

U
E
M
A
D

*Uluslararası
Eğitimde Mükemmellik
Arayışı Dergisi*

ISSN: 2980-0021

Haziran 2023

Cilt 3, Sayı 4

<http://www.elayayincilik.com/>



Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi yılda iki kez (Haziran-Aralık) yayınlanan uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir.

Haziran 2023, Cilt 3, Sayı 4

ISSN: 2980-0021
Dergi Yöneticisi
Dr. Erkan KIRAL

Editörler

Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Türkiye

Dr. Saadet KURU ÇETİN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Türkiye

Yardımcı Editör
Dr. Berkay ÇELİK
Milli Eğitim Bakanlığı
Türkiye

Dizgi
Öğr. Ali AKTAŞ

Grafik ve Web Tasarımı
Öğr. Ali AKTAŞ
Öğr. Görkem CENGİZ
Öğr. Selin KOCAER

Sekreteryaya
Ramazan BAŞARAN

İletişim Adresi
e-mail: uemad.editor@gmail.com
Web:
<http://www.emad.elayayincilik.com/>

June 2022, Volume 3, Issue 4

ISSN: 2980-0021
Journal Manager
Dr. Erkan KIRAL

Editors

Dr. Bilgen KIRAL
Aydın Adnan Menderes University
Turkey

Dr. Saadet KURU CETİN
Muğla Sitki Kocman University
Turkey

Co-Editor
Dr. Berkay CELİK
Ministry of National Education
Turkey

Typesetting
Teacher Ali AKTAS

Graphic and Web Design
Teacher Ali AKTAS
Teacher Gorkem CENGİZ
Teacher Selin KOCAER

Sekreteryaya
Ramazan BASARAN

Contact Address
e-mail: uemad.editor@gmail.com
Web:
<http://www.emad.elayayincilik.com/>

Uluslararası Editörler Kurulu

- Dr. Abdurrahman İlğan, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adem Bayar, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adem Beyhan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Adil Adnan Öztürk, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adil Türkoğlu, Eğitimci-Yazar
Dr. Adile Emel Sardohan Yıldırım, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Adriana Denisa Manea, Babeş-Bolyai Üniversitesi, Romanya
Dr. Augusto Macalalag, Arcadia Üniversitesi, ABD
Dr. Ahmet Can Bakkal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet Şakir, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ali Balcı, Eğitimci-Yazar, Türkiye
Dr. Ali Baltacı, Mersin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Culha, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ali Çetin, Siirt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali Rıza Erdem, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Alper Şahin, Atılım Üniversitesi, Türkiye
Dr. Arif Sarıçoban, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Asuman Seda Saracaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Aycan Çiçek Sağlam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Aydan Ordu, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Aynur Bozkurt Bostancı, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Öztürk Samur, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Yenilmez Türkoğlu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşe Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşegül Atalay Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşegül Takkaç Tulgar, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Baojuan Ye, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Barış Çavuş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Başak Coşkun, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Başak Koşar Kırca, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bekir Yıldırım, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bengü Türkoğlu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Berkay Çelik, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Berker Bulut, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bertan Akyol, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Beste Dinçer, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Beyza Aksu Dünya, Chicago Üniversitesi, ABD
Dr. Bilge Bağcı Ayrancı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bilgen Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Birol Tekin, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bora Görgün, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burak Feyzioglu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Altun, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Akkaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Burcu Aydın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Ertürk, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Seher Çalıkoğlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Burcu Şenler Pehlivan, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Buşra Bozanoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Cahit Erdem, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Can Meşe, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye

- Dr. Caner Cereci, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Cemalettin İpek, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ceren Saygı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ceyhun Yükselir, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Türkiye
Dr. Charlie Russo, Dayton Üniversitesi, ABD
Dr. Cumali Öksüz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çetin Tan, Fırat Üniversitesi, Türkiye
Dr. Çiğdem Apaydın, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Debasis Mahapatra, Sambalpur Üniversitesi, Hindistan
Dr. Deha Doğan, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Didem Güven, İstanbul Sabahattin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dilek Karışan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Dion Ginanto, İslam Devlet Üniversitesi, Endonezya
Dr. Duriye Esra Angın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Durmuş Özbaşı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ebru Şen, Sinop Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eda Başak Hancı Azizoğlu, Indiana Üniversitesi, ABD
Dr. Elif Aladağ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Elizabeth Gil, St. John Üniversitesi, ABD
Dr. Emine Babaoğlu Çelik, Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye
Dr. Emre Güvendir, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Emre Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ercan Yılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eren Can Aybek, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ergül Demir, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erkan Kırıl, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ersan Yazıcı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eşef Hakan Toytok, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye
Dr. Esin Özer, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Esra Töre, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eylem Yıldız Feyzioglu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Eyüp Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatih Mutlu Özbilen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Fatmanur Özen, Giresun Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fazilet Taşdemir, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fethi Kayalar, Erzincan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Figen Yardımcı, Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Funda Nayır, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gail Prelli, Central Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Gamze Kaplan, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gladys Labas, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Gökhan Aksu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gökhan Ilgaz, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gözde İnal Kızıltepe, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Guoquan Chen, Jimei Üniversitesi, Çin
Dr. Gülnar Özyıldırım, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hamit Özen, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hasan Şimşek, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs
Dr. Hilal Aktamış, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hatice Altunkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hatice Kumandaş Öztürk, Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hatice Özenoğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

- Dr. Hua Guan, Northwest University of Politics and Law, Çin
Dr. Hüseyin Kalkan, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Serin, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlhan Günbayı, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Dr. İlayet Pehlivan Aydın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. İnci Öztürk, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. İrade Abbasova, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. İsa Bahat, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. İsmail Dilek, Iowa Üniversitesi, ABD
Dr. Jeff Solan, Okul Denetmeni, ABD
Dr. Jianfeng Yang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Joseph Johnson, Mercyhurst Üniversitesi, ABD
Dr. Kader Bilican, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kamala Qahraman, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Dr. Kasım Karakütük, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kazım Çelik, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kısmet Deliveli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Kristian Adi Putra, Sebelas Maret Üniversitesi, Endonezya
Dr. Kuozhen Zhang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Liying Rong, Capital Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Levent Yiğittepe, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversite, Türkiye
Dr. Mahmut Polatcan, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mary Shannon Williams, Texas A&M Üniversitesi, ABD
Dr. Mehmet Altın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Katrancı, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Metin Dam, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Taha Eser, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Ulutaş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Yavuz, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Meltem Güvendir, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Meltem Yalın Uçar, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Metin Işık, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Muhammet Mehmet Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Dr. Murat Boysan, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye
Dr. Murat Özdemir, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Murat Taştan, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Müslime Güneş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Müzeyyen Eldeniz, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Natalie R. Starling, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Natalia Rzhhevskaya, Pereyaslav-Khmelnitsky Devlet Pedagoji Üniversitesi, Ukrayna
Dr. Necmi Gökyer, Elazığ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nermin Koruklu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Necati Cemaloğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nezahat Güçlü, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nilgün Yenice, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nuray Türker, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nuri Baloğlu, Kırşehir Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nuri Karasakaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Nüket Afat, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye
Dr. Olcay Yavuz, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Olga Komissarova, Seton Hall Üniversitesi, ABD
Dr. Oktay Yağız, Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Dr. Osman Ferda Beytekin, Ege Üniversitesi, Türkiye
Dr. Osman Tayyar Çelik, İnönü Üniversitesi, Türkiye

- Dr. Önder Eryılmaz, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özen Yalçın, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özen Yıldırım, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Bıkmaz Bilgen, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Boşnak, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özge Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Özgür Kıran, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öznr Tulunay Ateş, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Dr. Pelin Taşkın, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Peter Madonia, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Pınar Arslan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Pınar Yengin Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Quintin L. Robinson, Santa Clara Üniversitesi, ABD
Dr. Rachel Geesa, Ball Devlet Üniversitesi, ABD
Dr. Remzi Burçin Çetin, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Ruhi Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Rukiye Aydoğan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Salih Gülen, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye
Dr. Salih Paşa Memişoğlu, Bolu İzzet Abant Üniversitesi, Türkiye
Dr. Samuel F. Fancera, William Paterson Üniversitesi, ABD
Dr. Selçuk Doğan, Georgia Southern Üniversitesi, ABD
Dr. Serdar Arcagök, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serdar Çiftçi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serdar Sağkal, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serhan Uluhan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Serkan İzmirli, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Servet Atik, İnönü Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sevilay Kilmen, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye
Dr. Soner Aladağ, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Songül Altınışik, Eğitimci-Yazar
Dr. Somayyeh Radmard, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sultan Baysan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sündüs Yerdelen, Kars Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şengül Uysal, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
Dr. Şerafettin Gedik, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şerife Ak, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Şevki Kömür, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tahir Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tarık Totan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tamer Sarı, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Taufik Mulyadin, Pendidikan Üniversitesi, Endonezya
Dr. Taposh Roy, Southampton Üniversitesi, İngiltere
Dr. Temel Kalafat, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tuğba Hoşgörür, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tuncay Akçadağ, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tuncer Bülbül, Trakya Üniversitesi
Dr. Tuncer Fidan, Burdur Üniversitesi, Türkiye
Dr. Türker Kurt, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Uğur Akın, Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi, Türkiye
Dr. Umut Arslan, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ümit Kahraman, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ümran Betül Cebesoy, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Xiaochuan Jiang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Veysel Karani Ceylan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Vural Hoşgörür, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yalçın Özdemir, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yang Dingyu, Guizhou Normal Üniversitesi, Çin
Dr. Yasemin Kepenekçi, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yaşar Kuzucu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yıldız Yıldırım Görgülü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep Akkuş Çutuk, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Derginin Amacı ve Kapsamı

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD), ücretsiz, online ve açık erişimli bir yayındır. UEMAD, dünyanın her yerinden eğitim ve öğretmen yetiştirme ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük daha iyisinin arayışı içerisinde olan orijinal araştırma çalışmaları yayınlayan uluslararası çift kör, hakemli bir dergidir. UEMAD, eğitim çalışmaları ile ilgilenen araştırmacıların, akademisyenlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, lisans ve lisansüstü öğrencilerin eğitim ve araştırma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. UEMAD, K-12 devlet ve özel okulları, yükseköğretim ve devlet kurumları, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve okulun diğer tüm paydaşları da dâhil olmak üzere tüm eğitim ortamlarındaki eğitimcilerden ve araştırmacılardan güncel ve kritik konulardaki çalışmaları yılda iki sayı olarak Türkçe ya da İngilizce olarak kabul etmektedir. Eğitimde daha iyisinin arayışında olan UEMAD, eğitime gönül veren herkesi faydalanacağı bir dergidir

Açık Erişim Politikası

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD); hiçbir şekilde makale gönderme, editöryal ve hakemlik işlemleri ve makale yayınlama adı altında ücret talep etmez. Çift kör hakemlik sürecinden geçen ve kabul edilen tüm makaleler, editör kurulunun onayından sonra herhangi bir ücret alınmadan, kabul sırasına göre yayımlanır. Açık erişim politikasına göre dergide yayımlanan tüm makalelerin okunması, indirilmesi ve yazdırılması ücretsizdir.

İÇİNDEKİLER

Önsöz

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Sinan TUNÇBİLEK, Harun BÜBER.....1-10

Özel Eğitim Okul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Duygusu ve İş Tatminleri Arasındaki İlişki:
Ankara Örneği

Aysel HAZAN, Mehmet ALTIN.....11-20

Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından
İncelenmesi

DERLEME MAKALELER

İbrahim KARAMANLIOĞLU, İlkay KARAMANLIOĞLU, Afet Sözen ÖZDEN.....21-31

Türkiye’de İşsizliğin Önlenmesinde Eğitimin Etkisine İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme

Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ.....32-46

Okul Yöneticilerinin Güç Kullanımı: Sistematik Bir Derleme Çalışması

Neşem ERKOÇ, Bilgen KIRAL.....47-60

Öğretmen Güçlendirmede Okul Yöneticilerinin Rolü ve Önemi ile Öğretmen
Güçlendirme Stratejileri

Önsöz

Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD), eğitimle ilgili bilimsel çalışmaları yayınlamak amacıyla kurulmuş bilimsel, etik ve insani değerleri felsefe edinmiş bir dergidir. Dergi Aralık 2021 yılında kurulmuş yayın hayatına başlamıştır. UEMAD’da eğitimle ve öğretmen yetiştirme ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmektedir.

Derginin dördüncü sayısında 2 (iki) araştırma ve 3 (üç) derleme makalesi bulunmaktadır. Dergiye gönderilen tüm makaleler iki kör hakem değerlendirmesinden geçmiş olup; hakemler tarafından olumlu değerlendirilen makalelerdir. Bu süreçte emeği geçen tüm ekibe, yazarlara ve hakemlere teşekkür eder; derginin eğitim dünyasına yararlı olmasını dileriz.

Saygılarımızla,

30 Haziran 2023

Dr. Bilgen KIRAL ve Dr. Saadet KURU ÇETİN



Özel Eğitim Okul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Duygusu ve İş Tatminleri Arasındaki İlişki: Ankara Örneği¹

Sinan TUNÇBİLEK², Harun BÜBER³

Öz

Özel eğitim öğretmenliği özel bilgi ve beceri gerektiren bir alandır. Yapılan işin merkezinde engelli bireyler ve ailelerinin beklentileri olduğundan öğretmenlerin sorumluluğu daha fazla artmakta ve bu durum da öğretmenlerde aşırı stres yaratmaktadır. Bu nedenle farklı eğitim ortamlarında ve farklı engelleri olan gruplarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik duyguları ile iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür. Çalışma 2014-2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak Ankara ilinde faaliyet gösteren 92 özel eğitimli okulunda görevli 582 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup, araştırma bulgularında özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinde yaş, okul türü, istihdam vb. durumlarına göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. İş tatmini düzeyinin ise yaş, istihdam durumu, çalışma yılı ve okul türü faktörlerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Aynı zamanda tükenmişlik düzeyi ile iş tatmini düzeyi arasında bulunan ilişki saptanmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, iş tatmini, özel eğitim.

The Relationship between Occupational Burnout and Job Satisfaction of Special Education School Teachers: Ankara Example

Abstract

Special education teaching is a field which necessitates special knowledge and skills. The responsibility of teachers increases a lot given that there are expectations of disabled individuals and their families at the centre of the work that is implemented by teachers and thus this situation causes excessive stress for teachers. Therefore, it is considered to be important to investigate the relationship between burnout feelings and job satisfaction of teachers who work in different educational environments with groups who have different disabilities. The study was conducted with 582 teachers working in 92 special education schools which operate in Ankara province under the Ministry of National Education in 2014-2015. The Quantitative research method was used in the study and the findings of the study showed significant differences in burnout levels of special education teachers according to age, school type, employment, etc. It was determined that the level of job satisfaction showed significant differences depending on the factors of age, employment status, working years and school type. At the same time, the relationship between burnout level and job satisfaction level was determined and interpreted.

Keywords: Burnout affair, work satisfaction, special education

Makale Geçmişi
Makale Türü
Önerilen Atf

Geliş: 23.12.2022

Araştırma Makalesi

Tunçbilek, S. & Büber, H. (2023). Özel Eğitim Okul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Duygusu ve İş Tatminleri Arasındaki İlişki: Ankara Örneği. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 3(4), 1-10.

Kabul: 06.05.2023

Yayın: 30.06.2023

¹ Bu makale, Dr. Öğr. Üyesi Harun Büber danışmanlığında Sinan Tunçbilek tarafından hazırlanan "Özel eğitim okul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik duygusu ve iş tatminleri arasındaki ilişki: Ankara örneği" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Sorumlu Yazar: Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, sinantuncbilek@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-8383-3926

³ Dr. Öğrt. Üyesi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, harun.buber@dpu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3447-6272

Giriş

Günümüz çalışma hayatında öğretmenler; veli beklentilerinin çok yüksek olması, yeterli materyal üretilmemesi veya eksik olması, yöneticilerinin adaletli davranmaması, okullarda yaşanan disiplin problemleri, farklı eğitim bölgelerinde çalışan öğretmenlerin yaşam ve çalışma şartlarının eşit olmaması, ekonomik sıkıntılar, bürokratik işlemlerin fazla olması gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sıkıntılar neticesinde oluşan stres ve strese bağlı sorunların yoğun olarak gözlemlendiği öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde artış olduğu, tükenmişlik düzeylerinin artmasıyla da iş tatminsizliğinin olduğu, neticede öğretmenlerin çalışma motivasyonunda azalma, mesleğine karşı duyarsızlaşma, kişisel başarı hissinde azalma meydana geldiği düşünülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini düşürecek etmenlerin belirlenmesi ve tedbirler alınması onların meslekteki başarılarına olumlu katkı sağlayacaktır. İş doyumuna ulaşmış ve mesleki tükenmişlik yaşamayan öğretmenler başarılı olup, beklentileri karşılayabilecektir.

Çalışma hayatı, mevcut dünya düzeni içinde insan yaşamı için çok önemli bir yere sahiptir. İnsanlar zamanlarını günlük yaşantı içinde en çok iş ve iş ile ilgili programlarını düzenleyerek harcarlar. Buradan hareketle çalışan bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığı ile meslek hayatı arasında yadsınamaz bir biçimde yoğun bir etkileşim olması göz ardı edilemez bir gerçektir (Öztürk ve diğerleri, 2008). Günümüzde, bireylerin sahip olduğu sorumluluklar bir hayli fazlalaşmış durumdadır. Bu sebeple bireyin ruh sağlığı karmaşık bir yapıya bürünen insan ilişkilerinden dolayı birçok baskı ve stres unsuruna maruz kalmaktadır. Var olan unsurlara rağmen, birey mevcut ilişkilerini sahip olduğu sorumluluklar ile ilişkilendirerek içinden çıkılması zor problemlerle karşı karşıya kalmaktadır. Eğitim sektörü için de durum bundan farklı değildir. Eğitim sektöründe ister eğitmen ister yönetici ister eğitim alan birey konumunda olunsun birebir insan ilişkilerinden kaçmak söz konusu bile değildir. Bu durum bireylerde tükenmişlik durumunu gayet olası bir hale getirmektedir (Dericioğulları ve diğerleri, 2007).

Kişilerin, mesleğinin özünden ve verdiği hizmetin amacından uzaklaşması ve hizmet ettiği topluluk ile gerçek anlamda ilgilenemiyor oluşu veya aşırı stres ve tatmin olamamaya tepkiler geliştirmesi normal bir durumdur. Genel anlamda bilinçsiz bir şekilde gelişen bu tepkiler, tükenmişlik olarak adlandırılır ve insan ilişkilerinin yoğun olduğu meslek dallarında sıkça gözlenir. Bunun sonucunda da sunulan hizmetin kalitesinde de benzer oranlarda düşüşler görülür (Kaçmaz,2005). Tükenmişlik hem bireyin kendi için hem de dâhil olduğu toplumlar açısından ciddi sonuçları beraberinde getirecektir. Bu nedenle engellenmesi gereken bir durum olarak görülmelidir. Yapılan birçok araştırmaya göre; beklentiler, tutumlar ve algılamalar içeren, kişisel düzeyde ortaya çıkan, içsel psikolojik bir yaşantı olduğu görüşünde birleşmektedir (Avşaroğlu ve Deniz, 2005).

Alan ve mesleki bilgi düzeyinin yüksek olmasını gerektiren öğretmenlik mesleği aynı zamanda hoşgörülü olma, özveri gösterme, kendini sürekli yenileme ve daha da önemlisi mesleğini severek yapma gibi kişisel özellikler de gerektirmektedir. Fakat öğretmenler mesleklerini yerine getirmenin yanında sosyal çevrelerinden, iş ortamında yaşananlardan, kendilerinden ve mesleklerinin getirdiği sorumluluklardan kaynaklı streslere maruz kalmakta ve bunlardan olumsuz etkilenmektedirler. Eğitimin olmazsa olmazı olan öğretmenlerin yaşadığı tüm bu olumsuzluklar, öğretmenin kendine ve öğrencilerine karşı olan sorumluluklarını, insanlara olan ilgilerini ve mesleki rollerinin tüm sorumluluklarını yerine getirme etkinliklerine zarar verebilir. Enerji kaybı veya aşırı taleplerin sonucundan gelişen fiziksel rahatsızlıklar gibi kendini gösteren tüm olumsuzluklar, literatürde “tükenmişlik (burnout)” adı altında incelenmektedir (Girgin ve Baysal, 2006).

Tükenmişlik ile birlikte değerlendirilen ve iş yaşamında başka bir sorun olan iş tatmini, kişinin işle ilgili değerleri ve beklentilerinin iş hayatında karşılık bulması ve bu değerlerin bireyin özünde duyduğu gereksinimleri ile uyumlu olması olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çalıştığı meslek dalını kendi özel değerleri ile değerlendirmesi sonucunda sahip olduğu haz veya duygusal doyumun iş tatmini olduğu belirtilmektedir (Okroy-Kocacı ve Çakıcı, 2008). Bu noktada yöneticilerin klasik anlayışta sahip olduğu gibi çalışanlarının sadece üretim aracı olduğu anlayışlarından kurtulmaları iş tatmininin sağlanması için oldukça önemlidir.

Özel eğitim, bu alanda eğitim görmüş personel vasıtasıyla özel eğitime muhtaç bireylerin tüm ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış ve bu ihtiyaçlara uygun ortamlar içinde verilen eğitimlere ve uygulama yöntemlerine verilen genel addır. Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar kavramı, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyler için kullanılmaktadır (573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, 1997). Bahsedilen farklılıklar derecelerine göre sınıflandırılarak bireyin özel eğitime olan ihtiyaç düzeyini belirlemede kullanılır. Bazı durumlarda bu farklılıklar öylesine fazladır ki özel eğitime gereksinim duyan çocuğun fiziksel özellikleri ve öğrenme becerilerine göre sadece ona özel program hazırlanması gerekebilir (Eripek, 2005). Aile yönünden düşünüldüğünde de özel eğitime gereksinim duyan bir çocuğun ebeveynleri içinde bir takım güçlüklerin varlığı muhtemeldir (Özşenol ve diğerleri, 2003).

İnsanlarla ilgili olarak, sahip olunan meslek yaşantısının içinde yer alan duygusal süreçler, diğer insanlar ile olan ilişkiler ve daha da önemlisi kişilik özellikler stres unsurlarının daha güçlü bir şekilde bireyi etkilemesine yol açar (Ergin, 1992). Eğitim alanında insan ilişkileri ve karşılıklı etkileşim çok yoğun bir şekilde varlık gösterir ve bu durum duygusal etkileşimi doğurur. Buradan hareketle bireylerin nesnelere karşı duyduğu sorumluluk hissinden daha fazla insanlara karşı duyulan sorumluluk hissi gözlenir ve bu nedenle öğretmenlik mesleği ve benzeri mesleklerde tükenmişlik görülme ihtimali daha fazladır (Ensari ve Tuzcuoğlu, 1999). Bu nedenle de öğretmenlerin tükenmişlik sendromu yaşama olasılıkları oldukça yüksektir. Özel eğitim öğretmenleri üzerinde düşünüldüğünde de aynı durum özel eğitime muhtaç öğrencilerin mevcut durumları ele alındığında, özel eğitim öğretmenliği daha da stresli bir meslek olarak değerlendirilmektedir. Bunun anlamı özel eğitim öğretmenlerinin normal öğretmenlere kıyasla tükenmişlik sendromuna daha yatkın olduğudur. Her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenler için de iş doyumunu önemli bir kavramdır. İş doyumuna ilişkin olarak değişik tanımlara rastlanmakla birlikte, öğretmenler için iş doyumunu, “öğretmenin öğrencilerine ve okuluna karşı tutumu” ya da “öğretmenlerin işlerinden duydukları hoşnutsuzluk ya da hoşnutsuzluk” olarak tanımlanabilir (Vural, 2004).

Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarının yüksek olması, onların işlerinde yaratıcı, mutlu ve başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. Verimli eğitim öğretim etkinliklerinin sağlanabilmesi, özel eğitim öğretmenlerinin işlerine karşı geliştirdikleri olumlu tutumla yakından ilgilidir. Ters durumda ise iş doyumsuzluğundan söz edilmektedir. İş tatmini olmayan bireyler, çalışırken geçirdikleri zamana tahammül edebilmek için bazı tepkiler geliştirirler. Bunların başlıcaları; işe devamsızlık, işte uzun molalar vermek, işi yavaşlatmak, özel işleri için işyerinde geçirilen zamanı kullanmak, iş yapmadan meşgul gibi davranmak, çalışma arkadaşları ile işle ilgili olmayan konular ile konuşarak zaman geçirmek, otoriteye karşı direnç göstermek, iş yerindeki diğer bireylere karşı saldırgan tutumlar sergilemek, intikam almak, misilleme yapmak vb. olarak sıralanır (Sun, 2002).

Öğrencilerle ilişkiler öğretmenin iş doyum ve tükenmişlik düzeyinde belirleyici etkenlerden birisidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, bu farklılıkların öğretmen üzerindeki etkileri öğretmenin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerini etkileyebilmektedir. Öğrencilerin gelişimleri normal sınırlar içerisinde olduğunda genellikle öğretmenler için bir sorun oluşturmamakta ancak gelişimleri normal gelişim gösteren öğrencilerden önemli düzeyde farklılık gösteren öğrenciler, öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerini etkileyebilmektedir (Akçamete, 2009). Özel eğitim alanı, son yıllarda Türkiye’de hızla yaygınlaşan bir sektör haline gelmiştir. Özel bilgi ve beceri gerektiren bir alandır. Bu yüzden bu alanda çalışan öğretmenlerin gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Ancak yapılan işin niteliği ve niceliği göz önüne alındığında çalışma koşulları açısından kolay bir alan olmadığı görülür. Yapılan işin merkezinde engelli bireyler ve ailelerinin beklentileri vardır. Durum böyle olunca özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorumluluğu daha fazla olmaktadır.

Özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitimi söz konusu olduğunda en stresli meslekler arasında sayılan öğretmenlik mesleği, çocukların özel durumları nedeniyle daha da stresli hale gelebilmekte, bu alanda çalışan öğretmenlerin çocuklara istenilen davranışları, bilgileri verebilmesi için en az aileleri kadar sabırlı ve özverili olmaları beklenmektedir. Sorumluluğun fazla olması öğretmenlerde stres yaratmakta, stresin yoğun yaşanması ile birlikte eğitimcinin bireysel özellikleri, kurum içindeki yapının ve örgütsel faktörlerin de tükenmişlik yaşanmasında etkisi vardır. Bu nedenle farklı eğitim

ortamlarında ve farklı engelleri olan gruplarla çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin ve iş tatminlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmüştür.

Aile ve sosyal Politikalar Bakanlığınca 2015 yılı içerisinde yapılan araştırma Türkiye nüfusunun yüzde 12,29'unu engelli bireyler olduğunu göstermektedir. Bu oranın yüzde 9,70'ini süregelen hastalığı olanlar, yüzde 2,58'ini ise görme, ortopedik, dil ve konuşma, işitme ile zihinsel engelliler oluşturmaktadır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre Türkiye'de 2015 yılında 1405 özel eğitim okulunda 12.640 öğretmen 57.018 özel eğitime muhtaç öğrenciye eğitim vermektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimi normal akranlarına oranla daha sabırlı ve daha özverili olması gerekirken aynı zamanda daha çok yıpratıcı olması aşikârdır. Engelli çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin o çocukların aileleri gibi sabırlı ve özverili olmaları çok önemlidir. Özel Eğitim Öğretmenlerinin tükenmişliğinin ve iş tatminsizliğinin sonucunda oluşan problemler sadece o öğretmenleri etkilemeyip mesleği gereği iletişim halinde olduğu öğrencilerine ve dolayısıyla öğrencilerin ailelerini de etkilemektedir. Bu sayede eğitim-öğretim hizmetinin hem niteliğinde hem niceliğinde önemli düzeylerde problemler baş göstermektedir. Sonuç olarak zaten mevcut koşullarda birçok problem ile karşı karşıya olan özel eğitim süreçleri buna ek olarak öğretmenlerin duygusal süreçleri ile sekteye uğramaktadır.

Engelli öğrencisi ve engelli nüfusunun bu kadar yüksek olduğu bir ülkede toplumsal olarak bir bilince sahip olmanın gerekliliğinin yanı sıra engelli bireylerinin eğitim ve öğretim hayatlarının en önemli parçası olan özel eğitim öğretmenlerinin temel sorunlarına bir yaklaşım ve devamında çözüm üretilmesi esas bir gerekliliktir. Bu çalışma kapsamında özel eğitim okul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik duygusu ve iş tatminleri arasındaki ilişki konusu derinlemesine ele alınmış ve incelenmiştir.

Araştırmanın amacı, özel eğitim okul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik duygusu ve iş tatminlerinin, çeşitli değişkenler açısından incelemesi ve sonrasında tükenmişlik duygusu ve iş tatmini arasındaki ilişkinin olası varlığının tespit edilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?
2. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri nedir?
3. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile iş tatmin düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Bu araştırmada, özel eğitim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik duygusu arasındaki ilişki, bütüncül bir yaklaşımla incelenmektedir. Böylelikle, engelli bireylerin eğitim öğretimlerinin temel taşı olan özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken yaşamış oldukları sorunların daha net olarak anlaşılması ve ulaşılan sonuçların değerlendirilmesiyle Türk milli eğitim sistemi içinde özel eğitimin daha etkin olarak uygulanabilmesine yardımcı olabilmek amacı güdülmektedir.

Yöntem

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç; var olan durumu var olduğu şekliyle ortaya koymaktır. Bu araştırmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyum düzeyleri belirlenmek amaçlandığı için bu yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara İlinde bulunan Özel Eğitim Okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik betimsel, nicel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara ilinde farklı engel türündeki çocuklara hizmet veren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim okullarında görev

yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini kapsamında tam sayım örneklem yöntemi esas alınarak hedef(tüm) evrene ulaşılmıştır. Evrendeki öğretmenlerin istatistiki bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Demografik Özelliklere İlişkin Frekans Dağılımları

Demografik Özellikler		Öğretmen Sayısı	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	404	69.4
	Erkek	178	30.6
Medeni Durum	Evli	381	65.5
	Bekâr	182	31.3
	Boşanmış	19	3.3
Yaş	20-25	69	11.9
	26-30	138	23.7
	31-40	215	36.9
	40+	160	27.5
İstihdam Durumu	Kadrolu Öğretmen	372	60.5
	Ücret Karşılığı Öğretmen	210	36.1
Çalışma Süresi	0-2 yıl	246	42.3
	3-6 yıl	158	27.1
	7-10 yıl	71	12.2
	11-15 yıl	56	9.6
	16-20 yıl	27	4.6
	21 yıl ve üstü	24	4.1
Engelli Yakını Var mı?	Evet	141	24.2
	Hayır	441	75.6
Çalıştığı Okul Türü	Zihinsel Engelliler (Hafif-Orta)	212	36.4
	Zihinsel Engelliler (Ağır)	129	22.2
	İşitme Engelliler	61	10.5
	Bedensel Engelliler	18	3.1
	Otizm	151	25.9
	Görme Engelliler	11	1.9
Toplam		582	100

Tablo 1’de yer alan verilere göre araştırmaya 582 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Bunlardan 404’ü kadın (%69,4) ve 178’i erkektir (%30,6). Buna göre araştırma grubunu çoğunluk olarak kadınlar oluşturmaktadır. Araştırma grubunun %65,5’i evli (381 kişi), %31,3’ü bekâr (182 kişi) ve %3,3’ü eşinden ayrı (19 kişi) kişilerdir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin çoğunluğunu evli bireyler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 582 öğretmenden 69’u (%11,9) 20-25 yaş aralığında, 138’i (%23,7) 26-30 yaş aralığında, 215’i (%36,9) 31-40 yaş aralığında ve 160’ı (%27,5) 40 yaş ve üstü aralığındadır. Buna göre yaş değişkenine göre en kalabalık grubu 31-40 yaş aralığı ve en ıssız grubu da 20-25 yaş aralığı oluşturmaktadır. Araştırma grubunun istihdam durumu incelendiğinde 582 kişiden 372’sinin (%60,5) kadrolu olarak çalıştığı, 210 kişinin (%36,1) ücret karşılığı çalıştığı görülmüştür. Buna göre araştırma grubunun çoğunluğu kadrolu olarak çalışmaktadır. Araştırmaya katılan 582 özel eğitim öğretmenin 246’sı (%42,3) 0-2 yıl, 158’i (27,1) 3-6 yıl, 71’i (12,2) 7-10 yıl, 56’sı (%9,6) 11-15 yıl, 27’si (%4,6) 16-20 yıl ve 24’ü (%4,1) 21 yıl ve üstü zamandır işlerine devam etmektedir. Buna göre çalışma yılı arttıkça öğretmen sayısı azalma eğilimi göstermektedir. Araştırma grubundan 142 birey (%24,2) engelli bir yakına sahipken, 440 birey (%75,6) engelli bir yakına sahip değildir. Buna göre araştırma grubunun çoğunluğu herhangi engelli bir yakına sahip değildir.

Araştırmaya katılan 582 özel eğitim öğretmeninden 212'si (%36,4) zihinsel engelliler(hafif-orta) alanında, 129'u (%22,2) zihinsel engelliler(ağır) alanında, 61'i (%10,5) işitme engelliler alanında, 18'i (%3,1) bedensel engelliler alanında, 151'i (%25,9) otizm alanında ve 11'i (%1,9) görme engelliler alanında çalışmaktadır. Buna göre 341 öğretmenin (%58,6) zihinsel engelliler alanında çalıştığı görülmektedir ve bu araştırma grubunun en kalabalık grubudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak amacı ile anket yöntemi kullanılmıştır. Kullanılacak ölçüm araçları hakkında bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kişisel Bilgiler Formu

Yedi sorudan oluşan bu form araştırmacı tarafından öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgi edinebilmek amacı ile hazırlanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen, Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory) kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek tükenmişliği *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma* ve *kişisel başarı hissi azalması* olmak üzere üç alt boyutta değerlendirmektedir. Duygusal tükenme 9 madde (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), duyarsızlaşma 5 madde (5, 10, 11, 15, 22) ve kişisel başarı hissi azalması boyutu ise 8 madde (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) yardımı ile ölçülmektedir. Algılanan tükenmişlik düzeyini belirlemek için oluşturulan Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Cronbach alpha katsayıları duygusal tükenme için 0,83, duyarsızlaşma için 0,72 ve kişisel başarı için 0,67 şeklindedir (Ergin, 1992). 22 ifadenin tek faktörle açıklandığı modele ait elde edilen ki-kare değeri χ^2 1305,28, serbestlik derecesi (sd) 209 ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değeri 0,124 olarak bulunmuştur. Bu değerler incelendiğinde χ^2 /sd oranı 6,24 değeri ve RMSEA değerine bağlı olarak bu modelin kabul edilebilir bir model olmadığı, başka bir deyişle tükenmişliğin tek boyutla açıklanamayacağı sonucuna ulaşılmıştır (Şıklar ve Tunalı, 2012).

Ölçek 5'li Likert tipinde (1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Nadir, (3) Bazen, (4) Çoğu Zaman ve (5) Her Zaman şeklinde hazırlanmıştır. Katılımcılardan her bir madde için kendilerini en iyi ve gerçek olarak ifade eden seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekteki ifadeler, "İşimden duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum", "Bu meslekte çalışmaya başladıktan sonra insanlara karşı sertleştim", "Öğrencilerimin ne hissettiğini anlayabilirim" gibi maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanların yüksekliği tükenmişliğin yüksekliğine işaret etmektedir.

İş Tatmini Ölçeği

Çalışanların iş tatmini düzeylerini tespit etmek için Hackman ve Oldham (1975) tarafından İş Özellikleri Anketi'nden uyarlanan, Basım ve Şeşen (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "İş Tatmini Ölçeği" kullanılacaktır. Ölçek, beş maddeli ve bireyin genel iş tatminini tek boyut altında ölçmektedir. Basım ve Şeşen, ölçeğin toplam güvenilirliğini 0,78 olarak hesaplamış ve tek faktörlü bir yapıda olduğunu doğrulamışlardır. Şeşen (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) 0,84 olarak elde edilmiş, ölçeğin geçerliliği ise doğrulayıcı faktör analizi ile sağlanmıştır (χ^2 /df=3,605; CFI=0,97; GFI=0,96). Ölçekteki ifadeler, "İşim benim için bir hobi gibidir", "İşimde, diğer birçok insandan daha mutlu olduğumu düşünüyorum", "İşimden çok keyif alıyorum" gibi yargı cümlelerinden oluşmaktadır. Ankete katılanlardan bu yargı cümlelerine hangi oranda katıldıklarını 5'li Likert tipi ölçek üzerinde, "Hiç katılmıyorum" ile "Tamamen katılıyorum" arasında değişen bir sıklık aralığında işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekten alınabilecek puanlar 5 ile 25 arasında değişmekte, skorların yükselmesi kişinin iş tatmininin yüksekliğine işaret etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara ilinde farklı engel türündeki çocuklara hizmet veren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 92 özel eğitim okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek anket formunun uygulanmasıyla toplanmıştır. Araştırmada verilerin, bağımsız değişkenlerin niteliği dikkate alınarak analizi yapılmıştır. Araştırmada iş doyumunu ve tükenmişlik bağımlı değişken iken; yaş, cinsiyet, medeni durum, istihdam durumu, görev süresi, engelli yakını var olup olmama durumu, görev yapılan okul türü bağımsız değişken olarak alınmıştır. Örneklem sayısının fazlalığı dolayısıyla dağılımın normalliği varsayılmıştır. Bu kapsamda parametrik test teknikleri seçilmiştir. Frekans ve yüzde, iki testin arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için “ortalamlar arasındaki farkın önemlilik testi (t-testi)”, “varyans analizi (tek yönlü anova)”, bağımlı değişkenlerin birbirleri arasındaki ilişki için pearson momentler çarpım katsayı ilgileşim (korelasyon) testleri uygulanmıştır. Korelasyon değer (+/-) aralıkları şu şekildedir; .30 ile .70 arası düşük, .30 ile .70 arası orta, .70 ile 1.00 arası yüksek korelasyona işaretler. İstatistiksel analizler IBM SPSS for Windows 22.00 paket programı yardımıyla yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Özel eğitim öğretmenlerinin ortalama tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutlarının ortalamaları

	Birey Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
Tükenmişlik	582	58.7199	8.13
Duygusal Tükenme	582	18.6168	6.443
Duyarsızlaşma	582	8.7526	3.265
Kişisel Başarıda Düşme Hissi	582	31.3505	3.973

Tablo 2’ye göre katılan grubun tükenmişlik durumunu genel olarak incelendiğinde; maksimum 110 minimum 22 puan alınacak şekilde düzenlenen anket soruları itibariyle; grubun tükenmişlik ortalaması 58.72 olarak hesaplanmıştır. Tükenmişlik alt boyutları olan; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi sırasıyla 18.62, 8,76 ve 31.34 olarak hesaplanmıştır (Tablo 2).

Bu sonuçlara göre gözlenen en baskın alt boyut kişisel başarıda düşme hissi olmuştur. Mevcut ülke koşullarında, özel eğitim öğretmenlerinin gerek Ankara ili gibi ülke merkezinde her hangi bir ulaşım veya güvenlik problemi olmayan, sosyal ve kültürel imkânları fazla bir il de çalışmalarını gerekse teknolojik anlamda daha donanımlı, okul ve öğrenci ihtiyaçlarına yeterli karşılığı verebilen okullarda işlerini sürdürmeleri, ayrıca mevcut ekonomik koşullarda aldıkları ücretlerin yüksek olması ve ayrıca kültürel olarak yardımsever bir toplum oluşumuz, ankete katılan öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ortalamalarının düşük olmasını açıklar niteliktedir. Kişisel başarıda düşme hissini yüksek olması ankete katılan öğretmenlerin sahip oldukları potansiyelin altında bir iş kolunda çalıştıklarını düşünüyor olmalarından ileri gelebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik alt boyut düzeyleri incelenmiştir ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmini ortalaması

	Birey Sayısı	Ortalama	Standart Sapma
İş Tatmini	582	17.988	4.542

Tablo 3'e göre ankete katılan öğretmenler en az 5 en fazla 25 puan alacak şekilde anket soruları düzenlenmiştir. Buna göre puanın yükselmesi ankete katılan bireyin iş tatmininin yüksekliğine işaret eder. Araştırmaya katılan özel öğretmenlerin iş tatmini ortalaması 17.99 ve standart sapma 4.452 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3). Buna göre iş tatmin düzeyi orta olarak kabul edilmiştir (5 ile 12 arası düşük, 12 ile 18 arası orta, 18 ile 25 arası yüksek).

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile iş tatmin düzeyleri arasında bir ilişki incelenmiştir ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Özel İş tatmini, tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi parametreleri arasındaki ilişkiler

Korelasyon Analizi					
	İ.T	TÜ.	D.T	DU.	K.B
İ.T	-	-0.463**	-0.631**	-0.396**	-0.401**
TÜ.		-	0.865**	0.708**	0.062
D.T.			-	0.611**	-0.355**
DU.				-	-0.363**
K.B.					-

Not: Tabloda kullanılan İ.T, TÜ., D.T, DU., K.B kısaltmaları sırası ile iş tatmini, tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissidir. Tablodaki değerlerin üzerlerinde bulunan '**' simgesi ilgili parametreler arasında ilişkinin varlığına işaret eder. Değerlerin pozitif (+) ya da negatif (-) olması ilişkinin yönünü belirtir.

İş tatmini, tükenmişlik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi parametreleri arasındaki ilişkinin varlığına dair bilgiler Tablo 4'te verilmiştir. Tabloda verilen bilgilere göre $p < 0.01$ düzeyinde tükenmişlik ve iş tatmini arasında güçlü bir ilişki gözlenmiştir. İlişkinin negatif olması, tükenmişliğin arttıkça iş tatminin azalacağını göstermektedir. İş tatmininin tükenmişliğin alt boyutları ile arasındaki ilişkiyi incelendiğinde, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme alt boyutları ile arasında $p < 0.01$ düzeyinde güçlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. İş tatmininin tükenmişliğin her üç boyutu ile ters yönlü ilişkisi olduğunu ve iş tatmini arttıkça tükenmişliğin alt boyutlarının azalacağını ve iş tatmininin azaldıkça alt boyutların artacağını söylenebilir.

Tükenmişlik ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları ile arasında $p < 0.01$ düzeyinde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Tükenmişliğin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme ile arasındaki ilişki pozitif olup doğrusaldır. Yani tükenmişlik arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada artacaktır. Aynı şekilde azalma durumu içinde geçerlidir. Bunun yanında tükenmişlik ve kişisel başarıda düşme hissi arasında herhangi bir ilişki gözlenmemiştir.

Tükenmişlik alt boyutlarının birbirleri arasındaki ilişkileri incelendiğinde, duygusal tükenmenin duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi arasında $p < 0.01$ düzeyinde ilişkisi olduğu gözlenmiştir. Duygusal tükenme duyarsızlaşma ile pozitif yönlü bir ilişki içindeyken kişisel başarıda düşme hissi ile negatif yönlü bir ilişki içindedir. Bunun anlamı duygusal tükenme artarken duyarsızlaşma artacakken, kişisel başarıda düşme hissi azalacaktır. Benzer şekilde duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme arasında da $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki negatif yönlü olup duyarsızlaşma arttıkça kişisel başarıda düşme hissi azalacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel eğitim okul öğretmenlerinin tükenmişlik duyguları ve iş tatminleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma kapsamında, Ankara ilinde 92 özel eğitim okulunda 582 öğretmen üzerinde bir uygulama yapılmış ve araştırma çıktıları yedi temel demografik özellik temel alınarak

incelenmiştir. Tükenmişlik ile iş tatmini arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Ayrıca tükenmişliğin her alt boyutu hem kendi içinde hem de iş tatmini ile arasındaki ilişkilerde tek tek hesaplanmıştır.

Araştırmaya katılan grubun tükenmişlik durumunun orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre grupta gözlenen en baskın alt boyut kişisel başarıda düşme hissi olmuştur. Mevcut ülke koşullarında, özel eğitim öğretmenlerinin gerek Ankara ili gibi ülke merkezinde her hangi bir ulaşım veya güvenlik problemi olmayan, sosyal ve kültürel imkânları fazla bir il de çalışmaları gerekse teknolojik anlamda daha donanımlı, okul ve öğrenci ihtiyaçlarına yeterli karşılığı verebilen okullarda işlerini sürdürmeleri, ayrıca mevcut ekonomik koşullarda aldıkları ücretlerin yüksek olması ve ayrıca kültürel olarak yardımsever bir toplum oluşumuz, ankete katılan öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ortalamalarının düşük olmasını açıklar niteliktedir. Kişisel başarıda düşme hissini yüksek olması ankete katılan öğretmenlerin sahip oldukları potansiyelin altında bir iş kolunda çalıştıklarını düşünüyor olmalarından ileri gelebilir. Tükenmişlik hem bireyin kendi için hem de dâhil olduğu toplumlar açısından ciddi sonuçları beraberinde getirecektir. Yapılan birçok araştırmaya göre; beklentiler, tutumlar ve algılamalar içeren, kişisel düzeyde ortaya çıkan, içsel psikolojik bir yaşantı olduğu görüşünde birleşmektedir (Avşaroğlu ve Deniz, 2005).

Araştırmaya katılan özel öğretmenlerin iş tatminlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumlarının yüksek olması, onların işlerinde yaratıcı, mutlu ve başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. İş tatmini olmayan bireyler, çalışırken geçirdikleri zamana tahammül edebilmek için bazı tepkiler geliştirirler. Bunların başlıcaları; işe devamsızlık, işte uzun molalar vermek, işi yavaşlatmak, özel işleri için işyerinde geçirilen zamanı kullanmak, iş yapmadan meşgul gibi davranmak, çalışma arkadaşları ile işle ilgili olmayan konular ile konuşarak zaman geçirmek, otoriteye karşı direnç göstermek, iş yerindeki diğer bireylere karşı saldırgan tutumlar sergilemek, intikam almak, misilleme yapmak vb. olarak sıralanır (Sun, 2002).

İş tatmin düzeyi ile tükenmişlik düzeyinin birbiriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Tükenmişlik arttıkça iş tatmini aynı oranda azalmaktadır. İş tatmini ile tükenmişlik alt boyutları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. İş tatmininin artması ile tükenmişlik alt boyutları azalmaktadır. Bu durum beklenen bir sonuçtur ve araştırmanın da çıkış noktasını oluşturmaktadır. Tükenmişlik ruhsal ve fiziksel olarak enerjinin tükenmesi olarak açıklanmaktadır. Araştırmanın diğer değişkenleri dolayısıyla tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin iş tatminlerinin az olması açıklanabilir bir durumdur. Çünkü iş tatmini çalışmaktan zevk alma, bir ürün ortaya çıkarmanın sağladığı motivasyon ve çalışanların mesleklerini yerine getirmelerindeki hoşnutluk olarak kısaca tanımlanabilir. Araştırmada da tükenmişlik yaşayan özel eğitim okul öğretmenlerinin iş tatminlerinin düşük olduğu sonucuna varılmış olup karar mekanizmasında bulunan yöneticilerin bu olumsuz durum acilen düzeltilmesi için gerekli çalışmaları yapmaları ve önlemler almaları gerektiği ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de özel eğitim alanında gözlenen en büyük problem; bu alanda çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun akademik eğitimlerini bu alanlarda almamış olmasıdır. Ankara ilinde yapılan bu araştırmaya katılan 582 öğretmenin 210’unun başka alan mezunu ücretli öğretmenlerden oluşması çok büyük bir problemin varlığına işaret etmektedir. Özel eğitim alan mezunu olmayan bu öğretmenler klasik eğitim yöntemlerini özel eğitime muhtaç bireylerin eğitimine uyarlamaya çalışarak gereksiz enerji ve zaman kaybetmektedir. Bunun sonucunda da tükenmişlik sendromu oluşmakta ve iş tatminleri azalmaktadır. Bunun önüne geçilmesi zaman alacaktır. Fakat bu noktada kademeli olarak çalışılması gerekmektedir. Maddi ve sosyal hakların iyileştirilmesi ile birlikte mevcut özel eğitim öğretmenlerinin ilgili fakülte bölümlerinin uzmanları tarafından düzenli zaman aralıkları ile hizmet içi eğitimlere alınması gerekmektedir. Bu sayede özel eğitim öğretmenleri içinden çıkmakta zorlandıkları problemler karşısında nasıl bir yol izleyebileceklerini öğrenebileceklerdir. Daha sonra ki zamanlarda da üniversitelerin lisans eğitimlerinde özel eğitim bölümü mezunları ile alandaki açık hızlı bir şekilde kapatılmalıdır. Sonuçta da özel eğitim okullarında yeterli akademik eğitimi almış, problemler ile başa

çıkmayı bilen donanımlı alan mezunu öğretmenler çalışacağından bu öğretmenlerin daha az tükenmişlik duygusu yaşayacakları ve iş tatmin düzeylerinin daha yüksek olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma özel eğitim alanında yapılan çalışma literatürünün yalnızca ufak bir parçası niteliğindedir. Özel eğitim alanının ülkemizde çok geçmişi olmaması ve bu alan ile ilgili literatürde fazla araştırma, çalışma bulunmaması çalışmanın önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Bu araştırma bulguları ile de ortaya konulan, Özel eğitime muhtaç bireylerin eğitim süreçlerinde çok da farkında olunamayan öğretmen tükenmişliğinin ve iş tatminsizliğinin yarattığı sorunların fark edilerek bu sorunlara yönelik çalışmalar yapılması, yeni politikalar üretilmesi, yaşanan sorunların giderilmesi ve verilen eğitimin niteliğinin artırılması açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın tüm bu çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma Ankara ilinde özel eğitim hizmeti veren devlet okullarında çalışan öğretmenlerden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalarda devlet ve özel sektöre ait özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerle karşılaştırmalı olarak benzer çalışmaların yapılması özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş tatminleri hakkında daha ayrıntılı bilgi verebilir. Bu çalışma Ankara ilinde çalışmakta olan 582 özel eğitim öğretmenin katılımı ile sürdürülmüştür. Bundan sonra yapılacak olan akademik çalışmalara katkısı olacağı aşikârdır. Ancak ileride yapılacak olan çalışmalarda Türkiye genelini kapsayacak örneklem seçilmesi ya da çalışmanın daha farklı bölgelere genişletilmesi daha güvenilir sonuçlar verecektir.

Kaynakça

- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H., (2009). *Örgütsel adalet algısı-örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde iş tatmininin aracılık rolü*. 17 nci Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Eskişehir, 21-23 Mayıs
- Dericioğulları, A., Konak, Ş., Arslan, E. ve Öztürk, B. (2007). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(2), 13-23.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin uyarlanması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 143-154
- Eripek, S. (2005). *Zekâ geriliği*. Ankara: Kök.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(6), 1-10.
- Hackman, R. ve Oldham, G.R., (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68, 29-32.
- Okıray-Kocabıyık, Z. ve Çakıcı, E. (2008). Sağlık Çalışanlarında Tükenmişlik ve İş Doyumu. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9, 132-138.
- Özşenol, F., Işıkhani, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R. ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164
- Öztürk, .A., Tolga, Y., Şenol, V. ve Günay, O. (2008). Kayseri ilinde görev yapan sağlık idarecilerinin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Tıp Dergisi*, 30(2), 92-99.
- Sun, H. Ö. (2002). *İş doyumu üzerine bir araştırma*. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü, Uzmanlık Yeterlilik Tezi.
- Şeşen, H. (2010). *Öncülleri ve sonuçları ile örgüt içi girişimcilik: Türk savunma sanayinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü.
- Şıklar, E. ve Tunalı, D. (2012). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Eskişehir örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 75-84.



Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)

<http://www.emad.elayayincilik.com/>

ISSN: 2980-0021



Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

Aysel Hazan², Mehmet Altın³

Öz

Bu araştırma öğretmenlerin sınıf içindeki etkili iletişim becerilerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Manisa ilinin Akhisar ilçesinde görev yapan 204 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veriler, beşli Likert tipinde hazırlanan “Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algı Ölçeği” ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan veriler değişkenler arası farklılıkların karşılaştırılmasında “Mann-Whitney U testi” ve “Kruskal-Wallis testi” ile incelenerek analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerisi algılarının kıdem ve mezuniyet derecesi değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği, cinsiyet değişkeni açısından kadınların lehine, kademe değişkeni açısından da ilkökul kademesi lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri.

Examining Teachers' Perceptions of Effective Communication Skills in the Classroom According to Different Variables

Abstract

In this study, it was aimed to determine whether teachers' perception of effective communication skills in the classrooms differed according to the variables of gender, seniority, grade level of school and graduation degree. The study was conducted with descriptive survey model, one of the quantitative research models. 204 teachers working in Akhisar district of Manisa province participated to the research. Data were collected using a five-point Likert-type “The Effective Classroom Communication Skills Perception Scale”. In data analysis, the relationship among different variables was analyzed by "Mann-Whitney U test" and "Kruskal-Wallis test". As a result of the research, it was concluded that teacher's perception of effective communication skills in the classroom did not differ according to seniority and graduation degree variables, but differed significantly according to gender variable on behalf of women and according to grade level variable on behalf of primary school level.

Anahtar Kelimeler: Communication, effective communication, communication skills.

Makale Geçmişi
Makale Türü
Önerilen Atf

Geliş: 15. 05. 2023

Kabul: 12.06.2023

Yayın: 30.06.2023

Araştırma Makalesi

Hazan, A. & Altın, M. (2023). Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 3(4), 11-20.

¹ Makale ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı dönem projesinden hazırlanmıştır.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Manisa/Türkiye, ayselyukse1016@gmail.com

³ Sorumlu yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, mehmet.altin@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3825-672811

Giriş

İnsanı diğer canlı türlerinden ayıran en önemli özelliklerden biri de iletişim kapasite ve iletişim çeşitliliğinin çok ileri seviyede olmasıdır. İletişim insan ilişkilerinin vazgeçilmez bir ögesidir. İletişim kendini ifade edebilmenin ve yaşanan sorunları çözebilmenin aracıdır (Gülbahar ve Aksungur, 2018; Levy, Wubbels, Brekelmans ve Morganfield, 1997). İletişim bilimi, bireyin ve toplumun bir bütün olarak özgürleşmesini sağlamak için bir insanın neden iletişim kurduğunu, bunu nasıl yaptığını ve ne kadar başarılı olduğunu araştıran disiplinler arası bir bilimdir. İşlemsel bilgi, beceri ve tutumlar öğretmenlerin yeterliliklerinin özünü oluşturur, ancak öğretmenlerin kültürel mirası da belirli bir sosyal çevre içinde dikkate alınmalıdır (Domazet, 2011). Gündelik hayatta iletişim farklı şekillerde ifade edilebilir. Bilgiler sözlü olarak aktarılabilir, paylaşılabilir ve alışverişte bulunulabilir. İnsanlar arasındaki anlayışı ve ortak davranışları ortaya çıkaran etkileşim süreci de iletişim olarak nitelendirilebilir. Ayrıca, bilgi aktarımı yoluyla başkalarını etkileme de iletişimin bir parçasıdır (Bakır, 2019). İnsanların birbirleriyle olan ilişkilerini geliştirme, yaşanan sorunlara yapıcı çözümler bulma, anlaşıp uzlaşmanın, kendini ifade etmenin temelidir. Yaşanılan sorunlara çözüm bulmanın yolu sağlıklı etkili iletişim kurmaktır (Gürşimşek, 1999).

İletişim, bir tür beceridir. Beceri, yeteneğimiz ve deneyimlerimiz doğrultusunda öğrenilendir. İletişim becerileri kişinin karşılaştığı durum ve olayla ilgili, bakış açısı ve düşünme biçimlerine gösterdiği tepkiyi anlamlandırma yeteneğidir (Buluş, Atan ve Erten Sarıkaya, 2017). Etkili iletişim kurmak bazı becerilere sahip olmayı, bu becerileri etkili kullanmayı gerektirir. Başarılı bir iletişim için, bir kişinin karşısındaki kişinin benzersiz özelliklerine değer vermesi ve önemli olduğunu kabul etmesi, saygı göstermesi, kendi ve karşı tarafın davranışlarını gerçekçi bir şekilde değerlendirmesi, yüz ifadeleri ve beden dilindeki ipuçlarını doğru bir şekilde yorumlaması ve empati kurabilmesi gerekir. Bir başka deyişle etkili iletişim becerileri arasında empati ve beden dilinin ayrılmaz bir bütün olduğu belirtilmiştir (Üstünel, 2011).

Hayatın her anında her meslek grubunda ilişkilerde etkili iletişim gerçekleşmelidir. Okul, toplumu yetiştiren bir kurumdur. Sınıf içi etkili iletişim ortamının olması etkili öğrenmeyi sağlar. İyi bir öğretmen olarak görülebilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken bazı beceriler vardır (Saracaloğlu ve Altın, 2021). Ogienko ve Rolyak (2009) öğretmen yeterliklerinin üç alanını tanımlamıştır: anahtar yeterlikler, temel yeterlikler ve özel yeterlikler. Anahtar yeterlikler; özel konu alanlarına veya eğitim seviyelerine bakılmaksızın tüm öğretmenler için gerekli olduğu düşünülen temel beceri ve nitelikleri ifade eder. Bu yeterlikler tipik olarak geneldir ve çeşitli öğretim bağlamlarında uygulanabilir; pedagojik bilgi, alan bilgisi, iletişim becerileri bu yeterliklere örnek verilebilir. Temel yeterlikler, öğretmenlerin belirli bir konu alanı veya sınıf düzeyinde ihtiyaç duydukları temel beceri ve bilgileri kapsar. Bu yeterlikler temel yeterliklerden daha özeldir ve öğretilen konu ya da eğitim seviyesine bağlı olarak değişebilir; özel öğretim yöntemleri, alana özgü ölçme ve değerlendirme bu alanda verilebilecek yeterlilik örnekleridir. Özel yeterlikler, öğretmenlerin belirli alanlarda veya bağlamlarda etkinliklerini artırmak için edinebilecekleri ek beceri ve bilgilerdir. Bu yeterlikler temel gerekliliklerin ötesine geçer ve özel eğitim veya uzmanlık içerebilir; bireyselleştirilmiş eğitim, özel öğretim teknikleri, eğitim teknolojisi, rehberlik ve danışmanlık bu tür yeterlilik kapsamındadır. Öğretmenlerin iletişim yetkinliği hem anahtar hem de temel öğretmen yetkinliklerinin bir parçasıdır. Mesleğinde kendini verimli öğretmen olarak algılamak etkili iletişim becerilerine sahip olmayı gerektirir (Bakic-Tomic, Dvorski ve Kirinic, 2015; Bozkurt Bulut, 2004). Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması önemlidir. Bu beceriler, öğretmenlerin eğitim aktarımı, sınıf yönetimi ve öğrencilerle etkileşim konularında başarılı olmasını sağlar. Öğretmenler, öğrencilerin farklı düşünme tarzlarına uygun olarak öğretmek zorundadır ve bu nedenle iyi bir iletişim becerisi gereklidir. Öğretmenlerin öğrencileri öğrenme sürecine dahil etmek için motive edici iletişim becerilerine de sahip olmaları gerekir. İyi iletişim, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamasına ve öğrencilerle daha uyumlu bir sınıf ortamı yaratmasına yardımcı olur (Sng Bee, 2012; akt. Khan, Khan, Zia-UI-Islam ve Khan, 2017). İleri iletişim becerisi bulunan öğretmenler, öğrenme ortamlarında bilgi ve becerileri etkili bir şekilde sunabilme yeteneğine sahiptirler. Öğretmenler öğrencilerle sürekli etkileşim halindedir; yönlendirme, bilgilendirme, yönerge verme, özetleme, açıklama, sorgulama ve daha birçok etkinlikte öğretmen-öğrenci iletişimi söz konusudur (Yusof ve Halim, 2014). Bu nedenle, Başarılı bir öğretmen olmak için, sürekli gelişim ve öğrenme önemlidir. Öğretmenler, iletişim becerilerini geliştirerek çevreleriyle etkileşim halinde olmalı, kendilerini daha iyi

ifade edebilmeli ve anlayabilmelidirler. Bu, eğitim sürecinin daha etkili olmasına yardımcı olur ve öğrencilerin öğrenimini de artırır. Öğretmenler, kendilerini güncel tutarak ve yeniliklere açık olarak, öğrencilerine daha iyi bir eğitim sunabilirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerine uygun olarak, farklı öğretim yöntemleri kullanması da önemlidir (Zlatic, Bjekic, Marinkovic ve Bojovic, 2013). Öğretmenlerin iletişim becerileri, öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir role sahiptir (Khan, Khan, Zia-Ul-Islam ve Khan, 2017).

Engin ve Aydın (2007), sınıf içi etkili öğrenme ortamının sağlanmasında öğretmenin etkili iletişim becerileri arasında iyi bir konuşmacı ve dinleyici olması, beden dilini iyi kullanması, göz teması ve empati kurabilmesi, öğrencileri tanımaya gayret etmesi gibi özellikleri vurgulamıştır. Eğitim-öğretim uygulamalarında sınıf içi etkili iletişim sağlanması öğretmenin iletişim becerileri etkin kullanabilmesi ve iletişime açık olmasıyla ilgilidir. Sınıf içi etkili iletişim becerilerine sahip olmak ve aktif kullanmak güvenli sınıf ikliminin ve öğrenci-öğretmen ilişkisinin oluşmasını, öğrenci başarısının artmasını, eğitim öğretim uygulamalarının etkililiğini sağlar. Öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri açısından etkili iletişim becerilerine sahip olmak önemlidir (Baykara Pehlivan, 2005). Sınıfında etkili iletişim becerilerini kullanan bir öğretmen öğrencilerini daha yakından tanıyan, onların sorunlarının farkında ve çözüm sağlayıcıdır (Kama, 2022). Ayrıca iletişim öğrencilerin derse karşı motivasyonunu etkileyebilmektedir (Noels, Clement ve Pelletier, 1999).

Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerilerini birçok faktör etkileyebilir. Bunlar arasında öğretmenin eğitim ve mesleki deneyimi, öğretmenin kişilik özellikleri, öğretmenin motivasyonu, öğretmenin duygusal zekâ seviyesi, sınıf ortamının düzeni ve öğrencilerin özellikleri yer alabilir. Öğretmenlerin eğitim ve mesleki deneyimi, öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. İyi eğitim almış ve mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenler genellikle öğrencileriyle daha iyi bir iletişim kurabilirler. Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin, sabırlı, anlayışlı ve empatik öğretmenler, öğrencilerle daha iyi bir iletişim kurabilirler. Öğretmenin motivasyonu, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerini etkileyen bir diğer faktördür. Motive öğretmenler, öğrencileriyle daha iyi bir bağlantı kurabilir ve onlara daha iyi bir öğrenme deneyimi sağlayabilirler. Öğretmenin duygusal zekâ seviyesi, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerini de etkileyebilir. Duygusal zekâsı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilir ve sınıf içi stres ve kaygıyı daha iyi yönetebilirler. Sınıf ortamının düzeni, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerini etkileyen bir diğer faktördür. Düzenli ve düzenli bir sınıf ortamı, öğretmenin sınıf içi iletişim becerilerini kolaylaştırabilir ve öğrencilerin öğrenme sürecini iyileştirebilir. Son olarak, öğrencilerin özellikleri de öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerini etkileyebilir. Öğrencilerin kültürel, sosyal ve dil becerileri, öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine etki edebilir. Öğrencilerin öğrenme seviyeleri, öğretmenlerin eğitim stratejileri ve sınıf içi iletişim yaklaşımları üzerinde de bir etkiye sahip olabilir (Brekelmans, Levy ve Rodriguez, 1993). Literatüre bakıldığında sınıf içinde etkili iletişim becerilerine dair gerçekleştirilmiş çalışmalara rastlanmaktadır; Çetinkaya (2011), çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile ilgili görüşlerini; Bozkurt Bulut (2003), çalışmada ilkökul sınıf öğretmenlerinde iletişim becerileriyle ilgili algılara çeşitli değişkenler açısından; Baykara Pehlivan (2005), araştırmasında öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarını; Kaya, Çiftçi ve Gökdemir (2019), çalışmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına dair iletişim becerilerini farklı faktörler açısından; Taşdemir ve Taşdemir (2020), çalışmada öğretmenlerin sınıf içi iletişim algısını incelemiştir. Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin algıları incelenmiştir. Bu çalışmada ise eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin algıları; cinsiyet, kıdem yılı, çalıştığı kurum kademesi, öğrenim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu çalışmada amaç öğretmenlerin sınıf içindeki etkili iletişim becerilerine ilişkin algısının farklı değişkenler açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır. Söz konusu amacın gerçekleştirilebilmesi için “öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerisine ilişkin algısı farklı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışmada incelenen değişkenler sırasıyla cinsiyet, kıdem, çalıştığı kurum kademesi ve mezuniyet derecesidir.

Etkili iletişim becerilerine sahip bireyler, hayatın her alanında başarıyı da beraberinde getirmektedir. Etkili iletişim becerisine sahip öğretmenler sınıfta olumlu sınıf iklimi yaratarak, öğrencileri ve sınıfı da iyi yönetebilmektedir. Bu noktada öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine ilişkin kendilerini nasıl

algıladıkları sorusu akla gelmektedir. Öğretmenlerin etkili iletişim becerisi algısı bağlamında öz-değerlendirme yapımları gerekmektedir. Bu araştırma öğretmenlere sınıf içi etkili iletişim becerilerine ilişkin farkındalık sağlama açısından önemlidir. Alanyazın incelendiğinde kolay ulaşım açısından araştırmacıların daha çok öğretmen adaylarına yönelik iletişim becerileri üzerinde çalışma yaptıkları görülmektedir (Acar, 2009; Baykara Pehlivan, 2005; Çetinkaya, 2011; Çiftçi ve Taşkaya, 2010; Çuhadar, Özgür, Akgün ve Gündüz, 2014; Dilekman, Başçı ve Bektaş, 2008; Günözü Kurt, 2019; Kaya, Çiftçi ve Özdemir, 2019; Milli ve Yağcı, 2016; Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007; Uygun ve Arıkan, 2019). Bu yüzden alan yazına katkı sağlamak açısından öğretmenlerin iletişim becerilerinin etkin dinleme, etkili konuşma, empati, beden dili ve iletişim alt boyutlarında cinsiyet, kıdem yılı, görev yaptığı kademe, mezuniyet derecesi değişkenlerine göre incelenmesi üzerine olan bu çalışma önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel tarama modeli, mevcut veya geçmişte var olan bir durumu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırma; incelenen olay, birey veya nesnenin kendi koşulları içinde ve gerçek halini betimlemeyi hedeflemektedir (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya Manisa ilinin Akhisar ilçe merkezinde yer alan devlet okullarında görev yapan 204 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik bulgular

Cinsiyet	f	%	Kıdem yılı	f	%	Okul kademesi	f	%	Mezuniyet derecesi	f	%
Kadın	122	59,8	1-5	22	10,8	İlkokul	82	40,2	Lisans	172	83,9
Erkek	82	40,2	6-10	51	25	Ortaokul	75	36,8	Yüksek Lisans	32	15,6
			11-15	29	14,2	Lise	47	23,0			
			16-20	43	21,1						
			21-25	28	13,7						
			26 ve üzeri	31	15,2						

Tablo 1'deki bulgulara göre, çalışmaya katılanlar arasında kadınların, erkeklere göre %59,8'lik bir oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Kıdem yılına göre dağılıma bakıldığında, %25'lik bir oranla en fazla öğretmenin 6-10 yıl arasında kıdemli öğretmenler grubu olduğu görülmektedir. Okul kademesine göre ise, çalışmaya katılanların %40,2'si ilköğretim öğretmeni, %36,8'i ortaokul öğretmeni ve %23'ü lise öğretmeni. Mezuniyet derecesine göre incelendiğinde, öğretmenlerin %83,9'unun lisans, %15,6'sının yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Gülbağar ve Aksungur'un (2018) geliştirdiği "Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri Algı Ölçeği" adlı 23 maddelik bir ölçek, çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine yönelik algılarını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek, dört boyut içermekte olup, birinci boyut "Etkili Konuşma", ikinci boyut "Etkin Dinleme", üçüncü boyut "Empati Kurma" ve dördüncü boyut ise "Beden Dilini Etkili Kullanma" başlıkları altında toplanmaktadır. Maddelerin "Hiçbir zaman=1", "Nadiren=2", "Bazen=3", "Çoğu zaman=4" ve "Her zaman=5" biçiminde puanlandığı ölçek, toplamda 23 puana kadar çıkabilmektedir ve ters kodlama içermemektedir. Sınıf içi etkili iletişim becerileri algısı yüksek olan öğretmenlerin yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Aksine, ölçekten daha az puan almak, öğretmenin sınıf içi etkili iletişim becerisi algısının düşük olduğu anlamına gelebilmektedir.

Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılığını test etmek için Cronbach Alpha güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. "Etkili Konuşma" boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .918, "Etkin Dinleme"

boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .907, “Empati Kurma” boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı .87, “Beden Dilini Etkili Kullanma” boyutunun güvenilirlik katsayısı .874 ve ölçek toplamına ilişkin güvenilirlik katsayısı .87 değerinde bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin birinci ve ikinci boyutunun yüksek derecede güvenilir; üçüncü ve dördüncü boyutunun ve ölçeğin tamamının oldukça güvenilir olduğu görülmektedir.

Ölçek soruları “Google Forms” aracılığıyla okullara ve öğretmenlerin e-postalarına gönderilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden toplanan veriler SPSS 21 programına girilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına göre incelenen veriler normallik varsayımını karşılamadığı için ($p < .05$) iki farklı değişkene ait puanlar arasındaki farklılaşma “Mann-Whitney U testi”, daha çok değişken arasındaki farklılaşma ise “Kruskal-Wallis testi” kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın amacına ilişkin bulgulara değişkenler bazında yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Cinsiyete göre İncelenmesine ait Bulgular

Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulguları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyete göre incelenmesi

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Etkili konuşma	Kadın	122	109,34	13339	4168	.042
	Erkek	82	92,33	7571		
Etkili dinleme	Kadın	122	110,62	13495,5	4011,5	.015
	Erkek	82	90,42	7414,5		
Empati kurma	Kadın	122	110,73	13508,5	3998,5	.014
	Erkek	82	90,26	7401,5		
Beden dilini etkili kurma	Kadın	122	109,77	13391,5	4115,5	.017
	Erkek	82	91,69	7518,5		
Ölçek toplam	Kadın	122	111,48	13600	3907	.008
	Erkek	82	89,15	7310		

Bu tabloya göre, farklı cinsiyetlerin öğretmenlerinin etkili iletişim becerilerini sergileme düzeyleri incelenmektedir. Tabloda ölçeğin tüm boyutları ve toplam p değerleri sunulmuştur. “Mann-Whitney U” analizi sonunda katılımcıların sınıf içinde etkili iletişim becerisine dair algısının etkili konuşma ($U=4168$, $p < .05$), etkili dinleme ($U=4011,5$, $p < .05$), empati kurma ($U=3998,5$, $p < .05$), beden dilini etkili kurma ($U=4115,5$, $p < .05$) boyutlarında ve ölçeğin toplamında ($U=3907$, $p < .05$) cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tabloya göre, kadın öğretmenlerin etkili iletişim becerileri konusunda erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Özellikle, kadın öğretmenlerin etkili dinleme, empati kurma ve beden dili becerilerinde daha yüksek bir performans sergilediği gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, ölçek toplamında da kadın öğretmenlerin daha yüksek bir sıra ortalamasına sahip olduğu ve p değerinin de anlamlı olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla sınıf içinde etkili iletişim becerisine dair daha yüksek algıları bulunduğu yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Kıdem Yılına göre İncelenmesine ait Bulgular

Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerilerine ilişkin algılarının kıdem yılına göre incelenmesine ilişkin bulguları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerilerine ilişkin algularının kıdem yılına göre incelenmesi

Kıdem yılı	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
1-5	22	88,86			
6-10	51	111,9			
11-15	29	94,16	5	8,407	.135
16-20	43	90,08			
21-25	28	123,18			
26 ve üzeri	31	103,06			

Tablo 3'e bakıldığında, yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre katılımcıların sınıf içinde etkili iletişim becerilerine ilişkin algularının kıdem yılına göre [$X^2_{(5)}=8,407$, $p>.05$] anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca alt boyutlar incelendiğinde kıdem yılına göre yine anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin göreve başlamalarıyla iş, aile hayatı, ekonomik uğraşlar gibi farklı yoğunluklarından dolayı iletişim becerilerini geliştirme gibi kişisel gelişim etkinliklerini ihmal ettikleri, bu yüzden kıdem yılı ilerlese de iletişim becerilerinde bir farklılık oluşmadığı yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerilerine İlişkin Algularının Okul Kademesine göre İncelenmesine ait Bulgular

Araştırmanın okul kademesi değişkenine ilişkin bulguları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerilerine ilişkin algularının okul kademesine göre incelenmesi

Kıdem yılı	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
İlkokul	82	118,6			
Ortaokul	75	93,33	2	10,38	.006
Lise	47	89,03			

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların sınıf içinde etkili iletişim becerilerine ilişkin algularının okul kademesine göre [$X^2_{(2)}= 10,380$, $p<.05$] anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Mann-Whitney U testleri bu farklılığın ilkökul lehine olduğunu göstermiştir. Ayrıca alt boyutlar incelendiğinde okul kademesine göre anlamlı farklılığın etkili konuşma boyutunda [$X^2_{(2)}= 14,526$, $p<.05$] ortaya çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Mann-Whitney U testleri bu farklılığın ilkökul lehine olduğunu göstermiştir. İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin hitap ettiği öğrenci seviyesinin, öğrencilerin iletişim seviyelerini ayarlama yeterliği kazanmalarının ilkökul öğretmenlerinin etkili sınıf içi etkili iletişim becerilerine ilişkin algularının diğer kademedeki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasına sebep olduğu yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerilerine İlişkin Algularının Çalıştığı Mezuniyet Derecesine göre İncelenmesine ait Bulgular

Araştırmanın mezuniyet değişkenine ilişkin bulguları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Öğretmenlerin sınıf içi etkili iletişim becerilerine ilişkin algularının çalıştığı mezuniyet derecesine göre incelenmesi

Boyut	Mezuniyet derecesi	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Etkili konuşma	Lisans	172	103,55	17810,5	2571,5	.553
	Yüksek lisans	32	96,86	3099,5		
Etkili dinleme	Lisans	172	103,44	17792	2590	.593
	Yüksek lisans	32	97,44	3118		
Empati kurma	Lisans	172	103,66	17829	2553	.512
	Yüksek lisans	32	96,28	3081		
Beden dilini etkili kurma	Lisans	172	99,92	17186	2308	.108
	Yüksek lisans	32	116,38	3724		
Ölçek toplam	Lisans	172	102,93	17703,5	2678,5	.81
	Yüksek lisans	32	100,2	3206,5		

"Mann-Whitney U" analizi sonunda katılımcıların sınıf içinde etkili iletişim becerisine dair algısının etkili konuşma ($U=2571,5$, $p<.05$), etkili dinleme ($U=2590$, $p<.05$), empati kurma ($U=2553$, $p<.05$),

beden dilini etkili kurma ($U=2308$, $p<.05$) boyutlarında ve ölçek toplamında ($U=2678,5$, $p<.05$) mezuniyet derecesine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin almış oldukları lisans üstü eğitimin iletişim becerilerine ilişkin algılarına etki etmediği yorumu yapılabilir. Lisansüstü eğitiminde öğretim ve uygulamalar daha çok öğretmenlerin araştırma yeterliklerini geliştirmeye yönelik olup lisansüstü eğitime katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine geliştirmeye yönelik eğitimler verilmemektedir

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde etkili iletişim becerisi algılarının cinsiyet, kıdem yılı, çalıştığı kurum kademesi ve mezuniyet derecesi değişkenine göre farklılaşma durumu ve derecesi tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar bulgularda yer alan değişkenlerin sırasına göre verilmiştir. Ulaşılan her bir sonuç alan yazındaki benzer çalışmalarının sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla sınıf içinde etkili iletişim becerisine ilişkin daha yüksek algıya sahiptir. Araştırmanın bu sonucu alanyazında yapılan birçok araştırma ile benzerlik göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde birçok çalışmada öğretmenlerin iletişim becerileri cinsiyet değişkenine göre incelendiği ve sonuçların kadınların lehine olduğu görülmektedir (Çetinkaya, 2011; Çuhadar, Özgür, Akgün ve Gündüz, 2014; Milli ve Yağcı 2017; Kaya, Çiftçi ve Gökdemir, 2019; Uygun ve Arıkan, 2019).

Katılımcıların sınıf içinde etkili iletişim becerilerine ilişkin algısı kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin iletişim becerileri mesleki kıdem değişkenine göre değişmediği sonucuna benzer sonuçlar görülmektedir (Bozkurt Bulut, 2004; Derici Cevap, 2017; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017). Ceylan ve Mocan (2017) ise yaptığı çalışmada mesleki kıdem değişkeninin okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri toplam puanlarında farklılık göstermediğini fakat konuşma alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlemiştir. Tümkiye ve Asar (2016), yaptığı çalışmada ilkökul yöneticilerinin iletişim becerilerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşmış ve 16-20 yıl lehine olduğunu belirtmiştir. Kama (2022), yaptığı çalışmada kıdem yılı değişkenine göre 6-10 yıl ile 16 ve üstü kıdem yılı arasında empati boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. 6-10 sene arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin empati boyutunda iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Durukan ve Maden (2010) ise gerçekleştirdiği araştırmada 1-5 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlere kıyasla öğrencileriyle daha etkili iletişim kurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Levy ve Wubbels (1992), çalışmalarında daha kıdemli öğretmenlerin daha az kıdem sahip öğretmenlere göre öğrencilerle iletişimlerinde daha baskın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İlkokulda görev yapan katılımcıların sınıf içinde etkili iletişim becerisine dair algısı, ortaokul veya liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf içinde etkili iletişim becerisine dair algılarına göre daha yüksektir. Bu çalışmadan farklı olarak Karaca (2018) yaptığı çalışmada farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin iletişim becerilerini incelemiş fakat anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tepeköylü Öztürk ve Soytürk (2015) ise yaptığı çalışmada ortaokul ve lisede çalışan beden eğitimi, resim, görsel sanatlar öğretmenlerinin iletişim becerilerini incelemiş; fakat anlamlı fark olmadığını saptamıştır. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok sınıf öğretmenleri ve okulöncesi öğretmenlerine yönelik yapıldığı görülmektedir (Bozkurt Bulut, 2004; Ceylan ve Mocan, 2017; Derici Cevap, 2017; Kama, 2022; Nacar ve Tümkiye, 2011; Yaşar Ekici, Günhan ve Anılan, 2017).

Katılımcıların sınıf içinde etkili iletişim becerisine ilişkin algısının mezuniyet derecesine göre farklılaşmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim becerilerini mezuniyet derecesi değişkenine göre incelediğinde mezuniyet derecesinin farklı olmasının iletişim becerisi algılarında farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır (Durmaz, 2007; Kama, 2022; Karaca, 2018). Fakat Cemaloğlu ve Erdemli Şahin (2007), yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim seviyesi düştüğünde, mesleki başarılarında azalma olmakla birlikte tükenmişlik sendromu yaşadıkları, bundan ötürü de iletişim becerilerini etkili kullanamadıkları görülmüştür.

Ulaşılan bu sonuçlara göre uygulayıcı ve bu konu üzerinde çalışma yapacak araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir. Öncelikle nicel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmaya nitel boyutta eklenerek öğretmen yeterliklerinin farklı değişkenlere göre nasıl değiştiği konusunda derinlemesine veri toplanabilir. Ayrıca öğrenci ve yöneticilerin öğretmenlerin sınıf içindeki iletişim becerisine dair görüşlerine de yer verildiği bir çalışma yapılarak farklı katılımcıların algı ve görüşleri arasında karşılaştırma yapılabilir. Araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere, ortaokul ve lise kademesinde öğretmenlik yapan öğretmenlerin ise ilkökul kademesinde öğretmenlik yapan öğretmenlere göre sınıf içinde etkili iletişim becerisine dair algılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Sınıf içinde etkili iletişim becerisine dair algıları düşük olan gruplardaki öğretmenlere yönelik sınıf içi etkili iletişim becerilerini geliştirecek ve bu algıyı değiştirebilecek hizmet içi eğitim uygulamaları gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Acar, V. (2009). *Öğretmen adaylarının iletişim becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Bakır, S. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının etkili iletişim becerileri ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 398-414.
- Bakic-Tomic, L., Dvorski, J. & Kirinic, A. (2015). Elements of teacher communication competence: An examination of skills and knowledge to communicate. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1(2), 157-166.
- Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.
- Bozkurt Bulut, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Brekelmans, M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. In Th. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like?* (pp. 46-55). London, UK: Falmer Press.
- Buluş, M., Atan, A. ve Erten Sarıkaya, H. (2017). Etkili iletişim becerileri: Bir kavramsal çerçeve önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*. DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.02.020>
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin D. (2007), “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Ceylan, E. A. ve Mocan, D. K. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 111-127.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 5(3), 921-928.
- Çuhadar, C., Özgür, H., Akgün, F. ve Gündüz, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 295-311.
- Derici Cevap, S. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin benlik saygıları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Eskil örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dilekman, M., Başçı, Z., ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Domazet, M. (2011). Poučimo ih da odlučuju: važnost građanskog odgoja u sklopu razvoja prirodnoznanstvene kompetentnosti hrvatskih učenika, in *Društvene pretpostavke društva znanja*, ed. Afrić, V., Bakić-Tomić, L.J., Polšek, D., Žažar, K.. Zagreb: FF Press
- Durmaz, S. (2007). *Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Malatya ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 59-74.
- Engin, A. O. ve Aydın, S. (2007). Sınıf içi iletişimde öğretmenin rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 1-14.
- Gülbahar, B. ve Aksungur, G. (2018). Sınıf içi etkili iletişim becerileri algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 437-462.
- Günönü Kurt, S. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gürşimşek, I. (1999). Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 40-44.
- Kama, F. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim becerileri: Bir karma yöntem çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Karaca, E. (2018). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile politik becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kaya, M. T., Çiftçi, B. ve Gökdemir, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 3(1), 31-37.
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S. & Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18-21.
- Levy, J. & Wubbels, T. (1992). Student and teacher characteristics and perceptions of teacher communication style. *The Journal of Classroom Interaction*, 27(1), 23-29.
- Levy, J., Wubbels, T., Brekelmans, M. & Morganfield, B. (1997). Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style. *Inr. J. Intercultural Rel.*, 21 (1), 29-56.
- Milli, M. S., ve Yağcı, U. (2016). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 286-298.
- Nacar, F. S., ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Noels, K., Clemet, R. & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83, 23-34.
- Ogienko, O., & Rolyak, A. (2009). Model of Professional Teachers Competences Formation: European Dimension. *TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education*, May 2009, Umea University, Sweden.
- Özerbas, M. A., Bulut, M., ve Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi University Kırşehir Faculty of Education Journal*, 8(1), 123-135.
- Saracaloğlu, A. S. & Altın, M. (2021). Examination of the relationship between competencies of candidate teachers in classroom management and teacher efficacy. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*. 5(10), 71-78. DOI: 10.31458/iejes.895103
- Sng Bee Bee.*(2012). The Impact of Teachers' Communication Skills on Teaching: Reflections of Pre-service Teachers on their Communication Strengths and Weaknesses. *Humanising language teaching*.
- Taşdemir, İ. ve Taşdemir, H. (2020). Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Algısı . *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 4(6) , 110-131.
- Tepeköylü Öztürk Ö. ve Soytürk M. (2015). Beden eğitimi, müzik ve resim/görsel sanatlar öğretmenlerinin iletişim becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 39-50.
- Tümkaya, S. & Asar, Ç. (2016). İlkokul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 25(1), 243-258
- Uygun, K. ve Arıkan, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2256-2281.

- Üstünel, G. (2011). *Etkili iletişim becerileri ve beden dili*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşar Ekici, F., Günhan, G., ve Anılan, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*. Doi: 10.17359/ACED.2017.1.0002
- Yusof, F. M. & Halim, H. (2014). Understanding Teacher Communication Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 155, 471–476.
- Zlatic, L., Bjekic, D., Marinkovic, S. & Bojovic, M. (2014). Development of teacher communication competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 606–610.



Türkiye’de İşsizliğin Önlenmesinde Eğitimin Etkisine İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme¹

İbrahim KARAMANLIOĞLU², İlkay KARAMANLIOĞLU³, Afet Sözen ÖZDEN⁴

Öz

Tüm toplumlar için işsizlik, mücadele edilmesi gereken bir sorundur. İşsizliği azaltma ve istihdamı artırmada işgücünün almış olduğu eğitim oldukça önemlidir. Türkiye ekonomisinde büyümenin önündeki engellerden biri de işsizlik problemidir. Bu çalışmada TÜİK tarafından yayınlanan istatistiklerden faydalanarak Türkiye’de işsizliğin önlenmesinde eğitimin etkisine ilişkin genel bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda 2021 yılının ilk, ikinci, dördüncü çeyreğinde ve 2022 yılının ilk ve ikinci çeyreğinde en yüksek işsizlik oranı lise mezunlarına aittir. 2021 yılının üçüncü çeyreğinde en yüksek işsizlik oranı yükseköğretim mezunlarına aittir. Bu dönemlerde eğitim düzeylerine göre işsizlik oranı en düşük okur-yazar olmayanlar grubundadır. Okur-yazar olmayan bireylerin düşük ücretle çalışmaları, işverenlerin tercihini okur-yazar olmayan bireylerden yana kullanmalarına neden olduğu düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin bir diğer yorum ise okur-yazar olmayan bireylerin iş seçme şanslarının düşük olmasının bu bireylere ilişkin işsizlik oranının düşük olmasında etkili bir unsur olduğu yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, işsizlik, Türkiye, Türkiye İstatistik Kurumu.

A Conceptual Evaluation of the Effect of Education on the Prevention of Unemployment in Turkey Abstract

For all societies, unemployment is a problem that must be fought. The education received by the workforce is very important in order to reduce unemployment and increase employment. One of obstacles to growth in the Turkish economy is the unemployment problem. In this context, the study aimed to make a general assessment of the impact of education on the prevention of unemployment in Turkey by using statistics published by the TURKSTAT. As a result of the research, the highest unemployment rate in the first, second, fourth quarters of 2021 and in the first and second quarters of 2022 belongs to high school graduates. the highest unemployment rate in the third quarter of 2021 belongs to higher education graduates. During these periods, the unemployment rate is in the lowest illiterate-non-literate group according to their education level. It is thought that the fact that illiterate individuals work with low wages causes employers to use their preferences in favor of illiterate individuals. Another interpretation of this situation is that the low chances of illiterate individuals to choose a job is an effective factor in the low unemployment rate for these individuals.

Anahtar Kelimeler: Education, unemployment, Turkey, Turkey Statistical Institute.

Makale Geçmişi
Makale Türü
Önerilen Atf

Geliş: 02.05.2023
Derleme Makalesi

Kabul: 06.06.2023

Yayın:30.06.2023

Karamanlioğlu, İ., Karamanlioğlu, İ. & Özden, A. S. (2023). Türkiye’de İşsizliğin Önlenmesinde Eğitimin Etkisine İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 3(4), 21-31.

¹ Bu çalışma 11-13 Kasım 2022 tarihinde II. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresi’nde sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, YL öğrencisi, i.ka09@hotmail.com ORCID: 0000-0002-4779-8174

³ Didim Selçuk Özsoy Ortaokulu, Matematik Öğretmeni, ilkaykaramanlioglu@hotmail.com ORCID: 0000-0002-5389-3899

⁴ Uzman Ekonometrist, afetsozen@gmail.com , ORCID: 0000-0001-9821-7029

Giriş

Türkiye ekonomisinin her döneminde işsizlik, en önemli problemlerden bir tanesi olma özelliğini göstermektedir. Bu sebeple Türk iktisat politikası stratejileri saptanırken, işsizlik probleminin beraberinde getirdiği ekonomik ve sosyal problemlerin de göz önünde bulundurulması oldukça önemli bir husustur. İşsizlik, hem ekonomik hem de sosyal etkileri olan çok yönlü bir sorundur. Bu sorunun ortadan kaldırılmasında eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim, kademelerden oluşan bir sistemdir. Bireyler her eğitim kademesini bitirdiği zaman yeni bir seviyeye geçiş yapmakta ve bu düzey lisansüstü eğitime kadar devam edebilmektedir.

Toplumların ve kişilerin talep edeceği ve gereksinim olabilecek meslekler planlı ve doğru biçimde birbirleri ile uyumlu hale getirildiğinde işgücünün atıl olarak kalmasının önüne geçilebilecektir. Fakat buradaki temel sorun arz ve talep arasındaki eşitsizliktir. Eğitimli işgücü arzının eğitimli işgücü talebini geçmesi sorunu ortaya çıkartmaktadır. Bu uyumsuzluk neticesinde yüksek eğitimi bulunan kişiler kendilerine uygun olan bir iş bulamamaktadır. Bu durumda da birey daha düşük standartlara sahip işlerde faaliyet göstermeye razı olmaktadır. Bunun sonucunda ise toplumlar ve kişiler bakımından daha karışık olan sorunlar meydana gelebilmektedir.

Çalışmada Türkiye’de işsizliğin önlenmesinde eğitimin etkisini kavramsal açıdan değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda işsizlik ve eğitim kavramları açıklanmış ve işsizliğin önlenmesinde eğitimin etkisine yer verilmiştir. Çalışmanın konusu ve amacı çerçevesinde, Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yayınlanan ulaşılabılır son verilerden yararlanarak Türkiye’de işsizlik ve eğitimle ilgili son durum belirlenmeye çalışılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

İşsizlik Kavramı

Çalışma isteğinde ve gücünde olan, aynı zamanda cari ücretten çalışmaya rızası olan ancak iş bulamayan işgücüne işsizlik adı verilmektedir. Diğer bir ifadeyle işsizlik, çalışabilecek durumda olan ve çalışmak isteyen kişilerin bir kısmının işinin olmaması şeklinde tanımlanmaktadır. Bu durumdaki bireyler de işsiz olarak adlandırılmaktadır (Bekiroğlu, 2010). İşsizlik oranı ise yapılan bu tanıma istinaden iş bulamayan işgücünün toplam işgücüne oranıdır. Türkiye’de işsizlik ile ilgili istatistikler Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından açıklanmaktadır. TÜİK’e göre işsiz kavramının tanımı şu şekildedir:

“Referans dönemi içinde istihdam halinde olmayan kişilerden iş aramak için son dört hafta içinde aktif iş arama kanallarından en az birini kullanmış ve 2 hafta içinde işbaşı yapabilecek durumda olan kurumsal olmayan çalışma çağındaki tüm kişiler işsiz nüfusa dahildir (TÜİK, 2022).”

İşsizlik, bireylerin refah düzeyini etkileyen bir faktördür. Bireyin işsiz kalmasından kaynaklanan yaşam koşulları, kişinin sosyal faaliyetlerini ve arzu ettiği yaşam hedeflerini aktif olarak gerçekleştirmesini kısıtlamaktadır (Högberg ve diğ., 2019). Bu anlamda işsizlik, geleceği planlamak veya kontrol etmek için bireyin yaşam koşullarını sınırlayan bir durumdur. İşsizlik durumunun işsiz kalan kişiye verdiği zarar sadece gelirinin azalması veya yok olması sebebiyle yaşam standardının azalması değil, kimi olumsuz psikolojik etkilere de neden olmasıdır. İşsizliğin kısmen uzun sürmesi durumunda fark edilen ilk etki özgüveninin azalması biçiminde ortaya çıkmaktadır. İşsiz kişi kendisini daha değersiz görmektedir. İşsizlikle ilişkili olarak aile gelirinde azalma meydana gelmesi, aile bireyleri arasındaki bağlara da çok önemli zararlar vermektedir. Bununla birlikte bütün toplum olarak da toplam hasılanın potansiyel seviyesinin altına inmesi biçiminde bir kayıpla karşılaşmaktadır (McKee-Ryan ve Harvey, 2011).

Herhangi bir bireyin işsiz kaldığı ortalama zaman süresini gösteren işsizlik süresi işgücü piyasasının ve ekonomik dalgalanmaların yapısal özelliklerine bağlı olarak değişmektedir. Ekonominin durgunluk zamanlarında iş bulmak güçleşirken, genişleme zamanlarında işçiler daha rahat iş bulabilmektedir. İş bulma kurumlarının olması veya olmaması, işsizlik sigortasının varlığı, işgücünün demografik birleşimi gibi hususlar işsizlik süresine etki etmektedir. İşgücü piyasası faal bir biçimde işliyor ve iş bulma kurumları işgücü talepleri ile işsizleri kıyaslayabiliyorsa işsizlik süresi

kısadır. İşgücü kapsamında genç ve kadın işgücü oranının yükselmesi ise aksine işsizlik zamanını uzatmaktadır. Aynı biçimde işsizlik süresince belirli bir işsizlik ödeneği edinebiliyorsa, kişiler daha iyi bir iş bulmak adına daha fazla zaman harcayacağından işsizlik süresi uzayacaktır (Karakayalı, 2002). İş bulma umudunun kaybedilmesi ya da işsizliğe alışılması durumları da işsizlik süresini uzatan başka sebepler olarak görülmelidir. İşsiz bir kişi çalışma arzusunda olduğu ve düşük bir ücreti de kabullendiği takdirde hala işsiz kalmayı sürdürüyorsa bunun sebebi ücret katılığıdır (Ceylan-Ataman, 1998). Yani işsiz kalmış bir birey, işverenin vermeyi kabulleneceği bir ücreti kabul ettiği halde, hem sendikaların baskısı gibi kurumsal, hem de asgari ücret düzenlemeleri gibi yasal sebeplerle işsiz kalmayı sürdürebilmektedir. Kamu otoritelerinin ücretlerin denge seviyesine kadar düşmesini önleyen bir asgari ücret saptamaları, şirketlerin ücretleri düşürerek daha çok işçi çalıştırmasına mani olur. Özellikle gençlerin ve vasıfsız işçilerin ücretleri, genellikle, vasıflı ve deneyimli işçilere göre daha düşük olmaktadır. Birçok vasıfsız ve genç işçi asgari ücretle çalışmayı kabul ettiği gibi, kimileri mümkün olduğu durumda daha düşük ücrete de razıdırlar. Ancak asgari ücret düzenlemeleri bu duruma engel teşkil eder ve işsizlik süresini uzatır (Freeman, 1979; Tütüncü ve Gönülaçan, 2018). Öte yandan işsizlik süresinin uzaması ve işsizlik oranının artış göstermesindeki önemli hususlardan biri de devletin istihdam politikaları ve piyasa koşulları arasında bir denge kuramamış olmasıdır (Bağcı, 2018). Bu denge; özel sektörün desteklenmesi, eğitim ve meslek edindirme programlarının uygulanması, işçilerin haklarının korunması, işçilere sosyal güvenlik ve sağlık hizmetlerinin sağlanması, işverenlerin maliyetlerinin azaltılması ya da vergi teşvikleri ile sağlanabilmektedir (Koç ve Şahin, 2020).

Eğitim Kavramı

Eğitim, kişilerin temel haklarından biridir. İnsanların yaşamlarını devam ettirmelerinde eğitimin payı oldukça önemlidir. Alınan eğitimin hem bireysel gelişim hem de toplumsal kalkınma üzerinde etkisi vardır. Literatürde eğitim kavramı için çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Ertürk (1975) eğitim kavramını, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlarken; Fidan (1986), bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşam tarzlarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçler olarak tanımlamıştır. Öğütçü (2005) ise eğitim kavramını şu şekilde tanımlamıştır:

“Kişilerin ilgi, istek ve yetenekleri de dikkate alınarak, düşünme, algılama, araştırma ve problem çözme yeteneği ve kişisel sorumluluk duygusu gelişmiş, yeni fikirlere açık, kültürel değerleri benimsemiş, demokratik tavırlar gösterebilen ve beceri düzeyi yüksek insan gücünün yetiştirilmesini sağlayan tüm süreçlerdir.” (Öğütçü, 2005).

Eğitim, bir toplumun değerlerinin ve bilgi birikiminin aktarılması olarak düşünülebilir. Çocuklar doğduklarında bir bilgiye veya kültüre sahip değildirler. Eğitim onlara bir kültürü öğrenmede, davranışlarını şekillendirmede ve onları toplumdaki nihai rollerine yönlendirmede rehberlik etmek için tasarlanmıştır.

Eğitim, bireysel ve toplumsal gelişime katkı sağlayabilecek bir yatırım şeklidir (Benson, 1994).

Toplumlar daha karmaşık bir hal aldıkça nesilden nesile aktarılacak bilgi miktarı, bir kişinin aktarabileceğinden daha fazla olur ve bu nedenle daha seçici ve verimli kültürel aktarım araçları geliştirilmelidir. Bu anlamda örgün eğitim oldukça etkili bir araçtır (Gölpek, 2012).

Eğitim; sosyal ve politik yapıya aktif katılım, çocuk yetiştirme, aile hayatı ve serbest zaman aktiviteleri dahil olmak üzere vatandaşlık ve günlük yaşamın işlevlerinin temelini oluşturmaktadır. Aynı zamanda eğitim, işgücü piyasasına da hizmet etmektedir. Bireyler almış oldukları eğitim düzeyi doğrultusunda meslek edinebilmekte ve iş yaşamında kendilerine yer bulabilmektedir. Bu hususta eğitimin hedeflerinden biri gençlere işle ilgili yetkinlikler kazandırmaktır.

İşsizliğin Önlenmesinde Eğitimin Payı

Modern toplumların yeni ekonomik koşullar altında gayri safi milli hasıla üretebilmesi için eğitilmiş bir nüfusa ihtiyacı vardır. Eğitimin ekonomik açıdan analiz edilmesini gerektiren temel konulardan biri, eğitimin milli gelire ne ölçüde katkıda bulunduğu ve ekonomik büyüme kapsamında artan eğitim başarısının üretkenlikte uzun vadeli artışlara ne ölçüde katkıda bulunduğudır (Tilak, 1989). Bu

anlamda beşeri sermaye teorisi öne çıkmaktadır. Beşeri sermaye, eğitimi üretken bir girdi olarak görülür ve marjinal katkısı kabaca daha fazla ve daha az eğitilmiş işgücü arasındaki ücret farklılıklarıyla ölçülebilmektedir (Yardımcıoğlu, 2012). Bu görüşün altında yatan husus ise, eğitilmiş işçiler için işgücü piyasasının rekabetçi ekonominin ilkeleriyle uyumlu bir şekilde çalıştığı inancıdır. İş gücünün heterojen olduğu yaklaşımına dayanan beşeri sermaye teorisi, eğitimin bireyi yalnızca piyasada değil, aynı zamanda hanede de daha üretken hale getirmeyi ileri sürmektedir (Woodhall, 1987; Afşar, 2009).

Ekonomik büyüme ve gelişme, bir ekonominin endüstriyel yapısındaki değişiklikleri beraberinde getirmektedir. Endüstrilerin eğitilmiş işgücünden farklı şekilde yararlanmaları ölçüsünde, endüstriyel alandaki değişiklikler eğitim talebini değiştirmektedir. Bireylerin yalnızca iyi iş bulma beklentilerini karşılamak için değil, aynı zamanda sürekli istihdamı sürdürmek için eğitime ihtiyaçları vardır (Bynner, 1998).

Eğitim politikaları, yetenekleri güçlendirebilir ve bireylerin durumları üzerinde sahip oldukları kontrolü artırabilmektedir. Bu yaklaşıma dayanarak, eğitim politikaları eğitim fırsatları yaratarak ve dolayısıyla işsizlikten kurtulma yolları sağlayarak işsizliğin olumsuz etkilerini azaltmaktadır (Högberg ve diğ., 2019). Eğitim, çalışılan birim süre başına kazanılan ücreti, yaşam döngüsünün farklı aşamalarında işgücüne katılımı ve işsizliğin süresini etkileyebilmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça işsizlik riski azalmakla beraber, işsiz kalınan süre de kısalabilmektedir. İşgücünün bir bölümünü oluşturan bireyler, toplumun verimliliğine ve ekonomik büyümeye katkıda bulunmalarını sağlayacak gerekli bilgi ve becerilere yönelik eğitim almadıkları için işsizlik ortaya çıkabilmektedir. İşsizlik, insan kaynaklarının israfına ve ekonomik kalkınmanın yavaşlamasına neden olmaktadır.

Eğitim düzeyi ve işsizlik arasında ters yönlü bir ilişki söz konusudur. Bu durumunun en belirgin nedeni ise, işgücü piyasasında eğitim düzeyi arttıkça hem işçi hem de işverenlerin tutumlarının değişkenlik göstermesidir. Eğitim düzeyi yüksek çalışanlar için, işverenlerin hizmet içi eğitim politikaları, işçi bulma faaliyetleri ve işletmeler arası rekabette oldukça önemli davranışsal farklılıklar ortaya çıkmakla birlikte, işverenler eğitim düzeyi yüksek çalışanları bünyelerinde tutmak için daha fazla çaba gösterirler. Ancak bu durum işverene göre değişiklik gösterebilmektedir. Eğitim düzeyi yüksek çalışanların daha fazla ücretle çalışma koşullarını dikkate alan işveren daha düşük bir eğitim seviyesinde olan işçileri daha az ücret karşılığında çalışan olarak da seçebilmektedir. Bu noktada işveren davranışlarının da işgücü piyasasında önemli olduğunu savunan iktisatçılar, işgücünün piyasadaki dağılımını ikili işgücü piyasası teorisine dayandırmıştır (Ünal, 1991). İkili işgücü piyasası teorisi, işgücü piyasasındaki niteliklerin farklılıklarına ve bu farklılıkların işgücü piyasasının işleyişine nasıl etki ettiğine odaklanmaktadır. Bu teori, yüksek ve düşük nitelikli işgücü arasında ayırım yapmaktadır. Birincil piyasadaki işgücü daha yüksek ücret kazanır ve genellikle daha iyi çalışma koşullarına sahipken, ikincil piyasadaki işgücü daha düşük ücret kazanır ve uygun olmayan çalışma koşullarına sahiptir (McNabb, 1987). Hinchliffe (1987), ikincil işgücü piyasasında bulunan işgücünün eğitim düzeyindeki artışın kazançlarını artırmayacağını ifade etmiştir. Özetle, ikili işgücü piyasası teorisinde eğitim ile istihdam arasında bir ilişki olmadığı savunulmuştur. Bu yönüyle eğitim beşeri sermaye piyasası teorisininin ayrılmaz bir özelliği iken, ikili işgücü piyasasında ikincil bir öneme sahiptir. İşgücü piyasasında istihdamın belirleyicisinin yalnızca eğitim olmadığını savunan eleme hipotezi ise, eksik rekabet piyasası teorisindeki bilgi asimetrisine dayanmaktadır. Eleme hipotezine göre, eğitimin işgücü piyasasındaki rolü, işe alım sürecinde kişileri, işverenlerin talep ettikleri yetenek ve diplomalara göre ayırtmaktan öteye gitmemektedir (Brown, 2001).

Eğitimin istihdamla arasında olan bağ 21. yüzyılda bilgi çağı olarak isimlendirilen dönemde daha da önemli hale gelmiştir. Bilgi çağında sermaye ve teknoloji ön planda olsa dahi gün geçtikçe iş gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçların meydana gelmesi ülkelerin çağın getirdiklerine uyum gösterebilecek nitelikli insan gücünü yetiştirebilmek adına yeni bir eğitim sistemi aramaya başlamalarını gerekli kılmaktadır. Eğitime verilen önemin giderek artış göstermesi gerek kamu kurumlarını gerekse de özel kurumları eğitimde yenilenme aşamalarının içinde olmayı zorunlu hale getirmektedir (Bedir, 2002).

Eğitim, gelecek için bir yatırım olarak ele alınırsa bu yatırımdan istenilen kârlılığın elde edilebilmesi için kapsamlı ve uzun bir eğitim planlaması aşamasının meydana getirilmesi gerekmektedir. Bu eğitim planı hazırlanırken ülkede bulunan kaynaklar ve kalkınma hedefleri arasında

bulunan dengenin gözetilebilmesi için birtakım sorulara net yanıtlar verilmelidir. Örneğin; ülkede bulunan işgücü profiline durumu nedir?”, “kimler için eğitim sağlanacaktır?”, “eğitimde hangi alanlara öncelik verilecektir?”, “eğitimin finansmanı ne kadar olacaktır ve ne şekilde temin edilecektir?” benzeri sorular doğru yanıtlanmalıdır. Bu sorulara doğru yanıtların verilmesi eğitim istihdam ilişkisinin oluşmasında önem arz eden bir durumdur. Hazırlanan eğitim planının eksik ya da hatalı yapılması ya da yapılmaması halinde işgücü piyasasında olumsuz etkiler meydana gelebilmektedir. Aynı zamanda emek arzı ve emek talebi arasında bir uyum olmamasından ötürü eğitim almış işgücü, diplomalı işsizlik ya da diplomalı eksik istihdam problemleri ile karşılaşacaktır (Biçerli, 2011).

Ülkeleri, şirketleri ve kişileri eğitim yatırımında bulunmaları için isteklendiren en mühim faktör, gelecek zamanda yapılan yatırımdan bir yarar ya da kazanç sağlama beklentileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkelerin yatırıma önem vermelerinin sebebi, ülkelere nitelikli çalışan istihdamı kazandırabilmek ve kalkınabilmektir (Yardımcıoğlu, 2012). Firmalar ise üretkenliklerini, kârlılıklarını ve verimliliklerini çoğaltmak amacıyla; kişiler de daha fazla kazanç elde edebilmek ve var olan işlerini emniyete alabilmek amacı ile yatırımlara önem verebilmektedir. Fakat gerçekleştirilen bu eğitim yatırımları şayet şirketlerin istedikleri nitelikli işgücünü meydana getiremiyor, ülkeleri arzu ettikleri kalkınma hedeflerine erdirmiyor ve kişilerin istihdamını sağlayamıyor ise önemi azalır. Girsberger ve Méango (2022) yaptıkları çalışmada ulaştıkları, işsizlik oranlarının eğitimle birlikte artış gösterdiği sonucu bu durumu destekler nitelikte bir tespittir. Bu durumdan ötürü eğitim-istihdam arasında olan ilişkinin sağlam ve doğru inşa edilmesi ekonomide bulunan bütün birimler bakımından oldukça önemli bir husustur.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde bulunan eğitim sistemleri geçmişten kalan ana sorunlar ile boğuşmaktadır. Bundan ötürü işgücü piyasalarına marifetli ve nitelikli işgücü kazandırma aşamasında farklı problemler ile karşılaşmaktadır. Bu problemlerin ortaya çıkmasında etkili olan ana nedenler arasında ise aşağıdaki gibidir (Murat ve Şahin, 2011):

- Eğitim planlamalarının sağlıklı bir biçimde hazırlanmaması,
- Eğitim kurumlarındaki kontenjanların tespit edilmesi aşamasında piyasanın gerekli kıldığı durumların dikkate alınmaması,
- Eğitim kurumlarının niteliğinden çok niceliğine yoğunlaşılması,
- Eğitim kurumlarının öğrencilere beceri kazanmalarını sağlamaktan çok teorik bilgi vermeleridir.

Eğitim-istihdam arasında bulunan ilişkinin zayıflaması ile birlikte eğitimli işsizlik ve eğitimli eksik istihdam problemleri de ortaya çıkmaktadır (Özkr, 2020). Belirtilen bu iki problem hem ülkeler hem de kişiler için olumsuz etkiler yaratmaktadır. Ortaya çıkan bu problemler, kişilerde ruhsal çöküntü, iş doyumsuzlukları, yeterli olmayan maddi durumlar ve günlük yaşamda olumsuz etki yaratan pek çok sorunu da meydana getirmektedir. Karanfil (2010) çalışmasında eğitimli işsizlik sorununun bireylerin bir yaşam kuramaması ve beyin göçü gibi sonuçları da beraberinde getirdiğini belirlemiştir. Fan ve Stark (2007) tarafından yapılan çalışmada da eğitimli işsizliğin beyin göçünü yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan bu durum ülkeler bakımından kaynak israfına, gelir dağılımı adaletsizliklerine, yüksek işsizlik oranlarına ve düşük büyüme oranlarına sebebiyet verebilmektedir. Ghayur (1989) çalışmasında Pakistan’da eğitimli işgücünde yüksek düzeyde işsizliğin olduğunu tespit etmiş ve eğitimli işgücüne olan talebi artırmak için ek çabalara ihtiyaç duyulduğu belirtmiştir. Girsberger ve Méango (2022) ise Batı Afrika’da işsizlik oranlarının eğitimle birlikte artış gösterdiğini ve bu durumun kamu sektörünün yeterli istihdamı yaratamaması ve özel sektör istihdamını teşvik etmemesinden kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Eğitimli işsizlerin önemli bir kısmını piyasada ilk defa iş arayanlar ve mezun olduktan sonra bir sene içinde hiçbir iş edinemeyenler oluşturmaktadır. Eğitimli işsizlerin iş bulamamalarında birtakım sebepler bulunmaktadır. Bu sebepler; yüksek beklentiler ile iş bulmaya çalışma, iş deneyiminin bulunması, eğitim kurumundan arzu ettikleri yararı alamamış olma ya da piyasada bulunan işlerin gerekli kıldığı özelliklerden yoksun olmadır (Oluwajodu ve diğ., 2015). Bunların yanı sıra eğitimli

İşsizlerin iş bulamamalarında özel sektörün dışlanması, kamu sektörünün istihdam yaratmaması, kayıt dışı ya da güvencesiz çalışma koşulları, kalkınma girişimlerinin eksikliği, iş sözleşmelerinin geçici olması, iş güvenliğinin eksikliği, piyasalardaki durgunluk veya daralma gibi makro düzeydeki nedenler de etkili olabilmektedir (Reich ve diğ., 1973; Ghayur, 1989; Jarmołowicz & Knapińska, 2011; Nakamura, 2020). Eğitimli işgücünün işsiz kalması toplumsal ve kişisel bakımdan pek çok olumsuz etkinin doğmasına da yol açmaktadır. İlk olarak mezun olduktan sonra iş arama zamanı uzadıkça öğrenilmiş olan bilgi ve becerilerin unutulması ile karşı karşıya kalınmaktadır. Aynı zamanda bu aşamaların uzaması sonucunda kişilerin özgüvenlerini yitirmesine sebep olarak onların daha düşük standartları bulunan işlerde faaliyet göstermeye itmektedir. Bazı bireylerde ise özgüven kaybı yaşanması onların sosyal dışlanma ile karşı karşıya kalmalarına, yetişkinlik sorumluluklarını kabul etmemelerine, sık sık göç etme düşüncelerinin oluşmasına ve eğitim almaya karşı olumsuz düşüncelere düşmesine yol açmaktadır (Shanka, 2016).

Türkiye’de İşsizlik ve Eğitim

İstihdam sorunları içerisindeki en önemli sorunlardan biri işsizlik sorunudur. Bir ekonomide eksik istihdam söz konusuysa o ekonomide işsizlik sorunu vardır. İstihdam ve işsizlikte odak nokta insandır. İnsan ise eğitimin bir ürünüdür. Eğitim ve işsizlik arasındaki ilişki yapılan araştırmalarda negatif yönlü olduğu ortaya konmuştur (Lavrinovicha ve diğ., 2015; Sayın, 2011; Klein, 2015; Bağcı, 2018; Cinel ve Yolcu, 2021). Yani eğitim seviyesi arttıkça işsizlik azalmaktadır. Ancak Erdem ve Tugcu (2012) yaptıkları çalışmada yükseköğretim mezunu bireylerin işsizliği artırdığını tespit etmişlerdir. Yunitasari ve diğ. (2021), yaptıkları çalışmada Endonezya’da üniversite mezunlarının eğitimli işsizlik üzerinde artırıcı yönde etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Sözen Özden ve Hayat (2022) ise yaptıkları çalışmada eğitim seviyesinin lisans düzeyine kadar işsizliği azalttığını, lisans düzeyinden sonra eğitimin işsizliği azaltma etkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır.

Eğitim, sosyal ve kültürel bir varlık olan insana yeni buluşlarla bilginin gücüne dayanarak bilim ve teknolojiye, kültür ve medeniyette en yüksek seviyeye çıkmasını sağlar. Bununla birlikte insan daha güçlü bir hale gelir (Yardımcıoğlu, 2012; Cinel ve Yolcu, 2021). Bunun yanı sıra eğitim daha fazla iş seçeneğine sahip olmayı sağlamakla birlikte bireylerin daha seçici davranmaları üzerinde de etkili olabilmektedir (Sözen Özden ve Hayat, 2022).

Türkiye’de 2021 yılı için açıklanan işsizlik oranı %12’dir. Cinsiyete göre işsizlik oranı 2021 yılı için kadınlarda %14.7 ve erkeklerde ise işsizlik oranı %10.7 olduğu bildirilmiştir. TÜİK’in Gelir ve Yaşam Koşulları Araştırmasından (GYKA) elde edilen hane halkı fertlerinin cinsiyet ve eğitim durumuna göre yoksulluk oranları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Cinsiyet ve Eğitim Durumuna Göre Yoksulluk Oranları (GYKA 2020 ve 2021)

Eğitim Durumu	Yoksulluk Oranı (%)			
	2020		2021	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Okur-yazar olmayan	35.1	39.3	33.2	41.7
Bir okul bitirmeyen	31.4	44.8	31.0	40.8
Lise altı eğitimliler	19.9	22.3	19.6	22.1
Lise ve dengi okul mezunları	13.4	12.6	13.0	12.3
Yükseköğretim mezunları	4.0	5.2	4.9	4.2

Kaynak: (TÜİK, 2022)

Tablo 1 incelendiğinde 2020 yılında okur-yazar olmayan kadınların yoksulluk oranı %35.1, okur-yazar olmayan erkeklerin ise yoksulluk oranı %39.3’tür. 2020 yılında bir okul bitirmeyen kadınların yoksulluk oranı %31.4 iken, bir okul bitirmeyen erkeklerin yoksulluk oranı %44.8’dir. 2020 yılında lise altı eğitimli kadınların yoksulluk oranı %19.9 iken, lise altı eğitimli erkeklerin yoksulluk oranı %22.3’tür. 2020 yılında lise ve dengi bir okuldan mezun olan kadınların yoksulluk oranı %13.4 iken, lise ve dengi bir okuldan mezun olan erkeklerin yoksulluk oranı %12.6’dır. 2020 yılında yükseköğretim mezunu olan kadınların yoksulluk oranı %4 iken, yükseköğretim mezunu olan erkeklerin yoksulluk oranı %5.2’dir. 2021 yılında okur-yazar olmayan kadınların yoksulluk oranı %33.2, okur-yazar olmayan erkeklerin ise yoksulluk oranı %41.7’dir. 2021 yılında bir okul bitirmeyen

kadınların yoksulluk oranı %31 iken, bir okul bitirmeyen erkeklerin yoksulluk oranı %40.8'dir. 2021 yılında lise altı eğitilmiş kadınların yoksulluk oranı %19.6 iken, lise altı eğitilmiş erkeklerin yoksulluk oranı %22.1'dir. 2021 yılında lise ve dengi bir okuldan mezun olan kadınların yoksulluk oranı %13 iken, lise ve dengi bir okuldan mezun olan erkeklerin yoksulluk oranı %12.3'tür. 2021 yılında yükseköğretim mezunu olan kadınların yoksulluk oranı %4.9 iken, yükseköğretim mezunu olan erkeklerin yoksulluk oranı %4.2'dir. TÜİK tarafından yayınlanan İşgücü İstatistiklerinden elde edilen 15 yaş üstü bireylerin eğitim durumuna göre işsizlik oranları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Eğitim Durumuna Göre İşsizlik Oranları

Dönem	Okur-yazar olmayan	Lise altı eğitilmişler	Lise	Mesleki veya teknik lise	Yükseköğretim
2021/I. Çeyrek	9.4	13.4	15.6	14.9	12.7
2021/II. Çeyrek	8.1	11.4	14.4	12.5	11.3
2021/III. Çeyrek	6.8	10.0	13.5	12.5	13.7
2021/IV. Çeyrek	8.3	9.9	13.0	11.7	11.9
2022/I. Çeyrek	8.7	10.9	13.9	12.8	11.4
2022/II. Çeyrek	6.6	9.3	12.5	10.5	10.5

Kaynak: TÜİK, 2022

2021 yılının ilk çeyreğinde okur-yazar olmayanların işsizlik oranı %9.4, lise altı eğitilmişlerin işsizlik oranı %13.4, lise mezunlarının işsizlik oranı %15.6, mesleki veya teknik lise mezunlarının işsizlik oranı %14.9 ve yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı %12.7 olduğu bildirilmiştir. 2021 yılının ikinci çeyreğinde okur-yazar olmayanların işsizlik oranı %8.1, lise altı eğitilmişlerin işsizlik oranı %11.4, lise mezunlarının işsizlik oranı %14.4, mesleki veya teknik lise mezunlarının işsizlik oranı %12.5 ve yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı %11.3 olduğu bildirilmiştir. 2021 yılının üçüncü çeyreğinde okur-yazar olmayanların işsizlik oranı %6.8, lise altı eğitilmişlerin işsizlik oranı %10, lise mezunlarının işsizlik oranı %13.5, mesleki veya teknik lise mezunlarının işsizlik oranı %12.5 ve yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı %13.7 olduğu bildirilmiştir. 2021 yılının son çeyreğinde okur-yazar olmayanların işsizlik oranı %8.3, lise altı eğitilmişlerin işsizlik oranı %9.9, lise mezunlarının işsizlik oranı %13, mesleki veya teknik lise mezunlarının işsizlik oranı %11.7 ve yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı %11.9 olduğu bildirilmiştir. 2022 yılının ilk çeyreğinde okur-yazar olmayanların işsizlik oranı %8.7, lise altı eğitilmişlerin işsizlik oranı %10.9, lise mezunlarının işsizlik oranı %13.9, mesleki veya teknik lise mezunlarının işsizlik oranı %12.8 ve yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı %11.4 olduğu bildirilmiştir. 2022 yılının ikinci çeyreğinde okur-yazar olmayanların işsizlik oranı %6.6, lise altı eğitilmişlerin işsizlik oranı %9.3, lise mezunlarının işsizlik oranı %12.5, mesleki veya teknik lise mezunlarının işsizlik oranı %10.5 ve yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı %10.5 olduğu bildirilmiştir (TÜİK, 2022). TÜİK İşgücü İstatistiklerinden bir diğeri eğitimden erken ayrılanların işgücü durumuna göre 18-24 yaş aralığındaki nüfus içindeki oranıdır ve Tablo 3'te gösterilmiştir. TÜİK'e göre "eğitimden erken ayrılanlar; en son tamamladığı eğitim seviyesi lise altı eğitim seviyesi olup, son dört hafta içinde herhangi bir örgün eğitime devam etmeyen, çıraklık eğitimine ve örgün eğitim dışında bir eğitim programına veya kursa katılmayan 18-24 yaş aralığındaki nüfustur".

Tablo 3
Eğitimden Erken Ayrılanların İşgücü Durumu

Yıllar	Eğitimden erken ayrılanlar	Eğitimden erken ayrılıp istihdamda olmayanlar	
		Çalışmak isteyenler	Çalışmak istemeyenler
2020	27.0	5.5	10.1
2021	23.0	4.5	8.0

Kaynak: TÜİK, 2022

Tablo 3 incelendiğinde 18-24 yaş aralığındaki nüfusun 2020 yılında %27'si, 2021 yılında ise %23'ü eğitimden erken ayrılmıştır. 2020 yılında 18-24 yaş aralığındaki nüfusun içinden eğitimden erken ayrılanların %5.5'i çalışmak isteyip de işsiz kalırken, %10.1'i çalışmak istemediği için işsiz oldukları belirlenmiştir. 2021 yılında 18-24 yaş aralığındaki nüfusun içinden eğitimden erken ayrılanların %4.5'i çalışmak isteyip de işsiz kalırken, %8'i çalışmak istemediği için işsiz oldukları belirlenmiştir.

TÜİK'in İşgücü İstatistiklerinden biri olan ne eğitimde ne istihdamda olan genç nüfusun bitirdiği eğitim düzeyine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir. TÜİK tarafından yapılan tanıma göre ne eğitimde ne de istihdam olanların oranı; ne istihdamda ne de eğitimde olan genç nüfusun toplam genç nüfusa oranıdır.

Tablo 4

Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Genç Nüfusun Bitirdiği Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Dönem	Ne eğitimde ne de istihdamda olanların oranı (%)				
	Okur-yazar olmayan	Lise altı eğitilmişler	Lise	Mesleki veya teknik lise	Yükseköğretim
2021/I. Çeyrek	90.7	20.7	21.2	29.5	37.0
2021/II. Çeyrek	78.5	19.0	22.4	28.6	36.7
2021/III. Çeyrek	79.3	19.7	26.3	28.4	39.7
2021/IV. Çeyrek	83.9	20.3	23.5	29.6	33.4
2022/I. Çeyrek	83.5	19.7	24.6	29.1	30.9
2022/II. Çeyrek	79.1	17.9	24.9	26.2	29.7

Kaynak: TÜİK, 2022

Tablo 4 incelendiğinde 2021 yılının ilk çeyreğinde ne eğitimde ne de istihdamda olan genç nüfusun toplam genç nüfusa oranı okur-yazar olmayanlarda %90.7, lise altı eğitilmişlerde %20.7, lise mezunlarında %21.2, mesleki veya teknik lise mezunlarında %29.5 ve yükseköğretim mezunlarında bu oran %37 olduğu belirlenmiştir. 2021 yılının ikinci çeyreğinde ne eğitimde ne de istihdamda olan genç nüfusun toplam genç nüfusa oranı okur-yazar olmayanlarda %78.5, lise altı eğitilmişlerde %19, lise mezunlarında %22.4, mesleki veya teknik lise mezunlarında %28.6 ve yükseköğretim mezunlarında bu oran %36.7 olduğu belirlenmiştir. 2021 yılının üçüncü çeyreğinde ne eğitimde ne de istihdamda olan genç nüfusun toplam genç nüfusa oranı okur-yazar olmayanlarda %79.3, lise altı eğitilmişlerde %19.7, lise mezunlarında %26.3, mesleki veya teknik lise mezunlarında %28.4 ve yükseköğretim mezunlarında bu oran %39.7 olduğu belirlenmiştir. 2021 yılının dördüncü çeyreğinde ne eğitimde ne de istihdamda olan genç nüfusun toplam genç nüfusa oranı okur-yazar olmayanlarda %83.9, lise altı eğitilmişlerde %20.3, lise mezunlarında %23.5, mesleki veya teknik lise mezunlarında %29.6 ve yükseköğretim mezunlarında bu oran %33.4 olduğu belirlenmiştir. 2022 yılının ilk çeyreğinde ne eğitimde ne de istihdamda olan genç nüfusun toplam genç nüfusa oranı okur-yazar olmayanlarda %83.5, lise altı eğitilmişlerde %19.7, lise mezunlarında %24.6, mesleki veya teknik lise mezunlarında %29.1 ve yükseköğretim mezunlarında bu oranın %30.9 olduğu belirlenmiştir. 2022 yılının ikinci çeyreğinde ne eğitimde ne de istihdamda olan genç nüfusun toplam genç nüfusa oranı okur-yazar olmayanlarda %79.1, lise altı eğitilmişlerde %17.9, lise mezunlarında %24.9, mesleki veya teknik lise mezunlarında %26.2 ve yükseköğretim mezunlarında bu oran %29.7 olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim, günümüze dek tüm dünyada kişilerin mesleki yaşamlarının tamamında sağlayacakları kazanımların bir güvencesi olmuştur. Kişilerin eğitim basamaklarının yükselmesi beraberinde nitelik seviyelerini de artırmaktadır. Bu durum da onları yüksek niteliğin gerekli olduğu işlerde faaliyet göstermelerine hazır duruma getirmektedir.

Çalışmada Türkiye özelinde eğitim ve işsizlik arasındaki ilişki Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yayınlanan istatistiksel veriler ile açıklanmaya çalışılmıştır. Türkiye'de 2021 yılı için açıklanan işsizlik oranı %12'dir. Cinsiyete göre işsizlik oranı 2021 yılı için kadınların %14.7 ve erkeklerin ise işsizlik oranı %10.7 olduğu bildirilmiştir. Araştırma sonucunda 2021 yılının ilk, ikinci ve dördüncü çeyreğinde en yüksek işsizlik oranı lise mezunlarında, en düşük işsizlik oranı ise okur-yazar olmayan gruba aittir. 2021 yılının üçüncü çeyreğinde en yüksek işsizlik oranı yükseköğretim mezunlarını gösterirken, en düşük işsizlik oranı yine okur-yazar olmayanları göstermektedir. 2021 yılının dördüncü çeyreğinde en yüksek işsizlik oranı lise mezunlarını gösterirken, en düşük işsizlik oranı yine okur-yazar olmayanları göstermektedir. 2022 yılının ilk ve ikinci çeyreğinde eğitim düzeyine göre işsizlik oranı en yüksek lise mezunlarında en düşük ise okur-yazar olmayan gruba ait olduğu belirlenmiştir. Söz konusu dönemlerde eğitim düzeylerine göre işsizlik oranı en düşük okur-yazar olmayanlar grubundadır. Okur-yazar olmayan bireyler genellikle düşük ücretle çalışmaya razı

olmaktadır. Bu nedenle bu durum işverenler, işçi alımı yaparken okur-yazar olmayan bireyleri tercih etmelerinde etkili bir unsur olabilmektedir. Dolayısıyla okur-yazar olmayan bireylerde işsizlik oranı diğer eğitim seviyelerine göre daha düşüktür. Selim ve diğ. (2014) yaptıkları çalışmada Türkiye’de okur-yazar olmayanlar, eğitimsiz ve vasıfsız olmaları nedeniyle ücret, çalışma koşulları, sağlık güvencesi gibi unsurları göz ardı ettiklerini bu nedenle işsizliğin okur-yazar olmayanlarda üniversite mezunlarına göre daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Söz konusu duruma ilişkin bir diğer yorum ise okur-yazar olmayan bireylerin iş seçme şanslarının düşük olmasının bu bireylere ilişkin işsizlik oranının düşük olmasında etkili bir unsur olduğu yönündedir. Sözen Özden ve Hayat (2022) yaptıkları çalışmada yüksek eğitim düzeyine sahip kişilerin iş tercihinde seçici davranmalarına bağlı olarak işsizlik sürelerinin uzadığını tespit etmişlerdir. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de 2021 yılı ve 2022 yılı birinci ve ikinci çeyreğinde eğitimde ve istihdamda olmayanların genç nüfus içindeki payı en yüksek okur-yazar olmayanlarda, en düşük ise lise altı eğitimlilerde olduğudur. Söz konusu dönemlerde genç nüfus içerisinde okur-yazar olmayanlar, diğer eğitim seviyelerine göre daha yüksek oranda eğitimin ve istihdamın dışında kalmaktadır. Bu durum okur-yazar olmayanların eğitim ve istihdamda yer almamalarının birçok nedeni olabileceğini akla getirmektedir. Bu nedenler ülkelere, piyasalara ve bireysel özelliklere göre farklılık gösterebilmektedir. Salvà-Mut ve diğ., (2017) İspanya’da gençlerin eğitimde ve istihdamda olmama nedenlerini inceledikleri çalışmada gençleri üç gruba ayırmışlardır. Bunlar; iş arayanlar, cesareti kırılmış olanlar ve bakıma muhtaç olanlardır. Bu üç grupta yer alan gençlerin düşük eğitim düzeyinde olmalarının eğitimde ve istihdamda olmamalarının önemli bir nedeni olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra okur-yazar olmayıp eğitimde ve istihdamda olmayan gençlerin oranının diğer eğitim seviyelerine göre yüksek olmasının sebebi Ak ve diğ. (2021) tarafından çalışmada aile yapısı, ebeveynlerin eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, hane büyüklüğü ve çevresel faktörler olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Literatürde okur-yazar olmayıp eğitimde ve istihdamda olmayan genç nüfusun, kayıt dışı çalışmaya razı olduklarını bildiren araştırmalara göre (Blackham, 2015; Matysiak, ve diğ., 2020; Şahin ve diğ., 2021; Ak ve diğ., 2021; Tolga ve Çakır, 2022); özellikle ekonomik kriz dönemlerinde öncelikli olarak kayıt dışı çalışan gençlerin işlerine son verilmesi onların cesaretlerinin kırılmasına neden olduğu ve dolayısıyla düşük eğitim düzeyiyle istihdam edilemeyecekleri düşüncesiyle eğitim ve istihdama yönelik bir girişimde bulunmayacakları ortaya konmuştur.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda “Eğitim düzeyi arttıkça işsizlik oranı azalır.” ya da “Eğitim düzeyi ve işsizlik arasında ters yönlü bir ilişki vardır.” şeklindeki benzer ifadeler teorik açıdan değerlendirildiğinde, beklentilere uymayan hatta beklentilerin tam tersini yansıtan bir durumla karşılaşılmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yayınlanan işsizlik ve eğitim düzeylerine ilişkin veriler, eğitim düzeyi arttıkça işsizliğin de arttığını göstermektedir. Türkiye özelinde değerlendirildiğinde; ekonomik buhranlar, yanlış istihdam politikaları, eğitim politikalarındaki eksiklik, mesleki eğitime yeteri kadar önem verilmemesi, eğitim düzeyi yüksek bireyler için uzun iş arama süreleri, mevcut eğitim sisteminin verimli ve etkin çalışmaması gibi birçok faktör bu durumun ortaya çıkmasına sebep olabilir. Açıklanan işsizlik oranları bir anlamda Türkiye’de eğitim kurumlarının bireyleri çalışma hayatına hazırlayamadıklarına işaret etmektedir. Örneğin; yeni mezun olmuş bir bireyin sahip olduğu donanım ile emek piyasasının talep ettiği bireysel donanımlar arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Bu durum da eğitim düzeyi arttıkça işsizlik oranının artmasında etkili olabilir. Şahin ve Tepençelik (2015) tarafında çalışmada ulaşılan Türkiye’de mevcut eğitilmiş iş gücünü karşılayacak bir iş piyasasının olmaması sonucu, eğitim ile istihdam arasındaki uyumsuzluğu ortaya koyduğu ileri sürülmüştür. İŞKUR tarafından açıklanan 2022 yılı istatistikleri dikkate alındığında en fazla açık iş pozisyonunun nitelik gerektirmeyen mesleklerde olduğu görülmüştür. Bu durum ülkemizde eğitilmiş işgücünü istihdam edecek bir işgücü piyasasının olmadığına göstergelerinden biri olarak kabul edilebilir.

Tüm bu sonuçlar ışığında eğitim kurumları ve işverenler arasındaki ilişkinin öneminin göz ardı edilmemesi ve ekonomi ve eğitim politikalarının istihdama katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. İstihdamda yer almanın ve tecrübe kazanmanın önemli adımlarından biri olan stajyerlik uygulamaları kaliteli hale getirilerek yaygınlaştırılmalıdır. Genç nüfusun işgücü piyasasında aktif olarak yer alması için eğitim ve istihdam ilişkisi güçlendirilmelidir. Eğitilmiş işgücüne yönelik istihdamın artırılması için işgücü piyasalarında ulusal ve küresel ölçekteki ekonomik ve sosyal gelişmeler dikkate alınmalıdır. Bu durum istihdam oranlarının artmasını sağlarken, üretimin

verimliliği ve etkinliğini de artırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. İşgücü piyasasının sorunları incelenerek bu sorunların hem işveren hem de işgücü dikkate alınarak çözümlenmesi gerekmektedir. Eğitimli işgücünün çalışma hayatında etkin bir şekilde var olmasının, ülkenin kalkınmasında önemli bir rol oynayacağı unutulmamalıdır.

Kaynaklar

- Afşar, M. (2009). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 172.
- Ak, Y., Polat, K., Toktaş, D., ve Şahin-Söylemez, S. (2021). Neden ve etki boyutlarıyla “ne eğitimde ne istihdamda ne de yetiştirmede (NEİY)” olan gençler. L. Şahin, M. E. Kocakaya, & O. Akgül (Eds.), *Türkiye’de Eğitim, İstihdam ve Yetiştirmede Olmayan Gençler* içinde (ss. 1-124). İstanbul: İstanbul University Press.
- Bağcı, E. (2018). Eğitim düzeyinin işsizlik üzerindeki etkisi: gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin karşılaştırılması. *Finans, Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 348-358.
- Bedir, E. (2002). Yirmi birinci yüzyılda istihdamın artan önemi ve eğitim-istihdam ilişkisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 53-64.
- Bekiroğlu, C. (2010). Türkiye’de işsizlik sorununun çözümlenmesinde uygulanan ekonomi politikalarının analizi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kadir Has Üniversitesi.
- Benson, C. (1994). *Eğitim ekonomisi: Toplu Bir Bakış*. Yüksek Kavak ve Berrin Burgaz (Trans. Edts.). Pegem Yayınları
- Biçerli, M. K. (2011). *Çalışma ekonomisi*. Beta Yayınları.
- Blackham, A. (2015). Falling on their feet: young workers, employment and age discrimination. *Industrial Law Journal*, 44(2), 246-261.
- Brown, D. K. (2001). The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations. *Sociology of Education*, 74, 19-34
- Bynner, J. (1998). Education for what? *Education+Training*, 40(1), 4-5.
- Ceylan-Ataman, B. (1998). İşsizlik sorununa yeni yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 53(1), 59-72.
- Cinel, E. A. ve Yolcu, U. (2021). Eğitim, yaş ve cinsiyetin işsizlik oranı üzerindeki etkileri: Türkiye örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 844-858.
- Erdem, E. ve Tugcu, C. T. (2012). Higher education and unemployment: a cointegration and causality analysis of the case of Turkey. *European Journal of Education*, 47(2), 299-309.
- Fan, C. S. & Stark, O. (2007). International migration and “educated unemployment”. *Journal of Development Economics*, 83, 76-87.
- Freeman, R. B. (1979). *Why is there a youth labor market problem?*. National Bureau of Economic Research.
- Ghayur, S. (1989). Educated unemployed in Pakistan: estimates of imbalances in the current flows. *The Pakistan Development Review*, 28(4), 603-613.
- Girsberger, E. M. & Méango, R. (2022). The puzzle of educated unemployment in West Africa. IZA – Institute of Labor Economics.
- Gölpek, F. (2012). Eğitim getirilerinin özel ve sosyal açıdan incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14(1), 43-53.
- Hinchliffe, K. (1987). Education and the labour market. In G. Psacharopoulos (Ed.), *Economics of Education* (pp. 141-146). Pergamon Books Ltd.
- Högberg, B., Voßemer, J., Gebel, M. & Strandh, M. (2019). Unemployment, well-being, and the moderating role of education policies: A multilevel study. *International Journal of Comparative Sociology*, 60(4), 269-291.
- Jarmolowicz, W. & Knapińska, M. (2011). Labor market theories in contemporary economics. *Transformations in Business and Economic*, 10(2A), 268-280.
- Karakayalı, H. (2002). *Makro ekonomi*. Emek Matbaası.
- Karanfil, Ş. (2010). Eğitimli işsizler: nedenleri ve sonuçları. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Koç, N. ve Şahin, M. (2020). Türkiye’de istihdamın artırılmasına yönelik teşvik politikalarının incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(75), 1294-1313.
- Lavrinovicha, I.; Lavrinenko, O. & Teivans-Treinovskis, J. (2015). Influence of education on unemployment rate and incomes of residents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 3824-3831.
- Matysiak, A., Sobotka, T. & Vignoli, D. (2020). The great recession and fertility in Europe: A sub-national analysis. *European Journal of Population*, 37(1), 29-64.
- McKee-Ryan, F. & Harvey, J. (2011). “I have a job, but . . .”: a review of underemployment. *Journal of Management*, 37(4), 962-996.

- McNabb, R. (1987). Labour market theories and education. In G. Psacharopoulos (Ed.), *Economics of education* (pp. 157-163). Pergamon Books Ltd.
- Murat, S., ve Levent, Ş. (2011). Gençlerin istihdamı/işsizliği bakımından Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi. *Çalışma ve Toplum*, 30, 93-135.
- Nakamura, H. (2020). Automation and the underemployment of educated workers. *SSRN*, 1-42. <https://ssrn.com/abstract=3684288>
- Oluwajodu, F., Blaauw, D., Greyling, L. & Kleynhans, E. P. (2015). Graduate unemployment in South Africa: perspectives from the banking sector. *SA Journal of Human Resource Management*, 13(1), 1-9.
- Özkır, M. C. (2020). Eğitimli işsizlik ve eğitimli eksik istihdamın ekonomik etkileri: Seçilmiş OECD ülkeleri için panel veri analizi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Reich, M., Gordon, D. M. & Edwards, R. C. (1973). A theory of labor market segmentation. *Papers and Proceedings of the Eighty-fifth Annual Meeting of the American Economic Association*. 63. American Economic Association.
- Salvà-Mut, F., Tugores-Ques, M. & Quintana-Murci, E. (2017). NEETs in Spain: An analysis in a context of economic crisis. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 168-183.
- Selim, S., Kirgel, D., Çelik, O. ve Yazıcıoğlu, H. (2014). Türkiye'de işsizliğin sosyo-ekonomik belirleyiciler: panel veri analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(22), 1-26.
- Shanka, B. B. (2016). Unemployment experiences of young graduates and their attitudes towards business startups in micro and small enterprises (MSEs): A lesson from Southern Ethiopia. [Unpublished Thesis for Master]. Norwegian University of Science and Technology.
- Sözen Özden, A. ve Hayat, E. (2022). Sayma verilerinin modellenmesi ve bireylerin işsiz kalma süresi üzerine bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (50), 1-18.
- Şahin, L., Kocakaya, M. E., Demir, İ., Akgül, O., Ak, Y., Polat, K., . . . Akgül, Ö. (2021). Türkiye'de "ne eğitimde, ne istihdamda ne de yetiştirmede" (NEY) olan gençler profil araştırması. L. Şahin, M. E. Kocakaya ve O. Akgül (Eds.), *Türkiye'de Eğitim, İstihdam ve Yetiştirmede Olmayan Gençler* (ss. 125-249). Istanbul University Press.
- Şahin, M. ve Tepeçelik, F. (2015). Kariyer geliştirmede yükseköğretimin rolü ve işveren algıları: bir alan araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 46-55.
- Tilak, J. B. G. (1989). *Education and its relation to economic growth, poverty, and income distribution: past evidence and further analysis*. Washington D.C.: World Bank Paper 46.
- Tolgay, C. ve Çakır, Ö. (2022). Ne eğitimde ne istihdam olan gençlerin genç işsizliğine yönelik algıları üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(4), 1680-1707.
- TÜİK. (2022). *TÜİK İstatistik Veri Portalı*. Türkiye İstatistik Kurumu: <https://data.tuik.gov.tr/>
- Tütüncü, A. ve Gönülaçan, A. (2018). Asgari ücret ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkinin incelenmesi: Türkiye Örneği. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 65-77.
- Woodhall, M. (1987). *Human Capital Concept*. In G. Psacharopoulos (Ed.) *Economics of education: research and studies*. Pergamon Press.
- Yardımcıoğlu, F. (2012). Eğitim harcamaları, ekonomik büyüme ve gelir dağılımı ilişkisi. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ünal, I. (1991). İşgücü piyasalarında eğitimsel niteliklerin rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 747-767.
- Yunitasari, D., Khotimah, K. & Fathorrazi, M. (2021). The implication of brain gain on brain drain phenomenon in overcoming the problem of educated unemployment in Indonesia. *Sosiohumaniora: Jurnal Ilmu-ilmu Sosial dan Humaniora*, 23(1), 133-140.



Okul Yöneticilerinin Güç Kullanımı: Sistemik Bir Derleme Çalışması¹

Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ²

Öz

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine Türkiye’de yayımlanmış akademik çalışmalar içerik analizi yöntemiyle incelenerek, konuya ilişkin kapsamlı bir bakış açısının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından sistemik derleme deseniyle gerçekleştirilen araştırmada belirlenen kriterlere uygun olan 33’ü makale, 61’i yüksek lisans ve doktora tezi olmak üzere 94 çalışma bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin güç kullanımı konusunda yapılan yayınların çoğunlukla yüksek lisans tezi kapsamında, 2017-2022 yılları arasında ve Türkçe dilinde yayımlandığı saptanmıştır. Araştırmaların çoğunlukla nicel araştırma yöntemi, tarama modeli ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle gerçekleştirildiği görülmüştür. Katılımcıların büyük bir bölümünün ortaokulda görev yapan öğretmenlerden oluştuğu saptanmıştır. Çalışmalarda çoğunlukla güç kaynakları/güç stiline araştırıldığı, gücün diğer değişkenlerle ilişkinin karşılaştırıldığı, güç değişkeninin en fazla örgütsel sinizm değişkeniyle birlikte çalışıldığı görülmüştür. Güç konusunda gerçekleştirilen karma yöntem araştırmalarının nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen çalışmalara kıyasla daha derinlemesine veri sağlayacağı ve daha etkili sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Güç kullanımı, güç kaynakları, okul yöneticileri, sistemik derleme.

School Administrators' Use of Power: A Systematic Review Study

Abstract

In this study, it was aimed to develop a comprehensive perspective on the subject by analyzing the academic studies published in Turkey on school administrators' use of power through content analysis method. In the study, which was conducted with a systematic review design from qualitative research approaches, 94 studies, 33 of which were articles, 61 of which were master's and doctoral theses, were analyzed with a holistic approach. As a result of the research, it was determined that the publications on school administrators' use of power were mostly published within the scope of master's thesis, between 2017-2022 and in Turkish language. It was seen that the studies were mostly conducted with quantitative research method, survey model and simple random sampling method. It was determined that most of the participants consisted of teachers working in secondary schools. It was seen that power sources/power style were mostly investigated in the studies, the relationship between power and other variables was compared, and the power variable was mostly studied together with the organizational cynicism variable. It is thought that mixed method studies on power will provide more in-depth data and more effective results compared to studies conducted with quantitative and qualitative research methods.

Anahtar Kelimeler: Use of power, power sources, school administrator, systematic review.

¹ Bu çalışmanın bir bölümü, “Okul Yöneticilerinin Güç Kullanımı: Bir Sistemik Derleme Çalışması” başlığıyla II. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresinde (11-13 Kasım 2022, online) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/TÜRKİYE, yasemin.yesilbass@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5590-4520

Makale Geçmişi
Makale Türü
Önerilen Atf

Geliş: 10. 11. 2022
Derleme Makale

Kabul: 23.05.2023

Yayın: 30.06.2023

Yeşilbaş-Özenç, Y. (2023). Okul Yöneticilerinin Güç Kullanımı: Bir Sistematik Derleme Çalışması. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 3(4), 32-46.

Giriş

Güç, bireyin, başkalarının davranışlarını etkileyerek, onları kendi istediği doğrultuda yönlendirme becerisidir (Bateman ve Snell, 2016: 234; Can, Aşan ve Aydın, 2015). Toplumsal ve bireyler ilişkilerin temel bir bileşeni olan güç (Giddens, 2005: 418), potansiyel etkiyi ifade etmekte olup (Gold, 1968: 252; Raven, 1993: 232), bir bireyin diğerlerinin tutum ve davranışlarını etkileme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Rahim ve Buntzman, 1989: 196). Güç, temelinde sosyal etkinin yer aldığı, kişilerarası ilişkilere odaklanan çok yönlü bir yapıya sahiptir. Gücü, başkalarının inanç, tutum ya da davranışlarında değişiklik yapabilme (French ve Raven, 1959; Raven, 1965), bu davranışları istenilen yönde değiştirme ve kontrol etme yeteneği olarak tanımlamak mümkündür (Rahim, 1989). Özetle, gücün oluşabilmesi için kişinin diğer bireylerle ilişki kurması ve başkalarının davranışlarını istediği doğrultuda yönlendirebilmesi gerekmektedir (Güney, 2007: 35; Koçel, 2018: 568; Şimşek ve Çelik, 2017: 63; Yıldırım, 1998).

Güce ilişkin alanyazında çeşitli tanımlar mevcuttur. Örneğin; Weber'e göre güç (2017: 36), kişinin çeşitli direnmelerle karşılaşsa da istediğini elde etmek amacıyla kendi iradesini karşısındakilere zorla kabul ettirmesini ifade etmektedir. Blau'ya göre ise (1986: 115), başkalarının davranışlarını etkilemek amacıyla, kişilerin ödüllendirilmesi ve bu ödüllendirme araçlarıyla amaca doğru yönlendirilmesidir. Alanyazındaki çeşitli tanımlardan yola çıkarak gücün; bir birey, bir grup veya bir örgüt üzerinde uygulanabilen (Yukl, 2018: 186), kişinin çeşitli etkileme araçlarını kullanarak (Hale ve Whitlam, 2008: 14), başkalarının davranışlarını etkileme kapasitesi (Hunt, 1996: 89) olduğu söylenebilir. Güç, bireyleri örgütsel amaçları gerçekleştirmede birleştiren, yönlendiren ve yönetimde sürekliliği sağlayan önemli bir araç olup (Yücel, 1999) yöneticiler tarafından örgütün etkililiğinin ve devamlılığın sağlanmasında sıklıkla başvurulan kaynaklardan biridir (Aslanargun, 2013: 194). Yöneticiler örgütlerde bireyleri etkilemek amacıyla güç kaynaklarını kullanmaktadır (Özdemir, 2015; Özkalp ve Kırrel, 2016: 547, 553). Bu güç kaynakları, yöneticilerin kişisel özelliklerine ve örgütteki pozisyonuna göre değişebilmektedir (Arslanargun, 2013: 194). Güç kaynaklarına ilişkin alanyazında çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. Bu sınıflamalara Tablo 1'de yer verilmektedir.

Tablo 1

Alanyazındaki Güç Sınıflamaları

Araştırmacılar	Güç Sınıflaması
Jones (2010), Wilson (1999)	Merkezlilik, otorite, kaynaklar üzerinde kontrol, bilginin kontrolü, belirsizliklerin kontrolü, yerine konulamazlık (ikame edilemezlik) ve dikkat çekmeyen güç
Etzioni (1975)	Zorlayıcı güç, yararçı güç ve normatif güç
French ve Raven (1959)	Yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü, karizmatik güç ve bilgi gücü

Alanyazında güç kaynakları konusunda en çok kabul gören sınıflama French ve Raven (1959) tarafından geliştirilen güç sınıflamasıdır. Bu güç sınıflamasına göre *yasal güç*; kişinin örgütteki hiyerarşik yapıdan kaynaklanan pozisyonu nedeniyle çevresindekileri etkileme gücünü ifade etmektedir (Hale ve Whitlam, 2008: 14; Hellriegel, Slocum ve Woodman, 1995: 500; Szilagyi ve Wallace, 1990: 337). *Ödül gücü*; yöneticinin ya da örgütteki güç sahibinin, işini doğru şekilde yapan bireylere ödül verme (Hodgetts, 1997: 111) ve bu ödüllendirme araçlarıyla (maaş, terfi, teşvik ücreti ya da takdir etme gibi) başkalarının davranışlarını etkileme yeteneğidir (Hellriegel ve diğerleri, 1995: 499; Rahim, 2009: 226). *Zorlayıcı güç*; yöneticinin örgütsel amaçları gerçekleştirmede görevini yerine getiren bireylere ödül verme, yapmayanları cezalandırma yetkisidir (Hodgetts, 1997: 111). *Uzmanlık gücü*, örgütte diğer bireylerin sahip olmadığı ancak ihtiyaç duyduğu bilgi, uzmanlık ve deneyimlere

sahip olarak başkalarının davranışlarını kontrol etme yeteneğidir (George ve Jones, 2012: 402; Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien, 2010: 285; Szilagy ve Wallace, 1990: 337). *Karizmatik güç*; bireyin, çevresindekilere ilham veren bazı özellikleri aracılığıyla (dış görünüş, tanınmışlık veya kişilik özellikleri) diğerlerinin davranışlarını etkileyebilmesidir (Hodgetts, 1997: 111; Szilagy ve Wallace, 1990: 337). *Bilgi gücü*; başkaları için değerli olan bilgilere kolayca erişebilme ve bu bilgi üzerindeki denetim yetkisi aracılığıyla başkalarının davranışlarını etkileme gücüdür (Barutçugil, 2014: 61; Robbins, 2015: 392; Varoğlu, 2015: 174). Örgütlerde birden fazla güç kaynağına sahip olmak mümkündür (Can ve diğerleri, 2015: 251). Bir yöneticinin farklı güç kaynaklarını kullanarak örgütteki bireyleri etkilemesi, onu diğer yöneticilerden güçlü kılmaktadır (Aydın, 2013: 85). Dolayısıyla bu güç kaynaklarının gerekli durumlarda etkili bir biçimde kullanılmasının örgütte olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da gücün kullanılması söz konusu olmakta, okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde ve okul paydaşlarının okulunun amaçları doğrultusunda yönlendirilmesinde okul yöneticileri tarafından çeşitli güç kaynakları kullanılmaktadır.

Okullarda Güç Kavramı

Okulların etkili bir biçimde yönetilmesi, okul yöneticisinin sahip olduğu güç kaynaklarını uygulama stili ile yakından ilişkilidir (Aslanargun, 2013: 109). Başka bir deyişle, okul yöneticisinin okulu yönetmedeki başarısı, sahip olduğu güç kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak diğer bireyleri etkileyebilmesine bağlıdır (Yeşilbaş, 2018). Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran en temel özellik, üzerinde çalıştığı ham maddenin insan olması ve belirli bir eğitim-öğretim süreci sonucunda bu insanların topluma kazandırılmasıdır. Bu sebeple, eğitim örgütlerinin informal yönü diğerlerine kıyasla daha ağır basmakta ve etki alanı yetki alanına göre daha geniş olmaktadır. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin okul paydaşları ile kurulan informal ilişkilere önem vermesi ve bu süreçte yetki yerine etkileme yollarına başvurması önemlidir (Bursalıoğlu, 2015: 33, 121). Buradan hareketle okul yöneticilerinin sahip oldukları yasal gücü demokratik bir biçimde, karşılıklı anlaşma ve iş birliği içerisinde kullanması önerilmektedir (Taymaz, 2011: 59).

Okul yöneticileri okul paydaşlarını etkilemede yasal gücün yanı sıra; ödül, zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik gücü de kullanabilmektedir. Okul yöneticisi, istenilen davranışların gerçekleştirilmesi durumunda öğretmenleri formel yollarla yapılan belge ile ödüllendirmenin yanı sıra bireysel ya da grup önünde takdir etme, güdüleyici konuşmalar yapma şeklinde ödüllendirebilmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Hoy ve Miskel, 2015: 209). Bunun yanı sıra okul yöneticileri; öğretmenler, okul personeli ve öğrenciler üzerinde zorlayıcı gücü kullanabilmektedir. Ancak okul yöneticisinin zorlayıcı güce başvurması, olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bir öğretmenin ceza alması, onun sürekli devamsızlık yapmasına ve işine karşı isteksiz hale gelmesine neden olabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2015: 209). Okul yöneticisinin uzmanlık gücü, öğretmenleri, okul personeli ve öğrencileri sahip olduğu bilgi, beceri ve tecrübeyle etkilemesiyle mümkün olmaktadır. Eğitim örgütleri gibi uzmanlığın ön planda olduğu örgütlerde, uzmanlık gücü oldukça önemli bir güç kaynağıdır (Erkutlu, 2018: 162). Okul yöneticisinin uzmanlık gücü, eğitim yönetimi alanındaki bilgi, beceri ve uzmanlığına bağlıdır (Çelik, 2015: 7). Okul yöneticisinin karizmatik gücü ise sahip olduğu kişilik özellikleri ve bireyleri etkileme becerisiyle ilişkilidir. Karizmatik güce sahip olan okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan öğretmenleri etkilediği ve rol model olduğu bilinmektedir (Hoy ve Miskel, 2015: 210). Okul yöneticilerinin karizmatik gücü kullanmasının, öğretmenlerin performansları üzerinde etkili olması beklenen bir durumdur (Özdemir, 2015). Özetle, okul yöneticilerinin yukarıda yer alan güç kaynaklarını etkili bir biçimde kullanarak, okul paydaşlarını etkilemesi önemlidir. Okul yöneticileri, yöneticilik pozisyonundan kaynaklanan yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücün yanı sıra kişisel güç kaynakları adı verilen uzmanlık ve karizmatik gücü kullanarak bireyleri etkileyebilir. Dolayısıyla okul yöneticileri karizmatik güce sahip olmalarsa da diğer güç türlerini bireyleri amaca yönlendirmek için etkili bir biçimde kullanabilir, sahip olduğu uzmanlık gücüyle etki alanını artırabilir (Çelik, 2015: 6).

Okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine Sönmez ve Doğan (2022) ve Doğan (2022) yapılan çalışmaları derleyerek alanyazına katkıda bulunmuştur. Bu çalışmada ise okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine daha kapsamlı bir bakış açısı sunabilmek amacıyla daha fazla çalışmaya ulaşılmış; okul yöneticilerinin güç kullanımı; güç kaynakları, güç mesafesi ve güç ilişkilerini ele alan çalışmalar açısından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine ilk çalışmanın yayımlandığı 2007 yılından itibaren, 2007-2022 tarihlerinde Türkiye'deki hakemli dergilerde ve YÖK

Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yayımlanan 33'ü makale, 61'i yüksek lisans ve doktora tezi olmak üzere 94 çalışma analiz edilmiştir. Çalışmalar; yayın türü, yayın yılı, yayın dili, metodoloji (araştırma yöntemi, deseni örneklem türü, örneklem grubu ve büyüklüğü), güç kavramının çalışmadaki yeri ve değişkenlerle ilişkisi açısından araştırmacı tarafından geliştirilen kontrol listesi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın, okul yöneticilerinin güç kullanımına ilişkin yapılmış çalışmaların belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmesi ve sonuçların ayrıntılı bir biçimde ortaya konması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın, okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine yapılan çalışmaları kapsamlı bir biçimde ele alması ve değerlendirmesi açısından eğitim araştırmacılarına ve alanyazına katkı sağlaması öngörülmektedir.

Yöntem

Okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine Türkiye'de yayımlanmış akademik çalışmaları incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen bu çalışmada sistematik derleme deseni tercih edilmiştir. Sistematik derleme (*systematic review*), belirlenen araştırma probleminin çözümünde, ilgili alanyazında yayınlanmış tüm akademik çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranması, çeşitli dahil etme ve eleme kriterlerine göre yapılan çalışmaların bir araya getirilmesi ve bu çalışmalarda yer alan bulguların, araştırma sonuçlarının sentezlenmesidir (Grove, Burns ve Gray, 2013; Higgins ve Green, 2008; Karaçam, 2013). Sistematik derleme çalışmalarında genellikle; araştırma konusunun tanımlanması, detaylı literatür taramasının yapılması, araştırmaya dahil edilecek çalışmaların seçimi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve sonuçların raporlaştırılması aşamaları gerçekleştirilmektedir (Aslan, 2018; Bown ve Sutton, 2010).

Sistematik derleme çalışmalarında, öncelikle araştırma problemi tanımlanmalı, araştırmanın sınırları belirlenmeli ve çalışmada ele alınan konu ayrıntılı bir biçimde açıklanmalıdır. Nitelikli bir sistematik derleme çalışması için detaylı literatür taramasının yapılması ve ulaşılan çalışmaların doğru şekilde raporlanması gerekmektedir (Bown ve Sutton, 2010). Sistematik derleme çalışmaları, çalışma kapsamında değerlendirilen araştırmaların belirlenen ölçütlere göre objektif olarak değerlendirilmesi, kapsamlı literatür taramasının yapılması ve araştırmacı sürecinin diğer araştırmacılar tarafından tekrar edilebilir olması nedeniyle, tercih edilen ve kabul gören bir araştırma yaklaşımıdır (Hemingway ve Brereton, 2009). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin güç kullanımına ilişkin çalışmaların bir araya getirilmesi, bu çalışmaların belirli ölçütlere göre değerlendirilmesi ve bulguların sentezlenerek bir bütün olarak okuyucuya sunulması amacıyla sistematik derleme yapılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'de okul yöneticilerinin güç kullanımı ile ilgili yapılmış bütün akademik çalışmalar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise YÖK Ulusal Tez Merkezinde yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile Türkiye'deki hakemli dergilerde yayımlanmış makalelerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde, YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM, EBSCOhost ve Google Scholar veri tabanlarında yayımlanan makale ve tezler taranmıştır. Literatür taraması sırasında, çalışmada yer alan kavramların eş anlamlılarının da taranarak birden çok arama terimi kullanılması, araştırmanın etkililiğini artırmaktadır (Bown ve Sutton, 2010). Dolayısıyla, okul yöneticilerinin güç kullanımına ilişkin çalışmaların belirlenmesinde "güç tipi", "güç kaynakları", "güç kullanımı", "güç ilişkileri", "güç algısı", "okul yöneticisi", "okul müdürü" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Bu anahtar kavramlar, "eğitim ve öğretim (*education and training*)" alanyazınında, yukarıda belirtilen veri tabanlarında Türkçe ve İngilizce olarak taranmış ve 109 çalışmaya ulaşılmıştır. Seçme kriterlerine göre, bu çalışmaların başlık ve özetleri incelenmiş, ardından tam metinlere ulaşılarak çalışmaların araştırma problemine uygunluğu değerlendirilerek, uygun olan çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir.

Çalışmaların öncelikle, (1) Türkiye örnekleminde yapılmış olması, (2) okul yöneticilerinin güç kullanımı konusunda ilk çalışmanın yapıldığı 2007 yılından başlayarak, 2007-2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş olması, (3) makalelerin hakemli dergilerde yayımlanmış olması ve (4) YÖK Ulusal

Tez Merkezi veri tabanında erişim izni olan yüksek lisans ve doktora tezi olması kriterlerini taşıması gerekmektedir. Bu ölçütlere uyan çalışmaların analizinde, seçme kriterlerinin yer aldığı 6 maddeden oluşan bir form geliştirilmiştir. Bu formdaki ölçütler sırasıyla aşağıdaki gibidir.

1. Çalışmanın yayın türü
2. Çalışmanın yayın yılı
3. Çalışmanın yayın dili
4. Çalışmanın metodolojisi (araştırmanın yöntemi, araştırma deseni, örneklem türü, örneklem grubu ve büyüklüğü)
5. Güç kavramının çalışmadaki yeri (çalışmalarda kullanılan güç kavramları, güç kavramının çalışmalarda ele alınış biçimi)
6. Güç kavramının diğer değişkenlerle ilişkisi (çalışmalarda güç kavramıyla birlikte kullanılan değişkenler, güç kavramının değişkenlerle ilişki durumu)

Bu kapsamda, okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine yapılmış çalışmalar incelendiğinde, araştırma probleminin dışında yer alan altı çalışma ve üniversite örnekleminde gerçekleştirilen dokuz çalışma araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak, 33'ü makale, 61'i yüksek lisans ve doktora tezi olmak üzere 94 çalışma analiz edilmiştir. Yukarıda verilen seçme kriterlerin oluşan kontrol listesi ile her bir çalışma analiz edilmiş ve sonuçlar sentezlenerek sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, araştırma problemini yanıtlamak amacıyla, veri setinde birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyuculara sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Bu kapsamda, çalışma seçme kriterlerine ilişkin oluşturulan kontrol listesinden yola çıkarak, elde edilen bulgular frekans (sıklık) ve yüzdelik (%) oranlarla ifade edilmiştir. Analiz sürecinde her bir makale ve teze numara verilmiş (Makale 1, Makale 2, Tez 1, Tez 2 vb.), ardından sırasıyla kontrol listesine göre analiz edilmiştir. Tüm makale ve tezler için oluşturulan kontrol listeleri araştırma problemi kapsamında kategorize edilerek tablo olarak sunulmuş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ifadeleri kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanmasında; veri çeşitlemesi, uzman görüşü ve katılımcı doğrulaması en sık kullanılan tekniklerdendir (Merriam, 2018: 205). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla, kod listesi oluşturulduktan sonra alan uzmanından görüş alınmış, ardından analizlere geçilmiştir. Analiz sonrasında ortaya çıkan bulgular da uzman görüşü alınarak gözden geçirilmiştir. Bu bir sistematik derleme çalışması olduğundan katılımcı doğrulaması ve veri çeşitlemesine gidilememiştir. Araştırmanın aktarılabirliğinin sağlanmasında ise zengin ve yoğun tanımlama yapılmıştır (Maxwell, 2005). Araştırmanın benzer koşullarda diğer araştırmacılar tarafından tekrar edilebilmesi amacıyla araştırmaya dahil edilen çalışmaların belirlenme kriterlerine ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir. Benzer şekilde araştırmanın teyit edilebilirliği için analiz sonuçları, bir uzman tarafından değerlendirilmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 283) ve araştırmada belirlenen ölçütlere göre ulaşılan analiz sonuçları gözden geçirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla çalışmanın yayın türüne, yayın yılına, yayın diline, çalışmanın metodolojisine, güç kavramının çalışmadaki yerine ve diğer değişkenlerle ilişkisine yer verilmiştir.

Çalışmaların Yayın Türüne, Yayın Yılına ve Yayın Diline İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerin güç kullanımına ilişkin Türkiye'de yayımlanan akademik çalışmalar yayın türüne göre incelenmiş; çalışmalar makale, yüksek lisans ve doktora tezleri olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmada ele alınan çalışmaların yayın türüne, yayın yılına ve yayın diline ilişkin bulgulara Tablo 2'de yer verilmektedir.

Tablo 2

Çalışmaların Yayın Türüne, Yayın Yılına ve Yayın Diline İlişkin Bulgular

Çalışmanın yayın yılı (f)	Makale	Yüksek lisans tezi	Doktora tezi	Çalışmanın yayın türü	f	%	Çalışmanın yayın dili	f	%
2007-2011	5	6	1	Makale	33	35.11	Türkçe	90	95.74
2012-2016	9	20	0	Yüksek lisans tezi	55	58.51	İngilizce	4	4.26
2017-2022	19	29	5	Doktora tezi	6	6.38	Toplam	94	100
Toplam	33	55	6	Toplam	94	100			

Tablo 2'ye göre, araştırma kapsamında ele alınan 94 çalışmanın büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezlerinin (%58.51) oluşturduğu görülmektedir. Ardından okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine yayımlanan çalışmalardan makale türü araştırmaların yapıldığı (%35.11), en az sayıda ise doktora tezlerinin yayımlandığı (%6.38) bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim alanyazınında okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların, 2007 yılında başlayıp günümüze kadar devam ettiği görülmektedir. Okul yöneticilerin güç kullanımı üzerine yapılan çalışmaların en fazla 2017-2022 yıllarında yayımlandığı görülmekle birlikte, bu çalışmaların sayısının son on yılda artış gösterdiği sonucuna varılmaktadır. Son olarak bu konuda yapılmış çalışmaların tamamına yakınının Türkçe (%95.74) olarak yayımlandığı sonucuna varılmaktadır. İngilizce olarak yayımlanan dört çalışmanın ise makale türünde çalışma olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın Metodolojisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın metodolojisine (yöntemine), örneklem seçimi, örneklem grubu ve örneklem büyüklüğüne ilişkin bulgular sunulmuştur. Çalışmaların yöntemine, desenine ve örneklem türüne ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Çalışmaların Yöntemine, Desenine ve Örneklem Türüne İlişkin Bulgular

Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	f	%	Örneklem türü	f	%
Nicel	Tarama Modeli	76	87.36	Basit seçkisiz örnekleme	30	30.00
	Yapısal Eşitlik Modeli	2	2.30	Tabakalı örnekleme	28	28.00
	Ölçek Geliştirme	2	2.30	Küme örnekleme	14	14.00
	Meta-analiz	1	1.15	Çok aşamalı örnekleme ¹	10	9.34
	Belirtilmeyen	6	6.90	Kolay ulaşılabilir örnekleme	7	7.00
	Toplam		87	100	Maksimum çeşitlilik örneklemesi	4
Nitel	Olgubilim Çalışması	3	50.00	Örneklemin tümü	4	4.00
	Doküman Analizi	2	33.33	Ölçüt örnekleme	3	3.00
	Durum Çalışması	1	16.67	Toplam	107	100
	Toplam		6	100		
Karma Yöntem	Açımlayıcı Ardışık Desen	3	60.0			
	Belirtilmeyen	2	40.0			
	Toplam		5	100		

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilgili konuda en fazla nicel araştırmaların (f=87) yapıldığı görülmektedir. Nicel araştırmalara kıyasla nitel araştırmaların ve karma yöntem araştırmalarının sayısının oldukça az olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Çalışmaların çoğunlukla nicel araştırma tarama modeli (%87.36) ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Çalışmalarda ölçek geliştirme modeli,

¹ Çok aşamalı örnekleme: Tabakalı ve seçkisiz örnekleme yönteminin birlikte kullanılması

yapısal eşitlik modeli ve meta-analiz uygulandığı görülmüştür. Ayrıca araştırma deseninin belirtilmediği (%6.90) çalışmalar da mevcuttur. Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmalarda en fazla olgubilim deseninin (fenomenoloji) (%50.00) tercih edildiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmalarda, durum çalışması ve doküman analizi desenleri de kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında ise açılımlayıcı ardışık desenin (%60.00) tercih edildiği görülmekle birlikte, diğer araştırmalarda karma yöntem araştırma deseninin belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalarda örneklem seçiminde en sık basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır (%30.00). Ardından araştırmacılar tarafından tabakalı örnekleme (%28.00) ve küme örnekleme (%14.00) yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmalarda birden fazla örneklem seçiminin yer aldığı çok aşamalı örnekleme yöntemi, kolay ulaşılabılır örnekleme, maksimum çeşitlilik örneklemleri de kullanılmakla birlikte, araştırmacılar tarafından en az tercih edilen örneklem türü ölçüt örneklemedir (%3.00). Çalışmalardaki örneklem grubu ve örneklem büyüklüğü ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 4

Çalışmanın Örneklem Grubu ve Örneklem Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Katılımcılar	f	%	Kurum	f	%	Örneklem büyüklüğü	f	%
Öğretmen	88	93.62	Anaokulu	4	2.09	<30	2	2.22
Okul yöneticisi	6	6.38	İlkokul	68	35.60	31-150	3	3.33
Toplam	105	100	Ortaokul	71	37.17	151-500	64	71.11
			Lise	48	25.13	501-1000	20	22.22
			Toplam	191	100	>1000	1	1.11
						Toplam	90	100

Çalışmalardaki örneklem grubu ve örneklem büyüklüklerine ilişkin bulgulara göre, çalışmaların en fazla ortaokul (%37.17) ve ilkokul (%35.60) örnekleminde yapıldığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine en az anaokulu örnekleminde (%2.09) çalışmaların yapıldığı saptanmıştır. Çalışmalarda, okul yöneticilerinin güç kullanımının belirlemesinde öğretmen görüşlerine (%93.62) sıklıkla başvurulduğu görülmektedir. Çalışmaların örneklem büyüklüğünün çoğunlukla 151-500 katılımcıdan oluştuğu (%71.11) elde edilen diğer bulgular arasındadır.

Çalışmalarda Kullanılan Güç Kavramlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmalarda kullanılan güç kavramları, ardından bu güç kavramlarının çalışmalarda ele alınış biçimi değerlendirilmiştir. Çalışmalarda yer alan güç kavramı, araştırmanın amacına göre değişkenlik göstermektedir. Tablo 5'te çalışmalarda kullanılan güç kavramlarına ve bu kavramın çalışmada nasıl ele alındığına ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 5

Çalışmalarda Kullanılan Güç Kavramlarına İlişkin Bulgular

Çalışmalarda kullanılan güç kavramı	f	%	Güç kavramının çalışmadaki yeri	f	%
Güç Kaynakları/Güç Stili/Güç Türü	84	89.36	Yöneticinin kullandığı güç ile diğer değişkenlerin karşılaştırılması	68	72.34
Güç Mesafesi	6	6.38	Yöneticinin kullandığı güç tipinin/ güç kaynaklarının belirlenmesi	22	23.40
Güç Merkezi Oluşturma Oyunları/Taktikleri	2	2.13	Ölçek geliştirme çalışması	2	2.13
Güç olgusu	2	2.13	Güç kavramına ilişkin derleme çalışmaları	2	2.13
Toplam	94	100	Toplam	94	100

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul yöneticisinin sahip olduğu güç kaynakları/güç stili/güç türüne ilişkin çalışmaların sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir (%89.36). Bunun yanı sıra, güç mesafesi, güç merkezi oluşturma oyunları/taktikleri ve güç olgusu çalışılan diğer konulardandır. Çalışmaların büyük bir bölümünün okul yöneticilerinin kullandığı güç ile başka değişkenlerin

karşılaştırılması (%72.34) amacıyla yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda katılımcı görüşlerinden hareketle okul yöneticisinin sahip olduğu güç ile bir başka değişken arasındaki ilişki ya da bu iki değişkenin birbiri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Ayrıca okul yöneticisinin kullandığı güç tipinin/güç kaynaklarının belirlenmesi amacıyla (%23.40) da birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Son olarak, araştırmacılar tarafından ölçek geliştirme çalışmaları ve derleme çalışmaları alanyazına kazandırılmıştır.

Çalışmalarda Güç Kavramıyla Birlikte Kullanılan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öncelikle güç kavramıyla birlikte ele alınan değişkenlere ilişkin bulgulara, ardından güç ile birlikte sıklıkla kullanılan değişkenler arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. Aşağıda güç kavramı ile birlikte kullanılan değişkenler sunulmaktadır.

Tablo 6

Çalışmalarda Güç Kavramıyla Birlikte Kullanılan Değişkenlere İlişkin Bulgular

Çalışmalarda güç kavramıyla birlikte kullanılan değişkenler	f
Örgütsel sinizm	8
Örgütsel vatandaşlık, Örgütsel sessizlik	7
Örgütsel bağlılık	6
Örgütsel güven, Örgüt kültürü/Okul kültürü/Yenilikçilik kültürü, Liderlik (lider-üye etkileşimi; otantik, dağıtımçı liderlik)	4
Motivasyon, Örgüt iklimi/Psikolojik iklim, Politik davranışlar, İş doyumu	3
Örgütsel muhalefet algısı, Akademik Dışlanmışlık, Örgütsel depresyon, Çatışma Yönetme Tarzı, Özerklik davranışı, Örgütsel adalet	2
Okul çevresine uyum, Psikolojik Güçlendirme, Karar verme, İşe tutkunluk, Kaygı, Mesleki iyilik algısı, Örgütsel DNA Özellikleri, Bürokratik Eğilim, İş stresi, Sınıf yönetimi yeterliliği, Örgütsel sinerji, Örgütsel öğrenme, Kendini İşe Verme, Okul yöneticilerinin etkililiği, İşten ayrılma niyeti, Psikolojik sermaye, Örgütsel kimlik, Yıldırma davranışı, Örgütsel yaratıcılık	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, yapılan çalışmalarda çoğunlukla okul yöneticilerinin güç kullanımı ile örgütsel sinizm konusunun birlikte ele alındığı görülmektedir. Ardından güç kullanımı ile en fazla örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik değişkenlerinin araştırıldığı sonucuna varılmaktadır. Güç kullanımı ile birlikte sıklıkla ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 7

Güç Kavramının Değişkenlerle İlişki Durumuna İlişkin Bulgular

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	İlişki var (p<.05)	İlişki var (%)	İlişki yok (p>.05)	İlişki yok (%)	Toplam
Güç kaynakları	Örgütsel sinizm	8	100.0	0	0	8
Güç kaynakları	Örgütsel bağlılık	6	100.0	0	0	6
Güç mesafesi	Örgütsel bağlılık	1	100.0	0	0	1
Güç kaynakları	Örgütsel vatandaşlık	6	85.71	1	14.29	7
Güç kaynakları	Örgütsel sessizlik	7	100.0	0	0	7
Güç kaynakları	Örgütsel güven	4	100.0	0	0	4
Güç kaynakları	Kültür	4	100.0	0	0	4
Toplam		36	100	1	100	37

Tablodan hareketle, okul yöneticisinin sahip olduğu güç kaynakları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin pek çok çalışmada yer aldığı ve bu iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlandığı görülmektedir. Benzer şekilde okul yöneticisinin güç kaynakları ile katılımcıların

örgütsel bağlılığı arasında da anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmalarda güç ile ilişkinin ele alındığı örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik, örgütsel güven ve kültür değişkenleri arasında da anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, elde edilen verilere ilişkin içerik analizi sonucunda, okul yöneticilerin güç kullanımı konusunda en fazla 2017-2022 yıllarında çalışmaların yayımlandığı görülmektedir. Bu çalışmaların sayısının 2012 yılından günümüze kadar son on yılda artarak devam ettiği sonucuna varılmıştır. Okul yöneticileri çeşitli güç ve etkileme araçlarını kullanarak okul paydaşlarını amaca doğru yönlendirmektedir. Klasik yönetim yaklaşımlarında otoritesiyle gücünü kabul ettiren okul müdürü figürü, yerini uzmanlık ve karizmatik güç olarak da adlandırılan kişisel güç kaynakları kullanarak bireyleri etkileyen, amaca doğru yönlendiren ve güdüleyen lider rolüne bırakmıştır. Dolayısıyla yöneticilerin giderek değişen rollerine ilişkin çalışmaların sayısı da gün geçtikçe artmaya devam etmektedir. Benzer şekilde, Sönmez ve Doğan (2022) araştırmasında, güç kavramına ilişkin çalışmaların sayısının son yıllarda artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgunun yanı sıra, okul yöneticilerinin güç kullanımına ilişkin en fazla yüksek lisans tezlerinin yayımlandığı saptanmıştır. Bunun nedeni, güç kavramının yeni araştırmacılar tarafından ilgi çekici bir konu olarak değerlendirilmesi olabilir. Ancak konunun doktora tezi kapsamında ele alınmasının güç kavramı ve güç kullanımı üzerine derinlemesine veri elde edilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın metodolojisine gelindiğinde ise bir araştırmanın yönteminin o araştırmanın temelini oluşturduğu söylenebilir. Araştırmanın niteliği, amaca uygun olarak belirlenen yöntem bölümünden anlaşılabilir (Karadağ, 2010). Çalışmaların metodoloji açısından incelenmesi sonucunda, araştırmalarda en fazla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı saptanmıştır. Buna karşın nitel araştırma ve karma yöntem araştırmalarının oldukça az sayıda olduğu görülmüştür. Çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanılmasının nedeni, güç kavramının başka değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi olabilir. Ayrıca araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanılması, eğitim araştırmalarında pozitivist yaklaşımının egemen olmasından kaynaklanabilir. Pozitivist paradigma, bilimsel ölçme araçlarıyla ölçülemeyen ve kesinlik kazanmayan bilginin bilime bir katkısı olamayacağı anlayışıyla, post pozitivist paradigma ile üretilen bilgiyi dışlamakta ve bilimsel bilgi olarak kabul görmemektedir (Arı ve diğerleri, 2009; Sargut, 2002: 125). Pozitivist düşünceden hareketle ortaya çıkan nicel araştırma yaklaşımı, sosyal gerçekliğin gözlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilen olgulardan oluşması gerektiğini savunmaktadır (Glesne ve Peshkin, 1992). Bu araştırmalarda, olabildiğince objektif, nesnel, neden-sonuç ilişkisini açıklayan, küçük bir gruptan (örneklem) büyük ölçekli bir gruba (evren) genellenebilir bilgi elde etmek amaçlanmaktadır (Gall, Borg ve Gall, 1996).

Ancak, sosyal bilimcilerin doğa bilimlerinde kullanılan pozitivist yaklaşım ile gerçekleştirdikleri araştırmaların insana özgü davranışları açıklamada yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, insan davranışlarının incelenmesinde, bireyi içinde bulunduğu ortamda çok yönlü bir bakış açısı ile ele almanın gerekli olduğu, dolayısıyla daha esnek ve bütüncül bir araştırma yaklaşımına ihtiyaç duyulduğu fark edilmiştir (Altunışık ve diğerleri, 2002: 9; Arı ve diğerleri, 2009; Neuman, 2003: 66). Buradan hareketle, eğitim araştırmalarında da araştırmaya konu olan bireylerin, sosyal ve kültürel bağlam içerisindeki davranışlarının ve diğer bireylerle ilişkilerinin anlaşılmasında (Daymond ve Holloway, 2003), sosyal gerçekliği "bireyin" perspektifinden ele almayı amaçlayan (Firestone, 1987), araştırma konusuna ilişkin derinlemesine ve bütünsel bilgiye ulaşmayı sağlayan (Gall, Borg ve Gall, 1996) nitel araştırma yaklaşımlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilimlerde postpozitivist paradigma, diğer bir deyişle yorumsamacı yaklaşımının olguları ele almada ve yorumlamada önemli bir yaklaşım olduğu düşünüldüğünde, bu tür araştırmaların sayısının gün geçtikçe artmasının alanyazına katkı sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Dolayısıyla, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin avantajlarının bir araya getirilerek bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı (Creswell, 2017: 3) karma yöntem araştırmalarının daha etkili sonuçlar verebileceği söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre, çalışmalarda en fazla nicel araştırma desenlerinden tarama deseninin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda çoğunlukla güç kavramı ile başka bir değişken arasındaki ilişkiler ele alındığından, ilişkiyel tarama modeli tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle

gerçekleştirilen çalışmalarda da katılımcıların görüşlerinden hareketle, güç olgusunu ele almak amacıyla en fazla olgubilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırma bulguları, Sönmez ve Doğan (2022) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Karma Yöntem araştırmalarında ise en fazla, öncelikle nicel yöntemler kullanarak verilerin toplanarak analiz edildiği, ardından bu nicel sonuçları derinlemesine açıklayabilmek amacıyla nitel yöntemlerin kullanıldığı açılımlı ardışık desen (Creswell, 2017: 6) tercih edilmiştir. Nicel araştırma ve karma yöntem araştırmalarının bir bölümünde araştırma deseni belirtilmemiş olup, bu durumun araştırmacıların yöntemle ilişkin detaylı bilgi aktarmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmalarda kullanılan örneklem türüne ilişkin bulgular incelendiğinde, yapılan çalışmalarda örneklem seçiminde en çok basit seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmacılar, genellikle okul yöneticilerinin güç kullanımı konusunda öğretmenlerin görüşlerine başvurmaktadır. Sönmez ve Doğan (2022) da okul yöneticilerinin güç kaynaklarına ilişkin gerçekleştirdiği derleme çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ele alınan çalışmalarda örneklem büyüklüğü ise, 151-500 katılımcı arasındadır.

Çalışmalarda kullanılan güç kavramı ele alındığında, okul yöneticisinin sahip olduğu güç kaynakları/güç stili/güç türüne ilişkin çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda okul yöneticisinin sahip olduğu güç türlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacıların, okul yöneticilerinin güç tipini belirlemek amacıyla araştırmalarını gerçekleştirdikleri ve çoğunlukla okul yöneticisinin güç tipi ile başka bir değişken arasındaki ilişkiyi ele aldıkları sonucuna varılmaktadır. Okul yöneticisinin kullandığı güç tipinin ele alındığı çalışmalarda, katılımcı görüşlerinden hareketle okul yöneticilerinin en fazla yasal güce (Admış ve diğerleri, 2021; Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014; Arslantaş ve Dayanan-Uğur, 2018; Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Bulut, 2019; Çevik, 2018; Demir, 2017; Ersoy, 2020; Çubukçu, 2018; Kesgin, 2020; Keskin, 2021; Konaklı ve Odabaşı, 2021; Nartgün, Nartgün ve Arıcı, 2016; Odabaşı, 2021; Oran-Çınar, 2019; Özhan, 2016; Pamuk, 2018; Titrek ve Zafer, 2009; Uzun, 2019; Yeşilbaş ve Akyol, 2019; Yorulmaz, 2014) sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin en az zorlayıcı gücü tercih ettiği elde edilen bulgular arasındadır (Admış ve diğerleri, 2021; Altinkurt ve diğerleri, 2014; Arslantaş ve Dayanan-Uğur, 2018; Aslanargun, 2009; Atmaca, 2014; Aydın, 2014; Çevik, 2018; Demir, 2014; Diş ve Ayık, 2016; Ersoy, 2020; Karaman, 2015; Kayalı, 2011; Kesgin, 2020; Keskin, 2021; Kutlu, 2019; Küçükçakır, 2019; Memduhoğlu ve Turhan, 2016; Nartgün, Nartgün ve Arıcı, 2016; Odabaşı, 2021; Özhan, 2016; Özkul, 2018; Pamuk, 2018; Türkseven-Dübüş, 2022; Uzun, 2019; Vatansever, 2017; Yeşilbaş, 2018; Zıblım, 2020).

Güç kullanımına ilişkin çalışmalarda, çoğunlukla güç kavramlarının açıklandığı ve güçle ilişkili kavramların ele alındığı görülmektedir. Ancak ölçek geliştirme ve derleme çalışmalarının sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, araştırmacıların eğitim sisteminin eksikliklerine odaklanarak, teorik çalışmalar yerine mevcut sistemi iyileştirici çalışmalar yapmayı amaçlaması olabilir (Avcıoğlu, 2011). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin güç kullanımının belirlenmesine ve bu gücün kullanımının öğretmen davranışları üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar yapıldığı düşünülmektedir. Araştırmalarda kullanılan değişkenler ele alındığında, yapılan çalışmalarda en fazla kullanılan değişkenin “örgütsel sinizm” olduğu saptanmıştır. Araştırmalarda çoğunlukla okul yöneticilerinin güç kullanımı ile öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Ardından güç kullanımı ile en fazla örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik değişkenlerinin araştırıldığı görülmektedir. Araştırmalarda güç kullanımının bağımsız değişken olarak ele alındığı ve gücün, bağımlı değişkenlerle ilişkisinin incelendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin güç kullanımı ile öğretmenlerin örgütsel sinizm davranışları (Altinkurt ve diğerleri, 2014; Çevik ve Can, 2020; Demir, 2017; Doğan, 2022) ile yasal güç ve zorlayıcı güç ile örgütsel sinizm davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Atmaca, 2014; Çelik, 2022; Okumuş, 2019). Benzer şekilde, okul yöneticilerinin güç kullanımı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu (Akgül, 2013; Atmaca, 2014; Cömert, 2014) saptanmıştır. Okul yöneticilerinin uzmanlık ve karizmatik güç kullanımı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu (Admış ve diğerleri, 2021; Sezgin ve Koşar, 2010), örgütsel bağlılık ile en düşük düzeyde negatif yönde ilişkinin ise zorlayıcı güç boyutunda olduğu saptanmıştır (Akgül, 2013; Uludağ-Kodal, 2019). Çalışmalarda, okul yöneticilerinin güç kullanımı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında düşük-orta düzeyde pozitif yönde anlamlı farklılıklar saptanmıştır (Altinkurt ve Yılmaz,

2012; Çevik ve Can, 2020; Demir, 2014; Doğan, 2022; Oran-Çınar, 2019; Uğurlu ve Demir, 2016). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizliği arasında düşük-orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Aydın, 2016; Doğan, 2022; Girgin, 2019; Karaman, 2015). Örgütsel sessizlik ile okul yöneticilerinin kullandığı yasal ve zorlayıcı güç arasında pozitif yönde, ödül ve kişilik gücü arasında ise negatif yönde ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır (Bozgöz, 2020; Deviren ve Okçu, 2020). Özetlemek gerekirse, okul yöneticilerinin uzmanlık güç ve karizmatik güç gibi kişisel güç kaynaklarını etkili bir biçimde kullanması, öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık vb. davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Ancak yasal ve zorlayıcı gücün kullanımı, öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm davranışları geliştirmesine neden olmaktadır.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine Türkiye’de yayımlanmış akademik çalışmaları incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine yapılan çalışmaların nicel araştırmalarla sınırlı olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, konunun derinlemesine incelenmesinde nicel ve nitel araştırma süreçlerinin birlikte yürütüldüğü ve bir bütün olarak ele alındığı karma yöntem araştırmalarının daha etkili sonuçlar verebileceği düşünülmektedir. Bu konuda yayımlanan doktora tezleriyle, karma yöntem araştırmaları, kuram oluşturma ya da boylamsal çalışmaların yapılmasının güç kavramı veya okul yöneticilerinin güç kullanımı üzerine derinlemesine veri elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu tür çalışmaların, Türkiye’deki okul yöneticilerinin güç kullanımı konusundaki yönelimini ortaya koyabileceği, alanyazına ve araştırmacılara önemli ölçüde katkı sağlayabileceği öngörülmektedir.

Kaynakça

- Admış, A., Deviren, G., Acar, H., Taruk, M., Gümüş, M. M. ve Demir, Y. (2021). Yöneticilerin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(1), 1-16.
- Akgül, R. (2013). Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Yönetimde Gücü Kullanma Stillerinin Öğretmen Algılarına Göre Örgütsel Bağlılığa Etkisi [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Trakya Üniversitesi.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynakları ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E. T. (2014). Okul Müdürlerinin Kullandığı Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki. *Journal Of Teacher Education And Educators*, 3(1), 25-52.
- Altunışık, R., R. Yıldırım, C. E. ve S. Bayraktaroğlu (2002). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.
- Arı, G. S., Armutlu, C., Tosunoğlu, N. G. ve Toy, B. Y. (2009). Pozitivist ve Postpozitivist Paradigmalar Çerçevesinde Metodoloji Tartışmalarının Yönetim ve Pazarlama Alanlarına Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 113-141.
- Arslantaş, H. İ. ve Dayanan-Uğur, İ. (2018). Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Sahip Oldukları Örgütsel Güç Kaynakları Düzeyi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 46-63.
- Aslan, A. (2018). Systematic Reviews and Meta-Analyses. *Acta Medica Alanya*, 2(2), 62-63. DOI: [10.30565/medalanya.439541](https://doi.org/10.30565/medalanya.439541)
- Aslanargun, E. (2009). İlköğretim ve Lise Müdürlerinin Okul Yönetimde Kullandığı Güç Türleri [*Yayımlanmamış Doktora Tezi*]. Ankara Üniversitesi.
- Aslanargun, E. (2013). Yönetimde Yeni Yaklaşımlar. H. B. Memduhoğlu, H. B. ve K. Yılmaz (Ed.), *Örgütlerde Sosyal Güç* içinde (ss. 175-198). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Atmaca, T. (2014). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Türleri İle Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldırma, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Gazi Üniversitesi.
- Avcıoğlu, G. Ş. (2011). Türkiye’deki Akademisyenlerin Küresel Bilgi Üretme ve Yayımadaki Konumları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14(14), 75-94.
- Aydın, F. (2016). Ortaokul Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Türleri Ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Davranışları [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Pamukkale Üniversitesi.

- Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Gazi Kitabevi.
- Aydın, R. (2014). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri ve Etkililiklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bakan, İ. ve Büyükbese, T. (2010). Liderlik “Türleri” ve “Güç Kaynakları”na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. Kariyer Yayıncılık.
- Bateman, T. S. & Snell, S. A. (2016). *Yönetim*. S. Besler, S. ve C. Erbil (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Blau, P. M. (1986). *Exchange & Power in Social Life*. Transaction Publishers.
- Bozgöz, İ. E. (2020). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Konumsal Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bown, M. J. ve Sutton, A. J. (2010). Quality Control in Systematic Reviews and Meta-Analyses. *Eur J Vasc Endovasc Surg*, 40(5), 669-77. <https://doi.org/10.1016/j.ejvs.2010.07.011>
- Bulut, S. (2019). Okullarda Örgütsel Güç Kaynakları ve Psikolojik Sermaye İlişkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi..
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2015). *Örgütsel Davranış*. Siyasal Kitabevi.
- Cömert, M. (2014). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Okul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Creswell, W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. M. Sözbilir (Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik*. Pegem Akademi.
- Çevik, A. (2018). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Makamsal Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Sinizm Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Çevik, A. ve Can, N. (2020). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Sinizm Davranışlarının Yordayıcısı Olarak Okul Yöneticilerinin Makamsal Güç Kaynakları. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 13-30.
- Çubukçu, B. (2018). Özel Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarının Öğretmenlerin İş Doyumu İle Olan İlişkisi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.
- Daft, R. (2015). *Örgüt Kuramları ve Tasarımını Anlamak*. Ö. N. Timurcanday Özmen (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Daymond, C. & I. Holloway (2003) *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Demir, A. (2014). Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Öncülü Olarak Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Demir, K. (2017). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Deviren, İ. ve Okçu, V. (2020). İlkokul Müdürlerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 915-932.
- Diş, O. ve Ayık, A. (2015). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 499-518.
- Doğan, E. (2022). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Örgütsel Çıktılara Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1337-1369. <https://doi.org/10.17152/gefad.1110782>

- Ersoy, S. (2020). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Algıları İle Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Etzioni, A. (1975). *A Comparative of Complex Organizations: On Power, Involvement, and Their Correlates*. The Free Press.
- Firestone, W. A. (1987). Meaning in Method: The Rhetoric of Quantitative and Qualitative Research. *Educational Researcher*, 16(7), 16-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X016007016>
- French, J. R. & Raven, B. (1959). *The Bases of Social Power*. In *Studies in Social Power*. D. Cartwright (Ed.). In Ann Arbor: Institute for Social Research (pp. 150- 167), University of Michigan.
- Gall, D. M., Borg, R. W. & Gall, P. J. (1996). *Educational Research: An Introduction*. Longman.
- George, J. M. & Jones, G. R. (2012). *Understanding And Managing Organizational Behavior*. Pearson Education.
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji*. Ayraç Kitabevi.
- Girgin, S. (2019). Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri İle Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Arasındaki İlişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction*. Longman.
- Gold, M. (1968). Power in The Classroom. D. Cartwright and A Zander (Ed.), In *Group Dynamics Research and Theory* (pp. 251-258). Harper & Row.
- Grove, S. K., Burns, N. & Gray, J. R. (2013). *The Practice of Nursing Resarch: Appraisal, Synthesis, and Generation of Evidence*. Elsevier Saunders.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Hale, R. & Whitlam, P. (2008). *İnsanları Etkileme Gücü*. T. Topuzluoğlu (Çev. Ed.). Epsilon Yayınevi.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W. & Woodman, R. W. (1995). *Organizational Behavior*. West Publishing Company.
- Hemingway, P. & Brereton, N. (2009). What is a Systematic Review. Evidence-Based Medicine. <http://www.bandolier.org.uk/painres/download/whatis/Syst-review.pdf> Erişim Tarihi: 23.09.2022.
- Higgins, J. PT. ve S. Green (2008). Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions. A John Wiley & Sons, Ltd., Publication. <https://www.radioterapiitalia.it/wp-content/uploads/2017/01/cochrane-handbook-for-systematic-reviews-of-interventions.pdf> Erişim Tarihi: 23.09.2022.
- Hodgetts, R. M. (1997). *Yönetim: Teori, Süreç ve Uygulama*, C. Çetin ve E. C. Mutlu (Çev. Ed.). Der Yayınevi.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Hunt, J. W. (1996). *Yönetici İçin Örgüt İçindeki Davranışlar Kılavuzu*. M. Odman (Çev.). Öteki Yayınevi.
- Jones, G. (2010). *Organizational Theory, Design and Change*. Pearson Education.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik Derleme Metodolojisi: Sistematik Derleme Hazırlamak İçin Bir Rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Karadağ, E. (2010). Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.
- Karaman, G. (2015). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Kayalı, M. (2011). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları (Uşak İli Örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Kesgin, E. (2020). Okul Yöneticilerinin Güç Kullanma Biçimleri İle Öğretmenlerin Muhalefet Etme Durumları Arasındaki İlişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Keskin, E. (2021). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Türleri İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Koçel, T. (2018). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Yayın Dağıtım.

- Konaklı, T. ve Odabaşı, S. (2021). Öğretmenlerin Politik Davranışları İle Okul Yöneticilerinin Güç Kaynakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 99-119.
- Kutlu, H. (2019). Öğretmen Yabancılaşması ve Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Küçükçakır, A. (2019). Okul Yöneticilerinin Tercih Ettiği Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Mesleki İyilik Algısı Arasındaki İlişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA.
- Mcshane, S. L. & Von Glinow, M. A. (2016). *Örgütsel Davranış*. A. Günsel ve S. Bozkurt (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B. ve Turhan, M. (2016). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Örgütsel Güç Kaynaklarını Kullanım Düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (44), 73-90. DOI: [10.15285/maruaebd.286486](https://doi.org/10.15285/maruaebd.286486)
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Nartgün, Ş. S., Nartgün, Z. ve Arıcı, U. D. (2016). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları İle Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-26.
- Neuman, L.W (2003) *Social Research Methods Qualitative and Quantitative Approaches*. Allyn and Bacon.
- Odabaşı, S. (2021). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Sergiledikleri Politik Davranışlar Arasındaki İlişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Oran-Çınar, S. (2019). Okul Müdürlerinin Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Örgütsel Kimlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Özdemir, A. (2015). Öğretmenlerin Okullarına Duygusal Bağlılıklarının Müdürlerin Sosyal Becerileri, Kullandıkları Güç Kaynakları ve Etik Liderlik Davranışları Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 595- 618.
- Özhan, T. (2016). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeylerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özkul, Ö. (2018). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Sultangazi Örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi.
- Pamuk, N. (2018). Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları (Afyonkarahisar İli Örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Rahim, M. A. (1989). Relationships of Leader Power to Compliance and Satisfaction with Supervision: Evidence from a National Sample of Managers. *Journal of Management*, 15(4), 545 557. <https://doi.org/10.1177/014920638901500404>
- Rahim, M. A. (2009). Power and Interdependence in Organizations. D. Tjosvold, and B. Wisse (Eds.). In *Bases of Leader Power and Effectiveness* (pp. 224-243). Cambridge University Press.
- Rahim, M. A. & Buntzman, G. F. (1989). Supervisory Power Bases, Styles of Handling Conflict with Subordinates, and Subordinate Compliance and Satisfaction. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 123(2), 195-210. <https://doi.org/10.1080/00223980.1989.10542976>
- Raven, B. H. (1965). Social Influence and Power, I. D. Steiner and M. Fishbein (Eds.), In *Current Studies in Social Psychology* (pp. 371-382). Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Raven, B. H. (1993). The Bases of Power: Origins and Recent Development. *Journal of Social Issues*, 49(4), 227-251. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1993.tb01191.x>
- Robbins, S. P. (2015). *Organizational Behavior*. Pearson Education.
- Robbins, S. P. & Judge T. A. (2013). *Örgütsel Davranış*. İ. Erdem (Çev. Ed.) Nobel Yayıncılık.

- Sargut, A.S. (2002). Bilimin İkilemi: Belirlenirlik ya da Belirlenmezlik. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 121-126.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N. & Uhl-Bien, N. (2010). *Organizational Behavior*. John Wiley and Sons.
- Sezgin, F. ve Koşar, S. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Güç Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296.
- Sönmez, E. ve Doğan, E. (2022). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Güç Kaynakları Üzerine Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel İçerik Analizi. *TEBD*, 20(2), 679-700. <https://doi.org/10.37217/tebd.1081902>
- Szilagyi, A. D. & Wallace, M. J. (1990). *Organizational Behavior and Performance*. Pearson Scott Foresman.
- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2017). *Yönetim ve Organizasyon*. Eğitim Yayınevi.
- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60, 657-674.
- Türkseven-Dübüş, B. (2022). Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerini İle Kullandıkları Güç Kaynakları Arasındaki İlişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Uludağ-Kodal, D. (2019). Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Türleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2016). Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Öncülü Olarak Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 98-119.
- Uzun, M. (2019). Yöneticilerin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Kendini İşe Vermeleri Arasındaki İlişki (Kahramanmaraş İli Örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Varoğlu, D. (2015). Örgütsel Davranış. Ç. Kirel ve O. Ağlargöz (Ed.). *Örgütlerde Güç ve Politika* içinde (ss. 168-190). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Vatansever, S. (2017). Ortaokul Yöneticilerinin Güç Tipi Tercihlerinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Wilson, P. A. (1999). A Theory of Power and Politics and Their Effects on Organizational Commitment of Senior Executive Service Members. *Administration and Society*, 31(1), 120-141. <https://doi.org/10.1177/009539999400935510>
- Yeşilbaş, Y. (2018). Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları: Bir Karma Yöntem Çalışması (Aydın İli Efeler İlçesi Örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Yeşilbaş, Y. & Akyol, B. (2019). Power Sources Used by School Principals: A Mixed-Method Study. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 17-31. DOI: [10.7596/taksad.v8i3.2201](https://doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2201)
- Yıldırım, E. (1998). Güç Kavramı ve İstihdam İlişkisi. *Amme İdaresi Dergisi*, 31(4), 51-64.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, A. (2014). Ortaöğretim Kurumlarındaki Okul Yöneticilerinin Örgütsel Güç Kaynakları ve Kullanma Düzeyleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde Liderlik*. Ş. Çetin, Ş. ve R. Baltacı (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yücel, R. (1999). Gücün Örgüt Yönetiminde Etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(4), 167- 179.
- Zıblım, L. (2020). Okul Yöneticilerinin Kullandığı Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Güç Mesafesi Arasındaki İlişki (Muğla/Türkiye-Tamale/Gana Örneği) [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.



Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)

<http://www.emad.elayayincilik.com/>

ISSN: 2980-0021



Öğretmen Güçlendirmede Okul Yöneticilerinin Rolü ve Önemi ile Öğretmen Güçlendirme Stratejileri

Neşem ERKOÇ¹, Bilgen KIRAL²

Öz

Bu çalışma öğretmen güçlendirmede okul yöneticilerinin rolü ve uyguladıkları stratejileri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma literatür taraması şeklinde kurgulanmış olup veriler doküman incelemesi ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler öğretmen güçlendirme, öğretmen güçlendirmede okul yöneticilerinin rolü ve uygulanan güçlendirme stratejileri olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Öğretmen güçlendirme, okulun başarısını, öğretmen başarısını ve dolayısıyla öğrenci başarısına etkileyen önemli bir kavram olup okul yöneticilerinin süreçte kritik bir rolü bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Güçlendirme, öğretmen, öğretmen güçlendirme, okul yöneticisi, güçlendirme stratejileri.

The Role and Importance of School Administrators in Teacher Empowerment and Teacher Empowerment Strategies

Abstract

This study aims to reveal the role of school administrators and the strategies they apply in teacher empowerment. The study was designed as a literature review and the data were obtained by document analysis. The data obtained were discussed under three headings: teacher empowerment, the role of school administrators in teacher empowerment, and applied empowerment strategies. Teacher empowerment is an important concept that affects the success of the school, teacher success and therefore student success, and school administrators have a critical role in the process.

Keywords: Empowerment, teacher, teacher empowerment, school administrator, empowerment strategies.

Makale Geçmişi
Makale Türü
Önerilen Atf

Geliş: 05.06.2023

Kabul: 23.06.2023

Yayın: 30.06.2023

Derleme Makalesi

Erkoç, N. & Kırıl, B. (2023). Öğretmen güçlendirmede okul yöneticilerinin rolü ve önemi, okul yöneticilerinin uyguladığı güçlendirme stratejileri. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 3(4), 47-60.

¹ Sorumlu yazar: Müdür Yardımcısı doktorant, MEB, nesem_b@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1816-1630>

² Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, bilgen.kiral@adu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5352-8552>

Giriş

Çağımızdaki hızlı değişim ve özellikle bilişim alanındaki gelişmeler örgütleri etkilemektedir. Yenilik ve çağın gerektirdiği revizyonlar örgütlerin hayatta kalması, amaçlarını daha etkili şekilde gerçekleştirmesi ve örgütsel verimliliğin artması için oldukça önemlidir. Bu nedenle örgütler bir takım değişim süreçlerinden geçmek zorundadır. Yönetim ve liderlik anlayışlarında da bu değişikliklere uyum sağlayacak bir bakış açısı gerekmektedir (Neyişçi, 2008). Örgütlerin yaşadığı değişimler insan kaynağını da etkilemektedir (Çetin ve Dinç Özcan, 2013). Günümüzde örgütlerin sahip olduğu en önemli kaynak, insan kaynağı olarak kabul edilmektedir (Kahraman ve Çelik, 2020). Bunun temel nedeni, örgütün sahip olduğu diğer kaynakların etkili kullanımının doğrudan insan gücüne bağlı olmasıdır (Cemaloğlu ve Daşcı Sönmez, 2020).

Tıpkı diğer örgütler gibi okullar da dinamik ve gelişen örgütlerdir (Konan, 2015). Okul örgütü de toplumsal gelişmelerden, ekonomik durumlardan, bilimsel gelişmelerden yoğun bir şekilde etkilenerek bir değişim sürecine girmektedir (Erçetin ve Kamacı, 2008). Gerek öğretmenlerin rollerindeki değişimler gerekse kullanılan yöntem, teknik ve materyallerdeki değişimler okullarda geleceği öngörmenin giderek daha da zorlaştığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu nedenle okul örgütünün amaçlarına ulaşabilmesi için en etkili kaynakları olan öğretmenleri sürekli geliştirmenin yanı sıra (Özdemir, 2020); okul yöneticilerinin aynı zamanda öğretmenlerin ekonomik, sosyal, fiziksel ve psikolojik bakımdan yeterli hissetmelerini de sağlaması gerekmektedir. Bu süreçte okul yöneticilerinden de değişen ihtiyaç ve durumlar karşısında esnek olmaları, yeniliklere açık olarak eğitim hizmetini sürdürmesi beklenmektedir (Ertürk Kayman, 2008). Bu bağlamda eğitim örgütlerine ve okul yönetimine farklı bir çerçeve sunacak güçlendirme kavramından yararlanılması öğretmenin öğrencileri yoluyla toplumda bir kelebek etkisi yaratmasını sağlayabilir ve sistemin gelişmesinde öncü olabilir.

Öğretmen güçlendirme, öğretmenin liderlik kapasitesini geliştiren önemli bir kavramdır (Short, 1994a). Öğretmenleri güçlendirmenin ve destekleyici bir çevre oluşturmanın eğitimin etkililiği ile ilgili sorunlara uygulanabilir bir çözüm sunduğu vurgulanmakta olup; öğretmen güçlendirme, öğretmenin mesleki uzmanlığında değişiklikler yaratma, artan özerklik ve karar verme süreçlerine katılım anlamına gelmektedir (Bogler ve Nir, 2012). Öğretmen güçlendirme yoluyla, öğretmenler kendi yeterliliklerini geliştirmekte ve potansiyellerini ve sınırlarını keşfetmektedirler (Bogler ve Somech, 2004). Öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatmini olumlu yönde etkileyen, stresle baş etmesini sağlayan, mesleki yeterliğine ve uzmanlığına olan güvenlerini artıran, uygun ve anlamlı buldukları belirli bir amaç için yönlendirmeyi sağlayan güçlendirme; öğretmenlerin işbirliği yapmalarını, yeniliğe açık olmalarını ve liderlik rollerini geliştirmeleri ve üstlenmeleri için güvenli alanlar sunmaktadır (Hardy ve O'Sullivan, 1995). Öğretmen güçlendirme, yöneticilerin öğretmenleri güçlendirmesi yoluyla okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamaya çalışmaktır (Kırıl, 2020). Öğretmen güçlendirme, öğretmenlerin kendi alanlarında karar verme yetkilerini ve hesap verebilirliklerini artırmayı amaçlamaktadır (Dee vd., 2002).

Öğretmen güçlendirmenin okulda sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ve uygulanması okul yöneticisine bağlıdır (Çetin ve Kırıl, 2018). Okul yöneticisinin okulda uyguladığı stratejiler, kişiliği, yönetime ilişkin algısı güçlendirmenin derecesini belirlemektedir. Güçlendirmeyi teşvik etmek için okul yöneticisinin çeşitli itme ve çekme uygulamalarından yararlanması gerekmektedir (Seibert vd., 2011). Öğretmenlere kolaylaştırıcı bir ortam sağlayan ve öğretmenleri motive eden okul yöneticileri, onları yapısal ve psikolojik olarak güçlendirmekte ve dolayısıyla öğretmen özerkliği üzerinde bir etkiye sahip olmaktadır. Okul yöneticileri tarafından güçlendirilmek öğretmen özerkliği için çok önemli olmakla birlikte, mevzuat ve yönetmeliklerle de öğretmenlere haklar tanınması gerekmektedir (Kırıl, 2020).

Güçlendirme, ideal koşullar ile mevcut koşullar arasındaki uçurumu kapatmaya yardımcı olabilecek önemli bir araçtır. Güçlendirme öğretmenlerin; araştırma, hizmet ve vatandaşlık gibi alanlara katkıları için net beklentiler belirlerken; özerklik ve yenilik için alan tanıyan ve öğretimsel liderlerin önemini vurgulayan, fikirlerin güç olarak kabul edildiği hayal gücü çağı olarak adlandırılan günümüz çağında anahtar kavramlarından biri olabilir (Lawrence vd., 2012). Bu çalışmada güçlendirme ve öğretmen güçlendirme kavramı kısaca açıklanmış olup çalışmanın odağını okul yöneticilerinin güçlendirme sürecindeki rolü ve önemi ile okul yöneticilerinin güçlendirme sürecinde uyguladıkları stratejiler oluşturmaktadır.

Öğretmen Güçlendirme

Öğretmen güçlendirme ile ilgili araştırmalar 1980'lerin sonlarında alan yazında yer almaya başlamış ve güçlendirme, okul katılımcılarının kendi büyümelerinin sorumluluğunu üstlenme ve kendi sorunlarını çözme yetkinliğini geliştirdikleri bir süreç olarak tanımlanmıştır (Bogler ve Somech, 2004). Okul politikalarına aktif katılımı öğretmenin okuldaki iş ve işlemlerde özerk olması, mesleğine ve kendisine değer vermesi, statüsünün güçlü bir temele dayandırılması, yeterliğinin geliştirilmesi ve yönetime aktif katılımı olarak tanımlanan öğretmen güçlendirmesi; okulun gelişimi ve eğitim öğretimin iyileştirilmesi için bir ön gereklilik olarak görülmektedir (Balyer vd., 2017; Short, 1994b). Öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini olumlu yönde etkileyen, stresle baş etmesini sağlayan, mesleki yeterliğine ve uzmanlığına olan güvenlerini artıran, uygun ve anlamlı bulduklarını belirli bir amaç için yapmalarını sağlayan güçlendirme; öğretmenlerin işbirliği yapmalarını, yeniliğe açık olmalarını ve liderlik rollerini geliştirmeleri ve üstlenmeleri için güvenli alanlar sunan bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Hardy ve O'Sullivan, 1995).

Öğretmenlerin, görev yaptıkları yerlerde karşılaştıkları bir durumu iyileştirmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olduklarına olan inancı olarak da tanımlanan güçlendirmeye ilişkin Rinehart ve Short (1991), öğretmen güçlendirmenin öğretmenlerin daha fazla karar verme ve profesyonel olarak gelişme fırsatlarına sahip olmaları, günlük programları kontrol etmeleri ve yüksek düzeyde öğretme yeterliliği hissetmeleri ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Maeroff'a (1988) göre, öğretmen güçlendirme; gelişmiş statü, artan bilgi ve karar vermeye erişimden meydana gelmektedir. Karar verme, mesleki gelişim, statü, öz yeterlilik, özerklik ve etki öğretmen güçlendirmenin boyutlarını oluşturmaktadır (Short ve Rinehart, 1992).

Güçlendirmenin ilk boyutu karar verme olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin çalışma ortamları hakkında karar vermede rol almalarına izin vermek, güçlendirmeyi başarmak için önemli olarak görülmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenin becerilerini geliştirmelerine izin verilip verilmediğine ilişkin algısıyla ilgilidir (Short ve Rinehart, 1992). Öğretmenlerin akranlarıyla işbirliği yapmalarına ve mesleki eğitime katılmalarına izin verilmesi gerekmektedir. Statü, güçlendirmenin başka bir boyutudur. Statü, bir öğretmenin velilerden, öğrencilerden, topluluk üyelerinden, akranlarından ve üstlerinden gördüğü ilgi miktarını ifade etmektedir. Statü aynı zamanda bir öğretmenin iş arkadaşlarının yaptığı işe değer verdiğine dair inancını da ifade etmektedir (Short, 1994a). Güçlendirmenin bir başka boyutu da öz yeterliliktir. Öz-yeterlik, kişinin işini etkili bir şekilde yapabilme yeteneğine sahip olduğuna dair inancı olarak tanımlanmaktadır. Özerklik boyutu ise öğretmenleri profesyonel olarak görmek ve işleriyle ilgili kararlar almalarına izin vermek olarak açıklanmaktadır. Son boyut ise etkidir. Etki, kişinin okul ortamını etkilediği algısı olarak ifade edilmektedir (Ritter, 2019).

Öğretmen güçlendirme, okuldaki öğretmenler arasında güven, işbirliği ve iletişimi olumlu bir şekilde etkilemekte, öğretmenlerin değişim yaratma yeteneği ve istekliliğini artırmaktadır. Güçlendirme, öğretmenin öğrencileriyle bilişsel ve duyuşsal olarak etkili bir şekilde iletişim kurma yeteneğini de olumlu olarak etkilemektedir (Short vd., 1994). Güçlendirilen bir öğretmenin kendine güveni artmakta ve öğretmelerin yeni etkinlikler, yeni öğretim yöntemleri başlatmak gibi yeni sorumluluklar almaya da istekli olmaktadır (Mark ve Louis, 1999). Güçlendirilen bir öğretmen, öğrenciler ve öğretmenler, öğretmenler ve müdürler, öğretmenler ve veliler, öğrenciler ve müdürler, öğrenciler ve ebeveynleri arasında iletişim ve işbirliğini teşvik etmek için çalışmakta; sorumluluklarının farkına varmakta, derslere yeterince hazırlanmakta ve onları ilgi çekici hale getirmenin yollarını aramaktadır. Bu yüzden güçlendirmenin gerçekleşmesi için öğretmenin yerini ve değerini bilmesi gerekmektedir (McNaughtan vd., 2021).

Okulda güçlendirme stratejilerinden yararlanmak için öncelikle davranışsal ve psikolojik güçlendirmenin sağlanması gerekmektedir. Burada okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticisi; pozitif, sağlıklı bir okul iklimi ve kurum kültürü yaratmalı, karar almada demokratik bir anlayış benimsemeli, iletişime önem vermeli, öğretmenin yetkinliğini artırmak için sürekli eğitimler sağlamalı, okulun fiziki eksikliklerini tamamlamalı, okulda biz bilinci oluşturmalıdır (İhtiyaroğlu, 2017). Öğretmenlerin güçlendirilmesi, okul yöneticilerinin kişilerin iş başında sahip oldukları ve yetki düzeyinde çoğunlukla belirgin olması muhtemel olan kişinin rolündeki değişiklikleri ortaya çıkarmasını gerektirmektedir (Bogler ve Nir, 2012). Aynı zamanda okul yöneticilerinin etkinin resmi ilişkilerdekilerle sınırlı olmadığını kabul etmesi; öğretim ve öğrenmeyle ilgili daha katı

beklentilerinden vazgeçmesi ve öğretmenleri güçlendirmenin ve teşvik etmenin yollarını araştırması gerekmektedir (Kırıl, 2015).

Öğrenciler için daha başarılı eğitim programları geliştirmek ve öğretmenlerin daha yüksek katılım seviyelerine yükseltilmesi için okul yönetiminin öğretmenlerinin çalışmalarını desteklemesi veya kolaylaştırması gerekmektedir. Etkili öğretmen güçlendirmenin var olması için, okul yönetiminin, bireysel rollerin önemini vurguladıkları etkileşimler yoluyla çalışanların çalışmalarının anlamlılığını güçlendirmesi ve öğretmenin bireysel çalışması ile okulun ortak hedeflerinin birbirine bağlı olduğunu vurgulaması önemli olarak görülmektedir (Moye vd., 2005).

Güçlendirme bir süreçtir, uzun dönemde gerçekleşen bir yolculuktur. Güçlendirme okul yönetiminin unvanlarından vazgeçip tüm yetkilerini devretmesi olarak görülmemesi gerekmektedir. Yönetimi ve sorumluluğu paylaşma; okulun odağına öğretmenleri yerleştirme olarak görülmesi gereken güçlendirme kavramının gerçekleşmesi için süreçte kilit konumda olan yöneticiye önemli bir rol düşmektedir (Özdaşlı ve Kandemir, 2006).

Öğretmen Güçlendirme Sürecinde Okul Yöneticilerinin Rolü ve Önemi

Toplumda değerleri, demokrasiyi, bağımsız düşünmeyi geliştiren ve bireyin, toplumun üretken ve işbirlikçi bir üyesi olmasını destekleyen güçlendirme; öğretmenlerin potansiyellerini artıran, mesleki gelişimlerine odaklanarak öğretmen yeterliliğini destekleyen ve böylece öğrencilerin başarılarını ve performanslarını iyileştiren bir kavram olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında okullarda sürecin işleyebilmesi okul yöneticisine bağlıdır (Kırıl, 2020). Güçlendirmeyi sağlayacak olan okul yöneticisinin sadece okulun işleyişinden sorumlu olarak görülmemesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin bu süreçteki rolleri eğitimci, eğitim yöneticisi, yönetici, denetmen, öğretim lideri, yenilikçi ve motivasyon sağlayıcısı olarak sıralanabilir (De Keizer, 2018).

Eğitimci olarak okul yöneticisinin eğitim kelimesinin anlamını anlaması, işlevi, amacı ile ilişkisini kurması ve bunu okula yansıtması gerekir. Bir eğitimci olarak yönetici; motivasyon, sorumluluk, sosyal yaşam, olgunluk, eğitim geçmişi gibi farklılıkları anlar ve ikna edici ve örnek alınacak davranışlarda bulunarak öğretmenlere, idari personele ve öğrencilere zihinsel, ahlaki, fiziksel ve estetik değerleri aşımak için bir eğitimci olarak davranır (Sarpkaya, 2020). Eğitim yöneticisi olarak okul yöneticisi, aslında bir öğretmendir ve yöneticilik ikinci görev olarak görülmektedir. Okul yöneticisi, okullarda eğitimin düzenlenmesi sürecinde de çok önemli olan diğer görevleri eğitim yöneticisi olarak yerine getirmelidir. Okul yöneticisinin görevlerini yerine getirebilmesi, çağdışı kalmaması için eğitim yöneticisi olarak kendini sürdürülebilir bir şekilde geliştirmesi önemlidir (Kaya, 1999). Yönetici olarak müdürün görevi, öğretmenin etkili bir şekilde güçlendirilmesini sağlamak için okul yönetimi faaliyetlerini organize etmek ve yönetmektir (Aydın, 2014). Denetmen olarak okul yöneticisi öğretim sürecinin ve öğretmenlerin gelişimlerini sağlamalıdır (Ariana vd., 2015). Öğretim liderleri olarak okul yöneticisinin hedef odaklı olması gerekmektedir. Etkili öğretim lideri, okulun stratejilerini ve faaliyetlerini okulun akademik misyonuyla uyumlu hale getirmeli ve müfredat, öğretim ve öğrenmenin iyileştirilmesi konusunda öğretmenlerle doğrudan çalışmaktan korkmamalı ve uzmanlık becerisini sürekli güncellemelidir (Hallinger, 2005). Bir eğitim yenilikçisi olarak, okul yöneticisi eğitimin kalitesinin iyileştirilebilmesi için öğrenmede sürekli yenilikler uygulamalıdır (Purwanti, 2017). Bir motive edici olarak okul yöneticisi, öğretmenlerin çeşitli görev ve işlevleri yerine getirirken motive edecek doğru stratejiyi uygulaması gerekmektedir (Medina vd., 2016).

Okul yöneticilerinin eğitimci, eğitim yöneticisi, yönetici, denetmen, öğretim lideri, yenilikçi ve motivasyon sağlayıcı rollerinin bilincinde olması; sadece yönetime ya da sadece öğretime değil tüm süreçlere odaklanarak; okulun misyonunu öğretmenlerle birlikte belirleyip, öğretim programını yönetip, olumlu bir okul öğrenme ortamını teşvik ederek öğretmenleri güçlendirebilmektedir. Güçlendirme sürecini okulunda uygulamak isteyen okul yöneticisi; ortak bir amaç duygusu yaratmalı, çeşitli paydaşları içeren döngüsel okul geliştirme planlaması yoluyla okulun sürekli gelişimini teşvik etmeli, öğretim ve öğrenmenin yenilenmesi ve iyileştirilmesini amaçlayan yüksek beklentiler ile okul iklimi ve okul kültürünü geliştirmeli, müfredatı koordine etmeli ve öğrenci öğrenme çıktılarını izlemeli, okulun misyonunu yansıtacak şekilde okulun ödül yapısını şekillendirmeli, sürekliliği hedefleyen çok çeşitli faaliyetlerin düzenlenmeli ve izlenmesini sağlamalı, öğretmenlerin gelişimini desteklemeli, okulda görünür olmalıdır (Aksoyalp, 2010; Hallinger, 2005).

Güçlendirmenin sağlanması sürecinde okul yöneticisi hem yöneticilik hem de liderlik rolünü bütünleştirmelidir (Çalışıcı Çelik ve Kırıl, 2022). Liderlik ve yöneticilik hem birbirinden ayrı hem de birbirini kapsayıcıdır. Liderlik ve yöneticilik kavramlarının karakteristik özellikleri vardır ve örgütte hem liderlik hem de yöneticilik işlevlerinden yararlanılmalıdır (Çelik ve Uğurluoğlu, 2009). Yöneticilik karmaşıklıkla, liderlik ise değişimle başa çıkmayı sağlamaktadır. Örgüte değişim için liderlik etmek, bir yön belirlemek, vizyonu oluşturmak ve bu vizyona ulaşmak için gerekli adımlar atmak liderin görevi olarak görülmektedir. Yöneticiler örgütsel bir yapı ve iş yaratır, nitelikli bireyleri seçer ve yürütmeyi izlemek için sistemler geliştirmektedir. Örgütün vizyona ulaşmasını sağlamak için liderin motivasyon ve esin ortamı yaratması değişimin önündeki engelleri bertaraf etmesi olumlu yönde örgütü hareket ettirmesi gerekmektedir (Aydın, 2014; Çelik ve Uğurluoğlu, 2009). Yöneticiler, amaçlar konusunda kişisel olmayan tutum takınırken; liderler ise daha kişisel bir yaklaşım uygulamaktadır. Liderlik değişim odaklı iken, yöneticilik de amaç sistemli sonuçlara ulaşmaktır. Güçlendirme sürecinde yöneticinin, lider yönetici olması gerekmektedir. Okulun başarısının artması için okul yöneticisinin güçlendirilmiş bir okul iklimi yaratması ve bu değerleri de benimsemiş olması gerekmektedir (Kırıl, 2021).

Güçlendirmeyi temel alan bir okul yaratmak isteyen okul yöneticisinin kültürel lider rolünü üstlenmesi gerekmektedir. Yönetim planlarının insanları ve olayları başarılı bir şekilde birbirine bağlayamadığı durumlarda, değerler insanları ortak bir amaç için birbirine bağlayabilir. Eğitim açısından bakıldığında, öğretmenler kendileri için önemli olan kararları almakta özgür olduklarında ya da iş yaşamlarını ve aktivitelerini anlamlı ve önemli bulduklarında işlerinden daha fazla doyum almaktadır. Yöneticiler, okuldaki öğretmenlerin bir profesyonel olduğunu kabul ederek öğretmenlerin özerkliğini artırmalı, ortak bir sözleşme ve kültür geliştirerek insanları birbirine bağlaması gerekmektedir. Bu sayede güçlendirme süreci kolaylaşmaktadır (Sergiovanni, 1987).

Değişim ve dönüşümün yoğun yaşandığı günümüz toplumlarında geleneksel ve kontrol odaklı bir yönetim rolünü benimsemek hem öğretmen güçlendirmesine hem de öğretimin iyileştirilmesine ket vurmaktadır (Konan, 2015). Yöneticinin değişime direnmeyen topluluk temelli lider rolünü üstlenmesi; lider ve izleyen arasındaki sınırların belirsiz olduğu bilinciyle öğretmenlerin de birer lider olduğunu kabul ederek güçlendirmeyi teşvik etmesi gerekmektedir. Papatya ve Dulupçu (2000), güçlendirme sürecinde kuantum lider rolü üstlenen bir yöneticinin; tutarlı olması, risk alması, yaratıcı olması, retorik düşünmesi, karmaşıklığı kabul etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu rolü benimseyen yönetici okulu kuantum evrene dönüştürerek öğretmenlerin enerjilerini ve potansiyellerini artırmakta ve yaratıcılığı teşvik etmektedir.

Güçlendirme ile öğretmen, motive olmakta, enerji dolu hissetmekte, cesaret kazanmakta ve özgür hissetmektedir. Yöneticinin bu süreçte cesaret veren itici bir güç olması, kaynak dağıtıcı, inisiyatif sahibi bir lider rolünü üstlenmesi öğretmenin sürece, okula ve kendine ait algısını olumlu olarak etkilemektedir (Byron ve Kercher, 1991). Yöneticinin öğretmene fırsatlar sunması, gelişimini destekleyen bir lider olması, rutin işler yerine önceliğini öğretmenlere ve okuluna vermesi, başarısızlığı bireye yüklememesi güçlendirmenin uygulanabilmesini kolaylaştırmaktadır (Çuhadar, 2005; Terry, 1995). Aynı zamanda yöneticinin güçlendirme ile güç kaybedeceğini düşünmesi, statüsünün değişeceği kaygısı, yetkisini dağıtırsa söz hakkını kaybedeceği endişesi yaşaması sürece zarar vermektedir (Byron ve Kercher, 1991). Bu sebeplerle yöneticinin güçlendirici lider olması gerekmektedir (Konan ve Çelik, 2017).

Güçlendirmeyi ve güçlendirmenin anlamını içselleştiren ve bunu örgütüne başarıyla uygulayan yöneticiden; okul ve okul personeli için bir vizyon oluşturması; başarıya ulaşmak için gerçekçi hedefler belirlemesi ve bu hedeflere ulaştıracak yolları çizmesi beklenir. Güçlendirici okul liderinin; okuldaki hem iç hem de dış tüm paydaşları dikkate alması, başarı ve başarısızlıkta biz duygusu oluşturması, hem erişilebilir hem de arka planda olmayı bilmesi ve bilgili, kararlı davranması rollerini üstlenmesi istenir (Terry, 1995). Hataların olabileceğini kabul eden, yüreklendirici bir şekilde davranan, kaos ve karmaşadan korkmayan, risk alan, hem öğretmen hem de lider olan; bilgi toplayan ve dağıtan; öğretmenlere bilgiye ulaşma ve kendilerini geliştirme fırsatları sunan; takım ruhunun oluşmasına yardımcı olan okul yöneticisinin bu rollerini uygulayabilmesi ile güçlendirilmiş öğretmen ve okul oluşmaktadır (Melenyzer, 1990). Güçlendirmenin gerçekleştirilmesi için okul yöneticisinin üstlenmesi gereken roller; güven ve bağlılık temelli örgüt kültürü yaratmak, katılımcı ve bilgiyi paylaşımcı olmak, başarıyı da başarısızlığı da üstlenmek ve bu durumlardan olumlu bir sonuç çıkarmak,

hata yapmaktan korkmayan cesur kararlar alan bir örgüt yaratmak, öğretmenini desteklemek, her zaman etkin ve hızlı geribildirimlerde bulunmak, misyon ve vizyonu birlikte belirlemek ve paylaşılan liderlik anlayışını benimsemek, yöneticiliği yol gösterme, geliştirme, önünü açma olarak görmek, şeklinde sıralanmaktadır (Koçel, 2003). Kontrol etme yerine paylaşılan liderlik anlayışı zihniyetine sahip olan okul yöneticisi yaratıcı ve işbirlikli bir okul oluşturmakta; öğretmenlerini canlandırmakta; onlara cesaret ve istek vermektedir. Okul yöneticisi öğretmenin kişisel gelişimini ve mesleki gelişimini desteklemeli; personelini iyi tanımalı; iklim lideri olmalı; okula ait bir kimlik oluşturmalıdır (Kırıl, 2021).

Okul Yöneticisinin Kullandığı Güçlendirme Stratejileri

Bir müdür, hem okulun formal lideri ve hem de okulun yöneticisi olarak görülmektedir. Eğitim bağlamında, okul müdürleri, gücü elinde tutan kilit otoriteler arasında bulunmaktadır. Tüm yöneticiler gibi okul müdürleri de örgütsel amaçları gerçekleştirmek ve işi öğretmenlerle ve öğretmenler aracılığıyla yapmaktadır. Bu, etki ve güç kullanımını gerektirmektedir. Müdürler, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını etkilemek için güç kullanmaktadır (Lyons ve Murphy, 1994). Etki ve ikna yoluyla liderlik etme yeteneği, liderliğin vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmektedir (Yeşil, 2016).

French ve Raven'a (1959) göre güç; ödül, zorlayıcı, meşru, uzman ve karizmatik gibi türlerden oluşmaktadır. Ödül gücü, liderin takipçilerine ödül verme yeteneğine dayanır. Liderin öneri ve fikirlerine katılmaları halinde bunun ücret, terfi veya tanınma gibi olumlu teşviklerle sonuçlanacağıdır. Zorlayıcı güç, ödül gücünün tersidir ve korkulara ve kemer sıkma önlemlerine dayanmaktadır. Pozisyonun gücü veya meşru güç, bireyin sahip olduğu pozisyon veya unvana dayanan güç türüdür. Bu yetki örgüt tarafından onaylanmıştır (Altun ve Sarpkaya; 2017). Uzmanlık gücü, takipçinin liderin bilgi, yetenek ve becerilere sahip olduğuna dair inancına dayanmaktadır. Bilgiden kaynaklanan otorite ile aynıdır. Büyük bir uzman gücüne sahip olan bir lider, teknik, mantıksal, analitik becerilere, deneyime sahip olduğu veya çeşitli eğitimler gerçekleştirmiş olduğu için başkalarının işini kolaylaştıracak uzmanlığa sahip olarak görülmektedir. Referans gücü, kişinin kişisel özelliklerine dayanır. Karizma, zarafet ve yaratıcılık gibi özellikler çoğu liderin özellikleridir. Büyük referans gücüne sahip bir lider, kişiliği nedeniyle başkaları tarafından sevilme ya da beğenilmektedir (Bush, 2018).

Güç bağlamında ele alındığında okul müdürünün zorlayıcı gücü veya meşru gücü çok sık kullanması ya da ödül gücünü kullanırken kayırmacılık gibi davranışlarda bulunması güçlendirmenin gerçekleşmemesine neden olabilmektedir. Müdürlerin uzmanlık gücü; iş tatmini, motivasyon ve bağlılık dahil üzere öğretmenlerin çalışma performansının psikolojik, sosyal ve teknik yönlerine olumlu katkıda bulunmaktadır (Altun ve Sarpkaya; 2017). Öte yandan, zorlayıcı gücü kullanan müdür davranışı öğretmenlerin üretkenlik ve yaratıcılıklarını olumsuz olarak etkilemektedir. Okul müdürü öğretmen güçlendirmesini sağlamak için; öğretmenler üzerinde güç sahibi olmak yerine öğretmenlerle güç paylaşımını sağlayacak bir stratejisi kurmalıdır. Okuldaki güç paylaşımı, bir okul müdürünün etkinliği için kritik öneme sahiptir (Hoy ve Miskel, 2010).

Short ve Rinehart (1992), okul gelişiminin, öğretmenin okuldaki hayati alanlarda karar verme sürecine katılması için artan fırsatlara bağlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin örgütsel hedeflere katkıda bulunmalarını sağlamak, onları etkili kılmak için bir ön koşul olarak görülmektedir. Öğretmenleri güçlendirmek, onları geliştirmek, sorunları çözmek için eğitmek, onlara özgürlük vermek ve herhangi bir görev için onay gerektirmeden harekete geçmelerine izin vermek demektir. Öğretmenlerin güçlendirilmesi için okul müdürünün, okul amaçlarının ve politikalarının belirlenmesine katılmayı artırması ve öğretmenlerin neyin nasıl profesyonel kararda bulunmasını desteklemesi gerekmektedir. Öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimi için hizmet içi eğitimler gerçekleştirmesini sağlamak okul yöneticisine düşmektedir (Blase ve Kirby, 2000).

Okul yöneticisinin eğitim faaliyetlerine bakış açısı da güçlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli yapı taşlarından biri olarak görülmektedir. Okul yöneticisinin sonuç değil süreç odaklı olması gerekmektedir. Okul yöneticisi, öğretmenin hata yapabileceğini bilmeli ve öğretmenlere hatalarını düzeltme fırsatı vermelidir. Bu sayede öğretmenin kendine ilişkin özsayı ve yeterliliği zedelenmemiş olmaktadır. Aynı zamanda yöneticinin, bir patron gibi değil, bir iş arkadaşı olarak davranması gerekmektedir (Elmazi, 2018).

Bredeson (1989), güçlendirilmiş öğretmenlere sahip okullarda müdürlerin uzman gücünü kullanması gerektiğini belirtmiş ve açık, arkadaşça ve destekleyici bir ortam sağlamanın ön koşul olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen güçlendirmede ödül gücünden yararlanan okul müdürünün öğretmenini tanıması; hangi ödüllendirmeyi kullanacağını belirlemesi gerekmektedir. Doğru kullanılan ödül stratejisi öğretmenin motivasyonunu daha çok artırmaktadır.

Bir diğer önemli strateji de yöneticinin motivasyon teorilerini bilmesi ve bundan doğru bir şekilde yararlanması olarak görülmektedir. Motivasyon, bireyin bir hedef doğrultusunda motive olmasını ve bir görevi başarmaya kadar bağlılıklarını sürdürmesini sağlamaktadır (Robbins ve Judge, 2015). Motivasyon kuramları kapsam ve süreç olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Kapsam teorileri Maslow'un Motivasyon Teorisi, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, Mc Celland'ın Başarma İhtiyacı, Alderfer'in ERG Teorisinden oluşmaktadır. Süreç Kuramları ise Vroom'un Beklenti Teorisi, Lawler ve Porter'in Beklenti Teorisi, Adams'ın Denklik (Eşitlik) Teorisi, Hedef Belirleme Teorisi ve Pekiştirme Teorisi olarak sınıflandırılmıştır (Eren, 2004; Küçüközkan, 2015; Omirtay, 2009; Şahin Ali, 2003). Kapsam ve süreç teorilerinin bilinmesi yöneticiye, öğretmenin hangi ihtiyacını tatmin etmek istediğini anlayabilmesi ve o ihtiyaçlarını tatmin edebileceği ortam yaratması açısından bilgi vermektedir (Güney, 2020; Özdemir, 2020; Yeşil, 2016). Burada okul müdürüne düşen görev bireyin davranışlarının temelinde hangi ihtiyacın yattığını tespit etmek ve o ihtiyaçların giderilmesini sağlamak için bir ya da birden fazla strateji kurmaktır (Erdem, 1997).

Güçlendirme sürecinde yöneticiler; öğretmenlerini desteklemeli, örgütü hiyerarşik şemaların dışında görebilmeli, öğretmenleri karar alma süreçlerine tam olarak katabilmeli, hem formal hem de informal iletişime önem vererek sağlam bir örgüt temeli oluşturması gerekmektedir. Öğretmenin okulda aktif olmasını sağlamak, sorumluluk vermek; öğretmenin kendini okuluna ve mesleğine adanmasına neden olmaktadır. Okul yöneticisinin rol ve görev belirsizliğini ortadan kaldırması, destekleyici okul iklimi oluşturması ve işbirlikçi çalışmayı desteklemesi, özellikle öğretmeni iyi tanıyarak, örgütsel koşulları sağlıklı bir şekilde sağlayıp eşit işe eşit muamele yaparak öğretmenin motivasyonunu artırması gerekmektedir (Duman, 2021).

Öğretmen güçlendirmenin sağlanmasında bir diğer önemli strateji de okul yöneticisinin görünür olmasıdır. Okul müdürü, öğretmenlerine onları desteklediğini ve yanlarında olduğunu göstermelidir. Güçlendirmeyi temel alan bir okul örgütünde karşılıklı güven anlayışını kurmak yöneticinin ilk stratejilerinden olmaktadır. Okulda eşitlikçi değerlerin içselleştirilmesi, yöneticinin her koşulda okul iklimi ve kültürüne olumlu katkıda bulunması güçlendirme uygulamalarını kolaylaştırmaktadır. Okul yöneticisinin bu bağlamda yapması gereken adımlar; karşılıklı güveni destekleyen bir ortam oluşturmak, iletişim kanallarını güçlendirmek, gerçekleşmesi güç ütopyik bir gelecek resmi çizmemek, statü farklılıklarını mümkün olduğunca azaltmak ve bireyin kendi kendini denetlemesine olanak sağlamak şeklinde sayılmaktadır (Birnbaum, 1988; Akt. Celep ve Tülübaş, 2015). Okul müdürünün, öğretmenleri dinlemesi ve onların kaygılarını yargılamaması, güvene dayalı bir ilişki kurması gerekmektedir. Öğretmenlere sık sık geribildirimlerde bulunulması, öğretmenlerin her zaman yanında olması; okul yöneticilerinin, yönetici olarak geleneksel rollerinin ötesine geçmesi ve öğretmenleri sürece ve okula dâhil edebilecekleri ve destekleyebilecekleri bir okul iklimi oluşturarak öğretmenlere her zaman onların yanında olacağı hissini vermesi ile güvene dayalı ilişki güçlenecek ve böylelikle öğretmen güçlendirme de sağlam bir temele sahip olacaktır (Byron ve Kerchner, 1991).

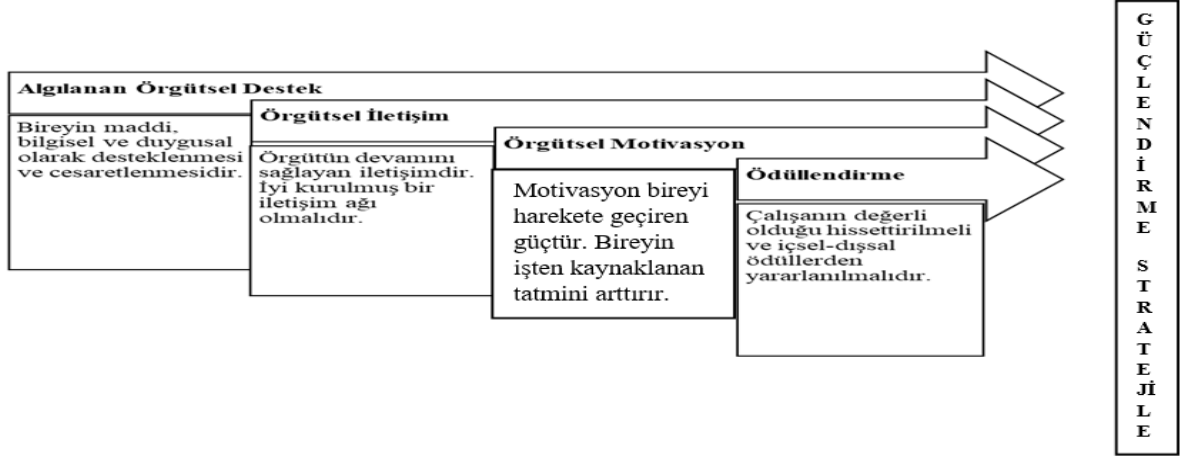
Okuldaki karar alma süreçlerine katılımında da yöneticinin üstlendiği rol ve karar almada kullandığı stratejiler önemli olarak görülmektedir (Çalışıcı Çelik ve Kırıl, 2022). Örgütün amaçları doğrultusunda belli bir örgüt yapısında kararlar alınmaktadır. Akılcı karar alma süreçleri sorunun algılanması, verilerin ve soruların analizi, alternatif seçeneklerin belirlenmesi, amaca uygun en iyi çözümün seçilmesi, seçilen çözümün uygulanması, etkililiğin değerlendirilmesi olarak sıralanmaktadır (Bush, 2018). Bireyin belli amaçlara ulaşabilmesi için karar vermesi gerekmektedir. Yönetimsel eylem karar vermeye dayalı olan bir uğraş olarak tanımlanmaktadır (Fişek, 2015). Örgütün sorunsuz bir şekilde hayatını sürdürmesi mümkün değildir. Burada yönetimin amacı karşılaşılan sorunu çözüp örgütün devamlılığını sağlamaktır. Sorun çözmede örgütün kararlar alıp örgütsel koşullara uygun seçenekleri seçmesi gerekmektedir. Örgütte karar verme, örgütteki işlemlerin sürdürülmesi ve örgütün yaşamının devam ettirme için yöneticinin kararlara öğretmenleri de dâhil etmesi; bu sürecin danışıklı karar almadan ziyade öğretmenlere de söz hakkı verilerek işbirliğine dayalı olması gerekmektedir

(Güney, 2020). Okul yöneticilerinin öğretmenleri anlaması, onları tüm öğrencilerin yararı için okul gelişimi vizyonuna dâhil etmesi gerekmektedir (Grissom ve Loeb, 2011; OECD, 2022).

Keaster (1995) okul yöneticilerinin güçlendirme için üç tür strateji uyguladığını belirtmektedir. Birinci strateji, olumlu bir okul çevresi ve çalışma ortamı yaratmak; destekleyici ve işbirlikli anlayışı geliştirmektir. İkinci strateji, öğretmenlerin hem bireysel hem de okul amaçlarına ulaşabilmeleri için kolaylaştırıcı davranışlar sergilemektir. Üçüncü strateji ise öğretmenlere düşündüklerini uygulamaya dökme fırsatı vermektir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin güçlendirme algılarını etkileyen yönetici stratejileri Şekil 1’de gösterilmiştir (Kırıl, 2021):

Şekil 1

Öğretmenlerin Güçlendirme Algılarını Etkileyen Yönetici Stratejileri



Kaynak: Kırıl'dan (2021) uyarlanmıştır.

Şekil 1 incelendiğinde; yöneticinin güçlendirme sürecinde kullanacağı stratejilerin ödüllendirme, örgütsel motivasyon, örgütsel iletişim, algılanan örgütsel destek olduğu görülmektedir. Ödüllendirme, örgütteki bireyin motivasyonunu, iş tatminini ve performansını artıran önemli bir araçtır. Övgü, takdir, tanınma içsel ödülleri oluştururken; terfi, ücret artışı dışsal ödülleri oluşturmaktadır. Yöneticinin ödüllendirme stratejisinden yararlanması, yararlanırken de doğru kişiye doğru ödülü vermesi ile öğretmen kendini değerli hissetmektedir. Bireyi harekete geçiren içsel güç olarak tanımlanan motivasyon, öğretmenin işe başlama, işi sürdürme ve bitirme eylemlerini yapabilmesi için gereklidir. Okul yöneticisi bu süreçte öğretmeni iyi tanımalı, hangi motivasyon teorisinden yararlanacağını belirlemesi gerekmektedir (Kırıl, 2020). İletişim, çalışan-örgüt arasındaki haber ve bilgi akışıdır. İletişimin yapıcı olması, iletişim engellerinin ortadan kaldırılması, yöneticinin adil ve tutarlı söylemleri, yöneticinin iyi bir dinleyici olması önemlidir. Öğretmen okulda yaşadığı sorunları rahatlıkla okul yönetimine anlatabilmelidir. Nöbet, ders programı, velilerle ilgili problemler, hastalık-izin gibi durumları aktarabilmesi için iletişimdeki engellerin kaldırılması gerekmektedir. Bireyi cesaretlenme ve teşvik etme amacı taşıyan destek kavramına öğretmenler çok anlam yüklemektedir. Öğretmene sınıf ve öğretim işlerinde yardımcı olmak, mesleki gelişimi için fırsatlar vermek bu süreçte oldukça önemli görülmektedir (Kırıl, 2021).

Okul yöneticilerinin öğretmen güçlendirme stratejilerine ilişkin bir diğer sınıflama da Blase ve Kirby (2000) tarafından yapılmıştır. İlk strateji öğretmenleri olumlu yönde geliştirecek ödüllerin kullanılmasıdır. Yönetici öğretmenlerini iyi tanımalı, öğretmenin içsel mi yoksa dışsal ödülle mi motive edileceğini tespit edip doğru ödülü doğru öğretmene kullanması gerekmektedir. İkinci strateji ise öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmasıdır. Öğretmenin okuldan ve yöneticiden ne beklediği bilinmelidir. Üçüncü strateji katılımı sağlamaktır. Öğretmenlere okulun vizyonu ve amacı için katılma, söz söyleme hakkı verilmelidir. Öğretmen müfredat, program oluşturma, etkinlik hazırlamada özerk olmalı; okuldaki önemli işlerde kendi fikrini belirtmeli; sonuçlarda kendi katkısının da değerli olduğunu bilmelidir. Dördüncü strateji yöneticinin konumu ile ilgilidir. Yöneticinin arka planda kalmayı bilmesi; her şey benim sayemde anlayışından vazgeçmesi; biz bilinci oluşturarak okulda güven temelli bir okul kültürü yaratması gerekmektedir (Blase ve Kirby, 2000).

Okul yöneticisinin konuşma tarzı, kullandığı jest ve mimikler de öğretmen güçlendirmede önemli olarak görülmektedir. Okul yöneticisi uygun bir dille; ayrımcılık yapmadan, karşısındaki kişiyi kırmadan destekleyici cümleler kullanarak iletişim kurması gerekmektedir (Kırıl, 2015). Burada yöneticinin nasıl bir kişilik yapısına sahip olduğu devreye girmektedir. A tipi kişilik özelliğine sahip yöneticiler hırslı, iş odaklı, çabuk öfkelenen ve dinlemeyi sevmeyen, rutin dışına çıkmayı hoş karşılamayan aceleci bireyler olarak tanımlanmaktadır. B tipi kişilik yapısına sahip bir yönetici ise sakin, dinler, çevresiyle iletişim kurmayı sever, rekabetçi değildir (Can, 2006). B tipi kişiliğe sahip yöneticiler için okul müdürü kadardır anlayışı yerine müdür okul için vardır anlayışı yönetim felsefelerinin kalbini oluşturmaktadır. Bu nedenle örgütünde güçlendirme stratejilerini kullanmak isteyen yöneticinin hem kendisinin hem de öğretmenlerin hangi kişilik özelliğine sahip olduğunu belirlemesi ve B tipi kişilik özelliklerini güçlendirmesi gerekmektedir.

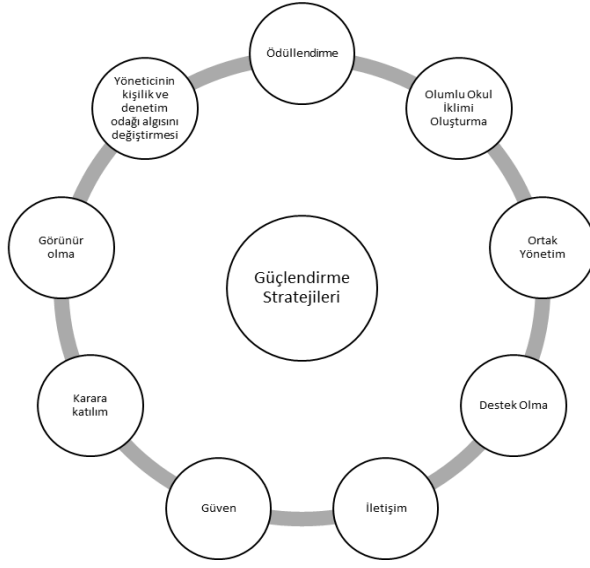
Yöneticinin hangi denetim odağına sahip olduğu da güçlendirmeyi kolaylaştıran ya da engelleyen faktörlerden biri olarak görülmektedir. İç denetim odağına sahip okul yöneticileri, davranışlarının kişisel kararları ve çabaları tarafından yönlendirildiğine ve değiştirebilecekleri şeyler üzerinde kontrol sahibi olduklarına inanmaktadır. İçsel bir denetim odağına sahip olmak, bir şeyi başarılı bir şekilde yapabileceğine dair sahip olduğunuz inanç olan öz-yeterlik ile bağlantılıdır. Dış denetim odağına sahip insanlar davranışlarını ve hayatlarını şans veya kader tarafından kontrol ediliyor olarak görmektedir (Yıldırım, 2015). İç denetim odaklı insanlar davranışlar ile itici faktörler arasında bir ilişki olduğunu düşünürken; dış denetim odaklı insanlar ise kendisi dışında bir güç tarafından kontrol edildiğini düşünür (Sığrı ve Gürbüz, 2013). İç denetim odaklı insanlar daha yüksek performans göstermekte ve görev yönelimli iken dışsal denetim odağına sahip insanlar daha duygusal davranışlar göstermeye eğilimli olarak görülmektedir. İç denetim odağına sahip bireylerin varlığı örgütte çeşitlilik, dinamiklik, farklılaşma, risk alma, yaratıcılık değerlerinde artışa neden olmaktadır (Kızanıklı, 2008). İç denetim odaklı yöneticilerin “iyimser ve kendine güvenli yaklaşımı; dış denetim odağına sahip yöneticiler ise boyun eğici ve çaresiz” yaklaşımları tercih etmektedirler (Dibekoğlu, 2006; Yıldırım, 2015). Okul yöneticileri mükemmeliyetçiliği arttıkça, iç denetim odaklılığı artmaktadır (Kırıl, 2012). Bu durumda yöneticinin iç denetim odağına sahip olmasının güçlendirme sürecine olumlu bir katkısı olduğu söylenebilir.

Birey sahip olduğu kişilik yapısı ve bireysel farklılıkları ile örgütte var olmaktadır. Bu farklılıkları ile bireyin örgütte yüklediği sorumluluklar arasındaki uyum ve örgütün amaçları ile bireyin amaçlarının örtüşmesi önem arz etmektedir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2021). Dolayısıyla bireysel farklılık olarak ele alınan denetim odağı ve kişilik yapısının belirlenmesi ve okulun en önemli insan kaynağı olan öğretmenlerin hangi denetim odağına ve kişilik özelliğine sahip olduğunun bilinmesi gerekmektedir (Karabulut, 2015). Öğretmenlerin aldıkları kararlarda denetim odağı önemli olarak görülmektedir. Çünkü denetim odağı olayların nedenleri ve sonuçları, özgürce hareket etme ve karar vermeyi özetle güçlendirme sürecini etkilemektedir (Kırıl, 2019). Bu bağlamda okul yöneticisinin öğretmenlerin sorumluluk almalarını desteklemesi ve öğretmenlerin eylemlerinin sonucunu üstlenmeleri ve güçlendirme stratejilerini uygulayabilmeleri için öğretmenlerin de iç denetim odağı ve B tipi kişilik özelliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Güçlendirme sürecinin gelişmesinde il, ilçe ve bakanlık yönetiminin uygulamaları ve öğretmenlere yönelik çalışmaları da önemli olarak görülmektedir. Okulların varlığı maddi kaynaklarından ziyade iyi bir insan kaynağına sahip olmasına bağlıdır. Maddi kaynaklar da insan kaynağına bağlı olduğundan insan kaynaklarının etkili ve yeterli bir şekilde planlanması gerekmektedir (Çetin ve Dinç Özcan, 2013). Yöneticilerin insan kaynakları planlaması ile olması gereken ile mevcut iş gücü dengesi sağlanmakta ve sürdürmek için neler yapılması gerektiğine karar verilmektedir. Aracı ve üst sistemlerin, örgütün vizyonu, misyonu ve stratejik amaçları ile insan kaynağı planlama felsefesi doğrultusunda örgütün gereksinim duyduğu nitelikte ve sayıda elemanın belirlenmesini sağlaması gerekmektedir. Böylelikle doğru işe doğru insan yerleştirilmesi sağlanmış olup bireyden beklenen nitelikler ve roller de net olarak belirlenmiş olmaktadır (Özdemir, 2020). Özetlemek gerekirse okul yöneticisinin uygulaması gereken güçlendirme stratejileri Şekil 2’de gösterilmiştir:

Şekil 2

Güçlendirme Stratejileri



Kaynak: Çetin ve Kıral, 2018; Kıral, 2020.

Şekil 2’de belirtildiği üzere; yönetici, liderliğini başkalarına da yayabilen ve olumlu değişime öncülük eden kişi olmalıdır. Öğretmenlere, sınıfta ve okulda öğretmede ve kendi öğrenmelerinde öncülük etme fırsatı vermeyi düşünmelidir. Öğretmenlere müfredat geliştirme ve tasarımını yönlendiren konuşmalara katılma fırsatı sağlaması; okul politikası, stratejisi ve misyonu hakkında karar verme süreçlerine öğretmenler dahil etmesi gerekmektedir. Öğretmenleri kişisel hedefler belirlemeye teşvik etmesi ve mesleki gelişimleri için destek vermesi, işbirliğini ve ekip oluşturmaya destekleyen bir ortamı yaratması, güvenli ve olumlu bir okul ortamı ve kültürü oluşturması, öğretmenleri doğru yerde ve zamanda doğru ödüller vererek motivasyonunu artırması gerekmektedir.

Sonuç

Öğretmen güçlendirme, yöneticiler tarafından öğretmenlere güç verilmesi; öğretmenlerin başarılarının ve kontrolünün artırılması, karar verme süreçlerine katılmaları ve yeterli güce ulaşmaları olarak tanımlanmaktadır (Kıral, 2019). Öğretmenler, okul yönetiminin önemli bileşenleridir (Aydın, 2014). Öğretmen güçlendirme, okulun başarısını, öğretmen başarısını ve dolayısıyla öğrenci başarısına da ivme kazandıran bir kavramdır. Güçlendirme, öğretme ve öğrenme hakkında profesyonel kararlar vermede öğretmenlerin kritik rollerini vurgulayan önemli bir stratejidir (Short ve Rinehart, 1991).

Alan yazın incelendiğinde öğretmen güçlendirme ile ilgili nitel ve nicel birçok araştırmaya rastlanılmıştır (Çalışıcı Çelik ve Kıral, 2022; Çelik ve Konan, 2020; Çetin ve Kıral, 2018; Ganiban, Belecina ve Ocampo, 2019; Kıral, 2015; Kıral, 2020). Öğretmenlerin güçlendirme düzeylerini ya da güçlendirilmeye ilişkin görüşlerinin yanı sıra güçlendirme sürecinin mihenk taşı olan okul müdürlerinin rolünün ve uygulaması gereken stratejilerinin de ortaya konulması önem arz etmektedir. Öğretmen güçlendirmeyi sağlamada okul yöneticilerinin kritik bir rolü vardır (Çalışıcı Çelik ve Kıral, 2022; Kıral, 2020). Okul yöneticisi yol gösterici olmalı, nezaket göstermeli, ilişkiler kurmalı, soru sormalı, işbirliği yapmalı, iletişim kurmalı, değer veren olumlu bir okul kültürü geliştirmelidir. Öğretmenleri karar almaya katmalı, yetkisini dağıtmalı, onların cesaretini ve motivasyonu artıracak örgütsel ve yönetsel düzenlemeyi sağlaması gerekmektedir (Çetin ve Kıral, 2018; Kıral, 2020).

Okul yöneticileri öğretmenlere destek olmalı, vizyon oluşturmaları, öğretmenlerin yeterli hissetmelerini sağlamalı, okuldaki her türlü faaliyetlere katılımının artmasını sağlayarak (Hallinger, 2005); öğretmenlerin iş doyumunu, performansını, motivasyonunu ve okula olan bağlılıklarının artmasını sağlamalıdır (Üstel, 2022). Okul yöneticisi, öğretmenlerin yeterliğine ve uzmanlığına

güvenmeli, uzmanlıklarını geliştirmek için öğretmenleri teşvik etmeli ve öğretmenlere liderlik fırsatları sağlamalı ve onları başardıkları için takdir etmeli, başarısızlıkları şahsa yüklemekten bu başarısızlıklardan doğru sonuçlar çıkarmaya odaklanmalıdır (Gümüş, 2013; Konan ve Çelik, 2018).

Okulda biz kültürü oluşturmak, paylaşan liderliği desteklemek, öğretmenlerin daha yüksek sesle söz söyleyebilecekleri ortam yaratmak, öğretmenlerin inisiyatif almalarını sağlamak, gelişmeye ve değişmeye açık bir okul yaratmak ve doğru öğretmene doğru ödülü vererek motivasyonunu artırmak öğretmen güçlendirmede önemli görülmektedir (Ayvalı ve Koşar, 2021). Öğretmenleri güçlendirmede kullanılacak stratejiler; ödüllendirme, örgütsel motivasyon, örgütsel iletişim, algılanan örgütsel destek olarak da sınıflandırılabilir (Kırıl, 2021). Yöneticinin ödüllendirme stratejisinden yararlanması, yararlanırken de doğru kişiye doğru ödülü; okul yöneticisinin öğretmeni iyi tanınması, hangi motivasyon teorisinden yararlanacağını belirlemesi; iletişimin yapıcı olması, iletişim engellerinin ortadan kaldırılması, yöneticinin adil ve tutarlı söylemleri, yöneticinin iyi bir dinleyici olması; öğretmene sınıf ve öğretim işlerinde yardımcı olması, mesleki gelişimi için fırsatlar vermesi bu süreçte oldukça önemli görülmektedir (Blase ve Kirby, 2000; Bredeson, 1989; Erdem, 1997). Okul yöneticisinin olumlu kişiliği, yönetime bakış açısı, B tipi kişilik yapısını desteklemesi ve iç denetim odağını geliştirmesi de öğretmen güçlendirmede kritik öneme sahiptir (Can, 2006; Elmazi, 2018; Kırıl, 2019).

İlk materyalistlerden Heraklitos'un değişmeyen tek şey değişimdir sözü günümüz toplumlarında değişmeyen tek şey sürekli artan hızlı değişimdir şeklinde güncellenmiştir (Konan, 2015). Değişim ve dönüşüm günümüz toplumlarını tanımlayacak anahtar kelimeler olabilir. Böylesine yoğun değişimlerin yaşandığı günümüzde klasik kuramın etkileri ile hareket ederek insanı makinenin bir parçası, feda edilecek bir meta olarak görme felsefesi artık işlevini yitirmelidir. İnsan değerli, sorumluluk sahibi ve gelişmiş bir varlıktır. Dolayısıyla güçlendirme kavramının odağında insanın değerli olduğu fikri vardır. Güçlendirilmiş insan, güçlendirilmiş örgütün temelidir; güçlendirilmiş bireyler ve örgütler toplumun da güçlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle bu sürecin tüm topluma aktarılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin güçlendirilmesi gerekmektedir. Güçlendirilmiş öğretmen, öğrencileri vasıtasıyla tüm topluma ışık tutacaktır.

Kaynakça

- Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *The Journal of SAU Education Faculty*, 140-150.
- Altun, B. & Sarpkaya, R. (2017). Eğitim Yönetiminde Politik Modeller. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 1-12.
- Ariana, I. W., Dantes, N., & Lasmawan, M. P. P. I. W. (2015). *The contribution of principal supervision, achievement motivation and work commitment to teacher performance in school cluster VIII Abang District* [Unpublished Doctoral Dissertation], Ganesha University.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. Hatipoğlu Basım ve Yayım.
- Ayvalı, Ö. & Koşar, D. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmen liderliği: Fenomenolojik bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 955-992.
- Balyer A., Özcan K. & Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(70), 1-18.
- Blase, J. & P. Kirby (2000). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. CA: Corwin Press.
- Bogler, R. & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teacher's organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Bredeson, P. (1989). *Empowered teachers- empowered principals: Principals' perceptions of leadership in schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 311 598).
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları*. R. Sarpkaya (Çev.Ed). Pegem Akademi.
- Byron, K. & C., Kerchner. (1991). Defining Principal Leadership in an Era of Teacher Empowerment. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 336 862).
- Can, H. (2006) *Organizasyon ve Yönetim*. Adım Yayıncılık.
- Celep, C. & Tülübaş, T. (2015). *Yükseköğretimin yönetimi*. Nobel Yayıncılık.

- Cemaloğlu, N. & Daşçı Sönmez, E. (2020). Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler). *Eğitim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Çalışıcı Çelik, N., & Kırıl, B. (2022). Teacher Empowerment Strategies Reasons for Nonfulfillment and Solution Suggestions. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 179–202.
- Çelik, O. T. & Konan, N. (2020). The relationship between school principals' empowering leadership with teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors. *Education and Science*, 1-21.
- Çetin, C. & Dinç Özcan, E. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Çetin, M. & Kırıl, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26) 281-310, <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.172.15>.
- Çuhadar, T. (2005). Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25, 1-21.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257–277.
- De Keizer, H., & Pringgabayu, D. (2018). The influence of principal leadership, motivation, and school culture, on teacher performance at icb cinta niaga vocational school, Bandung city. *Scientific Journal of Business Management and Innovation at Sam Ratulangi University*, 4(1).
- Dibekoğlu, Z. (2006). *Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri (Sakarya ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Duman, F. (2021). <https://iky-fatihduman.tr.gg/Stres%2C-performans%26%23305%3Bn%26%23305%3Bz%26%23305%3B-d.ue.%26%23351%3B.ue.rmesin-ar--htm> adresinden 2.11.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Elmazi, E. (2018). The Role of Principal's Power and Teacher Empowerment. *European Scientific Journal*, ESJ, 14(28), 1. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n28p1>
- Erdem, A. R. (1997). İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*, 3.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Basım Yayın Dağıtım A.S.
- Erçetin, Ş. Ş. & Kamacı, M. C. (2008). Quantum leadership paradigm. *World Applied Sciences Journal*, 3(3), 865-868.
- Ertürk Kayman, E.A. (2008). *Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) içindeki yaygınlaştırıcı okul yöneticilerinin, kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fişek, K. (2015). *Yönetim*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- French, J.R.P. ve Raven, B. *The bases of social power*. http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/the_bases_of_social_power_-_chapter_20_-_1959.pdf adresinden 2.11.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Ganiban, R., Belecina, R. R., & Ocampo, J. M. (2019). Antecedents of teacher empowerment. *International Journal for Educational Studies*, 11(2), 89-108.
- Grissom, J. & S. Loeb (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831211402663>.
- Gümüş, A. (2013). *İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü (Ankara ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güney, S. (2020). *Örgütsel davranış*. Nobel Yayıncılık.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239 <http://dx.doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hardy, C. & O'Sullivan, S.L. (1995). The power behind empowerment. *Implications for Research and Practice*, 51, <https://doi.org/10.1177/001872679805100402>.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 7(2), 361-378.
- Kahraman, Ü. & Çelik, O. T. (2020). Öğretmen güçlendirme üzerine yapılan araştırmalara yönelik tematik bir inceleme. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(21), 151 – 177.
- Kandemir, H. & Özdaşlı, K. (2006). İnförmel iletişimin personel güçlendirme aracılığı ile iş yeri mutluluğuna etkisi: Araştırma görevlileri üzerine bir araştırma. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 242-258.

- Karabulut, N.(2015). *Okul yöneticilerinin yılmazlık düzeyleri ve denetim odağı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi*. TODAİE Yayınları.
- Keaster, R.D. (1995). A School "On Fire": One Principal's Road to Success. *NASSP Bulletin*, 79(568), 39–48. <https://doi.org/10.1177/019263659507956807>
- Kırıl, E. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algularının kontrol odağı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kırıl, B. (2015). *Lise Yöneticilerinin Öğretmenleri Güçlendirmesi ve Öğretmenlerin Kayıtsızlık (Sinizm) Davranışı ile İlişkisi* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kırıl, B. (2019). Exploring the relationship between teachers' locus of control with different variables. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 88-104. doi: 10.29329/epasr.2019.201.5
- Kırıl, B. (2020). Eğitim yönetiminde öğretmen güçlendirme. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Editörler). *Eğitim yönetimi* (627-633). Pegem Akademi.
- Kırıl, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1), 248-265.
- Kırıl, B. (2021). *Öğretmenlerde kayıtsızlık ve güçlendirme*. Pegem Akademi.
- Kızanıklı, M. M. (2008). *Otel işletmelerindeki bölüm yöneticilerinin stresle başa çıkma yollarının ve kontrol odaklarının belirlenmesi: Ankara ili uygulaması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayıncılık.
- Konan, N. (2015). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları*. Pegem Akademi.
- Konan, N. & Çelik, O. T. (2017). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algısı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 322-335.
- Konan, N. & Çelik, O. T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1043-1054.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 87-115.
- Lawrence, J., Ott, M. & Bell, A. (2012). Faculty organizational commitment and citizenship. *Research in Higher Education*, 53(3), 325–352. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9230-7>
- Lyons, C. A., & Murphy, M. J. (1994). Principal self-efficacy and the use of power. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Maeroff, G. (1988). *The empowerment of teachers*. Colombia University Teachers College Press.
- Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 707–750. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355003>.
- McNaughtan, J., Eicke, D., Thacker, R. & Freeman, S. (2021). Trust or self-determination: Understanding the role of tenured faculty empowerment and job satisfaction, *The Journal of Higher Education*, DOI: 10.1080/00221546.2021.1935601
- Medina, Z., Christin, M., & Malau, R. M. U. (2016). Line webtoon application user motives *eProceedings of Management*, 3(3).
- Melenyzer, B. (1990). Teacher empowerment: The discourse, meanings and social actions of teachers. *Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education*.
- Moye, M. J., & Henkin, A. B. (2006). Exploring associations between employee empowerment and interpersonal trust in managers. *Journal of Management Development*, 25(2), 101-117.
- Neyişçi, N. B. (2008). *Türkiye'deki mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) içindeki okul yöneticilerinin, belirsizlikten kaçınma davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- [OECD. \(2022\). www.oecd-ilibrary.org/sites/b0b7eb40en/index.html?itemId=/content/component/b0b7eb40-en](https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b0b7eb40en/index.html?itemId=/content/component/b0b7eb40-en). Erişim tarihi: 2.11.2022.
- Omirtay, B. (2009). *Motivasyon teorileri kapsamında, motivasyon (özendirme) araçlarının farklı işletmeler açısından analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, M. (2020). *İnsan kaynakları yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (2021). *Örgütsel davranış ve yönetimi*. Pegem Akademi.
- Papatya, G. & Dulupçu, M.A. (2000). Thinking quantum leadership for true transformation: The talisman of nt to know at the threshold of new leadership. *International Joint Symposium on Business Administration*'da sunulan bildiri metni, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi- Silesian University.

- Purwanti, E. (2017). *The role of school committees and principals in improving education quality at Mi Muhammadiyah Kedungwuluh Lor*. Doctoral Dissertation, University of Muhammadiyah Purwokerto.
- Ritter, L. L. (2019). Opportunities for teacher empowerment. *Foreign Language Annals*, 52(1), 5–6. <https://doi.org/10.1111/flan.12374>
- Robbins, P. & Judge, T.A. (2015). *Örgütsel Davranış*. Nobel Yayıncılık.
- Sarpkaya, R. (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Seibert, S. E., Want, G., & Courtwright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981–1003. <https://doi.org/10.1037/a0022676>
- Sergiovanni, T.(1987). *The theoretical basis for cultural leadership* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278154.pdf#page=120> adresinden 3.11.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1991). School Participant Empowerment Scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951–960. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004018>.
- Short, P. M. & Rinehart S. R. (1992). *Teacher empowerment and school climate*. SanFrancisco: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Short, P. M. (1994a). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-493.
- Short, P. M. (1994b). Exploring the links among teacher empowerment, leader power, and conflict. *Education*, 114(4), 581–584.
- Short, P. M., Greer, J. T. & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32(4), 38–52.
- Sığı, Ü. & Gürbüz, S. (2013). *Örgütte bireysel farklılıklar, kişilik ve değerler*. Beta Basım Yayın.
- Somech, A. (2005). Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: Contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), 237-266.
- Şahin, A. (2003). *Türk kamu ve özel kesim yöneticilerinin motivasyon durumu* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Terry, P. (1995). *Empowerment*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410 630).
- Uğurluoğlu, Ö. & Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 12 (2), 121-156.
- Üstel, Ö. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.