

BİLİŞSEL GELİŞİM DERGİSİ

Cilt:2/ Sayı:1

Haziran 2024

ISSN: 2980-2652

(Cognitive Development Journal)

(Volume: 2/ Issue: 1 -June 2024)



BİLİŞSEL GELİŞİM DERGİSİ

Cilt:2 / Sayı: 1 – Haziran 2024

ISSN: 2980-2652

Bilişsel Gelişim Dergisi, ulusal hakemli bir dergidir. Haziran ve Aralık olmak üzere yılda iki kez yayınlanacaktır. Ayrıca yılda iki kez özel sayı yayımlanabilir. Dergi elektronik ortamda yayınlanacak olup, yayımlanan sayılara; toplumsalegitim.com adresinden erişim sağlanabilir. Makaleler intihal tespit programında gözden geçirilerek yayımlanmaktadır.

Cognitive Development Journal

Volume:2 / Issue: 1 – June 2024

ISSN: 2980-2652

Cognitive Development Journal is an national refereed journal. It will be published twice a year, in June and December. In addition, a special issue may be published twice a year. The journal will be published electronically and published issues; It can be accessed at toplumsalegitim.com. The articles are published after being reviewed in the plagiarism detection program.

Sahibi ve Sorumlusu/ Owner:

Gökçe Aydın

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Ali Geven

Dergi İletişim:

bilisselgelisimdergisi@gmail.com

Editör:

Dr. Nazım Karadağ

(MEB- Serbest Araştırmacı)

Bilişsel Gelişim Dergisi

Bilim ve Danışma Kurulu

- Prof. Dr. Mesut Aydın, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Recep Dünder, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Hamdi Öney, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Müjdecı, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı Ömer Budak, Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Rahmi Doğanay, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal Açıkse, Munzur Üniversitesi
Doç. Dr. Özkan Akman, Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Servet Atık/İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan Yeşiltaş, Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Recep Özman, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır Köksalan, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. İhsan Ünlü, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem Ulukalın, Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Tekin Çelikkaya, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel Oğuz-Haçat, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Elvan Yalçınkaya, Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Efe, Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin Demir/ Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi
Doç. Dr. Zekeriya Çam/ Muş Alpaslan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Abdullah Manap/ Batman Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Akif Karaman Ortadoğu Amerikan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre Avcı, Siirt Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Ceylan Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gökay Keldal/ İnönü Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Metin Kırbaç/ İnönü Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Pamuk/ Konya
Dr. Öğretim Üyesi Yavuz Koşan/ Muş Alpaslan Üniversitesi
Dr. Murat Canpolat/ İnönü Üniversitesi
Dr. Onur Balı/ Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Ökkeş Nariñ, Namık Kemal Üniversitesi

Cilt:2/ Sayı:1' de yayımlanan yazıların tümünün sorumluluğu Yazarlarına aittir.

The responsibility of all the articles published in Volume:1/ Special Issue:2 belongs to their authors.

OKUR YORUMLARI / LETTRES

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki yorum, görüş ve önerilerinizi dergi editörlerine gönderiniz:

bilisselgelisimdergisi@gmail.com

Bilişsel Gelişim Dergisi Cilt:2/ Sayı:1 (Haziran)

İçindekiler

Erhan POLAT Sami KARACA Muhammed Yasin ÇELİK Mehmet Ali ŞAHİN

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (s. 1-15)

Mustafa DELİKTAŞ Eren SAĞIROĞLU Mehmet DUMAN Muharrem DELİKTAŞ

Okul Yöneticilerinin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyinin İncelenmesi (s. 16- 34)

Adnan EKİCİ Şeref YALÇINDAĞ Bekir BABACAN İlhan HAYTA

Öğretmenlerin Problem Çözme Becerisinde Etkili Faktörler (s. 35- 47)

Hamit TURHAN Erol ORAK Muhammed Salih GÜLER İsa KILIÇ

Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi (s. 48-60)

Ferhat PERVANE Sabri YAVUZKILIÇ Cemil KUTLU Onur MİKE

Öğretmenlerin Okulun Örgütsel İklimi Algıları (s. 61-73)

Yayın Etiği ve Yazım Kuralları (s. 74-76)

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Erhan POLAT¹

Sami KARACA²

Muhammed Yasin ÇELİK³

Mehmet Ali ŞAHİN⁴

Özet

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumunu incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel yöntem kullanılmış, araştırma verileri anket uygulaması ile elde edilmiştir. Araştırma Malatya ilinde yürütülmüş, MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan 355 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demirel ve Ünişen (2018) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, medeni durum, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum düzeylerinde etkili değişkenler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum düzeyleri daha yüksek olarak bulunurken, evli öğretmenlerin de mesleğe yönelik tutum düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin kıdem ve eğitim düzeylerinin yükselmesi de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyini pozitif yönde etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğretmenlik Mesleği, Tutum

¹ Hekimhan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Hekimhan/Malatya, erhnplt87@gmail.com.

² Hacı İbrahim Akyüz Anaokulu, Hekimhan/Malatya, skaraca0018@gmail.com.

³ Hekimhan Halk Eğitimi Merkezi, Hekimhan/Malatya, myasincelik113@gmail.com.

⁴ Hekimhan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Hekimhan/Malatya, mehmetalisahin177@gmail.com.

Examination of Teachers' Attitudes Towards the Teaching Profession

Abstract

In this research, which was conducted to examine teachers' attitudes towards their profession, quantitative method was used and research data was obtained through survey application. The research was conducted in Malatya province, and 355 teachers working in schools affiliated with the Ministry of Education participated in the research. The attitude scale towards the teaching profession developed by Demirel and Ünişen (2018) was used as a data collection tool in the study. SPSS program was used to analyze the research data. As a result of the research, it was determined that gender, marital status, seniority and educational status variables were effective variables on teachers' attitude levels towards the profession. In the research, female teachers' attitude levels towards the profession were found to be higher, while married teachers' attitude levels towards the profession were also higher. Increasing the seniority and education levels of teachers also positively affects the level of attitude towards the teaching profession.

Keywords: Teacher, Teaching Profession, Attitude

Giriş

Öğretmenlerin sınıftaki tutum ve davranışları, öğrencinin müfredata ve okula yönelik motivasyonunu etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenciyi yıldıracak, onu okulu bırakmaya itecek, mutsuz edecek her türlü olumsuz davranıştan kaçınması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin dersleri planlarken, ders sırasında ve ders sonrasında da öğrencilere karşı aynı hassasiyeti göstermeleri gerekmektedir (Dündar, 2018).

Eğitim sisteminin temel amacı ülkenin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip insanlar yetiştirmek ve vatandaşlarını yeterli vatandaşlık düzeyine ulaştırmaktır. Bu hedefe ulaşmak için her eğitim sistemi bu amaca uygun eğitim mankenleri ve eğitim programları düzenlemektedir (Erdem ve Sarpkaya, 2010).

Eğitim sisteminin bu amacı doğrultusunda nitelikli eğitim ve öğretim sağlayabilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini başarılı bir şekilde yürütebilmeleri için kendilerini mesleki açıdan yeterli hissetmeleri ve mesleklerine yönelik olarak pozitif bir tutum seviyesine sahip olmalıdırlar (Elvan ve Mutlubaş, 2020).

Öğretmenlik, ülkenin geleceğini oluşturacak bireyleri hazırlayan önemli bir eslek olmaktadır. Bir ülkenin ileri toplum seviyesine erişmesinin önde gelen unsurlarından bir tanesi iyi yetişen ve nitelikli insan kaynağıdır. Bu bakımdan ülkemizde öğretmen yetiştirmenin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlik, kişilerin ve toplumların hayat tarzının şekillenmesinde etkin bir katkısı olması nedeniyle toplumda etkili ve verimli eğitimin temel unsurlarından biridir. Ayrıca öğretmenler diğer mesleklerle yönelik yetenekleri yetiştirmekle görevlendirildikleri için tüm meslekler arasında benzersiz ve öncü bir meslek şeklinde tarif edilmektedir. Bir kişinin toplumun gelişimine uyum sağlayacak şekilde eğitilebilmesi doğrudan öğretmenin sahip olduğu özelliklere bağlı olmaktadır. Kendisini geliştirmiş, nitelik yönünden zengin öğretmenler toplumun geleceğinin garantisi şeklinde algılanmaktadır (Aydın ve Sağlam, 2012). Öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerinde mesleklerine yönelik tutumları önemli olmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarında etkili olan faktörlerin belirlenmesiyle bu konuda engel oluşturabilecek faktörlerdeki olumsuzlukların en aza indirgenmesi sağlanabilecektir. Bu araştırmada öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum düzeyleri ve bu konuda etkisi bulunan faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Tutum

Tutum, doğrudan gözlemlenemeyen ancak kişinin davranışını tahmin ederek çıkarım yapılabilen bir eğilimi ifade etmektedir. Tutum, bireylerin davranış, duygu ve uygulamalarını etkilemekte olan bir faktör olmaktadır. İnsanlar çevresindekilere karşı belirli tutumları belirlerken, aynı zamanda çevresindekilerin de kendilerine karşı pozitif yönlü bir tutum sergilemesini sağlamaya çalışırlar (Yılmaz ve Aytekin, 2020).

Tutum, genel manada kişinin çevresinde bulunmakta olan bir nesne veya olguya tepki verme davranışını göstermektedir. Farklı bir anlatım ile tutum, bireyin belli bir konu, durum ya da olguyla karşılaştığında sergileyebileceği davranış olarak tanımlanabilir. Bir nesne, tasarım, olay, birey ya da bir grup halinde insana yönelik davranışlar bir tutumda konu olabilirken, aynı zamanda bir soyut kavramda tutuma konu olabilmektedir (Uçar, 2017). Tutumlar; bireyin bir tutum nesnesi ile doğrudan etkileşime girmesi veya bireyin başkalarının tutumlarından etkilenmesi durumunda ortaya çıkabilir. Bu nedenle tutumlar deneyimin sonucudur ve deneyim tarafından yönlendirilir (Çöllü ve Öztürk, 2006).

XX. yüzyılın önemli bir bölümünde psikologlar, tutumların davranışı tahmin edip edemeyeceğini tartışmışlardır. İlk sonuçlar hayal kırıklığı yaratsa da psikolojideki ilerlemeler, bir davranışa yönelik tutumların, bir meditasyoncu aracılığıyla davranışı tahmin edebileceği

konusunda genel bir görüş birliğine yol açmıştır. Davranışın en güçlü öngörücüsü olan davranışsal niyettir. Çeşitli nedensel modellere göre davranışsal niyet, tutumların ve öznel değerler ve öz-yeterlilik benzeri psikolojik değişkenlerin bir fonksiyonudur. Deneysel ve gözlemsel veriler bu ilişkileri desteklemektedir ve önerilen nedensel yollar davranışı öngörmektedir. Ancak bazı tutum türleri, davranışı tahmin etmede diğerlerinden çok daha önemlidir. Bir nesneye, kişiye, politikaya veya kavrama yönelik tutumların davranışı tahmin etmesi pek olası değildir. Örneğin, doktorlara veya sağlık politikasına veya hatta sağlık ve hastalığa yönelik tutumlar, kişinin grip aşısı, kanser taraması veya diğer kanıta dayalı tıbbi müdahaleleri alıp almayacağını öngörmeyecektir. Amaç bir davranışı tahmin etmek olduğunda, ilgilenilen belirli davranışa yönelik tutumları incelemek önemlidir; bu, kişinin o davranışı gerçekleştirme niyetinin gücü ve dolayısıyla kişinin davranışında belirleyici olabilmektedir (Fishman vd, 2021).

Tutumun Oluşması ve Fonksiyonu

Tutumlar insan varoluşunda mevcut değildir; tutumlar edinilebilir. Yerine koyma tutumları üzerine yapılan araştırmalar, tutumların genç yaşta kazanıldığını ve zamanla değişip ilerlediğini vurgulamaktadır. Bu değişiklik tutumsal tamamlayıcıların süregelen dinamik etkileşiminin sonucudur. Tutumun birçok işlevi vardır. İnsanların hedef belirlemesinde önemli bir katkısı bulunmaktadır. İnsanın birikmiş bilgisi sayesinde ulaşılabilecek araç ve amaçların açıklanmasına yardımcı olur. Kişiler olanları daha iyi kavramak için etraflarındaki karmaşık uyaranları düzenlerler. Ayrıca tutum, bireyin özgüvenini koruyarak dış dünyaya uyumunu kolaylaştırabilir (Çelebi, 2023). Tutumlar bireyin kişilik yapısının değişmesinde ve gelişiminde önemli olmaktadır. Bu işlevler aşağıdaki gibi dört kategoride açıklanmaktadır (Sandıkçı, 2011):

Yararlı Fonksiyon: Tutumlar bireylerin aracıdır; bireylere fayda sağlayan ve onları içinde yaşadıkları sosyal koşullarla uyumlu hale getiren bilişsel özelliklere sahiptir.

Benliği Koruma Fonksiyonu: Tutum, kendini savunma düşüncesi olarak koruyan bir fonksiyona sahiptir. Bireyin kendisini korumakta olan ve öncelik verilen değerlerini kapsayacak şekilde her türlü tehlikeyi önleme işlevine sahip bir yapıya sahiptir. Bireylerin kendilerini koruyucu tutumlar geliştirme yönünde alışıldık bir yönelmesi olmaktadır.

Benlik Açıklayıcı Fonksiyonu: Tutum ile bireyin iç yapısına ilişkin ilişkiler olarak birçok bilginin edinilmesi mümkündür. Kişi karşı karşıya kaldığı durumlarda ortaya koymuş olduğu davranışlarında kendi değerlerine uygun davranışsal özellikleri öne çıkartmaktadır. Bu şekilde birey ortaya koymuş olduğu tutum ile benliğini oluşturmuş olmaktadır.

Bilgi Kazandırılması Fonksiyonu: Tutumların aynı zamanda bilgi edinme ihtiyacını hissetme işlevi de vardır ve bu da bireylerin yaşamları süresince algılarında bazı temel kriterlerin geliştirilmesine olanak sağlar. Bir insan bunu ancak dağınık dünyayı, kişilerarası ilişkileri ve dış dünyayı beyinde düzenleyerek düzenli bir hale getirerek anlayabilir.

Mesleki Tutum

Örgütlerde işin sistematik çalışmasının tüm tarihinin, tutumla davranışın aralarındaki alakanın ortaya çıkarılmasına dayandığını söylemek abartı olmayacaktır. Araştırmacılar tutumları açıkça hem eylemi yönlendiren bir durumu hem de tutum nesnesine tepki olarak davranma eğilimini içeren bir şey olarak tanımlamaktadır (Başaran, 2017).

Mesleki tutum, belirli bir mesleği edinen kişilerin o mesleğe yönelik duygusal yönelimidir. Meslek mensuplarının mesleki sorumlulukları ve sosyal alandaki statüleri hakkındaki duygu ve görüşleri, kariyere ilişkin duygu ve düşünceleri oluşturur. Tutum, kariyerle ilgili işlevler ve motivasyonlar düşünüldüğünde akla ilk gelmiş olan kişinin kariyerine yönelik tutumu ve bunu mükemmel bir şekilde gerçekleştirme ihtiyacıdır (Demirel ve Ünişen, 2018). Bireyin edindiği kariyere ilişkin algısı, kariyerine ilişkili olarak pozitif veya negatif algısı, bu davranışın şiddeti gibi sorular onun o kariyere ilişkin davranışını yansıtmaktadır. Aynı şekilde işinin gerektirdiği faaliyetleri yerine getirirken kendisini ne kadar eğitilmiş ve istekli hissetmekte olduğu da onun işine ne kadar motive olduğunu ve profesyonelce davranış içerisinde bulunduğuna işaret etmektedir (Gülbahçe, 2007). Mesleğe karşı bu tarz bir yaklaşım amaçlanan hedefe ulaşılmasında ve işten elde edilecek olan verimin artmasında etkili olmaktadır.

Örücü ve Kanbur'un (2008) belirttiği gibi işle ilgili davranış ve motivasyonların iyileştirilmesi, yüksek verimli çalışanların performans artışına katkıda bulunur ve onların işe yararlığını artırır. Çünkü performansın beceri ve motivasyonun birleşimi olduğu bilinmektedir. Kişinin mesleğinde yetkin olup olmaması ve sorumluluklarının detaylarını anlayıp anlamaması ne olursa olsun, işini kusursuz bir biçimde yapmakta olması yeterli olmamaktadır. Bu kariyer, beceri ve bilginin beraberinde pozitif bir tutumu ile güçlü bir motivasyon gerektirir. Bu motivasyon düzeyi çalışanlarının mesleklerine yönelik tutumu olarak ortaya çıkmaktadır.

Mesleki tutum; kişinin duyguları, davranışlarıyla mesleğine olan bağlılık durumudur. Öğretmenlerde görülen meslek tutumu, bu yöndeki davranışlarını etkili bir şekilde belirlemekte ve mesleğe ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Aile üyelerinin ve diğer faktörlerin tutumlar

üzerindeki etkisi inkâr edilmemelidir. Bu etki mesleki tutumların gerçekleşmesi için de geçerlidir (Sütçü ve Oral, 2021).

Diğer tutumlar gibi çalışanın kariyer tutumu da aile üyelerinin niteliklerinden etkilenmektedir. Normal ve sorunsuz bir evlilik kişinin kariyerine karşı pozitif bir tutum ortaya koymasına yol açabilirken, tersi bir hal geçerli olduğunda aile yapısı da kişinin kariyer tutumunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Çöllü ve Öztürk, 2006).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Eğitim, bir ülkenin ekonomik kalkınmasında ve bireylerin yaşamlarının iyileştirilmesinde önemli bir rol oynar. Ayrıca göç, kuraklık, nüfus artışı ve terörizm gibi yaygın konuları düzenlemede etkili bir araç görevi görür. Eğitimin amacını yerine getirmek için herkese mükemmel eğitim sağlamak zorunludur, çünkü kalitesi doğrudan bireylerin yaşamlarını etkiler. Kaliteli eğitime ulaşmak, politikacılar, araştırmacılar, eğitim yönetimi ve özellikle öğrencilerin davranışlarını biçimlendirmede önemli bir rol oynayan öğretmenler dahil olmak üzere çeşitli paydaşların iş birlikçi çabalarını gerektirir. Genellikle tüm mesleklerin temeli olarak kabul edilen öğretmenlik, eğitimcilerin ikili rolleri üstlenmesini gerektirir: Bunlar sınıf içinde bilgi aktarmak ve öğrencileri topluluk ve müfredat dışı etkinliklere dahil etmektir. Bu sorumluluklara rağmen, öğretmenler kaygıya ve motivasyon eksikliğine yol açabilen çok sayıda zorlukla karşı karşıyadır. Bazıları bu stres faktörlerinin belirli öğretmenlere neşe getirdiğini savunurken, diğerleri öğretmenliğin doğası gereği stresli ve zorlayıcı olduğunu öne sürmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin gelecek nesilleri etkili bir şekilde şekillendirebilmeleri için konu uzmanlığına, motivasyona, tutkuya, özveriye ve yaptıkları iş ile ilgili olarak olumlu düşüncelerinin olması gereklidir (Alemu, 2024).

Öğretmenler her toplumdaki en önemli eğitimcilerdir. Günümüzde davranış mühendisleri olarak da adlandırılan öğretmenlerin donanımlı ve eğitilmiş olmaları gerekmektedir. Çünkü nitelikli öğretmen, nitelikli eğitimci demektir. Bu nedenle eğitim sürecinde öğretmenlere her zaman çok değer verilmesi gerekmektedir (Kuyumcu ve Kaya, 2020).

Eğitim sisteminin hedeflerine, sınıfta (eğitim sisteminin bir alt sistemi) belirlenen hedeflere ulaşılmasıyla ulaşılır. Sınıfın belirlediği hedeflerin gerçekleşmesi, sınıfın gerçekleştirdiği etkinliklerle ilgilidir. Bu dönemde asıl faktör öğretmendir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde ortaya koymuş oldukları davranışlar öğrenciler için de birer rol davranış olmaktadır ve öğrenciler de öğretmenin mesleğine yönelik tutumundan etkilenmektedirler (Üstüner, 2006).

Modern toplumda özgür bireyin önemli gelişimsel görevlerinden biri de kariyerini seçmektir. Bir bireyin yüz yüze kaldığı durumlar içerisinde isabetli tercih yapabilmesi, yani bilinçli karar alabilmesi için birincil olarak ne istediğini ve bu hedefe ulaşma şansının ne olduğunu bilmesi gerekir. Bir kişinin yaşamının üçte biri mesleki faaliyetlerden oluştuğundan, kariyer seçimi bireyin yaşamındaki önde gelen kararlardan biri olmaktadır. Kariyer sadece para kazanma ve geçinme aracı değildir, bunlardan daha önemli olabilir. Çünkü teknolojiye yaşanmış olan gelişmelerin de katkısı ile her sene iş yaşamına farklı meslekler eklenmekte, bazı meslekler ise çalışma hayatından kaybolmakta veya şekil değiştirerek varlığını sürdürmektedir. Ayrıca mesleki uzmanlaşmanın artmaya devam ettiği de görülür. Teknolojide gelişmeler oldukça bu değişim devam edecek ve bu değişimi izlemek zorlaşacaktır (Eryetiş, 2006).

Benzer davranış kalıplarını belirleyerek meslekleri aynı olan bireylerin yönlendirmeleri onların meslekleri ile ilgili davranış durumunda da etkili olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tutumları, mesleğe yönelik davranışlarının belirlenmesinde ve mesleğe ilişkin algılarının aktarılmasında önemli rol oynamaktadır (Arı, 2021). Mesleki tutumlar; insanların duyguları, davranışları ve mesleklerine olan bağlılıklarıdır. Öğretmenin olumlu tutumu onun başarısını ve iş doyumunu etkilerken, öğretmenin performansı ve kararlılığı daha etkili sonuçlara yol açmaktadır. Öğretmenin davranışı aynı zamanda mesleğe karşı tutumuna da bağlıdır. Kariyer başarısını önemli ölçüde etkileyen faktörlerden birinin kariyere yönelik tutum olduğu iyi bilinmektedir (Demirel ve Ünişen, 2018).

Karataş'a (2020) göre öğretmenlik mesleğinin genellikle sürekli olarak kendini yenilemesi ve yaşanan gelişmeleri izlemesi gerekli olmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin hayatları boyunca öğrenme konusuna yatkın olmaları, alanlarında profesyonel kalmaları ve öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki davranışları kendilerini geliştirme tutumlarıyla ilişkilidir. Öğretmenlerin mesleğini sevmesi, aidiyet ve sorumluluk duygusu, mesleğin öneminin bilincinde olması gibi olumlu tutumları bu mesleki davranışların sürdürülmesinde etkin bir rolü mevcuttur. Meslekle alakalı olan tutum, öğretmenlik yapan bireylerin meslekle ilgili anlayışını yansıtır ve temeli üniversite yıllarında yapılan çalışmalarla atılır. Bu öğrenme deneyimlerinin öğretmenlerin mesleklerine karşı pozitif yönlü bir tutum ortaya koymalarına katkı sağlayacak biçimde oluşturulması gereklidir.

Öğrenci merkezli eğitim, öğrencilerle birlikte öğrenme sorumluluğunu yerine getiren katı, otoriter, disiplinli ve özenle eğitilmiş kültür öğretmenleri modeli olan yeni bir eğitim tarzının sonucudur. Öğretmenin başarı elde edebilmesi için bilgi birikimine, beceriye ve iyi öğretme tutkusuna sahip olması gerekir (Yıldız-Durak ve Tekin, 2020). Öğretmenlik

mesleğinde başarı aynı zamanda sabır ve fedakarlığı, zorluklar karşısında pes etmemeyi ve mesleği sevmeyi gerektirir. Bütün bunlar öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlarıyla bağlantılı olarak ortaya çıkmaktadır (Meriç ve Erdem, 2023).

Tutumlar aynı zamanda bireylerin davranışlarına ilişkin tahminlerine de rehberlik eder. Bu bilgi, bireylerin kariyere özgü tutum ve davranışlarla donatılmasında önemli bir rol oynar. Öğretmenlikte başarı elde edebilmek ve mesleğe ilişkin yükümlülükleri yerine getirebilmek için kişinin mesleğe karşı pozitif yönlü bir tutum ortaya konulması gerekir (Aydın ve Sağlam, 2012).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumunu incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel yöntem kullanılmış, araştırma verileri anket uygulaması ile elde edilmiştir.

Örneklem

Araştırma Malatya ilinde yürütülmüş, MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan 355 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Erkek	196	55,21
	Kadın	159	44,79
Medeni Durum	Evli	167	47,04
	Bekar	188	52,96
Mesleki Kıdem	10 yıldan az	148	41,69
	11-20 yıl	101	28,45
	21 yıl ve üzeri	106	29,86
Eğitim Durumu	Lisans	211	59,44
	Lisansüstü	144	40,56
	Toplam	355	100,0

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 196'sı (%55,21) erkek, 159'u (%44,79) kadındır. Öğretmenlerden 188'i bekar (%52,96), 167'si (%47,04) evlidir. Öğretmenlerden

148'inin (%41,69) mesleki kıdemi 10 yıldan az, 101'inin (%28,45) 11-20 yıl, 106'sının (%29,86) 21 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerden 211'i (%59,44) lisans mezunuyken, 144'ü (%40,56) lisansüstü eğitim almış durumdadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Demirel ve Ünişen (2018) tarafından geliştirilen ölçek 28 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. Demirel ve Ünişen (2018) yaptıkları ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach Alpha katsayılarını hesaplamışlar buna göre Değer Verme alt boyutunda 0,925; Mesleki Tükenmişlik alt boyutunda 0,798; İlgisizlik alt boyutunda 0,811; Mesleki Gelişime Açıklık alt boyutunda 0,659 ve Ölçek Toplamında 0,940 olarak hesaplamışlardır. Bizim çalışmamızda ise sırasıyla 0,860; 0,735; 0,841; 0,762 ve 0,896 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılımda olma durumunun tespiti için çarpıklık ve basıklık analizi yapılmış, analiz sonuçlarına göre araştırma verilerinin normal dağılımda olduğu belirlenerek anlamlılık $p=0.05$ düzeyinde anlamlılık analizlerinde t testi ve Anova testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerine göre mesleğe yönelik tutumları incelenmiş, elde edilen sonuçlar öğretmenlerin demografik özelliklerine göre analiz edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyi

		f	Ort	Ss.	t	p
Değer Verme	Kadın	196	3,874	0,685	2,624	0,060
	Erkek	159	3,651	0,796		
Mesleki Tükenmişlik	Kadın	196	3,940	0,880	2,115	0,043
	Erkek	159	3,811	0,487		
İlgisizlik	Kadın	196	3,749	0,891	1,966	0,085
	Erkek	159	3,636	0,844		
Mesleki Gelişime Açıklık	Kadın	196	3,887	0,966	2,320	0,111
	Erkek	159	3,743	0,761		

Ölçek Toplamı	Kadın	196	3,944	0,499	2,349	0,075
	Erkek	159	3,741	0,578		

Tabloya göre öğretmenlerin cinsiyeti ile $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde mesleki tükenmişlik alt boyutu arasında anlamlı sayılabilecek bir ilişki var, öbür alt boyutlarla ölçek toplamında yoktur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyi

		f	Ort	Ss.	t	p
Değer Verme	Evli	167	3,784	0,871	1,897	0,005
	Bekar	188	3,660	0,865		
Mesleki Tükenmişlik	Evli	167	3,826	0,787	1,966	0,002
	Bekar	188	3,701	0,796		
İlgisizlik	Evli	167	3,695	0,489	2,004	0,069
	Bekar	188	3,543	0,698		
Mesleki Gelişime Açıklık	Evli	167	3,746	0,479	2,169	0,077
	Bekar	188	3,685	0,982		
Ölçek Toplamı	Evli	167	3,796	0,792	1,988	0,073
	Bekar	188	3,699	0,847		

Tabloya göre öğretmenlerin medeni durumu ile $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde değer verme ve mesleki tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık varken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında yoktur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyi

		f	Ort	Ss.	F	p
Değer Verme	10 yıldan az	148	3,452	0,887	1,645	0,087
	11-20	101	3,501	0,698		
	21 yıl ve üzeri	106	3,512	0,783		
Mesleki Tükenmişlik	10 yıldan az	148	3,457	0,871	2,111	0,000
	11-20	101	3,424	0,694		
	21 yıl ve üzeri	106	3,542	0,746		
İlgisizlik	10 yıldan az	148	3,610	0,792	1,978	0,006
	11-20	101	3,641	0,925		

	21 yıl ve üzeri	106	3,471	0,872		
Mesleki Gelişime Açıklık	10 yıldan az	148	3,731	0,588	1,873	0,071
	11-20	101	3,750	0,674		
	21 yıl ve üzeri	106	3,772	0,496		
Ölçek Toplamı	10 yıldan az	148	3,644	0,943	1,999	0,060
	11-20	101	3,750	0,990		
	21 yıl ve üzeri	106	3,799	0,799		

Tabloya göre öğretmenlerin kıdemi ile $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarında anlamlı farklılık varken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında yoktur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyi

		f	Ort	Ss.	t	p
Değer Verme	Lisans	211	3,183	0,889	2,614	0,099
	Lisansüstü	144	3,197	0,736		
Mesleki Tükenmişlik	Lisans	211	3,289	0,851	2,599	0,087
	Lisansüstü	144	3,366	0,846		
İlgisizlik	Lisans	211	3,474	0,698	2,613	0,001
	Lisansüstü	144	3,479	0,914		
Mesleki Gelişime Açıklık	Lisans	211	3,541	0,879	2,578	0,044
	Lisansüstü	144	3,644	0,497		
Ölçek Toplamı	Lisans	211	3,724	0,784	2,366	0,064
	Lisansüstü	144	3,732	0,793		

Tabloya göre öğretmenlerin eğitim durumu ile $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde ilgisizlik ve mesleki gelişime açıklık alt boyutlarında anlamlı farklılık varken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında yoktur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları onların mesleki olarak kendilerini geliştirerek bir yandan mesleklerine motive olmalarını, diğer yandan da eğitimin amaç ve

hedeflerine ulaşılması açısından önemlidir. Araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile mesleki tükenmişlik alt boyutu arasında anlamlı farklılık varken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında yoktur. Çelebi (2023) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik ve ölçek toplam puanı arasında anlamlı farklılık olduğunu mesleki gelişime açıklık alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığını belirlemiştir. Kuyumcu ve Kaya (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu diğer alt boyutlarda olmadığını belirlemişlerdir. Aydın ve Sağlam (2012) yaptıkları analizde öğretmen adaylarının cinsiyeti ile mesleğe yönelik tutumu arasında anlamlı fark bulunduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada kadın öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları erkek öğretmenlere göre daha yüksek olarak bulgulanmıştır. Kadın öğretmenler toplumsal cinsiyet rollerinin de etkisi ile daha kapsayıcı olan bir tutum içerisinde olabilmektedirler.

Öğretmenlerin medeni durumu ile değer verme ve mesleki tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık varken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında yoktur. Çelebi (2023) araştırmasında öğretmenlerin medeni durumu ile mesleğe yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada evli öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum düzeyi bekar öğretmenlere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Evli öğretmenler aile kurmuş olmanın da sorumluluğu ile birlikte mesleklerine yönelik tutum düzeyleri daha yüksek olabilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemi ile mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarında anlamlı farklılık varken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında yoktur. Çelebi (2023) araştırmasında öğretmenlerin medeni durumu ile mesleğe yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı fark bulunduğunu belirlemiştir. Kuyumcu ve Kaya (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin kıdemi ile mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu diğer alt boyutlarda olmadığını belirlemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin kıdeminin yükselmesi ile mesleğe yönelik tutum düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Öğretmenler kıdemlerinin yükselmesi ile birlikte edinmiş oldukları mesleki tecrübenin de etkisi ile birlikte mesleklerine yönelik tutumları yükselebilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu ile ilgisizlik ve mesleki gelişime açıklık alt boyutlarında anlamlı farklılık varken, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında yoktur. Çelebi (2023) araştırmasında öğretmenlerin medeni durumu ile mesleğe yönelik tutum düzeyleri arasında

anlamli fark bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesi ile mesleğe yönelik tutum düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Öğretmenlerin aldıkları eğitim ile mesleklerinin önemi ve kazandıracaklarına yönelik bilgi düzeyleri ve buna bağılı olarak da tutum düzeyleri yükselebilmektedir.

Araştırma sonucunda cinsiyet, medeni durum, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerinin öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum düzeylerinde etkili değişkenler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kadın öğretmenlerin mesleğe yönelik tutum düzeyleri daha yüksek olarak bulunurken, evli öğretmenlerin de mesleğe yönelik tutum düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin kıdem ve eğitim düzeylerinin yükselmesi de öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyini pozitif yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını engelleyecek faktörlerin tespit edileceği çalışmaların yoğunlaştırılması ile bu konuda olumsuz etkili olan faktörlerin düzenlenmesi sağlanabilecektir.

Kaynakça

- Arı, S. (2021). Birey veya meslek grupları için toplumsal statü bağlamında amaç yönelimli mesleki farkındalık eğitiminin önemi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(29), 405-427.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Başaran, R. (2017). Örgütsel tutum ve davranışların iş performansı ve işten ayrılma niyetine etkisi: ilişkisel psikolojik sözleşmelerin aracılık rolü. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 239-270.
- Çelebi, H. (2023). *Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin etkili iletişim ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2006). Öğretmenlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.

- Demirel, N. ve Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Dündar, A. (2018). *İlkokullarda öğrencilerin akademik başarılarına yönelik öğretmen tutum ve davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elvan, D. ve Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100-109.
- Erdem, A. R. ve Sarpkaya, R. (2010). Eğitim sistemimizin yetiştirmek istediği insan tipi açısından eğitim denetimimizin irdelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1793-1812.
- Eryetiş, M. V. (2016). Meslek seçimi ve mesleki rehberlik. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, (44), 1-17.
- Fishman, J., Yang, C., & Mandell, D. (2021). Attitude theory and measurement in implementation science: a secondary review of empirical studies and opportunities for advancement. *Implementation Science*, 16, 1-10.
- Gülbahçe, A. (2007). *Mesleki olgunluk düzeyleri farklı olan öğrencilerin sosyal karşılaştırma ve benlik imgelerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kuyumcu, E. ve Kaya, H.İ. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 333-366.
- Meriç, E. ve Erdem, M. (2023). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişliği etkileyen faktörlere yönelik nitel bir çözümleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1605-1637.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Sandıkçı, M. (2011) *Beden eğitimi öğretmen adayları ile diğer öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve öz-yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Sütçü, N. D. ve Oral, B. (2021). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını yordayan değişkenlerin CHAID analizi ile incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(2), 799-824.
- Uçar, R. (2017). Din öğretimi kurumları öğrencilerinin Arapça derslerine ilişkin tutumları ve tutum geliştirme önerileri. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 3(1), 87-111.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Yıldız Durak, H. ve Tekin, S. (2020). Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 221-235.
- Yılmaz, M. K. ve Aytekin, R. İ. (2020). Genişletilmiş değer-tutum-davranış modeli bağlamında yeşil ürün satın alma davranışının incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 439-465.

Okul Yöneticilerinin Öğretim Programı Okuryazarlık Düzeyinin İncelenmesi

Mustafa DELİKTAŞ¹

Eren SAĞIROĞLU²

Mehmet DUMAN³

Muharrem DELİKTAŞ⁴

Özet

Okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemleri içerisinde bulunan tarama modeli kullanılmıştır. Malatya’da yürütülen bu çalışmaya MEB’e bağlı olarak faaliyet gösteren okullarda görev yapmakta olan 290 okul yöneticisi katılmıştır. Yıldırım ve Dursun (2019) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda branş, kıdem, eğitim düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyinde etkili faktörler olduğu belirlenmiştir. Kadın okul yöneticilerinin ve branşı sayısal grupta öğretim programı okuryazarlık düzeyi daha yüksektir, eğitim düzeyi ile öğretim programı okuryazarlık düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunurken, kıdem ile pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuryazarlık, Okul Yöneticisi, Öğretim Programı

¹ Erkenek Hürriyet İlkokulu, Doğanşehir/Malatya, 44egitimci44@gmail.com.

² Şehit Feyzullah Taşkınsoy Ortaokulu, Yeşilyurt/Malatya, atakoylu44@gmail.com.

³ İbni Sina İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, mehmetduman44@hotmail.com.

⁴ Yavuz Selim İlkokulu, Battalgazi/Malatya, hattab4444@hotmail.com.

Examining the Curriculum Literacy Level of School Administrators

Abstract

In this research, which was conducted to examine the curriculum literacy level of school administrators, the scanning model, which is among the quantitative research methods, was used. 290 school administrators working in schools operating under the Ministry of Education participated in this study conducted in Malatya. “School Administrators Curriculum Literacy Scale” developed by Yıldırım and Dursun (2019) was used as a data collection tool. SPSS program was used in data analysis. As a result of the research, it was determined that the variables of branch, seniority, education level and gender were effective factors on the literacy level of the curriculum. Curriculum literacy level of female school administrators and the numerical branch group is higher. While there is a negative relationship between education level and curriculum literacy level, it was concluded that there is a positive relationship with seniority.

Keywords: Literacy, School Administrator, Curriculum.

Giriş

Eğitim sistemi belirli plan ve programlar çerçevesinde düzenlenmiştir. Sistemin planlama boyutları insan gücü, zaman ve fiziksel değişkenler hesaplanarak geliştirilirken, planlama boyutları kursiyerlerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre geliştirilerek okullarda insan yetiştirmek için kullanılmaktadır. Bunun sonucunda eğitim sistemi daha planlı ve programlı hale gelmiştir (Yıldırım, 2018). Bir eğitim programından etkili bir şekilde yararlanabilmek için eğitim programının bileşenlerine hakim olmak gerekir. Okuryazarlığın “bilgi” boyutunda proje yorumlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi yer alırken, “beceri” boyutu ise proje uygulamasına ilişkin öğretme-öğrenme süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile bu döngüdeki becerileri içermektedir. Eğitimde süreklilik sağlanır. Kısaca okuma ve yazmayı birincil yeterlilik alanları olarak düşünürsek bilgi ve beceriler de okuryazarlığın alt boyutlarını oluşturacaktır (Akyıldız, 2020).

Keskin ve Korkmaz’a (2021) göre öğretim programı okuryazarlığı, okuryazarlığın belirli bir düşünme, davranış ve değer verme biçimi olması nedeniyle bu kavramlardan farklıdır. İşlem okuryazarlığı; öğretmenlerin eğitim programlarının belirli özelliklerini tanıması, bu anlayışı

uygulamaya uygulayabilmesi ve eğitim programlarını rehber olarak kullanarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip yorumlayabilmesi anlamına gelir. Öğretim programı okuryazarlığının temel fikri öğretim programı ve öğretmenler arasındaki ilişkiyi güçlendirmektir. Bu ilişki programın görünürlüğünü artırır. Farkındalık, öğretmenlere pratik kararlar alma konusunda daha etkili olmaktadır.

Öğretim programı, öğretmenler ve öğrencilerle birlikte planlı değişimin uygulanması sürecinin ayrılmaz bir ögesidir. Dolayısıyla müfredatı oluşturan bu konuların uyumu programın başarısını sağlayacaktır. Bu konulardan biri olan ve eğitimsel başarıda belirginleşen farklı bir unsur ise programın uygulayıcısı olarak öğretmendir. Bu nedenle program ile öğretmen unsurları arasındaki ilişki eğitimin başarısında anahtar rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ve müfredatın eğitim sürecinde önemli olması, doğal olarak bu unsurları eğitim araştırmalarının konusu haline getirmektedir. Öğretmenler programın öncüsü ve uygulayıcısıdır, bu nedenle program da dahil olmak üzere öğretmen boyutunun incelenmesi gerekmektedir (Yılmaz ve Kahramanoğlu, 2021).

Öğretim programını doğru bir şekilde anlaşılabilmesi okulun amaçlarına ve hedeflerine ulaşmak açısından önemli olmaktadır. Eğitim sistemi öğretmen, öğrenci ve eğitim programı öğelerinden oluşur. Bu üç unsur arasında olup bitenleri değerlendirebilecek tek kişi öğretmendir. Ayrıca etkileşimlerinin etkililiği eğitimin kalitesini ve başarısını yansıtır. Planın etkili bir şekilde uygulanması, planın doğru anlaşılmasını gerektirir. Bu nedenle, eğitim programı geliştirme sürecinde öğretmenlerin işlemsel okuryazarlığı, programın uygulanmasına ve program değerlendirilmesine kapı açmanın anahtarıdır (Gürbüz, 2021). Eğitimin hedeflerine ulaşma adına etkili bir yeri olan eğitim programı okuryazarlığı konusundaki öğretmenlere önemli görevler düşerken, daha önemli bir görev de öğretmenlere rehberlik etmekte olan okul yöneticilerine düşmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Okuryazarlık Kavramı

Kurudayıoğlu ve Tüzel'in (2010) de belirtmiş olduğu gibi okuryazarlık sürecinde karşılaşılan konulardaki kodları çözebilme ve içeriğin anlamını eşleştirmeyeyle beraber daha üst düzey bir psikolojik süreç olan anlam inşası da vardır. Bu nedenle okuryazarlık için mevcut bir alfabe yoktur. Zaman, mekân, ortam, olaylar ile ilgili temaların statik anlamları yoktur. Anlam

sürekli yenilenmektedir. Başka bir deyişle okuryazarlığın statik bir anlamı yoktur. Aksine sürekli yeniden yorumlamayı, değerlendirmeyi ve inşa etmeyi gerektirir.

Okuryazarlık, işlevsel olarak okuryazar olmak hem okulda hem de hayatta her türlü başarının temeli olduğundan, ulusal kalkınmada da etkin olan bir unsurdur. Küresel pazarda, insanların daha geniş toplumda ve uluslararası konferans, araştırma değişimi, araştırmaya katılma, iş ve ticaret gibi uluslararası faaliyetlerde aktif olarak yer alabilmeleri için okuryazar olmak oldukça talep görmektedir. Okuryazar olmak yalnızca kişisel gelişime veya kişisel öğrenmeye katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda okuryazar olmak okulda ve hayatta başarıya da yol açmaktadır (Rintaningrum, 2009).

Okuryazarlık, okumayla birlikte yazma becerilerinin ötesine geçen daha geniş bir iletişim eylemidir. Zamanla okuryazarlık kavramı çeşitli zihinsel ve iletişim becerilerini kapsayan algısal bir terime dönüşmüştür. Okuma ve yazma statik olarak tanımlanabilir. Ancak okuryazarlıkla bu mümkün değildir. Okuryazarlığın içeriği gelişmeye devam ettiğinden tanımı da zamanla değişmektedir. İçerik olarak okuma ve yazma kavramlarından ayrılan okuryazarlık; teknolojiye, toplumda ve daha birçok alanda olup bitenleri algılamanın, yorumlamanın, başkalarıyla paylaşmanın sonraki nesillere ulaştırılmasının bir yolu haline gelmiştir (Ateş ve Aşçı, 2021).

Altun'a (2005) göre okuryazarlık kavramı, insanların semboller aracılığıyla yazdıkları kelimeler ve bu kelimeleri ifade etme eylemi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca okuryazarlık kavramı, bireyin bilgisi, becerisi ve sosyal normlara dayalı olarak durumları anlamasını ve bilgiyi başkalarıyla paylaşmasını ve yorumlamasına yarayan araçtır.

İçinde bulunduğumuz çağ koşullarında okuryazarlık kavramının derin bir anlam taşıdığı, farklı okuryazarlık türlerinin her geçen gün artmakta olduğu; okuma, anlama gibi entelektüel yeteneklerin geliştirilmesine yönelik bir araç olduğu vurgulanmaktadır. , yaratma ve yorumlama. Öğretim programı okuryazarlığı, temel müfredat bilgisine sahip olmayı ve müfredatı anlayıp yorumlayabilmeyi, eleştirel olarak inceleyebilmeyi, uygulayabilmeyi ve uygulamayı duruma göre uyarlayabilmeyi ifade etmektedir (Sarica, 2024).

Okuryazarlık Türleri

Okuryazarlık kavramı farklı disiplinlerce ele alınmakta ve çalışma alanına göre gruplandırılmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında literatürde birçok farklı okuryazarlık türünün

bulunduğunu söylemek mümkündür. Literatürde çoğunlukla ele alınan okuryazarlık türlerine aşağıda kısaca değinilmiştir.

Medya Okuryazarlığı

21. yüzyılın temel özelliği medyaya doymuş kültür ve aslında herkes için farklı medya türlerine erişim kolaylığı ve sağlanmasıdır. Medya okuryazarlığı eğitimi, bireylerin medya içeriğine ilişkin şüphelerini artırır. Sonuçta, yüksek medya okuryazarlığına sahip bireylerin varlığı, bu tür bireylerin daha yüksek kalitede daha gerçekçi mesajlara ihtiyaç duyması nedeniyle medya kalitesinin artmasına yol açar (Geraee vd., 2015).

Medya kültüre nüfuz ediyor ve insanlara endişe verici bir hızla bilgi ulaştırmaktadır. Dünya genelinde eğitimciler arasındaki hızlı gelişmeler, insanlara medyayı ve mesajlarını anlamının öğretilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır (Karatay ve Yıldız, 2020). Medya, basılı olmayan formdaki kütüphane materyalleri için kullanılan bir kavram olmakla birlikte, medya aracılığıyla sunulan tüm materyallerin hazırlanışını ve amacını tanımak ve medyayı seçici ve eleştirel bir şekilde "okumak" anlamına gelir; alternatif olarak, sunduğu bilgiyi sunduğu format ve bağlam. çevresinden toplayıp mümkün olduğu yerde yayınlamasına "yazılı" denir. Medya okuryazarlığı bunları yapabilme yeteneğidir (Aytaş ve Kaplan, 2017). Bu kavram, medya bilgisini edinme, onu eleştirel olarak analiz etme ve bilgi yaratmak için medya araçlarını kullanma sürecidir. Medya okuryazarlığı, iletişim kaynakları ve tekniklerinin, kullanılan kodların, üretilen bilgilerin ve bu bilgilerin seçilmesinin, yorumlanmasının ve etkisinin anlaşılmasıdır. Medya okuryazarlığı, çeşitli iletişim biçimlerine erişme yeteneğini ifade etmektedir. Medya okuryazarlığı tanımının en yaygın iki bileşeni, medya mesajlarının çeşitliliğinin farkındalığı ve bu mesajları analiz etme yeteneğidir (Karatay ve Yıldız, 2020).

Görsel Okuryazarlığı

Görsel okuryazarlık kavramı, etkili iletişim için farklı ortamlardaki görsel nesnelerin anlaşılması olarak tanımlanmaktadır. Görsel okuryazarlık, bilginin hafızada işlenmesinde görsel öğelerin etkin rolü nedeniyle unutmayı geciktirir ve hafızada kalıcılığı artırır. Görsel okuryazarlık günümüzde gerekli bir beceridir çünkü daha net düşünmeyi sağlar. Hatta artık çoğu insan okuduğu kitaplardan bahsetmek yerine gazetede gördüğü fotoğraflardan ya da televizyonda izlediği videolardan bahsetmeyi tercih etmektedir. Belki de bu yüzden böyledir; kelimeler, kavramın ve nesnenin ne olduğunu anlamamızı sağlayan görsellerdir; fotoğraf ise somut olduğu için gerçeği yansıtır (Tüzel, 2010).

Dijital teknoloji, bilginin benzeri görülmemiş bir şekilde büyümesini kolaylaştırdı ve dijital görüntülerin ve diğer metin dışı formatların kullanılabilirliğini artırdı. Web, sosyal medya ve mobil teknoloji, görüntülerin küresel ölçekte görüntülenmesi ve paylaşılmasının kolaylaşmasına katkıda bulunmuştur. Bu dijital dönüşüm yalnızca bilgi kaynaklarının çoğalmasıyla değil, aynı zamanda bir bilgi temsili modu olarak görüntünün artan önemiyle de ilişkilidir. Görsel okuryazarlık, çağdaş öğrenciler için bir dizi temel yeterlilik olarak ortaya çıkmaktadır. Görsel medya ile çevrili olmak, öğrencilerin uygun görselleri nasıl bulacaklarını, anlamlarını ve kültürel bağlamlarını nasıl anlayacaklarını veya bunları akademik çalışmalara nasıl entegre edeceklerini bildikleri anlamına gelmez. Birçok bilim insanı, görsel okuryazarlığı yükseköğretimde önemlidir ve eleştirel okuma ve diğer okuryazarlıklarla birlikte öğretilmesini savunmaktadır (Matusiak vd., 2019).

Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi çağı ve onun kapsamlı teknolojik gelişmeleri, kullanıcıların bilgiye ilişkin yetkinlik haline getirmiştir. "Bilgi okuryazarlığı" terimi ilk olarak Zurkowski tarafından kullanılmış, bilgi okuryazarlığı olan kişilerin bilgi kaynaklarını işlerine nasıl uygulayacaklarını bildiklerini öne sürmüştür (Yevelson-Shorsher Bronstein, 2018).

Teknolojinin gelişmesi eğitim alanında ve çeşitli alanlarda birçok değişikliği beraberinde getirmiştir. Bireyin hayatı boyunca kendini geliştirmekle yükümlü olması, bireyin bilgiyi aktarmanın yanı sıra ihtiyaç duyduğunda elde edebilmesi için gerekli becerileri kazanmasını sağlar. Bilgi ihtiyacının farkında olmak, bilgiyi arama, bulma, edinme, değerlendirme, sentezleme, organize etme, kullanma ve iletme sürecinde beceri sahibi olmak anlamına gelir (Bayraktar vd., 2017). Zamanla bilgi okuryazarlığı kavramı iş verimliliği, yaşam kalitesi, insan hakları, demokrasi ve sosyal katılım ve sosyal kabul gibi konularla ilişkilendirilmiştir (Kurbanoğlu, 2010).

Son on yılda geliştirilen sosyal medya ortamları, bilgi okuryazarlığının geleneksel tanımlarına da meydan okudu. Önceki çalışmalar bilgi okuryazarlığını “yeni beceri ve bilgilerin edinilmesini sağlayan” ve birden fazla okuryazarlığı (dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve bilgi teknolojisi akıcılığı gibi) birleştiren bir meta okuryazarlık olarak tanımlamaktadır (Yevelson-Shorsher Bronstein, 2018).

Fen ve Teknoloji Okuryazarlığı

Bilim ve teknoloji okuryazarlığı, modern bilim müfredatının temel bir amacıdır. En yaygın tanımında, bireyin yaşam boyu öğrenen olmak için araştırma sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmesi gereken bilimle ilgili becerilerin, tutumların, değerlerin, anlayışın ve bilginin birleşimidir. Bilimsel okuryazarlığı olan kişiler bilimin doğasını ve gelişimini anlar, temel bilimsel kavramları, ilkeleri, yasaları, teorileri anlar, doğru uygular, sorunları çözer, kararlar alır; bilim ve teknoloji, bilim ve çevre arasındaki ilişkidir (Kavak vd, 2006).

Bilimsel okuryazarlığın 'iyi bir şey' olduğu konusunda yaygın bir fikir birliği vardır. Bireyin bilimsel okuryazarlığı için saf bilim içerik bilgisinin yanı sıra prosedürel bilgi ve bilimsel araştırma becerilerinin geliştirilmesi de çok önemlidir. İşlemsel bilgi, bilimsel araştırmalarda kullanılan araçlar veya bilimsel araştırma yöntemleri ve teknikleri olarak anlaşılabilir (Ploj Virtic, 2022).

Elektronik Okuryazarlık

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte buhar makinesinin icadı dünyayı sarsan büyük bir devrim oldu. Daha sonra motorlu taşıtların ve elektrikli araçların kullanımı, bilgisayar ve internet teknolojileri ile akıllı sistem ve yazılımların kullanımı insan hayatında önemli bir dönüm noktasını oluşturmaktadır. Bu hızlı değişimin gelecekte de devam etmesi ve insanların teknolojiyle daha yakın ilişki kurması beklenmektedir. Makineler insanların yerini aldıkça teknoloji insanlara yardımcı olacak bir araç haline gelmektedir. Sürekli güncellenen bu araçlar günümüzde hayatın hemen her alanında kullanılmaktadır (Özaydın ve Kumral, 2021). Elektronik okuryazarlık, öğrenme ihtiyaçlarına göre çeşitli metinlere farklı elektronik ortamlardan erişilmesi, edinilen bilgilerin yeniden düzenlenmesi için mevcut bilgi altyapısının kullanılması ve bilginin üretilmesi (metne dönüştürülmesi) süreci olarak tanımlanabilir. Toplumdaki hızlı değişim ve gelişmeler, yazılı kaynaklardan elde edilen bilgilerin artık elektronik ortama taşındığını ve dolayısıyla insanların elektronik bilgiye ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Elektronik okuryazarlık aynı zamanda insanların elektronik ortamları ve teknolojileri kendi amaçları doğrultusunda kullanabilmeleri anlamına da gelmektedir (Yazıcı, 2023).

Dijital Okuryazarlığın ortaya çıkışı sonrasında, bilim insanları dijital okuryazarlığın işleyişiyle ilgili çeşitli (yetenek)yeteneklerin tanımlanması ve sınıflandırılması ile

ilgilenmişlerdir. Düşünme becerilerinin (dijital becerilerle birlikte) eğitim süreci bağlamında dijital okuryazarlığın önemli bir unsurudur. Aslında eleştirel düşünme, yaratıcılık ve yenilikçilik özünde yer alır. Düşünmeyi destekleyen elektronik okuryazarlık, herhangi bir okul müfredatında bir öğrenme hedefidir (Tımnaz vd., 2022).

İnternet Okuryazarlığı

İnternet ve dijital teknoloji sadece günlük yaşamlarımızı değiştirmekle kalmadı, aynı zamanda eğitimin sınırlarını da değiştirmiştir. Çoğu eğitimci, yeni medyanın sunduğu fırsatları (ve sorumlulukları) ve bilgiye artan erişimi benimsemektedir. Öğrenciler ve eğitimciler parmaklarının ucundaki küresel kaynak kitaplığıyla her zamankinden daha geniş ve derinlemesine araştırma yapabilirler. Sosyal platformlar, konumdan bağımsız olarak kişisel ve profesyonel bağlantılara olanak tanımaktadır. Ortak bir amaç doğrultusunda birbirine bağlanan insanlardan oluşan ağlar, aktivizmin ve kolektif eylemin tanımını genişletmiştir. İnternet kaynaklara erişim önemli bir eşitlik konusu olmaya devam etmektedir. Eğitimcinin konumları, bütçeleri veya diğer koşulların sunduğu sınırların ötesine geçmesine olanak tanımaktadır. Ancak dijital manzara daha karmaşık ve geniş hale geldikçe, gezinmesi de daha zordur. Medya manipülasyonunun tuzaklarına yenik düşmeden bu manzarada etkili bir şekilde gezinme yeteneği, genellikle internet okuryazarlık şemsiye terimi altında anılan çok yönlü bir beceri seti gerektirmektedir. İnternet okuryazarlığı, internetteki bilgi kaynaklarını elde etmek, bu kaynaklardan yararlanmak yeni bilgi olması için elektronik ağların kullanılmasını ifade etmektedir (Bawden, 2001).

Kırık'ın (2014) belirttiği gibi, günümüzde insanlar ilgi duydukları veya ihtiyaç duydukları konuları araştırmak, güncel haberleri öğrenmek, kendilerini geliştirmek vb. amaçlarla interneti kullanmaktadır. Özellikle son yıllarda internet kullanıcılarının yaş farkı gözetmeksizin internet teknolojilerine yoğun bir ilgi gösterdiğini tespit ettik. Toplum ve teknoloji sıklıkla etkileşim halindedir.

Öğretim Programı

Öğretim planı sayesinde evde başlayıp okulda örgün eğitimle devam eden eğitim süreci sistematik ve planlı bir şekilde gerçekleştirilebilir. Eğitim programlarını, çeşitli kampüs içi ve kampüs dışı etkinlikleri de içeren, öğrencilerin yaşamlarındaki öğrenme deneyimlerini organize eden mekanizmalar olarak tanımladı (Şahin, 2006). Yetişek olarak da bilinen eğitim programları, Öğrencileri belirli bir süre içinde eğitmeyi amaçlayan her türlü düzenli eğitim

durumu olarak tanımlanmaktadır. Müfredat, öğrencilerin edindikleri bilgi, beceri, tutum ve davranışların eğitimsel hedeflere dayalı olarak dersler dizisi halinde planlı bir şekilde düzenlenmesidir. Bu bağlamda kampüs içi etkinliklerin öğretim programını kapsayan bir rehber veya belge olarak tanımlanmaktadır (Hotaman, 2017). Varış (1996) eğitim programının, eğitim programının amaçlarıyla tutarlı hazırlanmış bir plan olduğuna inanmaktadır.

Öğretim Programının Uygulanmasında Okul Müdürlerinin Rolü

Eğitim planlarının geliştirilmesindeki amaçlar arasında ulusal veya uluslararası seviyede, yüksek kalitede bir eğitim sisteminin kurulması, ülkenin büyüme ve gelişmesini sağlayacak nitelikli personel yetiştirilmesinin desteklenmesi yer almaktadır (Özdemir, 2009). Türk eğitim sisteminde eğitim programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında merkezi sistem yaklaşımı tercih edilmektedir. Bu çerçevede ülke genelinde tek bir eğitim programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Kullanılan ders kitapları da merkez teşkilat tarafından derlenerek her okula dağıtılmaktadır (Yüksel, 2010).

Öğretmenler programın geliştiricisi ve uygulayıcısıdır. Proje hazırlık sürecinde, alanında uzman öğretmenlerden oluşan bir ekip, alanlarında uzman öğretmenlerin gözetiminde eğitim planının hazırlanmasına katıldı. Her öğretmen kendi uzmanlık alanındaki derslerin hazırlanmasında görev alır. Öğretmenlerin asıl sorumluluğu merkezi eğitim planlamasının uygulayıcılarıdır. Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere yönelik temel görevi, programın hedeflerine ulaşarak öğrenci davranışlarında değişiklik sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenlerin programın amaçlarını, içeriğini, eğitim içeriğini ve sınav durumu unsurlarını tam olarak anlamaları gerekmektedir (Yüksel, 1998).

Öğretmenler öğretim hedeflerini okurken öğrencilere ne tür değişiklikler getirmeleri gerektiğini, bu değişim için ne tür öğretim yöntemleri izlenmesi gerektiğini, ne tür öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiğini bilmelidirler. Öğretmenler ayrıca ilgili hedefleri en iyi ölçen ölçme yöntem ve araçlarına da karar verebilmelidir. Öğretmenlerin, kendileri için hazırlanan öğretmen kılavuzlarını takip etme ve orada yazılanları uygulama konusunda uzman olmanın çok ötesinde becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Göçer, 2014).

Eğitim programlarının temel özelliklerinden biri çerçeve program olmalarıdır. Çerçeve Planı uygulamanın genel rotasını çiziyor ve genel bir yaklaşım sunmaktadır. Ancak farklı kültürel özelliklere, hazır bulunuşluklara, beklentilere ve kişisel özelliklere sahip öğrencilerin tek bir programdan yararlanmaları pek mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenlerin

uygulayıcılar olarak eğitim programlarını ders verdikleri öğrencilerin özelliklerine göre düzenlemeleri gerekmektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğrenme hedefleri/notları dışında içerikte, eğitim durumlarında ve test durumlarında değişiklik yapabilmesi gerekir. Öğretim yöntem ve tekniklerini benimseme ve öğrencilerin ilgi alanlarına göre yeni öğretim materyalleri yazma becerisi. Öğretmenlerin okuma ve ders hazırlama becerisine sahip olması gerekir. Bu beceriler, eğitimin kalitesini artırmak, öğrencilerin maksimum verimle mezun olmasını sağlamak ve ülkeye kaliteli yetenekler kazandırmak için gereklidir (Özdemir, 2009).

Okul yöneticilerinin öğretim programıyla ilgili olarak aşağıdaki rolleri oynaması gerekmektedir (Şişman, 2004):

1. Okul yöneticileri tüm derslerin müfredatını sağlamak zorundadır.

2. Okul yöneticileri, öğretim yılı veya yarıyıl başında hazırlanan müfredatı esas alarak ayrıntılı bir yıllık veya yarıyıl faaliyet planı geliştirmeli, ancak bunu okulun koşullarına göre düzenlemelidir.

3. Farklı derslerin müfredatları birbiriyle uyumlu olmalıdır.

Öğretim programının uygulanmasında öğretim lideri olarak okul yöneticisinin önemli rollerinden biri, program kolaylaştırıcısı olarak görev yapan personelden beklentilerini açıkça iletme. Bu davranış, öğretmenleri doğru bir şekilde yönlendirmek ve motive etmek için önemli ve gereklidir. Tüm bu rollerin yanı sıra öğretmenlerin müfredat politikalarını benimsemelerini sağlama sorumluluğu da okul yöneticilerine aittir. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi, programın en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlerin program politikalarına direnmelerini engelleyebilir (Gülbahar, 2013).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri içerisinde bulunan tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, mevcut durumlar ve gerçekler hakkında bilgi edinmek için değerleri nesnel ve sistematik olarak gözlemleyen, ölçen ve tekrarlanabilen süreçleri ölçen araştırmaları ifade eder. Tümdengelim yoluyla nicel araştırma, değişkenler arasındaki ilişkilere

ve farklılıklara odaklanarak genelleme yapmayı ve geleceği tahmin etmeyi amaçlayan bir araştırma geleneğidir (Garip, 2023).

Örneklem

Malatya’da yürütülen bu çalışmaya MEB’e bağlı olarak faaliyet gösteren okullarda görev yapmakta olan, Tablo 1’de demografik özellikleri bulunan 290 okul yöneticisi katılmıştır.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

		N	Ort
Branş	Sözel	157	54,14
	Sayısal	133	45,86
Eğitim Durumu	Lisans	213	73,45
	Lisansüstü	77	26,55
Kıdem	10 yıldan az	162	55,86
	10 yıl ve fazla	128	44,14
Cinsiyet	Kadın	106	36,55
	Erkek	184	63,45
Toplam		290	100,00

Tabloya göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinden %54,14’ünün branşı sözel grupta, %45,86’sının ise sayısal gruptadır. Okul yöneticilerinden %73,45’i lisans, %26,55’i lisansüstü eğitim almıştır. Okul yöneticilerinden %55,86’sının kıdemi 10 yıldan az, %44,14’ünün 10 yıldan fazladır. Okul yöneticilerinden %63,45’i erkek, %36,55’i kadındır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Yıldırım ve Dursun (2019) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticileri Öğretim Programı Okuryazarlık Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Dört alt boyuttan oluşan ölçek, 5’li likert tipindedir ve 55 maddeden oluşmaktadır. Yıldırım ve Dursun’un (2019) ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı program yönetim becerisi boyutu için 0.913 olarak bulunurken, tutum boyutunda 0.932, bilgi boyutunda 0.935 ve öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi boyutunda 0.926 olarak bulunmuştur. Bizim çalışmamızda ise sırasıyla 0,824; 0,867; 0,895 0,910 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin demografik özelliklerindeki dağılım durumunu belirlemede yüzde değerler hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılımda olma durumunun tespitinde çarpıklık/basıklık analizi yapılmış ve elde edilen katsayılar ışığında verilerin normal dağılımda olduğu belirlenerek $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde yapılan analizlerde t Testi ve ANOVA testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlığı hakkındaki görüşleri alınmış ve elde edilen verilerin okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre anlamlılık durumu incelenmiştir.

Tablo 2. Branş ile Öğretim Programı Okuryazarlığı

		N	Ort	Sd.	t	p
Program yönetim becerisi	Sözel	157	3,461	0,873	1,210	0,088
	Sayısal	133	3,470	0,841		
Tutum	Sözel	157	3,713	0,657	1,697	0,074
	Sayısal	133	3,730	0,808		
Bilgi	Sözel	157	3,647	0,921	1,713	0,006
	Sayısal	133	3,660	0,749		
Öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi	Sözel	157	3,763	0,698	1,625	0,040
	Sayısal	133	3,784	0,813		
Toplam	Sözel	157	3,547	0,970	1,731	0,011
	Sayısal	133	3,588	0,877		

Tabloya göre okul yöneticilerinin branşı ile öğretim programı okuryazarlığı alt boyutu olan bilgi, öğretim tasarımı ve planlama becerisi ve ölçek toplamı arasında anlamlılık varken ($p < 0,05$), diğer alt boyutlarda görülmemektedir ($p > 0,05$).

Tablo 3. Eğitim Düzeyi ile Öğretim Programı Okuryazarlığı

		N	Ort	Sd.	t	p
Program yönetim becerisi	Lisans	213	3,688	0,944	1,643	0,000
	Lisansüstü	77	3,615	0,623		

Tutum	Lisans	213	3,721	0,784	1,971	0,069
	Lisansüstü	77	3,678	0,841		
Bilgi	Lisans	213	3,644	0,693	2,356	0,192
	Lisansüstü	77	3,599	0,753		
Öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi	Lisans	213	3,588	0,738	2,413	0,049
	Lisansüstü	77	3,513	0,888		
Toplam	Lisans	213	3,576	0,682	2,197	0,111
	Lisansüstü	77	3,540	0,981		

Tabloya göre okul yöneticilerinin eğitim düzeyi ile öğretim programı okuryazarlığı alt boyutu olan program yönetim becerisinde anlamlılık varken ($p<0,05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4. Kıdeme Göre Öğretim Programı Okuryazarlığı

		N	Ort	Sd.	t	p
Program yönetim becerisi	10 yıldan az	162	3,640	0,784	2,946	0,090
	10 yıl ve fazla	128	3,671	0,589		
Tutum	10 yıldan az	162	3,714	0,648	1,761	0,001
	10 yıl ve fazla	128	3,722	0,749		
Bilgi	10 yıldan az	162	3,655	0,822	1,955	0,000
	10 yıl ve fazla	128	3,690	0,964		
Öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi	10 yıldan az	162	3,719	0,913	2,133	0,102
	10 yıl ve fazla	128	3,741	0,578		
Toplam	10 yıldan az	162	3,688	0,639	2,144	0,074
	10 yıl ve fazla	128	3,701	0,764		

Tabloya göre okul yöneticilerinin kıdemi ile öğretim programı okuryazarlığı alt boyutlarından tutum ve bilgi alt boyutunda anlamlılık varken ($p<0,05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 5. Cinsiyete Göre Öğretim Programı Okuryazarlığı

		N	Ort	Sd.	t	p
Program yönetim becerisi	Kadın	106	3,944	0,841	2,164	0,162
	Erkek	184	3,910	0,659		

Tutum	Kadın	106	3,888	0,469	2,321	0,064
	Erkek	184	3,849	0,628		
Bilgi	Kadın	106	3,821	0,734	2,266	0,000
	Erkek	184	3,810	0,749		
Öğretim tasarımı (proje) ve planlama becerisi	Kadın	106	3,781	0,691	1,999	0,051
	Erkek	184	3,746	0,644		
Toplam	Kadın	106	3,796	0,712	2,142	0,056
	Erkek	184	3,743	0,763		

Tabloya göre okul yöneticilerinin cinsiyeti ile öğretim programı okuryazarlığı alt boyutlarından bilgide anlamlılık varken ($p<0,05$), diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyi incelenmiş ve bu düzeyin okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumu analiz edilmiştir.

Okul yöneticilerinin branşı ile öğretim programı okuryazarlığı alt boyutu olan bilgi, öğretim tasarımı ve planlama becerisi ve ölçek toplamı arasında anlamlı farklılık vardır. Kahraman (2020) ve Yıldırım'da (2018) yaptıkları araştırmalarda branş ile eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada branşı sayısal grupta olan okul yöneticilerinde öğretim programı okuryazarlık düzeyinin branşı sözel olan okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sayısal branştaki okul yöneticileri branşlarından dolayı analitik düşünme becerilerinin de katkısı ile öğretim programı okuryazarlık düzeyleri yükselebilmektedir.

Okul yöneticilerinin eğitim düzeyi ile öğretim programı okuryazarlığı alt boyutu olan program yönetim becerisi alt boyutunda anlamlı ilişki bulunmuştur. Tuzcuoğlu Bülbül (2021) ve Yıldırım (2018) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin eğitim durumu ile öğretim programı okuryazarlık görüşlerinde anlamlı ilişki olduğunu, Kahraman (2020) ise tersi olarak bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada lisans mezunu okul müdürlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyinin lisansüstü eğitim almış olan okul yöneticilerine göre daha yüksek

olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyi daha düşük olan okul yöneticileri mesleki açıdan kendilerini geliştirme çabası ile öğretim programına yönelik okuryazarlık düzeyleri yükseltebilmektedir.

Okul yöneticilerinin kıdemi ile öğretim programı okuryazarlığı alt boyutlarından tutum ve bilgi alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmuş, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında bulunmamıştır. Tuzcuoğlu Bülbül (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin kıdemi ile öğretim programı okuryazarlık görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğunu bulurken, Kahraman (2020) ise tersi olarak bulunmadığını belirlemiştir. Yıldırım (2018) araştırmasında okul yöneticilerinin kıdemi ile tutum, bilgi alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu diğer alt boyutlarda bulunmadığını belirlemiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin kıdeminin yükselmesi ile edinmiş olduğu mesleki tecrübeden kaynaklı olarak öğretim programı okuryazarlık düzeyinin yükseldiği görülmüştür. Kıdem düzeyinin yükselmesi ile okul yöneticilerinin mesleki tecrübe düzeyleri de yükselmektedir. Buna bağlı olarak öğretim programlarına olan aşinalık düzeyleri ve okuryazarlık seviyeleri de yükselmektedir.

Okul yöneticilerinin cinsiyeti ile öğretim programı okuryazarlığı alt boyutlarından bilgi alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmuş, diğer alt boyutlar ve ölçek toplamında bulunmamıştır. Tuzcuoğlu Bülbül (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile öğretim programı okuryazarlık görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğunu, Kahraman (2020) ise bu değişkenler arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirlemiştir. Yıldırım (2018) araştırmasında okul yöneticilerinin cinsiyeti ile program yönetim becerisi, öğretim tasarımı ve planlama becerisi ve ölçek toplamı arasında anlamlı farklılık bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada kadın okul yöneticilerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyinin erkek okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın okul yöneticileri toplumsal cinsiyet rollerinin verdiği bir tutumla ilgilendikleri konular ile daha ayrıntılı bir şekilde ilgilenebilmekte ve program okuryazarlık düzeyleri yükseltebilmektedir.

Araştırma sonucunda branş, kıdem, eğitim düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeyinde etkili faktörler olduğu belirlenmiştir. Kadın okul yöneticilerinin ve branşı sayısal grupta öğretim programı okuryazarlık düzeyi daha yüksektir, eğitim düzeyi ile öğretim programı okuryazarlık düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunurken, kıdem ile pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ateş, M. ve Aşçı, A. U. (2021). Okuryazarlık kavramı ve eğitimle ilişkili okuryazarlık türleri. *VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi*, 1-3.
- Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of documentation*, 57(2), 218-259.
- Bayraktar, Ş., Bayraktar, S., ve Kırbaş, İ. (2017). Lisans Öğrencileri İçin Web Tabanlı Bilgi Okuryazarlığı Programı Geliştirme. <https://ab.org.tr/ab17/bildiri/98.pdf>
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research*, 12(1), 1-19.
- Geraee, N., Kaveh, M. H., Shojaeizadeh, D., ve Tabatabaee, H. R. (2015). Impact of media literacy education on knowledge and behavioral intention of adolescents in dealing with media messages according to stages of change. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 3(1), 9.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından türkçe dersi metin işleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 167-198.
- Gülbahar, B. (2013). İlkokul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 104-128.
- Gürbüz, Ş. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğretim programına bağlılık durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 430-437.

- Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Karatay, H., ve Yıldız, İ. (2020). Etkileşimli öğrenme yöntemine uygun medya okuryazarlığı eğitimi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(3), 1112-1134.
- Kavak, N., Tufan, Y., ve Demirelli, H. (2006). Fen teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi gazetelerin potansiyel rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 17-28.
- Keskin, A. ve Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884.
- Kırık, A. M. (2017). Yeni medya aracılığıyla değişen iletişim süreci: Sosyal paylaşım ağlarında gençlerin konumu. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(1), 230-261.
- Kurbanoğlu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurudayıoğlu, M., ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (28), 283-298.
- Matusiak, K. K., Heinbach, C., Harper, A., ve Bovee, M. (2019). Visual literacy in practice: Use of images in students' academic work. *College & Research Libraries*, 80(1), 123.
- Özaydın, A., ve Kumral, O. (2021). Dijital yerlilerin gözünden dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 362-377.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Ploj Virtič, M. (2022). Teaching science & technology: components of scientific literacy and insight into the steps of research. *International Journal of Science Education*, 44(12), 1916-1931.
- Rintaningrum, R. (2009). Literacy: Its importance and changes in the concept and definition. *Teflin*, 20(1), 1-7.

- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: ihtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1-9.
- Şişman, M. (2004), *Öğretim liderliği*. 2. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tinmaz, H., Lee, Y. T., Fanea-Ivanovici, M., ve Baber, H. (2022). A systematic review on digital literacy. *Smart Learning Environments*, 9(1), 21.
- Tuzcuoğlu-Bülbül, N. (2021). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı yeterlikleri ile sınıf yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.
- Tüzel, M. S. (2010). Görsel okuryazarlık. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 691-705.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık
- Yazıcı, T. (2023). Bilgiye erişimde dijital okuryazarlık kullanımı: Muş Alparslan üniversitesi gazetecilik bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 2709-2740.
- Yevelson-Shorsher, A., ve Bronstein, J. (2018). Three perspectives on information literacy in academia: Talking to librarians, faculty, and students. *College & Research Libraries*, 79(4), 535.
- Yıldırım, V. Y. (2018). *Okul yöneticilerinin program okuryazarlıklarına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, V. Y., ve Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750.
- Yılmaz, G. ve Kahramanoglu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 99-106.

Öğretmenlerin Problem Çözme Becerisinde Etkili Faktörler

Adnan EKİCİ¹

Şeref YALÇINDAĞ²

Bekir BABACAN³

İlhan HAYTA⁴

Özet

Öğretmenlerde problem çözme becerileri düzeyinin bazı değişkenlere açısından incelenmesi amacıyla yapılmış olan bu araştırmada nicel yöntemler içerisinde bulunan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Malatya ilinde görev yapmakta olan 450 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmada Problem Çözme Becerileri Envanteri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma verileri istatistiksel analiz ile değerlendirilmiş, analizlerde paket program kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinde cinsiyet, medeni durum, görev yapılan kademe ve branş değişkenlerinin etkili değişkenler olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin yanı sıra bekar olan, ortaokulda görev yapan ve sayısal branş gurubunda olan öğretmenler problem çözme becerisi konusunda kendilerini daha yeterli hissetmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Eğitim, Problem Çözme Becerisi

¹ Diniye Çalık İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, adnan_ekici1@hotmail.com.

² Nihat Tecdelioğlu İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, hakan.seref@hotmail.com.

³ Gazi Ortaokulu, Yeşilyurt, Malatya, bekirbabacan3t@gmail.com.

⁴ Selahaddin Eyyubi İlkokulu, Yeşilyurt/Malatya, ilhan.hayta44@hotmail.com

Factors Effective on Teachers' Problem Solving Skills

Abstract

In this research, which was conducted to examine the level of problem solving skills of teachers in terms of some variables, the scanning model, which is among the quantitative methods, was used. 450 teachers working in Malatya were included in the research. Problem Solving Skills Inventory was used as a data collection tool in the research. The research data were evaluated with statistical analysis, and a package program was used in the analysis. As a result of the research, it was determined that gender, marital status, level of duty and branch were effective variables on teachers' problem solving skill levels. In addition to male teachers, teachers who are single, work in secondary schools and are in the numerical branch group feel more competent in problem solving skills.

Keywords: Teacher, Education, Problem Solving Skills

Giriş

Sınıf, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği ortam ve yönetim kavramlarının anlam kazandığı alan olarak tanımlanmaktadır. Okul, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin gerçekleştiği yerin adıdır. Sınıfın eğitim sistemindeki konumu, insan sistemindeki kalbin konumuyla aynıdır. Problem, bireyin ulaşmaya çalıştığı nihai hedefe ulaşmak için bilgi edinmede karşılaştığı zorluk olarak tanımlanmaktadır. İnsanlar problem çözme becerilerini farklı şekilde tanımlarlar. Diğer tanımlara göre daha genel kabul edilen bir yorumu içermektedir. Bu tanıma göre problem çözme, bireyin hedeflerini ve isteklerini olabildiğince çabuk belirlemesine yardımcı olan bir süreçtir (Tekin, 2023).

Öğretme uygulamalı bir etkinlik olduğundan sorunları etkili bir şekilde çözebilme becerisi öğretmenlerin sahip olması gereken temel becerilerden biridir. Tüm öğretmenler, nerede öğretmenlik yaparlarsa yapsınlar veya ne kadar süreyle öğretmenlik yaparlarsa yapsınlar, öğretme yolculukları boyunca zorlu okul durumlarıyla karşı karşıya kalırlar. Açık yüzeysel benzerliklere rağmen, her okulun durumu benzersizdir ve dikkate alınması gereken çeşitli iç ve dış faktörlere bağlıdır. Bu nedenle birçok problem durumunda sadece semptomlarla uğraşmak yeterli değildir ve öğretmenlerin daha derine inmesini gerektirir. Bu kitap, bu adım adım problem çözme düşünce süreci için teorik ve pratik arka planı sağlar. Pratik aktiviteler öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları çerçeveyip tanımlamalarına, durumlarının nedenlerini

ve sonuçlarını analiz etmelerine ve kendi çözümlerini ve stratejilerini bulmalarına yardımcı olur (Orgoványi-Gajdos, 2016).

Eğitim bilimi hızla önem kazanmakta ve ilerlemektedir. Bu ilerlemeyle birlikte eğitim bilimi birçok soruna çözüm aramaktadır. Eğitim sisteminin en temel girdileri olan öğretmen ve öğrenciler bu sorunların çözümünde önemli rol oynamaktadır. Öğretim programının öğrencilerde kazanmasını gerektirdiği en temel becerilerden biri “problem çözme yeteneği”dir. Öğrencilerin bu becerileri kazanmasında etkili faktörlerden biri de öğretmenlerin bu becerilere sahip olmasıdır (Bağçeci ve Kinay, 2013). Bu araştırmada öğrenciler için en önde gelen rol modellerden öğretmenlerin problem çözme becerilerinin incelenmesi amaç edinilmiştir.

Problem Kavramı

Problem, bir durum ya da disiplin içerisinde olan belirli bir problemi anlamayı veya çözmeyi amaçlayan araştırmanın başlangıcıdır. Literatürde problemin tanımına ilişkin farklı formülasyonlar bulunmaktadır. John Dewey problemi, bir insanın zihninin bulanmasına, onu zorlayan ve inandıklarını karartan herhangi bir şey olarak tanımlanmaktadır (Baykul ve Aşkar, 1987).

Sorun, araştırma veya tartışma gerektiren ve sonucu belirsiz olan bir durumdur. Bireyler genellikle bu tür sorunları çözmeye hazırlıksızdır ancak bir çözüm bulmaya istekli olabilirler. Sorun, bireyde sorunu çözme isteğinin olması, daha önceden kararlaştırılmış bir yöntemi bulunmayan, buna karşın kişinin kendi bilgi ve deneyimini kullanarak üstesinden gelebildiği bir durumdur. Sorunlar, bireyin karşılaştığı olaya kendi bilgi ve deneyimlerini uygulayıp çözüm bulması gerektiği durumlardır. Dolayısıyla en temel anlamıyla sorun, bireyin beklenmedik bir zamanda deneyimsel olarak hazırlıksız kalması ve çözüm arayışına girmesi durumu olarak ifade edilebilir (Şen, 2024).

Problem Çözme Becerisi

Bir problemin doğasını tanımlama, onu yeniden yapılandırma ve onunla alakalı zorlanılan durumları dikkate almak için etkili olabilecek strateji veya stratejiler geliştirme becerisini gerekli kılan düşünme becerisi olarak tarif edilebilmektedir. Giderek karmaşıklaşan dünyada öğrencilere sağlanması gereken bir şeydir. Problem çözme, hedeflere ulaşmak için bir yol bulmanın bilişsel sürecidir. Problem çözme, özellikle öğrencilerin sonraki yaşamları için olumlu bir beceri olarak düşünülmelidir. Onların düşüncelerini ve bilgilerini nasıl

yapılandırdıklarını etkiler. Problem çözme, öğrencilere akranlarıyla çalışma, sosyal etkileşim kurma, yeni fikirleri paylaşma, eleştirel düşünme ve sorunu çözmek için yaratıcı fikirleri organize etme fırsatı verir (Sutarmi ve Suarjana, 2017).

Problem çözme becerileri yalnızca öğrenme sonuçlarıyla değil, buna ilaveten problem çözme çabasına yönelik anlayışları ve öğrenme etkinlikleriyle de değerlendirilir. Problem çözme, konuları ve ilgili adımları anlama yeteneğidir. Problem çözmeyi anlamak, eylemleri ve bir sonraki problem çözme adımlarını belirlemenin temelidir. Öğrenme materyalini anlamak ve öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmaları, istatistiksel öğrenme veya başka herhangi bir disiplinin öğrenilmesi için hayati öneme sahiptir. Öğrencilerin anlayışı, öğrenme başarılarını ve coşkularını etkileyecektir. Öğrencilerin, sorunu çözmek için doğru kararı vermeden önce sorunu iyi anlamaları gerekir. Sorunu anlamak için önceki bilgilerini kullanacaklardır (Sinaga vd., 2023).

Problem Çözme Becerisinde Etkili Olan Unsurlar

Problemin çözülme sürecini etkilemekte olan unsurlar iki grupta toplanmaktadır (Bulut, 2024):

Sosyal Faktörler: Bu faktörler bireyin çocukluktan itibaren çevre ile olan etkileşimi ile belirlenmektedir. Anahtar sosyal faktörler, bireyin sosyoekonomik statüsünü ve sosyal çevredeki sosyal statüsünü ve prestijini içerir.

Kişisel Faktörler: Problem çözme yeteneğini etkileyen kişisel faktörler, bireyin probleme odaklanma ve kişisel özelliklerini değerlendirme becerisine bağlıdır. Bu faktörler geçmiş deneyimleri, bilgileri, değerleri, zeka düzeyini, algıları ve diğer kişiliğe özgü özellikleri içerir.

Problem çözme becerisini etkilemekte olan bu unsurları kabul ederek ve dikkate alarak bireyler, bu yönde bir beceri kazanabilmektedirler. Sosyal ve bireysel faktörlerin etkileşimini anlamak, sorunları çözmek için uygun stratejiler geliştirmek için değerli bilgiler sağlar (Bulut, 2024).

Problem Çözme Stratejileri

İnsanlar günlük, iş veya eğitim hayatlarında sorunlarla karşılaştıklarında kullanılabilecek tipik kuralları bulmaya çalışırlar. Ancak problem çözmenin her durumda işe yarayan belirli bir sırası yoktur; Bireylerin sorunları etkin bir biçimde çözüme kavuşturabilmeleri için kullanılabilecek stratejiler önemlidir (Arsal, 2009). Bir problemi çözerken kullanılabileceğiniz çeşitli problem çözme stratejileri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır (Karadağ, 2022):

Görsel imgenin oluşturulması Bazı problem çözücüler, problemleri çözerken "zihinsel resimler" yaratmanın faydalı olduğunu düşünürler. Bir problemin olası çözümlerini, onu çözmeden önce zihinsel bir şema üzerinde hayal etme, problem çözenlerin problemin çeşitli boyutlarını açıkça görmelerine olanak sağlamaktadır.

Tahmin etme: Bireyin bir problemin çözümünü deneme yanılma yoluyla belirlediği bir yöntemdir. Ancak bu, soruna yönelik tek bir yaklaşım olmasa da, yalnızca bazı ön bilgilerin elde edilmesine yönelik bir gelişmedir.

Bir tablonun oluşturulması Bu şekilde daha önce oluşturulmuş olan veriler daha düzenli bir biçimde göz önünde bulundurulabilmektedir. Soruna yönelik verileri gruplamak ve düzenlemek için bireysel olarak bilgi tabloları tasarlayıp ve oluşturmaktır.

Değişkenler kullanma: Sorunlu unsurları belirlemek ve bileşenleri memnun edecek biçimde düzenlemek için nesneleri bir masa üzerinde hareket ettirmek ve desenler geliştirmek gibi yöntemler kullanılır.

Geriye doğru çalışma: Bu, bireyin sorunun sonunda verilen verileri alması ve bir neticeye ulaşmak için sorunun başındaki verileri kullanarak bir dizi hesaplama yapmasıdır.

Bir model aramak: Bu strateji ile birbirine benzeyen problemlerin çözümünde ortak yönler fark edilerek çözüme daha kolay ulaşılabilmektedir.

Sistem listeleri oluşturmak: Bilgileri listeler halinde kaydetmek çok yaygındır.

Problem çözme öğretilen ve öğrenilen bir dizi beceridir. Beceriye öğrenmek, öğrencilerin bu konuda uzmanlaşabildiklerini gösterebilir ancak bu, onların durumlar arasında genelleme yapabilecekleri anlamına gelmez. Öğrencilere yalnızca problem çözme ilkelerinin aktarılmasıyla problem çözmeyi hafızaya dayalı bir algoritma olarak görecektir, dolayısıyla problem çözmenin bağlam içinde öğretilmesi gerekir. Öğrencilere becerilerin bir bağlamdan diğerine nasıl aktarılacağı açıkça öğretilmelidir. Bir sınıftaki problemlerin çözümünde kullanılabilecek bir yapının, benzer yapısal özelliklere sahip problemler için de kullanılabileceği bireylere anlatılmalıdır. Bir kişinin karşılaştığı veya karşılaşmadığı sorunları çözme becerisini etkileyen birçok faktör vardır. Sorunla karşı karşıya olan kişinin doğum ve yetişme kültürü, eğitim durumu, sorunu çözmeye hazır olma durumu, yetenekleri, değer yargıları, sağlığı, deneyimi, tutumu, kişinin bundan elde edeceği faydalar olabilir. Çözümde, kişilik özellikleri, çalıştığınız organizasyon yapısı vb. pek çok faktörün sorunu etkili bir şekilde çözebileceği görülmektedir (Karadağ, 2022).

Öğretmenler İçin Problem Çözme Becerisinin Önemi

Öğretmenler genç zihinleri şekillendirmede ve öğrencileri geleceğin zorluklarına hazırlamada önemli bir rol oynarlar. Bir öğretmeni sıradan bir öğretmenden olağanüstü bir öğretmene dönüştürebilecek temel bir özellik, problem çözme yetenekleridir (<https://redmooncommunications.com>).

Problem çözme, bir problemin algılanmasıyla başlayan ve problemin çözülmesinden sonra da devam eden davranış ve biliş içerikli bir süreçtir. Bu süreç koşullara uyum sağlamak, engelleri kaldırmak, organizmadaki dengeyi yeniden sağlamak gibi faaliyetleri içerir. Problem çözme ileri düzey zihinsel faaliyetlerde kullanılan bir tekniktir. Bireylerin karar vermesine ve eleştirel düşünmesine yardımcı olur. Öğretmen ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamalıdır. İnsanların gözlemlene, bilgiyi belirli bir sisteme göre düzenleme, analiz etme ve değerlendirme becerisine katkı sağlar. Pek çok sınıfta yüksek veya düşük düzeyde kötü öğrenci davranışları gözlemlenebilmektedir. Olumsuz öğrenci davranışı, sınıfta doğrudan kontrolün ötesinde olan ve öğretmenlerin etkin bir eğitim alanı sağlamasını engelleyen çeşitli nedenlerle ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlanır. İstenmeyen davranışlar karşı tarafın kültürünün özelliklerine göre değişiklik gösterebilir (Tekin, 2023).

Çocuklar çok küçük yaşta problem çözme becerileri geliştirirler. Bu, deneme yanılma yöntemini kullanarak bozuk oyuncaklarını tamir etmeye başladıklarında başlar. Problem çözme, bir problemi tanımlamayı, kök nedenini bulmayı, potansiyel çözümleri belirlemeyi, sıralamayı ve seçmeyi ve ayrıca bu çözümleri eyleme geçirmeyi içerir. Çocukların öğrenebileceği en önemli becerilerden biri, büyüdüklerinde daha zor akademik ve sosyal problemlerle başa çıkmalarını sağladığı için problemleri nasıl çözecekleridir. Her çocuk kendi hızında öğrenir ve kendine özgü güçlü yönleri ve becerileri vardır. Sonuç olarak, onlara problemlerle nasıl başa çıkacaklarını ve kararlılık ve yaratıcılıkla problem çözmeyi öğretmek önemlidir. Her problemin aynı yaklaşımı gerektirmediğini de unutmamak önemlidir. Örneğin çocuklar, bir akademik projeyi bitirmeye, arkadaşlıktaki bir çatışmayı yönettikleri aynı şekilde yaklaşmazlar. Bu nedenle, çeşitli sorun türleri olduğunu ve her sorunun farklı şekilde yönetilmesi gerektiğini hatırlamakta fayda vardır. Çocuklar, çeşitli çatışma biçimlerini anlayarak, duruma göre hangi tür sorun çözme yaklaşımının en etkili olacağını öğrenebilirler.

Öğretmek, sadece bilgi aktarmaktan daha fazlasını gerektirir. Ayrıca çeşitli öğrenme stillerinin karmaşık yapısı, beklenmeyen engeller ve çeşitli öğrenci gereksinimleriyle başa çıkmayı da içerir. Problem çözme becerilerine sahip öğretmenler, üretken bir öğrenme ortamı

sağlamak için daha iyi ayarlama, geliştirme ve yaratıcı çözümler üretme yeteneğine sahiptir. Öğretmenler ve öğrenciler zorluklarla yüz yüze geldiklerinde dayanıklılık sergilerler. Öğretmenler problem çözme tekniklerinde ustalaştıkça, dayanıklı liderlere dönüşürler ve öğrencilerine engellerin kişisel gelişim için fırsatlar sunduğunu gösterirler. Bu dayanıklılık yalnızca öğretmenleri şekillendirmekle kalmaz, aynı zamanda sınıf ortamını da olumlu yönde etkileyerek hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin geliştiği bir alan yaratır (<https://redmooncommunications.com>).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerde problem çözme becerileri düzeyinin bazı değişkenlere açısından incelenmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada nicel yöntemler içerisinde bulunan tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntem çerçevesinde araştırma verileri anket uygulaması ile elde edilmiştir. Bir anket tasarlamamanın ilk ve en önemli adımı, ne aradığınıza dair net bir fikre sahip olmaktır. Anket verileri için uygun analiz araçlarının seçimi, anketlerdeki yanıtlarla ilgilenen tüm araştırmacılar için önemli bir karardır. Son yirmi yılda değişkenleri sınıflandırmak, istatistiksel olarak anlamlılığı ölçmek ve sonuçların tahminlerini geliştirmek için istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmaya 415 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Malatya ilinde görev yapmaktadırlar ve araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	148	35,66
	Erkek	267	64,34
Medeni Durum	Evli	191	46,02
	Bekar	224	53,98
Kademe	İlkokul	116	27,95
	Ortaokul	141	33,98
	Lise	158	38,07

Eğitim Durumu	Sözel	240	57,83
	Sayısal	175	42,17
	Toplam	415	100,0

Tabloda yer alan verilere göre araştırmaya katılan öğretmenlerden %64,34'ü erkek, %35,66'sı kadındır. Öğretmenlerden %53,98'i evlidir. Öğretmenlerden %38,07'si lisede, %33,98'i ortaokulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerden %57,83'ü sözel, %42,17'si sayısal branş grubundadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Heppner ve Petersen tarafından 1982'de geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner tarafından 1993'te Türkçe'ye uyarlanmış olan "Problem Çözme Becerileri Envanteri" kullanılmıştır. Ölçek 35 maddeden oluşmakta olup 1'den 6'ya kadar puan alan Likert tipindedir. Ölçekten alınan toplam puan arttıkça kişinin kendisini problem çözme becerisinde yetersiz algıladığı anlaşılmaktadır (Güçray, 2001). Toplam 6 alt boyuttan oluşan ölçeğin Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı 0,90 olurken, bizim çalışmamızda ise bu katsayı 0,81 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri istatistiksel analiz ile değerlendirilmiş, analizlerde paket program kullanılmıştır. Analizlerde öncelikle yüzde analizi, yapılmış, daha sonra değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla anlamlılık analizi yapılmış, anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma veri seti yapılan basıklık-çarpıklık analizi sonucunda normal dağılımda olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin incelendiği araştırmadan elde edilen verilerin analiz sonuçları bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Problem Çözme Becerisine Yönelik T Testi

		N	Ort	Sd.	t	p
Acelecı Yaklaşım	Kadın	148	3,614	0,899	2,263	0,006
	Erkek	267	3,459	0,467		
Düşünen Yaklaşım	Kadın	148	3,557	0,942	2,429	0,001

	Erkek	267	3,538	0,894		
Kaçınan Yaklaşım	Kadın	148	3,666	0,873	1,999	0,051
	Erkek	267	3,629	0,759		
Değerlendirici Yaklaşım	Kadın	148	3,892	0,748	1,891	0,074
	Erkek	267	3,836	0,477		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	148	3,477	0,834	2,213	0,090
	Erkek	267	3,411	0,849		
Planlı Yaklaşım	Kadın	148	3,593	0,861	2,141	0,085
	Erkek	267	3,584	0,866		
Toplam	Kadın	148	3,687	0,842	1,872	0,063
	Erkek	267	3,698	0,699		

Tabloda bulunan verilere göre 0,05 anlamlılık düzeyinde öğretmenlerin cinsiyeti ile aceleci ve düşünen yaklaşımda anlamlılık varken, diğer boyutlarda mevcut değildir.

Tablo 3. Medeni Duruma Göre Problem Çözme Becerisine Yönelik T Testi

		N	Ort	Sd.	t	p
Aceleci Yaklaşım	Evli	191	3,963	0,897	1,687	0,099
	Bekar	224	3,871	0,726		
Düşünen Yaklaşım	Evli	191	3,936	0,843	1,798	0,063
	Bekar	224	3,922	0,734		
Kaçınan Yaklaşım	Evli	191	3,657	0,491	1,966	0,087
	Bekar	224	3,599	0,842		
Değerlendirici Yaklaşım	Evli	191	3,628	0,765	2,111	0,003
	Bekar	224	3,601	0,571		
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evli	191	3,492	0,948	2,312	0,064
	Bekar	224	3,446	0,784		
Planlı Yaklaşım	Evli	191	3,525	0,660	2,610	0,053
	Bekar	224	3,512	0,721		
Toplam	Evli	191	3,642	0,912	2,729	0,057
	Bekar	224	3,637	0,846		

Tabloya göre öğretmenlerin medeni duru ile 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirici yaklaşımda anlamlılık varken, diğer boyutlarda mevcut değildir.

Tablo 4. Görev Yapılan Göre Problem Çözme Becerisine Yönelik Anova Testi

		N	Ort	Sd.	t	p
Aceleci	İlkokul	116	3,692	0,821	3,629	0,088
Yaklaşım	Ortaokul	141	3,336	0,844		
	Lise	158	3,487	0,869		
Düşünen	İlkokul	116	3,492	0,873	2,978	0,041
Yaklaşım	Ortaokul	141	3,440	0,925		
	Lise	158	3,524	0,763		
Kaçıngan	İlkokul	116	3,451	0,784	3,121	0,069
Yaklaşım	Ortaokul	141	3,492	0,866		
	Lise	158	3,499	0,842		
Değerlendirici	İlkokul	116	3,642	0,943	2,564	0,105
Yaklaşım	Ortaokul	141	3,649	0,847		
	Lise	158	3,721	0,668		
Kendine	İlkokul	116	3,658	0,746	2,672	0,074
Güvenli	Ortaokul	141	3,469	0,470		
Yaklaşım	Lise	158	3,544	0,836		
Planlı	İlkokul	116	3,482	0,824	2,697	0,046
Yaklaşım	Ortaokul	141	3,647	0,742		
	Lise	158	3,297	0,651		
Toplam	İlkokul	116	3,491	0,754	2,888	0,062
	Ortaokul	141	3,554	0,769		
	Lise	158	3,591	0,748		

Tabloya göre öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile 0,05 anlamlılık düzeyinde düşünen yaklaşımda anlamlılık varken, diğer boyutlarda yoktur.

Tablo 5. Branşa Göre Problem Çözme Becerisine Yönelik Anova Testi

		N	Ort	Sd.	t	p
Aceleci Yaklaşım	Sözel	240	3,549	0,955	2,112	0,006
	Sayısal	175	3,441	0,633		
Düşünen Yaklaşım	Sözel	240	3,562	0,792	1,924	0,071
	Sayısal	175	3,517	0,844		
Kaçıngan Yaklaşım	Sözel	240	3,689	0,862	1,853	0,000

		Sayısal	175	3,640	0,826		
Değerlendirici Yaklaşım		Sözel	240	3,701	0,892	1,948	0,099
		Sayısal	175	3,695	0,843		
Kendine	Güvenli	Sözel	240	3,777	0,399	2,193	0,080
Yaklaşım		Sayısal	175	3,749	0,788		
Planlı Yaklaşım		Sözel	240	3,521	0,841	2,225	0,051
		Sayısal	175	3,510	0,867		
Toplam		Sözel	240	3,672	0,842	2,458	0,067
		Sayısal	175	3,644	0,855		

Tabloya göre öğretmenlerin branş gurubu ile 0,05 anlamlılık düzeyinde aceleci ve kaçınan yaklaşımda anlamlılık varken, diğer boyutlarda yoktur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin problem çözmeye yönelik beceri algılarının seviyesinin bazı değişkenlere göre düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti ile aceleci ve düşünen yaklaşımda anlamlılık bulunduğu belirlenmiştir. Çınar'ın (2009) araştırma sonucuna göre öğretmenlerin problem çözme becerisi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlılık bulunmamaktadır. Benzer bir sonuç Bağçeci ve Kinay'ın (2013) araştırma sonucunda da görülmektedir. Araştırma sonuçlarımızda kadın öğretmenlerin problem çözmeye yönelik algı seviyesi puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu, kadın öğretmenlerin problem çözme becerisi konusunda kendisini yeterli olarak algılamadıkları belirlenmiştir. Kadın öğretmenler ev ve iş yaşamları arasındaki yoğun çalışmalarının sebebiyle problem çözme becerisi konusunda zorlanabilmektedirler.

Öğretmenlerin medeni durumu ile değerlendirici yaklaşımda anlamlılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada evli öğretmenlerin problem çözme beceri puan ortalamalarının bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, evli öğretmenlerin problem çözmeye yönelik algıda kendilerini yeterli olarak algılamadıkları belirlenmiştir. Evli olan öğretmenler kendi ailelerinin de sorumluluğuyla birlikte problem çözme becerisi konusunda kendilerini tam olarak yeterli olarak görmeyebilmektedirler.

Öğretmenlerin görev yaptığı kademe ile düşünen yaklaşımda anlamlılık olduğu belirlenmiştir. Arslan (2022) araştırmasında görev yapılan eğitim kademesi ile problem çözme

arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemiştir. Araştırmamızda ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin problem çözme becerisi konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları görülmüştür. İlkokul kademesi öğrencilerin eğitime ilk olarak katılmış oldukları aşama olması sebebiyle öğretmenler öğrencilerin eğitime katılmalarını sağlamada zorlanabilmekte ve bu sebeple problem çözme becerisi konusunda kendilerini yeterli olarak algılamakta zorlanabilmektedirler.

Öğretmenlerin branş gurubu ile aceleci yaklaşım ve kaçınan yaklaşımda anlamlılık olduğu tespit edilmiştir. Bağçeci ve Kinay (2013) yaptıkları çalışmada branş ile düşünen ve kaçınan boyutları arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır. Araştırmamızda sözel branş gurubunda olan öğretmenlerin problem çözme beceri ortalamalarının daha yüksek olduğu, sözel branşta olan öğretmenlerin problem çözme becerisi konusunda kendilerini yeterli olarak algıladıkları görülmüştür. Öğrenci ile daha çok zaman geçirmek gereken branşlarda öğretmenler yaşadıkları yoğun çalışma dolayısıyla problem çözme becerisi konusunda kendilerini daha az yeterli hissedebilmektedirler.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinde cinsiyet, medeni durum, görev yapılan kademe ve branş değişkenlerinin etkili değişkenler olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin yanı sıra bekar olan, ortaokulda görev yapan ve sayısal branş gurubunda olan öğretmenler problem çözme becerisi konusunda kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Öğretmenlerin problem çözme becerisi konusunda olumsuz algıdan uzaklaşarak problem çözme beceri düzeylerinin olumlu hale getirilmesi için okullardaki rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Arsal, Z. (2009). Problem çözme stratejilerinin problem çözme başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1),103-113
- Bağçeci, B., ve Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 335-347.
- Bulut, S. F. (2024). *Sosyal hizmet uzmanlarında bilişsel esneklik ve problem çözme becerisinin mesleki doyum üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi: Ankara İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gümüşhane Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gümüşhane.

- Çınar, O., Hatunoğlu, A., ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8), 106-121.
- Karadağ, Y. (2022). *Çevrimiçi ortamda akran geri bildiriminin işbirlikli problem çözme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Red Moon. The crucial role of problem-solving skills in teachers. <https://redmooncommunications.com/the-crucial-role-of-problem-solving-skills-in-teachers/> (17.01.2024)
- Sinaga, B., Sitorus, J., ve Situmeang, T. (2023, February). The influence of students' problem-solving understanding and results of students' mathematics learning. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1088556). Frontiers Media SA.
- Sutarmi, K., and Suarjana, I. M. (2017). Peningkatan hasil belajar siswa menggunakan metode problem solving dalam pembelajaran. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar* 1, 75–82.
- Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993) The psychometric properties of the problem solving inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şen, N. (2024). *Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilere sözlü problem çözme becerisinin öğretiminde sanal-yarı somut-soyut öğretim dizisinin etkililiği: karma yöntemler araştırması*. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Tekin, P. D. (2023). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi

Hamit TURHAN¹

Erol ORAK²

Muhammed Salih GÜLER³

İsa KILIÇ⁴

Özet

Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının incelenmiş olduğu bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Diyarbakır ilinde yürütülmüş ve araştırmaya bu ilde görev yapmakta olan 390 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesi amacıyla Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerin algı düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerce algılanmasında görev yapılan süre, branş ve eğitim durumu değişkenlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Öğretmen, Güçlendirici Liderlik

¹ Mollapolat Ortaokulu, Çınar/Diyarbakır, hamituran.21@hotmail.com, ORCID 0009-0000-2928-6557.

² Aşağıbitikçi İmam Hatip Ortaokulu, Ergani/Diyarbakır, selamyurdu21@gmail.com, ORCID 0009-0007-9294-463X.

³ Düzova Ortaokulu, Çınar/Diyarbakır, muhammedguler675@gmail.com, ORCID 0009-0006-4837-7986.

⁴ Siverek Halk Eğitim Merkezi, Siverek/Şanlıurfa, ogretmen_6306@hotmail.com, ORCID 0009-0001-4994-9757.

Examining the Empowering Leadership Characteristics of School Principals

Abstract

In this research, which examined the empowering leadership behaviors of school principals according to the perception of teachers, the survey model, one of the quantitative research methods, was used. The research was conducted in Diyarbakır province and 390 teachers working in this province participated in the research. School Principal Empowering Leadership Scale was used to obtain research data. Research data were analyzed with the SPSS program. As a result of the research, it was seen that the perception level of teachers towards the leadership behaviors of school principals was high. The study also concluded that the variables of length of service, branch and educational status are effective in the perception of school principals' empowering leadership behaviors by teachers.

Keywords: School Principal, Teacher, Empowering Leadership

Giriş

Liderlik bir organizasyonun başarısında önemli bir rol oynar. Güçlendirici liderlik son yıllarda iş dünyasında giderek daha önemli hale gelmiştir. Güçlendirici liderler, ekiplerine güven ve sorumluluk aşılayarak ve motive edici bir ortam sağlayarak çalışanların potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmada önemli bir rol oynamaktadır (Bektaş, 2023).

Güçlendirici liderliğin, eğitim yöneticilerinin eğitimin her alanında etkililiğe ulaşmak için kullanabileceği en önemli liderlik türlerinden biri olduğu söylenebilir. Desteğe dayalı ilişkiler, şeffaf iletişim, sorumluluğu devretme, kaynak sağlama, ilgi ve destek, güçlendirici liderliğin bileşenleridir. Güçlendirici bir liderin ayırt edici özellikleri; vizyon, esneklik, fedakarlık, güçlü iletişim becerileri, güçlü problem çözme becerileri, yetki devretme yeteneği, işbirliği yapma isteği ve örnek yetenek olmaktır. Liderlerin güçlendirilmesi, öğretmenlerin güçlendirilmesinde önemli bir faktör olarak vurgulanabilir. Güçlendirici liderler, çalışanlarına iş performanslarını artırebilmeleri için sorumluluk verir. Bu liderlik tarzı, çalışanlarının fikir, görüş ve önerilerine saygı duyan bir liderin varlığıyla çalışanların özgüvenini artırır. Ayrıca, güçlendirici liderler,

çalışanlarına kendi sorunlarını çözmede gereksinim hissettikleri araç, bilgi ve kaynakları sağlayarak öz disiplin geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Özer, 2023).

Bir eğitim kurumunun örgütsel hedeflerine ulaşmasında en önemli sorumluluk öğretmenlere ve yöneticilere düşmektedir. Eğitim kurumlarının karmaşık organizasyonel ve çevresel koşullarında, müdür ve öğretmenlerin güçlendirilmesinin okullar için olumlu sonuçlara yol açabileceği ileri sürülmektedir. Öğretmenlerin güçlendirilmesine vurgu, geleneksel liderlik tarzlarının eleştirisi ve alternatif liderlik yapılarının araştırılması ile beraber ele alınmaktadır. Son yıllarda, okul ve öğrencileri etkileyen tüm kararlara öğretmenlerin dahil edilmesi, yöneticilerin okul yönetimi stratejilerine dahil edilmiştir. Bu durum araştırmacıları müdürlerin öğretmenleri nasıl daha etkili bir şekilde güçlendirebileceği konusunu daha yakından incelemeye yöneltmiştir (Soylu ve Okçu, 2022). Bu çalışmada da öğretmenlerin algılamalarına göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Lider

Lider, bireyleri ve olumlu tutumlarını kendisinin bir parçası gibi hissettiren, onların fikirlerini değiştirebilen, moral ve motivasyonunu geliştirebilen, çalışanların duygular ve düşüncelerini anlayarak davranabilen kişidir. Lider; üyesi olduğu örgüte katkıda bulunan, örgütün geleneksel davranışını değiştiren, öngörü gücünü, tecrübesini ve yeteneğini uygun biçimde kullanan, örgütün yönetimine katılan, örgütünü yöneten kişi olarak tanımlanabilir. Liderlik; örgütsel hedeflere ulaşmak için çalışanların, grupların, çevrelerin ve bireylerin ihtiyaçları arasındaki ilişkilere aracılık etme, kurumlar ve bireyler arasında bağlantı, etkileşim ve koordinasyon sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır. Deneyim, eğitim ve zeka liderlikte önemli kavramlardır. Liderler sadece yeni bir organizasyon kurma görevlerini sürdürmekle kalmamakta, aynı zamanda çalışanların birbiriyle yarışan mesleki bağlılıkları yüzünden parçalanmış bir organizasyonu bir araya getirme görevini de yerine getirirler (Işık-Seyidoğlu, 2022).

Liderlik kavramının kişisel özelliklerle hiçbir ilgisi yoktur. Liderlik yöneticilik değildir ve mesleki unvanlarla ya da kıdemle hiçbir ilgisi yoktur. Liderlik, çalışanlarının belirlenen hedeflere ulaşma çabalarını en üst düzeye çıkaran ve gücünü sosyal etkiden alan etkileşimli bir süreçtir. Herkes gibi liderlerin de kusurları vardır. Liderler bu eksiklikleri ekip arkadaşlarıyla çalışarak telafi ederler. Bu sayede liderler kendilerini ve ekip üyelerini geliştirerek kurumun

devamlılığını ve büyümesini sağlarlar. Sadece kendilerinin değil çalışanlarının da kendi alanlarında hakim olmalarını sağlarlar (Uzun, 2022).

Liderlik adanmış bir pozisyonudur. Liderlik kişinin kendisiyle ilgilidir. Liderlik insanlarla ilgilidir. Liderlik süreçlerle ilgilidir. Liderlik işletmelerle ilgilidir. Liderlik bireylerle ilgilidir. Liderlik toplumlarla ilgilidir. Liderlik talep etmekle ilgilidir. Liderlik hizmet etmekle ilgilidir. Liderlik kendine ve başkalarına güvenmeyi öğrenmekle ilgilidir. Liderlik çatışmayla ilgilidir. Liderlik takipçilikle ilgilidir. Liderlik değişimle ilgilidir. Liderlik amaçla ilgilidir. Liderlik basittir. Liderlik paradokslarla doludur. Liderlik kapsamlı bir şekilde yakalanamayan son derece karmaşık ve baskı yüklü bir arayıştır (Luedi, 2022).

Güçlendirme Uygulamalarının Amacı

Güçlendirmenin amacı bireyin otoritesini, deneyimini, yeteneklerini ve içsel motivasyonunu arttırmaktır. Güçlendirilmiş çalışanlar işleri konusunda daha tutkuludur, kendilerini daha üretken görürler, yeniliğe daha açıktırlar ve liderlik nitelikleri sergileyebilirler. Güçlendirme yöntemleri çalışanların yetenek ve becerilerini geliştirmeye odaklandığı için iş performanslarını da arttırmaktadır. Öte yandan yoğun iş yükü, rol karmaşası, kural hakimiyeti gibi olguların duygusal bağlılığı olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Literatürde güçlendirmeye ilişkin çalışmaları incelediğimizde bazı çalışmaların güçlendirmeyi sağlayan yönetsel koşullar ve uygulamalara odaklandığını, bazı çalışmaların ise güçlendirme için gerekli olan faaliyetlerden ziyade bireylerin bu faaliyetleri nasıl algıladıklarıyla ilgilidir (Akdeniz, 2023).

Güçlendirici Liderlik

Liderler, çalışanları aynı alanla ilgilenen küçük gruplara ayırır. Aynı alanda çalışan çalışanlar yeteneklerine göre aynı işi yaptıkları için aralarında iyi bir iletişim vardır. Ekipler halinde örgütlenen çalışanlar, kendi başarılarını vurgulamak yerine ekibin başarısına odaklanırlar. Bu durumda bilgi paylaşımının etkili olduğu söylenebilir. İyi koordine edilmiş ekiplerde çalışanlar, mevcut sorunlara yönelik çözümler üzerinde beyin fırtınası yapar ve organizasyonun daha verimli çalışmasını sağlamak için yönetime fikirler önerir. Bu aşamada lider ekibe rehberlik eder ve üyelerin faaliyetlerini uyumlu bir şekilde sürdürmelerine olanak sağlar ve beyin fırtınası için ortam yaratır. Ekip uyumlu hale geldikçe çalışanlar arasındaki iletişim artacaktır. Takipçiler ve üstler arasındaki sosyal alışverişin kalitesi, liderin faaliyetleri ve sonuçları arasındaki ilişki açısından kritik öneme sahiptir (Işık-Seyidoğlu, 2022).

Çalışanların yetkilendirilmesi söz konusu olduğunda çalışanlar arasında paylaşılan dört temel bileşen vardır. Bu temel unsurlar; örgütsel performansa ilişkin bilgiler, örgütsel performansa dayalı ödüller, örgütsel performansa katkı sağlayan bilgiler ve örgütsel performansı etkileyen karar haklarıdır. Bu alışverişler üç ana seviyede gerçekleşebilir: İlk seviyede çalışanlara öneride bulunma yetkisi verilir. Bir sonraki üst seviyede çalışanlar işlerini nasıl yapacaklarına karar verme yetkisine sahip olabilir. En üst düzeyde yüksek katılım, çalışanların doğrudan iş birimine dahil olması anlamına gelir (Bayın, 2021).

Çalışanları güçlendirmek için liderler tarafından benimsenen bir dizi yönetim davranışıdır. Liderlik güçlendirme davranışı, geleneksel liderlikten farklılaşan özel bir liderlik tarzı türüdür. Liderlik güçlendirme davranışı, bir lider ile bir ast arasında gerçekleşir; lider ile çalışanlar arasındaki güç paylaşımı sürecini vurgular ve çalışanların öz kontrol geliştirmelerine ve görevleri özerk bir şekilde yerine getirmelerine izin verir. Buna ek olarak, liderlik güçlendirme davranışı, özünde bir liderin gücü çalışanlara devretmesini, çalışanların güçsüzlük duygusunu ortadan kaldırmayı ve çalışanların özerkliğini artırarak onların içsel motivasyonunu teşvik etmeyi ve hem kendilerinin hem de şirketin gelişimini teşvik etmeyi içeren bir uygulama sürecidir. Liderlik güçlendirme davranışının özü, çalışanlarla bilgi ve hakları paylaşmak ve çalışanlara karar alma süreçlerine katılma konusunda daha fazla fırsat sağlamak için psikolojik güçlendirmeyi teşvik etmek için bir dizi yönetim davranışıdır ve bu onların öz yeterliliğini ve iş performansını artıracaktır (Ye vd., 2022).

Güçlendirici Liderliğin Boyutları

Bu boyutları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

Yetki Verme: Yetkilendirme öncelikle belirli türdeki kararların sorumluluğunun bir bireye veya gruba devredilmesini içermektedir. Yetki devri, gücün yeniden dağıtılmasına ve sorumlulukların bireylere ve ekiplere atanmasına yönelik bir mekanizma olarak tanımlanır. Yetki devri, yöneticiler tarafından doğru bir şekilde uygulandığında birçok fayda sağlayabilmektedir (Akdeniz, 2023).

Sorumluluk: Liderin iş sonuçlarının sorumluluğunu üstlenme yeteneği. Çalışanlara sorumluluk vermek ve onları sürece dahil etmek çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacaktır. Bu, çalışanların ve organizasyonun kişisel gelişimine yardımcı olur. Delegasyon işlemi için çalışanlara delegasyonun yanı sıra sorumluluk da verilmesi gerekmektedir. Üstlenilen sorumluluklar sonucunda olumsuz sonuçlar ortaya çıkıyorsa, çalışanları cezalandırmak yerine yol gösterici talimatlar vermek gerekmektedir (Uzun, 2022).

Destekleme: Güçlendirici liderliğin etkinleştirme boyutu kendi kaderini tayin etmeyi içerir; dört unsurdan oluşur: bilgi paylaşımı, beceri geliştirme ve yenilik performansı koçluğu. Kendi kaderini tayin etme, çalışanların kendi sorumluluk alanları dahilinde karar vermelerini destekleyen liderlerin bir dizi davranışını içermektedir (Akdeniz, 2023).

Kendi Kendine Karar Verme: eğitimcilerde kendi kararlarını verebilme yeteneği, müdürün öğretmenlere, kendi faaliyet alanlarındaki iş ve konularla ilgili bağımsız kararlar verme yeteneklerine güvendiği anlamına gelir. Öğretmenlere kendi kararlarını verme fırsatlarının sağlanması, sorumluluk almalarının teşvik edilmesi ve özerkliğin sağlanması öğretmen güçlendirme sürecine yön veren önemli faktörlerdir. (Akdeniz, 2023).

Bilgi Paylaşımı: Bilgi paylaşımı boyutu, çalışanlarla işlerini yapmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve belgelerin paylaşılmasıdır. Bilginin aktif olarak paylaşıldığı organizasyonlarda çalışanlar organizasyon içerisinde daha aktif sorumluluk alır, organizasyon içerisinde güven ortamı daha geniş olur ve çalışanlar daha verimli çalışır. Bilgi paylaşımı çok az veya hiç olmazsa, çalışanlar görevlerinin sonuçlarını ve bu sonuçlardan nasıl etkileneceklerini anlayamayacaktır (Uzun, 2022)

Beceri Geliştirme: Öğretmenlere eğitim kurumlarında kendilerini geliştirme fırsatlarının sağlanması ve genel gelişimlerinin desteklenmesi, güçlendirme sürecinin önemli bileşenleridir. Ayrıca bireyin işi tamamlayabilmesi ve özgüveninin artması için işi tamamlayacak bilgi ve beceriye sahip olması da önemlidir (Akdeniz, 2023).

Koçluk: Bu, liderlerin çalışanlarını hata yapma riskine rağmen yeni fikir ve çözümleri denemeye teşvik ettiği ve yönlendirdiği anlamına gelir. Ayrıca yenilikçi performans koçluğu, öğretmenlerin bilgi tabanlarını genişleterek ve duygusal destek sağlayarak mesleki gelişimlerini destekler. Mentorluk uygulamaları, okullarda bilgi paylaşımını teşvik ederek ve yeni öğretmenlerin becerilerini geliştirerek öğretmen uzmanlığını destekler (Akdeniz, 2023)

Okul Müdürlerinin Güçlendirme Uygulamaları ve Sonuçları

Güçlendirme kavramı yaygın olarak tartışılmış ve farklı kitleler için farklı anlamlara sahiptir. Güçlendirme, sosyal hizmet, toplum psikolojisi, sağlık promosyonu ve örgütsel çalışmalar alanlarında yaygın ve genellikle düşünceli ve dikkatli teorileştirme, çalışma ve uygulama konusu olmuştur. Terim, sosyal ve eğitim psikolojisinden "bireylerin hayatlarının önemli yönleri üzerinde kontrolü sürdürmeleri için bir strateji" olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, özellikle iş olmak üzere sosyal yaşamın birçok başka alanına yayılmış ve burada başka anlamlar kazanmıştır. Güçlendirme, üyelerin katılımını artıran ve örgütsel hedeflere ulaşmayı geliştiren

örgütsel süreçleri ve yapıları içerir. Başka bir deyişle, güçlendirme, örgütsel performansı ve etkinliği iyileştirme süreci olarak görülebilir. Eğitimde yetkilendirme genel olarak eğitim ilişkisinde karar verme yetkisinin devredilmesi anlamına gelir; yani hükümetten öğretmenlere ve öğretmenlerden öğrencilere örtülü bir güç aktarımı ve sonuçta aralarında güç eşitsizlikleri dengesi vardır (Tukura ve Sapo, 2023).

Okullarda güçlendirme çalışmaları, öğretmen motivasyonunu, öz kontrolünü, öz yeterliliğini ve liderlik becerilerini artıran uygulamaları içerir. Öğretmen güçlendirme, karar alma süreçlerine katılım, mesleki gelişim fırsatlarından yararlanma, özerklik ve mesleki öz-yeterlik gibi özelliklerle sağlanabilir. Öğretmenlerin mesleki bilgilerini geliştirmeye yönelik güçlendirme uygulamaları daha etkilidir. Öğretmenler yeni bilgi ve deneyimler kazandıkça güçlenir, bu deneyim ve becerileri sınıf ortamına aktardıklarında okullarının etkililiğine katkı sağlarlar. Bu nedenle öğretmen güçlendirme okul etkililiğinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Öğretmenleri güçlendirmek, okul politikalarının karar alınmasına ve uygulanmasına katılmak, öğretim sürecinde mesleki özerkliğe sahip olmak, mesleki değerleri koruyarak öğretmenlerin statüsünü güçlendirmek, öğretmenlerin öz-yeterlik duygusunu desteklemek ve öğretmenlerin çekiciliğini arttırmak anlamına gelir. Profesyonelce ve yönetim sorumlulukları aracılığıyla gelişimlerini sağlamak. Bu bağlamda öğretmen güçlendirme, öğretmenlere sorumluluk ve inisiyatif alma fırsatı vererek, öğretmenlere kendini geliştirme, öğretim materyalleri ve öğretim yöntemlerinin seçimi, yaptığı işi sahiplenme duygusu gibi konularda karar verme hakkı verir. Bunun sonucunda öğretmenlerin kendilerine olan güvenleri artar ve daha verimli çalışmaya istekli olurlar (Akdeniz, 2023).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının incelenmiş olduğu bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırma, Diyarbakır ilinde yürütülmüş ve araştırmaya bu ilde görev yapmakta olan 390 öğretmen katılmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri (f=390)

		f	%
Mevcut Okulda	5 yıldan az	228	58,46
Çalışma Süresi	5 yıldan fazla	162	41,54
Branş Gurubu	Sözel	211	54,10
	Sayısal	179	45,90
Eğitim Durumu	Lisans	238	61,03
	Yüksek Lisans	117	30,00
	Doktora	35	8,97

Tabloda örneklem gurubunun kişisel özellikleri bulunmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan 390 öğretmenden %58,46'sının mevcut okuldaki çalışma süresi 5 yıldan azken, %41,54'ünün 5 yıldan fazladır. Öğretmenlerden %54,10'unun branş gurubu sözel, %45,90'ının sayısaldır. Öğretmenlerden %61,03'ü lisans, %30'u yüksek lisans, %8,97'si doktora mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin elde edilmesi amacıyla kullanılan Okul Müdürü Güçlendirici Liderlik Ölçeği Konczak vd. (2000) tarafından geliştirilmiş, Konan ve Çelik (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 17 madde ve 3 alt boyuttan oluşan ölçek 5'li likert tipindedir. Yetki verme boyutu için Cronbach's Alpha katsayısı 0.76 olurken, sorumlulukta 0.82 ve desteklemede 0.80 ve ölçeğin genelinde 0.79 olarak bulunmuştur. Bizim çalışmamızda ise sırasıyla 0,71, 0,73, 0,74 ve 0,74 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Analizler öncesinde araştırma verilerinin normallik durumu incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Araştırma verilerinin normal dağılım özeliğini gösteriyor olması sebebiyle değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde 0,05 düzeyinde t Testi ve Anova Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada okul müdürlerinin güçlendirici liderlik özelliklerine yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Tablo 2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürünün Güçlendirici Liderlik Düzeyi

Ölçek/Alt Boyutlar	$\bar{x}$	Ss	Düzey
Yetki verme	3,926	0,925	Yüksek
Sorumluluk	3,944	0,847	Yüksek
Destekleme	3,840	0,794	Yüksek
Güçlendirici Liderlik	3,901	0,841	Yüksek

Tabloya göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik özelliklerine yönelik öğretmenlerin algısı okul müdürlerinin güçlendirici liderlik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğudur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süresine Göre Okul Müdürünün Güçlendirici Liderlik Davranışlarına Yönelik Algı Düzeyi

		N	Ort	Sd.	t	p
Yetki verme	5 yıl ve daha az	228	3,612	0,884	2,011	0,000
	5 yıldan fazla	162	3,646	0,761		
Sorumluluk	5 yıl ve daha az	228	3,514	0,649	1,924	0,009
	5 yıldan fazla	162	3,559	0,873		
Destekleme	5 yıl ve daha az	228	3,671	0,762	1,822	0,051
	5 yıldan fazla	162	3,694	0,748		
Güçlendirici liderlik	5 yıl ve daha az	228	3,688	0,756	1,894	0,053
	5 yıldan fazla	162	3,691	0,972		

Öğretmenlerin mevcut okuldaki çalışma süresi ile yetki verme ve sorumlulukta anlamlı ilişki bulunmakta, destekleme ve ölçeğin tamamında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Branşına Göre Okul Müdürünün Güçlendirici Liderlik Davranışlarına Yönelik Algı Düzeyi

		N	Ort	Sd.	t	p
Yetki verme	Sözel	211	3,914	0,677	1,396	0,015
	Sayısal	179	3,966	0,985		
Sorumluluk	Sözel	211	3,831	0,873	1,475	0,009
	Sayısal	179	3,849	0,866		
Destekleme	Sözel	211	3,869	0,842	1,822	0,081
	Sayısal	179	3,883	0,764		
Güçlendirici liderlik	Sözel	211	3,940	0,726	1,672	0,086

Sayısal	179	3,976	0,731
---------	-----	-------	-------

Öğretmenlerin branşı ile yetki verme ve sorumluluk boyutlarında anlamlı ilişki mevcuttur. Destekleme ve ölçeğin tamamında anlamlı ilişki bulunmamaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Okul Müdürünün Güçlendirici Liderlik Davranışlarına Yönelik Algı Düzeyi

		N	Ort	Sd.	T	p
Yetki verme	Lisans	238	3,878	0,684	2,695	0,006
	Yüksek Lisans	117	3,891	1,069		
	Doktora	35	3,896	1,043		
Sorumluluk	Lisans	238	3,671	0,942	1,999	0,030
	Yüksek Lisans	117	3,680	0,873		
	Doktora	35	3,692	0,765		
Destekleme	Lisans	238	3,713	0,749	2,156	0,002
	Yüksek Lisans	117	3,746	0,777		
	Doktora	35	3,754	0,841		
Güçlendirici liderlik	Lisans	238	3,881	0,834	2,243	0,069
	Yüksek Lisans	117	3,894	0,861		
	Doktora	35	3,901	0,794		

Öğretmenlerin eğitimi ile yetki verme, sorumluluk ve destekleme arasında anlamlı ilişki mevcut, ölçeğin toplamında mevcut değildir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik özelliklerine yönelik olarak öğretmenlerin algı durumunun incelendiği araştırmada okul müdürlerinin güçlendirici liderlik özellikleri yüksek düzeydedir. Akdeniz (2023) araştırmasında öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyinin çoğu zaman seviyesinde olduğunu belirlemiştir. Okul müdürleri gerek kendi aldıkları akademik eğitim, gerekse hizmet içi eğitimler ile kendilerini sürekli olarak mesleki açıdan geliştirerek okulun özelliklerine en uygun liderlik özelliklerini ortaya koymaktadırlar ve güçlendirici liderlik özellikleri öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin mevcut okuldaki çalışma süresi ile yetki verme ve sorumlulukta anlamlı ilişki bulunmakta, destekleme ve ölçeğin tamamında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Konan ve Çelik (2018) öğretmenlerin görev süresi ile destekleme, yetki verme ve güçlendirici liderlik geneli arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada görev süresi daha fazla olan öğretmenlerin okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışlarıyla ilgili algı düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ile okul müdürünün birlikte çalışma süresinin fazla olması birbirlerini tanıma ve daha yakın olma olanağı sunarken öğretmenlerin bu yöndeki algı düzeyini de yükseltebilmektedir.

Öğretmenlerin branşı ile yetki verme ve sorumluluk boyutlarında anlamlı ilişki mevcuttur. Destekleme ve ölçeğin tamamında anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Konan ve Çelik (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin branşı ile sorumluluk, destekleme, yetki verme ve ölçeğin toplamında anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır. Araştırmada sayısal branşta olan öğretmenlerin okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışlarıyla ilgili algılarının daha yüksek bulunmuştur. Yoğun olarak okul müdürü ile çalışma gerektiren branşta olan öğretmenler, birlikte fazla çalışmadan dolayı okul müdürünün güçlendirici liderlik özelliklerine yönelik algı düzeyi yükseltebilmektedir.

Öğretmenlerin eğitimi ile yetki verme, sorumluluk ve destekleme arasında anlamlı ilişki mevcut, ölçeğin toplamında mevcut değildir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyinin yükselmesi ile okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarıyla ilgili algılarının da yükseldiği görülmektedir. Öğretmenlerin almış oldukları eğitim ile okulun işleyişi hakkında daha yoğun bilgisinin olması ve okul içerisinde alınan kararlara daha sık katılıyor olmasından dolayı okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışlarına yönelik algı düzeyi yükseltebilmektedir.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına yönelik öğretmenlerin algı düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışlarının öğretmenlerce algılanmasında görev yapılan süre, branş ve eğitim durumu değişkenlerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyinin öğretmenler tarafından daha etkin bir şekilde değerlendirilebilmesi bu alanda yeni çalışmalar yapılarak araştırma sonuçlarına göre eğitim programları geliştirilmesi yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Akdeniz, A. (2023). *Eğitim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürünün güçlendirici liderlik davranışları arasındaki ilişki: öz yeterlik ve mesleki iş birliğinin aracı rolü*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayın, M. A. (2021). *Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel muhalefeti arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bektaş, E. (2023). *Güçlendirici Liderlik tarzının çalışanların motivasyonu ve iş tatmini üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Işık-Seyidoğlu, G. (2022). *Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki bağlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Konan, N., ve Çelik O. T. (2018). Güçlendirici liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1043-1054.
- Konczak, L. J., Stelly, D. J., ve Trusty, M. L. (2000). Defining and measuring empowering leader behaviors: Development of an upward feedback instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 301-313.
- Luedi, M. M. (2022). Leadership in 2022: A perspective. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*, 36(2), 229-235.
- Özer, F. (2023). *Okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Soylu, S., ve Okçu, V. (2022). Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 752-767.

- Tukura, A., & Sapo, S. (2023, November). The effect of teachers' empowerment on government secondary schools' performance in Konso zone, Southern Ethiopia. In *Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1130113). Frontiers Media SA.
- Uzun, B. (2022). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin güçlendirici liderliklerinin öğretmenlerin psikolojik sahiplenme ve işe adanmışlıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ye, P., Liu, L., ve Tan, J. (2022). Influence of leadership empowering behavior on employee innovation behavior: The moderating effect of personal development support. *Frontiers in Psychology*, 13, 1022377.

Öğretmenlerin Okulun Örgütsel İklimi Algıları

Ferhat PERVANE¹

Sabri YAVUZKILIÇ²

Cemil KUTLU³

Onur MIKE⁴

Öz

Öğretmenlerin okulun örgütsel iklimi algılarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Diyarbakır ilinde bulunan MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul örgütsel iklimi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapan 230 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında Kavgacı (2010) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin okulun örgütsel ikliminin olumlu olmasında görev yapılan kademe, cinsiyet, görev süresi ve eğitim durumu değişkenlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada lise öğretmenlerinin ve erkek öğretmenlerin okulun örgütsel iklimine yönelik algılarının yüksek olduğu ve görev süresi ile eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak okulun örgütsel iklimi algı düzeyinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Okul İklimi, Algı

¹ Mollapolat İlkokulu, Çınar/Diyarbakır, rugermirfan212128@gmail.com, ORCID 0009-0006-6188-2176.

² Bismil Şefkat Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Bismil/Diyarbakır, sabriyk123@gmail.com, ORCID 0009-009-9422-2969.

³ Fatih Anaokulu, Bağlar/Diyarbakır, ktlcml@gmail.com, ORCID 0009-0009-5460-1892.

⁴ Vilayetlere Hizmet Götürme Birliği Anaokulu, Yeşilyurt/Malatya, mike_mlt44@hotmail.com.

Teachers' Perceptions of the School's Organizational Climate

Abstract

Quantitative research method was used in this research, which was conducted to determine teachers' perceptions of the school's organizational climate. In the research, the opinions of teachers working in schools affiliated with the Ministry of Education in Diyarbakır province were taken about the school organizational climate. The research was conducted with 230 teachers working in the 2023-2024 academic year. The School Climate Scale developed by Kavgacı (2010) was used to collect research data. The research data were analyzed with the SPSS program. In the research, it was determined that the variables of the teachers' level, gender, tenure and educational status were effective in the positive organizational climate of the school. In the study, it was concluded that high school teachers and male teachers have high perceptions of the school's organizational climate and that the level of perception of the school's organizational climate also increases as the tenure and education level increases.

Keywords: Education, Teacher, School Climate, Perception

Giriş

Türk eğitim sisteminin bugünkü yapısı, 3 Mart 1924'te yürürlüğe giren ve ülkedeki tüm eğitim kurumlarının Devlet Maarif Nezareti'nin yetkisine girmesini öngören yönetmeliğe dayanmaktadır. Tevhid-i Tedrisat (Eğitim Birliği) adı verilen bu kanunla, çeşitliliğe dayalı tüm eğitim kurumları kaldırılarak, tüm aşamalarının devlet tarafından belirlendiği bir eğitim modeli benimsenmiştir (Başdemir, 2012).

Okullar açık sosyal sistemlerdir. Okul, amaçlarını gerçekleştirmek için içinde yaşadığı ve kurulduğu toplumdan girdiler alır ve bu girdileri işledikten sonra çıktı olarak topluma sunar, böylece okula açık bir sistem özelliği kazandırır. Bu anlamda okulların ve toplumun birlikte düşünüp ele alması daha doğru bir yaklaşım olabilir (Çalık, 2007).

Okul iklimi, okul içindeki insanlar arasındaki ilişkilerin bir sonucudur ve bir okulu diğerinden farklılaştıran önemli bir faktördür. Okul iklimi, okulun iç ve dış çevresinin özelliklerinin toplamıdır. Bu bağlamda okul ikliminin iç ve dış değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiği söylenebilir. Okul iklimini oluşturan diğer faktörler arasında okul yöneticilerinin tutumları, diğer çalışanların kişisel özellikleri ve okulun öğrencilerinin niteliği yer almaktadır (Toga ve Özmusul, 2022).

Okul yöneticilerinin davranış ve tutumları ile okul iklimi arasında bir ilişki bulunmaktadır. Okul yöneticileri kurumları içerisinde açık, sağlıklı ilişkiler kurma konusunda öncü olmalıdır. Okul iklimi, kaliteli yönetim, motivasyonu yüksek personel ve öğrenci topluluğunun algısıdır (Şentürk ve Sağnak, 2012). Bu bağlamda çoğu araştırmacı okul ikliminin bileşenlerinin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli olduğu konusunda hemfikirdir. Okulun tarihinin ilgili topluluk üyeleri tarafından nasıl içselleştirildiği ve onların okula yönelik olarak oluşan tutum ve duyguları okul iklimi kavramını özetlemektedir (Öz, 2024). Okul ikliminin oluşmasında okulun tüm paydaşlarının etkisi bulunurken, okul yöneticisi okul ikliminin oluşmasında önde gelen bir etkiye sahiptir. Okul yöneticilerinin okul iklimi konusundaki algı düzeylerinin belirlenmesi ile okullarda olumlu bir okul iklimi oluşturulmasında negatif yönde etkili olan faktörlerin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi de mümkün olabilecektir. Bu araştırmada öğretmenlerin okul iklimine yönelik algı düzeylerinde etkili olan faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Okul İklimi

Birkaç kişiden oluşan ve belirli hedeflere ulaşmak için oluşturulan sosyal yapı kurumuna örgüt denir. Okullar, eğitim ve öğretim gibi toplumun temel ihtiyaçlarını karşılamak, insanlara daha iyi bir gelecek sağlamak ve mutlu, huzurlu, yetenekli ve sorumlu insanlar yetiştirmek için oluşturulan sosyal yapılardır. Topluma kaliteli eğitim verebilmek için sağlıklı ve verimli bir okul ortamı yaratmak çok önemlidir. Etkili olabilmek için okulların öğrenmeyi ve eğitimi teşvik eden bir sosyal ortam yaratması gerekir (Baltacı, 2019).

Okullar insanların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulmuş kuruluşlardır ve diğer kuruluşlar gibi her birinin kendine has özellikleri vardır. Bu özelliklerinden dolayı okulların sadece bürokratik özelliklere sahip resmi kurumlar olarak kabul edilmesi ciddi yanlış anlamalara yol açabilmektedir (Toprakçı, 1995). Bu nedenle okulların duygusal ve ilişkisel boyutlarıyla ilişkili olan iklim boyutuna odaklanmak önemlidir. Çünkü okul iklimi, bir okul organizasyonundaki çocukların, öğretmenlerin ya da yöneticilerin okulu sevmesine ve orada olmayı istemesine ya da okulun ruhuna neden olan faktörler olarak tanımlanmaktadır (Şenel ve Buluç, 2016).

Okul iklimi, bireyin çalışma ortamındaki diğer çalışanlarla olan ilişkilerinin ve okulun kişiliğinin bir ölçüsüdür. Başka bir deyişle örgüt iklimi, bir örgüt içindeki çalışanların örgütsel koşulları nasıl algıladıklarına ve davranışlarını etkileme yeteneğine sahip olduklarına ilişkin psikolojik değişkenleri ifade etmektedir (Altay ve Ayık, 2023). Her kurum gibi okulların da

kendine has bir atmosferi vardır. Okullar, diğer örgütsel personel üzerinde olduğu gibi öğretmenler üzerinde de aynı yapısal ve işlevsel etkiye sahiptir. Öğretmenin okula olan duyguları okul iklimi olarak tanımlanabilir. Okul iklimi, okulun iç kalitesi, yapısı ve işlevleri, okulun kalitesi, öğretmen ve öğrencilerin eğilimleri, programın planlanması ve uygulanması üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Karabeke, 2022).

Okul organizasyonu, okuldaki tüm insanların ilişkisini içerir. Okuldaki ilişkiler sadece örgün öğrenmeyle sınırlı değildir, başka birçok ilişki türü de vardır. Okul liderliğinde insan ilişkileri ön plandadır ve eğitimin doğrudan insanı hedef alması nedeniyle toplumun tüm kesimlerinin ilgi odağıdır (Öz, 2019). Okul iklimi, okul kimliğini oluşturan, okulu diğer okullardan ayıran, okulu ön plana çıkaran, okula hakim olan, okulun kendi davranışını etkileyen, istikrarlı, değişmez, sürekli ve devam eden somut ve görünür unsurdur. Okuldaki insanların davranışlarına göre şekillenir. Bu terim, bir okuldaki insanların göremediği ancak hissedebildiği ve algılayabildiği tüm özellikleri kapsar (Gök ve Tarayan, 2023).

Olumlu Okul İklimi

Eğitim ortamının çocukların ve ergenlerin yaşamları üzerinde önemli bir etkisi vardır. Okulun temel amacı, çocukları sosyal hayatın devamını sağlayacakları ve geleceğe yön verecekleri bir hayata hazırlamaktır. Öğrenciler, eğitim hayatının sürekliliğini sağlayabilecek, yaşadıkları çevre ile sağlıklı bir ilişki sürdürebilecek ve okulda gerçekleşen öğrenmeye aktif olarak katılmak için gerekli temel becerileri edinebilecek olumlu niteliklere sahip bir eğitim ortamına gereksinim duyarlar (Şahin, 2012).

Olumlu bir okul iklimi, personel verimliliğini ve öğrenci sonuçlarını iyileştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Bu durum, araştırmacıların öğrenci performansını etkileyen olumlu veya olumsuz okul ortamını belirlemek için okul iklimini incelemelerine yol açmıştır. Bu temelde okul iklimi sağlıklı ve sağlıklı, açık ve kapalıydı ve genellikle olumlu veya olumsuz iklim özellikleri olarak sınıflandırılıyordu. Verimliliği ön planda tutan ve arzu edilen özelliklere sahip okullara baktığımızda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin temel ihtiyaçlarının karşılanmaktadır (Pişmek ve Çömez, 2023).

Olumlu bir okul ikliminin oluşturulabilmesi için bazı temel gereksinimlerin karşılanması gerekmektedir. Psikolojik ihtiyaçlar, öğrencilere akademik başarıyı artırmak için destekleyici bir ortam sağlama ihtiyacıdır. Güvenlik, okul bireylerini okul içinde ve çevresinde oluşabilecek tehlikelerden koruma ihtiyacıdır. Okuldaki paydaşlar arasında olumlu ilişkiler geliştirmek için kabul ve arkadaşlığa ihtiyaç vardır. Başarı ve tanınma, okul içindeki bireylerin okul içindeki ve

dışındaki başarılı girişimlerinin desteklenmesi ve takdir edilmesi ihtiyaçlarıdır. Bu, potansiyeli gösterme ve kişisel hedefleri en üst düzeye çıkarma ihtiyacıdır. Olumlu bir atmosfere sahip olan okullara baktığımızda öğrenciler gülümsüyor, kendilerini güvende hissediyor, çalışkan, enerjik, sorumluluklarının bilincinde ve bunları yerine getirmek için çok çalışıyorlar. Bu okullarda öğrenciler düzenli olarak derslere devam etmelerine rağmen okulu sahiplenme duyguları yüksektir. Okul binası, akademik başarıyı teşvik eden sıcak, samimi bir atmosferi yansıtmaktadır; öğretmenler, yöneticiler ve aileler okula destek vermektedir. Okuldaki tüm paydaşlar arasında genel bir karşılıklı güven duygusu vardır (Yazıcı, 2020).

Olumsuz Okul İklimi

Okul ikliminin hakim olduğu okullarda bazı olumsuz iklim göstergeleri de ortaya çıkacaktır. Buna göre; öğrenci devamsızlığı oranının yüksek olması, öğrenciler arasında sık görülen disiplin sorunları, öğrenci ilişkileri yönetiminin zayıf olması, öğretmen ve öğrencilerin bir arada kümelenmesi, öğretmen devamsızlığı oranının yüksek olması, kampüs ortamı kavgaları, kamu malına vandalizm, okul ruhunun ve imajının zayıflaması, sık sık hırsızlık olayları sayılabilir. Ayrıca okulu bırakma oranları, düşük öğrenci akademik performansı, personelin moralinin düşük olması, öğretmen ilgisizliği, öğrencilerin eğitim sürecindeki pasifliği, öğretim materyallerinin eksikliği, personelin okul hakkındaki olumsuz imajı, bazı öğrencilerin dışlanması ve yüksek uzaklaştırma veya okuldan atılma oranları da önemlidir. Kampüs dışı iklimin göstergelerinden öğrenci hedef beklentisinin düşük olması, öğrencilerin kalabalık ve büyük binalardan dolayı huzursuz olması ve kendini kaybolmuş hissetmesi, olumsuz okul ikliminin genel özellikleri olarak ifade edilebilir (Temircan, 2023).

Bu durumda olumsuz iklim özellikleri yalnızca okul üyelerinin okula ilişkin algılarını değil, okulun işleyişini de olumsuz yönde etkileyecektir. Her insan çevresine farklı bakabilir. Okuldaki tüm bireyler benzer bir iklime maruz kalır; ancak bazıları bu iklimin etkilerine diğerlerine göre daha duyarlı olabilir. Herkesin kişilik yapısı farklıdır (Gök ve İdem, 2022). Ekonomik koşullar kötüyken insanlar nasıl zorluklar yaşıyorsa, gözle görülmeyen, duygusal olarak hissedilen okul iklimi bozulduğunda da herkes kişilik yapısına bağlı olarak bu bozulan iklimden olumsuz etkilenir. Olumsuz iklimlerin hüküm sürdüğü okullara baktığımızda okul paydaşlarının birbirlerine yabancılaştığını görüyoruz. Öğrenciler arasında kaotik ve şiddet eğilimleri sıklıkla görülmektedir. Okullarda devamsızlık oranları yüksek öğrenciler, okula gitmek istemeyen ve akademik açıdan kötü performans gösteren memnun olmayan öğrenciler, birbirlerine kayıtsız öğretmenler, statükoyu destekleyen ve değişime direnen okul yöneticileri bulunmaktadır (Atmaca, 2019).

Okul İkliminde Yönetici ve Öğretmen Davranışları

Okul yöneticilerinin genellikle okulun etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde dolaylı ve ölçülebilir bir etkiye sahip olduğu ve okulun yapısını, sosyal ağlarını, kişilerini ve örgüt kültürünü etkileyerek okulu vizyonu, misyonu ve hedefleri doğrultusunda aktif olarak şekillendirdiği gözlemlenmiştir. Bu etki sadece okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerle sınırlı değildir. Öğrenen okullar yaratabilen, insan ve mali kaynakları yönetebilen, mesleki gelişimin ve yaşam boyu öğrenmenin sürekliliğini sağlayabilen ve ortak hedefler koyabilen öğretim liderleri olarak müdürler, sağlıklı bir okul kültürü ve iklimi yaratmada kilit oyuncularlardır (Kazak ve Yaylalı, 2023). Okul ikliminde yönetici davranışları aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Destekleyici Yönetici Davranışı

Yöneticilerin davranışsal olarak destekleyici olduğu okullarda, okul yöneticileri öğretmenleri dinler ve önerilerine açıktır. Öğretmenlerin mesleki yeterliliğine ve her öğretmenin kişisel ve mesleki çıkarlarına saygı duyar. Destekleyici müdürler öğretmenlere karşı arkadaş canlısıdır ve yapıcı eleştirilerde bulunurlar (Uzun, 2023).

Emredici Müdür Davranışı

Müdürün küçümseyici davrandığı okullarda okul yöneticileri oldukça kontrolcü ve katıdır. Okul yöneticileri öğretmenleri ve okul faaliyetlerini sürekli kontrol ediyor, en küçük ayrıntılara bile dikkat ediyor. Okul yöneticileri öğretmenlerin davranışlarına sert yaptırımlar uyguluyor (Uzun, 2023).

Kısıtlayıcı Müdür Davranışı

Yöneticilerin eylemlerinin kısıtlandığı okullarda yöneticiler öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak yerine işlerini engellemektedir. Yöneticiler öğretmenlere bir evrak yükü yüklemektedir ve bu iş ve rutin işlerin devredilmesi, öğretmenlerin öğretim sorumluluklarını yerine getirmesini engellemektedir (Uzun, 2023).

Okul ikliminde öğretmen davranışları aşağıdaki gibi sıralanabilir.

İş Birlikçi Öğretmen Davranışı

Öğretmen işbirlikçi davranışının var olduğu okullarda, öğretmenler arasında mesleki işbirlikçi etkileşim vardır. Öğretmenler birbirlerini destekleyecek şekilde hareket ederler. Öğretmenler meslektaşlarıyla çalışmaktan hoşlanmaktadırlar (Uzun, 2023).

Samimi Öğretmen Davranışı

Samimi bir öğretim tarzına sahip bir okulda öğretmenler birbirlerini anlar ve yakın arkadaş olurlar. Öğretmenler düzenli olarak birlikte sosyalleşir ve birbirlerine güçlü destek sağlarlar (Uzun, 2023).

Umursamaz Öğretmen Davranışı

Öğretmen ilgisizliğinin olduğu okullarda öğretmenler mesleki faaliyetlerine gereken ilgiyi gösterememektedir. Öğretmenler okulun hedeflerine ulaşması için yeterince çaba göstermiyor ve bunlara yeterince önem vermezler. Öğretmenler sıklıkla olumsuz davranırlar ve meslektaşlarına ve organizasyona karşı eleştirel davranırlar (Uzun, 2023).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin okulun örgütsel iklimi algılarının belirlenmesi maksadıyla yapılan bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Erdoğan'ın (2003) belirttiği gibi niceliksel yöntemlerde olgular, çevredeki süreçlerden ve faktörlerden soyutlanarak nesneleştirilir ve daha sonra gözlemlenebilir ve ölçülebilir özelliklere dönüştürülür. Bu şekilde gerçeğin doğru ölçüm ve dikkatli niceliklendirme yoluyla tanımlanabileceği ve anlaşılabilceği varsayılmaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada Diyarbakır ilinde bulunan MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okulun örgütsel iklimi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapan 230 öğretmen ile yürütülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1. Örneklem Gurubu Bilgileri

		f	%
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	Okulöncesi	58	25,22
	İlkokul	67	29,13
	Ortaokul	51	22,17
	Lise	54	23,48
Cinsiyet	Kadın	104	45,22
	Erkek	126	54,78

Mevcut Okulda Çalışma Süresi	5 yıldan az	149	64,78
	5 yıl ve daha fazla	81	35,22
Eğitim Durumu	Lisans	127	55,22
	Lisansüstü	103	44,78
Toplam		230	100,00

Tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 58'i (%25,22) okulöncesinde görev yaparken, 57'si (%29,13) ilkokulda, 51'i ortaokulda (%22,17) ve 54'ü (%23,48) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerden 104'ü (%45,22) kadın, 126'sı (54,78) erektir. 149'u (%64,78) şuan görev yaptığı okulda 5 yıldan az süredir çalışırken, 81'i (%35,22) 5 yıl ve daha fazla bir süredir aynı okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerden 127'si (%55,22) lisans mezunuyken, 103'ü (44,78) lisansüstü mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında Kavgacı (2010) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. 25 madde ve 4 alt boyuttan oluşan ölçek 4'lü likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan 100'dür. Kavgacı (2010) ölçeği geliştirme çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa katsayılarını; destekleyicilik alt boyutunda 0,90; samimilik alt boyutunda 0,83; sınırlayıcılık alt boyutunda 0,80; yönlendiricilik alt boyutunda 0,76 olarak belirlemiştir. Bizim çalışmamızdan elde edilen verilerin Cronbach Alfa katsayıları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Cronbach Alfa Katsayıları

	Cronbach Alfa
Destekleyicilik	0,88
Samimilik	0,84
Sınırlayıcılık	0,79
Yönlendiricilik	0,77

Tablo 2'de yer alan Cronbach Alfa katsayıları Kavgacı'nın (2010) çalışmasına oldukça yakındır ve elde edilen katsayılar dikkate alındığında ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Verilerin Analizi

Araştırma veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımı yüzde ve frekans analizi ile yapılırken, değişkenler arasındaki anlamlılık

analizlerinde (elde edilen verilerin normal dağılımda olması sebebiyle) parametrik testler (t Testi ve Anova Testi) kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Anket uygulama yöntemi ile öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okulun örgütsel iklimine yönelik algı düzeyine ilişkin görüşler toplanmış ve bu görüşlerin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılaşmasının analizi yapılmıştır.

Tablo 3. Görev Yapılan Kademeye Göre Okulun Örgütsel İklimini Algılama

		N	Ort.	ss.	F	p
Destekleyicilik	Okulöncesi	58	2,658	0,578	2,669	0,000
	İlkokul	67	2,854	0,649		
	Ortaokul	51	2,891	0,498		
	Lise	54	3,906	0,967		
Samimilik	Okulöncesi	58	2,744	0,713	2,479	0,006
	İlkokul	67	2,765	0,844		
	Ortaokul	51	2,781	0,962		
	Lise	54	2,790	0,687		
Sınırlayıcılık	Okulöncesi	58	2,847	0,866	2,691	0,051
	İlkokul	67	2,854	0,849		
	Ortaokul	51	2,888	0,855		
	Lise	54	2,897	0,647		
Yönlendiricilik	Okulöncesi	58	2,941	0,698	2,776	0,069
	İlkokul	67	2,999	0,679		
	Ortaokul	51	3,005	0,691		
	Lise	54	3,049	0,746		

Tabloya göre öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi ile destekleyicilik ve samimilikte anlamlı ilişki bulunmakta, sınırlayıcılık ve yönlendiricilikte bulunmamaktadır.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Okulun Örgütsel İklimini Algılama

		N	Ort.	ss.	t	p
Destekleyicilik	Kadın	104	3,011	0,874	1,369	0,006
	Erkek	126	2,958	0,862		

Samimilik	Kadın	104	2,874	0,852	1,977	0,041
	Erkek	126	2,841	0,849		
Sınırlayıcılık	Kadın	104	2,935	0,768	1,798	0,000
	Erkek	126	2,913	0,867		
Yönlendiricilik	Kadın	104	2,967	0,836	1,754	0,012
	Erkek	126	2,934	0,777		

Tabloya göre öğretmenlerin cinsiyeti ile tüm alt boyutlarda anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Tablo 3. Mevcut Okulda Çalışma Süresine Göre Okulun örgütsel iklimini Algılama

		N	Ort.	ss.	t	p
Destekleyicilik	5 yıldan az	149	2,687	0,497	1,698	0,001
	5 yıl ve daha fazla	81	2,711	0,469		
Samimilik	5 yıldan az	149	2,811	0,658	2,697	0,003
	5 yıl ve daha fazla	81	2,850	0,692		
Sınırlayıcılık	5 yıldan az	149	2,593	0,634	2,441	0,034
	5 yıl ve daha fazla	81	2,648	0,743		
Yönlendiricilik	5 yıldan az	149	2,585	0,666	2,169	0,049
	5 yıl ve daha fazla	81	3,683	0,845		

Tabloya göre öğretmenlerin mevcut okulda görev yapma süresi ile destekleyicilikte, samimilikte, sınırlayıcılıkta ve yönlendiricilikte anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Tablo 3. Eğitim Durumuna Göre Okulun Örgütsel İklimini Algılama

		N	Ort.	ss.	t	p
Destekleyicilik	Lisans	127	2,806	0,699	2,426	0,000
	Lisansüstü	103	2,844	0,736		
Samimilik	Lisans	127	2,713	0,758	2,469	0,007
	Lisansüstü	103	2,791	0,524		
Sınırlayıcılık	Lisans	127	2,807	0,599	2,597	0,000
	Lisansüstü	103	2,869	0,687		
Yönlendiricilik	Lisans	127	2,775	0,777	2,114	0,038
	Lisansüstü	103	2,803	0,643		

Tabloya göre öğretmenlerin eğitim durumuyla destekleyicilikte, samimilikte, sınırlayıcılıkta ve yönlendiricilikte anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin okulun örgütsel iklimine yönelik algı düzeyini etkilemekte olan faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılmış olan araştırmada öğretmenlerin görev yapmakta oldukları eğitim kademesiyle destekleyicilik ve samimilik arasında anlamlı ilişki mevcuttur. Doğan ve Aslan (2022) yaptıkları araştırmada görev yapılan eğitim kademesi ile okul iklimiyle alakalı algı seviyesi arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada lise öğretmenlerinin okulun örgütsel iklimine yönelik algı düzeyinin diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Öğretmenler daha yoğun çalıştıkları eğitim kademelerinde yaşadıkları yorgunluk ile birlikte okul iklimiyle ilgili algı düzeyleri düşebilmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti ile destekleyicilik, samimilik, sınırlayıcılık ve yönlendiricilikte anlamlı bir ilişki mevcuttur. Doğan ve Aslan (2022) ve İlkin (2022) yaptıkları araştırmada cinsiyet ile okulun örgütsel iklimiyle alakalı algı seviyesi arasında anlamlı ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Türkoğlu ve Özgenel (2021) ise örgüt iklimi ile cinsiyet arasında anlamlı ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Araştırmada erkek öğretmenlerin okul iklimiyle ilgili algı düzeyinin daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin ev ve iş yaşamlarının yoğunundan dolayı okul iklimi ile ilgili olumlu algılarının oluşması zor olabilmektedir.

Öğretmenlerin mevcut okulda görev yapma süresi ile destekleyicilik, samimilik, sınırlayıcılık ve yönlendiricilikte anlamlı bir ilişki mevcuttur. Doğan ve Aslan (2022) ve İlkin (2022) yaptıkları araştırmada görev süresi ile okul iklimiyle alakalı algı seviyesi arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmada mevcut okulda çalışma süresinin yükselmesi ile okul iklimiyle ilgili algı düzeyinin de yükseldiği görülmüştür. Aynı okulda daha uzun süre çalışan öğretmenler kendilerinin de katkısı olan okul iklimine yönelik olumlu algıları oluşabilmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumuyla destekleyicilik, samimilik, sınırlayıcılık ve yönlendiricilikte anlamlı bir ilişki mevcuttur. İlkin (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin cinsiyetiyle okul iklimine yönelik algıları arasında anlamlı ilişki olmadığını belirlemiştir. Araştırmada eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin okul iklim algısının daha yüksektir. Eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenler almış oldukları eğitim ile birlikte okul içerisinde yaşanabilecekler konusunda daha kapsamlı bilgi sahibi olmakta ve böylece olumlu okul iklimi geliştirebilmektedirler.

Araştırmada öğretmenlerin okulun örgütsel ikliminin olumlu olmasında görev yapılan kademe, cinsiyet, görev süresi ve eğitim durumu değişkenlerinin etkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada lise öğretmenlerinin ve erkek öğretmenlerin okulun örgütsel iklimine yönelik algılarının yüksek olduğu ve görev süresi ile eğitim düzeyinin yükselmesine bağlı olarak okulun örgütsel iklimi algı düzeyinin de yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okulun örgütsel iklimine yönelik algı düzeylerinin yükselmesi için okul içerisinde alınan kararlara katılımlarının artırılması yararlı olabilecektir.

Kaynakça

- Altay, T., ve Ayık, A. (2023). Okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Journal of Education*, 13(1), 711-734.
- Atmaca, T. (2019). Olumsuz okul tutumu, okula yabancılaşma ve anti-sosyal davranışın ortaöğretim öğrencilerinin suça eğilimini yordama düzeyi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 63-86.
- Baltacı, A. (2019). Sosyal sistem kuramı ve eğitim örgütlerine etkileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-19.
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (67), 35-52.
- Çalık, C. (2007). Okul çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 123-140.
- Doğan, Ü., ve Aslan, M. (2022). Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1482-1499.
- Erdoğan, İ. (2003). *Pozitivist metodoloji: Bilimsel araştırma tasarımı istatistiksel yöntemler analiz ve yorum*. Ankara: ERK.
- Gök, R. ve İdem, B. (2022). Okul ikliminin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Asya Studies*, 6(22), 1-12.
- Gök, R. ve Tarayan, R. (2023). İlkokul öğretmenlerinin olumlu okul iklimine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(24), 43-66.
- İlkin (2022). *Öğretmenlerin okullarındaki iklime ilişkin algıları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karabeke, A. (2022). *Öğretmenlerin etkili okul algıları ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazak, E. ve Yaylalı, E. (2023). Okul müdürlerinin okul iklimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 802-818.
- Öz, N. (2019). Kimlik ve karakter oluşumunda okulun rolü. *Diyanet İlmî Dergi*, 55(1), 197-215.
- Pişmek, N., Pişmek, Ü., ve Çömez, S. A. (2023). Okul İklimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 9(75), 4429-4457.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 132-148.
- Şenel, T., ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Temircan, Z. (2023). İlkokullarda okul iklimi ve öğretmen devamsızlığı arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 29-37.
- Toga, İ., ve Özmuşul, M. (2022). İlkokullarda okul iklimini iyileştirmeye yönelik uygulama örnekleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(Özel Sayı), 146-167.
- Toprakçı, A. G. E. (1995). Okul örgütünün amaçlar açısından kendine özgü yönleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 113-120.
- Türkdoğan, M., ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 190-213.
- Uzun, T. (2023). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının okul iklimi ve öğretmen öznel iyi oluşu yönüyle incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yazıcı, Ş. (2020). Olumlu ve olumsuz okul iklimi. M. Özgenel (Ed.) *Örgüt ve Okul iklimi içinde* (103-117). Ankara: Nobel Yayıncılık.

YAYIN ETİĞİ

Bilişsel Gelişim Dergisi, etik yayıncılık hususunda en yüksek standartlara bağlı kalmayı ilke edinmiştir. Bu kapsamda; Committee on Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) ve World Association of Medical Editors (WAME) tarafından yayınlanan etik yayıncılık ilkeleri benimsenmiştir. Dergiye gönderilen makaleler daha önce yayımlanmamış ve başka bir dergide değerlendirme sürecine tabi tutulmamış olmalıdır. Bilişsel Gelişim Dergisi'ne gönderilen her bir makale en az bir editör ve iki hakem tarafından çift kör değerlendirmeden geçirilecektir. Değerlendirme sırasında rastlanılan intihal, duplikasyon, sahte yazarlık, araştırma/veri fabrikasyonu, eser dilimleme, telif hakları ihlali ve çıkar çatışmasının gizlenmesi etik dışı durumlar olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda, kabul edilen etik standartlarına uygun olmayan makalelerin değerlendirme süreci sona erdirilir. Yayından sonra tespit edilen olası etik ihlallerine sahip makaleler yayından kaldırılır. Makalelerin etik kurallara uygun yazılması yazarların sorumluluğundadır. Bilişsel Gelişim Dergisi'nin benimsediği uluslararası araştırma etiği ilkeleri şunlardır;

*Araştırmanın tasarlanması, tasarımın gözden geçirilmesi ve araştırmanın yürütülmesinde, bütünlük, kalite ve şeffaflık ilkeleri sağlanmalıdır.

*Araştırma ekibi ve katılımcılar, araştırmanın amacı, yöntemleri ve öngörülen olası kullanımları; araştırmaya katılımın gerektirdikleri ve varsa riskleri hakkında tam olarak bilgilendirilmelidir.

*Araştırma katılımcılarının sağladığı bilgilerin gizliliği ve yanıt verenlerin gizliliği sağlanmalıdır. Araştırma katılımcıların özerkliğini ve saygınlığını koruyacak şekilde tasarlanmalıdır.

*Araştırma katılımcıları gönüllü olarak araştırmada yer almalı, herhangi bir zorlama altında olmamalıdır.

*Katılımcıların zarar görmesinden kaçınılmalıdır. Araştırma, katılımcıları riske sokmayacak şekilde planlanmalıdır.

*Araştırma bağımsızlığıyla ilgili açık ve net olunmalı; çıkar çatışması varsa belirtilmelidir.

*Deneyisel çalışmalarda, araştırmaya katılmaya karar veren katılımcıların yazılı bilgilendirilmiş onayı alınmalıdır. Çocukların ve vesayet altındakilerin veya tasdiklenmiş akıl hastalığı bulunanların yasal vasisinin onayı alınmalıdır.

*Çalışma herhangi bir kurum ya da kuruluşta gerçekleştirilecekse bu kurum ya da kuruluştan çalışma yapılacağına dair onay alınmalıdır.

*İnsan ögesi bulunan çalışmalarda, "yöntem" bölümünde katılımcılardan "bilgilendirilmiş onam" alındığının ve çalışmanın yapıldığı kurumdan etik kurul onayı alındığı belirtilmesi gerekir.

PUBLICATION ETHICS

Cognitive Development Journal is committed to adhering to the highest standards in ethical publishing. In this context; Ethical publishing principles published by the Committee on

Publication Ethics (COPE), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Open Access Scholarly Publishers Association (OASPA) and World Association of Medical Editors (WAME) have been adopted. Articles submitted to the journal should not have been published before and have not been evaluated in another journal. Each article sent to Cognitive Development Journal will be double-blinded by at least one editor and two referees. Plagiarism, duplication, fraudulent authorship, research / data fabrication, work slicing, copyright infringement and concealment of conflict of interest encountered during evaluation are considered unethical situations. In this context, the evaluation process of articles that do not comply with the accepted ethical standards is terminated. Articles with possible ethical violations detected after publication are removed from the publication. It is the authors' responsibility to write the articles in accordance with ethical rules. The international research ethics principles adopted by Cognitive Development Journal are as follows;

*The principles of integrity, quality and transparency should be ensured in the design of the research, the review of the design and the conduct of the research.

*Research team and participants, purpose of the research, methods and possible uses envisaged; They should be fully informed about the requirements and, if any, risks of participation in the research.

*Confidentiality of information provided by research participants and confidentiality of respondents should be ensured. Research should be designed to preserve the autonomy and dignity of the participants.

*Research participants should participate in the research voluntarily and should not be under any coercion.

*Participants should be avoided from harm. The research should be planned in a way that does not put the participants at risk.

*Be clear about research independence; If there is a conflict of interest, it should be indicated.

*In experimental studies, written informed consent of the participants who decide to participate in the research should be obtained. The legal guardian's approval must be obtained for children and those under guardianship or those with confirmed mental illness.

*If the study will be carried out in any institution or organization, approval must be obtained from this institution or organization that the study will be carried out.

*In studies with a human element, it should be stated in the "method" section that "informed consent" was obtained from the participants and the ethics committee approval was obtained from the institution where the study was conducted.

YAZIM KURALLARI

- 1- Yazarların, Bilişsel Gelişim Dergisi Yönetim Kurulu'nun belirlediği yazım kurallarına uyması zorunludur. Eserlerin imla ve noktalama yönünden kontrolü yazarın sorumluluğundadır.
- 2- Makaleler yayınlanmadan önce ön değerlendirmeye tabi tutulur. Ön değerlendirmeyi geçen makalelerin intihal kontrolü yapılır. Editör Kurulu, İntihal raporu doğrultusunda makaleyi hakemlere gönderir.
- 3- Hakemlerden gelen rapor doğrultusunda Editör Kurulu tarafından makalenin yayınlanıp yayınlanmayacağına karar verilir. Editör Kurulu Hakem raporlarından bağımsız olarak makaleyi yayınlamama hakkını saklı tutar.
- 4-Hakemlerin düzeltme isterlerse makale yazara geri gönderilir. Vaktinde geri dönmeyen makalelerin süreci sonlandırılır.
- 5- Editör Kurulunda kabul edilen çerçeve dahilinde düzeltmesi yapılmış olan makaleler Yönetim Kurulu'na sevk edilir.
- 6- Yönetim Kurulu tarafından onaylanan makaleler yayınlanmak üzere sıraya alınır.
- 7- Yazar, Bilişsel Gelişim Dergisi Editör Kurulunun tebliğ ettiği hususları zamanında yerine getirmelidir. Aksi taktirde makalenin işlem süreci durdurulur ve makale için tahakkuk eden harcamalar (dizgi, mizampaj vb.) yazardan tahsil edilir.
- 8- Yayın Dili: Derginin yazım dili Türkçedir. Ayrıca İngilizce, Almanca, Arapça ve Farsça yazılar da kabul edilebilir. Dergimize gönderilecek çalışmalar için şu kurallar esastır;

*Ana Başlık Boyutu 14 pt, ortalanmış, kalın

*Kağıt Boyutu A4

*Ana Metin Üst Kenar Boşluk 2,5 cm

*Alt Kenar Boşluk 2,5 cm

*Sol Kenar Boşluk 2,5 cm

*Sağ Kenar Boşluk 2,5 cm

*İlk satır girinti 0 cm

*Yazı Tipi Times New Roman Yazı

*Tipi Stili Normal Normal

*Metin Boyutu 12 pt

*Aralıklar

*Sol: 0 cm

*Sağ: 0 cm

*Önce: 0 nk

*Sonra: 10 nk

*Satır Aralığı 1,15

*Alıntı Metni Boyutu 10 pt

*Özet Yazı Tipi Times New Roman

*Öz Başlığı 12 pt, İki Yana Yaslı, Kalın

