

# International Innovative Education Researcher

## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL MOTİVASYONLARININ, DERSE YÖNELİK ETKİN KATILIM VE ÖĞRENMEYE YÖNELİK SORUMLULUK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Alican Gülle<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yenişehir-Mersin;  
[alicangulle@gmail.com](mailto:alicangulle@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-0722-1116>  
<http://dx.doi.org/10.29228/iedres.51081>

**Kaynak göstermek için:** Gülle, A. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonlarının, derse yönelik etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk açısından incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(1), 1-17.

### ÖZ

Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okula yönelik motivasyonlarını, derse yönelik etkin katılım ve öğrenme sorumlulukları açısından inceleyerek değişkenler arasındaki ilişkiyi ve değişkenler arasındaki yordama gücünü ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırma grubunu 366 devlet ortaokulu öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veriler toplanmış; veri toplama araçları olarak kişisel bilgiler formu, okul motivasyon ölçeği, etkin katılım ölçeği, öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği kullanılmıştır. Analiz aşamasında betimleyici istatistikler sunulmuş, araştırılan hipotez testleri için ilişkisiz (bağımsız) örneklem t- testi, tek faktörlü varyans analizi, pearson korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ortaokul öğrencilerinin okul motivasyon, derse yönelik etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin, okul motivasyonlarının, derse yönelik etkin katılımının, öğrenmeye yönelik sorumluluklarının “öğretmen tarafından çözüm odaklı destek”, “öğretmen tarafından derse katılım desteği”, “öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği”, “öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği” değişkenleri ile anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinin okula yönelik motivasyonları ile derse yönelik etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasında pozitif, orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk değişkenlerinin birlikte ortaokul öğrencilerinin okul motivasyon puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** okul motivasyonu; öğrenmeye yönelik sorumluluk; etkin katılım

# EXAMINING SCHOOL MOTIVATIONS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS REGARDING EFFECTIVE PARTICIPATION AND RESPONSIBILITY FOR LEARNING

## ABSTRACT

The aim of the study is to examine the motivations of middle school students towards school in terms of their active participation and learning responsibilities towards the lesson, and to reveal the relationship between variables and the predictive power between variables. The research was conducted in relational scanning model. The research group consists of 366 public secondary school students, 184 men and 182 women. Quantitative data were collected in the study; personal information form, school motivation scale, effective participation scale, and responsibility for learning scale were used as data collection tools. In the analysis phase, descriptive statistics were presented, unrelated (independent) samples t-test, single factor analysis of variance, pearson correlation coefficient and multiple linear regression analysis were used for the investigated hypothesis tests. As a result of the analysis, it was seen that the school motivation, effective participation towards the lesson and responsibility for learning were at a medium level. It was observed that secondary school students' school motivation, effective participation, and responsibility for learning differ significantly with the variables of "solution oriented support by the teacher", "support for participation in the lesson by the teacher", "responsibility support for learning by the teacher" and "support for school motivation by the teacher". It has been determined that there is a positive, medium-level relationship between secondary school students motivation towards school and their effective participation and learning responsibilities. It was concluded that the variables of effective participation and responsibility for learning had a high level and significant relationship with the school motivation scores of middle school students.

**Keywords:** school motivation; responsibility for learning; effective participation

## 1. GİRİŞ

Okul, bireylerde istendik davranış oluşturma sürecinin gerçekleştirilebilmesine yönelik fiziki şartları sağlayan bir bina olarak görülse de, anlamsal içeriği derin bir kavramdır. Okul, bireylerin bir plan, program dahilinde eğitim ihtiyaçlarının karşılanabildiği formal bir kuruluştur (Çelik, 2005). Öğrencileri topluma kazandırarak ülkelerin geleceklerini inşa ettiği yerdir (Döş, 2013). Okul, en küçük yaş grubundan başlayarak geniş bir yaş kesimini kapsayıp toplumsal devamlılığı sağlayan, gelecek nesillerin yetiştiği bir kurumdur.

Bireyler doğdukları andan itibaren informal bir eğitim sürecindeyken okul ile formal eğitim sürecine başlayıp, öğretim programları doğrultusunda öğrenme- öğretme sürecini gerçekleştirmektedir. Öğrenme- öğretme sürecindeki bütünlükte yer alan her öge önem taşımaktadır (Çetin, 2001). Öğrenme- öğretme süreci denildiğinde ve sürecin etkililiği incelendiğinde de en önemli konu “öğrenme” olup; öğrencilerde gerçekleştirilen öğrenmeler gerçek yaşantılara dönüştürülmedikçe nitelikli bir öğrenmeden söz edilememektedir (Özdemir ve Çanakçı, 2005). Bu bağlamda nitelikli bir öğrenme- öğretme sürecinin okul içerisinde yer alan öğretmen, öğrenci, materyaller vb. tüm unsurları kapsadığı düşünülmektedir. Öğrenme- öğretme sürecinden iyi bir sonuç elde edebilmenin de sadece öğrencilere bağlı olmayıp, bu unsurlar arasındaki dinamik bir bütünlüğe bağlı olduğu; duyuşsal unsurların ve öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerinin önem taşıdığı söylenebilir.

Duyuşsal unsurlar bireylerin tutum, öz yeterlik, ilgi, sevme, sevmeme, özgüven, tavır, his vb. birçok duygu eğilimini, davranış yönelimini kapsamaktadır (Biber, 2012). Duyuşsal giriş özellikleri de öğrencilerin ders konusuna ve derse yönelik olumlu, olumsuz duygu yönelimi olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin akademik başarılarındaki değişkenliğin belli oranını açıklayabilme özelliği ile önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2005; Yeşilyaprak, 2006). Duyuşsal özellikler, öğrencilerin okula yönelik davranış ve başarı düzeylerinde önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin okula yönelik düşünceleri, hisleri, güdüleri, ilgileri okul içerisinde yer alan tüm öğelere yönelik bir davranış oluşturmaya, bu davranışı genelleştirmesine ve kalıcı bir davranış oluşumuna neden olabilir. Bu bağlamda güdü, ilgi, istek vb. duyuşsal özellikleri ifade eden “motivasyon” nun, öğrencilerin okula yönelik davranış ve başarı oluşumlarında önem taşıdığı söylenebilir. Motivasyon, davranışa enerji ve yön vererek bireyleri belirli amaçlar için harekete geçiren içsel bir güçtür. (Bayraktar, 2015; Dereli ve Acat, 2010). Aynı zamanda

okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini ve kararlılığını belirleyen önemli bir unsurdur (Akbaba, 2006). Motivasyon, öğrenmenin anahtar kavramlarından olup öğretim ortamlarında ihmal edilmemesi gereken bir unsurdur (Dede ve Yaman, 2008).

Motivasyon tanımlamaları incelendiğinde okul motivasyonu için, öğrencilerin okula yönelik davranışlarını (sorumluluk, devamlılık, kurallara uyma vb.) ve okul başarı düzeylerini belirleyebilen içsel bir güç tanımlaması yapılabilir. Ancak öğrencilerin okula yönelik davranış ve başarı düzeylerini sadece okula yönelik motivasyon ile açıklamaya çalışmak, motive olamayan fakat okula yönelik davranış ve başarı düzeyinde olumlu bir durum taşıyan öğrencileri betimlemede eksiklik oluşturabilir. Bu kapsamda öğrenme sürecinde yer alan ve bireylerin öğrenmelerine etki eden diğer unsurlarında (etkin katılım, öğrenmeye yönelik sorumluluk), öğrencilerin okula yönelik davranışlarında ve başarı düzeylerinde önem taşıdığı söylenebilir. Etkin katılım, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik etkinliklerde yer alarak öğretmen girişimi ile derse aktif katılım göstermesidir (Pratton ve Hales, 1986). Öğrenme sorumluluğu ise, öğrencilerin başarılı öğrenmeler gerçekleştirebilmesine yönelik bireysel eksikliklerini tamamlama, değerlendirme, geliştirme, önlem alma vb. öğrenme davranışlarını gerçekleştirirken hissettikleridir (Roper, 2007; Yakar ve Saracaloğlu, 2017)

Son yıllarda yapılan çalışmalar (Güvenç, 2015; Güvenç ve Koç, 2016; Kaynak, Özhan ve Kan, 2017; Özhan ve Kan, 2017; Loukomies, Pnevmatikos, Lavonen, Spyrto, Byman, Kariotoglou ve Juuti, 2013; Lewis, Whiteside ve Dikkers 2014; Özen, 2013) ve açıklamalar doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin okul davranışlarında ve başarılarında okula yönelik motivasyon, etkin katılım ve öğrenme sorumluluğu unsurlarının önem taşıdığı gözlenmektedir. Aynı zamanda ortaokul öğrencilerinin öğrenmelerini etkileyen iç unsurlarının (derse yönelik etkin katılım, öğrenmeye yönelik sorumluluk) okul motivasyonlarına yönelik olumlu bir katkısı olabileceği düşünüldüğünden, aralarındaki ilişki ve yordama güçlüğüne belirlenmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin okula yönelik motivasyonlarını, derse yönelik etkin katılım ve öğrenme sorumlulukları açısından inceleyerek değişkenler arasındaki ilişkiyi ve değişkenler arasındaki yordama gücünü ortaya koymaktır. Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları ile derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasındaki ilişki ve değişkenlerin düzeyleri nasıldır?” şeklinde oluşturulup alt problemler aşağıda belirtilmiştir;

1. Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları, derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları, derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları ile derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları, okul motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden fazla değişkenin neden- sonuç ihtimali ile aralarındaki ilişkiyi, değişim derecesini belirlemeye çalışan araştırma modelidir (Karasar, 2005). Yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları ile derse yönelik etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk değişkenleri arasındaki ilişki ile değişim derecesinin belirlenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### 2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, oluşan bazı sınırlılıklar (para, zaman, çalışma imkanı vb.) sebebiyle ele alınan örneklemin, uygulama ve ulaşımda kolay birimler tarafından seçilmesidir (Büyükoztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve

Demirel, 2013). Araştırmanın örneklemini, Mersin ili Akdeniz ilçesinde okuyan 366 devlet ortaokul öğrencisi oluşturmuştur.

**Tablo 2. 1.** Kişisel Bilgiler Formundan Elde Edilen Bulgular Tablosu

		Frekans	Yüzde(%)
<b>Cinsiyet</b>	<b>Erkek</b>	184	% 49, 7
	<b>Kadın</b>	182	% 50, 3
<b>Yaş</b>	<b>10</b>	59	% 16, 1
	<b>11</b>	71	% 19, 4
	<b>12</b>	77	% 21, 0
	<b>13</b>	87	% 23, 8
	<b>14</b>	72	% 19, 7
<b>Öğretmen Tarafından Çözüm Odaklı Destek</b>	<b>Sürekli</b>	95	% 26
	<b>Sık sık</b>	86	% 23, 5
	<b>Bazen</b>	95	% 26
	<b>Nadiren</b>	54	% 14, 8
	<b>Destek olmaz</b>	36	% 9, 7
<b>Öğretmen Tarafından Derse Katılım Desteği</b>	<b>Sürekli</b>	137	% 37, 5
	<b>Sık sık</b>	115	% 31, 4
	<b>Bazen</b>	67	% 18, 3
	<b>Nadiren</b>	22	% 6
	<b>Destek olmaz</b>	25	% 6, 8
<b>Öğretmen Tarafından Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Desteği</b>	<b>Sürekli</b>	135	% 36, 9
	<b>Sık sık</b>	118	% 32, 2
	<b>Bazen</b>	64	% 17, 5
	<b>Nadiren</b>	30	% 8, 2
	<b>Destek olmaz</b>	19	% 5, 2
<b>Öğretmen Tarafından Okul Motivasyonu Desteği</b>	<b>Sürekli</b>	89	% 24, 3
	<b>Sık sık</b>	119	% 32, 5
	<b>Bazen</b>	71	% 19, 4
	<b>Nadiren</b>	52	% 14, 2
	<b>Destek olmaz</b>	35	% 9, 6

Tablo 2.1’ de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ,yaş, öğretmen tarafından çözüm odaklı destek, öğretmen tarafından derse katılım desteği, öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği, öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği dağılımları verilmiştir. 366 katılımcının 184 (%49, 7)’ ü erkek, 182 (%50, 3)’si kadın; 59 (% 16, 1)’u 10, 71 (% 19, 4)’ i 11, 77 (% 21, 0)’ si 12, 87

(% 23, 8)' si 13, 72 (% 19, 7)' si 14 yaşlarındadır. Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek değişkenine 95 (% 26) kişi sürekli, 86 (% 23, 5) kişi sık sık, 95 (% 26) kişi bazen, 54 (% 14, 8) kişi nadiren, 36 (% 9, 8) kişi sunmaz seçeneklerini belirtmiştir. Öğretmen tarafından derse katılım desteği değişkenine 137 (% 37, 4) kişi sürekli, 115 (% 31, 4) kişi sık sık, 67 (% 18, 3) kişi bazen, 22 (% 6) kişi nadiren, 25 (% 6,8) kişi destek olmaz seçeneklerini belirtmiştir. Öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği değişkenine 135 (% 36, 9) kişi sürekli, 118 (% 32, 2) kişi sık sık, 64 (% 17, 5) kişi bazen, 30 (% 8, 2) kişi nadiren, 19 (% 5, 2) kişi destek olmaz seçeneklerini belirtmiştir. Öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği değişkenine 89 (% 24, 3) kişi sürekli, 119 (% 32, 5) kişi sık sık, 71 (% 19, 4) kişi bazen, 52 (% 14, 2) kişi nadiren, 35 (% 9, 6) kişi destek olmaz seçeneklerini belirtmiştir.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Yapılan araştırmada nicel veriler toplanmıştır. Bu doğrultuda veri toplamak için kişisel bilgiler formu, okul motivasyonu ölçeği, öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ve derse yönelik etkin katılım ölçeği kullanılmıştır.

#### **2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu**

Kişisel bilgiler formu araştırmada yer alan araştırma grubunu tanımlayabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgiler formu ile araştırma gruplarında yer alan öğrenciler, ölçmeye konu olan özellikler açısından tanınmaya çalışılmıştır. Bu formda ölçmeye konu olan özellikler açısından araştırma grubunu daha iyi betimleyecek 7 adet soruya yer verilmiştir. Formda öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla “cinsiyet, yaş, öğretmen tarafından çözüm odaklı destek, öğretmen tarafından derse katılım desteği, öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği, öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği” değişkenlerine yer verilmiştir. Kişisel bilgiler formu uzman kanısı için Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2 uzmana sunulmuş ve görüşleri doğrultusunda formun son şekli verilmiştir.

#### **2.3.2. Okul Motivasyonu Ölçeği**

Araştırmada kullanılan okul motivasyonu ölçeği, Kaynak ve diğerleri (2017) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipi olup “kesinlikle katılmıyorum” (1), “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)” ve “kesinlikle katılıyorum (5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda; üç alt boyuttan oluşan ve toplam varyansın % 68. 66 ‘sını açıklayan; cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı 0,84 olan, 14 madden oluşan okul motivasyonu ölçeği elde edilmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan okul motivasyonu ölçeğinin 366 kişilik araştırma grubuna uygulanması sonucu bu uygulamalara ilişkin cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı 0, 80 bulunmuştur. Elde edilen katsayıların .70 in üzerinde bulunması, çalışma kapsamında yapılacak analizlerin güvenilir sonuçlar vereceğine işaret etmektedir (Alpar, 2014: 439).

#### **2.3.3. Etkin Katılım Ölçeği**

Araştırmada kullanılan etkin katılım ölçeği Güvenç (2015) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Ölçek 4’ lü Likert tipi olup “kesinlikle doğru değil” (1), “çoğunlukla doğru değil (2)”, “çoğunlukla doğru (3)”, “kesinlikle doğru (4)” şeklinde derecelendirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda; dört alt boyuttan oluşan ve toplam varyansın % 59. 91’ ini açıklayan etkin katılım ölçeği elde edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda dört boyutlu modelin hem lise hem de ortaokul öğrencileri için uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçek alt boyutlarının cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları kendini verme bölümü için ortaokul öğrencilerinde .82 olarak hesaplanmıştır. Hoşnutsuzluk bölümünün Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayıları ise ortaokul öğrencileri için .83 olarak hesaplanmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan etkin katılım ölçeğinin 366 kişilik araştırma grubuna uygulanması sonucu bu uygulamaya ilişkin cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı 0, 74 bulunmuştur.

### 2.3.4. Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği

Araştırmada kullanılan öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği, Yakar ve Saracaloğlu (2017) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Ölçek 5’li Likert tipi olup “bana hiç uygun değil” (1), “bana uygun değil (2)”, “bana kısmen uygun (3)”, “bana uygun (4)” ve “bana tamamen uygun (5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda tek alt boyuttan oluşan ve toplam varyansın % 42. 76 sını açıklayan; cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı 0,94 olan, 35 madden oluşan öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği elde edilmiştir. Çalışma kapsamında kullanılan öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinin 366 kişilik araştırma grubuna uygulanması sonucu bu uygulamaya ilişkin cronbach alpha iç tutarlık kat sayısı 0, 90 bulunmuştur.

## 2.4. Veri Analizi

### 2.4.1. Okul Motivasyonu Ölçeği, Etkin Katılım Ölçeği ve Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği Nicel Veri Analizi

Yapılan araştırmanın 2., 3. ve 4. alt problemlerine yönelik bulgularına ulaşmada kullanılacak testlere karar verebilmek için; okul motivasyonu, etkin katılım, öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeklerinden elde edilen betimleyici istatistikler ve normallik testleri sonuçları incelenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde araştırma grubunun, okul motivasyon puan ortalamaları 58, 70; etkin katılım puan ortalamaları 50, 22; öğrenmeye yönelik sorumluluk puan ortalamaları 143, 67’ dir. Araştırma grubunda toplam 366 öğrenci yer aldığından, normallik testleri için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testinden yararlanılmıştır. Gözlem sayısının 30’ un altında olduğu durumlarda normallik incelemesi için Shapiro-Wilk yöntemi kullanılırken, 30’ un üstünde yer alan gözlemlerde Kolmogorov-Smirnov yöntemi kullanılır (Can, 2017). Kolmogorov- Smirnov normal dağılım sonuçları incelendiğinde, okul motivasyonu ölçeği (K-S = ,78; p<0. 05), etkin katılım ölçeği (K-S= ,69; p<0. 05) ve öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinden (K-S= ,87; p<0. 05) elde edilen sonuçlar, dağılımın normal bir dağılım göstermediğini ortaya koyduğundan normallik incelemesi için ayrıca bağımsız değişkenlerin bu düzeylerinde standart çarpıklık ( $Z_{\text{Çarpıklık}}$ ) ve standart basıklık ( $Z_{\text{Basıklık}}$ ) değerleri ve Q- Q plot grafikleri dikkate alınmıştır. Kalaycı (2010: 212) ölçütleri dikkate alındığında % 95 olasılıkla -1.96 ile +1.96 aralığında olması; %99 olasılık temel alındığında ise -2, 58 ile +2, 58 aralığında olması, bu ölçümlerde normallik ön koşulunun sağlandığını göstermektedir. Dağılımın normalliğinde başvurulacak farklı bir yöntemde Q-Q grafiği olup, Q- Q grafiğinde yer alan noktaların 45 derecelik doğruya yakın bir durumda gözlenmesi ile dağılımın normalliğinden söz edilebilir (Büyükoztürk, 2019: 40). Bu bağlamda okul motivasyonu ve öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği Q- Q grafikleri; etkin katılım ölçeği standart çarpıklık ( $Z_{\text{Çarpıklık}} = -2, 48$ ) ve standart basıklık ( $Z_{\text{Basıklık}} = -1, 94$ ) değerleri dağılımın normal bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Normallik incelemeleri gerçekleştirilirken araştırmanın bir diğer sayıltısı kabul edilen varyans homojenliği incelemesi Levene testi ile gerçekleştirilmiş, varyansların homojen dağıldığı gözlenmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında normallik ve varyans homojenliği varsayımları sağlanmış ve araştırmanın, 2. alt problemine yönelik parametrik testlerden ilişkisiz (bağımsız) örneklem t- testi ve ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA); 3. Alt problemine yönelik pearson korelasyon katsayısı; 4. alt problemine yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları alt başlıklar halinde belirtilmiştir.

### 3.1. Okul Motivasyonu, Derse Yönelik Etkin Katılım ve Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Değişkenlerinin Düzeyi

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları, derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları ne düzeydedir?” şeklinde yazılmıştır. Öğrencilerin, okul motivasyonu ölçeği, öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeği ve derse yönelik etkin katılım ölçeğinden aldıkları ortalama puan, standart sapma değerleri Tablo 3. 1.’ de verilmiştir

**Tablo 3. 1.** Okul Motivasyonu Ölçeği, Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği ve Etkin Katılım Ölçeği Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri (N= 366)

	N	Min	Max	$\bar{X}$	ss
<b>Okul Motivasyonu</b>	366	39	70	58,707	7,566
<b>Etkin Katılım</b>	366	83	199	143,672	21,729
<b>Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk</b>	366	33	64	50,224	6,928

Tablo 3. 1 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu ölçeğinden aldığı en düşük puanın 39, en yüksek puanın 70 olduğu ve okul motivasyonu toplam puan ortalamalarının 58,707 olduğu; etkin katılım ölçeğinden aldığı en düşük puanın 83, en yüksek puanın 199 olduğu ve derse yönelik etkin katılım toplam puan ortalamalarının 143,672 olduğu; öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeğinden aldığı en düşük puanın 33, en yüksek puanın 64 olduğu ve öğrenmeye yönelik sorumluluk toplam puan ortalamalarının 50,224 olduğu, görülmüştür.

### 3.2. Okul Motivasyonu, Derse Yönelik Etkin Katılım ve Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Değişkenlerinin Anlamlı Farklılığı

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları, derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde yazılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın 2. alt problemine yönelik 6 değişken (cinsiyet, yaş, öğretmen tarafından çözüm odaklı destek, öğretmen tarafından derse katılım desteği, öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği, öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği) yer almaktadır. “Cinsiyet, yaş” değişkenleri araştırma kapsamında araştırma grubunu betimlemeye yönelik yer verildiğinden araştırmada kullanılan analizlerin dışında tutulmuştur. Bulgular, aşağıda alt başlıklar halinde belirtilmiştir.

#### 3.2.1 Okul Motivasyonu Ölçeği Puanları, Değişkenlere Yönelik Elde Edilen Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyon düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 3. 2’ de, “Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek, öğretmen tarafından derse katılım desteği, öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği, öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği” değişkenlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 3. 3’ de verilmiştir.

**Tablo 3. 2.** Okul Motivasyonu Ölçeği Betimsel İstatistikleri (N= 366)

	N	$\bar{X}$	ss	
<b>Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek</b>	Sürekli	95	61,10	6,910
	Sık sık	86	59,77	7,193
	Bazen	95	58,08	7,421
	Nadiren	54	57,31	6,669
	Bilgi almaz	36	53,55	8,833

<b>Öğretmen tarafından derse katılım desteği</b>	Sürekli	137	61, 91	6, 737
	Sık sık	115	58, 23	7, 009
	Bazen	67	56, 38	6, 468
	Nadiren	22	56, 04	8, 295
	Destek olmaz	25	51, 84	8, 610
<b>Öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği</b>	Sürekli	135	61, 65	6, 590
	Sık sık	118	59	6, 850
	Bazen	64	54, 79	7, 752
	Nadiren	30	57, 26	6, 937
	Destek olmaz	19	51, 31	7, 944
<b>Öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği</b>	Sürekli	89	62, 79	5, 772
	Sık sık	119	59, 89	7, 107
	Bazen	71	56, 08	6, 878
	Nadiren	52	55, 86	7, 730
	Destek olmaz	35	53, 80	8, 105

**Tablo 3. 3.** Ortaokul Öğrencilerinin Okul Motivasyonu Ölçeği Puanlarının Değişkenlere göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
<b>Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek</b>	Gruplar arası	1742, 106	4	435, 526	8, 209	.000	1 - 3
	Gruplar içi	19153, 613	361	53, 057			1 - 4
							1 - 5
	Toplam	20895, 719	365				2 - 5
							3 - 5
<b>Öğretmen tarafından derse katılım desteği</b>	Gruplar arası	3134, 716	4	783, 679	15,929	.000	1 - 2
	Gruplar içi	17761, 003	361	49, 199			1 - 3
							1 - 4
	Toplam	20895, 719	365				1 - 5
							2 - 5
							3 - 5
<b>Öğretmen tarafından</b>	Gruplar arası	3266, 070	4	816, 517	16,720	.000	1 - 2
	Gruplar içi	17629, 649	361	48, 836			1 - 3



<b>öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği</b>	Toplam	20895, 719	365				1 - 4
							1 - 5
							2 - 3
							2 - 5
							4 - 5
<b>Öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği</b>	Gruplar arası	3409, 418	4	852, 355	17,597	.000	1 - 2
	Gruplar içi	17486, 300	361	48, 439			1 - 3
							1 - 4
	Toplam	20895, 719	365				1 - 5
							2 - 3
						2 - 4	
						2 - 5	
						4 - 5	

1 (Sürekli), 2 (Sık sık), 3 (Bazen), 4 (Nadiren), 5(Destek olmaz)

Analiz sonuçları ortaokul öğrencilerinin okula yönelik motivasyon düzeyleri arasında “Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek, öğretmen tarafından derse katılım desteği, öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği, öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği” değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (F: 8, 209,  $p < .05$ ; F: 15, 929,  $p < .05$ ; F: 16, 720,  $p < .05$ ; F: 17, 597,  $p < .05$ ). Ölçekler ile değişkenler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testlerinin sonuçları, öğretmen tarafından çözüm odaklı destek değişkeninde sürekli- bazen, sürekli-nadiren, sürekli-sunmaz, sık sık- sunmaz, bazen- sunmaz grupları arasında; Öğretmen tarafından derse katılım desteği değişkeninde sürekli- sık sık, sürekli- bazen, sürekli-nadiren, sürekli-destek olmaz, sık sık-destek olmaz, bazen-destek olmaz grupları arasında; Öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği değişkeninde sürekli- sık sık, sürekli- bazen, sürekli-nadiren, sürekli-destek olmaz, sık sık- bazen, sık sık-destek olmaz, nadiren-destek olmaz grupları arasında; Öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği değişkeninde sürekli- sık sık, sürekli- bazen, sürekli-nadiren, sürekli-destek olmaz, sık sık- bazen, sık sık-nadiren, sık sık-destek olmaz, nadiren-destek olmaz, grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

### 3.2.2 Etkin Katılım Ölçeği Puanları, Değişkenlere Yönelik Elde Edilen Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin derse yönelik etkin katılım düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 3.4 de, “Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek, öğretmen tarafından derse katılım desteği, öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği, öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği” değişkenlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 3.5’ de verilmiştir.

**Tablo 3. 4.** Etkin Katılım Ölçeği Betimsel İstatistikleri (N= 366)

		N	$\bar{X}$	ss
<b>Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek</b>	Sürekli	95	52, 20	7, 136
	Sık sık	86	51, 91	5, 957
	Bazen	95	49, 10	6, 783
	Nadiren	54	49, 05	6, 484



<b>Öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği</b>	Gruplararası	1991, 630	4	497, 908	11, 574	.000	1 - 2
	Gruplariçi	15529, 998	361	43, 019			1 - 3
	Toplam	17521, 628	365				1 - 4
							1 - 5
<b>Öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği</b>	Gruplararası	2219, 979	4	554, 995	13, 094	.000	1 - 3
	Gruplariçi	15301, 649	361	42, 387			1 - 4
	Toplam	17521, 628	365				1 - 5
							2 - 4
							2 - 5

1 (Sürekli), 2 (Sık sık), 3 (Bazen), 4 (Nadiren), 5(Destek olmaz)

Analiz sonuçları ortaokul öğrencilerinin derse yönelik etkin katılım düzeyleri arasında “Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek, öğretmen tarafından derse katılım desteği, öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği, öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği” değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (F: 8, 809,  $p < .05$ ; F: 14, 601,  $p < .05$ ; F: 11, 574,  $p < .05$ ; F: 13, 094,  $p < .05$ ). Ölçekler ile değişkenler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testlerinin sonuçları, öğretmen tarafından çözüm odaklı destek değişkeninde sürekli- bazen, sürekli-nadiren, sürekli-sunmaz, sık sık- sunmaz, sık sık- bazen, bazen- sunmaz grupları arasında; Öğretmen tarafından derse katılım desteği değişkeninde sürekli- sık sık, sürekli- bazen, sürekli-nadiren, sürekli destek olmaz, sık sık-destek olmaz, bazen-destek olmaz grupları arasında; Öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği değişkeninde sürekli- sık sık, sürekli- bazen, sürekli-nadiren, sürekli-destek olmaz, sık sık- destek olmaz grupları arasında; Öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği değişkeninde sürekli- bazen, sürekli-nadiren, sürekli-destek olmaz, sık sık-nadiren, sık sık- destek olmaz grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

### 3.2.3 Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği Puanları, Değişkenlere Yönelik Elde Edilen Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeylerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 3.6’ da, “Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek, öğretmen tarafından derse katılım desteği, öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği, öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği” değişkenlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 3.7’ de verilmiştir.

**Tablo 3. 6.** Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği Betimsel İstatistikleri (N= 366)

		N	$\bar{X}$	ss
<b>Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek</b>	Sürekli	95	150, 05	22, 50
	Sık sık	86	145, 13	21, 44
	Bazen	95	142, 50	19, 03
	Nadiren	54	141, 05	19, 79
	Sunmaz	36	130, 33	23, 82

<b>Öğretmen tarafından derse katılım desteği</b>	Sürekli	137	150, 23	19, 63
	Sık sık	115	144, 21	20, 20
	Bazen	67	136, 11	21, 81
	Nadiren	22	135, 22	25, 12
	Destek olmaz	25	132, 88	24, 54
<b>Öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği</b>	Sürekli	135	149, 57	20, 11
	Sık sık	118	145, 63	20, 03
	Bazen	64	134, 59	20, 93
	Nadiren	30	141, 10	24, 60
	Destek olmaz	19	124, 21	21, 29
<b>Öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği</b>	Sürekli	89	153, 28	19, 82
	Sık sık	119	145, 09	19, 40
	Bazen	71	141, 29	20, 66
	Nadiren	52	135, 59	21, 73
	Destek olmaz	35	131, 22	25, 22

**Tablo 3. 7.** Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği Puanlarının Değişkenlere göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
<b>Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek</b>	Gruplararası	10957, 013	4	2739, 253	6, 128	.000	3 - 5
	Gruplariçi	161379, 643	361	447, 035			2 - 5 1 - 5
	Toplam	172336, 656	365	172336, 656			
<b>Öğretmen tarafından derse katılım desteği</b>	Gruplararası	14235, 017	4	3558, 754	8, 126	.000	1 - 3
	Gruplariçi	158101, 639	361	437, 955			1 - 4 1 - 5
	Toplam	172336, 656	365				
<b>Öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik</b>	Gruplararası	17820, 948	4	4455, 237	10, 409	.000	1 - 3
	Gruplariçi	154515, 707	361	428, 021			1 - 5 2 - 3

<b>sorumluluk desteği</b>	Toplam	172336,656	365				2 - 5
							4 - 5
<b>Öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği</b>	Gruplararası	17669,216	4	4417,304	10,310	.000	1 - 2
	Gruplarıçi	154667,440	361	428,442			1 - 3
							1 - 4
	Toplam	172336,656	365				1 - 5
							2 - 4
							2 - 5

1 (Sürekli), 2 (Sık sık), 3 (Bazen), 4 (Nadiren), 5(Destek olmaz)

Analiz sonuçları ortaokul öğrencilerinin öğrenmeye yönelik sorumluluk düzeyleri arasında “Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek, öğretmen tarafından derse katılım desteği, öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği, öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği” değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (F: 6, 128,  $p < .05$ ; F: 8, 126,  $p < .05$ ; F: 10, 409,  $p < .05$ ; F: 10, 310,  $p < .05$ ). Ölçekler ile değişkenler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testlerinin sonuçları, öğretmen tarafından çözüm odaklı destek değişkeninde bazen- sunmaz, sık sık- sunmaz, sürekli-sunmaz grupları arasında; Öğretmen tarafından derse katılım desteği değişkeninde sürekli- bazen, sürekli- nadiren, sürekli-destek olmaz grupları arasında; Öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği değişkeninde sürekli-bazen, sürekli-destek olmaz, sık sık- bazen, sık sık- destek olmaz, nadiren-destek olmaz grupları arasında; Öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği değişkeninde sürekli- sık sık, sürekli- bazen, sürekli- nadiren, sürekli-destek olmaz, sık sık-nadiren, sık sık- destek olmaz grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir.

### 3.3. Okul Motivasyonu, Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk ve Derse Yönelik Etkin Katılım Değişkenleri Arasındaki İlişki ve Yordama Düzeyi

Araştırmanın, üçüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları ile öğrenmeye yönelik sorumlulukları ve okul motivasyonları ile derse yönelik etkin katılımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde; dördüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları, okul motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde yazılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik pearson korelasyon katsayısı, dördüncü alt problemine yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi incelenmiş; 4. alt probleme yönelik gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon analizi ile pearson korelasyon katsayısı sonucuna ulaşılabildiğinden 3. ve 4. alt probleme yönelik bulgular aynı tablo içerisinde belirtilmiştir. Derse yönelik etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk ve değişkenlerine göre okul motivasyonunun yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3. 8’ de verilmiştir.

**Tablo 3. 8.** Okul Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	17.170	2.189	-	7.843	.000	-	-
Etkin Katılım	0.394	0.050	0.361	7.848	.000	0.621	0.381
Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk	0.151	0.016	0.435	9.448	.000	0.650	0.44

$$R=0.712 \quad R^2=0.507$$

$$F(2,363)=186.477 \quad p=.000$$

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, etkin katılım ile okul motivasyonu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.62$ ) olduğu, ancak diğer değişken kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=0.38$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrenmeye yönelik sorumluluk ile okul motivasyonu arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki ( $r=0.65$ ) vardır. Ancak diğer değişken kontrol edildiğinde bu korelasyonun  $r=0.44$  olarak hesaplandığı görülmektedir.

Etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk değişkenleri birlikte, ortaokul öğrencilerinin okul motivasyon puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R=0.712$ ,  $R^2=0.71$ ,  $p<.05$ . Adı geçen iki değişken (etkin katılım, öğrenmeye yönelik sorumluluk) birlikte, okul motivasyonundaki toplam varyansın yaklaşık % 51' ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin okul motivasyonu üzerindeki görece önem sırası; öğrenmeye yönelik sorumluluk ve etkin katılımdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde de, etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk değişkenlerinin okul motivasyonu üzerinde (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre okul motivasyonunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Okul motivasyonu} = 17.170 + 0.394 \text{etkin katılım} + 0.151 \text{öğrenmeye yönelik sorumluluk}$$

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları, derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları ne düzeydedir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular; ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonu, etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk ölçeklerinden almış oldukları puanların orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin, okul içi ve okul dışında geçirmiş oldukları yaşantılardan dolayı iç ve dış motivasyon olarak yeterli uyaranlara sahip olmadığı; derse etkin katılımlarının sağlanmasında ve öğrenmeye yönelik sorumluluk sahibi olmalarında öğretmenler tarafından yeterli desteğin verilmediği; bu bağlamda da ortaokul öğrencilerinin okula yönelik motivasyonlarının, derse yönelik etkin katılımlarının ve öğrenmeye yönelik sorumluluklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları, derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” alt problemine yönelik elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonlarının, derse yönelik etkin katılımlarının ve öğrenmeye yönelik sorumluluklarının “Öğretmen tarafından çözüm odaklı destek, öğretmen tarafından derse katılım desteği, öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği, öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği” değişkenleri ile anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir. Öğretmen, okul içerisinde öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine katkı sağlayan; duyuşsal öğrenmelerine sağlamış olduğu katkı ile aynı zamanda öğrencilerin bilişsel öğrenmelerini de etkileyebilen önemli bir unsurdur. Öğrencilerine değer verip dostça davranan bir öğretmenin sınıfında öğrenciler kendilerini daha rahat hissedip üretkenliklerini arttırarak disiplin sorunlarını azaltmaktadır (Geçer ve Deryakulu, 2004). Elde edilen bulgular incelendiğinde de, ortaokul öğrencilerinin öğretmen tarafından yönlendirilmeye önem verdikleri ve duyuşsal unsurlarında öğretmen katkısının önem taşıdığı; bu bağlamda da okula yönelik motivasyonlarının, derse yönelik etkin katılımlarının ve öğrenmeye yönelik sorumluluklarının araştırma kapsamında ele alınan değişkenler ile anlamlı derecede farklılaştığı söylenebilir.

“Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları ile derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ; “Ortaokul öğrencilerinin derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları, okul motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular, ortaokul öğrencilerinin okula yönelik

motivasyonları ile derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk değişkenlerinin birlikte ortaokul öğrencilerinin okul motivasyon puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiğini göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda da derse yönelik etkin katılım gerçekleştiren ve öğrenmeye yönelik sorumluluk sahibi olan ortaokul öğrencilerinin, okula yönelik motivasyonlarında pozitif yönde bir artış gerçekleştireceği söylenebilir. Etkin katılım, öğrenme sorumluluğu ve okul motivasyonu unsurlarının, öğrencilerin öğrenme- öğretme sürecinde önem taşıdığı ve öğrencilerin davranışlarına etki eden yapıları ile ortak özellikler taşıdığı düşünülmektedir. Derse yönelik etkin katılım, öğrencilerin öğrenmelerine yönelik kararlı ve dirençli davranışlarını ortaya koymaktadır. Etkin katılım, öğrencilerin derse sürecine aktif katılımı olarak tanımlanmaktadır (Griffin, 1995). Öğrencilerin aktif rol üstlenerek kendi öğrenme ve gelişimlerini ilerletmede bireysel farkındalığa sahip olması, ihtiyaçlarına yönelik seçim yapabilmesi de öğrenme sorumluluğunu göstermektedir (Harrison, 2010). Bir olay karşısında hedefe ulaşmak için bireyin kendi isteğiyle gösterdiği çaba, istek vb. uyaranlarda, bireylerde yer alan motivasyonu göstermektedir (Lumsden, 1994). Açıklamalar incelendiğinde, etkin katılım gerçekleştiren ve öğrenme sorumluluğuna sahip olan ortaokul öğrencilerinin öğrenme süreçlerini gözlemleyebildiği ve öğrenme süreçlerine odaklandıkları düşünülebilir. Ortaokul öğrencilerinin öğrenme sürecinde yanlış öğrenmelerini düzeltmeye yönelik gerekli önlemleri alabildiği ve bu doğrultuda da okul içerisindeki davranışlarına ve başarı düzeylerine yönelik bir motivasyon taşıdığı söylenebilir. Bu kapsamda da ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları ile derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarında derse yönelik etkin katılımlarının ve öğrenmeye yönelik sorumluluklarının önem taşıdığı düşünülebilir.

Yapılan araştırma doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin, okul motivasyonları, derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumluluklarının orta düzeyde olduğu; okul motivasyonlarının, derse yönelik etkin katılımlarının ve öğrenmeye yönelik sorumluluklarının tüm değişkenler ile anlamlı derecede farklılaştığı; okula yönelik motivasyonları ile derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk değişkenlerinin birlikte, ortaokul öğrencilerinin okul motivasyon puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği, sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

1. Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları, derse yönelik etkin katılımları ve öğrenmeye yönelik sorumlulukları orta düzeydedir.
2. Ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları, derse yönelik etkin katılımları, öğrenmeye yönelik sorumlulukları “öğretmen tarafından çözüm odaklı destek”, “öğretmen tarafından derse katılım desteği”, “öğretmen tarafından öğrenmeye yönelik sorumluluk desteği”, “öğretmen tarafından okul motivasyonu desteği” değişkenleri ile anlamlı derecede farklılaşmıştır.
3. Ortaokul öğrencilerinin okula yönelik motivasyonları ile derse yönelik etkin katılımları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır.
4. Ortaokul öğrencilerinin okula yönelik motivasyonları ile öğrenmeye yönelik sorumlulukları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki vardır.
5. Ortaokul öğrencilerinin etkin katılım ve öğrenmeye yönelik sorumluluk değişkenleri birlikte, ortaokul öğrencilerinin okul motivasyon puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir.

## 5. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler belirtilmiştir.

### 5. 1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Aktif öğretim yöntemleri ve teknoloji ile zenginleştirilmiş ders anlatım içerikleri öğretmenler tarafından kullanılarak, öğrencilerin öğrenme- öğretme sürecine etkin katılımı sağlanabilir.

2. Öğrencilerin okula yönelik motivasyonlarını arttırmak ve öğretmenlerle iletişimlerini güçlendirmek için okul içerisinde öğrenci- öğretmen işbirlikli etkinlikler gerçekleştirilebilir.
3. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını arttırmak için, ödev, proje vb. görevleri dijital platformlar (EBA, internet uygulamaları) aracılığıyla gerçekleştirmesi sağlanabilir.

## 5. 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. İlgili araştırmanın örneklemi artırılıp, farklı illerde yer alan devlet ortaokulları dahil edilerek araştırma genişletilebilir.
2. Ortaokul öğrencilerine yönelik, farklı değişkenlerin okul motivasyonu ile olan ilişkisi incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Bayraktar, H. V. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *Turkish Studies*, 10(3) 1079- 1100. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>
- Biber, M. (2012). *Duyuşsal özelliklerin probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin matematiksel kazanımlarına etkisi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *Spss İle Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Çelik, N. (2005). *Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çetin, Ş. (2001). İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 19-21.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” And “Why” Of Goal Pursuits: Human Needs And The Self-Determination Of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Dereli, E., ve Acat, M. B. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 173-187.
- Döş, İ. (2013). Mutlu Okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170) 267- 280.



- Göçer, A., ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 518-543.
- Güvenç, H. (2015). Etkin Katılım Ölçeği Geliştirme ve Uyarlama Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (1) 255- 267.
- Güvenç, H. ve Koç, C. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Etkin Katılımı ve Yardım İsteme Eğilimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 347-366.
- Kalaycı, Ş. (2010). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara. Asil Yayınevi.
- Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaynak, S., Özhan, M. B., ve Kan, A. (2017). Ortaokul Öğrencileri İçin Okul Motivasyonu Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(4), 293-312. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11336>
- Lewis, S., Whiteside, A., & Dikkers, A. G. (2014). Autonomy and responsibility: Online learning as a solution for at-risk high school students. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 29(2), 1-11.
- Loukomies, A., Pnevmatikos, D., Lavonen, J., Spyrtou, A., Byman, R., Kariotoglou, P., & Juuti, K. (2013). Promoting Students' Interest and Motivation Towards Science Learning: The Role Of Personal Needs and Motivation Orientations. *Research in Science Education*, 43, 2517-2539. <http://dx.doi.org/10.1007/s11165-013-9370-1>
- Lumsden, L. S. (1994). Student Motivation to Learn. *ERIC Digest*, 92, 1-7.
- Özdemir, Ş., A. ve Çanakçı, O. (2005). "Okul Deneyimi I" Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretim-Öğrenme Kavramlarına ve Öğretmen-Öğrenci Rollerine Bakış Açılı Üzerindeki Etkileri. *İlköğretim Online* 4(1), 73- 80.
- Özen, Y. (2013). Sorumluluk Duygusu ve Davranışı Ölçeğinin Geliştirilmesi Güvenirliği Ve Geçerliği. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4(7), 343-357.
- Pratton, J. & Hales, L., W. (2015) The Effects of Active Participation on Student Learning. *The Journal of Educational Research*, 79(4) 210-215. <https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885679>
- Roper, A.R. (2007). How Students Develop Online Learning Skills. *Educause Quarterly*, 30(1), 62-64.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, (12. Baskı). Ankara, Gazi Kitabevi.
- Yakar, A. ve Saracaloğlu, S. A. (2017). Öğrenmeye Yönelik Sorumluluk Ölçeği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42) 27- 49.
- Yeşilyaprak, B (2006). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: PegemA yayıncılık

## FEN BİLİMLERİ DERSLERİNDE SİMÜLASYON KULLANIMINA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Aslı, Aydoğan

Nizamülmülk İmam Hatip Ortaokulu, Yüreğir, Adana;  
[asorhangazi@gmail.com](mailto:asorhangazi@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-0743-1474>  
<http://dx.doi.org/10.29228/iedres.50797>

**Kaynak göstermek için:** Aydoğan, A. (2021). Fen bilimleri derslerinde simülasyon kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(1), 18-26.

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin derste simülasyon kullanımına yönelik tutumlarını açığa çıkaracak bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla alan yazın incelendikten sonra 28 aday madde yazılmış, bu maddelere ek olarak ölçeğin uygulanacağı grup olan fen bilimleri öğretmenlerinden alınan bilgiler ışığında yazılan maddeler madde havuzuna eklenmiş ve madde sayısı 52'ye yükseltilmiştir. Ölçekte kullanılması planlanan 52 olası madde oluşturulan uzman değerlendirme formu ile 8 uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak her madde için Davis tekniği kullanılarak kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Uzman görüşleri ışığında düzenlenen ve 30 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçeğin nihai deneme formu 80'i kadın, 91'i erkek toplam 171 fen bilimleri öğretmenine uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör Analizinin(AFA) temel sayıtlıları sınılanmış, "olumlu tutum" ve "olumsuz tutum" isimli 2 faktörlü yapı elde edilmiştir. Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin ölçüt geçerliliğine ilişkin kanıtlar sunulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini kanıtlamak için Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği 63 fen bilimleri öğretmenine uygulanmış yanıtlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ölçekten elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, geliştirilen bu ölçeğin fen bilimleri öğretmenlerinin derste simülasyon kullanımına yönelik tutumlarını açığa çıkarmak amacıyla kullanılmaya uygun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Simülasyon, fen eğitimi, fen bilimleri öğretmenlerinin tutumu, tutum

## ATTITUDE SCALE DEVELOPMENT STUDY FOR THE USE OF SIMULATION IN SCIENCE COURSES

### ABSTRACT

The purpose of this study is to develop a scale that will reveal science teachers' attitudes towards the use of simulation in the lesson. For this purpose, after reviewing the literature, 28 candidate items were written. In addition to these items, the items written in the light of the information obtained from the science teachers, the group to which the scale will be applied, were added to the item pool and the number of items was increased to 52. 52 possible items planned to be used in the scale were presented to 8 experts with an expert evaluation form. Considering expert opinions, content validity index was calculated using Davis technique for each item. The final trial form of the 5-point Likert-type scale, which was organized in the light of expert opinions and consisting of 30 items, was applied to a total of 171 science teachers, 80 of whom were female and 91 were male. The basic premises of the Explanatory Factor Analysis (EFA) were tested, and a 2-factor structure named "positive attitude" and "negative attitude" was obtained. Evidence regarding the criterion validity of the "Attitude Scale Towards the Use of Simulation in Science Lessons" is presented. In order to prove the construct validity of the scale, the "Attitude Scale for the Use of Simulation in Science Lessons" was applied to 63 science teachers, it was examined whether there was a significant difference in terms of gender among the answers. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient obtained from the scale was found to be .89. The findings obtained showed that this developed scale is a valid and reliable measurement tool suitable for use in order to reveal science teachers' attitudes towards the use of simulation in the lesson.

**Keywords:** Simulation, science education, science teachers' attitude, attitude

## GİRİŞ

Teknolojinin hızla geliştiği ve zorunlu hale geldiği günümüzde teknolojik gelişmelerin eğitim ve öğretim ortamında daha yaygın hale gelme gerekliliği açıktır. Teknolojik araçların başında gelen bilgisayarın öğrenciler tarafından kullanıldığı, öğrencinin programlı öğrenme materyalleri ile etkileşim halinde olduğu yani bilgisayar programları aracılığı ile öğrenmenin gerçekleştiği, öğrencilerin kendi öğrenmelerini izleyerek kendilerini değerlendirebildikleri öğretim şekli Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) olarak isimlendirilir (Yanpar, 2007). BDÖ' de kullanılan ders yazılım türlerinden biri de simülasyonlardır. Bilgisayar simülasyonu, bir sistemin modelini (doğal veya yapay) ya da bir işlemi içeren bir programdır (De Jong, Van Joolingen, 1998). Simülasyonlarda öğrenciler sunulan olayı araştırmak için bazı parametreleri değiştirir, koşulları araştırmak için süreci başlatır ve bu eylemlerin sonuçlarını gözlemlerler. Araştırmalar simülasyonların öğrencileri motive etmede, öğrencilere kendi öğrenmeleri için sorumluluk vermede başarılı olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencileri bilgi kaynaklarına yönlendirmek, öğrencilerin sorunları ve çözümleri görselleştirmesine yardımcı olmak, öğrencilerin ilerlemesini izleyebilme, öğrencilere gerçekten etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunma simülasyonların diğer başarılı yönleridir (Zacharia, Anderson, 2003).

Fen bilimleri dersinde öğrencilerin laboratuvar deneyimi yaşamaları ideal olsa da bazen öğrenciler için çok faydalı olmayabilir. Örneğin, öğrenme için çok kontrollü bir ortam oluşturulamaz. Genelde neler olduğunu göstermek için bir laboratuvar deneyi duraklatılamaz. Deneyler, özellikle biyolojik reaksiyonlar, genellikle soyut olarak meydana gelir çünkü gerçek reaksiyon soyuttur ve görünmez. Simülasyonlar bu eksikleri giderebilir. Ayrıca simülasyon öğrencilere deneyi istedikleri kadar tekrar etme imkanı verir. Simülasyonların öğrenciler için avantajlarına karşın eğitimcilerin kendilerini geliştirmeleri için zamana ihtiyaç duyması, eğitimcinin sürekli ilgisini gerektirmesi, eğitimcinin simülasyon geliştirmek için zamanının olmaması gibi sorunları barındırmaktadır (Bajzek, Burnette, Brown, 2005).

Dinçer ve Güçlü (2013) fen eğitiminde simülasyon kullanımına karşı öğrencilerin tutumlarını inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunduğunu, tutum ile ilgili incelenen makale sayısının azlığı nedeniyle fen bilgisine ek olarak diğer alanlardaki BDÖ çalışmalarını da incelendiğini ve bunların ışığında simülasyon kullanımının tutumu olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Bilgisayar simülasyonu, bir sistemin modelini (doğal veya yapay) ya da bir işlemi içeren bir programdır ( De Jong, Van Joolingen,1998).Simülasyonlarda öğrenciler sunulan olayı araştırmak için bazı parametreleri değiştirir, koşulları araştırmak için süreci başlatır ve bu eylemlerin sonuçlarını gözlemlerler. Fen bilimleri dersi simülasyonların yaygın kullanıldığı alanlardandır. Fen bilimleri öğretmenlerinin simülasyon uygulamaları ile ilgili düşünceleri, simülasyon uygulamalarına yönelik hissettikleri, derslerinde kullanıp kullanmadıkları veya kullanmak için gösterdikleri çabalarının tümü simülasyona yönelik tutumlarını gösterir. Yapılan literatür taramasında Fen eğitiminde kullanılan simülasyonlara yönelik tutum ölçeğine rastlanmamıştır. Bu anlamda simülasyona yönelik tutum ölçeğinin bulunmaması bir eksikliklerdir. Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin derste simülasyon kullanımına yönelik tutumlarını açığa çıkaracak bir ölçek geliştirmektir.

Tutum bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir şekilde oluşturan bir eğilim şeklinde tanımlanmıştır. Tutum gözlenebilir davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Tutum, duygu ve davranış eğiliminin bütünleşmesidir. Tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır. Örneğin bir meyvenin vitamin barındırdığını bilmek tutumun bilişsel ögesini karşılarken, meyvenin tadını beğenmek duygusal ögeyi, her gün meyvenin yenmesi ise davranış ögesini karşılamaktadır(Çöllü, Öztürk, 2014).Tüm bunları göz önüne aldığımızda Fen bilimleri öğretmenlerinin simülasyon uygulamaları ile ilgili düşünceleri, simülasyon kullanma istekleri, simülasyon uygulamalarına yönelik hissettikleri, simülasyonları derslerinde kullanıp kullanmadıkları veya kullanmak için gösterdikleri çabaların tümü simülasyona yönelik tutumlarını gösterir.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Çalışma kapsamında verilerin toplanabilmesi için hazırlanan ölçek fen bilimleri öğretmenlerine sosyal medya ve e-posta aracılığıyla gönderilmiştir. 80'i kadın, 91'i erkek toplam 171 fen bilimleri öğretmeni çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin57'si 0-5 yıllık, 40'ı 6-10 yıllık, 47'si 11-15 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olduklarını, 27'si ise 16 yıl veya daha uzun süredir öğretmenlik mesleğine devam ettiklerini belirtmişlerdir.

### Ölçeğin Geliştirilmesi

Madde havuzu alan yazının incelenmesi ve bunlardan yararlanılarak madde yazılarak oluşturulmuştur. Alan yazın incelendikten sonra madde havuzuna eklenen 28 maddeye ek olarak ölçeğin uygulanacağı grup olan fen bilimleri öğretmenlerinden alınan bilgiler ışığında yazılan maddeler madde havuzuna eklenmiş ve madde sayısı 52'ye yükseltilmiştir.

Öğretmenlere sosyal medya aracılığıyla ulaşılarak;

- Simülasyon nedir?
- Derslerinizde simülasyon kullanır mısınız?
- Derste simülasyon uygulamaları kullanmanın avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Şeklindeki sorular yöneltilmiş, gelen cevaplar doğrultusunda madde oluşturulmuştur.

Ölçekte kullanılması planlanan 52 olası madde oluşturulan uzman değerlendirme formu ile 4'ü fen bilimleri öğretmeni 4'ü üniversitede öğretim görevlisi olan 8 uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan olası maddelerin yapı ile ne derece ilgili (4: çok ilgili, 1 hiç ilgili değil) olduğunu ve hedef kitle açısından ne derece açık (4:çok açık, 1: hiç açık değil) olduğunu derecelendirmeleri istenmiştir. Uzman değerlendirme formları kullanılarak her madde için Davis tekniği kullanılarak kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Davis tekniğinde 4 ve 3 seçeneklerini işaretleyen uzmanların sayı toplam uzman sayına bölünerek maddeye ilişkin "kapsam geçerlik indeksi" elde edilmektedir. Elde edilen değerler .80 değeri ölçüt olarak kabul edilerek değerlendirilmektedir(Davis,1992; akt. Yurdugül, 2005). Kapsam geçerlik indeksi 0,80'den büyük olan 27 maddeden 2 madde aynı tutumu ölçen madde varlığı gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. 4 maddenin kapsam geçerlik indeksi .80'in altında olduğu halde uzman görüşleri dikkate alınarak düzenlenmiş ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir. Ayrıca uzmanların madde önerilerinden 1 madde ölçeğe eklenmiş ve 30 maddeden oluşan ölçeğin nihai deneme

formuna ulaşılmıştır. Ölçek formunda yer alan 30 maddelik deneme formunda her bir ifade 5’li likert tipi; “Her zaman”, “Sık sık”, “Bazen”, “Nadiren”, “Hiç” derecelendirmeye göre değerlendirmeye sunulmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

10’u olumsuz 20’si olumlu toplam 30 maddeden oluşan ölçeğin nihai deneme formu bir link oluşturularak araştırma hakkında bilgi veren açıklayıcı bir mesaj ile birlikte fen bilimleri öğretmenlerine sosyal medya ve e- posta aracılığıyla iletilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veriler analiz edilmeden önce olumsuz olan 10 madde ters kodlanmıştır. Ölçeğin yapısını ortaya koymak amacıyla elde edilen veriye Keşfedici Faktör Analizi uygulanmıştır. Keşfedici Faktör Analizi yürütülmeden önce, elde edilen veri üzerinde eksik veri problemi, R’nin faktörlenebilirliği, hataların bağımsızlığı, çoklu bağlantı problemi gibi bazı temel sayıtlar test edilerek, veri Açımlayıcı Faktör Analiz için hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin yapısına karar verirken ortak varyansın .20’den büyük olması, faktör yüklerinin .45’i geçmesi, her maddenin bir faktörde yük vermesi, farklı faktörlerde yük veriyorsa maddelerin sahip olduğu faktör yüklerinin farkının .20 nin altında olması, (Tabachnick, Fidell, 2005) yamaç eğim grafiği ve açıklanan toplam varyans ve Horn’un paralel analizinde elde edilen faktör sayısı göz önünde bulundurulmuştur.

## **BULGULAR**

30 maddeden oluşan ve 175 Fen bilimleri öğretmeninden toplanan veriler ile açımlayıcı faktör analizinin sayıtları incelenmiştir.

Araştırmada, tekli ve çoklu aykırı değerlere bakılmış, Z değerlerinin -2,36 ile 2.90 arasında değiştiği dolayısıyla tekli aykırı değer olmadığı belirlenmiştir. Mahalanobis uzaklıklarına göre yapılan uç değer analizinde ( $\chi^2_{30;0,001}= 59.703$ ) 4 gözlem analizden çıkarılarak, geriye kalan toplam 171 katılımcıdan elde edilen veriler ile analizler yürütülmüştür (Tabachnick&Fidell, 2005). Örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini savunan uzmanlar göz önüne alındığında gözlem sayısının yeterli olduğuna karar verilmiştir (Tavşancıl, 2002; Büyüköztürk, 2002). Maddelerin Tolerans değerlerinin .20’den büyük olduğu ve .76 ile.33 arasında değiştiği, varyans artış faktörü (VIF)’nün 5’ten küçük olduğu ve 1.30 ile 2.91 arasında değiştiği dolayısı ile ölçek maddelerinin arasında çoklu doğrusallık probleminin olmadığı tespit edilmiştir.

Verilerin faktörlenebilirliğinin belirlenmesi için KaiserMeyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenmiştir. KMO katsayısının, 1’e yaklaşması verilerin analize uygun olduğunu göstermektedir. Örneklem KMO katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada korelasyon matrisine ilişkin olarak Bartlett küresellik testi manidar bulunmuştur (Ki-kare = 2285,435,  $p < .001$ ). Bu yüzden veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur. Döndürme tekniğine karar verebilmek için faktörler arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş, faktör puanları arasındaki ikili ilişkilerin;  $p < .05$  düzeyinde anlamlı olmadığı için dik döndürme tekniklerinden biri olan varimax tekniği kullanılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde Horn (1965) tarafından geliştirilmiş paralel analiz kullanılmıştır. Gerçek veriyle aynı sayıda katılımcı ve değişken sayısı içeren tesadüfi matrislerden hesaplanan öz değerlerin ortalama değeri gerçek veriden hesaplanan öz değerler ile karşılaştırılmıştır. Gerçek veriden hesaplanan öz değerlerin tesadüfi verilerden hesaplanan öz değerden büyük olana kadar ki basamak sayısı boyut sayısı olarak belirlenmiştir.

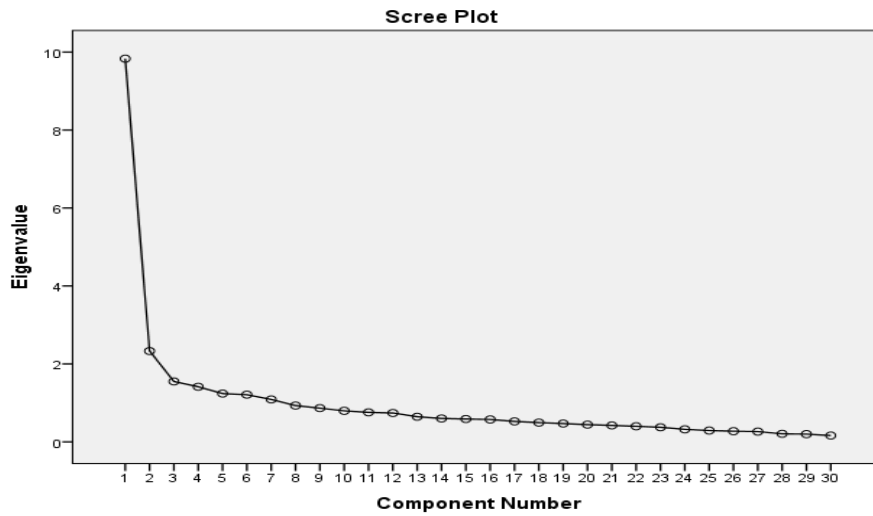
Ölçeğin yapısına karar verirken ortak varyansın .20’den büyük olması, faktör yüklerinin .45’i geçmesi, her maddenin bir faktörde yük vermesi, farklı faktörlerde yük veriyorsa maddelerin sahip olduğu faktör yüklerinin farkının .20 nin altında olması, yamaç eğim grafiği ve açıklanan toplam varyans ve Horn’un paralel analizinde elde edilen faktör sayısı göz önünde bulundurulmuştur.

Yürütülen ilk faktör analizinde öz değeri 1’den büyük toplam 7 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 7 faktörlü yapıda açıklanan toplam varyans ise %62,20’dir. Şekil 1’de yer alan yamaç eğim grafiği incelendiğinde, ortaya çıkan keskin düşüşlerin 3 faktörlü bir yapıya işaret ettiği gözlenmektedir. Fakat

Horn'un(1965) paralel test tekniği sonucu 2 faktörlü yapı elde edilmiş ve sonuçta 2 faktörlü yapıya karar kılınmıştır.

Tablo 1.Faktörlerce Açıklanan Öz Değerler ile Horn'un Tesadüfi Verileri Sonu Çıkan Öz Deđerlerle Karşılaştırılması

Bileşenler	Başlangıç Özdeđerleri	Paralel Test Sonucu Elde Edilen Öz değerler
1	9,831	1.875
2	2,331	1.751
3	1,550	1.659
4	1,413	1.574



Şekil 1. Yamaç Eğim Grafiği

30 madde ile faktör sayısı 2'ye sabitlenerek yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi, çeşitli ölçütler temel alınarak birkaç kez tekrarlanmıştır. Yürütülen analizlerde, ortak varyansı.35'in altında olan ve faktör yükü .60ın altında olan ve birden fazla faktörde yüklenen 15 madde analizden çıkarılmıştır. 15 madde üzerinden tekrar yürütülen ve varimax dik döndürmesi yapılan faktör analizi bulguları Bartlett testinin ( $\chi^2=1533,190$   $p < .001$ ) anlamlı, KMO değerinin ( $0,89 > 0,50$ ) oldukça iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. 15 maddelik 2 faktörlü yapının açıklandığı toplam varyans %53,27; sırasıyla faktörlerin açıkladığı varyanslar ise %31,51, %21,75'tir. Maddelerin ortak varyansı açıklama oranları .40'ın üzerindedir. Ayrıca ölçek maddelerinin sahip olduğu faktör yükleri .60'ın üzerinde olup, iki faktöre birden yüklenen madde bulunmamaktadır.

Döndürme sonrası elde edilen yapıda birinci faktör(2, 3, 4, 5, 19, 20, 22, 23, 24, 25. Maddeler) "Olumlu tutum", ikinci faktör (10, 13, 16, 29,30. Maddeler) "Olumsuz tutum" olarak adlandırılmıştır.

Tablo2. Fen bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeğine Ait Faktör Yükleri

Maddeler		Faktör 1	Faktör 2
		"Olumlu tutum"	"Olumsuz tutum"
md3	Derste simülasyon kullanmaktan hoşlanırım.	,802	
md5	Dersimde simülasyon kullanmayı önemserim.	,770	
md2	Anlatmakta zorlandığım konuları simülasyonla zorlanmadan anlatırım.	,696	

md24	Simülasyon kullanarak öğrencilerime değişkenleri özgürce değiştirebilecekleri ortamlar sunarım.	,666
md22	Karışık olayları basitleştirmek için simülasyonlardan yararlanırım.	,660
md19	Simülasyon bulmak için çaba gösteririm.	,646
md20	Simülasyon kullanarak teorik bilgiyi pratiğe dönüştürürüm.	,629
md23	Simülasyon kullanımının sınıfı donanımlı bir fen laboratuvarına dönüştürdüğünü düşünürüm.	,623
md25	Simülasyonları kavram yanlışlarını önlemede kullanırım.	,621
md4	Simülasyon kullandığım dersler zevkli geçer	,620
md29	Dersimde Simülasyon kullanmam öğrencilerimin dikkatini dağıtır.	,759
md10	Derslerde simülasyon kullanmaktan kaçınırım.	,752
md16	Simülasyon kullandığım dersler sıkıcı geçer.	,738
md30	Simülasyon kullanmaktan nefret ederim.	,676
md13	Simülasyon kullandığım derslerde sınıfın kontrolünü sağlamakta zorlanırım.	,602

Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin ölçüt geçerliliğine ilişkin bir yargıya varmak için Arslan (2006) tarafından geliştirilen Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği ile kolerasyon katsayıları kullanılmıştır. Simülasyon uygulamaları da Bilgisayar destekli eğitimi gerektirdiğinden Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği seçilmiştir. Çalışma toplam 63 fen bilimleri öğretmeni ile yürütülmüştür. Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği ve Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği toplam puanlarının Kolmogrov-Smirnov normallik testi sonuçları göz önüne alındığında her iki ölçek puanının da normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu sebeple ölçekler için Pearson korelasyon katsayısının kullanılmasına uygun bulunmuştur. Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı ile Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği toplam puanı arasındaki Pearson korelasyon katsayısı 0,60 ( $p < .000$ ) olarak hesaplanmıştır. İki ölçek arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin ölçüt geçerliliği için bir kanıttır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini kanıtlamak için Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği 63 fen bilimleri öğretmenine uygulanmış yanıtlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen sonuç alan yazında yapılan benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır. 63 fen bilimleri öğretmenin 27'si erkek, 36'sı kadındır. Bu sebeple erkeklerin ölçek puanının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları, kadınların ölçek puanının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları incelenmiş iki grubun da normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo3. Kadın ve Erkeklerle Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	Ort.	SS	Sd	t	P
Kadın	36	58.833	10.064	61	-293	.771
Erkek	27	59.518	7.861			$p > .05$

Tablo 3 incelendiğinde kadın ve erkeklerin Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark görülmemektedir( $p>.05$ ). Akçay ve Şahin(2011) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet açısından farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Yenice ve Özden(2015) fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı branşlardaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilgisayara ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalarda da cinsiyet değişkeni açısından tutumların değişmediği sonucu elde edilmiştir(Asan,2002; Çelik ve Bindak, 2005; Arslan, 2008). Bu sonuçlar çalışmamızda elde edilen sonuçlarla uyum içerisinde olduğundan Fen Eğitiminde Simülasyona Yönelik Tutum Ölçeğinin yapı geçerliliğinin sağlandığının kanıtıdır.

Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları hesaplandığında ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .89, olumlu tutum alt boyutu için .89 ve olumsuz tutum alt boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde simülasyon kullanmalarına yönelik tutumlarını açığa çıkaracak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla 52 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve uzman değerlendirme formu ile 8 uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Uzman görüşleri dikkate alınarak her madde için kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi .80'in altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Kapsam geçerlik indeksi .80'den büyük olan 27 maddeden 2 madde aynı tutumu ölçen madde varlığı gereğiyle ölçekten çıkarılmıştır. 4 maddenin kapsam geçerlik indeksi .80'in altında olduğu halde uzman görüşleri dikkate alınarak düzenlenmiş ve ölçekte kalmalarına karar verilmiştir. Ayrıca uzmanların madde önerilerinden 1 madde ölçeğe eklenmiş ve 30 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçeğin nihai deneme formu 80'i kadın, 91'i erkek toplam 171 fen bilimleri öğretmenine uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör Analizinin(AFA) temel sayıtları sınanmış, olumlu tutum ve olumsuz tutum isimli 2 faktörlü yapı elde edilmiştir. Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin ölçüt geçerliliğine ve yapı geçerliliğine ilişkin bir yargıya varmak için Arslan (2006) tarafından geliştirilen Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği ile kolerasyon katsayıları kullanılmıştır. Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği toplam puanı ile Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği toplam puanı arasındaki Pearsonkorelasyon katsayısı 0,60 ( $p<.000$ ) olarak hesaplanmıştır. İki ölçek arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı . Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin ölçüt geçerliliği için bir kanıt sağlamıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini kanıtlamak için Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği 63 fen bilimleri öğretmenine uygulanmış yanıtlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar kadın ve erkeklerin Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Elde edilen bu sonuç alan yazında yapılan benzer çalışmaların sonuçları tutarlılık göstermiştir. Alan yazın incelenmesi sonucu elde edilen sonuçlar ile bu çalışmadan elde edilen sonuçların uyum içerisinde olması Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği yapı geçerliliğinin sağlanması için bir kanıt oluşturmuştur.

Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları hesaplandığında ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .89, olumlu tutum alt boyutu için .89 ve olumsuz tutum alt boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışmanın sonuçları Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenilir ve geçerli bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Araştırmacılar bu ölçeği farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlere uygulayabilirler. Ayrıca öğrencilerin fen bilimleri derslerinde simülasyon kullanımına yönelik tutumunu açığa çıkarmayı hedefleyen bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.



## TEŞEKKÜRLER

Bu makalenin yazımında bana yol gösteren, ölçek geliştirme konusundaki bilgi ve deneyimlerinden yaralandığım değerli hocam Dr. N.Bilge UZUN' a çok teşekkür ederim.

## KAYNAKÇA

- Arslan, A. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2). <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13718/166055> adresinden erişildi.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (24) , 101-109. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6138/82343>
- Asan, A. (2002). Fen ve Sosyal Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları. *Eğitim Araştırmaları*, Sayı:7
- Bajzek, D., Burnette, J. &, Brown W. (2005). Building Cognitively Informed Simulators Utilizing Multiple, Linked Representations Which Explain Core Concepts in Modern Biology. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.542.7975&rep=rep1&type=pdf>
- Büyüköztürk, Ş.(2002).Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Gelistirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-48.
- Çelik H, C., Bindak, R. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Çöllü, E., Öztürk, Y. (2014). Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri Ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9 (1-2) , 373-404. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/selcuksbmyd/issue/11297/135079>
- De Jong, T. & Van Joolingen, W. R. (1998). ScientificDiscovery Learning with Computer Simulations of Conceptual Domains. *Review of Educational Research*, 68(2), 179-201
- Diñer, S., Güçlü, M. (2013). Fen Bilgisi Eğitiminde Bilgisayar Destekli Simülasyon Kullanımının Etkililiği ve Yeni Yönelimler: Bir Meta-Analiz Çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 10(Special Issue), 35-48.
- Horn, JL (1965), "Faktör Analizinde Faktör Sayısı İçin Bir Gerekçe ve Test" *Psychometrika*, 30, 179-85.
- Şahin, A., Akçay, A. (2011).Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Çalışmaları*, 6(2) , s. 909 – 918.
- Tabachnick, B.G.,Fidell, L.S. (2005). Using Multivariate Statistics (5th ed.). Pearson Education, Inc. / Allynand Bacon.
- Yanpar, T. (2007).*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yenice, N., Özden, B.(2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz Yeterliklerinin ve Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* , (25) , 175-201. Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Zgefđ/Issue/47936/606389>
- Yurdugül, H.(2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik &İndekslerinin Kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28–30 Eylül 2005,Denizli), Kongre kitabı, s:1-6.

Zacharia, Z., Anderson, O. R. (2003). The Effects of an Interactive Computer-Based Simulation Prior to Performing a Laboratory Inquiry-Based Experiment on Students' Conceptual Understanding of Physics. *American Journal of Physics*, Vol71, Issue6, P.618-629.

### EK: Fen Bilimleri Dersinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği

Madde No	Maddeler	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiç
1	Anlatmakta zorlandığım konuları simülasyonla zorlanmadan anlatırım.					
2	Derste simülasyon kullanmaktan hoşlanırım.					
3	Simülasyon kullandığım dersler zevkli geçer.					
4	Dersimde simülasyon kullanmayı önemserim.					
5	Derslerde simülasyon kullanmaktan kaçınırım.					
6	Simülasyon kullandığım derslerde sınıfın kontrolünü sağlamakta zorlanırım.					
7	Simülasyon kullandığım dersler sıkıcı geçer.					
8	Simülasyon bulmak için çaba gösteririm.					
9	Simülasyon kullanarak teorik bilgiyi pratiğe dönüştürürüm.					
10	Karışık olayları basitleştirmek için simülasyonlardan yararlanırım..					
11	Simülasyon kullanımının sınıfı donanımlı bir fen laboratuvarına dönüştürdüğünü düşünürüm.					
12	Simülasyon kullanarak öğrencilerime değişkenleri özgürce değiştirebilecekleri ortamlar sunarım.					
13	Simülasyonları kavram yanlışlarını önlemede kullanırım.					
14	Dersimde Simülasyon kullanmam öğrencilerimin dikkatini dağıtır.					
15	Simülasyon kullanmaktan nefret ederim.					

# International Innovative Education Researcher

## SCHOOL TECHNOLOGY LEADERSHIP AND THE MAKER MOVEMENT

Prof. Dr. Mehmet Sincar<sup>1</sup>, Zerrin Önen<sup>2</sup>

<sup>1</sup>University of Gaziantep, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Gaziantep, Turkey; [mehmetsincar@yahoo.com](mailto:mehmetsincar@yahoo.com); <https://orcid.org/0000-0002-4979-5014>

<sup>2</sup>PhD. Student at Department of Educational Administration at Inonu University Malatya, Turkey; [zonen83@hotmail.com](mailto:zonen83@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-9785-6881>  
<http://dx.doi.org/10.29228/iedres.52113>

**To cite:** Sincar, M. & Önen, Z. (2021). School technology leadership and the maker movement, *International Innovative Education Researcher*, 1(1), 27-41.

### ABSTRACT

The developments and changes that have been made in the world affect the educational, health or economic systems of the countries. This situation requires the schools to renew themselves. In the recent year the Covid-19 pandemic that has been experienced all around the world has accelerated this process. It showed clearly that schools should be the places where real life experiences are taught and integrated with life. Regarding this, it was aimed to present a detailed perspective about maker movement and technology leadership that are closely related to the point of view that schools should be the life itself. Accordingly, a general perspective about leadership has been summarized shortly at the beginning of the study and then technology leadership and maker movement have been presented in a detailed way and reflections of technology leadership and maker movement have been discussed. Lastly, some suggestions have been proposed for both teachers and school principals.

**Keywords:** leadership, technology leadership, makerspaces, maker movement

## **Introduction**

21<sup>st</sup> century has been the time when knowledge and technology has been changed at a dizzy pace. This time requires principals and employees to be more active, productive and innovative. Leadership which has been caught the attention of the scientists all along can be helpful for keeping up with the time. Leadership that was defined as “a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal” (Northouse, 2007) has been a qualification that all principals need to have in this century.

When considered from the perspective of educational organizations and the phrase of leadership at schools are uttered, school principals come to one’s mind firstly because they are the head of the schools. Today school principals are not only assumed as the principal, but also as the leaders of the school. A lot of studies about different types of leadership (Aga, Noorderhaven & Vallejo, 2016; Anderson & Dexter, 2005; Author 1, 2013; Flanagan & Jacobsen, 2003; Rafferty & Griffin, 2004; Spillane, 2003; Taylor, Cornelius & Colvin, 2014) have been conducted. Nevertheless, the dizzy pace of change in the technology as well as the current period require the school principals to be technology leaders at the same time. That is, leadership and management should go hand in hand.

Since technology will be an inseparable part of our lives it would be nonsense to avoid it. Instead of that, one must learn and adopt the technology because besides our personal and social lives, working life necessitates that employee must have the technology knowledge as well. It looks for the employees and administrators who optimize their use of the existing technology. As in the other sectors, this is the same for the education as well. With its teachers and principals, it is a must to use the technology effectively. Especially, principal as the leader of the school needs to integrate the technology with the school and curriculum in 21<sup>st</sup> century.

## **Technology Leadership**

Schools have been in existence as educational institutions at which educational technology is getting used more and efficiently day by day (Chen et al., 2020). The efforts of the school about using the technology more efficiently during the educational process do not only provide students the opportunities of having better learning experiences but also contribute to the skills they need to acquire. The one that enables emerging educational technologies to be used efficiently in education is the school principals- technology leaders- who formulate the policies, take decisions and try to implement these decisions on this topic (Flanagan & Jacobsen, 2003; Gibson, 2002; Gurr, 2004; Kearsley & Lynch, 1992).

School principals as leaders have direct and indirect effects on learning of teachers and students, participation of the students to the lessons and academic success by influencing the working conditions of teachers (Hallinger & Heck, 1998; Hitt & Tucker, 2016; Leithwood et al., 2004; Louis et al., 2010; Richardson & Sterrett, 2018; Supovitz et al., 2010). Thus, school principals should have the skills that

provide them to use the technology that will affect the quality of learning positively. This context is only possible with school principals being technology leaders (Sauers & Richardson, 2019; Sterrett & Richardson, 2017).

Technology leadership that provides educational technology being used effectively plays a vital role on school goals (Anderson & Dexter, 2005; Papa, 2011; Schiller, 2003). In recent years technology leadership in education has been a topic for extensive researches in a global context (Alenezi, 2017; Apsorn et al., 2019; Chang, 2019; Esplin et al., 2018; Gallego-Arrufat et al., 2017; Gonzales, 2019; Moreira et al., 2019; Raman et al., 2019; Thannimalai & Raman, 2018). In order to reveal what the studies conducted present exactly, two studies that can also be called as the current literature's tomography are like a road map for researchers within the context of technology leadership (Dexter, Richardson & Nash et al., 2016; Dexter & Richardson, 2020).

Anderson & Dexter (2005) defined that technology leadership is about a group of decisions, policies and activities within an organization and also involving effective usage of ICT in education. Then, to be able to a technology leader, first of all, one should have a vision to use the technology effectively in education and educational administration (Richardson, Flora & Bathon, 2013; Richardson, McLeod & Sauers, 2015). School principals as the technology leaders have a vision that is innovative (Sharija & Watters, 2012), will contribute to the students' learning much better (Yee, 2000), and provide the school to achieve its goals (Wong & Li, 2008). Similarly, a school principal who is also a technology leader does not only content with having a vision but also s/he makes it visible throughout her/his professional life (Banoğlu, 2011; Stuart et al., 2009; Yu & Durrington, 2006), tries to be shared by the participants of school with the aim of being implemented (Davidson, 2003; Davidson & Olson, 2003; Dexter, 2011) and becomes a model (Afshari et al., 2010; Leonard & Leonard, 2006). Essentially this process is mostly about making this vision to be a part of a distributed leadership process (Richardson et al., 2015; Schiller, 2003; Sheppard & Brown, 2014).

Although researchers reveal the photos of qualifications that a school principal who is also a technology leader must have, a school principal requires specific standards to be able to use the educational technology efficiently (Redish & Chan, 2007; Yee, 2000; Yu & Durrington, 2006). International Society for Education Technology (ISTE), develops standards for school principals and updates these standards according to the emerging developments in technology. Within this context current standards for education leaders have been determined as advocates of citizenship and justice, visionary planner, strengthening leader, designer of systems and connected learner (Sheninger, 2019). Besides school principals must have some proficiency to be technology leaders, they must support the teachers for the effective integration of educational technologies. Regarding this, principals firstly should structure the time for teachers to learn how to use the educational technology (Gerard et al., 2010), formulate policies for sustainability of technology integration (Anthony, 2011; Richardson & McLeod, 2011), employ staff out of school (Devolder et al., 2010; Robertson et al., 2006; Seong & Ho,

2012; Vanderlinde et al., 2012) and provide fund (Chang et al., 2008; Cuban et al., 2001). Technology and the development of profession shows a powerful impact on the principles and beliefs of teachers (Inan & Lowther, 2010). The research results show that school principals empower the teachers as a leader and coordinate a general leadership implementation that will make technology integration possible (Dexter et al., 2016; Levin & Schrum, 2013).

School principals' -including themselves as well- creating a building professional learning environment and opportunities is a supportive factor for teachers and students to use the technology efficiently (Gerard et al., 2010; Schrum et al., 2011; Wong & Li, 2008). However, the study results also reveal that both school principals and teachers need more professional development to have such an understanding (Author 1, 2013; Sharija & Watters, 2012). Similarly, school principals can also be an important part of developing curriculum processes in which educational technology is used efficiently (Chiu, 2017; Gerard et al., 2008; Glazer et al., 2009; Kafyulilo et al., 2016; Staples et al., 2015). Practices that have been combined with curriculum for technology integration in education and support the programme increase the efficiency of teachers (Allan et al., 2010; Courduff et al., 2016; Davidson & Olson, 2003; Harris & Hofer, 2017; McKenney et al., 2016; Svendsen, 2016), keep the expectations alive (Ritzhaupt et al., 2008; Wong et al., 2008) and strengthen the usage of educational technology (Divaharan & Lim, 2010; Jones & Dexter, 2014; Trust, 2016). In the last quarter century, the maker movement provides an innovative point of view about this topic.

### **The Maker Movement**

Making is a term that was introduced in 2005 by the magazine -Make- publication (Dougherty & Conrad, 2016) and is a valuable learning activity which focuses on designing, building, modifying, and/or repurposing material objects, for playful or useful ends, oriented toward making a product of some sort that can be used, interacted with or demonstrated (Martin, 2015). The process involves the engagement of people within creativity, designing and with the development of things that are crucial to individuals personally or for their community (Bullock & Sator, 2015).

Making is a multi-dimensional - with its both individual and activity phase - notion. On the one hand making can also be associated with activities that may also be designed for the purpose of learning goals (Harron & Hughes, 2018) on the other hand it helps learners to shape their lives (Lindstrom, Thompson & Schmidt-Crawford, 2017). Making of which human takes place at the core (Hira & Hynes, 2018) is connected to constructivist philosophies and educational ideas (Halverson & Sheridan, 2014; Harron & Hughes, 2018). Another factor is to provide students to succeed by putting their work into a larger social context, develop higher level thinking skills, question and determine their own experience (Harron & Hughes, 2018; Martin, 2015).

One concept that is related to making is also maker movement. Maker movement is a cooperative problem-solving way that leads to new learning paths by using the ability of building/designing that is one of the basic human characteristics and includes the people of different profession groups who come together for both playful and useful purposes creatively (Dougherty, 2012; Martin, 2015; Peppler & Bender, 2013; Schad & Jones, 2019). It is also expressed as a kind of do-it-yourself (DIY) act and has been started to garnered attention all around the world with the declaration of President Obama in 2014 to encourage the studies that will be conducted especially regarding the creativity and innovation for 21st century (Halverson & Sheridan, 2014). The maker movement especially attracted the attention of the educators and researchers (Hsu, Baldwin & Ching, 2017; Peppler & Bender, 2013) who conduct studies about STEM.

Various explanations and definitions about marker movement which has attracted the attention of the researchers and educators have also been done. As an example, Peppler and Bender (2013) defined the term as a culture that consists of hands-on making, creating, designing and innovating. Dougherty (2012) expressed as a combination of fabrication and communication technologies; Halverson & Sheridan (2014) stated it as the increasing within the population of people involved in the production of creativity and introducing their products with others through physical and digital forums; Martin (2015) recorded the representation for the growing movement of hobbyists, tinkerers, engineers, hackers and those creative for designing and building artists; Kjällander et al. (2018) noted that the maker movement is an elevated version of the traditional do-it-yourself movement with the addition of digital fabrication, tools, materials which also includes techniques.

Halverson & Sheridan (2014) pointed out that the maker movement has three components named making, makerspaces and makers. Like Halverson & Sheridan, Martin (2015) also claimed that the maker movement has three elements as well. These elements are explained as follows: (1) digital tools which are about rapid prototyping tools and low-cost microcontroller platforms; (2) community infrastructure which is about online resources and in-person spaces and events; (3) the maker mindset which is about values, beliefs and dispositions.

Maker movement -with its all components- welcomes all types of making. It brings a wide range of activities such as cooking, wood-crafts, robotics, digital fabrication etc. (Kafai, 2018; Peppler & Bender, 2013) and provides an environment/ setting in which students engage in problem solving within the real world. The creation of meaningful products and valuable content information in the process are done by students (Rodriguez, Harron & DeGraff, 2018).

The maker movement which developed in out of educational institutions (Dougherty, 2012; Harron & Hughes, 2018; Lindstrom et al., 2017; Martin, 2015) has been embodied in the culture of school (Halverson & Sheridan, 2014) and combined the formal and informal learning processes (Vossoughi & Bevan, 2014). It has required reimagining school and fostered a mindset of creativity and innovation in educational settings (Peppler & Bender, 2013).

As the interest in maker movement increases at schools, the desire of combining the notion of maker-centered learning that was created by Claps et al. (2016) to define the learning of hands-on activity to the educational process started to emerge. In this process, maker-centered learning providing observable parameters to the educators to help has come to the forefront as an important factor (Schad & Jones, 2019). The process of maker-centered learning usually occurs in the places called makerspace (Bullock & Sator, 2015; Hira & Hynes, 2018; Martin, 2015; Peppler & Bender, 2013; Schad & Jones, 2019). These spaces are physical learning environments actively engaging students and teachers to transform ideas to projects through hands-on making activities (Bullock & Sator, 2015; Hira & Hynes, 2018; Schad & Jones, 2019) and so making and maker movement emerge concretely. They are the places where individuals actively engage in the physical creation of objects and use technologies to make physical artifacts within a community or make technology based projects (Hira & Hynes, 2018; Schad & Jones, 2019); where learners share their passion, connect them to historical and cultural traditions important to local families (Peppler & Bender, 2013); where people of varying backgrounds come together to tell others about their ideas, experiences, instruments and create a combination of people, means, tools, equipment and activities of designing and creating (Hira & Hynes, 2018; Bullock & Sator, 2015).

Makerspaces enable people of all ages to address community problems through making and can be built in various settings like in museums, summer camps, online (Harron & Huges, 2018; Kafai, 2018; Kjällander et al. 2018; Peppler & Bender, 2013) or in educational spaces like schools and libraries (Hira & Hynes, 2018; Kjällander et al. 2018; Peppler & Bender, 2013). As it is the same for Making, the roots of makerspaces are based on constructionism, experimental learning, self-efficacy and agency. In makerspaces students are in the pursuit of knowledge and develop themselves. They do not focus on economic benefits (Martin, 2015) and learn through making. It supports learners to have a sense of self and helps them to shape their lives. (Lindstrom et al., 2017). Makerspace in which makers are quite free about the activities to be done (Martin, 2015) is the place where participants' hobbies are reflected through the tools and projects (Harron & Hughes, 2018). People make things that are meaningful to them (Hira & Hynes, 2018). Sharing ideas and projects (Harron & Hughes, 2018; Kjällander et al. 2018; Peppler & Bender, 2013) and collaboration are also important (Kafai, 2018; Martin, 2015).

Since the roles of the teachers and makerspaces' philosophy are totally different from each other (Lindstrom et al., 2017) it is possible to have some challenges during the process. The challenges that may be encountered are listed by Hira & Hynes (2018: 2) as follows: (1) Lack of diversity within the maker movement; (2) Ideological disconnects between the democratic ideals of human agency and change the capitalistic forces at play in some makerspaces; (3) The challenges associated with replicating successful exemplar spaces in different contexts (locations and cultures); and (4) Many of the activities that constitute Making have been associated with men. The values of carrying that are often associated with women are devalued by the movement.



Regarding the challenges, Kjällander et al. (2018) claimed that non-existence of girls in makerspaces and getting low access to maker spaces and tools are just two obstacles that will impact successful implementation. Another research worth noting about the challenges is the study conducted by Kafai in 2018. She discussed two challenges: cultural experience that is about the way of approaching and engaging with making and the lack of diversity.

In spite of the challenges, it is possible to make something in makerspaces to create a rich atmosphere and be successful. Since the focus of the maker movement is an effort to re-use and repair (Bullock & Sator, 2015) there is no need of providing very expensive materials. Peppler & Bender (2013) stated that you do not need a 3D printer or sewing machine. You can start by gathering recyclable materials. They suggested thinking less about the products that will be created, playing with materials and allowing more time for experimentation.

Another technique that can work in makerspaces is open-ended exploration (Peppler & Bender, 2013). This open-ended exploration works together with the community. Community is the component that people both in person and online share their work, read, socialize and watch videos together during the process (Martin, 2015). Peppler & Bender (2013) recommended that teachers/leaders to encourage the youth to make whatever they are interested in making and have an open invitation for all personal interests. They also highlighted that teachers should encourage multiple solutions as there is never just one correct way to do something. Unusual thinking is also supported during the process. Failure is welcomed and seen as a growth opportunity. It is valued as a starting point opening to a new winning (Martin, 2015; Harron & Hughes, 2018). The study conducted by Harron & Hughes (2018) revealed that the leaders who create an atmosphere with a vision of makerspace at the institutions where they work do more than they are expected.

Since it has caused the thought that it will empower the teaching and learning (Berry et al., 2010) and educators' need of gaining an appropriate pedagogy has come to the forefront (Bullock & Sator, 2015; Cohen, et al., 2017; Schmidt-Crawford, Lindstrom & Thompson, 2018) it is a must to educate pre-service teachers and leaders according to it. Teachers should get the education needed (Rodriguez et al, 2018; Schad & Jones, 2019) because teacher is the facilitator in the acquisition of knowledge through maker-centered learning activities (Schad & Jones, 2019), is the one who creates supportive communities of practice in designing classrooms (Lindstrom et al., 2017). Shortly, it can be said that schools need a change and guidance on how to construct it (Martin, 2015).

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

In this study, technology that is an inseparable part of the 21<sup>st</sup> century and its reflection on the educational organizations were discussed in the context of technology leadership. First of all, it has been seen that school principals are expected to be innovative and proactive. They must use the technology effectively, integrate into the school, support the teachers to use it and provide the school with fund (Chang et al., 2008; Cuban et al., 2001). In addition to supporting the teachers to use the

technology effectively, they must support the teacher to develop themselves. In that sense, technology leaders become role models for others and lead them to use the technology (Afshari et al., 2010; Gächter & Renner, 2018; Leonard & Leonard, 2006; Sims & Brinkman, 2002). It can be said that school principal as the technology leader is the role model for the teachers in makerspaces. And so, together with teachers, school principals/technology leaders follow the developments and changes in the world and put into practice as the effective users of the technology. In another words, they do not confine their efforts; rather than, they keep up with the current events and changing world.

In a period during which technological changes come at a dizzy pace schools are not supposed to proceed in old order. Actually, schools are dynamic organizations that incorporate changes and developments. They cannot live independently. They get the world and society into the school. In one sense they make the schools into the real-life places. One of the ways to make this is the maker movement. Maker movement is a philosophy involving creating, designing and innovating. It is an act in which students put their experiences, ideas and projects into practice. It is a kind of a combination of real life and curriculum. With the leadership of their teacher students can integrate the technological developments with their projects for the life. So, they contribute both to the society and the world. In order to see the success of the students we should be sure that teachers have the necessary abilities. Besides teachers, principals must have the enough competence as well.

Teachers and principals should not avoid the technology. The convenient sides of it should be integrated in makerspaces. Preparing the student for the life in an integrated way with the world is one of the basic responsibilities of school. Teachers and principals have important duties and responsibilities while doing this. They should develop themselves, keep up with the latest technological developments, integrate the positive sides into the education and update their classrooms. In addition to these, school principals should firstly establish a vision and share it with the teachers. So, all participants can know the purpose of the action and what they are expected to do. As stated in the literature, a school principal as the technology leader is the visionary planner and system designer as well (Sheninger, 2019). The leaders who create an atmosphere with a vision of makerspace at the institutions where they work do more than they are expected (Harron & Hughes, 2018). When the vision is articulated clearly by the leaders and get accepted by the members and stakeholders then the success comes itself (Kebritchi, 2009; Stosic, 2013). As Rogers (1983) claimed when the purpose of an innovation is understood enough well, the innovation is adopted and implemented quickly. Similarly, Gadirajurrett, et al. (2018) pointed out that leaders should clearly articulate the vision because it may encourage the followers to take more responsibility. In creating a makerspace and sustaining its success, vision is both important and necessary (Collins, 2017; Kebritchi, 2009; Rouse, Krummeck & Uribe, 2020; Stosic, 2013) since it guides the process. So, school principal as the technology leader should firstly establish a vision and share it with others.

Furthermore, school principal/technology leader should be care about her/his attitude. When the leader has a democratic attitude then the success can emerge itself. For instance, planning with

teachers (Rouse et al., 2020) or inviting teachers to the decision-making process and gaining autonomy in makerspaces motivate and encourage them to work harder. Feeling free and comfortable in a makerspace setting are valued as positive in the context of the makerspace session (Collins, 2017; Paganelli et al., 2017). Hence, such an attitude can contribute to the motivation of teachers. That is, if the school principal as the technology leader has democratic attitude teachers can be more willing and determined. They can know what they are going to do.

Another point that school principal/technology leader notice is the implementer's competence. Competence is the ability that a person must have to do a specific task well. In this sense teachers' -as implementers- qualification is vital. If the implementers do not have enough competence then the vision goes to waste and becomes unsuccessful, no matter how strong the vision is. Being successful in makerspaces is possible with teachers' professional development (Collins, 2017; Guek, 2015; Kurti, Kurti & Fleming, 2014; Paganelli et al., 2017; Vuorikari, Ferrari & Punie, 2019) and professional development contributes to the competence and performance of the person. Administrative support is important (Collins, 2017; Kurti et al., 2014; Smith & Light, 2016) for developing competence and professional development because teachers may have some challenges (Hira & Hynes, 2018; Kafai, 2018; Kjällander et al., 2018). They may need to upgrade their skills (Guek, 2015) to overcome these challenges and to be successful in makerspaces. So, administrators as the technology leaders should invest in teachers, support and encourage them to develop themselves. Shortly, makerspaces require professional development of teacher and at this point. School principal/technology leader needs to encourage the teachers to develop themselves and support the teachers for effective integration of educational technologies.

As a conclusion, Covid-19 pandemic that the whole world has experienced in the recent year has demonstrated that schools and educational organizations should be real life places. In this sense, school principal as the technology leader and teachers as the leaders in makerspaces have some vital roles during this process. With respect to this, this study has been conducted. It has taken a photo of makerspace and suggested some practical implementations that will work in makerspaces to the school principals as the technology leaders. It has emphasized that a school principal has some important tasks for the success of makerspace. As an example, school principal as the technology leader should have a vision for the maker movement and share it with teachers who will work in makerspaces actively. Besides sharing the vision, administrative support for professional development, having a democratic attitude, being effective technology user, creating an environment for teachers and students to use the technology effectively are just some of them.

## References

- Afshari, M., Abu Bakar, K., Luan, W., Fooi, F. & Abu Samah, B. (2010). Computer use by secondary school principals. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(3), 8–25.
- Aga, D. A., Noorderhaven, N. & Vallejo, B. (2016). Transformational leadership and project success: The mediating role of team-building. *International Journal of Project Management*, 34(5), 806–818.
- Al Sharija, M. & Watters, J.J. (2012). Innovative leadership by school principals: Embedding information communication and technology in Kuwaiti schools. *Journal of International Education Research*, 8(4), 425–434.
- Alenezi, A. (2017). Technology leadership in Saudi schools. *Education and Information Technologies*, 22(3), 1121–1132.
- Allan, W. C., Erickson, J. L., Brookhouse, P. & Johnson, J. L. (2010). EcoScienceWorks: Teacher professional development through a collaborative curriculum project—an example of TPACK in Maine. *TechTrends*, 54(6), 36–43.
- Anderson, R. E. & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82.
- Anthony, A. B. (2011). Activity theory as a framework for investigating district-classroom system interactions and their influences on technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(4), 335–356.
- Apsorn, A., Sisan, B. & Tungkunan, P. (2019). Information and communication technology leadership of school administrators in Thailand. *International Journal of Instruction*, 12(2), 639.
- Author 1 (2013). Challenges school principals facing in the context of technology leadership. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1273–1284.
- Banoğlu, K. (2011). School principals' technology leadership competency and technology coordinatorship. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 199–213.
- Berry, R. Q., Bull, G., Browning, C., Thomas, C. D., Starkweather, K., & Aylor, J. H. (2010). Use of digital fabrication to incorporate engineering design principles in elementary mathematics education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 10(2), 167–172.
- Bullock, S. M. & Sator, A. J. (2015). Maker pedagogy and science teacher education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13(1), 60–87.
- Chang, E. (2019). Bridging an engagement gap: towards equitable, community-based technology leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, 22(5), 536–554.
- Chang, I.-H., Chin, J. M. & Hsu, C.-M. (2008). International forum of educational technology & society teachers' perceptions of the dimensions and implementation of technology leadership of principals in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society*, 11(4), 229–245.
- Chen, X., Zou, D., Cheng, G. & Xie, H. (2020). Detecting latent topics and trends in educational technologies over four decades using structural topic modeling: A retrospective of all volumes of *Computers & Education*. *Computers and Education*, 151, 103855.
- Chiu, T. K. F. (2017). Introducing electronic textbooks as daily-use technology in schools: A top-down adoption process. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 524–537.
- Clapp, E. P., Ross, J., Ryan, J. O., & Tishman, S. (2016). *Maker-centered learning: Empowering young people to shape their worlds*. John Wiley & Sons.
- Cohen, J., Jones, W. M., Smith, S., & Calandra, B. (2017). Makification: Towards a framework for leveraging the maker movement in formal education. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 26(3), 217–229.

- Collins, C. E. (2017). *We are all makers: A case study of one suburban district's implementation of makerspaces*. (Degree of Doctor of Education). College of Professional Studies Northeastern University Boston, Massachusetts.
- Courduff, J., Szapkiw, A. & Wendt, J. L. (2016). Grounded in What Works, *Journal of Special Education Technology*, 31(1), 26–38.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H. & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813–834.
- Davidson, J. (2003). A new role in facilitating school reform: The case of the educational technologist, *Teachers College Record - TEACH COLL REC*, 105(5), 729–752.
- Davidson, J. & Olson, M. (2003). School leadership in networked schools: Deciphering the impact of large technical systems on education. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), 261–281.
- Devolder, A., Vanderlinde, R., Van Braak, J. & Tondeur, J. (2010). Identifying multiple roles of ICT coordinators. *Computers and Education*, 55(4), 1651–1655.
- Dexter, S. (2011). School technology leadership: Artifacts in systems of practice. *Journal of School Leadership*, 21(2), 166–189.
- Dexter, S. & Richardson, J. W. (2020). What does technology integration research tell us about the leadership of technology?. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(1), 17–36.
- Dexter, S., Richardson, J. W. & Nash, J. B. (2016). Leadership for technology use, integration, and innovation: A review of the empirical research and implications for leadership preparation. Young, M. D., Crow, G. M. (2<sup>nd</sup> Ed.), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (202-228). Routledge: New York, 202–228.
- Divaharan, S. & Lim, C. P. (2010). Secondary school socio-cultural context influencing ICT integration – A case study approach. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26, 741–763.
- Dougherty, D. (2012). The maker movement. *Innovations: Technology, governance, globalization*, 7(3), 11-14.
- Dougherty, D. & Conrad, A. (2016). *Free to make: How the maker movement is changing our schools, our jobs, and our minds*. North Atlantic Books: Berkeley, CA.
- Esplin, N. L., Stewart, C. & Thurston, T. N. (2018). Technology leadership perceptions of Utah elementary school principals. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(4), 305–317.
- Flanagan, L. & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124–142.
- Gächter, S. & Renner, E. (2018). Leaders as role models and ‘belief managers’ in social dilemmas. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 154, 321-334.
- Gadirajurrett, H; Srinivasan, R.; Stevens, J. & Jeena, N., (2018). Impact of Leadership on Team’s Performance. Engineering and Technology Management Student Projects. 1912. [https://pdxscholar.library.pdx.edu/etm\\_studentprojects/1912](https://pdxscholar.library.pdx.edu/etm_studentprojects/1912)
- Gallego-Arrufat, M.-J., Gutiérrez-Santiuste, E. & Campaña-Jiménez, R. (2017). School technology leadership in a Spanish secondary school: The TEI model. *Improving Schools*, 20(3), 247–263.
- Gerard, L., Bowyer, J. & Linn, M. (2010). How does a community of principals develop leadership for technology-enhanced science?. *Journal of School Leadership*, 20(2), 145–183.
- Gerard, L. F., Bowyer, J. B. & Linn, M. C. (2008). Principal leadership for technology-enhanced learning in science. *Journal of Science Education and Technology*, 17(1), 1–18.
- Gibson, I. W. (2002). Leadership, technology, and education: Achieving a balance in new school leader thinking and behaviour in preparation for twenty-first century global learning environments. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11(3), 315–334.

- Glazer, E. M., Hannafin, M. J., Polly, D. & Rich, P. (2009). Factors and interactions influencing technology integration during situated professional development in an elementary school. *Computers in the Schools*, 26(1), 21–39.
- Gonzales, M. M. (2019). School technology leadership vision and challenges: Perspectives from American school administrators. *International Journal of Educational Management*, 34(4), 697–708.
- Guek, F. S. (2015). Makerspace at Singapore Polytechnic. *Singapore Journal of Library & Information Management*, 44, 1-10.
- Gurr, D. (2004). ICT, Leadership in education and e-leadership. *International Journal of Phytoremediation*, 25(1), 113–124.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Halverson, E. R. & Sheridan, K. M. (2014). The maker movement in education. *Harvard Educational Review*, 84(4), 495-505.
- Harris, J. B. & Hofer, M. J. (2017). TPACK stories: Schools and school districts repurposing a theoretical construct for technology-related professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(1–2), 1–15.
- Harron, J. R. & Hughes, J. E. (2018) Spacemakers: A leadership perspective on curriculum and the purpose of K–12 educational makerspaces, *Journal of Research on Technology in Education*, 50(3), 253-270. DOI: 10.1080/15391523.2018.1461038
- Hira, A. & Hynes, M. M. (2018). People, means, and activities: A conceptual framework for realizing the educational potential of makerspaces. *Education Research International*, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2018/6923617>
- Hitt, D. H. & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569.
- Hsu, Y. C., Baldwin, S. & Ching, Y. H. (2017). Learning through making and maker education. *TechTrends*, 61(6), 589-594.
- Inan, F. A. & Lowther, D. L. (2010). Laptops in the K-12 classrooms: Exploring factors impacting instructional use. *Computers and Education*, 55(3), 937–944.
- Jones, W. M. & Dexter, S. (2014). How teachers learn: The roles of formal, informal, and independent learning. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 367–384.
- Kafai, Y. B. (2018) Building a home for the maker movement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(1), 4-5. DOI: 10.1080/21532974.2017.1398970
- Kafyulilo, A., Fisser, P. & Voogt, J. (2016). Factors affecting teachers' continuation of technology use in teaching. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1535–1554.
- Kebritchi, M. (2009). Factors affecting teachers' adoption of educational computer games: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 256-270. DOI: [10.1111/j.1467-8535.2008.00921.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00921.x)
- Kjällander, S., Åkerfeldt, A., Mannila, L. & Parnes, P. (2018). Makerspaces across settings: Didactic design for programming in formal and informal teacher education in the Nordic countries. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(1), 18-30. DOI: 10.1080/21532974.2017.1387831
- Kearsley, G. & Lynch, W. (1992). Educational leadership in the age of technology: The new skills. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(1), 50–60.
- Kurti, R. S., Kurti, D. L. & Fleming, L. (2014). The philosophy of educational makerspaces part 1 of making an educational makerspace. *Teacher Librarian*, 41(5), 8-11.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement: Wallace Foundation. Retrieved from <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/2035>
- Leonard, L. J. & Leonard, P. E. (2006). Leadership for technology integration: Computing the reality. *Alberta Journal of Educational Research*, 52(4), 212-224.

- Levin, B. B. & Schrum, L. (2013). Using systems thinking to leverage technology for school improvement. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(1), 29–51.
- Lindstrom, D., Thompson, A. D. & Schmidt-Crawford, D. A. (2017) The maker: democratizing STEM education and empowering learners to shape their world. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(3), 89-90. Doi: 10.1080/21532974.2017.1316153
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, M. & Mascall, B. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York, NY: Wallace Foundation.
- Martin, L. (2015). The Promise of the maker movement for education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 5(1), 30-39. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1099>
- McKenney, S., Boschman, F., Pieters, J. & Voogt, J. (2016). Collaborative Design of Technology-Enhanced Learning: What can We Learn from Teacher Talk?. *TechTrends*, 60(4), 385–391.
- Moreira, M. A., Rivero, V. M. H. & Sosa Alonso, J. J. (2019). Leadership and school integration of ICT. Teachers perceptions in Spain. *Education and Information Technologies*, 24(1), 549–565.
- Northouse, G. (2007). *Leadership theory and practice*. (3rd ed.) Thousand Oak, London, New Delhe, Sage Publications, Inc.
- Paganelli, A., Cribbs, J. D., ‘Silvie’Huang, X., Pereira, N., Huss, J., Chandler, W. & Paganelli, A. (2017). The makerspace experience and teacher professional development. *Professional Development in Education*, 43(2), 232-235.
- Papa, R. (2011). *Technology leadership for school improvement*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Peppler, K. & Bender, S. (2013). Maker movement spreads innovation one project at a time. *Kappan*, 95(3), 22-27.
- Rafferty, A. E. & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 329-354.
- Raman, A., Thannimalai, R. & Noor, S. I. (2019). Principals’ technology leadership and its effect on teachers’ technology integration in 21st century classrooms. *International Journal of Instruction*, 12(4), 423.
- Redish, T. & Chan, T. C. (2007). Technology leadership: Aspiring administrators’ perceptions of their leadership preparation program. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 6, 123–139.
- Richardson, J. W., Flora, K. & Bathon, J. (2013). Fostering a school technology vision in school leader. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1), 144-160.
- Richardson, J. W. & McLeod, S. (2011). Technology leadership in native american schools. *Journal of Research in Rural Education*, 26(7), 1–14.
- Richardson, J. W., McLeod, S. & Sauers, N. (2015). Technology leadership is just good leadership: Dispositions of tech savvy superintendents. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 12(1), 11–30.
- Richardson, J. W. & Sterrett, W. L. (2018). District technology leadership then and now: A comparative study of district technology leadership from 2001 to 2014. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 589–616.
- Ritzhaupt, A. D., Hohlfeld, T. N., Barron, A. E. & Kemker, K. (2008). Trends in Technology Planning and Funding in Florida K-12 Public Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 3(8), 1–17.
- Robertson, M., Grady, N., Fluck, A. & Webb, I. (2006). Conversations toward effective implementation of information communication technologies in Australian schools. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 71–85.
- Rodriguez, S. R., Harron, J. R. & DeGraff, M. W. (2018). UTeach maker: A micro-credentialing program for preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(1), 6-17. Doi: 10.1080/21532974.2017.1387830
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.

- Rouse, R., Krummeck, K. & Uribe, O. (2020). Making the Most of a Makerspace. *Science and Children*, 57(6), 31-35.
- Sauers, N. J. & Richardson, J. W. (2019). Leading the pack: Developing empowering responsible use policies. *Journal of Research on Technology in Education*, 51(1), 27–42.
- Schad, M. & Jones, W. M. (2019). The maker movement and education: A systematic review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(1), 65-78. Doi: 10.1080/15391523.2019.1688739
- Schiller, J. (2003). Working with ICT: Perceptions of Australian principals. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 171–185.
- Schmidt-Crawford, D. A., Lindstrom, D. & Thompson, A. D. (2018). Addressing the “Why” for Integrating technology in teacher preparation. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(3), 132-133. Doi: 10.1080/21532974.2018.1465783
- Schrum, L., Galizio, L. & Ledesma, P. (2011). Educational leadership and technology integration: An investigation into preparation, experiences, and roles. *Journal of School Leadership*, 21(2), 241–261.
- Seong, D. N. F. & Ho, J. M. (2012). How leadership for an ICT reform is distributed within a school. *International Journal of Educational Management*, 26(6), 529–549.
- Sheninger, E. C. (2019). *Digital leadership: Changing paradigms for changing times* (2nd ed.). Corwin Press: USA.
- Sheppard, B. & Brown, J. (2014). Leadership for a new vision of public school classrooms: Technology-smart and learner-centered. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 84–96.
- Sims, R. R. & Brinkman, J. (2002). Leaders as moral role models: The case of John Gutfreund at Salomon Brothers. *Journal of Business Ethics* 35, 327–339. <https://doi.org/10.1023/A:1013826126058>
- Smith, A. & Light, A. (2016). How to cultivate sustainable developments in makerspaces. Retrieved from [http://steps-centre.org/wp-content/uploads/MC-report\\_final.pdf](http://steps-centre.org/wp-content/uploads/MC-report_final.pdf)
- Stošić, L. & Stosic, I. (2013). Diffusion of innovation in modern school. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education:(IJCRSEE)*, 1(1), 5-13.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational evaluation and policy Analysis*, 25(4), 343-346.
- Staples, A., Pugach, M. C. & Himes, D. (2015). Rethinking the technology integration challenge: Cases from three urban elementary schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(2), 285–311.
- Sterrett, W. & Richardson, J. (2017). Cultivating innovation in an age of accountability: tech-savvy leadership. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 20(4), 27–41.
- Stuart, L., Mills, A. & Remus, U. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers & Education*, 53(3), 733–741.
- Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31–56.
- Svensden, B. (2016). Teachers’ experience from a school-based collaborative teacher professional development programme: Reported impact on professional development. *Teacher Development*, 20(3), 313–328.
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J., & Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6), 566-583.
- Thannimalai, R. & Raman, A. (2018). The influence of principals’ technology leadership and professional development on teachers’ technology integration in secondary schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 203–228.
- Trust, T. (2016). New model of teacher learning in an online network. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(4), 290–305.
- Vanderlinde, R., Van Braak, J. & Dexter, S. (2012). ICT policy planning in a context of curriculum reform: Disentanglement of ICT policy domains and artifacts. *Computers and Education*, 58(4), 1339–1350.



- Vossoughi, S., & Bevan, B. (2014). Making and tinkering: A review of the literature. *National Research Council Committee on Out of School Time STEM*, 67, 1-55.
- Vuorikari, R., Ferrari, A., & Punie, Y. (2019). *Makerspaces for Education and Training: Exploring future implications for Europe* (No. JRC117481). Joint Research Centre (Seville site). Retrieved from <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc117481.html>
- Wong, E., Li, S., Choi, T. & Lee, T. (2008). Insights into innovative classroom practices with ICT: Identifying the Impetus for Change. *Educational Technology & Society*, 11, 248–265.
- Wong, E. M. L. & Li, S. C. (2008). Framing ICT implementation in a context of educational change: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 99–120.
- Yee, D. L. (2000). Images of school principals' information and communications technology leadership. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 287–302.
- Yu, C. & Durrington, V.A. (2006). Technology standards for school administrators: An analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to perform the standards. *NASSP Bulletin*, 90(4), 301–317.

# International Innovative Education Researcher

## OKUL MÜDÜRLERİNİN KENDİ KARIYER EVRELERİNE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ

Kasım Bozkurt<sup>1</sup>, Doç. Dr. Metin Özkan<sup>2</sup>

<sup>1</sup>T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Karşıyaka İlkokulu, Nizip-Gaziantep;  
kasmbozkurt@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9165-7734>

<sup>2</sup>Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şehitkâmil-Gaziantep;  
ozkan.metin@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4891-9409>  
<http://dx.doi.org/10.29228/iedres.51658>

**Kaynak göstermek için:** Bozkurt, K. & Özkan, M. (2021). Okul müdürlerinin kendi kariyer evrelerine ilişkin düşünceleri, *International Innovative Education Researcher*, 1(1), 42-51.

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin kariyer evrelerine ilişkin düşüncelerinin, ilk karşılaşma-süreç-son aşama olarak üç dönem şeklinde nasıl bir dönüşüm geçirdiğini ortaya koymaktır. Nitel yöntemle yapılan araştırmada çalışma grubunu, 10 okul müdürü oluşturmuştur. Çalışma grubuna dâhil edilmede okul müdürlerinin en az beş yıllık müdürlük tecrübesine sahip olması ölçüt olarak alınmış, katılımcılara kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin stajyer yöneticilik, şehzadelik, keşfetme, heyecan, acemilik, çiraklık, alışma, kaygı, ilk deneyim ve öğrenme gibi tanımlamalarla ifade ettikleri ilk müdürlük yıllarının belirsizliklerle birlikte gelen kaygı, endişe ve heyecanın öne çıktığı bir dönem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri müdürlükteki ilk yıllardan sonraki dönemi özgüven, olgunlaşma, yarı demokratik, fark yaratma, sıradanlık, tecrübe, ikinci heyecan, adanmışlık, kalfalık ve uygulama gibi farklı duygu ve düşüncelerle tanımlamışlardır. Okul müdürleri en az beş yıllık deneyimleri sonucunda deneyime ve tecrübeye yoğun bir vurgu yaparak ulaştıkları mevcut evreyi özgüven, yöneticilikten liderliğe geçiş, babacanlık, diğerkâmlık, ustalık, tecrübe ve tevazu, iz bırakma, verimlilik ve ustalık gibi kavramlarla tanımlamışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** okul müdürü kariyer basamağı, liderlik, yönetici seçme ve görevlendirme, kariyer, okul müdürü

## SCHOOL PRINCIPALS' THOUGHTS ON THEIR OWN CAREER STAGES

### ABSTRACT

The aim of this research is to reveal how school principals transform their thoughts about career stages dividing it into three periods, the first encounter-process-final stage. In order to achieve this aim, the study group consisted of 10 school principals was formed in the qualitative research. In the determination of the study group, it was taken as a criterion that the school principals have at least five years of management experience. The data of the research were collected with a semi-structured interview form, which was created to periodically collect the thoughts of the managers about the career stages. According to the research findings, it was seen that school principals expressed it with definitions such as trainee management, princedom, discovery, excitement, novice, apprenticeship habituation period, anxiety, first experience and learning. It shows that the first years of management were a period in which the anxiety, worry and excitement that came with uncertainties came to the fore. School principals defined the period following the first years in the principalship with different feelings and thoughts such as self-confidence, maturation, semi-democratic, making a difference, mediocrity, experience, second excitement, dedication, journeyman and practice. School principals have defined the current stage they have reached by emphasizing experience and experience as a result of at least five years of experience, with concepts such as self-confidence, transition from manager to leadership, paternalism, altruism, mastery, experience and humility, leaving a trace, efficiency and mastery.

**Keywords:** school principal's career stages, leadership, trainee manager, selection and assignment of principals, career, school principal

### GİRİŞ

Kariyer kavramı bir meslek alanında ilerleme ve bunun sonucunda daha fazla para kazanma, sorumluluk üstlenme, statü kazanma, güç ve saygınlık elde etme olarak tanımlanabilir (Taşçıoğlu, 2006). Türk Dil Kurumu sözlüğünde kariyer bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan anlaşılacağı üzere kariyer kavramı, öz bir ifadeyle 'mesleki ilerleme' olarak ifade edilebilir. Mesleki ilerleme ise hem bireyin potansiyelinin ortaya çıkması ve bütüncül, çok yönlü doyurucu bir meslek yaşama hakkıyla hem de gelişen potansiyel ve iyi oluş haliyle üyesi olduğu bütün örgütlerin amaçlarına ulaşmasında sağlayabilecekleri katkılar bakımından önemlidir. Bu yönüyle kariyerin bir birey bir de örgüt yanının olduğu söylenebilir (Bakioğlu ve İnandı, 2001). Dolayısıyla örgütlerin iş görenlerinin kariyer basamaklarını incelemeleri ve iş gücünün verimini arttırmak için yapılacak insan kaynağı geliştirme süreçlerinde dikkate almaları gerekmektedir.

Birçok meslek için hem statü hem gelişim açısından belirgin olan kariyer aşamalarının okul müdürlüğü gibi toplumun geleceğine yön verebilecek kritik bir alanda önemi yadsınamaz. Çünkü okullar, eğitim politikalarının somut uygulama alanlarıdır ve okul müdürleri bu uygulama alanının temel belirleyicilerinden biridir. Açıkalın (1998) tarafından alanyazına kazandırılmış olan "bir okul müdürü kadar okuldur" ifadesi, müdürü yücelterek okulun merkezine almaktan öte, okul müdürünün insan kaynağının geliştirilmesindeki rolüne işaret etmektedir. Okullarında eğitim-öğretim faaliyetlerini fiilen yürüten, böylece bir ülkenin en önemli kaynağı -insanı- yetiştiren öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve karşılanmasında okul müdürünün belirleyiciliği bulunmaktadır. Öğretmenin gelişmeye açık alanlarını en iyi görebilecek, ilerlemeleri sağlayabilecek konumda olanlardan biri okul müdürleridir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli gelişmeler sağlayabilecek bir katalizör de, yine, kariyer basamaklarıdır (Kaplan ve Gülcan, 2020).

Öğretmenler, tıpkı vücuttaki kılcal damarlar gibidir. Vücuttaki tüm doku ve hücrelerin ihtiyacı kılcallar aracılığıyla taşındığı gibi, bütün bir eğitim sisteminin mesajı öğretmen kanalıyla hedefine ulaşmaktadır. Bu nedenle öğretmen kariyer basamaklarını konu edinen alanyazında birçok araştırma (Bakioğlu ve Banoğlu, 2013; Demir, 2011; İnandı ve Gılıç, 2020; Kaplan ve Gülcan, 2020; Nartgün ve Ural, 2007; Tosun ve Yengin Sarpkaya, 2014) bulunmaktadır. Ancak alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişiminde, diğer bir anlatımla kariyer sürecinde, belirleyici olan okul müdürlerinin kariyer evrelerine ilişkin çalışmaya rastlanılmamıştır. Buna karşılık okul müdürlüğünün bir kariyer mesleği olması gerektiği ve meslek içinde kariyer basamaklarının oluşturulması gerektiği (Demirtaş ve Özer, 2014) sıklıkla vurgulanmaktadır. Okul müdürlerinin kariyer basamaklarına ilişkin tartışmalar statü, maaş gibi özlük haklarında aşamalı iyileştirmeler ile müdürlüğün öğretmenlikten farklı profesyonel bir alan olarak tanınmasına odaklanmaktadır. Okul müdürlüğünün daha etkin yapılabilmesi için gerekli olan

bu tartışmaların yapılmasının dışında, müdürlerin mevcut koşullar içinde hangi kariyer evrelerinden geçtiğinin anlaşılması da önemli görülmektedir. Bu araştırmada okul müdürlerinin gözünden okul müdürlerinin hangi kariyer aşamalarından geçtiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Evrelerin neler olabileceği ve onlara neler hissettirdikleri araştırılarak mevcut okul müdürlerine ve ileride bu görevi yerine getirecek olanlara bir bakış açısı kazandırma planlanmaktadır.

Araştırmada okul müdürlüğünde geçen süreç başlangıç, ilk yılların ardından gelen diğer yıllar ve en az beş yıl olmak üzere gelinen son evre olarak üç aşamada ele alınmıştır. Bu yönüyle araştırma okul müdürlüğü kariyer basamaklarını bütün yönleriyle ortaya koyma iddiası taşımamaktadır. Bu iddia yerine okuyucuların zihninde, önemli bir alan olarak görülen okul müdürlüğünün kariyer basamaklarını anlamaya çalışan fikirler oluşturması istenmektedir.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma nitel desende tasarlanmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada varlığı bilinen bir gerçeği derinlemesine anlamak ve yöneticilerin bu sürece ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyma amacına nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak ulaşılmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki bir Büyükşehir'e bağlı ilçede kamu okullarında görev yapan, yöneticilikte en az beş yıllık kıdemi bulunan okul müdürlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu/zincir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton (2018)'a göre amaçlı örnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul müdürlerinin eğitim durumu, öğretmenlik ve müdürlük kıdemleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**  
Katılımcı Demografik Bilgileri

Kod	Eğitim Durumu	Öğretmenlikteki Kıdem	Müdürlükteki Kıdem
K1	Yüksek Lisans	10	5
K2	Yüksek Lisans	8	5
K3	Yüksek Lisans	19	7
K4	Yüksek Lisans	17	8
K5	Yüksek Lisans	8	6
K6	Lisans	45	18
K7	Lisans	19	5
K8	Lisans	15	6
K9	Lisans	7	5
K10	Lisans	20	7

Tablo 1 'de görüldüğü gibi okul müdürlerinin 5'i yüksek lisans, 5'i lisans mezunudur. Ayrıca okul müdürleri en az beş yıllık okul müdürlüğü deneyimi olan yöneticilerdir. Görüşmeye katılan okul müdürlerinin öğretmenlikteki ortalama kıdem süresi 16,8 yıl olup müdürlükteki ortalama kıdem süresi ise 7,2 yıldır. Yüksek lisans yapmış olan okul müdürlerinin öğretmenlik kıdem ortalaması 12,4 yıl, yöneticilik kıdem ortalaması 6,2 yıl iken; lisans mezunu yöneticilerin aynı konudaki kıdemleri sırasıyla 21,2 yıl ile 8,2 yıldır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle alanyazın taraması yapılarak konunun teorik dayanağı oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri alanyazına dayalı olarak geliştirilmiş görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde okul müdürlerinin mezun oldukları okul ve meslekteki kıdemleri, ikinci bölümünde ise okul müdürlüğü kariyer evreleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Görüşmeler, ilgili okul müdürleri okullarında ziyaret edilerek ve çalışma odalarında ses kaydı alınarak yapılmıştır. Görüşmecilere, yapılan görüşmelerin yazılı hâle getirileceği ve son olarak kendilerine teyit ettirileceği belirtilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Görüşmeler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle okul müdürlerinin ses kayıtları çözümlenerek yazıya dökülmüştür. Yapılan bu işlemde sonra ses kayıtları tekrar dinlenilerek kontrol edilmiştir. Metin haline dönüştürülen ses kayıtları görüşme yapılan her bir okul müdürüne gönderilmiş ve teyit edilmiştir. Çözümlemelerde görüşme yapılan her bir okul müdürüne bir kod verilmiştir. Araştırma bulguları görüşme soruları temel alınarak analiz edilmiştir.

## BULGULAR

### İlk Müdürlük Yıllarına İlişkin Düşünceler ve Tanımlamalar

Okul müdürlerinden göreve ilk başladıkları zamanı yeniden düşünmeleri ve bu dönemi duygularını da katarak tanımlamaları istenmiştir. Ayrıca duygularını ortaya koyarken, bu döneme özel bir isim vermeleri gerekirse nasıl isimlendirebilecekleri de öğrenilmeye çalışılmıştır. Katılımcılardan gelen görüşler bu dönemin belirsizliklerle birlikte gelen kaygı, endişe ve heyecanın öne çıktığı bir dönem olduğuna işaret etmektedir. Okul müdürlerinin, müdürlüğün ilk yıllarına ilişkin duygularından öne çıkanlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

Okul Müdürlerinin Müdürlük Görevine İlk Başladıkları Döneme İlişkin Düşünceleri

Öne Çıkan Düşünce	Frekans (f)
Heyecan	7
Belirsizlik	4
Tecrübesizlik	5
Kaygı/Endişe	5
Bilgisizlik/Yetersizlik	3
Görevin zorluğu/Sorumluluk	3
Öğrenme/Keşfetme	4
Panik Atak	1

Araştırmaya katılan okul müdürleri ilk yıllarında heyecanlı olduklarını, tecrübesizlik yaşadıklarını, kaygı ve endişe yoğunluklarının yüksek olduğunu, yöneticilik deneyimlerinin azlığı veya yokluğu nedenleriyle yetersizlik hissettiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, okul müdürleri bu dönemi sorumluluk duygusunun yoğunluğuyla birlikte gelen öğrenme ve keşfetme dönemi olduğunu düşünmektedirler. Okul müdürlerinin ilk müdürlük yıllarındaki duygularını ortaya koyan düşüncelerinden örnekler ve dönemi tanımlamalarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

“Sınıf yönetimi dersi almıştım bu konuda fikir sahibiydim ama okul yönetimi [eksiklik belirten yüz ifadesi]... Bu sınıfta öğrenciyle olmaktan, öğrencinin sorumluluğunu almaktan çok farklıydı ve açıkçası korkutucuydu.... Yani benim için danışmanımın olmadığı **“stajyer yöneticilik dönemi”** diyebilirim.” (K2)

“Okul müdürlüğüne ilk başladığım zamanlarda çok heyecanlıydım. Her şeyden önce bir okulun, öğrencilerin ve öğretmenlerin sorumluluğu üzerimdeydi. ...Gerçekten heyecanlı bir dönemdi. Bütün ilkler heyecanlı olur hele de okul müdürlüğü gibi zor ve önemli bir görev çok daha heyecan veriyordu. Bu döneme **“heyecan dönemi”** adını veriyorum.” (K6)

“Okul müdürlüğüne ilk başladığım yıllarda yeni ve önemli bir işe başlamanın heyecanı, sorumluluğu yüksek bir konuma gelmenin kaygısı, daha önce hiç yapmadığım bir işe başlamanın belirsizliği vardı. ....Daha önce müdür yardımcılığı yapmış olmama rağmen okul

müdürlüğünün incelikleri ile ilgili birçok şeyi bu dönemde keşfettim. Bu döneme “**keşfetme dönemi**” adını veriyorum.” (K4)

“Birleştirilmiş sınıflı bir köy okulunda çalışan, idareden bihaber olan biri olarak hiçbir eğitimden geçmeden direkt ihtiyaçtan dolayı okul müdürlüğüne geçmiş biri olarak sudan çıkmış balık gibiydim. Tüm evrak işlerinde panik atak, personeline nasıl davranacağını bile bilmeyen bir müdürdüm. O yüzden tam anlamıyla bu döneme “**çıraklık dönemi**” diyebiliriz.”(K1)

“Okul müdürlüğüne ilk başladığım zaman gerçekten çok heyecanlıydım çünkü idareciliğe ilk başladığım yıllarda müdür yardımcılığı yaparken gözlemlemiş olduğum müdürlerin yaptığı yanlışları yapmamak için kendimde çok büyük bir istek duyuyordum. ...bu döneme bir isim vermek gerekirse “**şehzadelik dönemi**” olabilir diye düşünüyorum.” (K7)

Okul müdürlerinin müdürlük görevine başladıkları ilk yıllardaki düşüncelerinin, dönemi tanımlamak için kullandıkları ifadelerle de örtüştüğü görülmektedir. Bu dönemi tanımlamalarından öne çıkanlar duygularının desteklediği gibi *stajyer yöneticilik, şehzadelik, keşfetme, heyecan, acemilik, çıraklık, alışma, kaygı, ilk deneyim ve öğrenmedir.*

### **İlk Müdürlük Yıllarının Ardından Gelen Döneme İlişkin Düşünce ve Tanımlamaları**

Okul müdürlerinden göreve ilk başladıkları zaman yaşadıkları yoğun duyguların ardına neler hissettikleri, duygularının nasıl bir seyir izlediğine yönelik düşünceleri alınmıştır. Katılımcıların bu dönemde özgüven, başarı, fark yaratma, gerçekçi bakış açısına sahip olma gibi olumlu duygulara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin, müdürlüğün ilk yıllarının ardından gelen döneme ilişkin duygularından öne çıkanlar Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3.**  
İlk Müdürlük Yıllarının Ardından Gelen Döneme İlişkin Düşünceler

Öne Çıkan Düşünceler	Frekans (f)
Donanım/Deneyim/Tecrübe	7
Özgüven	6
Başarı	4
Okul ve Çevresine Hâkim Olma	4
Gerçekçi Bakış Açısı	3
Otorite	3
Adanmışlık	2
Fark Yaratma	2

Tablo 3’teki görüşler incelendiğinde katılımcıların okul müdürlüğündeki ikinci dönemi deneyim/tecrübe, özgüven, başarı, okul ve çevreye hâkim olma, gerçekçi bakış açısı, otorite ve adanmışlık duygularıyla birlikte açıkladıkları anlaşılmaktadır. Bu ikinci dönemde ilk yılların tecrübesizliği ve bilgisizliğinin yerini öğrenme ve tecrübeyle birlikte gelen yüksek özgüven, okula ve çevresine hâkim olma gibi davranışların genel olarak öne çıktığı tahmin edilebilir. Bu anlamda katılımcıların görüşlerinin okul müdürlüğü görevinde tecrübenin önemine işaret ettiği söylenebilir. Okul müdürlerinin ilk müdürlük yıllarının ardına gelen döneme ilişkin düşüncelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“İlk yıllarda işleri artık öğrendikçe bana ilerleyen yıllarda büyük bir özgüven geldi. Neden daha iyisi olmasın, bunlarla sınırlı kalmamalısın daha iyi neler yapabilirim diyerek bakanlık politikalarından da şaşmadan farklı arayışlar içerisine girdim. ... Bu döneme “**özgüven dönemi**” diyebilirim.” (K5)

“Daha rahattım, ilk zamanların heyecanı bilgisizliği yoktu fakat her şey yavaş yavaş sıradanlaşıyordu. Her şey rutine binmişti. Günlük olarak aynı şeyleri yapıyordum, neyi nasıl yapacağımız belliydi. Etkilerin karşılığı tepki olarak standart hale gelmişti. Tecrübe ile birlikte ilk zamanların heyecanının yerini birazcık sıradanlık almıştı. Bu döneme bir isim vermem

gerekirse ilk döneme heyecan demiştik bu döneme “**sıradanlık dönemi**” demek istiyorum.” (K6)

“Heyecan, kaygı ve belirsizlik bir süre sonra ortadan kalktı. Artık okuluna, personeline, öğrencisine hâkim ayakları daha sağlam yere basan bir okul müdürüydüm. ...Okulun fiziki ortamından ziyade okulun psikolojik ortamına daha çok önem vermem gerektiğini düşündüm. ...Okul müdürlüğünün teknik bilgisine sahip beşeri ilişkileri daha da güçlenmiş bir okul müdürü olarak adımdan söz ettireceğim bir dönem oldu. Bu döneme “**fark yaratma dönemi**” ismini vermek istiyorum.” (K4)

“Daha önceki yaptığım hatalardan ders çıkararak ilerlediğim mesleki çalışmalarımın bu dönemine nerde ne yapılması gerektiğini bildiğim ve çıraklığı atıp usta olduğumuz bu döneme “**verimlilik dönemi**” demek yanlış olmaz.” (K1)

Okul müdürleri müdürlükteki ilk yılların ardına gelen dönemi *özgüven, olgunlaşma, yarı demokratik, fark yaratma, sıradanlık, tecrübe, ikinci heyecan, adanmışlık, kalfalık ve uygulama* gibi farklı duygu ve düşüncelerle tanımlamışlardır. Tecrübenin, öğrenmenin, özgüvenin yükselmesi dikkate değerdir. Ancak bir katılımcının heyecanı kaybetmeye yönelik sıradanlık dönemi tanımlaması diğer görüşlerden ayrılan tarafları ile birlikte üzerinde durulması gerekmektedir.

### **Tecrübeli Bir Okul Müdürü Olarak Düşünceleri ve Bu Döneme İlişkin Tanımlamaları**

Okul müdürlerine, en az beş yıl olmak üzere, tecrübeli bir okul müdürü olarak şu anki duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla “*Tecrübeli bir okul müdürü olarak okul müdürlüğü ile ilgili şuan ki duygu ve düşünceleriniz nelerdir? Bu üçüncü döneme bir isim vermek isteseydiniz hangi ismi seçerdiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu dönemde deneyime ve tecrübeye yoğun bir vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu deneyimin insan odaklı yaklaşım ve hoşgörü gibi olgunlaşmaya kaynaklık ettiği söylenebilir. Okul müdürlerinin, müdürlüğün ilk yıllarının ardından gelen düşüncelerinden öne çıkanlar Tablo 4’de yer almaktadır.

**Tablo 4.**

Okul Müdürlerinin Tecrübe Kazanmış Bir Okul Müdürü Olarak Düşünceleri

<b>Tecrübe Kazanmış Bir Okul Müdürü Olarak Duygu ve Düşünceleri</b>	<b>Frekans (f)</b>
Deneyim/Tecrübe	10
Olgunlaşma	6
Hoşgörü	6
İnsan Odaklılık	4
Ustalık	4
İz Bırakma	3
Verimlilik	3
Farkındalık	2
Kabul Görme	1
Sorgulama/Anlam Arayışı	1

Tablo 4 incelendiğinde okul müdürlerinin bu dönemi deneyim/tecrübe, olgunlaşma, hoşgörü, insan odaklılık, ustalık, iz bırakma, verimlilik, farkındalık, kabul görme, sorgulama/anlam arayışı kavramlarıyla açıkladıkları anlaşılmaktadır. Katılımcı düşünceleri tecrübeli okul müdürlerinden beklenen davranışları ortaya koymaktadır. Okul müdürlüğü görevinde geçen sürenin artması tecrübe ve olgunluk kazandırırken hoşgörü duygusunun gelişmesini sağlıyor olabilir. Böylece okul müdürlerinin daha çok insanı merkeze alan bir yönetim sergilemiş olabilecekleri tahmin edilebilir. Okul müdürlerinin tecrübe kazanmış bir yönetici olarak şuanadaki döneme ilişkin düşünme ve tanımlamalarından örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“... acı tatlı tecrübelerden de çıkardığım derslerle biraz vurdumduymaz oluyor insan. İnsanın değerini daha iyi anlıyor ve insan kaynakları konusunda daha tecrübeli oluyor. O sebeple daha babacan ve sakin oluyor insan. ...Uzmanlık ve yaş da devreye girdikçe insanların saygınlığını kazanıyorsun ve sıkıntısız bir çalışma ortamında devam ediyorsun. Bu döneme “**tecrübe dönemi**” diyebilirim.” (K5)

“...Bu dönemde kendimden çıkıp etrafındakileri düşünmeye başladım.. ...Tabiri caizse tavırlarımız daha babacandı. Daha çok sahipleniciydim. Öğretmenlerimizin, öğrencilerimizin yanlışlarına, hatalarını anında müdahale etmekten ziyade onlara bir abi, bir büyük, bir yakını gibi davranarak o davranışları beraber düzeltmeye ... nihayetinde ... yapmış olduğum hatalar gözümün önünden geçiyor. ...insanın huzurlu, mutlu olması gerektiğini okullarda öğretmenlerin sınıflara mutlu girmesi gerektiğini düşünüyordum bunun mücadelesini veriyordum. Ben bu döneme **“babacanlık dönemi”** ismini vermek istiyorum.” (K6)

“...Daha önceki yaptığım hatalardan ders çıkararak ilerlediğim mesleki çalışmalarımın bu dönemine nerde ne yapılması gerektiğini bildiğim ve çıraklığı atıp usta olduğumuz bu döneme **“verimlilik dönemi”** demek yanlış olmaz.” (K1)

“Heyecanını yenmiş, içinde bulunduğu eğitim camiasına kendini kabul ettirmiş bir okul müdürü olarak meslek hayatımın en donanımlı dönemindeydim artık. Bir nevi anlam arayışları dönemiydi. Bu okulda bu görevde bulunma durumumu sorguluyordum sürekli. Yaptığım işler ile çocukların yüksek yararları arasında bağlar kurmaya çalışıyordum. Öğretmenlerimi daha yakından tanımaya gayret ederek onlara daha çok yardımcı olmaya çalışıyordum. Yaptığımız işin, insana dokunmanın, önemini anlamaya ve anlatmaya çalışıyordum. İnsan ilişkilerinin sağlıklı olmadığı bir okulda eğitimden söz etmek mümkün değildir. Bu dönemde yaptıklarımızla hem öğretmenlerimin hem de öğrencilerimin hayatlarında izler bıraktığımı düşünüyorum. O yüzden bu döneme **“iz bırakma dönemi”** demek istiyorum.” (K4)

“... sanki hırs yerini daha çok hoşgörüyü bırakıyor yani okul müdürünün böyle daha çok okulunu sahiplenmesi, personelini sahiplenmesi, onlara hoşgörülü davranması, bazı kusurları hafifletmesi, görmezden gelmesi yani o ilk yıllardaki hırsın vermiş olduğu bazı yanlışları aslında yapmamasına da sebep oluyor diye düşünüyorum. Bu döneme de **“hoşgörü dönemi”** diyebilirim.” (K7)

Okul müdürleri, yöneticilikle geçen süreyle birlikte geldikleri son dönemi özgüven, yöneticilikten liderliğe geçiş, babacanlık, diğerkâmlık, ustalık, tecrübe ve tevazu, iz bırakma, tecrübe ve tevazu, verimlilik ve ustalık gibi kavramlarla tanımlamışlardır. Okul müdürlerinin üç döneme verdikleri isimleri, değişimi göstermesi bakımından Tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5.**  
Okul Müdürlerinin Kariyer Basamaklarına Verdikleri İsimler

Kodu	1.Dönem	2.Dönem	3.Dönem
K1	Çıraklık	Adanmışlık	Verimlilik
K2	Stajyer Yöneticilik	Yarı Demokratik Dönem	Yöneticilikten Liderliğe Geçiş
K3	Çıraklık	İkinci Heyecan	Ustalık
K4	Keşfetme	Fark Yaratma	İz Bırakma
K5	Kaygı	Özgüven	Tecrübe
K6	Heyecan	Sıradan	Babacan
K7	Şehzadelik	Tecrübe	Hoşgörü
K8	Yönetimde İlk Deneyimlerim	Olgunlaşıyorum	Tecrübe ve Tevazu
K9	Çıraklık	Kalfalık	Ustalık
K10	Öğrenme	Uygulama	Değerlendirme

Tablo 5 incelendiğinde katılımcı okul müdürlerinin ilk yılları tanımlarken kendilerinden, sonraki yıllarda ise çevrelerinden daha çok bahsettikleri anlaşılmaktadır. Diğer bir anlatımla ilk yıllarda müdürlük görevini yapıp-yapamayacağına ilişkin kaygılar, ego gibi nedenlerle daha kendi ile ilgili görüşler öne çıkarken, sonraki yıllarda birlikte çalıştığı insanların mutluluğu ve başarısı gibi konulara odaklanıldığı anlaşılmaktadır.



### **Okul Müdürlüğünde Kariyer Basamaklarının Gerekliliğine İlişkin Görüşler**

Okul müdürlüğünde kariyer basamaklarının işletilemediğine yönelik alanyazında yapılan tartışmalara, okul müdürlerinin gözünden katkı vermek amacıyla “*Sizce Okul müdürlerinin kariyer basamakları olmalı mı? Neden?*” sorusu yöneltilmiştir. Genel bir görüş olarak mutlaka kariyer basamaklarının işletilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin konu hakkındaki düşüncelerinden bazıları özetle aşağıdaki gibidir.

“Kesinlikle okul müdürlüğü kariyer basamağı olmalıdır. İkinci bir görev olarak verilmesi insana ekstra yük olduğunu düşünüyorum. Kariyer basamakları insanlara yükselme ve profesyonelleşme imkânı sağlar. Bu durum da okul müdürlüğü için daha liyakatli insanları seçer.” (K5)

“Öncelikle okul müdürlüğü bir meslek olarak görülmeli. Daha sonra da tabii kariyer aşamaları olması düşünülebilir. Çünkü göreve ilk başladığımızdaki halimiz, duygu durumumuz, yeterliliklerimiz ve mesleği bakış açımız ilerleyen dönemlerde farklılıklar gösteriyor. Her dönem kendi içerisinde değerlendirilmeli, bu dönemlerin özellikleri ortaya çıkartılarak bu dönemde nasıl davranılması gerektiğine dair çalışmalar yapılmalı.” (K6)

“Personel ve öğrenci sayısı çok olan bir okula bir öğretmenin direkt okul müdürü olarak göreve başlaması yanlış olur. Bu yüzden okul müdürlüğünde basamak basamak ilerlemesi gerektiğini düşünüyorum şöyle ki okul müdürlüğüne yeni başlayan birisi nispeten daha küçük bir okulda göreve başlayarak zamanla daha büyük okullara geçerse daha iyi olur. Bu durum okul müdürlüğü görevinde kariyer basamaklarını gerekli kılar. (K7)

“... okul müdürlüğü görevini kariyer basamaklarına ayırarak hem daha derinlemesine inceleme şansımız olur hem de okul müdürlerine yeni bir hedef koyarak daha çok çalışması sağlanır. Tüm bunlardan sebep okul müdürlüğü görevinin kariyer basamakları olmalı. (K4)”

“İnsanların hedefi ne zaman biterse kendisi de o zaman bitirmiş. Bu yüzden okul müdürlükleri içinde kariyer basamakları olmalı elbette. Nasıl ki bir dönem uzman öğretmen gibi bir uygulama yapıldıysa şuanda müdürler içinde benzer bir uygulamaya gidilebilir.” (K1)

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Katılımcıların okul müdürlüğünün farklı dönemlerine ilişkin görüşleri, deneyimlerinin farklı olmasına rağmen, benzerlikler taşımaktadır. Dolayısıyla okul müdürlüğünün benzer süreçleri içeren belirgin aşamaları olduğu söylenebilir. Araştırma kapsamında üç dönem olarak incelenmeye çalışılan okul müdürlüğü kariyer aşamalarının ilkinde heyecan ve belirsizliğin hâkim olması ve yöneticilerin de acemilik-çiraklık dönemi gibi isimlerle ilk yılları tanımlamaları, okul müdürlüğü gibi önemli bir görevin öncesinde iyi bir hazırlık sürecinden geçilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Okul yöneticisi, diğer paydaşlarla birlikte, ancak belirleyici olarak, okulda temel değerlerin oluşturulup geliştirilmesine öncülük eden kültürel ve ahlaki bir liderdir (Balcı,2004). Dolayısıyla okul müdürleri diğer okul paydaşlarının takip ettiği, vizyonunun okulun eylemlerini sınırladığı, örgütün amaçlarına ulaşmasındaki önemli bir makamı temsil etmektedirler. Bu nedenle her ne kadar acemiliğin doğal bir süreç olduğu düşünülebilir olsa bile okul müdürlüğünde sürecin daha sağlıklı geçirilmesi için önlemler alınması gerekmektedir. Alınacak önlemler üç temelde ele alınabilir. Birincisi acemilik yaşanmaması için okul müdürlüğü öncesi uygulamaya dayalı eğitimler verilmesi önerilebilir. İkincisi acemilik döneminde destek imkânları sağlanabilir. Mentörlük ve koçluk gibi mesleki dayanışma-gelişim uygulamaların okul müdürleri arasında yaygınlaştırılması ve kurumsallaştırılması önerilebilir. Özellikle deneyimle birlikte gelen okul içi dinamikleri anlama konusunda tecrübeli okul yöneticilerin desteğini almak okulların başarı temelli okul kültürü oluşturmasında etkili olabilir. Çünkü okul müdürleri, okulda başarı temelli kültürün oluşturulması, korunup sürdürülmesinde ve güçlendirilmesinde olduğu kadar ihtiyaç durumunda kültürün değişim ve yeniden oluşma sürecinde diğer paydaşlar üzerinde etkileme gücüne sahiptir (Şişman ve Turan, 2004).

Okul müdürleri heyecan ve acemilikle geçen ilk dönemin arkasından gelen dönemi deneyim/tecrübe, özgüven, başarı, okul ve çevresi hakim olma, gerçekçi bakış açısı, otorite ve adanmışlık kavramlarıyla açıklamaktadırlar. Bu yönüyle ilk yıllarının deneyimsizliğinin ardından okula ve çevresine hakim, ayakları yere daha sağlam basan, ne yaptığını bilen bir okul müdürü profili ortaya çıkmaktadır. Daha önce de bahsedildiği gibi okul müdürlüğünün ilk yıllarındaki sürecin sağlıklı atlatılması, hem okulların amaçlarına ulaşmasında etkili olabilecek hem de sonraki süreçlerin daha başarılı geçmesine katkı sağlayabilecektir. İlk yılların ardından okul müdürlerinin gerek teknik gerek beşeri özellikler açısından daha yeterli bir seviyede olduklarını düşünmeleri dikkat çekmektedir. Birinci döneme göre nispeten daha yeterli oldukları bu ikinci döneme okul müdürleri tarafından verilen isimler şu şekildedir: Özgüven Dönemi, olgunlaşma dönemi, yarı demokratik dönem, fark yaratma dönemi, tecrübe dönemi, ikinci heyecan dönemi, adanmışlık dönemi. Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere okul yöneticileri ilk yılların heyecanından sonra mesleki olarak gelişim gösterecekleri bir döneme ulaştıklarını düşünmektedirler. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi temelinde düşündüğümüzde okul müdürlüğünün ilk yıllarında saygınlık kazanma, başarı elde etme gibi 4. aşamadan daha çok 3. basamaktaki bir ihtiyaç olan varlığını hissettirme ihtiyacının yoğun yaşandığı, ancak ilk yılların sonrasında 4. basamaktaki ihtiyaçların belirdiği anlaşılmaktadır. Buradan hareketle müdürlük deneyiminin ilk yıllarında büyük okullar yerine küçük okullarda görev verilmesi gerektiği söylenebilir. Ancak her bir öğrencinin ve öğretmenin kayıp edilemeyecek insan kaynağı olduğu gerçeğiyle, bu önerinin ötesinde okul yöneticilerinin anlamlı bir bütünün parçası olduklarını hissedebilecekleri yerel ve ulusal meslek örgütleri, bölge okulları arasında işbirlikleri, dayanışma toplantıları, üst yönetimin desteği gibi uygulamaların olması gerektiği vurgulanabilir.

Yılların getirmiş olduğu tecrübeyle birlikte üçüncü dönemde birçok okul müdürünün mesleki donanım, teknik yeterlilik ve beşeri ilişkiler açısından meslek hayatlarının zirvesini yaşadıkları anlaşılmaktadır. Okul müdürlüğü görevi öncesi bu konuda herhangi bir eğitimleri olmadığı için ilk iki dönem çıraklık ve kalfalık dönemi olarak görülürken üçüncü dönem ustalık dönemi olarak görülmekte beşeri ilişkilere daha çok vurgu yapılmaktadır. Okul müdürleri bu dönemi özgüven, yöneticilikten liderliğe geçiş, babacan, ustalık, tecrübe ve tevazu, iz bırakma ve verimlilik kelimeleri ile tanımlamışlardır. Okul yöneticilerinin ilk dönem için yaptıkları tanımlamalar ve duygular kendileriyle ilgiliyken, ikinci dönemde işe yöneliktir. Ancak son dönemlerinde kendileri ve işin ötesinde insana odaklandıkları ve diğerkâmlık gösterdikleri söylenebilir. Dolayısıyla okul müdürlerinin ilk yıllarının 'ben', sonraki yıllarının 'biz' ve son döneminin 'siz' odaklı olduğu söylenebilir.

Açıklamalarda da görüldüğü üzere birçok meslek dalında olduğu gibi okul müdürlüğü görevinde de çıraklık, kalfalık ve ustalık dönemleri mevcuttur. Ancak birçok meslek grubunda ustanın yapacağı görev kalfaya veya çırağa verilemezken okul müdürlüğü görevi gibi ülkenin geleceğine yön verebilecek bir makama yapılacak görevlendirmede mesleki gelişime dayalı karar verilmemesi bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Herhangi bir deneyimi olmadan büyük bir okula müdür olabilen bir kişi hem kendine hem de okulun diğer paydaşlarına zarar verebilir. Buradan hareketle okul müdürlüğü görevinde kariyer basamaklarının belirginleşmesi ve bu kariyer basamaklarının tercih edilecek olan okullarda belirleyici olması gerektiği söylenebilir. Sonuç olarak okul müdürlüğü görevinde kariyer basamaklarının belirlenmesi ve atama, özlük hakları, ödül gibi sistemlerle ilişkilendirilmesi gerektiği vurgulanabilir.

**KAYNAKLAR**

- Açıkalin, A. (1998). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). *Etkili okul kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balta Aydın, E. (2007). *Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirmesi ve bir kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bakioğlu, A., & Banoglu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yoluyla incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 28-55.
- Bakioğlu, A., & İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulama Eğitim Yönetimi*, 28, 513-529.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- İnandı, Y., & Gılıç, F. (2020). Öğretmenlerin kariyer engelleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 15-31. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.669825>
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406. <https://doi.org/10.30855/gjes.2020.06.03.007>
- MEB (2021). Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği (31386, 5 Şubat 2021).
- Nartgün, Ş. S., & Ural, İ. (2007). Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 129-149.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004) *Eğitim ve okul yönetimi. Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Taşçıoğlu, C. (2006). *Eğitim sektöründe kariyer yönetimi uygulamalarının örgütsel performans üzerindeki etkileri: Teori ve bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Taşkaya, S. M. (2007). *Eğitimde niteliğin artırılması ve öğretmenlerin statüsünün iyileştirilmesinde kariyer basamaklarının değerlendirilmesi: Konya ili örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tosun, I., & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1971-1985. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6713>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# International Innovative Education Researcher

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN SEÇİLME VE ATANMA ÖLÇÜTLERİNE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Prof. Dr. Binali TUNÇ<sup>1</sup>, Neslihan YAVUZ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yenişehir-Mersin;

[tunc@mersin.edu.tr](mailto:tunc@mersin.edu.tr); <https://orcid.org/0000-0003-3636-209X>

<sup>2</sup>Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Seyhan-Adana;

[neslihan\\_yavuz@hotmail.com](mailto:neslihan_yavuz@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-1614-4626>

<http://dx.doi.org/10.29228/iedres.50970>

**Kaynak göstermek için:** Tunç, B. & Yavuz, N. (2021). Okul yöneticilerinin seçilme ve atanma ölçütlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(1), 52-65.

### ÖZET

Bu araştırmada okul yöneticilerinin seçilme ve atanma ölçütlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019/2020 eğitim-öğretim yılı Adana ili merkez ilçelerindeki devlet okullarında görev yapmakta olan on okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, “Okul Yöneticisi Atama Kriterlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri” isimli yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Okul yöneticilerinin görüşleri betimsel düzeyde analiz edilerek öne çıkan noktalar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticisinin mesleki ve kişisel gelişimi, aldığı eğitim düzeyi, mevzuata hakimiyeti, bilgi seviyesi ve iletişim becerisi, liyakatli, adaletli ve vizyon sahibi olmalıdır. Katılımcılar okul yöneticilerinin seçilme ve atanma ölçütlerinin yeterli olmadığını, okul yöneticilerinin seçilme ve atanma ölçütlerinin objektif ve yeterli olması için yazılı ve sözlü sınav sonucunda ölçütlerin belirlenmesi ve atamaların hakkaniyetli olması açısından da atamaların Bakanlık Merkez Teşkilatı tarafından yapılması gerektiği görüşündedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yöneticisi; yönetici seçilme; atama kriterleri

## OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON THE ELECTION AND ASSIGNMENT CRITERIA

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to reveal the views of school administrators regarding the selection and appointment criteria of school administrators. The working group of the research consists of 10 school administrators working in public schools in Adana for the 2019-2020. The datas were collected with a semi-structured interview form named "Views of School Administrators on School Administrator Assignment Criteria". By analyzing the views of school administrators in a descriptive level, the prominent points were tried to be determined. According to the opinions of the participants that a school administrator should have professional and personal development, education level, command of legislation, knowledge level and communication skills, competence, fairness and vision. The participants are of the opinion that the election and appointment criteria of school administrators are not sufficient, and that the criteria for election and appointment of school administrators should be determined by the MoNE in order to determine the criteria as a result of the examination and to ensure that the appointments are fair.

**Keywords:** School administrator; administrators being elected; appointment criteria

### 1.GİRİŞ

Eğitim sistemi toplumsal değişimlere bağlı olarak dönüşmektedir. Eğitimin içeriğinin niteliği kadar eğitim sürelerinde de farklılaşmalar yaşanmaktadır. Özellikle yaşam boyu eğitim olgusu, eğitimin uygulamalarını olduğu kadar eğitim anlayışlarını da etkilemektedir. Bu bağlamda eğitim örgütleri, bireylerin gereksinimlerini karşılamak için eğitim çalışanlarını nicelik bakımından olduğu kadar nitelik yönünden de sürekli gelişimini desteklemelidir. Bu çalışmada eğitim çalışanlarından yalnızca okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması konusunda uygulamalar konu edinilmektedir.

Ilgar (2005), yönetimin belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere insanlarla birlikte; maddi olanakları, donanımı, gerekli materyalleri ve bunlar için ayrılacak vakti koordineli ve verimli bir şekilde değerlendirilmesi gereken bir süreç olarak ifade ettiği görülmektedir. Yönetmek bir kurum veya kuruluşun yasalara, kurallara uygun biçimde işlemlerini sağlamaktır. Eğitim örgütlerinde, yönetimin merkezinde görevli olan okul yöneticileri için yapılan tanımlar incelendiğinde okulun amaçlarını gerçekleştirecek biçimde çalışanları yönetme ve motive etme, eğitimde politika geliştirme, liderlik etme, eğitimi geliştirme, başarının yükselmesi için gerekli çalışmaları sürdürme, öğretmenin mesleki gelişimini destekleme, okul-çevre-veli gibi eğitim paydaşlarının ilişkilerini güçlendirme ve devamlılığını sağlama gibi farklı birçok özelliğinin olduğu belirtilmektedir (Özan vd., 2014). Bu kadar önemli görevlerin yanında okul yöneticilerinden kurumlarına liderlik etmeleri, çağın gereksinimleri doğrultusunda bireyleri ve okulları ileriye götürmeleri de beklenmektedir.

Örgütlerin daha etkili, çalışanların daha mutlu olması için, örgütü yönetenlerin donanımlı ve bilgili olması da zorunlu hale gelmiştir (Bakioğlu ve İnandı, 2001). Donanımlı ve vizyon sahibi okul yöneticilerinin, nitelikli bireylerin yetişmesinde, toplumların ilerlemesinde ve ülkelerin kalkınmasında önemli bir misyonları bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim hizmeti sunan ve üreten eğitim yöneticilerinin eğitim kurumlarını, belirlenen vizyon ve misyona uygun bir şekilde yönetmeleri ve liderlik etmeleri gerekmektedir.

Bir toplumun kaderini değiştiren, çağın gereklerine uygun, donanımlı bireyler yetiştiren, yeniliklere ve değişime ayak uydurması gereken eğitim kurumlarını yönetecek kişilerin bu özelliklere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi için atama ve istihdam koşullarının dikkatli belirlenmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin vizyonu, eğitim sürecini yönetme anlayışları, liyakat ve yeteneklerine göre belirlenmeleri atama ve istihdam süreciyle doğrudan ilişkilidir. Schmitt ve Schectman da (1990), okul yöneticilerinin seçilme süreçleri konusunda yeterli alan yazının olmadığını ve seçim sürecinin kültürel,

siyasi ve ekonomik güçler ile şekillendiğini belirtmişlerdir. Bu belirsizlik içinde deneme-yanılma yoluyla ortaya çıkarılan yönetmelikler birçok yanılıgyı da beraberinde getirmiştir.

Ülkelerin kalkınmasına ve nitelikli bireylerin yetişmesine öncülük eden okul yöneticilerinin, seçilme ve atanma kriterleri adeta yapboz tahtasına dönüşmüştür. Nitelikli bir eğitimin gerçekleştirilmesi için, atanma kriterlerinin adil, yeterli, objektif ve liyakati esas alması gerekir. Belirlenen ölçütlere göre okul yöneticileri atandığında eğitimin hem niteliği artacak hem de hedeflere ulaşmak daha kolay olacaktır. Belirtilen ölçütlere göre atanan okul yöneticilerinin donanımlı, bilgili, özgüveni yüksek, çalışanları kararlara katmada daha istekli olacağı söylenebilir (İnanđı, Tunç ve Gündüz, 2013).

Her ne kadar okul yöneticilerinin atanmasına ilişkin çeşitli kurallar ve öneriler sunulsa da zaman zaman yapılan değişiklikler sorunu içinden çıkılmaz bir duruma sokmaktadır. Birçok öneri ve modelin sunulduğu okul yöneticisinin yetiştirilmesi, seçilmesi, atanması veya görevde yükselmesi sürecine ilişkin birçok çalışmanın bulunduğu ifade edilmektedir (Özan vd., 2014). Tevhidi Tedrisat Kanunu ile başlayan okul yöneticilerin yetiştirme ve atanması konusundaki uygulamalar, ilk uygulamalar olarak ele alınmaktadır. Başaran (1993), merkezde ve taşrada yer alan eğitim örgütlerinin yeni bir yapı kazanmasıyla eğitim ve öğretimdeki birliğin sağlandığını ifade eder. Bununla birlikte Can ve Çelikten (2000), 1928 yılında Gazi Eğitim Fakültesinde, eğitim örgütlerinin yönetici, müfettiş ve öğretmen ihtiyacını karşılamak için, Pedagoji bölümünün açıldığını ifade etmektedirler. Pedagoji bölümüne kendini geliştiren, mesleki anlamda fark yaratan ilkökul öğretmenleri; yazılı ve sözlü sınava tabi tutularak, temel bilgiler verilerek mesleki anlamda gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

Türkiye’de eğitim yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin kayda değer ilk düzenlemenin 23.09.1998 tarihinde yürürlüğe konulan “MEB’e Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik”le birlikte uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Bu yönetmelikle birlikte genel ve özel şartlar yeniden revize edilmiş, yönetmelikte yer alan genel koşullara sahip olan ve öğretmenlik mesleğinde en az beş yıl görev yapmış olan öğretmenler seçme sınavına girmeye hak kazanmışlardır. Değerlendirme sınavında başarı olan öğretmenlerin, yüz yirmi saatlik yönetici yetiştirme kursuna katılmaları sağlanmıştır. Yine aynı yönetmeliğe göre eğitim yönetimi alanında lisansüstü öğrenimi veya Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Lisans Üstü Uzmanlık Programından mezun olanlar ve meslekte beş yılını tamamlayanlar sınavdan muaf sayılarak direk hizmet öncesi eğitim programına alınmaktadırlar (Karip ve Köksal, 1999). Okul yöneticilerinin göreve başlamadan hizmet öncesi eğitime tabi tutularak yetiştirilmesini esas alan ilk yönetmelik olarak eğitim tarihine geçmiştir (Kayıkçı, 2001). Bu yönetmelikle birlikte yöneticilere kariyerlerinde ilerleme fırsatı verilerek yöneticiliğin sadece bir unvan ya da öğretmenliğin devamı olmadığı, bir meslek olarak sunulduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlikte adaylığı kalkmış olma şartı 1998 yönetmeliğinde özel şartlar arasında yer alırken özellikle 2006 yılından sonra genel şartlar arasında yerini aldığı ifade edilmektedir. Buna ek olarak yine aynı yönetmelik doğrultusunda yapılan düzenlemeler ile birlikte okul yöneticilerinin “göreve bağlılıklarının sağlanması, iş doyumlarının yüksek olması, motivasyonlarının sağlanması ve görev öncesi yetiştirilmeleri” gibi temel ilkelere dikkat edildiği vurgulanmaktadır (Atalay Mazlum, 2018).

Okul yöneticilerinin atamasına ilişkin çok sayıda yönetmelik çıkarılmasına karşın okul yöneticilerinin atanmasında esas alınacak usul ve ölçütler konusunda devamlılık sağlanamamıştır. Bu konudaki yasal düzenlemelerin önceki düzenlemeleri geliştirmek yerine, daha önceki uygulamaları yok sayarak farklı ilke ve uygulamalara yöneldiği gözlenmiştir. Taş ve Önder (2010), 2004 ve 2010 yılına kadar yönetici seçme ve atama ile ilgili sorunları çözebilmek için yaklaşık olarak otuz yönetmelik ve genelgenin yürürlüğe girdiğini ifade etmektedirler. Çıkarılan yönetmeliklerin uzun dönemli olmadıkları ve her değişiklikle birlikte tartışmaya konu olmaları yeni değişikliklere gidilmesine neden olmuştur.

2004 yılında yayınlanan 25343 sayılı yönetmelikle birlikte yöneticiler ilk defa yazılı sınava ek olarak sözlü sınava alınmışlardır ve bu yönetmelikle birlikte yöneticilerin mesleki deneyimleri yönetici değerlendirme formu ile dikkate alınmıştır. Yöneticilerin sözlü sınavdan aldıkları puanın %30’u, yönetici değerlendirme formundan yer alan puanlarının toplamının %20’si ve yazılı sınavdan almış oldukları puanlarının %50’si dikkate alınarak yöneticilerin atanma işlemleri gerçekleştirilmiştir (Atalay-Mazlum, 2018).

13 Nisan 2007 tarihli ve 26492 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan yönetmelik ile birlikte sınava dayalı sistemin kaldırıldığı, atamaların il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin fikirleri doğrultusunda, atamaya yetkili amirlerce yapılması uygun görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlikte iki yıl hizmet yapmış olma şartı kaldırılarak öğretmenlikte adaylığı kalkmış olması yeterli görülmüştür. Yönetmelik çıkarıldıktan bir iki ay sonra iptal edilmiştir.

Nisan 2008’de 26856 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “MEB Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliğine” göre, eğitim kurumu yöneticiliklerine atanmak üzere oluşturulan değerlendirme komisyonları kurularak yönetici değerlendirme formundaki puan üstünlüğüne göre il milli eğitim müdürlüklerine sunulmuş ve valilikler tarafından atamaları gerçekleştirilmiştir. Bu yönetmelikte de yine 2007 yönetmeliği gibi hem sözlü hem yazılı sınav sistemi uygulanmamış olup 2007 yönetmeliğinde yer alan üst amirlerin inisiyatifinden vazgeçilmiştir. Lisan üstü eğitim almış olmak bir ek puan getirmekle birlikte sadece atama sırasında yöneticilere eşitlik durumunda öncelik hakkı vermektedir. Ayrıca eğitim yönetimi alanında mezun olan, hizmet öncesi eğitimlere katılan, eğitim alanında bilimsel yayınları olan yöneticilerin değerlendirme formunda kriter olarak yer aldığı görülmektedir (Kurşunoğlu, 2009). Yine bu yönetmelikte bir önceki yönetmelik gibi kısa bir süre içerisinde iptal edilerek yürürlükten kaldırılmıştır.

2009 yılında yürürlüğe konulan 27318 sayılı yönetmelik, şekil yönünden geçmişte çıkarılan diğer yönetmeliklere benzemekle birlikte daha önce diğer yönetmeliklerde hiç yer almayan bazı değişikliklerin de yapıldığı görülebilmektedir. Bu yönetmelikle hem müdür hem de müdür yardımcıları için yazılı sınav tekrar zorunlu hale getirilmiş ve sınavdan altmış ve üstü puan alanlar başarılı sayılmışlardır. Yönetmelikte yapılan ikinci düzenlemeden sonra sınav puanı yetmişe yükseltilerek adayların sınavdan aldıkları puanlar ile değerlendirme formunda yer alan kriterlerden elde ettikleri puanlar toplanarak seçilmişlerdir. Bu yönetmelikle birlikte yapılan en önemli değişikliğin ise kendi kurumunda beş yıl müdürlük yapanlar ile sekiz yıl müdür yardımcılığı yapanların rotasyona tabi tutulması ve yer değişikliği söz konusu olduğunda değerlendirme formunda alınan puan üstünlüğüne göre atamaların yapılması yapılan değişiklikler arasında yer almaktadır.

28728 sayılı 2013 yılında yayımlanan MEB Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile birlikte uzun bir aradan sonra sözlü sınav tekrar getirilerek iki aşamalı sınav sistemi tekrar uygulamaya konulmuştur. Yazılı sınavdan alınan puanın %50’ si, sözlü mülakattan alınan puanın %30’ u dikkate alınarak atamalar gerçekleştirilmiştir. 2011 yılında rotasyona tabi tutulan müdür yardımcılarında süre değişmezken kendi kurumunda müdür olarak beş yıl kalma süresi sekiz yıla çıkartılmıştır. Ayrıca daha önceki yönetmelikte yönetici olabilme şartları arasında yöneticilik yapmış olma şartı yer alırken, çıkarılan bu yönetmelikle birlikte öğretmenlikte beş yıl hizmet yapmış olma şartı maddeler arasına konulmuştur.

2014 yılında yürürlüğe konulan yönetmelikle birlikte, 2014 yılından önce asaleten yapılan okul yöneticiliği görevinin görevlendirme olarak yapılması yönetmelikte dikkat çeken hususlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin kendi kurumlarına dört yıllığına görevlendirildikleri ve bir sonraki görevlendirme için kendi kurumlarında en az sekiz yıl kalabildikleri maddeler arasında yer almaktadır. Yine bu yönetmelikle birlikte okul müdürleri kendi branşlarına uygun okul türlerine atanmaları esas alınarak okul yöneticilerinin kendi kurumlarını daha iyi anlamaları, öğretmenlerle daha etkili iletişim kurmaları açısından alınan kararın yerinde olduğu söylenebilir.

2015 yılında çıkartılan 29494 sayılı yönetmelikle iki aşamalı sınav getirilmiş ancak yazılı sınavdan okul yöneticileri muaf tutulmuştur. Okul yöneticilerinin sözlü mülakat ve değerlendirme formundan alınan puanın üstünlüğüne göre görevlendirmeleri yapılmaktadır. Yönetmelikte yer alan bir başka madde ise müdürlüğe görevlendirileceklerin kendi alanları ile ilgili tercihlerde bulunan öğretmenlere ek beş puan verilmektedir. Bu maddenin olumlu bir katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu yönetmelikte de müdürlük ikinci görev olarak tanımlanarak diğer yönetmeliklerde olduğu gibi yöneticiliğin bir meslek olarak sunulmadığı görülebilmektedir.

22 Nisan 2017 tarih ve 30046 sayılı yönetmelikle birlikte iki aşamalı sınav tekrar kaldırılarak sadece sözlü sınav puanı ve değerlendirme formundan alınan puanın ortalaması alınarak görevlendirmeler yapılmaktadır. 18 Haziran 2018 tarih ve 30455 sayılı yönetmelikte hem yazılı hem sözlü sınav getirilmiştir. Yazılı sınavda yönetici olmak için başvuran adaylar sorumlu olmaktadır. Yönetici olarak

görevlendirileceklerin de yöneticilikte geçirmiş oldukları bir yıl şartı aranmaktadır. Müdür yardımcısı olarak görevlendirilecekler de müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmaları ve en az iki yıl öğretmenlik yapma şartları aranmaktadır. Yöneticiliğe ilk defa görevlendirecek olanlar iki aşamalı sınav uygulamasına tabi tutulmuş, yöneticiliğe yeniden görevlendirilecek olanlar ise Ek-1 değerlendirme formunda yer alan kriterlerden aldıkları puan üstünlüğüne göre atamaları gerçekleştirilmiştir. Yazılı sınavdan altmış alan kişiler sözlü sınava girmeye hak kazanmaktadır. Sözlü sınavdan da altmış alan adaylar başarılı sayılarak yazılı sınavdan almış oldukları puanının % 60'ı ile sözlü sınavdan almış oldukları puanının % 40'ı toplanarak puan üstünlüğüne göre atamalar gerçekleştirilmektedir. 12.01.2019 tarihli değişiklikle birlikte yönetici ve yardımcılarının görevlendirmelerinde yazılı sınav ağırlığı %80, sözlü sınav ağırlığı ise %20 olarak değiştirilmiştir. 18 Haziran 2018 ve 12.01.2019 tarihlerinde çıkarılan yönetmelikler ile birlikte koşullar yine değişmiştir.

Eğitim yöneticisi yetiştirme ve istihdamı kamu yönetimi politikalarında önemli bir yer tutmaktadır. Disiplinler arası yöneticilik eğitimi, örgütün başarısını belli bir seviyeye getirebilecek, daha aktif ve üretken olmalarını sağlayabilecek, sorunlara çözüm odaklı yaklaşabilecek ve bu şekilde bir yönetim anlayışıyla çağın gereklerine uygun örgütleri yönetebilecek yöneticilerin yetiştirilmesi oldukça önem taşımaktadır (Bingöl, 1990). Okul yöneticisi yetiştirme ve atama uygulamaları da bu bileşenler tarafından etkilenmekte ve belirlenmektedir. Sözü edilen faktörleri çözümlenebilen ve bu doğrultuda okulu yapısal, yönetsel olarak dönüştürebilen yöneticilere ihtiyaç vardır (Şişman, 2002; Şişman ve Turan, 2004). Sadece yönetmelikleri uygulayan okul yöneticileri günümüzde işlevini yitirmiştir. Fleetwood'un (1987) vurguladığı gibi yöneticinin empati kurma, öngöründe bulunma, değişimin farkında olma ve olası sonuçlarını belirleme, olumlu düşünme, esneklik, sorun çözme gibi bazı niteliklere sahip olması gerekir. Benzer nitelikler Aydın (2007), Balyer ve Gündüz (2011), Gümüşeli (2001), Şişman ve Turan (2002) taraflarından da dile getirilmiştir.

Denetim ve gözetimi azalan, iş doyumunu artıran bir okul iklimi için uzmanlaşma, yetiştirme ve atamada bilimsel, rasyonel standartlar geliştirme, profesyonel nitelik ve yeterlikleri gözeterek eğitmek ve atamak, bu doğrultuda kararlı bakanlık ve devlet politikaları yürütmek doğru ve temel adım olacaktır (Şimşek, 2004). Bütün bunların yanında her okul yöneticisinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirebilmesi gerekir (İnanlı ve Özkan, 2006). Geçmişten günümüze kadar olan yönetici atama ve yetiştirme sürecine ilişkin bir kafa karışıklığının olduğu görülmektedir. Halbuki, uluslararası alanda yöneticilerden beklenen kriterler genel olarak belirlidir. Sorunların üstesinden gelinebilmesi için MEB tarafından yapılan yönetici seçme ve atama ile ilgili ölçütlerin tekrar değerlendirilmesi ve yönetici olacak adayların muhakkak bir yönetici eğitim programına katılmalarının sağlanması çok önemlidir. Atanmış okul yöneticilerinin ise iyi planlanmış hizmet içi eğitim programlarıyla belirli bir seviye getirilmesi sağlanmalıdır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada “okul yöneticilerinin seçilme ve atanmalarında hangi kriterlerin dikkate alındığı, atamaların objektif olarak yapılıp yapılmadığı” konusunda okul yöneticilerinin bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın alt amaçları şöyledir:

1. Okul yöneticilerine göre yöneticilerin seçme ve atanma kriterleri ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin liyakate uygun seçilmeleri ve atanmalarında olması gereken ölçütler neler olmalıdır?

## 2. YÖNTEM

MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan okul yöneticilerin “okul yöneticilerinin seçilme ve atanma kriterleri” ile ilgili görüşlerini incelemeye yönelik bu araştırma nitel bir araştırma olup, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürün ise olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin keskin bir biçimde anlaşılmasıdır (Davey, 1991).



## 2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 yılında Adana İli merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda çok sayıda bireyin araştırma kapsamına dahil edilmesi güçtür; çünkü toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma örneklemini, Adana ilinde amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiş, 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Okul yöneticileri cinsiyet, kıdem, yöneticilik deneyimi, eğitim durumu gibi durumları dikkate alınarak belirlenmiştir.

Tablo 1’de katılımcıların yaş, cinsiyet, yöneticilik deneyimi, eğitim durumu gibi durumları yer almaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik ve Kişisel Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Yöneticilik deneyimi	Eğitim durumu
K1	Erkek	42	8	Lisans
K2	Kadın	35	4	Yüksek Lisans
K3	Erkek	45	15	Lisans
K4	Kadın	38	8	Yüksek Lisans
K5	Erkek	47	16	Lisans
K6	Erkek	39	12	Yüksek Lisans
K7	Kadın	40	8	Yüksek Lisans
K8	Erkek	40	10	Yüksek Lisans
K9	Erkek	50	20	Lisans
K10	Kadın	45	10	Lisans

Tablo-1’ de yer alan bilgiler doğrultusunda okul yöneticileri 35-50 yaşları arasında, farklı eğitim durumları ve yöneticilik deneyimine sahiptir. Farklı perspektiften bakacakları düşünüldüğünden katılımcılar belirlenirken bu kriterler dikkate alınmıştır. Yine katılımcıların cinsiyetlerinin (4 kadın ve 6 erkek) dengeli olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılar 10 farklı okuldan ve 4 farklı kademededen (okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise) seçilmişlerdir.

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Katılımcıların “okul yöneticilerinin seçilme ve atanma kriterleri” ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal alan yazın taraması yapılmıştır. Konu tasarlandıktan sonra formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Bu maddelerin amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirilmesini yapmak amacıyla iki öğretim üyesi, iki okul müdürüyle görüşülmüştür. Bu aşamalardan sonra elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilmiş, oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir. İki bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise okul yöneticilerinin seçilme atanma kriterlerinin nasıl olması gerektiğinin belirlenmesi için sorulan 5 farklı soru bulunmaktadır.

Bu sorular;

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmeliklerde yer alan seçme ve atama kriterlerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz ?
2. Eğitim kurumlarını yönetecek yöneticilerin belirlenmesi için, seçilme ve atanma kriterlerinin arasında olması gereken en önemli kriter sizce ne olmalıdır ?
3. Yönetmeliklerle birlikte yayınlanan Yönetici Değerlendirme formunda yer alan kriterlerin içeriği konusunda neler düşünüyorsunuz ?
4. Okul yöneticilerinin usulüne uygun seçilmeleri ve atanmaları için, sizce atama yetkisi hangi mercide olmalıdır ? (Bakanlık merkez teşkilatı, Valilik, Kaymakamlık, Belediyeler, Sivil toplum örgütleri vs.) . Açıklayınız.
5. Okul yöneticileri öğretmenlik görevini yapanlar içerisinde mi yoksa eğitim yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlayanlar arasından mı belirlenmelidir ? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.

### 2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada katılımcılarla görüşme yapılarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı görüşleri, betimsel düzeyde araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak” yoluyla yapılan içerik analizi tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2008) kullanılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru okul yöneticilerine birer kod numarası verilmiştir (K1, K2 gibi). Yanıtlardaki ifadeler benzerlik ve farklılıklarına göre analiz edilerek temalar belirlenmiştir. Kodlar ve temalar düzenlenerek tablolara aktarılmış, tablolarda ayrıca frekans değerleri de gösterilmiştir. Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğer temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Bulguların tanımlanması ve yorumlanmasının ardından son olarak okul yöneticilerinin seçilmeleri ve atanmalarıyla ilgili birtakım önerilerde bulunulmuştur.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlara ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular beş başlık altında ele alınmıştır. Bu başlıklar; “Okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmeliklerde yer alan yönetici seçme ve atama kriterlerini yeterli bulmalarına ilişkin bulgular, eğitim kurumlarını yönetecek yöneticilerin belirlenmesi için seçilme ve atanma kriterlerinin arasında olması gereken en önemli kritere ilişkin bulgular, Yönetici Değerlendirme Formunun içeriğine ilişkin bulgular, okul yöneticilerinin usulüne uygun seçilmeleri atanmaları için yetkinin hangi mercide olması gerektiğine ilişkin bulgular ve Okul yöneticileri öğretmenlik görevini yapanlar içerisinde mi yoksa eğitim yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlayanlar arasından mı belirlenmesi gerektiğine yönelik bulgular” şeklinde belirtilmiştir.

#### **Okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmeliklerde yer alan yönetici seçme ve atama kriterlerini yeterli bulmalarına ilişkin bulgular**

Okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmeliklerde yer alan yönetici seçme ve atama kriterlerini yeterli bulmalarına ilişkin görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan yönetmeliklerde yer alan yönetici seçme ve atama kriterlerini yeterli bulmalarına ilişkin görüşleri

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yeterli	M1,M2, M3, M4	4	40
Yetersiz	M5, M6, M9, M10	4	40
Kısmen Yeterli	M7, M8	2	20
<b>Toplam</b>		<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo-2 de incelendiğinde, katılımcıların çoğu atama kriterlerini yeterli bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Atama kriterlerini yeterli bulmayanlar ağırlıklı olarak değerlendirme sürecindeki ölçütlerin oranlarından şikâyet etmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

*“Yeterli bulmuyorum. Kişilerin liderlik özellikleri, insan ilişkilerinin belirlenmesi için sözlü sınav oranının daha yüksek olması gerektiğini düşünüyorum” (K2).*

*“En son çıkan yönetici atama yönetmeliğini beklentilerim ile doğru orantılıdır. Çünkü şu anda atamalarda liyakat ve kariyer esas alınıyor.” (K5).*

*“Kısmen yeterli kısmen de yetersiz buluyorum. Yeterli bulunan kriterlerin de hakkı ile uygulanması noktasında sıkıntılar yaşanmaktadır” (K7).*

**Eğitim kurumlarını yönetecek yöneticilerin belirlenmesi için, seçilme ve atanma kriterlerinin arasında olması gereken en önemli kritere ilişkin bulgular**

Eğitim kurumlarını yönetecek yöneticilerin belirlenmesi için seçilme ve atanma kriterlerinin arasında olması gereken en önemli kritere ilişkin görüşleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Eğitim kurumlarını yönetecek yöneticilerin belirlenmesi için, seçilme ve atanma kriterlerinin arasında olması gereken en önemli kritere ilişkin görüşleri

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Liyakat	M1, M7	2	20
Vizyon	M10	1	10
Bilgi seviyesi ve iletişim becerisi	M3, M4, M6, M8, M9	5	50
Adalet	M5, M2	2	20
<b>Toplam</b>		<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo-3 incelendiğinde okul yöneticilerinin atamasında ağırlıklı olarak bilgi seviyesi ve iletişim becerisine önem verdiği görülmektedir. Sonrasında sırasıyla liyakat, adalet ve vizyonun diğer önemli

kriterler olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu kapsamda katılımcı ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

*“Okul yöneticileri, bilgili, kültürlü olmalıdır” (K1).*

*“Yöneticilerin sadece yazılı sınavla değil, mülakatla da değerlendirilmesi adaletli ve liderlik ölçütlerinin olması gerekir” (K2).*

*“Liyakat sahibi olmak, o görevi hakkıyla yerine getirebilmek için gereklidir” (K3).*

*“Okul yöneticisinin vizyon sahibi olması, görev süresi boyunca gerçekleştirmeyi düşündüğü fikir ve projelerinin olması ve bu projeleri gerçekleştirebilecek belgelendirilebilir altyapı ve yeterliliklere sahip olması çok önemli diye düşünüyorum. Hizmet süresi, yılı, tecrübesi gibi konular çok önemli olmamalı(K10).*

### **Yönetici Değerlendirme Formunun içeriğine ilişkin bulgular**

Okul yöneticilerinin “Yönetici Değerlendirme Formunun” içeriğine ilişkin görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Okul yöneticilerinin “Yönetici Değerlendirme Formunun” içeriğine ilişkin görüşleri

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Objektif kriterler var	M8	1	10
Objektif kriterler yok	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M10	9	90
<b>Toplam</b>		<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo-4 incelendiğinde katılımcıların tamamına yakınının yönetici görevlendirmesinde etkisi olan “yönetici değerlendirme formunun” objektif kriterlere uygun olmadığını dile getirmişlerdir. Formda kriter olarak belirtilen ödül yönetmeliği gibi bazı maddelerin en başında öğretmenlere adil bir şekilde dağıtılmaması ve bazı maddelerin puanlarının ise orantılı bir şekilde verilmediği inancının katılımcılar tarafından sıkça dile getirilmesi formun objektif olmadığı görüşünün oluşmasında temel dayanak noktaları olmuştur. Bu duruma yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Ödül kısmında yer alan aylıkla ödül ve ödül ayrı ayrı değerlendirilmekte olup aylık ile ödül yürürlükten kalktığı için adaletsizliğe neden olmaktadır” (K6).*

*“Tezli yüksek lisans ile tezsiz yüksek lisans belgelerinin arasındaki puan farkı yeterli değildir” (K10).*

*“Yeniden görevlendirilecek yöneticilerin, yöneticilik geçmişlerinde ortaya koymuş oldukları somut faaliyetler de değerlendirmeye alınmadığından (Akademik ilerleme, hizmet içi eğitim, proje çalışmaları gibi) haksızlığa neden olmaktadır” (K9).*

### **Okul yöneticilerinin usulüne uygun seçilmeleri ve atanmaları için yetkinin hangi mercide olması gerektiğine ilişkin bulgular**

Okul yöneticilerinin usulüne uygun seçilmeleri ve atanmaları için yetkinin hangi mercide olması gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Okul yöneticilerinin usulüne uygun seçilmeleri ve atanmaları için yetkinin hangi mercide olması gerektiğine ilişkin görüşleri

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bakanlık Merkez Teşkilatı	M4, M5, M6, M7, M9, M10	6	60
Valilik	M3, M8	2	20
Belediye	M2	1	10
Kaymakamlık	M1	1	10
<b>Toplam</b>		<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo-5 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun okul yöneticilerinin seçme ve atanma yetkisinin bakanlık merkez teşkilatında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sonrasında valiliklerin okul yöneticisinin seçilmesinde ve atanmasında yetkili olması gerektiği belirtilirken en az yetkinin belediye veya kaymakamlıklarda olması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu yönde görüş bildirmesinde adil, objektif ve liyakat esaslı atama olacağına dair inançları önemli bir ölçüt olmuştur. Bu duruma yönelik bazı katılımcılar görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“Okul yöneticilerini seçme ve atama yetkisi kaymakamlara verilmelidir. Çünkü okul yöneticilerini en iyi o tanır” (K3).*

*“Seçme ve atama kesinlikle merkez teşkilatı tarafından yapılmalıdır ve yerel yönetime bırakılmamalıdır. Çünkü yerel yönetimde yapılması, objektif olamaz.” (K1).*

*“Bakanlığa ait olmalıdır. Taşrada ya da farklı kurumlarda olan yetki etki altına alınabilir ve yanlış kararlar verilebilir. Bakanlığın net kuralları, çizgileri ve kriterleri olmalı, kişiden kişiye değişiklik arz etmemelidir” (K7).*

### **Okul yöneticileri öğretmenlik görevini yapanlar içerisinde mi yoksa eğitim yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlayanlar arasından mı belirlenmesi gerektiğine yönelik bulgular**

Okul yöneticileri öğretmenlik görevini yapanlar içerisinde mi yoksa eğitim yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlayanlar arasından mı belirlenmesi gerektiğine yönelik görüşleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Okul yöneticileri öğretmenlik görevini yapanlar içerisinde mi yoksa eğitim yönetimi alanında yüksek lisansını tamamlayanlar arasından mı belirlenmesi gerektiğine yönelik görüşleri

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretmenlik mesleğinden seçilmiş olması	M1, M2, M3, M4, M9	5	50
Eğitim yönetimi mezunu olması	M5, M8	2	20
Eğitim yönetiminden mezun olmuş ve öğretmenlik yapan kişilerden seçilmesi	M6, M7, M10	3	30
<b>Toplam</b>		<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo-6 incelendiğinde, yöneticilerin öğretmenlerden mi yoksa okul yöneticileri arasından mı seçilmesine yönelik görüşlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Katılımcılar arasındaki genel görüş, okul yöneticiliği yapacak kişilerin öğretmenlik mesleğini icra ediyor olmasıdır. Bunun yanında bazı katılımcılar okul yöneticisi olacak kişinin öğretmenlik yapmasının yanında eğitim yönetimi alanında mezuniyetinin olmasının daha uygun olabileceğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Öğretmenlik mesleğini yapanlar arasından seçilmelidir. Çünkü öğretmenlik mesleğini bilmeyen kurumları yönetemez, empati kuramaz” (K2).*

*“Öğretmenlik mesleğini icra etmeden eğitim yöneticisi olmasını sağlıklı bulmuyorum. Fakat mesleği icra edenler içerisinde eğitim yönetimi mezunu olanlar daha avantajlı olmalı. Akademik bilgi ve gelişmişlik, sahadaki atmosferle (öğretmenler odası, sınıf içi vs) harmanlanmalı” (K4)..*

Elde edilen bulgular ışığında okul yöneticilerinin atanma kriterleri, okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak incelendiğinde katılımcıların bazıları yönetici atama ölçütlerinin yeterli olduğunu, bazıları yetersiz olduğunu, bazıları ise kısmen yeterli olduğunu dile getirmiştir. Okul yöneticisinin bilgi seviyesi, iletişim becerisi, aldığı eğitim düzeyi, mevzuata hakimiyeti, bilgi seviyesi, adaletli, liyakatli ve vizyon sahibi olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alındığında yöneticilerin seçilmelerinin ve atanmalarının Bakanlık Merkez Teşkilatı tarafından yapılması, atamaların hakkaniyete uygun, objektif olarak yapılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmen olanlar arasından mı yoksa eğitim yönetimi mezunları olanlar arasından mı seçilmesi gerektiğiyle ilgili olarak katılımcılar üç farklı görüş bildirmişlerdir. Yöneticiliği ayrı bir meslek olarak değerlendirilmesi ve öğretmenlikten farklı olması sebebiyle, okul yöneticilerinin eğitim yönetiminden mezun olanlar arasından seçilmesi gerektiğini savunanların yanında, öğretmenlik mesleğini icra etmeyen birinin, okul yöneticisi olamayacağı görüşler arasında yer alırken, eğitim yönetimi alanında mezun olan ve öğretmenlik mesleğini icra edenlerin atanması gerektiğini düşünen katılımcıların ise çoğunlukta olduğu görüşler arasında yer almaktadır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

1998 yılından 2018 yılına kadar yayınlanan yönetmeliklerin, rotası belli olmayan, adeta bir limandan bir limana sürüklenen bir gemiyi andırdığı anlaşılmaktadır. Genel olarak yıldan yıla yönetici atama mevzuatında değişikliklere gidildiği, sorunları gidermek ve eleştiriler doğrultusunda revize etmek adına ölçütlerde çeşitli yeniliklerin yapıldığı anlaşılmaktadır. Bütün bu çabalara rağmen nitelikli yöneticilerin seçiminde kullanılan ölçütlerin, ihtiyaca uygun olmadığı ve sürekli olarak uygulamada sıkıntılar

doğurduğu açıktır. Eğitim yöneticilerini belirlerken, ülkenin eğitim politikasına uzun vadede en iyi şekilde hizmet edecek, liyakatli kişileri tespit etmek gerekmektedir.

Eğitim yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliklerinde eğitim kurumu yöneticilerinin öğretmenler arasından seçilme yolunun izlenmesi, eğitim yöneticilerini diğer yöneticilerden ayıran ayrıcalık veren bir husustur. Bu ayrıcalığın eğitim yöneticiliği statüsünü besleyecek ve toplumsal olarak pozitif etkisi olacak şekilde değerlendirilip değerlendirilemediği ise tartışma konusudur. Eğitim kurumu yöneticilerinin öğretmenler arasından seçilmesi; eğitim atmosferini bilmeyen, pedagojik bilgi sahibi olmayan, eğitim ortamlarının kendine has değişkenlerini yaşamayan birinin standart yöneticilik bilgileri ile eğitim kurumunu yönetmesinin mümkün olmadığını, bu nedenle eğitim kurum yöneticilerinin daha ayrıcalıklı ve özel yöneticiler olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Eğitim kurumu yöneticilerinin atama ve yer değiştirme yönetmeliklerinde yapılan değişikliklerin tekrar tekrar değiştirilmesi, yöneticilerin uzun vadeli kişisel ve kurumsal hedefler koymaktan kaçınmalarına, kişisel gelişimlerine odaklanamamalarına neden olmaktadır. Hatta bu değişikliklerin öğretmenler tarafından yöneticileri otorite olarak kabul etmemelerine neden olabilmekte ve onlarla yıkıcı çatışmalara girebilmektedirler. Hemen hemen her yönetmeliğe konan, “belirli bir süre öğretmenlik yapmış olmak” şartı sonrası yöneticilik yapmaya başlayan bir kişinin mevcut yönetmelikteki şarta göre sekiz yıl yöneticilik yapması ve daha sonra yöneticilik yapmaktan kaçınması ya da yaptırılmaması devletin stratejik planları ile örtüşmemektedir. Çünkü eğitim kurumu yöneticiliği konusunda aslında yetiştirilmiş bir yöneticinin verimli olması beklenen zamanda bırakması ve aynı sürecin yeni yönetici adayları için çalıştırılması sistemin zararına olacaktır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin seçilmesi kadar devamlılığının da sağlanması gerekmektedir. Eğitim yöneticileri sıklıkla değiştirilen atama süreci konusunda güvensizlikle yaşamamalıdır. Bunun yerine bu kaygılardan uzak, çağın gereklilikleri ile hazırlanmış, eşit, adil, ölçülebilir, gözlenebilir ve seçim süreci denetlenebilir kriterlerle yöneticilik kriterleri oluşturulmalıdır. Bu kriterlere göre istekli kişiler sürece dahil edilmeli ve gelişim ve değişime ayak uydurabildikleri sürece ve performanslarına göre sürecin içerisinde kalacaklarını bilmeleri gerekir. Oysa eğitim yöneticisinin odak noktası, kurumundaki eğitim faaliyetlerinin kalitesini olabilecek en üst noktaya taşımak olmalıdır. Sözlü mülakatlar, ülkenin üye bakımından en yoğun temsil edilen en az üç sendikanın gözlemciliğinde, gerekirse kamera kayıtlarının yapıldığı bir atmosferde, akademisyenlerin gerçekleştirdiği bir mülakat ortamında gerçekleştiği takdirde tarafsız ve objektif yapılabilir. Bu mülakatlarda ezber bilgi (zarftan çıkan sorular gibi) yöntemi değil; iletişim becerileri, temsil, beden dili kullanımı gibi yazılı olarak ölçmenin mümkün olmadığı alanlar dikkate alınmalıdır.

Yönetmelikle birlikte yayınlanan yönetici değerlendirme formunda yer alan Ek-2 formunda alınan yönetici adayının meslekteki hizmet süresi, aldığı eğitimler, hizmet süresi içerisinde almış olduğu ödüller ve cezalar gibi bölümlerinden oluşmaktadır. Yönetici atama kriterleri arasında yer alan ödüllerin verilmesinde objektif kriterlerin esas alınmasında yaşanan sorunların olması ve yönetici atama yönetmeliğinde etkisinin yüksek olduğunu ve bu nedenle bununla ilgili birçok soru işaretlerinin olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Demirtaş ve Özer, 2014; Özmen ve Kömürlü, 2010). Ayrıca yüksek lisans, doktora puanlamasının olması gerekliliğine rağmen öğretmenlerin yüksek lisans yapmaları önündeki zorlayıcı engellerin ortadan kaldırılmasında yarar vardır. Özellikle bazı yüksek lisans programlarının ücret karşılığı yapıldığı algısının olması, geneldeki akademik ilerlemenin önemine zarar vermektedir.

Bu nedenle yönetici atama ve yetiştirilmesi uluslararası standartlara uygun bir şekilde tarafsız, adil, liyakate uygun yapılmalıdır. Bugün gelişmişlik seviyesi ileri noktalara ulaşan ülkelerin hemen hepsi geldikleri noktaları eğitime borçlu olduklarını ifade etmektedirler. İnsan ve toplum yaşamı için bu kadar önemli olan okullarımızdaki eğitimin niteliğinin de istenilen seviyelerde olması için yöneticilerinin mutlaka yüksek standartlarda olması gerekir. Sonuç olarak bu araştırma, okul yöneticilerinin atama kriterlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda yönetici atama ve yetiştirmede öğretmenlerin, yönetici yardımcılarının ve hatta diğer paydaşların görüşlerinin alındığı bir çalışma yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Atalay Mazlum, A. (2018). Milli eğitim sisteminde yönetici görevlendirme sorunsalı: hukuksal açıdan değerlendirme. Y. Karaman Kepenekçi ve P. Taşkın (Ed.) *Prof. Dr. Emine AKYÜZ' e armağan, akademisyenlikte 50 yıl içinde* (ss. 559-569) Ankara: Pegem A.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Bakioğlu, A. ve İnandı, (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 513-529.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2).
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara, Gül Yayınevi.
- Bingöl, D. (1990). *Personel yönetimi ve beşeri ilişkiler*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 148(8), 43-50.
- Davey, L. (1990). The application of case study evaluations. *Practical assessment, research, and evaluation*, 2(1), 9.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Fleetwood, K. L. (1987). *The conflict management styles and strategies of educational managers* (83). University of Delaware.
- Gümüşeli, A. I. (2001). Çağdas okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. Beta Basım Yayım.
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B. (2013). Okul yöneticilerinin öz yeterlik algıları ile çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 275-294.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-257.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, (150), 28-32.
- Kurşunoğlu, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetici seçme, yetiştirme ve atamasına ilişkin görüşleri. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 14-15.
- Özan, M. B., Gavcar, M., Saçaklı, F. ve Şahin, N. (2014). Okul yöneticilerinin seçilme ve atanma kriterlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1).
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Schmitt, N. ve Schechtman, S. (1990). The selection of school administrators. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3(3), 231-238.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.



- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Taş, A. ve Önder, E. (2010) 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 171-185.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# International Innovative Education Researcher

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİ MESLEKİ YETERLİLİKLERİNİN İNCELENMESİ: BİR NİCEL ÇALIŞMA

Okul Müdürü, Esat KAYIKÇI<sup>1</sup>, Müdür Yardımcısı, Emir Musa BEKİROĞULLARI<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Müdürü, Kâğıthane-İstanbul;

esatkayikci36@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2564-4710>

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Müdür Yardımcısı, Kâğıthane-İstanbul;

emirmusa87@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8130-9274>

<http://dx.doi.org/10.29228/iedres.51507>

**Kaynak göstermek için:** Kayıkçı, E. & Bekiroğulları, E. M. (2021). Okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticileri mesleki yeterliliklerinin incelenmesi: bir nicel çalışma. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(1), 66-74.

### ÖZET

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin temel mesleki yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden, tarama modelinde olup, çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, MEB'e bağlı İstanbul ili Avrupa yakası ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticiler (n=105) oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı, Google form uygulaması üzerinden hazırlanarak, katılımcılara gönderilmiştir. Elde edilen veriler Microsoft Excel programıyla sınıflandırılmış ve frekans yüzde, ortalama değerleri tablolaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin algı ve değerlendirmelerine göre, okul yöneticilerinin mesleki ve yöneticilik yeterliliklerinin “orta düzeyde”; karar alma, işbirliği, motivasyon, iletişim temalarında da “orta düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** okul yöneticisi, mesleki yeterlilik, tarama modeli

## INVESTIGATION OF VOCATIONAL QUALIFICATIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ACCORDING TO THE PERCEPTIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS: A QUANTITATIVE STUDY

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the basic professional competencies of school administrators according to the perceptions of school administrators. The research is one of the quantitative research methods, in the screening model, and the working group was formed by the administrators (n = 105) working in the primary schools, secondary schools and high schools in the European side of Istanbul, affiliated to the Ministry of National Education, in the second term of the 2019-2020 academic year. In the study, the data collection tool was prepared over the Google form application and sent to the participants. The data obtained were classified with Microsoft Excel program and the frequency percentage and average values were tabulated. The results of the research showed that, according to the perceptions and evaluations of school administrators, the professional and managerial competencies of school administrators are at a "medium level". School administrators are seen as "moderate" sufficient in decision making, cooperation, motivation, and communication themes; Views on merit were found to be "low" to other themes.

**Keywords:** school manager, professional competence, screening model

### 1.GİRİŞ

İş hayatının tüm paydaşlarının huzurlu bir ortamda iş yapması, mutlu ve başarılı olabilmeleri ancak mesleki yeterliklere sahip, erdemli yönetici ve çalışanlarla mümkündür. Gerek toplumlar, gerek kurumlar için başarının altın anahtarı insan faktörüdür. Bu bağlamda okullarda yöneticilerin rol ve sorumlulukları kadar, sahip oldukları yeterlikler de önem kazanmaktadır (Zaim, 2010).Okul yönetimi de benzer biçimde, okuldaki maddesel ve insan kaynaklarının, örgütlenmesini, düzenlenmesini ifade eder. Okulun amaçlarını gerçekleştirmesi için yönetimin, yönetimle ilgili farklı boyutları işe koşması gerekir (Polat ve Küçük; 2012).Yöneticilerin karşılaştığı sorunlar çok yönlü ve çeşitlidir. Yöneticinin tüm teknik becerilerinin yanında, en önemli görevlerinden bir tanesi, insanlar veya çalışanların sorunları ve onları anlama yeterliliğidir. Bu ise çalışanlarının çalıştığı ortamı, karşılıklı kurdukları ilişkileri ve kişiliklerini tanımak ve bilmekle mümkün olur. Bu ilişkileri bilebildiği sürece yöneticilerin işleri biraz daha kolaylaşacaktır (Balcı, 2003).

Örgütlerde çalışan bireylerin davranışlarını ve çalışmalarını yürüten, belirli amaçlara ulaşmayı hedefleyen kimseler yöneticilerdir (Karadağ ve vd., 2006). İyi bir lider genellikle özgüveni yüksek, adalet anlayışı gelişmiş, cesur kişiler arasından çıkar. Lider, aynı zamanda ileri görüşlü zamanı ve hadiseleri kendi çağına göre okuyabilen bireydir. Yenilikçi, orijinal, gelişime açık, insan merkezli, doğrulukçu, geniş bakış açısına sahip, mücadeleci, kişilik sahibidir ve hedeflere hızla ulaşmayı tercih eder (Ilgan, 2008). Lider her zaman için örgütlerde var olan potansiyeli tanımlayan geliştiren yönlendiren ve güçlendiren kişidir (Küçükali, 2006). Yönetici ise öngörülen hedefleri yasal kurallara uygun yerine getiren kişidir. Okullarda yöneticilik görevini üstlenen kişi ise okul müdürüdür. İyi bir okul müdürünün kurumun geçmişteki sıkıntılarını, veli ve öğrenci profiline sosyo-ekonomik geçmişini tarihsel davranış değişikliklerini bilmesi gerekmektedir (Kocatürk, 2016). Okul yöneticilerin vicdan (Karaçor, 2015), merhamet (TDK, Türkçe Büyük Sözlük), vefa (Özbay ve Reca, 2010), sorumluluk (Türkçe Sözlük, 1993) adalet (Özbay ve Reca, 2010) gibi değerleri barındırması gerekmektedir. Toplumların kalkınması eğitime verdikleri önem ile doğru orantılıdır. Türkiye’de hizmet götürdüğü kitle göz önünde bulundurulduğunda ülke halkının tamamına yakın kısmını ilgilendiren ve kamu kesiminde çalışan personelin büyük çoğunluğunu bünyesinde barındıran Milli Eğitim Bakanlığı’nın faaliyetlerini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirmesi ise insan kaynaklarının iyi bir şekilde kullanılması ve yönetilmesi ile olacaktır (Özdoğru, 2019). Bu amaçları gerçekleştirecek eğitim yöneticisi, değişik sistem, kurum ve kademelerde eğitim hizmetlerini yönetmeye yeterli olacak nitelikte kurumsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır (MEB, 2002). Okul yöneticileri; okulların dinamiklerini ve işleyişini en iyi bilen kişiler olmakla birlikte sahip oldukları bilgi birikimi ve yeterliklerle okulları geliştiren ve dönüştüren okul çalışanlarıdır (Özdoğru, 2019). Yönettiği kurum okul ve kademelerin yönetsel ve eğitsel amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerini (kararlaştırma, planlama, örgütlenme, eş güdümlenme,

iletişim, denetleme, değerlendirme gibi süreçleri) etkin biçimde işletir (Başaran, 2006). İş ahlakı ve etik aynı zamanda iş yerindeki sorunların kolayca çözülmesini sağlamaktadır. Daha planlı ve kaliteli bir üretimin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Buluç, 2008). Yöneticilerin başarılı olabilmesi uyum içinde çalışabilmesi, okul bünyesindeki bireylerce algılanış düzeyleri ile bütünleyici bir özellik gösterir. Bu alanda yapılan araştırmalarda bazı bulgulara ulaşılmıştır.

Şanlı, Altun ve Karaca (2014) yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmadıkları, otoriter davranış sergilediklerini, kendilerini konumlarından dolayı başkalarından üstün gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü ise okul müdürlerinin otoriter-kuralcı ve donanımlı-lider yönetici özellikleri sergilediği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Aslanargun (2012) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin sahip olmaları gereken değerler arasında adalet, eşitlik, tarafsızlık, etkili iletişim, güvenilirlik ve insan ilişkileri gibi değerler ilk sıralarda yer almaktadır. Çağlar, Yakut ve Karadağ (2005) tarafından yapılan araştırmada ise okul müdürlerinin, otoriter liderlik, kişisel uyum, şefkat ve gösteriş gibi yönetsel özellikleri daha fazla sergilediği belirlenmiştir. Ayrıca, okul müdürlerinin yakınlık, bağımsızlık, değişiklik ve otokontrol gibi özellikleri daha az sergilediği sonucuna varmışlardır.

Helvacı ve Aydoğan (2011) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin sergilemeleri gereken liderlik özellikleri eşitlik, adalet, insan ilişkileri, tutarlılık kararlılık, anlayış, empatik tutum şeklinde sıralanmaktadır. Turan, Yıldırım ve Aydoğdu (2012) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürünün iletişime açık, sabırlı, koruyucu, eleştiriye açık, destekleyici, yönlendirici, lider, cesur, hoşgörülü, empatik, azimli, yenilikçi, dengeli, iyi bir gözlemci ve fedakâr olması gerektiği belirtilmektedir. Eğitimden beklentilerin artması sonucu eğitim kurumları üzerinde beklentiler de yoğunlaşmıştır. Okul yöneticisinden yetkilendirici, katılımcı, dönüştürücü, kolaylaştırıcı, etik ve eğitici-öğretici bir lider olması beklenmektedir (Aytaç, 2013). Görüldüğü gibi eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarda, yöneticilerin etik ve ahlaki değerlerinin, mesleki yaşamlarına olan etkisi üzerinde çok sayıda araştırma görülmüştür. Kişilerin, değerler silsilesinin tüm yaşam alanlarını etkilediği, davranış ve kararlarında temel duygu ve düşünceler olduğu (Polat ve Küçük, 2012) dikkate alındığında, bu araştırma, eğitim yöneticilerinin mesleki yeterliliklerini yine okul yöneticilerinin algıları ile ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın sonuçlarının eğitimi yönetimi alanına katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın ana problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

Ana problem cümlesi:

Okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin mesleki yeterlilikleri ne düzeydedir?

## 2.YÖNTEM

Bu çalışma, nicel araştırma deseninde yürütülmüştür. Nicel araştırmada olgular, sayısal veriler toplanarak açıklanır ve veriler belirli istatistiksel yöntemlerle matematiksel olarak analiz edilir (Aliaga ve Gunderson, 2002). Bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelindeki araştırmalar, bir grubun belli özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır (Demirel, 2016). Tarama modeli, geçmişte var olan veya hâlen varlığını sürdüren bir niceliği olduğu şekilde betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte, araştırmacılar tarafından bir konu veya olaya ilişkin katılımcı görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenir (Karasar, 2017). Belirlenen desen ile bu araştırmanın amaçları doğrultusunda, okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerini yönetici görüşlerine dayalı olarak irdeleyebilmek için etkili bir zemin sağlayacağı düşünülmüştür. Katılımcıların verdiği cevaplardan (1,00-2,80) Kesinlikle Hayır, (2,81-4,60) Sanırım Hayır, (4,61-6,40) Belki, (6,41-8,20) Sanırım Evet, (8,21-10,00) Kesinlikle Evet olarak değerlendirilecektir.

### 2.1.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, nicel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen okul yöneticileri oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu olarak, 2019 – 2020 Eğitim Öğretim yılı 2.döneminde İstanbul Avrupa yakasında görev yapan, MEB'e bağlı türden okullarda görev yapan okul müdürleri (n=44), müdür yardımcıları

(n=9) ve müdür yardımcıları (n=52) belirlenmiş ve çalışma gruplarına ait veriler bulgu ve yorumlar kısmında tablolaştırılmıştır.

## 2.2. Veri Toplama Süreci

Araştırmada, Zaim (2010) tarafından geliştirilen “Yöneticilerin Mesleki ve Ahlaki Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Kurumsal Sorular, Kurumsal Performans, Bireysel Performans, Çalışanlar İçin Temel Ahlaki Sorumluluklar, Çalışanlar İçin Temel Mesleki Yeterlilikler, Yöneticiler İçin Temel Ahlaki Sorumluluklar ile Yöneticiler İçin Temel Mesleki Yeterlilikler olmak üzere 7 bölümden oluşmaktadır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin temel mesleki yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla ölçeğin “Yöneticilerin Mesleki ve Ahlaki Yeterlilikleri” boyutları kullanılmıştır. Zaim (2010) tarafından geliştirilen ölçeğin “Yöneticilerin Mesleki Yeterlilikleri” boyutunda yapılan güvenilirlik testinde Cronbach Alpha Değeri 0,97, “Yöneticilerin Ahlaki Yeterlilikleri” boyutunda yapılan güvenilirlik testinde ise Cronbach Alpha Değeri 0,95 bulunmuştur. Bu geliştirilen ölçeğe ilişkin bu çalışmamızda yapılan güvenilirlik testinde Cronbach Alpha Değeri 0,94 olarak ölçülmüştür. Katılımcıların verdiği cevaplardan (1,00-2,80) Kesinlikle Hayır, (2,81-4,60) Sanırım Hayır, (4,61-6,40) Belki, (6,41-8,20) Sanırım Evet, (8,21-10,00) Kesinlikle Evet olarak değerlendirilecektir. Yaşanan Covid-19 pandemi sürecinde hazırlanan görüşme formları internet üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. Bu amaçla Google Form uygulamasıyla hazırlanan anket ve ölçek formu katılımcılar tarafından işaretlenerek, görüşleri, programın kendi veritabanında toplanmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler, araştırmaya katılan yöneticilerin uygun gördüğü zaman ve mekânda online olarak toplanmıştır. Görüşmeler, saat ve tarih kayıtları ile birlikte kayıt altına alınmıştır. Veri tabanında toplanan veriler daha sonra araştırmacı tarafından Microsoft Office programlarından Excel ve Word 2010'a aktarılmış ve analiz edilmiştir.

## 2.3. Veri Çözümlemesi Süreci

Verilerin Microsoft Office paket programları aracılığı ile analizi yapılmıştır. Google Form uygulamasının veritabanında toplanan veriler Microsoft Office Excel programında açılarak, veri filitreleme fonksiyonu çalıştırılarak, değişkenlere ait sayısal değerler ve frekansları tabloya aktarılmıştır. Ölçekteki önermeler ise paket programın istatistik fonksiyonları kullanılarak ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin toplam puanı, ortalaması ve standart sapması hesaplatılarak tablolaştırılmıştır.

## 3. BULGULAR ve YORUMLAR

### Katılımcıların Kişisel ve Mesleki Bilgilerine Dair Bulgular

**Tablo 3.1: Okul Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Cinsiyet	F	%
Kadın	37	35,5
Erkek	68	64,5
Toplam	105	100

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, ankete cevap veren 105 okul yöneticisinin 37'si (%35,5) kadın, 68'i (%64,5) erkektir.

**Tablo 3.2: Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Dağılımı**

Yaş	f	%
±25	-	-
26 – 30	1	0,9
31 – 35	20	18,7
36 – 40	25	23,4
41 – 45	27	25,2
46 – 50	13	12,1
51 ±	21	19,6
Toplam	105	100

Katılımcılardan bir kişinin (%0,9) 26 – 30; 20'sinin (%18,7) 31 – 35; 25'inin (%23,4) 36 – 40; 27'sinin (%25,2) 41 – 45; 21'inin (%19,6) 46 – 50; yaş arasında olanların sayısının 13'ünün (%12,1) 50 yaş ve üstü oldukları görülmektedir.

**Tablo 3.3: Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı**

Mesleki Kıdem	f	%
1 – 3 yıl	1	0,9
3 – 6 yıl	1	0,9
6 – 10 yıl	12	11,2
11 – 15 yıl	25	23,4
15 +	68	63,6
Toplam	105	100

Ankete cevap veren okul yöneticilerinin mesleki kıdemleri tablodan da görüldüğü gibi, 1 – 3 yıl arası mesleki kıdeme sahip 1 (%0,9) kişi; 3 – 6 yıl arası mesleki kıdeme sahip 1 (%0,9); 6 – 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip 12 (%11,2); 11 – 15 yıl arası mesleki kıdeme sahip 25 (%23,4) ve 15+ yıl arası mesleki kıdeme sahip 68 (%63,6) kişidir.

**Tablo 3.4: Okul Yöneticilerinin Ünvanlarına Göre Dağılımı**

Ünvanı	f	%
Müdür	44	41,9
Müdür Başyardımcısı	9	8,6
Müdür Yardımcısı	52	49,5
Toplam	105	100

Ankete cevap veren okul yöneticilerinin, 44'ünün (%41,9) okul müdürü, 9'unun (%8,6) müdür başyardımcısı, 52'sinin (49,5) müdür yardımcısı olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.5: Anketi Cevaplayan Okul Yöneticilerinin Yöneticilikte Geçen Sürelerinin Dağılımı**

Yöneticilikte Geçen Zaman	f	%
4 yıldan az	35	33,3
4 – 8 yıl	27	25,7
8 yıldan fazla	43	41
Toplam	104	100

Ankete cevap veren okul yöneticilerinin, yöneticilikte geçen sürelerinin dağılımına bakıldığında, 4 yıldan az süre yöneticilik yapan katılımcı sayısı 35(%33,3), 4 – 8 yıl arası yöneticilik yapan katılımcı sayısı 27 (%25,7) ve 8 yıldan fazla yöneticilik süresi olan katılımcı sayısı 43 (%41) olarak görülmektedir.

**Tablo 3.6: Yöneticilerin Mesleki ve Ahlaki Yeterlilikleri Ölçeğine Verilen Puanların Dağılımı**

	Yöneticilerin Mesleki ve Ahlaki Yeterlilikleri Ölçeği	x	ss	Aralık
1	Bence okullardaki yöneticiler çalışanlar arasında cinsiyet ayrımı yapmaz.	7,12	1,27	Sanırım Evet
2	Bence okullardaki yöneticiler çalışmalarının aldıkları ücreti hak ettiklerini düşünür.	6,91	0,24	Sanırım Evet
3	Bence okullardaki yöneticiler sadece kendi çıkarlarının peşinde değildir**.	6,77	0,48	Sanırım Evet
4	Bence okullardaki yöneticilerin kontrol ve denetleme kabiliyeti yüksektir.	6,72	0,87	Sanırım Evet
5	Bence okullardaki yöneticiler hızlı ve doğru karar verirler.	6,70	0,62	Sanırım Evet
6	Bence okullardaki yöneticiler çalışanlarını dinler.	6,45	0,52	Sanırım Evet
7	Bence okullardaki yöneticiler istişareye önem verirler.	6,43	1,92	Sanırım Evet

8	Bence okullardaki yöneticiler çalışanlarına davranışlarıyla yaşantısıyla örnek olur.	6,38	0,73	Belki
9	Bence okullardaki yöneticiler temel yöneticilik kabiliyetine sahiptir.	6,33	0,48	Belki
10	Bence okullardaki yöneticilerin çalışanlarını motive etme kabiliyeti yüksektir.	6,31	0,22	Belki
11	Bence okullardaki yöneticiler konuşmalarında samimidir.	6,30	1,02	Belki
12	Bence okullardaki yöneticiler çalışanlarının çıkarlarını düşünür.	6,24	1,58	Belki
13	Bence okullardaki yöneticilerin planlama ve organizasyon kabiliyeti yüksektir.	6,22	0,28	Belki
14	Bence okullardaki yöneticiler kararlarında adildir.	6,22	0,94	Belki
15	Bence okullardaki yöneticiler basiretlidir.	6,22	1,76	Belki
16	Bence okullardaki yöneticilerin liderlik vasıfları yüksektir.	6,20	1,88	Belki
17	Bence okullardaki yöneticiler vizyon sahibidir.	6,18	0,88	Belki
18	Bence okullardaki yöneticiler kendini geliştirme konusunda gerekli istek ve kabiliyete sahiptir.	6,10	0,68	Belki
19	Bence okullardaki yöneticiler empati kurabilmektedir kendilerini çalışanların yerine koyabilmektedir.	6,00	0,45	Belki
20	Bence okullardaki yöneticiler bulunduğu pozisyonun gerektiği liyakate sahiptir.	5,82	0,28	Belki
	<b>ÖLÇEK GENEL TOPLAM ORTALAMASI</b>	<b>6,38</b>	<b>1,78</b>	<b>Belki</b>

\*\* Olumsuz ifade olduğundan ters çevrilmiştir. X ortalama ss standart sapmayı ifade etmektedir.

Okul yöneticileri tarafından verilen puanlardan ortalaması ( $\bar{X} = 1,00 - 2,80$ ) arasındaki puanlar kesinlikle hayır, ( $\bar{X} = 2,81 - 4,60$ ) arasındaki puanlar sanırım hayır, ( $\bar{X} = 4,61 - 6,40$ ) arasındaki puanlar belki, ( $\bar{X} = 6,41 - 8,20$ ) arasındaki puanlar sanırım evet, ( $\bar{X} = 8,21 - 10,00$ ) arasındaki puanlar ise kesinlikle evet olarak puanlanmıştır. Okul yöneticilerinin, yöneticilerin mesleki ve ahlaki yeterlilikleri ölçeğindeki önermelere verdikleri puanların toplamının ortalaması ( $\bar{X} = 6,38$ ) belki düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre okul yöneticileri olan katılımcıların, okul yöneticilerinin mesleki ve ahlaki yeterliliğe sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. Ölçekte yer alan her bir önermeye ait ortalamalara bakıldığında; en yüksek puanın “Okullardaki yöneticiler çalışanlar arasında cinsiyet ayrımı yapmaz.” ( $\bar{X} = 7,12$ ) önermesinde sanırım evet olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre okul yöneticileri okullarında çalışanlarına cinsiyet ayrımı yapmamaktadır. Katılımcılar “Okullardaki yöneticiler çalışmalarının aldıkları ücreti hak ettiklerini düşünür.” önermesine ( $\bar{X} = 6,91$ ) sanırım evet olarak katılmaktadır.

Katılımcılar, okul yöneticilerinin “kendi çıkarlarının peşinde değildirler” önermesine ( $\bar{X} = 6,77 \pm 0,48$ ) sanırım evet cevabını vermişlerdir. Katılımcıların “yöneticilerin liderlik vasıfları yüksektir.” önermesine ( $\bar{X} = 6,20 \pm 1,88$ ) belki cevabı vermiştir. “Yöneticiler vizyon sahibidir” önermesine ise ( $\bar{X} = 6,18 \pm 0,88$ ) düzeyinde belki cevabı verdikleri anlaşılmıştır. “Yöneticiler kendini geliştirme konusunda gerekli istek ve kabiliyete sahiptir” önermesine katılımcıların ( $\bar{X} = 6,10 \pm 0,68$ ) belki cevabı verdikleri anlaşılmıştır. Katılımcıların “yöneticiler empati kurabilmektedir kendilerini çalışmalarını yerine koyabilmektedir” önermesine ise ( $\bar{X} = 6,00 \pm 0,45$ ) belki cevabı verdikleri anlaşılmıştır. Önermeler arasında en düşük puanla karşılık bulan “yöneticiler bulunduğu pozisyonun gerektiği liyakate sahiptir” önermesine katılımcıların diğer önermelere göre çok daha düşük puan verdiği görülmüştür ( $\bar{X} = 5,82 \pm 0,28$ ).

#### 4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul yöneticilerinden sadece rutin iş ve işlemlerin yerine getirilmesi değil aynı zamanda üst düzey duyuşsal özellikleri sergilemeleri beklenir. Bu noktada yöneticilerinden beklenen özellikler arasında işbirliğine açık olma, çalışanlarına saygı duyma, okullarını ortak akılla yönetme, denetim rolünü yerine

getirirken öğretici ve ilerleyici bir pozisyon üstlenme, liyakate önem verme, örnek bir şahsiyet olma sayılabilir. Eğitimin duyuşsal alanını kapsayan dürüstlük, kibarlık ve saygı gibi kavramların öğrencilere kazandırılmasına gayret edilirken, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin bu kavramları içselleştirmesi “eğitim ahlakı” açısından önemlidir. Bu araştırmada okul yöneticileri görüşleri bağlamında okul yöneticilerinin mesleki yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

Katılımcılar bu araştırmada okul yöneticilerine yönelik verilen mesleki yeterlilikleri 10'luk bir puanlama sistemine göre değerlendirmişlerdir. Bu sonuca göre MEB tarafından okul yöneticilerinin Mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik eğitimler düzenlenmesi önerilebilir. Katılımcılar okul yöneticilerinin çalışma ortamında cinsiyetçi bir bakışa sahip olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticilerinin çoğunluğunun erkek olduğu görülmüştür (Çiçek, 2015). Polat ve Küçük (2012) ve Terzi ve Kurt (2005) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenler, genel olarak okul müdürlerinin demokratik-katılımcı ve babacan-anlayışlı yönetsel özellikler sergilediklerini ifade etmektedir. Benzer şekilde Argon ve Dilekçi (2014) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin demokratik yönetim tarzı, katılımcı-demokratik yönetim tarzını yüksek düzeyde ve paylaşımcı-otoriter yönetim tarzı ile otoriter yönetim tarzını orta düzeyde sergiledikleri bulgularına yer vermişlerdir. Yeşiltaş ve Taş'ın (2016), okul müdürlerinin değer ve değer kazanımına ilişkin görüşleri, başlıklı araştırmalarında, okul müdürlerinin yaşamına yön veren başlıca değerlerinin dürüstlük, sevgi, saygı, adalet, hoşgörü, aileye bağlılık, inanç ve yardımseverlik geldiğini belirtmişlerdir. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan araştırmada ise okul müdürlerinin başarılı bir yönetim sergileyebilmeleri için etkili iletişim kurma, özverili ve idealist olma, adaletli olma ve yetkilerini uygun bir şekilde kullanma, okul kültürünün oluşmasını sağlama ve ekip ruhunu geliştirme becerilerini sergilemeleri gerektiği şeklinde görüşlere yer verilmiştir. Şahin ve Demir (2000) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinden beklediği yönetsel değerler, demokratiklik, adalet, insanlara saygı, güven verme, duyarlı olma, sabırlı olma ve eleştiriye açık şeklinde sıralanmıştır. Benzer şekilde Helvacı ve Aydoğan (2011) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin sergilemeleri gereken liderlik özellikleri eşitlik, adalet, insan ilişkileri, tutarlılık kararlılık, anlayış, empatik tutum şeklinde sıralanmaktadır. Bütün bu çalışmalar ışığında ve yapılan bu çalışma sonucunda okul yöneticilerinin temel insani değerler, adalet, hoşgörü benzeri özellikleri orta düzeyde taşınmasının ve ahlaki değerler ile mesleki özelliklerin yöneticide bir arada bulunmasının beklendiği sonucu çıkarılabilir.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlardan bir diğeri de katılımcıların, okul yöneticilerinin hızlı ve doğru karar verdikleri; kontrol ve denetleme rollerini yerine getirdikleri yönünde görüşe sahip olduklarının belirlenmesidir. Yöneticilerden beklenen işbirliğine önem göstermeleridir. Bu iklimin ve kültürün oluşturulması okul yöneticisinin değerler sistematiği ile de ilgilidir. Bu araştırmada katılımcılar, okul yöneticilerinin işbirliğine ve karar süreçlerine çalışanlarını da katma konusundaki özelliğe diğer özelliklere göre “orta” görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bir diğer sonucu katılımcıların, okul yöneticilerinin bulunduğu pozisyonun gerektirdiği liyakate sahip olmasına ilişkin maddeye yönelik görüşlerinin diğer maddeler içinde en düşük ortalamaya sahip olmasıdır.

## 5.ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları bağlamında geliştirilen öneriler şunlardır:

- 1- Yapılacak yeni çalışmalarda konu nitel araştırma desenleri kullanılarak araştırılabilir. Böylelikle katılımcıların görüşleri detaylı bir biçimde incelenebilir.
- 2- Okul yöneticileri için MEB tarafından ekip kurma, ekiple birlikte çalışma becerileri kazandırma, karar alma sürecine yönelik teknikler, empati, iletişim ve temel yönetim yeterlilikleri konularında hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.



## 6.KAYNAKÇA

- Arıkan, İ. (2010). Öğretene Öğretmen Öğrenen Öğretmen. Arıkan Holding yayınları. İstanbul.
- Arslan, Mahmut (2005), İş ve Meslek Ahlakı, 1. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aslanargun, E. (2012). Okul Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1327-1344.
- Aytaç, T. (2013). Okul Merkezli Yönetimi, Ankara: Nobel Yayınları.
- Bacanlı, H. (2018). Yetkin Öğretmenin Sınıf Yönetimi. İstanbul: Akay Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2006). Eğitim Yönetimi. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Buluç, B. (2008). Sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57 (57), s.5-14.
- Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma, *SÜ İİBF Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1 (9), s.62-89.
- Çağrı, M. (2000). Ana hatlarıyla İslam Ahlakı. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Çotul, A. (2019). İş Etiğinin Oluşmasının İşletmeler Açısından Önemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), s.81-88.
- Çubukçu, Z. (1991). Okulöncesi eğitimde öğretmen davranışlarının çocuk gelişimine etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan İ. (2008). Eğitim ve Okul Yönetimi. (7. Baskı). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Eryılmaz, B.(2010). Kamu Yönetimi. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Güçlü, N. ve diğerleri. (2016). Türkiye’de okul yöneticisi görevlendirmeye ilişkin yönetici aday görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 36(1), s.51-71.
- Gül, H. (2018). Türkiye’de liderlik özellikleri ile ilgili yazılan tezlerin içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisat ve İdari Bilimler Dergisi*, 20 (1), s.438-446.
- Gül, İ. (2017). Maarif müfettişi başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili müfettiş görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 10 (2), 23-38.
- Gül, İ. (2018). Okul Yönetiminde Etik, Ahlak ve Nefs Kavramlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. Bahar (218), s.235-249.
- Güngör, E. (1995). Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar. Ankara: Ötüken Yayınları.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 167-179.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- İGİAD. (2008). İGİAD 2008 İş Ahlakı Raporu. İktisadi Girişim ve İş Ahlakı Derneği.
- Karaçor, B. (2015). İnsana Yön Veren Değerler. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Karadağ E., Baloğlu N., Yalçınkayalar P. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), s.65-82.
- Karagöz, B., K. (2006). Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya A.(2000). İlköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri yönetsel işlevlerin değerlendirilmesi (Gaziantep İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kocatürk, H. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının yordayıcısı olarak okul kültürü: örgütsel güvenin aracı rolü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kotbaş, S. (2018). Örgütsel erdemlilik ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük, G. (2019). Kamu Hizmetine girişte liyakat. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükali R. (2006) Avrupa Birliği yolunda yeni okul, okul yöneticilerinin karar verme süreci. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, A., Reza, Ö.F. (2010). Hz. Ali'nin Liderlik Sırları. Ares Kitap.
- Özdoğru, M. (2019). Okul Yöneticilerinin Liyakat İlkesi Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*. 1(2), s:111-121.
- Özkanan, A., Erdem, R. (2015). Yönetimde Kayırmacı Uygulamaları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2 (2), s.7-28.
- Polat, S. ve Küçük, Z. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okul yöneticilerinin yönetim süreçlerine ilişkin yönetici davranışlarını demokratik olarak algılama düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), s.437-450.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Karaca, R. (2014). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1–12.
- Şahin, A., & Demir, M. H. (2000). Yönetici ikilemi, iş ahlakı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 203-213.
- Tan, F. Z. ve ark. (2018) Türkiye’de Yolsuzluk. *Econder Uluslararası Akademik Dergi*. 2 (2), s:238-249.
- Tekin, Ö., A.ve Ehtiyar, V., R.(2010). Yönetimde karar verme: batı Antalya bölgesindeki beş yıldızlı otellerde çalışan farklı departman yöneticilerinin karar verme stilleri üzerine bir araştırma, *Journal of Yasar University*, 20(5) 3394-3414.
- Terzi, A.R ve Kurt, T.(2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Tuncay, H. (2017). Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimleri Terimler Sözlüğü. Yalın Yayıncılık.
- XI. Kalkınma Planı. (2018). On Birinci Kalkınma Planı (2019 – 2023). Ankara: T.C. Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- Yavuz, M., Dilmaç, B. ve Derinbay, D. (2015). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Değerlerin Demografik Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13 (29), ss.561-583.
- Yeşiltaş, P., Taş, A. (2016). Okul Müdürlerinin Değer ve Değer Kazanımına İlişkin Görüşleri, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2), ss. 1125-1146.
- Yücel, G. F. (2008). Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zaim, H. (2010). İş Hayatında Erdemli İnsan, 1.Baskı, İstanbul: UTESAV- İTO Yayınları.
- Zaim, H. (2013). İş Hayatında Erdemli İnsanın Yetkinlikleri ile Performans Arasındaki İlişki. *İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Dergisi*. 12 (23). s.181-196.