

International Innovative Education Researcher

THE INTERMEDIATE ROLE OF EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS IN RELATIONSHIP BETWEEN HAPPINESS AND LIFE SATISFACTION OF UNIVERSITY STUDENTS

Bilge BAKIR AYGAR¹, Ali Ammar KURT²

¹Mersin University, Turkey; bilgebakir23@gmail.com;
[https://orcid.org/ 0000-0002-5644-8424](https://orcid.org/0000-0002-5644-8424)

²Mersin University, Turkey; aliammarkurt@mersin.edu.tr;
[https://orcid.org/ 0000-0001-8904-8091](https://orcid.org/0000-0001-8904-8091)

For citation: Bakır Aygar, B. & Kurt, A.A. (2022). The intermediate role of early maladaptive schemas in the relationship between the happiness and the life satisfaction of university students. *International Innovative Education Researcher*, 2(1), 1-26.

Abstract

In this study, the mediating role of early maladaptive schemas in the relationship between happiness and life satisfaction of university students was examined. In line with this purpose, data were collected from 490 students (373 female, 177 male) with simple random sampling method by online and face to face. In the research, 'Satisfaction with Life Scale', 'Young Schema Scale Short Form' and 'Happiness Scale' were applied to collect data. First of all, it was tested whether the statistical analysis and model assumptions to be carried out on the collected data were met. The proposed model was tested with structural equation modeling using LISREL software. In line with the findings, it can be said that the suggested mediator model fits well with the data. Positive and significant relationship was found between life satisfaction and happiness in university students. It has been observed that two sub-dimensions (emotional deprivation and pessimism) of early maladaptive schemas play a partial mediating role between life satisfaction and happiness. According to the results obtained, it was observed that early maladaptive schemas had partial effects on both life satisfaction and happiness. Findings of the study were discussed in the light of the literature.

Keywords: university students; happiness; life satisfaction; early maladaptive schemas

1. INTRODUCTION

As bio-psycho-social beings, people try to meet the needs of developmental periods throughout their lives. Meeting these needs is very important for the individual to develop in a healthy way, to be happy, to gain meaning in life and to get satisfaction from life. Getting satisfaction from life can be shown as one of the main purposes of people. The concept of life satisfaction was used for the first time in the literature by Neugarten, Havinghurst, and Tobin (1961) and was defined as the result of an individual's evaluation between his wishes and his experiences. In other words, it can be said that the difference between the expectations and experiences of individuals who are satisfied with life is small,

and this difference is processed and noticed cognitively. According to Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985), life satisfaction is a dimension of subjective well-being. The concept of subjective well-being is frequently used in the positive psychology literature and deals with the positive-negative affect and life satisfaction of individuals. In addition, Shin and Johnson (1978) defined life satisfaction as being satisfied with the quality of life obtained as a result of the choices made by one's own will. Among the determinants of life satisfaction are variables such as emotional, physical, social and mental health, effective and functional communication skills, psychological well-being, having social skills and initiating and maintaining social relationships (Cruice, Worrall, Hickson ve Morrison, 2010). Life satisfaction of individuals is shaped according to the standards they set for themselves (Diener et al., 1985). All kinds of standards and evaluation criteria that a person creates for her / his own life are shaped by her environment and internal processes, with which she / he interacts since birth. Also the determination of the standards in question and the effect of these standards on the life satisfaction of individuals are directly affected by cognitive processes. Pavot and Diener (2007) once again emphasized that life satisfaction is a cognitive dimension of subjective well-being and stated that the individual's cognitive evaluations are quite effective in this regard. So much so that in order for the person to be satisfied with life, the difference should not be too big as a result of these evaluations and the expectations of the person and they should be met at a certain level. In addition, life satisfaction is seen to be related to the happiness levels of individuals in daily life.

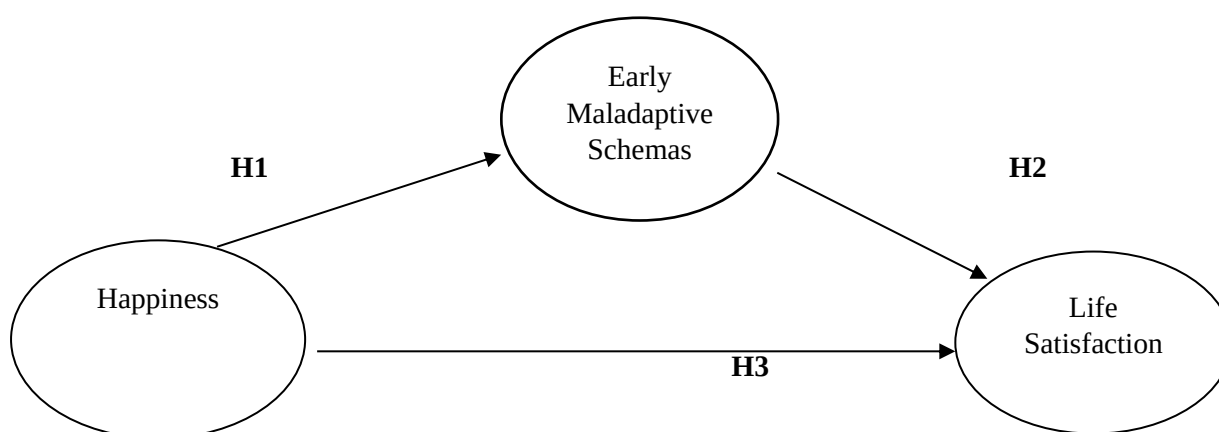
Throughout the history of humanity, happiness has been a subject that has been wondered and discussed. This issue has emerged and discussed in the field of philosophy before the science of psychology was born. Socrates' "What kind of life will make me happy?" question paved the way for the philosophical discussion of happiness. Aristotle (350 B.C.E./1920) stated that all people seek happiness, and in the following ages, what happiness is and how it can be achieved has been talked about frequently. Although the thoughts and discussions on happiness are quite old, it took the 1980s to deal with the subject scientifically. When we consider the concept of happiness from a psychological point of view, we come across different perspectives. Haybron (2000) discusses these perspectives in four categories. The first of these is happiness based on common sense. The state of being good in happiness based on common sense is seen as the main source of happiness. The second is pleasure-based happiness, and the third is perceived desire satisfaction-based happiness. In pleasure-based happiness, the individual's getting away from painful events and then joining to events that will enable him / her to experience positive emotions and situations is considered as the basis of happiness. Perceived satisfaction-based happiness, on the other hand, argues that the individual's wishes are met and happiness emerges as a result. The last category is happiness based on life satisfaction. Happiness based on life satisfaction, on the other hand, is the type of happiness that emerges as a result of the individual's satisfaction from life and positive evaluation. Life satisfaction, by definition, is close to happiness based on perceived desire satisfaction. When these categories put forward by Haybron are examined, it can be said that the happiness of the individual is basically affected by cognitive processes and especially based on life satisfaction. Happiness has begun to be investigated in detail with positive psychology studies and different situations such as experiencing some positive emotions frequently, low frequency of negative emotions and getting satisfaction from their lives have begun to be defined as happiness (Lyubomirsky, 2007). In addition, Seligman (2022) emphasized that it is not enough to reduce the negative experiences of the individual, and that it is necessary for happiness to increase positive characteristics and experiences (love, tolerance, authenticity, relevance, etc.). Although the concepts of life satisfaction and happiness are used together with subjective well-being, they have dimensions that differ from each other. While life satisfaction is a cognitive dimension of subjective well-being, happiness can be defined as the average satisfaction in a certain period, positive experiences or the absence of negative situations (Argyle, Martin, & Crossland, 1989). In addition, San Martin, Perles, and Canto (2010) emphasized in their study that although life satisfaction and happiness are close concepts, they are fed from different sources. Individuals perform many behaviors throughout their lives in order to achieve happiness and maintain it (Ng, 2015).

Cognitive evaluations of the individual are affected by the cognitive structures that he has shaped since birth. Beck (1967) named these structures as schemas and defined them as structures that help people process and evaluate the stimuli they receive. Young, on the other hand, introduced the concept of "Early Maladaptive Schemas" by making changes in Beck's definition of schema. According to

Young (1995), early maladaptive schemas are quite stable and durable structures that develop from childhood. Contrary to the concept of schema put forward by Beck, Young's schemas explain the behaviors of the individual as rational reactions to the schemas, not because of the schemas. Young, Klosko and Weishaar (2003) mention 5 different schema domains and 18 different schemas in total. These schema domains are “Disconnection and Rejection”, “Impaired Autonomy and Performance”, “Impaired Boundaries”, “Other Directedness” and “Over-vigilance and Inhibition”. The schemas in the area of disconnection and rejection are abandonment/instability, insecurity/abuse, emotional disconnection, fault/shame, social isolation/astray. Individuals with schemas in this area cannot establish a secure and healthy attachment to those around them. As a result, they are unable to form healthy relationships in adulthood and often have short-term relationships. In the field of impaired autonomy and performance, there are dependency/inadequacy, inability to disease and harm, cohesiveness, and failure schemas. Individuals with schemas in this area generally have problems with being able to act independently. Individuals in this area have had childhood periods where their parents' every wish was fulfilled or on the contrary, they did not receive any care. In the area of impaired boundaries, there are the entitlement and insufficient self-control schemas. Individuals with schemas in this area do not have sufficient self-control and healthy boundaries. As a result, they have difficulties in respecting the rights and freedoms of others, in reaching their goals and in keeping their promises. There is submissiveness, self-sacrifice, and approval-seeking schemas in the field of other-directedness. Individuals in this field, on the other hand, care more about the needs of others than their own needs and desires. In their childhood, they were not free to follow their tendencies. Individuals in this schema area restrict their own characteristics to meet their need for approval and love. In the last schema area, over vigilance and inhibition, there are negativity/pessimism, emotional inhibition, high standards/hyper criticalness, and punitiveness. Individuals with schemas in this area cannot live haphazardly and try to suppress momentary emotions and impulses. Rather than being happy, they prefer to follow the strict rules they set themselves. Individuals of this type are taught to be alert to life as children, so if they are not careful, they fear that their life will be very bad and things will go wrong. The schemas within the schema domain in question can cause individuals to exhibit some erroneous behaviors, and this leads to the increase of negative experiences for the individual, as well as the damage to happiness (Yalçın, Ak, Kavaklı, & Kesici, 2017). The first schemas formed by the child's relationship with the family, form the basis of early maladaptive schemas (Muris, 2006). Activation of schemas in the future of an individual's life means that a situation similar to an early experience with their parents has been experienced. It is seen that individuals who perceive their parents or caregivers positively are mentally healthier (Harris & Curtin, 2002; Cheng & Furnham, 2003). When the literature is examined, it is thought that the individual's satisfaction with life and his ability to be happy with his experiences are affected by his/her past experiences, the relationship he/she has established with his/her parents in the past, and the maladaptive schemas they have. It is thought that individuals with maladaptive schemas experience less positive situations such as enjoying life, being happy and providing satisfaction.

1.1. Aim of the Study

In this study, the mediating role of early maladaptive schemas in the relationship between happiness and life satisfaction of university students was examined. The research model and hypotheses created based on theory and empirical research are presented as follows.



Hypothesis 1: There is a negative significant relationship between happiness and early maladaptive schemas (sub-dimensions).

Hypothesis 2: There is a negative significant relationship between early maladaptive schemas (sub-dimensions) and life satisfaction.

Hypothesis 3: There is a positive and significant relationship between happiness and life satisfaction.

2. METHOD

In this section, information about the design of the research, data collection tools and data analysis process is given.

2.1. Research Design

The research is in relational screening model. Studies conducted to determine the relationships between two or more variables are defined as relational research (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016). Relational screening model is divided into two as exploratory and predictive correlational research. Predictive correlational studies can focus on indirect-mediation effects as well as direct effects (Büyüköztürk et al., 2016). In this study, the mediating role of early maladaptive schemas in the relationship between happiness and life satisfaction in university students was examined. Whether the model tested in the research is statistically significant or not was examined through the software developed by Hayes and with the Bootstrap Method and SEM (Structural Equation Modeling). Bootstrapping is an intensive computational method that involves repeatedly extracting samples from datasets and estimating the indirect effect on each resampled dataset (Preacher & Hayes, 2008). Data analysis was done with SPSS 20.0 package program and Lisrel 8.7 package program.

2.2. Research Sample

The study group of the research consists of 490 students attending a state university in the 2021-2022 academic year. The study group was determined by simple random sampling method. 373 (76.1%) of the students participating in the research are female and 117 (23.9%) are male students. Of the students, 154 (31.4%) were in their 1st grade, 89 (18.2%) were in their 2nd grade, 119 (24.3%) were in the 3rd grade, and 128 (26.1%) were in the 4th grade. Participation in the study was based on volunteerism.

2.3. Data Collection Tools

Young Schema Scale Short Form: Young et al. (1990; 2003) developed the Young Schema Scale and Short Form for the evaluation of early maladaptive schema domains. The short form of the measurement tool consists of 90 items. This measurement tool evaluates 5 theoretically defined schema domains and 18 schemas under these schema domains. These schema domains are; “Disconnection and Rejection”, “Impaired Autonomy and Performance”, “Impaired Boundaries”, “Other Directedness” and “Over-vigilance and Inhibition” and the schemas are abandonment/instability, insecurity/abuse, emotional disconnection, fault/shame, social isolation/asrasy, dependency/inadequacy, inability to disease, harm, cohesiveness, failure entitlement, insufficient self-control, submissiveness, self-sacrifice, approval-seeking, negativity/pessimism, emotional inhibition, high standards/hyper criticalness, and punitiveness. The measurement tool is a 6-point Likert-type rating scale with the following statements: “1= totally wrong for me, 2= mostly wrong for me, 3= the part that suits me a little more than the part that doesn't fit me, 4= moderately true for me, 5= mostly true for me. correct, 6= describes me perfectly”. High scores from the measurement tool indicate the presence and intensity of the schema. The Turkish adaptation of the scale was carried out by Soygüt, Karaosmanoğlu, and Çakır (2009) on university students. Principal Component Analysis was performed to determine construct validity. According to the results of the analysis, a structure with 14 factors and 5 schema domains were reached as in the original form. In the Turkish validity and reliability study of the scale, it was observed that the test-retest reliability Pearson correlation coefficients ranged between $r=.66$ to $.82$ for schema dimensions and $r=.66$ to $.83$ for schema domains. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was found to vary between $.63$ to $.80$ for schema dimensions and between $.53$ to $.81$ for schema domains (Soygüt, Karaosmanoğlu & Çakır, 2009). In this study, the Cronbach alpha internal consistency coefficients of

the sub-dimensions of the scale were .78 for emotional deprivation, .84 for failure to achieve, .85 for pessimism, .77 for social isolation, .67 for emotional inhibition, .75 for approval-seeking, .81 for insufficient self-control, .70 for self-sacrifice, .73 for abandonment, .73 for punitiveness, .76 for imperfection, .72 for vulnerability to harm or illness, and .67 for high standards.

Happiness Scale: The Happiness Scale, developed by Demirci and Ekşi (2018), is a measurement tool with a one-dimensional structure consisting of 6 items. This measurement tool was developed to determine the happiness levels of individuals. The factor loads of the items in the measurement tool ranged from .59 to .78. The total explained variance of the happiness scale is 54.129, and its eigenvalue is 3.248. The fit index values obtained as a result of the confirmatory factor analysis applied to evaluate the one-dimensional structure of the Happiness Scale; $\chi^2(9, N = 450) = 23.83$, $p < .001$; CFI = .99; NFI = .98; NNFI = .98; SRMR = .029; It was found that RMSEA = .061. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the measurement tool was calculated as .83. The test-retest reliability coefficient of the scale was found to be .73 (Demirci & Ekşi, 2018). In this study, the Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as .86.

Satisfaction with Life Scale: “Satisfaction with Life Scale” (SLS) was developed by Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985) and the Turkish adaptation of the scale was studied by Dağlı and Baysal (2016). The original scale is in English and consists of a total of 5 items under a single factor structure. The results of the factor analysis revealed that the Satisfaction with Life Scale, as in the original scale, showed a single factor structure and consisted of 5 items. According to the results of the exploratory factor analysis, the KMO value was calculated as 0.86. The total variance explained was 68.389%. The factor loads of the items ranged from .72 to .89. The fit index value obtained as a result of the confirmatory factor analysis performed to reveal the single-factor structure of the Satisfaction with Life Scale $\chi^2/sd = 1.17$, $p < .001$; CFI = 1.00; NFI = .99; NNFI = 1.00; SRMR = .019; It was found that RMSEA = .030. The Cronbach Alpha Coefficient, which gives the internal consistency of the items forming the scale, was calculated as 0.88. In this study, the Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as .82.

2.4. Data Analysis

Before the analysis of the data, assumptions such as sample size, missing values, normality, linearity, multicollinearity and singularity and finally extreme values should be tested within the scope of the structural equation model (Cokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014). For extreme value analysis, one-way boxplots were examined and 34 extreme values were excluded from the analysis. The Mahalanobis distance was calculated for multidirectional extreme values. The chi-square value for each subject was $X^2 = 135.807$, and no subjects were found above this value. To test univariate normality, kurtosis skewness coefficients, histograms and various tests such as Kolmogorov-Smirnov can be used (Cokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014). The fact that the kurtosis and skewness values are between ± 1.0 can be said to be evidence that the distribution does not deviate excessively from normal (Tabachnick & Fidell, 2015). Descriptive statistics regarding univariate normality are shown in Table-1.

Table 1. Descriptive Statistics on Univariate Normality

Variables	N	$\bar{X}$	S	Skewness	Kurtosis
Happiness	490	21,13	4,52	-,184	,024
Life Satisfaction	490	14	3,94	,090	-,307
Emotional Deprivation	490	9,36	4,41	,956	,080
Pessimism	490	13,97	6,29	,528	-,592

As seen in Table-1, it was determined that the coefficients obtained by dividing the kurtosis and skewness coefficients by the kurtosis and skewness standard errors were not between ± 1 . In this case, it can be said that the distribution is not normal.

In order to examine multicollinearity, another assumption of multivariate statistical analysis, variance increase factor (VIF) and tolerance values were examined. If the VIF value is less than 10 and

the tolerance value is greater than .20, it means that there is no multicollinearity problem between the variables (Cokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2014). When the variables of the study were examined, it was seen that the tolerance values varied between .34 and .70 and the VIF values varied between 1.41 and 2.92. In this case, it can be said that there is no multicollinearity problem between the variables.

After providing the assumptions required for multivariate statistics, the Pearson Moments Correlation Coefficient was calculated between the variables to test the mediation model. After testing the relationship between the variables, the mediation model was calculated with the Lisrel program and the path coefficients were examined. Finally, Bootstrap analysis was performed to analyze the generalizability of the research to the universe and to test whether the theoretically established mediation model is statistically significant.

3. FINDINGS

The aim of the study is to examine the mediating role (direct and indirect effects) of early maladaptive schemas in the relationship between life satisfaction and happiness levels of university students. Before testing the direct and indirect effects of early maladaptive schemas on the relationship between happiness and life satisfaction, correlation analysis was performed to examine the relationship between variables. Table-2 shows the findings related to the correlation analysis.

Table 2. Pearson Correlation Coefficient Values Between Variables

Variables	1.	2.	3.	4.
1.Happiness	-			
2. Life Satisfaction	.627**	-		
3.Emotional Deprivation	-.379**	-.412**	-	
4. Pessimism	-.324**	-.335**	.332**	-

**=p<0.01

When Table-2 is examined, it is seen that there is a positive and significant relationship between happiness and life satisfaction ($r=.627$, $p<0.01$). It is seen that there is a negative significant relationship between happiness and emotional deprivation ($r=-.379$, $p<0.01$), and between happiness and pessimism ($r=-.324$, $p<0.01$). There is a significant negative correlation between life satisfaction and emotional deprivation ($r=-.412$, $p<0.01$). There is a significant negative correlation between life satisfaction and pessimism ($r=-.335$, $p<0.01$). There is a significant positive correlation between emotional deprivation and pessimism ($r=.332$, $p<0.01$).

It is seen that there is a significant relationship between the two sub-dimensions of early maladaptive schemas, which are thought to have a mediating role, and happiness and life satisfaction. Other sub-dimensions were not included in the study because of their low relationship levels. In this study, which examined the mediation of early maladaptive schemas (emotional deprivation and pessimism) in the relationship between happiness and life satisfaction, the findings regarding the predictor of life satisfaction and unstandardized beta coefficients through early maladaptive schemas (emotional deprivation and pessimism schemas) are given in figure-1.

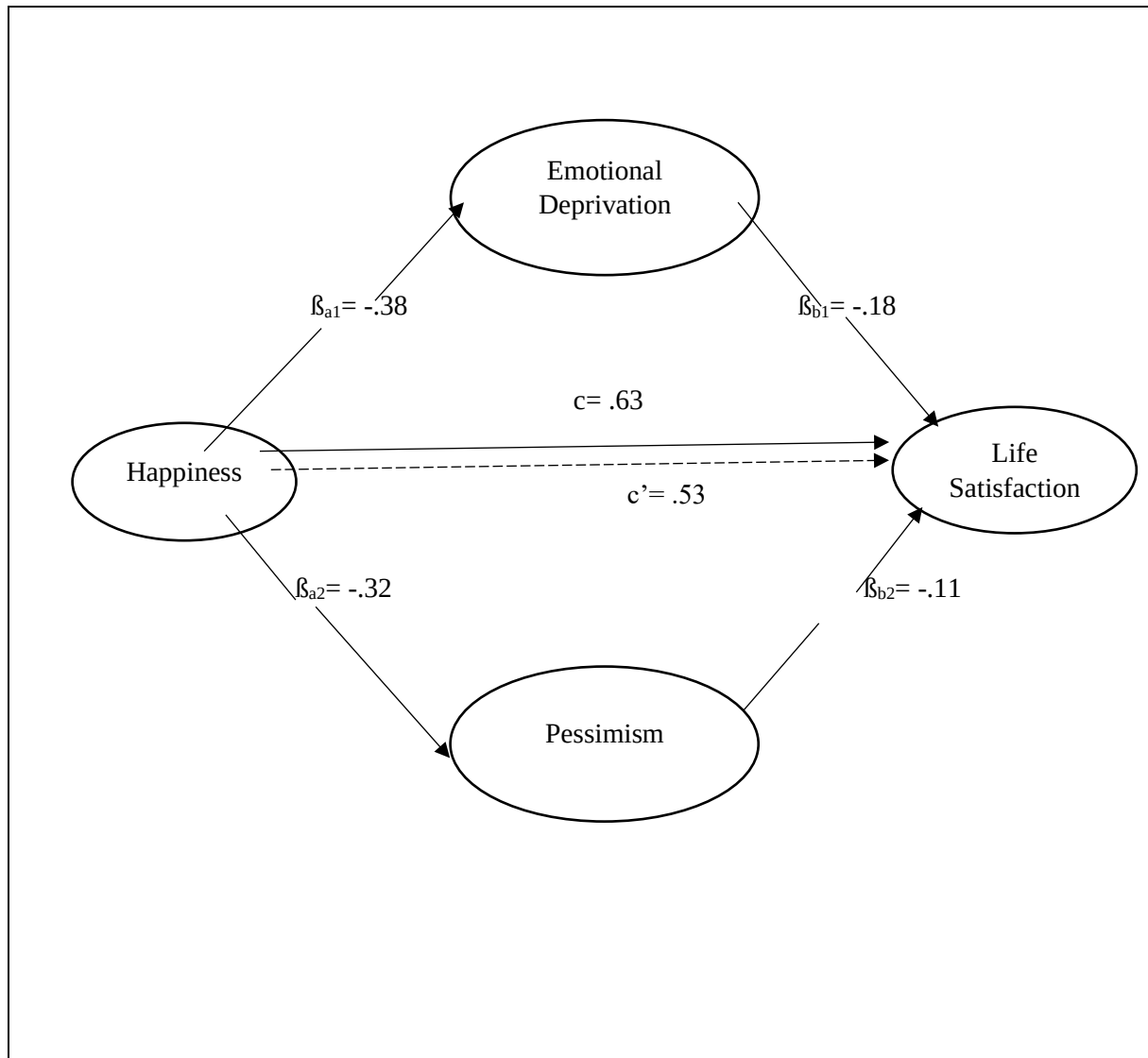


Figure 1. Findings Regarding The Predictor Of Life Satisfaction And Unstandardized Beta Coefficients Through Early Maladaptive Schemas

When Figure-1 is examined, it is seen that emotional deprivation and pessimism schemas play a partial mediating role in the relationship between happiness and life satisfaction. When the fit indices of the model created in Figure 1 are examined, it is seen that the model was confirmed by showing a perfect fit ($\chi^2=28.1$, $df=1$, $p=1>.001$; $RMSEA=.0023$, $\chi^2/df=0$, $TLI(NFI)=0.94$, $CFI=0.94$, $GFI=0.97$, $SRMR=.068$) In addition to the fit indices for the validation of the structural model, t values were also examined as criteria The t values and standardized β and standard error values for Figure 1 are given in Table 3.

Table 3. Path coefficients for Figure 1

Path	Standardize β	Standart Error	t
Path coefficients for Figure 1 (Direct Effect)			
Happiness → Life Satisfaction	.63	1,00	17,79**
Path coefficients for Figure 1 (Indirect Effect)			
Happiness → Emotional Deprivation	-.38	1,00	-9,06**
Happiness → Pessimism	-.32	1,00	-7,57**

Happiness → Life Satisfaction	.53	0.57	13,67**
Emotional Deprivation → Life Satisfaction	-.18	0.86	-4,83**
Pessimism → Life Satisfaction	-.11	0.89	-2,95**

*p<.05, **p<.01

As seen in Table-3 and Figure-1, the total effect of happiness on life satisfaction ($\beta=.63$, $t=17.79$; $p<.01$) is at a positive and significant level (Stage 1). Emotional deprivation schema ($\beta=-.38$, $t=-9.06$; $p<.01$) and pessimism schema ($\beta=-.32$, $t=-7.57$; $p<.01$) is significant (Stage 2). The direct effect of mediator variables, emotional deprivation ($\beta=-.18$, $t=-4.83$; $p<.01$) and pessimism ($\beta=-.11$, $t=-2.95$; $p<.01$) on life satisfaction is significant (Stage 3). When happiness and emotional deprivation and pessimism schemas, which are mediator variables, were taken simultaneously to the model (Stage 4), the relationship between happiness and life satisfaction ($\beta=.53$, $t=13.67$; $p<.01$) decreased and its significance value decreased. However, it is still significant. It is seen that there is a decrease of .10 points after emotional deprivation and pessimism, which are mediator variables, are taken into the analysis. Emotional deprivation and pessimism schemas seem to mediate partially. In addition, the whole model was found to be at a significant level ($F(3-486) = 126.429$, $p<.01$). The whole model explains 66% of the total variance in life satisfaction.

Bootstrapping analysis was performed because the data were not normally distributed in the study. Values for direct and indirect effects between the variables of the model tested; The bias-free and corrected results are presented in Table-4.

Table 4. Findings Related to the Effects of Happiness, Emotional Deprivation, Pessimism, and Life Satisfaction among the Variables in the Model

		Product of coefficients				Boostrapping %95 BCa	
	Effects	Point Estimation	SE	T	p	Low	High
Emotional Deprivation	Indirect Effect	0,0586	0,0147	-4,6845	0,0000	0,0304	0,0878
	Total Effect	0,5466	0,307			0,4862	0,6069
	Direct Effect	0,488	0,0338			-0,2247	-0,0919
Pessimism	Indirect Effect	0,0299	0,0124	-2,8624	0,0044	0,0070	0,0557
	Total Effect	0,5466	0,307			0,4862	0,6069
	Direct Effect	0,5167	0,0232			-0,1119	-0,0208

N= 490, k= 5000 *p<.05, **p<.01, ***p<.001 BCa: Bias corrected and accelerated 5000 bootstrap sample

Whether the indirect effect in the model tested in the study was statistically significant was examined on 5000 bootstrap samples. Estimates were evaluated at 95% confidence intervals. The bias-free and corrected results are presented in Table-4. As seen in Table-4, the indirect effect of happiness on life satisfaction through emotional deprivation (the difference between total and direct effect/c-c') was found to be statistically significant (point estimate=0.0586 and 95% BCa CI [0, 0304, 0.0878] The indirect effect of happiness on life satisfaction through pessimism (difference between total and direct effect/c-c') was statistically significant (point estimate= 0.0299 and 95% BCa CI [0.0070). , 0.0557] Preacher and Hayes (2008) stated that the mediating effect was not significant for confidence intervals containing zero. Accordingly, since the confidence intervals did not contain zero, it was seen that the mediating role of emotional deprivation and pessimism schemas in the relationship between happiness and life satisfaction was significant.

4. DISCUSSION, CONCLUION AND SUGGESTIONS

In this study, the mediating role of early maladaptive schemas in the relationship between university students' happiness levels and life satisfaction was investigated. Since there are more than one factor affecting the relationship between the concepts discussed in the field of psychology, it is thought that considering these factors as a mediator rather than ignoring them will yield more realistic and accurate results (Baron & Kelly, 1986). Considering the said opinion, it is important to examine the mediating role of early maladaptive schemas between happiness and life satisfaction.

When the findings of the study are examined, it is seen that there is a strong and positive relationship between happiness and life satisfaction. It was concluded that the emotional deprivation and pessimism schemes of university students played a mediating role in the said relationship. The findings are in parallel with some studies in the literature. Tomlinson, Keyfitz, Rawana, and Lumbey (2017) revealed in their study that there are negative significant relationships between maladaptive schemas and life satisfaction, and again between maladaptive schemas and happiness. The negative and significant relationships obtained in the aforementioned study are similar to the relationships of the schemas that play the mediator role in this study. In addition, in the study of Shirvani and Peyvastegar (2011) it was revealed that there are negative significant relationships between early maladaptive schemas and life satisfaction. Mohammadnia and Mohammadnia (2019) concluded in their study that university students' early maladaptive schemas and psychological resilience statistically predicted life satisfaction. The results of both the current study and previous studies in the literature show that university students' early maladaptive schemas have a negative effect on life satisfaction. As it is known, life satisfaction emphasizes the cognitive aspect of the concept of "subjective well-being" (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). It can be said that the reason why schemas that are destructive, cognitive and emotional patterns that continue throughout the life of individuals (Rafaeli, Bernstein, & Young, 2011), starting from early childhood, are effective on life satisfaction is the cognitive dimension in question. The fact that early maladaptive schemas are their own repetitive patterns starting from childhood (Young & Klosko, 1993) and that these patterns are quite stable and strong can be discussed as another factor that prevents the individual's happiness from reaching life satisfaction. The results obtained in this study support this idea. Considering that early maladaptive schemas are thought patterns that individuals develop against negative experiences and situations, and that these patterns have strong roots such as experiential experiences, the effect of individuals' cognitive processes can be seen more easily. The conclusion that university students need to get rid of the rigidity of schemas in order to achieve life satisfaction can also be discussed in the light of the findings of this research.

Singh and Jha (2008) examined the relationship between happiness, life satisfaction, resilience and negative affect in their study. The data obtained from the study reveal that there is a negative and significant relationship between negative affect, happiness and life satisfaction. In a study conducted by Yalçın, Ak, Kavaklı, and Kesici (2018), a negative significant relationship was found between happiness and vulnerability to harm and illness, pessimism, failure, social isolation, emotional deprivation, approval seeking, and inadequate self-control schemes. In addition, Lu and Gilmour (2004) found in the study they conducted with university students that happiness is a result of the individual's transferring what he wants to achieve to life. In this case, it is closely related to the individual's satisfaction with life. In addition, Paschali and Tsitsas (2010) revealed in their research that university students with low levels of anxiety have higher life satisfaction. Based on this result, it can be argued that the level of life satisfaction of university students, who have low anxiety and therefore more opportunities to increase their happiness level, may be affected. The results obtained in these studies show parallelism with the findings obtained in this study. Happiness levels of university students are affected by negative affect and early maladaptive schemas. Among these factors, early maladaptive schemas prevent life satisfaction. According to these results, both happiness levels and life satisfaction of university students are affected by early maladaptive schemas. Early maladaptive schemas, which contribute negatively to both variables, also play a mediating role in the relationship between happiness and life satisfaction, which are discussed very closely in the literature.

When the literature is examined, it is seen that many different studies (Aydoğdu, 2021; Brailovskaia, Schönfeld, Kochetkov, & Margraf, 2019; Deb, Thomas, Bose, & Aswathi, 2020; Kaya & Orçan, 2019) have been conducted recently, examining happiness and life satisfaction from different

perspectives. It is noteworthy that in these studies, happiness is considered as one of the factors that provide life satisfaction. As stated in the definition of happiness made by Argyle et al. (1989), happiness is the average satisfaction obtained over a period of time and the absence of negative emotions. In addition, as Seligman (2022) emphasizes, happiness includes not only the scarcity of negative emotions and thoughts, but also the good evaluation of positive situations. In the report they published, Ortiz-Ospina and Roser (2013) reported that life satisfaction also increased in countries where the level of happiness was high. Based on the studies, it can be said that happiness has a serious effect on life satisfaction. Life satisfaction and happiness are used as close concepts. Although this closeness contributes positively to the relationship between the variables, since the concepts of life satisfaction and happiness do not define exactly the same structure, there is no harm in dealing with this relationship scientifically. The findings obtained in this study also support this closeness and relationship mentioned in the literature. In addition, Peterson, Park, and Seligman (2005) tested whether happiness obtained in different ways predicts life satisfaction in their study. In the study, in which happiness with satisfaction, happiness with attachment and happiness with meaning were examined, it was concluded that all types of happiness predicted life satisfaction significantly. In this study carried out by Peterson et al., it can be concluded that regardless of the way happiness is achieved, it affects individuals' life satisfaction positively. Although this supports the results obtained from the current study, it can be argued that it would be beneficial for university students to increase their happiness in their personal and academic lives, in increasing their life satisfaction. In addition, based on the mediator role that early maladaptive schemas play in this relationship, it can be concluded that while university students increase their sources of happiness, it is necessary to provide conditions that will enable them to realize the schema areas and work with them so that the happiness in question is reflected in their life satisfaction.

In this study, it is seen that emotional deprivation and pessimism, which are among the early maladaptive schemas, play a partial mediating role in the relationship between happiness and life satisfaction. When the previous studies are examined, there are no studies that deal with early maladaptive schemas in the relationship between happiness and life satisfaction, but as many different studies reveal, early maladaptive schemas with very strong cognitive roots are highly effective on individuals' life satisfaction. Likewise, it is known that early maladaptive schemas cause university students to be more affected by stressful situations (Camara & Calvete, 2012). In the study conducted by Yoo, Park, and Jun (2014), the effect of early maladaptive schemas of university students on interpersonal orientation and peer attachment was investigated. The findings of this study show that early maladaptive schemas negatively affect interpersonal orientation and peer attachment. It is known that one of the determinants of life satisfaction is to be able to establish and maintain social communication. In the study conducted by Yoo et al., there is evidence that the early maladaptive schemas of university students negatively affect this skill. This study, on the other hand, shows that the life satisfaction levels of university students with early maladaptive schemas decrease, in parallel with the study of Yoo et al. The results show that university students with early maladaptive schemas will have difficulty in increasing their life satisfaction to the level they want, even if their happiness levels are high. University life, which mostly coincides with the post-adolescence period -in Freud's words, come out of the storm period- and pass into a calmer period emotionally and cognitively. It coincides with a period in which change is also difficult. In this case, maladaptive schemas brought since early childhood experiences can be quite effective in the decision and reaction processes of university students. Both the studies in the literature and the aforementioned study show that the early maladaptive schemas of university-aged individuals prevent them from getting life satisfaction in the new developmental period they enter. From this point of view, it can be said that it will be important for the experts in the Psychological Counseling and Guidance Centers in universities and the experts providing psychological support services within the medical centers to work with the early period maladaptive schemas that university students have.

In this research, the role of early maladaptive schemas in the relationship between the concepts of happiness and life satisfaction, which are closely discussed in the psychology literature, was examined. As stated earlier, although life satisfaction and happiness seem to be very close to each other, the subtle difference between the meanings and structures they correspond to makes it important to examine variables such as early maladaptive schemas that are thought to have an effect on the relationship in question. It can be argued that examining concepts that are close to each other will make

important contributions in terms of revealing the difference between concepts. San Martin, Perles, and Canto (2010) tried to reveal this difference in their study with university students. According to the results obtained from the study, while pleasure is seen as the closest source to happiness, it has been seen that happiness based on commitment is closer to life satisfaction. Thanks to this study, it can be said that the role and importance of early maladaptive schemas have been revealed in studies to be carried out on the achievement of life satisfaction of individuals at university age. As in every developmental period, young adults at university age also face different life events and developmental crises. When these crises are not overcome, it can be said that the individual's life satisfaction affects negatively. For this reason, it can be expected that individuals will gain the ability to cope with these crises and that these skills will increase the level of happiness and life satisfaction of individuals. In addition, the results of the study conducted by Gündoğar, Sallan Gül, Uskun, Demirci, and Keçeci (2007) should also be taken into account, and the factors affecting life satisfaction should not be considered unidirectionally. In other words, according to the findings obtained from this study, happiness predicts life satisfaction, but increasing life satisfaction will also reflect happiness, so the relationship between variables should be emphasized in this direction as well, and the role of early maladaptive schemas, which are considered as mediating variables, in this relationship should be interpreted accordingly. Considering the perspective put forward by this study on life satisfaction, it reveals that the realization of these coping skills and thus the goal of increasing life satisfaction can be achieved by working with university students' early maladaptive schemas. From this point of view, it is thought that Psychological Counseling and Guidance Centers that work closely with university students can benefit from the results of this study. It is thought that considering the mediating role of early maladaptive schemas in the relationship between different variables and happiness and life satisfaction in future studies will contribute to the literature. Also other variables, beside early maladaptive schemas, should be taken into account as mediator between happiness and life satisfaction to explain the relationship more deeply between these two variables. Likewise, by examining the effects of early maladaptive schemas on the psychological resilience and well-being of university students, general well-being of university students can be investigated from different perspectives.

Conflict of Interests

Authors declare no conflict of interest on this study.

REFERENCES

- Aristotle (1920). *Politics* (Jowett, B., & Davis, H. W. C., Trans.) Oxford: At the Clarendon Press.
- Argyle, M., Martin, M. & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In J. P. Forgas & M. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: an international perspective*. North Holland.
- Aydoğdu, F. (2021). Öğretmenlerde çözüm odaklı düşünme ile mutluluk ilişkisinde sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı rolü. *Psikiyatri Güncel Yaklaşımlar*, 13(1), 337-360.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173- 1182.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Brailovskaia, J., Schönfeld, P., Kochetkov, Y., & Margraf, J. (2019). What does migration mean to us? Usa and russia: relationship between migration, resilience, social support, happiness, life satisfaction, depression, anxiety and stress. *Current Psychology*, 38, 421–431. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9627-3>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

- Cámara, M. & Calvete, E. (2012) Early Maladaptive Schemas as Moderators of the Impact of Stressful Events on Anxiety and Depression in University Students. *Journal of Psychopathology and Behavior Assessment*, 34, 58–68. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9261-6>
- Cheng, H. & Furnham, A. (2003). Personality, self-esteem, and demographic predictions of happiness and depression. *Personality and Individual Differences*, 34(6), 921-942.
- Cruice, M., Worrall, L., Hickson, L., & Murison, R. (2003). Finding a focus for quality of life with aphasia: Social and emotional health, and psychological well-being. *Aphasiology*, 17(4), 333-353.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Deb, S., Thomas, S., Bose, A. & Aswathi, T. (2020). Happiness, meaning, and satisfaction in life as perceived by Indian university students and their association with spirituality. *Journal of Religion and Health*, 59, 2469–2485. <https://doi.org/10.1007/s10943-019-00806-w>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Esteban Ortiz-Ospina and Max Roser (2013). "Happiness and Life Satisfaction". Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: 'https://ourworldindata.org/happiness-and-life-satisfaction' [Online Resource]
- Gündoğar, D., Sallan Gül, S., Uşkun, E., Demirci, S., & Keçeci, D. (2007). Investigation of the predictors of life satisfaction in university students. *Journal of Clinical Psychiatry*, 10(1), 14-27.
- Harris, A. E. & Curtin, L. (2002). Parental perceptions, early maladaptive schemas, and depressive symptoms in young adults. *Cognitive Therapy and Research*, 26(3), 405-416.
- Haybron, D. M. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1, 207-225.
- Kaya, Ö. S. ve Orçan, F. (2019). Mutluluğun empati, affetme ve yaşam doyumu arasındaki aracı rolü: Bir yol analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 540-554
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: The Penguin Press.
- Mohammadnia S. & Mohammadnia M. (2019) The Relationship between early maladaptive schemas and resilience with life satisfaction between students. *Rooyesh*, 8(9): 217-224
- Muris, P. (2006). Maladaptive schemas in non-clinical adolescents: Relations to perceived parental rearing behaviours, big five personality factors and psychopathological symptoms. *Clinical Psychology and Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 13(6), 405-413.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J. & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134-143.
- Ng, Y. K. (2015). *Happiness, life satisfaction, or subjective well-being? A measurement and moral philosophical perspective*. Nanyang Technological University.
- Paschali, A., & Tsitsas, G. (2010). Stress and life satisfaction among university students: A pilot study. *In Annals of General Psychiatry*, 9(1).
- Pavot, W. & Diener, E. (2007). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal Of Happiness Studies*, 6(1), 25-41.

- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and Resampling Strategies for Assessing and Comparing Indirect Effects in Multiple Mediator Models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P. & Young, J. E. (2011). *Schema therapy*. Routledge.
- San Martín, J., Perles, F., & Canto, J. M. (2010). Life satisfaction and perception of happiness among university students. *The Spanish Journal Of Psychology*, 13(2), 617-628.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. (In Snyder, C.R. ; S. J. Lopez) (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). Oxford University Press.
- Shin, D. C. & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Shirvani, M. Y. & Peyvastegar, M. (2011). The relationship between life satistaftion and eraly maladaptive schemas in university students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 12(2).
- Singh, K. & Jha, S. D. (2008). Positive and negative affect, and grit as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 40-45.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. (Çev. Edt. M.Baloğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tomblison, R. M., Keyfitz, L., Rawana, J. S. & Lumley, M. N. (2017). Unique Contribution of Positive Schemas for Understanding Child and Adolescent Life Satisfaction and Hapiness. *Journal of Happiness Studies*, 18, 1255-1274
- Yalçın, S. B., Ak, M., Kavaklı, M., & Kesici, Ş. (2018). The Obstacle to Happiness: Early Maladaptive Schemas. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 7(1), 7-13.
- Yoo, G., Park, J. H., & Jun, H. J. (2014). Early maladaptive schemas as predictors of interpersonal orientation and peer connectedness in university students. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 42(8), 1377-1394.
- Young, J. E. (1995). *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A Schema-Focused Approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange
- Young, J. E. & Klosko, J. S. (1993). *Reinventing Your Life*. Plume.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. NewYork: Guilford Press.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MUTLULUKLARI İLE YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ERKEN DÖNEM UYUMSUZ ŞEMALARIN ARACI ROLÜ

Bilge BAKIR AYGAR¹, Ali Ammar KURT²

¹Mersin Üniversitesi, Türkiye; bilgebakir23@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5644-8424>

²Mersin Üniversitesi, Türkiye; aliammarkurt@mersin.edu.tr; <https://orcid.org/0000-0001-8904-8091>

Kaynak göstermek için: Bakır Aygar, B. & Kurt, A.A. (2022). Üniversite öğrencilerinin mutlulukları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 2(1), 1-26.

Özet

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin mutluluk ve yaşam doyumları arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 490 öğrenciden (373'ü kadın, 177'si erkek) çevrimiçi ve yüz yüze veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında 'Yaşam Doyumu Ölçeği' 'Young Şema Ölçeği Kısa Formu' ve 'Mutluluk Ölçeği' kullanılarak veri toplanmıştır. Öncelikle toplanan veriler üzerinde yürütülecek olan istatistiksel analiz ve model varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı test edilmiştir. Önerilen model LISREL yazılımı kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Bulgular doğrultusunda önerilen aracı modelin veri ile iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Erken dönem uyumsuz şemalardan iki alt boyutun (duygusal yoksunluk ve karamsarlık) yaşam doyumu ve mutluluk arasında kısmi aracılık rolü üstlendiği görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre erken dönem uyumsuz şemaların gerek yaşam doyumu gerekse mutluluk üzerinde kısmi etkileri olduğu görülmüştür. Çalışmaya ilişkin bulgular alanyazın ışığında detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: üniversite öğrencileri; mutluluk; yaşam doyumu; erken dönem uyumsuz şemalar

1. GİRİŞ

İnsanlar bio-psiko-sosyal varlıklar olarak yaşamları boyunca gelişimsel dönemlerin getirdiği ihtiyaçlarını gidermeye çalışmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanması bireyin sağlıklı bir gelişim göstermesi, mutlu olması, hayatın anlam kazanması ve bunlarla birlikte yaşamdan doyumunun sağlanması açısından oldukça önemlidir. Yaşamdan doyum almak insanların temel amaçlarından birisi olarak gösterilebilir. Yaşam doyumu kavramı alanyazında ilk kez Neugarten, Havinghurst ve Tobin (1961) tarafından kullanılmış ve bireyin istekleri ile yaşadıkları arasındaki yaptığı değerlendirmeye ilişkin sonuç olarak tanımlanmıştır. Başka bir deyişle yaşamdan doyum alan bireylerin istek ve yaşantıları arasındaki farkın az olduğu ve söz konusu bu farkın bilişsel anlamda işlendiği ve fark edildiği söylenebilir. Diener, Emmons, Larsen ve Griffin'e (1985) göre yaşam doyumu öznel iyi oluşun (subjective well-being) bir boyutudur. Öznel iyi oluş kavramı pozitif psikoloji literatüründe sıklıkla kullanılmakta ve bireylerin olumlu – olumsuz duygulanımı ile yaşam doyumunu ele almaktadır. Bunun yanı sıra Shin ve Johnson (1978) yaşam doyumu kişinin kendi iradesi ile yaptığı seçimler sonucunda elde ettiği hayat kalitesinden memnun olması şeklinde tanımlanmıştır. Yaşam doyumunun belirleyicileri arasında duygusal, fiziksel, sosyal ve mental sağlık, etkili ve fonksiyonel iletişim becerileri, psikolojik iyi oluş, sosyal becerilere sahip olma ve sosyal ilişkileri başlatıp sürdürebilmek gibi değişkenler yer almaktadır (Cruice, Worrall, Hickson ve Morrison, 2010). Bireylerin yaşam doyumu kendileri için belirledikleri standartlara göre şekillenmektedir (Diener ve ark., 1985). Kişinin kendi yaşamı için oluşturduğu her türlü standart ve değerlendirme kriterleri ise doğumdan itibaren etkileşim içinde olduğu çevresi ve içsel süreçleri tarafından şekillenmektedir. Ayrıca söz konusu standartların belirlenmesi ve bu standartların bireylerin yaşam doyumu üzerine etkisi bilişsel süreçlerden de direkt olarak

etkilenebilmektedir. Pavot ve Diener (2007) yaşam doyumunun öznel iyi oluş kavramının bilişsel bir boyutu olduğunu vurgulamış ve bireyin bilişsel değerlendirmelerinin bu konuda oldukça etkili olduğu belirtmiştir. Öyle ki kişinin yaşamdan doyum alabilmesi için bu değerlendirmeler sonucunda farkın çok fazla olmaması ve kişinin beklentilerinin belirli bir düzeyde karşılanmış olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra yaşam doyumu bireylerin günlük yaşamdaki mutluluk düzeyleri ile de ilişkili görülmektedir.

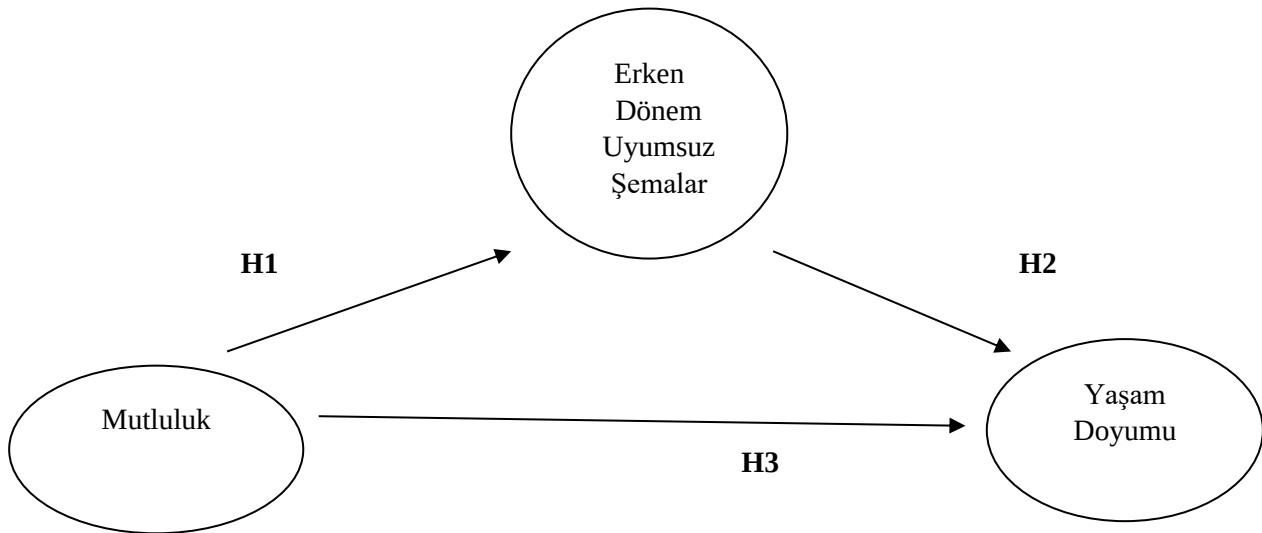
İnsanlık tarihi boyunca mutluluk, merak edilen ve tartışılan bir konu olmuştur. Bu konu psikoloji bilimi henüz doğmadan felsefe alanında ortaya çıkmış ve tartışılmıştır. Sokrates'in "Nasıl bir yaşam beni mutlu eder?" sorusu mutluluğun felsefi açıdan tartışılmasının önünü açmıştır. Aristoteles (350 B.C.E./1920) bütün insanların mutluluğu aradığını dile getirmiş, onu takip eden çağlarda da mutluluğun ne olduğu ve nasıl elde edilebileceği sıkça konuşulmuştur. Her ne kadar mutluluk üzerine düşünceler ve tartışmalar oldukça eskiye dayansa da konunun bilimsel olarak ele alınması 1980'li yılları bulmuştur. Psikolojik açıdan mutluluk kavramını ele aldığımızda karşımıza farklı bakış açıları çıkmaktadır. Haybron (2000) söz konusu bakış açılarını dört kategoride ele almaktadır. Bunların ilki sağduyuya dayalı mutluluktur. Sağduyuya dayalı mutlulukta iyi olma hali mutluluğun temel kaynağı olarak görülmektedir. İkincisi haz temelli mutluluk, üçüncüsü algılanan istek doyumu temelli mutluluktur. Haz temelli mutlulukta bireyin acı veren olaylardan uzaklaşması ve ardından pozitif duygu ve durum yaşamasını sağlayacak olay ve bireyleri hayatına katması mutluluğun temeli olarak ele alınmaktadır. Algılanan istek doyumu temelli mutluluk ise bireyin isteklerinin karşılanmasını ve bunun sonucunda mutluluğun ortaya çıktığını savunmaktadır. Son kategori ise yaşam doyumuna dayalı mutluluktur. Yaşam doyumuna dayalı mutluluk ise daha önce belirtildiği üzere bireyin yaşamdan sağladığı doyum ve pozitif değerlendirme sonucu ortaya çıkan mutluluk türüdür. Yaşam doyumu, tanımı dolayısıyla algılanan istek doyumu temelli mutluluğa yakınlık göstermektedir. Haybron'un ortaya koyduğu bu kategoriler incelendiğinde, bireyin mutluluğunun temelde bilişsel süreçlerden etkilendiği ve özellikle yaşam doyumu temelli olduğu söylenebilir. Pozitif psikoloji çalışmaları ile mutluluk detaylı bir şekilde araştırılmaya başlanmış ve kimi pozitif/olumlu duyguların sıkça yaşanması, olumsuz duyguların sıklığının az olması ve bireylerin yaşantılarından doyum alması gibi farklı durumlar mutluluk olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Lyubomirsky, 2007). Bunun yanı sıra Seligman (2022) bireyin olumsuz yaşantılarını azaltmanın tek başına yeterli olmadığını, bunun yanı sıra olumlu özellik ve yaşantıların (sevgi, hoşgörü, otantiklik, ilgililik, vb.) artırılmasının da mutluluk için gerekli olduğunu vurgulamıştır. Yaşam doyumu ve mutluluk kavramları, öznel iyi oluş ile bir arada kullanılmakla birlikte birbirlerinden ayrılan boyutları bulunmaktadır. Yaşam doyumu, öznel iyi oluşun bilişsel bir boyutu olarak karşımıza çıkarken, mutluluk ise daha önce belirtildiği üzere belirli bir periyottaki ortalama doyum, olumlu yaşantılar ya da negatif durumların yokluğu şeklinde tanımlanabilmektedir (Argyle, Martin ve Crossland, 1989). Bunun yanı sıra San Martin, Perles ve Canto (2010) yürüttükleri çalışmada yaşam doyumu ve mutluluğun yakın kavram olmasına rağmen farklı kaynaklardan beslendiğini vurgulamıştır. Bireyler yaşamları boyunca ortaya koyduğu birçok davranışı mutluluğu elde etmek ve bu durumu sürdürebilmek için gerçekleştirmektedir (Ng, 2015).

Bireyin bilişsel değerlendirmeleri ise doğumundan itibaren şekillendirdiği bilişsel yapılardan etkilenebilmektedir. Beck (1967) bu yapıları şema olarak adlandırmış ve kişilerin aldığı uyarınları işlemelerine ve değerlendirmelerine yardımcı yapılar olarak tanımlamıştır. Young ise Beck'in şema tanımında değişiklikler yaparak "Erken Dönem Uyumsuz Şemalar" kavramını ortaya atmıştır. Young'a (1995) göre erken dönem uyumsuz şemalar bireyin çocukluğundan itibaren gelişen oldukça stabil ve dayanıklı yapılardır. Beck'in ortaya attığı şema kavramının aksine Young'ın şemaları, bireyin ortaya koyduğu davranışların söz konusu şemalardan değil şemalara karşı verilen rasyonel tepkiler olarak açıklamaktadır. Young, Klosko ve Weishaar (2003) 5 farklı şema alanından ve toplamda 18 farklı şemadan bahsetmektedir. Bu şema alanları "Kopukluk ve Reddedilme", "Zedelenmiş Özerklik ve Performans", "Zedelenmiş Sınırlar", "Başkasına Yönelmişlik" ve "Aşırı Uyarılma ve Baskılama"dır. Kopukluk ve reddedilme alanındaki şemalar Terk Edilme/İstikrarsızlık, Güvensizlik/Kötüye Kullanma, Duygusal Kopukluk, Kusurluluk/Utanç, Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma'dır. Bu alandaki şemalara sahip bireyler etrafındakilerle güvenli ve sağlıklı bir bağlanma kuramazlar. Bunun sonucu olarak yetişkinlikte sağlıklı ilişkiler kuramaz ve genellikle kısa süreli ilişkiler yaşarlar. Zedelenmiş Özerklik ve Performans alanında ise Bağımlılık/Yetersizlik, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanaksızlık, İç İçelik, Başarısızlık şemaları bulunmaktadır. Bu alandaki şemalara sahip bireyler genellikle bağımsız hareket edebilme ile ilgili sorunlar yaşamaktadır. Bu alanda bulunan bireyler,

ebeveynleri tarafından her istekleri yerine getirilmiş ya da tam tersine hiçbir bakım görmemiş çocukluk dönemleri geçirmişlerdir. Zedelenmiş sınırlar alanında ise Haklılık/Üstünlük ve Yetersiz Öz Denetim şemaları bulunmaktadır. Bu alanda şemaya sahip bireyler yeterli öz denetime ve sağlıklı sınırlara sahip değildir. Bunun sonucunda da başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermekte, hedeflere ulaşmakta, verilen sözlere uymakta sıkıntılar yaşamaktadırlar. Başkasına Yönelimlilik alanında ise Boyun eğicilik, kendini feda ve onay arayıcılık şemaları bulunmaktadır. Bu alanda bulunan bireyler ise kendi ihtiyaç ve isteklerinden çok başkalarının ihtiyaçlarını önemserler. Çocukluk yaşantılarında eğilimlerini takip etme konusunda çok özgür olamamışlardır. Bu şema alanındaki bireyler onaylanma ve sevgi ihtiyacını karşılamak için kendi özelliklerini kısıtlarlar. Son şema alanı olan Aşırı Uyarılma ve Baskılama alanında, Olumsuzluk/Karamsarlık, Duyguları Baskılama, Yüksek Standartlar/Aşırı Eleştiricilik ve Cezalandırıcılık şemaları bulunmaktadır. Bu alandaki şemalara sahip bireyler gelişigüzel yaşayamaz ve anlık duygu ve dürtüleri baskılamaya çalışırlar. Mutlu olmaktansa kendi koydukları katı kurallara uymayı tercih ederler. Bu tipteki bireylere çocukken hayata karşı tetikte olmak öğretilir bu sebeple dikkatli olmazlarsa hayatlarının çok kötü olacağı ve işlerin ters gideceği korkusunu yaşarlar. Söz konusu şema alanı içerisinde bulunan şemalar, bireylerin bazı hatalı davranışlar sergilemesine sebep olabilmektedir ve bu durum birey için negatif yaşantıların çoğalmasına bununla birlikte mutluluğun zedelenmesine yol açmaktadır (Yalçın, Ak, Kavaklı ve Kesici, 2017). Çocuğun aile ile ilişkisiyle oluşan ilk şemaları, erken dönem uyumsuz şemaların temelini oluşturmaktadır (Muris, 2006). Bireyin hayatının ileriki zamanlarında şemalarının aktive olması ebeveynleriyle erken dönemde yaşanan bir durumun benzerinin yaşanmış olması demektir. Ebeveynlerini ya da kendisine bakım veren kişileri olumlu algılayan bireylerin ruhsal olarak daha sağlıklı olduğu görülmektedir (Harris ve Curtin, 2002; Cheng ve Furnham, 2003). Alanyazın incelendiğinde bireyin hayata ilişkin yaşadığı doyum ve yaşadıklarından mutluluk duyabilmesi geçmiş yaşantıları, ebeveynleriyle geçmişte kurdukları ilişki ve sahip oldukları uyumsuz şemalardan etkilendiği düşünülmektedir. Uyumsuz şemalara sahip bireylerin hayattan zevk alma, mutlu olma ve doyum sağlama gibi olumlu durumları daha az yaşadıkları düşünülmektedir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada ise üniversite öğrencilerinin mutlulukları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü incelenmiştir. Kuram ve görgül araştırmalardan yola çıkılarak oluşturulan araştırma modeli ve hipotezler aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Hipotez 1: Mutluluk ile erken dönem uyumsuz şemalar (alt boyutları) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 2: Erken dönem uyumsuz şemalar (alt boyutları) ile yaşam doyumunu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Hipotez 3: Mutluluk ile yaşam doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama araçları ve veri analiz süreci hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar ilişkisel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). İlişkisel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı korelasyonel araştırma olmak üzere ikiye ayrılır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalar doğrudan etkilerin yanı sıra dolaylı-aracı etkiler üzerine de odaklanabilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde mutluluk ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü test edilmiştir. Araştırmada test edilen modelin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı Hayes tarafından geliştirilen yazılım aracılığıyla ve Bootstrap Yöntemi ve YEM (Yapısal Eşitlik Modellemesi) ile incelenmiştir. Bootstrapping tekrar veri setlerinden örneklem çıkarma ve yeniden örneklenen her veri setindeki dolaylı etkiyi tahmin etmeyi içeren yoğun bir hesaplama yöntemidir (Preacher ve Hayes, 2008). Verilerin analizi SPSS 20.0 paket programı ve Lisrel 8.7 paket programı ile yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 akademik yılında bir devlet üniversitesine devam eden 490 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 373'ü (%76,1) kadın, 117'si (%23,9) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 154 'ü (%31,4) 1. sınıf, 89'u (%18,2) 2. sınıf, 119'u (24,3) 3. sınıf ve 128'i (%26,1) 4. sınıfa devam etmektedir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esası temel alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Young Şema Ölçeği Kısa Formu: Young ve ark. (1990; 2003) tarafından, erken dönem uyumsuz şema alanlarının değerlendirilmesi amacıyla Young Şema Ölçeği ve Kısa Formu geliştirilmiştir. Ölçme aracının kısa formu 90 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçme aracı kuramsal olarak tanımlanan 5 şema alanı (Kopukluk ve Reddedilmişlik, Zedelenmiş Özerklik ve Performans, Zedelenmiş Sınırlar, Başkalarına Yönelimlilik, Aşırı Uyarılma ve Baskılama) ve bu şema alanı altındaki 18 şemayı (Terk Edilme / İstikrarsızlık, Güvensizlik, Duygusal Yoksunluk, Kusurluluk / Utanç, Sosyal İzolasyon, Bağımlılık, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık, İç İç Geçme, Başarısızlık, Haklılık, Yetersiz Öz Denetim, Boyun Eğicilik, Kendini Feda, Onay Arayıcılık, Olumsuzluk, Duyguları Baskılama, Yüksek Standartlar, Cezalandırıcılık) değerlendirmektedir. Bu şema alanları; “kopukluk ve reddedilme, zedelenmiş özerklik (otonomi) ve performans (kendini ortaya koyma), zedelenmiş sınırlar, başkalarına yönelimlilik ve aşırı tetikte olma/baskılama”dır. Ölçme aracı 6'lı likert tipi bir derecelendirme ölçeği olup “1= benim için tamamıyla yanlış, 2= benim için büyük ölçüde yanlış, 3= bana uyan tarafı uymayan tarafından biraz fazla, 4= benim için orta derecede doğru, 5= benim için çoğunlukla doğru, 6= beni mükemmel bir şekilde tanımlıyor” şeklinde verilen tepkiler değerlendirilmektedir. Ölçme aracından alınan yüksek puanlar şemanın varlığını ve yoğunluğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır (2009) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliğini belirlemek için Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre 14 faktörlü bir yapı ve orijinal formda olduğu gibi 5 şema alanına ulaşılmıştır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında test-tekrar test güvenilirliği Pearson korelasyon katsayılarının şema boyutları için $r=.66-.82$ arasında değiştiği ve şema alanları için $r=.66-.83$ arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının ise şema boyutları için $.63-.80$ arasında, şema alanları için ise $.53-.81$ aralığında değiştiği görülmüştür (Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır, 2009). Bu çalışmada ise ölçeğe ilişkin alt boyutların cronbachalpha iç tutarlılık katsayıları duygusal yoksunluk için $.78$, başarısızlık için $.84$, karamsarlık için $.85$, sosyal izolasyon için $.77$, duyguları bastırma için $.67$, onay arayıcılık için $.75$, iç içe geçme/bağımlılık için $.81$, yetersiz özdenetim için $.66$, kendini feda için $.70$, terk edilme için $.73$, cezalandırılma için $.73$, kusurluluk için $.76$, tehditler karşısında dayanıksızlık için $.72$ ve yüksek standartlar için ise $.67$ olarak hesaplanmıştır.

Mutluluk Ölçeği: Demirci ve Ekşi (2018) tarafından geliştirilen Mutluluk Ölçeği 6 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracı bireylerin mutluluk düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçme aracıdaki maddelerin faktör yükleri .59 ile .78 arasında değişmektedir. Mutluluk ölçeğinin açıklanan toplam varyansı %54.129 olup öz değeri 3.248'dir. Mutluluk Ölçeği'nin tek boyutlu yapısını değerlendirmek üzere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri; $\chi^2(9, N = 450) = 23,83, p < .001$; CFI = .99; NFI = .98; NNFI = .98; SRMR = .029; RMSEA = .061 şeklinde bulunmuştur. Ölçme aracının Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur (Demirci ve Ekşi, 2018). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen "Yaşam Doyumu Ölçeği"nin (YDÖ) Türkçe'ye uyarlaması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılmıştır. Özgün ölçek İngilizce olup, tek faktörlü bir yapı altında toplam 5 maddeden oluşmaktadır. Yapılan faktör analizi sonuçları, Yaşam Doyumu Ölçeği'nin orijinal ölçekte olduğu gibi, tek faktörlü bir yapı gösterdiğini ve yine özgün ölçekte olduğu gibi 5 maddeden oluştuğunu ortaya koymuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre KMO değeri 0.86 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan toplam varyans ise %68.389 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri .72 ile .89 arasında değişmektedir. Yaşam Doyumu Ölçeğinin tek faktörlü yapısını ortaya koymak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değeri $\chi^2/sd = 1,17, p < .001$; CFI = 1.00; NFI = .99; NNFI = 1.00; SRMR = .019; RMSEA = .030 şeklinde bulunmuştur. Ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha Katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce yapısal eşitlik modeli kapsamında örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusallık ve teklik ve son olarak da uç değerler gibi varsayımların test edilmesi gerekir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Uç değer analizi için tek yönlü uç değerler kutu grafiği (boxplots) incelenmiş olup 34 uç değer analizden çıkarılmıştır. Çok yönlü uç değerler için Mahalanobis uzaklığı hesaplanmıştır. Her denek için ki-kare değeri $X^2 = 135.807$ bulunmuş olup bu değer üzerinde herhangi bir denek bulunmamıştır. Tek değişkenli normalliği test etmek için basıklık çarpıklık katsayılarından, histogramlardan ve Kolmogorov-Smirnov gibi çeşitli testlerden yararlanılabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.0 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Tek değişkenli normalliğe ilişkin betimsel istatistikler Tablo-1'de gösterilmiştir.

Tablo-1. Tek Değişkenli Normalliğe İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
Mutluluk	490	21,13	4,52	-,184	,024
Yaşam Doyumu	490	14	3,94	,090	-,307
Duyusal Yoksunluk	490	9,36	4,41	,956	,080
Karamsarlık	490	13,97	6,29	,528	-,592

Tablo-1'den görüldüğü gibi basıklık ve çarpıklık katsayılarının basıklık ve çarpıklık standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen katsayıların ± 1 arasında olmadığı saptanmıştır. Bu durumda dağılımın normal olmadığı söylenebilir.

Çok değişkenli istatistiksel analizlerin bir diğer varsayımı olan çoklu bağlantılığı incelemek amacıyla varyans artış faktörü (VIF) ve tolerans değerlerine bakılmıştır. VIF değerinin 10'dan küçük olması ve tolerans değerinin .20'den büyük olması durumunda değişkenler arası çoklu bağlantı probleminin olmadığı anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Araştırmanın değişkenleri incelendiğinde tolerans değerlerinin .34 ile .70 arasında değiştiği ve VIF değerlerinin 1,41 ile 2,92 arasında değiştiği görülmüştür. Bu durumda da değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı söylenebilir.

Çok değişkenli istatistik için gerekli olan varsayımlar sağlandıktan sonra aracılık modelinin test edilmesi için değişkenler arasında Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki test edildikten sonra aracılık modeli Lisrel programı ile hesaplanıp yol katsayıları incelenmiştir. Son olarak da yapılan araştırmanın evrene genellenebilirliğini analiz etmek ve kuramsal olarak kurulan aracılık modelin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek için Bootstrap analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolünü (doğrudan ve dolaylı etkilerini) incelemektir. Mutluluk ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların doğrudan ve dolaylı etkilerini test etmeden önce değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo-2’de korelasyon analizine ilişkin bulgular görülmektedir.

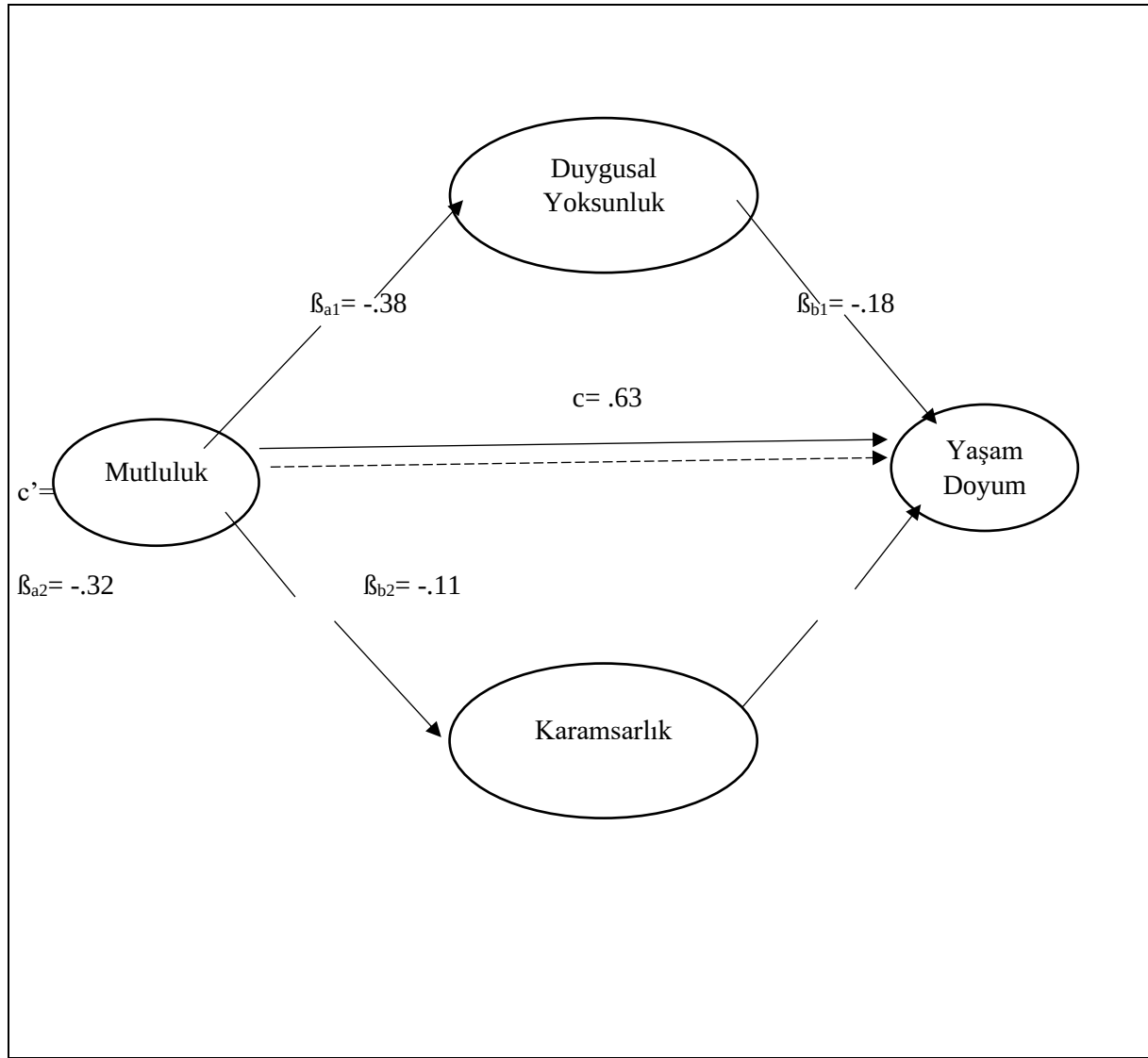
Tablo-2. Değişkenler Arasında Pearson Korelasyon Katsayısı Değerleri

Değişkenler	1.	2.	3.	4.
1.Mutluluk	-			
2. Yaşam Doyumu	.627**	-		
3.Duygusal Yoksunluk	-.379**	-.412**	-	
4. Karamsarlık	-.324**	-.335**	.332**	-

**= $p < 0.01$ anlamlılık düzeyi

Tablo-2 incelendiğinde, mutluluk ile yaşam doyumu arasında ($r=.627$, $p<0.01$)pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Mutluluk ile duygusal yoksunluk arasında ($r= -.379$, $p<0.01$) düzeyinde, mutluluk ile karamsarlık arasında ($r= -.324$, $p<0.01$)düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaşam doyumunun duygusal yoksunluk ile arasında ($r= -.412$, $p<0.01$) negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yaşam doyumu ile karamsarlık arasında ($r= -.335$, $p<0.01$) düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Duygusal yoksunluk ile karamsarlık arasında ($r= .332$, $p<0.01$) düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Aracı rolü olduğu düşünülen erken dönem uyumsuz şemaların iki alt boyutunun mutluluk ve yaşam doyumu ile arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutların ilişki düzeyleri düşük olduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir. Mutluluk ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların (duygusal yoksunluk ve karamsarlık) aracılığının incelendiği bu araştırmada mutluluğun yaşam doyumunu yordayıcılığına ve erken dönem uyumsuz şemaların (duygusal yoksunluk ve karamsarlık şemaları) aracılığı standardize edilmemiş beta katsayılarına ilişkin bulgular şekil-1’de verilmiştir



Şekil 1. Erken Uyumsuz Şemalar Aracılığıyla Yaşam Doyumu ve Standart Olmayan Beta Katsayılarının Yordamasına İlişkin Bulgular

Şekil-1 incelendiğinde duygusal yoksunluk ve karamsarlık şemalarının mutluluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği görülmüştür. Şekil 1’de oluşturulan modelin uyum indeksleri incelendiğinde modelin mükemmel uyum göstererek doğrulandığı görülmektedir ($\chi^2=28,1$, $df=1$, $p=1>.001$; $RMSEA=.0023$, $\chi^2/df=0$, $TLI(NFI=0.94, CFI=0.94, GFI=0.97, SRMR=.068)$. Yapısal modelin doğrulanmasına ilişkin uyum indekslerinin yanı sıra t değerleri de ölçüt olarak incelenmiştir. Şekil 2’ye ilişkin t değerleri ile standardize β ve standart hata değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Şekil 1’e ilişkin ilişkin yol katsayıları

Yol	Standardize β	Standart hata	t
Şekil 1’e ilişkin yol katsayıları (Doğrudan Etki)			
Mutluluk→Yaşam Doyumu	.63	1,00	17,79**
Şekil 1’e ilişkin yol katsayıları (Dolaylı Etki)			
Mutluluk→Duygusal Yoksunluk	-.38	1,00	-9,06**
Mutluluk→Karamsarlık	-.32	1,00	-7,57**

Mutluluk → Yaşam Doyumu	.53	0.57	13,67**
Duygusal Yoksunluk → Yaşam Doyumu	-.18	0.86	-4,83**
Karamsarlık → Yaşam Doyumu	-.11	0.89	-2,95**

*p<.05, **p<.01

Tablo-3'te ve Şekil-1'de görüldüğü gibi mutluluğun yaşam doyumun üzerindeki toplam etkisi ($\beta=.63$, $t=17.79$; $p<.01$) pozitif yönde anlamlı düzeydedir (Aşama 1). Yaşam doyumunun aracı değişken olan erken dönem uyumsuz şemalardan duygusal yoksunluk şeması ($\beta=-.38$, $t=-9.06$; $p<.01$) ve karamsarlık şeması ($\beta=-.32$, $t=-7.57$; $p<.01$) üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı düzeydedir (Aşama 2). Aracı değişken olan duygusal yoksunluk ($\beta=-.18$, $t=-4.83$; $p<.01$) ve karamsarlığın ($\beta=-.11$, $t=-2.95$; $p<.01$) yaşam doyumunu üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı düzeydedir (Aşama 3). Mutluluk ile aracı değişken olan duygusal yoksunluk ve karamsarlık şemaları modele eş zamanlı alındığında (Aşama 4) mutluluk ile yaşam doyumunu ($\beta=.53$, $t=13.67$; $p<.01$) arasındaki ilişki azalmış ve anlamlılık değeri düşmüştür. Ancak yine de anlamlı düzeydedir. Aracı değişken olan duygusal yoksunluk ve karamsarlık analize alındıktan sonra .10 puanlık bir düşüş olduğu görülmektedir. Duygusal yoksunluk ve karamsarlık şemalarının kısmi aracılık yaptığı görülmektedir. Ayrıca tüm modelin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($F_{(3-486)}=126,429$, $p<.01$). Tüm model, yaşam doyumundaki toplam varyansın %66'sını açıklamaktadır.

Araştırmada veriler normal dağılmadığı için Bootstrapping analizi yapılmıştır. Test edilen modelin değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin değerler; yanlışlık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçlar Tablo-4'te sunulmuştur.

Tablo-4. Mutluluk, Duygusal Yoksunluk, Karamsarlık ve Yaşam Doyumu Modelindeki Değişkenler Arasındaki Etkilere İlişkin Bulgular

		Katsayılar Çarpımı (Product of coefficients)				Boostrapping %95 BCa Güven Aralığı	
	Etkiler	Nokta Tahmini	SH	T	p	Düşük	Yüksek
Duygusal Yoksunluk	Dolaylı Etki	0,0586	0,0147	-4,6845	0,0000	0,0304	0,0878
	Toplam Etki	0,5466	0,307			0,4862	0,6069
	Doğrudan Etki	0,488	0,0338			-0,2247	-0,0919
Karamsarlık	Dolaylı Etki	0,0299	0,0124	-2,8624	0,0044	0,0070	0,0557
	Toplam Etki	0,5466	0,307			0,4862	0,6069
	Doğrudan Etki	0,5167	0,0232			-0,1119	-0,0208

N= 490, k= 5000 *p<.05, **p<.01, ***p<.001 BCa: Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş (biascorrectedandaccelerated) 5000 bootstrap örnekleme

Araştırmada test edilen modeldeki dolaylı etkinin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı, 5000 bootstrap örnekleme üzerinde incelenmiştir. Tahminler %95 güven aralığında değerlendirilmiştir. Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçlar Tablo-4'te sunulmuştur. Tablo-4'te görüldüğü gibi mutluluğun, duygusal yoksunluk aracılığıyla yaşam doyumunu üzerindeki dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/ c-c') istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur (nokta tahmin=0,0586 ve %95 BCa GA [0,0304, 0,0878]. Mutluluğun, karamsarlık aracılığıyla yaşam doyumunu üzerindeki dolaylı etkisi (yani toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/ c-c') istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur (nokta tahmin= 0,0299 ve %95 BCa GA [0,0070, 0,0557]. Preacher ve Hayes (2008), sıfırı içeren güven aralıkları için aracılık etkisinin anlamlı olmadığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda güven aralıkları sıfır içermediği için duygusal yoksunluk ve karamsarlık şemalarının mutluluk ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkide aracı rolünün anlamlı olduğu görülmüştür.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü incelenmiştir. Psikoloji alanında ele alınan kavramlar arasındaki ilişkiyi etkileyen birden fazla faktör olduğu için bu faktörleri yok saymak yerine aracı olarak ele almanın daha gerçekçi ve doğru sonuçlar vereceği düşünülmektedir (Baron ve Kelly, 1986). Söz konusu görüş dikkate alınarak erken dönem uyumsuz şemaların, mutluluk ve yaşam doyumu arasındaki aracı rolünün incelenmesi önemli görülmektedir.

Çalışmaya ilişkin bulgular incelendiğinde mutluluk ve yaşam doyumu arasında güçlü ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Söz konusu ilişkide üniversite öğrencilerin sahip olduğu duygusal yoksunluk ve karamsarlık şemalarının ise aracı rolü üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular alanyazındaki kimi çalışmalarla paralellik göstermektedir. Tomlinson, Keyfitz, Rawana ve Lumbey (2017) yürüttükleri çalışmada uyumsuz şemalar ile yaşam doyumu arasında ve yine uyumsuz şemalarla mutluluk arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Söz konusu çalışmada elde edilen negatif ve anlamlı ilişkiler, bu çalışmadaki aracı rolü üstlenen şemaların ilişkileri ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanı sıra Shirvani ve Peyvastegar'ın (2011) çalışmasında da erken dönem uyumsuz şemalar ile yaşam doyumu arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğu ortaya konmuştur. Mohammadnia ve Mohammadnia (2019) yürüttükleri çalışmada üniversite öğrencilerinin sahip olduğu erken dönem uyumsuz şemaların ve psikolojik sağlamlığın yaşam doyumunu istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Hem mevcut çalışmadaki hem de literatürdeki geçmiş çalışmalarda sonuçlar göstermektedir ki, üniversite öğrencilerinin sahip olduğu erken dönem uyumsuz şemalar yaşam doyumu üzerinde negatif bir etkiye sahiptir. Bilindiği üzere yaşam doyumu, “özel iyi oluş” kavramının bilişsel yönünü vurgulamaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Bireylerin erken çocukluk döneminden başlayarak yaşamı boyunca devamlılığını sürdüren, yıkıcı, bilişsel ve duygular kalıplar olan şemaların (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2011) yaşam doyumu üzerinde etkili olmasının sebebinin söz konusu bilişsel boyut olduğu söylenebilir. Erken dönem uyumsuz şemaların çocukluktan başlayarak kendi tekrar eden kalıplar (Young ve Klosko, 1993) olması ve bu kalıpların oldukça istikrarlı ve güçlü olması, bireyin mutluluğunun yaşam doyumuna ulaşmasını engelleyen bir diğer faktör olarak tartışılabilir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlarda bu durumu desteklemektedir. Erken dönem uyumsuz şemaların, bireylerin olumsuz yaşantılar ve durumlara karşı geliştirdikleri düşünce kalıpları olduğu ve bu kalıpların yaşantısal deneyimler gibi güçlü kökleri olduğu düşünüldüğünde, bireylerin bilişsel süreçleri etkisi daha rahat bir şekilde görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu elde edebilmeleri için şemaların katılığından kurtulmaları gerektiği sonucu da bu araştırmanın bulguları ışığında tartışılabilir.

Singh ve Jha (2008) yürüttükleri çalışmada mutluluk, yaşam doyumu, dayanıklılık ve olumsuz duygulanım arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmadan elde edilen veriler olumsuz duygulanımın, mutluluk ve yaşam doyumu ile arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Yalçın, Ak, Kavaklı ve Kesici (2018) tarafından yürütülmüş olan bir çalışmada ise mutluluk ile “zarar görme ve hastalanmaya karşı dayanıksızlık”, “karamsarlık/kötümserlik”, “başarısızlık”, “sosyal izolasyon”, “duygusal yoksunluk”, “onay arayıcılık” ve “yetersiz özdenetim” şemaları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra Lu ve Gilmour (2004) üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada mutluluğun bireyin gerçekleştirmek istediklerini yaşama aktarmasının bir sonucu olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumda yine bireyin yaşamdan doyum alması ile yakından ilişkilidir. Ayrıca Paschali ve Tsitsas (2010) araştırmalarında düşük düzeyde anksiyeteye sahip üniversite öğrencilerinin daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak düşük düzey anksiyetesi, dolayısıyla mutluluk düzeyini yükseltmeye daha çok fırsatı olan, üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin etkilenebileceği tartışılabilir. Söz konusu çalışmalarda elde edilen sonuçlar, bu çalışmada elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyleri olumsuz duygulanımlardan ve erken dönem uyumsuz şemalardan etkilenmektedir. Söz konusu etkenlerden erken dönem uyumsuz şemalar ise yaşam doyumunun sağlanmasına engel teşkil etmektedir. Bu sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin gerek mutluluk düzeyleri gerekse yaşam doyumları erken dönem uyumsuz şemalardan etkilenmektedir. Her iki değişkene de olumsuz yönde katkı sunan erken dönem uyumsuz şemalar,

literatürde birbirine oldukça yakın olarak ele alınan mutluluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide de aracılık rolü üstlenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde son dönem mutluluk ve yaşam doyumunu farklı perspektiflerden elen alan birçok farklı çalışmanın (Aydoğdu, 2021; Brailovskaia, Schönfeld, Kochetkov ve Margraf, 2019; Deb, Thomas, Bose ve Aswathi, 2020; Kaya ve Orçan, 2019) yürütüldüğü görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda mutluluğun, yaşam doyumunu sağlayan faktörlerden birisi olarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Argyle ve diğerleri (1989) tarafından yapılan mutluluk tanımında da belirtildiği üzere mutluluk belirli bir süre boyunca elde edilen ortalama doyum ve negatif duyguların yoksunluğudur. Ayrıca Seligman'ın (2022) da vurguladığı üzere mutluluk yalnızca olumsuz duygu ve düşüncelerin azlığı değil, olumlu durumların da iyi şekilde değerlendirilmesini kapsar. Ortiz-Ospina ve Roser (2013) yayınladıkları raporda mutluluk düzeyinin yüksek olduğu ülkelerde yaşam doyumunun da yükselişe geçtiğini rapor etmişlerdir. Yapılan çalışmalardan da yola çıkarak mutluluğun yaşam doyumu üzerinde ciddi bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Öyle ki yaşam doyumu ve mutluluk birbirlerine yakın kavramlar olarak kullanılmaktadır. Söz konusu bu yakınlık, değişkenler arasındaki ilişkiye olumlu yönde katkı sunmakla birlikte, yaşam doyumu ve mutluluk kavramları birebir aynı yapıyı tanımlamadıkları için bu ilişkinin bilimsel yönden ele alınmasında bir sakınca görülmemiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgular da alanyazında değinilen bu yakınlığı ve ilişkiyi desteklemektedir. Bunun yanı sıra Peterson, Park ve Seligman (2005) yürüttükleri çalışmada farklı yollardan elde edilen mutlulukların yaşam doyumunu yordayıp yordamadığını test etmişlerdir. Tatminle gelen mutluluk, bağlanma ile gelen mutluluk ve anlam ile gelen mutluluk türlerinin incelendiği çalışmada, tüm mutluluk türlerinin yaşam doyumunu anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Peterson ve arkadaşlarının yürüttüğü bu çalışma mutluluğun hangi yoldan elde edildiğine bakılmaksızın bireylerin yaşam doyumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, şu an ki çalışmadan elde edilen sonuçları desteklemekle birlikte üniversite öğrencilerinin gerek kişisel gerekse akademik yaşamlarında mutluluk kaynaklarını çoğaltmalarının, yaşam doyumlarını artırmakta yararlı olacağı tartışılabilir. Bunun yanı sıra erken dönem uyumsuz şemaların bu ilişkide üstlendiği aracı rolden hareketle, üniversite öğrencilerinin mutluluk kaynaklarını çoğaltmakla birlikte, söz konusu mutluluğun yaşam doyumuna yansımaları için şema alanlarını fark etmelerini ve bununla çalışmalarını sağlayacak koşulların sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Yürütülen bu çalışmada erken dönem uyumsuz şemalardan duygusal yoksunluk ve karamsarlığın, mutluluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği görülmektedir. Geçmiş çalışmalar incelendiğinde mutluluk ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların ele alındığı çalışmalara rastlanmamaktadır fakat birçok farklı çalışmanın ortaya koyduğu üzere, bilişsel kökleri çok sağlam olan erken dönem uyumsuz şemalar bireylerin yaşam doyumları üzerinde oldukça etkilidir. Aynı şekilde erken dönem uyumsuz şemalar üniversite öğrencilerinin stresli durumlardan daha çok etkilenmesine sebep olduğu bilinmektedir (Camara ve Calvete, 2012). Yoo, Park ve Jun'un (2014) yürüttükleri çalışmada ise üniversite öğrencilerinin sahip olduğu erken dönem uyumsuz şemaların kişilerarası oryantasyona ve akran bağlanmalarına olan etkisi araştırılmıştır. Söz konusu çalışmanın bulguları erken dönem uyumsuz şemaların kişilerarası oryantasyonu ve akran bağlanmasını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Yaşam doyumunun belirleyicilerinden birinin sosyal iletişim kurabilmek ve sürdürebilmek olduğu bilinmektedir. Yoo ve arkadaşları tarafından yürütülen çalışma üniversite öğrencilerinin sahip olduğu erken dönem uyumsuz şemaların bu beceriyi olumsuz yönde etkilediğini gösterir kanıtlar mevcuttur. Yürütülen bu çalışma ise, Yoo ve arkadaşlarının çalışmasına paralellik göstererek, erken dönem uyumsuz şemaya sahip üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin düştüğünü göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, erken dönem uyumsuz şemalara sahip üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeyleri yüksek olsa dahi yaşam doyumunu istedikleri düzeye çıkartmakta zorluk yaşayacağını göstermektedir. Çoğunlukla ergenlik dönemi sonrasına denk gelen üniversite yaşamı bireylerin, Freud'un deyimi ile fırtına döneminden çıktığı ve duygusal ve bilişsel olarak daha sakin bir döneme geçtikleri aralığa denk gelmektedir, fakat söz konusu yaş aralığı artık bireylerin bilişsel kalıplarının oluştuğu ve ergenlik dönemi ile birlikte bu kalıpların daha da sağlamlaştığı dolayısıyla değişimin de zor olduğu bir döneme denk gelmektedir. Bu durumda erken çocukluktaki yaşantılardan bu yana getirilen uyumsuz şemalar üniversite öğrencilerinin karar ve tepki verme süreçlerinde oldukça etkili olabilmektedir. Gerek literatürdeki çalışmalar, gerekse söz konusu çalışma üniversite çağındaki bireylerin erken dönem uyumsuz şemalar sahip olmasının,

girdikleri yeni gelişimsel dönemde yaşam doyumu almalarına bir engel teşkil ettiğini göstermektedir. Buradan hareketle üniversitelerde hizmet veren Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinde uzmanlar ile Medikolar bünyesinde psikolojik destek hizmeti veren uzmanların üniversite öğrencilerinin sahip olduğu erken dönem uyumsuz şemalar ile çalışmasının önemli olacağı söylenebilir.

Yürütülen bu çalışmada psikoloji literatüründe birbirine yakın olarak ele alınan mutluluk ve yaşam doyumu kavramları arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların rolü incelenmiştir. Daha önce belirtildiği üzere her ne kadar yaşam doyumu ve mutluluk birbirine oldukça yakın gibi görünse de karşılıkları anlamlar ve yapılar arasındaki ince fark, söz konusu ilişkide etkisi olduğu düşünülen, erken dönem uyumsuz şemalar gibi, değişkenlerin incelenmesini önemli kılmaktadır. Özellikle birbirine yakın kavramların incelenmesinin, kavramlar arasındaki farkı ortaya koyabilmek yönüyle önemli katkılar sunacağı tartışılabilir. San Martin, Perles ve Canto (2010) üniversite öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada bu farkı ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre haz, mutluluğa en yakın kaynak olarak görülürken, bağlılık temelli mutluluğun yaşan doyumuna daha yakın olduğu görülmüştür. Yürütülen bu çalışma sayesinde üniversite çağında bulunan bireylerin yaşam doyumuna ulaşmaları konusunda yapılacak çalışmalarda erken dönem uyumsuz şemaların rolü ve önemi ortaya konduğu söylenebilir. Her gelişim döneminde olduğu gibi üniversite çağında bulunan genç yetişkinler de farklı yaşam olayları ve gelişimsel krizlerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu krizler aşılamadığında bireyin yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu sebeple söz konusu krizlerle baş edebilme becerisinin kazandırılması ve bu beceriler sayesinde bireylerin mutluluk düzeyleri ile birlikte yaşam doyumu düzeylerinde artış görülmesi beklenebilir. Bunun yanı sıra Gündoğar, Sallan Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci'nin (2007) yürüttüğü çalışma sonuçları da dikkate alınmalı ve yaşam doyumunu etkileyen faktörler tek yönlü olarak ele alınmamalıdır. Bir diğer değişle bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre mutluluk yaşam doyumunu yordamaktadır, fakat yaşam doyumunun artırılması mutluluğa da yansıyacaktır, bu sebeple değişkenler arasındaki ilişki bu yönde de vurgulanmalı ve aracı değişken olarak ele alınan erken dönem uyumsuz şemaların bu ilişkideki rolü buna göre de yorumlanmalıdır. Bu çalışmanın yaşam doyumuna ilişkin ortaya koyduğu perspektif göz önüne alındığında ise söz konusu baş etme becerilerinin ve dolayısıyla yaşam doyumunu artırma hedefinin gerçekleşmesi üniversite öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile çalışarak gerçekleştirilebileceğini göz önüne sermektedir. Buradan hareketle üniversite öğrencileri ile yakından çalışan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinin bu çalışmadan çıkan sonuçlardan faydalanabileceği düşünülmektedir. İlerleyen çalışmalarda farklı değişkenlerin mutluluk ve yaşam doyumu ile arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolünün ele alınmasının literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Yine aynı şekilde erken dönem uyumsuz şemaların üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve iyi oluşları üzerindeki etkisi de incelenerek, farklı perspektiflerden üniversite öğrencilerinin genel iyi oluş halleri araştırılabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar bu çalışmada bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

KAYNAKÇA

- Aristotle (1920). *Politics* (Jowett, B., & Davis, H. W. C., Trans.) Oxford: At the Clarendon Press.
- Argyle, M., Martin, M. & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In J. P. Forgas & M. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: an international perspective*. North Holland.
- Aydoğdu, F. (2021). Öğretmenlerde çözüm odaklı düşünme ile mutluluk ilişkisinde sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı rolü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(1), 337-360.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173- 1182.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Brailovskaia, J., Schönfeld, P., Kochetkov, Y., & Margraf, J. (2019). What does migration mean to us? Usa and russia: relationship between migration, resilience, social support, happiness, life satisfaction, depression, anxiety and stress. *Current Psychology*, 38, 421–431. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9627-3>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. (20.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Cámara, M. & Calvete, E. (2012) Early Maladaptive Schemas as Moderators of the Impact of Stressful Events on Anxiety and Depression in University Students. *Journal of Psychopathology and Behavior Assessment*, 34, 58–68. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9261-6>
- Cheng, H. & Furnham, A. (2003). Personality, self-esteem, and demographic predictions of happiness and depression. *Personality and Individual Differences*, 34(6), 921-942.
- Cruice, M., Worrall, L., Hickson, L., & Murison, R. (2003). Finding a focus for quality of life with aphasia: Social and emotional health, and psychological well-being. *Aphasiology*, 17(4), 333-353.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Deb, S., Thomas, S., Bose, A. & Aswathi, T. (2020). Happiness, meaning, and satisfaction in life as perceived by indian university students and their association with spirituality. *Journal of Religion and Health*, 59, 2469–2485. <https://doi.org/10.1007/s10943-019-00806-w>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Esteban Ortiz-Ospina and Max Roser (2013). "Happiness and Life Satisfaction". Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: '<https://ourworldindata.org/happiness-and-life-satisfaction>' [Online Resource]
- Gündoğar, D., Sallan Gül, S., Uşkun, E., Demirci, S., & Keçeci, D. (2007). Investigation of the predictors of life satisfaction in university students. *Journal of Clinical Psychiatry*, 10(1), 14-27.
- Harris, A. E. & Curtin, L. (2002). Parental perceptions, early maladaptive schemas, and depressive symptoms in young adults. *Cognitive Therapy and Research*, 26(3), 405-416.
- Haybron, D. M. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1, 207-225.
- Kaya, Ö. S. ve Orçan, F. (2019). Mutluluğun empati, affetme ve yaşam doyumu arasındaki aracı rolü: Bir yol analizi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 540-554
- Lyubomirsky, S. (2007). The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want. New York: The Penguin Press.
- Mohammadnia S. & Mohammadnia M. (2019) The Relationship between early maladaptive schemas and resilience with life satisfaction between students. *Rooyesh*, 8(9): 217-224
- Muris, P. (2006). Maladaptive schemas in non-clinical adolescents: Relations to perceived parentalrearing behaviours, big five personality factors and psychopathological symptoms. *Clinical Psychology and Psychotherapy: An International Journal of Theory&Practice*, 13(6), 405-413.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J. & Tobin, S. S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134-143.
- Ng, Y. K. (2015). Happiness, life satisfaction, or subjective well-being? A measurement and moral philosophical perspective. Nanyang Technological University.
- Paschali, A., & Tsitsas, G. (2010). Stress and life satisfaction among university students: A pilot study. In *Annals of General Psychiatry*, 9(1).

- Pavot, W. & Diener, E. (2007). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal Of Happiness Studies*, 6(1), 25-41.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and Resampling Strategies for Assessing and Comparing Indirect Effects in Multiple Mediator Models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P. & Young, J. E. (2011). *Schema therapy*. Routledge.
- San Martín, J., Perles, F., & Canto, J. M. (2010). Life satisfaction and perception of happiness among university students. *The Spanish Journal Of Psychology*, 13(2), 617-628.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. (In Snyder, C.R. ; S. J. Lopez) (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). Oxford University Press.
- Shin, D. C. & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Shirvani, M. Y. & Peyvastegar, M. (2011). The relationship between life satisfaction and early maladaptive schemas in university students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 12(2).
- Singh, K. & Jha, S. D. (2008). Positive and negative affect, and grit as predictors of happiness and life satisfaction. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 40-45.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2015). Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı. (Çev. Edt. M.Baloğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tomblison, R. M., Keyfitz, L., Rawana, J. S. & Lumley, M. N. (2017). Unique Contribution of Positive Schemas for Understanding Child and Adolescent Life Satisfaction and Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 18, 1255-1274
- Yalçın, S. B., Ak, M., Kavaklı, M., & Kesici, Ş. (2018). The Obstacle to Happiness: Early Maladaptive Schemas. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research*, 7(1), 7-13.
- Yoo, G., Park, J. H., & Jun, H. J. (2014). Early maladaptive schemas as predictors of interpersonal orientation and peer connectedness in university students. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 42(8), 1377-1394.
- Young, J. E. (1995). *Cognitive Therapy for Personality Disorders: A Schema-Focused Approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange
- Young, J. E. & Klosko, J. S. (1993). *Reinventing Your Life*. Plume.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.



SCHOOL ADMINISTRATORS' MANAGEMENT STYLE AS THE PREDICTOR OF THE CULTURE OF FEAR IN SCHOOLS: THE MEDIATING ROLE OF ORGANISATIONAL DNA*

Assist. Prof. Dr. Ümit Kahraman¹, Prof. Dr. Kazım Çelik²

¹ Bilecik Şeyh Edebali University, Türkiye, drumitkahraman@gmail.com;
https://orcid.org/0000-0002-4547-6753

² Pamukkale University, Türkiye, kcelik@pau.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-7319-6567

For citation: Kahraman, Ü. & Çelik, K. (2022). School administrators' management style as the predictor of the culture of fear in schools: The mediating role of organisational DNA. *International Innovative Education Researcher*, 2(1), 27-57.

Abstract

This study aimed to determine whether the management style of administrators directly affected the culture of fear in schools or through organisational DNA. The study employed the correlational model. Structural equation modelling (SEM) was used to test the relationship between school administrators' management styles, organisational DNA, and the culture of fear in schools. The research was conducted in public schools in the Uşak Province of Turkey. Data were collected through the "Demographic Information Form", "Manager Behaviour Scale", "Organisational DNA Scale", and the "Fear Culture in Schools Scale". The structural equation model tests concluded that management styles directly and indirectly affected the culture of fear. While autocratic and laissez-faire management styles caused fear culture in schools, the democratic management style decreased fear culture. This effect occurred directly and indirectly through organisational DNA.

Keywords: culture of fear, management style, organisational DNA.

1. INTRODUCTION

People, who are social entities, are in an ongoing relationship with their job, school, and family lives. As a result of these relationships, people will inevitably experience love, affection, hate, etc. People also experience emotions such as surprise or fear when they encounter situations they do not anticipate.

* This study was derived from the PhD thesis supported by Pamukkale University Scientific Research Projects Coordination Unit with project number 2017EĞBE002. This study was derived from the oral presentation presented at the 1st International Educational Research Congress (IDU-ICER) held on 04-06 October 2019.

Scientists believe that fear is the result of people encountering unexpected and unforeseen situations; they define it as a mechanism that enables one to concentrate their mind and as an emotional response that results in a fight or flight response that occurs when a stimulus is perceived as threatening (Eren, 2005; Furedi, 2014). The culture of fear is a lifestyle, a philosophy of life. In the culture of fear, the human essence is not given importance; Social masks, class, and materiality are important in this culture (Cüceloğlu, 2016).

In schools, a culture of fear can emerge when the administrator uses discipline and obedience towards teachers and teachers towards the students. Teachers who constantly seek mistakes, put pressure under the name of discipline, and try to mould students into an idea cannot provide a democratic education environment. Likewise, it is impossible to talk about a democratic school climate in environments where administrators use fear and their power as an element of fear to gain authority over teachers. Based on the definitions and characteristics of the culture of fear, how school administrators “manage” the school can be directly related to the culture of fear. As a result of the literature review and interviews with teachers, the elements that create a culture of fear in schools were examined in three dimensions. These have been named “fear of the manager”, “fear of colleagues”, and “fear of legal processes”. Fear of administrators is the fear of teachers arising from administrators behaviours. On the other hand, fear of colleagues is teachers fears arising from the teachers they work with at school. Bad relationships within the school and teachers’ negative behaviours towards each other are reasons for this fear. Teachers’ fear of laws and regulations can also be described as the fear of legal processes; it is the fear of punishment and disciplinary investigation resulting from their behaviours in school (Çelik & Kahraman, 2019).

Management style is often used to explain the “how” of management. Management style is important because it affects employees’ attitudes and behaviours towards work. A manager’s management style is a function of their behaviours and is linked to their personality. It is formed by the combination of individuals’ personalities, attitudes, and experiences. The management style of managers is important to cope with business life problems (Barutçugil, 2004; Güney, 2015; McGuire, 2005). There are various management style classifications. In this study, democratic, autocratic, and laissez-faire management styles are discussed.

Democratic management style: In democratic management, there is a high level of importance given to people and work; employees participate in decisions, team spirit, and teamwork (Aytürk, 1999). Plato supported the participation of employees in decision-making processes in his book ‘Republic’ and suggested that there should be a participatory democratic management style with bottom-up communication instead of a top-down oppressive management styles (Clemens & Mayer, 2001). In the democratic management style, maximum effort is made and balanced to achieve the organisation’s goals and meet the needs and desires of the people. When evaluated in the context of schools, it can be said that democratic school principals ensure teachers’ participation in decisions, their communication channels are open, and they care about the needs of teachers.

Autocratic management style: The autocratic management style is a classical management approach that emphasises the work rather than the employee and treats human beings as machines. It is a management style where the decisions are made by the top manager and implemented by the subordinates, and the subordinates do not have a say in the decisions. Robbins, Decenzo, and Coulter (2013) stated that authority is centralised, and administrators dictate methods in the autocratic management style. Organisations where the manager is a part of all decision-making processes and the duties and responsibilities of employees are fully defined are classified as traditional organisations by Konan and Çelik (2018). Accordingly, an authoritarian principal makes school management decisions independently and is strict in their relations with teachers. They expect teachers to obey them, and they tend to be the dominant character in the school. Additionally, they are not understanding towards employees (Üstüner, 2016).

Laissez-Faire Management Style: The laissez-faire management style can be perceived as the answer to “how not to be managed?”. The existence and absence of such managers are not clear. They do not distribute tasks in the organisation. In addition, they avoid resolving conflicts in the organisation (Diebig, Bormann, & Rowold, 2016). Özgür (2011) emphasised that in cases where managers are not interested in the management process, unrest will prevail in the organisation, and subordinates will feel

irregularity, insecurity, and indifference. If conflict and chaos cannot be resolved in uncertainty, employees may develop fear, and with the continuation of the situation, fear may dominate the organisation.

Management and management perspectives have been shaped by the effects of the dominant paradigm in the current period. At the beginning of the 19th century, with the influence of the Newtonian positivist view, which was the dominant paradigm, classical management approaches that saw humans as machines and dealt with productivity came to the fore. In the periods following the Second World War, the neoclassical understanding of administration that cares about human and human relations has become the dominant management thought with the reduced effect of the positivist paradigm. With the human relations approach in management, employees' attitudes, beliefs, feelings, and values shared within the organisation have become important in achieving organisational goals. These attitudes, beliefs, feelings, and values are also determinants of the culture that dominates the organisation. Depending on these basic elements that make up the organisation's culture, organisations can have collaborative, competitive, and individual cultures. In this context, especially depending on the behaviour of managers, it can be said that the culture of fear comes to the fore in organisations where values such as power, pressure, punishment, and authoritarianism are dominant.

Organisations are a coalition that emerges from people's need for cooperation (Bursalioğlu, 2012). Each organisation has a profile with its own characteristics. A metaphorical method was followed in explaining these profiles, and the concept of DNA was used to explain organisational profiles; this metaphor suggests that organisations have DNA as do living beings. This concept, known as the organisational DNA, is thought to transfer all kinds of information and understandings in the organisation to future generations. In this sense, the concept of DNA, with its various dimensions, takes place in the organisational field and is the subject of studies (Çetin, 2014). Organisational DNA has been studied in organisational research in recent years. Educational science researchers (Çetin, 2014; Bozkurt Bostancı, Akçadağ, Kahraman, ve Tosun, 2016; Bozkurt Bostancı, Çelik ve Kahraman, 2017; Tosun ve Bozkurt Bostancı, 2019) have also carried out studies that reveal the profiles of schools by adopting the concept of organisational DNA to educational organisations. Organisations can fall into one of the four different profiles of unhealthy organisations: passive-aggressive, overmanaged, outgrown, and fits-and-starts. They can also fall into the three different healthy organisation profiles: just-in-time, military, and resilient (Neilson, Pasternack & Mendes, 2004)

In schools, considering administrators' behaviours, it is expected that school administrators' creating an environment based on trust rather than fear will decrease the culture of fear in schools. Ensuring an atmosphere of trust in schools can also be achieved by demonstrating democratic behaviour. As a result, when deciding which type to choose, their characteristics, value judgments, and expectations; The characteristics of subordinates, their self-confidence and expectations, and the current situation, and the nature of the existing problem should be taken into account. Managers do not have to display one type; they can have an eclectic approach using various management styles for various situations (İlgar, 1996).

Organisational DNA gives an idea about the organisation's profile, the organisation's internal structure, and the attitudes of managers and subordinates within the organisation. Healthy organisations are flexible, adaptive, and care about change, support teacher motivation, and are institutions where people want to work. Team spirit is dominant in healthy organisations (Bozkurt Bostancı et al., 2016). In healthy organisations, all stakeholders are delighted by each other. When considered in terms of school, trust is established between students, and teachers and students. The school administrator is also seen as a supporter of education development (Korkmaz, 2007). According to Gök (2009), creating a healthy organisational structure and organisational climate creates motivation. This positive climate in healthy organisations can also reduce the fear teachers experience in schools. Unhealthy organisations result from overly bureaucratic and political organisational structures and the inability of employees to gather around a purpose (Neilson, Pasternack, & Mendes, 2004). Having too many hierarchical layers results in an organisation where energy is wasted, and frustrations are experienced. Uncertainty, inability to make decisions, and the lack of coordination in such organisations will also create fear in employees.

It can be thought that school administrators' behaviours can create fear; relationships with other colleagues and legal processes can also create fear. Although there are studies about the culture of fear

(Yıldız, 2015; Yurdigül, 2014; Harputlu, 2012; Kaşmer, 2009), these studies have been conducted in different fields (such as sociology and business administration) than educational sciences. There are two theses (Sincer, 2016; Çakıroğlu, 2013) on the culture of fear in educational organisations in Turkey. However, in these studies, the culture and the effects of the culture of fear were examined; factors that make up the culture of fear were not mentioned. No study has been found on the effects of managers management styles and the DNA of organisations that make up their structure or type on the culture of fear. For this reason, the problem question of this research is “Is there a relationship between the management styles of administrators working in public schools and the organisational DNA on the culture of fear in schools?”. In this study, the fear existing in educational organisations was investigated, the management style of school administrators and organisational DNA, which are the factors that can cause the formation of a culture of fear, are emphasised.

2. METHOD

2.1. Research Model

This study uses a relational screening model to determine the relationships between school administrators’ management styles, organisational DNA, and fear culture. The study aimed to determine the mediator roles of organisational DNA and organisational change in the effect of school administrators’ management styles on the culture of fear in schools. “Structural Equation Modeling (SEM)” has been used to carry out these analyses. The model for the variables of the research is given in Figure 1 below.

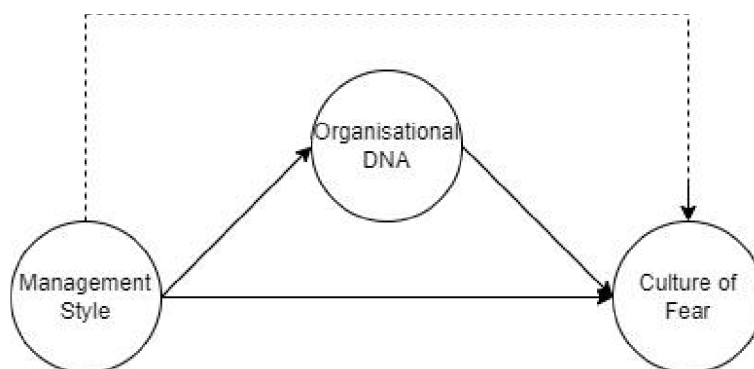


Figure 1. Model of the research

2.2. Participants and Data Collection

The participants consist of 463 teachers who the researcher visited to participate in the research voluntarily and were selected by simple random sampling. First of all, to implement the data collection tools, the necessary permissions were obtained from the Uşak Provincial Directorate of National Education. The questionnaire form, which was created using the scales, was applied voluntarily in the province of Uşak and its districts in the March 2017-2018 academic year without interrupting education. The questionnaires were distributed and collected by the researcher and were put in envelopes that the teachers could see to reduce teacher nervousness when answering the questions.

Table 1. Personal information about participants

	Variable	N	%
Gender	Female	222	47,9
	Male	241	52,1
School Level	Kindergarten-Primary School	172	37,1
	Secondary School	124	26,8
	High School	167	36,1
Seniority (Year)	1-10	132	28,5
	11-20	212	45,8
	21 years and above	119	25,7
	1-5	290	62,6

Working time at school (Years)	6-10	70	15,2
	11 years and above	103	22,2
Number of teachers working in the school	1-15	45	9,7
	16-30	194	41,9
	31 teachers and above	224	48,4

2.3. Data Collection Tools

In the study, "Culture of Fear in Schools Scale" developed by Çelik and Kahraman (2019); "Manager Behavior Scale" developed by Kurt and Terzi (2005) and "Organisational DNA Scale" developed by Döş and Çetin (2014) were used. For all three scales, the results of the reliability coefficients obtained during the development of the scale and in this study are given in Table 2.

The Culture of Fear Scale in Schools: "Culture of Fear in Schools Scale" consists of 3 dimensions and 18 items: "Fear of managers (9 items)", "Fear of colleagues (4 items)", and "Fear of legal processes (5 items)". The three dimensions are grouped under "Fear Culture in Schools". The scale is graded as "Never", "Rarely", "Sometimes", "Mostly", and "Always". Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to determine the suitability of the current factor structure of the scale for the sampling in this study. The fit values obtained ($\chi^2 / df = 3.94$; CFI = 0.93; RMSEA = 0.079; NFI = 0.91; NNFI (TLI) = 0.92; IFI = 0.93) show that the factor structure of the scale is suitable for the study.

Manager Behaviour Scale: The "Manager Behaviour Scale" consists of 3 dimensions and 29 items: "Democrat Manager (9 items)", "Autocrat Manager (9 items)", and "Laissez-Faire Manager (11 items)". The scale is graded as "Never", "Rarely", "Sometimes", "Mostly", and "Always". CFA was carried out to determine the suitability of the current factor structure of the scale for the sampling in this study. The fit values obtained ($\chi^2 / df = 3.10$; CFI = 0.95; RMSEA = 0.067; NFI = 0.92; NNFI (TLI) = 0.94; IFI = 0.95) show that the factor structure of the scale is suitable for the study.

Organisational DNA Scale: "Organisational DNA Scale" consists of 6 dimensions and 28 items. Three of the six dimensions are healthy ("Resilient Organisation (4 items)", "Military Organisation (4 items)" and "Just-in-Time Organisation (4 items)") and the other three are unhealthy ("The Fits-and-Starts Organisation (6 items)", "Overmanaged Organisation (6 items)" and "Passive-Aggressive Organisation (4 items)"). The scale is graded as "Strongly Disagree", "Disagree", "Moderately Agree", "Highly Agree", and "Strongly Agree". CFA was carried out to determine the suitability of the current factor structure of the scale for the sampling in this study. The fit values obtained ($\chi^2 / df = 2.56$; CFI = 0.94; RMSEA = 0.058; NFI = 0.90; NNFI (TLI) = 0.93; IFI = 0.94) show that the factor structure of the scale is suitable for the study.

Table 2. Reliability results

Scale	Dimensions	Reliability Results (Cronbach's Alpha)	
		Kahraman& Çelik (2019)	This Study
Culture of Fear in Schools Scale	Fear of managers	0,92	0,93
	Fear of colleagues	0,80	0,84
	Fear of legal processes	0,86	0,87
		Kurt & Terzi (2005)	This Study
Manager Behaviour Scale	Democrat manager	0,85	0,92
	Autocrat manager	0,87	0,91
	Laissez-Faire manager	0,83	0,92
		Döş & Çetin (2014)	This Study
Organisational DNA Scale	Resilient organisation	0,71	0,90
	Military organisation	0,86	0,78
	Just-in-Time organisation	0,71	0,84
	The Fits-and-Starts organisation	0,80	0,86
	Overmanaged organisation	0,86	0,89
	Passive-Aggressive organisation	0,75	0,85

2.4. Data Analysis

Analyses were carried out using relevant package programs to find answers to the models constructed in the research (Table 3). The normality of the data was examined to decide which data analysis techniques will be used in the study. Additionally, Bayram (2016) stated that the multivariate normal distribution of observed and latent variables is one of the assumptions of SEM analysis. The skewness kurtosis coefficients were examined to determine the normal distribution of the data. Since the extreme values of the data may distort the significance of the model, the Mardia coefficient was examined. According to Bayram (2016), when the skewness and kurtosis values are between ± 1 or ± 1.5 , it can be interpreted that the data show a multivariate normal distribution. Since the skewness and kurtosis coefficients in all scales and sub-dimensions are among the accepted values in the literature, it can be said that the data show a normal distribution. The scores obtained from the scales were evaluated as 5.00-4.20 “high”, 4.19-3.40 “above medium”, 3.39-2.60 “medium”, 2.59-1.80 “below medium”, and 1.79-1.00 “low”. Path coefficients are significant at 0.05 level when the t value exceeds 1.96, and it is significant at the level of 0.01 when the t value exceeds 2.56 (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012; Tabachnick & Fidel, 2013). It is possible to talk about different approaches in evaluating model fit. Jackson, Gillaspay, and Stephenson (2009) stated that the most frequently reported fit indices in SEM studies were chi-square and degrees of freedom, CFI, RMSEA, and TLI. Kline (2016) believes that reporting the chi-square, RMSEA, CFI, and SRMR is sufficient. Based on these views, chi-square, degrees of freedom, CFI, RMSEA, TLI, and SRMR fit index values were considered in this study.

Six different models have been developed to examine the mediating role of organisational DNA in the management styles influence on the culture of fear. These models are listed in Table 3 below. Organisational DNA sub-dimensions were included in the model as healthy (flexible, military, just-in-time) and unhealthy (indiscriminate, management-weighted, passive-aggressive) organisational profiles.

Table 3. Edited models

Model 1	The Mediating Role of the Healthy Organisational Profile in the Effect of Democratic Management Styles on the Culture of Fear (See Figure 2)
Model 2	The Mediating Role of the Unhealthy Organisational Profile in the Effect of Democratic Management Styles on the Culture of Fear (See Figure 3)
Model 3	The Mediating Role of the Healthy Organisational Profile in the Effect of Autocrat Management Styles on the Culture of Fear (See Figure 4)
Model 4	The Mediating Role of the Unhealthy Organisational Profile in the Effect of Autocrat Management Styles on the Culture of Fear (See Figure 5)
Model 5	The Mediating Role of the Healthy Organisational Profile in the Effect of Laissez-Faire Management Styles on the Culture of Fear (See Figure 6)
Model 6	The Mediating Role of the Unhealthy Organisational Profile in the Effect of Laissez-Faire Management Styles on the Culture of Fear (See Figure 7)

In each model, all variables were included in the analysis following the research model. The suitability of the factor structures of the models created depending on the research question were separately tested with the measurement model. The fit index values and acceptable values of the models are shown in Table 4 below.

Table 4. Fit indices of measurement models

The goodness of Fit Index	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Expected Value (Karagöz, 2016)
X ² /sd	2,86	2,82	2,76	2,73	2,78	2,77	<5
CFI	0,91	0,90	0,91	0,90	0,91	0,90	>0,90
NNFI (TLI)	0,91	0,90	0,90	0,90	0,90	0,90	>0,90

SRMR	0,056	0,056	0,053	0,053	0,055	0,055	<0,08
RMSEA	0,063	0,063	0,062	0,061	0,062	0,062	<0,08

According to Table 4 above, the fit values of all measurement models are within the expected value ranges. After this stage, the analysis phase of the study was started, and the findings were presented.

3. FINDINGS

SEM tests whether a structure thought to exist is supported by existing data. In this regard, in SEM, the model should be designed first, and then it should be tested to identify if the model is verified with data. The results regarding the regression coefficients of the models are given in Table 5 below.

Table 5. Model path coefficients

Relationships between Variables				B	β	S.E.	C.R.(t)	P
Model 1	Healthy Org.	<---	Democratic Mng.	,707	,777	,048	14,684	**
	Culture of Fear	<---	Democratic Mng.	-,393	-,600	,050	-7,868	**
	Culture of Fear	<---	Healthy Org.	-,128	-,178	,047	-2,736	,006**
Model 2	Unhealthy Org.	<---	Democratic Mng.	-,618	-,732	,049	-12,530	**
	Culture of Fear	<---	Democratic Mng.	-,293	-,461	0,40	-7,387	**
	Culture of Fear	<---	Unhealthy Org.	,304	,405	,046	6,618	**
Model 3	Healthy Org.	<---	Autocratic Mng.	-,615	-,641	,049	-12,590	**
	Culture of Fear	<---	Autocratic Mng.	,434	,696	,042	10,391	**
	Culture of Fear	<---	Healthy Org.	-,148	-,229	,029	-5,120	**
Model 4	Unhealthy Org.	<---	Autocratic Mng.	,669	,765	,051	13,085	**
	Culture of Fear	<---	Autocratic Mng.	,400	,636	,044	9,082	**
	Culture of Fear	<---	Unhealthy Org.	,194	,270	0,40	4,879	**
Model 5	Healthy Org.	<---	Laissez-Faire Mng.	-,604	-,610	,049	-12,332	**
	Culture of Fear	<---	Laissez-Faire Mng.	,403	,580	,042	9,646	**
	Culture of Fear	<---	Healthy Org.	-,200	-,285	,035	-5,698	**
Model 6	Unhealthy Org.	<---	Laissez-Faire Mng.	,628	,721	0,47	13,333	**
	Culture of Fear	<---	Laissez-Faire Mng.	,327	,486	0,41	7,922	**
	Culture of Fear	<---	Unhealthy Org.	,290	,377	0,46	6,320	**
(**p<0,01) (*p<0,05)								

When the values in Table 5 above are examined, it is seen that all of the constructed models are significant. After the significance of the path coefficients in SEM analyses, fit index values are analysed to decide whether the model will be accepted. Fit index values are criteria that should be examined for the acceptance of the model (Byrne, 2010; Kline, 2011). Fit index values for the models are given in Table 6 below.

Table 6. Fit indices of the models

The goodness of Fit Index	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Expected Value (Karagöz, 2016)
X ² /sd	2,86	2,82	2,76	2,73	2,78	2,77	<5
CFI	0,91	0,90	0,91	0,90	0,91	0,90	>0,90
NNFI (TLI)	0,91	0,90	0,90	0,90	0,90	0,90	>0,90
SRMR	0,056	0,056	0,053	0,053	0,055	0,055	<0,08
RMSEA	0,063	0,063	0,062	0,061	0,062	0,062	<0,08

When the fit index values in Table 6 above were examined, it was concluded that all models were acceptable. After examining the model fit, the direct effects of the independent variable (management style) on the dependent variable (fear culture); the indirect effects on the mediator variable (organisational DNA); and the explanation level of the variance in the dependent variable through the independent and mediator variables were examined. The results of these analyses are included in Table 7 below.

Table 7. Standardised effects

	Relationships Between Variables			Direct Effect	Indirect Effect	Total Effect	Total Variance Explained
Model 1	Culture of Fear	<---	Democratic Mng.	-,600	-,139	-,739	56%
	Healthy Org.	<---	Democratic Mng.	,777	-	,777	
	Culture of Fear	<---	Healthy Org.	-,178	-	-,178	
Model 2	Culture of Fear	<---	Democratic Mng.	-,461	-,296	-,757	65%
	Unhealthy Org.	<---	Democratic Mng.	-,732	-	-,732	
	Culture of Fear	<---	Unhealthy Org.	,405	-	,405	
Model 3	Culture of Fear	<---	Autocratic Mng.	,696	,146	,842	74%
	Healthy Org.	<---	Autocratic Mng.	-,641	-	-,641	
	Culture of Fear	<---	Healthy Org.	-,229	-	-,229	
Model 4	Culture of Fear	<---	Autocratic Mng.	,636	,206	,842	74%
	Unhealthy Org.	<---	Autocratic Mng.	,765	-	,765	
	Culture of Fear	<---	Unhealthy Org.	,270	-	,270	
Model 5	Culture of Fear	<---	Laissez-Faire Mng.	,580	,174	,754	62%
	Healthy Org.	<---	Laissez-Faire Mng.	-,610	-	-,610	
	Culture of Fear	<---	Healthy Org.	-,285	-	-,285	
Model 6	Culture of Fear	<---	Laissez-Faire Mng.	,486	,272	,758	64%
	Unhealthy Org.	<---	Laissez-Faire Mng.	,721	-	,721	
	Culture of Fear	<---	Unhealthy Org.	,377	-	,377	

When the standardised models and their effects in Table 7 above were examined, the following results have been reached: In the first and second model of the study, the effects of democratic management style on the culture of fear were examined. In the first model, the healthy organisational profile influenced by the democratic management style on the culture of fear; in the second model, the mediating role of unhealthy organisation profiles in the effect of democratic management styles on the culture of fear were examined.

Model 1: According to the first model of the study, a mediating effect of the healthy organisational profile influenced by the democratic management style on the culture of fear was identified. Considering the values for direct effects, a one-unit increase in the democratic management style resulted in a 0.600 unit decrease in the culture of fear. The indirect effect of the democratic management style on the culture of fear through the healthy organisational profile was found to be 0.139, and the total effect was found to be 0.739.

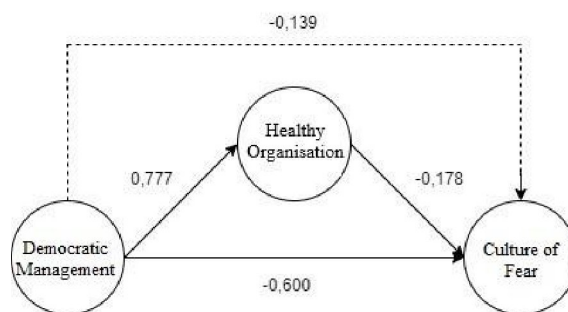


Figure 2. The mediating role of the healthy organisational profile in the effect of democratic management styles on the culture of fear

It can be said that a healthy organisational profile has a mediating role in the influence of democratic management styles in a culture of fear. School administrators' democratic management styles have decreased the level of fear culture in schools directly and indirectly. Democratic management style and healthy organisation explain 74% of the variance in the culture of fear.

Model 2: When Table 7 above is examined, it is seen that the democratic management style affects the culture of fear directly and indirectly through the unhealthy organisation profile. It can be said that a one-unit increase in the democratic management style causes a 0.461 unit decrease in the culture of fear, considering the values of direct effect. The indirect effect of the democratic management style on the culture of fear through an unhealthy organisational profile was -0.296, and its total effect was -0.757.

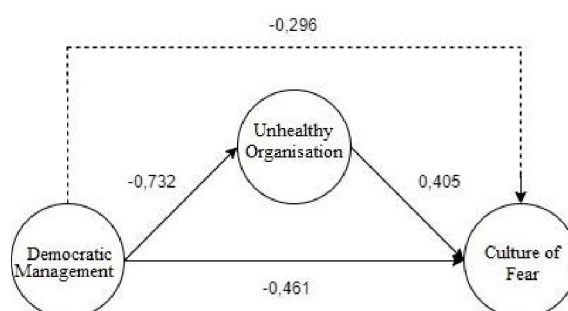


Figure 3. The mediating role of the unhealthy organisational profile in the effect of democratic management styles on the culture of fear

It can be said that the unhealthy organisation profile plays a mediating role in the effect of democratic management on the culture of fear. School administrators' democratic management styles decrease the level of fear culture in schools directly and indirectly. Democratic management styles and unhealthy organisational profiles explain 65% of the variance in the culture of fear.

In the third and fourth models of the study, the effects of autocratic management styles on the culture of fear were examined. In the first model, the healthy organisational profile in the effect of autocratic management style on the culture of fear; in the second model, the mediating role of the unhealthy organisational profile in the effect of autocratic management style on the culture of fear was examined.

Model 3: According to the third model of the study, a mediating effect of the healthy organisational profile was observed in the effect of autocratic management styles on the culture of fear. When the values related to direct effects are taken into account, a one-unit increase in the autocratic management style increased the culture of fear by 0.696 units. The indirect effect of autocratic management styles on the culture of fear through a healthy organisational profile was calculated as 0.146, and its total effect was found to be 0.842.

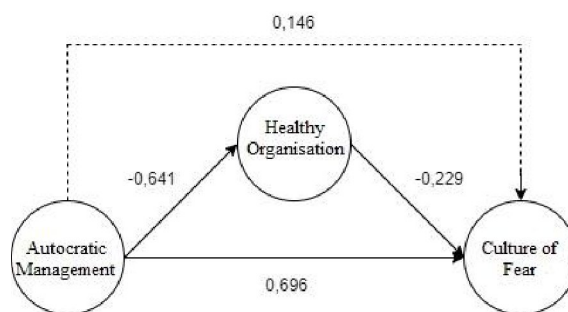


Figure 4. The mediating role of the healthy organisational profile in the effect of autocratic management styles on the culture of fear

It can be said that a healthy organisational profile has a mediating role in the effect of autocratic management style on the culture of fear. The autocratic management style of school administrators increases the level of fear culture in schools directly and indirectly. Autocratic management styles and a healthy organisational profile explains 74% of the variance in the culture of fear.

Model 4: When Table 7 above is examined, it is seen that autocratic management has an indirect effect on the culture of fear directly and through the unhealthy organisation profile. It can be said that a one-unit increase in autocratic management styles causes an increase of 0.636 units in the culture of fear, considering the values of direct effects. The indirect effect of autocratic management styles on the culture of fear over the unhealthy organisational profile was calculated as 0.206, and the total effect was found to be 0.842.

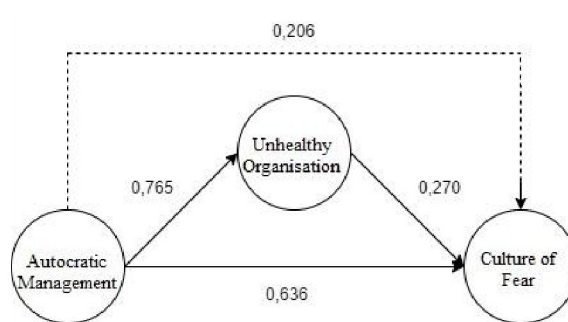


Figure 5. The mediating role of the healthy organisational profile in the effect of autocratic management styles on the culture of fear

It can be said that the unhealthy organisation profile has a mediating role in the effect of autocratic management on the culture of fear. The autocratic management style of school administrators increases the level of fear culture in schools directly and indirectly. Autocratic management styles and unhealthy organisational profiles explain 74% of the variance in the culture of fear.

In the fifth and sixth models of the study, the effects of the laissez-faire management style on fear culture were examined. In the first model, the effect of laissez-faire management style on the culture of fear through the healthy organisation profile; in the second model, the mediating role of the unhealthy organisation profile in the effect of laissez-faire management style on the culture of fear was examined.

Model 5: When Table 7 above is examined, it is seen that the laissez-faire management style has direct and indirect effects on the culture of fear through healthy organisational profiles. It can be said that a one-unit increase in the laissez-faire management style causes an increase of 0.580 units in the culture of fear, looking at the direct effects. The indirect effect of the laissez-faire management style on the culture of fear through the healthy organisational profile was calculated as 0.174, and the total effect was found to be 0.754.

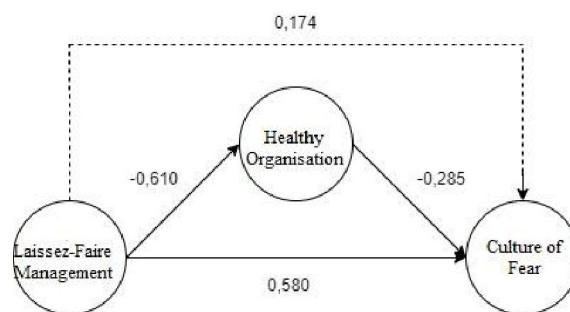


Figure 6. The Mediating Role of the Healthy Organisational Profile in the Effect of Laissez-Faire Management Styles on the Culture of Fear

It can be said that a healthy organisational profile has a mediating role in the effect of laissez-faire management on the culture of fear. School administrators' laissez-faire management style increases the level of fear culture in schools directly and indirectly. The laissez-faire management style and the healthy organisational profile explains 62% of the variance in the culture of fear.

Model 6: When Table 7 above is examined, it is seen that the laissez-faire management style has an indirect effect on the culture of fear, and it has a direct effect through the unhealthy organisational profile. It can be said that a one-unit increase in the laissez-faire management style causes an increase of 0.486 units in the culture of fear, considering the values of direct effects. The indirect effect of laissez-faire management style on the culture of fear through the unhealthy organisational profile was found to be 0.272, and the total effect was found to be 0.758.

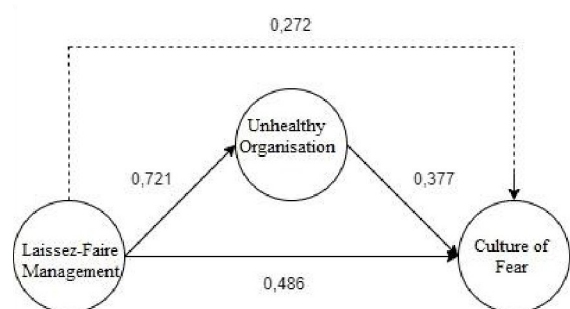


Figure 7. The mediating role of the unhealthy organisational profile in the effect of laissez-faire management styles on the culture of fear

It can be said that an unhealthy organisational profile has a mediating role in the effect of laissez-faire management on the culture of fear. School administrators' laissez-faire management style increases the level of fear culture in schools directly and indirectly. The laissez-faire management style and the unhealthy organisational profile explain 64% of the variance in the culture of fear.

4. CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

The study concluded that management styles have direct and indirect effects on the culture of fear. The democratic management style negatively affects the culture of fear in schools directly and indirectly. Autocratic and laissez-faire management styles cause the formation of a culture of fear in schools. This effect occurs directly and indirectly through the organisation's DNA. When the variables literature is examined, it can be said that there is a close relationship between the concepts. Lewin, Lippitt, and White (1939) conducted a study examining the roles of autocratic, democratic, and laissez-faire governments in group activities. At the end of the study, while the amount of work done in the group of the autocratic manager was high, the quality of the work was low. Additionally, when the manager is not in the environment, there is a great decrease in the amount of work completed. Employees in this group were not satisfied with the environment. In democratic groups, the quality is high, although the amount of work is somewhat low. The absence of the manager does not change the quality or quantity of the work completed. Group members do not have any problems with each other, and they help each other. In the group with laissez-faire managers, the amount and the quality of work are low. Group

members have problems among themselves and are not satisfied with the work (Kağıtçıbaşı, 1999). The study is important in revealing the three management styles and their effects. Arguments, incompatibilities, and problems that occur in autocratic and laissez-faire managers groups cause unrest among employees. In these environments, the development of fear is inevitable over time.

An authoritarian management or leadership style can create a climate of fear in which there is no dialogue and empty grievances in organisations. This autocratic/coercive management was defined as cruel management/leadership by Einarsen et al. (2007), and Asforth et al. (1994) named it as little tyranny (Salin & Hoel, 2011). In the autocratic management style, there is coercion, threat, and use of force. Managers have a tough disposition and ensure their effectiveness by using fear factors (Taşdemir, 2009). Authoritarian managers prevent an atmosphere of trust in their organisations; they intimidate employees with repressive and hierarchical management. With the decrease in the atmosphere of trust in organisations, the health of the organisation deteriorates and fear increases (İslamoğlu, Birsal, & Börü, 2007). Bodnarczuk (2008) states that managers have two options: creating an atmosphere of trust in their organisations or creating a fear-based culture by damaging the environment of trust. The capacity to evoke fear is one of the qualities found in the authority management style. The fear created by the authority relationship is the fear of what the superior party, that is, the ruler, can do with the power (Sennett, 2014). In organisations with autocratic management, employees and their ideas do not matter. The manager wants their orders to be fulfilled. Because of this pressure, employees work under fear. Since it is a productivity-oriented management style, employees' needs are ignored. Ignoring employee needs will cause a decrease in employees' morale; morale is a function that results from the interactions of organisational goals, bureaucratic expectations, and employees' needs (Akat, 1999; Tanrıöğen, 1995).

Izard (1977) states that fear is one of the nine emotions in the affective dimension of cynicism. Cynical people in organisations can have some of these nine emotions. There are also some premises for the cynical attitudes of employees in organisations. For example, cynicism can be perceived as a result of leadership, power distribution, organisational change, and procedural justice processes (Dean, Brandes, & Dharwadkar, 1998). Studies show a negative relationship between democratic management and cynicism (Derin, 2016; Polatcan, 2012) and a positive relationship between exploitative management and organisational cynicism (Alper Ay, 2015). Administrators using coercive and legal power also create organisational cynicism in schools (Altınkurt, Yılmaz, Erol, & Salalı, 2014). Again, Demirçelik and Korkmaz (2017) found that laissez-faire management causes organisational cynicism. Bozbayındır and Kayabaşı (2014) concluded that conflict with the administration and other teachers creates cynicism, which decreases with joint decision-making. As a result, there is no collaborative atmosphere in the school; therefore, teachers experience depression (Bozbayındır & Kayabaşı, 2014). According to Reichers, Wanous, and Austin (1997), organisational change efforts create cynicism in organisations. Cynicism has also been defined as a negative attitude towards factors that facilitate change. These research support that cynicism negatively affects the climate of organisations. Considering the effects of cynicism on individuals, it can be said that it creates fear in teachers.

While autocratic and laissez-faire management styles in schools increase the culture of fear, democratic management style decreases it. Additionally, autocratic and laissez-faire management negatively affects the schools' DNA profiles. School administrators displaying democratic management is important for a healthy school profile and for the culture of fear. Autocratic administrators use more legal and coercive power in schools, whereas laissez-faire managers avoid managing; this is due to the lack of management skills of the managers. For this reason, it is important to make a selection based on merit in the appointment of school administrators, and a merit-based system should be developed to make this choice.

In this study, some variables that could create a culture of fear in schools were discussed. Other variables that can create a culture of fear can also be studied. Additionally, it will be beneficial to conduct studies to know the effects of the culture of fear and the factors that create a culture of fear in schools. Studies on the culture of fear can also be carried out in universities, and the fear levels of academic staff can be examined.

REFERENCES

- Akat, İ. (1999). *İşletme yönetimi [Business Administration]*. İzmir: Üçel Yayımcılık-Dağıtımcılık.
- Alper Ay, F. (2015). The relationships between abusive management, workplace loneliness and organizational cynicism: a study for health professionals. *The Journal of International Social Research*, 8(41), 1116-1126.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. & Salalı, E. T. (2014). Relationship between school principals' use of power sources and teachers' organizational cynicism perceptions. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı-başarılı yönetim ve yöneticilik teknikleri [The art of management - successful management and management techniques]* (3th Ed.). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi [Managing emotions in organizations]*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları [Introduction to structural equation modeling: Amos applications]*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bodnarczuk, M. (2008). The organizational trust index as a window into organizational culture. Date of access: 20/12/2018, <http://ezinearticles.com/?The-Organizational-Trust-Index-as-a-Window-into-Organizational-Culture&id=1085113>.
- Bozbayındır, F. & Kayabaşı, E. (2014). The reasons and effects of organizational cynicism in secondary schools. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 211-227
- Bozkurt Bostancı, A., Akçadağ, T., Kahraman, Ü., & Tosun, A. (2016). The relationship between schools' DNA profiles and political behavior in school. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5693-5705. doi:10.14687/jhs.v13i3.4307.
- Bozkurt Bostancı, A., Çelik, K., Kahraman, Ü. (2017). Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 140-156.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group, LLC.
- Bursalioğlu, Z. (2014). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış [New structure and behavior in school management]* (17th Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clements, J. K. & Mayer, D. F. (1999). *The classic touch: lessons in leadership from Homer to Hemingway*. New York: McGraw Hill Professional.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Korku kültürü:niçin "mış gibi" davranıyoruz [Fear culture: why we "pretend"]*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cüceloğlu, D. (2016). *İletişim donanımları [Communication equipment]* (53th Ed.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çandır, E. (2005). *Örgütsel DNA ve bir uygulama [Organizational DNA and an application]*. (Unpublished master's thesis). Uludağ University Social Science Institute, Bursa.
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler eğitiminde korku kültürünün etkisi [The effect of fear culture in values education]* (Unpublished master's thesis). Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Çelik, K., & Kahraman, Ü. (2019). Culture of fear in schools scale: validity and reliability study. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 319-333. DOI: 10.17679/inuefd.537884
- Çetin, R., B. (2014). *Analysing the metaphor of school DNA according to some variables* (Unpublished master's thesis). Sütçü İmam University Educational Science Institute, Kahramanmaraş.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications]*. Ankara: Pegem Akademi.

Dean, J. W., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.

Demirçelik, E. & Korkmaz, M. (2017). The relationship between the leadership styles of school managers and organizational cynicism according to the perceptions of secondary school teachers. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 7(12), 33-53.

Derin, R. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili merkez ilçeleri örneği [The relationship between democratic leadership and organizational cynicism: The example of Balıkesir province central districts]* (Unpublished master's thesis). Balıkesir University Social Science Institute, Balıkesir.

Diebig, M., Bormann, C.K. & Rowold, J. (2016). A double-edged sword: Relationship between full-range leadership behaviors and followers' hair cortisol level. *The Leadership Quarterly*, 27, 684-696.

Döş, İ. & Çetin, R. B. (2014). Developing organizational DNA scale and a scanning study on Turkish Ministry of National Education. *The Journal of International Social Research*, 7(31), 560-575.

Eren, A. (2005). Fear culture, values culture and violence. *Aile ve Toplum*, 2(9).

Furedi, F. (2014). *Korku kültürü risk almamanın riskleri [Culture of Fear: Risk Taking and the Morality of Low Expectation]* (2nd Ed). (B. Yıldırım Translate.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Furedi, F. (2018). *How fear Works: culture of fear in the 21st century*. New York: Bloomsbury Publishing.

Gök, S. (2009). A study on the influence of organizational climate on motivation of employees. *Journal of Human Sciences*, 6(2), 587-605.

Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış [Organizational behavior]* (3rd Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Harputlu, F. (2012). *Yeni kapitalizmin toplumsal denetim aracı-korku kültürü ile kitle iletişim araçları ilişkisi: Türkiye'deki internet haber siteleri örneği [The relationship of the new capitalism's social inspection tool, horror culture and mass communication tools: The example of internet news sites in Turkey]* (Unpublished master's thesis). Gazi University Social Science Institute, Ankara.

İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi-okul yönetimi-sınıf yönetimi [Educational administration-school management-classroom management]*. İstanbul: Beta Yayıncılık

İslamoğlu, G., Birsell, M. & Börü, D. (2007). *Kurum içinde güven [Trust within the organization]*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., Jr and Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14, 6-23.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve insanlar [Human and human beings]* (10th. Ed.). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kaşmer, T. (2009). *Korku kültürünün yönetim, çalışanlar ve işletme üzerindeki etkilerinin analizi [An analysis of fear culture effects on management, employees and organization]*, (Unpublished master's thesis). Muğla University Social Science Institute, Muğla.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Konan, N., & Çelik O.T. (2018). Turkish adaptation of the empowering leadership scale for educational organizations: A validity and reliability study. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1043-1054. doi:10.24106/kefdergi.434140

Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi [The influence of leadership styles on organizational health]. *Educational Administration: Theory and Practice*, 49, 57-91.

Lewin, K. , Lippitt, R. , & White, R. K. (1939). Patters of aggressive behavior in experimentally-created "social climates." *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.

McGuire, R. (2005). Which management style to use. *The Pharmaceutical Journal*, 275 (9), 317-320.

Mölder, H. (2011). *The culture of fear in international politics – a western-dominated international system and its extremist challenges*. ENDC Proceedings, 14, 241–263.

Neilson, G., Pasternack, B., & Mendes, D. (2004). *The 7 types of organizational DNA Strategy+Business*, 35, Retrieved from <http://www.strategy-business.com>

Neilson, G., Pasternack, B., Mendes, D., & Tan, E. M. (2004). *Profiles in organizational DNA research and remedies*. Strategy Business.

Neilson, G. & Pasternack, B. (2005). *Results : keep what's good, fix what's wrong, and unlock great performance*. New York: Crown Business.

Özgür, B. (2011). *Yönetim tarzları ve etkileri [Types of management and its effects]*. Maliye Dergisi, 161, 215-230.

Polatcan, M. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki: Karabük ili örneği [The relationship between school administrator's leadership behaviours and organizational cynicism attitudes of teachers: A case of Karabük]* (Unpublished master's thesis). Sakarya University Education Science Insitute, Sakarya.

Rashid, S., & Chalab, I. (2007). Theinfluence of organizational DNA on innovation performance: An empiricalstudy in a sample of Iraqi industrial organizations. *Al-Qadisiya Journal For Administrative and Economic Sciences*, 9(4), 9-22.

Robbins, S. P., Decenzo, D. A., Coulter, M. & Anderson, I. (2014). *Fundamentals of management* (7. Canadian Ed.). New Jersey: Pearson.

Salin, D. & Hoel, H.(2011). Organisational causes of workplace bullying. In S.Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper (Ed.), *Developments in Theory, Research and Practice* (227-244). New York: Taylor & Francis.

Sennett, R. (2014). Otorite (K. Duran Çev.) (4. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sincer, S. (2016). *Öğretim elemanlarının algılarına göre korku kültürü ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi [Analyzing the relation between culture of fear and burnout according to the perceptions of academics]* (Unpublished master's thesis). Hacettepe Education Science Insitute, Ankara.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (6th. Ed.)*. Boston: Pearson.

Tanrıöğen, A. (1995). Öğretmen moralline ilişkin yapılan araştırmalar [Studies on teacher morale]. *Educational Administration*, 1 (1).

Taşdemir, E. (2009). Leaders and managers in community management. *Journal of Communication Theory & Research*, 29, 149-165.

Terzi, A. R. & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi [The effect of administrative attitudes of primary school principals on teachers' organisational commitment]. *Journal of National Education*, 33(166), 98-111.

Tosun, A. & Bostancı, A. B. (2019). Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1115-1127.

Üstüner, M. (2016). Validity and reliability of perceived school principal management styles scale. *Educational Administration: Theory and Practice*, 22(3), 429-457.

Yıldız, Z. (2015). *Korku kültürü ile kent ilişkisi üzerine kuramsal tartışma [Theoretical discussion of the relationship with the city of culture of fear]* (Unpublished master's thesis). Gazi University Social Science Institute, Ankara.

Yurdigül, A. (2014). *Televizyon ana haber bültenlerinde korku kültürünün inşası [The construction of fear culture on television main news bulletin]* (Unpublished doctoral thesis). İstanbul University Social Science Institute, İstanbul.

OKULLARDA KORKU KÜLTÜRÜNÜN YORDAYICISI OLARAK OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM TARZI: ÖRGÜT DNA'SININ ARACILIK ROLÜ*

Dr. Öğr. Üyesi Ümit Kahraman¹, Prof. Dr. Kazım Çelik²

¹ Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye, drumitkahraman@gmail.com;
https://orcid.org/0000-0002-4547-6753

² Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, kcelik@pau.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-7319-6567

Kaynak göstermek için: Kahraman, Ü. & Çelik, K. (2022). Okullarda korku kültürünün yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin yönetim tarzı: Örgüt DNA'sının aracılık rolü. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 2(1), 27-57.

Özet

Bu çalışma, yöneticilerin yönetim tarzlarının okullardaki korku kültürüne etkisi ve örgüt DNA'sının aracılık rolünü belirlemek için gerçekleştirilmiştir. Çalışmada korelasyonel model kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetim tarzları, örgüt DNA'sı ve okullardaki korku kültürü arasındaki ilişkiyi test etmek için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Araştırma Uşak ilinde yer alan devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Veriler, “Kişisel Bilgi Formu”, “Yönetici Davranış Ölçeği”, “Örgüt DNA'sı Ölçeği” ve “Okullarda Korku Kültürü Ölçeği” ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda yönetim tarzlarının korku kültürünü doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Otokratik ve ilgisiz yönetim tarzları okullarda korku kültürüne neden olurken, demokratik yönetim biçimi korku kültürünü azaltmıştır. Bu etki, doğrudan ve dolaylı olarak örgüt DNA'sı aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Anahtar Kelimeler: korku kültürü, yönetim tarzı, örgüt DNA'sı

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanlar işlerinde, okullarında, aile yaşantılarında sürekli bir ilişki içerisindeyler. Bu ilişkiler sonucunda da insanların sevgi, aşk, nefret vb. duygular yaşamaları da kaçınılmazdır. İnsanlar öngörmedikleri bir durumla karşılaştıklarında da şaşkınlık ya da korku gibi duygular da yaşamaktadır. Nitekim bilim insanları da korkuyu insanın beklenmedik ve öngörülme-yen bir durumla karşılaşması sonucu; zihnini yoğunlaştırmasını sağlayan bir mekanizma, herhangi bir uyarının tehdit edici olarak algılanmasıyla ortaya çıkan savaş ya da kaç tepkisiyle sonuçlanan duygusal bir tepki olarak tanımlamışlardır (Eren, 2005; Furedi, 2014). Korku kültürü, belirli bir türden yaşam tarzı, bir yaşam felsefesidir. Korku kültüründe insanın özüne önem verilmez; bu kültürde sosyal maskeler, mevkiler ve maddiyat önemlidir (Cüceloğlu, 2016).

Okullarda korku kültürü, yöneticinin öğretmene, öğretmen de öğrenciye karşı disiplini ve itaati korku unsurlarını kullanması ile ortaya çıkabilir. Sürekli hata arayan, disiplin adı altında baskı oluşturan ve öğrencileri bir düşünceye kalıplamaya çalışan öğretmenlerin, demokratik eğitim ortamı sağlamaları düşünülemez. Aynı şekilde, öğretmenler üzerindeki otoritesini korku ile sağlayan, elindeki gücü korku unsuru olarak kullanan yöneticilerin bulundukları ortamlarda da demokratik bir okul ikliminden bahsedilemez. Korku kültürünün tanımlarından ve özelliklerinden yola çıkarak, okul yöneticilerinin, okulu “nasıl yönettikleri” korku kültürü ile doğrudan ilişkili olarak görülebilir. Alanyazın taraması ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda okullarda korku kültürü oluşturan unsurlar üç boyutta

* Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 2017EĞBE002 proje numarası ile desteklenen doktora tezinden türetilmiştir. Bu çalışma, 04-06 Ekim 2019 tarihlerinde düzenlenen 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (IDU-ICER) sunulan sözlü sunumdan türetilmiştir.

incelenmiştir. Bunlar “yönetici korkusu”, “meslektaş korkusu” ve “yasal süreç korkusu” olarak adlandırılmıştır. Yönetici korkusu, öğretmenlerin yöneticilerin davranışlarından kaynaklanan korkularıdır. Meslektaş korkusu ise, öğretmenlerin okulda birlikte çalıştıkları öğretmenlerden kaynaklanan korkularıdır. Okul içindeki kötü ilişkiler, öğretmenlerin birbirlerine karşı olumsuz davranışları bu korkunun nedenlerinden bazılarıdır. Öğretmenlerin kanun ve yönetmeliklerden kaynaklanan korkuları da yasal süreç korkusu olarak nitelendirilebilir. Öğretmenlerin okullardaki davranışları sonucunda ceza almaktan, disiplin soruşturmasına maruz kalmaktan korkmalarıdır (Çelik ve Kahraman, 2019).

Yönetim tarzı sıklıkla yönetimin “nasıl” olduğunu açıklamak için kullanılır. Yönetim tarzı çalışanların işe karşı tutumlarını ve davranışlarını etkilediği için önemlidir. Bir yöneticinin yönetim tarzı davranışların bir fonksiyonudur ve kişilikle bağlantılıdır. Aynı zamanda kişilerin kişilikleri, tutumları ve deneyimlerinin birleşimi ile oluşur. İş yaşamındaki sorunlarla başa çıkabilmek için yöneticilerin kullandıkları yönetim tarzı önemlidir (Barutçugil, 2004; Güney, 2015; McGuire, 2005). Yönetim tarzları hakkında çeşitli sınıflamalar mevcuttur. Bu çalışmada yönetim tarzları demokratik, otokratik ve ilgisiz yönetim tarzları olarak ele alınmıştır.

Demokratik yönetim tarzı: Demokratik yönetim, insana ve işe verilen önemin üst düzeyde olduğu, çalışanların kararlara katıldığı, ekip ruhu ve ekip çalışmasının olduğu yönetim biçimidir (Aytürk, 1999). Platon, Devlet adlı eserinde çalışanların karar verme süreçlerine katılmasını desteklemiş, yukarıdan aşağıya baskıcı bir yönetim tarzı yerine aşağıdan yukarıya iletişimin olduğu katılımcı demokratik yönetim tarzının olması gerektiği değerlendirmesini yapmıştır (Clemens ve Mayer, 2001). Demokratik yönetim tarzında hem örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi hem de kişilerin ihtiyaç ve arzularının karşılanması için azami çaba sarf edilmekte ve dengede tutulmaktadır denilebilir. Okullar bağlamında değerlendirildiğinde, demokratik okul müdürlerinin öğretmenlerin kararlara katılımını sağladığı, iletişim kanallarının açık olduğu, öğretmenlerin ihtiyaçlarını önemseydiği söylenebilir.

Otokratik yönetim tarzı: Otokratik yönetim tarzı, çalışana değil daha çok yapılan işe önem verilen ve insanı bir makineye benzeten klasik yönetim anlayışının getirdiği bir yönetim tarzıdır denilebilir. Kararların tepe yönetici tarafından verildiği ve astlar tarafından uygulandığı ve astların alınan kararlarda söz sahibi olmadığı yönetim tarzıdır. Robbins, Decenzo ve Coulter (2013) otokratik tarzda otoritenin merkezileştiği ve yöneticilerin yöntemleri dikte ettiğini söylemişlerdir. Konan ve Çelik (2018), karar verme sürecinin her basamağında yöneticinin olduğu, çalışanların görev ve sorumluluklarının tam olarak tanımlandığı örgütleri geleneksel örgütler olarak betimlemişlerdir. Bu açıklamalara göre otoriter bir okul müdürü okul yönetiminde kendi başına kararlar almaktadır ve öğretmenlerle olan ilişkilerinde katıdır. Öğretmenlerin kendisine itaat etmesini bekler, okulda baskın karakter olma eğilimindedir. Ayrıca çalışanlara karşı hoşgörülü değildir (Üstüner, 2016).

İlgisiz Yönetim Tarzı: İlgisiz yönetim tarzı “nasıl yönetilmemeli” sorusuna verilen cevap olarak algılanabilir. Bu tip yöneticilerin varlığı ile yokluğu belli değildir. Örgütte görev dağılımı yapmazlar. Ayrıca örgütte meydana gelen çatışmaları çözmekten kaçarlar (Diebig, Bormann ve Rowold, 2016). Özgür de (2011), yöneticilerin yönetimle ilgilenmediği durumlarda örgütte başıboşluğun hakim olacağı, astların da kuralsızlık, güvensizlik ve ilgisizlik duygusuna kapılacağını vurgulamıştır. Belirsizlik, çatışma ve kaosun çözülememesi durumunda da çalışanlarda korku oluşması ve durumun devam etmesi haline korkunun örgüte tamamen hakim olması muhtemeldir.

Yönetim ve yönetime bakış açısı, bulunulan dönemdeki hakim paradigmanın etkileri ile şekillenmiştir. 19. Yüzyıl başlarında, hakim paradigma olan Newtoncu pozitivist görüşün etkisiyle, insanı bir makine gibi gören ve verimlilikle ilgilenen klasik yönetim yaklaşımları ön plana çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı’nı izleyen dönemlerde ise pozitivist paradigmanın etkisini yitirmeye başlaması ile insanı ve insan ilişkilerini önemseyen neoklasik yönetim anlayışı hakim yönetim düşüncesi halini almıştır. Yönetimde insan ilişkileri yaklaşımı ile birlikte örgütsel amaçlara ulaşmada çalışanların tutumları, inançları, duyguları ve örgüt içerisinde paylaşılan değerler önemli hale gelmiştir. Bu tutum, inanç, duygu ve değerler aynı zamanda örgüte hakim olan kültürün de belirleyicisi olmaktadır. Örgütün kültürünü oluşturan bu temel unsurlara bağlı olarak örgütler işbirlikçi, rekabetçi, bireysel kültür gibi kültürlere sahip olabilmektedir. Bu kapsamda özellikle yönetici davranışlarına bağlı olarak güç, baskı, ceza, otoriterlik gibi değerlerin baskın olduğu örgütlerde korku kültürünün öne çıktığı söylenebilir.

Örgütler, insanların iş birliği gereksiniminden ortaya çıkan ve onları kurdukları bir koalisyondur (Bursahoğlu, 2012). Her örgütün kendine has özelliklerini içeren bir profili mevcuttur. Bu profilleri açıklamada metaforik bir yöntem izlenmiş ve DNA kavramı da örgüt profillerini açıklamada kullanılmıştır. Bu metafora örgütlerin canlı varlıklarda olduğu gibi bir DNA'ya sahip olduğu düşüncesini dile getirilmektedir. Örgüt DNA'sı olarak adlandırılan bu kavramın örgütteki her türlü bilgiyi, örgütteki anlayışı gelecek nesillere aktardığı düşünülmektedir. Bu anlamda DNA kavramı da çeşitli boyutlarıyla örgütsel alanda yerini almakta ve çalışmalara konu olmaktadır (Çetin, 2014). Örgüt DNA'sı son yıllarda örgüt araştırmalarında üzerinde çalışılan bir konu olmuştur. Eğitim bilimleri araştırmacıları da (Çetin, 2014; Bozkurt Bostancı, Akçadağ, Kahraman, ve Tosun, 2016; Bozkurt Bostancı, Çelik ve Kahraman, 2017; Tosun ve Bozkurt Bostancı, 2019) örgüt DNA'sı kavramını eğitim örgütlerine uyarlayarak okulların profillerini ortaya koyan çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Örgütler pasif saldırgan, yönetim ağırlıklı, aşırı büyümüş ve gelişigüzel olmak üzere dört farklı sağlıklı örgüt profilinde olabilecekleri gibi; tam zamanında örgüt, askeri örgüt ve esnek örgüt olmak üzere 3 farklı sağlıklı örgüt profilinde olabilirler (Neilson, Pasternack & Mendes, 2004).

Okullar bağlamında yönetici davranışları ele alındığında, okul yöneticilerinin korku yerine güvene dayalı bir ortam oluşturmalarının okullarda korku kültürünü azaltması beklenir. Okullarda güven ortamının sağlanması da demokratik davranışlar sergileme ile sağlanabilir. Sonuç olarak yöneticiler hangi tipi seçeceklerine karar verirken, kendi özellikleri, değer yargıları ve beklentileri; astların özellikleri, kendilerine güveni ve beklentileri ile mevcut durum, var olan sorunun niteliği gibi durumları dikkate almalıdır. Yöneticiler bu tipin sadece birini göstermek zorunda da değildir. Çeşitli durumlarda çeşitli yönetim tarzını göstererek eklektik bir yaklaşım sergileyebilir (İlgar, 1996).

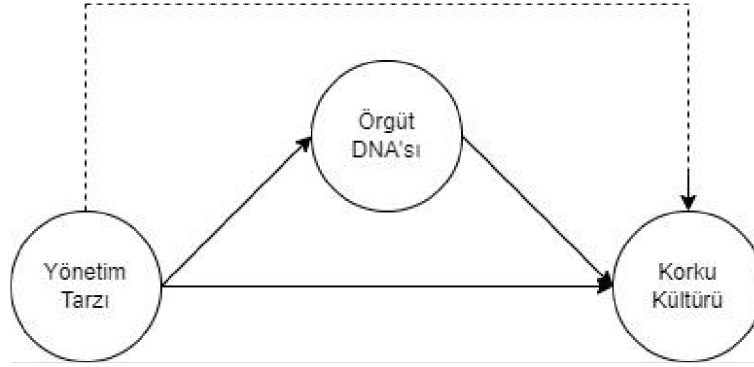
Örgüt DNA'sı, örgütün profili, örgütün içyapısı ile yönetici ve astların örgüt içindeki tutumları hakkında fikir vermektir. Sağlıklı olarak nitelendirilebilecek örgütler daha esnek, değişime uyum sağlayan ve önemseyen, öğretmen motivasyonunun desteklendiği, herkesin çalışma isteyebileceği kurumlardır. Sağlıklı profile sahip örgütlerde takım ruhu hakimdir (Bostancı vd., 2016). Sağlıklı olarak nitelenebilecek örgütlerde tüm paydaşlar birbirlerinden hoşlanırlar. Okul özelinde düşünüldüğünde de öğrenciler, öğretmenler ve öğrenciler arasında güven oluşur. Okul yöneticisi de eğitimin geliştirilmesinde bir destekçi olarak görülür (Korkmaz, 2007). Gök'e (2009) göre sağlıklı bir örgüt yapısı ve örgüt iklimi oluşturma, motivasyon oluşturan faktörler içinde ön plandadır. Sağlıklı örgütlerde oluşan bu olumlu iklim de öğretmenlerin okullarda yaşadıkları korkuyu düşürebilir. Sağlıksız profildeki örgütlerde ise, örgütün aşırı bürokratik ve politik yapısı, çalışanların bir amaç etrafında toplanamaması örgütün içten içe kaynaması ile sonuçlanır (Neilson, Pasternack ve Mendes, 2004). Çok fazla hiyerarşik katmanın olması, enerjinin boşa harcandığı ve hayal kırıklıklarının yaşandığı bir örgüt ortaya çıkmasına neden olur. Bu tip örgütlerde oluşan belirsizlik, karar alamama, koordinasyon eksikliği gibi durumlar da çalışanlarda korku oluşturacaktır.

Okullarda yöneticilerin sergiledikleri davranışlar korku oluşturabileceği gibi, diğer meslektaşlarla olan ilişkiler ve okulda işleyen yasal süreçlerin de korku oluşturabileceği düşünülebilir. Korku kültürü hakkında yapılan çalışmalar (Yıldız, 2015; Yurdigül, 2014; Harputlu, 2012; Kaşmer, 2009) olmasına rağmen, bu çalışmalar eğitim bilimlerinden farklı alanlarda (sosyoloji, işletme gibi) gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki eğitim örgütlerinde korku kültürü ile ilgili yapılmış iki tez (Sincer, 2016; Çakıroğlu, 2013) bulunmaktadır. Ayrıca, bu çalışmalarda daha çok korku kültürü ya da korku kültürünün etkileri incelenmiş; korku kültürünü oluşturan etkenlerden bahsedilmemiştir. Yöneticilerin yönetim tarzı ve örgütün yapısı ya da tipi olarak nitelendirilebilecek DNA'sının korku kültürüne etkisi hakkında ulaşılabilen kaynaklar dahilinde çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle araştırmanın problem cümlesi "Devlet okullarında görev yapan yöneticilerin yönetim tarzları ile okullardaki korku kültürü arasındaki ilişkide örgüt DNA'sının aracılık rolü var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Eğitim örgütlerinde var olan korkunun araştırıldığı bu çalışmada, korku kültürü oluşmasına neden olabilecek faktörler olan okul yöneticilerinin yönetim tarzı ve örgüt DNA'sı üzerinde durulmuştur.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin yönetim tarzları, örgüt DNA'sı ve korku kültürü arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olan bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada, okul yöneticilerinin yönetim tarzlarının, okullardaki korku kültürüne etkisinde örgüt DNA'sı ve örgütsel değişimin aracılık rollerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu analizlerin gerçekleştirilmesi için “Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)” kullanılmıştır. Şekil 1’de araştırmanın değişkenlerine yönelik model verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın modeli

2.2. Çalışma Grubu ve Verilerin Toplanması

Çalışma grubu araştırmacı tarafından ziyaret edilerek gönüllü olarak araştırmaya katılan ve basit tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen 463 öğretmenden oluşmaktadır. İlk olarak veri toplama araçlarının uygulanması için Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin kullanılması ile oluşturulan anket formu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı mart ayında Uşak ili ve ilçelerinde eğitim öğretim aksatılmadan ve gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Sorulara cevap verilirken öğretmenlerde tedirginlik olmaması için anketler araştırmacı tarafından dağıtılmış ve toplanan anketler öğretmenlerin de görebileceği şekilde zarflara konulmuştur. Araştırmanın örnekleme ilişkin bilgileri Tablo 1.’de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme ait kişisel bilgiler

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	222	47,9
	Erkek	241	52,1
Okul Kademesi	Anaokulu-İlkokul	172	37,1
	Ortaokul	124	26,8
	Lise	167	36,1
Kıdem (Yıl)	1-10	132	28,5
	11-20	212	45,8
	21 yıl ve üzeri	119	25,7
Okuldaki çalışma süresi (Yıl)	1-5	290	62,6
	6-10	70	15,2
	11 yıl ve üzeri	103	22,2
Okulda çalışan öğretmen sayısı	1-15	45	9,7
	16-30	194	41,9
	31 öğretmen ve üzeri	224	48,4

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada Çelik ve Kahraman (2019) tarafından geliştirilen “Okullarda Korku Kültürü Ölçeği”; Kurt ve Terzi (2005) tarafından geliştirilen “Yönetici Davranışları Ölçeği” ve Döş ve Çetin (2014) tarafından geliştirilen “Örgüt DNA’sı Ölçeği” kullanılmıştır. Her üç ölçek için, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ve bu çalışmada elde edilen güvenirlik katsayılarına ilişkin sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Okullarda Korku Kültürü Ölçeği: “Okullarda Korku Kültürü Ölçeği”; “Yönetici korkusu (9 madde)”, “Meslektaş korkusu (4 madde)” ve “Yasal süreç korkusu” (5 madde)”olarak 3 boyut ve 18 maddeden oluşmaktadır. Bu üç boyutun toplamına “Okullarda Korku Kültürü” adı verilmiştir. Ölçek “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğunlukla” ve “Her Zaman” olarak derecelendirilmektedir. Ölçeğin mevcut faktör yapısının bu çalışmadaki örnekleme uygunluğunun belirlenmesi için DFA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen uyum değerleri ($\chi^2/sd=3,94$; CFI=0,93; RMSEA= 0,079; NFI=0,91; NNFI (TLI)=0,92; IFI=0,93) ölçeğin faktör yapısının bu çalışmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Yönetici Davranışları Ölçeği: Araştırmada kullanılan “Yönetici Davranışları Ölçeği”; “Demokrat Yönetici (9 madde)”, “Otokrat Yönetici (9 madde)” ve “İlgisiz Yönetici (11 madde)”olarak 3 boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Çoğunlukla” ve “Her Zaman” olarak derecelendirilmektedir. Ölçeğin mevcut faktör yapısının bu çalışmadaki örnekleme uygunluğunun belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen uyum değerleri ($\chi^2/sd=3,10$; CFI=0,95; RMSEA= 0,067; NFI=0,92; NNFI (TLI)=0,94; IFI=0,95) ölçeğin faktör yapısının bu çalışmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Örgüt DNA’sı Ölçeği: “Örgüt DNA’sı Ölçeği” üçü sağlıklı (“Esnek Örgüt (4 madde)”, “Askeri Örgüt (4 madde)” ve “Tam Zamanında Örgüt (4 madde)”) ve üçü sağlıksız (“Gelişigüzel Örgüt (6 madde)”, “Yönetim Ağırlıklı Örgüt(6 madde)” ve “Pasif Saldırgan Örgüt (4 madde)”) olmak üzere toplam 6 boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Düzeyde Katılıyorum”, “Çok Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” olarak derecelendirilmektedir. Ölçeğin mevcut faktör yapısının bu çalışmadaki örnekleme uygunluğunun belirlenmesi için DFA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen uyum değerleri ($\chi^2/sd=2,56$; CFI=0,94; RMSEA= 0,058; NFI=0,90; NNFI (TLI)=0,93; IFI=0,94) ölçeğin faktör yapısının bu çalışmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Güvenirlik sonuçları

Ölçek	Boyutlar	Güvenirlik Sonuçları (Cronbach’s Alpha)	
		Kahraman ve Çelik (2019)	Mevcut Çalışma
Okullarda Korku Kültürü Ölçeği	Yönetici Korkusu	0,92	0,93
	Meslektaş korkusu	0,80	0,84
	Yasal süreç korkusu	0,86	0,87
		Kurt ve Terzi (2005)	Mevcut Çalışma
Yönetici Davranışları Ölçeği	Demokrat Yönetici	0,85	0,92
	Otokrat Yönetici	0,87	0,91
	İlgisiz Yönetici	0,83	0,92
		Döş ve Çetin (2014)	Mevcut Çalışma
Örgüt DNA’sı Ölçeği	Esnek Örgüt	0,71	0,90
	Askeri Örgüt	0,86	0,78
	Tam Zamanında Örgüt	0,71	0,84
	Gelişigüzel Örgüt	0,80	0,86
	Yönetim Ağırlık Örgüt	0,86	0,89
	Pasif Saldırgan Örgüt	0,75	0,85

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kurgulanan modellere cevap aramak üzere (Tablo 3) ilgili paket programlar kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılacak veri analizi tekniklerine karar verebilmek için verilere ait normallik sayıltısı incelenmiştir. Ayrıca Bayram (2016) gözlenen ve gizil değişkenlerin çok

değişkenli normal dağılıma sahip olmasının, YEM analizinin varsayımlarından olduğunu belirtmiştir. Verilerin normal dağılım durumlarına karar verebilmek için çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiştir. Yine verilere ait uç değerler modelin anlamlılığını bozabileceği için Mardia katsayısı incelenmiştir. Bayram' a (2016) göre çarpıklık basıklık değerleri ± 1 veya $\pm 1,5$ arasında olduğu zaman verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Tüm ölçeklerde ve alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık katsayıları alanyazında kabul gören değerler arasında bulunduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ölçeklerden elde edilen puanlar yorumlanırken 5.00-4.20 “yüksek”, 4.19-3.40 “orta üstü”, 3.39-2.60 “orta”, 2.59-1.80 “orta altı”, 1.79-1.00 “düşük” olarak değerlendirilmiştir. Yol katsayıları; t değeri 1.96'yı aştığında 0,05 düzeyinde, 2.56'yı aştığında 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012; Tabachnick & Fidel, 2013). Model uyumunun değerlendirilmesinde farklı yaklaşımlardan bahsetmek mümkündür. Jackson, Gillaspay ve Stephenson (2009) yaptıkları çalışmada SEM çalışmalarında en sık bildirilen uyum indekslerinin ki-kare ve serbestlik derecesi, CFI, RMSEA ve TLI olduğunu belirtmişlerdir. Kline (2016) ki-kare, RMSEA, CFI ve SRMR'yi rapor etmenin yeterli olduğu görüşündedir. Bu çalışmada, bu görüşlere dayalı olarak ki-kare, serbestlik derecesi, CFI, RMSEA, TLI ve SRMR uyum indeksi değerleri dikkate alınmıştır.

Yönetim tarzının korku kültürü üzerindeki etkisinde örgütsel DNA'nın aracı rolünü incelemek için altı farklı model geliştirilmiştir. Bu modeller Tablo 3' te yer almaktadır. Örgüt DNA'sı alt boyutları modele sağlıklı (esnek, askeri, tam zamanında) ve sağlıklı (gelişigüzel, yönetim ağırlıklı, pasif-agresif) örgüt profilleri olarak dahil edilmiştir.

Tablo 3. Kurgulanan modeller

Model 1	Demokratik Yönetim Tarzının Korku Kültürüne Etkisinde Sağlıklı Örgüt Profiline Aracılık Rolü (Bkz. Şekil 2)
Model 2	Demokratik Yönetim Tarzının Korku Kültürüne Etkisinde Sağlıksız Örgüt Profiline Aracılık Rolü (Bkz. Şekil 3)
Model 3	Otokratik Yönetim Tarzının Korku Kültürüne Etkisinde Sağlıklı Örgüt Profiline Aracılık Rolü (Bkz. Şekil 4)
Model 4	Otokratik Yönetim Tarzının Korku Kültürüne Etkisinde Sağlıksız Örgüt Profiline Aracılık Rolü (Bkz. Şekil 5)
Model 5	İlgisiz Yönetim Tarzının Korku Kültürüne Etkisinde Sağlıklı Örgüt Profiline Aracılık Rolü (Bkz. Şekil 6)
Model 6	İlgisiz Yönetim Tarzının Korku Kültürüne Etkisinde Sağlıksız Örgüt Profiline Aracılık Rolü (Bkz. Şekil 7)

Her modelde tüm değişkenler araştırma modeline uygun olarak analize dahil edilmiştir. Araştırma sorusuna bağlı olarak oluşturulan modellerin faktör yapılarının uygunluğu her model için ayrı ayrı ölçüm modeli ile test edilmiştir. Modellerin uyum indeksi değerleri ve kabul edilebilir değerleri Tablo 4' te yer almaktadır.

Tablo 4. Ölçüm modellerinin uyum indisleri

Model Uyum İndeksleri	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Beklenen Değer (Karagöz, 2016)
X^2/sd	2,86	2,82	2,76	2,73	2,78	2,77	<5
CFI	0,91	0,90	0,91	0,90	0,91	0,90	>0,90
NNFI (TLI)	0,91	0,90	0,90	0,90	0,90	0,90	>0,90
SRMR	0,056	0,056	0,053	0,053	0,055	0,055	<0,08
RMSEA	0,063	0,063	0,062	0,061	0,062	0,062	<0,08

Tablo 4'e göre tüm ölçüm modellerinin uyum değerleri beklenen değer aralıkları içindedir. Bu aşamadan sonra çalışmanın analiz aşamasına geçilmiş ve bulgular sunulmuştur.

3. BULGULAR

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), var olduğu düşünülen bir yapının mevcut verilerle desteklenip desteklenmediğini test eder. Bu bakımdan YEM'de önce model tasarlanmalı, ardından modelin verilerle doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmelidir. Modellerin regresyon katsayılarına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Model Yol Katsayıları

Değişkenler Arasındaki İlişkiler				B	β	S.E.	C.R.(t)	P
Model 1	Sağlıklı Örgüt	<---	Demokratik Yönetim	,707	,777	,048	14,684	**
	Korku Kültürü	<---	Demokratik Yönetim	-,393	-,600	,050	-7,868	**
	Korku Kültürü	<---	Sağlıklı Örgüt	-,128	-,178	,047	-2,736	,006**
Model 2	Sağlıksız Örgüt	<---	Demokratik Yönetim	-,618	-,732	,049	-12,530	**
	Korku Kültürü	<---	Demokratik Yönetim	-,293	-,461	0,40	-7,387	**
	Korku Kültürü	<---	Sağlıksız Örgüt	,304	,405	,046	6,618	**
Model 3	Sağlıklı Örgüt	<---	Otokratik Yönetim	-,615	-,641	,049	-12,590	**
	Korku Kültürü	<---	Otokratik Yönetim	,434	,696	,042	10,391	**
	Korku Kültürü	<---	Sağlıklı Örgüt	-,148	-,229	,029	-5,120	**
Model 4	Sağlıksız Örgüt	<---	Otokratik Yönetim	,669	,765	,051	13,085	**
	Korku Kültürü	<---	Otokratik Yönetim	,400	,636	,044	9,082	**
	Korku Kültürü	<---	Sağlıksız Örgüt	,194	,270	0,40	4,879	**
Model 5	Sağlıklı Örgüt	<---	İlgisiz Yönetim	-,604	-,610	,049	-12,332	**
	Korku Kültürü	<---	İlgisiz Yönetim	,403	,580	,042	9,646	**
	Korku Kültürü	<---	Sağlıklı Örgüt	-,200	-,285	,035	-5,698	**
Model 6	Sağlıksız Örgüt	<---	İlgisiz Yönetim	,628	,721	0,47	13,333	**
	Korku Kültürü	<---	İlgisiz Yönetim	,327	,486	0,41	7,922	**
	Korku Kültürü	<---	Sağlıksız Örgüt	,290	,377	0,46	6,320	**
(**p<0,01) (*p<0,05)								

Tablo 5 'teki değerler incelendiğinde kurgulanan modellerdeki tüm yolların anlamlı olduğu görülmektedir. YEM analizlerinde yol katsayılarının anlamlılığından sonra modelin kabul edilip edilmeyeceğine uyum indeksi değerleri de incelenerek karar verilmektedir. Uyum indeksi değerleri modelin kabulü için incelenmesi gereken ölçütlerdir (Byrne, 2010; Kline, 2011). Modellere ilişkin uyum indeksi değerleri Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Modellerin uyum indisleri

Model Uyum İndeksleri	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Beklenen Değer (Karagöz, 2016)
X ² /sd	2,86	2,82	2,76	2,73	2,78	2,77	<5
CFI	0,91	0,90	0,91	0,90	0,91	0,90	>0,90
NNFI (TLI)	0,91	0,90	0,90	0,90	0,90	0,90	>0,90
SRMR	0,056	0,056	0,053	0,053	0,055	0,055	<0,08
RMSEA	0,063	0,063	0,062	0,061	0,062	0,062	<0,08

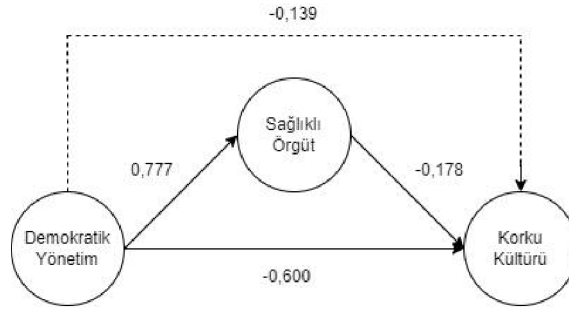
Tablo 6’da yer alan uyum indeksi değerleri incelendiğinde, tüm modellerin kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Model uyumlarının incelenmesinden sonra, bağımsız değişkenin (yönetim tarzı) bağımlı değişken üzerindeki (korku kültürü) doğrudan ve aracı değişken (örgüt DNA’sı) üzerinden dolaylı etkileri ile bağımsız ve aracı değişkenlerin bağımlı değişkendeki varyansı açıklama düzeyine bakılmıştır. Bu analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Standardize edilmiş etkiler

	Değişkenler Arasındaki İlişkiler			Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki	Açıklanan Toplam Varyans
Model 1	Korku Kültürü	<---	Demokratik Yönetim	-,600	-,139	-,739	56%
	Sağlıklı Örgüt	<---	Demokratik Yönetim	,777	-	,777	
	Korku Kültürü	<---	Sağlıklı Örgüt	-,178	-	-,178	
Model 2	Korku Kültürü	<---	Demokratik Yönetim	-,461	-,296	-,757	65%
	Sağlıksız Örgüt	<---	Demokratik Yönetim	-,732	-	-,732	
	Korku Kültürü	<---	Sağlıksız Örgüt	,405	-	,405	
Model 3	Korku Kültürü	<---	Otokratik Yönetim	,696	,146	,842	74%
	Sağlıklı Örgüt	<---	Otokratik Yönetim	-,641	-	-,641	
	Korku Kültürü	<---	Sağlıklı Örgüt	-,229	-	-,229	
Model 4	Korku Kültürü	<---	Otokratik Yönetim	,636	,206	,842	74%
	Sağlıksız Örgüt	<---	Otokratik Yönetim	,765	-	,765	
	Korku Kültürü	<---	Sağlıksız Örgüt	,270	-	,270	
Model 5	Korku Kültürü	<---	İlgisiz Yönetim	,580	,174	,754	62%
	Sağlıklı Örgüt	<---	İlgisiz Yönetim	-,610	-	-,610	
	Korku Kültürü	<---	Sağlıklı Örgüt	-,285	-	-,285	
Model 6	Korku Kültürü	<---	İlgisiz Yönetim	,486	,272	,758	64%
	Sağlıksız Örgüt	<---	İlgisiz Yönetim	,721	-	,721	
	Korku Kültürü	<---	Sağlıksız Örgüt	,377	-	,377	

Tablo 7’de yer alan standardize edilmiş yol modeller ve etkiler incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Araştırmanın birinci ve ikinci modelinde demokratik yönetim tarzının korku kültürü üzerindeki etkileri incelenmiştir. Birinci modelde demokratik yönetim tarzının korku kültürüne etkisinde sağlıklı örgüt profilinin; ikinci modelde ise demokratik yönetim tarzının korku kültürüne etkisinde sağlıksız örgüt profilinin aracılık rolleri incelenmiştir.

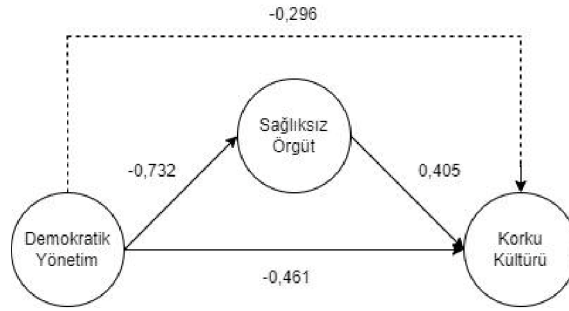
Model 1: Araştırmanın birinci modeline göre, demokratik yönetim tarzının korku kültürü üzerindeki etkisinde sağlıklı örgüt profilinin aracılık etkisi gözlenmiştir. Doğrudan etkilere ilişkin değerler dikkate alındığında, demokratik yönetim tarzındaki bir birimlik artış, korku kültüründe 0.600 birimlik bir azalmaya neden olmuştur. Demokratik yönetim tarzının sağlıklı örgüt profili üzerinden korku kültürü üzerindeki dolaylı etkisi 0,139, toplam etkisi 0,739 olarak bulunmuştur.



Şekil 2. Demokratik yönetim tarzının korku kültürüne etkisinde sağlıklı örgüt profilinin aracılık rolü

Korku kültüründe demokratik yönetim tarzının etkisinde sağlıklı örgüt profilinin aracı rolü olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin demokratik yönetim tarzı sergilemeleri hem doğrudan hem de dolaylı olarak okullarda korku kültürü düzeyini düşürmüştür. Demokratik yönetim tarzı, sağlıklı örgütlenme, korku kültüründeki varyansın% 74'ünü açıklamaktadır.

Model 2: Tablo 7 incelendiğinde, demokratik yönetim tarzının korku kültürü üzerinde hem doğrudan, hem de sağlıksız örgüt profili aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Doğrudan etkinin değerleri dikkate alındığında, demokratik yönetim tarzındaki bir birimlik artışın korku kültüründe 0,461 birimlik bir azalmaya neden olduğu söylenebilir. Demokratik yönetim tarzının sağlıksız örgüt profili üzerinden korku kültürü üzerindeki dolaylı etkisi -0,296 ve toplam etkisi -0,757 olarak bulunmuştur.

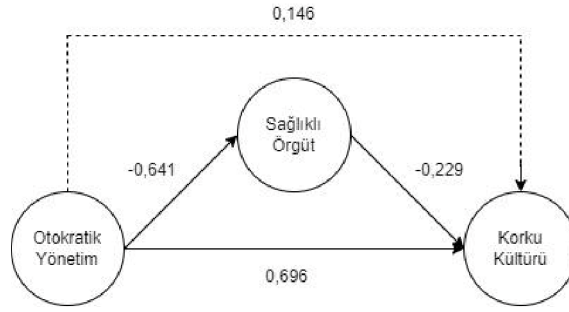


Şekil 3. Demokratik yönetim tarzının korku kültürüne etkisinde sağlıksız örgüt profilinin aracılık rolü

Demokratik yönetimin korku kültürü üzerindeki etkisinde sağlıksız örgüt profilinin aracılık rolü oynadığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin demokratik yönetim tarzı sergilemeleri hem doğrudan hem de dolaylı olarak okullarda korku kültürü düzeyini düşürmektedir. Demokratik yönetim tarzı ve sağlıksız örgüt profili, korku kültüründeki varyansın% 65'ini açıklamaktadır.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü modellerinde otokratik yönetim tarzının korku kültürü üzerindeki etkileri incelenmiştir. İlk modelde, otokratik yönetim tarzının korku kültürü üzerindeki etkisinde sağlıklı örgüt profilinin; ikinci modelde ise otokratik yönetim tarzının korku kültürü üzerindeki etkisinde sağlıksız örgüt profilinin aracı rolü incelemiştir.

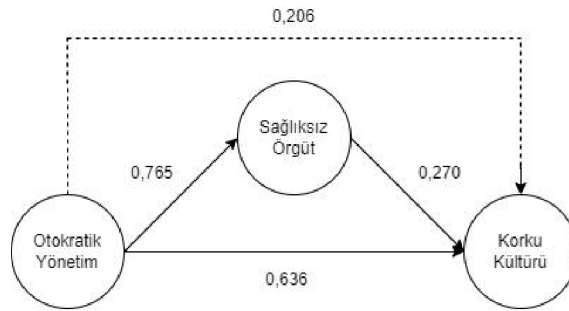
Model 3: Araştırmanın üçüncü modeline göre, otokratik yönetim tarzının korku kültürü üzerindeki etkisinde sağlıklı örgüt profilinin aracılık etkisi gözlenmiştir. Doğrudan etkilere ilişkin değerler dikkate alındığında, otokratik yönetim tarzındaki bir birimlik artış, korku kültüründe 0,696 birimlik artışa neden olmuştur. Otokratik yönetim tarzının sağlıklı organizasyon profili üzerinden korku kültürü üzerindeki dolaylı etkisi 0,146 olarak hesaplanmış ve toplam etkisi 0,842 olarak bulunmuştur.



Şekil 4. Otokratik yönetim tarzının korku kültürüne etkisinde sağlıklı örgüt profilinin aracılık rolü

Otokratik yönetim tarzının korku kültürüne etkisinde sağlıklı örgüt profilinin aracı rolü olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin otokratik yönetim tarzı sergilemeleri hem doğrudan hem de dolaylı olarak okullarda korku kültürü düzeyini artırmaktadır. Otokratik yönetim tarzı ve sağlıklı örgüt profili, korku kültüründeki varyansın% 74'ünü açıklamaktadır.

Model 4: Tablo 7 incelendiğinde otokratik yönetimin korku kültürü üzerinde hem doğrudan hem de sağlıklı örgüt profili üzerinden dolaylı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkinin değerlerine bakıldığında otokratik yönetim tarzındaki bir birimlik artışın korku kültüründe 0,636 birimlik bir artışa neden olduğu söylenebilir. Otokratik yönetim tarzının sağlıklı örgüt profili üzerinden korku kültürü üzerindeki dolaylı etkisi 0,206 olarak hesaplanmış ve toplam etkisi 0,842 olarak bulunmuştur.

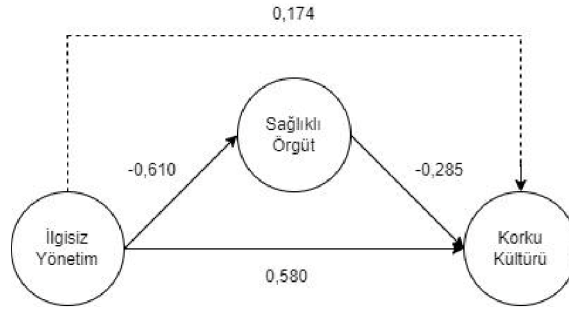


Şekil 5. Otokratik yönetim tarzının korku kültürüne etkisinde sağlıklı örgüt profilinin aracılık rolü

Otokratik yönetimin korku kültürü üzerindeki etkisinde sağlıklı örgüt profilinin aracı rolü olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin otokratik yönetim tarzı sergilemeleri hem doğrudan hem de dolaylı olarak okullarda korku kültürü düzeyini artırmaktadır. Otokratik yönetim tarzı ve sağlıklı organizasyon profili, korku kültüründeki varyansın% 74'ünü açıklamaktadır.

Araştırmanın beşinci ve altıncı modellerinde ilgisiz yönetim tarzının korku kültürü üzerindeki etkileri incelenmiştir. İlk modelde, ilgisiz yönetim tarzının korku kültürü üzerindeki etkisinde sağlıklı örgüt profilinin; ikinci modelde ise ilgisiz yönetim tarzının korku kültürü üzerindeki etkisinde sağlıklı örgüt profilinin aracı rolü incelenmiştir.

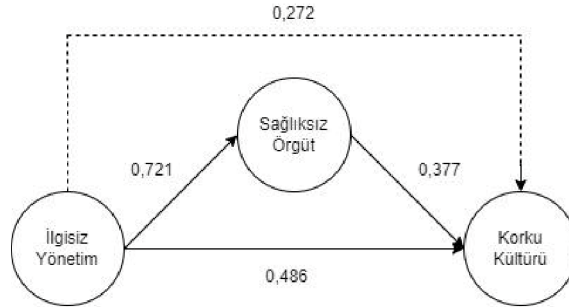
Model 5: Tablo 7 incelendiğinde, ilgisiz yönetim tarzının korku kültürü üzerinde hem doğrudan, hem de sağlıklı örgüt profili aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiye bakıldığında, ilgisiz yönetim tarzındaki bir birimlik artışın korku kültüründe 0,580 birimlik artışa neden olduğu söylenebilir. Ilgisiz yönetim tarzının sağlıklı örgüt profili üzerinden korku kültürü üzerindeki dolaylı etkisi 0,174 olarak hesaplanmış ve toplam etkisi 0,754 olarak bulunmuştur.



Şekil 6. İlgisiz yönetim tarzının korku kültürüne etkisinde sağlıklı örgüt profilinin aracılık rolü

İlgisiz yönetimin korku kültürü üzerindeki etkisinde sağlıklı örgüt profilinin aracı rolü olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin ilgisiz yönetim tarzı sergilemeleri hem doğrudan hem de dolaylı olarak okullarda korku kültürü düzeyini artırmaktadır. İlgisiz yönetim tarzı, sağlıklı örgüt profili korku kültüründeki varyansın% 62'sini açıklamaktadır.

Model 6: Tablo 7 incelendiğinde ilgisiz yönetim tarzının korku kültürü üzerinde hem doğrudan, hem de sağlıksız örgüt profili aracılığıyla dolaylı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Doğrudan etkinin değerlerine bakıldığında ilgisiz yönetim tarzındaki bir birimlik artışın korku kültüründe 0,486 birim artışa neden olduğu söylenebilir. İlgisiz yönetim tarzının sağlıksız örgüt profili üzerinden korku kültürü üzerindeki dolaylı etkisi 0.272 ve toplam etkisi 0.758 olarak bulunmuştur.



Şekil 7. İlgisiz yönetim tarzının korku kültürüne etkisinde sağlıksız örgüt profilinin aracılık rolü

Sağlıksız örgüt profili, ilgisiz yönetimin korku kültürü üzerindeki etkisinde aracılık rolüne sahip olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin ilgisiz yönetim tarzı sergilemeleri hem doğrudan hem de dolaylı olarak okullarda korku kültürü düzeyini artırmaktadır. İlgisiz yönetim tarzı ve sağlıksız örgüt profili korku kültüründeki varyansın % 64'ünü açıklamaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada yönetim tarzının korku kültürü üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demokrat yönetim tarzı, okullardaki korku kültürünü hem doğrudan hem de dolaylı olarak negatif yönlü etkilemektedir. Otokratik ve ilgisiz yönetim tarzları okullarda korku kültürü oluşmasına neden olmaktadır. Bu etki hem doğrudan hem de örgüt DNA'sı aracılığıyla dolaylı olarak gerçekleşmektedir. Araştırmanın değişkenlerini ele alan alanyazın incelendiğinde de kavramlar arasında yakın bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Lewin, Lippitt ve White (1939), otokratik, demokratik ve ilgisiz yönetimin grup etkinliğindeki rollerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonunda otokratik yöneticinin grubunda yapılan iş miktarı yüksek iken, işin kalitesi düşük olmuştur. Ayrıca yönetici ortamda bulunmadığında iş miktarında da büyük azalma meydana gelmektedir. Bu grupta çalışanlar ortamdan memnun kalmamışlardır. Demokratik gruplarda ise işin miktarı biraz düşük olsa da kalite yüksektir. Yöneticinin ortamda bulunmaması da ne kalitede ne de miktarda bir değişikliğe neden olmamaktadır. Grup üyeleri kendi aralarında da sorun yaşamamaktadır ve birbirlerine yardım etmektedirler. İlgisiz yöneticinin olduğu grupta ise hem iş miktarı hem de kalite düşüktür. Grup üyeleri kendi aralarında problem yaşamakta ve çalışmadan memnun olmamaktadır (Kağıtçıbaşı, 1999). Çalışma üç yönetim tarzını ve bu tarzların etkilerini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Otokratik ve

ilgisiz yöneticilerin gruplarında meydana gelen kavgalar, geçimsizlikler ve yaşanan problemler çalışanlar arasında huzursuzluğa neden olmaktadır. Bu ortamlarda zamanla korkunun oluşması da kaçınılmazdır.

Otoriter yönetim ya da liderlik tarzı, örgütlerde diyalogun olmadığı ve şikayetlerin boş olduğu bir korku iklimi ortaya çıkarabilir. Bu tip otokratik/zorlayıcı yönetim, Einarsen vd. (2007) tarafından zalim yönetim/liderlik, Asforth vd. (1994) tarafından ise küçük tiranlık olarak adlandırılmıştır (Salin ve Hoel, 2011). Otokratik yönetimde zorlama, tehdit ve güç kullanma vardır. Yöneticiler sert mizaçlıdır ve korku unsurlarını kullanarak etkinliğini sağlar (Taşdemir, 2009). Otoriter yöneticiler örgütlerinde güven ortamı oluşmasını engeller; baskıcı ve hiyerarşik yönetimle çalışanları ceza ile korkuturlar. Örgütlerde güven ortamının azalması ile de örgüt sağlığı bozulur ve korku artar (İslamoğlu, Birsell ve Börü, 2007). Bodnarczuk (2008) yöneticilerin örgütlerinde güven ortamı oluşturma ya da güven ortamına zarar vererek korku tabanlı kültür oluşturma olarak iki seçenekleri olduğunu belirtmektedir. Korku uyandırma kapasitesi bir otoritede bulunan niteliklerden birisidir. Otorite ilişkisinin meydana getirdiği korku, üstün tarafın yani yöneticinin elindeki güçle yapabileceklerinden duyulan korkudur (Sennett, 2014). Otokratik yönetimin olduğu örgütlerde çalışanların ve fikirlerinin bir önemi yoktur. Yönetici sadece emirlerinin yerine getirilmesini ister. Bu nedenle oluşan baskı dolayısıyla da çalışanlar korku altında görev yaparlar. Verimlilik odaklı bir yönetim biçimi olduğu için, çalışanları ihtiyaçları da göz ardı edilir. Çalışan ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi çalışanların moral düzeylerinin düşmesine neden olacaktır. Çünkü moral, örgütsel amaçlar, bürokratik beklentiler ve çalışanların gereksinimlerinin etkileşimlerinden oluşan bir fonksiyonun sonucudur (Akat, 1999; Tanrıoğlu, 1995).

Izard (1977) korkunun; sinizmin duyuşsal boyutunda yer alan dokuz duygudan birisi olduğunu söylemektedir. Örgütlerdeki sinik kişiler bu dokuz duygulara bazılarına sahip olabilirler. Örgütlerde çalışanların sinik tutumlar sergilemelerinin de bazı öncülleri mevcuttur. Örneğin, sinizm liderlik, güç dağılımı, örgütsel değişim ve işlemsel adalet süreçlerinin bir sonucu olarak algılanabilir (Dean, Brandes ve Dharwadkar, 1998). Yapılan çalışmalar, demokratik yönetim ile sinizm arasında negatif (Derin, 2016; Polatcan, 2012), istismarcı yönetim ile de örgütsel sinizm arasında pozitif ilişki (Alper Ay, 2015) olduğunu göstermektedir. Zorlayıcı güç ve yasal güç kullanan yöneticiler de okullarda örgütsel sinizm oluşturmaktadır (Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014). Yine Demirçelik ve Korkmaz (2017), ilgisiz yönetimin örgütsel sinizme neden olduğunu bulmuştur. Bozbayındır ve Kayabaşı (2014) çalışmalarında yönetimle ve okuldaki diğer öğretmenlerle çatışmanın sinizm oluşturduğu, bunun ortak karar alma ile azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sonucunda da okulda işbirliği ortamı oluşmamakta; aynı zamanda öğretmenler depresyon yaşamaktadırlar (Bozbayındır ve Kayabaşı, 2014). Reichers, Wanous ve Austin (1997)'e göre örgütsel değişim çabaları örgütlerde sinizm oluşturmaktadır. Sinizm de değişimi kolaylaştıran faktörlere karşı oluşan olumsuz bir tutum olarak tanımlanmıştır. Sinizmin örgütlerin iklimini olumsuz etkilediği bu araştırmalarla desteklenmektedir. Sinizmin birey üzerindeki etkilerine de bakıldığında bunun öğretmenlerde korku oluşturduğu söylenebilir.

Okullarda otokratik ve ilgisiz yönetim tarzları korku kültürü düzeyini artırırken, demokratik yönetim tarzı azaltmaktadır. Ayrıca otokratik ve ilgisiz yönetim okulların DNA profillerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin demokratik bir yönetim sergilemeleri okulların sağlıklı profile sahip olmaları ve korku kültürü açısından önem taşımaktadır. Otokratik yöneticiler okullarda daha çok yasal güç ve zorlayıcı güç kullanmaktadırlar. İlgisiz yöneticiler ise yönetmekten kaçmaktadırlar. Bu da yöneticilerin yönetim becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin görevlendirilmelerinde liyakat esaslı seçim yapılması önemlidir ve bu seçimin yapılabilmesi için liyakate dayalı bir sistem geliştirilmelidir.

Çalışmada okullarda korku kültürü oluşturacak bazı değişkenler ele alınmıştır. Korku kültürü oluşturabilecek başka değişkenlerle de çalışma gerçekleştirilebilir. Ayrıca okullarda korku kültürü oluşturan etkenlerin yanı sıra korku kültürünün etkilerinin de bilinmesi açısından çalışmalar yapılması faydalı olacaktır. Üniversitelerde de korku kültürü hakkında çalışmalar gerçekleştirilip, akademik personelin korku kültürü düzeylerine bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Akat, İ. (1999). *İşletme yönetimi*. İzmir: Üçel Yayımcılık-Dağıtımcılık.
- Alper Ay, F. (2015). İstismarcı yönetim, işyeri yalnızlığı ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler: sağlık çalışanlarına yönelik bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1116-1126.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı-başarılı yönetim ve yöneticilik teknikleri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Barutçugil, İ. (2004). *Organizasyonlarda duyguların yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bodnarczuk, M. (2008). The organizational trust index as a window into organizational culture. Date of access: 20/12/2018, <http://ezinearticles.com/?The-Organizational-Trust-Index-as-a-Window-into-Organizational-Culture&id=1085113>.
- Bozbayındır, F., Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 293-311. DOI: 10.17679/inuefd.346666.
- Bozkurt Bostancı, A., Akçadağ, T., Kahraman, Ü., & Tosun, A. (2016). Okulların DNA profili ile okul içi politik davranışlar arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5693-5705. doi:10.14687/jhs.v13i3.4307.
- Bozkurt Bostancı, A., Çelik, K., Kahraman, Ü. (2017). Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 140-156.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group, LLC.
- Bursalıoğlu, Z. (2014). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Clements, J. K. & Mayer, D. F. (1999). *The classic touch: lessons in leadership from Homer to Hemingway*. New York: McGraw Hill Professional.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Korku kültürü:niçin "mış gibi" davranıyoruz..* İstanbul: Remzi Kitabevi
- Cüceloğlu, D. (2016). *İletişim donanımları* (53. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çandır, E. (2005). *Örgütsel DNA ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler eğitiminde korku kültürünün etkisi [The effect of fear culture in values education]* (Unpublished master's thesis). Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Çelik, K., & Kahraman, Ü. (2019). Culture of fear in schools scale: validity and reliability study. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 319-333. DOI: 10.17679/inuefd.537884
- Çetin, R., B. (2014). *Okul DNA'sı metaforunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dean, J. W., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.

Demirçelik, E. & Korkmaz, M. (2017). The relationship between the leadership styles of school managers and organizational cynicism according to the perceptions of secondary school teachers. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 7(12), 33-53.

Derin, R. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili merkez ilçeleri örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Diebig, M., Bormann, C.K. & Rowold, J. (2016). A double-edged sword: Relationship between full-range leadership behaviors and followers' hair cortisol level. *The Leadership Quarterly*, 27, 684–696.

Döş, İ. & Çetin, R. B. (2014). Örgüt DNA'sı ölçeğinin geliştirilmesi ve MEB üzerine bir tarama çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (31), 560-575.

Eren, A. (2005) Korku kültürü, değerler kültürü ve şiddet. *Aile ve Toplum*, 2(9).

Furedi, F. (2014). *Korku kültürü risk almamanın riskleri [Culture of Fear: Risk Taking and the Morality of Low Expectation]* (2nd Ed). (B. Yıldırım Translate.). İstanbul: Ayrintı Yayınları.

Furedi, F. (2018). *How fear Works: culture of fear in the 21st century*. New York: Bloomsbury Publishing.

Gök, S. (2009). Örgüt ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-605.

Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Harputlu, F. (2012). *Yeni kapitalizmin toplumsal denetim aracı-korku kültürü ile kitle iletişim araçları ilişkisi: Türkiye'deki internet haber siteleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İlgar, L. (1996). *Eğitim yönetimi-okul yönetimi-sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık

İslamoğlu, G., Bırsel, M. & Börü, D. (2007). *Kurum içinde güven*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., Jr and Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14, 6–23.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve insanlar* (10. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kaşmer, T. (2009). *Korku kültürünün yönetim, çalışanlar ve işletme üzerindeki etkilerinin analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Konan, N., ve Çelik O.T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1043-1054. doi:10.24106/kefdergi.434140

Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 57-91.

Lewin, K. , Lippitt, R. , & White, R. K. (1939). Patters of aggressive behavior in experimentally-created "social climates." *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.

McGuire, R. (2005). Which management style to use. *The Pharmaceutical Journal*, 275 (9), 317-320.

Mölder, H. (2011). *The culture of fear in international politics – a western-dominated international system and its extremist challenges*. ENDC Proceedings, 14, 241–263.

Neilson, G., Pasternack, B., & Mendes, D. (2004). *The 7 types of organizational DNA Strategy+Business*, 35, Retrieved from <http://www.strategy-business.com>

Neilson, G., Pasternack, B., Mendes, D., & Tan, E. M. (2004). *Profiles in organizational DNA research and remedies*. Strategy Business.

Neilson, G. & Pasternack, B. (2005). *Results : keep what's good, fix what's wrong, and unlock great performance*. New York: Crown Business.

Özgür, B. (2011). *Yönetim tarzları ve etkileri*. Maliye Dergisi, 161, 215-230.

Polatcan, M. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki: Karabük ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Rashid, S., & Chalab, I. (2007). The influence of organizational DNA on innovation performance: An empirical study in a sample of Iraqi industrial organizations. *Al-Qadisiya Journal For Administrative and Economic Sciences*, 9(4), 9-22.

Robbins, S. P., Decenzo, D. A., Coulter, M. & Anderson, I. (2014). *Fundamentals of management* (7. Canadian Ed.). New Jersey: Pearson.

Salin, D. & Hoel, H. (2011). Organisational causes of workplace bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper (Ed.), *Developments in Theory, Research and Practice* (227-244). New York: Taylor & Francis.

Sennett, R. (2014). Otorite (K. Duran Çev.) (4. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Sincer, S. (2016). *Öğretim elemanlarının algılarına göre korku kültürü ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (6th. Ed.)*. Boston: Pearson.

Tanrıoğlu, A. (1995). Öğretmen moraline ilişkin yapılan araştırmalar. *Eğitim Yönetimi*, 1 (1).

Taşdemir, E. (2009). Toplumların idaresinde liderler ve yöneticiler. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 29, 149-165.

Terzi, A. R. & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-111.

Tosun, A. & Bostancı, A. B. (2019). Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1115-1127.

Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(3).

Yıldız, Z. (2015). *Korku kültürü ile kent ilişkisi üzerine kuramsal tartışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yurdigül, A. (2014). *Televizyon ana haber bültenlerinde korku kültürünün inşası*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

International Innovative Education Researcher

INVESTIGATION OF CONSULTATION WITH TARGET GROUPS IN SCHOOLS IN TURKEY AND CONSULTATION SELF-EFFICACY PERCEPTIONS OF SCHOOL COUNSELORS¹

Dr. Binaz BOZKUR¹

¹Mersin University, Turkey; b.bozkur@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3821-7489>

For citation: Bozkur, B. (2022). Investigation of consultation with target groups in schools in Turkey and consultation self-efficacy perceptions of school counselors. *International Innovative Education Researcher*, 2(1), 58-86.

Abstract

The study aimed to investigate the consultation services carried out by school counselors with target groups and counselors' self-efficacy perceptions. The study employed a mixed-method research design. The study group included 324 school counselors. Data were collected using the Consultation Self-Efficacy Scale, Personal Information Form, and Interview Form. The results showed that teachers and parents are the groups that provide the most consultation services. The condition and behavior of the student in the consultation with the teachers, the attitude of the parents in consultation with the parents, and the discipline problems in the consultation with the school administrators are the most common subject of consultation. Additionally, consultation self-efficacy perceptions of SC are different according to the attitudes of teachers and administrators towards the guidance and the interest of parents in guidance services. This difference are in favor of the group that affirmed teachers and administrators hold a positive attitudes towards guidance and the group that affirmed parents have a high interest in guidance. The findings obtained in the research were discussed in the light of the literature and recommendations were presented in this framework.

Keywords: School consultation; school counselor; teacher consultation; parent consultation; consultation self-efficacy

1. INTRODUCTION

¹ This study was produced from the author's doctoral dissertation titled "Consultation services in school counseling and investigation of school counselors' sense of self-efficacy for consultation" which was completed under the supervision of Professor Doctor Alim KAYA.

Consultation services have a crucial role in school psychological counseling practices. These services have been identified as important tools for the professionals working in the field of mental health, and consultation is considered as one of the main roles of counselors (ASCA, 2012; Scott, Royal, & Kissinger, 2014). Consultation is defined as an intervention method in which a professional (i.e. a consultant) works together with a client to maximize the functionality of a client in a particular set of skills (Erchul & Sheridan, 2014). However, Dinkmeyer and Carlson (2006) define school consultation as a collaborative process of providing psychological and educational services by an expert in order to improve students' learning and adaptation skills. The common points in these definitions are collaboration and indirect service to support and improve counselee's personal, social, and/or educational development.

For an effective consultation service, the people who provide this service must be competent in consultation. The theoretical background plays an important role in consultation self-efficacy and contributes to the effectiveness of counseling intervention (Gladding, 2013). When the literature is examined, it is seen that the consultation models used in school consultation are included in the literature (Brigman, Mullis, Webb, & White, 2005; Caplan, 1995; Dinkmeyer, 2006; Dinkmeyer & Carlson, 2006; Dougherty, 2005; Erchul, 2009; Erchul & Martens, 2010; Gladding, 2013; Kratochwill & Bergan, 1990; Kratochwill & Sheridan, 1987; Kratochwill, Elliott & Stoiber, 2002; Sandoval, 2004; Sheridan, Kratochwill & Bergan, 1996; Sheridan, Richard & Smoot, 2000). The consultation models are usually adapted form of counseling theories to the consultation process, having the application skills and knowledge are important components of the consultation self-efficacy. Consultation competence also includes skills related to self-awareness, interpersonal relationship skills, communication skills, intervention skills, and cultural competence (Guiney, Harris, Zusho, & Cancelli, 2014). It is also seen that some of these skills are common with counseling skills or therapeutic skills (Newman, Barrett, & Hazel, 2015).

Consultation efficacy requires the ability to consult with some groups (e.g. parents, teachers, school administrators, various institutions, individuals working with students who need special education, etc.) (Guiney, Harris, Zusho & Cancelli, 2014). For example consultation with the administrators has the potential to positively influence and increase the effectiveness of all the guidance practices at school (Berlin, 1977). Teachers are one of the groups in which school counselors (SC) most frequently provide consultation services about the student. Generally, teachers are consulted about problems related to special education, behavioral and adaptation problems, and academic achievement (Dougherty, 2005). In consultation with parents, cooperation between home and school is aimed to facilitate the learning process (Myrick, 1977).

Although the subject of consultation has a very extensive literature in general, the studies conducted on this subject are quite limited in Turkey. The consultation is only addressed as an introductory counseling and guidance (CAG) course within undergraduate programs, and this stands as the students only experience with consultation until they graduate in Turkey (Erkan, 2018). Determining the current state of consultation services, and investigating the level of consultation self-efficacy of counselors is of great significance to take appropriate measures to make the consultation functional and to reveal the aspects that need to be developed in this area. Hence, the purpose of the research is to investigate the present practices and state of consultation activities that SC carry out with the target groups at schools, and consultation self-efficacy perceptions of SCs.

2. METHOD

2.1 Research Model

The convergent parallel mixed methods research design was employed in this study. The convergent parallel design is a type of mixed design, in which the qualitative and quantitative data are collected concurrently, analyzed separately, and their results are interpreted and presented together (Creswell & Plano Clark, 2014). The reason behind choosing the convergent parallel design in this study is that both qualitative and quantitative data are considered of equivalent priority. The simultaneous collection of both data makes it time-efficient, and the interaction between the data allows collecting discrete data according to the research problem of the study. The quantitative part of the study aimed to

investigate consultation self-efficacy of the SC based on several factors, whereas the qualitative part aimed to explore the status of the consultation services that school counselors offer in the activities conducted with the target groups.

2.2. Participants

The research group consisted of 324 people working as School counselor in the institutions affiliated to the Ministry of Education in Mersin city in Turkey. The 60.2% of participants were females and 39.8% were males. Of the study group, 15.1% worked in primary schools, 46% in secondary schools, 34.3% in high schools, and 4.6% in other institutions (Kindergarten; The Counseling and Research Center, CRC in short; school of special education). Further, 79.3% of the participants were CAG (counseling and guidance) graduates and 20.7% were graduates of other fields. However, considering the years of seniority, 16.4% of the participants had 0-5, 25.6% had 6-10, 19.4% had 11-16, and 38.6% had more than 16+ years of professional experience.

For the qualitative part of the study, data were collected from 30 volunteers from the initial sample of 324 SC. Of 30 participants in the study group, 50% were females and 50% were males. 40% of the SCs worked in primary, 30% worked in secondary, and 30% worked in high schools. Of the participants, 86.7% were CAG graduates while 13.3% had graduated from other fields and were certified later to serve as SC. Considering their experience as a school counselor, 10% of the participants had 0-5 years, 30% had 6-10 years, 33.3% had 11-16 years, and 26.7% had more than 16 years of experience in the profession.

2.3. Data Collection Tools

Personal and Demographic Information Form: The information related to consultation along with demographic information were collected using an "Information Collection Form" developed by the researcher.

Interview Form: An interview form, developed by the researcher, was employed to collect the qualitative data. When preparing the interview form, four experts, of which three were from the field of CAG and one from the educational sciences, were consulted and necessary corrections were made in the form taking their recommendations into account. As suggested in the literature (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006), the interviews lasted between 30 to 60 minutes. The interviews were audio-recorded with the consent of interviewees and securely stored in a safe location.

Consultation Self-Efficacy Scale (CSES): To determine the SC's consultation self-efficacy perceptions, the CSES, developed by Guiney, Harris, Zusho, & Cancelli (2014) and adapted into Turkish by Bozkur (2019), was utilized in the study. It is a single factor 45-item scale. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was 0.978 and the test-retest reliability was 0.81 (Bozkur, 2019).

Collecting the Data: The data from the study group was collected prior to a SC's meeting by explaining the purpose of the study and seeking their consent. All the data were collected in 2018 during the aforementioned meeting, but the interviewees were conducted in the schools where counselors worked. The interviews were conducted by the researcher. All data collection processes took place with participants' consent.

Data Analysis: The analyses of the data were performed using the SPSS 22 and QDA Miner Lite programs. The qualitative data were analyzed using content analysis, while the quantitative data were analyzed using one-way analysis of variance, and Scheffe test. Additionally, the assumptions of statistical techniques used in data analysis were examined. Parametric assumptions sought within the study were the normality (Kolmogorov Smirnov, $p > 0.050$), homogeneity of variances, and the independence of observations. The Scheffe test is used to determine the source of difference between the groups. Scheffe test was chosen because the variances were homogeneous and it is a type of post-hoc test that ignores the assumption of observation equality (Scheffe, 1959; as cited in Kayri, 2009). For the reliability of qualitative data, six randomly selected interview transcripts (from 20% of participants) were handed to another researcher to be coded based on to the themes determined. For the calculation of the reliability, Miles and Huberman's (2015) proposed reliability formula (Reliability = Consensus /

Consensus + Disagreement) was applied. Miles and Huberman's inter-coder reliability value was calculated as 0.87. Miles and Huberman (2015) argue that inter-coder reliability should be at least 80%. According to this criterion, the reliability value of 0.87 was deemed adequate.

3. FINDINGS

3.1. Quantitative Findings

This study investigated the consultation self-efficacy perceptions of SCs according to different variables including the educational level they work in, attitudes of school administration and teachers towards the guidance services in schools where they work, and the interest of families in guidance services. The findings of this investigation are presented in this section.

The mean and standard deviation of SCs' CSES scores, computed according to the "attitudes of school administration staff towards the guidance services in the institutions where they work", are given in Table 1.

Table 1. Mean and Standard Deviation of SCs' CSES Scores According to the Attitudes of School Administration towards the Guidance Services

Administration's Attitude	N	$\bar{x}$	SD
Negative	17	335.71	39.86
Neutral	40	302.38	45.26
Positive	209	314.58	44.86
Very Positive	58	329.86	44.21
Total	324	316.92	45.22

To test whether there are statistically significant differences between the mean scores of the groups, One-way ANOVA was performed. In addition, the Scheffe test was run to find the source of difference. The results of the analysis are presented in Table 2.

Table 2. The Results of ANOVA and Scheffe Test Comparing the SCs' CSES Scores According to the The attitude of school administrators towards the Guidance Services

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p	Significant difference
Between Group	25317.33	3	8439.11	4.251	.006	2-4
Within Group	635338.59	320	1985.43			
Total	660655.91	323				

As seen in Table 2 the SC' CSES scores significantly differed according to the attitude of the administration of institutions towards the guidance services. The results of the Scheffe test indicated that this difference was between the group, in which the administration displayed a neutral attitude, and the group, in which it displayed a very positive attitude. The mean scores of the group, which stated the administration's attitudes very positive, are significantly higher.

The mean and standard deviation of SCs' CSES scores about attitudes of teachers towards the guidance services in their institution are presented in Table 3.

Table 3. Mean and Standard Deviation of SCs' CSES Scores According to the Teachers' Attitudes towards the Guidance Services

Teacher Attitude	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>
Negative	8	326.88	36.87
Neutral	45	296.33	41.63
Positive	228	317.73	45.22
Very Positive	43	332.33	43.79
Total	324	316.92	45.23

To test whether there are statistically significant differences between the mean scores of the groups, One-way variance analysis was performed. In addition, the Scheffe test was run to find the source of difference. The results of the analysis are presented in Table 4.

Table 4. The Results of Variance Analysis and Scheffe Test Comparing the Mean CSES Scores of SCs According to the Attitudes of Teachers towards the Guidance Services

Source of Variance	Sum of Squares	<i>Df</i>	Mean of Squares	<i>F</i>	<i>p</i>	Significant Difference
Between Groups	30218.46	3	10072.82	5.113	.002	2-3, 2-4
Within Groups	630437.46	320	1970.12			
Total	660655.91	323				

As seen in Table 4 the mean CSES scores of SC significantly differed according to perceived attitudes of teachers in their institutions towards the guidance services. Additionally, the difference is between the group of counselors who perceived a neutral attitude and in the group who perceived a very positive attitude. The mean scores of the groups reporting teachers' positive and very positive attitudes are significantly higher.

The computed mean and standard deviation values of CSES scores of SCs according to the "the interests of student parents in guidance services" variable are presented in Table 5.

Table 5. Means and Standard Deviations of the SC' CSES scores According to the Interest of Student Parents in Guidance Services

Parents' Interest in Guidance	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SD</i>
Low	78	304.51	46.32
Medium	137	314.72	45.65
High	109	328.56	41.34
Total	324	316.92	45.23

The findings in Table 5 indicate that when the parents' interests scores in guidance services increase, an increase in the mean CSES scores of SC is observed. To test whether there are statistically significant differences between the mean scores of the groups, One-way ANOVA was performed. In addition, the Scheffe test was run to find the source of difference. The results of the analysis are presented in Table 6.

Table 6. *The Results of ANOVA and Scheffe Test Comparing the Mean CSES scores of SC According to the Parents' Interests in Guidance Services in the Institutions where they work*

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p	Significant Difference
Between Groups	27436.10	2	13718.05	6.954	.001	1-3
Within Groups	633219.81	321	1972.65			
Total	660655.91	323				

As shown in Table 6, the mean CSES scores of SCs significantly differ according to the parents' interests in guidance services in the institutions where they work. Moreover, according to the Scheffe test results, this difference is between the groups that describe parents' interests as low and high. The mean scores of the groups, which reported parents' high interest in guidance services, are significantly higher.

3.2. Qualitative Findings

The qualitative data of the study were analyzed in accordance with the aims of the study and findings are presented in this section. The target audience that consultation practices performed by SCs concentrate upon were investigated and the findings are presented in Table 7.

Table 7. *Findings on the Target Audience that Consultation Practices Performed by SC Concentrate Upon*

Categories	Ranking									
	1 st Rank		2 nd Rank		3 rd Rank		4 th Rank		Total	
Target Group	f	%	F	%	F	%	f	%	F	%
Teachers	12	40.00	11	36.70	-	-	-	-	23	76.70
Parents	14	46.70	6	20.00	3	10.00	-	-	23	76.70
Administration	1	3.30	4	13.30	4	13.30	1	3.30	10	33.30
Institution	1	3.30	1	3.30	3	10.00	-	-	5	16.66
Other	2	6.66	-	-	-	-	-	-	2	6.66

The target audience of the consultation service were teachers, parents, administrators, and other institutions (CRC, hospitals, etc.). The rankings were done based on the interviewees' rankings. According to the frequency of the services provided, the parents and teachers were the most frequently served groups.

The topics SC center upon in the consultation activities they conduct were investigated and placed under various categories. The findings are presented in Table 8.

Table 8. *Findings on the Consultation Activities that SC Conducted with the Students' Teachers Considering the Issues that were Focused Upon.*

Categories	Number of Individuals who Mentioned the Relevant Activities (Frequency) (N=30)	%
Student's Condition/Behaviors	16	53.30
Academic Achievement / Educational Issues	10	33.30
Classroom Processes	8	26.70
Risk Factors	7	23.30
Special Education Issues	4	13.30
Other Issues	4	13.30

As seen in Table 8, categories that the given answers are divided into, the relevant explanations are given as follows:

Student's Condition/Behaviors: Consultation activities carried out with teachers on

handling students' problems originating from their negative behaviors, their behaviors in the classroom, and, if any, their private conditions are elaborated under this heading. For instance, one of the participants stated, *"We try to puzzle out the situation faster by engaging in dialogue with teachers and interpreting (student) behaviors in the classroom and their behavior towards one another by inputting the consultation process"* (P12).

Academic Achievement/ Educational Issues: Remarks on examination system, effective study, course success, etc. are reviewed in this context. For example, one of the participants elaborated on consultation practices that fall within this context as follows:

"Generally, our work with the teachers very much center on academic achievement in that teachers are going through much of the same thing as well. They try to simplify the curricula as much as possible. It is about students, not studying or how they should study. The biggest problem is here" (P16).

Classroom Process: Consultation activities regarding classroom management, problems experienced with the class, establishment of an effective classroom environment and so forth are presented under this heading. For instance, one of the participants stated, *"We do (consultation with teachers) on issues such as establishing an effective classroom environment"* (P18), while another stated that she applied for counseling intervention *"when there was a collective problem in the classroom"* (P11).

Risk Factors: Activities carried out on risk factors such as general addiction, drug addiction, and prevention of these addictions, prevention of abuse, etc are presented under this heading. For example, one of the participants discussed his activities in this regard as in the following:

"We conduct activities with teachers on risk groups we see in children, for example. In general terms, these include addiction, abuse, approaching the handicapped individuals..." (P18).

Special Education Issues: The activities mentioned, which were conducted with teachers concerning the students who need special education, are presented under this heading. For example, a participant spoke of consultation activities he conducted with teachers in this context as in the following:

"Teachers come and consult with us especially when it comes to special education issues or in cases where they find it difficult to intervene in the classroom" (P27).

Other Issues: The consultation activities that school counselors conducted with teachers, which cannot be presented under any heading (with a frequency of 1), are given under this category.

The consultation activities that SCs conducted with the parents considering what issues they focused upon are given under different categories and the findings are presented in Table 9.

Table 9. Findings on the Consultation Activities that SC Conducted with the Students' Parents Considering the Issues that were Focused Upon.

Categories	Number of Individuals who Mentioned the Relevant Activities (Frequency) (N=30)	%
Parents' Attitudes	14	46.67
The Academic, Educational, and Professional Issues	11	36.67
Student's Conditions and Behaviors	7	23.30
Risk Factors and the Prevention of Risks	7	23.30
Characteristics of Developmental Period	6	20.00
Other Issues	5	16.70

A seen in Table 9 categories that the given answers are divided into, the relevant explanations and examples are presented as in the following:

Parents' Attitudes: The activities mentioned to have been conducted on raising children, taking proper care of children, communication with children, parents' attitudes, and more are compiled under this category. For example, a participant spoke of consultation activities she conducted with the parents as in the following:

"We provide family education, have them practice telling them how to treat their children, and they learn how to acquire positive behaviors themselves" (G19).

The Academic, Educational, and Professional Issues: The activities mentioned to have been conducted concerning academic achievement, effective study, study environment at home, higher education institutions, educational guidance, professional guidance, career orientation, and so forth are compiled under this category. For instance, a participant discussed on consultation activities he conducted as follows:

"We work on exam-oriented issues such as what students, who come to grade 8, should do while preparing for the exams and what we should do to support the child (P8).

Student's Conditions and Behaviors: The consultation activities that school counselors stated they have conducted with the parents is another issue given under the heading of "the student's conditions and behaviors". For instance, a participant underlined the consultation activities she conducted by saying, *"Meetings are held in critical situations, that is, when the student is experiencing a serious health problem or when s/he is experiencing a serious problem at school that could disrupt his/her education, and during the crises. Or else, there is not much demand from the parents" (P1).* However, another participant focused on student behaviors by saying, *"For example, there are kids who have trouble in their relationships with their friends, kids whose discourses sometimes involves violence and profanity and the parents consult us how to turn off such behaviors" (P25).*

Risk Factors and the Prevention of Risks: the explanations concerning the activities enacted on issues such as risks and risk factors in general, prevention of risks, addiction, the use of technology and addiction are summarized under this heading. One of the statements in this regard is presented as follows:

"We discuss points that need to be accentuated, the risks, and fighting against addiction. We explain addiction under four headings: addiction to tobacco, alcohol, drug, and technology. Then, we give information about how what we can do to prevent them from happening" (P15).

Characteristics of Developmental Period: The consultation activities conducted with the parents as regards child development, characteristics of the developmental period, adolescence, and so forth are compiled under this category. For example, a participant had the following elaborations in this regard:

"They don't know much about the child development and characteristics of developmental period. We give a lot of information about how to talk to a child, the process of stepping into puberty, and more" (P6).

Other Issues: In the consultation activities that school counselors conducted with the parents, the activities, which (with the frequency of 1) cannot be classified under any heading, are given under this category.

The consultation activities that SC perform with the school administrators considering what issues they concentrate upon are classified under different categories and the findings are given in Table 10.

Table 10. Findings on Consultation Activities that SC Conduct with School Administrators and the Topics of Focus

Categories	Number of Individuals who Mentioned the Relevant Activities	
	(Frequency) (N=30)	%
Disciplinary Problems and Problematic Behaviors of Students	11	36.67
Administrative and Legal Issues	6	20.00
Organizing Meetings and Events	6	20.00
Socio-Economic Support	3	10.00
Private Conditions and the Crises	3	10.00
Risk Factors and the Prevention of Risks	2	6.70
Other Issues	4	13.33

As seen in Table 10 the categories, explanations, and examples that emerged from the analysis of responses provided on the subject are presented as in the following.

Disciplinary Problems and Problematic Behaviors of Students: School counselors spoke of activities they conducted with the school administrator that often fall into this category. For example, a participant discussed on activities she conducted with school administrators that fall within this scope as in the following:

“(With administrators) we are conducting more in a disciplinary dimension. What we want more than punishing students is to generate and foster positive behavior in students. We conduct more consultation activities in this regard” (P22).

Administrative and Legal Issues: Administrative issues, legal processes, procedures, conducting counseling services in schools, establishment and operation of commissions, etc are the points compiled under this heading. For instance, a participant pointing out the administrative issues stated, *“We often work with the administrators on the functionality of school” (P5)*. However, another participant underlined the legal issues and said, *“We usually talk and focus on a situation that particularly concerns security such as abuse, neglect, or bar association” (P10)*.

Organizing Meetings and Events: Administrative activities conducted on organizing meetings, parents’ meetings, school trips, conferences, seminars, and so forth are compiled under this heading.

Socio-Economic Support: The consultation activities that school counselors did with school administrators, involved socio-economic supports to the students, as they expressed.

Private Conditions and Crises: The crisis times, private conditions with the student, and more are the issues that are dealt with under this heading. For example, one of the participants complained of school administrators referring to them during the crises rather than referring for preventive actions and elaborated on consultation activities they did in this regard as follows:

“We are often addressed when there is a crisis at school. They do not usually get involved in preventive activities. They just provide opportunities. I am talking about them allowing such activities to be done. However, during the crises, for example, in case of an important situation like suicide or something, either I contact them or they contact me to discuss what can be done about it” (P1).

Risk Factors and the Prevention of Risks: Although a few, school counselors also spoke of activities on risk factors or prevention of risks within consultation activities they conducted with school administrators. One of the participants, whose explanations are reviewed under this category, refers to activities she conducted as in the following:

"We have many activities with administrators on the management of drug use or risks that arise during the adolescence" (P24).

Other Issues: In consultation activities that school counselors conducted with school administrators, the activities (with the frequency of 1), which cannot be classified under any heading, are listed under this category.

4. DISCUSSION

The study found that the target population of consultation services comprises teachers, parents, administrators, and other organizations (CRC, hospitals, etc.). Considering the responses on the frequency of the services given, the parents and teachers were found the most frequently served group ranking the first-degree beneficiaries. The total expression rate in the frequency of service of both parents and teachers is 76.70%. However, school administrators were in third place. Given the SCs provide services for a sizeable number of students, parents and teachers, they only address 3-4 administrator staff could explain this ranking. Following the administration, the institutions made the fourth rank. Generally, the institutions are only contacted when there is a need (e.g. physical and mental health, identification for the special education, etc.). These findings are congruent with those in the literature. For instance, in a study by Perera-Diltz, Moe, and Mason (2011), teachers made the first rank, parents the second, and school principals the third. Others who served were usually school nurses, mental health counselors speech therapists, and other specialists. Doğan et al. (2017) also concluded that SCs often carry out consultation services with school administration, teachers, and parents.

When the consultation activities conducted for teachers are examined, the most frequently mentioned points are the student conditions and behaviors. Teachers refer to the consultation when they have a problem with a student or notice the student having a problem. This title often refers to situations that require case consultation. The consultation activities carried out with teachers more on the case-oriented basis are most probably due to the adaptation of crisis-oriented and corrective guidance approaches. Other issues pointed out in consultations with teachers including academic achievement\educational issues, classroom processes, risk factors, special education issues, and other issues that cannot be classified within these topics fall in the *other* category. These findings are in line with those in the literature (Şeyhoğlu, 2016; Karakuş 2008). Considering the discussions on consultation issues in the literature, teachers face some personal problems related to their professional work such as low salary, appointments, parents, and expectations of the administrators and more. Additionally, SCs also felt that they were sometimes considered responsible for the academic success of the children. Some SCs reported that their education lacked the basic psychology training for teaching students certain skills and they felt that there is an obvious and increasing need for consultation services. (Carlson, Dinkmeyer, & Johnson, 2008; Erchul & Martens, 2010). It is important to be aware of the difficulties arising from teachers' professional roles when doing consultations with teachers, to establish relationship with teachers based on equality, and to be able to look at events from the teacher's point of view as well.

The study indicated that SCs perceived that teachers mostly have positive attitudes toward consultation services, and their consultation self-efficacy perceptions significantly differed based on teachers' attitudes towards guidance services. This difference was observed between the following groups SCs perceiving teachers' attitude as very positive, positive and as neutral. Akbaş (2001) concluded that positive attitude towards guidance is an important factor in increasing collaboration in schools. It is thought that there is a mutual determination in this respect. Simply put, carrying out the consultation effectively with the teachers, in turn, could affect the attitude of teachers towards the guidance services. Besides, it is thought that positive attitude increases collaboration s increasing the consultation self-efficacy perceptions of SCs working with more enthusiastic teachers.

However, investigation of self-efficacy perceptions that are based on the interest of students' parents in guidance services indicated that there was a significant difference between the groups. When SCs reported the interest of parents as high, their self-efficacy perceptions were significantly higher compared to those who reported as low. These findings indicate that the high interest of the parents in the guidance service positively affects the consultation self-efficacy perception of SCs. The issues stated during the consultation activities conducted by SCs included parental attitudes, academic/educational

and professional guidance, student's conditions and behaviors, risk factors/ risk prevention, the features of the developmental period and other non-categorized issues. These findings are supported by the literature. Aslan (2017) determined that SCs offer consultation services to the families regarding the issues that include mother/father attitudes, adolescence, effective study methods, family communication, behavioral problems, and standardized examination systems. In another study, Şeyhoğlu (2016) concluded that the consultation services offered to parents by SCs focus on informing about the characteristics of students with special needs, effective study methods, individual meetings, identifying the problematic students, and collaboration in solving problems.

The topics that consultation activities of SCs with school administrators concentrate on and the frequency of consultation are different from consultation activities conducted with either teachers or parents. For instance, the issues brought up most frequently during the consultation activities with the school administrators were disciplinary and behavioral problems of the students. The disciplinary problems are followed by administrative and legal issues and organizing meetings/events. In addition, SCs stated that their consultation activities with the administrators involved socio-economic support for families, crises, prevention of risks, and other issues that cannot be evaluated within the scope of the topics mentioned. On the other hand, the consultation self-efficacy perceptions of SCs were also investigated based on the school administrators' attitudes towards the guidance services. When SCs perceived administrator's attitude as very positive toward the services, they scored higher .

When the qualitative and quantitative data were examined together, the consultation services carried out with the administrators were found limited compared to the services carried out with the teachers and parents. Although the small number of administrators may be more effective in comparison to the number of teachers and parents, low collaboration on prevention of risks and similar issues has caused crisis-oriented guidance approach among the administrators. The fact that disciplinary problems emerged as the most common subject of consultation in the activities conducted with school administrators also points to crisis-oriented activities. The presence of such arguments is also observed in the literature. For instance, Dinkmeyer and Carlson (2006) argue that discipline holds an important place in consultation activities with school administrators and most of the individuals who come to consultation put the disciplinary issues forward. However, Brigman et al. (2005) maintain that the consultants should help the administrators and other school staff to understand the "scope" of discipline. In other words, the discipline is not just, what happens when the students misbehave, discipline is also related to the strategies applied to let the students know what is expected of them and ensure their success through the process. SCs can work with the administrators to help all staff to redefine the discipline concept by developing a developmental approach (Brigman et al. 2005). Similar to teachers and parents, the high consultation self-efficacy perception of SCs, who perceive the administration's perception of guidance services as positive, is a finding showing the importance of collaboration with the administration staff.

5. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The target groups that SCs offered the consultation service to and the kinds of consultation activities carried out with these groups were investigated in this study. The study found that teachers and parents are the groups who receive consultation services the most. However, the frequency of consultation with school administration and other institutions represents a small number. In consultation with teachers, the counseling activities carried out on student academic and behavioral conditions and behaviors ranked first, whereas in parent consultations the father/mother attitudes ranked first. In other words, in consultation with teachers, student behaviors are in focus, while in consultation with parents, the parents' behaviors and attitudes toward their children are in focus. However, the fact that the disciplinary problems are the most common topics for consultation activities with school administrators, and these topics usually refer to the emergency and crisis-oriented activities only. In general, consultation activities with teachers, parents, administrators are case-oriented. However, activities targeting larger groups and the entire population in the school are limited and focus more on educational and professional issues.

On the other hand, consultation self-efficacy perceptions of SCs are different according to the attitudes of teachers and administrators towards the guidance and the interest of parents in guidance

services. This difference are in favor of the group that affirmed teachers and administrators hold a positive attitudes towards guidance and the group that affirmed parents have a high interest in guidance. The presence of mutual influence can be sensed here. In other words, the consultation services offered by SCs influence the attitudes of teachers, administrators, and parents while the attitudes of teachers, administrators, parents influence the counselors' perception of consultation self-efficacy. Given the boundary and the receiver of consultation services SCs carry out with teachers, parents, administrators, and institutions are unclear, they often come across as case-oriented or crisis-oriented problems. SCs may improve their skills in managing these problem by getting a training on consultation and following a developmental approach.

The present study obtained somewhat generalizable results by investigating consultation self-efficacy perceptions of SCs based on different variables as well as obtained in-depth information about the content of consultation activities taken placethrough qualitative data. The existing situation was determined by evaluating the qualitative and quantitative data together during the study. Doing so, an important gap is thought to have been filled in regards to school consultation, a practice that has little place in the literature and curriculum but has an important area of application. Considering the results of the study, it would be useful to conduct activities for SCs, who are currently serving as consultants and who have the need and desire to sharpen their skills in consultation training. Including teachers and administrators in in-service education and conducting training programs on the consultation for parents could improve the services provided by SCs. These training programs could also beneficial in clarifying the boundaries and the beneficiaries of consultation. It is important to develop and further the overall skills of SCs working in the field. Thus, conducting small group activities or workshops including applications would be useful from a skill development aspect.

Given that there are a limited number of studies on consultation in school counseling in Turkey, conducting descriptive, experimental, mixed-methods studies can contribute to the literature in this field. One of the limitations of this study is that consultation services are only investigated according to the assertions of SCs and the sample is limited to the city of Mersin. It is expected that conducting studies with more representative sample and involving the parents, teachers, and administrators, as the other beneficiaries of school consultation, would be helpful. This study did not include research topics such as consultation supervision and consultation ethics. It would be useful for future studies to examine these issues.

REFERENCES

- Akbaş, S. (2001). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- American School Counselor Association. (2012). *ASCA National Model: A framework for school counseling programs*. American School Counselor Association.
- Aslan, A. M. (2017). *Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Berlin, I. N. (1977). Some lessons learned in 25 years of mental health consultation to schools. In S. Plog, & P.I. Ahmed (Eds.), *Principles and techniques of mental health consultation*, pp. 23-48. New York, NY: Plenum Medical Book Company.
- Bozkur, B. (2019). *Okul psikolojik danışmanlığında konsültasyon hizmetleri ve psikolojik danışmanların konsültasyon öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Brigman, G., Mullis, F., Webb, L., & White, J. (2005). *School counselor consultation: Skills for working effectively with parents, teachers, and other school personnel*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Caplan, G. (1995). Types of Mental Health Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(1), 7–21. <http://doi.org/10.1207/s1532768xjepc06011>.
- Carlson, J., Dinkmeyer, Jr./D., & Johnson, E. J. (2008). Adlerian Teacher Consultation: Change Teachers, Change Students! *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 480–493.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314–321.
- Dinkmeyer, D. (2006). School Consultation Using Individual Psychology. *The Journal of Individual Psychology*, 62(2), 180–187.
- Dinkmeyer, D., Jr., & Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating school-based interventions*. New York, NY: Routledge.
- Doğan, S., Cihangir-Çankaya, Z., Denizli, S., Koç, İ., Meydan, B., & Pamukçu, B. (2017). Surveying the views of administrators, teachers, students and parents about counseling and guidance services in schools: The case of İzmir (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Durumu: İzmir İli Örneği). 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. Antalya, Türkiye.
- Dougherty, A. (2005). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings*. Cengage Learning.
- Erchul, W. P. (2009). Gerald Caplan: A Tribute to the Originator of Mental Health Consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 19(2), 95–105. <http://doi.org/10.1080/10474410902888418>
- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. Springer Science & Business Media.
- Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2014). *Handbook of research in school consultation*. Routledge.
- Erkan, S. (2018). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Givens-Ogle, L., Christ, B. A., & Idol, L. (1991). Collaborative consultation: The San Juan unified school district project. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2(3), 267–284.
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma: Kapsamlı bir meslek* (6. baskı, çev. ed. N. Voltan-Acar). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Guiney, M. C., Harris, A., Zusho, A., & Cancelli, A. (2014). School psychologists' sense of self-efficacy for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(1), 28–54.
- Karakuş, S. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptığı konsültasyon çalışmalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51- 64.

- Korkut, F. (2003). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 27-40.
- Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1990). *Behavioral consultation in applied settings: An individual guide*. Springer Science & Business Media.,
- Kratochwill, T. R., & Sheridan, S. M. (1987). Preparation of school psychologists to serve as consultants for teachers of emotionally disturbed children (Grant Report). Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research. (ERIC Document Reproduction Service). <https://eric.ed.gov/?id=ED293043> adresinden 01.02.2018 tarihinde erişildi.
- Kratochwill, T. R., Elliott, S. N., & Stoiber, K. (2002). Best practices in school-based problem-solving consultation. In A.T. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp.583- 608). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba-Altun, A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: PegemA.
- Ministry of Education (MEB). (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006.26184 Sayılı Resmi Gazete
- Myrick, R. D. (1977). *Consultation as a counsellor intervention*. Washington, D.C.: American School Counselor Association.
- Newman, D. S., Barrett, C. A., & Hazel, C. E. (2015). School consultation practices in the early : Does training matter? *Consulting Psychology Journal*, 67(4), 326–347.
- Perera-Diltz, D. M., Moe, J. L., & Mason, K. L. (2011). An exploratory study in school counselor consultation engagement. *Journal of School Counseling*, 9(13), 1-25.
- Sandoval, J. H. (2004). *An introduction to consultee-centered consultation in the schools: A step-by-step guide to the process and skills*. New York: Routledge.
- Scott, D. A., Royal, C. W., & Kissinger, D. B. (2014). *Counselor as consultant*. Sage publications.
- Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1996). *Conjoint behavioral consultation: A procedural manual*. Springer Science & Business Media.
- Sheridan, S. M., Richards, J. R., & Smoot, T. Y. (2000). School consultation. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 7, pp. 167–170). Washington, DC: American Psychological Association and New York, NY: Oxford University Press.
- Şeyhoğlu, R. (2016). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarında yürütülen konsültasyon uygulamalarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

TÜRKİYE'DEKİ OKULLARDA HEDEF GRUPLARLA YAPILAN KONSÜLTASYON ÇALIŞMALARI VE OKUL DANIŞMANLARININ KONSÜLTASYON ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ²

Dr. Binaz BOZKUR¹

¹Mersin Üniversitesi, Türkiye; b.bozkur@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3821-7489>

Kaynak göstermek için: Bozkur, B. (2022). Türkiye’deki okullarda hedef gruplarla yapılan konsültasyon çalışmaları ve okul danışmanlarının konsültasyon öz-yeterlik algılarının incelenmesi, *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 2(1), 58-86.

Özet

Araştırma, okul psikolojik danışmanlarının hedef gruplarla yürüttükleri konsültasyon hizmetlerini ve okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubu 324 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Veriler, Konsültasyon Öz Yeterlik Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Görüşme Formu kullanılarak toplanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin ve velilerin en çok konsültasyon hizmeti verilen gruplar olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerle yürütülen konsültasyon çalışmalarında öğrencinin durumu ve davranışları, velilerle yapılan konsültasyon çalışmalarında anne/baba tutumları, okul yöneticileri ile yapılan konsültasyon çalışmalarında ise disiplin sorunları en yaygın konsültasyon konusudur. Ayrıca, okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yeterlik algılarının öğretmen, yönetici ve velilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumuna göre farklılaştığı ve bu farklılığın tutumlarını olumlu olarak ifade eden grubun lehine olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmış ve bu çerçevede öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul konsültasyonu; okul danışmanı; öğretmen konsültasyonu; veli konsültasyonu; konsültasyon öz-yeterliği

1. GİRİŞ

Okul psikolojik danışma uygulamalarında konsültasyon hizmetleri önemli bir yere sahiptir. Bu hizmetler ruh sağlığı alanında çalışan profesyoneller için önemli bir araç olarak tanımlanmış ve konsültasyon, psikolojik danışmanların temel rollerinden biri olarak kabul edilmiştir (ASCA, 2012; Scott, Royal ve Kissinger, 2014; Türk PDR – DER, 2007). Konsültasyon, belli bir alandaki bir uzmanın (yani bir konsültantın), bir danışanın işlevselliğini en üst düzeye çıkarmak için konsültasyona gelen bir kişiyle birlikte çalıştığı bir müdahale yöntemi olarak tanımlanır (Erchul & Sheridan, 2014). Diğer taraftan Dinkmeyer ve Carlson (2006) okul konsültasyonunu, konsültasyona gelen kişinin bir öğrencinin veya öğrenci grubunun öğrenme ve uyum becerilerini geliştirmek için bir uzmanla (konsültant) iş birliği içinde çalıştığı psikolojik ve eğitimsel hizmetler sağlama süreci olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlardaki ortak noktalar, danışanın kişisel, sosyal ve/veya eğitsel gelişimini desteklemek ve geliştirmek için yapılan işbirliğine ve dolaylı bir hizmet oluşuna yönelik yapılan vurgudur. Etkili bir konsültasyon hizmeti için bu hizmeti veren kişilerin konsültasyon konusunda yetkin olması gerekir.

² Bu çalışma, yazarın Prof. Dr. Alim KAYA danışmanlığında tamamladığı, “Okul psikolojik danışmanlığında konsültasyon hizmetleri ve psikolojik danışmanların konsültasyon yeterlik düzeylerinin incelenmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Kuramsal altyapı konsültasyon öz yeterliliğinde önemli bir rol oynar ve konsültasyon müdahalesinin etkinliğine katkıda bulunur (Gladding, 2013). Literatür incelendiğinde okul konsültasyonunda kullanılan konsültasyon modellerinin literatürde yer aldığı görülmektedir (Brigman, Mullis, Webb, ve White, 2005; Caplan, 1995; Dinkmeyer, 2006; Dinkmeyer ve Carlson, 2006; Dougherty, 2005; Erchul, 2009; Erchul ve Martens, 2010; Gladding, 2013; Kratochwill ve Bergan, 1990; Kratochwill ve Sheridan, 1987; Kratochwill, Elliott ve Stoiber, 2002; Sandoval, 2004; Sheridan, Kratochwill, & Bergan, 1996; Sheridan, Richard ve Smoot, 2000). Konsültasyon modelleri genellikle danışma kuramlarının konsültasyon sürecine uyarlanmış biçimleridir. Bu modelleri uygulama becerilerine ve bilgisine sahip olmak konsültasyon öz yeterliliğinin önemli bir bileşenidir. Konsültasyon öz-yeterliliği ayrıca öz farkındalık, kişilerarası ilişki becerileri, iletişim becerileri, müdahale becerileri ve kültürel yeterlilik ile ilgili becerileri de içerir (Guiney, Harris, Zusho ve Cancelli, 2014). Bu becerilerin bazılarının psikolojik danışma becerileri veya terapötik becerilerle ortak olduğu da görülmektedir (Newman, Barrett ve Hazel, 2015).

Konsültasyon yeterliliği bazı gruplarla (veliler, öğretmenler, okul yöneticileri, çeşitli kurumlar, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışan kişiler vb.) konsültasyon yapabilme becerisini içermektedir (Guiney, Harris, Zusho & Cancelli, 2014). Örneğin yöneticilerle konsültasyon, okuldaki tüm rehberlik uygulamalarının etkinliğini olumlu yönde etkileme ve artırma potansiyeline sahiptir (Berlin, 1977). Öğretmenler, okul psikolojik danışmanlarının öğrenci ile ilgili konsültasyon hizmetini en sık verdiği gruplardan biridir. Genellikle özel eğitimle ilgili sorunlar, davranış ve uyum sorunları ve akademik başarı ile ilgili konularda öğretmenlerle konsültasyon çalışması yürütülmektedir (Dougherty, 2005). Ebeveynlerle konsültasyonda ise ev ve okul arasındaki işbirliğinin öğrenme sürecini kolaylaştırması amaçlanmaktadır (Myrick, 1977).

Konsültasyon konusu, Türkiye dışındaki ülkelerde oldukça çok araştırılan ve zengin bir literatürü olan bir konu olmasına rağmen Türkiye’de konsültasyon ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça azdır. Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programların giriş derslerinde bahsedilen fakat sonrasında unutulmuş gibi neredeyse hiç değinilmeyen konsültasyona Türkiye’de hem araştırma hem de eğitim alanında yeterince önem verilmemektedir (Erkan, 2018). Türkiye’deki Konsültasyon hizmetlerinin mevcut durumunun belirlenmesi ve okul danışmanlarının konsültasyon öz-yeterlik düzeylerinin araştırılması, konsültasyonun işlevsel hale getirilmesi için uygun önlemlerin alınması ve bu alanda geliştirilmesi gereken yönlerin ortaya çıkarılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının okullarda hedef gruplara sundukları konsültasyon hizmetlerinin mevcut durumu ile konsültasyon öz-yeterlik algılarını incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma yöntemde kullanılan desenlerden biri olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, nitel ve nicel verilerin aynı anda toplandığı, ayrı ayrı analiz edildiği ve sonuçlarının birlikte yorumlandığı ve sunulduğu bir karma desen türüdür (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu çalışmada yakınsayan paralel desenin seçilmesinin nedeni, hem nitel hem de nicel verilerin eşdeğer önceliğe sahip kabul edilmesidir. Her iki verinin aynı anda toplanması zamandan tasarruf sağlamaktadır. Veriler arasındaki etkileşim ise araştırmanın problemine uygun bir biçimde ayrık verilerin toplanmasına izin vermektedir. Araştırmanın nicel kısmı, çeşitli faktörlere dayalı olarak okul danışmanlarının konsültasyon öz-yeterliliğini araştırmayı amaçlarken, nitel kısmı, okul psikolojik danışmanlarının hedef gruplarla yürütülen etkinliklerde sunduğu konsültasyon hizmetlerinin durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verileri bir grup okul psikolojik danışmanından toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan kurumlarda Rehber Öğretmen kadrosunda çalışan 324 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların % 60.2’si kadın % 39.8’i erkektir.

Katılımcılardan % 15.1'i ilkokul, % 46'sı ortaokul, % 34.3'ü lise % 4.6'sı ise diğer kurumlarda (okul öncesi, Rehberlik Araştırma Merkezi, özel eğitim okulu) çalışmaktadır. Katılımcıların % 79.3'ü Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından mezun iken % 20.7'si diğer alanlardan mezundur. Ayrıca katılımcıların % 16.4 'ünün 0-5, % 25.6'sının 6-10, % 19.4'ünün 11-16 ve % 38.6'inin ise 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları gözlenmiştir.

Nitel veriler ise çalışma grubunda yer alan ve gönüllü olan 30 okul psikolojik danışmanından toplanmıştır. Nitel veri toplanan katılımcıların % 50'sinin kadın % 50'sinin erkektir. Katılımcıların % 40'ı ilkokul; % 30'u ortaokul, % 30'u ise liselerde görev yapmaktadır. Katılımcıların % 86.7'si PDR Mezunu iken % 13.3'ü diğer alanlardan mezundur. Ayrıca katılımcıların % 10 'u 0-5, % 30'u 6-10, % 33.3'ü 11-16 ve % 26.7'si ise 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların demografik bilgileri ve çalışmada ele alınan hedef kitleler olan öğretmen, veli ve okul idarecilerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları değişkenlere yönelik bilgi toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”ndan yararlanılmıştır.

Görüşme Formu: Nitel verilerin toplanmasında araştırmacının geliştirdiği görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken üçü psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanından ve biri eğitim bilimlerinden olmak üzere dört uzmanın görüşüne başvurulmuştur ve onların önerileri dikkate alınarak formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Literatürde önerildiği gibi (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006), görüşmeler 30 ila 60 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerde, görüşülen kişilerin onayı alınarak ses kaydı alınmış ve kayıtlar güvenli bir yerde saklanmıştır.

Konsültasyon Öz-Yeterlik Ölçeği: Bu çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yeterlik algılarının ölçülmesi için Guiney, Harris, Zusho ve Cancelli (2014) tarafından geliştirilen ve Bozkur (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Konsültasyon Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Tek boyuttan ve 45 maddeye oluşan ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .81; Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .97.8'dir (Bozkur, 2019).

2.4. Verilerin Toplanması: Çalışma grubundan elde edilen veriler, Mersin ilinde (Türkiye) yapılan bir okul psikolojik danışmanları toplantısında katılımcılara araştırmacının amaçları anlatılarak ve onayları alınarak toplanmıştır. Tüm nicel veriler, söz konusu toplantı sırasında 2018 yılında toplanmıştır. Bu toplantıda nitel verilerin toplanması için gönüllü kişilerin çalıştıkları okullar hakkında bilgi alınmış nitel görüşmeler psikolojik danışmanların çalıştığı okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Tüm veri toplama süreçleri gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir.

2.5. Veri Analizi: Verilerin analizleri SPSS 22 ve QDA Miner Lite programları kullanılarak yapılmıştır. Nitel veriler içerik analizi kullanılarak, nicel veriler tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılarak analiz edilmiştir. Ayrıca, veri analizinde kullanılan istatistiksel tekniklerin varsayımları incelenmiştir. Çalışmada aranan parametrik varsayımlar normallik (Kolmogorov Smirnov, $p > 0.050$), varyansların homojenliği ve katılımcıların birbirinden bağımsız olduğu varsayımdır. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağını belirlemek ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi, varyansların homojen olması ve gözlem eşitliği varsayımını göz ardı eden bir post-hoc test türü olması nedeniyle seçilmiştir (Scheffe, 1959; aktaran Kayri, 2009). Nitel verilerin güvenirlik analizi için ise rastgele seçilen altı görüşme transkripti (katılımcıların %20'sinden) belirlenen temalara göre yeniden kodlamak üzere başka bir araştırmacıya verilmiştir. Güvenirliğin hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (2015) önerdiği güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) uygulanmıştır. Miles ve Huberman kodlayıcılar arası güvenirlik değeri 0.87 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (2015), kodlayıcılar arası güvenirlik alt sınırının %80 olduğunu belirtmişlerdir. Bu kritere göre 0.87 olduğu tespit edilen güvenirlik değeri kabul sınırları içerisinde.

3. BULGULAR

3.1. Nicel Verilere Ait Bulgular

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yeterlik algıları görev yaptıkları okullardaki yönetimin ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumu ve ailelerin rehberlik hizmetlerine olan ilgisine göre incelenmiştir. Aşağıda bu incelemeye dair bulgular sunulmuştur.

Okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yeterlilik algılarının "görev yaptıkları okullardaki/kurumlardaki yönetimin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumu"na ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Kurumlarındaki Yönetimin rehberlik hizmetlerine yönelik Tutumuna Göre Konsültasyon Öz-Yeterliliği Puanlarına Ait Betimsel Analizler

Yönetim tutumu	N	$\bar{x}$	Ss
Olumsuz	17	335.71	39.86
Nötr	40	302.38	45.26
Olumlu	209	314.58	44.86
Çok Olumlu	58	329.86	44.21
Toplam	324	316.92	45.22

Tablo 1'de grupların puan ortalamalarının farklı olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için ANOVA, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Katılımcıların Kurumlarındaki Yönetimin Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumuna Göre Konsültasyon Öz-Yeterliliği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA ve Scheffe Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	25317.33	3	8439.11	4.251	.006	2-4
Gruplar İçi	635338.59	320	1985.43			
Toplam	660655.91	323				

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde katılımcıların konsültasyon öz-yeterlik algılarının görev yaptıkları kurumun yönetiminin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için uygulanan Scheffe testi sonuçları bu farkın yönetimin nötr bir tutum sergilediğini belirten grup ile çok olumlu bir tutuma sahip olduğunu belirten gruplar arasında olduğunu göstermektedir. Okuldaki yöneticilerin rehberliğe yönelik tutumunu çok olumlu olarak algılayan grubun puan ortalamaları anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Katılımcıların konsültasyon yeterlilik algısı puanlarının "çalıştıkları kurumdaki öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumu" değişkenine göre hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Görev Yaptıkları Kurumlardaki Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Tutumuna Göre Konsültasyon Öz-Yeterliliği Puanlarına Ait Betimsel Analizler

Öğretmenlerin tutumu	N	$\bar{x}$	Ss
Olumsuz	8	326.88	36.87
Nötr	45	296.33	41.63
Olumlu	228	317.73	45.22
Çok Olumlu	43	332.33	43.79
Toplam	324	316.92	45.23

Tablo 3'te grupların puan ortalamalarının farklı olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için ANOVA, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Katılımcıların Çalıştıkları Kurumdaki Öğretmenlerin Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumuna Göre Konsültasyon Yeterliliği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA ve Scheffe Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	30218.46	3	10072.82	5.113	.002	2-3. 2-4
Gruplar İçi	630437.46	320	1970.12			
Toplam	660655.91	323				

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde katılımcıların konsültasyon öz-yeterlilik algıları görev yaptıkları kurumlarda çalışan öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Farklığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre öğretmenlerin tutumunu olumlu ve çok olumlu olarak ifade eden grubun puan ortalamaları nötr olarak ifade eden grubun puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Katılımcıların konsültasyon öz-yeterlilik algılarının görev yaptıkları kurumdaki “öğrenci velilerinin rehberlik hizmetlerine olan ilgisi”ne göre hesaplanan betimsel analizler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Kurumlarındaki Öğrenci Velilerinin Rehberlik Hizmetlerine Olan İlgisine Göre Konsültasyon Öz-Yeterliliği Puanlarına Ait Betimsel Analizler

Velilerin Rehberliğe İlgisi	N	$\bar{x}$	Ss
Düşük	78	304.51	46.32
Orta	137	314.72	45.65
Yüksek	109	328.56	41.34
Toplam	324	316.92	45.23

Tablo 5'te ebeveynlerin rehberlik hizmetlerine ilgileri arttıkça katılımcılar konsültasyon öz-yeterlilik algısı puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak için ANOVA, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Katılımcıların Çalıştıkları Kurumdaki Öğrencilerin velilerinin Rehberlik Hizmetlerine İlgisine Göre Konsültasyon Öz-yeterliliği Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi ve Scheffe Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	27436.10	2	13718.05	6.954	.001	1-3
Gruplar İçi	633219.81	321	1972.65			
Toplam	660655.91	323				

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde katılımcıların konsültasyon öz-yeterlilik algılarının görev yaptıkları kurumdaki öğrencilerin ebeveynlerinin rehberlik hizmetlerine olan ilgisine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Uygulanan Scheffe testi sonuçları, bu farkın velilerin ilgisini yüksek ve düşük olarak betimleyen gruplar arasında olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin rehberlik hizmetlerine yönelik ilgisinin yüksek olduğunu ifade eden grubun konsültasyon öz-yeterlilik algıları anlamlı düzeyde daha yüksektir.

3.2. Nitel Verilere Ait Bulgular

Çalışmanın nitel verileri araştırmanın amaçlarına uygun bir biçimde analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır

Okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri konsültasyon hizmetlerinin daha çok kimlere yönelik olduğu incelenmiş ve bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların Yürüttükleri Konsültasyon Hizmetlerinin Yoğunlaştığı Hedef Gruplarla İlgili Bulgular

Kategoriler	Sıralama									
	1. Sıra		2. Sıra		3.Sıra		4. Sıra		Toplam	
Hedef Grup	F	%	F	%	F	%	f	%	F	%
Öğretmenler	12	40.00	11	36.70	-	-	-	-	23	76.70
Veliler	14	46.70	6	20.00	3	10.00	-	-	23	76.70
İdare	1	3.30	4	13.30	4	13.30	1	3.30	10	33.30
Kurumlar	1	3.30	1	3.30	3	10.00	-	-	5	16.66
Diğer	2	6.66	-	-	-	-	-	-	2	6.66

Tablo 7'de yer alan bulgular incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları konsültasyon hizmetinin öğretmenler, veliler, idareciler ve diğer kurumlara (Rehberlik araştırma merkezleri, hastane, vb.) yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Sıralamalarda görüşülen kişilerin yaptığı sıralama kullanılmıştır. Verilen hizmetin sıklığına ilişkin yanıtlar incelendiğinde ise veli ve öğretmenlerin en sık hizmet sunulan grup oldukları gözlenmektedir.

Katılımcıların öğretmenlerle yürüttükleri konsültasyon faaliyetlerinin yoğunlaştığı konular incelenmiş ve verilen yanıtlar sınıflandırılarak elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların Öğretmenlerle Yürüttükleri Konsültasyon Faaliyetlerinin Yoğunlaştığı Konular

Kategoriler	İlgili Çalışmayı Dile Getiren Kişi Sayısı (Frekans) (N=30)	%
Öğrencinin durumu / davranışları	16	53.30
Akademik Başarı/Eğitsel Konular	10	33.30
Sınıf İçi Süreçler	8	26.70
Risk Faktörleri	7	23.30
Özel Eğitim Konuları	4	13.30
Diğer Konular	4	13.30

Tablo 8’de katılımcıların yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına yönelik verilen yanıtlara göre ayrıldığı kategoriler yer almaktadır. Bu kategorilere yönelik açıklama ve örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Öğrencinin Durumu/Davranışları: Öğrencilerin olumsuz davranışından kaynaklanan problemleri giderme, öğrencilerin sınıf içi davranışları ile eğer var ise özel durumları ile ilgili öğretmenlerle yürütülen konsültasyon faaliyetleri bu kategori yer almaktadır. Örneğin bu konuda bir katılımcının;

"Öğretmenlerle diyalog kurarak (öğrencinin) sınıftaki davranışları nasıl, birbirine davranışları nasıl yorumlayarak konsültasyonu da işin içine sokarak durumu daha hızlı çözmeye çalışıyoruz." (G12) şeklindeki ifadeleri bu kapsamdadır.

Akademik Başarı / Eğitsel Konular: Bu başlıkta sınav sistemi, verimli ders çalışma, ders başarısı vb. konulardaki ifadeler yer almaktadır. Örneğin bir okul psikolojik danışmanı bu başlık altında değerlendirilen konsültasyon çalışmalarını şöyle anlatmaktadır:

"Öğretmenlerle yaptığımız çalışmalar genelde akademik başarı üzerine çok fazla. Çünkü öğretmenler de aynı şeyin çok fazla sıkıntısını yaşıyorlar. Olabildiğince müfredatı sadeleştirmeye çalışıyorlar. Öğrencilerin ders çalışmamaları ya da nasıl ders çalışmaları gerektiği konusunda. En büyük sıkıntı burada" (G16).

Sınıf İçi Süreçler: Katılımcıların sınıf yönetimi, sınıf ile yaşanan sorunlar, etkili sınıf ortamı oluşturma, vb. konulardaki konsültasyon faaliyetleri bu kapsamda değerlendirilmiştir. Örneğin bir katılımcı *"(Öğretmenlerle konsültasyonu) etkili sınıf ortamı oluşturma gibi konularda yapıyoruz"* (G18) şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı *"sınıf içi toplu herhangi bir sıkıntı olduğu zaman"* (G11) konsültasyon müdahalesine başvurduğunu belirtmiştir.

Risk Faktörleri: Risk Faktörleri başlığı genel bağımlılık, madde bağımlılığı ve bu bağımlılıkların önlenmesi, istismarın önlenmesi, vb. durumlara yönelik konsültasyon çalışmalarını içermektedir. Örneğin bir katılımcı bu kapsamdaki konsültasyon faaliyetlerini şöyle ifade etmektedir:

"Öğretmenlerle mesela, çocuklarda gördüğümüz risk grupları ile ilgili çalışmalar yapıyoruz. Bağımlılık, istismar, engelli bireylere yaklaşım... Genel anlamda bunlar var" (G18).

Özel Eğitim Konuları: Psikolojik danışmanların öğretmenlerle kaynaştırma öğrencileri konusunda yürüttükleri çalışmalar bu isim altında toplanmıştır. Örneğin bu konuda bir okul danışmanı öğretmenlerle yürüttüğü ve bu kapsama giren konsültasyon çalışmalarını şöyle ifade etmektedir:

"Özellikle öğretmenlerle özel eğitim konusunda veya sınıfta kendilerinin müdahale etmekte zorlandıkları vakalarda gelip bizlere danışıyorlar." (G27).

Diğer Konular: Katılımcılar tarafından öğretmenlerle yürütülen ve herhangi bir kategoride yer almayan (frekansı 1 olan) çalışmalar bu kategoride toplanmıştır.

Katılımcıların velilerle yürüttükleri konsültasyon faaliyetlerinin yoğunlaştığı konular incelenmiş ve verilen yanıtlar sınıflandırılarak elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların Velilerle Yürüttükleri Konsültasyon Faaliyetlerinin Yoğunlaştığı Konular

Kategoriler	İlgili Çalışmayı Dile Getiren Kişi Sayısı (Frekans) (N=30)	%
Anne/ Baba Tutumları	14	46.67
Akademik, Eğitsel ve Mesleki Konular	11	36.67
Öğrencinin Durumu ve Davranışları	7	23.30
Risk Faktörleri ve Riskleri Önleme	7	23.30
Gelişim Dönemi Özellikleri	6	20.00
Diğer Konular	5	16.70

Tablo 9’da katılımcıların yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına yönelik verilen yanıtlara göre ayrıldığı kategoriler yer almaktadır. Bu kategorilere bunlara ilişkin açıklama ve örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Anne/Baba Tutumları: Çocuk yetiştirme, çocuk ile doğru ilgilenme, çocuk ile iletişim, anne baba tutumları, vb. ifadelerle dile getirilen çalışmalar bu başlık altında toplanmıştır. Örneğin, bir katılımcı ebeveynlerle yaptığı ve bu kapsama giren çalışmalarını şu şekilde dile getirmektedir:

"Aile eğitimleri yapıyoruz, velilere çocuklarına nasıl davranmaları gerektiğini anlatırken aynı zamanda onlar üzerinde uygulamalar yapıyoruz kendilerinin nasıl olumlu davranış kazanacaklarını öğreniyorlar." (G19).

Akademik, Eğitsel ve Mesleki Konular: Akademik başarı, verimli ders çalışma, evde ders çalışma ortamı, üst öğretim kurumları, eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik, meslek tanıtımları, vb. ifadelerle dile getirilen çalışmalar bu başlık altında toplanmıştır. Örneğin, bir katılımcı ebeveynlerle yaptığı ve bu kapsama giren konsültasyon çalışmalarını şu şekilde dile getirmektedir:

"Daha çok sınavlara dönük örneğin 8. sınıfa gelen öğrencilerin sınava hazırlanırken evde ne yapmaları gerekiyor çocuğu desteklemek için neler yapmalıyız gibi konularda çalışmalar yapıyoruz." (G8).

Öğrencinin Durumu ve Davranışları: Okul psikolojik danışmanlarının velilerle yaptıkları konsültasyon çalışmaları içinde ifade ettikleri bir diğer konu ise "öğrencinin durumu ve davranışları" başlığı altında toplanan çalışmalardır. Örneğin bu kapsamda bir katılımcı "kritik durumlarda yani çok önemli öğrenci nin ciddi bir sağlık problemi yaşıyorsa ya da okulda ciddi bir eğitimini engelleyecek bir sorun yaşıyorsa, kriz durumunda bu noktada görüşme alınıyor. Onun dışında velilerden talep çok olmuyor zaten." (G1) diyerek öğrencinin durumuna ilişkin konsültasyon çalışması yaptıklarını vurgularken diğer bir katılımcı ise "Mesela arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde sıkıntı yaşayan çocuklar oluyor, bazen şiddete başvuran, küfür içeren konuşmalar yapan çocukların bu tür davranışlarını nasıl söndürebilirim tarzında velilerin bize danıştıkları şeyler oluyor" (G25) diyerek öğrencinin davranışlarına odaklanmaktadır.

Risk Faktörleri ve Riskleri Önleme: Genel olarak riskler ve risk faktörleri, risklerin önlenmesi, yine daha spesifik olarak bağımlılık, teknoloji kullanımı ve bağımlılığı, vb. konularda yapılan çalışmalara ilişkin ifadeler bu başlık altında toplanmıştır. Örneğin, bir katılımcı ebeveynlerle yaptığı ve bu kapsama giren çalışmalarını şu şekilde dile getirmektedir:

"Hangi noktalara dikkat edilmesi gerekiyor, risklerden bahsediyoruz bağımlılıkla mücadeleden bahsediyoruz. 4 ana başlıkta bağımlılığı anlatıyoruz. Tütün bağımlılığı, alkol bağımlılığı, uyuşturucu madde bağımlılığı ve teknoloji bağımlılığı. Sonra da bunların olmaması için biz ne yapabiliriz bu konuda bilgi veriyoruz" (G15).

Gelişim Dönemi Özellikleri: Çocuk gelişimi, gelişim dönemi özellikleri, ergenlik dönemi gibi konularda velilerle yapılan konsültasyon çalışmaları bu kategori altında toplanmıştır. Örneğin bu konuda bir katılımcı aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Daha çok çocuk gelişimi, gelişim döneminin özellikleri neler onunla ilgili çok bilgi sahibi değiller. Bir çocukla nasıl konuşulur, ergenliğe girme süreci vs. bunlarla ilgili çokça bilgi veriyoruz” (G6,).

Diğer Konular: Katılımcılar tarafından öğrencilerin ebeveynleriyle yürütülen ve herhangi bir kategoride yer almayan (frekansı 1 olan) çalışmalar bu kategoride toplanmıştır.

Katılımcıların okul yöneticileriyle yürüttükleri konsültasyon faaliyetlerinin yoğunlaştığı konular incelenmiş ve verilen yanıtlar sınıflandırılarak elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Katılımcıların Okul Yöneticileriyle Yürüttükleri Konsültasyon Faaliyetlerinin Yoğunlaştığı Konular

Kategoriler	İlgili Çalışmayı Dile Getiren Kişi Sayısı (Frekans) (N=30)	%
Disiplin Sorunları ve Öğrencilerin Problemleri Davranışları	11	36.67
İdari ve Yasal Konular	6	20.00
Toplantı ve Etkinlik Düzenleme	6	20.00
Sosyo-ekonomik Destek	3	10.00
Özel Durumlar ve Kriz Durumları	3	10.00
Risk Faktörleri ve Risklerin Önlenmesi	2	6.70
Diğer Konular	4	13.33

Tablo 10'da katılımcıların yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına yönelik verilen yanıtlara göre ayrıldığı kategoriler yer almaktadır. Bu kategorilere bunlara ilişkin açıklama ve örnekler aşağıda sıralanmıştır:

Disiplin Sorunları ve Öğrencilerin Problemleri Davranışları: Katılımcılar okul idarecileriyle en sık bu kategoriye giren konsültasyon faaliyeti yürüttüklerini dile getirmişlerdir. Örneğin, bir katılımcı okul yöneticileriyle yaptığı ve bu kapsama giren çalışmalarını şu şekilde dile getirmektedir.:

“(Okul yöneticileriyle) Daha çok disiplin boyutunda yürütüyoruz. Öğrencinin ceza almasından ziyade istediğimiz olumlu davranışı öğrencide oluşturmak ve onu pekiştirmek. Daha çok bu konularda konsültasyon çalışması yürütüyoruz (G22).”

İdari ve Yasal Konular: İdari konular, hukuki süreçler, prosedürler, okulda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi, komisyonların kurulması ve işlemesi, vb. ifadeler bu kapsamdadır. Örneğin bir katılımcı; *“Yöneticilerle daha çok okulun işleyişi ile ilgili yaptığımız çalışmalar var” (G5).* diyerek idari konulara vurgu yaparken diğer bir katılımcı ise *“Özellikle mesela emniyeti ilgilendiren bir durum varsa ihmal istismarlarla ilgili veya baroyla ilgili bunlar üzerinde oturuyoruz konuşuyoruz genelde” (G10)* diyerek yasal/hukuki meselelere işaret etmektedir.

Toplantı ve Etkinlik Düzenleme: Toplantı yapma veli toplantısı, okul gezisi, konferans düzenleme, seminer verme, vb. konularda idare ile yapılan çalışmalar bu başlık altında toplanmıştır.

Sosyo-Ekonomik Destek: Okul psikolojik danışmanlarının okul yöneticileriyle yaptıkları konsültasyon çalışmaları arasında öğrencilere yapılan sosyo-ekonomik destekleri de dile getirdikleri gözlenmektedir.

Özel Durumlar ve Kriz Durumları: Kriz durumları (intihar, ölüm, kaza, vb.), öğrenciyle ilgili özel bir durumun ortaya çıkması vb. konular bu kategoride yer almaktadır. Örneğin bu konuda katılımcılardan

biri okul yöneticilerinin önleyici çalışmalardan ziyade kriz durumlarında kendilerine başvurduğundan şikâyet etmekte ve bu konuda yaptığı konsültasyon çalışmalarını şöyle ifade etmektedir:

“Okul yine işte bir kriz durumunda daha çok muhatap oluyoruz. Önleyici çalışmalara onlar çok fazla dâhil olmuyor; sadece imkân sağlıyorlar. Ben bahsediyorum böyle bir çalışma yapılacağını onlar izin veriyorlar. Ama kriz durumlarda mesela önemli bir durum oluştursa intihar vs. başka bir şey olduğunda direk ya ben onlarla ya da onlar benimle iletişime geçerek bu konuda neler yapılabilir konusunda görüşmelerde bulunuyoruz” (G1).

Risk Faktörleri ve Risklerin Önlenmesi: Katılımcıların okul yöneticileriyle yürüttükleri konsültasyon faaliyetleri az sayıda da olsa risk faktörleri / risklerin önlenmesi ile ilgili çalışmalardan da bahsettikleri gözlenmektedir. Örneğin, bir katılımcı idarecilerle yaptığı ve bu kapsama giren çalışmalarını şu şekilde dile getirmektedir:

“Ergenlik döneminde ortaya çıkan madde kullanımı veya risklerin yönetimine yönelik daha çok yöneticilerle olan çalışmalarımız var” (G24).

Diğer Konular: Katılımcılar tarafından okul yöneticileriyle yürütülen ve herhangi bir kategoride yer almayan (frekansı 1 olan) çalışmalar bu kategoride toplanmıştır.

4. TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmada konsültasyon hizmetinin hedef gruplarının öğretmenler, veliler, idareciler ve diğer kurumlar (RAM, hastaneler, vb.) olduğu saptanmıştır. Sunulan konsültasyon hizmetin sıklığına ilişkin yanıtların analizinde ise en çok ebeveyn ve öğretmenlerin birinci sırada yani en sık hizmet sunulan hedef grup olarak ifade edildikleri bulunmuştur. Hem ebeveyn hem de öğretmenlerin hizmet sıklığında toplam ifade edilme oranı % 76.70’tir. Okul yöneticileri ise 3. sıradadır. Okuldaki psikolojik danışmanların yüzlerce öğrencinin ebeveyni ve onlarca öğretmen ile muhatap olurken genellikle bir okulda 3-4 okul idarecisiyle ile muhatap olmasının da bunda rol oynayabileceği düşünülmektedir. Diğer kurumlar 4. sıradadır. Kurumlarla çoğunlukla belirgin bir ihtiyaç (fiziksel sağlık ve ruh sağlığı, özel eğitim için tanılama, vb.) için iletişime geçilmektedir. Bu sonuçlar, alanyazın ile de uyumludur. Örneğin Perera-Diltz ve ark. (2011) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler 1. Sırada, ebeveynler 2. sırada, okul yöneticileri ise 3. sırada yer almaktadır. Konsültasyon hizmeti sunulan diğer kişilerin ise çoğunlukla okul hemşiresi, ruh sağlığı danışmanı, dil konuşma terapisti, vb. uzmanlar oldukları gözlenmektedir. Doğan ve ark. (2017) da okul psikolojik danışmanlarının sıklıkla okul idarecileriyle, öğretmenlerle ve ebeveynlerle konsültasyon hizmetlerini sunduklarını saptamışlardır.

Öğretmenlerle yürütülen konsültasyon hizmetleri incelendiğinde en çok ifade edilen konunun öğrencinin durumu ve davranışları olduğu saptanmıştır. Öğretmenler ya bir öğrenci ile ilgili sorun yaşamamakta ya da sorun yaşayan öğrenciyi tespit edip konsültasyona başvurumaktadırlar. Bu konu çoğunlukla vaka konsültasyonu gerektiren durumlara işaret etmektedir. Öğretmenlerle yapılan konsültasyonun vaka odaklı olmasının genellikle kriz odaklı ve çare bulucu rehberlik yaklaşımlarının benimsenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Akademik başarı\eğitsel konular, sınıf içi süreçler, risk faktörleri, özel eğitim sorunları ve öğretmenlerle yapılan konsültasyonda belirtilen ve bu başlıklar içinde sınıflandırılamayan konular ise diğer kategorisine giren konulardır. Bu bulgular alan yazındaki tartışmalarda öğretmenlerin mesleki açıdan bazı zorluklarla karşılaştıkları (ücretin düşüklüğü, yer değişikliği, ebeveyn ve okul idarecilerinin beklentileri, vb.) özellikle öğrencinin akademik başarısından sorumlu kişiler olarak görüldükleri; diğer taraftan bazen eğitimlerinin de temel psikoloji konularını öğretmekten bile yoksun olabildiği ifade edilmekte ve bu durumun öğretmenlerin konsültasyon desteğine olan gereksinimlerini arttırdığı savunulmaktadır (Carlson, Dinkmeyer ve Johnson, 2008; Erchul ve Martens, 2010). Öğretmenler ile konsültasyonda öğretmenlerin mesleki rollerinden kaynaklanan zorlukların farkında olmak, öğretmenlerle eşit bir ilişki kurmak ve olaylara öğretmenin bakış açısından da bakabilmek önemlidir.

Araştırma, okul psikolojik danışmanlarının öğretmenlerin çoğunlukla olumlu tutumlara sahip olduğunu algıladığını, konsültasyon öz-yeterlik algılarının öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ve bu farklılığın, rehberlik hizmetlerin çok olumlu ve olumlu olarak algılayanlar ile nötr algılayan gruplar arasında gözlemlendiğini ortaya çıkartmıştır. Yani öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu algılayan danışmanlar daha yüksek konsültasyon öz-yeterliği puanlarına sahiptir. Akbaş (2001) de rehberliğe yönelik olumlu tutumun işbirliği ilişkisini artırmada önemli bir faktör olduğu sonucuna varmıştır. Bu konuda karşılıklı bir belirleyicilik söz konusu olabilmektedir. Yani öğretmenlerle etkin bir biçimde konsültasyon çalışması yapmak öğretmenlerin rehberliğe yönelik tutumunu olumlu etkilerken olumlu tutuma sahip öğretmenlerle çalışmak da iş birliğini arttırabilmekte ve dolayısıyla daha istekli öğretmenlerle çalışan okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yeterlilik algısı da artabilmektedir.

Çalışmada öğrenci ebeveynlerinin rehberlik hizmetlerine olan ilgisine göre konsültasyon öz-yeterlilik algıları incelendiğinde ise ebeveynlerin ilgisini yüksek olarak algılayan okul danışmanları ile düşük algılayan okul danışmanları arasında ilgiyi yüksek olarak algılayan okul danışmanları lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yani ebeveynlerin rehberlik hizmetlerine gösterdikleri ilginin yüksek oluşu okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yeterlik algısında pozitif bir rol oynamaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının velilerle yürüttükleri konsültasyon uygulamaları kapsamında ifade edilen konular sırasıyla anne baba tutumları, akademik/egitsel ve mesleki rehberlik konuları, öğrencinin durumu ve davranışları, risk faktörleri / risklerin önlenmesi, gelişim dönemi özellikleri ve yukarıda sınıflandırılan konuların altında sınıflanamayan diğer konulardır. Bu sonuçlar alan yazında yer alan sonuçlar ile de uyumludur. Örneğin Aslan (2017) yaptığı araştırmada okul psikolojik danışmanlarının ailelere; anne/baba tutumları, ergenlik, verimli ders çalışma yöntemleri, aile içi iletişim, davranış sorunları, merkezi sistem sınavları ile ilgili konularda konsültasyon hizmeti sunduğunu belirlemiştir. Şeyhoğlu (2016) ise okul psikolojik danışmanları tarafından ebeveynlere sunulan konsültasyon hizmetlerinin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin özellikleri hakkında bilgilendirme, verimli ders çalışma yöntemleri, bireysel görüşme, sorunlu öğrencilerin tespiti ve problemlerin çözümüne yönelik iş birliği konularında yoğunlaştığını saptamıştır.

Okul psikolojik danışmanlarını okul yöneticileriyle yaptıkları konsültasyonun yoğunlaştığı konular ve konsültasyonun sıklığı, hem öğretmenler hem de ebeveynlerle yürütülen konsültasyon faaliyetlerinden farklıdır. Örneğin okul yöneticileriyle yapılan konsültasyonda en sık gündeme getirilen konular öğrencilerin disiplin ve davranış sorunları olmuştur. Disiplin sorunlarını, idari ve hukuki sorunlar ve toplantı/etkinlik düzenlemeleri takip etmektedir. Ayrıca okul danışmanları, yöneticilerle yürüttükleri konsültasyon faaliyetlerinin sosyo-ekonomik destek, kriz durumları, risklerin önlenmesi ve belirtilen başlıklar kapsamında değerlendirilemeyen diğer konuları içerdiğini belirtmişlerdir. Öte yandan, okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarına göre okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz yeterlik algıları Nitel ve nicel veriler birlikte incelendiğinde, yöneticilerle yürütülen konsültasyon çalışmaları, öğretmenler ve ebeveynlerle yürütülen hizmetlere göre daha sınırlıdır. Bu sonuçlarda öğretmen ve velilere oranla okullarda daha az sayıda yönetici olmasının da etkili olabileceği düşünülmekle birlikte risklerin önlenmesi vb. konularda işbirliğinin az olması kriz odaklı rehberlik yaklaşımının okul yöneticilerinde halen sürdüğünü düşündürmektedir. Okul yöneticileriyle yapılan çalışmalarda disiplin sorunlarının en yaygın konsültasyon konusu olarak ifade edilmesi de kriz odaklı yaklaşımları göstermektedir. Alan yazında da bu yönde tartışmalar bulunmaktadır. Örneğin Dinkmeyer ve Carlson'a (2006) göre okuldaki idarecilerle yapılan konsültasyonda disiplin önemli bir yer tutmakta ve konsültasyona gelen birçok kişi disiplin durumlarını içeren sorunları dile getirmektedir. Brigman ve Ark. (2005) ise konsültantın okuldaki idareciler ve okulun diğer personellerinin disiplinin "kapsamını" anlamalarına yardımcı olması gerektiğini savunmaktadırlar. Yani okul disiplini, sadece öğrencilerin problem davranışlarında ne yapılacağı ile ilgili değildir. Disiplin aynı zamanda öğrencilerin kendilerinden beklenenleri bilmeleri ve başarılı olmalarını sağlamak için uygulanan stratejilerle de ilgilidir. Okul danışmanları, gelişimsel bir yaklaşımla okuldaki bütün bileşenlerin disiplini yeniden tanımlamalarına yardımcı olma konusunda yöneticilerle

ortaklaşa çalışmalar yapabilirler (Brigman ve ark. 2005). Öğretmen ve ebeveynlerle ortaya çıkan sonuçlara benzer bir biçimde okul yönetiminin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumunu olumlu olarak ifade eden okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz- yeterlilik algısının daha yüksek oluşu da okul yönetimiyle olan iş birliğinin önemini göstermektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye'deki okullarda okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmen kadrosunda çalışan kişiler tarafından sunulan konsültasyon hizmetleri; okul psikolojik danışmanlarının hedef gruplarla yürüttükleri konsültasyon çalışmaları ve konsültasyon öz-yeterlilik algıları incelenmiştir. Araştırmada en çok konsültasyon hizmeti alan grupların öğretmenler ve veliler olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticileri ve diğer kurumlarla yapılan konsültasyonun sıklığı ise daha azdır. Öğretmenlerle yapılan konsültasyonda ilk sırayı öğrenci durum ve davranışlarına yönelik gerçekleştirilen konsültasyon çalışmaları, velilerde ise baba/anne tutumları almaktadır. Yani öğretmenlerle konsültasyonda öğrenci davranışları, velilerle konsültasyonda ise veli davranışları ile ilgili konulara odaklanılmaktadır. Ancak okul yöneticileriyle yapılan konsültasyon faaliyetlerinde en sık karşılaşılan konuların disiplin sorunları olduğu gerçeği, acil durum ve kriz odaklı rehberlik yaklaşımının varlığına işaret etmektedir. Genel olarak öğretmenler, veliler, yöneticilerle yapılan konsültasyon faaliyetleri vaka odaklıdır. Ancak, okuldaki daha büyük grupları ve tüm popülasyonu hedefleyen faaliyetler sınırlıdır ve daha çok eğitsel ve mesleki konulara odaklanmaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin rehberliğe yönelik tutumlarına ve velilerin rehberlik hizmetlerine olan ilgilerine göre okul danışmanlarının konsültasyon öz-yeterlilik algıları farklılaşmaktadır. Bu farklılık, öğretmen ve yöneticilerin rehberliğe yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu ve velilerin rehberliğe ilgilerinin yüksek olduğunu ifade eden gruplar lehinedir. Burada karşılıklı etkinin varlığının söz konusu olduğu düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, okul psikolojik danışmanları tarafından sunulan konsültasyon hizmetleri öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin tutumlarını; öğretmen, idareci ve veli tutumları ise danışmanların konsültasyon öz-yeterlilik algısını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının öğretmen, veli, yöneticiler ve diğer kurumlarla yapılan konsültasyon çalışmalarında zaman zaman sınırın ve muhatabın net olmayışı, daha çok vaka ve kriz odaklı olmak gibi sorunlar yaşadıkları gözlemlendiğinden konsültasyon konusunda eğitimler almaları ve gelişimsel bir yaklaşımı odaklarına almaları gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın nicel boyutuyla okul psikolojik danışmanlarının farklı değişkenlere göre konsültasyon öz-yeterlilik algılarına ilişkin genellenebilir sonuçlar elde edilmiş ve nitel boyutuyla ise yapılan konsültasyon faaliyetlerinin içeriği hakkında derinlemesine bilgi elde edilmiştir. Çalışma sırasında nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirilerek mevcut durum belirlenmiştir. Böylece literatürde ve müfredatta çok az yer tutan ancak önemli bir uygulama alanı olan okul konsültasyonu konusunda önemli bir boşluğun doldurulduğu düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında, halihazırda danışman olarak görev yapan ve konsültasyon eğitiminde gelişme ihtiyacı ve arzusu olan okul danışmanlarının konsültasyon eğitimi alabilmesi için çalışmalar yapılması faydalı olacaktır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet içi eğitime dahil edilmesi ve ailelere yönelik konsültasyon konusunda eğitim programlarının yürütülmesi faydalı olabilir. Bu eğitim programları, konsültasyondan yararlananların ve konsültasyonun sınırlarının netleştirilmesinde de faydalı olabilir. Sahada çalışan okul danışmanlarının konsültasyon bilgilerinin yanında konsültasyon becerilerinin de geliştirilmesi önemlidir. Bu nedenle küçük grup etkinlikleri veya uygulamalar içeren çalıştaylar yapılması beceri geliştirme açısından faydalı olacaktır. Türkiye'de okul psikolojik danışmanlığında konsültasyon konusunda sınırlı sayıda çalışma olduğu, ancak uygulamada konsültasyonun çok önemli bir yer tuttuğu göz önüne alındığında, bu alanda betimsel, deneysel, karma yöntemli çalışmaların yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, S. (2001). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- American School Counselor Association. (2012). *ASCA National Model: A framework for school counseling programs*. American School Counselor Association.
- Aslan, A. M. (2017). *Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Berlin, I. N. (1977). Some lessons learned in 25 years of mental health consultation to schools. In S. Plog, & P.I. Ahmed (Eds.), *Principles and techniques of mental health consultation*, pp. 23-48. New York, NY: Plenum Medical Book Company.
- Bozkur, B. (2019). *Okul psikolojik danışmanlığında konsültasyon hizmetleri ve psikolojik danışmanların konsültasyon öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Brigman, G., Mullis, F., Webb, L., & White, J. (2005). *School counselor consultation: Skills for working effectively with parents, teachers, and other school personnel*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Caplan, G. (1995). Types of Mental Health Consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 6(1),7–21. <http://doi.org/10.1207/s1532768xjepc06011>.
- Carlson, J., Dinkmeyer, Jr. D., & Johnson, E. J. (2008). Adlerian Teacher Consultation: Change Teachers, Change Students! *Journal of Individual Psychology*, 64(4), 480–493.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical education*, 40(4), 314-321.
- Dinkmeyer, D. (2006). School Consultation Using Individual Psychology. *The Journal of Individual Psychology*, 62(2), 180–187.
- Dinkmeyer, D., Jr., & Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating school-based interventions*. New York, NY: Routledge.
- Doğan, S., Cihangir-Çankaya, Z., Denizli, S., Koç, İ., Meydan, B., & Pamukçu, B. (2017). Surveying the views of administrators, teachers, students and parents about counseling and guidance services in schools: The case of İzmir (Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Durumu: İzmir İli Örneği). 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi. Antalya, Türkiye.
- Dougherty, A. (2005). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings*. Cengage Learning.
- Erchul, W. P. (2009). Gerald Caplan: A Tribute to the Originator of Mental Health Consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 19(2), 95–105. <http://doi.org/10.1080/10474410902888418>

- Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. Springer Science & Business Media.
- Erchul, W. P., & Sheridan, S. M. (2014). *Handbook of research in school consultation*. Routledge.
- Erkan, S. (2018). Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Givens-Ogle, L., Christ, B. A., & Idol, L. (1991). Collaborative consultation: The San Juan unified school district project. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2(3), 267-284.
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma: Kapsamlı bir meslek* (6. baskı, çev. ed. N. Voltan-Acar). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Guiney, M. C., Harris, A., Zusho, A., & Cancelli, A. (2014). School psychologists' sense of self-efficacy for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(1), 28-54.
- Karakuş, S. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptığı konsültasyon çalışmalarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51- 64.
- Korkut, F. (2003). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 27-40.
- Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1990). *Behavioral consultation in applied settings: An individual guide*. Springer Science & Business Media.,
- Kratochwill, T. R., & Sheridan, S. M. (1987). Preparation of school psychologists to serve as consultants for teachers of emotionally disturbed children (Grant Report). Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research. (ERIC Document Reproduction Service). <https://eric.ed.gov/?id=ED293043> adresinden 01.02.2018 tarihinde erişildi.
- Kratochwill, T. R., Elliott, S. N., & Stoiber, K. (2002). Best practices in school-based problem-solving consultation. In A.T. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp.583- 608). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba-Altun, A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: PegemA.
- Ministry of Education (MEB). (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006.26184 Sayılı Resmi Gazete
- Myrick, R. D. (1977). *Consultation as a counsellor intervention*. Washington, D.C.: American School Counselor Association.
- Newman, D. S., Barrett, C. A., & Hazel, C. E. (2015). School consultation practices in the early : Does training matter? *Consulting Psychology Journal*, 67(4), 326–347.
- Perera-Diltz, D. M., Moe, J. L., & Mason, K. L. (2011). An Exploratory Study in School Counselor Consultation Engagement. *Journal of School Counseling*, 9(13), 1-25.
- Sandoval, J. H. (2004). *An introduction to consultee-centered consultation in the schools: A step-by-step guide to the process and skills*. New York: Routledge.

- Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1996). *Conjoint behavioral consultation: A procedural manual*. Springer Science & Business Media.
- Sheridan, S. M., Richards, J. R., & Smoot, T. Y. (2000). School consultation. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 7, pp. 167–170). Washington, DC: American Psychological Association and New York, NY: Oxford University Press.
- Scott, D. A., Royal, C. W., & Kissinger, D. B. (2014). *Counselor As Consultant*. Sage publications.
- Şeyhoğlu, R. (2016). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarında yürütülen konsültasyon uygulamalarının belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.



EXPECTATIONS, PROBLEMS AND SOLUTION PROPOSALS OF SCHOOL PRINCIPALS ACCORDING TO CAREER STAGES*

Süreyya Şura ATEŞ¹, Doç. Dr. Erkan TABANCALI²

¹Gültepe Imam Hatip middle school, Türkiye; ssureyyakilic@hotmail.com;
https://orcid.org/0000-0001-5652-2869

² Yildiz Technical University, Türkiye; tabanca@yildiz.edu.tr;
https://orcid.org/0000-0001-7536-2696

For citation: Ateş, S. Ş. & Tabancalı, E. (2022). Expectations, problems and solution proposals of school principals according to career stages. *International Innovative Education Researcher*, 2(1), 87-110.

Abstract

The main purpose of this study is to reveal the expectations of school principals in different career stages, the problems they face and the solutions to the problems. This research was carried out in accordance with the basic qualitative research method of the qualitative research approach. Participants were selected by the criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods. The participants of the research consist of 20 primary school principals in different career stages working in the European Side of Istanbul in the 2020-2021 academic year. The data were obtained by face-to-face interviews with 20 school principals using a semi-structured form within the scope of the study. Deductive content analysis method was used to interpret this data. Considering the results in this context, it was seen that school principals generally expressed the problems that overlap with the literature. It has been observed that the views and thoughts of school principals about career and career stage are parallel to Bakioğlu's study in 1996. In addition to these, school principals expressed different situations as problems at different stages. They also stated that the problem of bureaucracy in the first stage of their career, the problem of not getting ideas from the field during the calmness stage, the lack of parent support in the activism stage, the lack of parent cooperation in the expertise stage, and the studies are not suitable and applicable. Considering all these, as a suggestion, studies should be carried out to solve the financial problems mentioned by all school principals.

Key Words: Education, career stage, school principals

* This article is derived from Süreyya Şura Ateş's master's thesis conducted under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Erkan Tabancalı.

1. INTRODUCTION

Individuals make an effort to plan their lives and move themselves forward while doing this improvement. Achieving success in social life and meeting expectations and needs are very important as well as the business life of the individual which is directly related to the success targeted here, is very vital throughout his life. All work-related experiences an individual gains throughout his working life, during the start of work to getting into retirement, are called careers (Balta Aydın, 2007). Career directly affects the life of the individual and the ongoing life shapes his career. From this point of view, the individual who tries to reach the goals he wants in his career spends his life through this direction. However, career is important both for the life of the individual and for the organization he works in. While making progress in his own life through achieving success with his career, he also contributes to the organization he works for, providing a two-way interaction.

Management is to ensure that the goals that need to be realized in an organization are realized by using the resources within the organization (Bursalıoğlu, 2015). Management in educational organizations is directly related to the realization of educational goals. Educational administration undertakes to ensure that the society realizes the functions it aims with regard to education by using material and human resources in educational organizations. The basic unit of educational organizations is schools. In this context, the implementation of educational management will take place in schools, the basic unit in which education takes place on behalf of the society. Bursalıoğlu (2015) expresses the implementation of education management that takes place in a more limited environment as school management. From this point of view, education management in the macro area and school management in the micro area continue their activities (Demirtaş, Üstüner, Özer, 2007).

School is the cornerstone of education in all societies. In this context, an organization that provides individuals the knowledge, skills and attitudes necessary to lead them to predetermined goals in a planned time interval (Başaran & Çınkır, 2013). The realization of management in an organization is directly related to the manager of the organization. It is seen that the principals, undertaking the duty of management in schools where educational activities are carried out, have important roles to serve in accordance with their aims. As a result, it is clearly seen that administrators play crucial position. School administrators have to overcome various problems they encounter in to achieve sustainable success. The school organization, for being a social one, of course have these kind of subjects. However, there are certain ones preventing to act in accordance with the descriptions of jobs. As a fact, it can be resulted that school administrators have to be qualified considering their critical duties (Recepoglu ve Kılınç, 2014). In Turkey, school administrators are chosen among teachers since it is thought that teaching is the main profession (Bursalıoğlu, 2015; Erol, 1995). In this context, the effectiveness of an independent professional school administrator is highly dependent on the quality of teachers. The formation of career development goals of current teachers at a certain level and their efforts for their careers will also positively affect their later managerial duties.

As in every occupational group, it is seen that there are developments in the career processes of teachers. There are many studies examining the professional career processes of teachers. Looking at these studies, it is stated that teachers go through various career stages. These stages differ from study to study, and are studied in three to eight stages. Fuller states that teachers' professional interests go through three stages. He lists these three stages as interest in themselves, interest in teaching tasks, and interest in the effects of innovation efforts in teaching on students (Aydın, 2018). In addition, Fessler presented the career of teachers as an eight-stage model. In this context, it stages teachers from the pre-service period to the end-of-career period (Kwee, 2020). Katz (1972), on the other hand, states that teachers go through four stages, namely survival, empowerment, renewal, and maturity, respectively. In his study on the professional careers of teachers, Huberman expressed the stages as a process and examined these stages in seven classes (Aydın, 2018).

As in every profession group, there are developmental periods in the career processes of teachers as well. Teachers starting to practice the profession gain different experiences in their career period and go through various stages (Bakioğlu, 1996). Considering the individual development of each subject in a certain period of time, developing of various behaviors in professional business life is obvious and different behaviors can be exhibited at different stages. On this subject, Bakioğlu (1996) examined the

career stages of teachers and discussed the stages they went through in their career processes in 5 groups. These phases are respectively; career entry phase, relaxation phase, empiricism/activism phase, expertise phase, expertise phase and calmness phase (Bakioğlu, 1996). Teachers and school administrators, selected among teachers, experience these stages respectively from the moment starting their professional career.

The career entry phase includes teachers with between 1 and 5 years of experience. This period can be expressed as the period in which teachers find their profession the least interesting. The sedation phase includes teachers who have been in the teaching profession for 6 to 10 years. It is stated that teachers in this stage have made more positive progress in terms of their career perceptions and reactions. The Empiricism/Activism phase includes teachers who have been teaching between 11 and 15 years. It is seen that these teachers, who use all of their existing talents, engage in activities that can be seen as experiments, such as changing the curriculum and increasing their individual effects. These activities of teachers are called empiricism. The specialization phase includes senior teachers with between 16 and 20 years of teaching experience. At this stage, teachers mostly move to the management level. The calm phase includes teachers with 21 to 25 years of experience. At this stage, almost all of the teachers say that they have the opportunity to use most of their capacity.

Different career stages causes different attitudes and behaviors. So the approaches of a school administrator in the career entry stage and a school administrator in the specialization stage will not be the same. Considering the importance of schools in meeting the expectations of the society, the management of the school is at a critical point. Since school administrators must ensure the school effectively serves its purposes, they will eliminate any problems that may arise. There are problems in schools due to many reasons and these problems basically affect the society. The reasons for these problems, caused by different reasons, the solutions they will eliminate will affect the education processes. Based on all these, this study has been planned in order to evaluate the problems school administrators experience, their expectations and the solutions produced against the problems in terms of their career stages and to shed light on the solution of existing problems. The main purpose of this research is to reveal the expectations of school principals in different career stages, the problems they face and the solutions they apply to these problems. For this purpose, answers were sought for the following sub-objectives.

1. What are the expectations of school principals at different career stages while carrying out their duties?
2. What problems do school principals at different career stages face during their duties?
3. What are the solutions for the problems faced by school principals in different career stages?

2. METHOD

2.1. Research Method and Design

Qualitative research approach used in this study, was conducted to reveal the expectations, problems and solution suggestions of school administrators at different career stages. Qualitative research is an approach to discover and understand the meanings that individuals attribute to problems (Creswell, 2020). However, qualitative research provides in-depth information about an event or perception (Yıldırım, Şimşek, 2021). The most important feature of qualitative research is that it examines people, beings and events in their natural environment (Punch, 2005). This research was conducted in accordance with the basic qualitative research pattern of the qualitative research approach. The basic qualitative research design can be seen in all disciplines, and it is expressed as a research method that is widely used in the field of education. Qualitative research approaches are concerned with how meaning is created and how individuals make sense of their lives and worlds. Uncovering and interpreting these meanings is the primary purpose of the basic qualitative research design (Merriam, 2018).

2.2. Participants of the Study

In the research, interviews were conducted with school principals working in schools on the European Side of Istanbul. The participants of the study were selected by the criterion sampling method,

which is one of the purposive sampling methods. Criterion sampling is defined as the inclusion of all cases that meet a predetermined set of criteria. This criterion can be prepared by the researcher or previously found criterias may also be used (Yıldırım and Şimşek, 2021). While choosing the participants of this research, attention was paid to the fact of the participants' being school principals at different career stages. In this context, the criterion of the research is the school principals who are at different stages within the scope of Bakioğlu's (1996) study of teachers' career stages. Accordingly, four primary school principals in the career entry phase, four primary school principals in the calming phase, four primary school principals in the experimental phase, four primary school principals in the expertise phase and four primary school principals in the calm phase were the criteria of the research. Interviews were held with 20 school principals working in the European Side of Istanbul, who volunteered to participate in the study meeting the criteria. In this study, the information of the participants was kept confidential and the word participant was used to describe them. The "P" code was also used as the participant abbreviation. Participants are separated from each other by numbers added next to the "P" code. Participant expression in numbers, sorted by career stage.

2.3. Data Collection

The data of the study were collected with a semi-structured interview form. "Interview is a data collection technique through verbal communication" (Karasar, 2017, p.210). In this study, with the agreement of the school principals, a semi-structured form was used in order to provide flexibility to the researcher during the data collection phase and to detail the answers given. Before the interview, the form was prepared, the literature was reviewed and the forms used in similar studies were reviewed. Then, interview questions were prepared in accordance with the sub-problems of the study and the literature. The clarity of the questions was tested taking expert's opinion on the interview questions. Interviews were held with the participants using this form, which consisted of 10 interview questions.

2.4. Data Collection Process

Within the scope of this study, primary school principals working in the European Side of Istanbul were interviewed. Before the interviews were conducted, research permission was obtained from the Istanbul Provincial Directorate of National Education. Before the interviews, the principals were ranked according to their criteria. Then, confirmation was obtained that they would participate voluntarily by contacting the managers via telephone. During the interviews, a preliminary interview was held with the principals and it was ensured that the study was carried out on a voluntary basis. Before the meeting, the meeting protocol was delivered to the managers. The interviews were conducted using a semi-structured form and the data of this study were collected by one-on-one interviews. The interviews were recorded with the permission of the participants and converted into written documents for later analysis. Then the voice recordings were deleted. In addition, notes were taken during the researcher interviews to use in the analysis of the data.

2.5. Analysis of Data

The study was carried out according to the qualitative research approach. Deductive content analysis was used in the interpretation of the data obtained within the scope of the study. The analysis of data is done in four stages with deductive content analysis consists of mash. These; creating a framework for analysis, coding the data, defining the findings and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2021). The data collected within the scope of the study were analyzed by the following stages. First, the data was converted from a voice recording to a written document, the data were coded within the framework of the determined one, then the findings were revealed. Code and themes were rearranged and commented and the results were reported.

3. FINDINGS

In this part of the study, the findings obtained from the interviews with the school principals have been included. In this context, a framework is created for the analysis based on Bakioğlu's (1996) study on the career stages of teachers, and the five stage themes here are accepted. Then, a code sequence is created for these themes. While creating the code sequence, the study 'Career Stages of Teachers' is

referred. (Bakioğlu, 1996). In addition, the codes from the data obtained from the field are also added. These prepared codes are applied to the data obtained from the study and the findings are revealed.

The themes of the research are as follows; career entry, sedation phase, experimentation phase, expertise phase and calmness phase. Since the interview questions prepared for the research have been prepared associating with the sub-problems, the findings have been analyzed at the level of the themes and reported to include the questions in the sub-problems. In this context, five different subjects have been examined under main headings. Themes, sub-themes and categories are shown in detail in the figure below.

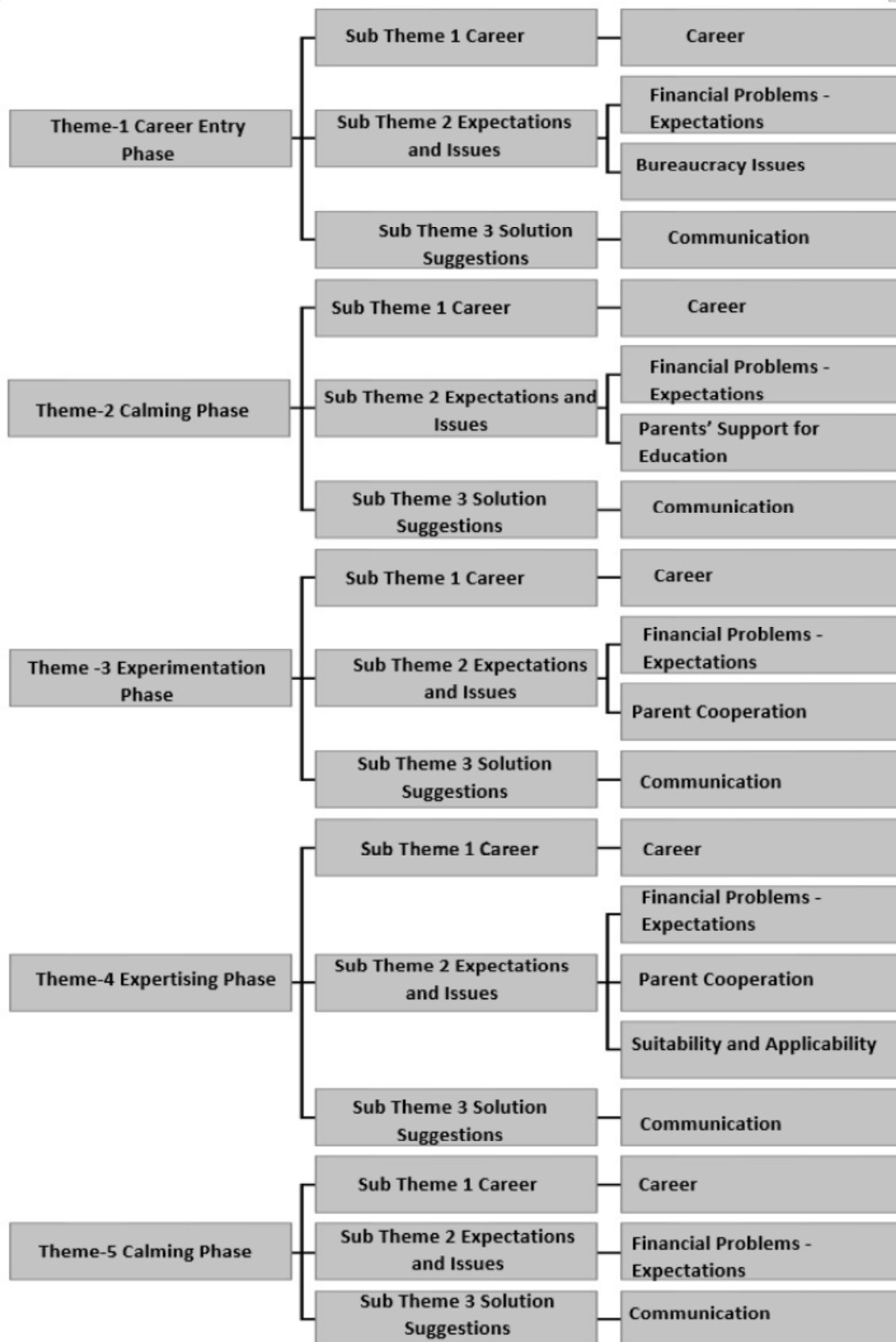


Figure 1: Themes, Sub-Themes, and Categories

3.1. Findings Regarding the Career Entry Phase

In the interviews within the scope of the research, the school principals were asked about their thoughts and expectations about their career and career phase, the problems they experienced and the solution methods they have applied to the problems. In the career category, school principals at this stage made statements defined by codes such as reality shock, initial enthusiasm, unrequited success, gaining experience. Associated with it;

...it can be like a great trauma for individuals who start the job. Because everything does not happen as in written theory, I think universities need to prepare themselves for business life in this way. Of course, when they first start, all teachers have difficulties. They can gain a great experience in a certain period of time, especially in schools where the first assignment places are combined classrooms. I started in the classrooms. I was both a teacher and an administrator at the same time, they made a great contribution to us, and then of course we improved ourselves...(P2)

Considering the answers given by the school principals, the communication category has been created. In this context, they made statements defined by the codes that they found solutions to the problems they experienced through their correspondence with the higher authorities talking to them.

... we are still trying to solve the problems through communication, somehow by telling and talking through persuasion... (P1)

A separate category has been created from the codes obtained from the interviews. This category includes financial problems experienced by school principals. The statements of the school principals are as follows;

... lack of adequate support for education and training and schooling. I would like to talk about financial support here. Because we are in a difficult situation financially... (P4)

3.2. Findings Regarding the Relaxation Phase

In the interviews, the school principals were asked about their thoughts and expectations about their career and career phase, the problems they have experienced and what solution methods they applied to the problems. The answers given by the school principals in the stagnation phase about the career phase have been examined in the career category. Managers used expressions defined by codes such as making plans for the future, managerial career, finding career interesting, perceiving career positively. A school principal explained his career phase with the principal and the office of principal.

... directorate as a career stage; actually, it is a very comfortable and slightly respected office directorship when viewed from the outside... (P8)

...I actually moved to administrative duty in order to touch more children. Because you can really touch the lives of children in this profession. That's why I love doing this job... (P6)

The answers given by the school principals within the scope of expectations and problems are as follows. In this context, a school principal have talked about financial expectations and problems.

... If there is only one thing to be said here, it is economic problems... (P5)

All school principals at this stage stated that the solutions they suggested against the problems they have experienced were about communication. In this context, the communication category was created as a category for the solution proposals sub-theme. Accordingly, school principals have expressed the following statements:

...They apply to us for the solution of the problem, we try to explain that it is not a problem, act fairly, try to solve it with the method of explanation...(P6)

3.3. Findings Regarding the Experimentation Phase

In the interviews, the school principals were asked about their thoughts and expectations about their career and career phase, the problems they experienced and the solution methods they applied to these problems. School principals in the experimentation phase have been asked what they thought about their career and career phase. The career category was created based on the answers to these questions.

Managers have given answers defined by codes such as promotion, being interested in management, and commitment to the profession.

... To rise higher to the extent of the permissions given by the bureaucracy, it would be the District National Education Directorate, would be a branch manager in the ministry, so we have some kind of plans... (P12)

When asked about the expectations and problems of school principals at this stage, they have stated their expectation of support from parents for education. However, they have also mentioned financial inadequacies as a problem. In this context, categories of parents' support and financial inadequacy have been created. In regard to this, school principals have mentioned the following statements:

... There is a trivet in education, one of which is us, the other is the parent, and the other is the student. Missing one of them will prevent the normal operation of the process. For this reason, we expect support from our parents in the name of education... (P10)

Another school principal, who have stated the expectation of support from parents, explained it as follows;

... We always tell the parents when you look at it in this way it is not very approachable. Please cooperate with us in terms of education, this will be the best thing for these children. That's what we're trying to say. Actually, I explained this both for your problem and your expectation question... (P9)

When the school principals at this stage have been asked about their solution proposals, they stated that they tried to find a solution through communication. In this context, the category of communication has been created. School principals expressed the following regarding this issue;

... Tiny problems happen everywhere, but the solution is communication. A manager must be pretty good at communication. When this is the case, problems are resolved through communication... (P10)

3.4. Findings Regarding the Expertise Phase

In the interviews within the scope of the research, the school principals were asked about their thoughts and expectations about their career and career phase, the problems they experienced and the solution methods they applied to these problems. School principals at this stage have been asked their thoughts on their career stages, and the category called career has been created based on their answers. In this context, principals focused on expertise, merit and such.

... There has to be justice in this matter, we call it merit, or it has to be done. We have reached a certain stage, now you cannot go and bring someone who does not understand something fresh. Look, a lot of problems arise when you bring it. I think that they should not ignore both the years of experience and the competence in the profession brought by these years... (P15)

The cooperation category has been created based on the answers given by the school principals in the specialization phase. In this regard, school principals made the following statements:

... We want parents to understand, support and be united with me, to have a good dialogue with the teacher. We want to do good things together... (P14)

School principals in the specialization phase focused on relevance and applicability.

... the managers at the upper levels are aware of the lower levels, they know what the situation is, the activities to be held there, whether all kinds of work can be applied and they are working on this... (K13)

School principals stated that they had financial problems during the interviews. In addition, the solution of these financial problems was their expectation.

... he needs to give allowances so that we don't end up in this difficult situation. We are school principals, why do they make us beggars? We are school principals, we are educators, we are completely stuck in this issue, why do they leave us in this deadlock, we should do something in the name of education, not begging... (P15)

School principals in the specialization phase stated that they found solutions to their problems by using communication.

... an event will happen in any situation, we try to solve it with communication again... (P16)

3.5. Findings Regarding the Calmness Phase

In the interviews, the school principals were asked about their thoughts and expectations about their career and career phase, the problems they experienced and the methods they applied to solve these problems. When the school principals in the calm phase were asked about their career and their thoughts on the career phase, they focused on issues such as experience, professional dignity, professional assistance to their colleagues and lack of plans for the future. Concluding from these answers, the career category has been created and the findings in this context have been examined. The following answers have been given to this topic:

... a lot has developed since the day we first started, technology has developed, we have developed as the World and now we have started to use computer based education as distant education. There have been developments in this field and we have experienced. As a person works, he gains experience. The greatest thing for teachers is experience. Experience is more important than knowledge... (K20)

Another school principal in this phase emphasized the respectability of the teaching profession.

...I would like different studies to be carried out in order to have respect for the teacher. Because teaching is no longer a respected profession. That's all I have to say... (P18)

School principals in the calm phase stated the problems they experienced were financial related problems. In this context, the findings obtained in a separate category have been examined. Managers have expressed financial inadequacies as follows:

...I can talk about the economic problems, we are different from private schools. We need money for a single employee... (P19)

School principals in the calm phase have stated that they tried to find solutions to all problems by using ways such as speaking and persuading. In this context, the category of communication has been created. On this issue, the school principals told:

... we provide necessary information to parents. We do seminars. We try to solve some things by talking to them and expressing them nicely... (K19)

4. CONCLUSION AND DISCUSSION

The results obtained within the scope of this study are listed as follows. The school principals in the career entry phase do not experience the reality shock, initial enthusiasm and reward for success. School principals have mentioned about financial inadequacies and expressed this as a problem. In addition, they have mentioned the problems of bureaucracy. As an expectation, they also have stated that studies should be carried out to solve these problems as soon as possible. They have stated that they used the communication method as a solution suggestion. Considering all these, the presence of a supportive environment for school principals at this stage is an important factor for them to be willing and capable at this stage of their careers (Hong, Day, & Greene, 2017).

School principals, in the stagnation phase, mainly have focused on the issues such as planning for the future, career as a principal, finding career interesting, and perceiving career positively, which were also expressed in Bakioğlu's study, and made statements explained. Bakioğlu (1996) stated that teachers in the stagnation phase are more interested in their careers than teachers in the career entry phase. In the interviews conducted in this study, it is seen that school principals are in an effort to be more active at this stage. School principals talked about financial inadequacies and expressed this as a problem. The principals in the stagnation phase complained about not being asked for their opinion by their managers. The expectations of the managers have been stated as support for the solution of the problems. Solution suggestions are expressed as communication method.

School principals in the empiricism phase have focused on promotion, being interested in management, and commitment to the profession in parallel with their work. School principals talked about financial inadequacies and expressed this as a problem. It is thought that teachers at this stage prefer to be more responsible in their institutions because they feel competent within the scope of knowledge and skills (Korumaz & Kocabaş, 2014). The principals in the experimental stage stated that they could not get the support of the parents, and that the principals in the expertise stage did not have parental cooperation as a problem. As an expectation, they talked about the need of carrying out studies to solve these problems as soon as possible. They used the communication method as a solution suggestion.

School principals in the specialization phase touched upon the importance of expertise and merit. School principals talked about financial inadequacies and expressed this as a problem. The principals in the specialization phase expressed the lack of parent cooperation as a problem. However, they mentioned that the studies were not suitable for the purpose and not applicable. As an expectation, they stated that studies should be carried out to solve these problems as soon as possible. They stated that they used the communication method as a solution suggestion. Considering the related studies conducted in our country, most of the teachers and administrators stated that the source of many problems stems from the system and practices (Işık & Bahat, 2019). From this point of view, the fact that the principals at the specialization stage emphasize merit and state that merit is not applied coincides with the studies in our country.

School principals in the calm phase, also talked about issues such as lack of professional help and plans for the future in parallel with the study. School principals talked about financial inadequacies and expressed this as a problem. Their expectation is to find a solution at the points they describe as problems. Solution suggestions were expressed as using the communication method. School principals who are in the calm phase are in the last stages of their profession, so their efforts seem to decrease (İnandı & Özkan, 2006). Therefore, it only deals with financial resources and does not deal with other systemic problems.

Within the scope of the research, school principals talked about the same problem and expectation at any stage. In this context, the first answer that comes to mind when asked questions has always been financial problems. School principals had difficulty in expressing these financial and other kinds of problems. It was seen in the interviews that the school principals working in the Ministry of National Education spoke easily when expressing these financial problems, but they preferred to remain reserved and closed in the expression of different problems. With the different questions posed, other problems were tried to be revealed. When school principals were asked what their solution suggestions were, all school principals stated that they used the communication method in all situations.

When the literature is examined, it is seen that the most obvious problem faced by school principals is financial problems. In this context, it is seen that this result is compatible with the literature. Aslanargun and Bozkurt (2012) stated in their study that the administrators had problems with the inadequacy of the school budget. Again, there is a study in the literature that refers to financial inadequacies and states that it is not possible to deal with educational situations because of dealing with these problems (Demirtaş & Özer, 2014). As it can be seen, when we look at the literature, financial inadequacy in schools is the biggest problem of school principals. There are many studies in the literature supporting this (Çekten, 2004; Turan, Yıldırım, & Aydoğdu, 2012). As it can be seen, when we look at the literature, financial inadequacy in schools is the biggest problem of school principals. In addition to this, it is seen that school principals have similar problems in international studies. For example, in a study conducted in the USA, it was stated that school principals experienced difficulties due to the lack of financial resources (Wise, 2015). From this point of view, it is seen that the problems are similar globally.

When the problems faced by school principals are taken into consideration, the fact that school principals at different stages express other problems reveals that they have different perspectives. In addition, it is seen in the literature that school administrators exhibit different behaviors according to their age or different characteristics, or the way they perceive problems can change. According to Arslan's (2019) study, it was stated that school principals over the age of 50 experienced fewer problems. Looking at the international studies, the study conducted in Portugal states that each school principal perceives different situations as a problem (Espuny et al., 2020).

Based on the interviews conducted with this study, the following can be said. There are school principals from every stage in our country. There are no criteria for being a school principal, such as being at any stage or commonly being assigned as a school principal at a certain stage. School principals are classified according to the career stage they are in i Parallel to Bakioğlu's (1996) study. When asked what problems they encountered, different problems were expressed at different stages. However, the expectation, general problem and solution proposals of all managers in five different phases have always been the same.

5. RECOMMENDATIONS

Solving the financial problems expressed by school principals is important both for school principals and for increasing the education standards in our country. Studies on this aspect should be done. In addition, career stages should be taken into account in the appointment or assignment of school principals. Researchers can observe how the results will emerge by conducting similar studies in different regions of our country. The study was conducted with a qualitative research approach. In terms of generalizing the research, it is possible to reach wider audiences by using the quantitative research approach. A study can be conducted using mixed research method in order to reach wider audiences and to examine the source of problems experienced in the business.

REFERENCES

- Arslan, M. (2019). *Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar: Batman örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11)2, 349-368.
- Aydemir, N. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar (Uşak İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik Kariyer Evreleri ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. doi:10.14687/jhs.v15i4.5450.
- Aygün, Ö. (2014). *Okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştığı olumsuz davranışlar*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bakioğlu, A. (1996). *Öğretmenlerin Kariyer Evreleri (Türkiye'de Resmi Lise Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma)*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul.
- Bakioğlu, A., Gayık Asyalı, S. (2005). Rehber Öğretmenlerin Bulundukları Kariyer Evrelerine göre Okul Yönetimini Algılayışlarının Niteliksel Olarak İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 89-110.
- Bakioğlu, A., Korumaz, M. (2015). Öğretmenlerin Okulda Yalnızlıklarının Kariyer Evrelerine Göre İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 25-54.

- Balta Aydın, E. (2007). *Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirmesi ve kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Başaran, İ. E., Çinkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. 4. bs. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 19. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelikten, M. (2004). Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(1), 91-118.
- D., Arslan, H. B., & Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirtaş, H., Özer, N. (2014) Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(22), 1-24.
- Demirtaş, H., Üstüner M., Özer, N. (2014). Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 1(22), 1-24.
- Erol, F. (1995). Okul Müdürlerinin Görevlerini Başarmada Karşılaştıkları Engeller (Burdur İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 1(1), 63-71.
- Hong, J., Day, C., Greene, B. (2017). The Construction of Early Career Teachers' Identities: Coping or Managing?. *Teacher Development*. 22(2). 249-266.
- Işık, M., Bahat, İ. (2019). Farklı Kariyer Evrelerindeki Öğretmenlerin Sürekli Öğrenen Okul Oluşturmaya İlişkin Zihni Modelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2): 555-580.
- İnandı, Y., Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim 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.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler. Ankara: Nobel Akademik yayıncılık.
- Katz, L. G. (1972). The developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Keman, F. Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Korumaz, M., Kocabaş, İ. (2014). Farklı Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri. *International Journal of Social Science*. 28(1), 495-512.
- Kwee, C. T. T. (2020). The Application of Career Theories in Teachers' Professional Development and Career Decision: A Literature Review. *Universal Journal of Educational Research*. 8(9), 3997-4008.
- Merriam, S. B. (2013) *Qualitative Research a Guide to Design and Implementation*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Punch, K. F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar. (Çev. Bayrak,
- Recepoglu, E., Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de Okul Müdürlerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(2), 1817-1845.
- Turan, S., Yıldırım, N., Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2 (3), 63-76.

- Wise, D. (2015). Emerging Challenges Facing School Principals. *Education Leadership Review*, 16(2), 103-115.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 12.Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KARİYER EVRELERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN BEKLENTİLERİ, SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ*

Süreyya Şura ATEŞ¹, Doç. Dr. Erkan TABANCALI²

¹Gültepe İmam Hatip Ortaokulu, Türkiye; ssureyyakilic@hotmail.com;
https://orcid.org/0000-0001-5652-2869

²Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye; tabanca@yildiz.edu.tr;
https://orcid.org/0000-0001-7536-2696

Kaynak göstermek için: Ateş, S. Ş. & Tabancı, E. (2022). Kariyer evrelerine göre okul müdürlerinin beklentileri, sorunları ve çözüm önerileri. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacı*, 2(1), 87-110.

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, farklı kariyer evrelerinde bulunan okul müdürlerinin beklentilerini, karşı karşıya kaldıkları sorunları ve sorunlara karşı çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yaklaşımının temel nitel araştırma desenine uygun olarak bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul Avrupa Yakasında görev yapan farklı kariyer evresinde bulunan 20 ilkokul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında yarı yapılandırılmış form kullanılarak 20 okul müdürü ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır. Bu verilerin yorumlanmasında tümdengelimci içerik analizi kullanılmıştır. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında okul müdürlerinin genel olarak alan yazınla örtüşen sorunları dile getirdikleri görülmüştür. Buna ek olarak müdürler farklı evrelerde farklı durumları sorun olarak ifade etmişlerdir. Kariyer girişi evresinde bürokrasi sorunları, durulma evresinde sahadan fikir alınmadığı, deneycilik evresinde veli desteğinin eksikliği ve uzmanlık evresinde veli iş birliğinin olmayışı ve çalışmaların amaca uygun ve uygulanabilir olmadığını ifade etmişlerdir. Tüm bunlar göz önüne alındığında bir öneri olarak tüm okul müdürlerinin bahsettikleri finansal sorunların çözümü çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, kariyer evresi, okul müdürü

1. GİRİŞ

Bireyler yaşamlarını planlamak ve bunu yaparken de kendilerini ileriye taşımak için çaba göstermektedirler. Sosyal hayatta başarı sağlamak, beklenti ve ihtiyaçları karşılamak birey için oldukça önemli olduğu gibi bununla doğrudan ilişkili olan bireyin iş yaşamı ve burada hedeflenen başarısı da hayatı boyunca oldukça önem arz etmektedir. Bireyin işe başlamasından emekliliğine kadar süren iş yaşamı boyunca kazandığı tüm iş ile ilgili tecrübeleri kariyer olarak adlandırılmaktadır (Balta Aydın, 2007). Kariyer, bireyin yaşamını doğrudan etkilemekte ve süregelen yaşam bireyin kariyerini şekillendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında kariyerinde istediği hedeflere ulaşmaya çalışan birey yaşamını bu yönde geçirmektedir. Bununla birlikte kariyer hem bireyin yaşamı açısından hem de çalıştığı örgüt açısından önem taşımaktadır. Kendi yaşamında kariyeri ile başarı sağlayarak bir ilerleme gösterirken diğer yandan çalıştığı örgüte de katkıda bulunarak çift yönlü bir etkileşim sağlamaktadır.

Yönetim, bir örgüt içerisinde gerçekleştirilmesi gereken amaçları örgüt içinde bulunan kaynakları kullanarak gerçekleşmesini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2015). Eğitim örgütlerinde yönetim doğrudan

* Bu makale Süreyya Şura Ateş'in Doç. Dr. Erkan Tabancı danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

eğitim ile ilgili amaçların gerçekleştirilmesi ile ilgilidir. Eğitim örgütlerinde madde ve insan kaynaklarını kullanarak toplumun eğitimle ilgili hedeflediği işlevleri gerçekleştirmesini sağlamayı eğitim yönetimi üstlenmektedir. Eğitim örgütlerinin temel birimi ise okullardır. Bu bağlamda eğitim yönetiminin uygulanması toplum adına eğitimin gerçekleştiği temel birim olan okullarda gerçekleşecektir. Bursalıoğlu (2015) eğitim yönetiminin daha sınırlı bir çevrede uygulanmasını okul yönetimi olarak ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında makro alanda eğitim yönetimi mikro alanda ise okul yönetimi faaliyetlerini sürdürmektedir (Demirtaş, Üstüner, Özer, 2007).

Okul, toplumların tümünde eğitimin gerçekleştiği en temel taşı oluşturmaktadır. Bu bağlamda okul, bireylere planlı bir zaman aralığında önceden belirlenen amaçlara götürmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumu kazandırmayı sağlayan bir örgüttür (Başaran ve Çınkır, 2013). Bir örgütte yönetimin gerçekleştirilmesi örgütün yöneticisi ile doğrudan ilişkilidir. Okullarda yöneticilik görevini üstlenen müdürler, okulların amaçlarına uygun olarak hizmet etmesinde önemli rollere sahip olduğu görülmektedir. Bu yönden bakıldığında da okul yöneticilerinin oldukça kritik bir konumda oldukları net bir şekilde görülmektedir. Okul yöneticileri, yönetim esnasında devamlılığı sürdürülebilen bir başarı yakalamak için karşısına çıkan birtakım sorunları alt etmek durumundadır. Sosyal bir örgüt olan okul örgütü, elbette sosyal problemleri de beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte görev tanımlarına uygun davranmayı engelleyen belli sorunlar da yaşanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin kritik görevleri göz önüne alınarak nitelikli kişilerden oluşması gerektiğine inanılmaktadır (Recepoglu ve Kılınç, 2014). Ülkemizde okul yöneticileri, öğretmenler arasından seçilmekte ve meslekte asıl olanın öğretmenlik olduğu düşünülmektedir (Bursalıoğlu, 2015; Erol, 1995). Bu bağlamda bağımsız bir meslek olmayan okul yöneticiliğinin etkililiği yine öğretmenlerin nitelikli olmasından geçmektedir. Mevcut öğretmenlerin belli bir düzeyde kariyer gelişimleri hedeflerinin oluşması, kariyerleri için çaba göstermeleri daha sonra bulunacakları yöneticilik görevlerini de olumlu yönde etkileyecektir.

Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlerin kariyer süreçlerinde de gelişmeler yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki bakımdan kariyer süreçlerinin incelendiği birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin çeşitli kariyer aşamalarından geçtikleri ifade edilmektedir. Bu aşamalar çalışmadan çalışmaya farklılık göstererek üç ile sekiz aşamaya kadar incelenmiştir. Fuller, öğretmenlerin mesleki ilgilerinin üç aşamadan geçtiğini ifade etmektedir. Kendilerine ilgi, öğretim görevlerine ilgi ve öğretimdeki yenileşme çabalarının öğrenciler üzerine etkisine ilgi olarak bu üç aşamayı sıralamaktadır (Akt. Aydın, 2018). Buna ek olarak Fessler öğretmenlerin kariyerini sekiz aşamalı bir model olarak ortaya koymuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet öncesi döneminden başlayarak kariyer sonu döneme kadar aşamalandırmaktadır (Akt. Kwee, 2020). Katz (1972) ise öğretmenlerin sırasıyla hayatta kalma, güçlenme, yenilenme ve olgunluk olmak üzere dört aşamadan geçtiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin mesleki kariyerleri üzerine yaptığı çalışma ile Huberman aşamaları bir süreç olarak ifade etmiş ve bu aşamaları yedi sınıfta incelemiştir (Akt. Aydın, 2018).

Bakioğlu ise (1996) öğretmenlerin kariyer süreçlerinde geçirdikleri evreleri 5 grupta ele almıştır. Bu evreler sırasıyla; kariyer girişi evresi, durulma evresi, deneycilik/aktivizm evresi, uzmanlık evresi, uzmanlık evresi ve sakinlik evresidir (Bakioğlu, 1996). Öğretmenler ve öğretmenler arasından seçilerek görev yapmakta olan okul yöneticileri profesyonel meslek yaşamlarına başladıkları andan itibaren bu evreleri sırasıyla deneyimlemektedir. Mesleklerini icra etmeye başlayan öğretmenler, kariyer süreçlerinde farklı tecrübeler kazanmakta ve çeşitli evrelerden geçmektedir (Bakioğlu, 1996). Belirli bir zaman aralığında bireyin her konuda gelişim gösterdiği düşünüldüğünde profesyonel iş yaşamında da çeşitli davranışların gelişeceği öngörülmekte ve farklı evrelerde farklı davranışlar sergileyebileceği görülmektedir.

Kariyer girişi evresi, 1 ile 5 yıl arasında deneyime sahip olan öğretmenleri kapsamaktadır. Bu dönem öğretmenlerin mesleklerini en az ilginç buldukları dönem olarak ifade edilebilir. Durulma evresi, 6 ile 10 yıl arasında öğretmenlik mesleği içinde bulunan öğretmenleri kapsamaktadır. Bu evrede bulunan öğretmenlerin kariyeri algılamaları ve verilen tepkiler açısından bakıldığında daha olumlu yönde ilerleme kat ettikleri ifade edilmektedir. Deneycilik/Aktivizm evresi, 11 ile 15 yıl arasında öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenleri kapsamaktadır. Mevcut yeteneklerinin tümünü kullanan bu öğretmenlerin, müfredatı değişime uğratma ve bireysel etkilerini artırma gibi deney olarak da

görülebilecek faaliyetlerde bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu faaliyetleri deneycilik olarak adlandırılmaktadır. Uzmanlık evresi, 16 ile 20 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip olan kıdemli öğretmenleri kapsamaktadır. Bu evrede öğretmenler daha çok yönetim kademesine geçmektedirler. Sakinlik evresi, 21 ile 25 yıllık deneyime sahip olan öğretmenleri kapsamaktadır. Bu evre öğretmenlerin tamamına yakınının kapasitelerinin büyük kısmını kullanmaya fırsat bulduklarını söylemektedir.

Farklı kariyer evreleri farklı tutum ve davranışı da beraberinde getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında kariyer girişi evresinde bulunan bir okul yöneticisi ile uzmanlık evresinde bulunan okul yöneticisinin yaklaşımları aynı olmayacaktır. Toplumun beklentilerini karşılaması açısından okulların önemi düşünüldüğünde ise okulun yönetimi kritik bir noktada bulunmaktadır. Okulun etkili bir şekilde amaçlarına hizmet etmesini okul yöneticilerinin sağlaması gerektiğinden bu bağlamda çıkabilecek her türlü sorunu yine onlar bertaraf edeceklerdir. Okullarda birçok nedenden kaynaklı sorunlar yaşanmakta ve bu sorunlar temelde toplumu etkilemektedir. Farklı nedenlerden kaynaklı olan bu sorunların neden kaynaklandığı ve ne gibi çözümler ile ortadan kalkacağı eğitim süreçlerini etkileyecektir. Ülkemizde okul müdürlerinin yaşadığı sorunlar temel alınarak birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışmalar okul müdürlerinin yeni göreve başlaması, farklı kademelerde bulunması, farklı illerde yapılması yönünden birbirinden ayrılmaktadır (Arslan, 2019; Aygün, 2014; Aydemir, 2013; Keman, 2019). Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin kariyer evrelerine yönelik ilgili çalışmalar yapıldığı da görülmektedir (Bakioğlu ve Korumaz, 2015; Bakioğlu ve Gayık Asyalı, 2005). Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde okul müdürlerinin sorunlarını, çözüm önerilerini ve beklentilerini öğretmenlerin kariyer evresi kapsamında inceledikleri bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Tüm bunlardan yola çıkılarak okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunları, beklentileri ve sorunlara karşı ürettikleri çözümler, onların bulundukları kariyer evreleri açısından değerlendirmek mevcut sorunların çözümüne ışık tutması amacıyla bu çalışma planlanmıştır. Bu araştırmanın temel amacı farklı kariyer evresinde bulunan okul müdürlerinin beklentilerini, karşı karşıya kaldıkları sorunları ve bu sorunlara karşı uyguladıkları çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

- 1.Farklı kariyer evresinde bulunan okul müdürlerinin görevlerini yürütürken beklentileri nedir?
- 2.Farklı kariyer evresinde bulunan okul müdürleri görevleri esnasında hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?
- 3.Farklı kariyer evresinde bulunan okul müdürleri görevleri esnasında karşılaştıkları sorunlara karşı çözüm önerileri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Farklı kariyer evrelerinde bulunan okul yöneticilerinin beklentilerinin, yaşadıkları sorunların ve çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırmalar bireylerin problemlere attığı anlamları keşfetmeye ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2020). Bununla birlikte nitel araştırmalar bir olay ya da algıya yönelik derinlemesine bilgi sağlamaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2021). İnsanları, varlıkları ve olayları kendi doğal ortamında inceliyor olması nitel araştırmaların en önemli özelliğidir (Punch, 2005). Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımının temel nitel araştırma desenine uygun olarak yapılmıştır. Temel nitel araştırma deseni tüm disiplinlerde görülebildiği gibi eğitim alanında yaygın olarak kullanılan araştırma biçimi olarak ifade edilmektedir. Nitel araştırma yaklaşımları anlamın nasıl oluşturulduğuyla, bireylerin yaşamlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla alakalıdır. Bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamak temel nitel araştırma deseninin öncelikli amacını oluşturmaktadır (Merriam, 2018).

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu çalışmada İstanbul ili Avrupa Yakası okullarında görev yapan okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden kararlaştırılmış bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışmaya dahil edilmesi olarak ifade edilmektedir. Bahsedilen bu ölçüt, çalışmacı tarafından hazırlanabilir veya daha önceden bulunan ölçütleri de kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu

araştırmanın katılımcıları seçilirken farklı kariyer evrelerinde bulunan okul müdürleri olmalarına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın ölçütü, Bakioğlu'nun (1996) öğretmenlerin kariyer evreleri çalışması kapsamında farklı evrelerde bulunan okul müdürleridir. Buna göre dört ilkokul müdürü kariyer girişi evresi, dört ilkokul müdürü durulma evresi, dört ilkokul müdürü deneycilik evresi, dört ilkokul müdürü uzmanlık evresi ve dört ilkokul müdürü sakinlik evresinde bulunması araştırmanın ölçütü olmuştur. İstanbul ili Avrupa Yakasında görev yapan, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve ölçütü karşılayan 20 okul müdürü ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada katılımcıların bilgileri gizli tutulmuş ve onları ifade eden katılımcı kelimesi kullanılmıştır. Katılımcı kısaltması olarak da “K” kodu kullanılmıştır. Katılımcılar “K” kodunun yanına eklenen sayılarla birbirinden ayrılmıştır. Sayılarla katılımcı ifadesi, kariyer evrelerine göre sıralanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu çalışmada okul müdürlerinin görüşleri alınırken veri toplama aşamasında araştırmacıya esneklik sağlaması ve verilen cevapların detaylandırılabilmesi açısından yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Bu görüşme formu hazırlanmadan önce alan yazın incelenmiş benzer çalışmalarda kullanılan formlar gözden geçirilmiştir. Ardından çalışmanın alt problemleriyle ve alan yazınla uyumlu olacak şekilde görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme soruları uzman görüşü alınarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Görüşme formu 10 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Katılımcılar ile yapılan yüz yüze görüşmeler bu form kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışma kapsamında İstanbul ili Avrupa Yakası okullarında görev yapan ilkokul müdürleri ile görüşülmüştür. Görüşmeler gerçekleştirilmeden öncelikle müdürler ölçüt alınan özelliklerine göre sıralanmıştır. Ardından müdürlerle telefon aracılığıyla görüşülerek gönüllü katılım göstereceklerine dair teyit alınmıştır. Görüşmeler sırasında da müdürler ile bir ön görüşme yapılmış ve çalışmanın gönüllük esasında yürütülmesi sağlanmıştır. Görüşme öncesi müdürlere görüşme protokolü ulaştırılmıştır. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış form kullanılarak gerçekleştirilmiş ve bu çalışmanın verileri, birebir görüşme ile toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların izni ile kayıt altına alınmış ve daha sonra analiz edilmek üzere yazılı dökümana dönüştürülmüştür. Ardından ses kayıtları silinmiştir. Bununla birlikte araştırmacı görüşmeler esnasında verilerin analizi sürecinde kullanması için notlar alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

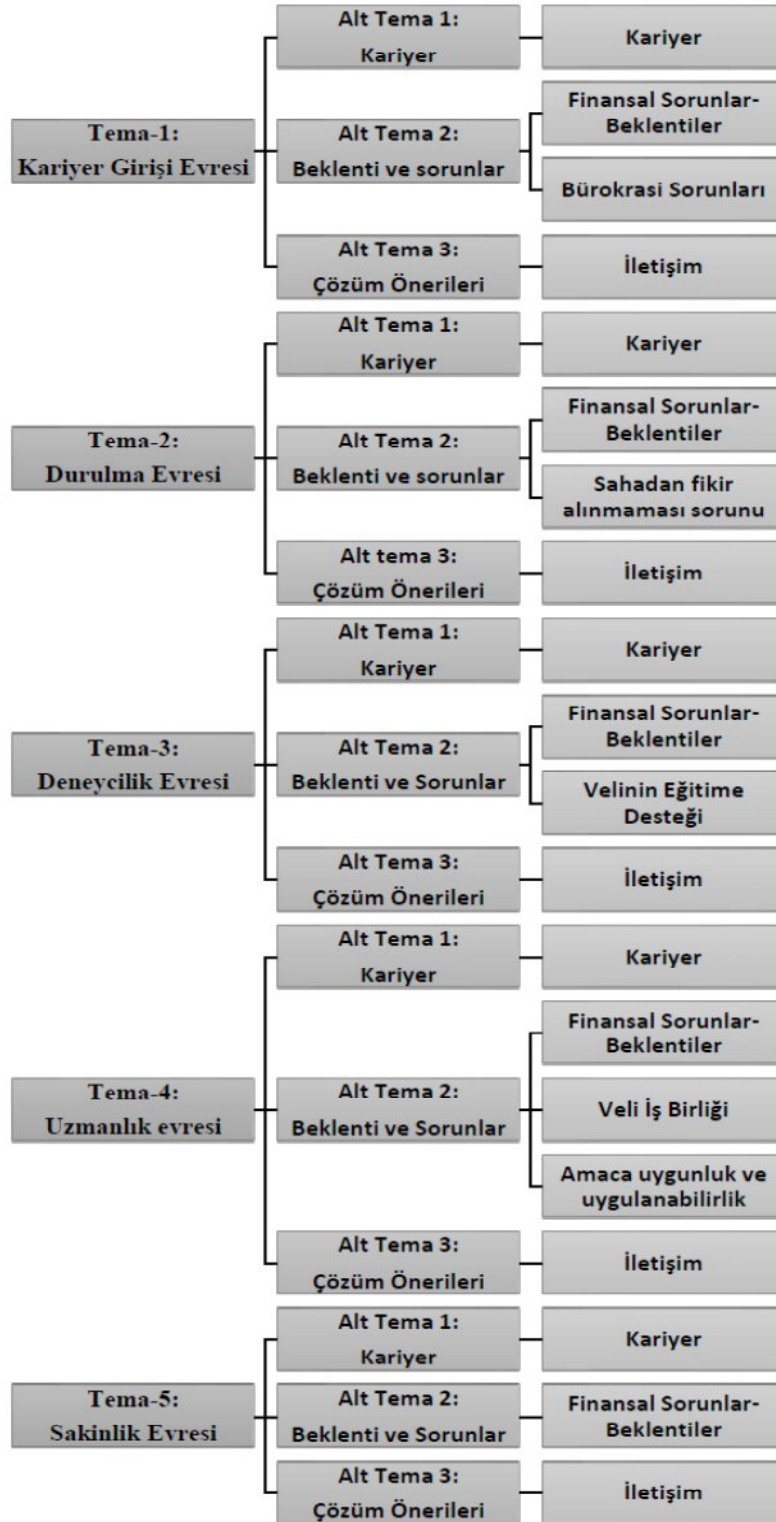
Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımına göre yapılmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin yorumlanmasında tümdengelimci içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi, tümdengelimci içerik analizi ile dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; analiz için bir çerçeve oluşturma, verileri kodlama, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde sıralanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışma kapsamında toplanan veriler bu aşamaları izleyerek analiz edilmiştir. İlk olarak veriler ses kaydından yazılı dökümana dönüştürülmüş olup bu veriler belirlenen çerçeve kapsamında kodlanmış ardından bulgular ortaya çıkarılmıştır. Kod ve temalar yeniden düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Ortaya çıkan bulgular raporlaştırılmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde okul müdürleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda Bakioğlu'nun (1996) öğretmenlerin kariyer evrelerine yönelik yaptığı çalışma temel alınarak analiz için çerçeve oluşturulmuş olup burada bulunan beş evre tema kabul edilmiştir. Ardından bu temalar için kod dizisi oluşturulmuştur. Kod dizisi oluşturulurken öğretmenlerin kariyer evreleri adlı çalışma dikkate alınmıştır (Bakioğlu, 1996). Ayrıca sahadan elde edilen verilerden gelen kodlar da eklenmiştir. Hazırlanan bu kodlar çalışmadan elde edilen verilere uygulanmış ve bulgular ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın temaları; kariyer girişi, durulma evresi, deneycilik evresi, uzmanlık evresi ve sakinlik evresi olarak sıralanmaktadır. Araştırma için hazırlanan görüşme soruları alt problemlerle ilişkilendirilerek hazırlandığından ortaya çıkan bulgular temalar düzeyinde incelenirken alt

problemlerdeki soruları kapsayacak şekilde raporlaştırılmıştır. Bu bağlamda beş ayrı tema ana başlıklar halinde incelenmiştir. Temalar, alt temalar ve kategoriler aşağıdaki şekilde detaylı olarak gösterilmiştir.



Şekil 1: Temalar, Alt Temalar ve Kategoriler

3.1. Kariyer Giriş Evresine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamındaki görüşmelerde okul müdürlerine; kariyer ve kariyer evresi hakkındaki düşünceleri, beklentileri, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı hangi çözüm yöntemlerini uyguladıkları sorulmuştur. Bu evrede bulunan okul müdürleri kariyer kategorisinde; gerçeklik şoku, başlangıç coşkusu, başarılarının karşılıksız kalması, tecrübe kazanma gibi kodlarla tanımlanan ifadelerde bulunmuşlardır. Bununla ilgili;

...bu işe başlayan bireylerde çok büyük bir travma gibi olabiliyor. Çünkü her şey yazılı teorikte olduğu gibi olmuyor bence üniversitelerin iş hayatına bu şekilde hazırlaması gerekiyor tabii ki ilk başladığı zaman bütün öğretmenler zorlanıyorlar. Belli bir zaman içinde müthiş bir tecrübe kazanabiliyorlar özellikle ilk atama yerleri birleştirilmiş sınıflar olan okullarda sınıflarda başladım hem öğretmen hem idarecilik yapıyordum aynı anda bunlar bizlere çok büyük bir katkı sağladı daha sonra da kendimizi tabii ki geliştirdik... (K2)

Okul müdürlerinin verdikleri cevaplar göz önüne alındığında iletişim kategorisi oluşturulmuştur. Bu bağlamda üst merciilerle yazışmaları, yaşadıkları sorunlara karşı konuşma yoluyla çözüm buldukları kodlarla tanımlanan ifadelerde bulunmuşlardır.

... yine iletişimle çözmeye çalışıyoruz ikna yoluyla anlatarak, konuşarak bir şekilde bunları çözüme kavuşturmaya çalışıyoruz... (K1)

Görüşmelerden elde edilen kodlardan ayrı bir kategori oluşturulmuştur. Bu kategoride okul müdürlerinin yaşadığı finansal sorunlar yer almaktadır. Okul müdürlerinin ifadeleri şu şekildedir.

... eğitim ve öğretime ve okula yeterli desteğin sağlanamaması. Burada özellikle maddi destekten bahsetmek istiyorum. Çünkü biz maddi anlamda zor durumdayız... (K4)

3.2. Durulma Evresine Yönelik Bulgular

Görüşmelerde okul müdürlerine; kariyer ve kariyer evresi hakkındaki düşünceleri, beklentileri, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı hangi çözüm yöntemlerini uyguladıkları sorulmuştur. Durulma evresinde bulunan okul müdürleri kariyer evresi ile ilgili verdikleri yanıtlar kariyer kategorisinde incelenmiştir. Müdürler; geleceğe yönelik plan yapma, müdürlük kariyeri, kariyeri ilginç bulma, kariyeri olumlu algılamak gibi kodlarla tanımlanan ifadeler kullanmıştır. Bir okul müdürü kariyer evresini müdürlük ve müdürlük makamı ile açıklamıştır.

... Kariyer evresi olarak müdürlük; aslında dışarıdan bakıldığında oldukça rahat ve az da olsa itibarı olan bir makam müdürlük... (K8)

...Ben idari göreve aslında daha çok çocuğa dokunabilmek için geçtim. Çünkü gerçekten bu meslekte çocukların hayatlarına dokunabiliyorsunuz. İşte bundan dolayı da ben bu işi severek yapıyorum... (K6)

Okul müdürlerinin beklenti ve sorunlar kapsamında verdikleri yanıtlar şu şekilde görülmektedir. Bu kapsamda bir okul müdürü finansal beklenti ve sorunlardan bahsetmiştir.

... Burada söylenecek tek şey varsa o da ekonomik sorunlardır... (K5)

Bu evrede bulunan tüm okul müdürleri yaşadıkları sorunlara karşı önerdikleri çözüm önerilerinin iletişim yoluyla olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda çözüm önerileri alt temasına kategori olarak iletişim kategorisi oluşturulmuştur. Buna göre okul müdürleri şu ifadeleri kullanmışlardır.

...Bu sorunun çözümü için bize başvuruyorlar biz de bunun bir sorun olmadığını adil bir şekilde davranmaya çalışıldığını açıklamaya çalışıyoruz izah yöntemiyle çözmeye çalışıyoruz...(K6)

3.3. Deneycilik Evresine Yönelik Bulgular

Görüşmelerde okul müdürlerine; kariyer ve kariyer evresi hakkındaki düşünceleri, beklentileri, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı hangi çözüm yöntemlerini uyguladıkları sorulmuştur. Deneycilik evresinde bulunan okul müdürlerine kariyer ve kariyer evresi hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Bu sorulara verilen yanıtlara göre kariyer kategorisi oluşturulmuştur. Müdürler terfi, yönetime ilgili olma, mesleğe olan bağlılık gibi kodlarla tanımlanan cevaplar vermişlerdir.

... Bürokrasinin Verdiği izinler ölçüsünde daha yükselmek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü olur şube müdürlüğü olur bakanlıkta olur yani bir tür planlarımız var... (K12)

Bu evrede bulunan okul müdürlerine beklentileri ve sorunlarının ne olduğu sorulduğunda velilerden eğitime destek beklediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte sorun olarak finansal yetersizlikleri dile getirmişlerdir. Bu kapsamda veli desteği ve finansal yetersizlik kategorileri oluşturulmuştur. Bu konuda okul müdürleri şu ifadelerde bulunmuşlardır.

...Eğitimde sacayağı vardır bu sacayağının biri biz diğeri veli diğeri ise öğrencidir. Bunlardan birinin eksik olması sürecin normal işlemesine engel olacaktır. Bu nedenle velilerimizden destek bekliyoruz eğitim adına... (K10)

Velilerden destek beklendiğini ifade eden bir diğer okul müdürü şöyle anlatmıştır.

...Böyle baktığın zaman biz velilere hep diyoruz dile getiriyoruz ama çok yanaşan olmuyor. Bakın eğitim açısından bizle gönül birliği yapın bu çocuklar için en doğrusu bu olur. Böyle anlatmaya çalışıyoruz. Aslında ben bunu hem sorun hem beklenti sorunuza yönelik anlattım... (K9)

Bu evrede bulunan okul müdürlerine sorunlara karşı çözüm önerilerinin ne olduğu sorulduğunda iletişim yoluyla çözüm bulmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda iletişim kategorisi oluşturulmuştur. Okul müdürleri ise bu konu ile alakalı olarak şunları dile getirmişlerdir.

...Ufak tefek sıkıntılar her yerde olur ancak bunun çözümü iletişimdir bir yönetici iletişim konusunda oldukça iyi olmalıdır. Zaten böyle olduğunda da sorunlar sıkıntılar iletişim kanalıyla çözüme kavuşturulur... (K10)

3.4. Uzmanlık Evresine Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamındaki görüşmelerde okul müdürlerine; kariyer ve kariyer evresi hakkındaki düşünceleri, beklentileri, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı hangi çözüm yöntemlerini uyguladıkları sorulmuştur. Bu evrede bulunan okul müdürlerine kariyer evreleri hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve verdikleri cevaplara binaen kariyer adında bir kategori oluşturulmuştur. Bu bağlamda müdürler uzmanlık, liyakat ve gibi durumların üzerinde durmuşlardır.

...Bu konuda adaletin olması lazım yani liyakat diyoruz ya bunun yapılması lazım. Biz belli bir aşamaya gelmişiz artık sen gidip tazecik bir şeyden anlamayan birini getiremezsin. Getirdiğin zaman bir sürü problem ortaya çıkıyor bak. Hem yılların tecrübesini hem bu yılların getirdiği meslekteki yetkinliği yok saymamaları lazım ben böyle düşünüyorum... (K15)

Uzmanlık evresinde bulunan okul müdürlerinin verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak iş birliği kategorisi oluşturulmuştur. Bu konuda okul müdürleri şu ifadelerde bulunmuşlardır.

...Veli beni anlasın bana destek olsun benle birlik olsun, öğretmenle diyalogum iyi olsun istiyoruz birlikte güzel işler yapalım istiyoruz... (K14)

Uzmanlık evresinde bulunan okul müdürleri amaca uygunluk, uygulanabilirlik üzerinde durmuşlardır.

... üst kademelerdeki yöneticilerin alt kademelerden haberdar olması buraların ne durumda olduğunu buralarda yapılacak etkinliklerin her türlü çalışmanın uygulanıp uygulanamayacağını biliyor olması buna yönelik çalışmalar yapıyor olması... (K13)

Okul müdürleri görüşmelerde finansal sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca bu finansal sorunların çözümü onların beklentisi olmuştur.

... ödenek vermesi lazım ki biz bu zor durumda kalmayalım. Biz Okul müdürüyük ya bizi neden dilenci konumuna düşürüyorlar. Biz okul müdürüyük eğitimciyiz bu konuda tam olarak çıkmaz da kaldık bizi neden bu çıkmaz da bırakıyorlar bize eğitim adına bir şeyler yapmalıyız dilencilik değil... (K15)

Uzmanlık evresinde bulunan okul müdürleri sorunlarına iletişimi kullanarak çözüm bulduklarını ifade etmişlerdir.

... her konumda durumda yaşanacak bir olay onu da yine iletişim ile çözmeye çalışıyoruz... (K16)

3.5. Sakinlik Evresine Yönelik Bulgular

Görüşmelerde okul müdürlerine; kariyer ve kariyer evresi hakkındaki düşünceleri, beklentileri, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara karşı hangi çözüm yöntemlerini uyguladıkları sorulmuştur. Sakinlik evresinde bulunan okul müdürlerine kariyer ve kariyer evresi hakkında düşünceleri sorulduğunda tecrübe, mesleki saygınlık, meslektaşlarına profesyonel yardım ve geleceğe yönelik planlarının olmaması gibi konular üzerinde durmuşlardır. Bu yanıtlara bakıldığında kariyer kategorisi oluşturulmuş olup bu kapsamdaki bulgular incelenmiştir. Bu konuya şu yanıtlar verilmiştir.

...ilk başladığımız günden bugüne kadar çok şey gelişti teknoloji gelişti dünya gelişti için bizde geliştik teknolojiyle artık biz de bilgisayarla eğitim uzaktan eğitim gibi kullanmaya başladık. Bu alanda gelişmeler oldu bizde tecrübe ettik. İnsan görev yaptıkça tecrübe kazanır zaten öğretmenlerin en büyük şeyi tecrübedir bilgiden daha çok tecrübe çok önemlidir... (K20)

Bu evrede bulunan başka bir okul müdürü öğretmenlik mesleğine saygınlığın üzerinde durmuştur.

...Öğretmene olan saygının kazandırılması amacıyla farklı çalışmaların yapılmasını isterdim. Çünkü artık öğretmenlik saygı gören itibar gören bir meslek değil. Söyleyeceklerim bu kadar... (K18)

Sakinlik evresinde bulunan okul müdürleri yaşadıkları sorunları finansal kaynaklı sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ayrı bir kategoride elde edilen bulgular incelenmiştir. Müdürler, finansal yetersizlikleri şu şekilde dile getirmişlerdir.

...Ekonomik sıkıntılardan da şöyle bahsedebilirim biz özel okullardan Farklıyız okula kira vermiyoruz doğalgaz elektrik su öğretmene hiçbirine para vermiyoruz bir tek personel olarak çalışanımız var. Bir tek çalışan için paraya ihtiyacımız var... (K19)

Sakinlik evresinde bulunan okul müdürleri tüm sorunlara konuşma, ikna etme gibi yolları kullanarak çözüm getirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda iletişim kategorisi oluşturulmuştur. Bu konu üzerinde okul müdürleri şunları söylemiştir.

... velilere gerekli bilgilendirmeleri yapıyoruz. Seminerler yapıyoruz. Onlarla konuşarak güzel güzel ifade ederek bazı şeyleri çözmeye çalışıyoruz... (K19)

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanmaktadır. Kariyere giriş evresinde bulunan okul müdürlerinin yaşadıkları gerçeklik şoku, başlangıç coşkusu yaşaması ve başarıya karşı ödüllendirilmenin olmadığını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri, finansal yetersizliklerin olduğundan bahsetmiş ve bunu sorun olarak ifade etmişlerdir. Buna ek olarak bürokrasi sorunlarına değinmişlerdir. Beklenti olarak bu sorunların bir an önce çözüme kavuşturulması için çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çözüm önerisi olarak iletişim yolunu kullandıklarını dile getirmişlerdir. Tüm bunlar göz önüne alındığında bu aşamada okul müdürlerini destekleyici bir ortamın bulunması onların kariyerlerinin bu aşamasında istekli ve yetenekli olmaları için önemli faktör olmaktadır (Hong, Day ve Greene, 2017).

Durulma evresinde bulunan okul müdürleri yine Bakioğlu'nun çalışmasında ifade edilen geleceğe yönelik plan yapma, müdürlük kariyeri, kariyeri ilginç bulma, kariyeri olumlu algılama gibi konular üzerinde durmuş ve bunlarla açıklanan ifadelerde bulunmuşlardır. Bakioğlu (1996) durulma evresinde bulunan öğretmenler için kariyer girişi evresinde bulunan öğretmenlere göre kariyerlerine karşı daha ilgili olduklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada yapılan görüşmelerde de okul müdürlerinin bu evrede daha aktif olma çabası içinde olduğu görülmektedir. Okul müdürleri, finansal yetersizliklerin olduğundan bahsetmiş ve bunu sorun olarak ifade etmişlerdir. Durulma evresinde bulunan müdürler sahadan fikir alınmadığı tüm çalışmaların yukardan inme olduğunu ifade etmişlerdir. Müdürlerin beklentileri sorunların çözümüne destek bekledikleri olmuştur. Çözüm önerileri ise iletişim yöntemi olarak ifade edilmiştir.

Deneycilik evresinde bulunan okul müdürleri çalışmaya paralel bir şekilde terfi, yönetime ilgili olma, mesleğe olan bağlılık üzerinde durmuşlardır. Okul müdürleri, finansal yetersizliklerin olduğundan

bahsetmiş ve bunu sorun olarak ifade etmişlerdir. Bu evrede bulunan öğretmenler kendilerini bilgi ve beceri kapsamında yeterli hissettiklerinden dolayı kurumlarında daha çok sorumluluk sahibi olmayı tercih ettikleri düşünülmektedir (Korumaz ve Kocabaş, 2014). Deneycilik evresinde bulunan müdürler velinin desteğini alamadıklarını, uzmanlık evresinde bulunan müdürlerin de veli iş birliğinin olmayışını sorun olarak dile getirmişlerdir. Beklenti olarak bu sorunların bir an önce çözüme kavuşturulması için çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çözüm önerisi olarak iletişim yolunu kullandıklarını dile getirmişlerdir.

Uzmanlık evresinde bulunan okul müdürleri, uzmanlık ve liyakatın önemi konusuna değinmişlerdir. Okul müdürleri, finansal yetersizliklerin olduğundan bahsetmiş ve bunu sorun olarak ifade etmişlerdir. Uzmanlık evresinde bulunan müdürleri veli iş birliğinin olmayışını sorun olarak dile getirmişlerdir. Bununla birlikte yapılan çalışmaların amaca uygun ve uygulanabilir olmaması konusuna değinmişlerdir. Beklenti olarak bu sorunların bir an önce çözüme kavuşturulması için çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çözüm önerisi olarak iletişim yolunu kullandıklarını dile getirmişlerdir. Ülkemizde yapılan ilgili çalışmalara da bakıldığında öğretmen ve yöneticilerin çoğu birçok sorunun kaynağını sistem ve uygulamalardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir (Işık ve Bahat, 2019). Bu açıdan bakıldığında uzmanlık evresindeki müdürlerin liyakata vurgu yapmaları, liyakatın uygulanmadığını ifade etmeleri ülkemizdeki çalışmalarla da örtüşmektedir.

Sakinlik evresinde bulunan okul müdürleri ise yine çalışmaya paralel olarak profesyonel yardım ve geleceğe yönelik planlarının olmaması gibi konulardan bahsetmişlerdir. Okul müdürleri, finansal yetersizliklerin olduğundan bahsetmiş ve bunu sorun olarak ifade etmişlerdir. Beklentileri sorun olarak nitelendirdikleri noktalarda çözüm bulunmasıdır. Çözüm önerileri ise iletişim yöntemini kullanmak olarak ifade edilmiştir. Sakinlik evresinde bulunan okul müdürleri mesleklerinin son demlerinde oldukları için gayretlerinin azaldığı görülmektedir (İnandı ve Özkan, 2006). Bundan dolayı da sadece finansal kaynakları sorun etmekte diğer sistemsel sıkıntılarla ilgilenmemektedir.

Araştırma kapsamında okul müdürleri hangi evrede olursa olsun aynı sorundan ve beklentiden bahsetmiştir. Bu bağlamda yöneltilen sorularda akıllarına ilk gelen cevap hep finansal sorunlar olmuştur. Okul müdürleri bu finansal sorunları ifade etmekten diğer sorunları anlatmakta, açıklamakta güçlük çekmişlerdir. Görüşmelerde görülmüştür ki MEB’de görev yapan okul müdürleri belirgin olan bu finansal sorunları ifade ederken rahatlıkla konuşmuşlar ancak daha farklı sorunların ifadesinde çekinceli ve kapalı kalmayı tercih etmişlerdir. Yöneltilen farklı sorular ile diğer sorunlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Okul müdürlerine çözüm önerilerinin ne olduğu sorulduğunda bütün okul müdürleri tüm durumlarda iletişim yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Alan yazın incelendiğinde de okul müdürlerinin yaşadığı en belirgin sorun mali sorunlar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan bu sonucun alan yazınla uyumlu olduğu görülmektedir. Aslanargun ve Bozkurt (2012) yaptığı çalışmada yöneticilerin okul bütçesinin yetersizliğine ilişkin yaşadıkları sıkıntıları dile getirmiştir. Yine alan yazında maddi yetersizliklere değinen ve bu sorunlarla uğraşmaktan öğretimsel durumlarla ilgilenilemediğini ifade eden çalışma bulunmaktadır (Demirtaş ve Özer, 2014). Görüldüğü gibi alan yazına bakıldığında okullarda maddi yetersizliğin olması okul müdürlerinin en büyük sıkıntısı olmaktadır. Bunu destekleyen alan yazında birçok çalışma bulunmaktadır (Çelikten, 2004; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012). Bununla birlikte uluslararası çalışmalarda da okul müdürlerinin benzer sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Örneğin ABD’de yapılan bir çalışmada yine okul müdürlerinin finansal kaynaklarda eksiklik yaşamaya başlamasından dolayı sıkıntılar yaşadığı dile getirilmiştir (Wise, 2015). Bu açıdan bakıldığında küresel olarak sorunların benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Okul müdürlerinin yaşadığı sorunlar ele alındığında farklı evrelerde bulunan okul müdürlerinin başka sorunları dile getirmesi onların farklı bakış açılarının olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca alan yazında okul yöneticilerinin yaşa veya daha farklı özelliklerine göre farklı davranışlar sergiledikleri ya da sorunları algılama şekillerinin değişebildiği görülmektedir. Arslan’ın (2019) yaptığı çalışmaya göre 50 yaş üstü okul müdürlerinin daha az sorun yaşadıklarını dile getirilmiştir. Uluslararası yapılan çalışmalara bakıldığında her okul müdürünün farklı durumları sorun olarak algıladıklarını Portekiz’de yapılan çalışma ifade etmektedir (Espuny ve diğ., 2020).

Bu ile çalışma yapılan görüşmelerden yola çıkılarak şunlar söylenebilir. Ülkemizde her evreden okul müdürü bulunmaktadır. Okul müdürü olmak için herhangi bir evrede olmak ya da yaygın olarak belli evrede okul müdürü olarak görevlendirmek gibi herhangi bir kriter bulunmamaktadır. Okul müdürleri, bulundukları kariyer evresine göre müdürlüğü, kariyeri ve kariyer evresini Bakioğlu'nun (1996) yaptığı çalışmaya paralel olarak ifade etmektedir. Hangi sorunlarla karşılaştıkları sorulduğunda farklı evrelerde farklı sorunlar dile getirilmiştir. Ancak beş farklı evrede bulunan tüm müdürlerin beklentisi, genel sorunu ve çözüm önerileri hep aynı olmuştur.

5. ÖNERİLER

Okul müdürlerinin ifade ettikleri finansal sorunların çözülmesi hem okul müdürleri açısından hem de ülkemiz eğitim standartlarının artması açısından önem taşımaktadır. Bununla ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Buna ek olarak Okul müdürleri atanması veya görevlendirilmesinde kariyer evreleri göz önüne alınmalıdır. Araştırmacılar ülkemizin farklı bölgelerinde buna benzer çalışmalar yaparak ne gibi sonuçlar ortaya çıkacağını gözleyebilir. Yapılan çalışma nitel araştırma yaklaşımı ile yapılmıştır. Araştırmanın genellenmesi açısından nicel araştırma yaklaşımı kullanılarak daha geniş kitlelere ulaşılabilir. Hem daha geniş kitlelere ulaşmak hem de işin mutfağında ne gibi sorunlar yaşandığını derinlemesine incelemek adına karma araştırma yöntemi kullanılarak bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. (2019). *Okul yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar: Batman örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11)2, 349-368.
- Aydemir, N. (2013). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar (Uşak İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. doi:10.14687/jhs.v15i4.5450.
- Aygün, Ö. (2014). *Okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşılaştığı olumsuz davranışlar*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bakioğlu, A. (1996). *Öğretmenlerin Kariyer Evreleri (Türkiye'de Resmi Lise Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma)*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul.
- Bakioğlu, A., Gayık Asyalı, S. (2005). Rehber öğretmenlerin bulundukları kariyer evrelerine göre okul yönetimini algılayışlarının niteliksel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(21), 89-110.
- Bakioğlu, A., Korumaz, M. (2015). Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının kariyer evrelerine göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(39), 25-54.
- Balta Aydın, E. (2007). *Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirmesi ve kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Başaran, İ. E., Çınkır, Ş. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. 4. bs. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 19. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çev. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Çelikten, M. (2004). Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(1), 91-118.
- D., Arslan, H. B., & Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirtaş, H., Özer, N. (2014) Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(22), 1-24.
- Demirtaş, H., Üstüner M., Özer, N. (2014). Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 1(22), 1-24.
- Erol, F. (1995). Okul Müdürlerinin Görevlerini Başarmada Karşılaştıkları Engeller (Burdur İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 1(1), 63-71.
- Hong, J., Day, C., Greene, B. (2017). The Construction of Early Career Teachers' Identities: Coping or Managing?. *Teacher Development*. 22(2). 249-266.
- Işık, M., Bahat, İ. (2019). Farklı Kariyer Evrelerindeki Öğretmenlerin Sürekli Öğrenen Okul Oluşturmaya İlişkin Zihni Modelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2): 555-580.
- İnandı, Y., Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim 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.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler. Ankara: Nobel Akademik yayıncılık.
- Katz, L. G. (1972). The developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73(1), 50-54.
- Keman, F. Y. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Korumaz, M., Kocabaş, İ. (2014). Farklı Kariyer Evresindeki Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri. *International Journal of Social Science*. 28(1), 495-512.
- Kwee, C. T. T. (2020). The Application of Career Theories in Teachers' Professional Development and Career Decision: A Literature Review. *Universal Journal of Educational Research*. 8(9), 3997-4008.
- Merriam, S. B. (2013) *Qualitative Research a Guide to Design and Implementation*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Punch, K. F. (2005). Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar. (Çev. Bayrak,
- Recepoğlu, E., Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de Okul Müdürlerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(2), 1817-1845.
- Turan, S., Yıldırım, N., Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2 (3), 63-76.
- Wise, D. (2015). Emerging Challenges Facing School Principals. *Education Leadership Review*, 16(2), 103-115.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 12.Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



PRIVATE SCHOOLS IN TURKEY: PROBLEMS ENCOUNTERED BY TEACHERS¹

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ERGEN¹, Ferdi ÇOKKESER²

¹ Mersin University, Türkiye; e-mail: ergen@mersin.edu.tr; <https://orcid.org/0000-0002-2611-1863>

² Modern Erişim Eğitim Kurumları, Türkiye; e-mail: ferdicokkeser@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9467-6906>.

For citation: Ergen, H. & Çokkeser, F. (2022). Private schools in Turkey: Problems encountered by teachers. *International Innovative Education Researcher*, 2(1), 111-136.

Abstract

This research aims to reveal the problems encountered by private school teachers. The research population consists of teachers working at private schools in central districts of Mersin. The participants' opinions were collected through a questionnaire developed in the research. Their scores were tested for differentiation with respect to variables such as gender, age, seniority year, education level, and major. According to the findings obtained from the research, private school teachers reported the following problems: their daily working hours in private school are longer than they should be, their weekly working hours in the school are long, wages they receive do not worth their labor, wages they receive are at a level which damages the reputation of teaching profession, extra payments given other than salary are not enough, and parents have very high expectations from teachers beyond their duties.

Key words: private schools, private school teachers, teacher problems.

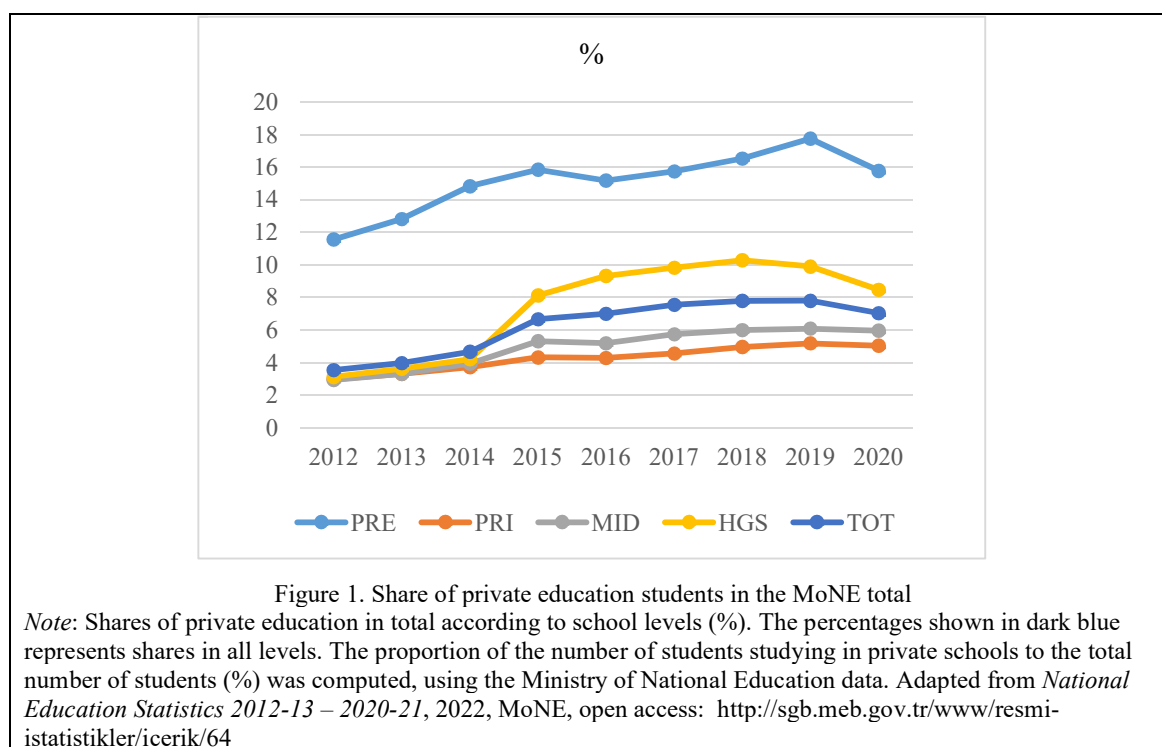
1. INTRODUCTION

Educational institutions are discussed as public and private in terms of provider of the service. Unlike public schools, private education institutions are for-profit institutions with a business relationship between the founder/founder's representative and administrator/educational personnel/other personnel and have a business contract that put these parties into a mutual right and debt relationship (Çiçek, 2009). As with many educational systems in the world, the reshaping of state roles in Turkey in the 21st century has witnessed the transformation of education services into a private commodity rather than a public

¹ This article is based on a non-thesis master's degree semester project presented by Ferdi Çokkeser to the Institute of Educational Science of Mersin University in the 2018-19 Spring Semester.

commodity, while taking out education from the basis of national goals and placing it on the basis of interest (Öğreten, 2008).

Seeing private education as a public service is a relatively modern understanding. On the other hand, education in ancient China, India, Greece, and Egypt was largely conducted by private tutoring. It is stated that the history of private education in Turkey may have started with private courses taken by senior administrators during the Seljuk and Ottoman periods (Ata, 2006). The first private secular schools were opened for those belonging to religious minorities and foreigners, and then public schools and private Turkish schools were opened (Hoşiklimci, 2011). *Darüşşafaka*, *Terakki*, and *Fevziye* schools are examples of private Turkish schools opened during the Ottoman period. Also, TED Ankara College is the first private Turkish school opened during the Republican period (Eren, 2005). Nowadays, private schools are for-profit enterprises, operating under the supervision of the Ministry of National Education (MoNE; Onaran, 2018). Since the 2000s, significant increases have been observed in the number of private schools and the number of students and teachers in these schools in Turkey. The increases observed in the share of private education with respect to number of students in levels of education and in total in recent years are shown in Figure 1.



The share of private education, calculated according to the number of students by using MoNE (2022) official statistics, increased from 3.5% to 7% in total between 2012 and 2020. The share of private education is about 16% in preschool, 8.5% in secondary education, 6% in secondary school, and 5% in primary school. While private education has the most share in preschool, the highest increase took place in secondary education between 2012 and 2020 among general education levels. Considering the number of teachers, the highest share is seen in non-formal education institutions by 83% (MoNE, 2022).

In addition to the expansion in private education, the importance of public schools in terms of the sector should not be ignored. Among their other contributions, public schools play a critical role in developing human resources in private education. However, the belief that private schools increase quality by attracting qualified teachers from public schools has an important place in swiftly increasing the share of private sectors in education. For some families, school preferences for private education might be independent of the tuition fee. As a matter of fact, the expansion of private education is a trend

observed not only in Turkey but also in the world, especially in developing countries. Among the reasons for the increasing demand for private education are the high expectations for teaching quality, the quality of other services provided alongside education, and the preferences of parents in terms of the social and emotional development of their children. Generally, the demand for private education is perceived to be related to serving the expectations of the middle and upper classes. It is believed that parents can find appropriate physical environments, peer relationships, qualified teachers, smaller classes, and more quality parent education for their children in private schools rather than public schools. Parlar (2006) states that among the reasons for parents to change schools, it is of great importance for them to believe that their children will grow up more qualified in a private school. Besides parent preferences, student preferences may also be important in choosing private schools. Students may prefer private schools for reasons such as social acceptability, peer interaction, communication with teachers, student-centered management, comfortable environments, rich extracurricular activities, and so forth.

In terms of the management of the public budget, private education can be considered one of the solutions to financing of education. Turkish Statistical Institute (TÜİK; 2021) provides educational expenditure data in Turkey per student, service provider, and financial resource. Private expenditures according to financial resource comprise direct and transfer expenditures covered by households and private legal entities. Moreover, government also makes transfer payments to households in the form of scholarships etc. Some international institutions like European Union (EU) and World Bank finances some education projects, as well. Table 1 shows that the share of the private sector in total education expenditures in Turkey is around 25%, and that this share has increased until 2018 and has decreased slightly in the last two years.

Table 1. Total education expenditures by funding sources (million TL) and shares (%)

Year	Total	Public	%	Private	Transfer	%	International	%
2011	77 308	59 309	76.72	21 551	3 816	22.94	264	0.34
2012	93 041	69 383	74.57	28 015	4 655	25.11	298	0.32
2013	106 041	79 224	74.71	31 541	5 195	24.85	470	0.44
2014	122 741	90 674	73.87	37 480	5 863	25.76	450	0.37
2015	135 249	101 612	75.13	40 149	6 867	24.61	355	0.26
2016	160 733	121 550	75.62	47 955	9 270	24.07	498	0.31
2017	176 452	131 488	74.52	55 039	10 606	25.18	530	0.30
2018	219 363	161 405	73.58	70 669	13 427	26.09	716	0.33
2019	259 220	191 795	73.99	80 990	14 469	25.66	904	0.35
2020	270 921	202 363	74.69	81 398	14 112	24.84	1 272	0.47

Note: In order to reach the private sector share in the total, transfer expenditures from the public to the household must be subtracted from private sector expenditures. Adapted from *Education Expenditure Statistics*, 2020, TÜİK, 2021. Open access: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamalari-Istatistikleri-2020-37199>

Turkey is one of the countries with the highest share of private education sector expenditures among Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) countries. The OECD average is 10% and the EU average is 17% (OECD, 2021, Table C3.1, p. 264). According to research carried out by TÜİK (2021), the share of personnel expenditures in the total expenditures of private education institutions was the lowest by 35% in 2013 and the highest level by 48% in 2019 (between 2011-2020). A total of 87,000 teachers were working in private schools in basic and secondary education in 2013. This number increased to 175,000 in 2019 (MoNE, 2022). In 2020, the number of teachers decreased to 162,000 and the share of personnel expenditures in total private sector expenditures decreased to 46%. The share of personnel expenditures in the expenditures of the public educational institutions is around 70-75%. A conclusion drawn from these data is that while the number of teachers in private education doubled from 2013 to 2019, the total expenditures on personnel did not increase at the same level. It appears that the increase observed in 2019 and 2020 was achieved by cutting other current expenditures (TÜİK, 2021). As a result, one could argue that there are difficulties in maintaining low student/teacher ratios and high other current expenditures per student, which can be considered indicators of the quality of private education.

Some findings show that increasing the share of the private sector in education contributes to increasing the quality of education. However, it would be a meager approach to link the quality

improvement in education only to the privatization of education (Yiğit, 2008). Among the factors affecting the demand for private education in Turkey, the perception of success and quality in the transition to an upper level is the most prominent. In Turkey, there is a widespread perception that the education system is exam-oriented and that these exams determine students' future, but the education given in public schools cannot provide success in central exams. This situation leads to the increasing importance of supportive preparatory institutions, serving as private education course centers where out-of-school education is provided and tests similar to the questions appearing in central exams are solved (Boran et al., 2017). On the other hand, job applications made by preservice teachers not appointed in public schools to private education course centers have reached quite high numbers. In the oversupplied market, teachers may end up in signing contracts that restrict their rights in terms of job security, working hours, social security, wages, and so forth. In addition, it has been determined that teachers are forced to accept negative working conditions such as receiving a resignation letter, issuing a promissory note, not abolishing their internships, and drudgery works when making contracts (Boran et al., 2017; Demirer, 2012).

Employment and income issues of teachers not appointed in public schools restrict their mere rights and worsen their economic conditions when they start working in the private sector (Çiçek, 2009; Demirer, 2012). Yılmaz and Altinkurt (2011) state that the working conditions of teachers who have just started working in course centers are very heavy and yet they do not get paid for their effort. Teachers working in private education institutions also experience other problems besides economic problems. As a result of an insufficient quota for teachers waiting for an employment in public schools, the number of teachers seeking employment in the private sector has increased, and the oversupply causes teachers to accept more responsibilities for low wages (Onaran, 2018). When compared to public school teachers, other problems experienced by private school teachers include inadequate job security and high expectations of students and parents despite low wages, students' insensitive, disrespectful, and rude behaviors, unwillingness to do homework, not obeying the rules, even trying to put pressure on teachers, school administration's control-focused approach and evaluation of teacher success according to the central exam results (Bingölbalı, 2018). The problems experienced by private school teachers can be considered in four dimensions as low salaries and wages, long working hours, contract violations, and administrator qualifications.

Wages should be determined fairly and based on the amount and quality of work. Like every individual, the basic needs of teachers also come first in the hierarchy of needs (Bozkurt, 2013). The most important problems are failing to set a minimum wage for teachers, experiencing problems with the implementation of even the general minimum wage, and retaking some of the minimum wage specified in the contract from teachers under various names (Gül, 2008). In addition, not paying the wage in the contract within the due period is another problem related to salaries (Çiçek, 2009, p. 69-70). Long working hours combined with low wages negatively affect teachers' job satisfaction (Başturan, 2018). According to the equity theory, teachers compare the ratio of their wages (output) to the efforts (input) they exert with those of other teachers. When compared with the ratios achieved by others such as public-school teachers, it indicates that there is an imbalance in the teacher's emotional state. This imbalance should be eliminated in one way or another. In addition to salaries and wages, social services such as bonuses, financial rewards, free meals, allocation of shuttle services for transportation, establishment of workplace social facilities, food assistance, lodging allocation, and fuel assistance can be other factors that may satisfy the financial expectations of employees (Bozkurt, 2013).

Private school teachers usually work with one-year contracts, which becomes a stressful factor in schools during the contract renewal period each year (Ağırbay, 2018). Short-term contracts may harm the right to job security. Some teachers, on the other hand, work based on part-time employment contracts for a fee without having any affiliation with the institution. Another type of contract is an indefinite-term employment contract that is concluded without an agreement for a definite period of time (Çiçek, 2009). In some cases, it is stated that teachers have problems because the terms of termination had not been clearly specified in the contract; and also, with using sick leave during illness and making full use of official days (Boran et al., 2017). The teaching profession is a specialized profession that requires long-term relationships. To increase productivity in education within a democratic management approach, teachers' job anxiety should be eliminated.

In addition to high expectations of parents and students from private school teachers, administrators also expect high performance, and thereby teachers demonstrate higher performance than public school teachers (Çokgezen & Terzi, 2008). This situation may turn into a pressure to extend the daily and weekly working hours of teachers (Çiçek, 2009; Yılmaz & Altinkurt, 2011). However, there is a maximum period during which private education teachers can be employed like public school teachers (45 hours a week per labor law; Çiçek, 2009). Alongside the course load and other tasks assigned by the administration, teachers need to devote time to their professional development, curriculum development, and providing appropriate teaching and feedback to students (Boran et al., 2017). On the other hand, course center teachers should take extra time to prepare one-on-one lessons, tutoring, and questions (Demirer, 2012). Teachers with increased daily and weekly working hours cannot spare enough time for themselves to relax, have fun, and improve themselves, and time management becomes a problem.

Research studies on effective schools show that school administrator is one of the critical factors of effective schools. School administrators can change the school climate by creating a flexible management structure in proportion to their attitudes, behaviors, and qualifications (Taş, 2009). Therefore, administrators are expected to have high communication skills. When teachers and administrators are asked about their communication skills, administrators score themselves higher (Yaşar Akbaş, 2018). A sense of empathy should develop to close the gap between the evaluations of the two parties. Administrators should pay attention to their attitudes and behaviors such as discrimination, extreme distancing, and insensitivity, which lead to loss of trust (Bozkurt, 2013). Trust is a factor that deeply affects the relationship between the administrator and the employee and thereby the organizational success (Yılmaz, 2009). At this point, the leadership skills of school administrators gain significance. Most school administrators seem to have insufficient knowledge and experience regarding instructional leadership (Aydın, 2010). In addition to leadership, school administrators should establish more democratic schools by managing well the processes such as motivation, communication, and change and try to keep away from the autocratic understanding of management (Taşçı, 2013). A democratic environment increases teachers' gratification. Teachers' gratification from their jobs influences job satisfaction and job satisfaction influences productivity (Bozkurt, 2013). Therefore, it would be appropriate to state that some of the problems of teachers stem from administrator qualifications.

This list of problems could be extended undoubtedly. By solving the problems in education, the goal of quality education for everyone can be approached a step closer. This study was conducted to determine the level of problems experienced by teachers working in private schools in Toroslar, Akdeniz, Yenişehir, and Mezitli districts located in the center of Mersin province according to the opinions of private school teachers. In this respect, solutions to problems experienced by private school teachers at high levels can be generated. This study may also be important for teachers working at private institutions and those teacher candidates seeking employment in private institutions in terms of providing a perspective for problems they may encounter during their professional lives.

In this research following questions were tried to be answered:

According to the opinions of private school teachers, what are the problems experienced by teachers working in private schools?

Sub-research questions:

1. What are the opinions of private school teachers about problems they have experienced?
2. Do private school teachers' opinions on the problems they experience differ significantly by gender, age, professional seniority, education status, education level, and major variables?

2. METHOD

A descriptive survey model, applied within the scope of quantitative research methods, was implemented in this study. The relevant literature was examined, the population and the sample were determined, teachers were asked about their problems by conducting a pilot study, a data collection tool was developed and administered by using the identified problem areas and keywords, and the scores obtained from the responses provided to the questionnaire were evaluated using a *Likert* type scale and were subjected to variance analysis according to some variables.

2.1. Population and Sample

The study population consists of 1,458 teachers working in the central districts of Toroslar, Yenişehir, Akdeniz, and Mezitli in Mersin in 2018-2019 school year. The detailed number of teachers in the universe and the population of the districts are presented in Table 2.

Table 2. The number of private schools and teachers in four central districts of Mersin

	District population	Total		Preschool		Primary school		Middle school		High school	
	2019	School	N	School	N	School	N	School	N	School	N
Akdeniz	262.265	9	215	0	0	0	0	0	0	9	215
Mezitli	204.240	25	396	1	1	7	84	8	129	9	182
Toroslar	303.010	47	361	10	32	9	75	12	123	16	131
Yenişehir	266.117	100	1931	17	158	16	319	25	524	42	930
Total	1.035.632	181	2902	28	190	32	478	45	776	76	1458

Note: The population data were obtained from the 2020 Address-Based Population Registration System (ABPRS; <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>) (TÜİK, 2020), and the number of teachers were obtained from Mersin Province National Education Department.

According to the information obtained from the ABPRS, the population of Mersin Province is 1,840,425 by the end of 2019, where the total population of ages 5-19 is 429,887 (TÜİK, 2020). The study sample consisted of all the teachers who could be reached based on availability and voluntariness, and thereby 12% of the population were reached. After discarding the questionnaire forms excluded from the analysis due to incomplete and/or incorrect filling, the study was carried out with 352 teachers working in private schools in four central districts of Mersin. Detailed information on the number of teachers according to gender, years of seniority in the teaching profession, age, major, and education level is given in Table 3.

Table 3. Distribution of participants by demographic variables ($n = 352$)

Variable	Category	<i>n</i>	%
Gender	Female	199	56.5
	Male	153	43.5
Age	20-30	172	48.9
	31-40	139	39.5
	41-50	41	11.6
Seniority	1-5 years	168	47.7
	6-10 years	91	25.9
	11-15 years	52	14.8
	16-20 years	41	11.6
Education level	Preschool	7	2.0
	Primary school	24	6.8
	Secondary school	135	38.4
	High school	186	52.8
Major	Physical Education, Music, Drawing	29	8.2
	Religious Culture and Moral Knowledge	13	3.7
	Electric, Electronic, Information Technology, Energy, Food	14	4.0
	Philosophy, Guidance	26	7.4
	Science, Physics, Chemistry, Biology	70	19.9
	Mathematics	59	16.8
	Classroom Teacher	21	6.0
	Social Studies, History, Geography	38	10.8
	Turkish	39	11.1
	Foreign Language	43	12.2

2.2. Data Collection Tools

In this study, data were collected from the private school teachers included in the sample by administering a questionnaire developed by the researchers, consisting of items reflecting the problems encountered by private school teachers and the extent to which they agreed with having experienced these problems. During the preparation of the data collection tool, a semi-structured Teacher Interview Form developed by the researcher was used for private school teachers, and anonymous forms were collected from 17 teachers in a sealed envelope. Keywords were extracted from the texts obtained from the interview forms, and survey questions were created by using them to determine the problems of private school teachers. The questionnaire form created was administered to seven teachers and feedback was received about the questionnaire. Corrections were made to the questionnaire according to the feedback and then necessary redactions were made on the questionnaire items by obtaining the opinions of six experts working as faculty members at Mersin University and the questionnaire was finalized. The final version of the questionnaire comprises 30 items. Items are scored by means of a five-point scale placed between “strongly agree” and “strongly disagree”. Because the questionnaire used in this research was developed in order to obtain opinions, not perceptions or attitudes, of teachers, the sub-dimensions of the scale was not determined through factor analysis.

2.3. Data Collection

In the application stage of the data collection tool, teachers were interviewed in private schools, and questionnaires were delivered in person. Teachers were asked to fill out these questionnaires based on their free will, without being under any pressure. In the spring semester of the 2018-19 school year, around 500 volunteer private school teachers were reached in April and given a questionnaire form, and 400 forms were collected back. After discarding incomplete and incorrect responses, it was determined that 352 were valid.

2.4. Data Analysis

The findings obtained from the data collection tool were analyzed through a five-point *Likert* type scale showing the level of agreement of teachers and it was determined which questionnaire items the teachers agreed with more. The scores obtained from the questionnaire were interpreted according to following criteria: 1-1.49 “strongly disagree”; 1.5-2.49 “disagree”; 2.5-3.49 “neither agree nor disagree”; 3.5-4.49 “agree”; 4.5-5.0 “strongly agree”. The scores obtained from teachers were subjected to differentiation analyses in terms of gender, years of seniority in teaching, age, graduation, major, and school type variables. Using *t*-test, *ANOVA*, and *Kruskal-Wallis* tests in the SPSS program, analyses were performed on whether the opinions of teachers relating to question items yielded statistically significant differences. *Levene* test was used to analyze equality of variances; and *Dunnett* test was carried out to determine the sources of between-group differences.

3. FINDINGS

In this study, data were collected from teachers working in private schools through a questionnaire developed by the researchers, consisting of 30 problems experienced by teachers working in private schools and the items reflecting the extent to which they agreed with having experienced these problems. Table 4 shows the findings related to the research question “What are the opinions of private school teachers about problems they have experienced?”

Table 4. Mean and standard deviation of scores obtained from the questionnaire items

No	Items	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>
1	I think that my daily working hours at school are more than they should be.	352	3.51	1.442
2	I think that the weekly working hours I spend at school are more than they should be.	352	3.37	1.444
3	I think the workload I bring home is more than it should be.	351	2.65	1.420
4	I think that the salary I receive is less than the value of my work.	352	3.80	1.341
5	I think that the salary I receive is at a level that damages the reputation of the teaching profession.	352	3.37	1.456
6	In my relations with parents, I experience situations where I feel that my reputation as a teacher is damaged.	351	2.27	1.323

7	In my relationships with the students, I experience situations where I feel that my reputation as a teacher is damaged.	352	2.32	1.356
8	I think that the administration gives too much work to teachers beyond their duties.	352	2.45	1.322
9	I think that my working conditions at school negatively affect my health.	352	2.43	1.369
10	I think that my rights in the contract I signed at school are violated.	352	2.37	1.458
11	I am concerned about losing my job because the contracts are short-term.	352	3.11	1.561
12	I am having problems in my private life because I cannot get my salary on the due day.	352	2.38	1.524
13	I experience situations where I feel that my reputation has been damaged in my relations with the administration.	352	1.97	1.225
14	I think that the physical conditions of the school prevent me from doing my job properly.	352	2.21	1.282
15	I think that the salary cut penalties negatively affect my motivation at work.	350	2.37	1.515
16	I think that my working conditions at school negatively affect my family life.	351	2.44	1.413
17	I think that my working conditions at school negatively affect my social life.	351	2.77	1.464
18	I think the payoff for the shared workload is not fair compared to my co-workers.	352	2.75	1.475
19	I do not trust the school administration.	352	1.92	1.269
20	The work I do at school does not satisfy me morally.	352	2.42	1.473
21	I feel that there is pressure on me in evaluating students.	351	2.37	1.398
22	I think that extra payments other than salary are not enough.	349	3.25	1.577
23	I think that parents have expectations from teachers beyond their duties.	352	3.20	1.454
24	I think that students have expectations from teachers beyond their duties.	352	2.97	1.432
25	I think that parental pressure on me negatively affects my productivity at school.	352	2.33	1.348
26	I think that administrators have expectations from teachers beyond their duties.	351	2.63	1.456
27	I think that the pressure of the administrator on me negatively affects my productivity at school.	351	2.38	1.427
28	I think that the lack of materials at school prevents me from doing my job properly.	351	2.87	1.435
29	I am concerned that school security is not established adequately.	351	2.04	1.280
30	I think that pregnant teachers do not have job security.	350	2.72	1.693

According to the mean scores obtained from each question, the highest agreement to the problems experienced by teachers working in private schools was found in items 4, 1, 5, 2, 22, 23, and 11, respectively. The lowest agreement was observed in items 19, 13, and 29. Of items that teachers expressed agreement with, items 4, 5, and 22 were about the salary and payment, items 1, 2, and 23 about working hours, and item 11 about short-term contracts. Their level of agreement with these items ranged between “neither/nor” and “agree”. The items that teachers considered the least problematic were about the administrator qualifications. They showed “disagree” response to these items. However, there were no any item referring to problems that teachers strongly agree or strongly disagree with.

Findings related to the research question “Do private school teachers’ opinions on the problems they experience differ significantly by gender, age, professional seniority, education status, education level, and major variables?” showed significant differences only in a small number of items. There were no differences in opinions on any of the items per gender and education status variables. However, there were significant differences in teacher views according to one question related to age (item 6), three questions related to professional seniority (items 6, 28, and 30), three questions related to the education level (items 3, 11, and 30), and three questions related to major (items 4, 5, and 22) variables.

The age variable of teachers was addressed under three categories of 20-30, 31-40, and 41+. ANOVA results on whether the mean scores obtained from the questionnaire items differ by age are presented in Table 5.

Table 5. ANOVA results according to age variable

	Sum of squares	df	Mean square	F	p	Difference	Impact
Between groups	15.452	2	7.726	4.501	.012	1-2	.025
Item 6 Within groups	597.375	348	1.717				
Total	612.826	350					

$p < 0.05$

Accordingly, it was found that teachers aged 31-40 agreed that “their reputations as teachers were damaged in their relationships with parents” compared to teachers aged 20-30.

The years of seniority of teachers working in private schools were addressed under four categories as 1-5, 6-10, 11-15, and 16+ years. Table 6 shows the ANOVA results on whether the mean scores obtained from the questionnaire items differ by professional seniority.

Table 6. ANOVA results according to professional seniority variable

		Sum of squares	df	Mean square	F	p	Difference	Impact
Item6	Between groups	17.738	3	5.913	3.448	.017	1-4	.029
	Within groups	595.088	347	1.715				
	Total	612.826	350					
Item28	Between groups	18.447	3	6.149	3.038	.029	3-4	.026
	Within groups	702.259	347	2.024				
	Total	720.707	350					
Item30	Between groups	33.015	3	11.005	3.937	.009	1-4	.033
	Within groups	967.102	346	2.795				
	Total	1,000.117	349					

$p < 0.05$

According to the findings given in Table 6, teachers with 16+ years of seniority showed more agreement with problems mentioned in items “In my relations with parents, I experience situations where I feel that my reputation as a teacher is damaged” (item6) and “I think that pregnant teachers do not have job security” (item30) compared to teachers with 1-5 years of seniority, and in the item “I think that the lack of materials at school prevents me from doing my job properly” (item28) compared to teachers with 11-15 years of seniority.

The education levels in schools where the private school teachers worked were addressed under four categories: preschool, primary school, secondary school, and high school. As there were a small number of teachers in preschool and primary school categories, the Kruskal-Wallis test was performed to determine whether there were significant differences between the scores obtained from the responses given to the questionnaire items by teachers of different majors. Items showing significant differences are shown in Table 7.

Table 7. Kruskal-Wallis test results according to education level variable

	n	Chi-square	df	p	Significance
Item3	351	16.850	3	0.001	4>2, 4>1
Item11	352	14.305	3	0.003	1<4
Item30	350	21.220	3	0.000	3<4

$p < 0.05$

According to the findings given in Table 7, private school teachers working in high schools expressed more agreement with the problems mentioned in item “I think the workload I bring home is more than it should be” (item3) compared to primary and preschool teachers, in “Pregnant teachers do not have job security” (item30) compared to preschool teachers, and in “I am concerned about losing my job because the contracts are short-term” (item30) compared to secondary school students.

Majors of teachers working in private schools were addressed under 10 different categories (Table 3). As there were a small number of teachers in some categories, the Kruskal-Wallis test was performed to determine there were significant differences between the scores obtained from the responses given to the questionnaire items by teachers of different majors. Items showing significant differences are shown in Table 8.

Table 8. Kruskal-Wallis test results according to major variable

	n	Chi-square	df	p	Difference
Item4	352	21.071	9	0.012	1<2, 6, 8, 9; 7<2, 8; 2<5, 10; 5<2, 6, 8, 9;
Item5	352	19.176	9	0.024	7<8, 9; 6; 1<2, 6, 8; 5<6, 8, 9
Item22	349	18.748	9	0.027	1<2, 4, 6, 8, 9, 10; 7>2, 4, 6; 7<8

$p < 0.05$

According to the findings given in Table 8, Physical Education, Drawing, Music, Classroom, and Science teachers agreed more with the problem in the item “I think that the salary I receive is less than the value of my work” (item4) compared to teachers from other majors. Social Studies, Mathematic, Turkish, and Religious Culture and Moral Knowledge teachers agreed more with the problems given in the item “I think that the salary I receive is at a level that damages the reputation of the teaching profession” (item5) compared to Physical Education, Music, Drawing, Classroom, and Science, Physics, Chemistry, and Biology teachers. Moreover, the classroom teachers and teachers from other majors agreed more with the problem in the item “I think that extra payments other than salary are not enough” compared to Physical Education, Drawing, and Music teachers.

4. DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMENDATIONS

A questionnaire in the form of a scale was developed in this study to determine the extent to which private school teachers agreed with the items related to the problems they experienced, and the data were collected through this questionnaire. As the questionnaire employed in the study was prepared to reveal the opinions of teachers, not their perceptions or attitudes, the sub-dimensions of the questionnaire were not determined through a construct validity test. However, four main themes emerged in the preliminary study conducted when preparing the questionnaire items. These were addressed under problems related to salaries and wages, problems related to working hours, problems related to contracts, and administrator qualifications, and discussed in the introduction part of this study. According to the results presented in the findings section, three items that teachers agreed with at the “neither/nor” and “agree” levels were related to low salaries and wages, three were related to the long working hours, and one was related to short-term contracts. Three items that teachers agreed with the least were related to administrator qualifications.

When we look at the relevant literature, the private school teachers have reported various problems concerning salaries and wages. According to Gök (2005), many private education institutions may make teachers to work for a few years by giving them a very low and even no salary in exchange for the abolition of their internship. Addressing the salary issues of teachers, Boran et al. (2017) concluded that this problem is the lowest on average among other problems and that teachers generally experience no problem with the on-time and fair payment of their salaries. Ağırbay (2018) concluded that the organizational commitment of teachers did not significantly differ by extra payments and types of works and contracts. Bingölbalı's (2018) findings supported the view that teachers' salaries are not enough in private schools. On the other hand, Onaran (2018) found that most history teachers in private schools who participated in their research did not receive extra payment for the services requested beyond the class hours (monitoring exams, writing questions, and so on). The qualitative studies also report that the salaries are insufficient (Cerev & Coşkun, 2020; Çimen & Karadağ, 2020). The salary and payment problems of teachers working in private schools may have increased in 2019 and beyond because of the pandemic and worsening economic conditions. However, these problems have also been observed in previous studies. Low salary and payment have become a predominant problem over time.

One of the prominent problems mentioned regarding the contracts in this study was the short-term nature of contracts. Boran et al. (2017) stated that teachers working in private education course centers mostly have problems with time management and limited personal rights. In this context, they observed that the terms of termination in the contracts were not stated clearly, and that there were problems with illness and leave. Bingölbalı (2018) also mentioned the job guarantee problem of private school teachers and showed that the contracts were kept for a short time so that performance evaluation could be performed according to parents' preferences. Studies conducted with private course teachers also show that the education workers who are in the most unfavorable conditions in terms of job security, payment security, and working conditions are private course teachers (Ay, 2008; Çağlayan 2008; Uğraş, 2009). Also, in qualitative studies, it has been stated that the job security is inadequate (Cerev & Coşkun, 2020; Çimen & Karadağ, 2020). It can be stated that the main determinant of negativities in working conditions of teachers is unemployment pressure.

Another finding of this research indicates that the duration of both the daily and working hours of teachers are long. Yılmaz and Altınkurt (2011) found that private course teachers work 10 hours a day

and 50-60 hours a week on average. Çağlar and Demirtaş (2011) found that the private course teachers' burnout increased in the depersonalization sub-dimension of the scale they used according to the class hours teachers taught. Boran et al. (2017) stated that teachers could not find enough time for their professional development, teaching the curriculum, and providing proper explanation and feedback to each student. Başturan (2018) noted that one of the major problems of private preschool teachers is working hours. Problems relating to workload, long working hours, salary and payment, and contract may continue to be stressed upon even more.

In the relevant literature, variables that are mostly linked to teacher problems are related to administrator qualifications. Aydoğan (1998) noted that it is important for private school administrators to make constant and close inspections for the school personnel to work efficiently. Hoskilimci (2011) determined that physical education teachers working in private schools stated that they had enough materials, almost twice as much as their counterparts working in public schools. Bozkurt (2013) found that the job satisfaction levels of private course teachers increased together with their level of perceived social support from the administrators. Boran et al. (2017) provided examples of problems experienced by course center teachers that the administration did not comply with the terms of the contract, could not fully fulfill their responsibilities, and expected more from their employees. Kabaklı Akgün (2018) concluded that "lack of a common time and calendar, traditional and innovative perspectives, compulsory changes in personnel staff, and competition among employees cause conflicts in the strategic planning process." Moreover, 18 of 44 teachers participating in a study by Onaran (2018) stated that private school administrations are not fair in terms of the of work and payment distribution among teachers. Yaşar Akbaş (2018) concluded that the mental and behavioral communication skills of administrators significantly affected teachers' motivation. Yılmaz (2019) also expressed that the teachers of both sides agreed with the statement "I think if I worked in a private/public school, the current problems would have changed positively" at a similar level. In qualitative studies, it has been stated that teachers have problems with administrators (Cerev & Coşkun, 2020). It appears that more studies are needed to determine the variables related to increasing the administrator qualifications and finding solutions to teachers' problems.

In this study, the problems experienced by teachers working in private schools were analyzed by conducting difference analyses according to gender, age, professional seniority, education status, education level, and major variables. There were no significant differences between teachers' opinions according to gender and educational status. Problems experienced in relationships with parents, which differed in terms of age, could be considered a management problem due to their source. Considering the problems mentioned in the items yielding significant differences according to the professional seniority, senior teachers in the top category are more sensitive about problems with parents, lack of materials at school, and job security of pregnant teachers. Among them, the latter one seems to be contract-related problems and the former two seem to be problems related to administrator qualifications. One of the items yielding significant differences according to education levels could be addressed under the problems related to workload and working hours, and one of them is also related to job security of pregnant teachers, where both could be addressed under the contract-related problems. Lastly, the inadequacy of salaries and payments came to the fore in the differentiation analyses conducted according to majors.

Some suggestive solutions could be developed for the problems experienced by teachers regarding the issues addressed in this study, considering the limitations of the study in relation to sample and data collection tools. Among these solutions, making legal arrangements to remove the obstacles to unionization of teachers working in private schools comes to the fore (Ata, 2006; Onaran, 2018). In line with the findings obtained from this study, suggestions can be made for decision-makers concerning each problem area. Regarding salaries, one can suggest setting a minimum wage for teachers working in private education institutions, similar to regulations issued for lecturers working at foundation universities. It is recommended to do regulatory proposals to eliminate the ambiguous terms in the contracts made with teachers. Supervision activities could be increased to determine the working hours of teachers working in private schools. The Ministry of National Education is recommended to develop in-service training activities to increase the qualifications of administrators working in private schools.

In addition, researchers are recommended to conduct more studies to examine the relationship between administrator qualifications and the problems of teachers working in private schools.

REFERENCES

- Ağırbay, F. (2018). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel ve meslekî bağlılıkları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ata, M. K. (2006). *Özel öğretim kurumlarının kuruluşu, işleyişi ve denetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, F. (2010). *Özel okullardaki okul ikliminin öğretmen ve öğrenci algılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, İ. (1998). *Özel okullarda yönetim süreçlerinin işleyişi: Kayseri ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baştüran, C. (2018). *Devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki sorun tanımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bingölbalı, N. (2018). *Özel okullarda eğitim alanında yaşanan problemler ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boran, A., Atalmış, E., & Sağır, E. (2015). Özel öğretim kurs merkezi öğretmenleri ve çalışma koşulları. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 17-29. <https://doi.org/10.19128/turje.181150>
- Bozkurt, Y. (2013). *Dershane öğretmenlerinin iş tatmini ve yöneticilerden algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cerev, G., & Coşkun, S. (2020). Özel okul öğretmenlerinin çalışma sorunları üzerine nitel bir araştırma: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 125-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/had/issue/54259/735525>
- Çağlar, Ç., & Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 30-49. <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8014/105264>
- Çiçek, G. M. (2009). *Özel öğretim kurumları çalışanlarının bireysel iş hukuku açısından durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çimen, B., & Kardağ, E. (2020). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve gelecek kaygıları üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 518-541. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/56519/476428>
- Çokgezen, M., & Terzi, N. (2008). Türkiye'de devletin eğitime müdahalesinin yeterli gerekçesi var mı? *Liberal Düşünce*, 49, 3-24. https://mimoza.marmara.edu.tr/~mcokgez/Makaleler/cokgezen_terzi.pdf
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1(1), 167-186. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873943.pdf>
- Eren, H. (2005). *Özel okullar*. Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.
- Gül, H. (2008). Türkiye'nin eğitim sorunları, AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 181-196. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/toplumdd/issue/22732/242617>
- Gündoğdu, G. (2018). *Liderlik tarzlarının özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve motivasyonları üzerindeki etkileri: Görgül bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Hoşkilimci, A. (2011). *Kamu ve özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların araştırılması (Sarıyer ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kabaklı Akgün, A. G. (2018). *Özel okullarda stratejik planlama sürecinde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (2022). *Milli eğitim istatistikleri, 2012-13 – 2020-21*. MEB ve TÜİK. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>.
- Mersin MEM. (2019). *Özel okullarda çalışan öğretmen sayıları*. Yayınlanmamış veriler.
- OECD. (2021). *Education at a glance, 2021: OECD indicators*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Onaran, M. A. (2018). *Özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin sorunları ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Öğreten, A. (2008). *Okulöncesi eğitimde özel okulluk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Parlar, H. (2006). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: Kahramanmaraş örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, S. (2009, Mayıs 1-3). *İlköğretim okulu müdürlerinin etkili iletişimi ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Kongre sunumu]. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye.
- Taşçı, Ö. (2013). *Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yönetme türlerinin öğretmenler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TÜİK (2020). *ADNKS 2019* [Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçları, 2019]. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>
- TÜİK (2021). *Eğitim harcamaları istatistikleri, 2020*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamaları-Istatistikleri-2020-37199>
- Yaşar Akbaş, F. (2018). *Özel okullarda, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2009). *Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(3), 471-490. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108260>
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). *Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri*. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/224092>
- Yılmaz, M. (2019). *Devlet okulları ve özel okullarda çalışan ortaokul müzik öğretmenlerinin çalışma şartlarına yönelik durum değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yiğit, A. (2008). *Özel ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin özel okulluk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

TÜRKİYE’DE ÖZEL OKULLAR: ÖĞRETMENLERİN YAŞADIĞI SORUNLAR²

Doç. Dr. Hüseyin ERGEN¹, Ferdi ÇOKKESER²

¹ Mersin Üniversitesi, Türkiye; ergen@mersin.edu.tr; <https://orcid.org/0000-0002-2611-1863>

² Modern Erişim Eğitim Kurumları, Türkiye; ferdicokkeser@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9467-6906>.

Kaynak göstermek için: Ergen, H. & Çokkeser, F. (2022). Türkiye’de özel okullar: Öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 2(1), 111-136.

Özet

Bu araştırmada özel okullarda çalışan öğretmenlerinin yaşadığı sorunların ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Mersin ili merkez ilçelerinde özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşadığı sorunlarla ilgili görüşleri araştırmada geliştirilen bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcı görüşlerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı, çalıştığı eğitim kademesi, branşı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre özel okulda çalışan öğretmenler; özel okulda günlük çalışma sürelerinin olması gerekenden daha fazla olduğu, okulda geçirdiği haftalık çalışma sürelerinin fazla olduğu, aldıkları ücretlerin emeğinin karşılığından daha az olduğu, aldıkları ücretlerin öğretmenlik mesleğinin itibarlarını zedeleyici bir düzeyde olduğu, maaş dışında ek ödemelerin yeterli olmadığını ve velilerin öğretmenlerden görevleri dışında beklentilerinin çok fazla olduğu sorun olarak belirtmiştir.

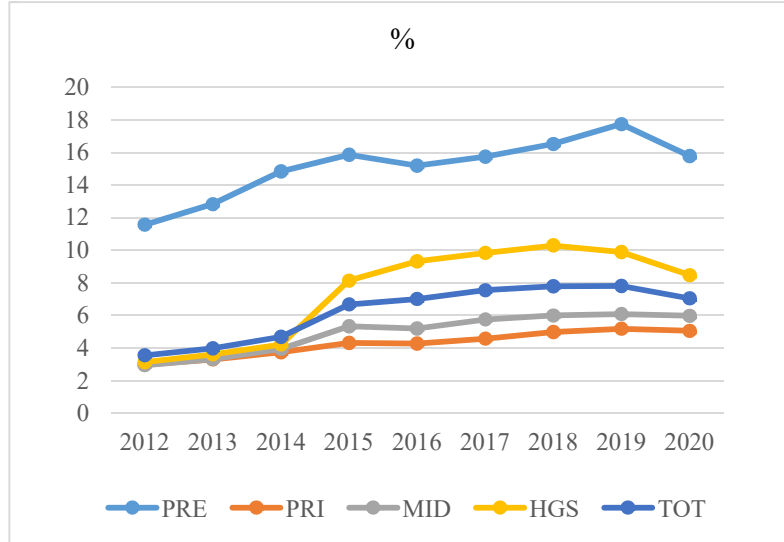
Anahtar kelimeler: özel okullar, özel okul öğretmenleri, öğretmen sorunları.

1. GİRİŞ

Hizmet sağlayıcısı açısından eğitim kurumları kamu ve özel olarak ele alınır. Özel öğretim kurumları devlet okullarından farklı olarak kâr amaçlı, kurucu/kurucu temsilcisi ile yönetici/eğitim personeli/diğer personel arasında bir iş ilişkisi olan ve bu tarafları karşılıklı hak ve borç ilişkisine sokan bir iş sözleşmesi bulunan kurumlardır (Çiçek, 2009). Dünyadaki pek çok eğitim sisteminde olduğu gibi, Türkiye’de de 21. yüzyılla birlikte devletin rolünün yeniden biçimlenmesi, eğitimi ulusal amaçlar temelinden alıp çıkar temeline oturturken eğitim hizmetinin de kamusal bir mal olmaktan çok özel bir mal olarak dönüşmesine tanık olunmuştur (Öğreten, 2008).

Özel öğretimin kamusal bir hizmet olarak görülmesi, aslında nispeten modern bir anlayıştır. Öte yandan, eğitim eski Çin, Hindistan, Yunan ve Mısır’da büyük ölçüde özel derslerle yürütülmüştür. Türkiye’de de özel öğretimin tarihinin Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde üst düzey yöneticilerin aldığı özel derslerle başlatılabileceği ileri sürülmektedir (Ata, 2006). Laik anlamda ilk özel okulların ise, dini azınlıklara ve yabancılara mensup olanlar için açılan okullar olduğu, daha sonra devlet okullarının ve Özel Türk okullarının da açıldığı ifade edilmektedir (Hoşiklimci, 2011). Osmanlı döneminde açılan Özel Türk okullarına örnek olarak; *Darüşşafaka*, *Terakki* ve *Fevziye* okulları verilebilir. TED Ankara Koleji ise Cumhuriyet döneminde açılan ilk özel Türk okuludur (Eren, 2005). Günümüzde, özel okullar; Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) denetim ve gözetimi altında çalışan kâr amaçlı işletmelerdir (Onaran, 2018). Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren özel okul ve bu okullardaki öğrenci ve öğretmen sayılarında ciddi artışlar gözlenmiştir. Öğrenci sayıları itibarıyla özel okulların eğitim kademelerinde ve örgün eğitim toplamı içindeki paylarında son yıllarda gözlenen gelişmeler Şekil 1’de gösterilmektedir.

² Bu makale, Ferdi Çokkeser’in 2018-19 Bahar Döneminde Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne sunduğu tezsiz yüksek lisans dönem projesine dayanmaktadır.



Şekil 1. MEB Özel Öğretim Öğrenci Sayılarının Toplam İçindeki Payı

Not: Kademelere göre özel öğretimin toplam içindeki payları (%). Açık mavi ile gösterilen oranlar tüm kademelerdeki payları göstermektedir. Özel okullarda okuyan öğrenci sayılarının toplam öğrenci sayısına oranı (%) olarak MEB verileri kullanılarak hesaplanmıştır. *Milli Eğitim İstatistikleri 2012-13 – 2020-21*, MEB, 2022'den uyarlanmıştır. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>. Açık erişim.

MEB (2022) tarafından yayınlanan resmi istatistiklerdeki öğrenci sayısına göre hesaplanan özel öğretimin payları 2012-2020 arasında toplamda %3.5'tan %7'ye çıkmıştır. Özel öğretimin payı 2020'de okul öncesinde %16, ortaöğretimde %8,5, ortaokul kademesinde %6, ilköğretimde ise %5 civarındadır. Örgün eğitim içinde özel öğretimin en fazla pay aldığı kademe okul öncesi eğitim olurken; 2012-2020 arasında en yüksek artış ortaöğretimde yaşanmıştır. Öğretmen sayıları açısından paylar hesaplandığında ise; en yüksek pay %83 ile yaygın eğitim kurumlarında görülmektedir (MEB, 2022).

Özel öğretimdeki genişlemenin yanında devlet okullarının sektör açısından önemi de göz ardı edilmemelidir. Devlet okulları, diğer katkılarının yanı sıra, özel öğretimde insan kaynağının geliştirilmesi açısından çok önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, özel okulların devlet okullarındaki nitelikli öğretmenleri çekerek kalite artışı sağlayacağı kanaati eğitimde özel sektörün payının bu kadar hızlı artmasında önemli bir yere sahiptir. Bazı ailelerin okul tercihleri öğrenim ücretinden bağımsız olarak özel öğretime yönelik olabilmektedir. Aslında özel öğretimin genişlemesi sadece Türkiye'de değil dünyada, özellikle de gelişmekte olan ülkelerde gözlenen bir trenddir. Özel öğretime artan talebin nedenleri arasında öğretim kalitesi beklentisinin yüksek olmasının yanında eğitimle birlikte sunulan diğer hizmetlerin kalitesi, velilerin çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri açısından yaptığı tercihler sayılabilir. Özel öğretim talebi genellikle üst ve orta sınıfların beklentilerine hizmet etmekle ilgili olarak algılanır. Velilerin çocukları için uygun fiziksel ortamı, akran ilişkilerini, nitelikli öğretmenleri, daha küçük sınıfları ve daha nitelikli veli eğitimini devlet okullarından çok özel okullarda bulabilecekleri düşünülmektedir. Parlar (2006) velilerin okul değiştirme nedenleri arasında, kendi çocuklarının özel okulda daha nitelikli yetişeceklerine dönük inançlarının önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir. Özel okulların tercih edilmesinde veli tercihlerinin yanında öğrenci tercihleri de önemli olabilir. Öğrenciler de sosyal kabul, akran etkileşimi, öğretmenle iletişim, öğrenci merkezli yönetim, rahat ortam, zengin ders dışı faaliyet olanakları vb. nedenlerle özel okulları tercih edebilmektedir.

Kamu bütçesinin yönetimi açısından özel öğretim, eğitimin finansmanına bulunan çözümlerden biri olarak görülebilir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK; 2021) Türkiye'de eğitim harcamaları verilerini öğrenci başına, hizmet sunucularına göre ve finans kaynağına göre sağlamaktadır. Finans kaynağına göre özel harcamalar hanehalkları ile özel tüzel kişiliklerin yaptığı doğrudan harcamalar ve transfer harcamalarından oluşmaktadır. Ayrıca devlet tarafından da hanehalklarına burs vb. şekilde transfer yapılmaktadır. Avrupa Birliği (AB) ve Dünya Bankası gibi kuruluşlardan da proje bazlı harcamalar

yapılmaktadır. Tablo 1’de Türkiye’de özel harcamaların toplam eğitim harcamaları içindeki payının %25 civarında olduğu, bu payın 2018’e kadar artış kaydettiği, son iki yılda bir miktar azaldığı görülmektedir.

Tablo 1. Finansman kaynağına göre toplam eğitim harcamaları (milyon TL) ve payları (%)

Yıl	Toplam	Devlet	%	Özel	Transfer	%	Uluslararası	%
2011	77 308	59 309	76.72	21 551	3 816	22.94	264	0.34
2012	93 041	69 383	74.57	28 015	4 655	25.11	298	0.32
2013	106 041	79 224	74.71	31 541	5 195	24.85	470	0.44
2014	122 741	90 674	73.87	37 480	5 863	25.76	450	0.37
2015	135 249	101 612	75.13	40 149	6 867	24.61	355	0.26
2016	160 733	121 550	75.62	47 955	9 270	24.07	498	0.31
2017	176 452	131 488	74.52	55 039	10 606	25.18	530	0.30
2018	219 363	161 405	73.58	70 669	13 427	26.09	716	0.33
2019	259 220	191 795	73.99	80 990	14 469	25.66	904	0.35
2020	270 921	202 363	74.69	81 398	14 112	24.84	1 272	0.47

Not: Özel harcamaların toplam içindeki paylarına ulaşmak için kamudan hanehalkına yapılan transfer harcamalarının özel harcamalarından çıkarılması gerekir. Yüzdeleler *Eğitim Harcamaları İstatistikleri, 2020*, TÜİK, 2021’den alınan veriler kullanılarak hesaplanmıştır. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamaları-Istatistikleri-2020-37199>. Açık erişim.

Türkiye, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ülkeleri arasında özel sektörün eğitim harcamaları payının en yüksek olduğu ülkelerdendir. OECD ortalaması %10, AB ortalaması ise %17’dir (OECD, 2021, Tablo C3.1, s. 264). TÜİK’in (2021) araştırmasına göre, personel harcamalarının toplam özel öğretim kurumları harcamaları içindeki payı 2011-2020 arasındaki dönem içinde 2013’te %35 ile en düşük, 2019’da %48 ile en yüksek seviyesinde gerçekleşmiştir. Temel eğitim ve ortaöğretimdeki özel okullarda 2013’te toplan 87 bin öğretmen çalışmaktaydı. Bu sayı 2019’da 175 bine çıkmıştır (MEB, 2022). Öğretmen sayısı 2020’de 162 bine, personel harcamalarının toplam özel kesim harcamaları içindeki payı ise %46’ya düşmüştür. Devletin eğitim kurumları harcamaları içinde personel harcamalarının payı %70-75 civarındadır. Bu verilerden ortaya çıkarılabilecek bir sonuç 2013’ten 2019’a kadar özel öğretimde öğretmen sayısı iki katına çıkarken, personele yapılan toplam harcamalar aynı düzeyde artmamıştır. Personel harcamalarında 2019 ve 2020’de gözlenen artışın ise diğer cari harcamalardan kısılarak gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır (TÜİK, 2021). Sonuç olarak, özel öğretimin kalitesinin göstergesi olarak kabul edilebilecek düşük öğrenci/öğretmen oranları ve yüksek öğrenci başına diğer cari harcamaların eski seviyelerinde tutulmasında güçlük çekildiği ifade edilebilir.

Eğitimde özel kesimin payının artırılmasının eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunduğuna ilişkin bazı bulgular mevcuttur. Ancak, eğitimdeki kalite artışının sağlanmasını sadece eğitimin özelleşmesine bağlamak eksik bir yaklaşım olur (Yiğit, 2008). Türkiye’deki özel öğretime yönelik talepte etkili olan faktörler arasında, üst kademeye geçişteki başarı ve kalite algısı en önde gelmektedir. Türkiye’de, eğitim sisteminin sınav odaklı olduğu ve bu sınavların öğrencilerin geleceğini belirlediği, ancak devlet okullarında verilen eğitimin merkezi sınavlarda başarı sağlayamayacağı algısı yaygındır. Bu durum, okul dışında eğitimin yapıldığı ve merkezi sınavlarda çıkan sorulara benzer testlerin çözüldüğü özel öğretim kurs merkezleri şeklinde hizmet veren destekleyici hazırlık kurumlarının öneminin giderek artmasına neden olmaktadır (Boran vd., 2017). Öte yandan, devlet okullarına atanmamış öğretmen adaylarının özel öğretim kurs merkezlerine yaptıkları iş başvuruları oldukça yüksek sayılara ulaşmıştır. Aşırı arz fazlası olan piyasada iş güvencesi, çalışma süreleri, sosyal güvenlik, ücret, vb. konularda öğretmenlerin haklarını kısıtlayan sözleşmelere imza atmalarıyla sonuçlanabilmektedir. Bunlardan başka, öğretmenlerin sözleşmeler yapılırken aynı zamanda istifa dilekçesi alınması, senet verme, stajyerliklerini kaldırmama ve angarya işler gibi olumsuz çalışma koşullarını kabule zorlandıkları tespit edilmiştir (Boran vd., 2017; Demirel, 2012).

Devlet okullarına atanmamış öğretmenlerin istihdam ve kazanç sorunları, özel sektörde çalışmaya başladıklarında özlük haklarının kısıtlanmasına ve ekonomik durumlarının kötüleşmesine neden olmaktadır (Çicek, 2009; Demirel, 2012). Yılmaz & Altınkurt (2011) kurs merkezlerinde işe yeni başlayan öğretmenlerin çalışma şartlarının çok ağır olduğu ve buna karşın emeklerinin karşılığını alamadığını ifade etmişlerdir. Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ekonomik sorunların yanı sıra başka sorunlar da yaşamaktadırlar. Devlet okullarında atama bekleyen öğretmenler için yeterince

kontenjan açılmaması sonucunda özel sektörde iş arayan öğretmenlerin sayısı artmıştır. Arz fazlası ise öğretmenlerin daha az ücret karşılığında daha çok sorumluluk kabul etmeye başlamalarına yol açmaktadır (Onaran, 2018). Özel okul öğretmenlerinin devlet okullarındaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında yaşadıkları diğer sorunlar arasında yetersiz iş güvencesi ve düşük ücretlere karşın öğrenci ve veli beklentilerinin yüksek olması, öğrencilerin duyarsız, saygısız ve nezaketsiz davranışları, ödev yapmak istememeleri, kurallara uymamaları, hatta öğretmen üzerinde baskı kurmaya çalışmaları, okul yönetiminin kontrol odaklı yaklaşımı ve öğretmen başarısının merkezi sınav sonuçlarına göre değerlendirilmesi sayılmaktadır (Bingölbalı, 2018). Özel okul öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar düşük maaş ve ücretler, çalışma sürelerinin uzunluğu, sözleşme ihlalleri ve yönetici yeterlikleri olarak dört boyutta ele alınabilir.

Ücret; adil, işin miktar ve niteliğine uygun olarak saptanmalıdır. Her birey gibi öğretmenin de ihtiyaçlar hiyerarşisinde temel ihtiyaçları önce gelmektedir (Bozkurt, 2013). Öğretmenler için bir asgari ücret belirlenememesi, genel asgari ücretin bile uygulanması konusunda sorunlar yaşanması, sözleşmede belirtilen asgari ücretin bir kısmının çeşitli, isimler altında öğretmende geri alınması en önemli sorunlardandır (Gül, 2008). Ayrıca sözleşmedeki ücretin ödenmesi gereken süre içinde ödenmemesi maaşlarla ilgili yaşanan diğer bir sorundur (Çiçek, 2009, s. 69-70). Düşük ücretle birlikte gelen uzun çalışma süreleri öğretmenlerin iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir (Başturan, 2018). Eşitleme teorisine göre öğretmen aldığı ücretin (çıktı) sarf ettiği çabaya (girdi) oranını diğer öğretmenlerin oranlarıyla karşılaştırır. Devlet okulu öğretmeni gibi ötekilerin elde ettiği oranlarla karşılaştırma yaptığında öğretmenin duygu durumunda dengesizlik olması söz konusudur. Bu dengesizliğin bir şekilde ortadan kaldırılması gerekir. Maaş ve ücretlerin yanında prim, maddi ödüller, ücretsiz yemek, ulaşım için servis aracı tahsis edilmesi, iş yeri sosyal tesisleri kurulması, gıda yardımı, lojman tahsisi ve yakacak yardımı gibi sosyal hizmetler de çalışanın maddi beklentilerini karşılayabilecek diğer unsurlar arasında sayılabilir (Bozkurt, 2013).

Özel okul öğretmenleri genellikle bir yıllık sözleşmelerle çalışmakta, bu durum da her yılın sözleşme yenileme döneminde okullarda stres yaratan bir faktör haline gelmektedir (Ağırbaş, 2018). Kısa süreli sözleşmeler iş güvencesi hakkını zedeleyebilmektedir. Bazı öğretmenler ise kurumla bir bağı olmadan ücret karşılığı olarak kısmi süreli iş sözleşmesiyle çalışmaktadır. Bir başka sözleşme türü de belli bir süre kararlaştırılmadan yapılan belirsiz süreli iş sözleşmesidir (Çiçek, 2009). Bazı durumlarda öğretmenlerin sözleşmede fesih şartlarını net belirtilmemesi, hastalık zamanı istirahat raporu kullanımı ve resmi günlerden eksiksiz olarak faydalanma konularında sorunlar yaşandığı belirtilmektedir (Boran vd., 2017). Öğretmenlik mesleği uzun süreli ilişkiler gerektiren bir ihtisas mesleğidir. Demokratik bir yönetim anlayışı içinde eğitimde verimlilik artışının sağlanması için öğretmenlerin iş kaygısının yok edilmesi gerekir.

Özel okul öğretmenlerinden velilerin ve öğrencilerinin beklentilerinin yüksek olmasının yanı sıra yöneticilerin de yüksek performans beklediği, öğretmenlerin de devlet okulu öğretmenlerine göre daha yüksek performans gösterdiği anlaşılmaktadır (Çokgezen & Terzi, 2008). Bu durum öğretmenlerin günlük ve haftalık çalışma süreleri uzatmaya dönük bir baskıya dönüşebilmektedir (Çiçek, 2009; Yılmaz & Altınkurt, 2011). Oysa özel öğretim öğretmenlerinin de devlet okulu öğretmenleri gibi çalıştırılabilecekleri bir azami süre söz konusudur (İş kanununa göre haftada 45 saat; Çiçek, 2009). Öğretmenlerin ders yükü ve yönetimce verilen diğer işler yanında kendi mesleki gelişimlerine, müfredat geliştirmeye ve öğrenciye uygun öğretim ve dönüt vermeye zaman ayırması gerekir (Boran, vd., 2017). Dershane öğretmenlerinin ise bire-bir ders, etüt ve soru hazırlama için fazladan zaman ayırması gerekmektedir (Demirer, 2012). Günlük ve haftalık çalışma süreleri artan öğretmen dinlenmek, eğlenmek ve kendini geliştirmek için kendine yeterince zaman ayıramamakta ve zaman yönetimi bir sorun haline gelmektedir.

Etkili okulla ilgili araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okulun kritik önemdeki etkenlerden birisi olduğunu göstermektedir. Okul yöneticisi tutumu, davranışları ve nitelikleri ölçüsünde yönetim yapısını esnek bir biçimde oluşturup okulun iklimini değiştirebilir (Taş, 2009). Bunun için yöneticilerin iletişim becerilerinin yüksek olması beklenir. İletişim becerileri konusu öğretmen ve yöneticilerinin kendisine sorulduğunda yöneticiler kendilerini daha yüksek puanlamaktadırlar (Yaşar Akbaş, 2018). İki tarafın değerlendirilmeleri arasındaki farkın kapanması için empati duygusunun gelişmesi gerekir. Yöneticilerin güven duygusunun kaybolmasına yol açan, ayırmacılık, aşırı mesafelilik, duyarsızlık gibi

tutum ve davranışlarına dikkat etmesi gerekir (Bozkurt, 2013). Güven yönetici ve çalışan arasındaki ilişkiyi ve örgütsel başarıyı derinden etkileyen bir unsurdur (Yılmaz, 2009). Bu noktada okul yöneticisinin liderlik becerileri önem kazanmaktadır. Okul yöneticilerinin çoğunun öğretim liderliği konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları görülmektedir (Aydın, 2010). Okul yöneticisinin liderliğin yanı sıra motivasyon, iletişim, değişim gibi süreçleri iyi yöneterek daha demokratik okullar oluşturmaya ve otokratik yönetim anlayışından uzaklaşmaya çalışmaları gerekir (Taşçı, 2013). Demokratik ortam öğretmenin memnuniyetini artırır. Öğretmenin işinden memnuniyeti, iş doyumunu, iş doyumunu da verimliliğini etkilemektedir (Bozkurt, 2013). Dolayısıyla öğretmenlerin sorunlarının bir kısmının da yönetici yeterliklerinden kaynaklandığını ifade etmek doğru olacaktır.

Bu sorunlar listesi kuşkusuz uzatılabilir. Eğitimin sorunları çözülerek herkes için kaliteli eğitim hedefine biraz daha yaklaşılabılır. Bu araştırma Mersin ili merkezinde yer alan Toroslar, Akdeniz, Yenişehir ve Mezitli ilçelerinde özel okullarda çalışan öğretmenlerin yaşadığı sorunların özel okul öğretmenlerinin görüşlerine göre hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda özel okullarda çalışan öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken yüksek düzeyde yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirilebilir. Bu çalışma, ayrıca, özel okullarda çalışan öğretmenler ile mesleğe özel okullarda başlamak isteyen öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında karşılaşacakları sorunlara karşı bakış açısı sağlaması yönünden de önem taşımaktadır.

Bu araştırmada şu soruların cevaplanmasına çalışılmıştır:

Özel okul öğretmenlerinin görüşlerine göre özel okullarda çalışan öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar nelerdir?

Alt Problemler:

1. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin sorunların kendilerince yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Özel okul öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, eğitim kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırmalar kapsamında uygulanan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada yararlanılmak üzere ilgili literatür incelenmiş, evren ve örneklem belirlenmiş, pilot çalışma yapılarak öğretmenlere sorunları sorulmuş, tespit edilen sorun alanları ve anahtar sözcüklerden yararlanılarak bir veri toplama aracı geliştirilmiş, uygulanmış, ankete verilen yanıtlardan elde edilen puanlar *Likert* tipi ölçek aracılığıyla değerlendirilmiş ve bazı değişkenler açısından farklılık analizine tabi tutulmuştur.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Mersin ili Toroslar, Yenişehir, Akdeniz ve Mezitli merkez ilçelerinde görev yapan 1,458 öğretmenden oluşmaktadır. Evrendeki ayrıntılı öğretmen sayıları ile ilçe nüfusları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Mersin’in dört merkez ilçesindeki özel okul ve öğretmen sayıları

	İlçe nüfusu	Toplam		Okul öncesi		İlkokul		Ortaokul		Lise	
	2019	Okul	N	Okul	N	Okul	N	Okul	N	Okul	N
Akdeniz	262 265	9	215	0	0	0	0	0	0	9	215
Mezitli	204 240	25	396	1	1	7	84	8	129	9	182
Toroslar	303 010	47	361	10	32	9	75	12	123	16	131
Yenişehir	266 117	100	1 931	17	158	16	319	25	524	42	930
Toplam	1 035 632	181	2 902	28	190	32	478	45	776	76	1 458

Not: Nüfus verileri Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS), 2020’den (TÜİK, 2020) (<https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>); öğretmen sayıları Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilmiştir.

ADNKS’den elde edilen bilgilere göre; 2019 sonu itibariyle Mersin İlinin toplam nüfusu 1,840,425, Mersin ilinde 5-19 yaş toplam nüfus 429,887’dir (TÜİK, 2020). Araştırmanın örnekleme; bulunabilirlik ve gönüllülük esasına göre ulaşılabilen tüm öğretmenler oluşturmuş olup evrenin %12’sine ulaşılmıştır. Eksik ve/veya hatalı doldurma nedeniyle değerlendirme dışı bırakılan anket formlarının çıkarılmasından sonra araştırma, Mersin’in dört merkez ilçesinde bulunan özel okullarda çalışan 352 öğretmenle yapılmıştır. Cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem yılı, yaş, branş ve eğitim kademesi değişkenlerine göre öğretmen sayıları hakkındaki detaylı bilgi Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların demografik değişkenlere göre dağılımı (n=352)

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	199	56.5
	Erkek	153	43.5
Yaş	20-30 yaş	172	48.9
	31-40 yaş	139	39.5
	41-50 yaş	41	11.6
Kıdem	1-5 yıl	168	47.7
	6-10 yıl	91	25.9
	11-15 yıl	52	14.8
	16-20	41	11.6
Eğitim kademesi	Okul öncesi	7	2.0
	İlkokul	24	6.8
	Ortaokul	135	38.4
	Lise	186	52.8
Branş	Beden Eğitimi, Müzik, Resim	29	8.2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	13	3.7
	Elektrik, Elektronik, Bilişim, Enerji, Gıda	14	4.0
	Felsefe, Rehberlik	26	7.4
	Fen, Fizik, Kimya, Biyoloji	70	19.9
	Matematik	59	16.8
	Sınıf Öğretmeni	21	6.0
	Sosyal, Tarih, Coğrafya	38	10.8
	Türkçe	39	11.1
	Yabancı Dil	43	12.2

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler; örnekleme dahil olan özel okul öğretmenlerine, özel okullarda çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, bu sorunları yaşadıklarına katılma derecesini yansıtan maddelerden oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anketin uygulanması yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracının hazırlanması sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen özel okul öğretmenleri için yarı yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu kullanılmış, 17 öğretmenden kapalı zarfta, isimsiz formlar toplanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen metinlerden anahtar kelimeler çıkartılmış, bunlardan yararlanılarak özel okul öğretmenlerinin sorunlarının belirlenmesine yönelik anket soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan anket formu yedi öğretmene uygulanarak anket ile ilgili geri bildirim alınmıştır. Geri bildirimlere göre anket üzerinde düzeltmeler yapılmış; daha sonra Mersin Üniversitesinde öğretim üyesi olarak çalışan altı uzmanın görüşü de alınarak anket maddeleri üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ankete son hali verilmiştir. Anketin son hali 30 madde içermektedir. Maddeler “tamamen katılıyorum” ile “hiç katılmıyorum” arasında yer alan beşli bir derecelendirme ile puanlanmaktadır. Bu çalışmada kullanılan anket öğretmenlerin algı ya da tutumlarını değil görüşlerini ortaya koymak için geliştirildiğinden anketin alt boyutlarının tespiti yoluna gidilmemiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracının uygulanması aşamasında özel okullarda öğretmenler ile görüşme yapılarak anketler elden teslim edilmiştir. Öğretmenlerden bu anketleri doldururken hiçbir baskı altında kalmadan hür iradeleri ile doldurmaları istenmiştir. 2018-19 Öğretim yılı Bahar döneminde Nisan ayı içerisinde yaklaşık 500 gönüllü özel okul öğretmenlerine ulaşıp anket formu verilmiş, 400 adet form geri

toplanmıştır. Toplanan cevaplar arasında eksik ve hatalı doldurulanlar elendikten sonra 352'sinin geçerli olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracından elde edilen bulgular öğretmenlerin katılma düzeylerini gösteren beşli *Likert* tipi ölçek aracılığıyla değerlendirilmiş ve öğretmenlerin hangi anket maddelerine daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir. Anketten elde edilen puanlar şu kriterlere göre yorumlanmıştır: 1-1.49 arası “hiç katılmıyorum”; 1.5-2.49 arası “katılıyorum”; 2.5-3.49 arası “ne katılıyorum ne katılmıyorum”; 3.5-4.49 arası “katılıyorum”; 4.5-5.0 arası “tamamen katılıyorum”. Öğretmenlerden elde edilen puanlar cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem yılı, yaş, mezuniyet, branş ve okul türü değişkenleri açısından farklılık analizine tabi tutulmuştur. SPSS programında *t*-testi, *ANOVA* ve *Kruskal-Wallis* testleri kullanılarak soru maddeleriyle ilişkili öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Varyansların homojenliğini test etmek için *Levene* testi, *ANOVA*'da gruplar arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için ise *Dunnett* testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışmada özel okullarda çalışan öğretmenlerin yaşadığı 30 sorun ve bu sorunları yaşadıklarına katılma derecesini yansıtan maddelerden oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile özel okullarda görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. “Özel okullarda çalışan öğretmenlerin sorunların kendilerince yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Anket maddelerinden alınan puanların ortalama ve standart sapmaları

No	Maddeler	n	$\bar{X}$	ss
1	Okuldaki günlük çalışma süresinin olması gerekenden fazla olduğunu düşünüyorum.	352	3.51	1.442
2	Okulda geçirdiğim haftalık çalışma süresinin olması gerekenden fazla olduğunu düşünüyorum.	352	3.37	1.444
3	Eve getirdiğim iş yükünün olması gerekenden fazla olduğunu düşünüyorum.	351	2.65	1.420
4	Aldığım ücretin emeğimin karşılığından daha az olduğunu düşünüyorum.	352	3.80	1.341
5	Aldığım ücretin öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeleyici bir düzeyde olduğunu düşünüyorum	352	3.37	1.456
6	Veli ile ilişkilerimde öğretmen olarak itibarımın zedelendiğini hissettiğim durumlar yaşıyorum.	351	2.27	1.323
7	Öğrenci ile ilişkilerimde öğretmen olarak itibarımın zedelendiğini hissettiğim durumlar yaşıyorum.	352	2.32	1.356
8	İdare tarafından öğretmenlere görev alanı dışında işlerin fazlaca verildiğini düşünüyorum.	352	2.45	1.322
9	Okuldaki çalışma koşullarımın sağlığını olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	352	2.43	1.369
10	Okulda imzaladığım sözleşmedeki haklarımın ihlal edildiğini düşünüyorum.	352	2.37	1.458
11	Sözleşmelerin kısa süreli olması nedeniyle işimi kaybetme kaygısı yaşıyorum.	352	3.11	1.561
12	Maaşımı gününde alamadığım için özel hayatımda sorunlar yaşıyorum.	352	2.38	1.524
13	İdare ile ilişkilerimde itibarımın zedelendiğini hissettiğim durumlar yaşıyorum.	352	1.97	1.225
14	Okulun fiziksel koşullarının mesleğimi gereğince yapmama engel olduğunu düşünüyorum.	352	2.21	1.282
15	Maaş kesintisi yaptırımlarının işteki motivasyonumu olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum.	350	2.37	1.515
16	Okuldaki çalışma koşullarımın aile yaşantımı olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	351	2.44	1.413
17	Okuldaki çalışma koşullarımın sosyal hayatımı olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	351	2.77	1.464
18	Mesai arkadaşlarımla karşılaştırıldığında paylaşılan iş yükünün karşılığının adil olmadığını düşünüyorum	352	2.75	1.475
19	Okul idaresine güven duymuyorum	352	1.92	1.269
20	Okulda yaptığım iş beni manevi olarak tatmin etmiyor.	352	2.42	1.473
21	Öğrencinin değerlendirilmesinde üzerimde baskı olduğunu hissediyorum.	351	2.37	1.398
22	Maaş dışındaki ek ödemelerin yeterli olmadığını düşünüyorum.	349	3.25	1.577
23	Velilerin öğretmenlerden görevleri dışında beklentileri olduğunu düşünüyorum.	352	3.20	1.454

24	Öğrencilerin öğretmenlerden görevleri dışında beklentileri olduğunu düşünüyorum.	352	2.97	1.432
25	Üzerimdeki veli baskısının okuldaki verimliliğimi olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	352	2.33	1.348
26	Yöneticilerin öğretmenlerden görevleri dışında beklentileri olduğunu düşünüyorum.	351	2.63	1.456
27	Üzerimdeki yönetici baskısının okuldaki verimliliğimi olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	351	2.38	1.427
28	Okuldaki materyal eksikliğinin mesleğimi gereğince yapmama engel olduğunu düşünüyorum.	351	2.87	1.435
29	Okulun güvenliğinin yeterince sağlanmadığından endişeleniyorum.	351	2.04	1.280
30	Hamile öğretmenlerin iş güvencesi olmadığını düşünüyorum.	350	2.72	1.693

Her bir sorudan alınan ortalamalara göre; özel okulda çalışan öğretmenlerin yaşadığı sorunlarda en yüksek katılma sırasıyla 4, 1, 5, 2, 22, 23 ve 11. maddelerde bulunmuştur. En düşük katılma ise 19, 13 ve 29. maddeler de gözlenmiştir. Öğretmenlerin katıldıklarını bildirdikleri maddelerden 4, 5, 22 maaş ve ücretlerin yetersizliği ile ilgiliyken, 1, 2 ve 23 çalışma süreleriyle, 11 ise sözleşmelerin kısa süreli olmasıyla ilgilidir. Bu maddelere katılım düzeyleri “ne katılıyorum/ne katılmıyorum” ile “katılıyorum” arasındadır. Öğretmenlerin en düşük düzeyde sorun gördükleri maddeler ise yönetici yeterlikleriyle ilgilidir. Bu maddelere “katılmıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin hiç katılmadıkları veya tamamen katıldıkları sorunu ifade eden madde ise bulunmamaktadır.

“Özel okul öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, eğitim kademesi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular öğretmen görüşlerinin az sayıda madde ile ilişkili olarak anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre hiçbir maddeye ilişkin görüşlerde bir farklılık gözlenmemiştir. Yaş değişkenine göre bir (M6), mesleki kıdem değişkenine göre üç (M6, M28, M30), eğitim kademesi değişkenine göre üç (M3, M11, M30), branş değişkenine göre yine üç (M4, M5, M22) soruyla ilişkili olarak öğretmen görüşlerinde farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin yaş değişkeni 20-30, 31-40 ve 41+ olmak üzere 3 kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Yaş değişkenine göre alınan ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	df	Ort. karesi	F	p	Fark	Etki B.
Gruplar arası	15.452	2	7.726	4.501	.012	1<2	.025
M6 Gruplar içi	597.375	348	1.717				
Toplam	612.826	350					

p<0.05

Buna göre; yaşı 31-40 arası olan öğretmenlerin yaşı 20-30 olan öğretmenlere göre “veli ile ilişkilerinde öğretmen olarak itibarının zedelendiğini” daha çok katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin kıdem yılları 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16+ yıl olmak üzere 4 kategoride ele alınmıştır. Anket maddelerinden elde edilen puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan ANOVA sonuçları Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Mesleki kıdem değişkenine göre alınan ANOVA sonuçları

		Kareler toplamı	df	Ort. karesi	F	p	Fark	Etki B.
M6	Gruplar arası	17.738	3	5.913	3,448	.017	1<4	.029
	Gruplar içi	595.088	347	1.715				
	Toplam	612.826	350					
M28	Gruplar arası	18.447	3	6.149	3,038	.029	3<4	.026
	Gruplar içi	702.259	347	2.024				
	Toplam	720.707	350					
M30	Gruplar arası	33.015	3	11.005	3,937	.009	1<4	.033
	Gruplar içi	967.102	346	2.795				
	Toplam	1,000.117	349					

p<0.05

Tablo 6’da verilen bulgulara göre; kıdemi 16+ yıl olan öğretmenlerin kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlere göre “Veli ile ilişkilerimde öğretmen olarak itibarımın zedelendiğini hissettiğim durumlar yaşıyorum” (M6) ve “Hamile öğretmenlerin iş güvencesi olmadığını düşünüyorum” (M30); kıdemi 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre “Okuldaki materyal eksikliğinin mesleğimi gereğince yapmama engel olduğunu düşünüyorum” (M28) maddelerinde yer alan sorunlara daha çok katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademeleri okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise olmak üzere 4 kategoride ele alınmıştır. Okul öncesi ve ilkökul kategorilerine düşen öğretmen sayılarının az olması nedeniyle farklı branşlardaki öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen puanlar arasında fark olup olmadığına yönelik *Kruskal-Wallis* testi uygulanmış olup anlamlı fark bulunan maddeler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Eğitim kademesi değişkenine göre alınan Kruskal-Wallis test sonuçları

	n	Ki-kare	df	p	Fark
M3	351	16.850	3	0.001	4>2, 4>1
M11	352	14.305	3	0.003	1<4
M30	350	21.220	3	0.000	3<4

p<0.05

Tablo 7’de verilen bilgilere göre; liselerde çalışan özel okul öğretmenlerinin ilkökul ve okul öncesi öğretmenlerine göre “Eve getirdiğim iş yükünün olması gerekenden fazla olduğunu düşünüyorum” (M3) maddesinde yer alan soruna daha çok; okul Öncesi öğretmenlerine göre “Hamile öğretmenlerin iş güvencesi olmadığını düşünüyorum” (M30) maddesinde yer alan soruna daha çok ortaokul öğretmenlerine göre “Sözleşmelerin kısa süreli olması nedeniyle işimi kaybetme kaygısı yaşıyorum” maddesinde yer alan soruna daha çok katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin branşları 10 farklı kategoride ele alınmıştır (Tablo 3). Bazı kategorilere düşen öğretmen sayılarının az olması nedeniyle farklı branşlardaki öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevaplardan elde edilen puanlar arasında fark olup olmadığına yönelik *Kruskal-Wallis* testi uygulanmış olup anlamlı fark bulunan maddelere Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Branş değişkenine göre alınan Kruskal-Wallis test sonuçları

	n	Ki-kare	df	p	Fark
M4	352	21.071	9	0.012	1<2, 6, 8, 9; 7<2, 8; 2<5, 10; 5<2, 6, 8, 9;
M5	352	19.176	9	0.024	7<8, 9; 6; 1<2, 6, 8; 5<6, 8, 9
M22	349	18.748	9	0.027	1<2, 4, 6, 8, 9, 10; 7>2, 4, 6; 7<8

p<0.05

Tablo 8’de verilen bulgulara göre; Beden Eğitimi, Resim ve Müzik, Sınıf ve Fen Grubu öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre “Aldığım ücretin emeğimin karşılığında daha az olduğunu düşünüyorum” (M4) maddesinde yer alan soruna; Sosyal Bilimler Grubu, Matematik, Türkçe ve DİKAB öğretmenlerinin Beden Eğitimi, Müzik, Resim, Sınıf ve FKB öğretmenlerine göre “Aldığım ücretin öğretmenlik mesleğinin itibarını zedeleyici bir düzeyde olduğunu düşünüyorum” (M5) maddesinde yer alan soruna; Sınıf ve diğer branş öğretmenlerinin Beden, Resim, Müzik öğretmenlerine göre “Maaş

dışındaki ek ödemelerin yeterli olmadığını düşünüyorum” (M22) maddesinde yer alan sorunlara daha çok katıldıkları ortaya çıkmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada özel okul öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin maddelere ne derece katıldıklarını tespit etmek için ölçek formunda bir anket geliştirilmiş ve veriler bu anket aracılığıyla toplanmıştır. Kullanılan anket öğretmenlerin algı ya da tutumlarını değil görüşlerini ortaya koymak için hazırlandığından yapı geçerliği testiyle anketin alt boyutlarının tespiti yoluna gidilmemiştir. Ancak yine de anketin maddeleri hazırlanırken yapılan ön çalışmada dört ana tema ortaya çıkmıştır. Bunlar maaş ve ücretlerle ilgili sorunlar, çalışma süreleriyle ilgili sorunlar, sözleşmelerle ilgili sorunlar ve yönetici yeterlikleriyle ilgili sorunlar olarak ele alınmış ve bu çalışmanın giriş bölümünde tartışılmıştır. Bulgular kısmında sunulan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin “ne katılıyorum/ne katılmıyorum” ve “katılıyorum” düzeyinde katıldıkları maddelerden üçü maaş ve ücretlerin düşük olmasıyla, üçü çalışma sürelerinin uzunluğuyla, biri de sözleşmelerin kısa süreli olmasıyla ilgilidir. Öğretmenlerin en az katıldıkları maddelerin üçü yönetici yeterlikleriyle ilgilidir.

İlgili literatüre bakıldığında özel okul öğretmenlerinin maaş ve ücretlerle ilgili çeşitli sorunlar bildirdikleri görülmüştür. Gök’e (2005) göre birçok özel dersane, stajyerliğin kaldırılması karşılığında öğretmeni, son derece düşük, hatta ücret ödemedi birkaç yıl çalıştırabilmektedir. Yılmaz ve Altinkurt’un (2011) araştırmasında, katılımcıların, çalışma koşullarının ağır olmasının yanı sıra aldıkları ücretin de emeklerini karşılamadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Boran vd. (2017) öğretmenlerin maaş sorunlarından bahsetmekle birlikte bu sorunun diğer sorunlar arasında ortalamasının en düşük olduğu ve genellikle öğretmenlerin maaşın zamanında yatması ve adil yatması noktasında problem yaşamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ağırbaş (2018) öğretmenlerin örgütsel bağlılığının ek ödemeler, çalışma ve sözleşme şekli, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bingölbalı (2018) özel okullarda öğretmen maaşlarının yeterli olmadığı görüşünü destekleyen bulgu elde etmiştir. Onaran (2018) ise araştırmasına katılan özel okullarda tarih öğretmenlerinin çoğunun ders saatleri dışında talep edilen hizmetler için (sınav gözetmenliği, soru yazımı vb.) ekstra ücret almadıklarını gözlemiştir. Nitel çalışmalarda da ücret ve ücretlerin yetersiz olduğu ifade edilmiştir (Cerev & Coşkun, 2020; Çimen & Karadağ, 2020). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin maaş ve ücret sorunları 2019 ve sonrasında pandemi ve ekonomik koşulların kötüleşmesi nedeniyle artmış olabilir. Ancak bu sorunların daha önce yapılan çalışmalarda da gözlemlendiği görülmektedir. Maaş ve ücret düşüklüğünün zaman içinde en önde gelen sorun haline gelmiş olması söz konusudur.

Bu çalışmada sözleşmelerle ilgili olarak öne çıkan sorunun sözleşmelerin kısa süreli olmasıyla ilgili olduğu ifade edilmişti. Boran vd. (2017) özel öğretim kurs merkezlerinde çalışan öğretmenlerin en fazla zaman yönetimi ve özlük haklarının sınırlandırılması konusunda problem yaşadığını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, sözleşmelerde fesih şartlarının net belirtilmediğini, hastalık ve izin konusunda sorunlar yaşandığını gözlemişlerdir. Bingölbalı (2018) da özel okul öğretmenlerinin iş garantisi sorununu ifade etmiş; bunun sebebi olarak da veli tercihlerine göre performans değerlendirmesi yapılabilmesi için sözleşmelerin kısa süreli tutulmasını göstermiştir. Dershane öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda da iş güvencesi, ücret güvencesi ve çalışma koşulları açısından en olumsuz koşullardaki eğitim çalışanlarının özel dersane öğretmenleri olduğunu göstermektedir (Ay, 2008; Çağlayan 2008; Uğraş, 2009). Nitel çalışmalarda da iş güvencesinin yetersiz olduğu ifade edilmiştir (Cerev & Coşkun, 2020; Çimen & Karadağ, 2020). Öğretmenlerin çalışma koşullarındaki olumsuzlukların temel belirleyicisinin işsizlik baskısı olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin çalışma sürelerinin uzunluğu bu araştırmanın bir başka bulgusudur. Yılmaz & Altinkurt (2011) özel dersane öğretmenlerinin günde 10 saat haftada ortalama 50–60 saat çalıştığına ilişkin bulgular elde etmişlerdir. Çağlar & Demirtaş (2011) dersane öğretmenlerinin tükenmişliğinin kullandıkları ölçeğin duyarsızlaşma alt boyutunda girdikleri ders saatlerine göre arttığı bulgusuna ulaşmışlardır. Boran vd. (2017) öğretmenlerin mesleki gelişimleri, müfredatı yetiştirme, her bir öğrenciye uygun anlatım ve dönüt verme açısından yeterli zaman bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Başturan (2018) özel okul öncesi öğretmenlerinin temel sorunlarından birinin çalışma saatleri olduğunu belirtmiştir. İş yükü ve çalışma sürelerinin uzunluğunun maaş ve ücret sorunları ve sözleşme

sorunlarıyla birlikte yaşanmasının bu konunun daha fazla üzerinde durulan bir sorun olarak devam edeceği düşünülmektedir.

İlgili literatürde öğretmen sorunlarıyla en çok ilişkilendirilen değişkenlerin yönetici yeterlikleriyle ilgili olduğu ifade edilebilir. Aydoğan (1998) özel okul yöneticilerinin okullarda görevli personelin verimli çalışması için sürekli ve yakından denetim yapmalarının öneminden bahsetmiştir. Hoşkilimci (2011) özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin kamu okullarında çalışan meslektaşlarına oranla iki kata yakın oranda yeterli malzeme olduğu cevabını verdiklerini tespit etmiştir. Bozkurt (2013) dershane öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin, yöneticilerden algılanan sosyal destek düzeyleriyle birlikte arttığı bulgusuna ulaşmıştır. Boran vd. (2017) kurs merkezi öğretmenlerinin yönetimin sözleşme şartlarına uymamasını ve kendilerine ait sorumlulukları tam yerine getiremeyip, çalışanlarından fazlasını beklemesini çalışanların yaşadığı sorunlara örnek olarak vermiştir. Kabaklı Akgün (2018) “ortak zaman ve takvim sıkıntısının, geleneksel ve yenilikçi bakış açısının, personel kadrosundaki zorunlu değişikliklerin, çalışanlar arası rekabetin stratejik planlama sürecinde çatışmalara neden olduğu sonucuna” ulaşmıştır. Onaran’ın (2018) yapmış olduğu araştırmaya katılan öğretmenlerin 18’i (/44), özel okul yönetimlerinin öğretmenler arasında iş ve ücret dağılımı konusunda adil davranmadıklarını belirtmiştir. Yaşar Akbaş (2018) yöneticilerin zihinsel ve davranışsal iletişim becerilerinin öğretmenlerin motivasyonlarını anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2019) da “Özel okulda çalışsaydım/devlet okulunda çalışsaydım mevcut sorunların olumlu yönde değişeceği düşüncesindeyim” sorusuna her iki taraftan katılan öğretmenlerin de benzer düzeyde katıldıklarını ifade etmiştir. Nitel çalışmalarda da öğretmenlerin yöneticilerle sorun yaşadıkları ifade edilmiştir (Cerev & Coşkun, 2020). Yönetici yeterliklerinin artırılması ile öğretmen sorunlarına çözüm bulunmasına ilişkin değişkenlerin belirlenmesi konusunda daha fazla araştırmaya gerek duyulduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada özel okullarda çalışan öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, eğitim kademesi ve branşa değişkenlerine göre fark analizi yapılmak suretiyle incelenmiştir. Öğretmen görüşleri arasında cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Yaş değişkeni açısından fark bulunan veli ile ilişkilerde yaşanan sorunlar kaynağı nedeniyle esasen bir yönetim sorunu olarak görülebilir. Mesleki kıdem değişkeni açısından fark elde edilen maddelerde ifade edilen sorunlara göre en üst kategoride yer alan kıdemli öğretmenler veli ile yaşanan sorunlar, okuldaki materyal eksikliği konularında ve hamile öğretmenlerin iş güvencesi daha duyarlıdır. Bunlardan üçüncüsü sözleşme ile ilgili sorunlar, diğer ikisi yönetici yeterlikleri ile ilgili sorunlar kapsamında düşünülmektedir. Eğitim kademelerine göre fark bulunan maddelerden biri iş yükü ve çalışma süreleri ile ilgili sorunlar kapsamında ve biri yine hamile öğretmenlerin iş güvencesiyle ilgili olarak ikisi de sözleşmeyle ilgili sorunlar kapsamında ele alınabilir. Son olarak branşa göre yapılan fark analizlerinde maaş ve ücretlerin yetersizliği konusu öne çıkmaktadır.

Bu araştırmada ele alınan örneklem ve veri toplama araçlarının sınırlılıkları dikkate alınarak; öğretmenlerin bu çalışmada ele alınan konularla ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin bazı çözüm önerileri geliştirilebilir. Bunlar arasında özel okullarda çalışan öğretmenlerin sendikalaşması önündeki engellerin kaldırılmasına yönelik yasal düzenlemeler yapılması öne çıkmaktadır (Ata, 2006; Onaran, 2018). Bu çalışmadan elde edilen bulgularla ilişkili olarak her bir sorun alanıyla ilgili karar alıcılara yönelik önerilerde bulunulabilir. Maaşlarla ilgili olarak, Vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanları için yapılan düzenlemeye benzer bir şekilde özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere yönelik bir asgari ücret belirlenmesi önerilebilir. Öğretmenlerle yapılan sözleşmelerdeki belirsiz hükümlerin ortadan kaldırılmasına yönelik düzenleme çalışmalarının yapılması önerilir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma sürelerinin tespitine yönelik denetim faaliyetleri artırılabilir. MEB tarafından özel okullarda çalışan yöneticilerin yeterliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi önerilir. Araştırmacılara yönelik olarak ise, yönetici yeterlikleriyle özel okullarda çalışan öğretmenlerin sorunları arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik daha fazla çalışma yapılması önerilir.

KAYNAKÇA

- Ağırbay, F. (2018). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel ve meslekî bağlılıkları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ata, M. K. (2006). *Özel öğretim kurumlarının kuruluşu, işleyişi ve denetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, F. (2010). *Özel okullardaki okul ikliminin öğretmen ve öğrenci algılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, İ. (1998). *Özel okullarda yönetim süreçlerinin işleyişi: Kayseri ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başturan, C. (2018). *Devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki sorun tanımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bingölbalı, N. (2018). *Özel okullarda eğitim alanında yaşanan problemler ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boran, A., Atalmış, E., & Sağır, E. (2015). Özel öğretim kurs merkezi öğretmenleri ve çalışma koşulları. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 17-29. <https://doi.org/10.19128/turje.181150>
- Bozkurt, Y. (2013). *Dershane öğretmenlerinin iş tatmini ve yöneticilerden algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cerev, G., & Coşkun, S. (2020). Özel okul öğretmenlerinin çalışma sorunları üzerine nitel bir araştırma: Elazığ ili örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 125-142. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/had/issue/54259/735525>
- Çağlar, Ç., & Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 30-49. <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/8014/105264>
- Çiçek, G. M. (2009). *Özel öğretim kurumları çalışanlarının bireysel iş hukuku açısından durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çimen, B., & Kardağ, E. (2020). Özel okullarda çalışan öğretmenlerin çalışma şartları ve gelecek kaygıları üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 518-541. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/56519/476428>
- Çokgezen, M., & Terzi, N. (2008). Türkiye'de devletin eğitime müdahalesinin yeterli gerekçesi var mı? *Liberal Düşünce*, 49, 3-24. https://mimoza.marmara.edu.tr/~mcokgez/Makaleler/cokgezen_terzi.pdf
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1(1), 167-186. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873943.pdf>
- Eren, H. (2005). *Özel okullar*. Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.
- Gül, H. (2008). Türkiye'nin eğitim sorunları, AKP'nin eğitime bakışı ve çözüm önerileri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 181-196. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/toplumdd/issue/22732/242617>
- Gündoğdu, G. (2018). *Liderlik tarzlarının özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş tatminleri ve motivasyonları üzerindeki etkileri: Görgül bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hoşkilimci, A. (2011). *Kamu ve özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların araştırılması (Sarıyer ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kabaklı Akgün, A. G. (2018). *Özel okullarda stratejik planlama sürecinde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- MEB. (2022). *Milli eğitim istatistikleri, 2012-13 – 2020-21*. MEB ve TÜİK. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>.
- Mersin MEM. (2019). Özel okullarda çalışan öğretmen sayıları. Yayınlanmamış veriler.
- OECD. (2021). *Education at a glance, 2021: OECD indicators*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Onaran, M. A. (2018). *Özel okullarda çalışan tarih öğretmenlerinin sorunları ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öğreten, A. (2008). *Okulöncesi eğitimde özel okulluk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Parlar, H. (2006). *Velilerin özel okul tercihlerini etkileyen faktörler ve özel okulların durumu: Kahramanmaraş örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, S. (2009, Mayıs 1-3). *İlköğretim okulu müdürlerinin etkili iletişimi ile okul iklimi arasındaki ilişki* [Kongre sunumu]. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye.
- Taşçı, Ö. (2013). *Resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yönetim türlerinin öğretmenler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TÜİK (2020). *ADNKS 2019* [Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçları, 2019]. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>
- TÜİK (2021). *Eğitim harcamaları istatistikleri, 2020*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Egitim-Harcamaları-Istatistikleri-2020-37199>
- Yaşar Akbaş, F. (2018). *Özel okullarda, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(3), 471-490. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108260>
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/224092>
- Yılmaz, M. (2019). *Devlet okulları ve özel okullarda çalışan ortaokul müzik öğretmenlerinin çalışma şartlarına yönelik durum değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yiğit, A. (2008). *Özel ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin özel okulluk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

International Innovative Education Researcher

SCALE DEVELOPMENT STUDY ON THE ATTITUDES OF SCHOOL ADMINISTRATORS TOWARDS GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING SERVICES¹

İsmail YILMAZ¹, Assoc. Prof. Dr. Metin ÖZKAN²

¹Birecik Guidance and Research Center, Türkiye; pdr.ismailyilmaz@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0002-8645-3275>

²Gaziantep University, Türkiye; ozkan.metin@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0002-4891-9409>

For citation: Yılmaz, İ. & Özkan, M. (2022). Scale development study on the attitudes of school administrators towards guidance and psychological counseling services. *International Innovative Education Researcher*, 2(1), 137-170.

Abstract

This research aims to develop a valid and reliable measurement tool to determine the attitudes of school administrators towards guidance and psychological counseling services. During the development process of the scale, data were collected from two groups for exploratory and confirmatory factor analysis. In this context, the first study group of the research consists of 318 school administrators, and the second study group consists of 300 school administrators. As a result of EFA, a three-factor structure explaining 61.58% of the total variance was obtained. EFA was repeated separately with eigenvalue and parallel analysis methods. These three factors are named "cognitive," "behavioral," and "effective." In the Exploratory Factor Analysis stage, item-total test correlation values were calculated for each sub-dimension of the 36 items that make up the scale. In addition, the difference between the item averages of the lower-upper group (27%, n=84) was compared with the independent sample t-test. Item analyses showed that all the scale items had unprecedented power. The three-factor structure obtained by EFA was tested and confirmed by AFA. As a result of CFA, the goodness fit indices of the scale were found to be $\chi^2/df=2.83$, RMSEA = 0.078, NFI = 0.95, NNFI = 0.96, RMR = 0.056, SRMR = 0.066 and CFI=0.97. The values obtained from CFA revealed that the three-factor structure had a good fit, and the structure was confirmed. The scale, which took its final form as a result of factor analysis, consists of three dimensions and 36 items. Cronbach's Alpha and McDonald's Omega coefficients were calculated for the reliability analysis of the scale, and the internal consistency coefficients for both were found to be 96. As a result of the analysis, a validated and reliable measurement tool was obtained.

Keywords: school administrator; guidance; psychological counseling; attitude; scale

¹ This article is derived from İsmail YILMAZ's Master's thesis conducted under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Metin ÖZKAN.

1. INTRODUCTION

People need the training to develop their innate abilities in a planned and programmed way in line with the determined goals by providing knowledge, skills, and understanding. Education helps individuals to change and develop their knowledge, skills, and attitudes through learning during the socialization process (Kahya, 2020). Education, which starts in the family and continues in educational institutions after the child starts school and is a versatile process, is carried out in schools within the plan and program to ensure that new generations are beneficial to society. At this point, it is always tried to provide the qualified human resources required for the development of the society in economic, social, and cultural areas, and efforts are made to make schools effective.

It is impossible to describe a school that does not meet society's expectations as an effective and successful school. If it is an effective or successful school, it does not mean an institution that teaches only in a way that includes teaching academic knowledge to people within a specified time. Instead, individuals must receive teaching services as a whole in cognitive, affective, and dynamic areas (Gök, 2016).

In Turkey, the concept of guidance, which was frequently discussed after the 1950s, has become a part of our education system. In order to enable our children to develop as citizens who have acquired their personalities in our schools, operate their abilities, use their knowledge in solving daily problems, rational, creative, constructive, carry out their feelings and thoughts in a balanced way, warmhearted, tolerant, and have cultural values (Tan and Baloglu, 2006). Today, it is impossible for a school that carries out educational activities under rapidly changing conditions to achieve its purpose without school counseling services. In this context, it can be said that it is an essential complement to education and training activities for school guidance services with its contemporary education approach.

School counseling services are psychological aids offered to the individual by field experts for individuals to know themselves, gain the ability to solve their problems, make realistic decisions about themselves, develop their abilities at the highest level, and ultimately realize themselves (Kepçeoğlu, 1999). The ultimate goal of the counseling services, which is to enable the individual to realize himself/herself, is to support the individual to know himself/herself, to choose a profession suitable for him/herself, to socialize, and to be compatible with his/her environment (Tatlilioğlu, 2011). Kuzgun (2000) defines guidance as a systematic and professional assistance process offered to the individual by experts in order for the individual to understand himself/herself, become aware of the opportunities around him/her, and realize his/her essence by making the right decisions.

It is accepted that guidance services are an integral part of the education system to ensure individuals' social-emotional, academic, and career development, and it is expected that the services will be carried out as a team in schools. Therefore, all personnel should execute guidance services in harmony and cooperation under the needs (Gök, 2016). For this reason, it is desirable that all school staff, especially the school principal, know the fundamental theories and practices related to guidance. At this point, school administrators have essential responsibilities.

The participation of school administrators in the process is an indispensable factor in the provision of school guidance services in the targeted activity (Gündüz, İnandı, & Tunç, 2014). School administrators can affect the atmosphere of the school they are responsible for with their behaviors. For this reason, it is seen that the attitudes of school principals towards guidance services have positive or negative effects on cooperation at school and the efficiency of guidance services. According to Zalaquett and Chatters (2012), school administrators, who play a crucial role in schools, significantly contribute to psychological counselors' cooperation with the school. For example, in studies in which, it was determined that school principals did not have enough knowledge and could not cooperate with psychological counselors (Glossoff and Kprowicz, 1990; Güven, 2009; Hamamcı, Murat and Çoban, 2004; Hardesty and Dillard, 1994; Stickel, 1990), it was observed that the efficiency of the guidance services carried out was negatively affected.

As can be understood from the explanations made in summary, the ability of schools to achieve their goals and raise individuals who are beneficial to society and who are mentally healthy is directly related to how school administrators assume their leadership roles. However, again, the effective execution of guidance services to achieve the goals of schools cannot be ignored. At this point, school administrators,

who are in the position of a leader who creates an environment of cooperation at school, direct, motivate, and acts as an incentive for teachers, have essential roles. In addition to fulfilling their responsibilities specified by the regulations, school administrators' positive attitude towards school guidance services is an essential condition for the effective execution of guidance services.

From this point of view, it is understood that an important variable to be examined in the success of school guidance services is the attitudes of school administrators towards guidance services. However, when the literature is examined, it is seen that no data collection tool allows school administrators to predict their attitudes towards school guidance and psychological counseling services. Therefore, this study aimed to develop a scale to reveal school administrators' attitudes towards school guidance and psychological counseling services with a valid and reliable data collection tool.

2. METHOD

This study is a scale development study conducted to determine the validity and reliability of the attitude scale of school administrators towards school PDR services.

2.1 Study Group

The study group consisted of volunteer school administrators who were selected by the convenience sampling method and who worked in official public schools in Şanlıurfa province. Data were collected from two groups for exploratory and confirmatory factor analysis during the school administrators' attitude scale development towards school guidance and psychological counseling services. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed on the first study group to determine the factor structure of the scale developed within the scope of the research, and then Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on the second study group to test the resulting structure.

While 318 school administrators were the first study group to collect the data needed for Exploratory Factor Analysis (EFA), 300 school administrators were the second study group to collect the data needed for Confirmatory Factor Analysis (CFA).

When the literature is examined, it is seen that there are different suggestions regarding the sample size to be applied for exploratory factor analysis. In this study, different suggestions were taken into consideration in order to meet more than one criterion. For example, while Sönmez and Alacapınar (2016) made suggestions according to the number of items by stating that three times the number of questions in the measurement tool should be reached, Tabachnick and Fidell (2001) made a definitive number suggesting that at least 300 samples would be appropriate. In the sample size recommendations made according to the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value, for the KMO value, between 50 - .60 is "bad", .between 60 - .70, is "weak", .between 70 - .80, is "moderate", .between 80 - .90 is "good". If it is above 90, it is suggested that "excellent" values give an idea about the suitability of the sample size (Tavşancıl, 2005). In this study, 318 participants were reached with a scale of 80 items, and the KMO value was found to be .93. With these values, it can be said that the sample size is sufficient for exploratory factor analysis.

It is seen that there are also different opinions on confirmatory factor analysis in the literature. Regarding the sample size; Jackson (2001) stated that it should be between 200-400 people based on the number of people, while Stevens (2002), who considered this based on the number of items, suggesting a participant proposal ranging from 5-20 for each item in the scale (cited in Uyumaz and Sırgancı, 2020). In line with these opinions, in this scale development study conducted to determine the validity and reliability of the Attitude Scale for School Administrators' School PDR Services, it was found sufficient to apply the 36-item scale form to 300 school administrators for confirmatory factor analysis.

2.2 Development of the Scale

In the scale development process, the checklist, including the scale development stages developed by Acar Güvendir and Özer Özkan (2015), was used, and the phases followed were as follows;

1. A literature review was conducted on the subject.
2. During the creation of the item pool, the literature was used.
3. The composition was printed to the target group during the creation of the item pool.
4. While creating the item pool, three times the number of items targeted were written.

5. Field experts were used in the creation of the item pool.
6. During the creation of the item pool, measurement experts were used.
7. Necessary corrections have been made in line with the feedback from experts in the item pool.
8. The application instructions for the scale were prepared.
9. The items were pre-tested to be evaluated for clarity in a smaller group than the target group (sample).
10. Necessary corrections have been made after pre-application in the item pool.
11. The target group size was determined as 300 and above.
12. Item analyzes were performed.
13. Exploratory factor analysis (EFA) was performed in validity studies.
14. Confirmatory factor analysis (CFA) was performed by reaching a sample proportional to the number of scales to collect data again to test the accuracy of the structure after EFA.
15. Proof of scope validity is provided.
16. The test results were shared with an appropriate variable for criterion validity.
17. Reliability analyzes were performed using McDonalds Omega and Cronbach Alpha methods.

The studies conducted at these stages are summarized below.

2.2.1. Substance Pooling Phase

At this stage, a literature review was conducted, and related studies were examined. In this way, the theoretical structure of the school guidance and psychological counseling services was tried to be put forward, and a conceptual framework was tried to be created before the items for measurement were written. In addition, in light of this information, an essay containing five open-ended questions was written to 9 school administrators to get the target group's opinions. School administrators were asked to share their experiences, observations, and impressions with sincere expressions through the compositions. Afterward, the compositions were carefully read and analyzed. Finally, the data obtained were first coded and conceptualized. Later, the concepts that emerged were arranged and turned into meaningful expressions. The aim here is to transfer the observations and thoughts of school administrators about their attitudes to the item pool without losing their integrity of meaning. This way, a pool of 105 items was created by using the literature review and the expressions of school administrators in the essays. It has been noted that the pool of substances created is three times the number of targeted substances. Finally, it was noted that each item written in the item pool followed the conceptual framework of school guidance and psychological counseling services and the variable to be measured. Finally, the scale items were composed of statements containing three components of attitude, which are cognitive, behavioral, and practical, while covering school guidance and psychological counseling services.

2.2.2. Stage of Applying for Expert Opinion

At this study stage, the created item pool was presented to the expert opinion. A total of 7 academicians, two experts in the field of measurement and evaluation, one expert in the field of educational management and supervision, and four experts in the field of guidance and psychological counseling were consulted, and content validity was tried to be ensured. The experts examined whether the scale items measured the attitudes of school administrators towards guidance and psychological counseling services and evaluated the statements in terms of clarity and comprehensibility. In addition, the scale items were checked by an expert in Turkish education in terms of language suitability. As a result of the examinations of the field experts, some items need to be corrected, while some items have been found appropriate to be removed. In line with the opinions and recommendations of the field experts, 25 items considered inadequate and unsuitable for the purpose were removed from the 105-item pool. In some of the statements remaining in the item pool, the necessary corrections were made, and a trial form of the scale was created with 80 items before the application.

The trial form was prepared as a 5-point Likert-type scale, and each item was graded with the expressions "Strongly Disagree (1)", "Partially Agree (2)", "Undecided (3)", "Partially Agree (4)," and "Completely Agree (5)". In the trial form prepared to measure the attitudes of school administrators towards guidance and psychological counseling services, 35 of the 80 attitude items were in the

cognitive, 22 were in the behavioral, and 23 were in the affective component. In addition, there are 26 reverse items containing negative statements in the trial form.

2.2.3. Data Collection

The scale form prepared for data collection was transferred to Google form to be delivered to the target group in a virtual environment. At the top of the scale form, an instruction was added stating that the purpose of the study was based on volunteerism and that the sincere responses of the participants were needed. Later, the scale form was delivered to school administrators through various social media applications and communication tools. This way, the scale consisting of 80 items was applied to 318 school administrators before the form exploratory factor analysis.

After the Exploratory Factor Analysis (EFA), the 80-item scale was reduced to 36 items and applied to the second study group to perform Confirmatory Factor Analysis (CFA) to test the resulting structure. The scale consisting of 36 items was transferred to the Google form in the same way and delivered to the school administrators. In this way, the opinions of 300 school administrators were consulted, and CFA was performed with the data obtained.

2.2.4. Data Analysis

The obtained data were transferred to the SPSS program. It was examined whether there were extreme values in the data of the study group, and the data were made suitable for analysis. Finally, the factor analysis method was used to ensure validity; Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed through the SPSS program, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed through the LISREL program.

In the factor analysis process, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) and Bartlett test values were examined to determine whether the data were suitable for factor analysis. After this stage, Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed using Varimax, one of the proper rotation methods, to determine the structure's appearance. Then, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to test the accuracy of the view. Finally, this section examined standardized values, χ^2 degree of freedom, and values related to fit indices such as RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NFI, and NNFI.

The scale's reliability after EFA was determined by Cronbach's Alpha internal consistency analysis. In addition, item-total correlation values and item analyses based on lower-upper group averages were performed. The scores of the 27% lower and 27% upper groups constituting the scale were subjected to the t-test, and the remarkable powers of the items were examined. After CFA, reliability analyses were repeated, and Cronbach's Alpha and McDonald's Omega coefficients were calculated to determine their reliability. Findings related to the analysis of the scale are given below.

3. FINDINGS

This section includes the findings related to the validity and reliability studies of the "attitude scale towards school administrators' guidance and psychological counseling services" development study.

3.1. Findings Regarding Exploratory Factor Analysis

Exploratory Factor Analysis (EFA) was used to test the construct validity of the study. In this process, the missing data and extreme values were examined to prepare the data set for analysis before starting factor analysis. In this context, after concluding that there was no missing data, reverse items were coded, and then the total Z scores of 318 school administrators were calculated to determine the extreme values. Z scores were listed as small to large and large to small, and seven people seen outside the range of +3 and -3 were removed from the data set. Finally, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) and Bartlett test values were examined to determine whether the data set consisting of the remaining 311 people were suitable for factor analysis. Finally, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) value, which can take a value between 0 and 1; if the Bartlett Test is found to be higher than 60 and statistically significant, factor analysis can be started (Büyüköztürk, 2004). The KMO value for this study was found to be .93, which was found to be sufficient for factor analysis. As a result of the Bartlett Test, the value obtained was significant ($\chi^2 = 17211.978$; $p < 0.01$).

After the assumptions of the factor analysis were provided, 16 factors with an eigenvalue above one were determined as a result of the first analysis using the varimax vertical rotation technique. When the factors' contribution to the total variance was examined, it was seen that the first three factors explained 38.45% of the total variance, and there was a significant decrease in the contribution of the factors to the total variance starting from the 4th factor. In analysis results without any dimension limitation, overlapping items with a difference of less than ten between the load value in more than one factor and the load value in the other factor were determined. In this way, it is suggested that the load values given by the load-giving items in two factors in more than one factor should be greater than .10. (Büyüköztürk, 2013; Can, 2013) Therefore, the analyses were repeated, and 21 overlapping items were discarded. Another critical view is that the fact that the factor load values of the items are higher than 45 indicates a good result (Büyüköztürk, 2003).

For this reason, in order for an item to remain on the scale, the condition that the factor load value is higher than 45 was sought, and two items that gave a load under this value were removed from the scale. As a result of the analysis made after these procedures, it was seen that the total variance explained by the first three factors was 48.65%, and the contributions of the other factors to the total variance were not too much. For this reason, it was thought that the scale could have three factors, and EFA was repeated by being limited to 3 factors. As a result of the analysis, 21 more items, defined as overlapping for the last time and found to have low factor load value, were removed from the scale. Thus, at the end of the EFA stage, the scale took its final form with three dimensions and 36 items.

In the last factor analysis, the KMO value was found to be 94, and the value obtained from the Barlett Test was found to be significant ($\chi^2 = 8683.032$; $p < 0.01$). In addition, it was observed that the scale explained 61.58% of the total variance with the three-factor structure. The Slope Deposition Chart in Figure 1 also supports the three-factor structure.

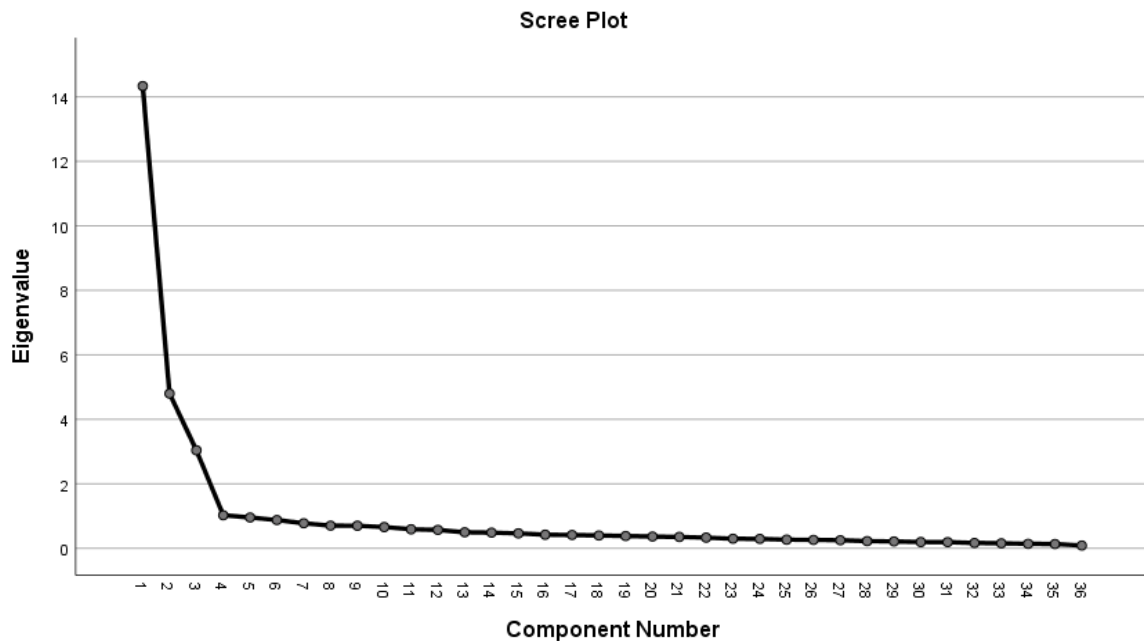


Figure 1: School Administrators' Attitude Scale toward PDR Services Slope Depreciation Chart

When Figure 1 is examined, it can be said that the contributions of the factors after the third factor to the common variance are close to each other, the curve proceeds approximately in the same direction, and the eigenvalue supports the 3-factor structure.

Table 1 shows the eigenvalues of the dimensions obtained from factor analysis and the total variance values explained.

Table 1: Total Variance Values Explained by Eigenvalues of Dimensions

Components	Eigenvalue	Variance %	Total Variance%
1	14,335	39,819	39,819
2	4,797	13,325	53,144
3	3,040	8,444	61,588

When Table 1 is examined, the variance rate explained by the first factor with an eigenvalue of 14.335 is 39.82%, the variance rate explained by the second factor with an eigenvalue of 4.797 is 13.33%, and the variance rate explained by the third factor with an eigenvalue of 3.040 is 8.44%. The total variance rate explained is 61.58%. It is stated that the fact that the total variance rate explained is higher than 50% is sufficient for a measurement tool (Seçer, 2013). As a result, it is seen that the total variance rate explained in this study is sufficient.

As a result of the factor analysis, after the factors emerged, the factors were tried to be named by taking into account the meanings of the items under the factors. In this context, in line with the typical characteristics of the items under the factor, it was seen that it was significant to give the names of the factors related to the components of the attitude cognitively, behaviorally, and effectively. In this context, the first factor is cognitive, the second factor is behavioral, and the third factor is influential. These three factors that emerged as a result of the exploratory factor analysis, the distribution of the items under the factors, and the factor load values of these items are given in Table 2.

Table 2: School Administrators Attitude Scale Towards Counseling Services

Items	Factor 1 (Cognitive)	Factor 2 (Behavioral)	Factor 3 (Affective)
item 1	,895		
item 2	,866		
item 3	,849		
item 4	,812		
item 5	,807		
item 6	,798		
item 7	,791		
item 8	,781		
item 9	,757		
item 10	,718		
item 11	,701		
item 12	,686		
item 13	,599		
item 14	,594		
item 15	,585		
item 16		,798	
item 17		,773	
item 18		,758	
item 19		,736	
item 20		,735	
item 21		,721	
item 22		,718	
item 23		,717	
item 24		,715	

item 25	,700
item 26	,696
item 27	,688
item 28	,665
item 29	,659
item 30*	,845
item 31*	,832
item 32*	,772
item 33*	,756
item 34*	,695
item 35*	,668
item 36*	,628
The ratio of variance explained for the total scale (%): %61,58	
Reliability coefficient Cronbach α for the whole scale: ,95	

* reverse coded item

When Table 2 is examined, the distribution of 36 items under three factors is seen. There are 15 items under the first factor (cognitive sub-dimension), 14 items under the second factor (behavioral sub-dimension), and seven items under the third factor (affective sub-dimension). When the factor loads related to 36 items in the scale are examined, it is seen that the highest load value is 90, and the lowest load value is 59. It is seen that the load values of the items in the factors vary between 90 and 59 in the cognitive sub-dimension, between 80 and 66 in the behavioral sub-dimension, and between 84 and 63 in the affective sub-dimension. These findings show that the factor load values for all items obtained as a result of factor analysis are acceptable.

3.1.1. Substance Analysis and Reliability Studies

In this part of the study, as a result of the Exploratory Factor Analysis, item-total test correlation values were calculated for each sub-dimension of the 36 items that make up the scale. In addition, item discrimination was statistically tested by comparing the difference between the item averages of the lower-upper group (27%, n=84) with the independent sample t-test. In addition, to determine the reliability of the developed scale, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of each sub-dimension and the whole scale were calculated. Finally, the item-total test correlation values, independent sample t-test, and Cronbach's Alpha internal consistency coefficients are given in Table 3.

Table:3 Item Analysis Values and Cronbach's Alpha Coefficients

Dimensions	Articles	Item-Total Correlation	Independent Sample t-test	
			t	p
1. Factor Cognitive (Cronbach's Alpha : ,955)	M1	,891	12,147	,000
	M2	,892	12,875	,000
	M3	827	11,717	,000
	M4	,796	9,986	,000
	M5	,854	12,008	,000
	M6	,802	10,256	,000
	M7	,844	11,495	,000
	M8	,795	9,312	,000
	M9	,741	9,755	,000
	M10	,717	8,791	,000
	M11	,792	11,912	,000
	M12	,757	11,307	,000
	M13	,699	9,673	,000

2. Factor Behavioral (Cronbach's Alpha: ,941)	M14	,701	11.470	,000
	M15	,665	8,896	,000
	M16	,797	11,752	,000
	M17	,791	11,466	,000
	M18	,755	9,699	,000
	M19	,737	10,990	,000
	M20	,781	11.513	,000
	M21	,740	11.701	,000
	M22	,743	11,858	,000
	M23	,770	12,980	,000
	M24	,786	13,587	,000
	M25	,750	7,608	,000
	M26	,742	9,231	,000
	M27	,766	9,174	,000
	M28	,706	8,754	,000
	M29	,730	12,334	,000
	M30	,846	6,940	,000
	M31	,836	6,142	,000
	M32	,768	7,376	,000
	M33	,785	7,808	,000
	M34	,764	9,389	,000
	M35	,728	8,695	,000
	M36	,760	10,303	,000
Cronbach's Alpha for the Whole Scale: ,953				
3. Factor Affective (Cronbach's Alpha: ,887)				

The item-total test correlation values shown in Table 3 reflect the correlation values with the total scores of the dimension in which each item is included. When the table is examined, it is seen that the item-total test correlation values vary between 67 and 89 in all three dimensions. These values, which indicate a positive and high relationship, indicate that each of the 36 items in the scale form measures the feature they want to measure. Therefore, it is seen that item-total test correlation values are desirable.

As a result of the independent groups' t-test, which was conducted by dividing 311 participants in the scale into subgroups (27% lower part, n=84) and upper group (27% upper part, n = 84), it was aimed to reveal whether each item had unprecedented power statistically. When Table 3 is examined, all of the t values obtained as a result of the analysis gave significant results ($p < 0.05$). These results show that all of the items in the scale have unprecedented power.

When the reliability values in Table 3 are examined, it is seen that Cronbach's Alpha internal consistency coefficient is 96 for the "Cognitive" sub-dimension, 94 for the "Behavioral" sub-dimension, and 89 for the "Affective" sub-dimension. It is seen that the internal consistency coefficient obtained for the whole scale is .95. These values reveal that the scale is a reliable measurement tool.

3.2. Findings Regarding Confirmatory Factor Analysis

In order to test whether the three-factor 36-item structure that emerged according to the results of the Exploratory Factor Analysis was confirmed, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on the data obtained by applying the scale again to the second study group consisting of 300 school administrators. When the literature is examined, it is seen that many fit index values need to be examined to reveal the structure's validity in CFA. In this study, the fit index values are the Chi-Square Test of Fit (Chi-Square Goodness, χ^2), the Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA, the erroneous Fit Index (CFI), and the square root of the square of the mean. (Root Mean Square Residual, RMR), standardized root means square means (Standardized Root Mean Square Residual SRMR), normed fit index (Normed Fit Index, NFI), non-normed fit index (Non-Normed Fit Index, NNFI). In this context, to test the three-dimensional structure, CFA was applied to examine these values. After the model was

tested with CFA, the modification suggestions were examined to obtain a better fit, and it was observed that the modification between item 1 and item 2 improved the fit values in the model.

When article 1 (I think PDR services increase the quality of education) and article 2 (I think PDR services increase the awareness of individuals about their development), which are recommended to be modified as a result of CFA, are examined in order to make sense of the relationship between these two items. At this point, it would be helpful to reiterate the purpose of guidance services. Guidance services, the ultimate goal of which is to enable individuals to realize themselves, are a systematic and professional assistance process for the student to complete his/her development healthily, to be aware of the opportunities offered in this direction, to recognize the professions and the expectations of the society, to plan his/her future by his/her interests and abilities, to develop problem-solving and decision-making skills, and to grow up as healthy and beneficial individuals to society (Kepçeoğlu, 1999; Kuzgun 2000; Özoğlu, 1997; Yeşilyaprak, 2012). It is known and accepted that developmental psychology is very closely related to education (Şişman, 2007), that quality can be achieved in education by taking into account the developmental characteristics of children (Karademir and Akman, 2021), and that the healthy development of students will contribute positively to education (Kayadibi, 2001). Therefore, the increase in the awareness of individuals about their development as a result of PDR services and the increase in the education quality is not unrelated cases. In this context, it was found significant to add error covariance between item 1 and item 2, which is recommended to be modified due to CFA. At this stage, covariance was added to the model for these two items, and the model was retested.

After the modification, the goodness of fit indices of the model and acceptable and perfect fit values (Schermelleh-Engel and Moosbrugger, 2003) are given in Table 4.

Table 4: Fit Indices and Acceptance Values Obtained as a result of CFA

Fit Indices	Perfect Fit	Acceptable Fit	CFA Results
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	1672.40/590 = 2.83
RMS	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.078
NFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.95
NNFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.96
RMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.056
SOME	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.066
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.97

When the acceptable fit values given in Table 4 and the fit indices obtained as a result of CFA are examined, it is seen that all values [χ^2/df (2.83), RMSEA (0.078), NFI (0.95), NNFI (0.96), RMR (0.056), SRMR (0.066), CFI (0.97)] are within acceptable fit limits. As a result, these findings show that the three-factor structure determined by EFA is confirmed as a model.

The path diagram of the model obtained as a result of CFA and the factor loads in it are shown in Figure 2.

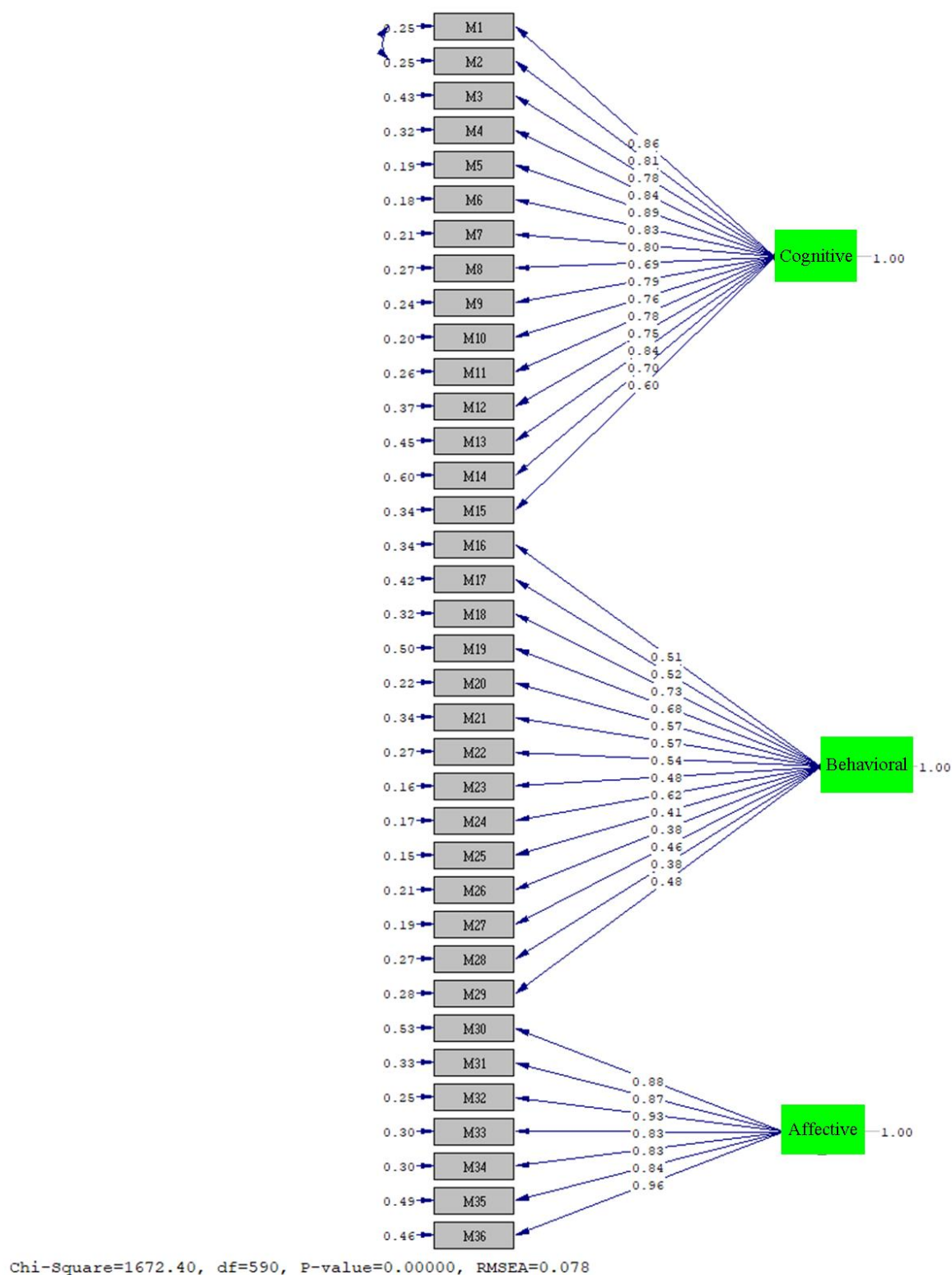


Figure 2: Confirmatory Factor Analysis (CFA) Results

As seen in Figure 2, factor loads range from 0.60 to 0.89 for the cognitive dimension, 0.38 to 0.73 for the behavioral dimension, and 0.83 to 0.96 for the affective dimension. According to Harrington (2009), factor load values should be above 0.30. It is understood that the factor load values are at the desired level, and the scale is confirmed. As a result of CFA, it is seen that the scale consists of 36 items and three factors.

3.3. Findings Regarding the Reliability of the Attitude Scale for School Administrators towards PDR Services

After the developed measurement tool was finalized with three factors and 36 items after CFA, the scale's reliability was determined by re-reliability analysis on the second group at this stage. Accordingly, Cronbach's Alpha coefficient and McDonald's Omega coefficient were calculated for internal consistency reliability. The Cronbach's Alpha and McDonald's Omega internal consistency coefficients obtained for each sub-dimension and the whole scale as a result of the reliability analysis are given in Table 5.

Table 5: Cronbach's Alpha coefficients and McDonald's Omega coefficients

<i>Dimensions</i>	<i>Number of Items</i>	<i>Cronbach's Alpha (α)</i>	<i>McDonald's Omega (ω)</i>
1. Cognitive	15	,97	,97
2. Behavioral	14	,93	,93
3. Affective	7	,93	,94
Entire Scale	36	,96	,96

When the reliability values in Table 5 are examined, it is seen that Cronbach's Alpha internal consistency coefficient is 97 for the "Cognitive" sub-dimension, 93 for the "Behavioral" sub-dimension, and 93 for the "Affective" sub-dimension. It is seen that the Cronbach's Alpha coefficient obtained for the whole scale is .96. In the same table, it is seen that the McDonald's Omega internal consistency coefficient for another reliability analysis is 97 for the "Cognitive" sub-dimension, 93 for the "Behavioral" sub-dimension, and 94 for the "Affective" sub-dimension, while the McDonald's Omega coefficient obtained for the whole scale is .96. These high values show that this scale, developed to measure school administrators' attitudes towards guidance and psychological counseling services, is a reliable measurement tool.

4. DISCUSSION, CONCLUSION and SUGGESTIONS

This study aimed to develop a valid and reliable measurement tool to determine the attitudes of school administrators towards guidance and psychological counseling services. In line with this purpose, the literature review was conducted, and the relevant literature was used to create the item pool. Then, the school administrators were written the essay through a form where open-ended questions were asked. As a result of these studies, a pool of 105 items was created. This item pool was presented to the expert opinion, and the number of items was reduced to 80 due to the expert feedback. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed to determine the construct validity of the 80-item scale, and as a result of the analysis, the scale reached a 36-item and three-factor structure. In addition, item discrimination was statistically tested by analyzing the items, and reliability analyzes were performed. Then, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to confirm the structure formed by EFA, and as a result of the analysis, the structure was confirmed with three factors and 36 items.

The developed scale consists of three dimensions, 15 items in the cognitive dimension, 14 in the behavioral dimension, seven in the affective dimension, and a total of 36 items. For the reliability analysis of the scale, Cronbach's Alpha and McDonald's Omega internal consistency coefficients were calculated and found to be .96 for both. The scale was "the attitude scale of school administrators towards guidance and psychological counseling services." Each item in the 5-point Likert-type scale was graded with the expressions "Strongly Disagree (1)", "Partially Agree (2)", "Undecided (3)", and "Partially Agree (4)" and "Completely Agree (5)". The total score from the scale can vary between 36 and 180 points.

Based on the findings obtained from the analysis, it can be said that the scale is a valid and reliable measurement tool for determining the attitudes of school administrators towards guidance and psychological counseling services. In addition, the fact that the sample size taken during the scale development phase was sufficient made the scale strong and contributed positively to its validity and reliability. This scale, which was developed by referring to the opinions of school administrators working at different educational levels, is deemed appropriate to be used at all educational levels.

It is known that the scale can affect the school's atmosphere, which is responsible for the attitudes of the school administrators, who are the target group. Therefore, it is seen that school administrators' attitudes towards guidance services are an essential variable in the effectiveness of school guidance services. In this context, the scale can be a resource for school administrators who want to increase their effectiveness in guidance and psychological counseling services.

The developed scale can be used to determine the attitudes of school administrators towards school guidance and psychological counseling services. As a result of the determination studies, in-depth research studies, especially focus group interviews, can be conducted with school administrators who do not have positive attitudes. In addition, the scale can be used in studies to examine the relationship between school administrators' attitudes towards school PDR services and different organizational and managerial variables.

It is believed that this scale, which is thought to be capable of determining the attitudes of school administrators towards PDR services, can contribute to studies in the field of guidance and psychological counseling services.

REFERENCES

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki Eğitim Alanında Yayımlanan Bilimsel Dergilerde Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Konulu Makalelerin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52).
- Akpınar, B. ve Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Curr Res Educ*, 3(3), 129-141.
- Bayraktar, Y. (2020). *Rehber Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı* (3.Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (38), 199-211
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Akademi Yayınevi.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (3. baskı). T. Totan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Glossoff, H. L. ve Koprowicz, C. L. (1990). *Children Achieving Potential: An Introduction to Elementary School Counselling and State-level Policies*. Alexandria, VA: *American Association for Counselling and Development*.
- Gök, M. (2016). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin/Servislerinin Okul Müdürleri Tarafından Algılanma Düzeylerinin Ölçülmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Guttman, L. (1954). "Some necessary conditions for common-factor analysis," *Psychometrika*, 19, 149-161.
- Gündüz, B., İnandı, Y. ve Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-34.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Hamamcı, Z., Murat, M. ve Çoban, A. (2004). *Gaziantep'teki Okullarda Çalışan Psikolojik Danışmanların Mesleki Sorunlarının İncelenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Hardesty, P. H. ve Dillard, J. M. (1994). Analysis of activities of school counselors. *Psychological Reports*, 74(2), 447-450.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*. Oxford University Press, Newyork, USA.
- Hatunoğlu, B. Y (2021). Okul idarecilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine dair izlenimleri: Betimsel bir araştırma. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 10(2), 119-129.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kaiser, H.F. (1970). "A second generation little jiffy," *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Karademir, A. ve Akman, B. (2021). Farklı bakış açılarıyla okul öncesi eğitimde kalite unsurları: Nitel bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 181-206. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.704925>
- Karataş Z. ve Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 427-460.
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (3).
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kılıç, F. (2010). *İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Korkut-Owen, F. ve Owen, D.W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ö.S.Y.M. Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, (2020, 14 Ağustos). T.C. Resmi Gazete (Sayı:31213). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2018). *Rehberlik Hizmetleri Program Hazırlama Kitapçığı*. Ankara.
- Özoğlu, S. (1997). *Çağdaş Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Anı Yayıncılık.
- Stickel, S. A. (1990). A study of role congruence between school counselors and school principals. *Paper was presented at The Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association*. Clearwater, FL, February 15. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED321944>
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *SAS for windows workbook for Tabachnick and Fidell using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Tan, H. ve Baloglu, M. (2006). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tatlilioğlu, K. (2011). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 1(1), 79-102.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Uyumaz, G. ve Sırgancı, G. (2020). Doğrulayıcı faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü kaç kişidir?: Bayes yaklaşımı ve maksimum olabilirlik kestirimi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 5302-5340. DOI: 10.26466/opus.826895
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zalaquett C.P. ve Chatters, S.J. (2012). Middle school principals' perceptions of middle school counselors' role and functions. *American Secondary Education*, 40(2), 89-103.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNE YÖNELİK TUTUMLARINA İLİŞKİN ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*²

İsmail YILMAZ¹, Doç. Dr. Metin ÖZKAN²

¹Birecik Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Milli Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa, Türkiye;
pdr.ismailyilmaz@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8645-3275>

²Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye;
ozkan.metin@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4891-9409>

Kaynak göstermek için: Yılmaz, İ. & Özkan, M. (2022). Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutumlarına ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 2(1), 137-170.

Özet

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için iki farklı gruptan veri toplanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci çalışma grubu 318, ikinci çalışma grubu ise 300 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Yapılan AFA sonucunda toplam varyansın %61,58'ini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. AFA, özdeğer ve paralel analiz yöntemleriyle ayrı ayrı tekrarlanmıştır. Ortaya çıkan bu üç faktör “bilişsel”, “davranışsal” ve “duyuşsal” şeklinde isimlendirilmiştir. Açımlayıcı Faktör Analizi aşamasında ölçeği oluşturan 36 maddenin her bir alt boyut için madde toplam test korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca alt-üst grubun (%27'lik kısım, n=84) madde ortalamaları arasındaki farkı bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Madde analizleri ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu göstermiştir. AFA ile elde edilen üç faktörlü yapı, DFA ile test edilmiş ve doğrulanmıştır. DFA sonucunda ölçeğin iyilik uyum indeksleri $\chi^2/df=2.83$, RMSEA=0.078, NFI=0.95, NNFI=0.96, RMR=0.056, SRMR=0.066 ve CFI=0.97 olarak bulunmuştur. DFA sonucunda elde edilen değerler, üç faktörlü yapının yeterli uyuma sahip olduğunu ortaya koymuş ve yapı doğrulanmıştır. Faktör analizlerinin neticesinde nihai halini alan ölçek üç boyuttan ve toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach's Alfa ve McDonald's Omega katsayıları hesaplanmış ve her ikisi için de iç tutarlık katsayıları ,96 olarak bulunmuştur. Gerçekleştirilen analizler neticesinde geçerliği ve güvenirliği sağlanmış bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticisi; rehberlik; psikolojik danışma; tutum; ölçek

1. GİRİŞ

İnsanlar, doğuştan sahip olduğu yeteneklerini planlı ve programlı bir şekilde bilgi, beceri ve anlayış kazandırarak belirlenen amaçlar doğrultusunda geliştirmek amacıyla eğitime ihtiyaç duyarlar. Eğitim, toplumsallaşma süreci içerisinde bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarını öğrenme yoluyla değiştirmesine ve geliştirmesine yardım eder (Kahya, 2020). Ailede başlayıp ve çocuğun okula başlamasıyla eğitim öğretim kurumlarında devam eden ve çok yönlü bir süreç olan eğitim; yeni kuşakların topluma faydalı bireyler olması hedefi ile plan ve program dahilinde okullarda yürütülmektedir. Bu noktada her daim toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda gelişebilmesi amacıyla gerek duyulan nitelikli insan gücü sağlanmaya çalışılmakta ve okulların etkin kılınması için uğraş verilmektedir.

* Bu makale İsmail YILMAZ'ın Doç. Dr. Metin ÖZKAN danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Toplumsal beklentilerini karşılamayan bir okulun etkili ve başarılı bir okul olarak nitelendirilmesi söz konusu değildir. Etkili ya da başarılı okul ise, akademik bilgilerin belirlenmiş bir zaman mekan içerisinde kişilere öğretilmesini kapsayacak şekilde salt öğretim yapan bir kurum demek değildir. Mutlaka bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlarda bir bütün halinde öğretim hizmetlerini alması gerekmektedir (Gök, 2016).

Türkiye’de, okullarımızda çocuklarımızın kişiliklerini kazanmış, kabiliyetlerini işleten, edindikleri bilgileri günlük problemlerin çözümünde kullanabilen, akılcı, yaratıcı, yapıcı, duygu ve düşüncelerini dengeli yürüten, sevgi dolu, hoşgörülü, milli ve kültürel değerlerine sahip vatandaşlar olarak gelişmelerini sağlamak için 1950’lerden sonra üzerinde sıkça konuşulup yazılan rehberlik kavramı, eğitim sistemimizin bir parçası olmaya başlamıştır (Tan ve Baloğlu, 2006). Günümüzde hızlı değişim gösteren koşullarda eğitim öğretim faaliyeti yürüten bir okulun amacını gerçekleştirebilmesi, okul rehberlik hizmetleri olmaksızın mümkün gözükmemektedir. Bu bağlamda çağdaş eğitim anlayışıyla birlikte okul rehberlik hizmetleri için eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir tamamlayıcısı olduğu söylenebilir.

Okul rehberlik hizmetleri, bireylerin kendini tanıması, problemlerini çözebilme yetileri kazanması, kendisiyle ilgili gerçekçi kararlar alması, yeteneklerini en üst düzeyde geliştirmesi ve nihayetinde kendini gerçekleştirmesi için alan uzmanları tarafından bireye sunulan psikolojik yardımlardır (Kepçeoğlu, 1999). Nihai hedefi bireyin kendini gerçekleştirebilmesi olan rehberlik hizmetlerinin amacı; bireyin kendini tanıması, kendine uygun mesleği seçebilmesi, sosyalleşmesi ve çevresi ile uyumlu olmasını desteklemektir (Tatlılıoğlu, 2011). Kuzgun (2000) rehberliği, bireyin kendini anlaması, çevresindeki olanakların farkına varması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi amacıyla uzman kişilerce bireye sunulan sistematik ve profesyonel yardım süreci olarak tanımlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde rehberlik hizmetleri, kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışıyla ve geliştirilen sunum sistemi aracılığıyla üç kategoride sunulmaktadır: Önleyici ve gelişimsel hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetler. Rehberlik hizmetlerinin çerçevesini oluşturması amacıyla Bakanlık tarafından geliştirilen sunum sisteminde bu üç kategori, bireysel veya grup çalışması oluşuna göre kendi içerisinde alt kategorilere ayrılmakta ve eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin sunuş şeklini ortaya koymaktadır. Önleyici ve gelişimsel hizmetler; sınıf rehberlik programı, bireyi tanıma çalışmaları, bilgi verme çalışmaları ve yöneltme-izleme çalışmaları şeklinde alt kategorilere ayrılırken iyileştirici hizmetler; psikolojik danışma, psiko-sosyal müdahale ve sevk yönlendirme şeklinde alt kategorilere ayrılmaktadır. Öğrencilerin gelişimlerini dolaylı yoldan destekleyen rehberlik hizmetlerini ifade eden destek hizmetleri ise müşavirlik, program yönetimi-araştırma-proje, iş birliği ve mesleki gelişim alt kategorilerinden oluşmaktadır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ORGM], 2018). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında sunulan tüm çalışmalar bu başlıklar altında yer almaktadır.

Eğitim kurumlarında yıl içerisinde yapılması planlanan rehberlik çalışmaları MEB Rehberlik Hizmetleri Sunum Sistemi temel alınarak hazırlanmaktadır. Oluşturulan okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ise psikolojik danışman, öğretmenler ve okul yöneticileri ile iş birliği içerisinde uygulanır. (MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2020). Bu nedenle okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarında rehberlik hizmetlerinin sunum şekli ve anlayışı belirleyici olabilmektedir.

Bireylerin sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini sağlamak amacıyla rehberlik hizmetlerinin, eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğu kabul edilmekte ve hizmetlerin okullarda bir ekip olarak yürütülmesi beklenmektedir. Tüm personel, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde ihtiyaca uygun olarak uyum ve işbirliği içinde aktif görev almalıdır (Gök, 2016). Bu nedenle, başta okul müdürü olmak üzere tüm okul personelinin rehberliğe ilişkin temel teori ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması arzu edilmektedir. Bu noktada okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Okul rehberlik hizmetlerinin hedeflenen etkinlikte sunulmasında okul yöneticilerinin sürece katılımları vazgeçilmez bir faktördür (Gündüz, İnandı ve Tunç, 2014). Okul yöneticileri davranışları ile sorumlusu olduğu okulun atmosferini etkileyebilmektedir. Bu sebeple okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarının okuldaki işbirliğine ve rehberlik hizmetlerinin verimliliğine yönelik olumlu veya olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Zalaquett ve Chatters’e (2012) göre okullarda kilit

rolü bulunan okul yöneticilerinin, psikolojik danışmanların okul ile işbirliği geliştirmelerinde önemli katkıları bulunmaktadır. Okul müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin yeterince bilgi ve olumlu tutuma sahip olmadıkları ve psikolojik danışmanlarla işbirliği kuramadıklarının belirlendiği çalışmalarda (Glossoff ve Kprowicz, 1990; Güven, 2009; Hamamcı, Murat ve Çoban, 2004; Hardesty ve Dillard, 1994; Stickel, 1990) ise yürütülen rehberlik hizmetlerinin verimliliğinin olumsuz şekilde etkilendiği görülmektedir.

Özetle yapılan açıklamalardan anlaşılabileceği üzere; okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi, topluma faydalı, ruhsal yönden sağlıklı bireyler yetiştirebilmesi okul yöneticilerinin liderlik rollerini nasıl üstlendiği ile doğrudan ilişkilidir. Yine, okulların amaçlarını gerçekleştirme yolunda rehberlik hizmetlerinin etkin yürütülmesi göz ardı edilemez. Bu noktada okulda işbirliği ortamı oluşturan, öğretmenleri yönlendiren, motive eden ve onları güdüleyen bir lider konumunda bulunan okul yöneticilerinin önemli rolleri bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin yönetmeliklerle belirtilen sorumluluklarını yerine getirmelerinin yanı sıra, okul rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu tutum içerisinde olmaları rehberlik hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesinin önemli bir koşuludur.

Buradan hareketle okul rehberlik hizmetlerinin başarısında incelenmesi gereken önemli bir değişkenin okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları olduğu anlaşılmaktadır. Ancak literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik tutumlarını yordamayı sağlayan bir veri toplama aracının olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutumlarını geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı ile ortaya koymak amacıyla ölçek geliştirmek hedeflenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, okul yöneticilerinin okul PDR hizmetleri yönelik tutum ölçeğinin geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak yapılan ölçek geliştirme çalışmasıdır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve Şanlıurfa ili resmi devlet okullarında görev yapan gönüllü okul yöneticileri oluşturmaktadır. Okul yöneticisi okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilme sürecinde açıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için iki farklı gruptan veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla birinci çalışma grubu üzerinden Açıcı Faktör Analizi (AFA) daha sonrasında ise ortaya çıkan yapının sınanması amacıyla ikinci çalışma grubu üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Açıcı Faktör Analizi (AFA) için ihtiyaç duyulan verilerin toplandığı birinci çalışma grubunu 318 okul yöneticisi oluştururken, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için ihtiyaç duyulan verilerin toplandığı ikinci çalışma grubunu ise 300 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde açıcı faktör analizi için uygulamanın gerçekleştirileceği örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı öneriler olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise birden fazla ölçütü karşılamak amacıyla farklı öneriler dikkate alınmıştır. Örneğin; Sönmez ve Alacapınar (2016), ölçek aracında bulunan soruların sayısının 3 katı kadar kişiye ulaşılması gerektiğini belirterek madde sayısına göre öneride bulunurken; Tabachnick ve Fidell (2001), en az 300 örneklem sayısının uygun olacağını belirterek kesin bir sayı önerisinde bulunmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine göre yapılan örneklem büyüklüğü önerilerinde ise KMO değeri için .50 - .60 arasında “kötü”, .60 - .70 arasında “zayıf”, .70 - .80 arasında “orta”, .80 - .90 arasında “iyi” ve .90 üzerinde ise “mükemmel” şeklindeki değerlerin örneklem büyüklüğünün uygunluğu hakkında fikir vermektedir (Tavşancıl, 2005). Bu çalışmada ise 80 maddeden oluşan ölçek ile 318 katılımcıya ulaşılmış ve KMO değeri .93 çıkmıştır. Bu değerlerle açıcı faktör analizi için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Alanyazında doğrulayıcı faktör analizi için de yine farklı görüşler olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğüne ilişkin; kişi sayısı temelinde Jackson (2001), 200-400 kişi arasında olması gerektiğini belirtirken, bunu madde sayısı temelinde ele alan Stevens (2002) ise ölçekte yer alan her bir madde için 5-20 arasında değişen katılımcı önerisini getirmiştir (Akt. Uyumaz ve Sırgancı, 2020). Bu görüşler doğrultusunda Okul Yöneticisi Okul PDR Hizmetlerine Yönelik Tutum Ölçeği'nin geçerliğini ve

güvenirliğini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu ölçek geliştirme çalışmasında ise 36 maddelik ölçek formun doğrulayıcı faktör analizi için 300 okul yöneticisine uygulanması yeterli görülmüştür.

2.2. Ölçeğin Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde, Acar Güvendir ve Özer Özkan (2015) tarafından geliştirilmiş ölçek geliştirme aşamalarını içeren kontrol listesinden yararlanılmış olup izlenen aşamalar şu şekilde olmuştur;

1. Konu ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır.
2. Madde havuzu oluşturulma aşamasında alanyazından yararlanılmıştır.
3. Madde havuzu oluşturulma aşamasında hedef gruba kompozisyon yazdırılmıştır.
4. Madde havuzu oluşturulurken hedeflenen madde sayısının üç katı madde yazılmıştır.
5. Madde havuzu oluşturulma aşamasında alan uzmanlarından yararlanılmıştır.
6. Madde havuzu oluşturulma aşamasında ölçeğe uzmanlarından yararlanılmıştır.
7. Madde havuzunda uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
8. Ölçeğin uygulama yönergesi hazırlanmıştır.
9. Hedef grubun (örneklem) dışındaki daha küçük bir gruba anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmek üzere maddelerin ön deneme uygulaması yapılmıştır.
10. Madde havuzunda ön uygulama sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
11. Hedef grup büyüklüğü 300 ve üstü olarak belirlenmiştir.
12. Madde analizleri yapılmıştır.
13. Geçerlik çalışmalarında açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır.
14. AFA sonrası yapının doğruluğunu test etmek için tekrar veri toplamak için ölçek sayısı ile orantılı örnekleme yaparak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.
15. Kapsam geçerliliği kanıtları sunulmuştur.
16. Ölçüt geçerliği için uygun bir değişkenle yapılan test sonuçları paylaşılmıştır.
17. Güvenirlik analizleri McDonalds Omega ve Cronbach Alfa yöntemiyle gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamalarda yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

2.2.1. Madde Havuzu Oluşturma Aşaması

Bu aşamada öncelikle alanyazın taraması yapılarak ilişkili çalışmalar incelenmiştir. Bu şekilde ölçmeye yönelik maddeler yazılmadan önce ölçülmek istenen okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin kuramsal yapı ortaya konulmaya ve kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu bilgiler ışığında hedef grubun görüşlerini almak amacıyla 9 okul yöneticisine içerisinde 5 açık uçlu sorunun yer aldığı bir kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlar aracılığıyla okul yöneticilerinin deneyimlerini, gözlem ve izlenimlerini samimi ifadelerle paylaşmaları istenmiştir. Sonrasında kompozisyonlar titizlikle okunarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler önce kodlanmış ve kavramlaştırılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan kavramlar düzenlenerek anlamlı ifadelerle dönüştürülmüştür. Buradaki amaç okul yöneticilerinin tutumları ile ilgili gözlemlerinin ve düşüncelerinin anlam bütünlüğünü kaybetmeden olduğu gibi madde havuzuna aktarılmasını istenmesidir. Bu şekilde hem alanyazın taramasından hem de okul yöneticilerinin kompozisyonlardaki ifadelerinden yararlanarak 105 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzunun, hedeflenen madde sayısının 3 katı olmasına dikkat edilmiştir. Madde havuzuna yazılan her bir maddenin okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin kavramsal çerçevesine uygun olmasına ve ölçülmek istenen değişkeni ölçüyor olmasına dikkat edilmiştir. Ölçek maddeleri, okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini kapsarken aynı zamanda da tutumun bilişsel, davranışsal ve duyuşsal şeklinde belirtilen 3 bileşenini içeren ifadelerden oluşturulmuştur.

2.2.2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması

Çalışmanın bu aşamasında, oluşturulan madde havuzu uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçme ve değerlendirme alanında 2 uzman, eğitim yönetimi ve denetimi alanında 1 uzman ve rehberlik ve psikolojik danışma alanında 4 uzman olmak üzere toplam 7 akademisyenin görüşüne başvurulmuş ve kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzmanlar ölçek maddelerinin, okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutumlarını ölçüp ölçmediğini incelemiş; ifadeleri, açık

olması ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirmişlerdir. Ayrıca ölçek maddeleri, dil uygunluğu bakımından da Türkçe eğitimi alanında bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Alan uzmanlarının incelemeleri sonucunda bazı maddelerin düzeltilmesine ihtiyaç duyulurken bazı maddelerin ise çıkartılması uygun görülmüştür. Alan uzmanlarının görüşleri ve tavsiyeleri doğrultusunda 105 madde bulunan madde havuzundan yeterli ölçme yapmadığı ve amaca uygun olmadığı düşünülen 25 madde çıkarılmıştır. Madde havuzunda kalan bazı ifadelerde ise gerekli düzeltmeler yapılarak uygulama öncesi 80 madde ile ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur.

Deneme formu, 5 dereceli Likert tipi ölçek olarak hazırlanmış ve her bir madde “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Kısmen Katılıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Kısmen Katılıyorum (4)” ve “Tamamen Katılıyorum (5)” şeklindeki ifadelerle derecelendirilmiştir. Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutumlarını ölçmek için hazırlanan deneme formunda 80 tutum maddesinin 35’i bilişsel, 22’si davranışsal ve 23’ü duyuşsal bileşende bulunmaktadır. Ayrıca deneme formunda olumsuz ifade içeren 26 ters madde yer almaktadır.

2.2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için hazırlanan ölçek form, sanal ortamda hedef gruba ulaştırılabilmesi amacıyla Google forma aktarılmıştır. Ölçek formun üst kısmına ise çalışmanın amacını, gönüllülük esasına dayandığını ve katılımcıların samimi yanıtlarına ihtiyaç duyulduğunu belirten bir yönerge eklenmiştir. Daha sonra hazırlanan ölçek form çeşitli sosyal medya uygulamaları ve iletişim araçları kanalıyla okul yöneticilerine ulaştırılmıştır. Bu şekilde 80 maddeden oluşan ölçek form açılımlayıcı faktör analizi öncesinde 318 okul yöneticisine uygulanmıştır.

Açılımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonrasında ise 80 maddelik ölçek, 36 maddeye indirgenmiş ve ortaya çıkan yapının sınanması amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapmak üzere ikinci çalışma grubuna uygulanmıştır. 36 maddeden oluşan ölçek formda yine aynı şekilde Google forma aktarılarak okul yöneticilerine ulaştırılmıştır. Bu yolla 300 okul yöneticisinin görüşüne başvurulmuş ve elde edilen verilerle DFA yapılmıştır.

2.2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin SPSS programına aktarılmıştır. Çalışma grubuna ait verilerde uç değerler olup olmadığı incelenmiş, veriler analize uygun hale getirilmiştir. Yapı geçerliği sağlamak amacıyla faktör analizi yöntemine başvurulmuş; Açılımlayıcı Faktör Analizi (AFA) SPSS programı, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ise LISREL programı aracılığıyla yapılmıştır.

Faktör analizi sürecinde ilk olarak verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını saptamak amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testi değerlerine bakılmıştır. Bu aşamadan sonra yapının görünümünün belirlenmesinde dik döndürme yöntemlerinden Varimax kullanılarak Açılımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Daha sonra görünümün doğruluğunun sınanmasında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Bu kısımda ise standartlaştırılmış değerler, χ^2 serbestlik derecesi, RMSEA, RMR, SRMR, CFI, NFI ve NNFI gibi uyum indekslerine ilişkin değerler incelenmiştir.

AFA sonrasında ölçeğin güvenilirliği Cronbach’s Alfa iç tutarlık analizi ile belirlenmiştir. Ayrıca madde-toplam korelasyon değerleri ile alt-üst grup ortalamalarına dayalı madde analizleri yapılmıştır. Ölçeği oluşturan %27’lik alt ve %27’lik üst grubun puanları t testine tabi tutularak maddelerin ayırt edicilik güçlerine bakılmıştır. DFA sonrasında güvenilirlik analizleri yinelenmiş ve güvenilirliğini belirlemek için Cronbach’s Alfa ve McDonalds Omega katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin analizine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde “okul yöneticisi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutum ölçeği” geliştirme çalışmasının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

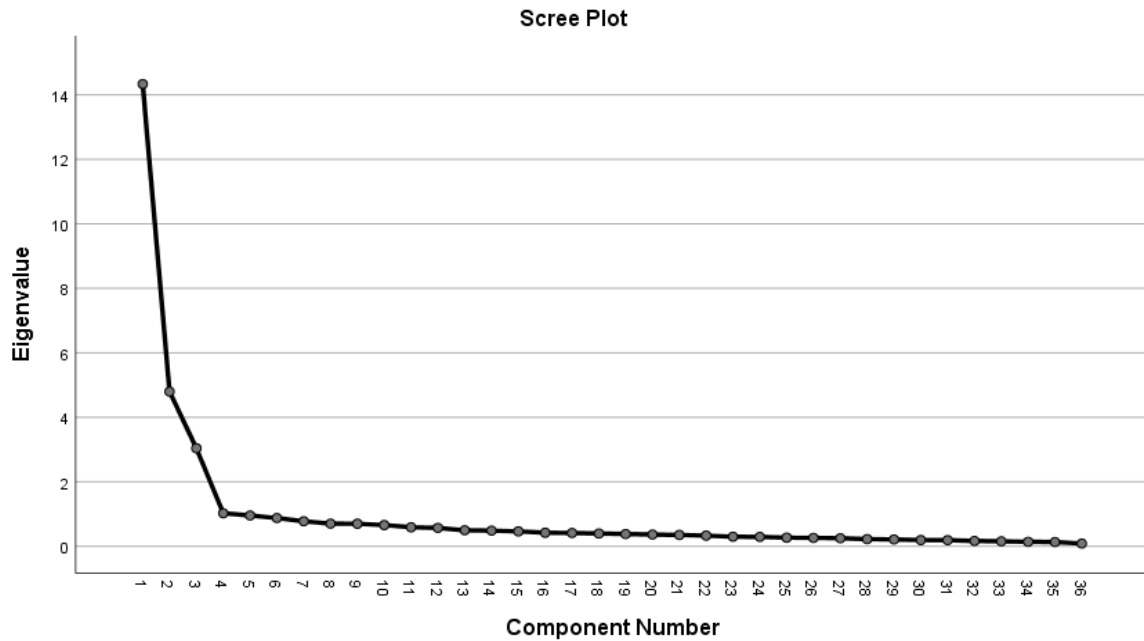
3.1. Açılımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmada yapı geçerliğini test etmek üzere kullanılarak Açılımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu süreçte faktör analizine başlamadan önce veri setini analize hazırlamak amacıyla kayıp veri ve uç değerlere bakılmıştır. Bu kapsamda kayıp verinin olmadığına kanaat getirdikten sonra ilk

olarak ters maddeler kodlanmış ardından uç değerlerin tespiti amacıyla 318 okul yöneticisinin toplam Z puanları hesaplanmıştır. Z puanları küçükten büyüğe ve büyükten küçüğe şeklinde sıralanarak +3 ve -3 aralığının dışında görülen 7 kişi veri setinden çıkartılmıştır. Geriye kalan 311 kişiden oluşan veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını saptamak amacıyla da son olarak KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testi değerleri incelenmiştir. 0 ile 1 arasında değer alabilen KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değerinin .60'dan yüksek ve Barlett Testi'nin istatistiksel olarak anlamlı bulunması halinde faktör analizine geçilebilmektedir (Büyüköztürk, 2004). Bu çalışmaya ilişkin KMO değeri .93 bulunarak bu değer faktör analizi için yeterli olduğu görülmüştür. Barlett Testi sonucunda ise elde edilen değer anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 17211,978$; $p < 0,01$).

Faktör analizinin varsayımları sağlandıktan sonra varimax dik döndürme tekniği kullanılarak yapılan ilk analiz sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan 16 faktör belirlenmiştir. Faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkı incelendiğinde ilk 3 faktörün toplam varyansın %38,45'ini açıkladığı ve 4. faktörden itibaren faktörlerin toplam varyansa katkılarında önemli bir düşüş olduğu görülmüştür. Herhangi bir boyut sınırlamasına gidilmeden yapılan bu analiz sonucunda birden fazla faktörde yük veren ve bulunduğu faktördeki yük değeri ile diğer faktördeki yük değeri arasındaki farkı ,10'dan az olan binişik maddeler belirlenmiştir. Bu şekilde birden fazla faktörde yük veren maddelerin iki faktörde verdiği yük değerlerinin ,10'dan büyük olması gerektiği ileri sürülmektedir. (Büyüköztürk, 2013; Can, 2013) Dolayısıyla analizler yinelenerek binişik olduğu görülen 21 madde bu şekilde atılmıştır. Yine bir başka önemli görüş ise maddelerin faktör yük değerlerinin ,45'ten yüksek olmasının iyi bir sonuca işaret ettiğidir (Büyüköztürk, 2003). Bu sebeple bir maddenin ölçekte kalması için faktör yük değerinin ,45'ten daha yüksek olması şartı aranmış ve bu değer altında yük veren 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemlerin ardından yapılan analiz sonucunda ise ilk 3 faktörün açıkladığı toplam varyansın %48,65 olduğu ve diğer faktörlerin toplam varyansa katkılarının çok fazla olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin 3 faktörlü olabileceği düşünülmüş ve AFA 3 faktörle sınırlandırılarak tekrarlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda son kez binişik olarak tanımlanan ve faktör yük değeri düşük olduğu tespit edilen 21 madde daha ölçekten çıkarılmıştır. Böylelikle AFA aşamasının sonunda ölçek, 3 boyut ve 36 madde ile son şeklini almıştır.

Gerçekleştirilen son faktör analizinde KMO değeri ,94, Barlett Testi sonucunda ise elde edilen değer anlamlı olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 8683,032$; $p < 0,01$). Ayrıca ölçeğin, üç faktörlü yapı ile toplam varyansın %61,58'ini açıkladığı görülmüştür. Şekil 1'de verilen Yamaç Birikinti Grafiği de üç faktörlü yapıyı destekler niteliktedir.



Şekil 1: Okul Yöneticileri PDR Hizmetlerine Yönelik Tutum Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, üçüncü faktörden sonraki faktörlerin ortak varyansa katkılarının birbirine yakın olduğu, eğrinin yaklaşık olarak aynı doğrultuda ilerlediği ve öz değerin 3 faktörlü yapıyı desteklediği söylenebilir.

Tablo 1’de faktör analizi sonucunda elde edilen boyutların özdeğerleri ile açıklanan toplam varyans değerleri görülmektedir.

Tablo 1: Boyutların Özdeğerleri İle Açıklanan Toplam Varyans Değerleri

Bileşenler	Özdeğer	% Varyans	Toplam % Varyans
1	14,335	39,819	39,819
2	4,797	13,325	53,144
3	3,040	8,444	61,588

Tablo 1 incelendiğinde özdeğeri 14,335 olan birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %39,82, özdeğeri 4,797 olan ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı %13,33 ve özdeğeri 3,040 olan üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı %8,44’tür. Açıklanan toplam varyans oranı ise %61,58’dir. Açıklanan toplam varyans oranının %50’den yüksek olmasının bir ölçme aracı için yeterli olduğu belirtilmektedir (Seçer, 2013). Sonuç olarak bu çalışmada açıklanan toplam varyans oranının yeterli olduğu görülmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda faktörlerin ortaya çıkmasının ardından faktörlerin altında yer alan maddelerin içerdikleri anlamlar dikkate alınarak faktörler isimlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda faktör altında yer alan maddelerin ortak özellikleri doğrultusunda faktör isimlerine; bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olarak tutumun bileşenlerine ilişkin isimler verilmesinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda birinci faktör bilişsel, ikinci faktör davranışsal ve üçüncü faktör ise duyuşsal olarak isimlendirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan bu üç faktör, faktörler altında yer alan maddelerin dağılımı ve bu maddelerin faktör yük değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Okul Yöneticileri PDR Hizmetlerine Yönelik Tutum Ölçeği

Maddeler	1. Faktör (Bilişsel)	2. Faktör (Davranışsal)	3. Faktör (Duyuşsal)
1. PDR hizmetlerinin eğitimin kalitesini yükselttiğini düşünüyorum.	,895		
2. PDR çalışmalarının eğitimde başarıyı arttırdığını düşünüyorum.	,866		
3. PDR hizmetlerinin bireylerin gelişimleriyle ilgili farkındalıklarını arttırdığını düşünüyorum.	,849		
4. PDR çalışmalarının öğrencilerin zararlı alışkanlıklardan uzak durmasına katkı sağladığını düşünüyorum.	,812		
5. PDR hizmetlerinin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmesine katkı sağladığını düşünüyorum.	,807		
6. PDR çalışmalarının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını düşünüyorum.	,798		
7. PDR hizmetlerinin öğrencilerin okula uyumunu desteklediğini düşünüyorum.	,791		
8. PDR hizmetlerinin öğrencilerin kariyer planlamasına yardım ettiğini düşünüyorum.	,781		
9. PDR hizmetlerinin bireylerin akademik gelişimlerini desteklediğini düşünüyorum.	,757		
10. PDR hizmetlerinin bireylerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediğini düşünüyorum.	,718		
11. PDR hizmetlerinin öğrencilerin çevresiyle uyumlu olmasını desteklediğini düşünüyorum.	,701		

12. PDR hizmetlerinin öğrencilerin aralarındaki ikili ilişkilerini geliştirdiğini düşünüyorum.	,686
13. PDR hizmetlerinin okul için vazgeçilmez olduğunu düşünüyorum.	,599
14. PDR hizmetlerine okullarda daha fazla zaman ayrılması gerektiği kanısındayım.	,594
15. Öğrencilerin gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecek risk faktörlerinin azaltılması için PDR hizmetlerini gerekli görüyorum.	,585
16. PDR hizmetlerinin yerine getirilmesi için gerekli tedbirleri alıyorum.	,798
17. Okul personeli rehberlik hizmetlerine ilişkin hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik ediyorum.	,773
18. Okul PDR hizmetleri kapsamında çalışmaları yapan okul personeline geri dönüt sağlıyorum.	,758
19. Tüm paydaşları yararlanmaları için PDR servisine yönlendiriyorum.	,736
20. Okul öğretmenlerini rehberlik çalışmalarına dahil etmeye çalışıyorum.	,735
21. Okul PDR servisine gerekli araç ve gereçleri sağlamaya çalışıyorum.	,721
22. PDR hizmetleri hakkında daha çok bilgi edinmeye çalışıyorum.	,718
23. Okul personeli PDR hizmetlerinin yürütülmesi noktasında motive ediyorum.	,717
24. PDR hizmetlerinin önündeki engelleri kaldırmaya çalışıyorum.	,715
25. PDR hizmetlerine ilişkin kayıtların güvenliği ve gizliliğini sağlamaya çalışıyorum.	,700
26. Öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmalarına zaman ayırmalarını istiyorum.	,696
27. PDR hizmetleri kapsamında yapılan grupla ve bireysel görüşmeleri destekliyorum.	,688
28. PDR hizmetleri etik yönergesine bağlı kalınmasını önemsiyorum.	,665
29. Tüm öğrencileri PDR hizmetlerinden faydalanmaya teşvik ediyorum.	,659
30. PDR hizmetlerine ilişkin çalışmalardan rahatsız oluyorum.*	,845
31. PDR hizmetlerine vakit ayırmaya değmez.*	,832
32. PDR hizmetlerinin okulda problemlı öğrenciler türetmesinden endişeleniyorum.*	,772
33. Rehberlik hizmetlerine ilişkin konuşmaktan nefret ediyorum.*	,756
34. PDR hizmetleri kapsamında yapılan bireysel görüşmelerden tedirgin oluyorum.*	,695
35. PDR hizmetleri kapsamında sorumluluk almaktan hoşlanmıyorum.*	,668
36. PDR hizmetlerinin okula katkısı konusunda şüpheliyim.*	,628
Toplam ölçek için açıklanan varyans oranı (%):	%61,58
Tüm ölçek için güvenirlik katsayısı Cronbach α:	,95

*ters kodlanmış madde

Tablo 2 incelendiğinde 36 maddenin üç faktör altındaki dağılımı görülmektedir. Birinci faktör (bilişsel alt boyutu) altında 15, ikinci faktör (davranışsal alt boyutu) altında 14 ve üçüncü faktör (duyuşsal alt boyutu) altında ise 7 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan 36 maddeye ilişkin faktör yüklerine bakıldığında en yüksek yük değerinin ,90, en düşük yük değerinin ise ,59 olduğu görülmektedir. Maddelerin faktörlerde aldıkları yük değerleri bilişsel alt boyutta ,90 ile ,59 arasında, davranışsal alt boyutta ,80 ile ,66 arasında ve duyuşsal alt boyutta ise ,84 ile ,63 arasında değiştiği

görülmektedir. Bu bulgular faktör analizi sonucunda elde edilen tüm maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.1.1. Madde Analizi ve Güvenirlilik Çalışmaları

Çalışmanın bu kısmında Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeği oluşturan 36 maddenin her bir alt boyut için madde toplam test korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca alt-üst grubun (%27'lik kısım, n=84) madde ortalamaları arasındaki farkı bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırmak suretiyle madde ayırt edicilikleri istatistiksel olarak test edilmiştir. Ayrıca geliştirilen ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla her bir alt boyutunun ve ölçeğin tümünün Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan madde toplam test korelasyon değerleri, bağımsız örneklem t-testi ve Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo:3 Madde Analiz Değerleri ve Cronbach's Alpha Katsayıları

Boyutlar	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu	Bağımsız Örneklem t-testi	
			t	p
4. Faktör Bilişsel (Cronbach's Alpha : ,955)	M1	,891	12,147	,000
	M2	,892	12,875	,000
	M3	,827	11,717	,000
	M4	,796	9,986	,000
	M5	,854	12,008	,000
	M6	,802	10,256	,000
	M7	,844	11,495	,000
	M8	,795	9,312	,000
	M9	,741	9,755	,000
	M10	,717	8,791	,000
	M11	,792	11,912	,000
	M12	,757	11,307	,000
	M13	,699	9,673	,000
	M14	,701	11,470	,000
	M15	,665	8,896	,000
5. Faktör Davranışsal (Cronbach's Alfa: ,941)	M16	,797	11,752	,000
	M17	,791	11,466	,000
	M18	,755	9,699	,000
	M19	,737	10,990	,000
	M20	,781	11,513	,000
	M21	,740	11,701	,000
	M22	,743	11,858	,000
	M23	,770	12,980	,000
	M24	,786	13,587	,000
	M25	,750	7,608	,000
	M26	,742	9,231	,000
	M27	,766	9,174	,000
	M28	,706	8,754	,000
	M29	,730	12,334	,000
6. Faktör Duyuşsal (Cronbach's Alfa: ,887)	M30	,846	6,940	,000
	M31	,836	6,142	,000
	M32	,768	7,376	,000
	M33	,785	7,808	,000
	M34	,764	9,389	,000

M35	,728	8,695	,000
M36	,760	10,303	,000

Tüm Ölçek için Cronbach's Alfa: ,953

Tablo 3'de görülen madde-toplam test korelasyonu değerleri her bir maddenin içinde yer aldığı boyutun toplam puanları ile korelasyon değerlerini yansıtmaktadır. Tablo incelendiğinde her üç boyut içinde madde-toplam test korelasyonu değerleri ,67 ile ,89 değişmekte olduğu görülmektedir. Tamamı pozitif ve yüksek ilişki olduğuna işaret eden bu değerler, ölçek formunda yer alan 36 maddenin her birinin ölçmek istediği özelliği ölçtüğünü ifade etmektedir. Dolayısıyla madde-toplam test korelasyonu değerlerinin arzu edilen nitelikte olduğu görülmektedir.

Ölçekte yer alan 311 katılımcının alt grup (%27'lik alt kısım, n=84) ve üst gruba (%27'lik üst kısım, n=84) ayrılması suretiyle yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda ise her bir maddenin ayırt edicilik gücünün olup olmadığı istatistiksel olarak ortaya konulmak istenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde ise analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı anlamlı sonuçlar vermiştir ($p<,05$). Bu sonuçlar ölçekte yer alan maddelerin tamamının ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'de yer alan güvenilirlik değerleri incelendiğinde ise Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısının "Bilişsel" alt boyutu için ,96, "Davranışsal" alt boyutu için ,94, "Duyuşsal" alt boyutu için ,89 olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısının ise ,95 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan üç faktörlü 36 maddeli yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla 300 okul yöneticisinden oluşan ikinci çalışma grubuna ölçek tekrar uygulanarak elde edilen verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde DFA'da yapının geçerliğini ortaya koymak için incelenmesi gereken birçok uyum indeksi değerleri olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise uyum indeksi değerleri içinde Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), hata kareleri ortalamasının karekökü (Root Mean Square Residuali, RMR), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residuali SRMR), normlaştırılmış uyum indeksi (Normed Fit Index, NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) incelenmiştir. Bu bağlamda üç boyutlu yapıyı test etmek amacıyla söz konusu değerleri incelemek üzere DFA uygulanarak analiz yapılmıştır. DFA ile model test edildikten sonra daha iyi uyum elde etmek amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiş ve 1. madde ile 2. madde arasında modifikasyon uygulanmasının modeldeki uyum değerlerini iyileştirdiği gözlenmiştir.

DFA sonucunda modifikasyon uygulanması önerilen 1. madde (PDR hizmetlerinin eğitimin kalitesini yükselttiğini düşünüyorum.) ile 2. madde (PDR hizmetlerinin bireylerin gelişimleriyle ilgili farkındalıklarını arttırdığını düşünüyorum.) aralarındaki ilişkiyi anlamlandırmak amacıyla incelendiğinde ise bu iki madde arasında gizil bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bu noktada rehberlik hizmetlerinin amacını yinelemek faydalı olacaktır. Nihai hedefi bireylerin kendini gerçekleştirmesini sağlamak olan rehberlik hizmetleri; öğrencinin kendisini tüm yönleriyle tanımasına, gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlamasına, bu yönde sunulan imkanların farkında olmasına, meslekleri ve toplumun beklentilerini tanımasına, ilgi ve yeteneklerine uygun olarak geleceğini planlamasına, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmesine, sağlıklı ve topluma faydalı bireyler olarak yetişmesi amacıyla sunulan sistemli ve profesyonel yardım sürecidir (Kepçeoğlu, 1999; Kuzgun 2000; Özoğlu, 1997; Yeşilyaprak, 2012). Gelişim psikolojisinin eğitimle çok yakından ilgisi olduğu (Şişman, 2007), çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate almak suretiyle eğitimde kalitenin yakalanabileceği (Karademir ve Akman, 2021) ve öğrencilerin sağlıklı gelişimlerinin eğitime olumlu katkı sağlayacağı (Kayadibi, 2001) bilinmekte ve kabul görmektedir. Dolayısıyla PDR hizmetleri sonucunda bireylerin gelişimleriyle ilgili farkındalıklarının artması ile eğitimin kalitesinin yükselmesi ilişkisiz olgular değildir. Bu bağlamda DFA sonucunda modifikasyon önerilen 1. madde ile 2. madde arasında hata kovaryansı eklenmesi anlamlı bulunmuştur. Bu aşamada bu iki madde için modele kovaryans eklenmiş ve model yeniden test edilmiştir.

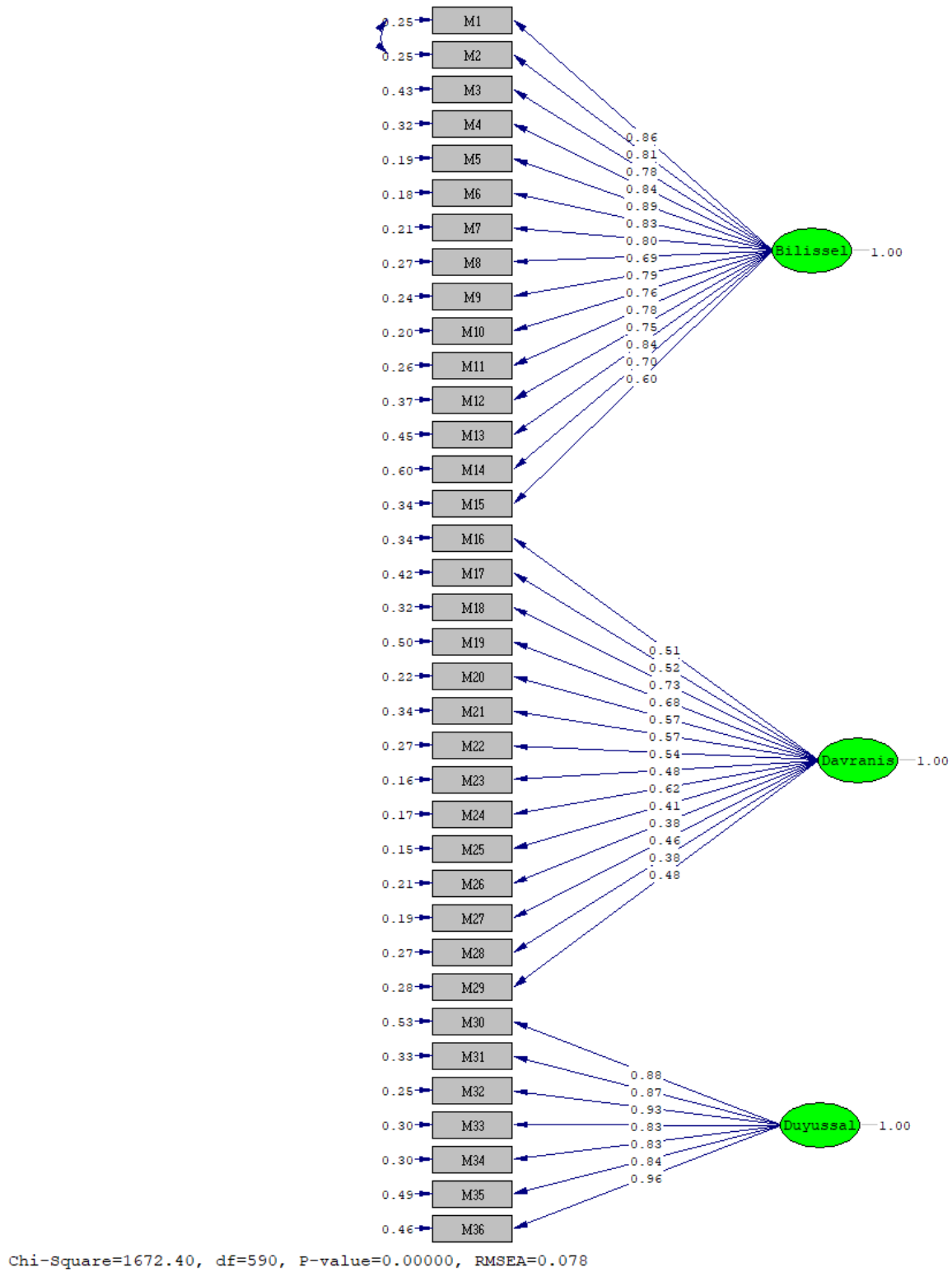
Modifikasyon sonrasında modelin sahip olduğu uyum iyiliği indeksleri ile kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerleri (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003) tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: DFA Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri ve Kabul Değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	DFA Sonuçları
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	1672,40/590=2,83
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.078
NFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.95
NNFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.96
RMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.056
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.066
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.97

Tablo 4’de verilen kabul edilebilir uyum değerleri ile DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde tüm değerlerin [χ^2/df (2.83), RMSEA (0.078), NFI (0.95), NNFI (0.96), RMR (0.056), SRMR (0.066), CFI (0.97)] kabul edilebilir uyum sınırları içinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bu bulgular, AFA ile belirlenen üç faktörlü yapının bir model olarak doğrulandığı göstermektedir.

DFA sonucunda elde edilen modele ilişkin path diyagramı ve içerisinde yer alan faktör yükleri Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2: Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Şekil 2’de görüldüğü üzere faktör yükleri; bilişsel boyutu için 0.60 ile 0.89 arasında, davranışsal boyutu için 0.38 ile 0.73 arasında ve duyuşsal boyutu için 0.83 ile 0.96 arasında değişmektedir. Harrington (2009) aktardığına göre faktör yük değerlerinin 0.30’un üzerinde olması gerekmektedir. Faktör yük değerlerinin istenilen düzeyde olduğu ve ölçeğin doğrulandığı anlaşılmaktadır. DFA sonucunda ölçeğin 36 madde ve 3 faktörden oluştuğu görülmektedir.

3.3. Okul Yöneticileri PDR Hizmetlerine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Geliştirilen ölçme aracının DFA sonrasında üç faktörlü ve 36 madde ile son şeklini almasının ardından bu aşamada, ikinci grup üzerinden tekrar güvenirlik analizleri yapılarak ölçeğin güvenirliği belirlenmiştir. Bu doğrultuda iç tutarlık güvenirliği için Cronbach's Alfa katsayısı ve McDonalds Omega katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri neticesinde her bir alt boyuta ve ölçeğin tümüne ilişkin elde edilen Cronbach's Alfa ve McDonald's Omega iç tutarlılık katsayıları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Cronbach's Alfa katsayıları ve McDonald's Omega katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa (α)	McDonald's Omega (ω)
4. Bilişsel	15	,97	,97
5. Davranışsal	14	,93	,93
6. Duyuşsal	7	,93	,94
Ölçeğin Tümü	36	,96	,96

Tablo 5'de yer alan güvenirlik değerleri incelendiğinde Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısının "Bilişsel" alt boyutu için ,97, "Davranışsal" alt boyutu için ,93, "Duyuşsal" alt boyutu için ,93 olduğu görülmektedir. Aynı tabloda bir diğer güvenirlik analizine olan McDonald's Omega iç tutarlılık katsayısının ise "Bilişsel" alt boyutu için ,97, "Davranışsal" alt boyutu için ,93 ve "Duyuşsal" alt boyutu için ,94 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu yüksek değerler okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik tutumlarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda madde havuzu oluşturma aşamasında öncelikle literatür taraması yapılarak ilgili alanyazından yararlanılmıştır. Ardından okul yöneticilerine, açık uçlu soruların yöneltildiği bir form aracılığıyla kompozisyon yazdırılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde 105 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu uzman görüşüne sunulmuş ve uzmanların geribildirimleri neticesinde madde sayısı 80'e indirilmiştir. 80 maddelik ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış ve analizlerin sonucunda ise ölçek 36 madde ve üç faktörlü bir yapıya kavuşmuştur. Ayrıca madde analizleri yapılarak madde ayırt edicilikleri istatistiksel olarak test edilmiş ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ardından AFA ile oluşan yapıyı doğrulamak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmış, analiz neticesinde üç faktörlü ve 36 madde ile yapı doğrulanmıştır.

Geliştirilen ölçek 15 madde bilişsel, 14 madde davranışsal ve 7 madde duyuşsal boyutta olmak üzere üç boyut ve toplam 36 maddeden oluşan bir yapıdadır. Ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach's Alfa ve McDonald's Omega iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve her ikisi için de ,96 olarak bulunmuştur. Ölçek, "okul yöneticileri rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik tutum ölçeği" şeklinde isimlendirilmiştir. 5'li likert tipi olan ölçekteki her bir madde "Hiç Katılmıyorum (1)", "Kısmen Katılıyorum (2)", "Kararsızım (3)", "Kısmen Katılıyorum (4)" ve "Tamamen Katılıyorum (5)" şeklindeki ifadelerle derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilecek toplam puan, 36 ile 180 puan arasında değişebilmektedir.

Çalışma sonucunda elde edilen ölçekte, okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik yer alan tutum ifadeleri tamamıyla olumlu veya olumsuz değildir. Fakat uzman geribildirimleri ve yapılan faktör analizleri sonucunda bazı maddeler çıkartılarak nihai ölçekte rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu tutuma ilişkin madde sayısı olumsuzlardan daha fazla kalmıştır. Literatürdeki okul müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarını konu edinen araştırmalara baktığımızda ise; olumlu bakış açısını ortaya koyan çalışmalar (Karataş ve Şahin Baltacı, 2013; Camadan ve Sezgin, 2012; Korkut-Owen ve Owen, 2008) olduğu gibi rehberlik hizmetlerine yönelik olumsuz tutumlar ortaya koyan çalışmalar (Bayraktar, 2020; Camadan ve Sezgin, 2012; Glossoff ve Kprowicz, 1990; Güven, 2009;

Hardesty ve Dillard, 1994; Stickel, 1990) olduğu da görülür. Bu açıdan çalışma sonucunda elde edilen ölçekte, hem olumlu hem de olumsuz tutumları ortaya koyan ifadelerin yer alıyor olması literatürle örtüşmektedir.

Geliştirilen ölçekte yer alan tutum maddeleri incelendiğinde, okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik; destekleyici olduklarını, personelleri teşvik ettiklerini, öğrenmeye ve gelişime açık olduklarını, rehberlik hizmetlerini önemsediklerini, rehberlik hizmetlerinin gerekliliğine inandıklarını, fiziksel imkan sağlamada (donanım-materyal-oda) destekleyici olduklarını ve işbirliği yaptıklarını ortaya koyabilecek bilişsel, davranışsal ve duyuşsal ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Literatürdeki konu ile ilişkili yapılan araştırma bulguları incelendiğinde, Bayraktar'ın (2020) yaptığı araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin görüşüne göre; okul idaresi tarafından rehberlik servislerine gereken değerin verildiği, okul rehberlik servisi ve idarenin iş birliği içinde çalıştığı ve gerektiğinde her iki biriminde birbirine destek olduğu ortaya çıkmıştır. Hatunoğlu (2021) okul müdürlerinin görüşlerini aldığı araştırmasında, yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin genel yapısı ve faydaları konusunda bilinçli olduklarını ancak yetersizliklerinin sistemin yürütülmesindeki eksiklikler ve aksaklıklar olarak vurguladıklarını belirtmiştir. Kılıç (2010), yaptığı araştırmanın sonucunda yöneticilerin hem genel olarak hem de bir hizmet alanına yönelik rehberlik anlayışları iyi düzeyde çıkmış ve yöneticilerin rehberlik hizmetlerinin önemini ve gereğini bildikleri yorumu yapılmıştır. Akpınar ve Bengisoy (2017) ise psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gereğine ve etkililiğine dair okul idarecilerinin olumlu düşüncelere sahip olduğunu saptamış ve okul müdürlerinin, rehberlik hizmetlerinin önemi ile ilgili olumlu tutuma sahip olduğunu belirtmiştir. Bunların yanı sıra, rehberlik hizmetlerinin gerektirdiği şartların sağlanamadığı ve donanım yetersizliğine vurgu yaparak olumsuz tutumları ortaya koyan çalışmalarda vardır (Glossoff ve Koprowicz, 1990; Güven, 2009; Hamamcı, Murat ve Çoban, 2004; Hardesty ve Dillard, 1994; Stickel, 1990). Literatürdeki araştırma sonuçları ve bu araştırmalardaki okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine yönelik ortaya koydukları bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlar; bu çalışma sonucunda geliştirilen okul yöneticileri rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine yönelik tutum ölçeğinin yapısı ve kavramsal çerçevesiyle büyük ölçüde paralellik göstermektedir.

Yapılan analizlerle elde edilen bulgulara dayanarak geliştirilen ölçeğin okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeği geliştirme aşamasında alınan örneklem büyüklüğünün oldukça yeterli büyüklükte olması ölçeği güçlü kılmış, geçerliliğine ve güvenilirliğine olumlu katkı sağlamıştır. Farklı eğitim öğretim kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine başvurularak geliştirilen bu ölçeğin tüm eğitim öğretim kademelerinde de kullanılması uygun görülmektedir.

Ölçeğin hedef grubu olan okul yöneticilerinin tutumları ile sorumlusu olduğu okulun atmosferini etkileyebildiği bilinmektedir. Dolayısıyla okul rehberlik hizmetlerinin etkinliğinde okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumlarının önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçek, okuldaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin etkinliğini arttırmak isteyen okul yöneticilerine kaynaklık edebilir.

Geliştirilen ölçek, okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilir. Yapılan belirleme çalışmaları neticesinde olumlu tutumlara sahip olmayan okul yöneticileriyle odak grup görüşmeleri başta olmak üzere derinlemesine araştırma çalışmaları yapılabilir. Ayrıca ölçek, okul yöneticilerinin okul PDR hizmetlerine yönelik tutumlarının farklı örgütsel ve yönetsel değişkenlerle aralarındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmalarda kullanılabilir.

Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine yönelik tutumlarını belirleyebilecek niteliğe sahip olduğu düşünülen bu ölçeğin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanında yapılacak çalışmalara katkı sunabileceği inanılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye’deki Eğitim Alanında Yayımlanan Bilimsel Dergilerde Ölçek Geliştirme ve Uyarlama Konulu Makalelerin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52).
- Akpınar, B. ve Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Curr Res Educ*, 3(3), 129-141.
- Bayraktar, Y. (2020). *Rehber Öğretmenlerin Okulda Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Büyükoztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı* (3.Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (38), 199-211
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3.Baskı). Ankara: Pegem A Akademi Yayınevi.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (3. baskı). T. Totan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Glosoff, H. L. ve Koprowicz, C. L. (1990). Children Achieving Potential: An Introduction to Elementary School Counselling and State-level Policies. Alexandria, VA: American Association for Counselling and Development.
- Gök, M. (2016). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin/Servislerinin Okul Müdürleri Tarafından Algılanma Düzeylerinin Ölçülmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Guttman, L. (1954). “Some necessary conditions for common-factor analysis,” *Psychometrika*, 19, 149-161.
- Gündüz, B., İnandı, Y. ve Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-34.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Hamamcı, Z., Murat, M. ve Çoban, A. (2004). *Gaziantep’teki Okullarda Çalışan Psikolojik Danışmanların Mesleki Sorunlarının İncelenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Hardesty, P. H. ve Dillard, J. M. (1994). Analysis of activities of school counselors. *Psychological Reports*, 74(2), 447–450.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*. Oxford University Press, Newyork, USA.
- Hatunoğlu, B. Y (2021). Okul idarecilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine dair izlenimleri: Betimsel bir araştırma. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 10(2), 119-129.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Kaiser, H.F. (1970). "A second generation little jiffy," *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Karademir, A. ve Akman, B. (2021). Farklı bakış açılarıyla okul öncesi eğitimde kalite unsurları: Nitel bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 181-206. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.704925>
- Karataş Z. ve Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 427-460.
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (3).
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kılıç, F. (2010). *İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Korkut-Owen, F. ve Owen, D.W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.
- Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ö.S.Y.M. Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, (2020, 14 Ağustos). T.C. Resmi Gazete (Sayı:31213). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2018). *Rehberlik Hizmetleri Program Hazırlama Kitapçığı*. Ankara.
- Özoğlu, S. (1997). *Çağdaş Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Schermelleh-Engel, K. ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Anı Yayıncılık.
- Stickel, S. A. (1990). A study of role congruence between school counselors and school principals. *Paper was presented at The Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association*. Clearwater, FL, February 15. Erişim Adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED321944>
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *SAS for windows workbook for Tabachnick and Fidell using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tatlıoğlu, K. (2011). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 1(1), 79-102.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Uyumaz, G. ve Sırgancı, G. (2020). Doğrulamalı faktör analizi için gerekli örneklem büyüklüğü kaç kişidir?: Bayes yaklaşımı ve maksimum olabilirlik kestirimi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 5302-5340. DOI: 10.26466/opus.826895
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zalaquett C.P. ve Chatters, S.J. (2012). Middle school principals' perceptions of middle school counselors' role and functions. *American Secondary Education*, 40(2), 89-103.

EK-1: Okul Yöneticileri Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerine Yönelik Tutum Ölçeği

MADDELER	Hiç Katılıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. PDR hizmetlerinin eğitimin kalitesini yükselttiğini düşünüyorum.					
2. PDR hizmetlerinin bireylerin gelişimleriyle ilgili farkındalıklarını arttırdığını düşünüyorum.					
3. PDR çalışmalarının öğrencilerin zararlı alışkanlıklardan uzak durmasına katkı sağladığını düşünüyorum.					
4. PDR hizmetlerinin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmesine katkı sağladığını düşünüyorum.					
5. PDR çalışmalarının eğitimde başarıyı arttırdığını düşünüyorum.					
6. PDR çalışmalarının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını düşünüyorum.					
7. PDR hizmetlerinin öğrencilerin okula uyumunu desteklediğini düşünüyorum.					
8. PDR hizmetlerinin öğrencilerin kariyer planlamasına yardım ettiğini düşünüyorum.					
9. PDR hizmetlerinin bireylerin akademik gelişimlerini desteklediğini düşünüyorum.					
10. PDR hizmetlerinin bireylerin sosyal-duygusal gelişimlerini desteklediğini düşünüyorum.					
11. PDR hizmetlerinin öğrencilerin çevresiyle uyumlu olmasını desteklediğini düşünüyorum.					
12. PDR hizmetlerinin öğrencilerin aralarındaki ikili ilişkilerini geliştirdiğini düşünüyorum.					
13. PDR hizmetlerinin okul için vazgeçilmez olduğunu düşünüyorum.					
14. PDR hizmetlerine okullarda daha fazla zaman ayrılması gerektiği kanısındayım.					
15. Öğrencilerin gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecek risk faktörlerinin azaltılması için PDR hizmetlerini gerekli görüyorum.					
16. PDR hizmetlerinin yerine getirilmesi için gerekli tedbirleri alıyorum.					
17. Okul personelini rehberlik hizmetlerine ilişkin hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik ediyorum.					
18. Okul PDR hizmetleri kapsamında çalışmaları yapan okul personeline geri dönüt sağlıyorum.					
19. Tüm paydaşları yararlanmaları için PDR servisine yönlendiriyorum.					
20. Okul öğretmenlerini rehberlik çalışmalarına dahil etmeye çalışıyorum.					

21. Okul PDR servisine gerekli araç ve gereçleri sağlamaya çalışıyorum.					
22. PDR hizmetleri hakkında daha çok bilgi edinmeye çalışıyorum.					
23. Okul personelini PDR hizmetlerinin yürütülmesi noktasında motive ediyorum.					
24. PDR hizmetlerinin önündeki engelleri kaldırmaya çabalıyorum.					
25. PDR hizmetlerine ilişkin kayıtların güvenliği ve gizliliğini sağlamaya çalışıyorum.					
26. Öğretmenlerin sınıf rehberlik çalışmalarına zaman ayırmalarını istiyorum.					
27. PDR hizmetleri kapsamında yapılan grupla ve bireysel görüşmeleri destekliyorum.					
28. PDR hizmetleri etik yönergesine bağlı kalınmasını önemsiyorum.					
29. Tüm öğrencileri PDR hizmetlerinden faydalanmaya teşvik ediyorum.					
30. PDR hizmetlerine ilişkin çalışmalardan rahatsız oluyorum.					
31. PDR hizmetlerine vakit ayırmaya değmez.					
32. PDR hizmetlerinin okulda problemlili öğrenciler türetmesinden endişeleniyorum.					
33. Rehberlik hizmetlerine ilişkin konuşmaktan nefret ediyorum.					
34. PDR hizmetleri kapsamında yapılan bireysel görüşmelerden tedirgin oluyorum.					
35. PDR hizmetleri kapsamında sorumluluk almaktan hoşlanmıyorum.					
36. PDR hizmetlerinin okula katkısı konusunda şüpheliyim.					