

EĞİTİM
YÖNETİMİ/EDUCATIONAL
ADMINISTRATION

Eğitim Yönetimi/Educational Administration.....	1
Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Yönetiminin İlk Aşaması: Müdür Yardımcılığı.....	2
Balci, A. (2000). <i>Örgütsel sosyalleşme: kuram, strateji ve taktikler</i> . Ankara: Pegem A Yayıncılık.	15
Factors Motivating Teachers Assigned in Public High Schools	52
2. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin motivasyon algıları arasında onların bazı kişisel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? 55	
Proje Tabanlı Öğrenme: 7. Sınıf Öğrencilerin Geometriye Yönelik Tutumlarına Etkisi.....	65

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE EĞİTİM YÖNETİMİNİN İLK AŞAMASI: MÜDÜR YARDIMCILIĞI

—Bir Model Önerisi-

The First Step in the Education Management in Turkish Education System: Vice Principal -A Model Proposal-

Sadık KARTAL

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü BURDUR
0 505 5967146, 0 248 2122715 skartal@mehmetakif.edu.tr sadikkartal02@mynet.com

Abstract

In the organization structure in the Ministry of Education, assistant directorship is taken as a task rather than a “title”. Therefore, the studies on the positions of assistant directors require a comprehensive and systematic planning. It is observed from the practices that this field has been formed casually. Short-term

programmes focused on organizational requirements are held to improve their professional performance and management skills, and training programmes are held with the purpose of the job requirements and the misses observed during inspections. Hence, the issues like individual professional development and planning and evaluation of education are gained through experience. That sort of development is behind a specific program and inspection but is realized according to the school type (pre-school, primary school, secondary school, vocational school) and the different sections of the job. Such issues as the tasks of assistant directors, specific functions that their jobs require, their training, their promotions, and their assessments should be taken into consideration.

It is true to say that the rationale and structure of manager training hasn't been well-formed yet in our education system. The aim of this study is to take the idea into consideration that assistant directorship should be the first step of management to be the source of a possible structure, and that they should go through the selection-training-evaluation processes to be the source of the upper management which are school principal / town/ city and the Ministry of Education management ranks.

Key words: *Education management, assistant directorship, school management, selection, training,*

Özet

MEB teşkilat yapısında müdür yardımcılığına bir “ünvan” olarak değil de bir görev olarak bakılmıştır. Bu alanın gelişigüzel bir şekilde geliştiği de uygulamalardan anlaşılmaktadır. Müdür yardımcılarının mesleki performansları ve yönetim becerilerinin gelişimi için genellikle kısa dönemli örgütsel gereksinim odaklı programlar düzenlenmekte, daha çok göreve başladıktan sonra görevin gerektirdiği ve denetimlerde görülen eksiklikler için yetiştirme programları düzenlenmektedir. Bu nedenle müdür yardımcılarının konularına yönelik çalışmalar kapsamlı ve sistematik planlamayı gerektirmektedir. Bireysel mesleki gelişim, eğitim öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi gibi konular deneyimle kazanılmaktadır. Bu şekildeki gelişim belli bir program ve

desenlemeden uzak, görevin değişik kısımlarına yönelik ve okulun türüne(okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki eğitim) göre olmaktadır. Müdür yardımcılarının görev alanları görevlerinin gerektirdiği spesifik işlevler, seçilmeleri, yetiştirilmeleri, görevde yükselmeleri, değerlendirilmeleri vb. konuların ele alınması gerekmektedir.

Ülkemiz eğitim sisteminde yönetici yetiştirme felsefe ve yapısının tam oturmamış olduğu görülmektedir. Kurulabilecek yeni bir yapıya kaynaklık etmesi açısından müdür yardımcılığının yöneticiliğin ilk basamağı olması, diğer üst yönetim basamakları olan okul müdürü/ ilçe/il ve Milli Eğitim Bakanlığı yönetim kademelerine kaynaklık etmesi açısından seçme-yetiştirme-değerlendirme süreçlerinden oluşan aşamalardan geçirilmesi düşüncesinin ele alınması bu çalışmanın amacını teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim yönetimi, müdür yardımcılığı, okul yönetimi, seçme, yetiştirme.*

Giriş

Türk eğitim sisteminde uzun yıllar okulun mevcut öğretmenleri arasından isteğe bağlı olarak müdür yardımcılığına atama yapılmıştır. Bu atamanın üst yönetim kademelerine geçişte bir basamak olarak ta değerlendirildiği olmuştur. Son bir kaç yıldır yönetimin ilk basamağı olarak görülmüş, okul müdürlüğünün ilk şartı olarak ele alınmıştır. Ayrıca MEB teşkilat yapısında müdür yardımcılığına bir “ünvan” olarak değil de bir görev olarak bakılmaktadır. Aslında müdür yardımcılarının konularına yönelik çalışmalar kapsamlı ve sistematik planlamayı gerektirmektedir. Bu alanın gelişigüzel bir şekilde geliştiği de uygulamalardan anlaşılmaktadır. Müdür yardımcılarının mesleki performansları ve yönetim becerilerinin gelişimi için genellikle kısa dönemli örgütsel gereksinim odaklı programlar düzenlenmekte, daha çok göreve başladıktan sonra görevin gerektirdiği ve denetimlerde görülen eksiklikler için yetiştirme programları düzenlenmektedir. Bu yüzden bireysel mesleki gelişim, eğitim öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi gibi konular deneyimle kazanılmaktadır. Bu açıdan müdür yardımcılarının görev alanları görevlerinin gerektirdiği spesifik

işlevler, seçilmeleri, yetiştirilmeleri, görevde yükselmeleri, değerlendirilmeleri vb. konuların ele alınması gerekmektedir.

Türkiye Eğitim Sisteminde müdür yardımcılarının atamalarındaki geleneksel yapı ve uygulamalar müdür yardımcılarının okullarında sistematik planlamadan uzak ve tesadüfen mesleki gelişimlerini gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Bu gelişim belli bir program ve desenlemeden uzak, görevin değişik kısımlarına yönelik ve okulun türüne(okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki eğitim) göre olmaktadır. Gelişimin bu çeşidi müdür yardımcılarını önemli bir o kadar da zor bireysel çabalara sürüklemektedir. Hâlbuki müdür yardımcıları okulun eğitim-öğretim, yönetim gibi tüm işlerinden sorumlu kişilerdir. Bu kişilerin örgütsel ve bireysel amaçlarının açıkça belirtilmesi ve geliştirilmesi gerekir. Kısacası müdür yardımcılarının mesleki gelişimleri tamamen sınama yanılma yolu ile olmaktadır.

Sınama ve yanılma yoluyla birey, örgüte girdikten sonra farklı davranışları, tesadüfen veya kendisi uygulayarak öğrenmektedir (Porter ve diğerleri, 1981, s. 170). Ancak, sınama yanılma yoluyla öğrenme örgüt açısından zaman ve emek kaybına neden olabileceği gibi, hata oranını da arttırarak üretim kaybına neden olabilmektedir (Çınkır, 2000, s. 90).

Sınama ve yanılma yerine belli standartlara göre bir atamanın yapılması gerekmektedir. Türkiye’de her düzeyde eğitim yöneticiliği kadrolarına atama konusunda gelenekler ve standartlar oluşturulup sürdürülememiştir (Şişman ve Turan, 2004).

Eğitim sisteminde son yıllarda, eğitim yönetimi alanının bir uzmanlık gerektirdiğinin sıkça söylenmesi ve eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi çabaları ve de yönetici adaylarının objektif ölçülerle seçilip atanması konusu günden güne önem kazanmaktadır. Ülkenin ve toplumun gelişebilmesi için, öğretmenler arasından lider özelliklerini taşıyan yöneticilerin seçilerek işbasına getirilmesi gerekmektedir. Aksu (2004) nun da belirttiği gibi öğretmenlerin yöneticiliğe karşı kişisel eğilimlerinin kısmen olumlu olmasından yola çıkılarak, yetenekli adayların desteklenmesi ve uygun biçimde yetiştirilmesi yolları aranmalıdır

Türkiye eğitim sistemimizde müdür yardımcıları; ders okutmanın yanında okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, ayniyat, yazışma, sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, nöbet, koruma, temizlik, düzen, öğrenci disiplini, denetim, yazışma, veliyle ilişkiler ve diğer günlük işlerle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapmaktadırlar. Müdür yardımcıları bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludurlar.

Müdür yardımcılarının yaptıkları işler- özellikle öğrenci işleri- yönetim becerilerini ve öğretim liderliği gibi konulardaki gelişimlerini engellemektedir. Bazı okul müdürlerinin yetersiz motivasyonları da bu gelişimi engellediği gibi bazen problemlere de neden olmaktadır. Müdür yardımcılarının bir üst yönetici olarak müdürle sürekli ilişkide olması, onu desteklemesi ve bağlılık göstermesi yasal bir zorunluluktur. Müdür, bazen gelişimine katkıda bulunacak yönetim görevleri de verebilmekte veya onun mesleki gelişimini engelleyecek rutin işlerin yapılmasını da isteyebilmektedir. Müdür yardımcıları, denetim görevi olanlar ve tecrübeli meslektaşları ile etkili bir iletişim kuramadıklarından mesleki gelişimleri ve örgütsel etkilikleri de yine sınama yanılma yoluyla olmaktadır.

Ülkemiz eğitim sisteminde yönetici yetiştirme felsefe ve yapısının tam oturmamış olması çeşitli sıkıntıların yaşanmasına neden olmaktadır. Sıkıntıların yaşanmaması ve müdür yardımcılığının diğer üst yönetim basamakları olan okul müdürlüğü, ilçe ve il müdürlükleri ile Milli Eğitim Bakanlığı yönetim kademelerine kaynaklık etmesi açısından seçme-yetiştirme-değerlendirme aşamalarından oluşan bir yapının oluşturulması kaçınılmazdır. Bu çalışmada müdür yardımcılığı pozisyonunda uygulamada yaşanan sıkıntılardan hareketle eğitim yöneticilerinin seçilmeleri/ yetiştirilmeleri/ değerlendirmeleri ile ilgili bir model oluşturulması yoluna gidilmiştir.

Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Seçme

Örgütler, istihdam edecekleri bireyleri, önceden belirledikleri karakteristiklere göre seçerler (Balcı, 2000, 35). Çünkü örgütler genellikle belli mesleki bilgi ve becerilere sahip olan kişileri işe almayı tercih ederler. Bu tür bir davranış örgüt için, iş görenlerin daha nitelikli ve daha az eğitim gereksinimi olan işgücü arasından seçme imkânı sağlar (Çınkır, 2000, s.86). Seçmedeki bireylerin yetenek düzeyi, bireyin işte nasıl başarı göstereceği hakkında bir göstergedir. Hatta bireyin seçmedeki durumu mesleki fırsatları değerlendirme ve kariyer yapma konusunda da bazı ipuçları vermektedir. Böylece, eğer birey örgüte girerken uygun beceri ve yeteneklere sahip ise, ileride daha iyi bir performans göstereceği umulmakta ve de diğer görevlerde üstün başarı göstereceği beklenmektedir. Diğer taraftan işe girmeden önce meslek konusunda yetersiz beceri ve kabiliyete sahip olanlar, işe girdikten sonra kendi başarıları hakkında korku sahibi olmaktadır. O halde bireyin işe alınırken işe uygun beceri ve yeteneklere sahip olması oldukça önemlidir (Feldman, 1980, 170).

Seçme sürecinde bireyin geçmiş deneyimleri, zekâsı, bilgi, beceri ve yetenekleri gibi işle ilişkili karakteristikleri ölçülür. Ayrıca, bu kriterlerin sonunda örgüt için yüksek performans birey için de iş doyumunu oluşturur. Seçme sürecinin bir diğer fonksiyonu da bireyin sahip olduğu değerlerin örgütsel değerlerle uyumunu tespit etmektir (Chatman, 1991, 460).

Müdür yardımcılarının seçiminde adaylık dönemini başarıyla geçmiş öğretmenler arasından bir değerlendirme sınavı veya doğrudan atamalar ile yapılmaktadır. Doğrudan atamalarda siyasi ayrımcılık veya kişisel ayrımcılıklar olduğu söylenebilir. Sınavda ise eğitim- öğretim, yönetim, mevzuat vb. konulardaki bilişsel davranış düzeyi ölçülmektedir. Ancak bu sınavın daha çok bilişsel davranışları ölçtüğü, adayın yönetim, öğretim ve iletişim becerilerini ölçmediği anlaşılmaktadır. Hâlbuki yöneticilik yalnızca bilgiye dayanmamakta, mevzuatı yorumlama, uygun şekilde uygulama, yani beceri gerektirmektedir. Müdür yardımcılığına seçmede açık, kesin ve temel ölçütlere göre oluşturulan ve birey okul uyumunu esas alan bir seçme sisteminin oluşturulması kaçınılmazdır. Okulun mevcut öğretmenleri arasından eğitimsel liderlik vasıflarına sahip, iletişim becerileri gelişmiş, sınıf deneyimi olan kişiler arasından seçme yapılmalıdır.

Ayrıca Korkmaz (2005)' in okul müdürlerinin yetiştirilmeleri ile ilgili önerdiği; insanlara karşı duyarlı, meslektaşlarını ve öğrencileri etkileme yeteneğine sahip, sağduyulu, farklı gurupların karar vermedeki düşüncelerini cesaretlendirme ve bilgileri kullanabilme konusunda yeterli niteliklere sahip olmaları düşüncesi müdür yardımcıları için de söylenebilir.

Seçmede önemli bir kriter de ölçülmesi zor olmakla birlikte yönetime bağlılık yönünün test edilmesidir. Bu daha çok eğitimde deneyim ve yetiştirmenin sonucu elde edilen ve kişisel düzeyde liderlik vasıflarını taşıma ile ilgili özellikleri kapsar. Genel olarak müdür yardımcılarının işlerinin daha çok öğretmen ve öğrencilerle yüz yüze görüşmeyi gerektirdiğinden ve zamanlarının çoğunun bunlarla ilgili işlerle geçirdikleri bir gerçektir. Bunun için müdür yardımcıları seçilirken bu fonksiyonlara dikkat edilmesi, bu rollere sahiplik derecesine riayet edilmesi, meslek sevgisi ile ilgili kriterlerin ön plana çıkarılması, teknik yeterlikler ve kişisel becerilere de sahip olmaları da aranmalıdır. Ayrıca müdür yardımcılarının öğretimsel, yönetsel, kişiler arası iletişim konularındaki becerilerinin yanında bunlara yatkınlığı, başarısı, deneyimi seçmede ele alınması gereken konular olmalıdır.

Yetiştirme

Yetiştirme, bir işe gerekli bilgi ve becerileri edinmek için hazırlanmaktadır. Eğitim ve geliştirmeden daha dar anlamı olup, kişisel olmaktan ziyade işe yöneliktir (Çınkır, 2000, s. 88). Yetiştirme, yeni üyenin kaygısının üstesinden gelmesine aracılık ettiği (Balcı, 2000, s. 50) gibi, bireyin örgüte girişte becerilerindeki eksikliği gidermenin de önemli bir yoludur (Feldman, 1980, s. 171).

Yetiştirme, yeteneğin geliştirilmesi ve buna katkıda bulunma ile ilgilidir. Yetiştirmenin amacı iş gören yeteneklerinin sürekli daha ileri götürülmesi olarak düşünülür. Bunun için örgütler, iş gören becerilerinin gereksinim duyulan düzeye getirmek için yetiştirme programları uygularlar (George ve Jones, 1996, s. 57). Yetiştirme programları ile yeni davranış ve iş aktivitelerinin öğrenilmesi kolaylaşır. Buna ek olarak bu programlar aracılığı ile bireyin düşüncesini değiştirme, yeni ilişkiler ve değerler kazandırma, yeni becerilere uyum sağlama

imkânları da sağlanmış olur (Porter ve diğeri, 1981, s. 168). Yetiştirme programlarının iş göreni planlı bir biçimde örgüt ve görev çevresine uyumlu hale getirmesi gerekir. Ayrıca bu programlar sayesinde örgütsel bağlılık artacak, bireyin rolleri ile ilgili karışıklık ve belirsizlikle ilgili korkusu da düşecektir (Allen ve Meyer, 1990, s. 848).

Seçme sınavından geçen yönetici adayının müdür yardımcılığı statüsü altında bir yetiştirme programından geçirilmesi gerekmektedir. Nitekim, Bulut ve Bakan (2002)'in yaptıkları çalışmada araştırmaya katılanların %98,3'ü yöneticilerin mutlaka "yöneticilik eğitimi" almaları gerektiğini söylemişlerdir. Yetiştirme programının adaylık dönemi adı altında okulda tecrübeli müdür yardımcıları ve okul müdürleri gözetiminde/denetiminde, dışarıdan eğitim yönetimi kurs ve semineri ile desteklenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bundan sonraki paragraflarda sayılan bu yetiştirme programının kapsamı ve önemi üzerinde durulacaktır.

Müdür yardımcılarını mesleğe hazırlamaya yönelik program geliştirmenin zor olduğu bir gerçektir. Çünkü okul türüne göre öğretim liderliği ve yönetim becerileri ile donatmak ayrı birer yetiştirme programını gerektirir. Örneğin meslek lisesindeki teknik müdür yardımcılığının işleyişi ve yapısı ile "yuva, kreş, ilköğretime hazırlama görevi olan" okul öncesi (anaokulu)indeki müdür yardımcılığı farklılıklar göstermektedir. Yine üniversite sıralarında öğretmen adaylarının daha çok öğretim becerileri ile yetiştirilmeleri okul yönetim mekanizmasının işleyişi ile ilgili bir eğitimin olmaması yönetici yetiştirme programının uygulanmasını zorunlu hale getirmektedir. Yetiştirme programının ülkemizde olmaması nedeniyle görevin gerektirdiği beceriler tam olarak sağlanamamaktadır. Göreve başladıktan sonra müdür yardımcıları daha çok okul müdürünün yönetim stillerini uygulamaktadırlar. Bu nedenle adaylık eğitiminde yetiştirme programlarının yapılması şart görünmektedir.

Müdür yardımcısı adaylarının görevlerine uyum için eğitimsel çevre ve görevleriyle ilişkili yetiştirme programları ile yetiştirilmelidirler. Eğer müdür yardımcıları okul yönetimi, mesleki gelişim ve örgütsel amaçlar ile donatılmak isteniyorsa önceden belirlenen hedeflere göre yetiştirilmeleri gerekir. Bu

hedefler örgüt ve bireyin ihtiyaçlarını kapsayacak şekilde planlanmalıdır. Bu hedeflerin odak noktası eğitim programlarının uygulanması ve yönetim becerilerinin sergilenmesi ekseninde olmalıdır. Müdür yardımcılarının görevleri okulda eğitim sürecinin ve yönetim fonksiyonlarının yaşandığı her konudaki işleri kapsamaktadır. Çünkü bu görev öğrenme süreci içinde yer alan öğretmen ve öğrencilerle iyi bir ilişkiyi kapsadığı gibi, okul yönetimini de içine alır.

Bu anlayışla oluşturulan program, mesleğin ve bireyin gelişimine olanak sağlayacaktır. Müdür yardımcıları da bu becerilerin gelişimi için çaba sarf etmeleri gerekir. Programın uygulanması aşamasında müdür yardımcılarının öğretimsel programları uygulayacak düzeydeki bilgi ve becerilerle donatılmaları onların öğretmenlere öğretimsel rehberlik yapmalarında etkin olacaktır. Ayrıca okul odaklı proje geliştirmenin gerektirdiği yönetim becerileri de programda yer almalıdır.

Adaylık eğitiminin yapılması ile görevin tanımlanması sağlandığı gibi onları analiz etme, örgütsel uyum ve öğretim programlarının etkililiğini sağlama da kolaylaşacaktır. Böylece müdür yardımcısının konuları daha rasyonel temele dayalı, birey ve örgüt amaçlarının da gerçekleşmesi sağlanmış olacaktır. Müdür yardımcılarının yönetim fonksiyonlarında yetiştirilmeleri ile mesleklerinde ilerleme olacak, bireysel olarak da okul yerinde liderliklerinin gelişimi için bir kaynak halini alacaklardır. Onların bu yönetim biçimleri ile donatılmaları sonucunda okul için verimli bir iş gören, planlama, yönetim ve değerlendirme açısından birer kaynak olacaklardır. Aynı şekilde müdür yardımcıları müdür için yetiştirilmiş bir kaynak ve diğer üst yönetim birimlerine destek(komisyon çalışmaları vs.) sağlayacaklardır. Yetiştirme program konularının somut temellere dayandırılması, uygulamaya ağırlık verilmesi ve görevin gerektirdiği sorumluluklarla ilişkili hale getirilmesi gerekir. Aynı şekilde müdür yardımcılarının aktivitelerinin açık ve anlaşılır terimlerle ifade edilmesi başka bir zorunluluktur.

Müdür yardımcısı yetiştirme programları, okulun amaç ve yapısı ile tüm yönetim kademelerinin gerektirdiği içerikte olmalıdır. Okul yapısı içindeki görevin gerektirdiği temel nokta öğretmen ve öğrencilerle iyi bir iletişimdir. İyi

bir iletişimin öğretim liderliğini doğal hale getirdiği söylenbilir. Okul yapısı dışındaki diğer yönetim kademelerinin gerektirdiği noktalar ise; iletişim, iş birliği, eğitim politikaları, yönetimi ve eğitimi geliştirme ekseninde ele alınmalıdır. Müdür yardımcılarının işlevlerinden biri de görevlerinin gereği olarak kişiler arası çatışmaların zmne yardımcı olmaktır. Yapılan araştırmalardan okuldaki yönetici çatışmalarının üst yönetim, müfettiş, ğretmen, veli ve öğrencilerle olduğu şeklinde dir. Onun için olası çatışmalar ve zmleri de program da yer almalıdır.

Alanın yeterlikleri ile donatıldıklarında müdür yardımcılarının kendi potansiyellerini anlamalarına da yardımcı olunmuş olacaktır. ğretimsel materyal ve programların uygulanmasında uzmanlaşmaları ve sahip oldukları sorumluluklarını etkili bir şekilde yapmalarında yetiştirme programları önemlidir. Okuldaki bilgi ve uzmanlığın gelişiminde müdür yardımcılarının kaynaklık etmeleri gerekir. Değerlendirme ve kaynaklık etmede müdür yardımcıları gerek okul gerekse de sınıf düzeyinde bir başvuru kaynağı niteliğinde olmalıdırlar. Böyle olduğunda müdür yardımcıları müdüre karşı pozitif bir destek ve alanın gelişimi için itici bir unsur olacaklardır.

Okuldaki insan kaynaklarının değerlendirilmesinde de müdür yardımcısının görevi olmalıdır. Öğretim programının uygulanmasının kontrolü ve değerlendirilmesi müdür yardımcılara verilmelidir. Ancak lkemiz eğitim sisteminde değerlendirme, denetim ve yönetim organı olarak okul müdürü ve müfettişe verildiğinden ve öğretmenlerin sınıftaki çalışmaların değerlendirilmesi müdür yardımcıları tarafından yapılamadığından farklı öğretimsel uygulamaları inceleme firsatı olamamaktadır. Bu çerçevede müdür yardımcıları programın uygulanmasını değerlendirmede ve yeteneklerine göre öğretmene öğretimsel konularda katkıda bulunmalıdırlar.

Müdür yardımcılarının görevlerini başarmaları için görevlerinin gerektirdiği yönetim becerileri ile donatılmaları gerekir. Onların görevleri daha çok günlük uygulamalar/rutin işler üzerinde odaklanmıştır. İçin bu şekilde yapılması yönetim mesleğiyle ilgili deneyimleri kazanmasını sınıma yanılma ile olmasına neden olmaktadır. Müdür yardımcılarının rolü okul yapısının uygulama çalışmalarıyla

biçimlenir. Uygulama yönetim becerilerinin edinilmesinde önemli bir etkidir. Bu nedenle okulda deneyim kazanmaları gerekir. Okulda deneyim kazanan kişilerin diğer üst yönetim kademelerine geçtikten sonra okul ile ilgili öğretim programı oluşturmaları ve yönetim boyutunda politika geliştirmeleri daha sağlıklı olacaktır.

Yetiştirme programları göreve yönelik yapılandırılmalı, görev ile ilgili deneyimleri kapsamalı, okul programlarının çoğu yönüne uyumu da kolaylaştırmalıdır. Adaylık dönemi okul ile üniversiteler arasındaki iş birliğini gerektirir. Bu dönemdeki programların gelişimi yöneticilerin deneyimine, üniversite hocalarının görüşlerine dayanmalıdır. Eğitim yöneticileri ile akademisyenler adayların becerilerini geliştirerek öğretimsel liderlik ve yönetim işlerini öğrenmelerine katkıda bulunacak adaylık programı uygulanmalıdır. Müdür yardımcıları için düzenlenecek adaylık programlarının teorik yönü üniversitelerin eğitim yönetimi bölümleri tarafından oluşturulmalıdır. Bu programlar adayların yönetim becerileri ile ilgili ihtiyaçları dikkate alınarak bireysel ve grupsal düzeyde hazırlanabilir.

Diğer bir konu da müdür yardımcılarının uyumu için adaylık döneminin süresi ile ilgilidir. Programların etkiliği için en az bir yıllık süre uyum için uygun görülmektedir. Adaylık dönemi müdür yardımcılarının görevlerine yönelik bireysel ve örgütsel çabalar ile deneyimlerin karışımını kapsadığından programın ideal süresi, görevin gerektirdiği bilgi ve becerilere uyum süresine bağlı olarak değişebilir.

Adaylık döneminde müdür yardımcıları mevcut eğitim yönetimi literatürünün araştırılması, incelenmesi yoluna gidilmeli, tecrübeli yöneticilerin gözlemleri ile kendi gözlemlerini kapsayacak çalışmalarda bulunmalıdırlar. Bu dönem okulda müdür yardımcılarının kendi okullarında uygulama/rutin işlerini yaptıkları aşamayı içerir. Böylece sorumluluklarını yerine getirirken uygulamadaki temel deneyimleri de kazanacaklardır.

Mevcut uygulamada müdür yardımcılarının yazışma, mutemetlik vb. işleri yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu işler onların yönetim becerileri ile donatılmaları için yeterli zamanı ayırmalarını engellemektedir. Okul müdürü adaylık eğitimi programının geliştirilmesine ve uygulanmasına katkıda bulunmalı, sorumlulukların

yeterince öğrenilmesini sağlamalı, bu konularda gerekli yardım ve uygulamaları değerlendirmelidir. Bir yönetici olarak deneyimlerini uygulamaya geçirerek müdür yardımcılarına model olmalıdırlar.

Müdür yardımcıları eğer yönetim konularında başarılı bir şekilde yetiştirilirse yönetsel görevleri desenlemede ve onlardan faydalanmada önemli bir işlev görürler. Bu görevler yönetim sorumluluklarını, öğretim ve değerlendirmeyi de kapsar. Bu fonksiyonların geliştirilmesi ile okuldaki programların etkiliği artacak, bireysel mesleki gelişim sürekli olacak, yönetim kademelerine tecrübeli adaylar yetiştirilmiş olacaktır.

Değerlendirme

Kurs ve seminer gibi teorik odaklı yetiştirme programından başarıyla geçen müdür yardımcılarının etkinliğinin devamı için uygulamadaki becerinin değerlendirilmesinin yapılması gerekir. Değerlendirme müdür tarafından yapılmalı, ancak, müdür ile birlikte diğer müdür yardımcılarının görüşleri, öğretmenlerin reaksiyonları, öğrenciler, veliler ve diğer personel(hizmetli, memur vb.) in değerlendirmesine de başvurulabilir.

Değerlendirme müdür yardımcılarının bireysel başarı ve okulla ilgili konulardaki çabaları noktasında temellenmelidir. Okul amaçlarının gerçekleşmesi genel olarak yönetimdeki kişilerin toplu bir başarısı olarak ele alınmakla beraber, bireysel düzeyde kişinin, amacın gerçekleşmesine katkı düzeyini doğru bir şekilde değerlendirmek genellikle zordur. Onun için yaygın olarak değerlendirme daha çok bireyin başarısı üzerinde (bireyin yaptığı görevle ilişkili) odaklanır. Bireyin başarısı daha çok öğretimsel ve yönetsel becerilerinin gelişimine olan katkısı konularında olmalıdır. Değerlendirme süreci mevzuat ve program bilgisi, kişiler arası ilişkiler ve bu alanlardaki yaratıcı yaklaşımlara dayanmalıdır. Müdür yardımcılarının değerlendirilmesinde yeni iş konularının uygulanması becerisi ve mesleki gelişim isteği de ele alınmalıdır. Bu süreçler sistematik bir şekilde ele alındığında ve zamanla desteklendiğinde hem birey hem de örgütün etkililiğinde mutlaka artış olacaktır.

Sonuç

Türkiye eğitim sisteminde uzun yıllar eğitim yöneticiliğine geçişlerde “meslekte esas öğretmenliktir” anlayışından hareketle okullardaki müdür yardımcılığına ve diğer yönetim pozisyonlarına öğretmenler arasından herhangi bir seçme kriteri uygulanmadan büyük oranda da kayırmacılık ruhuyla atamalar yapılmıştır. Çoğu araştırmacı ve uygulamada yer alan kişiler yönetimin bir beceri olduğunu ve bunun deneyimle kazanıldığını belirtmektedir. Eğitim yönetimine bilim ve sanat olarak bakmak gerekir. Bunlardan birincisi; eğitim ve yetiştirme programları ile ikincisi ise uygulamadan edinilen deneyimlerle kazanılmaktadır.

Bu anlayıştan hareketle yine “meslekte esas olan öğretmenliktir” anlayışı çerçevesinde müdür yardımcılığının yönetim kademelerine geçişte birinci basamağı teşkil etmesi, okul/ilçe/il/bakanlıktaki yöneticiliğin ilk aşamasını oluşturması gerektiği düşünülmektedir. Okul ortamı hem yönetsel, hem de öğretimsel becerilerin edinileceği yerdir. Onun için yöneticilerin seçme/ yetiştirme/ değerlendirme aşamalarından geçirilmeleri eğitimdeki verimliliği arttıracığı varsayılmaktadır. Bu uygulamanın yıllarca belirtilen “adam kayırmacılık”, “niteliksiz yönetici” suçlamalarını kaldıracağı gibi, onların yönetsel ve öğretimsel liderlik rollerini edinmelerine de katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Aksu, M. B. (2004). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik eğilimleri: Malatya İli

Örneği, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 8.

Allen, N.J. & Meyer, J.P. (1990). Organizational socialization tactics; longitudinal analysis

of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33, 4, 847–858.

Journal, 33, 4, 847–858.

Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2000) “İki binli Yıllarda Türk Millî Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi ve Yönetimi”. *Eğitim Yönetimi*. 6(24), 495–508.

Bulut, Y. ve Bakan, I. (2002). “Yöneticilerin eğitimi”. *Amme İdaresi Dergisi*, 35, (2), 93–116).

Chatman, J. A. (1991). Matching people and organizations: Selection and socialization in public Accounting Firms. *Administrative Science Quarterly* 36 (1991). 459-484.

- Çınkır, Ş. (2000). Örgütlerde Personel Geliştirme. (Ed: C. Elma ve K. Demir)
Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar. Ankara: Anı
Yayıncılık.
- Feldman, D. C. (1980). A Socialization process that help new recruits succeed
(Ed: J.R.Hackman, E.E.Lawler, L.W. Porter Eds) *Perspectives on
Behavior in Organization*. Mc Graw-Hill Book Company.
- George, J.M. & Jones, G. R. (1996). *Understanding and Managing
Organizational Behavior*. Addison- Wesley Publishing Company.
- Karip, E.& Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve
Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı:18. 197–207.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar – Çözümler ve
Öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3 (2005) 237–252.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2007). Eğitim kurumlarının yöneticilerini atama
yönetmeliği, 13.04.2007 tarih ve 26492 sayılı Resmi Gazete.
- Porter, L. W. Lawler, E. E. & Hackman J. R. (1981). *Behavior in organizations*
(international student edition). Mc Graw-Hill International Book Company.
- Şişman, M. & Turan, S. (2004).Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine
ilişkin başlıca
yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim
Bilimleri Dergisi*,
2,1, 13–26.

İlköğretim Okullarında Okul İklimi, Zorbalık ve Prososyal Davranışlar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi¹

Prof.Dr. Temel Çalık, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof.Dr. Yaşar Özbay, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Prof.Dr. Serdar Erkan, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Arş. Gör.Türker Kurt, G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD

Arş. Gör.Mehmet Kandemir, G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Özet

Bu araştırma, okullarda zorbalık davranışları, okul iklimi ve prososyal davranışlara ilişkin olarak var olan durumu betimleyeme yöneliktir. Araştırma, Türkiye genelini temsil edecek şekilde yedi ilden (Ankara, İstanbul, İzmir, Antalya, Adıyaman, Erzurum, Samsun) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan 3210 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin zorbalık davranışları, okul iklimi ve prososyal davranışları; il, SED, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca korelasyon analizi yapılarak değişkenler arası ilişkiler ele alınmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin zorbalık davranışları, okul iklimi algıları ve prososyal davranışlarının il, SED, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin tümüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, okul ikliminin öğrencilerin zorbalık davranışları ile olumsuz, prososyal davranışları ile olumlu ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma ayrıca zorbalık ve diğer değişkenlere ilişkin olarak ulusal düzeyde veriler ortaya koymasından önemlidir.

¹ Bu çalışmada, Tübitak tarafından desteklenen “Seçim Teorisi Temelli Güvenli Okul İklimi Oluşturma Projesi” (Proje No: 106K016) kapsamında toplanan veriler kullanılmıştır.

Bölüm 1: Kuramsal Çerçeve

Son yıllarda okullarda şiddet olaylarının artış eğiliminde olduğu ve buna bağı olarak bir yandan şiddet konulu araştırmaların sayısının arttığı, diğer yandan çeşitli ulusal ve uluslararası kuruluşların önlenme faaliyetlerine katıldıkları görülmektedir. Bu gelişmelere paralel olarak ülkemizde okullarda şiddetin önlenmesine yönelik ulusal çapta TÜBİTAK, MEB, AB ve UNESCO destekli proje çalışmaları başlatılmıştır. Bu bağlamda, okulları güvenli ve şiddetin olmadığı öğrenme ortamları haline getirmenin, kamunun temel bir eğitim politikası haline geldiği söylenebilir.

Okullarda şiddet olaylarının artması ile en çok gündeme gelen kavramların başında zorbalık gelmektedir. Zorbalık, yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak daha güçlü olan çocukların kendilerinden daha güçsüz olan çocukları sürekli olarak hırpalaması, eziyet etmesi ve rahatsız etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Olweus, 2003). Zorba öğrenciler, söz ve eylemleriyle diğer öğrencileri korkutmakta, sahip olmaları gereken özgür öğrenme haklarını ellerinden almakta, dolayısıyla diğer çocukların kendilerini okulda güvensiz hissetmelerine ve sıkça devamsızlık yapmalarına sebep olmaktadır (Banks, 1997; Olweus, 2002; Olweus, 2003). Zorbalığa uğrayan (kurban) öğrencilerin kaygı, kızgınlık ve çaresizlik duyguları yaşadıkları; zorbalığın, okula gitmek istememe, bazı kronik hastalıkların ortaya çıkması, hatta intihara kalkışma sebebi olabileceği ileri sürülmektedir. Ayrıca öğrencilerin devamsızlıklarının arttığı, başarılarının ve özsaygılarının düştüğü ortaya konulmaktadır (Elliot, 1992; Pişkin,2002).

Araştırmada zorbalık davranışları ile ilişkisi araştırılan diğer bir önemli bir davranış türü prososyal davranıştır. Prososyal davranış paylaşma, yardım etme, destekleme ve koruyup bakım verme gibi diğerinin yararını ya da yardımı amaçlayan gönüllü bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg & Strayer, 1987; Rushton & Sorrentino, 1981). Başka birisini cesaretlendirme, onlara yardım etme, ya da onları destekleme gibi başkalarına fayda sağlayacak herhangi bir davranış prososyal davranış olarak tanımlanmaktadır (Choi, 2005). Araştırmalar

incelendiğinde, prososyal davranışlarla, zorbalık davranışlar arasında zıt yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir (Choi, 2005; Hoover, H & Anderson, J, 1999; Kandemir ve diğ., 2008). Choi'nin (2005) yapmış olduğu araştırmada, zorbalık davranışı ile prososyal davranış arasında ters yönlü güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yine bu araştırmayı destekleyen bir çalışma olarak Kandemir ve arkadaşlarının (2008) yapmış olduğu bir çalışmada, zorbalık eğilimi ile prososyal davranışlar arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Hoover & Anderson'a (1999) göre ise, prososyal davranışın önemli bir boyutunu oluşturan özgecilik ile zorbalık eğilimi arasında olumsuz bir ilişki söz konusudur.

Bu araştırmada zorbalık ve prososyal davranışlarla ilişkisi araştırılan diğer bir kavram okul iklimidir. Okuldaki ilişkilerin kalitesi olarak tanımlanan okul iklimi, kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutları içine alan çok boyutlu bir kavramdır (Loukas, Suzuki ve Horton, 2006: 491). Okul iklimi konusunda incelemeler yapan bazı araştırmacılar öğretmenlerin ilişkileri ve okul müdürünün liderlik stilleri üzerine çalışmışlar (Halpin ve Croft, 1963), bazı araştırmacılar ise okuldaki öğrencilerin ilişkileri ve diğer davranışları üzerine odaklanmışlardır (Comer, 2001; Scales ve Taccogna, 2001). Okul iklimi, okuldaki insanların ortak algılarına dayalı olarak gelişen, okuldaki tüm insanları etkileyen, onların davranışlarından etkilenen ve görece sürekliliği olan bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Hoy, 2003). Okul iklimi ile zorbalık, prososyal davranışlar ve öğrenci başarısı birçok araştırmada ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin akademik performansı, okula uyumu ve daha düşük düzeyde yabancılaşması gibi sonuçların öğretmen desteği, sınıftaki etkinliklere öğrenci katılımı, akran bağlılığı, kuralların açıklığı, sınıf ve okulun düzenliliği, öğretimsel yenilik ve karar alımına öğrenci katılımı ve öğrenciler veya öğretmenler tarafından akademik başarıya daha fazla adanmışlığı kapsayan olumlu okul iklimi ile ortaya çıktığı bulunmuştur (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991; Anderson, 1982; Brand ve Felner, 1996; Hoy, 2003; Brand ve diğerleri, 2003).

Olumlu bir iklime sahip okullarda prososyal davranışların ödüllendirilmesi ve öğrencilerin prososyal davranışlar sergileyen akranlarla ilişkide olması

çocukların şiddete karşı koruyucu niteliktedir (Khoury-Kassabri, Benbenishy ve Astor, 2005:166). Öğrencilere saygı duymaya önem verilen, öğrencilerin karar alma süreçlerine katıldığı, kuralların açık, tutarlı ve tarafsız olduğu okullarda daha düşük düzeyde şiddet vardır (Gottfredson & Gottfredson, 1985; James, 1994; Welsh, 2000; Olweus, 2003; Khoury-Kassabri, Benbenishy ve Astor, 2005).

Olumlu okul ikliminin okulda şiddeti düşürmede önemli olduğu üzerinde güçlü bir görüş birliğinin olduğu belirtilmektedir (Khoury-Kassabri, Benbenishy ve Astor, 2005:177). Çünkü okul iklimi, okuldaki tüm aktörler arasındaki kabul edilebilir davranış parametrelerini düzenler ve okul güvenliği için bireysel ve kurumsal sorumlulukları belirler (Welsh, 2000:89). Okul iklimi içinde özellikle öğrenci davranışları okulun sosyal süreçlerinin bir işlevi gibi görünmektedir (Anderson, 1982). Sabo (1995), okul iklimi gibi öğrenci yaşamının kalitesine etki eden örgütsel boyutların anlaşılmasının öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu değişkenlere müdahale etmesine katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Bu anlamda okul iklimi ve öğrenci davranışlarının ele alındığı deneysel incelemelerin, okullarda şiddeti önlemeye yönelik okullara özgü müdahaleler geliştirilmesine olanak sağlayabileceği için değerli olduğu belirtilmektedir (Cushing, Horner & Barrier, 2008:225).

Bölüm 2: Metodoloji

Bu araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Öğrencilerin zorbalık ve prososyal davranışları ve okul iklimine ilişkin algılarının il, SED, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

Örneklem

Araştırma örneklemini tabaka örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Her bölge bir tabaka kabul edilerek, bölgeleri bir il araştırma örneklemine dahil edilmiştir. Her ilden alt, orta ve üst SED'den birer okul olmak üzere toplam 21

ilköğretim okulu araştırma örneklemeine dahil edilmiş ve bu okullardaki altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri araştırma örneklemline dahil edilmiştir.

İl	Katılımcı Sayısı
Ankara	471
İstanbul	441
İzmir	517
Adıyaman	483
Samsun	415
Erzurum	486
Antalya	397
<i>Toplam</i>	3210

Veri Analizi

Bu araştırmada zorbalık, okul iklimi ve prososyal davranışların öğrencilerin cinsiyetleri, SED, buldukları il gibi bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadıkları ele alınmıştır. Bu amaçla SPSS paket programı kullanılarak Tek yönlü varyans analizi, t-testi ve korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini; zorbalık, okul iklimi, prososyal davranışlar; bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, il, SED ve sınıfı düzeyi oluşturmaktadır.

Bölüm 3: Bulgular

Okul ikliminin illere göre karşılaştırılması yapıldığında iller arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Okul ikliminin tüm boyutları ve tüm iller ele alındığında Ankara, İstanbul ve İzmir illerinin okul iklimlerinin Adıyaman, Erzurum ve Samsun'a göre daha olumsuz olduğu görülmektedir. Okul ikliminin Ankara ve İstanbul gibi büyükşehirlerdeki okullardaki öğrenciler

tarafından diğer illerdeki öğrencilere göre daha olumsuz algılandığı ifade edilebilir.

Prososyal davranışların illere göre karşılaştırılması yapıldığında, iller arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Prososyal davranışların tüm boyutları ve tüm iller birlikte ele alındığında Erzurum ve Ankara illerinde prososyal öğrenci davranışlarının diğer illere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; Antalya, İstanbul ve İzmir illerinde ise prososyal davranışların diğer illerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür.

Zorbalık davranışlarının illere göre karşılaştırılması yapıldığında, iller arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Zorbalık davranışlarının tüm boyutları ve tüm iller birlikte ele alındığında Adıyaman ve Erzurum illerinde zorbalık davranışlarının daha düşük düzeyde meydana geldiği, İstanbul ve Antalya illerinde ise diğer illerden daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Sosyo-ekonomik düzeye ilişkin olarak yapılan karşılaştırmaların sonucunda, okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçların karşılanma düzeyleri ile sosyo ekonomik düzey arasında olumlu yönde; zorbalık davranışları ile sosyo ekonomik düzey arasında zıt yönde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmaların sonucunda, okul iklimi algıları ve prososyal davranışların kız öğrencilerde daha yüksek düzeyde olduğu; zorbalık davranışlarının erkek öğrencilerde kız öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf düzeyi (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar) değişkenine göre yapılan karşılaştırmaların sonucunda, okul iklimi ve prososyal davranışlar bakımından altıncı ve yedinci sınıflar daha yüksek, zorbalık davranışlarında ise sekizinci sınıfların daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında ele alınan bağımlı değişkenlerin (okul iklimi, prososyal davranış, zorbalık) alt boyutlarının korelasyon katsayıları Pearson

Momentler arpım Korelasyon Katsayısı tekniği ile hesaplanmış ve Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5’deki değerler araştırmada ele alınan değişkenlerin hemen hemen tamamının birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Örgüt ikliminin başarı odaklılık boyutu, destekleyici ğretmen davranışları boyutu ile olumlu yönde ilişkilidir. Güvenli ğrenme ortamı okul ikliminin diğer iki boyutu ile ilişkilidir. Güvenli ğrenme ortamının düşük olarak algılanması ile zorbalık eğilimi ve zorbalığa maruz kalma değişkenleri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Prososyal davranışlardan gözlemsiz yardım ve özgeci yardım puanları ile zorbalık boyutları arasında ters yönde bir ilişki vardır.

Araştırma bulgularına göre olumlu örgüt iklimi ile zorbalık davranışları arasında zıt yönlü ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu anlamda okul ikliminin daha olumlu hale getirilmesinin öğrencilerin zorbalık davranışlarının azalmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir. Ayrıca olumlu okul iklimi ile öğrencilerin prososyal davranışları arasında pozitif doğrusal bir ilişki vardır. Buna göre okul ikliminin iyileştirilmesi ile birlikte öğrenciler arasındaki prososyal davranışların artacağı söylenebilir.

Araştırmada diğer önemli bir değişken olan Prososyal davranışların zorbalık davranışları ile zıt yönlü önemli bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin prososyal davranışlarının geliştirilmesi ile birlikte öğrenciler arasında meydana gelen zorbalık davranışlarının azalabileceğini söylemek mümkündür.

Bölüm 4: Tartışma

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan en önemlisi okul ikliminin zorbalık ile olumsuz ilişkili olduğudur. Okul ikliminin olumlu özellikler taşıması öğrencilerin zorbalık düzeyinde azalmaya neden olmaktadır. Olumlu okul iklimi, diğer bir ifadeyle ğretmen davranışlarının destekleyici, öğrenme ortamının

başarı odaklı olduğu, akran ilişkilerinin olumlu ve öğrencilerin kendini güvende hissettiği bir okul ortamı öğrencilerin zorbalık davranışlarının azalmasına neden olmaktadır. Bu bulgu benzer konulu araştırmaların (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Welsh, 2000; Brand ve diğerleri, 2003; Khoury-Kassabri, Benbenishy ve Astor, 2005) sonuçları ile tutarlıdır. Olumlu okul ikliminin olduğu okullarda öğrencilerin yardım davranışların ödüllendirilmesi ve özgeci yardım davranışları olan akranlarla ilişkide bulunmaları, çocukların şiddete karşı koruyucu olacaktır (Khoury-Kassabri, Benbenishy ve Astor, 2005:166).

Okul iklimi, prososyal davranışlar ve zorbalık davranışlarının illere göre karşılaştırılması yapıldığında iller arasında anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Okul iklimine ilişkin olarak Ankara, İstanbul ve İzmir illerinin okul iklimlerinin Adıyaman, Erzurum ve Samsun'a göre daha olumsuz olduğu görülmektedir. Okul ikliminin Ankara ve İstanbul gibi büyükşehirlerdeki okullardaki öğrenciler tarafından diğer illerdeki öğrencilere göre daha olumsuz algılandığı ifade edilebilir. Prososyal davranışlarda ise Erzurum ve Ankara illerinde prososyal öğrenci davranışlarının diğer illere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; Antalya, İstanbul ve İzmir illerinde ise prososyal davranışların diğer illerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Zorbalık davranışlarına ilişkin farklılıklar incelendiğinde Adıyaman ve Erzurum illerinde zorbalık davranışlarının daha düşük düzeyde meydana geldiği, İstanbul ve Antalya illerinde ise diğer illerden daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık eğiliminde oldukları bulunmuştur. Önceden yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde, erkeklerin kız öğrencilere göre daha fazla zorbalık yaptıkları görülmektedir (Nabuzoka, 2003:107; Baldry ve Farrington, 2000:17-18; Björkpvist K. ve Österman K. 1999:59; Karaman-Kepenekçi ve Çinkır, 2003:244; Kandemir ve diğ., 2008). Bu araştırmanın sonuçlarının daha önce yapılan ve diğer ülkelerde yapılmış araştırmalarla tutarlı olduğu görülmektedir.

Sınıf düzeyi (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflar) değişkenine göre yapılan karşılaştırmaların sonucunda, okul iklimi ve prososyal davranışlar bakımından

altıncı ve yedinci sınıflar daha yüksek, zorbalık davranışlarında ise sekizinci sınıfların daha yüksek olduğu görülmüştür. Alt sınıflardaki öğrenciler okul iklimini daha olumlu algılamakta ve daha fazla yardımsever davranışlar sergilemekte iken, okullardaki en üst sınıfı oluşturan öğrenciler zorbalık düzeyini daha yüksek algılamaktadırlar.

NOT: Araştırma için gerekli veriler çok kısa bir süre önce toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular yukarıda kısaca verilmiş ve tartışılmıştır. Ancak bu süreç devam ettiğini belirtmek isteriz. Bulgular daha geniş bir şekilde ele alınıp tartışılacak ve yerli ve yabancı araştırmalarla daha ayrıntılı bir şekilde ilişkilendirilecektir. Bildiri önerisi kabul gördüğü takdirde tam metin gönderme süresine kadar bu çalışmalar yapılacaktır.

Bölüm 5: Kaynakça

- Anderson, C.S. (1982). The Search for school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Baldry A. C. ve Farrington D. P. (2000). Bullies and delinquents. personal characteristics and parental styles. *Journal of Community And Applied Social Psychology*, 10, 17-18.
- Banks, R. (1997). *Bullying in school*. ERİC Digest (Online).09.07.2005 tarihinde http://npin.org/library/pre_1998/n00416.html adresinden alınmıştır.
- Björkpqvist, K. ve Österman K. (1999). *The nature of school bullying: across national perspective*. London and New York: Routhledge.
- Brand, S. & Felner, R.D. (1996). Cross-situational inconsistency in behavioral assessments and family/school environments. *Journal of Community Psychology*, 24, 160-174.
- [Brand, S.](#); [Felner, R.](#); [Shim, M.](#); [Seitsinger, A.](#); [Dumas, T.](#) (2003) Middle School Improvement and Reform: Development and Validation of a School-Level Assessment of Climate, Cultural Pluralism, and School Safety. *Journal of Educational Psychology*, v95 n3 p570-88 Sep 2003
- Choi, J., (2005). *Social İnterdependence and social dominance: determinants of children's bullying, victimization and prosocial behaviors*. Unpublished doctoral dissertation. University of Minnesota.

- Comer, J.P. (2001). School that develop children. *American Prospect*, 12 (7), 30-35
- Eisenberg, N. ve J. Strayer. (1987). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press.
- Elliot, M. (1992). *Bullying. A practical guide to coping for schools*. Wiltshire: Longman.
- Gottfredson, G. D. ve Gottfredson, D. C. (1985). *Victimization in schools*. New York: Plenum.
- Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center.
- Hoy, W. K.; Tarter, C. ve Kottkamp, R.B.(1991) *Open schools/healthy schools:measuring organizational climate*. Beverly Hills: Sage Publication
- Hoy, W.K. (2003). School Climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (second edition ed., Vol. 6, pp.2121-2124). New York, NY: Thompson Gale.
- James, B. (1994). School violence and the law: The search for suitable tools. *School Psychology Review*, vol 32, no 2, 190
- Kandemir, M; Palancı, M.; Kurt, T. ve Çakır, O. (2008). *Relation of the interaction between the self-esteem of elementary students and their prosocial behaviors with peer bullying*. Paper presented at the International Conference On Educational Sciences ICES'08. 23-25 June 2008, North Cyprus.
- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Bahar 2003, 244.
- Khoury-Kassabri, M.; Benbenishy, R. ve Astor, R. A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and culturel factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*. Vol 29, No 3, 165-180.
- Loukas, A., Suzuki, R. Horton, K.D. (2006) Examining School Connecyedness as a mediator of school climate effects. *Journal of research on adolescence*, Vol. 16, No 3, 491-502.

- Nabuzoka, D. (2003). Experiences of bullying-related behaviours by english and zambian pupils: A comparative study. *Educational Research* Vol. 45, No. 1 107, Spring 2003.
- Olweus, D. (2002). Annotation: Bullying at school: Basic fact and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (7) 1171-1190.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, Vol. 60 Issue 6, EBSCOhost.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Kasım 2002, 531-562.
- Rushton, J. P ve M. R. Sorrentino. (1981). *Altruism and helping behavior: social, personality and developmental perspectives*. New Jersey: Lawrence Ass. Publishers.
- Sabo, D. J. (1995) Organizational climate of middle schools and the quality of student life. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 150-160.
- Scales., P.C., & Taccogna, J. (2001). Developmental assets for school and life. *The Education Digest*, 66(6), 34-39.
- Welsh, W.N. (2000) The effects of school climate on school disorder. *ANNALS, AAPSS*, 567 14 Haziran 2008 tarihinde <http://ann.sagepub.com/cgi/content/refs/567/1/88> adresinden alınmıştır.

Bölüm 6 : Tablolar

Tablo 1. Okul iklimi, prososyal davranışlar ve zorbalık davranışlarının illere göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	İller												
	1. Adıyaman (n=483)		2. Ankara (n=471)		3. Antalya (n=397)		4. Erzurum (n=486)		5. Samsun (n=415)		6. İstanbul (n=441)		
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	
1. Destekleyici Öğretmen Davranışları	3.60	0.79	3.36	0.81	3.60	0.72	3.65	0.78	3.78	0.73	3.49	0.73	
2. Başarı odaklı Öğrenme Ortamı	4.50	0.51	4.40	0.60	4.27	0.65	4.38	0.55	4.47	0.49	4.40	0.55	
3. Güvenli Öğrenme Ortamı	3.69	0.84	3.34	0.85	3.36	0.81	3.56	0.79	3.44	0.81	3.31	0.85	
1. Gözlemleri Yardım	2.17	0.58	2.10	0.55	2.25	0.52	2.04	0.55	2.09	0.56	2.22	0.54	

2. Özgeci Yardım	2.53	0.54	2.58	0.50	2.49	0.48	2.55	0.51	2.55	0.49	2.44	0.56	
3. Faydacı Yardım	2.01	0.61	1.94	0.59	2.03	0.58	1.84	0.60	1.90	0.60	2.02	0.58	
4. Gözlemsiz Yardım	2.70	0.37	2.66	0.41	2.62	0.36	2.64	0.39	2.66	0.36	2.60	0.40	
1. Zorbalık Eğilimi	1.47	0.72	1.67	0.79	1.70	0.88	1.49	0.72	1.58	0.74	1.68	0.84	
2. Zorbalığa Maruz Kalma	1.79	0.87	1.91	0.86	1.93	0.90	1.78	0.81	1.82	0.79	2.06	0.97	

Tablo 2. Okul iklimi, prososyal davranışlar ve zorbalık davranışlarının sosyo-ekonomik düzeylere (sed) göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	SED						F	p	Fark (Tukey)
	Alt		Orta		Üst				
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S			
1. Destekleyici Öğretmen Davranışları	3.58	.80	3.62	.76	3.57	.77	1.260	.284	-
2. Başarı odaklı Öğrenme Ortamı	4.33	.63	4.44	.54	4.45	.51	13.027	.000	1-2; 1-3
3. Güvenli Öğrenme Ortamı	3.69	.85	3.44	.85	3.53	.82	8.103	.000	1-3; 2-3
1. Gözlemlenilen Yardım	2.14	.56	2.19	.56	2.11	.55	5.374	.005	2-3
2. Özgeci Yardım	2.48	.54	2.55	.51	2.52	.51	5.204	.006	1-2
3. Faydacı Yardım	1.99	.61	1.97	.60	1.92	.59	3.642	.026	1-3
4. Gözlemsiz Yardım	2.62	.41	2.67	.35	2.65	.38	4.607	.010	1-2
1. Zorbalık Eğilimi	1.65	.86	1.54	.74	1.60	.78	4.59	.010	1-2
2. Zorbalığa Maruz Kalma	1.97	.92	1.88	.86	1.78	.83	12.55	.000	1-2; 1-3; 2-3

Tablo 3. Okul iklimi, prososyal davranışlar, zorbalık davranışlarının cinsiyetlere göre karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	t	P
----------	----------	---	-----------	---	---	---

1. Destekleyici Öğretmen Davranışları	1. Erkek	1581	3.54	.78	3.309	.001
	2. Kız	1624	3.63	.77		
2. Başarı odaklı Öğrenme Ortamı	1. Erkek	1580	4.34	.61	6.683	.000
	2. Kız	1624	4.47	.50		
3. Güvenli Öğrenme Ortamı	1. Erkek	1580	3.38	.85	4.677	.000
	2. Kız	1624	3.52	.83		
1. Gözlemlili Yardım	1. Erkek	1581	2.26	.54	10.989	.000
	2. Kız	1624	2.05	.56		
2. Özgeci Yardım	1. Erkek	1581	2.48	.52	-4.281	.000
	2. Kız	1624	2.56	.52		
3. Faydacı Yardım	1. Erkek	1580	2.07	.59	10.081	.000
	2. Kız	1624	1.86	.60		
4. Gözlemsiz Yardım	1. Erkek	1581	2.57	.40	-12.515	.000
	2. Kız	1624	2.73	.33		
1. Zorbalık Eğilimi	1. Erkek	1581	1.81	.90	15.543	.000
	2. Kız	1623	1.39	.59		
2. Zorbalığa Maruz Kalma	1. Erkek	1581	2.00	.94	8.393	.000
	2. Kız	1623	1.75	.78		

Tablo 4. Okul iklimi, prososyal davranışlar ve zorbalık davranışlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi						F	p	Fark (Tukey)
	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf				
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S			
1. Destekleyici	3.90	.69	3.66	.72	3.24	.76	231.420	.000	6-7;6-8;7-8

Öğretmen Davranışları									
2. Başarı odaklı Öğrenme Ortamı	4.56	.44	4.43	.54	4.25	.64	81.025	.000	6-7;6-8;7-8
3. Güvenli Öğrenme Ortamı	3.59	.85	3.48	.83	3.31	.82	30.830	.000	6-7;6-8;7-8
1. Gözlemlili Yardım	2.30	.55	2.13	.56	2.03	.53	69.883	.000	6-7;6-8;7-8
2. Özgeci Yardım	2.39	.55	2.51	.50	2.63	.48	57.199	.000	6-7;6-8;7-8
3. Faydacı Yardım	2.05	.61	1.96	.59	1.88	.59	21.250	.000	6-7;6-8;7-8
4. Gözlemsiz Yardım	2.68	.36	2.62	.39	2.64	.39	4.607	.010	6-7
1. Zorbalık Eğilimi	1.53	.78	1.61	.82	1.66	.77	6.833	.001	6-8
2. Zorbalığa Maruz Kalma	1.84	.86	1.94	.91	1.84	.84	4.062	.017	6-7;7-8

Tablo 5. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin korelasyon sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Destekleyici Öğretmen Davranışları	1.00								
2. Başarı odaklı Öğrenme Ortamı	.49* *	1.0 0							
3. Güvenli Öğrenme Ortamı	.20* *	.15 **	1.0 0						
4. Gözlemlili Yardım	.12* *	.08 **	- .09 **	1.00					
5. Özgeci Yardım	.03	.08 **	-.02	- .12* *	1.00				
6. Faydacı Yardım	.03	-.02	- .19 **	.52* *	- .12* *	1.00			
7. Gözlemsiz Yardım	.24* *	.28 **	.14 **	.05* *	.35* *	- .12* *	1.00		
8. Zorbalık Eğilimi	- .19* *	- .25 **	- .36 **	.16* *	- .12* *	.24* *	- .33* *	1.0 0	
9. Zorbalığa Maruz Kalma	- .12* *	- .16 **	- .47 **	.11* *	- .08* *	.17* *	- .16* *	.54 **	1.0 0

* p <.05; ** p <.01

GENEL LİSELERDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN DEĞİŞİM YÖNETİMİ FAKTÖRLERİNE İLİŞKİN ALGILARININ OKUL ETKİLİLİĞİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd.Doç.Dr. Nurhayat Çeleb
M. Ü. Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
nurozdayi@marmara.edu.tr

Demet Kuzubaşoğlu
M. Ü. Eğitim Fakültesi,EYD
demetkuzubasioglu@yahoo.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, genel liselerde çalışan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, araştırmaya İstanbul/Kadıköy ilçesinde, raslantısal örnekleme yoluyla seçilen 19 resmî genel lisede görev yapan 278 öğretmen katılmıştır.

Bu araştırmada survey modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen değişim yönetimi süreçlerinde okul etkililiği ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte, örneklemin sahip olduğu çeşitli özelliklere ve değişim yönetimi faktörlerine ilişkin boyutların okul etkililiği konusundaki öğretmenlerin algı ve düşüncelerini içeren 70 madde yer almıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İkinci aşamada, anket ile toplanan süresiz değişkenlere ait frekans ve yüzdeler dağılımlar hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında, “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği”nin geçerlilik analizleri ve faktör analizleri yapılmıştır. Araştırmanın dördüncü aşamasında, “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” ile elde edilen değişim alt faktör ölçeğinin okul etkililiğine etkisini tespit edebilmek için Basit Doğrusal Regresyon Modeli ve ENTER Metodu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bağımsız değişken olan değişim yönetimi faktörleri ile bağımlı değişken olan etkili okul faktörleri arasında kuvvetli, doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelime: Değişim, değişim yönetimi, etkililik, etkili okul, okul etkililiği.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the perception of working in general high school teachers related to changing management in the terms of school effectiveness. It has been aimed to define the teachers' thoughts and perceptions, those who are charged in

public schools, related to changing management factors in the terms of school effectiveness and the research has been done by the way of choosing random sampling in secondary education in Kadıköy district in Anatolian part of İstanbul. For this reason it has been provided to contact 278 teachers who are charged in 19 Secondary School Education. In this context both perceptions and thoughts in the evaluation of working in general high school teachers' perceptions related to changing management factors in terms of school effectiveness and the effectiveness of the school directors in a period of changing management, school effectiveness and the effects of changing management factors on school effectiveness are examined in sub dimensions.

In this research, the model of survey has been used. In this scale study, there were 70 items related to the various features of sampling and perception and thoughts on changing management factors of different dimensions in school effectiveness.

In the research, Simple Linear Regression and ENTER Method has been used to ascertain the effect on the school effectiveness of subfactors of variaton obtained with changing management and school effectivenessscale.

At the end of the research, in secondary schools, it has been ascertain that changing management factors are effective providing the school effectiveness.

Key Word : Change, change management, effectiveness, school effectiveness

Dünyadaki siyasal ve teknolojik gelişmelere paralel olarak Türkiye çok hızlı bir değişim sürecinde bulunmaktadır. Toplumsal ve siyasal yaşamın tüm boyutlarında hızlı değişim süreci yaşamasına karşın, Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi-bürokratik bir yapıya sahip olması gelişmelerin yeterli ölçüde takibini engellemektedir. Değişimin merkez örgütünden beklenmesi, okulların amaçlarının dağınık, teknolojik kapasitenin düşük olması, eğitim yöneticilerinde ve öğretmenlerde değişim yönetimine ilişkin bilgi, beceri, anlayış eksikliği, yetki çatışmaları ve eğitime politik yaklaşımlar gelişmelerin yavaş ilerlemesine neden olmaktadır. Bu kapalı davranış ve tutumlar, toplumsal gelişimin sürükleyicisi olması gereken okullarımızın etkililiğini de azaltmaktadır(Güneş, 1996;Özdemir, 2000).

Değişme ya da değişim, bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir ayrılığın oluşmasında meydana gelebilecek her türlü değişikliği ifade etmektedir (Dinçer,1994; Kocabaş,1996, Erdoğan, 2004; Karşlı, 2004). Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre ise değişim; bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünüdür (TDK,2000). Değişim, son derece kişiseldir. Herhangi bir örgütte bir değişimin olması için bireyler, bir şeyleri farklı biçimde düşünmek, hissetmek ya da yapmak durumundadırlar (Duck, 1999). Değişim, olumlu anlamda değerlendirildiğinde gelişime karşılık gelmektedir. Değişim ile ilgili tanımların

ortak noktaları, var olan bir durumdan farklı bir duruma geçme ve içeriden ya da dışarıdan gelen bir müdahale olarak açıklanabilir.

Değişim yönetimi ise genel olarak, değişen koşullara uyum sağlayabilmek için örgütün kültürü, politikaları, yapı ve insan gibi öğelerde etkili değişiklikler yapabilme; değişime karşı direnişi giderebilme, yöntem ve stratejileri uygulama faaliyetleri gibi aşamaları içeren bir süreçtir. Bu süreçler, genel olarak “geleneksel değişim, planlı değişim” şeklinde iki grupta toplanabilir. Geleneksel değişim; bir örgütü, bir veya birkaç unsuruyla birlikte görür ve onu çevresiyle birlikte örgütün tümünü ilgilendiren bir olay olarak bakmaz. Planlı değişim ise, değişim uygulamalarında genellikle bir değişim uzmanı, alıcı sistemin işbirliği ve sistemin sorunlarına yönelik sağlam ve geçerli çözüm üretilmeye çalışılır (Demirdöğen, Genç,2000; Özden,1998; Erdoğan,2004; Yeniçeri, 2002; Çavuşoğlu,2007; Karslı,2004).

Türk Eğitim Sistemi de küreselleşen dünyada ekonomik, siyasal ve toplumsal değişimlerden etkilenmiştir. Okullar üzerinde etkili değişimlerden bazıları; Öğretim programlarının yenilenmesi, öğretmen niteliğinin artırılmasına ilişkin yapılan çalışmalar, öğrenci nitelikleri ve başarılarının artırılması, anne- baba tutumları, okulların fizikî şartlarının iyileştirilmesi, bilgi teknolojilerinden yararlanma olarak sayılabilir.

Eğitim ve değişme arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Bu etkileşimin birincisi; eğitimin, toplumdaki değişmelerden etkilenmesi ve bu değişmelere göre kendini yeniden düzenlemek zorunda kalmasıdır. İkincisi; eğitimin, toplumun yenileşmesine öncülük etmek durumunda olmasıdır. Bu bakımdan değişimin başarısında, değişiminden etkilenecek kişilerin somut destekleri önemli bir sürükleyici güç olarak görülmektedir.

Gelişmekte olan ülkelerde okul kalitesindeki ılımlı gelişmeler, öğrenci öğrenmesinde de önemli artışlar sağlamaktadır. Bu gerçek, okulların etkililiği kavramını gündeme getirmiştir. Konuya okullar açısından yaklaşıldığında, diğer örgütler gibi okulların da bazı amaç, işlev sonuçlarından ya da çıktılarından söz edilebilir. Okulların sonuçları arasında öğrencilerin sosyal, akademik ve duygusal yönlerden gelişimi, öğretmenlerin doyumu, kaynakların etkin kullanımı, amaçların gerçekleşmesi, çevresel uyum gibi bir çok sonuçtan söz edilmektedir (Demirtaş,Güneş,2002; Şişman, Turan, 2004; Scott,2003; Başaran,2002). Dolayısıyla etkililik kavramının tanımına ilişkin benimsenen yaklaşım biçimine göre, örgütsel etkililiği ve okulun etkililiğini ölçme girişimleri ve kullanılan örgütsel etkililik göstergeleri birbirinden farklılaşmaktadır.

Etkililik, sözlük anlamında beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada dikkati çeken nokta, etkililiğin daha çok sonuçlarla ilgili bazı anlamlar ifade etmesidir. Amaçlarını, planlanan düzeyde gerçekleştirememiş okul, etkili olmakta kusurludur. Etkili okulların temel özellikleri; liderlik, paylaşılan vizyon ve hedefler, düzenli öğrenme ortamı, öğrenmeye vurgu, amaçlı öğretme, yüksek beklentiler, öğrenci gelişimini izleme, pozitif pekiştirme, okul yaşamına öğrenciyi dahil etme, pozitif ev – okul işbirliği , okulun öğrenen organizasyon olmasını sağlayan

etoslar, güvenilir ve sakin bir atmosfere sahip olmaları, okuma becerilerini kazandırmaya önem verme ve öğrenci gelişimidir (Hesapçioğlu, 1991, Lezotte1990).

Etkili okul çalışmaları, son elli yıldır devam etmektedir. Son olarak 1988 yılında C.E. FINN ve mesai arkadaşları son yirmi yılın araştırmalarını çözümlemişler ve etkin bir okulun özelliklerini şu şekilde belirlemişlerdir: Okul iklimi, disiplin, etkin okul yönetimi, öğretmenlerin uygun bir şekilde denetimi, ders süresinin anlamlı kullanımı, doğrudan ders, öğretmen arasında birliktelik duygusu, yüksek beklentiler, öğrencilerin yetenekleri ve gayretleri ve ebeveynlerin işbirliği, kuvvetli administratif yönetim, öğrencilere yönelik yüksek beceri beklentileri, düzenli ve öğrenimi teşvik eden bir öğrenme atmosferi, temel yeteneklerin kazanmasının vurgulanması ve öğrencideki ilerlemenin sık sık kontrolü (AASA,2007).

Okul etkililiği, etkililik hedeflerini gösterirken, okul geliştirme, bu hedefleri gerçekleştirme yol ve yaklaşımlarını gösterir. Bu süreç ise, değişimi içinde barındırmaktadır. Okulda değişim yönetimi ve okul etkililiği arasındaki bu ilişki eğitimde değişim yönetiminin okul etkililiği açısından analiz edilmesini gerektirmektedir.

Türk eğitim sisteminde de okul etkililiğini arttırmak için yapılan köklü değişimler Cumhuriyetle birlikte hızlanmıştır. Cumhuriyet döneminde yapılan değişiklikler, “öğretimi birleştirme, eğitimi örgütlenme, eğitimin niteliğini değiştirme ve eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları”dır (MEB,2001). Bu bağlamda 21.yy ile beraber yaşanan değişimler, kurumların rolünün yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. 2006-2007 yılında eğitim hizmetlerinde değişikliklerden en önemlilerini sıralamak gerekirse; “program geliştirme ve programların yeniden yapılanması çalışmaları, zorunlu eğitim uygulaması, sürekli hizmet içi eğitim, yurtdışı bağlantılı projeler, sınav sisteminde düzenlemeler, okul türlerinin revize edilmesi, öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılması ve anne-baba eğitimi”dir. Bir yanda eğitim sistemine toplam kalite yönetimi anlayışı getirilmek istenirken, diğer yanda bu eğitim sisteminin alt yapısına ilişkin olarak tüm uluslar arası göstergeler olumsuz işaretler vermektedir. İnsanî Geliştirme Raporu (2001)’na göre, Türkiye 162 ülke arasında 82. sırada bulunmaktadır. Dünya Ekonomik Kurumunun ‘Gelecek için Hazır Olma’ konulu raporunda ise; Türkiye geleceğe en az hazır olan ülkeler arasında yer almaktadır. Raporda, gelir dağılımı, eğitim, medenî haklar, insan hakları Türkiye’nin zayıflıkları olarak sıralanmıştır.

OECD Göstergeleri (2004)’ne göre, Türkiye’de hem eğitim harcamaları hem de okullaşma oranları, AB ülkelerine göre çok düşük ve sınıf başına düşen öğrenci sayısı AB ülkelerine göre yüksektir. Şöyle ki, Eurostat’ın 2006 verilerine göre AB ülkelerinde ilköğretim ve ortaöğretimde okullaşma oranı %100’e yaklaşmışken iken, Türkiye’de bu oran ilköğretimde % 90,3, ortaöğretimde %56,51, yüksek öğretimde %18,85 tir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı (2004), yaklaşık 24 iken AB ülkelerinde 9 ile 17 arasında değişmektedir (TUİK,2007). Genel olarak TIMSS ve PISA gibi benzeri

uygulamaların sonuçlarına bakıldığında Türk eğitim sisteminin başarısı diğer ülkelerin çok gerisinde kalmaktadır (PISA).

Değişim süreçlerindeki adımların iyi yönetilmesi okul etkililiğinin artırılmasında önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Akan, 2007).

Bu nedenledir ki, eğitim sistemindeki değişimlerin yönetilmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin değişim yönetimi faktörlerine ilişkin algılarının okul etkililiği açısından değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Buradan hareketle araştırmanın temel amacı, öğretmen algılarıyla genel liselerde değişim yönetiminin okul etkililiği açısından değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre okullardaki “değişim yönetimi” faktörleri nelerdir?
2. Öğretmen algılarına göre “etkili okul” faktörleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin algılarında demografik değişkenlere göre “değişim yönetimi ve etkili okul” faktörleri arasında bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmen algılarına göre okullardaki “değişim yönetimi” faktörünün “etkili okul”a etki derecesi ve yönü nedir?

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2007 İLSİS kayıtlarına göre, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakası, Kadıköy İlçesi’nde bulunan 19 resmi genel orta öğretim okullarında çalışan 852 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, İstanbul İli Anadolu Yakası, Kadıköy İlçesi’nde bulunan 19 resmi genel orta öğretim okulunda çalışan random sampling (rasgele örnekleme) yoluyla seçilen 278 öğretmen oluşturmaktadır. Mümkün olduğunca büyük örnekle çalışmak için okulların etkili olma ve olmama olasılıkları $p=0,5$ olarak alınmış, %5 önem düzeyinde %5 hata payı ile ana kütleyi temsil edecek örnek büyüklüğü, $n=265$ olarak hesaplanmıştır (Akbulut ve Yıldız,1999, s.8). 278 öğretmen sayısı ile araştırmada hedeflenen minimum örnek büyüklüğü olan 265 öğretmen sayısı sağlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği” ile ilgili geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde Şişman(2002), Balcı(2002), Karslı(2004) ve Yeniçeri(2002) tarafından geliştirilen ölçme araçları esas alınmıştır. Öncelikle, “Değişim yönetimi ve okul etkililiği ölçeği için ölçüt olabilecek 100 madde yazılmıştır. Oluşturulan ölçek maddeleri üzerinde 50 kişilik pilot bir uygulama yapılarak, ölçeğin dil anlaşılabilirliği test edilmiş, olumsuz maddeler tekrar gözden geçirilmiştir. Ayrıca madde analizi yapılarak r:030’un altında kalan maddeler ölçeğe alınmamıştır. Elde edilen verilerin ışığı altında oluşturulan ölçek maddeleri, alan uzmanları ve öğretmenlerle tartışılarak anket 70 maddeye düşürülmüştür. Veri toplama aracının ilk bölümünde “cinsiyet, branş, hizmet süresi, eğitim durumu, şu anda çalışmakta oldukları okuldaki hizmet süreleri” ile ilgili kişisel bilgiler; ikinci bölümde ise değişim yönetimi ve etkili okul boyutlarında öğretmen algılarını ölçmeye yönelik toplam 70 madde bulunmaktadır. Ölçek 5’li Likert tipi derecelendirilmiştir. Araştırma var olan durumu betimleyici olduğundan, tarama modeline uygun bir durum saptama niteliği taşımaktadır.

Verilerin Analizi

Analizin ilk aşamasında, anketlere verilen cevapların güvenilirliği Alfa Modeli (Cronbach Alpha Coefficient) ile araştırılmış olup “alfa” katsayısı 0,93 olarak çıkmıştır. İkinci aşamada, anket ile toplanan süreksiz değişkenlere ait frekans ve yüzdelik dağılımlar hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında, “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” geçerlilik analizleri yapılmıştır. Geçerlilik çalışmalarının ilk etabında KMO= 0,93 ve Bartlett’s Sphericity Test istatistikleri anlamlı çıkmıştır. Yapılan işlemler sonucunda ölçeğin “değişim yönetimi” ve “etkili okul” alt boyutunda beşer ayrı alt boyut oluşmuştur. Değişim Faktörlerinin ve etkili okulun özdeğerleri, açıkladıkları varyans yüzdeleri ve faktörlere göre soru dağılımları ve faktör yükleri Tablo 1 ve 2’de verilmiştir. Araştırmanın dördüncü aşamasında, “Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği” ile elde edilen değişim alt faktör ölçeğinin okul etkililiğine etkisini tespit edebilmek için Basit Doğrusal Regresyon Modeli ve ENTER Metodu kullanılmıştır. Tahmin değerleri bulgular bölümünde tablolaştırılarak açıklanmıştır.

Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmada tüm istatistiksel işlemler SPSS kullanılarak yapılmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 32,37'si erkek, % 67,62'si kadındır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 32,37'si 10 yıl ve 10 yıldan az, % 48,92'si 11 - 20 yıl, % 17,26'sı 21- 30 yıl, % 1,43'ü 31 yıl çok kıdeme sahiptir. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 21,58'i eğitim enstitüsü, % 38,84' ü eğitim fakültesi, % 45,68'i fakülte, % 13,30' u yüksek lisans mezunudur. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 37,05'i fen , % 3,95'i sanat, % 39,20'si sosyal, % 12,23'ü yabancı dil, % 7,55'i diğer branşlarda çalışmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 35,61'i 1- 3 yıl , % 16,18'i 10 ve üstü, % 27,69'u 4- 6 yıl, % 20,50'si 7- 9 yıldır şu anda çalışmakta oldukları okullarda hizmet vermektedir.

Değişim Yönetimi Süreçlerinde Okul Etkililiği Ölçeğini oluşturan maddelerin tanımlayıcı istatistik(ortalama ve standart sapma) değerlerine göre, tüm maddelerin ortalaması $\bar{X}=3,336$ ve standart sapması $SS=1,04$ 'dür. Analize alınan madde sayısı 61 dir. Likert tipi ölçek standartlarına göre testten alınacak minimum puan 61, maksimum puan 305 olmaktadır. Test ortalamaların toplamı $\bar{X}=203.53$, standart sapmaların toplamı $SS= 63,44$ olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer $\bar{X}=152,5$ den daha yüksektir. 3 nolu soru en yüksek ortalama değerine sahiptir ($\bar{X}=4,04$). Bu bulguya göre okulda öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinin müdürleri tarafından sürekli denetlenerek değerlendirildiğine ve okul müdürlerinin gelişmeye yönelik eleştiri ve itirazlara kayıtsız kalmadıklarına ilişkin ankete katılan öğretmenlerin tam katılıma çok yakın görüşe sahip oldukları yorumu yapılabilir. 62 nolu soru ise en düşük ortalama değerine sahip olmuştur ($\bar{X}=1,94$). Bu bulguya göre ise öğretmenlerin gelişmeye ilişkin değerlendirmelerinin okul müdürleri tarafından dikkate alındığı yorumu yapılabilir.

1.alt probleme ilişkin analizlerde faktör analizi sonuçlarına göre faktör adları, faktör yükü en yüksek olan değere göre faktör ismi belirlenmiştir;“Değişim Yönetimi” faktör alt grupları beş alt boyutta toplanmıştır. “ Değişime Hazırlık, Değişimi Gerçekleştirme, Değişimi Değerlendirme, Değişimi Gerekli Kılan Nedenler, Değişimi Engelleyen Nedenler” olarak belirlenmiştir (Bkz.Tablo 1.). Bu sonuçlara göre değişimi zorlayan nedenler boyutu en yüksek genel ortalamaya sahiptir($\bar{X}=3,72$). En düşük ortalama ise değişimi engelleyen nedenler boyutunda görülmektedir($\bar{X}=2,53$).

Tablo 1. Değişim Yönetimi boyutu maddelerinin faktör madde boyutları, faktör yüzdeleri, ortalamaları ve standart sapmaları

1. Faktör	Değişime Hazırlık Boyutu	Öz değer= 6,87	Varyans Yüzdesi=22,91	Kümülativ varyans=	22,91	Genel
Madde Sıra	Faktör madde boyutu			Faktör Yüğü	Ort.	SS
44	Yöneticimiz değişimi gerekli kılan etkenleri analiz eder.			0,73	3,52	1,00
32	Okulumuzda yönetici okulun amaçlarına uygun yenilikleri destekler.			0,71	3,87	0,96
51	Okulumuzda öğretmenlerin kendini geliştirmeye istekli olması, yöneticinin değişimi desteklemesini sağlar.			0,76	3,81	0,92
33	Okulumuzda yöneticinin çabaları, değişimleri sürdürmek için yetersizdir.			0,65	2,24	1,13
65	Okul yöneticimiz, ortak bir değişim gereksinimi duygusu geliştirmek için okulun bütün üyeleri ile etkili bir iletişim kurmaktadır.			0,60	3,49	1,04
66	Okul yöneticimiz, okul kültürünü değişime uygunluğu açısından değerlendirir.			0,58	3,62	0,95
52	Veli ve öğrencilerin gelişmeye istekli olmaları, okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttırmaya zorlamaktadır.			0,57	3,55	1,11
54	Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.			0,56	3,81	1,05
56	Okulumuzda, değişimi gerekli kılan iç ve dış çevre baskıları tanımlanarak ifade edilmektedir.			0,52	3,05	1,02
2. Faktör	Uygulama Boyutu	Öz değer= 3,70	Varyans Yüzdesi=12,35	Kümülativ varyans=	35,26	Genel
Madde Sıra	Faktör madde boyutu			Faktör Yüğü	Ort.	SS
35	Okul yöneticimiz, eğitim programlarındaki değişimlerin uygulanmasında, okul ortamı ve öğretmen yeterliliklerini göz önüne alır.			0,77	3,66	0,92
69	Okulumuzda, değişim sürecini kontrol amaçlı düzenli ve etkili toplantılar yapılmaktadır.			0,76	3,29	1,12
39	Okulumuzda değişimler, her zaman planlı biçimde yapılmaz.			0,74	2,31	1,05
40	Yöneticimiz , okulda yapılan değişikliğe karşı direnmelere hazırlıktır.			0,71	3,31	1,13
47	Yöneticimiz, değişim için okulun çevresinden ve velilerden destek bekler.			0,66	3,97	0,87
41	Yöneticimiz , okulda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesinde herkese adil görev paylaşımı yapar.			0,65	3,51	1,07
43	Okulumuzdaki değişimin neden olduğu sorunları çözmek için değişimden etkilenenlerin görüşleri alınır.			0,54	3,31	1,04
3. Faktör	Değişime zorlayan nedenler Boyutu	Öz değer= 3,29	Varyans Yüzdesi=10,96	Kümülativ varyans=	46,22	Genel
Madde Sıra	Faktör madde boyutu			Faktör Yüğü	Ort.	SS
36	Okul yöneticimiz, gelişme ve yeniliklere ilişkin stratejilerin seçiminde çevrenin fırsat ve olanaklarını dikkate alır.			0,82	3,78	0,85
38	Okul yöneticimiz , eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki değişim için gerekli hazırlıkları yapar.			0,77	3,80	0,98
37	Okul yöneticimiz , okul programlarındaki değişimlerin yaratacağı mevcut ve gelecekteki avantaj ve dezavantajları dikkate alır.			0,77	3,74	0,89
53	Okulumuzda eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili yeni gelişmeler için belli aralıklarla toplantılar yapılır.			0,58	3,69	1,02
46	Yöneticimiz, değişimi geleceğe dönük yatırım olarak algıladığı için bu günden sorumlu olduğunu düşünür.			0,50	3,60	1,08
4. Faktör	Değerlendirme Boyutu	Öz değer= 2,20	Varyans Yüzdesi=7,36	Kümülativ varyans=	53,56	Genel
Madde Sıra	Faktör madde boyutu			Faktör Yüğü	Ort.	SS

70	Okulumuzda, değişimin devam etmesi veya etmemesi konusunda değerlendirmeler yapılmamaktadır.	0,71	2,40	1,24
67	Okulumuzda, gerçekleştirilen değişimlerin eğitim sistemi, öğretmenler ve öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiler değerlendirilir.	0,65	3,50	1,01
48	Yöneticimiz, meydana gelen değişimlerin sonuçlarını objektif olarak değerlendirir.	0,63	3,79	0,98
49	Yöneticimiz, okuldaki değişimler sonucunda doğabilecek problemlerin çözümüne ilişkin hazırlıklıdır.	0,58	3,71	1,01
45	Yöneticimiz, değişim sürecinde öğretmenlerin eğitimi için gerekli olan desteği vermez.	0,57	1,96	1,09
5. Faktör	Değişimi engelleyen nedenler Boyutu Genel ortalama=2,53	Öz değer= 1,61	Varyans Yüzdesi=5,36	Kümülatif varyans=
Madde Sıra	Faktör madde boyutu	Faktör Yüğü	Ort.	SS
55	Okulumuz, değişim programlarının uygulanması için gerekli olan mali imkânlarla sahip değildir.	0,85	3,18	1,30
57	Okulumuzdaki eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili gelişmelerin uygulanması konusunda alınan kararlar planlı şekilde uygulanmaz.	0,77	2,14	1,08
62	Okul yöneticimiz, gelişmeye ilişkin eleştiri ve itirazlara kayıtsız kalmaktadır.	0,75	1,94	1,10
50	Yöneticimiz, okul ile ilgili gerçekleştirilmek istenen değişimlerin kendi değerlerine uygun olmasını ön planda tutar.	0,61	2,88	1,22

2. alt probleme ilişkin analizlerde faktör analizi sonuçlarına göre faktör adları, faktör yükü en yüksek olan değere göre “Etkili Okul” faktör alt grupları en yüksek faktör yüküne Yönetici, Öğretmen, Okul Ortamı, Öğrenci, Veli olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara ilişkin bulgular tablo 2’de görülmektedir. Etkili okul boyutunda genel ortalamaya göre en yüksek faktör yönetici, en düşük ortalama okul ortalama faktörü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 2: “Etkili Okul” boyutu maddelerinin faktör madde boyutları, faktör yüzdeleri, ortalamaları ve standart sapmaları

1. Faktör	Öğretmen Boyutu Genel ortalama=3,49	Öz değer= 6,34	Varyans Yüzdesi=20,45	Kümülatif varyans= 20,45	Genel
Madde Sıra	Faktör madde boyutu	Faktör Yüğü	Ort.	SS	
16	Okulumuzda öğretmenler , diğer branş öğretmenleriyle okul başarısı için sürekli dayanışma içindedir.	0,80	3,40	1,11	
14	Okulumuzda öğretmenler , zümre arkadaşları ile sürekli bilgi alışverişi içindedirler.	0,78	3,59	1,09	
15	Okulumuzda öğretmenler , öğrencilerin her konudaki sorunlarını çözmeye çalışırlar.	0,76	3,61	1,02	
18	Okulumuzda öğretmenler, yüksek düzeyde sorumluluk duygusuna sahiptirler.	0,66	3,64	1,01	
9	Okulumuzda, okulun amaçlarına yönelik, öğretimden neler beklediği konusunda öğretmenler arasında işbirliği vardır.	0,63	3,47	1,06	
27	Her öğretmen, derslerini işlerken amaçlarını öğrencilere açıkça belirtir.	0,61	3,44	0,95	
13	Okulumuzda öğretmenler , öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	0,51	3,44	0,96	
11	Okulumuzda öğretmenler, öğrencileri öğrenmeleri için farklı eğitim faaliyetlerine yönlendirirler.	0,55	3,20	1,13	
12	Okulumuzda öğretmenler , tüm öğrencilerin öğrenebileceğine inanırlar.				
2. Faktör	Yönetici Boyutu Genel ortalama=3,93	Öz değer= 5,18	Varyans Yüzdesi=16,70	Kümülatif varyans= 37,16	
Madde Sıra	Faktör madde boyutu	Faktör Yüğü	Ort.	SS	

2	Okul yöneticimiz , öğrenci başarısı için gerekli önlemleri alır.	0,81	3,92	0,87
3	Okul yöneticimiz , eğitim ve öğretim sürecini sürekli denetleyerek değerlendirir.	0,80	4,04	0,87
8	Okul yöneticimiz , eğitim ve öğretimin kalitesinin yükseltilmesi konusunda öğretmenlerle işbirliği yapar.	0,79	4,01	0,96
1	Okul yöneticimiz , eğitim ve öğretim etkinliklerini önceden planlar.	0,78	3,97	0,90
7	Okul yöneticimiz , okulda kuralları uygulamada her zaman kararlı bir tutum içindedir.	0,78	4,02	0,98
6	Okul yöneticimiz , eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesine ilişkin sorun yaşayan herkesle eşit şekilde ilgilenir.	0,78	3,93	1,02
4	Okul yöneticimiz , öğretmenlerin branşlarında kendilerini geliştirmeleri konusunda onları destekler.	0,73	3,82	1,01
5	Okul yöneticimiz , sınıflardaki eğitim ve öğretim etkinliklerini sınıfları bizzat ziyaret ederek takip eder.	0,66	3,76	1,09
3.	Okul Ortamı Boyutu Öz değer= 2,40 Varyans Yüzdesi=7,73 Kümülativ varyans=44,88			
Faktör	Genel ortalama=2,76			
Madde Sıra	Faktör madde boyutu	Faktör Yüğü	Ort.	SS
19	Okulumuzda başarılı personel için bir ödüllendirme sistemi yoktur.	0,84	3,12	1,25
25	Öğretmen ve yöneticiler arasında, okulun disiplin politikalarının uygulanışı konusunda anlayış birliği yoktur.	0,76	2,23	1,16
26	Okulumuzda paylaşılmış bir yönetim anlayış hakim değildir.	0,74	2,28	1,18
17	Okulumuzun öğretim çevresi, öğrenciler için okul başarısına katkı sağlayacak nitelikte değildir.	0,64	2,32	1,33
21	Okulumuzda değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (not,beklenti,inanç,uygulama ve davranışlar bütünü) oluşmamıştır.	0,41	2,38	1,14
24	Okulda herkes, kendilerini ilgilendiren konularda, karar verme süreçlerine katılır.	0,54	3,42	1,01
20	Okulumuzda yaratıcı düşüncüyü geliştirmek için projelere destek verilir.	0,41	3,54	1,04
4.	Öğrenci Boyutu Öz değer= 2,00 Varyans Yüzdesi=6,44 Kümülativ varyans=51,32			
Faktör	Genel ortalama=3,44			
Madde Sıra	Faktör madde boyutu	Faktör Yüğü	Ort.	SS
22	Öğrencilerimiz, okul ortamının iyileştirilmesi için gösterilen çabaların farkındadırlar.	0,52	3,29	1,05
28	Okulumuzda öğrenciler, kendi sorumluluklarının farkındadırlar.	0,49	3,04	1,02
29	Okulumuzda öğrenciler, sistemli olarak değerlendirilirler.	0,53	3,46	0,93
23	Okulumuzda öğrencilere sorumluluk almaları için(kulüpler, öğrenci temsilciliği gibi) fırsat ve imkân verilir.	0,46	3,98	0,86
5.	Veli Boyutu Öz değer= 1,76 Varyans Yüzdesi=5,67 Kümülativ varyans=56,99 Genel			
Faktör	ortalama=3,05			
Madde Sıra	Faktör madde boyutu	Faktör Yüğü	Ort.	SS
31	Okulumuzda veliler, okuldaki eğitim ve öğretim programlarının işlerliliğini çocukları vasıtasıyla takip ederler.	0,84	3,02	1,06
30	Okulumuzda veliler ile okul yönetimi arasında etkili bir iletişim sağlanamamaktadır.	0,64	2,45	1,19
34	Okulumuzda veliler, öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle işbirliği yaparak çözümlenebilir.	0,45	3,69	1,02

N=278

Tablo 1 ve Tablo 2’de ortalamalar dikkate alındığında “değişim yönetimi” faktör alt boyutlarında en önemli faktörün “değişimi değerlendirme,” “etkili okul” faktör alt boyutlarında en önemli faktörün “yönetici” olduğu görülmektedir.

3. alt problem doğrultusunda “Değişim Yönetimi ve Etkili Okul” ölçeğinin demografik değişkenlere ve alt faktör gruplarına göre öğretmenlerin algılarına yönelik tahminlerde bulunmak için merkezi dağılım ölçülerine bakılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3: Cinsiyet,eğitim durumu, hizmet süresi değişkenlerine göre ortalamalar

		DEĞİŞİM YÖNETİMİ		ETKİLİ OKUL	
		$\bar{X} =$	GENEL TOPLAM	$\bar{X} =$	GENEL TOPLAM
Cinsiyet	Kadın	3,38	3,40	3,51	3,57
	Erkek	3,43		3,64	
Hizmet süresi	1-3 Yıl	3,42	3,42	3,66	3,59
	4-6 Yıl	3,40		3,52	
	7-9 Yıl	3,43		3,57	
	10 ve üzeri	3,43		3,62	
Eğitim durumu	Eğitim Enstitüsü	3,29	3,43	3,44	3,56
	Eğitim Fakültesi	3,44		3,62	
	Diğer Fakülte	3,43		3,62	
	Yüksek	3,56		3,58	
	L.,Doktora				

N=278

Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeğinin Cinsiyet değişkenine göre ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre değişim yönetimi ve etkili okula ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği hizmet süresi değişkenine göre ortalamalara bakıldığında, 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler değişim yönetimi boyutunda iyi düzeyde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler etkili okul boyutunda iyi düzeyde görüşe sahiptirler.

Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeği eğitim durumu değişkenine göre ortalamalara bakıldığında yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenler değişim yönetimi boyutunda iyi düzeyde, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenler etkili okul boyutunda iyi düzeyde görüşe sahiptir Bağımsız değişkenlerle değişim yönetimi ve etkili okul arasındaki t testi ve varyans analizi sonuçlarına göre, kıdem değişkeni ile “değişim yönetimi” faktörü alt boyutu olan “değişimi engelleyen nedenler” arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür.(F:2.70, p<,05). Kıdem ile “değişimi gerçekleştirme” boyutu arasında da anlamlı bir farklılaşma vardır(F:16.91, p<,001). “Etkili okul” faktörü alt boyutu olan okul- öğretmen ile kıdem arasında anlamlı bir farklılaşma mevcuttur (F:5.36, p<,05).

Araştırmanın 4. problemi olan “değişim yönetimi faktörünün okulun etkililiğine etki derecesi ve yönü nedir? sorusunun analizi için bağımsız değişken olan “değişim yönetimi” boyutunun bağımlı değişken olan “etkili okul” boyutu üzerindeki etkisini bulmak için basit doğrusal regresyon analizi sonuçları aşağıda yer almaktadır

Tablo 4: “Değişim yönetimi” boyutunun “etkili okul boyutu” üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi model özeti tablosu

Model Özeti				
Model	R	R Square (R ² 'deki değişim)	Adjusted R Square (Açıklanan varsyans)	Tahminin Standart

				Hatası
1	,906 ^a	,821	,820	7,187

N=278

Tablo 4’de bağımsız değişken olan “değişim yönetimi” boyutunun bağımlı değişken olan “etkili okul” boyutu analizi sonuçlarına göre buradaki Tahminin S.H:7,187 değeri bağımlı değişkenlerin gözlem değerleri ile denklem değerleri arasındaki fark olarak ifade edilmektedir. (r) Pearson Korelasyon Katsayısı değişim yönetimi ile etkili okul arasındaki ilişkiyi ve modelin uyum iyiliği hakkında bilgi vermektedir. r=1 ise model tam uyumludur. Analiz modelinde r=0,906 dır. Araştırmaya ait regresyon analizi modelinin uyum düzeyi yüksek olarak tespit edilmiştir. R² bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını gösteren değerdir. R²=1 olduğunda açıklayıcılık gücü yüksektir. Gözlemler regresyon doğrusu üzerindedir (Büyüköztürk,2007).

Tablo 5: “Değişim yönetimi” boyutunun “etkili okul boyutu” üzerindeki etkisine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi anlamlılık tablosu

ANOVA (b)						
Model		Kareler toplamı	Df	Kareler Ort.	F	p
1,00	Regresyon	32,67	1,00	32,67	344,89	0,00*
	Kalan	26,14	276,00	0,09		
	Total	58,81	277,00			
A	Yordayıcı Değişken: Değişim Yönetimi					
B	Bağımlı Değişken: Etkili Okul					

*p<0,05 N=278

Burada model anlamlı görülmektedir (F: 344,89, p< 0,05)dur. Yani değişim yönetimi değişkenini etkili okul değişkeni ile ilişkilendirmek istatistiksel olarak mümkündür.

Tablo 6: Enter metodu ile etkili okul değişkenin bağımlı değişken, değişim yönetiminin bağımsız değişken olarak tahmini değerleri bulguları

Katsayılar (a)						
Model		Standart olmayan Katsayılar		Standart Katsayılar	t	Sig.
		B	Std.Hata	Beta β		
1,00	Constant	0,69	0,1466234		4,698	0,00*
	Değişim	0,82	0,04433394	0,745300891	18,57	0,00
A	Bağımlı Değişken: Etkili Okul					

*p<,05 N=278

Tablo 6’de yer alan t istatistikleri incelendiğinde, etkili okul bağımlı değişkeninin anlamlı ve pozitif yönde değişim yönetimi ile ilişkili olduğu görülmüştür. ($t=0,82$, $p<,05$). Modelimizin tahmin sonucu $\hat{y} = 0,69 + 0,82x$ gibidir. Burada x:değişim yönetimi(bağımsız değişken), y:etkili okul (bağımlı değişken) olarak görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın temel amacı; “öğretmen algılarıyla genel liselerde değişim yönetiminin okul etkililiği açısından değerlendirilmesi”ne ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

1.Alt probleme ilişkin analizlerde; “değişim yönetimi” faktör alt grupları “değişime hazırlık, değişimi gerçekleştirme, değişimi değerlendirme, değişimi gerekli kılan nedenler, değişimi engelleyen nedenler” olarak belirlenmiştir. Faktör alt gruplarındaki bulgulara bakıldığında; öğretmenler, yöneticilerin okulun amaçlarına uygun yenilikleri desteklediği, değişim için okulun çevresinin ve velilerin desteğinin önemli olduğu, yöneticilerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki değişimleri takip ettikleri ve bu değişimlerin okuldaki eğitim programlarının değiştirilmesinde zorlayıcı bir neden olduğu ve yöneticilerin meydana gelen değişimlerin sonuçlarını objektif olarak değerlendirdikleri görüşündedirler. Ancak mali imkanların yetersizliği, okullardaki değişim faaliyetlerini engelleyen en önemli unsurlar arasındadır.

Araştırmanın 2. alt probleme ilişkin analizlerde “etkili okul” faktör alt boyutları: “öğretmen boyutu, yönetici boyutu, okul ortamı boyutu, öğrenci boyutu ve veli boyutu” olarak belirlenmiştir. Etkili okul boyutunda öğretmenler “ kendilerini sorumluluk sahibi olarak algılamaktadırlar. Yöneticilerin eğitim- öğretim sürecini sürekli denetlediği görüşündedirler. Öğretmenler ayrıca, okullarında yaratıcı düşüncelerin desteklendiğini ve öğrencileri sorumluluk almaları için fırsat yaratıldığını, öğrenci sorunları ile ilgili velilerin okulla işbirliği yaparak çözümlenebileceklerini belirtmektedirler.

Araştırmanın 3.alt problemi olan Değişim Yönetimi ve Okul Etkililiği Ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre değişim yönetimi ve etkili okula ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki deneyime göre;10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler değişim yönetimi boyutunda iyi düzeyde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler etkili okul boyutunda iyi düzeyde görüşe sahiptirler. Öğrenim durumuna göre, yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenler değişim yönetimi boyutunda, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenler de etkili okul boyutunda olumlu görüşe sahiptirler.

Araştırmanın 4. problemi olan “değişim yönetimi faktörünün okulun etkililiğine etki derecesi ve yönü ile ilgili sonuçlara göre; bağımsız değişken olan “değişim yönetimi” boyutunun bağımlı değişken olan “etkili okul” boyutu üzerinde kuvvetli doğrusal bir ilişki görülmüştür. Bu sonuç, Akan (2007)’ın “okullarda değişimin iyi yönetilmesi ile okul etkililiğinin arttırılabileceği, değişim yönetimi ile etkili okul arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu” belirttiği araştırma sonuçları ile bizim araştırmamız paralellik göstermektedir. Yine bu araştırma Araştırma sonuçlarına göre; genel olarak öğretmenler, değişen dünya ile paralel olarak değişim faaliyetlerini görmek ve kendilerini geliştirmek istemektedirler. Örneğin; öğretmenler, bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin, okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Okullardaki değişimi gerekli kılan nedenlerin başında iç ve dış çevre baskıları gelmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların başarı oranlarının diğer okullara göre düşük olması, değişimi gerekli kılan bir boyut olarak görülmektedir. Okullarda öğretmen ve yöneticiler arasındaki görüş farklılıkları değişimi engelleyen unsurdur. Yine öğretmenlerin kendilerini mesleki alanda geliştirememeleri değişime karşı, öğretmenlerin temkinli yaklaşımlarına neden olmaktadır. Değişimin yaratacağı sonuçların önceden kestirilmemiş olması da değişimi engelleyen etkenler olarak görülmektedir. Ayrıca okullardaki değişim ile ilgili yaşanan olumsuz deneyimler öğretmenlerin değişime sıcak bakmalarını önleyici bir etkendir. Ancak, öğretmenler okul yöneticilerinin ortak bir gelişim duygusu yaratmak için okulda bütün üyelerle iletişim içinde olduklarını belirtmeleri değişim için önemli bir durumdur. Yapılan araştırmalarda da (Kim, 2004;Wallace, 2001) değişime öğretmenlerin genelde olumlu yaklaştığı, ancak değişimin olması için eğitim sisteminin farklı yönetim seviyeleri arasında eşgüdümlü bir etkileşimin gerektiği belirtilmiştir. Yapılan araştırmada etkili okulun en önemli boyutunun yönetici , en az etkili boyutun öğrenci boyutu ve okul çevresi olduğu belirtilmiştir (Yılmaz, 2006; Girmen, 2001).

Duranay(2005)’ın yaptığı araştırmaya göre, ortaöğretim kurumları okul etkililiği açısından orta derecede etkilidir. En etkili okul türü fen liseleri ve anadolu liseleridir.

Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, okul yöneticilerini değişimi başlatan bir lider olarak görmek istemektedirler. Özmen(2005), etkili liderlik nitelikleri sergileyebilen okul yöneticilerinin, okulda değişim ve gelişimi kucaklayan bir okul kültürü oluşturulmasında ;çevreyle bütünleşmede, etkili bilgi yönetimi stratejilerini hayata geçirilmesinde büyük rol oynadığını belirtmektedir. Sonuç olarak okul

etkililiğinin artırılmasında, okul üyelerinde geliştirilmesi gereken duygu, aidiyet duygusudur. Toplumun çekirdek ve yön verici yegâne kurumları olan okullar, değişimi kendi içlerinde yine kendileri yaratmalıdırlar. Bu okulların etkililiğinin temel göstergesi olacaktır.

Öneriler

- Okuldaki değişim için her bireyin üretmesine imkan sağlayacak okul ortamı sağlanmalı, çevre fırsatları iyi değerlendirilmeli, fırsatlar yaratılmalıdır.
- Öğretmenler ve öğrenciler arasında yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak çalışma grupları oluşturulmalıdır. Değişimin içten dışa doğru yayılması sağlanarak, değişimi müfredat ve uygulama değişikliği olarak algılama anlayışı bir kenara bırakılmalıdır. Okuldaki her bireyin öğrenebileceğine inanç arttırılmalıdır.
- Okullardaki öğretmen ve yöneticiler eğitime yansıyan değişimleri yönetme konusunda mutlaka hizmet içi eğitimlerine alınmalıdırlar.

KAYNAKÇA

AASA(2007). An effective school primer. *American*

Association of School Administration.www.aasa.org[Şubat 2007]

Akbulut, Ö.; Yıldız, N. (1999). *İstatistik Analizlerde Temel Formüller ve Tablolar*.
Erzurum: Aktif Yayınevi.

Akan, D. (2007). *Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Erzurum ili örneği)*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E.Y.T.P. Anabilim Dalı , Erzurum.

Balcı,A. (2002). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara:Pegem Yayınları.

Başaran, İ. E. (2000).*Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Ankara :Feryal Matbaası.

Bursalıoğlu, Z.(1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*.Ankara:Pegem Yayıncılık.

Büyüköztürk, Şener (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cheng ,K. M.; Wong K. (1996). “*School effectiveness in east Asia*”. Journal Of Educational Administration. 34(5),28-49.

Cochren, J. R.(1995). *A conceptual model to assist educational leaders manage change*. (ERIC Document Reproduction) [Haziran2007].

- Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel Rekabet Ortamında Örgütlerde Yaratıcılık Kültürü Ve Yaratıcılık Yönetimine İlişkin Tutumların Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Ve Denetimi. İstanbul.
- Demirdöğen, O.; Genç, N. (2000). *Yönetim El Kitabı*. İstanbul: Birey Yayınları.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dinçer, Ö. (1994). *Örgüt Geliştirme*. İstanbul: Müsiad Yayınları.
- Duck, D. J. (1999). *Değişim Yönetimi*. *Harvard Business Review*. İstanbul: Mess Yayınları.
- Duranay, Y. P. (2005). *Ortaöğretim Durumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri (İzmir örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Europa-Eurostat(2006). *Detailed statistic on the EU*. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/eurostat/titic>. [Mayıs, 2007].
- Güneş, H. (1996). *Okullarda Örgütsel Değişme sürecinin Analizi*. Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Hesapçioğlu, M. (1991). Etkin okul araştırmaları. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme*. İstanbul (s.238)
- Karslı, M. D. (2004). *Yönetimsel Etkililik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kim, Y. C. (2004). *Factors predicting Korean vocational high school teachers' attitudes toward school change*. The Ohio State University. <http://proquest.umi.com> (August, 2007).
- Kocabaş, İ. (1996). Eğitim kurumlarında örgütsel değişim ve yenilik. 2. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Lezotte, L. (2007). *Correlates of effective schools the first and second generations*. Okemos, Michigan. www.effectiveschools.com/correlates.pdf [Mayıs 2007].
- MEB (2001). *2001 Yılı Başında Millî Eğitim Tanıtım Kitapçığı*. Ankara: Millî Eğitim Yayınevi.
- Özmen, F. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim süreci ve bilgi yönetimi stratejileri. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*. Pamukkale.
- Özden, Y. (1998). 21. yüzyılda eğitimi yeniden canlandırma çabaları. M., Hesapçioğlu, A., Durmuş, (Ed). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık. s.504-522.

PISA. *Programme for International Student Assessment*. www.mpib-berlin.pg.de/pisa/grundlagen.htm [Ağustos 2007]

Scott, George (t.y.). *Effective change management*. www.uws.edu.au/.../pdf[Ağustos 2007]

Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi*. Eskişehir: Araştırma Raporu.

Şişman, M. (2002), *Eğitimde Mükemmellik Arayışı, Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Etkili okullar. Y. Özden,(Ed). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

TUİK,(2007). *Türkiye İstatistik Yıllığı*. www.tuik.gov.tr. [Mayıs,2007]

Türk Dil Kurumu (2000). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Wallace, M.(2001). *School renewal on a grand scale*. England.(ERIC)

Yeniçeri, Ö.(2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi*. Ankara:Nobel Yayıncılık.

Yılmaz,S.(2004). *Yöneticilerin okullarda değişim yönetimi gerçekleştirebilme yeterlikleri*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü . Yüksek lisans Tezi.

GENEL LİSELERDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİ MOTİVE EDEN FAKTÖRLER (Trabzon İli Örneği)

Aytaç Satıcı², Özlem SATICI³, Songül DAYAN⁴

ÖZET

Bu araştırma ile Trabzon merkezindeki genel liselerde görev yapan öğretmenleri motive eden faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Tarama türü olan bu araştırmanın evrenini, Trabzon merkezindeki tüm genel liseler ve bu liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu evrenden rastgele yöntemle toplam 2 genel lise ve bu liselerde görev yapan toplam 80 öğretmen davet edilmiştir. Seçilen liseler evrenin % 25'ini kapsamaktadır. Toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler frekans, standart sapma, aritmetik ortalama ve cronbach alpha katsayısı ile t testi sonuçları dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Araştırma bulguları, genel lise öğretmenlerini, “başarının ödüllendirilmesi ve takdir edilmesi, görevde yükselmeye başarı, çift yönlü bilgi alışverişi, açık iletişim, adil bir ücret dağılımı, kişisel gelişim ve saygı” gibi faktörlerin daha fazla motive ettiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Motivasyon, Okul Yönetimi, Kurumsal Bağlılık

FACTORS MOTIVATING TEACHERS ASSIGNED IN PUBLIC HIGH SCHOOLS

(Case of Trabzon)

ABSTRACT

² Eğitim Yön. ve Den. Uzmanı, Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğü, aytac.stc@hotmail.com

³ KTU Fen Bilimleri Enstitüsü, ozay0152@hotmail.com

⁴ KTU Fen Bilimleri Enstitüsü, song1983_10@hotmail.com

This research is made in order to discover the factors which motivate the teachers assigned in the public high schools in the city centre of Trabzon. The environment of this research is formed of the whole public high schools in Trabzon. Two public high schools and 80 teachers who are assigned in them are invited randomly from this environment. The datum are commented by taking into consideration of frequency, Standard deviation, aritmetical average and cornbach alpha co-efficient with the results of the t test.

The findings of the research result in that such factors like “the rewarding of the success”, “the success in the progress at work”, “bilateral Exchange of information”, “positive communication”, “fair distribution of pay” and “personal development and respect” are more motivating fort he teachers in public high schools.

Keywords: Motivation, School Management , Corporate Dependency

GİRİŞ

Motivasyon konusu genel olarak bireylerin beklenti ve gereksinimlerini, amaçlarını, davranışlarını kapsamaktadır. Motivasyon sözcüğünün karşılığı olarak dilimizde güdülenme, isteklendirme, teşvik etme gibi kavramlar kullanılmaktadır (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Başaran (1993) motivasyonu, bireyi harekete geçirmekle birlikte bireyin hareketlerinin yönünü de belirleyen arzu, istek ve inanç olarak tanımlarken, Yüksel (2000) ise bu kelimeyi kurumsal anlamda yorumlamış ve isteklendirme ve arzu edilen şekilde çalıştıklarında da onların ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanacağına inandırma süreci olarak tanımlamıştır. Eren'e (2001: 490) göre önü kapalı işlerde çalışan ve iş içerisinde söz hakkı bulunmayan bireylerin doğal olarak tembelliğe kayma tehlikesi vardır. Bireylerin üretkenliğini ortaya çıkarmak ve bunu sürekliliğini sağlayabilmek için motivasyonun sağlanabilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır.

Rowley (1996;11-16) motivasyonu en çok etkileyen değişkenler olarak ekonomik ödüller, öğrenme kültürü ve yüksek eğitim, personelin tecrübesi ve rollerin farklılığı, kişisel özerklik ve örgüt kültürü olduğunu belirtmektedir. İş yaşamında motivasyon eksikliğine neden olan değişkenler arasında kurum içindeki yönetim ve politikasından hoşnutsuzluk, ücret yetersizliği, kişiler arası ilişkilerden kaynaklanan hoşnutsuzluk, çalışma koşulları sayılabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s. 105). Kurum içerisindeki motivasyon eksikliği bireylerin iş yaşamını olumsuz etkilediği gibi sosyal yaşamını da etkiler. Sağlıksız sosyal yaşamın sonucu doğal olarak sağlıksız bir toplum oluşacaktır.

Eğitimde motivasyonu ise Başaran (1993), yöneticilerin öğretmenleri bireysel ve örgütsel amaçlar doğrultusunda harekete geçirmek için kullandıkları bir süreç olarak tanımlanabileceğini ileri sürmektedir. Eğer eğitimde örgütsel amaçlara ulaşılmak isteniyorsa okul çalışanları olarak öğretmenlerin de bireysel amaçlarının gerçekleştirilmesine önem verilmelidir. Motive edilmiş öğretmenlerin örgüt başarisına olan katkısı şüphesizdir. ğretmenleri işlerine motive etme, onların verimini arttırma ve bu yolla içlerinde doyuma ulaşmasını sağlama görevi ilk aşamada okulun başında bulunan okul müdürlerine düşmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006).

Ankara ilindeki ilköğretim okullarında görevli bir ğretmen grubuyla terfi ve ödül sistemini değerlendirilmesine yönelik yapılan bir araştırmada ulaşılan sonuçlar arasında ödül ve terfilerin yönetime yakınlığı ile tanınan öğretmenlere verildiğini, terfilerin maddi ve manevi bir fark yaratmadığına inandıkları için güdüleyici bulmadıklarını ortaya çıkarmıştır (Sabancı, 1998, s. 48). Arslan, Kuru ve Satıcı (2006, 2007) tarafından şube müdürleri ve okul müdürlerinin motivasyon algılarını belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmalarda, kurumda işinde başarılı olanların takdir edilmesinin çalışanları önemli ölçüde motive ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu alışma ile Trabzon ili merkez ilçesindeki devlet liselerinde çalışan öğretmenlerimizin motivasyonunu etkileyen faktörleri ortaya çıkararak öğretmenlerimiz için yapılacak örgütsel çalışmalara ışık tutarak eğitim ğretim içerisinde öğretmenlerimizin verimli çalışmalarını sağlayıp üretken ve kendini gerçekleştirebilmiş bir toplumun oluşturulması için kaynak sunabilmeyi umut ediyoruz.

AMAÇ

Bu araştırmayla genel liselerde görev yapan öğretmenleri motive eden özellikleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmada, bu amaca hizmet etmesi amacıyla aşağdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Genel liselerde görev yapan öğretmenleri motive eden faktörler nelerdir?

2. Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin motivasyon algıları arasında onların bazı kişisel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Genel lise öğretmenlerinin algılarına göre onları motive eden faktörleri olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama (survey) türü bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 Eğitim-öğretim yılında Trabzon merkezinde hizmet veren tüm genel liseler ve bu liselerde görevli öğretmenler oluşturmaktadır. Trabzon merkezinde toplam 8 genel lise bulunmaktadır. Bu evrenden rastgele yöntemle 2 genel lise ve bu liselerde görevli öğretmenlerden 80'i rastgele yöntemle araştırmaya davet edilmiştir. Ancak 59 öğretmen görüşleri ile araştırmaya katkı sağlamıştır.

Tablo 1: Okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin sayısal veriler

DEĞİŞKENLER	ÖĞRETMENLER		DEĞİŞKENLER	ÖĞRETMENLER	
	f	%		f	%
CİNSİYET			MESLEKİ KIDEM		
Kadın	24	40.7	0-5 yıl	2	3.4
Erkek	35	59.3	6-10 yıl	8	13.6
YAS			11-15 yıl	20	33.9
25 ve altı	2	3.4	16-20 yıl	12	20.3
26-31 arası	7	11.9	21 ve üstü	17	28.8
32-37 arası	16	27.1	BRANS		
38-43 arası	17	28.8	Sayısal Alan Öğretmeni	17	28.8
44-49 arası	8	13.6	Sözel Alan Öğretmeni	27	45.8
50 ve üstü	9	15.3	Güzel Sanatlar Öğretmeni	5	8.5
			Diğer Alanlar	10	16.9

Yukarıdaki tablo 1’de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 24’ünün kadın (% 40,7) ve 35’inin erkek (% 59,3); 33’ünün 32-43 yaş aralığında (% 55,9); 49’unun 10 yıl üzeri (% 83); 17’sinin sayısal alan öğretmeni (% 28,8), 27’sinin sözel alan öğretmeni (% 45,8), 5’inin güzel sanatlar alanı öğretmeni (% 8,5) ve 10’unun da diğer alan öğretmeni (% 16,9) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada İncir (1990) tarafından geliştirilen, Arslan, Kuru ve Satıcı (2006) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanan “motivasyon değerlendirme ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte toplam 35 madde bulunmasına karşın ölçekteki kontrol amaçlı sorulmuş 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekteki her bir maddede 5’li Likert tipi bir ölçeklendirme kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha= 0.701 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Motivasyon değerlendirme ölçeği, araştırmaya dahil edilen liselere bizzat araştırmacılar tarafından dağıtılmış ve toplanmıştır. Araştırmaya davet edilen 80 öğretmenden toplam 65’i, görüşleri ile araştırmaya katkı sağlamış ancak geri dönüşümü sağlanan ölçeklerin 59’u değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma ile toplanan verilerin istatistiksel analizi, araştırmacılar tarafından SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. Toplanan veriler üzerinde betimleyici frekans testi, güvenirlik testi, t testi ve tek faktörlü varyans analizi (anova) uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Genel Lise Öğretmenlerini Motive Eden Faktörler

Bu bölümde, motivasyon değerlendirme ölçeğinin maddelerine yönelik belirtilen görüşlerin değerlendirilmesine değinilmiştir. Ölçekteki madde sayısının fazlalığından ötürü ağırlıklı ortalamaları en yüksek olan 10 madde üzerinden yorumlamaya gidilmiştir.

Tablo 2: Genel lise öğretmenlerini motive eden faktörler

FAKTÖRLER	N	Hiç Katılmıyor		Biraz Katılıyor		Orta Düzeyde Katılıyor		Çoğunlukla Katılıyor		Tamamen Katılıyor		\bar{X}	ss	α
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
23. Kurumlarda yeterli ve adil bir ücret dağılımı olmalıdır	59	-	-	1	1,7	-	-	-	-	58	98,3	4,95	0,39	0,69
25. Kişinin saygınlığına, değerine ve gelişmesine önem verilmelidir	59	-	-	2	3,4	1	1,7	3	5,1	53	89,8	4,81	0,63	0,69
20. Kurumlarda işinde başarılı olanlar takdir edilmelidir	59	-	-	1	1,7	1	1,7	7	11,9	50	84,7	4,8	0,55	0,68
22. Kurumlarda çalışanlar yaptıkları işlerin bir değeri olduğuna inandırılmalıdır	59	-	-	1	1,7	1	1,7	7	11,9	50	84,7	4,8	0,55	0,69
28. Kurumlarda adil disiplin düzeni var olmalıdır	59	-	-	1	1,7	1	1,7	7	11,9	50	84,7	4,8	0,55	0,68
30. Kurumlarda zorlama, kaçamak, taviz yerine, açıklığa, tartışmaya ve anlaşmaya dayalı yönetim olmalıdır	59	1	1,7	1	1,7	1	1,7	5	8,5	51	86,4	4,76	0,73	0,68
16. Bir kurumda kararlar, konuyla ilgili kişilerin katılımı ile alınmalıdır	59	-	-	2	3,4	1	1,7	11	18,6	45	76,3	4,68	0,68	0,67
19. Kurumlarda üstlerle, astlar ve aynı seviyedeki çalışanlar arasında bilgi akışı olmalıdır	59	-	-	3	5,1	-	-	11	18,6	45	76,3	4,66	0,73	0,69
21. Kurumlarda işinde başarılı olanlara yükselme olanakları açık olmalıdır	59	1	1,7	2	3,4	1	1,7	8	13,6	47	79,7	4,66	0,82	0,69
17. Bir kurumda bir üst göreve yükselmenin, görevde gösterilen başarıya bağlı olması, işgörenlerin	59	-	-	2	3,4	4	6,8	7	11,9	46	78	4,64	0,76	0,69

Faktörler	Gruplar	N	\bar{X}	ss	t	p
31. İş yaşamına yeni başlıyor olsaydım, yine bu kurumda çalışmaktan mutluluk duyardım	Kadın	24	3,17	1,606	2,358	,022
	Erkek	35	4,00	1,111		
32. Çalışabileceğim en iyi kurumun yine bu kurum olduğunu düşünüyorum	Kadın	24	2,88	1,569	2,409	,019
	Erkek	35	3,74	1,197		

Yukarıdaki tablo 3'te görüldüğü üzere cinsiyet değişkenine göre oluşan gruplar arasında, “31. İş yaşamına yeni başlıyor olsaydım, yine bu kurumda çalışmaktan mutluluk duyardım” ve “32. Çalışabileceğim en iyi kurumun yine bu kurum olduğunu düşünüyorum” faktörlerinin algılanmasında $p < ,05$ düzeyinde, pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bulgulara göre adı geçen faktörlerde, erkek öğretmen grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($\bar{X}_{31.madde}=4,00; t=2,358; p=,022$); ($\bar{X}_{32.madde}=4,00; t=2,358; p=,022$). Başka bir ifadeyle, iş yaşamına yeni başlama durumunda erkek öğretmenlerin yine bu kurumu tercih edebilecekleri ancak bayan öğretmenlerin bu hususta erkek öğretmenler kadar olumlu düşünmedikleri görülmektedir. Bu durumun nedeninin genel liselerdeki öğrenci otoritesinin sağlanması sorunu ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 4: Yaş Değişkenine Göre Yapılan Anova Analizi Bulguları

Faktörler	Yaşa Göre Oluşan Gruplar	N	\bar{X}	ss	F	p
19. Kurumlarda üstlerle, astlar ve aynı seviyedeki çalışanlar arasında bilgi akışı olmalıdır	25 ve altı	2	4,00	,000	3,501	,008
	26-31 arası	7	4,86	,378		
	32-37 arası	16	4,88	,342		
	38-43 arası	17	4,88	,332		
	44-49 arası	8	3,88	1,246		
	50 yaş ve üstü	9	4,56	1,014		
24. Tüm çalışanların yönetime ve alınan kararlara katılabilmeleri sağlanmalıdır	25 ve altı	2	5,00	,000	3,622	,007
	26-31 arası	7	4,43	1,134		
	32-37 arası	16	4,56	,727		
	38-43 arası	17	4,94	,243		
	44-49 arası	8	3,50	1,195		

	50 yaş ve üstü	9	4,56	1,014		
25. Kişinin saygınlığına, değerine ve gelişmesine önem verilmelidir	25 ve altı	2	4,50	,707	4,297	,002
	26-31 arası	7	5,00	,000		
	32-37 arası	16	5,00	,000		
	38-43 arası	17	4,94	,243		
	44-49 arası	8	4,00	1,414		
	50 yaş ve üstü	9	4,89	,333		

Yukarıdaki tablo 4’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 2’sinin 25 ve altı, 7’sinin 26-31 arası, 16’sının 32-37 arası, 17’sinin 38-43 arası, 8’inin 44-49 arası yaş aralığında ve 9’unun ise 50 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre oluşan gruplar arasında, “19. Kurumlarda üstlerle, astlar ve aynı seviyedeki çalışanlar arasında bilgi akışı olmalıdır”, “24. Tüm çalışanların yönetime ve alınan kararlara katılabilmeleri sağlanmalıdır” ve “25. Kişinin saygınlığına, değerine ve gelişmesine önem verilmelidir” faktörlerinin algılanmasında $p < ,05$ düzeyinde, pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bulgulara göre yaş değişkenine göre oluşan grupların tamamının adı geçen faktörlere katılma derecelerinin üst düzeyde olduğu görülmektedir. Gruplar arası oluşan anlamlı farklılığın nedeninin dengesiz örneklem dağılımı ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 5: Kıdem değişkenine göre yapılan anova analizi bulguları

Faktör	Gruplar	N	\bar{X}	ss	F	p
10. Kişilerin tek tek ödüllendirilmesi çalışanlar arasında huzursuzluk yaratır. Bu nedenle grupların ödüllendirilmesi tercih edilmelidir	0-5 yıl	2	3,00	,000	2,815	,034
	6-10 yıl	8	1,38	,518		
	11-15 yıl	20	2,75	1,293		
	16-20 yıl	12	3,58	1,676		
	21 yıl ve üstü	17	2,94	1,784		

Yukarıdaki tablo 5’te görüldüğü üzere mesleki kıdem değişkenine göre oluşan gruplar arasında, “10. Kişilerin tek tek ödüllendirilmesi çalışanlar arasında huzursuzluk yaratır; bu nedenle grupların ödüllendirilmesi tercih edilmelidir” faktörünün algılanmasında $p<,05$ düzeyinde, pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bulgulara göre adı geçen faktörde, 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmen grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($\bar{X}=3,58;F=2,815;p=,034$). Başka bir ifadeyle, bireylerin tek tek ödüllendirilmesinin çalışanlar arasında huzursuzluk yaratacağı ve bu nedenle grupların ödüllendirilmesinin tercih edilmesi gerektiğine 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler üst düzeyde katılırken diğer gruplar orta ve düşük düzeyde katılmaktadır. Bu durumun nedeninin dengesiz örneklem dağılımı ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 6: Branş değişkenine göre yapılan anova analizi bulguları

Faktör	Branş Göre Oluşan Gruplar	N	\bar{X}	ss	F	p
30. Kurumlarda zorlama, kaçamak, taviz yerine, açıklığa, tartışmaya ve anlaşmaya dayalı yönetim olmalıdır	Sayısal Alan Öğretmeni	17	4,71	,772	4,167	,010
	Sözel Alan Öğretmeni	27	4,89	,320		
	Güzel Sanatlar Öğretmeni	5	3,80	1,789		
	Diğer Alanlar	10	5,00	,000		

Yukarıdaki tablo 6’da görüldüğü üzere branş değişkenine göre oluşan gruplar arasında, “30. Kurumlarda zorlama, kaçamak, taviz yerine, açıklığa, tartışmaya ve anlaşmaya dayalı yönetim olmalıdır” faktörünün algılanmasında $p<0,05$ düzeyinde, pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bulgulara göre branş değişkenine göre oluşan grupların tamamının adı geçen faktörlere katılma derecelerinin üst düzeyde olduğu görülmektedir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırma bulguları genel lise öğretmenlerini, “*yeterli ve adil bir ücret dağılımı, kişisel gelişim ve saygı, başarılı olanların takdir edilmesi, adil bir disiplin düzeni, açık iletişim, kararlara etkin katılım, çift yönlü bilgi alışverişi, başarılı olanlara yükselme olanaklarının açık olması*” gibi faktörlerin daha fazla motive ettiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Araştırma ile ulaşılan bu sonuçlar, Arslan, Kuru ve Satıcı (2006, 2007) tarafından yürütülen, şube müdürleri ve okul yöneticilerinin motivasyon durumlarını saptamaya yönelik yapılan çalışmaların sonuçları ile de örtüşmektedir. Anılan yazarların ortak çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma bulguları, cinsiyet değişkenine göre oluşan gruplar arasında, “Çalışabileceğim en iyi kurumun yine bu kurum olduğunu düşünüyorum” faktörlerinin algılanmasında $p<,05$ düzeyinde, pozitif yönde, düşük düzeyde ve erkek öğretmen grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, yaş değişkenine göre oluşan gruplar arasında, “ Kurumlarda üstlerle, astlar ve aynı seviyedeki çalışanlar arasında bilgi akışı olmalıdır”, “Tüm çalışanların yönetime ve alınan kararlara katılabilmeleri sağlanmalıdır” ve “Kişinin saygınlığına, değerine ve gelişmesine önem verilmelidir” faktörlerinin algılanmasında $p<,05$ düzeyinde, pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı farklılıkların olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, mesleki kıdem değişkenine göre oluşan gruplar arasında, “çalışmalarda grupların ödüllendirilmesi” faktörünün algılanmasında $p<,05$ düzeyinde, pozitif yönde, düşük düzeyde ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmen grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, branş değişkenine göre oluşan gruplar arasında, “Kurumlarda tartışmaya ve anlaşmaya dayalı yönetim” faktörünün algılanmasında $p<0,05$ düzeyinde, pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı farklılığın olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bulgulara göre branş değişkenine göre oluşan grupların tamamının adı geçen faktörlere katılma derecelerinin üst düzeyde olduğu görülmektedir.

ÖNERİLER

Trabzon İli Merkez İlçesi Genel Liselerinde görev yapan öğretmenlerin algıları ile ulaşılan araştırma sonuçları ve araştırmacıların gözlemlerine dayalı olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir.

- ✓ Araştırma bulguları ile ortaya çıkan ve öğretmenleri düşük düzeyde motive eden faktörler üzerinde yoğunlaşarak onların görev performansları artırılabilir.
- ✓ Öğretmenlerin motive edilmesinde ödül – teşvik sistemi daha adil uygulanabilir ve ödüllendirmede maddi ve belgesel ödüllerin yanında manevi ödüllendirmelere de yer verilebilir.
- ✓ Okul içerisinde alınabilecek ve özellikle öğretmenleri yakından ilgilendiren kararların alınma sürecinde onların da katkısı sağlanabilir.
- ✓ Öğretmenlerin görevde yükselme sisteminde liyakat esas alan bir model benimsenmelidir.

KAYNAKÇA

Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A.(2006). Örgütsel Motivasyon ve Eğitim Üst Yöneticilerini Motive Eden Faktörler. Kocaeli: 5. *Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, II, s.67-82*

Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A.(2007). Bilgi Toplumunda İnsan Kaynakları Yönetimi – Devlet İlköğretim Okulu Müdürlerini Motive Eden Faktörler. İstanbul: 6. *Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, II, s.1084-1099*

Başaran, İ.E. (1993) *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Maatbası.

Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

İncir, G. (1990). *Çalışanların iş doyumu üzerine bir inceleme*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.

Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1): 3-14

Rowley, J. (1996). Motivation and Academic Staff in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 4-3.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Sabancı, A. (1998). Güdüleme Düzeni Açısından Türk Mili Eğitim Örgütünde Mevcut Ödül ve Terfi Sistemine Bir Bakış. *Çağdaş Eğitim*, 23 (240), s.45-48

Yüksel, Ö. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

PROJE TABANLI ÖĞRENME: 7. SINIF ÖĞRENCİLERİN GEOMETRİYE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Esra ÖZDEMİR¹

Behiye UBUZ²

1. Bilim Özel Okulları

2. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik
Alanları Eğitimi Bölümü

Bu çalışmada, proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerinin geometriye yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma, 2004–2005 eğitim-öğretim yılının son beş haftasında, Bilim Özel Okullarındaki 24 kişilik yedinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir grupla yürütülmüştür. İki kişilik gruplara ayrılan öğrencilerden ev, alış – veriş merkezi, havuz, su deposu, spor salonları, yeşil ve ağaçlık alan gibi bölümler içeren bir site tasarımları ve tasarladıkları sitenin maketini yapmaları istenmiştir.

Veri toplamak amacı ile geometri tutum ölçeği, öğrenci görüş formu, öğretmen gözlem ölçeği ve yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler eşleştirilmiş t testi ile incelenmiştir. Sonuçlar, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarını artırdığını göstermiştir. Öğrencilerin, görüşmeler ve öğrenci görüş formundaki sorulara verdikleri cevaplar ile araştırmacının gözlemleri ve öğretmen gözlem ölçeğinden edinilen bilgilere göre tutumu arttıran etkenler belirlenmiştir. Bu etkenler, öğrencilerin kendilerine ait model yapmaları, tek çözümü olmayan günlük yaşam problemleri ile uğraşmaları, grup çalışması yapmaları, meslek seçimleri, boyut ve alanlara deneme yanılma yöntemi ile karar vermeleridir.

GİRİŞ

Geometri, matematik müfredatında ve tarih boyunca insanların hayatında önemli bir yere sahip olmuştur. Kullandığımız eşyaların boyutlarının ölçümünde, arazilerin alanlarının hesaplanmasında ve harita yapımında insanlar geometriyi kullanmışlardır. Günümüzde de geometri, önemini sürdürmektedir. Matematiğin diğer alanlarında ve matematik dışındaki disiplinlerde geometriden yararlanılmaktadır. Geometriye ve öğretimine oldukça önem

verilmesine rağmen birçok araştırma sonucu öğrencilerin geometriyi anlamalarının beklenen ve istenilen yerde bulunmadığını göstermektedir(Burger & Shaughnessy, 1986; Clements & Battissa, 1992; Mitchelmore, 1997; NCTM, 1989; Prescott, Mitchelmore, & White, 2002). Özellikle de Türkiye’de öğrencilerin geometri başarısı istenilenin altındadır. TIMSS sonuçlarına göre Türkiye geometri alanında 38 ülke arasından sondan beşinci olmuştur (Mullis ve arkadaşları, 2000). Günümüz eğitim anlayışında, öğrencilerin temel kavramları iyi kavrayamadığı ve öğrendikleri bilgi ve becerileri hayatlarına uygulayamadıkları savunulmaktadır (Finn, 1991). Son yıllarda Türkiye’de matematik eğitiminin ezberden uzaklaştırılarak yapısalleştirici bir yaklaşımla öğrencileri derinlemesine düşünmeye yönelten, disiplinler arası çalışmalar ile yapılması amaçlanmaktadır. Son iki yılda, Türkiye’de matematik müfredatında büyük değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişiklikler, öğrencilere bilgiyi yapısalleştirerek ortamların sağlanması etrafında yapılmaktadır. Proje tabanlı öğrenme bu amaca ulaşmakta kullanılacak etkili yaklaşımlardan biridir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında ve dışında gerçek yaşam problemlerinden oluşan projeleri planlayıp, uygulayarak bir ürün oluşturdukları, değerlendirdikleri otantik bir model ya da stratejidir(Blank, 1997; Dickinson ve arkadaşları, 1998; Harwell, 1997). Uygulanan projeler kısa ve tek disiplinle izole edilmiş olması yerine uzun süreli, öğrenci merkezli ve disiplinler arası olmalıdır(Challenge 2000 Multimedia Project, 1999). Bu çalışmanın amacı, proje tabanlı öğrenmenin yedinci sınıf öğrencilerinin geometri başarısına etkisini araştırmaktır. Türkiye’de proje tabanlı öğrenme ile ilgili çalışma sayısının oldukça az olması nedeni ile bu çalışma bir örnek teşkil edecektir. Öğretmenler bu çalışmadan yararlanabilecek, derslerini çalışmanın sonuçlarını göz önüne alarak planlayabileceklerdir.

YÖNTEM

Bu çalışma, 2004–2005 eğitim-öğretim yılının son beş haftasında, Bilim Özel Okullarındaki 24 kişilik 7. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Çalışmada, öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarını ölçmek amacı ile geometri tutum ölçeği (Duatpe ve Ubuz, 2007) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin geometriye yönelik tutumunda oluşabilecek değişimin nedenlerini belirleyebilmek için öğrenci görüş formu ve görüşmeler çalışma boyunca; öğretmen gözlem ölçeği çalışmadan önce ve çalışma boyunca uygulanmış, sonuçlar yorumlanmıştır.

Yapılan çalışmada, öğrenciler iki kişilik gruplara ayrılmış ve onlardan bir apartman sitesi tasarımları ve çalışma sonunda çalışmalarının bir ürünü olarak maket yapmaları istenmiştir. Apartman veya ev, yüzme havuzu, alış-veriş merkezi, spor salonu, su deposu, yeşil ve ağaçlık alanlardan oluşan apartman sitesi geliştirme ve modelleme projesinin amacı, planlayıp, hesaplayıp modelleyerek öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarında olumlu gelişme sağlamak ve geometri konularını sosyal bilgiler ve resim dersleriyle birleştirmektir. Site tasarımı projesi matematik ve resim derslerinde yürütülmüştür. Ev ya da apartmanlar, alış-veriş merkezi, yüzme havuzu gibi yerlerin sitede ve makette ne kadar alan kaplayacağına ve boyutlarına matematik derslerinde karar verilirken, oluklu mukavvalardan maketinin yapılması resim derslerinde gerçekleştirilmiştir. Matematik, geometri ve resim derslerinin yanı sıra sosyal bilgiler dersinden de, kurulan sitenin bulunduğu ilin iklim şartları ve yetişebilecek bitkileri belirlerken yararlanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Geometri tutum ölçeği ön test puan ortalaması 41,04 iken son test puan ortalaması 47,88 olarak hesaplanmıştır. Geometri tutum ölçeği eşleştirilmiş t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlara göre geometri tutum ölçeği ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -2,07$, $p = 0.01$). Öğrenci görüş formu ve görüşmeler, öğrencilerin tutumlarının artmasındaki en önemli etkenlerin öğrencilerin kendilerine ait bir ürün ortaya koymaları ve birden fazla doğru cevabı olan günlük yaşam problemlerini grup içinde çözmeleri olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca geometride uygulanan proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin tahminlerini geliştirdiği görülmüştür.

Öğrencilerin görüşmelerde ve öğrenci görüş formunda sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda geometriye yönelik tutumu artıran etkenler incelenmiştir:

Otantik Günlük Yaşam Problemleri Çözmenin Tutuma Etkisi

Bazı öğrenciler, otantik günlük yaşam problemi çözmenin onların geometriye olan ilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini söylemiştir. Gerçek yaşam problemleri öğrencilere hem ilginç gelmekte hem de hayatlarının içinden bir durum olduğu için kendilerini olayın

içinde hissedebilmişlerdir. Bu çalışma, öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri kullanma fırsatı vermiştir. Öğrenciler, geometrinin önemini hissettiklerini ve kullanım alanlarını görme fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Rutin matematik problemleri çözmek yerine, otantik problem durumlarını çözmeye çalışmak öğrencilerin dikkatini çekmiş ve onların konuya yoğunlaşmalarını sağlamıştır. Aynı zamanda proje çalışması sırasında çok eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Proje çalışması sayesinde, öğrenciler matematik ve diğer disiplinlerin gerçek yaşamla ile ilişkisini fark etmişlerdir. Tek çözümü olmayan gerçek yaşam problemleri çözmek, öğrencilerin yeni bir bakış açısı kazanmalarını sağlamıştır. Bazı öğrenciler ise, tasarladıkları sitedeki ev, alış-veriş merkezi gibi kısımların kaplayacağı alan ve onların boyutlarına karar verirken çok sayıda alan ve hacim hesabı yaptıklarını ve bir süre sonra hesaplamada hiç problem yaşamadıklarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler çok sayıda hesap yaptılar, matematiği araç olarak kullandılar. Hesaplamalarda uzmanlaştıkça kendilerine güvenleri arttı, dolayısı ile tutumları da arttı.

Site Maketi Yapımının Tutuma Etkisi

Bütün öğrenciler, kendilerine ait bir maket yapmaktan oldukça mutluydular. Kendi becerileri ile bir maket yapmak, onların dikkatlerini yoğunlaştırmalarını ve çalışma isteklerinin artmasını sağlamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin tutumlarında artış gözlenmiştir.

Öğrencilerin hepsi kendi geliştirdikleri apartman sitesinin maketini yapmanın tutumlarını artırdığı konusunda birleşmişlerdir. Öğrencilerin kendilerine ait bir şeye sahip olmaları ve kendi çabaları ile ürün ortaya koymaları ilgilerini ve zevk almalarını artırmıştır. Öğrenciler daha istekli çalışmaya başlamışlardır. Hatta bazı öğrenciler teneffüse çıkmadan çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Özellikle matematik ve geometriden hoşlanmayan öğrenciler geometriyi ve matematiğin diğer alanlarını sevmeye başlamışlardır.

Grup Çalışmasının Tutuma Etkisi

Bazı öğrenciler grup çalışması yapmanın motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşme formuna ve yüz yüze görüşmelere verdikleri cevaplar, grup çalışması yapmanın sorumluluk kazanmalarını ve öğrenme için motivasyonlarının artmasını sağladığını göstermiştir. Grup çalışmasında, öğrenciler arasındaki etkileşim, bilgiyi oluşturmalarına yardımcı olmuştur. Öğrenciler

birbirlerine yardım ederek birbirinden öğrenme fırsatı bulmuşlardır. Bu da öğrencilerin ilgi ve isteklerini sonuç olarak tutumlarını artırmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu sonuçlar daha önce yapılmış olan çalışmaların sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Gültekin, 2005; Korkmaz, 2002; Meyer, 1997; Özdener & Özçoban, 2004). Proje tabanlı öğrenmenin geometriye yönelik tutumu üzerinde olumlu etkisi olmasının birçok sebebi bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, proje tabanlı öğrenmede öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi, zengin öğrenme ortamı ile çalışmalar sırasında mutlu olmaları öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarını artırmıştır.(Balkı & Girgin, 2003; Gültekin, 2005). İkincisi, çalışmalarının bir ürünü olan maket yapımı öğrencilerin dikkatlerini, çalışma isteklerini ve böylece tutumlarını artırmıştır. Bunlarla birlikte, proje çalışması öğrencilere öğrendikleri bilgileri kullanma ve bu bilgilerin gerçek yaşamla, matematiğin diğer konuları ve farklı disiplinler ile ilişkisini fark etmelerini sağlamıştır.

Bu çalışma öğretmenlere bir örnek temsil edeceğinden öğretmenlere uygulama ile ilgili bazı öneriler sunulmuştur.

- Öğrencilere rehberlik etmenin zorluğu ve sınıfın kontrolü göz önüne alındığında proje tabanlı öğrenmenin az mevcutlu sınıflarda ya da birden fazla öğretmen rehberliğinde uygulanması daha etkili olacaktır.
- Öğrencilerin, özellikle uygulamanın başlarında zaman problemi yaşadıkları düşünülürse dersi planlarken zaman geniş tutulmalıdır.
- Proje tabanlı öğrenmenin sınıf ortamında uygulanması zor olduğu durumlarda, bireysel ya da grup halinde öğrencilere dönem ödevi verilebilir.

KAYNAKLAR

Balkı-Girgin, A. (2003). Proje temelli öğrenme yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu uygulanmasına yönelik bir değerlendirme. (Unpublished Master Thesis), Selçuk University, Konya.

Blank, W. Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586) (1997).

Burger, W. & S Burger, W. F. & Shaughnessy, M. Characterizing the van Hiele Levels of Development in Geometry. *Journal for Research in Mathematics Education*, 17(1), 31-48. (1986).

Challenge 2000 Multimedia Project. Why do project-based learning? San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Retrieved from the Web June 25, 2002. <http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html> (1999).

Clements, D. H. & Battista, M. T. Geometry and Spatial Understanding. In Douglas A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research Mathematics Teaching and Learning*. New York. McMillan Publishing Company. (1992).

Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]. Washington, DC: U.S. (1998).

Duatepe-Paksu, A. & Ubuz, B. (2007). The Development of Geometry Attitude Scale. *Academic Exchange Quarterly*.

Finn, C. E. *We must take charge: Our schools and our future*. New York: Free Press. (1991).

Gültekin, M. The Effects of Project-Based Learning on Learning Outcomes in the 5th Grade Social Studies Course in Primary Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 5(2), 548-556. (2005).

Harwell, S. Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586). (1997).

Korkmaz, H. Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. (Unpublished PhD Dissertation), Hacettepe University, Turkey. (2002).

Meyer Debra, K. (1997). Challenge in a Mathematics Classroom: Students' Motivation and Strategies in Project Based Learning. *The Elementary School Journal*, 97 (5), 501-521.

Mitchelmore, M. C. Children's Informal Knowledge of Physical Angle Situations. *Cognition and Instruction*, 7 (1) 1-19. (1997).ii

Mullis I. V. S., Martin M. O., Gonzales E. J., Gregory K. D., Garden R. A., O'Connor K.M., Chrostowski S. J., & Smith T. A. TIMSS 1999 International Mathematics Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eight Grade. Chestnut Hill, MA. Boston College. (2000).

NCTM. Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. Reston, Va. NCTM. (1989).

Özdener, N., & Özçoban, T. A project based learning model's effectiveness on computer courses and multiple intelligence theory. *Education Sciences: Theory & Practice*, 4, 147-170. (2004).

Prescott, A., Mitchelmore, M., & White, P. Students' Difficulties in Abstracting Angle Concepts from Physical Activities with Concrete Material. In the Proceedings of the Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia Incorporated Eric Digest (ED 472950). (2002).