

**E-UPAD**  
E-ULUSLARARASI  
PED@NDRAGOJİ DERGİSİ



**E-IJPA**  
E-INTERNATIONAL  
JOURNAL OF PED@NDRAGOGY

## İÇİNDEKİLER/CONTENT

**Editörden/Editorial**  
**Yüksel Çırak**

**Resmî Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Ast-Üst İlişkilerine Yönelik Algıları**  
**Perceptions of School Administrators and Teachers Working in Public Secondary Education Institutions Towards Their Subordinate-Supreme Relationships**

**İbrahim Cumhur Erdoğan-Ali Sabancı**

**Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmalar Kapsamında Kendilerine Uygulanan Ölçme Araçlarına İlişkin Görüşleri**  
**Teachers' Opinions on the Measurement Tools Applied to Them in Scientific Research**

**Mehmet Üstüner-Muhammet Yıldırım**

**Okul Yönetimi Ekibinde Takım Ruhu**  
**Team Spirit in School Management Team**

**Ozan Erdiş-Erdal Toprakçı**

**Dergi TrDoi No: 10.27579808/e-ijpa**



**Sayı Editörü/Issue Editor**

Dr. Öğrt. Üyesi Yüksel Çırak

**Editör/Editor**

Doç.Dr.Ersin Türe

**Eş-Editör/Co-Editor**

Dr. Öğrt. Üyesi Yüksel Çırak

**Editör Yardımcıları/Editor Assistants**

Dilşad Bakır

Kübra Nur Özerten

**Dil Editörleri/Language Editors**

Dilşad Bakır

Esra Solak

**Yazı Ön İnceleme Kurulu**

**The Board of Manuscript Prereview**

Pınar Kızıllan (Ankara University)

Aysun Akçay Güngör (Ege University)

Ali İhsan Yanar(Ege University)

Mustafa Tercan (Ege University)

Murat Arslan (Ege University)

Kübra Nur Özerten (Ege University)

Dilşad Bakır (Ege University)

Akın Güngör (Ege University)

Murat Çeçen (Ege University)

Ayfer Köşker (Ege University)

Fiğen Ata Çiğdem (Ege University)

Simge Dinçer (Ege University)

Esra Solak (Ege University)

Gözde Yılmaz Çıldır (Ege University)

**Editör Kurulu/Editorial Board**

Ahmet Duman (Sıtkı Koçman University)

Ahmet Üstün (Amasya University)

Ali Sabancı (Akdeniz University)

Ali Türkdoğan (Cumhuriyet University)

Aysun Akçay Güngör (Ege University)

Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)

Dana R. Harwell (West Alabama University)

Didem Arlı Koşar (Hacettepe University)

Ebru Bozpolat (Cumhuriyet University)

Emine Durmuş (İnönü University)

Erdal Toprakçı (Ege University)

Gülçin Oflaz (Cumhuriyet University)

Hakan Demiröz (Sosyal Bilimler University)

Hasan Demirtaş (İnönü University)

Hatice Yıldız (Cumhuriyet University)

Hilal Yücel (Cumhuriyet University)

İclal Dağdeviren (Cumhuriyet University)

İkram Çınar (Uludağ University)

Kaarina Määttä (Lapland University)

Kasım Karakütük(Ankara University)

Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)

Kemal Altıparmak (Ege University)

Kemal Kayıkçı (Akdeniz University)

Ken Reid (Swansea Metropolitan University)

Linda Noel Batiste (Virginia State University)

Lucia Marie Flewares (Ohio State University)

Mark Geary (Dakota State University)

Mehmet Üstüner (İnönü University)

Merih Tekin Bender (Ege University)

Mesut Saçkes (Balıkesir University)

Muhammed Salman (Kastamonu University)

Mustafa Ersoy (Cumhuriyet University)

Mustafa Kışoğlu (Aksaray University)

Namık Kemal Şahbaz (Mersin University)

Nazmiye Çivitci (Pamukkale University)

Necdet Konan (İnönü University)

Niyazi Özer (İnönü University)

Pınar Kızıllan (Ankara University)

Pigga Keskitalo (Saami University)

Ramazan Alabaş (Kastamonu University)

Ruhi Sarpkaya (Adnan Menderes University)

Sadık Yöndem (Abant İzzet Baysal University)

Serkan Buldur (Cumhuriyet University)

Sibel Yoleri (Uşak University)

Thomas McLaughlin (Gonzaga University)

Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy University)

Vinod Kumar Kanvaria (Delhi University)

Yüksel Çırak (İnönü University)

Yüksel Kavak (TED University)

Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet University)

Zeynep D.Yöndem (Abant İzzet Baysal University)

Sayı Hakemleri/Reviewers of the Issue\* \*Hakem ismine tıkladığında hakkında daha geniş bilgiye ulaşılabilmektedir. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.

**Sayı Hakemleri/Reviewers of the Issue**

Ahmet Şahin (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)

Ahmet Üstün-Amasya Üniversitesi

Aysun Akçay Güngör-Ege Üniversitesi

Aslı Ağıroğlu Bakır-İnönü Üniversitesi

Gülнар Özyıldırım-Akdeniz Üniversitesi

Kaan Güney-Cumhuriyet Üniversitesi

Onur Bali –Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Ramazan Ertürk-Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

e-upad dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları " E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi" aittir.

e-ijpa is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-International Journal of Pedandragogy"

Sahibi: Eduscience Akademi

## **Dizinlenme/Abstracting-Indexing**



<https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=fevgVJEAAAJ>



J-Gate Arts & Humanities Full Text

<https://jammuuniversity.ac.in/sites/default/files/inline-files/JGate%20Arts%20%26%20Humanities%20Full%20Text.pdf>



<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2757-9808#>



<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2757-9808#>



<https://ascidatabase.com/publisher.php?v=2757-9808>

### **Editörden**

Değerli E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (E-UPAD) Okurları,

Bilindiği üzere kaliteden ödün vermemek adına, 2024 yılından başlayarak dergimizin yayım hayatına Haziran ve Aralık ayları olmak üzere yılda iki sayı şeklinde devam etmesi kararı aldık.

Haziran sayısında üç araştırma makalesi yer almaktadır. İbrahim Cumhuriyet Erdoğan ve Ali Sabancı'ya ait "Resmî Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Ast-Üst İlişkilerine Yönelik Alguları" adlı çalışma bu sayının ilk makalesidir. Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ast-üst kavramlarına ilişkin algularını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada; müdür yardımcılar ve öğretmenlerin algularına göre kurumlardaki ast-üst ilişkisinin askeri disiplindeki gibi sert bir özelliğe olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayıdaki "Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmalar Kapsamında Kendilerine Uygulanan Ölçme Araçlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı ikinci çalışma Mehmet Üstüner ve Muhammet Yıldırım tarafından hazırlanmıştır. Araştırma öğretmenlerin bilimsel araştırmalar kapsamında kendilerine uygulanan ölçme araçlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, ölçeklerin çok sayıda madde ve karmaşık sorular içerdiğini, zaman baskısı ve iş temposu gibi nedenlerle verdikleri cevapların nesnellüğünün olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sayıdaki "Okul Yönetimi Ekibinde Takım Ruhu" başlıklı son çalışma Ozan Erdiş ve Erdal Toprakçı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul yönetimi ekibinin takım ruhunda güçlenmenin ve zayıflamanın nedenleri ve sonuçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinde takım ruhu oluşumu ve gelişimi ile ilgili iki temel kavramın yöneticiler arasındaki uyum ve uyumsuzluk olduğu belirlenmiştir.

Derginin bu sayısında çalışmalarını paylaşan bütün yazarlara ve sürece katkı sağlayan hakemlerimize teşekkür ederiz. Önümüzdeki sayılarda da değerli araştırmacıları çalışmalarını siz değerli okuyucularımızla paylaşmak üzere E-Uluslararası Pedagoji Dergisi'ne davet eder, saygılar sunarız.

Dr. Ö r.Üyesi Yüksel ÇIRAK  
İnönü Üniversitesi

## **Editorial**

Dear readers of E-International Journal of Pedagogogy (E-IJPA),

As it is known, in order not to compromise on quality, we have decided that starting from 2024, our journal will continue to be published in two issues a year, in June and December.

The first article of this issue is the study titled "Perceptions of School Administrators and Teachers Working in Public Secondary Education Institutions Towards Their Subordinate-Supreme Relationships" by **İbrahim Cumhur Erdoğan and Ali Sabancı**. In this study, which aims to determine the perceptions of school administrators and teachers working in secondary education institutions in Turkey regarding the concepts of subordinate-superior; according to the perceptions of deputy principals and teachers, it was concluded that the subordinate-superior relationship in institutions does not have a harsh feature like military discipline. The second study in this issue, titled "Teachers' Opinions on the Measurement Tools Applied to Them in Scientific Research", was prepared by **Mehmet Üstüner and Muhammet Yıldırım**. The study aims to determine the opinions of teachers about the measurement tools applied to them within the scope of scientific research. As a result of the study, the teachers stated that the scales contain many items and complex questions, and that the objectivity of their answers is negatively affected due to time pressure and work os hare. The last study in this issue titled "Team Spirit in School Management Team" was prepared by **Ozan Erdiş and Erdal Toprakçı**. The study aimed to determine the causes and consequences of strengthening and weakening in the team spirit of the school management team according to the views of school managers and teachers. As a result of the study, it was determined that the two main concepts related to the formation and development of team spirit in school managers were harmony and disharmony among administrators.

We would like to thank all our authors who shared their studies through our journal and our referees for their contributions. We invite valuable researchers to the E-International Journal of Pedagogogy to share their work in our upcoming issues.

Dr. Yüksel ÇIRAK  
İnönü University

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	Dergi Kapağı	The Journal Cover	i
	Dergi Hakkında	About the Journal	ii
	Dizinlenme	Abstracting and Indexing	iii
	Editörden	Editorial	iv
	İçindekiler	Contents	vi
1.	<b>Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Ast-Üst İlişkilerine Yönelik Algıları</b>	<b>İbrahim Cumhur Erdoğan</b> <b>Ali Sabancı</b>	<b>1-26</b>
	Perceptions of School Administrators and Teachers Working in Public Secondary Education Institutions Towards Their Subordinate-Supreme Relationships		
2.	<b>Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmalar Kapsamında Kendilerine Uygulanan Ölçme Araçlarına İlişkin Görüşleri</b>	<b>Mehmet Üstüner</b> <b>Muhammet Yıldırım</b>	<b>27-51</b>
	Teachers' Opinions on the Measurement Tools Applied to Them in Scientific Research		
3.	<b>Okul Yönetimi Ekibinde Takım Ruhu</b>	<b>Ozan Erdiş</b> <b>Erdal Toprakçı</b>	<b>52-84</b>
	Team Spirit in School Management Team		



# Perceptions of School Administrators and Teachers Working in Public Secondary Education Institutions Towards Their Subordinate-Supreme Relationships<sup>1</sup>

**İbrahim Cumhur ERDOĞAN (Teacher-M.A.)**

Dr. İlhami Tankut Anadolu High School-Türkiye

ORCID: 0000-0003-4212-7010

icmhr@hotmail.com

**Prof. Dr. Ali SABANCI**

Akdeniz University-Türkiye

ORCID: 0000-0002-2508-7339

alisabanci@akdeniz.edu.tr

## Abstract

The aim of this research is to determine the perceptions of school administrators and teachers working at official secondary education institutions regarding the concepts of subordinate-superior. The research is in the qualitative research method and phenomenology design. The interview technique was used to collect data in the research, and a semi-structured interview form was used as a data collection tool and the interviews were conducted face-to-face with the participants. The study group of the research was determined by using the maximum diversity method from principals, vice principals and teachers working in Science high schools, Anatolian high schools and Anatolian Imam-hatip high schools in the central districts of Antalya province in the 2021-2022 academic year. 5 principals, 8 vice principals and 12 teachers participated in the research. As a result of the research, it was seen that the subordinate-superior relationship did not have a rigid structure as in the military discipline, according to the vice principals and teachers. It has been determined that school principals generally do what they want, even if they want everyone to participate in the decision-making process. School principals think that they exhibit democratic leadership. However, according to the perceptions of vice principals and teachers, school principals exhibit autocratic leadership characteristics. After the plans are made, the school principal usually expects the follow-up of the process from the vice principals. During the organizational process, it has been figured out that while school principals take into account their experiences and wishes for the appointment of vice principals, they consider more skills and abilities for the appointment of teachers. During the communication process, managers express their subordinates' requests to meet with them as "I will see you immediately unless there is a very urgent situation". Subordinates, on the other hand, stated that the managers responded positively to meeting requests, but they were not very helpful in solving their problems. It has been observed that the administrators do not make a special effort to improve morale and motivation, apart from daily greetings and celebrations on special days. It has been determined that some school principals implement their own ideas when they disagree with the vice principals and teachers

**Keywords:** Management processes, Subordinate-superior relations, Power, Teacher, Manager

## Suggested Citation

Erdoğan, İ.C., Sabancı, A. (2024). Perceptions of school administrators and teachers working in public secondary education institutions towards their subordinate-supreme relationships, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 4(1), 1-26. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.117>

<sup>1</sup> This article is derived from İbrahim Cumhur ERDOĞAN's Master's thesis entitled "Perceptions of School Administrators and Teachers Working in Public Secondary Education Institutions towards Subordinate-Superior Relations", conducted at Akdeniz University, Institute of Educational Sciences under the supervision of Prof. Dr. Ali SABANCI.



E-International Journal  
of Pedagogogy

Vol: 4, No: 1, pp. 1-26

Research Article

Received: 25 April 2024

Accepted: 5 June 2024



## Extended Abstract

**Problem:** As school administrators, principals and vice principals have more authority than other teachers but with limitations to ensure the coordination of work and functioning in schools. As a result of these authorities, a subordinate-superior relationship emerges between school administrators and teachers (Resmi Gazete, 2022). This study was conducted to determine the perceptions of school principals, vice principals and teachers in secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education about subordinate-superior relations in the context of management processes.

**Method:** The research is in qualitative research method and phenomenology design. Phenomenology is to try to reveal and make sense of the basic structure of people's lived experiences by focusing on phenomena whose meaning we know but cannot fully grasp (Yıldırım & Şimşek, 2018; Creswell, 2007). The study group of the research was determined by using the maximum diversity method from principals, vice principals and teachers working in science high schools, Anatolian high schools and Anatolian imam-hatip high schools from official secondary education institutions in the central districts of Antalya province in the 2021-2022 academic year. The aim is to create a relatively small sample and to reflect the diversity of individuals who may be a party to the problem being studied to the maximum extent in this sample. Thus, it is to try to find out whether there are common or shared facts and differences between diverse situations and to reveal different dimensions of the problem according to diversity (Erdoğan, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2018; Bilici, 2019). Five school principals, eight vice principals and twelve teachers participated in the study

Interview technique was used to collect data in the study. For this purpose, a semi-structured interview form was prepared as a data collection tool. All legal permissions were obtained to conduct interviews in schools. The interviews were conducted on the day and time determined by the participants who agreed to participate in the study. With the consent of the participants, all conversations were recorded on a voice recorder during the interview. After the interview was completed, the voice recordings were deciphered and transcribed on computer. The demographic characteristics of the participants were listed and their answers to the questions prepared for the research were analyzed and coded according to content analysis. Based on these codes, the codes were organized into themes that gathered the codes under certain categories (Yıldırım & Şimşek, 2018). In the context of the reliability of the analysis, direct quotations were made from the data obtained and the research results were shared with the participants. At the end of the research, the findings were examined by the participants and participant confirmation was obtained. The research process and the stages carried out in this process were tried to be explained in detail. The research model, study group, data collection tool, data collection process and data analysis are given in detail. In order to increase the consistency (internal security) for the reliability of the research, all data were collected in a similar way with a voice recorder and presented with direct quotations. In the analysis phase, expert opinions were consulted to determine whether the codes obtained represent the theme. Different opinions, extreme examples and diversity were taken into consideration in the selection of quotations for the presentation of the data (Demirel, 2022). In this direction, the views of all participants were evaluated and matched in such a way that no theme was left blank in the theme list. The researcher actively participated in all stages of the research. The raw data were constantly compared with the findings obtained. While giving the characteristics of the study group, care was taken not to exceed the limits of confidentiality.

**Conclusions:** As a result of the study, according to the perceptions of vice principals and teachers, it was revealed that the subordinate-superior relationship does not have a rigid structure as in military discipline. Although school principals wanted everyone to participate in the decision-making process, it was seen that they mostly made the decisions they wanted. School principals think that they exhibit



democratic leadership towards their subordinates. However, according to the perceptions of vice principals and teachers, school principals exhibited autocratic leadership characteristics. It was found out that principals generally expected vice principals to follow up the process after the plans were made. In the organizing process, it was found that school principals took into account their experience and desires for the assignment of vice principals, while they took into account their skills and abilities for the assignment of teachers. In the communication process, it was observed that the administrators did not have any problems in terms of communication with their subordinates, but they were not very helpful in solving their problems. Except for daily greetings and celebrations on special days, administrators did not make any special efforts to increase morale and motivation. It was found that some school principals applied their own ideas when they disagreed with vice principals and teachers.

**Suggestions:** The following recommendations can be offered to practitioners: It is recommended that school principals should give more space to the opinions of vice principals and teachers in the decision-making and planning stages of management processes. Since communication has a great impact on the healthy execution of management processes, communication should be prioritized at all levels of education. Training can be given on organizational behavior and management processes within the processes of school principals' use of power resources. Courses or seminars can be given on the use of expertise and charismatic power, which are sources of personal power, instead of the use of legal power, coercive power and reward power arising from the legal position of school principals. School principals can be trained on organizational behavior and management processes within the processes of using power resources. Seminars or courses can be given on improving the communication skills of school principals and teachers and human relations.

The following recommendations can be offered to researchers: The effect of school principals attitudes in management processes on teachers' job stress, motivation and organizational commitment can be investigated. The ability of school principals and vice principals to increase the morale and motivation of teachers and the perceptions of teachers on this issue can be investigated. The relationship between the power resources used by school principals and teachers' organizational commitment, organizational citizenship behaviors, cynicism levels, job satisfaction and motivation can be investigated. The research can be repeated in different school types and different schools and the results can be compared.

## Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Ast-Üst İlişkilerine Yönelik Algıları<sup>2</sup>

**İbrahim Cumhuri ERDOĞAN (Teacher-Y.L.)**

Dr. İlhami Tankut Anadolu Lisesi- Türkiye

ORCID: 0000-0003-4212-7010

icmhr@hotmail.com

**Prof. Dr. Ali SABANCI**

Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

ORCID: 0000-0002-2508-7339

alisabanci@akdeniz.edu.tr

### Özet

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ast-üst kavramlarına ilişkin algılarını tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma yönteminde ve olgubilim (fenomenoloji) desenindedir. Araştırmada veri toplamak amacıyla görüşme tekniği, veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Antalya ili 5 merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarından fen liseleri, Anadolu liseleri ve Anadolu imam-hatip liselerinde görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmaya 5 müdür, 8 müdür yardımcısı ve 12 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda müdür yardımcısı ve öğretmenlerin algılarına göre ast-üst ilişkisinin askeri disiplindeki gibi sert bir yapısının olmadığı ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin karar alma sürecinde herkesin katılımını istemelerine rağmen çoğunlukla kendi istediği kararları aldıkları görülmüştür. Okul müdürleri astlarına yönelik demokratik liderlik sergilediklerini düşünmektedirler. Ancak müdür yardımcısı ve öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin otokratik liderlik özellikleri sergiledikleri belirlenmiştir. Planlamalar yapıldıktan sonra okul müdürlerinin sürecin takibini genellikle müdür yardımcısından bekledikleri ortaya çıkmıştır. Örgütlenme süreci içerisinde okul müdürlerinin, müdür yardımcısının görevlendirilmesi için konuya ilişkin deneyimlerini ve isteklerini göz önüne alırken öğretmenlerin görevlendirilmesi için daha çok becerilerini ve yeteneklerini göz önüne aldıkları tespit edilmiştir. İletişim sürecinde yöneticilerin, astları ile iletişim açısından bir sıkıntı yaşamadıklarını ancak sorunlarının çözümünde çok da yardımcı olmadıkları görülmüştür. Yöneticilerin günlük selamlaşmalar ve özel günlerdeki kutlamaların dışında moral ve motivasyon artırıcı özel bir çabanın içinde olmadıkları görülmüştür. Bazı okul müdürlerinin müdür yardımcısı ve öğretmenlerle aynı fikirde olmadıkları durumlarda kendi fikirlerini uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yönetim süreçleri, Ast-üst ilişkileri, Güç, Öğretmen, Müdür



E-Uluslararası  
Pedagoji Dergisi

Cilt: 4, Sayı: 1, ss. 1-26

Araştırma Makalesi

4

Gönderim: 25 Nisan 2024  
Kabul: 5 Haziran 2024



### Önerilen Atıf

Erdoğan, İ.C., Sabancı, A. (2024). Resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ast-üst ilişkilerine yönelik algıları, *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad)*, x(x), 1-26. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.117>

<sup>2</sup> Bu makale, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, İbrahim Cumhuri ERDOĞAN'ın Prof. Dr. Ali SABANCI danışmanlığında yürüttüğü "Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Ast-Üst İlişkilerine Yönelik Algıları" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu lideri Mustafa Kemal Atatürk "Eğitimidir ki, bir milleti ya özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir topluluk halinde yaşatır ya da esaret ve sefaletle terk eder" (Atatürk Araştırma Merkezi, 2006) diyerek bir millet için eğitimin ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Bu temelde milletin geleceğiyle ilgili planlananların bugünün gençlerine yatırım yapılmasını öncelik haline getirmektedir. Geleceği yaşayacak, yönetecek ve ona şekil verecek kişiler bugünün çocukları ve gençleridir. Onların hayatlarına sevgiyle girmeli, onlara şefkatle dokunmalı ve onlar bilgi ile büyütülmelidir. Bu söylenenler tabii ki öncelikle ailelerden başlayacak ve okullarda devam edecek bir süreç olacaktır. Okullarda verilecek olan eğitim öğretimin çerçevesi, ülkenin menfaatleri doğrultusunda karar vericilerin belirlediği yasal düzenlemeler ile belirlenmektedir. Yasal düzenlemelerle belirlenen politikalar Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda yine mevzuatlarla belirlenen yöntemlerle öğrencilere verilmektedir (Resmi Gazete, 1974).

Milli Eğitim Bakanlığı tüm ülke genelinde bir köy okulundan Milli Eğitim Bakanına kadar çok büyük bir yapıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığının raporuna (2022) göre 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde orta öğretim, ortaokul, ilkokul ve okul öncesi için 87.551 okul, 1.154.893 öğretmen ve 18.085.943 öğrenci aktif olarak bu kurumun içerisinde bulunmaktadır. Eğitim öğretimin vücut bulduğu okullarda öğrenciler ve öğretmenlerin yanı sıra memurlar, hizmetliler, güvenlik elemanları, kantin ve yemekhane görevlileri gibi eğitim öğretimle direkt ilgisi olmayıp okulda çalışan yardımcı meslek grupları mevcuttur. Milli eğitim bakanlığı kararlar ve stratejiler konusunda merkezîyetçi bir yönetim göstermektedir (Bozan, 2003). Oysaki ülke genelindeki okulların yönetimini tek bir merkezden yönetmek mümkün değildir (Taşar, 2009). Okulların amaçları doğrultusunda çalışmalarını düzgün bir şekilde gerçekleştirebilmesi için her okula Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul müdürü ve müdür yardımcıları görevlendirilmektedir. Türkiye'de üniversitelerde okul yöneticilerinin yetiştirildiği bir bölüm olmadığı için bu görevi öğretmenler ikincil bir görev olarak yapmaktadırlar. Asıl görevi öğretmenlik olan kişilerin ülke genelinde açılan yazılı sınavı ve sözlü mülakatı geçerek okullarda belirli sürelerde yöneticilik yapmaları sağlanmaktadır (Resmi Gazete, 2021). Böylece okullardaki sürecin işleyişi için bazı öğretmenlere değişik görevler belirlenmiş olmaktadır (More ve Wegener, 1992).

Okullarda yöneticilik görevi yapmak isteyen öğretmenlerin ÖSYM tarafından yapılan "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Sınavı" na girmeleri gerekmektedir. Sınav sonucuna göre idareci olmak için başvuran öğretmenler bir de sözlü mülakata katılmaları istenmektedir. Yazılı ve sözlü sınavlardan 100 üzerinden en az 60 ar puan alınması başarılı olma kriteri olarak belirlenmiştir (Resmî Gazete, 2022). Bu yazılı ve sözlü sınavlardan alınan puanlar esas alınarak öğretmenler okullara yönetici olarak görevlendirilmektedirler. Eğitim Kurumları Yönetici Seçme Sınavı için yazılı sınav konuları ve konuların yüzdeleri genel kültür (%20), Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi (%10), değerler eğitimi (%10), eğitim ve öğretimde etik (%10), eğitim bilimleri (%30), mevzuat bilgisi (%20) olarak belirlenmiştir (MEB, 2021). Yazılı sınav sonrası girilecek sözlü sınav konuları ise mevzuat ve genel kültür (%20), bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü (%20), temsil kabiliyeti, liyakati, tutum ve davranışlarının göreve uygunluğu (%20), özgüveni, ikna kabiliyeti ve inandırıcılığı (%20), bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı (%20) konularının ile sınırlandırılmıştır (Resmi Gazete, 2021). Bu kriterlerin arandığı sınavı başaran öğretmenlerin müdürlük kadrosu için alanında uzman, genel kültür ve mevzuat bilgisi açısından yetkin, iletişim becerileri yüksek kişiler olduklarını kabul edilebilecektir.

Okul yöneticileri olarak okul müdürü ve müdür yardımcıları okullardaki iş ve işleyişin koordinasyonunu sağlayabilmeleri için diğer öğretmenlerden daha fazla ama sınırlılıkları olan yetkilere sahiptir. İşte bu yetkilerin sonucunda okul yöneticileri ile öğretmenler arasında bir ast-üst ilişkisi meydana gelmektedir (Resmi Gazete, 2022). Üst, mevzuatla belirlenmiş amaçları

gerçekleştirmek için astlarını yönlendirme, koordine ve motive etme gücüne sahip, belli bir rol, statü ve karar verme yetkisi bulunan kimsedir (Aşkun, 1978) bu itibarla okul yöneticileri okulda yetki ve sorumluluk açısından üst konumdadır (TDK, 2022). Ast ise, bir işletmede belli bir makama bağlı işin görev ya da sorumluluklarını, bunlar için gerekli olan araç, gereç, yöntemleri ile makamın yetki ve sorumluluk alanı içerisinde belli bir ücret karşılığında yerine getiren işletme üyesidir (Aşkun, 1978). Bu ifadeye göre okul müdürleri müdür yardımcıları ve öğretmenlerin üstü, müdür yardımcıları da öğretmenlerin üstü olarak ifade edilmektedir. Müdür yardımcıları okul müdürlerinin astı olmakla birlikte öğretmenler tüm yöneticilerin astı olarak görev yapmaktadırlar.

Eğitim öğretim faaliyetleri yürütülürken okul yöneticileri süreç içerisinde değişiklik yapmak, öğretmenleri etkilemek ya da çatışmaları önlemek amacıyla (Bursalıoğlu, 2021) bir sorunun çözümüne ilişkin alternatifler arasından bilinçli olarak en uygun olanın seçimi yapmak (Erdoğan, 2008; Sertkaya 2016) için kararlar alacaklardır. Alınan kararların amacına ulaşabilmesi için izlenecek yollar belirlenerek planlamalar yapılacaktır (Toprakçı, 2001a; Fayol, 2005; Aydın, 2019; Taymaz, 2011). Okulun amaçlarını gerçekleştirme adına yapılması gereken görev ve faaliyetleri belirleyerek bunları yerine getirecek çalışanları görevlendirmek ve yetkilendirmek, kullanacakları araç, teknik ve yöntemleri belirleyerek örgütlenme gerçekleştirecektir (Dinçer, 1997; Fişek, 2011; Akyol, 2013). Tüm bu süreçlerin gerçekleşmesi sürecinde duygu ve düşüncelerini semboller aracılığıyla aktararak iletişim kuracaklardır (Toprakçı, 2001b; Tutar, 2003). Mevcut insan ve madde kaynaklarının bütünleştirilerek (Demirtaş ve Güneş, 2002; Aydın, 2019) ve farklı etkinliklerin birbirini tamamlayarak geliştirmeleri için önlemler alarak eşgüdümleme yapacaklardır (İlgar, 2005). Çalışanların istenen nitelik ve nicelikte iş yapabilmelerini onların kararlarına tesir edebilmek adına güdülemeye giderek onları etkilemeye çalışacaklardır (Demirtaş ve Güneş 2002; Gürsel 2003). En nihayetinde yapılan çalışmaların amacına ulaşmış olup olmadığını, hedeflere ulaşma derecesinin tarafsız bir şekilde belirlemek (Taymaz, 2011; Karagöz, 2006; Bursalıoğlu, 2020) adına değerlendirme yapacaklardır. Yapılacak bu çalışmaların tümüne yönetim süreçleri denilmektedir (Erçetin, 1993; Yanar ve Toprakçı, 2021)

Yönetim süreçlerinin gerçekleşmesi aşamalarında okul yöneticilerinin astlarına, astların da yöneticilere karşı uyguladıkları güç kaynakları olacaktır. Güç fizik, düşünce ve ahlak yönünden bir etki yapabilme veya bir etkiye direnebilme yeteneği (TDK, 2020), başkalarının davranışlarını etkileyebilme olanağı olarak tanımlanabilir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2019). Güç iletişim süreci boyunca bir tarafın diğer tarafı daha fazla etkilemesiyle elde edilen bir sonuç olarak görülmektedir (Erçetin, 1993). Gücü başkalarını etkileyebilme yeteneği olarak tanımlarsak, etkileyebilme için kullanılan kaynaklara güç kaynakları denir (Özdemir, 2003). Güç kaynaklarını üstler astlarına uyguladığı gibi astlar da üstlerine uygulayabilir. Güç kaynakları birçok sınıflama yapılabilmesine rağmen genel kabul gören yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, kişilik gücü ve uzmanlık gücü olmak üzere beş tür güç kaynağı tanımlanmıştır (French ve Raven, 1959).

Yasal güç ödül gücü ve zorlayıcı güç yöneticilerin pozisyonlarından kaynaklı güçleri; uzmanlık gücü ve karizma (kişilik) gücü ise yöneticilerin birey kaynaklı güçleridir (Yukl, 1994). Erçetin (1993) bu beş güce ilgi gücünü ve güçsüzlük gücünü, Yeşilbaş (2018) ise bilgi gücünü eklemiştir. Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin yönetim süreçleri bağlamında ast-üst ilişkilerine yönelik algılarının belirlenmesidir. Araştırma sonuçlarına göre elde edilecek yeni algıların eğitim sisteminde söz konusu alanda eksikliklerin tespiti ve iyileştirmeleri yönünde katkısı olacaktır. Araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığına bağlı orta öğretim kurumlarında ast-üst kavramına ilişkin çalışmaların azlığı sebebiyle literatüre olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın eğitim sisteminde yer alan diğer okul kademelerinde yapılacak yeni çalışmalar için de yol gösterici nitelikte olacağı söylenebilir.

## YÖNTEM

### 1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yönteminde ve olgubilim (fenomoloji) desenindedir. Olgubilim anlamı bilinmeyen ve tam olarak kavranıyayan olgulara odaklanarak kişilerin deneyimlerinin temel yapısını açığa çıkarıp anlamlandırmaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Creswell, 2007)

### 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarından fen liseleri, Anadolu liseleri ve Anadolu imam-hatip liselerinde görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekte, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Böylece çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Erdoğan, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2018; Bilici, 2019). Araştırmaya beş okul müdürü, sekiz müdür yardımcısı ve on iki öğretmen katılmıştır. Çalışma grubundaki okul müdürleri, müdür yardımcısı ve öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Kodlar	Katılımcılar																								
	M1	M2	M3	M4	M5	MY 1	MY 2	MY 3	MY 4	MY 5	MY 6	MY 7	MY 8	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Cinsiyet	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Erkek
Yaş	44	47	50	54	45	36	53	50	46	42	54	45	40	45	54	49	55	56	42	46	52	36	45	38	40
Branş	T.D. ve Edeb.	Tarih	Matematik	T.D. ve Edeb.	T.D. ve Edeb.	İngilizce	Coğrafya	T.D. ve Edeb.	Coğrafya	İngilizce	Beden Eğt.	T.D. ve Edeb.	İngilizce	Matematik	Biyoloji	Matematik	T.D. ve Edeb.	T.D. ve Edeb.	Fizik	Fizik	T.D. ve Edeb.	T.D. ve Edeb.	Matematik	Biyoloji	Matematik
Eğitim	Y. Lisans	Lisans	Y. Lisans	Y. Lisans	Y. Lisans	Doktora	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Y. Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Y. Lisans	Lisans	Y. Lisans	Y. Lisans
Çalışma Yılı	21	24	25	30	22	14	30	27	22	20	28	22	18	23	30	27	30	32	20	20	30	14	21	16	18
Yöneticilikte Geçen Süre	14	17	18	14	15	6	9	8	10	8	20	4	1												

Çizelge 1'deki verilere göre araştırmaya 1' i kadın 4'ü erkek 5 müdür, 4' ü kadın 4'ü erkek 8 müdür yardımcısı ve 5'i kadın 7'si erkek 12 öğretmen olmak üzere toplam 25 kişi katılmıştır. Katılımcıların yaşları incelendiğinde okul müdürlerinin 44-54, müdür yardımcılarının 36-54, öğretmenlerin ise 36-56 arasında değiştiği görülmüştür. Katılımcıların branşları incelendiğinde müdürlerin 3 tanesi Türk dili ve Edebiyatı, diğer ikisi Tarih ve Matematik; müdür yardımcılarının 3 tanesi İngilizce, 2'ser tanesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Coğrafya bir tanesi de Beden Eğitimi; öğretmenlerin 4'er tanesi Türk Dili ve Edebiyatı ve Matematik, 2'ser tanesi Fizik ve Biyoloji olarak belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim durumları müdürlerde 1 lisans 4 yüksek lisans, müdür yardımcılarında 7 lisans 1 doktora, öğretmenlerde 8 lisans ve 4 yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Çalışma yıllarına bakıldığında okul müdürlerinin 21-30, müdür yardımcılarının 14-30, öğretmenlerin ise 14-30 yıl arasında değiştiği tespit edilmiştir. Yönetici olarak çalışma süreleri incelendiğinde okul müdürlerinin 14-18, müdür yardımcılarının 1-20 yıl arasında değiştiği görülmüştür.

### 3. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmada veri toplamak amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Okullarda görüşmelerin yapılabilmesi için gerekli tüm yasal izinler alınarak Antalya Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarından araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcıların belirlediği gün, yer ve saatlerde görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların rızası alınarak görüşme süresince tüm konuşmalar ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşme tamamlandıktan sonra ses kayıtları deşifre edilerek bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri listelenmiştir. Araştırma ile ilgili hazırlanan sorulara verdikleri cevaplar içerik analizine göre incelenip kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlardan yola çıkarak kodları belirli kategoriler altında toplayan temalara ayrılarak düzenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analiz yöntemi birlikte kullanılmıştır. Bu çalışmanın ilk bölümünde toplanan veriler bir nitel veri analizi programına (Nvivo 12) yüklenmiş ve nitel verilerin analizi esnasında bu programdan faydalanılmıştır. Ardından ikinci bölümde araştırmacı nitel verileri kodlamış ve bu işlemin sonunda konusunda deneyimli bir öğretim elemanı tarafından kodların incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Verilerin sunumu için alıntı seçiminde farklı görüş, uç örnekler ve çeşitlilik dikkate alınmıştır (Demirel, 2022).

Analizlerin güvenilirliği bağlamında elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılması ve araştırma sonuçlarının katılımcılarla paylaşılması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda bulgular, katılımcılar tarafından incelenerek katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırma süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen aşamalar detaylı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi ayrıntılı olarak verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için tutarlılığını (iç güvenlik) arttırmak için tüm veriler benzer bir şekilde ses kayıt cihazıyla toplanmış ve doğrudan alıntılara yapılarak sunulmuştur. Analiz aşamasında elde edilen kodların oluşturduğu temayı temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda katılımcıların tümünün görüşlerinin değerlendirilmiş ve tema listesinde hiçbir tema boşta kalmayacak şekilde eşleştirilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında araştırmacı aktif olarak yer almıştır. Elde edilen bulgularla ham veriler sürekli olarak karşılaştırılmıştır. Çalışma grubunun özellikleri verilirken gizlilik sınırlarının aşılmamasına özen gösterilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir

### 1. Okul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Ast-Üst İlişkilerine Yönelik Algıları

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin ast-üst ilişkilerine yönelik algıları ile ilgili bulgulara Çizelge 2'de yer verilmiştir.

Çizelge 2'de okul müdürlerinin müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin ast-üst kavramına yönelik algılarına yönelik verdikleri cevaplar mevzuatlarla belirlenmiş yetki, liderlik, rehberlik ve yol gösterme, koordine etme, nasıl davranacağını bilme ve dış müdahaleler temaları altında birleştirilmiştir. Mevzuatlarla belirlenmiş yetki teması altında askeriye değil, ayrıcalıklı kılmaz, ben yaptım oldu yok, bilgiler taşınabilmeli, burası okul, çözüm üretme, disiplin, emir verme, evrak memuru, görev alanı, görev dağılımı, görev tanımı, ikincil görevimiz, işleyişi düzenlemek, kanunun verdiği yetki,



önce öğretmen, rol, siyasi seçim, statü, süreç, unvan, yönetmelik sınırlamaları; liderlik, rehberlik ve yol gösterme teması altında çözüm üretme, rehberlik boyutu, önderlik, umutları canlı tutma, yönlendirme; koordine etme teması altında ara unsur, birlikte yönetme, değerlendirme, düzenleyici, haftalık İstişare, koordinasyon, ortak hareket, öğretiyor, vizyon; nasıl davranacağını bilme teması altında aile gibi, çizgiyi aşmamak, disiplin, empatik olmak zorunda, görev ve sorumluluk, iletişimin şekli bozulmamalı, kanununla sınırlı, kişisel yapı, özveri, saygılı olmalı ve dış müdahaleler teması altında ise karman çorman, liyakat, sıkıntı kodları yer almaktadır.

## Çizelge 2. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin ast-üst kavramına ilişkin algıları

Temalar	Katılımcılar																								
	M	M	M	M	M	MY	MY	MY	MY	MY	MY	MY	MY	MY	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö	Ö			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<b>Mevzuatlarla belirlenmiş yetki</b>	✓	✓	✓	✓	✓					✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
<b>Liderlik, rehberlik ve yol gösterme</b>	✓			✓	✓									✓					✓						
<b>Koordine etme</b>	✓		✓							✓			✓						✓	✓					
<b>Nasıl davranacağını bilme</b>	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓												
<b>Dış müdahaleler</b>								✓	✓					✓			✓			✓					✓

Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler ast-üst kavramına yönelik algılarını belirtirken öncelikle birer öğretmen olduklarını, okul yöneticiliğinin okulların faaliyetlerini yürütebilmeleri için öğretmenlerin edindikleri ikinci ve geçici bir görev olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili M5 "Okul müdürlüğü unvandır zaten. Öğretmendir okul müdürü, ikinci bir görev olarak müdürlük yapar." İfadesini kullanmıştır. Yönetimde okul müdürünün okulun faaliyetlerinin devamında en yetkili kişi olmasıyla birlikte okul müdürünün işlerinde yardımcı olacak müdür kadar yetkisi olmayan yardımcılarını da üst olarak görevlendirilmektedir. Diğer öğretmenlerde branşları dâhilinde derslere girip eğitim öğretimi sınıfta ders anlatarak sürdüren kişiler olacaktır. M3 ün "Okul müdürünün üst olması onu ayrıcalıklı kılmaz." İfadesinde de belirttiği gibi bu ikincil görevde okul müdürlerine ve müdür yardımcılara mevzuatlarla sınırlılıkları belirli, okuldaki görevli diğer öğretmen ve memurlar üzerinde yaptırım gücü olan yetkiler tanındığını ancak bu yetkilerin onları ayrıcalıklı kılmadığını ifade etmişlerdir. Öncelikle okullardaki iş ve işleyişin sağlıklı bir şekilde devamı için bir aile ortamı yaratılıp karşılıklı saygı ve sevgi çerçevesinde tüm paydaşların ortak akli ile sürecin ilerlemesi gerektiği ifade edilmiştir. Bazı okul müdürleri görevlerini öncelikle yetki ve sorumluluklarının farkında olup, zamanla kendini daha da yetkin hale getirerek müdür yardımcılarını, öğretmenleri, öğrencileri ve çalışanlara daha iyi bir yol gösterici olmalıdır şeklinde ifade etmişlerdir. Yine bazı müdür yardımcılarını ise görevlerinden bir tanesinin de okul müdürü ile öğretmenler arasında iletişim sağlamak olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürü ve müdür yardımcılarını seçimlerinde yapılan siyasi ve sendikal baskılar sonucu okul yöneticileri ile öğretmenlerin arasındaki ilişkilerin olumsuz anlamda etkilediği ve liyakat tartışmasına sebep olduğu belirtilmiştir. Bununla ilgili olarak MY4 "günümüzde bu işe sendikaların çok fazla dâhil olması işte müdür, müdür yardımcısı seçiminin sürekli milli eğitim bakanlığında değişiyor olması işin aslı ast-üst ilişkilerin karman çorman bir hale getiriyor." ve Ö4 "Demokratik yöntemle okulu daha derli toplu hale getiren bir üst de gerekiyor yani idareci gerekiyor. Günümüzde falanca partiye mensup falanca partiye mensup insan olması idareci olması için yeterli bu da tabii ki liyakat tartışmasını gündeme getirir. Liyakati olmayan insanların idareci olması ast-üst ilişkisini standart ölçülerde tarifimizi bile engelleyen bir konuma itiyor bizi." İfadelerini kullanmışlardır.

## 2. Okul Müdürlerinin Yönetim Süreçlerinde Müdür Yardımcıları ve Öğretmenlerle Olan Ast-Üst İlişkileri ile İlgili Algıları

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin yönetim süreçleri bağlamında ast-üst ilişkilerine yönelik algıları ile ilgili bulgulara Çizelge 3'de yer verilmiştir.

**Çizelge 3.** Okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde müdür yardımcıları ve öğretmenlerle olan ast-üst ilişkileri ile ilgili algıları

Yönetim Süreçleri	Temalar	Katılımcılar				
		M1	M2	M3	M4	M5
<b>Karar Verme</b>	Ekip işi		✓	✓	✓	✓
	Farklı bakış açısı	✓		✓		✓
	İstek, beceri ve deneyim		✓	✓	✓	✓
	Okulun çıkarları		✓	✓	✓	✓
<b>Planlama</b>	Planlamanın takibi	✓		✓	✓	✓
	Yeni gelişmeler			✓		
<b>Örgütlenme</b> (Görevlendirme şekilleri)	Konuya ilişkin eğitim, deneyim, ilgi ve yetenek	✓	✓	✓		✓
	Cinsiyet odaklılık			✓		✓
	İsteğe bağlı		✓		✓	
	Toplantı kararları		✓		✓	
	Boşta olan		✓			
<b>İletişim</b> (Kendilerinde gördükleri yönler)	Güçlü İletişim Becerileri	✓	✓	✓	✓	✓
	Zayıf İletişim becerileri	✓		✓	✓	
<b>Eşgüdüm</b> (Moral ve Motivasyon Arttırıcı Tutumlar)	Olumlu iletişim kanalları	✓	✓		✓	✓
	Teşekkür etme		✓	✓		
	İzin kullandırma		✓	✓		
	Hiç düşünmedim			✓		
<b>Etkileme</b> (Kullanılan güç kaynakları)	Uzmanlık gücü	✓	✓	✓	✓	✓
	Yasal güç	✓	✓	✓	✓	✓
	Ödül gücü		✓	✓	✓	
	Karizmatik güç		✓	✓	✓	✓
<b>Değerlendirme</b>	Mevzuatlar gereği	✓	✓	✓		✓
	Gelişimin gereği	✓	✓	✓	✓	✓
	Yönetim birliği		✓		✓	
	Denetleyemiyoruz		✓			

Çizelge 3'te Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin yönetim süreçlerinin karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdüm, etkileme ve değerlendirme bağlamında ast-üst ilişkilerine yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Okul müdürlerinin karar verme sürecinde müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin fikirlerini alıp onları sürece dahil etme ile ilgili tutumları ekip işi, farklı bakış açısı, istek, beceri ve deneyim, okulun çıkarları temaları altında birleştirilmiştir. Ekip işi teması altında aktör, beyin fırtınası, fikir birliği, güçlü eleman, güven, okul gelişimine destek, ortak, tamamlama, üçüncü göz, farklı bakış açısı teması altında deneyimler, fikirleri beslemek, göremediğimiz yerler, görüşleri önemli, istişare, tartışırız; istek, beceri ve deneyim açısı teması altında birikim, idarecilik bir sanat, tecrübe, 30. yıl, yetenek, yönetim becerileri ve okulun çıkarları teması altında devredebilirim, duygusal yaklaşım, okulun çıkarları kodları yer almaktadır.

Okul müdürleri okulun yönetimini müdür yardımcıları ile birlikte okul yöneticileri adı altında bir ekip olarak yürütmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda okulun iş ve işleyişiyle ilgili alınacak bir kararda mutlaka müdür yardımcılarının fikirlerini aldıklarını ve süreci birlikte tamamlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ekip olarak karşılıklı fikir alışverişleri yapılarak daha doğru kararlar alınacağını belirtmişlerdir. Bazı okul müdürleri ekip içerisinde karar alma sürecinde müdür yardımcılarına daha çok söz hakkı verilerek geleceğin müdürlerinin de yetiştirilmesine katkı sağlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin karar verme sürecinde müdür

yardımcılarına yönelik tutumları ile ilgili olarak M2 "Yönetim bir ekip işi. Yardımcılarımın görüşlerini mutlaka alarak onları sürece dâhil etmek zorundayım. Çünkü sürecin en büyük aktörlerinden birisi de müdür yardımcılardır." ifadesini kullanmıştır. Alınacak kararların büyük çoğunluğu eğitimin işleyişi ve öğrencilerle ilgili olduğu için bu kararların sahadaki uygulayıcıları olan öğretmenlerin fikirlerinin de oldukça önem taşıdığını belirtmişlerdir. O yüzden okul müdürleri öğretmenleri karar alma sürecine mutlaka dâhil etmeye çalıştıklarını belirtip ekibe dâhil edilen öğretmenlerin istekli, konuyla ilgili bilgi, beceri ve deneyime sahip olan kişiler arasından seçmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Karar alma sürecine öğretmenlerin dahil edilmesi ile ilgili olarak M1 "Bizim göremediğimiz aksak yönler olabilir, farklı yönler olabilir veya geliştiremeyeceğimiz noktalar olabilir. Bir arkadaşımın bir tespiti varsa bu bizim için değerli önemli. Dolayısıyla arkadaşlarımızın düşüncesi bu anlamda önemli." ifadesini kullanmıştır. Ayrıca karar alma sürecinde duygusal tutumlardan uzak kalıp okulun çıkarlarını göz önünde tutarak süreci yönetmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Okul müdürlerinin planlama sürecinde müdür yardımcıları ve öğretmenlere yönelik tutumları planlamanın takibi ve yeni gelişmeler temaları altında birleştirilmiştir. Planlamanın takibi teması altında fikir alma, görev tanımları, müdür yardımcıları etkin, öğretmenlerin sorumlulukları, toplantı ve yeni gelişmeler teması altında ise araştırma kodları yer almaktadır.

Okul müdürleri sene başında müdür yardımcıları ile birlikte bir toplantı yaparak okul yönetimi tarafından yerine getirilmesi gereken iş ve işlemler için görev dağılımı yaptıklarını belirtmişlerdir. Her bir görevin nasıl yapılacağına ilişkin planlamanın da yine müdür yardımcıları ile birlikte yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sene başında yapılan toplantılarda belirlenen görevlendirmelerle birlikte, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş ve işleyişin nasıl yürütüleceğine ilişkin planlamalar yapmalarını istediklerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin planlama sürecinde müdür yardımcılara yönelik tutumları ile ilgili olarak M1 "Yönetim süreçlerini yürütürken onların görev tanımlarını sene başında yaparız. Yönetmeliğimizde belirtildiği üzere görev tanımları içerisinde kalmalarını ve sorumluluklarını hatırlatırım." ifadesini kullanmıştır. Planlama sürecinde nelerin, kimlerle ve nasıl yapılacağı gibi konular belirlenerek süreç içerisinde oluşacak gelişmelere göre değişikliklere gidildiği belirtilmiştir. Okul müdürleri planlamaların detaylarını genelde müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında sürdürdüğünü planlama sürecinde müdür yardımcılarının daha fazla sorumluluk almalarını gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin Öğretmenlerin planlama sürecine dâhil edilmesine yönelik tutumları ile ilgili olarak M5 de "Yapılan planlamaların müdür yardımcıları aracılığıyla takibini yapıyoruz. Bu işte onlar biraz daha önde." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin örgütlenme sürecinde müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görev dağılımlarına yönelik tutumları konuya ilişkin eğitim, deneyim, ilgi ve yetenek, cinsiyet odaklılık, isteğe bağlı, toplantı kararları ve boşta olan temaları altında birleştirilmiştir. Eğitim, ilgi ve yetenek teması altında branş, branşların özellikleri, ciddiyet, deneyim, farklı bir uygulaması olan, heves, ilgi, inisiyatif, kişisel özellikler, özveri, potansiyel, uzmanlık, yeterlilik ve yatkınlık, yüksek lisans; cinsiyet odaklılık teması altında etkinliğin türüne göre, futbola kadın öğretmen göndermem, kadın erkek olması önemli; isteğe bağlı teması altında devam ettirmek isteyen, kim talip olursa; toplantı kararları teması altında görevler belirli ve boşta olan teması altında boşta kim varsa kodları yer almaktadır.

Okul müdürleri müdür yardımcılarının görev sınırları içerisinde bulunan sorumluluklarının hepsini yapabilmeleri gerektiğini belirterek örgütlenme süreci içerisinde müdür yardımcılarının görev dağılımını daha önceki deneyimlerini önceleyerek vermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Yine görevin içeriğine bağlı olarak müdür yardımcıları ve öğretmenlerin branşları ilgi alanları, cinsiyetleri ve yetkinliklerinin de görevlendirmede etkin olduğu belirtilmiştir. Herhangi bir uzmanlık gerektirmeyen konularda ise müsait olan öğretmeni görevlendirdikleri ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin örgütlenme sürecinde müdür yardımcılara yönelik tutumları ile ilgili olarak M2 "Buradaki görev dağılımı aslında daha önceki yıllarda yaptıkları ve yapabildikleri konuları aynen devam etmesi şeklinde oluyor" ve

M3 "Her kez her görevi yapamaz. Kabiliyetine göre kişilik özelliklerine göre de dikkat etmek gerekiyor. Ayrıca bayan olması erkek olması da önemli." İfadelerini kullanmışlardır.

Okul müdürlerinin iletişim sürecinde müdür yardımcıları ve öğretmenlere karşı tutumları güçlü ve zayıf iletişim becerileri olmak üzere iki tema altında birleştirilmiştir. Güçlü iletişim becerileri teması iletişim, karşı tarafın görüşünü alma, samimiyet, yalan sevmeme; zayıf iletişim becerileri teması altında anlaşılama, gerçekçi olmam, iyi niyet, öğretmenlerin fikirlerini açıkça söyleyememeleri kodları yer almak

Okul müdürlerinin müdür yardımcıları ve öğretmenler ile olan ilişkilerinde kendilerini onlarla olan iletişimlerinde güçlü olduklarını, gelişecek olaylarda onların fikirlerini almaya çalıştıklarını, onlara pozitif enerji verdiklerini, karşılıklı ilişkiler içerisinde yalan dolan olmadan samimi bir iletişim ve güven sağladıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin iletişim sürecinde müdür yardımcılara yönelik güçlü iletişim becerilerine yönelik M5 "Ben öğretmen arkadaşlarımla olan samimiyetimi güçlü yanım olarak görüyorum ve iyi niyetimi güçlü yanım olarak görüyorum." İfadelerini kullanmıştır. Okul müdürlerinin astları ile olan iletişimlerinde iyi niyetli olmalarının bazen suistimale uğratıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin fikirlerini müdüre iletmekte sıkıntı çekmelerinin sebebinin okul müdürlerinin duruşuyla alakalı olduğu belirtilmiştir. Olaylara gerçekçi tepki vermelerinin ise duygusal karakterli öğretmenlerle olan iletişim için sıkıntılar yaratabildiği ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin iletişim sürecinde müdür yardımcılara yönelik zayıf iletişim becerileriyle ilgili olarak M2 "Zayıf olan yanımın ise iyi niyet. Çünkü bir öğretmenim gelip benden herhangi bir şey istediğinde karşımdakinin iyi niyetinden şüphelenmediğim için isteğini yerine getirmeye çalışıyorum. Ancak bazen kazın ayağının öyle olmadığını görüyorum." ifadesini kullanmıştır.

Okul müdürleri eşgüdüm sürecinde müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin moral ve motivasyonunu artırıcı tutumları olumlu iletişim kanalları, teşekkür etme, izin kullandırma ve hiç düşünmedim temaları altında birleştirilmiştir. Olumlu iletişim kanalları teması altında güler yüz, hal hatır sorma, iyi ve kötü günlerde destek olma, muhabbet, samimiyet, özel durumlarda iletişim kurma, selamlaşma; teşekkür etme teması altında iş sonucuna teşekkür, taltif; izin kullandırma teması altında izin; hiç düşünmedim teması altında ise değerlendireceğim kodları yer almaktadır.

Okul müdürleri eşgüdüm sürecinde müdür yardımcıları ve öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını artırmak için onlarla iletişimlerini güçlü tutmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Güçlü iletişim içeriğinin onlarla selamlaşma, hal hatır sorma, özel günlerinde yanında olma ve özel gün ve gecelerde yapılan yeme içme organizasyonları düzenleme olarak ifade etmişlerdir. Müdür yardımcılara yönelik istedikleri zaman izin vermenin ve yaptıkları işler için teşekkür etmenin de moral ve motivasyonu arttırdığını düşünmektedirler. Ayrıca astlarının moral ve motivasyonunu artırıcı davranışlarının eksik olduğunu bunun geliştirilmesinin gerektiğini belirten okul müdürleri olmuştur. Okul müdürlerinin eşgüdüm sürecinde Müdür yardımcıları ve öğretmenlerin moral ve motivasyonunu artırılmasına yönelik tutumları ile ilgili olarak M1 "her arkadaşımın karşılaştığım zaman merhaba nasılsın, günaydın diyerek halini vaktini sorarak kendisine değer verildiğini hissettirim. Ben bu açıdan merhabalaşmayı selamlaşmayı hâl hatır sormayı önemserim." ve M3 "Şimdi moral ve motivasyonlarını artırıcı aslında bu konuyu da çok fazla düşünmedim. Kafa yormadım. Ama bunu biraz daha geliştirmem gerektiğini düşünüyorum bu soru ile birlikte. Bunu biraz çalışmamız gerekiyor." İfadelerini kullanmışlardır.

Okul müdürlerinin etkileme sürecinde müdür yardımcılara ve öğretmenlere uyguladıklarını belirttikleri güç kaynakları uzmanlık gücü, yasal güç, ödül gücü ve karizmatik güç temaları altında birleştirilmiştir. Uzmanlık gücü teması altında bilgi birikimi, bilgiden yararlanma, tecrübe, uzman olmayabilir, uzmanlıktan yararlanma; yasal güç teması altında, direnç olursa, hissettirmek gerekiyor, istenmeyen durumlarda, kaçınılan bir olay, kırmadan dökmeden, sıkıntı yaratılıyorsa, önce iletişim, sorumluluk; ödül gücü teması altında motivasyonun temeli, mutlaka gerekli, taltif, yazılı ve sözlü

teşekkür; karizmatik güç teması altında aynı sıralardan geçtik, empati, etkiniz çok, görünüşte, güçlü tutmak için, güven üzerinden, iyi yanlar, size güveniyorlar kodları yer almaktadır.

Okul müdürleri okulun işleyişini müdür yardımcıları ile gerçekleştirdikleri için onları bir ast olarak görmeyip kendilerini bir ekip olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda okul müdürleri müdür yardımcılarının kendilerine vekillik ettiği gerçeğine dayanarak işleyişin sağlıklı bir şekilde devamını sağlamak için onlara kişisel deneyim, bilgi ve becerileriyle öncelikle yol göstermek sonra da onların yetkinliklerini arttırmak için çabaladıklarını belirtmişlerdir. Müdür yardımcılarında karşı yasal güçlerini görev esnasında görülecek isteksizlik, görevin yapılmasında direnç ya da zafiyet gibi durumlarda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin etkileme sürecinde müdür yardımcılarını karşı kullandıkları güç kaynaklarına yönelik tutumları ile ilgili M4 "Yani tecrübelerimi, uzmanlığımı ben ortaya koyuyorum ama benim tecrübelerimde hata görürse arkadaşlar bunu söylüyor yine düzenleme yapıyoruz." ve M2 "Öncelikle müdür yardımcılığını görevini gönül hatırla yapmak istemeyenler için istemesem de yasal güçlerimi kullanırım." ifadelerini kullanmışlardır. Okul müdürleri öğretmenlerle olan ast-üst ilişkilerinde ise müdür yardımcılarında göre biraz daha resmi olduklarını, bu yüzden öğretmenlere daha çok yasal güç kullandıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürler karizmatik güçleri ile öğretmenlere liderlik ettiklerini bu süreçte uzmanlıklarını müdür yardımcılarını ile olan ilişkilerindeki kadar kullanmadıkları ifade edilmişlerdir. Müdür yardımcılarının görevlerinde gösterdikleri üstün performans, başarı ve sergilenen faaliyetleri için yazılı ve sözlü ödüllendirmelere, öğretmenlere ise çoğunlukla sözlü ödüllendirmeye başvurduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin etkileme sürecinde öğretmenlere karşı kullandıkları güç kaynaklarına yönelik tutumları ile ilgili olarak M1 "örgütteki bütünlüğü sağlamanız gerekiyor. Orada yasal gücünüzü de hissettirmeniz gerekiyor ama belirli sınırlarda. Bunu da karşı taraftı kırmadan dökmeyin." ve M2 "yaptıkları işlerde güzel sonuçlar elde ettikleri zaman mutlaka ödüllendirme gerekir. Nedir bu ödüllendirme. Yeri gelir teşekkür ederiz, yeri gelir belge düzenleriz." ifadelerini kullanmışlardır.

Okul müdürlerinin değerlendirme sürecinde müdür yardımcılarında ve öğretmenlere yönelik tutumları mevzuat gereği, gelişimin gereği, yönetim birliği, denetleyemiyoruz temaları altında birleştirilmiştir. Mevzuat gereği teması altında geri bildirim, iş bitiminde isteriz, müfettişler istiyor, yasalara göre; gelişimin gereği teması altında çalışmaların geliştirilmesi, geri dönüt için, ilerlemek için, nasıl bir karar almışız, takım ruhu; yönetim birliği teması altında hep beraber, yönetim olarak ve denetleyemiyoruz teması altında iş yükü kodları yer almaktadır.

Okul müdürleri müdür yardımcılarında ve öğretmenlere yönelik denetlemenin mevzuatlar doğrultusunda yapılması gereken bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Bu denetlemelerin okulun gelişimine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı okul müdürleri değerlendirme sürecinin okul yönetiminin birlik ve bütünlüğünü arttıracaklarını belirtmişlerdir. Bir tane okul müdürü de müdür yardımcılarının çalışmalarını iş yükü nedeniyle tam olarak da yapamadıklarını ifade etmiştir. Okul müdürlerinin denetleme sürecinde müdür yardımcılarında ve öğretmenlere yönelik tutumları ile ilgili olarak M2 "Tabii ki değerlendirmeyi yine birlikte yaparak sonuçlarını görmeye çalışırım." ve M3 "mevzuatlar gereği çalışmalarını denetleyip değerlendiriyoruz" ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin okulun işleyişini ile ilgili konulardaki denetlenmesini ilgili müdür yardımcısının yaptığını, ders denetimlerinin ise yılda bir kez kendileri tarafından yapılmaya çalışıldığını belirtmişlerdir.

### 3. Müdür Yardımcılarının Yönetim Süreçlerinde Okul Müdürü ve Öğretmenlerle Olan Ast-Üst İlişkileri ile İlgili Algıları

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarındaki müdür yardımcılarının yönetim süreçleri bağlamında ast-üst ilişkilerine yönelik algıları ile ilgili bulgulara Çizelge 4'de yer verilmiştir.

Çizelge 4'te Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarındaki müdür yardımcılarının yönetim süreçlerinin karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdüm, etkileme ve değerlendirme bağlamında ast-üst ilişkilerine yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.



**Çizelge 4.** Müdür yardımcılarının yönetim süreçlerinde okul müdürü ve öğretmenlerle olan ast-üst ilişkileri ile ilgili algıları

Yönetim Süreçleri	Temalar	Katılımcılar							
		MY1	MY2	MY3	MY4	MY5	MY6	MY7	MY8
<b>Karar Verme</b>	Fikirleri dikkate alma	✓	✓	✓		✓		✓	✓
	Yöneticiler olarak			✓					
	Sonradan dâhil eder						✓		
	Kendi bildiğini yapar				✓	✓			
	İstek, beceri ve deneyim	✓	✓	✓					
<b>Planlama</b>	Özel durumlarda	✓	✓	✓		✓			✓
	Yetkim dâhilinde				✓		✓	✓	
<b>Örgütleme</b> (Görevlendirme şekilleri)	Planlama Süreci	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Kişisel ilgi, beceri ve yetenek	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Görevlendirmede esneklik			✓			✓		✓
	Branş odaklılık			✓	✓			✓	
	Cinsiyet odaklılık				✓				
	Listeden sıraya göre			✓	✓		✓		
<b>İletişim</b> (Kendilerinde gördükleri yönler)	Ders yoğunluğunun önemi	✓				✓			
	Güçlü iletişim becerileri	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
<b>Eşgüdüm</b> (Moral ve motivasyon artırıcı tutumlar)	Zayıf iletişim becerileri	✓	✓		✓		✓		
	Olumsuz değil			✓			✓	✓	
	Olumlu iletişim kanalları	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Yetkisini olumlu kullanıyor				✓	✓			✓
<b>Etkileme</b> (Kullandıkları güç kaynakları)	Ödüllendirme	✓		✓					
	Uzmanlık gücü			✓		✓	✓		✓
	Yasal güç	✓		✓		✓		✓	
	Ödül gücü	✓					✓	✓	✓
	Karizmatik güç	✓	✓	✓	✓				
<b>Değerlendirme</b>	Kullanılmıyor	✓			✓				✓
	Mevzuatlar gereği			✓	✓	✓	✓		✓
	Gelişimin gereği	✓		✓		✓		✓	
	Değerlendirmiyor			✓					

Müdür yardımcılarının karar verme sürecinde ast- üst bağlamındaki algıları fikirleri dikkate alma, yöneticiler olarak, sonradan dahil eder, kendi bildiğini yapar, istek, beceri ve deneyim, özel durumlarda ve yetkim dâhilinde temaları altında birleştirilmiştir. Fikrimizi alır teması altında danışır, dâhil etme, olması gerektiği kadar; yöneticiler olarak teması altında hep birlikteyiz; Sonradan dahil eder teması altında kararı verdikten sonra; kendi bildiğini yapar teması altında kafasındaki önemli, konu dağılıyor; istek, beceri ve deneyim teması altında cinsiyet, ihtiyaç, işleyiş, yüksek lisans; özel durumlar teması altında ders programları, kişisel durumlar, süreç, özel çağırıp ve yetkim dahilinde teması altında bir şey değiştirmiyor, inisiyatif, müdür var, müdür olsam kodları yer almaktadır.

Müdür yardımcılarını okul müdürlerinin karar alma sürecine konunun içeriğine ve müdür yardımcılarının özelliklerine göre dahil edildiklerini belirtmişlerdir. Karar alma sürecini okul müdürü ile beraber yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Bazı durumlarda ise okul müdürlerinin zaten konu ile ilgili kararlarını verdikleri halde sadece formaliten kendilerinin fikirlerini sorduklarını belirtmişlerdir. Ancak durum her ne olursa olsun alınan kararlarda son sözün yine müdüre ait olduğu ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin karar alma süreçlerindeki tutumları ile ilgili olarak MY3 "Müdürümüz fikrimizi alıyor. Her konuda uzun uzun görüşüyoruz" ve MY6 ise "Müdür yardımcılarının görüşlerini alır ancak genelde uygulamaz. Ama dönüp dolaşıp müdür yardımcılarının fikirlerini uygulamak zorunda kalabilir. % 80 bu böyle gerçekleşir" şeklinde fikirlerini belirtmişlerdir.

Müdür yardımcılarını karar alma sürecinde kendi yetki sınırları içerisinde öğretmenleri mümkün olduğu kadar sürecin içerisine dâhil etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Sene başı toplantısında alınan kararların dışında gelişen olaylar ışığında ilgili zümreler veya öğretmenlerle sürekli olarak iletişim halinde olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle kişileri ilgilendiren konularda kendilerine mutlaka



danişıldığı ifade edilmiştir. Müdür yardımcıları her ne kadar karar alma süreçlerine öğretmenleri dâhil etseler de yetkilerinin sınırlı olduğunu bu işi müdürün yaptığını belirtmişlerdir. Müdür yardımcılarının karar alma sürecindeki tutumlarına yönelik MY3 "okul yönetimi ile ilgili kararlarda okul idaresi olarak aldığımız kararlar içerisinde bir öğretmenin bilgisine veya uzmanlığına ihtiyaç duyarsak mutlaka o kişileri sürecin işleyişi doğrultusunda olaya dâhil ediyoruz" ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılarının planlama sürecinde ast-üst bağlamındaki algıları planlama süreci teması altında birleştirilmiştir. Bu tema altında gruplar oluşturma, güven, müdürün etkisi, neler yapılacak, plan belli, planlama süreçleri, plan yapıldı sanılıyor, toplantılarda belirleniyor, yakın kişi, yetenekler, kodları bulunmaktadır.

Müdür yardımcıları okul müdürlerinin alınan kararları işleme konması için planlama süreçlerini başlattıklarını ifade etmişlerdir. Planlamada hangi görevin hangi öğretmenlerle nasıl yapılacağını belirlediği belirtilmiştir. Bazı müdür yardımcılara göre okul müdürlerin resmiyette görev dağılımı ve planlamaları belirlemiş olsalar dahi süreçte işin sadece bilenlerin üstüne kaldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca okul müdürlerinin müdür yardımcılara yeteri kadar güvenmedikleri de belirtilmiştir. Okul müdürlerinin planlama süreçleri ile ilgili tutumlarına yönelik MY4 "kâğıt üzerinde resmiyette bir görev dağılımı yapıyor. Bizi bu şekilde okul yönetimine dâhil ediyor. Sanyor. Ama iş icraata geldiği zaman genelde okulda işler o işi bilen üzerine kalıyor. Çok adaletli bir davranış yok." ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcıları planlama sürecinde öğretmenleri sürece dâhil etmek istediklerini belirtmişlerdir. Ancak bu süreçte genelde okul müdürünün kontrolü söz konusu olduğu için kendilerinin öğretmenlerle okul müdürü arasında aracı görevi üstlendiklerini ifade etmişlerdir. Müdür yardımcıları kendilerine yakın hissettikleri öğretmenlerle çalışmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Müdür yardımcılarının planlama sürecindeki tutumlarına yönelik MY1 "Ben müdür beyin söylediklerini iletiyorum. Kendimi aracı gibi hissediyorum." ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılarının örgütlenme sürecinde ast-üst bağlamındaki algıları kişisel ilgi, beceri ve yetenek, görevlendirmede esneklik, branş odaklılık, cinsiyet odaklılık, listeden sıraya göre ve ders yoğunluğunun önemi temaları altında gruplandırılmıştır. Kişisel ilgi, beceri ve yetenek teması altında görevin şartları, güçlü oldukları alanlar, ilgi alanları, nitelik, önceden yapmış olmak, yetenek, yeterlilik, yetkinlik; görevlendirmede esneklik teması altında değişiklik yapılabilir, istediğimizi yapabiliyoruz, kesin diye bir şey yok, müsaitliğimize bakılıyor, rastgele; branş odaklılık teması altında branş, branşa uygunluk; cinsiyet odaklılık göre teması altında farklı sınıf kademeleri; listeden sıraya göre teması altında çizelge, eşit dağılım, liste, sıraya göre ve ders yoğunluğunun önemi teması altında bakmıyoruz, unutuyoruz kodları yer almaktadır.

Müdür yardımcıları, okul müdürlerinin yaptığı görevlendirmelerin büyük çoğunluğunu sene başında yapılan genel toplantıda belirlediklerini belirtmişlerdir. Bu görev dağılımında yetenek ve yapabilirlikleri ön planda tutulmakla birlikte gönüllülük, cinsiyet ve branş etmenlerine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Olası mazeret durumlarında görev değişikliği konusunda müdürlerin genelde zorluk çıkarmadıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin örgütlenme sürecine yönelik tutumları ile ilgili olarak MY1 "bizim okulda kim yetkinse yetkinliğine göre görev dağılımı yapılıyor." ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcıları, öğretmenlerin okul içerisinde ya da dışında daha önceden belirlenmiş görevlendirmeler dışında gelişen konulardaki görevlendirmelerinde öncelikle o görevi kimin yapabileceği olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin branşı görevin niteliğine göre ön planda tutulurken, branşların önemsiz olduğu görevlerde ise sıralamaya göre görevlendirme yapıldığı ifade edilmiştir. Görevlendirmelerin öğretmenlerin ders yoğunluğuna ve iş yüküne dikkat edilmeden yapıldığı belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının örgütlenme sürecindeki tutumlarına yönelik MY2 "Eğer branşına uygun bir şekilde gelmişse branşına göre, gelmemişse belli bir sıraya göre koyuyoruz. Bu sıraya göre, isim sırasına göre harf sırasına göre, herkese eşit görev olsun diye." ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılarının iletişim sürecinde ast-üst bağlamındaki algıları güçlü ve zayıf iletişim becerileri altında iki temada birleştirilmiştir. Güçlü iletişim becerileri teması arkadaşça davranma, güler yüz, iletişim, tatlı dil; zayıf iletişim becerileri teması aktarım sorunu, hayır diyememe, herkese iyi davranma, iletişim olarak kodlanmıştır.

Bazı müdür yardımcılarını okul müdürlerinin iletişim becerilerinin çok iyi olduğunu belirtirken bazı müdür yardımcılarını da tam tersine zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin iletişim sürecine yönelik tutumları ile ilgili olarak MY2 "güçlü yönü olarak da anlaşılmamız bence iyi iletişimimiz var" şeklinde ifade ederken MY3 "müdürümüz biraz çabuk kızan, ani tepkiler veren yani daha sonra durup düşündüğü zaman a evet ben burada çok fazla tepki vermişim diyebilen tabi bu yönü ile belki bir eksi olabilir" ifadelerini kullanmışlardır.

Müdür yardımcılarını iletişim sürecinde öğretmenlerle olan ilişkilerinde en güçlü yönlerini tatlı dilleri ve ikna becerileri, ilişkilerinin ise arkadaşlık boyutunda olduğunu ifade etmişlerdir. Müdür yardımcılarının iletişim sürecinde olumlu iletişim becerilerine yönelik tutumları ile ilgili olarak MY7 "Benim en güçlü yönüm dilim, tatlı dilim herkes onu söyler." ifadesini kullanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin bazı isteklerine hayır diyememek ve iyi niyetten doğacak suistimaller müdür yardımcılarını tarafından zayıf yönleri olarak belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının iletişim sürecinde olumsuz iletişim becerilerine yönelik tutumları ile ilgili olarak MY1 "zayıf yanımda bazen hayır diyememektir." ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılarının eşgüdüm sürecinde moral ve motivasyonlarını artırıcı davranışlara yönelik ast-üst bağlamındaki algıları olumsuz değil, olumlu iletişim kanalları, yetkisini olumlu kullanıyor ve ödüllendirme temaları altında gruplandırılmıştır. Olumsuz değil teması altında bulunmaz, davranışı yok, en azından bozmuyor; olumlu iletişim kanalları teması altında ayrıntılı bilgi verme, çikolata ikramı, hal hatır sorma, hediye fonu, muhabbet etme, moral verme, özel günlerde kutlama, özür dileme, selamlaşma, yeme içme, yürüyüş; yetkisini olumlu kullanıyor teması altında izin veriyor, yorulduğumuzda ya da hastaysak eve gönderiyor; ödüllendirme teması altında ise belge, teşekkür ve iltifat kodları yer almaktadır.

Müdür yardımcılarını göre okul müdürleri moral ve motivasyonlarını artırmak için kendileri ile olumlu iletişim kanalları açmaya çalıştıkları belirtmişlerdir. Olumlu iletişim kanalları müdür yardımcılarının okul müdürünün yanında daha rahat olması için biraz esnek davranması, hal hatır sormak, güler yüzlü olmak ve kırdığı zaman gelip özür dilemek olarak sıralanmışlardır. Bazı okul müdürlerinin ise müdür yardımcılarını ara sıra küçük hediyeler aldığı belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının özel durumlarında izin almak istediklerinde ya da hastalık gibi durumlarında okul müdürünün yetkisi dâhilinde izin vermeleri de motivasyon aracı olarak görülmüştür. Müdür yardımcılarının yaptıkları çalışmalardan dolayı başarı belgesi ve sözlü teşekkür edilmesinin de moral ve motivasyonlarını arttırdığını ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin eşgüdüm sürecinde moral motivasyon sağlamaya yönelik tutumları ile ilgili olarak MY6 "kırdığı zaman gelip özür diliyor tabi farkına varırsa." ve MY5 "Bana çikolata verir. Benim çikolata sevdiğimi bildiği için odasına gittikçe çikolata ikram ediyor." ifadelerini kullanmışlardır.

Müdür yardımcılarını öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını artırmak için onlarla iletişimlerini daima sıcak tutmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle olan iletişimlerini okul müdürlerine göre daha az resmi olduğu belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının, okul müdürü ile öğretmenler arasında tampon oluşturarak arabuluculuk yaptıkları ifade edilmiştir. Müdür yardımcılarını birlikte vakit geçirme adına toplu olarak yapılan yemek içmek gibi organizasyonlarının, birlikte yapılan yürüyüşlerin ve özel günler için kurulan hediye fonlarının öğretmenlerin moral ve motivasyonunu arttırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yaptıkları çalışmaların övülmesi ve takdir edilmesinin de öğretmenlerin motivasyonlarını arttıracığı belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının eşgüdüm sürecinde moral motivasyon sağlamaya yönelik tutumları ile ilgili olarak MY6 "ben onlara her zaman moral vermeye çalışıyorum kendimce. Hatta müdürün kızdırdığı ya da azarladığı öğretmenleri bir şekilde

*motive etmeye çalışırım yani.” ve MY3 “tabi marifet iltifata tabidir. Yani sonuçta bir öğretmenin bir marifeti varsa ona iltifat etmek zorundasınız.” ifadelerini kullanmışlardır.*

Müdür yardımcılarının etkileme sürecinde kullanılan güç kaynaklarına yönelik ast-üst bağlamındaki algıları uzmanlık gücü, yasal güç, ödül gücü, karizmatik güç ve kullanılmıyor temaları altında birleştirilmiştir. Uzmanlık gücü teması altında birikim, boş bir insan değil, tecrübe, yıllardır yapıyor, yönetimi iyi biliyor; yasal güç teması altında acil yazılarda, idareci refleksi, kullanmıyorum, kullanır, kullanmaz, mecburen, rica da olsa, yasalar gerektiriyor; ödül gücü teması altında kullanmıyorum, nöbetlerini ayarlıyorum, onore edilme, sorgulayıcı olmuyorum, teşekkür; karizmatik güç teması altında arkadaşça, espri, öğretmeniz, rica, samimiyetle ve kullanılmıyor teması altında curcuna, kullanmıyorum, öyle bir şey yok ve sadece rica kodları yer almaktadır.

Müdür yardımcılarını okul müdürleri ast-üst ilişkilerinde uzmanlık güçlerini ve yasal güçlerini daha çok kullandıklarını, zorlayıcı güç de kullanmalarına karşın ödül gücünü kullanan müdürlerin çok az olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin etkileme sürecinde müdür yardımcılara uyguladıkları güç kaynaklarıyla ilgili olarak MY5 “ yasal güçlerini her zaman önde tutuyorlar. Ödül paylaşımında daha tutucular.” ifadesini kullanmıştır

Müdür yardımcılarını öğretmenlerle olan ast-üst ilişkilerinde bürokratik güçlerini daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebinin ise bir gün nasılsa öğretmenliğe geri döneceklerini belirterek açıklamışlardır. Kullandıkları yasal güç ise mecburiyet karşısında ancak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Müdür yardımcılarını öğretmenlerle aralarındaki ast-üst ilişkisinin daha çok arkadaşlık çerçevesinde ilerlemekte olduğu ifade etmişlerdir. Müdür yardımcılarının ödül gücünün bulunmadığı, kendilerinin hazırladıkları nöbet ve ders programlarında öğretmenlerin isteklerini göz önünde bulundurmalarının öğretmenler için ödül olabileceği ifade etmişlerdir. Müdür yardımcılarının etkileme sürecinde öğretmenlere uyguladıkları güç kaynakları ile ilgili olarak MY1 “sonuçta bizim de öğretmen olduğumuzu unutmadan kalp kırmadan devam ediyoruz.” ve MY8 “onlardan gelen her eleştiriye de dikkate aldığımı biliyorlar. Tecrübeme dayanarak yaptığım şeyse uzmanlık gücümü kullanıyorum.” ifadelerini kullanmışlardır.

Müdür yardımcılarının değerlendirme sürecinde ast-üst bağlamındaki algıları mevzuatlar gereği, gelişimin gereği ve değerlendirmiyor temaları altında birleştirilmiştir. Mevzuatlar gereği teması altında bildirmemizi istiyor, çok titiz, imza atıyor, üstten soruyorlar, zorunlu değerlendirme; gelişimin gereği teması altında işimizin gereği, neler yapmalıyız, önemsiyor, zümre olarak; değerlendirilmiyor teması altında ise sormuyor bir daha kodu bulunmaktadır.

Müdür yardımcılarını iş ve eylemlerin değerlendirme kısmında okul müdürlerinin özellikle yasal zorunluluk gerektiren, altına imza atmak zorunda oldukları ya da üst amirlerden istenen durumlar için titiz davrandıkları belirtilmiştir. Zaten denetlemenin okul idaresinin görevi olduğu böylece okulun gelişiminin artacağı ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin değerlendirme sürecinde müdür yardımcılara yönelik tutumları ile ilgili MY7 “Çalışmaları işleyişini mutlaka denetler. Çünkü altına imza atıyor.” ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılarını değerlendirme süreci içerisinde öncelikle okul müdürlerinin kendilerinden bekledikleri görevler ışığında ve çalışmaların sonuçlarının incelenmesi adına öğretmenlerle birlikte çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Böylece hangi konuda eksikliklerin olduğunu, çözüm yollarını öğretmenlerle birlikte değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Müdür yardımcılarının değerlendirme sürecinde öğretmenlere yönelik tutumları ile ilgili MY3 “Okul müdürü görevlendirmeyi yaptıktan sonra topu bize atıyor. Nasıl gidiyor diye sormuyor bir daha.” ifadesini kullanmıştır.

#### 4. Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerinde Okul Müdürleri ve Müdür Yardımcılarıyla Olan Ast-Üst İlişkileri ile İlgili Algıları

Çizelge 5' de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin yönetim süreçleri bağlamında ast-üst ilişkilerine yönelik algıları ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

**Çizelge 5. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinde okul müdürleri ve müdür yardımcılarıyla olan ast-üst ilişkileri ile ilgili algıları**

Yönetim Süreçleri	Temalar	Katılımcılar											
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12
Karar Verme	Fikirleri alır ama kendi dediğini yapar	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
	Ortak katılım sağlar							✓			✓	✓	
	Fikir almaz			✓									
	Öneri alınıyor	✓			✓	✓		✓				✓	✓
Planlama	Planlama Süreci	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Güvendiği kişilere öncelik			✓		✓			✓	✓			
Örgütlenme (Görevlendirme şekilleri)	İlgi alaka ve yetenek odaklılık	✓	✓				✓	✓	✓				✓
	Branş odaklılık	✓									✓	✓	✓
	Tecrübe ve deneyim odaklılık				✓		✓				✓	✓	✓
	İsteyenlere öncelik							✓			✓	✓	✓
	Müdür yapıyor	✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓		
	Hayır diyemeyenlere				✓		✓						
İletişim (Kendilerinde gördükleri yönler)	Güçlü iletişim becerileri	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Zayıf iletişim becerileri	✓	✓	✓			✓				✓		
Eşgüdüm (Moral ve motivasyon artırıcı tutumlar)	Motivasyon yok	✓		✓	✓		✓		✓	✓			
	Diyalog kurma	✓	✓	✓	✓	✓							
	Takdir etme					✓		✓				✓	✓
	Talepleri değerlendirme						✓		✓		✓		
	Sosyal etkinlikler					✓			✓				✓
Etkileme (Kullandıkları güç kaynakları)	Uzmanlık gücü	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓
	Karizmatik güç				✓		✓			✓			
	Ödül gücü							✓	✓				
	Yasal güç	✓		✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓
	Zorlayıcı güç			✓					✓				
	Kullanamıyorlar		✓							✓			
Değerlendirme	Mevzuatlar gereği	✓	✓		✓	✓	✓			✓		✓	✓
	Gelişimin gereği	✓						✓			✓	✓	
	Değerlendirmiyor			✓	✓				✓				✓
	Müdürün etkililiği	✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓		

Çizelge 5'te Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin yönetim süreçlerinin karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdüm, etkileme ve değerlendirme bağlamında ast-üst ilişkilerine yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin karar verme sürecinde okul müdürleri ile müdür yardımcılarının tutumlarına yönelik algıları fikirleri alır ama kendi dediğini yapar, ortak katılım sağlar, fikir almaz ve öneri alıyor temaları altında birleştirildiği görülmüştür. Fikirleri alır ama kendi dediğini yapar teması altında aracı gibi, eğitimle ilgili olunca, kafasındakine uymuyorsa, müdürün payı yüksek, müdür karar veriyor, öneri alır, sorar, toplantı kararları; ortak katılım sağlar teması altında başından itibaren, hedef belirleme, sadece ekibi oluşturur; fikir almaz teması altında asla ve öneri alınıyor teması altında ders programı, duruma göre, görüşler ve özel istekler kodları yer almaktadır.

Okul müdürlerinin karar verme süreci içerisinde öğretmenlerden fikirler aldıkları, aldıkları fikirleri değerlendirdikten sonra genellikle kendi düşüncelerini uyguladıkları öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Müdürlerin bazı konularda ise sadece ekipleri kurdukları bunun dışında işleyiş pek karışmadıkları ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin karar verme sürecindeki tutumlarına yönelik Ö8

"Aslında bu zaman zaman değişiyor. Mesela öğrencilerle ilgili, eğitimle ilgili bir şey olacağında bizden fikir alıyor. Ama bazen de emrivaki yaptığı da var. Böyle olacak diyor ve geçiyor. Aldığı kararı uygulattırıyor bazen." ifadesini kullanmıştır. Müdür yardımcılarının öğretmenlerin karar verme sürecine dâhil edilmeleri ile ilgili olarak çok aktif olamadıkları, kararları daha çok okul müdürlerinin verdiği belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının okul müdürlerinin belirlediği sınırlar içerisinde sürece dâhil oldukları ifade edilmiştir. Müdür yardımcılarını öğretmenlerin özel durumlarını bildirmelerini isteyerek nöbet ve ders programları hazırladıkları belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının karar verme sürecindeki tutumlarına yönelik Ö5 "Görev dağılımlarını bizde müdür yardımcılarını yapmıyor diye biliyorum ben. Müdür bey böyle istedi diye bana iletiliyor çünkü. Onlar müdürün dediğini yapıyorlar." ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin planlama sürecinde okul müdürleri ile müdür yardımcılarının tutumlarına yönelik algıları planlama süreci teması altında birleştirilmiştir. Planlama süreci teması altında aktif, bizden istiyor, dışarıdan müdahale, müdür yardımcılara veriyor, öğretmene bırakılmış, sıkıntı çıkmasını, sıkışınca müdahil, süreçte düzenliyoruz, şikâyet gelmesin, yeri geldikçe kodları yer almaktadır.

Öğretmenler planlama sürecinde okul müdürlerinin planlamayı başlatıp süreci müdür yardımcılarını ile öğretmenlerin devam ettirmelerini beklediklerini ifade etmişlerdir. Olası aksaklıklar ve özel durumlar karşısında okul müdürlerine danışılarak destek alınması istendiği belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının planlama ile ilgili çalışmalarda öğretmenlerin fikirlerini önemsedikleri ve karşılıklı fikir alışverişi içerisinde yönettikleri ifade edilmiştir. Okul Müdürlerinin planlama sürecindeki tutumlarına yönelik Ö8 "planlamayı müdür yardımcılarının başkanlığında kurul üyelerinin yapmalarını istiyor." ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin örgütlenme sürecinde okul müdürleri ile müdür yardımcılarının tutumlarına yönelik algıları güvendiği kişilere öncelik, ilgi, alaka ve yetenek odaklılık, branş odaklılık, tecrübe ve deneyim odaklılık, isteyenlere öncelik, müdür yapıyor, hayır diyemeyenlere görev verme ve kura çekme temaları altında gruplandırılmıştır. Güvendiği kişilere öncelik teması altında gözüm arkada kalmaz, iyi yapar, kendince kim yapar, yakın gördüklerine; ilgi, alaka ve yetenek odaklılık teması altında çalışkan, ilgili, istekli, kim yapabilir, kotarmak, uygun, verimli; branş odaklılık teması altında branş, içerik, ilgili ders, projenin konusu; tecrübe ve deneyim odaklılık teması altında kimler yapmıştı, tecrübe, yeterlilik; isteyenlere öncelik teması altında görev almak isteyen, istek, mazeretimiz varsa; müdür yapıyor teması altında müdür veriyor, müdürün istediği, müdür ne derse, yüzdeler olarak müdür; hayır diyemeyene görev verme teması altında kişilere yıkılmışlar ve kura çekme teması altında rastgele kodları yer almaktadır.

Öğretmenler örgütlenme sürecinde okul müdürlerinin görev dağılımı yaparlarken öncelikle güvенеbileceği kişiler arasından, işi yapabileceğini düşündükleri kişileri belirleyip ona göre görev vermek istediklerini belirtilmiştir. Ama görece çok da önemli olmayan durumlar için istekli veya söz geçirebilecekleri kişileri seçtikleri ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin örgütlenme sürecindeki görev dağılımları ile ilgili tutumlarına yönelik Ö5 "Öğretmenlerin işi bu iyi yapar diye birisine güvenmişse ona görev verir." ve Ö7 "Görev dağılımını istek, yetenek ve sırayı gözetererek verir." ifadelerini kullanmışlardır. Müdür yardımcılarının yaptıkları görevlendirmelerde ise konunun öğretmenlerin branşı ile yakınlığına, daha istekli ve yetenekli kişilerin tercih edildiği belirtilmiştir. Bunun dışında hayır diyemeyenlere görev verilirken kura çekme yöntemiyle de görevlendirme yapılabildiği ifade edilmiştir. Ancak uygun mazeret sunan öğretmenlerin görevlendirmelerinin değiştirilebildiği belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının örgütlenme sürecindeki görev dağılımları ile ilgili tutumlarına yönelik Ö8 "Onlar da bunu kim yapabilir diye düşünüyorlar kafalarında oluşan kanaate göre sen yap diyorlar." ifadesini kullanmışlardır.

Öğretmenlerin iletişim sürecinde okul müdürleri ile müdür yardımcılarının tutumlarına yönelik algıları güçlü ve zayıf iletişim becerileri olmak üzere iki tema altında birleştirilmiştir. Güçlü iletişim



becerileri teması altında arkadaşlık bağı, diyalog, güvendiğini belirtmesi, ikna, iletişim, kibir ve egodan uzak olma, saygı, sıcakkanlılık; zayıf iletişim beceriler teması altında sert çıkışları oluyor, söylenmemesi gerekenleri söylüyor, veli öğrenci etkisinde kodları yer almaktadır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin arkadaşlık ilişkilerini önemsemeleri ve öğretmenlere güvindiklerini belirtmeleri okul müdürlerinin güçlü iletişim becerileri olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlere göre okul müdürlerinin fikir ayrılıklarında ikna etme çabalarını da güçlü iletişim becerisi olarak belirtilmiştir. Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki güçlü iletişim becerileri ile ilgili olarak Ö2 "Güçlü yön olarak motivasyonu çok iyi. Ben buna inanıyorum motive ediyor." ifadesini kullanmıştır. Okul müdürlerinin zayıf iletişim becerilerinde ise iletişim becerilerinin yetersiz kalmasıyla birlikte kırıncı ifadeler kullanmaları olarak ifade edilmiştir. Ayrıca cinsiyetçi ayırım sergileyen okul müdürlerinin de olduğu belirtilmiştir. Bununla ilgili olarak Ö5 "zayıf yönü de katılımda cinsiyetçi davranması." ifadesini kullanmıştır Öğretmenlerin algılarına göre müdür yardımcılarının iletişim becerilerindeki güçlü yanları kuralların mesai saatleri içerisinde uygulanabilmesi, öğretmenlerin arasında katılabilmeleri ve hümanist yaklaşımlar sergileyebilmeleri olarak belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının iletişim sürecindeki güçlü iletişim becerilerine yönelik Ö11 "En güçlü olduğumu düşündüğüm nokta ise okul müdür yardımcılarımızın görevlerini ifa ederken kibir ve egodan uzak durmaları ve huzurlu bir okul örgütü oluşturma çabalarıdır." ifadesini kullanmıştır. Zayıf tarafları ise mesafeli tavırları, son söyleneni uygulamaları, kararların arkasında duramamaları ve pedagojik yetersizlikler olarak belirtilmektedir. Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının öğrenci ve velilerin söylemlerine uyararak dinlemeden yargılamaları da iletişim açısından sıkıntılar yarattığı belirtilmiştir. Bununla ilgili düşüncelerini Ö5 "makama, yasaya, kanuna, tüzüğe bağlı olduğu için çok sorumluluk alamıyor." ve "bize sormadan karar almaları bence. Hoşuma gitmeyen yandır." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin eşgüdüm sürecinde okul müdürleri ile müdür yardımcılarının tutumlarına yönelik algıları motivasyon yok, diyalog kurma, takdir etme, talepleri değerlendirme ve sosyal etkinlikler temaları altında birleştirilmiştir. Motivasyon yok teması altına asla bulunmaz, başarı belgesi almadık, bir şey yapmaz, biz yaparsak mutlu oluyor, destek de yok köstek de, donanımlı değiller, en azından bozmuyor, faaliyet yok, öyle bir telaş yok, yaratıcı görüşe sahip değil, yok demek ki; diyalog kurma teması altında arkanızdayız, insani bir yaklaşım, konuşurlar, motivasyonda iyiler, oturur sohbet eder, pasta börek; takdir etme teması altında olumlu sözler, onore etme, övgü dolu cümleler, sözel olarak, takdir; talepleri değerlendirme teması altında arkandayım, motivasyon ders programıyla ilgili, zaman mekân uygunsu ve sosyal etkinlikler teması altında deniz, her cuma, yemek kodları yer almaktadır

Çalışmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin moral ve motivasyon arttırmak amacıyla pek bir şey yapmadıklarını, bunu özel günlerde öğretmenlerle yemek organizasyonu ya da alınan küçük hediyelerle sağlanmaya çalıştıklarını ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler tarafından başarılı çalışmalarda sadece sözel teşekkür ya da iyi ki yaptınız demekle geçirildiklerini belirtilmiştir. Okul müdürlerinin eşgüdüm sürecinde moral ve motivasyon arttırmaya yönelik tutumlarına yönelik Ö4 "Öğretmenlere kalkıp da öğretmenler gününde pasta börek bir saksı çiçek vermekle bir motivasyon olmuyor. Ama olacağını düşünüyorlar." ifadesini kullanmıştır. Müdür yardımcılarının moral ve motivasyon arttırıcı davranışlarında ise selamlaşma ve muhabbet ötesinde ekstra bir çalışma görmedikleri halde okul müdürlerine göre daha başarılı oldukları da ifade edilmiştir. Müdür yardımcılarının ders programını öğretmenlerin özel isteklerine göre yapmaları öğretmenler için büyük bir motivasyon kaynağı olarak belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının eşgüdüm sürecinde moral ve motivasyon arttırmaya yönelik tutumlarına yönelik Ö6 "En önemli moral ve motivasyon bizde ders programlarıyla ilgili. Onu da sağlamaya çalıştıklarını düşünüyorum. Ama her kesi mutlu edebilmek tabii ki mümkün olmaz." ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin etkileme sürecinde okul müdürleri ile müdür yardımcılarının kullandıkları güç kaynaklarına yönelik algıları uzmanlık gücü, karizmatik güç, ödül gücü, yasal güç, zorlayıcı güç ve kullanmıyorlar temaları altında birleştirilmiştir. Uzmanlık gücü teması altında deneyim, evrildiğini



görüyorum, güven, idarecilikten gelme, ikna, uzmanlık, yaptığı işte iyi; karizmatik güç teması altında arkadaş, insani yaklaşım, rica; ödül gücü teması altında fotoğraf, takdir ve teşekkür; yasal güç teması altında sadece yasal güç, kayırma olmasının, program değişikliği, resmiyet; zorlayıcı güç teması altında zorluyor ve kullanmıyorlar teması altında müdüre gönderiyor kodları görülmektedir.

Öğretmenler müdürlerinin uyguladıkları güç kaynaklarının başında uzmanlık gücü olmakla beraber karizmatik güçlerini de kullandıkları belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin yapılan iyi şeyler için sözlü teşekkürlerde buldukları ancak zorda kaldıklarında yasal güçlerini kullanmaktan çekinmedikleri ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin etkileme sürecinde kullandıkları güç kaynakları ile ilgili Ö7 "Deneyimlerinden yararlanarak öğretmenin her türlü yanında durur ve ona güvenir." ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlere göre müdür yardımcılarının kullandıkları güç kaynakları büyük ölçüde uzmanlık gücü olarak belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının yasal güçlerini bir görevi tebliğ ederken, nöbet yazarken, ders programı yaparken kullandıkları ifade edilmiştir. Burada yasal gücün ceza olarak değil, yapılması gerekenleri yapma aşamasındaki tutumlar olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler müdür yardımcılarının işleri mümkün olduğunca güçlü iletişim yoluyla, arkadaşça halletmeye çalıştıklarını da belirtmişlerdir. Müdür yardımcılarının etkileme sürecinde kullandıkları güç kaynakları ile ilgili Ö2 "Güç kullanımı açısından müdür yardımcılarını herhangi bir şey yapmıyor. Öyle bir durum olduğunda müdüre sevk ediyorlar." ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde okul müdürleri ile müdür yardımcılarının tutumlarına yönelik algıları mevzuatlar gereği, gelişimin gereği, değerlendirmiyor ve müdürün etkililiği temaları altında birleştirilmiştir. Mevzuatlar gereği teması altında değerlendirmeliyiz, disiplin olaylarında, komisyonlara seçimde, toplanıyoruz, üstten soruyorlar, yasal zorunluluk; gelişimin gereği teması altında güveniyor, gün değerlendirmesi, güncelleme yapılıyor; değerlendirmiyor teması altında unutup ve yetersiz; müdürün etkililiği teması altında genel toplantılarda, küçük dokunuşlar, müdüre soruyor, müdürle beraber kodları yer almaktadır.

Öğretmenlere göre okul müdürlerinin değerlendirme sürecini mevzuatlar doğrultusunda yapmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Çünkü yapılan iş ve işlemlerin sonuçlarının hem üst amirlere ulaştırılması hem de doğru ve yanlışların tespit edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Müdür yardımcılarının ise genelde okul müdürüne danıştıkları tek başlarına değerlendirmede bulunmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise okul müdürlerinin değerlendirme sürecinde bulunmadığını çünkü bu konuda donanımsız olduklarını ya da unuttuklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin değerlendirme sürecindeki tutumlarına yönelik Ö8 "Müdür Bey bazı şeylere önem veriyor ama bunu daha çok alttaki müdür yardımcılara inisiyatifini devretmiş gibi düşünüyorum. Tabi takip-değerlendirme noktasında da bazen unutup." ifadesini kullanmıştır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan araştırmaya ilişkin sonuçlar ve yorumlar yer almaktadır. Bu tez çalışması milli eğitim bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yönetim süreçleri içerisinde ast-üst kavramlarına ilişkin algılarını tespit etmeyi hedeflemiştir.

### 1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin ast-üst kavramına karşı algılarında öncelikle birer öğretmen oldukları belirtilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirirken, müdürlük yetkisinin okulların faaliyetlerini yürütebilmeleri için edindikleri ikinci bir görev olarak görmektedirler. Bu görev dağılımında müdürlere mevzuatlarla belirlenmiş sınırlılıkları olan, okuldaki görevli diğer memurlar üzerinde sınırlı yaptırım gücü olan yetkiler tanınmaktadır. Ancak bu yetkilerin okul müdürlerine ayrıcalıklar tanımadığı belirtilmektedir. Öncelikle okullardaki işleyişin devamı için bir aile ortamı yaratılıp karşılıklı saygı ve sevgi çerçevesinde birlikte hareket edebilmek gerekmektedir. Okul müdürün görevi öncelikle yetki ve sorumluluklarının farkında olup zamanla kendini daha da yetkin

hale getirebilmektir. Araştırmaya katılan müdür yardımcılarını ast-üst ilişkilerini görev ve sorumluluk bilinciyle yasaların verdiği yetki dâhilinde hem müdürlerle hem de öğretmenlerle iş ve işleyiş yürütmek olarak tanımlamaktadırlar. Bu süreçte karşıdaki kişiler ile saygı ve sevgi çerçevesinde, askeri bir ast-üst ilişkisi olmadan ilişkilerin yönetilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Burada oluşacak sıkıntıların başında siyasi figürlerin müdür ve müdür yardımcılarının seçimine müdahale etmelerinin liyakat konusunda sıkıntı yaratması olarak görmektedirler. Bazı müdür yardımcılarını görevlerinin okul müdürleri ile öğretmenler arasında köprü vazifesi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ast-üst ilişkilerini mevzuatlarla verilmiş yetkiler çerçevesinde, yetkili olanın liderliğinde ve koordinasyonu altında askeri disiplinlerdeki gibi olmayan bir emir komuta sistemi olarak nitelendirmişlerdir.

Karar verme sürecinde okul müdürleri yönetimin bir ekip işi olduğunu bildirmişlerdir. Hem müdür yardımcılarını hem de öğretmenleri karar alma sürecinin her boyutunda dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. Böylece kişilerin yetkilendirilmesi ile geleceğin müdürlerinin yetiştirilmesine katkı sağlandığı düşünülmektedir. Müdür yardımcılarının karar alma sürecine öğretmenlerin dâhil edilmesi ile ilgili olarak öğretmenlerin bilgi ve uzmanlıklarına göre değerlendirildiklerini söylemişlerdir. Müdür yardımcılarını ve öğretmenler karar verme sürecinde fikirlerinin alındığını ancak çoğunlukla okul müdürünün istediğinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular [Yaman ve Irmak \(2010\)](#) ile [Bucak \(2002\)](#) araştırmalarının sonuçları elemanların yöneticilerin karar alırken beklentileri yeteri kadar karşılayamamaları ve fikir alma düzeyi konusunda pek yeterli bulmamaları sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Demokratik liderlikte liderler örgüt üyelerinin görüşlerini alırlar ([Gürüz ve Özdemir Yaylacı, 2007](#)) Otokratik liderlikte ise liderler kararları kendi verme eğiliminde olup çalışanlarına karar verme konusunda pek imkân tanımamaktadır ([Bozdoğan ve Sağnak, 2011](#)). Araştırmamızda karar alma sürecinde okul müdürleri kendilerinin demokratik liderlik sergilediklerini düşünseler de müdür yardımcılarını ve öğretmenler tarafından okul müdürlerinin daha çok otokratik liderlik tarzı benimsedikleri algılanmaktadır. Araştırmamızın sonucu [Kıymaz \(2020\)](#)'nin araştırmadaki öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzlarından otokratik liderliği "Ara sıra", demokratik liderliği "Nadiren" gösterdikleri sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Ancak [Bozdoğan ve Sağnak \(2011\)](#), [Terzi ve Kurt \(2005\)](#) ve [Taş, Çelik ve Tomul'un \(2007\)](#) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin daha çok demokratik liderlik davranışları sergiledikleri sonuçlarıyla çelişmektedir.

Planlama sürecinde sene başında yapılan toplantılarda yıl içerisinde çalışacak komisyonlar ve üyeleri belirlenmektedir. Okul müdürleri komisyonların çalışmalarının planlanması ve işleyişinin yürütülmesini komisyon üyeleri ve sorumlu müdür yardımcılarının birlikte yapmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Müdür yardımcılarını planlamaların genelde kâğıt üzerinde yapıldığını, işlerin o işi yapacak kişilerin takip ettiğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin müdür yardımcılarını biraz daha fazla güvenmeleri gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler ise planlama sürecinde müdür yardımcılarının öğretmenlerin daha aktif olmalarını beklediklerini belirtmişlerdir.

Örgütlenme süreci içerisinde okul müdürleri, müdür yardımcılarının görevlendirilmesi için konuya ilişkin deneyimlerini ve istekleri göz önüne alırken öğretmenlerin görevlendirmesi için daha çok becerileri ve yetenekleri göz önüne alınmaktadır. Okul müdürleri müdür yardımcılarının görev dağılımında cinsiyetlerine göre görev dağılımı yaptıklarını belirtmelerine rağmen müdür yardımcılarını böyle bir ifade kullanmamışlardır. Öğretmenler ise okul müdürünün görevlendirmesinde öncelikle güvendiği kişilere görev veriyor ifadesini kullanmışlardır. Müdür yardımcılarının öğretmenlerin görevlendirilmesi konusunda çok aktif olmadıkları belirtilmiştir. Müdür yardımcılarını müdürlerin onayıyla genelde listeleme yöntemiyle görev dağılımı yapmaktadır. [Coşkun \(2006\)](#) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin kişi ya da gurupların görevlerinin belirlenmesinde yetersiz kaldıkları ve [Toprakçı \(2001c\)](#) yaptığı çalışmada ise okul müdürü adaylarının, müdürlerin örgütlenme yeterliğini, "orta" düzeyinde gördükleri sonucuyla örtüşmektedir.

İletişim süreçleri içerisinde okul müdürlerinin müdür yardımcıları ve öğretmenleri ile olan üst-üst ilişkilerinde hem iletişim hem de yönetim becerileri altında anlamlı bir fark görülmemektedir. Hem müdür yardımcıları hem de öğretmenler için iletişim becerileri teması altında güçlü yönlerini samimiyet ve güçlü iletişim, yönetim becerileri altında ise görüşleri alma, deneyim gibi başlıkları altında verilmiştir. Zayıf yönlerini ise iyi niyet ve gerçekçi olma olarak belirtmişlerdir.

Eşgüdüm süreci içerisinde okul müdürleri müdür yardımcılarının moral ve motivasyonlarını arttırmaya yönelik tutumlarını olumlu iletişim kurmak, teşekkür etmek izin verme gibi ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler müdür yardımcılarının algıladıklarıyla örtüşmektedir. Aynı ifadeleri öğretmenler için de kullanan okul müdürleri için öğretmenler motivasyon yok, yaptıklarını düşünüyorlar, sadece tebrik ediyorlar gibi olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Müdür yardımcılarının eşgüdüm sürecinde öğretmenleri moral ve motivasyonlarını arttırmak için kullandıkları olumlu iletişim ifadeleri, selamlaşma, tebrik gibi ifadeler öğretmenlerin algıladıklarıyla örtüşmektedir. [Toprakçı \(2002\)](#) ve [Öcal \(1996\)](#) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin eşgüdümleme sürecinde yetersiz olduklarını tespit etmiştir.

Etkileme sürecinde okul müdürlerinin müdür yardımcılarına uyguladıkları güç kaynaklarını çoğunlukla uzmanlık gücü, yasal güç ve ödül gücü olarak belirtilmiştir. Müdür yardımcılarının algılarına göre ise okul müdürleri uzmanlık gücü, yasal güç ve ödül güçlerini kullanmaktadırlar. Okul müdürlerinin müdür yardımcılarında uyguladıkları güç kaynakları ile müdür yardımcılarının algıları örtüşmektedir. Okul müdürleri öğretmenlerle olan etkileşim sürecinde kullandıkları güç kaynaklarını sırasıyla yasal güç, karizmatik güç ve uzmanlık gücü olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri uzmanlık, karizmatik güç ve yasal güç olarak belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretmenlere uyguladıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin algıları örtüşmektedir. [Coşkun \(2006\)](#), [Koşar ve Pehlivan \(2020\)](#) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktiklerinden ikna, baskı yapma ve başkalarıyla koalisyon kurma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Okul müdürleri genellikle müdür yardımcılarına karşı uzmanlık güçlerini kullanırken öğretmenlere ise yasal güçlerini kullanmaktadırlar. Müdür yardımcılarının da öğretmenlere karşı daha çok iyi ilişkiler kurarak işleri yürütme peşinde oldukları görülmüştür. Okul yöneticilerinin astlarına karşı ödül güçlerini çoğunlukla sözlü teşekkür olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Bu da [Özcanay \(2017\)](#) in yaptığı çalışmada tespit ettiği yöneticilerin ödül gücünü yeteri kadar kullanmadıkları sonucuyla örtüşmektedir.

Etkileme süreci içerisinde okul müdürleri müdür yardımcıları ve öğretmenlerle aynı fikirde almadıkları zaman kendi fikirlerini tekrar gözden geçirip ikna olurlarsa çoğunluğun sesini dinlediklerini belirtmişlerdir. Hatta başka okul müdürlerine ve konu ile uzman kişilere danışacaklarını belirtmişlerdir. Müdür yardımcıları ise okul müdürlerinin çoğunluğun sesini dinleseler bile genellikle kendi söylediklerini yaptıklarını hatta ters tavırlar takındıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise okul müdürlerinin bu süreçte kendi bildiklerini yaptıklarını az da olsa ikna etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okul müdürlerinin etkileme sürecindeki tutumları ile müdür yardımcıları ile öğretmenlerin algıları örtüşmemektedir. Etkileme sürecinde müdür yardımcıları öğretmenlerle aynı fikirde olmazlarsa onları ikna etmeye çalıştıklarını olmazsa müdüre gönderdikleri belirtmişlerdir. Öğretmenlerin süreçte müdür yardımcılarının tutumları ile ilgili söylemleri ile müdür yardımcılarının ifadeleri örtüşmektedir. İkna etme ile ilgili sonuçlar [Bülbül \(2019\)](#), [Tekben ve Koşar \(2019\)](#), [Koşar ve Pehlivan \(2020\)](#) ve [Güleş \(2016\)](#) in araştırmaları ile paralellik göstermektedir.

Okul müdürlerinin müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını arttırmak için özel bir çaba göstermedikleri tespit edilmiştir. İletişim kanallarını güçlü tutmanın müdür yardımcıları ve öğretmenlerin moral ve motivasyonlarını artacağını düşünmektedirler. Okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının özel gün ve gecelerde yaptıkları faaliyetleri ise öğretmenler yeterli bulmamaktadır. [Coşkun \(2006\)](#) araştırmasındaki okul müdürlerinin moral ve motivasyon verme becerisine sahip olduklarının söylenebileceği bulgusuyla ters düşmektedir.

Bazı okul müdürlerinin müdür yardımcıları ve öğretmenlerle aynı fikirde olmadıkları zamanlarda etkileme sürecinde diğerlerinin fikirlerini dinleseler de genelde kendi fikirlerini uyguladıkları tespit edilmiştir. Müdür yardımcıları ise öğretmenlerle aynı fikirde olmadıkları zaman genellikle sorumluluk almadan müdüre yönlendirdikleri görülmüştür.

Okul müdürleri değerlendirme sürecinin öncelikle yasal bir zorunluluk olduğunu, bunun ilgili amirlerce istendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca okulun ve öğrencilerin gelişiminin, yapılan eğitim aktivitelerinin işleyişi ve sonuçlarının doğru bir şekilde değerlendirilmesi ile artacağı ifade edilmiştir. O yüzden hem müdür yardımcılarıyla hem de öğretmenlerle değerlendirme yaptıklarını söylemişlerdir. Ancak bazı okul müdürleri iş yoğunluğu yüzünden müdür yardımcılarının değerlendirmesinin aksadığını belirtmişlerdir. Bazı müdür yardımcıları okul müdürlerinin bu konuda çok titiz olduklarını belirtirken bazı müdür yardımcılarında göre ise süreci kendilerinin takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri değerlendirme sürecinde etkin rol almaktadırlar ancak bazı öğretmenler tarafından da yetersiz kaldıkları ifade edilmektedir. Bu sonuç Karagöz (2006) ün araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

## 2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir

Uygulamacılara şu öneriler sunulabilir: Okul müdürlerinin yönetim süreçlerinde karar alma ve planlama aşamasında müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin fikirlerine daha fazla yer vermesi gerektiği önerilir. Yönetim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde iletişimin etkisi büyük olduğu için eğitim öğretimin her kademesinde iletişim ön planda tutulmalıdır. Alan uzmanları tarafından okul müdürlerine güç kaynaklarının neler olduğu ve nasıl etkin kullanabilecekleri hakkında kurs ya da seminer verilebilir. Okul müdürlerinin yasal konularından kaynaklanan yasal güç, zorlayıcı güç ve ödül gücü kullanımı yerine kişisel güç kaynakları olan uzmanlık ve karizmatik gücün kullanımı konusunda kurs ya da seminerler verilebilir. Okul müdürlerinin güç kaynakları kullanım süreçleri içerisinde örgütsel davranış, yönetim süreçleri konularında eğitim verilebilir. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi, insan ilişkileri gibi konularda seminer veya kurslar verilebilir.

Araştırmacılara şu öneriler sunulabilir: Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerindeki tutumlarının öğretmenlerin iş stresi, motivasyonu ve örgütsel bağlılığı üzerine etkisi araştırılabilir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki araştırılabilir. Okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının öğretmenlerin moral ve motivasyonunu artırma becerilerinin ve öğretmenlerin bu konudaki algılarının tespiti araştırılabilir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, örgütsel vatandaşlık davranışları, sinizm düzeyleri, iş tatmini ve motivasyonu arasındaki ilişki araştırılabilir. Araştırmaların büyük çoğunluğu nicel araştırma türünde olup, aynı araştırmalar daha iyi anlaşılması için nitel araştırma türünde yapılabilir. Araştırma farklı okul türleri ve farklı okullarda tekrarlanarak sonuçları karşılaştırılabilir.

## Kaynakça/References

- Akyol, B. (2013). *Üniversitelerdeki örgütsel adalet olgusunun öğretim elemanları algılarına göre yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Aşkun, İ. C. (1978). *İşgören*. Bayteş Yayıncılık.
- Atatürk Araştırma Merkezi (2006). *Atatürk'ün söylev ve demeçleri*. Ankara
- Aydın E. (2019). *Temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya Türkiye

- Aydın S. (2019). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi (Kocaeli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye
- Bilici, S. C. (2019). *Örnekleme yöntemleri*. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu. (Editörler). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 56-78
- Bozan M. (2002). *Merkeziyetçi yönetimden yerinden yönetime geçişte alternatif yaklaşımlar (Milli Eğitim Bakanlığı Örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 137-145.
- Bucak, E. B. (2002). *Abant İzzet Baysal Üniversitesinde örgüt iklimi: "Yönetimde ast üst ilişkileri"*. Muğla Üniversitesi SBE Dergisi. (7)
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (21. Baskı). Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (15. Baskı). Pegem Akademi.
- Bülbül, S. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak, Türkiye
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Pegem Akademi.
- Coşkun Z. (2006). *Okul müdürlerinin yönetim süreçleri ile ilgili davranışlarının öğretmen verimliliği üzerine etkisi konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd edition). Sage
- Demirel, Ö. (Ed.). (2022). *Eğitimde yeni yönelimler*. Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayıncılık
- Dinçer, M. (1997). *Eğitim yönetimine giriş*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Erçetin, Ş. (1993). *Ast üst ilişkileri (Okul müdürü ve öğretmenlerin birbirlerini etkilemekte kullandıkları güçler)*. Şafak Matbaacılık.
- Erdoğan, İ. (1998). *Araştırma dizaynı ve istatistik yöntemleri*. Emel Matbaası.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. Alfa Yayıncılık
- Fayol, H. (2005). *Genel ve endüstriyel yönetim*. (A. Çalıkoğlu Çev.). Adres Yayın (Orijinal eserin basım tarihi, 1916).
- Fişek, K. (2011). *Yönetim*. Kilit
- French, J. P. ve Raven, B. (1959). *The bases of social power*. Institute For Social Researcrh.
- Güleş, H. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin ilişki davranışları ve kullandıkları politik taktiklerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Mikro Yayınları.
- Gürüz, D. ve Özdemir Yaylacı, G. (2007). *İletişimci gözüyle insan kaynakları yönetimi*. MediCat.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. Beta Yayınları.
- Karagöz, B. K (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne, Türkiye
- Kıymaz, Ç. (2020). *Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin alguları (Acıpayam özel)* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye
- Koşar, S., Pehlivan, Ü. (2020). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Eğitim ve Bilim, 45(201).
- More, H.W. ve Wegener, W.F. (1992). *Behavioral police mamagement*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Öcal, H. (1996). *Okul müdürlerinin yönetsel işlevi ve güdüleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Özcanay, T. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakındoğu Üniversitesi, Kıbrıs.



- Özdemir, E. (2003). *Liderlik ve etik*. Uludağ Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 151-168.
- Resmi Gazete (1974), Milli eğitim temel kanunu. T.C. Resmi Gazete, 14574, 14 Haziran 1974.
- Resmi Gazete (2021), Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici Seçme ve görevlendirme yönetmeliği, T.C. Resmi Gazete, 31386, 2 Mayıs 2021.
- Resmi Gazete (2022), Millî Eğitim Bakanlığı disiplin amirleri yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 31707, 2 Ocak 2022.
- Sertkaya, F. (2016). *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Şimşek, M.Ş., Çelik A. Ve Akgemci T. (2019). *Davranış Bilimleri*. Eğitim Yayınevi.
- Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2022, Mart). Kurum türlerine göre özet veriler T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://istatistik.meb.gov.tr/OzetlerKurumTuru/Index>
- Taş, A., Çelik K. ve Tomul, E. (2007). *Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (2), 85-98.
- Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(2), 108-119.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi* (10. Baskı). Pegem Yayınevi.
- Tekben, İ. ve Koşar, D. (2019). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin kullandıkları etkileme taktikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(3), 987-1007. doi: 10.17679/inuefd.596949
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*. Milli Eğitim Dergisi, 166, 98-113.
- Toprakçı, E. (2001a). Okul müdürlerinin planlama yeterliği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-67.
- Toprakçı, E. (2001b). Okul müdürlerinin iletişim yeterliği. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 71(71), 29-33. Erişim: <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/view/86/83>
- Toprakçı, E. (2001c). *Okul müdürlerinin örgütlenme yeterliği*. Kırşehir Eğitim Fakültesi 2(3), 31-39.
- Toprakçı, E. (2002). *Okul yöneticilerinin eşgüdümleme yeterliliği*. Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(3), 87-94.
- Tutar, H (2003). *Örgütsel iletişim*. Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Ast. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Aralık 3, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Güç. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Aralık 3, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- Yaman, E. ve Irmak, Y. (2010). *Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 7(13), 164-172.
- Yanar, A. İ., & Toprakçı, E. (2022). Yönetim süreci döngü ve öğelerini kullanabilme ölçek bataryası'nın (YÖSDÖKÖ-B) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(6), 173-193. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1203763>
- Yeşilbaş, Y. (2018). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları: bir karma yöntem çalışması (Aydın ili Efeler ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yukl, G. (1994). *Örgütlerde liderlik*. Nobel Akademik Yayıncılık.



# Teachers' Opinions on the Measurement Tools Applied to Them in Scientific Research

**Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER**  
İnönü University-Türkiye  
ORCID: 0000-0002-1724-8825  
mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

**Dr. Muhammet YILDIRIM**  
Ministry of National Education-Türkiye  
ORCID: 0000-0002-3000-4243  
muhammet4506@hotmail.com

## Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of teachers about the measurement tools applied to them within the scope of scientific research. The study group of this research, which was designed in the form of phenomenology, one of the qualitative research methods, consists of 97 teachers working in Malatya city center. To deeply examine teachers' thoughts on measurement tools and identify key patterns, a diverse sample of teachers was selected using the maximum diversity sampling method. Data collected from teachers via semi-structured interviews were analyzed using content analysis, employing multiple coding methods to identify various themes, and four themes emerged: "Teachers as Scientific Data Sources," "Approach to Measurement Tools," "Concerns about Measurement Tools," and "Factors Affecting Data Quality in Scales." Participants recognized scales as crucial for scientific research and educational development but expressed concerns about their application in the field. Despite the many concerns shared by the teachers, the majority of the teachers stated that they responded objectively to the scales applied to them. However, as can be seen from the content analysis of teachers' statements, it was determined that the answers that teachers thought they gave objectively were affected by many factors classified as "cognitive, psychological, environmental and participant characteristics". And also teachers in the study criticized lengthy scales and complex questions, attributing their less objective responses to time pressure and workload. In response to these factors that may affect the quality of data obtained through scale studies, researchers can minimize the impact of these factors by paying attention to the phenomenon of "social desirability" as well as writing clear instructions, using simple and understandable language, and encouraging participants.

**Keywords:** Educational sciences, Scientific research, Teacher opinions, Measurement



E-International Journal  
of Pedagogogy

Vol: 4, No: 1, pp. 27-51

Research Article

Received: 23 April 2024  
Accepted: 18 June 2024



## Suggested Citation

Üstüner, M., & Yıldırım, M. (2024) Teachers' opinions on the measurement tools applied to them in scientific research, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 4(1), 27-51. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.118>

## Extended Abstract

**Problem:** Science is defined as the process of examining events, phenomena, objects and the relationships between them in all details and making explanations and predictions about the future (Toprakçı & Doğan, 2022). Science, which forms the cornerstone of the modern world, makes use of scientific research in a systematic and methodological manner in the process of scientific knowledge production. When we look at the definition of scientific research, which provides a manageable understanding of a subject by increasing the knowledge stock of the society; scientific research can be defined as a systematic and evidence-based inquiry process that aims to uncover new information or review the current understanding of a particular subject (Basu, 2020; Best & Kahn, 1998; Karagöz & Mesci, 2024). By generating scientific knowledge, scientific research forms the basis for individuals' understanding of themselves and their environment, their judgments and evaluations, the decisions they make, and the strategies and policies they develop (Pramodini & Sophia, 2012). Scientific research increases the knowledge stock of society and helps them understand the subject and its principles in a better and more manageable way (Pathak & Shah, 2017). In this respect, examining and researching scientific research methods and practices is important for improving the education system. Educational research refers to the systematic and methodological study of the impact of educational issues and practices on learning (Green, 2010). As explained earlier, the strategies and methods used in educational research should contribute to practice. However, Johannigmeier and Richardson (2008) mentioned the challenges affecting educational research at the beginning of the 21st century. According to the researcher, problems with the effectiveness of educational research begin with the political-partisan nature of education. Toprakçı (1995) stated that the predominance of positivist and traditionalist tendencies in educational tendencies prevents the development of theories and their application in practice, leading to a lack of balance between theory and practice in education. The relationship between practice and theory in educational sciences is controversial and imperfect (Peñalva, 2014), and sometimes non-existent (Schneider, 2014; Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais, & Janosz, 2014). The controversial relationship between research and practice, and the problems experienced within the scope of the nature of knowledge in education, it is thought that there are too many scales and questionnaires based on perceptions in recent scientific research in our country and this is an important factor affecting the quality of educational research. The fact that the educational literature relies heavily on scales and questionnaires measuring individuals' perceptions raises concerns about mismeasurement (Leithwood & Jantzi, 2000; Veletić, Price, & Olsen, 2023). The reliance on self-reports, a common problem in educational research, makes it difficult to establish causal relationships and draw valid conclusions. Depending on the nature of educational research or the methods, approaches and attitudes adopted by researchers, the results of scientific research can be shaped. If educational research is to be efficient and effective based on realistic evidence, it is necessary to reveal the factors that can contribute to filling the gap between the "ideal and practice" that arises because the scales and questionnaires used in scientific research are based on perceptions. Meanwhile teachers, who are an important component of the education system, are one of the important sources for obtaining research data in research on education in our country. Researchers conducting research on education apply some measurement tools to teachers within the scope of their research. Research questions are answered by statistical analysis on the data collected with these measurement tools. One of the reasons for conducting this research is that, especially in studies conducted with Likert-type measurement tools, the average of teacher perception/opinion is in the range of 4-5 points, regardless of the research subject. To determine what the averages obtained in the studies were in general, academic studies conducted in DergiPark-ULAKBIM, Google-Akademik, databases as of 2023 were scanned with the keyword teacher and 150 scientific research articles related to the research topic were reached because of the scans. It is seen that the average of teachers' opinions on conflict, motivation, leadership, self-efficacy, organizational

silence, pedagogical content knowledge and competencies and many other similar studies is approximately 3.72 (Agree). Most of the evaluations obtained because of the scales administered to the teachers are highly adequate and positive in terms of perception of skills and competence. It is important to investigate the reasons for these high-level evaluations of teachers. This situation, which is also important for teachers to use and integrate the relevant findings and scientific theories of educational research in their professional actions and decisions, is thought to be directly related to the effectiveness of the research and their solutions in practice. For this reason, knowing what teachers' opinions are about the studies conducted to measure teachers' perceptions about a subject in educational research can contribute to increasing the effectiveness of the research.

**Method:** Phenomenology (phenomenology), one of the qualitative research methods, was preferred in this study, which was conducted to examine teachers' thoughts and opinions about the measurement tools used in scientific studies. Phenomenology research is a qualitative research approach used to understand the experiences, feelings and thoughts of individuals (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). This method allows participants to describe the events they have experienced and the effects of these events on them from their own perspectives. According to Creswell and Poth (2016), phenomenological research is an approach that examines the experiences of individuals in depth to understand the essence of human experience. 97 teachers working in Malatya city center in the 2023-2024 academic year constitute the study group of this phenomenological study. In the research, it was tried to reach many teachers to examine teachers' thoughts and opinions about measurement tools in depth, to identify differences, to identify large-scale situations and important common patterns. In this context, maximum diversity sampling method was used. The interview form which was prepared by the researchers and consisted of one question item, was applied to the participants. 97 participants said, "Within the scope of scientific research on education in our country, from time to time, some measurement tools prepared by researchers to collect research data are applied to you in order to get the opinions of you, dear teachers. What would you say when you visualize your own feelings, thoughts and attitudes when you encounter such measurement tools?" Their answers to the question specified with the statement "What would you say when you visualize your own feelings, thoughts and attitudes when you encounter such measurement tools?" were digitally written in a file. Data analysis was conducted using Saldaña's (2019) "structural, descriptive, in vivo and process" coding methods. The data obtained from teachers' opinions contained 243 different codes in the first stage. These codes were reviewed again and unnecessary repetitions and inappropriate ones were removed. Some codes were organized in accordance with Saldana's methodology and made more conceptual. As a result, 83 codes were identified. Friese (2014) suggests that between 50 and 300 different codes are reasonable in qualitative research.

**Findings:** In this research, which was conducted to determine the thoughts and opinions of teachers about the measurement tools applied to them within the scope of scientific research, four themes were determined as "Teachers as Scientific Data Source, Approach to Measurement Tools, Concerns About Measurement Tools, Factors Affecting Data Quality in Scales". "Teachers as a Source of Scientific Data" analyzes the needs related to education by determining what the expectations and wishes of teachers are with the data collected from them through the scales used in scientific studies. In line with these analyzes, it is understood from the opinions of the teachers participating in this study that studies are carried out to increase the quality of education by developing strategies on many issues such as professional development of teachers, improvement of education curricula and development of teaching methods. Teachers' attitudes towards measurement tools were categorized as scientific, emotional and unnecessary attitudes. While reading the scale items, 56% of the teachers who participated in the study stated that they tried to answer the items from an objective point of view, free from prejudices. However, although 56% of the teachers stated that they answered the scales with an objective attitude, 32% of this group stated that it was not always possible to have an attitude with a scientific point of view and mentioned that various factors such as experience, place,

time, question length, social acceptance and tendency to avoid extremes could affect their answers. Teachers have concerns about the evaluation process due to the lack of feedback in scale studies, the lack of sharing of findings, the difficulty of putting solutions into practice and implementing suggestions. Popham (2001) and Stiggins (2002), they stated that the findings obtained from scientific studies conducted with scales are generally not shared with teachers and therefore do not create any change in educational practices. Although teachers found the studies conducted with scales academically meaningful, they stated that the results obtained did not make a significant change in educational activities. It is important that 12% of the teachers who participated in this study stated that they were not sure what purpose the measurement tools served. According to the teachers, some researchers use measurement tools only for career purposes, which leads to the emergence of scientific studies that do not contribute to the development of education and training services. It can be said that this situation creates a perception of unnecessary among some teachers and causes scales to be defined as time-consuming, ineffective and dysfunctional. In the study, the theme of "Factors that may affect data quality in scales" was categorized as cognitive, psychological, environmental and participant characteristics. It was seen that deficiencies in information processing skills such as random answering, superficial and cursory reading, which were evaluated within the scope of cognitive factors, could negatively affect the data quality in the scales. Another factor, psychological factors, shows that teachers may respond to the scales applied to them in the context of their needs for social desirability, immediate situational responses, tendency to avoid extremes, respect for authority and in-group acceptance. It can be said that teachers tend to give answers that are accepted and perceived as reasonable by society or their environment. For this reason, it can be said that it is important for researchers who apply measurement tools to be aware of psychological factors. Podsakoff and Organ (1986) analyzed how respondent response biases may affect social desirability and other response style biases in job satisfaction surveys. Although this study was not conducted with teachers, Podsakoff and Organ's findings suggest that teachers may not give completely objective responses to measurement instruments. Desimone (2009) provided information on the need to understand and measure teachers' self-reporting of professional development and performance. In particular, he emphasized factors such as biases, social desirability and personal experiences that affect the objectivity of responses to measurement instruments. Paulhus (1984) states that it is necessary to be aware of the potential effects of individuals' efforts to appear socially acceptable or desirable and their tendency to see themselves more positively than they really are on the reliability of scale responses.

**Suggestions:** In this context, it can be said that it is important for researchers using measurement tools to be aware of psychological factors. Apart from psychological factors, environmental factors such as many items, complex and long questions, time pressure, intense work tempo and other distractions may negatively affect teachers' ability to give correct answers. As a result, it should be taken into consideration by researchers that teachers are more motivated to answer scales when they can contribute to the improvement and development of education and training services and that scientific studies aimed at improving teaching practice can positively affect teachers' attitudes towards scales. Furthermore, to minimize the impact of the various factors mentioned above, researchers should write instructions clearly and concisely, formulate questions using simple and understandable language, and offer incentives to increase participants' motivation. It should also be noted that they should pay attention to the phenomenon of "social desirability" when collecting data.

## Öğretmenlerin Bilimsel Araştırmalar Kapsamında Kendilerine Uygulanan Ölçme Araçlarına İlişkin Görüşleri

**Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER**  
İnönü Üniversitesi-Türkiye  
ORCID: 0000-0002-1724-8825  
mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

**Dr. Muhammet YILDIRIM**  
Millî Eğitim Bakanlığı-Türkiye  
ORCID: 0000-0002-3000-4243  
muhammet4506@hotmail.com

### Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin bilimsel araştırmalar kapsamında kendilerine uygulanan ölçme araçlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilimi) şeklinde tasarlanan bu araştırmanın çalışma grubunu, Malatya il merkezinde çalışan 97 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ölçme araçları hakkındaki düşüncelerini ve görüşlerini derinlemesine incelemek ve önemli ortak örüntüleri belirlemek amacıyla, araştırmaya katılan çok sayıda öğretmen maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Veri analizlerinde birden çok kodlama yöntemi kullanılmış olup, kod ve kategori analizi doğrultusunda çeşitli temalara ulaşılmıştır. "Bilimsel Veri Kaynağı Olarak Öğretmenler, Ölçme Araçlarına Olan Yaklaşım, Ölçme Araçlarına İlişkin Endişeler, Ölçeklerde Veri Kalitesini Etkileyen Faktörler" olmak üzere dört tema şeklinde belirlenmiştir. Katılımcılar, ölçeklerin bilimsel araştırma kapsamında vazgeçilmez bir öğe olduğunu ve eğitim öğretiminin geliştirilmesinde önemli bir bilgi toplama aracı olarak kabul etseler de, sahada kendilerine bilimsel araştırma kapsamında uygulanan ölçeklere ilişkin çeşitli endişelerin bulunduğu görülmüştür. Öğretmenler tarafından paylaşılan birçok endişeye rağmen, öğretmenlerin büyük bir kısmı kendilerine uygulanan ölçeklere nesnel bir biçimde cevap verdiklerini belirtmiştir. Ancak öğretmen ifadelerinin içerik analizi sonucundan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin nesnel olarak verdiklerini düşündükleri cevapların "bilişsel, psikolojik, çevresel ve katılımcı özellikleri" olarak sınıflandırılan birçok faktör tarafından etkilendiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, ölçeklerin çok sayıda madde ve karmaşık sorular içermesini eleştirirken, zaman baskısı ve iş temposu gibi nedenlerin de verdikleri cevapların nesnellüğünü olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ölçek çalışmalarında elde edilen verilerin kalitesini etkileyebilecek bu faktörlere karşı, araştırmacılar "sosyal arzu edilebilirlik" olgusuna dikkat etmelerinin yanı sıra, talimatları açık ve net yazmak, basit ve anlaşılır bir dil kullanmak ve katılımcıları teşvik etmek gibi yöntemlerle bu faktörlerin etkisini en aza indirebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim bilimleri, Bilimsel araştırma, Öğretmen görüşleri, Ölçme



E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi

Cilt: x, Sayı: x, ss. x

Araştırma Makalesi

Gönderim: 23 Nisan 2024  
Kabul: 18 Haziran 2024



### Önerilen Atıf

Üstüner, M., & Yıldırım, M. (2024) Öğretmenlerin bilimsel araştırmalar kapsamında kendilerine uygulanan ölçme araçlarına ilişkin görüşleri, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 4(1), 27-51. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.118>



## GİRİŞ

Bilim; olayların, olguların, nesnelerin ve aralarındaki ilişkilerin tüm ayrıntılarıyla incelenmesi, geleceğe dair açıklama ve tahminlerde bulunulması süreci (Toprakçı ve Doğan, 2022) olarak tanımlanmaktadır. Evrenin işleyişini anlamak için sistematik bir yaklaşım sunan bilim, doğal dünyanın gözlemlenmesi, hipotezlerin test edilmesi, verilerin toplanması ve analiz edilmesi yoluyla, insanların olgular hakkında yeni bilgileri keşfetmesine olanak sağlamaktadır. Modern dünyanın temel taşı olan bilim, bilimsel bilgi üretim sürecinde sistematik ve metodolojik bir biçimde bilimsel araştırmalardan faydalanmaktadır. Bilime katkıda bulunmak amacıyla planlı ve sistematik olarak yapılan bilimsel araştırmalar, toplumsal ilerlemeyi ve bireysel gelişimi sağlamaları açısından önemlidir. Toplumun bilgi stokunu arttırarak bir konunun yönetilebilir bir şekilde anlaşılmasını sağlayan bilimsel araştırmanın tanımına bakıldığında; bilimsel araştırma, yeni bilgileri ortaya çıkarmayı veya belirli bir konudaki mevcut anlayışı gözden geçirmeyi amaçlayan sistematik ve kanıta dayalı bir sorgulama süreci olarak ifade edilebilir (Basu, 2020; Best ve Kahn, 1998; Çaparlar ve Dönmez, 2016; Karagöz ve Mesci, 2024). O'Leary' e (2006) göre bilimsel araştırma, belirli bir soruyu yanıtlamak veya bir sorunu çözmek için konunun sistematik ve eleştirel bir şekilde incelenmesidir. Doğru tahminlerde bulunmak ve deneysel incelemeler için teorileri ve uygulamaları yönlendirmek üzere kullanılan bilimsel araştırmalarda (Toprakçı ve Doğan, 2022), önce bir problem belirlenip tanımlandıktan sonra bu probleme olası çözümler için hipotezler oluşturulmaktadır. Nitel ve nicel veri toplama yöntemleri ile elde edilen veriler analiz edilerek ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yeni bir bilgi veya teori oluşturulabilir ya da mevcut bilgi ve teorilere katkıda bulunulabilir. Alan veya konuyla ilgili yapılacak yeni bilimsel araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre de bu bilgi veya teoriler gelişip ve evrimleşebileceği söylenebilir (Toprakçı, Dağdeviren, Oflaz ve Türe, 2010). Toplum ve eğitim alanlarında dünyayı anlamak için kullanılan güçlü bir araç olan bilimsel araştırmaların işlevi; gerçekleri, aralarındaki bağlantıları ve nihayetinde gerçekliğe ilişkin hakikati ortaya çıkarmaktır (Basu, 2020). Bilimsel araştırmalar; bilimsel bilgi üretmek bireylerin kendisini ve çevrelerini anlama süreçlerine, oluşturulacak yargı ve değerlendirmelere, verilecek kararlara, geliştirilecek strateji ve politikalara temel oluşturur (Gül, 2020). Olguların, teorilerin veya hipotezlerin sistematik ve ampirik olarak incelendiği (Green, 2010) bilimsel araştırmalarda bilgi, fikir üretmek veya mevcut bilgiyi doğrulamak amacıyla bir durum veya sorun sistematik, titiz bir şekilde incelenmektedir (Rathnakar, 2018). İncelenen konuyu ve onun ilkelerini daha iyi ve yönetilebilir bir şekilde anlamalarına yardımcı olan bilimsel araştırmalar (Pramodini ve Sophia, 2012) toplumun bilgi stokunu arttırmaktadır (Pathak ve Shah, 2017). Bu bakımdan yapılan bilimsel araştırmalar bir taraftan kolektif etki sağlayarak ilerlemeyi yönlendirirken diğer taraftan da sağlıklı karar alma süreçlerinin işletilmesini sağlayarak bireylerin gelişimine katkıda bulunur (Rathnakar, 2018). Bilimsel araştırma yöntem ve uygulamalarının işlevi ve amaçları göz önüne alındığında, eğitim sisteminin geliştirilmesi açısından bilimsel araştırmaların önemi oldukça fazla olduğu görülmektedir. Ancak Toprakçı'ya (1997) göre eğitim ve bilim, iç içe geçmiş iki kavram gibi görünse de eğitim genellikle öğretim ve öğrenme süreçlerini, okulları, öğretmenleri ve öğrencileri şeklinde daha basit bir algıyı yansıtırken bilim ise genellikle daha soyut ve karmaşık süreçler içermektedir. Bu nedenle bu iki kavram her zaman birbirine tam olarak entegre olamayabilmektedir. Yine de eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmaların uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm getirmesi beklenmektedir. Bu kapsamda eğitim araştırmalarının tanımına bakıldığında, söz edilen kavramın tanımından görüleceği üzere uygulama ile teori arasında bir bağın olduğundan söz edilmektedir. Eğitim araştırmaları, eğitime ilişkin sorunların ve uygulamaların öğrenme üzerindeki etkisinin sistematik ve metodolojik bir şekilde incelenmesi anlamına gelmektedir (Green, 2010; Kapur, 2018; Pathak ve Shah, 2017). Green'e (2010) göre eğitim araştırmaları, öğrenci öğrenimi, etkileşim, öğretim yöntemleri, öğretmen eğitimi, yönetim uygulamaları ve sınıf dinamikleri de dahil olmak üzere eğitimin çeşitli yönlerini araştırmaktadır. Eğitim uygulamaları ve bunların öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerine dair olan bu araştırmalar, psikoloji, ekonomi, sosyoloji, antropoloji ve felsefe gibi çeşitli disiplinlerden yararlanır. Tarihsel olarak, eğitim alanında yapılan eğitimdeki bilimsel araştırmaların bir çoğu aslında; öğretimin öğrenme üzerindeki etkisi, öğrenmenin doğası, okullaşmanın ve kamu eğitim



sistemini sürdürmenin maliyet-faydaları, okulun yoksulluğu azaltmadaki rolü ve okulun ülkenin üretkenliğini ve ekonomik rekabet gücünü nasıl artırabileceği ile ilgili olmuştur (Johanningmeier ve Richardson, 2008). Eğitim araştırmaları sonucunda elde edilen bulgular ise; eğitimciler tarafından kullanılan stratejilerin belirlenmesine (Ponce ve Pagan 2017), bilgi sağlayan eğitim teorilerinin üretilmesine (Green, 2010; Pring, 2000), öğretmenlerin, yöneticilerin mesleki gelişimine (Pramodini ve Sophia; 2012), müfredat geliştirme ve eğitim politikalarının oluşturulmasına (Diery ve Vogel, 2018; Gupte, 2015) katkı sağlamak için kullanılmıştır. Eğitimi; öğrenenlerin, eğitimcilerin, kurumların ve toplumsal etkilerin iç içe geçtiği geniş bir ağ olarak düşündüğümüzde, eğitim araştırmaları bir büyüteç görevi görür; bu ağın her bir parçasını ayrıntılı olarak incelememize olanak tanır. Süreci sezgiler değil, veriler yönlendirir ve sonuçların sadece içgüdüsel hislere değil, ampirik kanıtlara dayanmasını sağlar (Basu, 2020). Eğitim araştırmaları bu kanıtları ortaya koyarken Ponce ve Pagan (2017)' in belirttiği gibi altı strateji kullanır. Bu stratejiler aşağıdaki gibidir: (a) eğitim olaylarını yerinde gözlemlemek (b) görüşme yapmak (c) deney yapmak (d) anket yapmak (e) belirli vakaları incelemek (f) tarihi olayları incelemek. Coe, Waring, Hedges ve Arthur (2017) benzer şekilde bilimsel araştırmalarda gözlem, görüşme, deney, anket, vaka çalışmaları ve tarihsel araştırma gibi stratejilerinin eğitimdeki uygulamaları araştırmak amacıyla kullanıldığından söz etmişlerdir. Kullanılan stratejiler dışında tüm araştırmalar (O'Leary, 2006; Rathnakar, 2018) nitel ve nicel olacak şekilde iki grupta sınıflandırılabilir. Araştırmacıların nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerini tek bir çalışma içinde bir araya getirerek her iki yaklaşımın güçlü yönlerinden yararlandıkları karma araştırmalardan söz etmek de mümkündür. Bu sayede, karmaşık olgular daha kapsamlı bir şekilde incelenebilmektedir (Toraman, 2021).

Eğitim araştırmalarında kullanılan strateji ve yöntemlerin daha önce açıklandığı üzere uygulamaya katkı sağlaması gerekmektedir. Ancak Johanningmeier ve Richardson (2008) 21'inci yüzyılın başında, eğitim araştırmalarını etkileyen zorluklardan söz etmiştir. Araştırmacıya göre eğitim araştırmalarının etkililiğine ilişkin sorunlar, aslında eğitimin politik-partizan doğasıyla başlar. Kamusal eğitim, devlete yanıt veren ve devlet tarafından düzenlenen sosyal bir yapıdır. Eğitim sistemlerine gömülü olan sosyal ve siyasi idealleri eğitim hedefleri veya standartları şeklinde araştırmak zordur. Bu ideallerin muğlak bir biçimde eğitim hedeflerine dönüşmesi (Mortimore, 2000) nedeniyle incelenmesi, ölçülmesi ve kanıtlanması zor görünmektedir (Johanningmeier ve Richardson, 2008). Eğitimin politik doğası dışında, eğitimde bilginin doğası ve amacı konusundaki epistemolojik çeşitlilik (Ponce ve Pagán, 2017), eğitim araştırmalarının bir bilim olarak tanımlanması konusunda yaşanan sorunlar (Clark, 2011) ve eğitim araştırmaları ile eğitim uygulamaları arasındaki kopukluk (Hargreaves, 2007; Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais ve Janosz, 2014; Peñalva, 2014; Schneider, 2014) şeklindeki faktörler eğitim araştırmalarını etkililiğini şekillendirdiği söylenebilir. Doğa bilimlerindeki nesnellik ve kontrol odaklı yaklaşımın aksine (Ponce ve Pagán, 2017), sosyal bilimlerin insan odaklı ve öznel önermelerin çeşitliliğiyle doğa bilimlerinden farklılık göstermektedir. İnsan davranışları duygular, değerler ve anlamlar gibi olgulara bağlı olarak şekillendiği için kesin olarak tanımlanamaz ve ölçülemez olduğu söylenebilir. Bu nedenle, sosyal bilimlerin kesinlik ve doğruluk yerine belirsizlik ve olasılık üzerine kurulu bir anlayışa ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Moles, 2012). Belirsizlik üzerine kurulu anlayışla beraber, eğitim araştırmaları ile eğitim uygulamaları arasında bir kopukluğun bulunduğu görülmektedir. Toprakçı' ya (1995) göre doğa bilimlerinin gelişmişliği, insan bilimlerine göre daha fazla kabul görmekte ve bu durum teori ile pratik arasındaki uyumu sağlamada doğa bilimleri açısından önemli bir avantaj sağlamaktadır. Eğitim bilimlerinde uygulama ile teori arasındaki ilişki tartışmalı ve kusurludur (Peñalva, 2014), bazen de bu ilişki hiç var olmamıştır (Schneider, 2014; Lysenko, Abrami, Bernard, Dagenais ve Janosz, 2014). Eğitim araştırmalarının etkisizliği şeklinde görülen bu durum aslında araştırmaların meslek pratiğiyle olan ilişkisinde yatmaktadır. Bu tartışma, eğitim araştırmalarının devlet okullarında eğitim uygulamalarının geliştirilmesi üzerinde çok az etkisi olduğuna odaklanmaktadır (Hargreaves, 2007). Ponce ve Pagán' a (2017) göre eğitim sisteminde yer alan araştırmalar ile okullarda, kolejlerde ve diğer kurumlardaki eğitim uygulamaları arasında bir boşluk vardır. Bu boşluk, sınıf süreçleri, değerlendirme teknikleri ve öğrenme materyallerinin

öğretilmesine ilişkin süregelen uygulamaların araştırma önerilerinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma ve uygulama arasındaki diğer bir ifadeyle eğitimde teori ve pratik arasında dengeli bir ilişkiye duyulan ihtiyacı vurgulayan **Toprakçı (1995)**, eğitim eğilimlerinde pozitivist ve gelenekçi eğilimlerin baskın olması, teorilerin geliştirilmesini ve pratikte uygulanmasını engellediğini, eğitimde teori ve pratik arasında bir denge olmamasına yol açtığını belirtmiştir.

Eğitimin politik doğası, araştırma ve uygulama arasındaki tartışmalı ilişki, eğitimde bilginin doğası kapsamında yaşanan sorunların dışında, son dönemlerde ülkemizde yapılan bilimsel araştırmalarda algılara dayalı yapılan çok fazla ölçek ve anket çalışmasının olduğu ve bu durumun eğitim araştırmalarının niteliğini etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Eğitim literatürünün büyük ölçüde bireylerin algılarını ölçen ölçek ve anketlere dayanmasının yanlış ölçümlerle ilgili endişeleri arttırmaktadır (**Leithwood ve Jantzi, 2000; Veletić, Price ve Olsen, 2023**). Eğitim araştırmalarındaki yaygın sorunlardan olan öz bildirimlere dayalı olma durumu nedensel ilişkiler kurmayı ve geçerli sonuçlar çıkarmayı zorlaştırmaktadır (**Hallinger, 2011**). **Morris' e (1967)** göre her ne kadar bilimsel araştırmalar, eğitimdeki pek çok konu için ampirik araştırma cevap veremese de; eğitim konularında akıllıca kararlar vermek için gerçekçi kanıtlara ihtiyaç duyulmaktadır. **Bellibaş ve Gümüş (2019)** yapmış oldukları çalışmada, ülkemizde akademisyenlerin yayınladıkları makalelerin konularını, çerçevelerini ve araştırma tasarımlarını analiz ederek araştırmacıların, örgütsel davranış ve okul liderliği gibi konularda nicel araştırma yöntemlerini kullandıklarını ancak öğrenci başarısı ve okul gelişimi gibi eğitim çıktılarının ihmal edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada eğitim sisteminin belirli özelliklerini dikkate alarak müdürlerin ve öğretmenlerin okullardaki gerçek uygulamalarının keşfedilmeye çalışılmasının eğitim araştırmalarına olumlu katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

Görüldüğü üzere eğitim araştırmalarının sonuçları, araştırmacılar tarafından benimsenen yöntem, yaklaşım ve tutumlara bağlı olarak şekillenmektedir. Bu araştırmaların verimli ve etkili olabilmesi için gerçekçi kanıtlara dayandırılması önemlidir. Ancak, bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçek ve anketlerin algılara dayalı olması, "ideal olan ile uygulama" arasındaki boşluğu ortaya çıkarabilir. Bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabilecek faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir. Ülkemizde eğitime ilişkin yapılan araştırmalarda, öğretmenler araştırma verilerinin elde edilmesinde en önemli veri kaynağıdır ve bu faktörlerin neler olduğunun belirlenmesinde öne çıkmaktadırlar. Bu kapsamda eğitim ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda araştırmacılar öğretmenlere bir takım ölçme araçları uygulamaktadırlar. Bu ölçme araçları ile toplanan veriler üzerinde istatistiksel analizler yapılarak araştırma soruları yanıtlanmaktadır. Bu durum özellikle nicel nitelikteki ölçme araçları için söz konusu olmaktadır. Bu tür araştırmalarda öğretmenlerin kendilerine uygulanan ölçme araçlarını "içtenlikle" "objektif" yanıtladıkları ya da öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların ele alınan olguya ilişkin "gerçek durumu" yansıttığı şeklinde varsayımlara dayandığı görülmektedir. Bu araştırmanın yapılma nedenlerinden biri, araştırmacının incelediği Likert tipi ölçme araçları ile yapılan bilimsel çalışmalardan elde edilen puanların ortalamalarının genellikle yüksek puan aralığında olmasıdır. Yapılan araştırmalarda elde edilen ortalamaların genel olarak ne olduğunun belirlenmesi amacıyla DergiPark-ULAKBİM, Google-Akademik, veri tabanlarında 2023 yılı itibarıyla yapılan akademik çalışmalar "öğretmen" anahtar kelime ile taranmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan veya yöneticilerin de dahil olduğu bilimsel çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiş taramalar sonucunda sadece öğretmenlerle yapılan ve araştırmacı tarafından ulaşılan 150 bilimsel araştırma makalesi incelenmiştir. Bu çalışmalar nitel ve nicel şeklinde araştırma yöntemlerine göre tasnif edilmiş ve öğretmenlerle yapılan bu çalışmaların 97'sinin nitel, 53'ünün ise nicel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmalar olduğu tespit edildikten sonra ulaşılan 53 nicel çalışma incelenmiştir. Çatışma, motivasyon, liderlik, öz yeterlik örgütsel sessizlik, pedagojik alan bilgisi ve yeterlikler ve buna benzer yapılan birçok çalışmanın öğretmen görüşleri ortalamalarının yaklaşık 3.72 (Katılıyorum) düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlere yapılan ölçekler sonucunda elde edilen değerlendirmelerin büyük bir çoğunluğunun beceri ve yeterlik algısı bakımında yüksek düzeyde yeterli ve olumlu olduğu şeklindedir. Araştırmacılar, öğretmenlerle yapılan bilimsel çalışmalarda, öğretmenlerin ölçeklere "içtenlikle" ve

"objektif" bir biçimde cevap vererek gerçeği yansıttıkları varsayımıyla hareket etmektedir. Bu varsayım doğrultusunda, araştırmacının incelediği Likert tipi ölçme araçları ile öğretmenlerle yapılan bilimsel çalışmalarda elde edilen puanların yüksek puan aralığında olmasının nedenlerinin araştırılması önemli görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki eylem ve kararlarında eğitim araştırmalarının bulgularını ve bilimsel teorilerini kullanmaları ve entegre etmeleri açısından önemli olan bu durum, yapılan araştırmaların etkililiği ve uygulama konusundaki çözümleri ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim araştırmalarında bir konu hakkında öğretmenlerin algılarını ölçmeye yönelik yapılan çalışmalar hakkında öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğunun bilinmesi yapılan araştırmaların etkililiğini arttırmasına katkı sağlayabilir. Bu amaç doğrultusunda; "Öğretmenlerin bilimsel araştırmalar kapsamında kendilerine uygulanan ölçme araçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Öğretmenlerin bilimsel çalışmalarda kullanılan ölçme araçları hakkındaki düşüncelerini ve görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilimi) tercih edilmiştir. Fenomenoloji (olgu bilim) araştırmaları bireylerin deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini anlamak için kullanılan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Bu yöntemle, katılımcıların yaşadıkları olaylar ve bu olayların üzerlerindeki etkileri detaylı ve derinlemesine incelenmesi amaçlanır. Creswell ve Poth' a (2016) göre fenomenolojik araştırmalar, insan deneyiminin özünü anlamak için bireylerin yaşadıkları tecrübeleri derinlemesine inceleyen bir yaklaşımdır. Bu tür araştırmalar, kişisel deneyimlerin zengin betimlemelerini sağlayarak, bireylerin dünyayı nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını keşfetmeyi amaçlar. Fenomenolojik araştırma şeklinde tasarlanan bu çalışmada görüşmeler sonucunda öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, metinlerin derinlemesine incelenmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Bu analiz türü, metin içindeki desenleri, temaları ve özellikleri sistematik bir şekilde belirleyerek, araştırmacılara veriler üzerinde daha kapsamlı bir anlayış kazandırır (Cohen, Manion ve Morrison 2007; Saldana, 2019; Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi; bir metindeki anlam katmanlarının ve içeriklerinin daha derin yönlerini keşfetmek amacıyla metinde yer alan kelime veya cümleleri kodlandığı (Cohen, Manion ve Morrison, 2007), kod havuzlarının oluşturularak kodların kategorilere göre sınıflandırıldığı ve metnin genel temasının belirlendiği bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). Öğretmenlerin ölçme araçları hakkındaki düşüncelerini ve görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla fenomenoloji (olgu bilimi) olarak tasarlanan bu araştırmada öğretmenlerden elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen metinlerdeki cümle ve kelimelerden çeşitli kodlar türetilerek oluşturulan kod havuzları sınıflandırılarak kategorilere ayrılmış ve kategorilerden yola çıkılarak çeşitli temalara ulaşılmıştır.

### Çalışma grubu

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Malatya il merkezinde görev yapan 97 öğretmen, fenomenolojik (olgu bilim) çalışması olarak yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin ölçme araçları hakkındaki düşünceleri ve görüşlerini derinlemesine incelemek, farklılıkları belirlemek, geniş çaplı durumları ve önemli ortak örüntüleri belirlemek amacıyla çok sayıda öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacıların bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinmelerini sağlayan bu yöntem, özellikle karmaşık ve çok boyutlu konuları anlamak için kullanılır. Araştırma konusu hakkında daha kapsamlı ve detaylı bir anlayış geliştirmek amacıyla araştırmacılar farklı durum, görüş ve deneyimleri temsil edecek katılımcıları seçerek, bir fenomenin çeşitli yönlerini ve bu yönlerin nasıl etkileşim içinde olduğunu keşfederler (Morgan ve Morgan, 2008; Neuman, 2014; Travers, 2001). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi sayesinde, genelleme yapmadan araştırılan konunun daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına ve yorumlanmasına olanak tanıyarak incelenen konuya daha geniş

bir perspektiften bakılmasını sağlar (Topkaya, 2013). Bu araştırmada öğretmenlerin ölçme araçları hakkındaki düşünce ve görüşlerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak adına birçok branştan 97 öğretmen araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubunun cinsiyet bazındaki dağılımına bakıldığında 59 erkek ve 38 kadın bulunmaktadır. Branş bazındaki dağılıma göre ise; sınıf öğretmeni (22), okul öncesi (11), Fen Bilgisi (9), Türk Dili ve Edebiyat (5), Rehberlik (5), İlköğretim Matematik (4), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4), Beden Eğitimi (5), Matematik (5), Türkçe (6), İngilizce (7), Bilişim (2), Sosyal Bilgiler (6), Özel Eğitim (1), Felsefe (1), Sanat Tasarım (1), Tarih (2) ve Mobilya Tasarım (1) olmak üzere toplam 97 kişi araştırmaya katılmıştır. Ayrıca bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 07-03-2024 tarihinde gerçekleştirilen 2024/3 numaralı oturumda etik kurul izni alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular form şeklinde katılımcılara dağıtılarak sorulmuş ve cevaplar yazıldıktan sonra tekrar formlar katılımcılardan teslim alınmıştır. Araştırmanın amacı ve gizlilik ilkeleri, katılımcılara açıklanmış ve böylece, araştırmanın objektifliği korunarak, katılımcıların gönüllülük esasıyla ve bilinçli bir şekilde katılmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi**

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve bir soru maddesinden oluşan görüşme formu çalışmaya katılan kişilere uygulanmıştır. 97 katılımcının, "Ülkemizde eğitime ilişkin yapılan bilimsel araştırmalar kapsamında zaman zaman siz değerli öğretmenlerin görüşlerini almak için araştırmacılarca hazırlanan ve araştırma verisi toplamayı amaçlayan bir takım ölçme araçları sizlere uygulanmaktadır. Bu tarz ölçme araçları ile karşılaştığınızda kendi duygu, düşünce ve tutumunuzu gözünüzün önüne getirdiğinizde neler söylersiniz?" ifadesiyle belirtilen soruya verdikleri cevaplar dijital ortamda "Word" dosyasına yazılmıştır. Toplamda 4152 kelimeyi içeren 16 sayfalık bir veri seti elde edilmiştir. 10.000 kelimeye düşen belirli bir kelime ya da kelime grubunun sayısını belirten 10 bin başına oran (Rate per 10K) kullanılan kelimelerin frekansı ve veri setindeki toplam kelimenin her birinin metin içindeki oranları hesaplanarak kelimelere ilişkin kod bulutu oluşturulmuştur. Veri analizleri Saldaña' nın (2019) belirttiği "yapısal, betimsel, In vivo ve süreç" kodlama yöntemleri ile yapılmıştır. Nitel veri analizinin geçerliliği ve güvenilirliği sağlama konusunda tek bir yöntem olmamasına rağmen, elde edilen verilerin analizinin detaylı olarak açıkça anlatılması, araştırmanın geçerliliğine katkı sağlayacaktır (Çelik, Başer ve Kılıç, 2020). Creswell (2014) araştırmacıların nitel verileri titizlikle kodlayarak, kategorilere ayırması ve temalara nasıl ulaştığını açıkça belirtmesinin araştırmanın geçerliliğine önemli bir etkisi olabileceğini ifade etmiştir. Verilerin analiz edilme sürecinin detaylı bir şekilde açıklanması, elde edilen sonuçların doğrulanabilirliğini ve geçerliliğini sağlayabileceği göz önüne alındığında yapılan bu çalışmada; öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılan kodlamalar sonucunda 243 (kelime veya kelime öbeklerinden oluşan) kod havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar birden çok kez gözden geçirilerek tekrarlanan ve uygun olmayan kodlar analizden çıkarılmış, bazı kodlar ise Saldaña' nın (2019) belirttiği gibi tekrar tekrar oluşturularak düzenlenmiş ve benimsenen metodolojik yaklaşıma bağlı olarak daha kavramsal ve soyut olacak şekilde oluşturulan 83 koda son hali verilmiştir. Friese'ye (2014) göre nitel bir araştırmada binlerle ifade edilebilecek kadar kod sayısına ulaşılmasının ciddi bir risk olduğunu, toplamda 50 ile 300 arasında farklı kodun makul olacağını önermektedir. Araştırma kapsamında oluşturulan 83 koddan yola çıkarak 15 kategori ve bu kategorilerde sınıflandırılarak 5 tema oluşturulmuştur. Crewell' e (2014) göre yapılan analizin anlamlı olabilmesi için nihai tema sayısının minimum düzeyde tutulması beş ile yedi arasındaki tema sayısının da makul olabileceğini belirtmektedir. Kodlamalar yapıp temalar oluşturulduktan sonra yapılan kodlamaların alt kategori ve kategorileri temsil edip etmediğine ilişkin uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel analizlerin güvenilirliğini sağlamak için doktora eğitimini yapan bir başka araştırmacı tarafından kodlar ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Güvenirlik için Miles ve Huberman'ın oluşturduğu formül kullanılmıştır. Yedi kod farklı kategoriye uygun örülmüş olup, araştırmanın güvenilirliği;  $P = 83 / (83 + 7) \times 100 = \%92$  olarak bulunmuştur. Nitel çalışmalarda araştırmacı ile uzman arasındaki görüşün uyum düzeyinin %70'ten daha yüksek olması beklenmektedir (Öztürk, Fidan ve Arastaman, 2018).



## BULGULAR

Araştırmanın temel sorusu kapsamında " Öğretmenlerin bilimsel araştırmalar kapsamında kendilerine uygulanan ölçme araçlarına ilişkin düşünceleri ve görüşleri nelerdir?" belirlenen kod kategori ve temalar için ayrı tablolar oluşturulmuştur. Veri analizine başlarken ilk olarak katılımcıların en çok kullanmış olduğu kelimeler incelenmiş görüşme formunda ifade edilen kelimelerin frekansları Şekil 1 ve Tablo 1' de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Kelimelerin veri setindeki frekansları

Kelimeler	F	10 bin başına oran (Rate per 10K)
Objektif	55	115.6
Ölçme	46	96.7
Sorular	39	82
Anket	32	67.3
Yapılan	31	65.2
Cevap	30	63.1
Öğretmen	25	52.6
Zaman	24	50.5
Cevaplar	23	48.4
Doğru	22	46.3
Bilimsel	19	39.9
Sorular	19	39.9
Okuyup	18	37.8
Uzun	18	37.8
Çalışırım	18	37.8

Veri analizi sürecinde, belirli kavramların sıklığı ve dağılımı, araştırma sorularının ve hipotezlerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Tablo 1' deki veriler, ""Objektif" (55), Ölçme (46), Sorular (39) ve Anket (32) gibi terimlerin sıklıkla kullanıldığını göstermektedir. Bu durum, bu kavramların araştırma bağlamında merkezi bir öneme sahip olduğunu ve analiz edilen metinlerde bu kavramların etrafında yoğunlaşılması gerektiğini işaret edebilir. Veri setindeki toplam 1402 kelimenin her birinin metin içindeki oranlarının hesaplanarak, daha geniş bir bağlamda kod, kategori ve temaların oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan bu analitik yaklaşım, yapılabilecek olan nitel veri analizinde derinlemesine anlayış sağlayabileceği gibi, veri setinin altında yatan kategori ve temaları keşfetme fırsatı sunabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda katılımcıların en çok kullanmış olduğu kelimelere ilişkin görsel Şekil 1' de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Katılımcıların en çok kullanmış olduğu kelimelere ilişkin kod bulutu

Veri setindeki her bir kelimenin metin içindeki oranlarının hesaplanması ve bu oranların dikkate alınması ardından kod ve kategorilerin oluşturularak temalara ulaşılmıştır. Bu analiz sonucunda, "Bilimsel Veri Kaynağı Olarak Öğretmenler," "Ölçme Araçlarına Olan Yaklaşım", "Ölçme Araçlarına İlişkin Endişeler", "Ölçeklerde Veri Kalitesini Etkileyen Faktörler" ve "Ölçeklerde Veri Kalitesini Artırmaya Yönelik Tedbirler" olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir. "

### 1. Bilimsel Veri Kaynağı Olarak Öğretmenler

Bilimsel Veri Kaynağı Olarak Öğretmenler" temasına ait kod ve kategorilerle birlikte Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Bilimsel veri kaynağı olarak öğretmenler temasına ilişkin kod ve kategoriler**

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Bilimsel Veri Kaynağı Olarak Öğretmenler	Değişime Katkıda Bulunma İsteği	Katkı arzusu	28
		Eğitim sisteminin geliştirilmesi ve kalite artışı	17
		Öğretmenlerin talep ve görüşleri	16
		Öğretim programlarının güncellenmesi	13
		Seslerinin duyulma isteği	11
		İhtiyaç analizi	10
		Beklentilerin Karşlanması	8
Ufku Genişlemesi ve Perspektif Kazanma		Bilgi edinme	25
		Farklı fikirler	18
		Kişisel gelişim	13
		Mesleki gelişim ve ilerleme	9

Tablo 2 incelendiğinde en fazla tekrarlanan "Katkıda Bulunma Arzusu" (f= 28) ve "Bilgi Edinme" (f= 25) kodları, öğretmenlerin ölçeklere cevaplama konusunda önemli birer motive edici faktör olduğunu göstermektedir. Değişime Katkıda Bulunma İsteği teması altında, "İhtiyaç analizi" (f= 10), "Öğretim programlarının güncellenmesi" (f= 13) ve "Eğitim sisteminin geliştirilmesi ve kalite artışı" (f= 17) kez farklı öğretmenler tarafından tekrar edilmiştir. Bu frekanslar, öğretmenlerin ölçekleri yanıtlarken ne gibi beklenti ve ihtiyaçlarının olduğu hakkında bize fikir vermektedir. "Değişime Katkıda Bulunma İsteği" kategorisine bakıldığında çalışma grubuna katılan öğretmenler, ölçeklere cevap verme isteklerinin değişime katkıda bulunma isteği, fikir edinme ve bilgilerini artırma nedeniyle olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılım sağlayan 38 öğretmen, talep ve görüşlerinin dikkate alınarak beklentilerinin karşılanması, seslerinin duyulması ve bu sayede gerekli ihtiyaç analizlerinin yapılarak eğitim sisteminin geliştirilmesine ve öğretim programlarının güncellenmesine katkı sağlayacaklarını düşündükleri için ölçekleri cevaplamışlardır. Bu kapsamda bir öğretmenin vermiş olduğu cevap şu şekildedir: "Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin en büyük kısmını oluşturduğunu bilmekteyiz. Söz konusu durumda biz öğretmenlerin dilek, talep ve görüşlerine önem veren ve göz önünde bulunduran her türlü materyalleri ilgi ve önemle takip etmekteyim. Bu hususta bu anketlerin sadece yapılmış olmak için yapılmaması ve sisteme sokulması gerekliliği büyük önem arz etmektedir. Bunun anket veya envanterleri hazırlamaktan çok değerlendirilmesi ve sistemde karşılığının olması bizleri daha çok motive edecektir (Ö6). Bu konuyla ilgili başka katılımcıların ifadesi dikkate alındığında "Yapılan bilimsel araştırmalara anketlere önem veririm çünkü bu çalışmalarla yapılan çalışma alanında gelişmeye ve yeniliğe katkı sağlamanın önemli olduğunu düşünüyorum (Ö16). "Bu tarz ölçme araçlarına hem uygulayan kişiye destek olmak için hem de bilimsel bir araştırmaya katkı sağlamış olmak için gayet objektif bir şekilde cevaplar veriyorum. Genelde aşırı uç cevaplar vermekten kaçınıyorum. Bu tür araştırmalar ne kadar yapılırsa o kadar kendimizi geliştirebiliriz (Ö66)." öğretmenler ölçekler aracılığıyla seslerini duyurarak fikir ve görüşlerinin değerlendirilmesinin, eğitim-öğretim sistemindeki aksaklıkların giderilmesi ve sistemin geliştirilmesi için önemli bir adım olabileceği düşüncesine sahiptirler. Bu bir bakıma öğretmenlerin ölçekleri cevaplandırırken sahip oldukları motivasyon kaynağı hakkında bizlere fikir sunmaktadır.



"Ufkun genişlemesi ve perspektif kazanma" kategorisi kapsamında oluşturulan kodlar Tablo 2' de incelendiğinde "Bilgi Edinme" kodunun (f= 25) defa tekrarlanarak bu kategoride en sık rastlanan kod olduğu görülmüştür. "Farklı Fikirler" (f= 18), "Kişisel Gelişim" (f= 13), "Mesleki Gelişim ve İlerleme" kodları ise farklı öğretmenler tarafından (f= 9) kez tekrarlanmıştır. Kodlardan anlaşılacağı üzere öğretmenler kişisel ve mesleki gelişim konusunda kendilerine katkı sağlayabilecek ve kendilerinin eğitim öğretim hizmetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkı sunabilecekleri ölçeklere cevap verme konusunda daha fazla motive olmaktadır. Araştırmaya katılan bir öğretmenin ifadesi ölçekleri cevaplamaya ilişkin motivasyonları hakkında önemli bir bilgi sunmaktadır: "Ülkemiz eğitime ilişkin bilimsel araştırma ile yapılan ölçme araçlarını eğitim sisteminin değerlendirilmesi ve eksikliklerinin saptanması öğretim programlarının öğrencilerin ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda genellikle soruları okur ve cevapları bu açıdan bakarım. Tüm sorulara samimiyetle cevap veriyorum (Ö69)." "Bu tarz anketlerle karşılaştığımda içtenlikle cevap vermeye çalıştım. Gerekli bir çalışmaya önemine inandım. Soruları okudum objektif cevaplar verdim. Bir yerde bizim görüşümüzü de dikkate alacaklarına kanaat getirdim. Eğitim sistemindeki değişim bir anketle başlayabilir (Ö57)."

Öğretmenler, bilimsel araştırma kapsamındaki ölçeklere salt bilimsel amaçlarla cevap vermedikleri "...Alanımla ilgili sorulara içten cevap vermekteyim (Ö81)." ...araştırmanın mesleğime ve branşıma yönelik bir katkıda bulunabileceğini hissediyorsam tüm soruları gerçekçi bir şekilde cevaplarım (Ö25). "...Bu ölçme araçlarında verilen yanıtların eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorum ancak...(Ö82)." ...işleyişe katkı sağlayacağı düşüncesiyle sorulan soruların varsayımlarda belirtildiği gibi samimiyetle ve içtenlikle cevaplıyorum (Ö34). "...Ölçme aracının eğitim-öğretimde kullanılmak için geliştirildiği ve sonuçları ile ilgili çalışmaların yapılacağı için son derece doğru yanıtlamaya çalışırım. Çalışmanın gerekliliğine önem veririm. Sorulara cevaplar verirken objektif olmaya çalışırım (Ö44)." mesleki ve kişisel gelişim, fikirlerini paylaşabilme ve araştırma içerisinde aktif rol alarak eğitim sisteminin geliştirilmesine katkı sunma algılarına dayanarak ölçeklere cevaplar verdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular kapsamında "öğretmenlerin, bilimsel araştırmalara katılımı konusunda mesleki ve kişisel gelişimlerine, fikirlerini paylaşma ve eğitim sisteminin geliştirilmesine ölçeklere cevap vererek katkıda bulunma istekleri ve bu durumun önemli bir motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir.

## 2. Ölçme Araçlarına Olan Yaklaşım

Öğretmenlerin Ölçme Araçlarına Olan Yaklaşımı Temasına İlişkin Kod ve Kategoriler Tablo 3' te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin ölçme araçlarına olan yaklaşım temasına ilişkin kod ve kategoriler

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Ölçme Araçlarına Olan Yaklaşım	Bilimsel Tutum	Gerçekçi	38
		Tarafsızlık	34
		Nesnel tutum	32
		Samimi katılım	27
		İçten ifadeler	16
		Nötr bakış	15
		Mantıksal bütünlük	12
	Duygusal Tutum	İşbirliği	18
		Yardımserverlik	15
		Destek	14
		Empati	10
	Olumsuz Tutum	İşlevsiz	14
		Gereksiz	12
		Fayda sağlamama	10
		Anlamsız çaba	8
		Soyut işlemler	7

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin ölçme araçlarına ilişkin tutumlarının çeşitlilik gösterdiği ve bu araçlara nasıl yaklaştıklarına ilişkin fikir sağlamaktadır. "Gerçekçi" şeklinde oluşturulan kod farklı öğretmenler tarafından 38 kez tekrarlanmıştır. Bu durum öğretmenlerin ölçme araçlarına bilimsel bir tavır sergilediği varsayımını güçlendirmektedir. Bilimsel tutum kategorisini oluşturan faktörler incelendiğinde; araştırmaya katılan birçok öğretmenin ölçek maddelerini okurken "gerçekçi" (f= 38) "tarafsız" (f= 34) ve "nesnel bir tutumla" (f= 32) maddeleri cevaplamaya çalıştıkları görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %56' sını "...ölçme araçlarının genellikle kimlik bilgilerinin verilmemesi ya da üçüncü şahıslarla paylaşılmamasından dolayı objektif cevaplamaya çalışırım (Ö3)." Soruları okuyup içten cevaplar vermeye ve objektif olmaya çalışırım ancak anketin verildiği yer ve zaman verilmiş tarzı gibi değişkenler bazen beni etkiler (Ö4), "Objektif olmaya dikkat ederim. (Ö5)" "...anketleri yaşamışlıklara bakarak ve tecrübelerimden faydalanarak objektif doldurmaya yöneldim. Anketleri elimden geldiğince objektif doldurdum. (Ö11)"... bu tür ifadelerde bulunmuştur. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının, kendilerine uygulanan ölçme araçlarına karşı tarafsız ve gerçeklere dayalı bir yaklaşım sergilediklerini, nesnel bir tutum içinde olduklarını algısına sahip olduklarını göstermektedir. Konuyla ilgili katılımcıların "Bu tarz anketlerde kendi sınıf ortamımı yani sınıfımın çevresel şartlarına da bakarak içtenlikle objektif bir şekilde cevaplarım. Ölçme aracını amacından saptırmadan, güvenilirliği ve geçerliğini bozmamak için olması gereken gerçekleri ankete yansıtırım (Ö24)", "Bir ölçme aracı uygulandığında ölçme aracındaki konu hakkında genel görüşümü düşünüp tutumumu belirleyip sorulara yöneliyorum. Ardından soruları tek tek dikkatli bir şekilde okuyup olabildiğince objektif şekilde cevaplarım (Ö86)." ifadelerinde görüldüğü üzere dikkatli ve tarafsız bir yaklaşım sergilediklerini belirten öğretmenlerin sistematik bir yaklaşım sergileyerek ölçme araçlarını cevaplamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56'sının objektif bir tutumla ölçekleri cevapladıklarını belirtmelerine rağmen, bu grubun %32'sinin her zaman bilimsel bir bakış açısıyla tutum sergilemenin mümkün olmadığını ifade etmeleri, çeşitli faktörlerin öğretmenlerin yanıtlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde; "... objektif olmaya çalışırım ancak anketin verildiği yer ve zaman verilmiş tarzı gibi değişkenler bazen beni etkiler(Ö4)." "Bu tür anketlere tecrübem yani kıdem yılım arttıkça daha objektif şekilde cevap veriyorum (Ö11)." Anket uzun olduğunda sonlara doğru objektif olduğumu düşünmüyorum...(Ö27)" ...objektif olarak yanıtlamaya çalışırım. Ancak bu tür çalışmalarda anketin uygulandığı kişilerin açık ve belli olması tedirginlik yaratır ...(Ö39)." "Okul içinde müdür ve okul ile ilgili olduğu zamanlarda objektif değil de yanlı cevap verilebilmektedir...(Ö60)." bu faktörler arasında kıdem, yer, zaman, koşul, soru uzunluğu, sosyal kabul görme, uç noktalardan kaçınma eğilimi ve diğer bireysel ve çevresel nedenler bulunmaktadır. Öğretmenlerin ölçme araçlarına olan yaklaşımlarının her zaman salt bilimsel bir tutumla olamayacağı, bazı faktörler nedeniyle mümkün olmadığı görülmektedir. Elde edilen veriler, bazı öğretmenlerin ölçeklere duygusal bir yaklaşım sergileyebileceğini göstermektedir. Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin ölçeklere duygusal bir tutumla yaklaşabilecekleri görülmektedir. Söz konusu tabloya bakıldığında "İşbirliği" şeklinde oluşturulan (f= 18) öğretmen tarafından tekrarlanmış, öğretmenlerin ölçme araçlarına cevaplarırken çeşitli duygusal tutumlar geliştirdiklerini göstermektedir. Bu kapsamda "Duygusal Tutum" başlıklı kategorisi incelendiğinde, öğretmenlerin ölçek çalışmalarına meslektaşlarına "yardım, destek, iş birliği ve empati" şeklinde çeşitli duygusal tutumlarla yaklaştıkları dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Görüşmeler incelendiğinde "...öncelikle, yapılan anketleri araştırma yapan kişiye destek olabilme duygusu ile cevaplamayı içtenlikle yardım ederim (Ö8)." Bu tarz ölçme araçlarına hem uygulayan kişiye destek olmak için...(Ö66)." Öncelikle arkadaşımızın işi görülsün diye yardımcı olmak amacıyla doldurdum...(Ö9)." Ölçeği uygulayan kişiye yardımcı olurum (Ö63). O kişiye yardımcı olmak adına cevaplarımı olması gerektiği şekilde veririm(Ö71). "...öğretmen arkadaşlar bu ölçme aracını getirdiğinde öğretmeni kırmamak için doldurduklarını söyleyen arkadaşlar oluyor. Bence isteğe bağlı olursa daha iyi olur(Ö42)...Çünkü elimden geldiği kadarıyla hazırlayan kişilerin emeği için onlara yardımcı olmaya çalışırım. (Ö76) Anketi arkadaşın işi görülsün diye yapıyorum zaten teneffüs arasında zaman sınırı var (19)."Birisinin yapacağı bir anket ya da ölçme aracı o kişi için önemli ve gereklidir. "O

kişiyeye yardımcı olmak adına cevaplarımı olması gerektiği şekilde veririm (Ö17)." araştırmaya katılan öğretmenlerin % 20' sinin ölçekleri meslektaşlarına yardım, destek, işbirliği ve empati aracı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerden elde edilecek verilerle yapılacak olan bilimsel araştırmaları (işin görülmesi, kişilerin emeği ve o kişi için öneminin fark edilmesi) araştırmaya katılanların bir kısmı tarafından kariyer yapma aracı olarak algılanmaktadır.

Tablo 3' te oluşturulan son kategori olan "Olumsuz tutum" kapsamında oluşturulan kodlar incelendiğinde "İşlevsiz" şeklinde oluşturulan kodun (f=14) kez tekrarlandığı ve bazı öğretmenlerin ölçme araçlarını işlevsiz bulduğunu ve bu konuda olumsuz bir tutum sergilediklerini göstermektedir. "Olumsuz tutum" kategorisine bakıldığında ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 15' nin ölçeklere ilişkin olumsuz bir tutum geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; "Bu tip çalışmalar genellikle dolduran tarafından angarya bir iş olarak görülmekte özellikle uygulanan anket veya ölçek çok uzunsu...(Ö18), "Genellikle gerekliliğine ve önemine inanmam... (Ö43)", "Yalnız şimdiye kadar doldurduğumuz ölçme araçlarının ne denli sonuca vardığını, hiçbir şeyin değişmediğinden tahmin edebiliyorum (Ö54)." "....yani yapılmış olmak için bir şeyler yapmak şeklinde algılıyorum (Ö1)." "Yapılan işlemlerin belli bir şartı ve formatı yerine getirmek için yapıldığını düşünüyorum (Ö10)." "Yapılan çalışma akademik anlamda anlamlı olmakla birlikte sonuçlarının bizlere dönüt ya da şartlarımızda değişikliğe (çoğunlukla) neden olmadığından doldururken bazen üzerinde çok düşünmeden doldurabiliyoruz (Ö22)." "Sanki sorular ve cevaplar öylesine yapılmış gibi bir algı var bende maalesef (Ö36)." "Açıkçası yapılan bu bilimsel araştırmanın sadece bir araştırma olarak kalacağı herhangi bir problemi çözmeyeceği veya bir öneri olarak sunulmayacağını varsaydımdan önemsemediğim zaman olmuştur (Ö38)." Katılımcıların bir kısmı ölçekleri fayda sağlamayan, anlamsız ve işlevsiz araçlar olarak görmekle beraber aynı zamanda bu ölçme araçlarını "angarya ve zaman kaybı" olarak nitelendirmektedir.

### 3. Ölçme araçlarına ilişkin Endişeler Temasına Ait Kod ve Kategoriler

Öğretmenlerin ölçme araçlarına ilişkin endişelerine ait oluşturulan kod, kategori ve temalar Tablo 4' te verilmiştir.

**Tablo 4. Ölçme araçlarına ilişkin endişeler temasına ait kod ve kategoriler**

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Ölçme Araçlarına İlişkin Endişeler	Değerlendirme Süreci İle İlgili Endişeler	Geri bildirim eksikliği	13
		Çözümlerin pratiğe dökülmemesi	12
		Bulguların ilgililerle paylaşılmaması	10
		Öneri uygulama zorluğu	9
		Değişim ve etki eksikliği	7
		Şeffaflık eksikliği	6
		Sonuç güvenilirliği sorunu	32
	Geçerlilik ve Güvenilirlikle İlgili Endişeler	Gerçeği kısmen yansıtmama	18
		Veri tutarsızlığı	32
		Değerlendirme hataları	15
		Yorumlama belirsizliği	8
		Tutarsız sonuçlar	6
	Amaca İlişkin Endişeler	Gereksizlik algısı	11
		Bireysel ödev amaçlı kullanılan	10
Belirsiz hedefler		8	

"Ölçme araçlarına ilişkin Endişeler" temasına ait kod ve kategoriler başlıklı tablo incelendiğinde, değerlendirme süreci ile ilgili endişeler kategorisi altında "Geri bildirim eksikliği" kodunun (f=13) kez ifade edildiği, geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili endişeler kategorisi altında "Sonuç güvenilirliği sorunu" kodunun (f=32) kez tekrarlandığı, amaca ilişkin endişeler kategorisi altında ise "Gereksizlik algısı" kodunun katılımcılar tarafından (f=11) kez ifade edildiği görülmüştür. Bu kodlar, veri setinde en fazla

tekrar edilen kodlar olmuştur. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "Değerlendirme Süreci İle İlgili Endişeler" kategorisi incelendiğinde, öğretmenlerin % 21 'nin ölçeklerden elde edilen bulgu ve sonuçların kendileriyle paylaşılmamasından ve bu sonuçların pratikte herhangi bir soruna çözüm getirmemesinden duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde; *".....ve yapılan ölçme-değerlendirme sonuçlarının bizler ile dönüt olarak paylaşılmasının daha uygun olması fikrindeyim (Ö2).", değerlendirmede bulunurum ama açıkçası yapılan bu bilimsel araştırmanın sadece bir araştırma olarak kalacağı herhangi bir problemi çözmeyeceği veya bir öneri olarak sunulmayacağını varsaydımdan...(Ö38)." "Yapılan çalışma akademik anlamda anlamlı olmakla birlikte sonuçlarının bizlere dönüt ya da şartlarımızda değişikliğe (çoğunlukla) neden olmadığından... (Ö36)"* öğretmenler yapılan çalışmaların akademik anlamda anlamlı olduğunu değerlendirirler de elde edilen sonuçlarının eğitim öğretim faaliyetleri üzerinde belirgin bir değişiklik yapmadığı yönünde görüşler belirtmektedir. Kodlar incelendiğinde öğretmenlerin ölçme araçlarıyla ilgili yaşadığı endişeler genel olarak geri bildirim eksikliği, bulguların paylaşılmaması, şeffaflık eksikliği, etki eksikliği, çözümlerin pratiğe dökülmesi ve öneri uygulama zorluğu şeklinde özetlenebilir. Öğretmenler, ölçme araçlarından elde edilen sonuçlar hakkında kendilerine yeterli geri bildirim sağlanmadığından, sonuçların diğer paydaşlar ve kendileriyle paylaşılmadığından, geliştirme süreçlerinde şeffaflık eksikliği yaşandığından, öğrenme ve öğretme üzerinde yeterince etkili olmadığından, çözümlerin pratiğe dökülmemesinde endişe duymaktadırlar.

Ölçme araçlarına ilişkin endişeler teması kapsamında oluşturulan ikinci kategori olan *"Geçerlilik ve Güvenilirlikle İlgili Endişeler"* bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin %39' unun yani yaklaşık dörtte birinin ölçme araçlarının geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin çeşitli endişeleri bulunmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, ölçme araçlarıyla ilgili endişelerin genel olarak şu konuları içerdiği görülmektedir: veri tutarsızlığı, yorumlama belirsizliği, sonuç güvenilirliği sorunu, değerlendirme hataları, gerçeği kısmen yansıtmama ve tutarsız sonuçlar. Öğretmenler, ölçme araçlarının tutarsız veri üretmesinden, sonuçların belirsiz yorumlanmasından, güvenilirlik sorunlarından ve hatalı değerlendirmelerden kaynaklı olarak ölçeklerden elde edilen verilerin gerçeği tam olarak yansıtmadığından bahsetmektedirler. Konuyla ilgili iki farklı öğretmenin görüşleri şu şekildedir: *"Genellikle MEM anket denilen platformdan bu tarz anketlere katıldım. Orada objektif olunmadığını gördüm. Ülkemiz şartlarında bir sorunu dile getirmek sorunu çözmekten daha da zordur. Bu hem anket doldururken hem de mesleğimizi icra ederken en çok sıkıntıya düştüğümüz durumdur (Ö59)." "Bilgi toplama açısından gerekli olduğunu düşünüyorum. Soruları okuyorum ve cevaplarırken objektif oluyorum. Kurumu ve yöneticiyi değerlendirme anketlerinde ise objektif davranıyoruz ancak yöneticiler daha sonrasında bununla ilgili toplantılar yapıyor ve resmen hesap soruyorlar. Bu da bence objektifliği düşürüyor (Ö65)."*

Görüldüğü üzere, her iki katılımcının verdikleri cevapların belirli toplumsal ve durumsal şartlardan etkilenmesi nedeniyle gerçeği yansıtacak cevaplar vermede sorun yaşadıkları görülmektedir. Ölçeklere verilen yanıtların bireylerin kişisel deneyimlerinin yanı sıra toplumsal ve çevresel faktörlerden etkilenebileceğini göstermektedir.

"Amaca İlişkin Endişeler" başlığı altındaki son kategori incelendiğinde, araştırmaya katılanların %12'sinin ölçme araçlarının hangi amaca hizmet ettiğinden emin olmadıkları belirtilmiştir. Katılımcılar, bazı araştırmacıların ölçme araçlarını sadece kariyer amaçlı hedefler için kullanmaları sebebiyle eğitim öğretim hizmetlerinin gelişmesine katkı sunmayan bilimsel çalışmaların ortaya çıkmasına neden olduğunu düşünmektedirler. Yaşanan bu durumun bazı katılımcılar arasında ölçme araçlarına ilişkin gereksizlik algısı oluşturduğu ve yapılan araştırmada ölçeklerin zaman alıcı, etkisiz ve işlevsiz gibi tanımlanmasına sebep olduğu görülmektedir. Amaca İlişkin Endişeler kapsamında öğretmen görüşleri incelendiğinde; *"Genellikle gerekliliğine ve önemine inanmam çünkü yapılan anketler sonucunda şimdiye kadar olumlu bir gelişme veya değişim yapıldığına çok şahit olmadım. Çoğunlukla sadece cevaplamış olmak için cevaplarım çünkü işlevselliğinden şüphe duyuyorum...(Ö43)." ...Yalnız şimdiye kadar doldurduğumuz ölçme araçlarının ne denli sonuca vardığını, hiçbir şeyin değişmediğinden tahmin edebiliyorum. Gerekli yalnız sonuç değişmediğinden gereksiz (Ö54)." Ölçme*

araçlarını bizlere uygulayan öğretmen arkadaşlarımız daha çok hazırlamış oldukları ödev, araştırma ve makaleler ile ilgili ölçme araçları ile karşımıza çıktılar...(Ö2) öğretmenlerin ölçme araçlarının hangi hedeflere hizmet ettiğinden emin olmadıklarından, eğitimde anlamlı bir değişim ve etki yaratmadığından, bir kısım bilimsel çalışmanın bireysel ödevler için kullanıldığını ve bu nedenle gereksiz ve zaman alıcı araçlar olarak değerlendirmektedir. Yine öğretmenlerin ifadeleri dikkate alındığında bazı bilimsel çalışmaların sadece bireysel ödev ve kariyer planlama için kullanıldığını düşünmeleri, ölçme araçlarının sadece formalite gereği uygulandığı, eğitim ve öğretim sistemine pratikte katkı sağlamadığı algısını güçlendirerek, ölçme araçlarının gereksiz ve zaman alıcı olduğu düşüncesini desteklediği görülmektedir.

#### 4. Ölçeklerde Veri Kalitesini Etkileyebilecek Faktörler

Öğretmenlerin görüşlerine göre ölçeklerde elde edilen veri kalitesini etkileyebilecek faktörlere ait oluşturulan kod ve kategorilere Tablo 5' te yer verilmiştir.

**Tablo 5. Ölçeklerde veri kalitesini etkileyebilecek faktörler temasına ilişkin kod ve kategoriler**

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Ölçeklerde Veri Kalitesini Etkileyen Faktörler	Bilişsel Faktörler	Dikkat	37
		Düşünme	28
		Bilgi İşleme	23
	Psikolojik Faktörler	Sosyal arzu edilebilirlik	16
		Anlık duruma bağlı cevaplar	13
		Uçnoktalardan kaçınma eğilimi	9
		Otoriteye saygı	8
	Çevresel Faktörler	Grup içinde kabul görme	8
		Fazla madde sayısı	24
		Karmaşık ve uzun sorular	20
		Zaman baskısı	14
	Katılımcı Özellikleri	Yoğun iş temposu	10
		Dikkat dağıtıcı unsurlar	7
		Yaşantı ve deneyimler	14
		Kişisel özellikler	13
		Bilgi düzeyi	8

Tablo 5 incelendiğinde, veri kalitesini etkileyebilecek faktörlere ilişkin kod ve kategorileri ve bu kodların ne sıklıkta tekrarlandığını görülmektedir. Bilişsel Faktörler kategorisi kapsamında "Dikkat" kodu (f=37) kez tekrarlanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin veri kalitesine etki eden en önemli bilişsel faktörün dikkat olduğunu göstermektedir. Yapılan kod analizi, katılımcıların bilişsel süreçlerinin ölçeklerin verilerinin doğruluğu ve güvenilirliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşlerine göre, düşünme süreci sırasında yapılan aceleci, yüzeysel okuma üstün körü, ve geliş güzel cevaplama gibi tutum ve davranışlar, veri kalitesini etkileyebilmektedir. Bu kapsamda, bilişsel faktörlere vurgu yapan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin %41' inin görüşlerinden yola çıktığında; bilgiyi işleme becerileri ile ölçeklere ilişkin cevaplama tutumlarının ölçeklerdeki veri kalitesini etkilediği, aynı zamanda katılımcıların cevaplama tutumlarının; "Ciddi bir anket ise ve yazdığım cevaplar başımı ağrıtmayacaksa ankette titizlikle hazırlanmış ise, ben de ciddiyetle ve gerçek düşüncelerimle cevaplar veriyorum (Ö56)." "Çok önemli olanları kesinlikle özenle okuyup yanıtlıyorum (Ö21)." "Böyle ölçme araçlarına yanıt verirken objektif olmaya özen gösteriyorum ancak bir geri bildirim alamayacağıma inandığım için bazen gelişigüzel yanıtlar verdiğim oluyor (Ö82)." ilgilerini çeken ve titizlikle hazırlanan ölçme araçlarına göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler dikkatlerini çeken bilimsel konularda ölçekleri cevaplama konusunda daha istekli ve motive oldukları katılımcıların şu görüşlerinden anlaşılmaktadır: "...dikkatimi çeken konularda daha motive oldum. Bence bu ölçme araçları gereklidir (Ö15)" "...anlaşılmayan zaman alan anketse hızlı ve



dikkatsiz doldururum (Ö26). "Özellikle sorular dikkat çekecek ve mevcut ölçeğin amaçlarına uygun hazırlanmışsa daha bir istekli cevaplandığımı söyleyebilirim (Ö45).

Veri kalitesini etkileyebilecek diğer bir faktör psikolojik faktörlerdir. "Sosyal Arzu Edilirlik" (f=16), "Anlık duruma bağlı cevaplar" (f=13), "Uç noktalardan kaçınma eğilimi" (f=9), "Otoriteye saygı" (f=8) ve "Grup içi kabul görme" (f=8) ihtiyaç ve psikolojik durumlarının veri kalitesini etkileyebileceğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri, özellikle psikolojik faktörlerden içerisinde yer alan "anlık duruma bağlı cevapları" şu şekilde açıklamaktadır: "Anketleri cevaplarırken o an içinde bulunduğum duruma göre cevaplandırıyorum. Anketleri doldurduğum zaman diliminde başka işlerle uğraşıyorsam anket sorularını gelişigüzel okumakta ve anketlere sağlıklı düşüncelerimi yansıtamamaktayım" (Ö70). Bir başka katılımcı ölçekleri puanlarken uç noktalardan kaçındığını şu şekilde belirtmiştir: "...Genelde uç cevaplar vermekten kaçınıyorum. Bu tür araştırmalar ne kadar yapılırsa o kadar kendimizi geliştirebiliriz." (Ö66). Sosyal arzu edilirlilik ve otoriteye saygı açısından öğretmenlerin ölçeklere verdikleri değerlendirmelerin farklılaştığı gözlemlenmektedir. Öğretmenler, toplum veya çevrelerince kabul gören ve makul olarak algılanan ölçekleri cevaplayabilmektedir. Sosyal arzu edilirliliğin ölçek çalışmalarında daha iyi anlaşılabilmesi için, bu iki öğretmenin açıklamaları dikkat çekici ve önemlidir: "Okul içinde müdür ve okul ile ilgili olduğu zamanlarda objektif değil de yanlı cevap verilebilmektedir. Öğretmen arkadaşların hazırlayıp yüksek lisans programı anketlerinde objektif ve yapıp yapamadıklarım doğru bir şekilde cevaplıyorum (Ö60)." "...Ayrıca bazen okul müdürü, bazen daha yüksek mevkilerden gelen rica emir gibi oluyor bu da zorla doldurulmak zorunda kalan anketleri okumadan, bazen birinin eline geçer ve dolduran kişiyi anlar korkusu ile tam not vererek doldurduğum çok anket oldu (Ö19)."

Çevresel faktörlerin ölçeklerde veri kalitesini etkileyen bir diğer önemli faktör olduğu göz önüne alındığında, katılımcılar fazla sayıda, karmaşık ve uzun soruların yanı sıra zaman baskısı, yoğun çalışma temposu ve dikkat dağıtıcı unsurlar gibi faktörler, öğretmenlerin cevaplar verme yeteneklerini olumsuz etkilediğinden söz etmektedirler. Çevresel faktörler kategorisi altından "Fazla madde sayısı" kodu (f=24) kez tekrarlanarak bu kategori altından en çok tekrarlanan kod olmuştur. Öğretmenlerin bir çoğu ölçeklerdeki fazla madde sayısından yakınırken bazı öğretmenler de karmaşık sorular, okullardaki zaman baskısı ve yoğun iş temposu gibi faktörlerin ölçeklere verilen cevapların nesnelliliğini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Katılımcılardan bazılarının bu kategoriye ilişkin görüşleri şöyledir: *Benim bu anketlere tutumum olabildiğince gerçekçi doldurmaya çalışıyorum. Ama bu anketler çok uzun olduğunda hızlıca bitirmek için yine doğru dolduruyorum ama hızlı doldurmaya başladığım için ayrıntılı düşünmeden dolduruyorum (Ö26)* "Yapılan bilimsel araştırma veri toplama tekniklerine zaman zaman katılım sağlıyorum. Sorulan sorulara zamanım yettiğince cevap veriyorum (Ö33)" *Sınıf Öğretmeni* Genellikle anket çalışmaları bana geldiği zaman iş yoğunluğuma göre ve anket sorularının uzunluğuna göre dolduruyorum. Ama maddeleri tek tek okuyup cevap veriyorum. (Ö93)." "Sorulan sorulara samimi doğru cevap vermeye özen gösteririm. Eğer yoğunsam hiç cevaplamam. (Ö97)." Katılımcıların ifadelerinden görüldüğü üzere öğretmenler, çok sayıda soruyla karşı karşıya kaldıklarında, her bir soruya yeterince zaman ayıramadıkları gibi zaman baskısı altında olan öğretmenler, soruları dikkatlice okumadan ve düşünmeden cevaplayabilmektedir. Ayrıca ifadelerden de anlaşıldığı üzere öğretmenlerin yoğun çalışma temposu, ölçeklere verilen cevapların düşünülmeden, aceleyle yapılmasına yol açmaktadır.

Ölçeklerde veri kalitesini etkileyen faktörler teması altında oluşturulan ve son kategori olan "Katılımcı özellikleri" incelendiğinde; "Yaşantı ve deneyimler" kodunun 14 kez tekrarlanarak bu kategori altında öğretmenlerin en fazla tekrar ettikleri kavram olduğu görülmüştür, Öğretmenlere göre alana ilişkin bilgi eksikliği, benzer ölçeklere katılım geçmişi, dürüstlük ve açıklık eğilimi, bilgi ve deneyim düzeyi ile katılımcı özellikleri gibi faktörler ölçeğe verilen cevapları etkileyebilmektedir. Dürüstlük ve açıklık eğilimi kapsamında bir kısım katılımcılar, ölçek sorularına samimi ve açık yanıtlar verdiklerini belirtmektedir. Son olarak, katılımcı özellikleri, öğretmenlerin demografik özelliklerini içerir ve bu özellikler, ölçek yanıtlarının çeşitliliğini ve zenginliğini etkileyebileceği katılımcılar



tarafından ifade edilmiştir. Bu konuda katılımcıların bazı ifadeleri şu şekildedir: "Birçok ankete katıldım mutlaka deneyim, duygu ve düşüncelerime göre cevaplarım. Anketin amacına ulaşması ona hizmet etmesini isterim. Bilimsel araştırmaların nesnel olmasına özen gösteririm (Ö20)." "Ölçme araçlarını yanıtlarken, ölçme aracının içeriğine inanıyorum. Gerekli olduğu düşüncesiyle deneyimlerimden yola çıkarak soruları dikkatle okuyup yanıtlıyorum. Anketlerin içsel cevaplanması mesleki motivasyon sağlıyor (Ö49)." Katılımcılarında ifadelerinden görüldüğü üzere ölçeklerle veri toplanarak yapılan bilimsel çalışmalarda öğretmenler mesleki deneyimlerine ve tecrübelerine dayanarak yanıtlar vermektedirler.

## TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin bilimsel araştırmalar kapsamında kendilerine uygulanan ölçme araçlarına ilişkin düşünceleri ve görüşleri tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada "Bilimsel Veri Kaynağı Olarak Öğretmenler, Ölçme Araçlarına Olan Yaklaşım, Ölçme Araçlarına İlişkin Endişeler, Ölçeklerde Veri Kalitesini Etkileyen Faktörler" olmak üzere dört tema belirlenmiştir. "Öğretmenlerin Bilimsel Veri Kaynağı Olarak Değerlendirilmesi" başlıklı teması kapsamında öğretmenlerin fikirleri incelendiğinde; yapılan bilimsel çalışmalarda kullanılan ölçekler aracılığıyla toplanan verilerle öğretmenlerin beklenti ve istekleri belirlenerek eğitim-öğretime yönelik ihtiyaç analizleri yapılmaktadır. Bu analizler doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişimleri, eğitim müfredatlarının iyileştirilmesi ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine kadar birçok konu hakkında stratejiler geliştirilerek eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik çalışmalar yapıldığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Yapılan birçok çalışmada (Black ve Wiliam, 1998; Kane ve Staiger, 2002; Marzano, 2001; Popham, 2008) eğitimsel ölçüm araçlarının (anket ve ölçekler dahil) öğretim etkililiğinin sürekli izlenmesinde ve değerlendirilmesinde temel rol oynadığı belirtilmiştir. Ölçek çalışmaları, öğrenci başarısındaki farklılıkları ve eğitimdeki eksiklikleri (Kane ve Stieger, 2002); öğretim stratejilerini geliştirmedeki zorlukları (Black ve Wiliam, 1998) ile okul liderlerinin veri odaklı karar verme süreçlerini (Marzano, 2001) belirlemede önemli görülmektedir. Bu bağlamda, eğitimde önemli bir veri toplama aracı olan ölçeklerin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini doğru bir şekilde anlamak ve bu bilgileri eğitim sisteminin iyileştirilmesinde kullanıldığı söylenebilir. Yapılan bu çalışmada, öğretmenler eğitim sistemini geliştirme sürecine aktif katılım düşüncelerinin, onlar için güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, ölçeklere verdikleri yanıtlarla, eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik önemli geri bildirimler sağladıklarını düşünerek ölçek çalışmalarına katkıda bulunmuşlardır. "Bilimsel Veri Kaynağı Olarak Öğretmenler" teması kapsamında öğretmenler, eğitimde kalitenin artırılması ve destekte bulunma tutumları dışında ölçeklere cevap vererek bilgilerinin arttırdıkları ve yeni perspektifler kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum bir bakıma öğretmenlerin ölçekleri cevaplandırırken sahip oldukları bir başka motivasyon kaynağı hakkında bizlere fikir sunmaktadır. "Ufkun Genişlemesi ve Perspektif Kazanma" kategorisi adı altından belirtilen öğretmenlerin ölçeklere ilişkin motivasyon kaynakları Herzberg'in Çift Faktörlü Teorisi'ndeki "hijyen" faktörlerinin ötesinde "içsel motivasyonel" faktörleriyle (Deci ve Ryan, 2000; Robbins ve Judge, 2012) ilişkili olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ölçekleri mesleki ve kişisel gelişimleri için bir fırsat olarak görerek değerlendirmeleri içsel motivasyon faktörlerini tetikleyerek dürüst ve içten cevapların verilmesi, eğitimdeki gelişim ve ilerleme için gerçekçi bir veri tabanının oluşturmasını katkı sağlayabilir. Sonuç olarak "Bilimsel Veri Kaynağı Olarak Öğretmenler" teması kapsamında öğretmenler kişisel ve mesleki gelişim konusunda kendilerini geliştirebilecekleri, eğitim öğretim hizmetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkı sunabilecekleri ölçme araçlarını cevaplama konusunda daha fazla motive olabilecekleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ölçme araçlarına olan yaklaşımları; bilimsel, duygusal ve gereksiz tutum olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56' sını ölçek maddelerini okurken tarafsız, önyargılardan arınmış ve objektif bir bakış açısıyla maddeleri cevaplamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin %56 'sının objektif bir tutumla ölçekleri cevapladıklarını belirtmelerine rağmen,

bu grubun %32'sinin her zaman bilimsel bir bakış açısıyla tutum sergilemenin mümkün olmadığını ifade ederek deneyim, yer, zaman, soru uzunluğu, sosyal kabul görme ve uç noktalardan kaçınma eğilimi gibi çeşitli faktörlerin yanıtlarını etkileyebileceklerinden söz etmişlerdir. Podsakoff ve Organ (1986) yapmış oldukları çalışmada katılımcıların vermiş oldukları yanıtlarda olabilecek önyargıların varlığını ve etkisini analiz ederek, iş tatmini anketlerinde sosyal istenirlik ve diğer yanıt stili önyargılarının ölçümleri etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Çalışma, öğretmenlerle yapılmamış olmasına rağmen Podsakoff ve Organ tarafından gerçekleştirilen araştırma ve yapılan bu araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin bazı durumlarda ölçme araçlarına tamamen objektif yanıtlar veremeyebilecekleri konusunda bizlere fikir vermektedir. Desimone'nin (2009) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin profesyonel gelişim ve performans ile ilgili öz-raporlamalarının nasıl daha iyi anlaşılacağı ve ölçülebileceği konusunda bilgi sunmuş olup ve bu tür raporlamaların yorumlanmasında dikkat edilmesi gereken hususları irdelemiştir. Öğretmenlerin ölçme araçlarına objektif yanıtlar verip vermedikleri ve bu yanıtların güvenilirliğini etkileyen faktörleri anlamının elde edilen sonuçları yorumlama açısından önemli olduğunu belirten Desimone (2009) önyargıların, sosyal istenirlik ve kişisel deneyimler gibi faktörlerin, ölçme araçlarına verilen yanıtların objektifliğinin etkileyebileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ölçme araçlarına olan yaklaşımlarının her zaman salt bilimsel bir tutumla bazı faktörler nedeniyle olamayacağı görülürken yapılan bu çalışmada bazı öğretmenlerin ölçek çalışmalarını meslektaşlarına "yardım, destek, iş birliği ve empati" şeklinde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %15' i ise ölçekleri "fayda sağlamayan, anlamsız ve işlevsiz" araçlar olarak gördükleri ve bu ölçme araçlarını angarya ve zaman kaybı olarak nitelendirmişlerdir. Ölçeklerin gereksiz olduğu tutumuna sahip öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılacağı üzere ölçeklerin bazı durumlarda gerçekte önemli olan akademik kavramları ölçmekten uzak olduğu, doğru sonuçlara ulaşmada yeterli bir araç olmadığı ve yapılan birçok ölçek çalışmasına rağmen öğretmenlik pratiğini geliştirmekte yetersiz kaldığıdır. Bu durum bilimsel çalışmalarda önemli bir veri toplama yöntemi olan ölçeklerin sahip oldukları çeşitli sınırlıklarla ilgili olabilir. Krosnick (1991) ölçeklere yanıt verme sürecinde katılımcıların karşılaştığı bilişsel zorluklar ve bu zorlukların üstesinden gelinmesi için geliştirilen stratejilere dikkat çekmektedir. Ölçeklerde bireylerin tutumları hakkında doğru bilgi vermeleri için bir dizi bilişsel işlemi gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bu işlemler arasında soruların anlaşılması, tutumların hatırlanması ve bir yargının ifade edilmesi yer alır. Ancak, katılımcılar zaman zaman bu süreçleri tam anlamıyla yerine getiremezler ve bazı "kestirme yoldan halletmek" (corner cutting) stratejilerine başvurabilirler. Örneğin, katılımcılar soruları yüzeysel olarak işleyebilir veya yeterince düşünmeden "orta yolu" seçebilir, yani ne çok olumlu ne çok olumsuz bir yanıt verebilirler. "Memnun Edici" yaklaşımda, kısaca katılımcılar daha az çaba göstererek sorulara yeterli ve mantıklı bir cevap vermekle yetinirler. Bu, özellikle uzun anketlerde veya katılımcının konuya yeterince ilgili olmadığı durumlarda yaygın bir olgudur. Özetle "Ölçme Araçlarına Olan Yaklaşımları" teması kapsamında ölçeklerin öğretmenlerin ölçme araçlarına yaklaşımlarının, genellikle karmaşık ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Öznel inançlar, duygular ve hatta kullanılan bilişsel stratejiler objektif olarak kabul edilen değerlendirme süreçlerine olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin kendi ifadelerinde belirttikleri gibi nesnel olduklarını düşünseler dahi sahip oldukları kişisel inanç, düşünce ve diğer faktörler (deneyim, yer, zaman, soru uzunluğu, sosyal kabul görme, uç noktalardan kaçınma eğilimi) bu nesnellığı belirli düzeyde etkileyebilmektedir. Araştırma sonuçlarından anlaşılacağı üzere araştırmacıların; öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanırken uyguladıkları bilişsel stratejilerin farkında olmaları, bu stratejilerin ölçeklerden elde edilen verilerin kalitesine olan etkisini anlamada önemli bir rol oynayabilir. Ölçeklerden elde edilen veriler, öğretmenlerin araştırma temelli uygulamaları anlamalarını sağlayarak öğretmenlik pratiğini geliştirmeye ve elde edilen sonuçları kendi öğretimlerine entegre etmeye yardımcı olabilir. Bu durum öğretmenlerin ölçeklere olan tutumlarını olumlu yönde etkileyerek veri geçerliliğini ve güvenilirliğini artırabilir.

Öğretmenlerin ölçek çalışmalarında geri bildirim eksikliği, bulguların paylaşılmaması, çözümlerin pratiğe dökülmesi ve öneri uygulama zorluğu gibi nedenlerle değerlendirme sürecine

ilişkin endişeleri bulunmaktadır. Öğretmenler ölçeklerle yapılan çalışmaların akademik olarak anlamlı bulsalar da elde edilen sonuçlarının eğitim öğretim faaliyetleri üzerinde belirgin bir değişiklik yapmadığı yönünde görüşler belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları, Popham (2001) ve Stiggins (2002) tarafından ölçeklerle yapılan bilimsel çalışmalarda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bu araştırmacılara göre, ölçeklerle yapılan bilimsel çalışmalardan elde edilen bulguların genellikle öğretmenlerle paylaşılmadığını ve dolayısıyla eğitim uygulamalarında herhangi bir değişiklik yaratmadığını ifade etmektedir. Yapılan bu çalışmada katılım sağlayan öğretmenlerin %12'sinin ölçme araçlarının hangi amaca hizmet ettiğinden emin olmadıklarını belirtmesi önemlidir. Öğretmenlere göre bazı araştırmacıların ölçme araçlarını sadece kariyer amaçlı hedefler için kullanmaları sebebiyle eğitim öğretim hizmetlerinin gelişmesine katkı sunmayan bilimsel çalışmaların ortaya çıkmasına neden olduklarından söz etmişlerdir. Bu durum bazı öğretmenler arasında ölçme araçlarına karşı gereksizlik algısı oluşturduğu ve ölçeklerin zaman alıcı, etkisiz ve işlevsiz gibi tanımlanmasına sebep olmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin ölçme araçlarının veri tutarsızlığı, yorumlama belirsizliği, sonuç güvenilirliği sorunu, değerlendirme hataları, gerçeği kısmen yansıtmama ve tutarsız sonuçlar gibi ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğiyle yakından ilgili olan endişeleri bulunmaktadır. Öğretmenler, ölçme araçlarının gerçeklikle ilgisi olmayan tutarsız veri üretmesinden, bu çarpık verilerin analiz edilerek elde edilen sonuçların belirsiz yorumlanmasından ve hatalı değerlendirmelerden kaynaklı ortaya çıkan akademik literatürün var olan gerçekliği tam olarak yansıtmadığından söz etmektedirler. Ölçme işlemlerini ilişkin Kane' nin (2006) vurguladığı önemli noktalardan biri, ölçüm geçerliliğinin sadece testin veya ölçeğin kendisiyle değil, aynı zamanda ölçeğin uygulanması ve uygulanması sonucunda test sonuçlarının yorumlanması ve kullanılmasıyla da ilgili olduğudur. Yani, bir testin kullanımı ve yorumlanış bağlamı geçerlilik analizinin ayrılmaz parçalarıdır. Yukarıda sözü edilen endişelerin ortadan kaldırılmasına yönelik olarak geçerlilik analizinin bir süreç olduğu ve bu sürecin farklı aşamalarını içerdiğine dikkat etmek önemlidir. Konuyla ilgili Kane özellikle katılımcıların yanıt süreçlerinin değerlendirilmesi gerektiğini ve testi uygulayanların yanıtlarının nasıl verildiği ve bu sürecin anlamının ne olduğunun araştırmacı tarafından dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Özetle yapılan bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik dışında ölçeklerin eğitimde anlamlı bir değişim ve etki yaratmadığından söz eden öğretmenlere göre hangi hedeflere hizmet ettiğine emin olmadıkları görülmektedir. Bazı bilimsel çalışmaların sadece bireysel ödevlerde ve kariyer planlamada kullanıldığı, ölçme araçlarının ise formalite gereği uygulandığı, ancak eğitim ve öğretim sistemine pratikte katkı sağlamadığı izlenimi oluşmaktadır. Bu durum, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik sorunlarına ek olarak gereksiz ve zaman alıcı oldukları düşüncesini ortaya çıkardığı söylenebilir. Bu kapsamda araştırmacılar, ölçeklerle veri toplarken öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve görüşlerini göz önünde bulundurarak eğitim ve öğretim sisteminin geliştirilmesine katkıda bulunacak şekilde çalışma yapmalarının önemli olduğu görülmektedir.

Araştırmada "Ölçeklerde Veri Kalitesini Etkileyebilecek Faktörler" teması bilişsel, psikolojik, çevresel ve katılımcı özellikleri" olarak sınıflandırılmıştır. Bilişsel faktörler kapsamında değerlendirilen gelişmiş güzel cevaplama, yüzeysel ve üstün körü okuma gibi bilgiyi işleme becerilerindeki eksikliklerin ölçeklerdeki veri kalitesini olumsuz yönde etkileyebileceği görülmüştür. Araştırmalar (Deci ve Ryan, 2008; Wechsler, 2004) bilişsel faktörlerin, ölçeklerde veri kalitesini etkileyebilecek önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Meade ve Craig (2012) yapmış oldukları çalışmada, özellikle zorunlu katılım koşulları altında anonim internet anketleri yoluyla veri toplandığında, veri kalitesinin endişe kaynağı olabileceğini göstermiştir. Çalışmada, dikkatsiz yanıtları tespit etmek için özel maddeler, tipik anket maddelerine verilen yanıtlardan oluşturulan tutarlılık indeksleri, çok değişkenli aykırı değer analizi, yanıt süresi ve kendini rapor etme özeni gibi çeşitli yöntemler incelenmiştir. Sonuçlar, dikkatsiz yanıtların rastgele ve rastgele olmayan olmak üzere iki farklı modelini ortaya koymuş ve bu farklı yanıt modellerini tespit etmek için farklı indekslerin gerektiğini göstermiştir. Diğer bir faktör olan psikolojik faktörler ise öğretmenlerin kendilerine uygulanan ölçeklere; sosyal arzu edilebilirlik, anlık duruma bağlı cevaplar, uç noktalardan kaçınma eğilimi, otoriteye saygı ve grup içi kabul görme ihtiyaçları bağlamında yanıt verebileceklerini göstermektedir. Snyder' in (1974) yapmış olduğu çalışma

doğrudan öğretmenler ile ilgili olmamakla birlikte, sosyal istenirlik ve bireylerin kendi davranışlarını nasıl değerlendirdikleri üzerine genel bir bakış sağlar ve eğitim araştırmalarında da önemli bir referans noktası oluşturabilir. Bu çalışmadan yola çıkıldığında öğretmenlerin de ölçeklere ilişkin yanıtları sosyal istenirlik kapsamında önyargılar içerebilir, bu da onların iç görülerinin ve tutumlarının objektif değerlendirilmesini zorlaştırabilir. Bu çalışmada da sosyal arzu edilirlilik ve otoriteye saygı açısından öğretmenlerin ölçeklere verdikleri değerlendirmelerin farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenler, toplum veya çevrelerince kabul gören ve makul olarak algılanan cevapları verme eğiliminde oldukları söylenebilir. Paulhus (1984) bireyler sosyal olarak kabul edilebilir ya da arzu edilir görünme çabasında olup kendilerini olduğundan daha olumlu görmesi eğiliminde olmalarının ölçek yanıtlarının güvenilirliği üzerindeki olası etkilerinin farkında olunması gerektiğinden söz etmektedir. Yine aynı şekilde Podsakoff, MacKenzie ve Lee (2003) bilimsel araştırmalarda önyargıların farkında olunması gerektiğini vurgulayarak, araştırmaya katılan kişilerin değişkenler hakkındaki görüşlerinin abartılı ya da eksik olabileceği ve bu durumda yanıltıcı sonuçlara ulaşılmasına neden olabileceğinden söz etmektedirler. Bu nedenle ölçme araçlarının uygulayan araştırmacıların psikolojik faktörler hakkında farkındalığının önemli olduğu söylenebilir. Psikolojik faktörler dışında fazla sayıda madde, karmaşık ve uzun sorular, zaman baskısı, yoğun çalışma temposu ve dikkat dağıtıcı diğer unsurlar gibi çevresel faktörlerin, öğretmenlerin doğru cevaplar verme yeteneklerini olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmaya katılan birçok katılımcı özellikle ölçeklerin çok fazla maddeye ve karmaşık sorulara sahip olmasını eleştirirken, bazı katılımcılar da okullardaki zaman baskısı ve yoğun iş temposunun ölçek çalışmalarına verilen cevapların nesnellliğini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Yapılan araştırmada ölçeklerde veri kalitesini etkileyen ve son faktör olan "Katılımcı Özellikleri" bakıldığında; benzer ölçeklere katılım geçmişi, dürüstlük ve açıklık eğilimi, bilgi ve deneyim düzeyi ile katılımcı özellikleri gibi faktörler bulunmaktadır. Örneklem ya da çalışma grubuna dahil edilen bireylerin araştırılan konu veya alana ilişkin bilgi ve deneyim eksikliklerinin, öğretmenlerin soruları yanlış yorumlamalarına veya eksik cevaplamalarına neden olabilmektedir. Dürüstlük ve açıklık eğilimi ise öğretmenlerin ölçek sorularına ne kadar samimi ve açık yanıtlar verdiklerini gösterir ve bu da veri kalitesini doğrudan etkileyebilmektedir. Araştırmacılar yukarıda belirtilen faktörlerin etkisini en aza indirmek talimatları açık ve net bir şekilde yazmak, soruları basit ve anlaşılır bir dil kullanarak oluşturmak ve katılımcıların motivasyonlarını artırmak için teşvikler sunmak gibi çeşitli yöntemler kullanabilecekleri gibi veri toplarken "sosyal arzu edilebilirlik" olgusuna dikkat etmeleri gerektiği söylenebilir.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Basu, M. (2020). Importance of research in education. *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3703560>
- Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2019). A systematic review of educational leadership and management research in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 731–747. <https://doi.org/10.1108/jea-01-2019-0004>
- Best, J.W. and Kahn, J.V. (1998) *Research in Education*. 8th Edition, Butler University, Emeritus, University of Illinois, Chicago. <http://ww2.odu.edu/~jritz/attachments/reined.pdf>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Clark, C. (2011). Education(al) Research, Educational Policy-Making and Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 37-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2010.00769.x>
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., & Arthur, J. (2017). *Research methods and methodologies in education* (2nd ed.). SAGE Publications
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage publications.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Çaparlar, C. Ö., & Dönmez, A. (2016). Bilimsel araştırma nedir, nasıl yapılır. *Türk J Anaesthesiol Reanim*, 44(4), 212-218. <https://doi.org/10.5152/TJAR.2016.34711>
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.18c.1s.16m>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation and development. *Psychological Inquiry*, 19(1), 11-31. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Diery, A. & Vogel, F. (2018). what is the role of educational research evidence for teacher education? Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/329737038\\_What\\_is\\_the\\_role\\_of\\_educational\\_research\\_evidence\\_for\\_teacher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/329737038_What_is_the_role_of_educational_research_evidence_for_teacher_education).
- Friese, S. (2014). *Qualitative Data Analysis with ATLAS*. 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Green, B. (2010). Knowledge, the Future, and Education(al) Research: A New-Millennial Challenge. *The Australian Educational Researcher*, 37(4), 43-62. <https://doi.org/10.1007/BF03216936>
- Gül, H. (2020). Bilim ve Araştırma Etiği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 103-120. <https://doi.org/10.30794/803111>
- Gupte, M. (2015). Role of Research and Higher Education in India. *Journal of Research in Management & Technology*, 4(1), 21-26. Online ISSN-2320-0073 Retrieved from <file:///C:/Users/Acer/Downloads/519-1275-1-PB.pdf>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/0957823111116699>
- Hargreaves, D. (2007). *Teaching as research-based profession: Possibilities and Prospects* (Chapter 1. In Hammersley, M, (Ed). *Educational Research and Evidence Based Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Johannigmeier, J., & Richardson, V. (2008). The politics of educational research. *Educational Researcher*, 37(6), 307-316.
- Kane, M. T. (2006). *Validation*. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 17-64). Praeger.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2002). The promise and pitfalls of using imprecise school accountability measures. *Journal of Economic Perspectives*, 16(4), 91-114. <https://doi.org/10.1257/089533002320950993>
- Kapur, R. (2018). Significance of Research in Education. Retrieved May 30, 2023 from <https://researchgate.net>.
- Karagöz, Y., & Mesci, M. (Eds.). (2024). *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği*. Akademisyen Kitabevi.
- Krosnick, J. A. (1991). Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys. *Applied Cognitive Psychology*, 5(3), 213-236. <https://doi.org/10.1002/acp.2350050305>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of educational administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Lysenko, L., Abrami, P., Bernand, R., Degenais, C., & Janosz, M. (2014). Educational Research in Educational Practice: Predictors of Use. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1-26.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Meade, A. W., & Craig, S. B. (2012). Identifying careless responses in survey data. *Psychological methods*, 17(3), 437. <https://doi.org/10.1037/a0028085>
- Moles, A. (2012). *Belirsizin bilimleri: İnsan bilimleri için yeni bir epistemoloji*, 4. Baskı, (Çev. N. Bilgin), YKY Yayınları, İstanbul.
- Morgan, D. L. & Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. SAGE Publications.



- Morris, B. (1967). The Role of Research in Education. *The Irish Journal of Education / Iris Eireannach an Oideachais*, 1(1), 5-14. Retrieved from [www.jstor.org/stable/30077130](http://www.jstor.org/stable/30077130)
- Mortimore, P. (2000). Issues in education research: Problems and possibilities. *Oxford Review of Education*, 26 (3), 503-507
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- O'Leary, Z. (2006). *The essential guide to doing research*, Sage Publications, Londra.
- Öztürk, F., İ., Fidan, T., & Arastaman, G. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Pathak, D. R., & Shah, M. (2017). Issues for research and innovation in education. *Scholarly Research Journal For Interdisciplinary Studies*, 4 (33), 150-155
- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598-609.
- Peñalva, J. (2014). The non-theoretical view of educational theory: Scientific, epistemological, and methodological assumptions. *Journal of Philosophy of Education*, 48(3) 400-415. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12087>
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531-544. <https://doi.org/10.1177/014920638601200408>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2017). Educational research in the 21st century: challenges and opportunities for scientific effectiveness. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (8), 24-37.
- Popham, W. J. (2001). *The truth about testing: An educator's guide to assessment*. ASCD.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pramodini, D.V., & Sophia, K.A. (2012). Evaluation of Importance of Research Education. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 1(9), 1-6. Retrieved December 20, 2017 from <http://indianresearchjournals.com/pdf/IJSSIR/2012/September/1.pdf>
- Pring, R. (2000). The 'false dualism' of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 247-260. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00171>
- Rathnakar, G. (2018). Research in education its necessity of and importance - a study. *Ictact Journal On Management Studies*, 4 (1), 675-678. <https://doi.org/10.21917/ijms.2018.0091>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. (E. İ. Erdem, Çev.) Ankara: Nobel Yayın.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (Çev. A. T. Akcan ve S. N. Şad). Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 2019).
- Schneider, J. (2014). *Closing the gap between the university and schoolhouse*. Kappan. September. 30-35.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30 (4), 526-537. <https://doi.org/10.1037/h0037039>
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Tavşancılı, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Topkaya, E. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri güncelleştirilmiş 5. Baskı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 113-118.
- Toprakçı, E. (1995a). Eğitim biliminde teori ve pratik uyumsuzluğu sorunsalına farklı bir bakış. *Ankara: H. Ü II. Eğitim Bilimleri Kongresi (6-8 Eylül 1995) Sözlü Bildiri*. Erişim: <http://www.erdalToprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/04/teori-ve-pratik-sorunsali.pdf>

- Toprakçı, E. (1997) *Bilim felsefesi ve eğitim Bilim*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 51, 10-12 Eylül 1997, (ss.274-283 (Basılı). Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/04/bilim-felsefesi-ve-egitbilim.pdf>
- Toprakçı, E., Dağdeviren, İ., Oflaz, G., & Türe, E. (2010). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının bilim anlayışları temelinde eğitimin bilimliliği. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 190(10), 45-56. Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/bilim-anlay%C4%B1%C5%9Flar%C4%B1-temelinde-e%C4%9Fitimin-bilimlili%C4%9Fi.pdf>
- Toprakçı, E. ve Doğan, M. (2022). *Türkiye'deki bilimsel araştırmalarda etik kurul sürecinin incelenmesi*, Karadeniz 11th International Conference on Social sciences, Date - Place December 17- 18, 2022 Rize-Türkiye, Proceedings Book, Academy Global Publishing House, Isbn: 978-605-72197-8-7, 1090-1098 [https://www.karadenizkongresi.org/\\_files/ugd/797a84\\_fb240396f97a4dbaa07460c5ba3f9580.pdf](https://www.karadenizkongresi.org/_files/ugd/797a84_fb240396f97a4dbaa07460c5ba3f9580.pdf)
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar/Mixed methods research: A brief history, definitions, perspectives, and key elements. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29 <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>
- Travers, M. (2001). *Qualitative Research Through Case Studies*. Sage.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201 <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Veletić, J., Price, H. E., & Olsen, R. V. (2023). Teachers' and principals' perceptions of school climate: the role of principals' leadership style in organizational quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(4), 525-555. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09413-6>
- Wechsler, D. (2004). *Wechsler Adult Intelligence Scale – Fourth Edition (WAIS-IV)*. NCS Pearson.

## Team Spirit in School Management Team<sup>1</sup>

**Ozan ERDİŞ (Vice Principal-M.A.)**

Ministry of National Education – Türkiye

Orcid: 0009-0005-8548-8539

ozanerdis35.27@gmail.com

**Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI**

Ege University – Türkiye

Orcid: 0000-0001-9552-9094

erdal.toprakci@ege.edu.tr

### Abstract

The managerial structure consisting of the principal and vice principals, the number of whom is determined by the size of the school, who direct the efforts of the elements that come together to realize the aims of the school towards the purpose of the organization can be called the "school management team". The success of the team of school management depends on a strong team spirit. Team spirit can be defined as the willingness, patience, perseverance and effort of each team member to work together to always achieve the team's goals and under all circumstances, before and beyond their individual goals. In the study, the question 'What are the causes and consequences of strengthening and weakening in the team spirit of the school management team according to the opinions of school administrators and teachers?' was sought to be answered. This research, in which the views of school administrators and teachers on the harmony of the school management team among themselves are tried to be understood, was conducted with the interview method in the qualitative phenomenological design. In the interviews, which were video or audio recorded by the researcher, a total of five questions were asked to the participants and notes were also taken about the process. Content analysis method was used to analyse the research data. The general conclusion of the study is that the two main concepts of team spirit formation and development in school administrators are harmony and disharmony among administrators. Accordingly, the more harmonious the members of the management team are, the stronger the team spirit becomes and the more incompatible they are, the weaker the team spirit becomes. It can be suggested that legislators related to the functioning of educational organizations should avoid legal regulations that may be related to the causes that weaken the team spirit in the school management team and the consequences of a weak team spirit and should focus on the content of legal documents that strengthen the team spirit on the other hand.

**Keywords:** School manager, School management team, Team spirit, Teamwork, Team harmony



E-International Journal  
of Pedagogogy

Vol: 4, No: 1, pp. 52-84

Research Article

Received: 5 May 2024  
Accepted: 19 June 2024



### Suggested Citation

Erdiş, O. & Toprakçı, E. (2024). Team spirit in school management team. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 4(1), 52-84. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.120>

<sup>1</sup> This study is derived from a master's project prepared by the first author under the supervision of the second author.

## Extended Abstract

**Problem:** Since the beginning of human history, human beings have needed the help of other people to achieve their goals, and in situations that exceeded their own power, they established organizations in parallel with common goals through planned cooperation (Aydın, 1994). These small organizations became interrelated over time and transformed into a gigantic organization called society as it is today. This transformation transformed the small organizations that formed it into social institutions. One of these institutions, called by names such as health, security, religion, family, economy, etc., is the institution of education (Kongar, 1985; Dewey, 2008; Toprakçı, 2008). Educational institutions include many organizations such as schools, classrooms, driving schools, public education centers, etc. The school organization can be described as a structure consisting of students, teachers, other staff and equipment that come together in smaller units called classrooms to achieve the aims of education, taking into account local conditions (Toprakçı, 2016). Like every organization, the school also needs a structure that will direct what is produced within its scope towards its goals (Çelik & Şimşek, 2013) and this structure is called management. School management is to implement predetermined policies and decisions taken by bringing together human resources such as students, teachers, other staff and material resources such as school buildings and equipment in order to bring the school to its determined goals (Toprakçı, 2017). The managerial structure consisting of the principal and vice principals, the number of whom is determined by the size of the school, who direct the efforts of the elements that come together to realize the aims of the school towards the purpose of the organization can be called the "school management team". The success of this team depends on a strong team spirit. Team spirit can be defined as the willingness, patience, perseverance and effort of each team member to work together to achieve the team's goals at all times and under all circumstances, before and beyond their individual goals. In the literature, studies on the school management team from various perspectives (Smit, 2022; Klinck, Thutulwa & Pelser, 2023; Benoliel, 2021; Mosoge, & Mataboge, 2021; Sergienko & Sokolova, 2023; Benoliel, 2021; Maja, 2016; Khambule, 2007; Ahiaku, 2019; Kgaswe, 2021; Botma, 2021; Gencil, 2022; Gencil, Muthukrishna & Grobler, 2022; Mapaire, 2019; Kgadima, 2006; O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991; Mlola, 2021; Periah, 2015; Naicker, 2019; Turner, 1987; Boushley, 2013; Mangena, 2009; Çetin, 1998; Çetin, 2001; Gökbaş, 2001; Tekin, 2007). Words and phrases such as 'team spirit / harmonization / sipirit / perception / work in school management / administration / managers / administrators' were searched in Turkish and English languages on 04.06.2024 in the 'search in article title' section of Google and Google Scholar. In the search, three studies containing the words and phrases mentioned in the title were found, and within the scope of one of them, it was understood that the mediating effect of job satisfaction on the relationship between team cohesion and teacher performance (Özdemir & Yirmibeş, 2016) was examined by interpreting leadership team cohesion in schools as a subscale of distributed leadership (Hulpia, Devos, & Rosseel, 2009; Hulpia, Devos, & Keer, 2011; Özdemir, 2012). In the second study (Atılğan, Demirtaş, Aksu, & Silman, 2010), a team perception scale for primary school administrators was developed. In the third study (Taş & Radmard, 2019), the team perception of administrators working in primary and secondary schools was examined by using the same scale. As can be understood from what has been stated so far, there is no study titled (themed) 'team spirit / harmony in the school management team, school management or school administrators' in the literature. In the study, the question 'What are the causes and consequences of strengthening and weakening in the team spirit of the school management team according to the opinions of school administrators and teachers?' was sought to be answered.

**Method:** This research, in which the views of school administrators and teachers on the harmony of the school management team among themselves are tried to be understood, was conducted with the interview method in the qualitative phenomenological design. In this context, while forming the study group of the research, it was ensured that it consisted of principals, vice principals and teachers working in 5 different schools at primary, secondary and high school levels on the basis of

voluntariness and maximum diversity in terms of easily accessible sampling (Benoot, Hannes, & Bilsen, 2016) and the purpose of the research. Based on these criteria, the study group of the research consisted of a total of 23 participants, including 5 school principals, 6 vice principals and 12 teachers working in Izmir province in the 2023-2024 academic year. In the study, a semi-structured interview form was used to obtain the opinions of the participants. After the interview form was examined by two academicians who are experts in the field, a preliminary application was made and the form was finalized by taking the opinions of two teachers, one school principal and one vice principal who were outside the research sample. In the interviews, which were video or audio recorded by the researcher, a total of five questions were asked to the participants and notes were also taken about the process. Each of the interviews, which continued in this format, lasted an average of thirty minutes. Content analysis method was used to analyse the research data. In the creation of codes, categories and themes, the opinions of a three-person committee (two researchers and one educational science expert) were taken and the hesitations experienced were overcome with the common opinion of at least two of the three experts. In the procedures carried out in this context shaped a reliability of approximately 87% on the basis of Miles and Huberman (1994) reliability analysis formula [Reliability =  $\frac{601 \text{ (Agreement)}}{601 \text{ (Agreement)} + 86 \text{ (Disagreement)}} \times 100$ ]. As another practice that contributed to the validity and reliability of the research, direct quotations were provided from the raw data of the research. On the other hand, the raw data of the research were kept for a possible future analysis.

**Conclusions:** The general conclusion of the study is that the two main concepts of team spirit formation and development in school administrators are harmony and disharmony among administrators. Accordingly, the more harmonious the members of the management team are, the stronger the team spirit becomes and the more incompatible they are, the weaker the team spirit becomes. The first main result of the research is that the key concept of the weakness of the team spirit of the school management team is 'incompatibility'. In other words, the incompatibility of team members leads to the weakening of team spirit. The reasons for the incompatibility of the school management team are the personality characteristics of the team members, lack of team cohesion, division of labor problems, lack of communication and lack of experience. The second main result of the research is that the key concept of the weakness of the team spirit of the school management team is 'incompatibility' and that the incompatibility of the team members leads to the weakening of the team spirit, which has some consequences. The consequences of the school management team's incompatibility are as follows: its effects on the management team, teachers, parents and students. The third main result of the research is that the key concept of team spirit strength of the school management team is 'compatibility'. In other words, the compatibility of team members leads to the strengthening of team spirit. The reasons for the compatibility of the school management team are shaped by task-related competences, healthy communication structure, personality traits of team members and team structure. The fourth main result of the research is that the key concept of the weakness of the team spirit of the school management team is 'compatibility' and that the compatibility of the team members leads to the strengthening of the team spirit, which in turn leads to some consequences. The consequences of the school management team's incompatibility are the effects on the management team, teachers, parents and students.

**Suggestions:** Team spirit emphasizes the willingness, patience, perseverance and effort of each team member to work together to always achieve the team's goals and under all circumstances, before and beyond their individual goals. It can be suggested that legislators related to the functioning of educational organizations should avoid legal regulations that may be related to the causes that weaken the team spirit in the school management team and the consequences of a weak team spirit and should focus on the content of legal documents that strengthen the team spirit on the other hand. School-related officials and school administrators can read this article to learn about the reasons that weaken team spirit in the school management team, the results of a weak team spirit,





the reasons that strengthen team spirit and the results of a strong team spirit, which emerged in this study, and to ensure that it is read, seminars, conferences, in-services, etc. They can organize training environments or participate in these environments and benefit from the study results in their practices. Researchers can replicate the reasons revealed in this study that weaken team spirit in the school management team, the results of a weak team spirit, the reasons that strengthen team spirit and the results of a strong team spirit in other samples and produce a theory that may be related to the team spirit of the school management team.



## Okul Yönetimi Ekibinde Takım Ruhu<sup>2</sup>

**Ozan ERDİŞ (Müdür Yrd.-Y.L.)**  
Milli Eğitim Bakanlığı – Türkiye  
Orcid: 0009-0005-8548-8539  
ozanerdis35.27@gmail.com

**Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI**  
Ege Üniversitesi – Türkiye  
Orcid: 0000-0001-9552-9094  
erdal.toprakci@ege.edu.tr

### Özet

Okul yönetim ekibi bir müdür ve okulun büyüklüğüne bağlı olarak oluşan sayıda müdür yardımcılardan oluşur. Okul yönetimi ekibinin başarısı güçlü bir takım ruhuna bağlıdır. Takım ruhu, her takım üyesinin bireysel hedeflerinden önce ve ötesinde, her zaman ve her koşulda takımın hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışmaya istekli olması, sabrı, azmi ve çabası olarak tanımlanabilir. Araştırmada 'Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul yönetimi ekibinin takım ruhunda güçlenmenin ve zayıflamanın nedenleri ve sonuçları nelerdir?' yanıtlanmaya çalışıldı. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul yönetim ekibinin kendi aralarındaki uyumu hakkındaki görüşlerinin anlaşılmasına çalışıldığı bu araştırma, nitel fenomenolojik tasarımda görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından video veya ses kaydı yapılan görüşmelerde katılımcılara toplam beş soru sorulmuş ve süreçle ilgili notlar da alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın genel sonucu, okul yöneticilerinde takım ruhu oluşumu ve gelişimi ile ilgili iki temel kavramın yöneticiler arasında uyum ve uyumsuzluk olduğu yönündedir. Buna göre yönetim ekibinin üyeleri ne kadar uyumlu olursa takım ruhu o kadar güçlenir ve ne kadar uyumsuz olursa takım ruhu o kadar zayıflar. Eğitim kurumlarının işleyişi ile ilgili yasa koyucuların okul yönetim ekibinde takım ruhunu zayıflatan nedenler ve zayıf bir takım ruhunun sonuçları ile ilgili olabilecek yasal düzenlemelerden kaçınmaları, diğer yandan takım ruhunu güçlendiren yasal belgelerin içeriğine odaklanmaları önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yöneticisi, Okul yönetim ekibi, Takım ruhu, Takım çalışması, Takım uyumu



E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi

Cilt: 4, Sayı: 1, ss. 52-84

Araştırma Makalesi

56

Gönderim: 5 Mayıs 2024  
Kabul: 19 Haziran 2024



### Önerilen Atıf

Erdiş, O. ve Toprakçı, E. (2024). Okul yönetim ekibinde takım ruhu, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 4(1), 52-84. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.120>

<sup>2</sup> Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

## GİRİŞ

İnsanlık tarihinin başlangıcından beri hedeflerini gerçekleştirmek için diğer insanların yardımına ihtiyaç duyan insan, kendi gücünü aşan durumlarda planlı işbirliği yaparak ortak hedefler paralelinde örgütler kurdular (Aydın, 1994). Bu küçük örgütler zamanla birbiriyle ilişkilendi ve bugünkü haliyle toplum denilen devasa bir örgüte dönüştü. Bu dönüşüm kendisini meydana getiren küçük örgütleri değiştirerek toplumsal kurumlar haline getirdi. Sağlık, güvenlik, din, aile, ekonomi vb. gibi isimlerle anılan bu kurumlardan biri de eğitim kurumudur (Kongar, 1985; Dewey, 2008; Toprakçı, 2008). Eğitim kurumu okul, dersane, sürücü kursu, halk eğitim merkezi vb. gibi birçok örgütü kapsamında barındırır. Eğitim; bireyin davranış, zihin ve duygusunda önce kendisinden başlayıp sonra içinde bulunduğu toplum ve daha sonra onun da içinde bulunduğu uluslararası toplumu memnun edecek oluşum ve dönüşümleri yapmaktır (Toprakçı, 2016). Eğitimin vücut bulduğu ana araç okuldur. Okul örgütü, yerel koşulları göz önünde bulundurarak, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere sınıf denilen daha küçük birimlerde bir araya gelen öğrenci, öğretmen, diğer personel ve araç gereçlerden oluşan bir yapı olarak nitelendirilebilir (Toprakçı 2017). Her örgüt gibi okul da kendi kapsamında üretilenleri amaçlara yöneltecek bir yapıya ihtiyaç duyar (Çelik ve Şimşek, 2013) bu yapıya yönetim denir. Okul yönetimi, okulu belirlenen amaçlarına ulaştırmak üzere öğrenci, öğretmen, diğer personel gibi insan kaynakları ile okul binası, araç gereçler gibi maddi kaynakları bir araya getirip etkili bir biçimde kullanarak, önceden belirlenmiş politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Toprakçı, 2017). Okul yönetimi, okul örgütünün tüm unsurları arasında uyumlu ve sistemli bir işleyişin sağlanmasında, okulun amaç ve politikalarının gerçekleştirilmesi için maddi ve insan kaynaklarının örgütlenmesi, koordine edilmesi ve yönlendirilmesinde kritik roledir (Bursalıoğlu, 1991; Balcı, 2005). Bu rolün bir sonucu olarak okul personeli arasında net bir uyum ve birliktelik gerçekleşir (Toprakçı, 2017). Bu konuda okul yöneticisinin üzerine oldukça önemli bir sorumluluk düşmektedir. Okul yöneticisi; toplumun eğitim ihtiyacını sağlayan temel kurum olarak okulun hedeflerine uygun bir şekilde yönetilmesini sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 1985). Küçükahmetoğlu'na (2012, 25) göre okul yöneticisinin etkin bir yönetim ortaya koyabilmesi için okul yönetiminin temel, kavram, süreç, davranışlarını bilmesi gerekir. Okul yönetimi okul müdürü ve müdür yardımcılarında oluşur.

Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini devam ettirmeye, okulu düzenleme ve denetlemeye yetkili kişi olup; okulun, amaçlarına uygun olarak yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinden sorumludur. Müdür yardımcısı, ders okutmanın yanında okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, ayniyat, yazışma, sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, nöbet, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işlerle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen unsurların çabalarını örgütün amacına yönlendirme işini yapan ve sayısı okulun büyüklüğüne belirlenen müdür ve müdür yardımcılarında oluşan yönetsel yapıya "okul yönetim ekibi/takımı" denilebilir. Ekip/takım, kişilerin belli bir gayeye sahip olduğu ve her üyenin kabiliyetlerinin birbiriyle uyumlu olduğu, adeta yap-boz parçaları gibi birbirine zarar etmeden yerine oturan ve bir araya getirildiğinde ortaya çıkan eserin eşsizliğini meydana getiren bir oluşuma sahip olması beklenir (Sümter, 2003).

Ekip/takım kavramının örgütsel bir yapıdaki önemi bazı çalışmalarla (Athanasaw, 2003; Baker, Day ve Salas, 2006; Akdemir, 1995; Johnson ve Johnson, 1994; Kristof-Brown, Zimmerman, & Johnson, 2005; Farr-Wharton, Brunetto ve Sahcklock, 2011; Spillane, 2005) tespit edilmiştir. Ekip çalışması kavramsalının okul gelişim ekibi (Gökyer, 2011) ve okullarda takım ve işbirliği ile yönetici ve öğretmenlerin ekip çalışmasına ilişkin görüşleri konusunda (Tuna, 2003) çalışmalara rastlanmaktadır. Öte yandan, ekip/takım kavramının okul yöneticilerini yasal olarak isimlendirmeyi kapsayan yönüyle zengin bir alanyazınsal nitelik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmalara, üzerinde durdukları anahtar kavramlar üzerinden değinmek gerekirse: okul yönetimi ekibi için stratejiler (Smit, 2022), okul yönetimi ekibi ve katılım (López-López, vd, 2023), yüksek performanslı bir okul yönetimi ekibi oluşturmak, geliştirmek ve güçlendirmek (Klinck, Thutulwa & Pelsler, 2023; Benoliel, 2021; Birani-

Nasraddin, Somech & Bogler, 2024; Mosoge, & Mataboge, 2021; Sergienko ve Sokolova, 2023), okul yönetimi ekiplerinin aracılık rolü (Benoliel, 2021), okul yönetim ekibinin personel yönetimi (Maja, 2016; Khambule, 2007), okul yönetim ekibinin müfredat yönetimi ve denetimi rolü (Maphalala, Govender. ve Khumalo, 2023), okul yönetim ekibinin atanması etkililiğinin ölçülmesi (Ahiaku, 2019) okul yönetimi ekibinin etkili iletişimi kullanma yeterliliği (Kgaswe, 2021), okul yönetimi ekibinin yeterliliği ve iş tatmini üzerine etkisi (Botma, 2021; Gencel, 2022; Gencel, Muthukrishna ve Grobler, 2022), okul yönetimi ekibi arasında öğretimsel liderliğin dağılımı (Mapaire, 2019), politika uygulanmasında okul yönetimi ekibinin rolü (Kgadima, 2006), okul yönetim organı ile okul yönetim ekibi arasındaki gerilim ve çatışma (Kleine ve Kube, 2015), okul yönetimi ekibi üyelerinin öğretmen liderliği gelişimi ve öğretim ve öğrenme kültürü üzerindeki etkisi (O'Reilly, Chatman & Caldwell, 1991), okul yönetimi ekibi işbirliğinden öğretmen işbirliğine ve öğrencilerin akademik performansı ve okul yönetimi ekibinin rolü (Mlola, 2021), kırsal ilköğretim okullarında okul yönetim ekibi (Elias vd., 2014), okul yönetimi ekibinin güdüleme rolü (Periah, 2015), kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi ekibi (Naicker, 2019), okul yönetim ekibinin değerlendirilmesi (Turner, 1987; Boushley, 2013); okulun markalaşmasında okul yönetim ekibinin rolü (Mangena, 2009); Eğitimde ekip çalışması ile ilgili olarak okullarda ekip çalışmasının uygulanması (Çetin, 1998; Çetin, 2001); karara katılım ile ekip çalışması arasında ilişki (Gökbaş, 2001), ilköğretim yöneticilerinin takım kurma ve yönetebilme yeterliliği (Tekin, 2007) şeklinde özetlenebilecek çalışmalara rastlanmaktadır. 04.06.2024 tarihi itibarıyla "okul yönetiminde/yöneticilerinde takım / ekip ruhu / algısı / çalışması, ekip uyumu" ("team spirit / harmonisation / sipirit / perception / work in school management /administration / managers / administrators") kelime ve kelime gruplarıyla, Google ve Google Akademik'de "makale başlığında ara" ölçütünde yapılan Türkçe ve İngilizce aramada başlığında belirtilen ibareleri içeren üç çalışmaya rastlanmış onların birinin kapsamında okullarda liderlik ekibi uyumunu dağıtılmış liderliğin bir alt ölçeği olarak yorumlayarak (Hulpia, Devos ve Rosseel, 2009; Hulpia, Devos ve Keer, 2011; Özdemir, 2012) ekip uyumunun öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisine (Özdemir ve Yirmibeş, 2016) bakıldığı anlaşılmıştır. İkinci çalışmada (Atılğan, Demirtaş, Aksu ve Silman, 2010) ilköğretim yöneticilerine yönelik takım algısı ölçeği geliştirildiği görülmüştür. Üçüncü çalışmada da (Taş & Radmard, 2019) aynı ölçeğin kullanılmasıyla ilk ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerinin takım algısı incelenmiştir. Buraya kadar belirtilenlerden de anlaşılabilir üzere "okul yönetim ekibinde, okul yönetiminde veya okul yöneticilerinde takım ruhu/uyumu" başlıklı (konulu) bir çalışma alanyazında yoktur.

Okul yönetim ekibinin/takımının başarıya ulaşmasında ekibin kendi içinde tutarlı ve kararlı olması, yönetim ekibi üyelerinin vazife alanlarını bilmesi, ekipteki üye sayısı ve güven duygusu önemli etkenlerdir. Tüm bu etkenler düşünüldüğünde, okul yönetim ekiplerinin daha verimli çıktılar elde edebilmelerindeki temel koşulun yönetim ekibinin uyumunda saklı olduğu gerçeği dikkat çekmektedir. Şu hâlde takım ruhu/çalışması okulların niteliği ve gelişimi için çok önemlidir. Okulların birer takım ya da takımlar öbeği halinde çalışması amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Bunun için öncelikle okul yöneticilerinin bizzat kendisine takım ruhu kazandırmak gerekir. Takım ruhu, takım üyelerinin her birinin, bireysel amaçlarından önce ve öte olmak üzere her daim ve koşulda takımın amaçlarına erişmesi adına, birlikte çalışma istek, sabır, azim ve çabası olarak tanımlanabilir. Yönetim ekibi takım ruhuna sahip olmadıkça bunu okula yaygınlaştırmak zor olacaktır. Bu ruh ile ilgili bilgi birikmeden bu ruhun etkilerini, ilişkilerini, aracı değişkenlerini konuşmak ya da araştırmak bir ayağı derinlikten eksik çalışmalar üretmek anlamına gelebilir. İşte bu noktada bu çalışmanın önemi kendini bu boşluğu doldurmaya dönük bir adım olarak hissettirmektedir. Çünkü bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinden yararlanarak okul yönetim ekibinin takım ruhunda zayıflamayı meydana getiren nedenler ve bunun sonuçları ile takım ruhunun güçlenmesinin nedenleri ve bunun sonuçlarını ortaya koymaktır. Araştırmada temel olarak "okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yönetim ekibinin takım ruhunda güçlenme ve zayıflamanın neden ve sonuçları nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

## YÖNTEM

### 1. Araştırmanın Modeli

Okul yönetim ekibinin kendi aralarındaki uyumu konusunda okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin ne olduğunun anlaşılmasına çalışıldığı bu araştırma nitel temelde olgubilim desende görüşme yöntemi ile yürütülmüştür. [Briggs \(1986\)](#), görüşmenin insanların deneyimleri, tutumları, görüşleri, şikâyetleri, duyguları, inançları hakkında bilgi edinmek için başarılı bir teknik olduğunu ifade etmiştir.

### 2. Çalışma grubu

Katılımcıların araştırmanın amaçları ile ilişkili veriyi sunacak deneyimlerinin ve nitelikte olmaları önemlidir ([Maynard-Trucker, 2000](#); [Ritchie & Lewis, 2003](#); [Gizir & Gizir, 2020](#)). Yönetici, yönetici yardımcısı ve onların takım ruhları ile ilgili bilgi verebilecek öğretmenlerin belirlenmesine özen gösterilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken, amaçlı örneklem kapsamında kolay ulaşılabilir örneklem ([Benoot, Hannes ve Bilsen, 2016](#)) ve araştırmanın amacı açısından gönüllülük esası ve maksimum çeşitlilik temelinde de ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde 5 farklı okulda görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden oluşması sağlanmıştır. Dikkate alınan bu ölçütler temelinde araştırmanın çalışma grubu; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde görev yapan 5 okul müdürü, 6 müdür yardımcısı ve 12 öğretmen olmak üzere toplam 23 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcılara kodlar verilmiş (Ö1, M1, MY1 gibi) ve bahse konu oldukları yerlerde bu kodlar ile anılmışlardır.

### 3. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada katılımcıların görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Geliştirilen görüşme formu alanında uzman iki akademisyen tarafından incelendikten sonra bir ön uygulama yapılarak, araştırma örnekleminde dışı kalan iki öğretmen, bir okul müdürü ve bir müdür yardımcısının da görüşleri alınarak forma son hali verilmiştir. Görüşmeye dayalı veri toplama sürecinde görüşme yönteminin bütün ilkelerine ve etiğe uyulmuş her bir görüşme öncesi görüşülecek kişilere konu hakkında ön bilgi verilmiş, görüşmecilere kimliklerinin gizli tutulacağı hatırlatılmış, görüşme sonucu ulaşılabilecek verilerle ilgili kaygılanmalarına gerek olmadığı izah edilmiştir. Görüşme soruları şöyledir: 1) Okul yönetim ekibinizin takım ruhunu güçlendiren göstergeleri nelerdir? Bu göstergelerin ortaya çıkmasını sağlayan faktör veya nedenler nelerdir? Bu göstergelerin yaşanmasının sonuçları nelerdir? 2) Okul yönetim ekibinizin takım ruhunu zayıflatan göstergeleri nelerdir? Bu göstergelerin ortaya çıkmasını sağlayan faktör veya nedenler nelerdir? Bu göstergelerin yaşanmasının sonuçları nelerdir? Okul yöneticisi ve öğretmenlerle yürütülen görüşmeler, her katılımcıya eşit mesafede bulunan bir okulunun toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından video ya da ses kaydına alınan görüşmelerde katılımcılara toplam beş soru sorulmuş ve süreçle ilgili notlar da alınmıştır. Bu formatla devam eden görüşmelerin her biri ortalama otuz dakika sürmüştür. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizi, bir metnin sözcüklerini veya cümlelerini önceden belirlenmiş kurallara dayalı kodlamalar kullanarak bir metnin sözcük ya da cümlelerini daha az sayıda içerik kategorisine indirgeyen yöntemsel bir tekniktir ([Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014](#)). İçerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşur ([Yıldırım ve Şimşek, 2013](#)). Araştırmacı, verileri değerlendirmek amacıyla video kayıtlarını izlemiş ve notlarından yararlanarak görüşmeleri yazılı metne dönüştürmüştür. Bu metinler MAXQDA programına yüklenmiş ve kod, kategori ve temalandırmalar yapılmıştır. Bu işleme bir örnek vermek gerekirse; "müdür yardımcımız gününün bir kısmını hep müdürün odasında geçirirdi" ifadesinden "sık iletişim" kodu üretilmiş bir başka katılımcı ya da aynı



katılımcının diğer bir ifadesinden de "samimi iletişim" kodu üretilmiş bu iki kod benzer başka kodlar bileşkesinde "Sağlıklı İletişim Yapısı" kategorisini oluşturmuştur. Bu kategori "Görevle İlgili Yeterlikler" kategorisi ve benzer başka kategoriler bileşkesinde "Uyumun Nedenleri" temasını biçimlendirmiştir.

#### 4. Geçerlilik ve güvenilirlik

Veri toplama aracı, veriler ve sürecin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için; öncelikle görüşmelerin tümünün aynı atmosferde yürütülmesi sağlanmıştır. Kayıtlar metne dönüştürülüp aktarıldıktan sonra diğer araştırmacı kontrol etmiş ve kayıtlar ile metinlerin bire bir olması sağlanmıştır. Kod, kategori ve temaların oluşturulmasında üç kişilik bir heyetin (ikisi araştırmacı biri de eğitim uzmanı) görüş alınmış ve yaşanan tereddütler üç uzmanın en az ikisinin ortak olan görüşü ile aşılmıştır. Örnek olarak "Müdür yardımcımız yeni fikirlere daha açıktır" şeklindeki bir ifadenin "ekibin yapısı" kategorisine mi yoksa "Ekip üyelerinin kişilik özellikleri" kategorisine mi dahil olacağı konusunda tereddüt yaşanmış heyetin "Ekip üyelerinin kişilik özellikleri" kategorisine atanması gerektiği yönündeki çoğunluk görüşüyle "Ekip üyelerinin kişilik özellikleri" kategorisi kapsamına dahil edilmiştir. Sonrasında bütün süreçte gerçekleşen işlemler, Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik analizi formülü [Güvenirlik = (601 (Görüş Birliği) / 601 (Görüş Birliği) + 86 (Görüş Ayrılığı)/100] temelinde, yaklaşık % 87 şeklinde bir güvenilirliği biçimlemiştir. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğine katkı sağlayıcı başka bir uygulama olarak da araştırmanın ham verilerinden doğrudan alıntılarda yer verilmesi sağlanmıştır. Diğer yandan araştırmanın ham verileri olası sonraki bir inceleme için de saklı tutulmuştur.

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait bulgulara bütün kodların biçimlendiği kod bulutundan başlayarak, içerik analizi ile biçimlenen kod, kategori ve tema haritaları kapsamında yer verilmiştir.



Şekil 1. Takım ruhunda artış ile azalışın neden ve sonuçları kod bulutu

Takım ruhunda güçlenme ile zayıflamanın neden ve sonuçları kod bulutu olarak Şekil 1 de verilmiştir. Eksende ağırlıklı olarak uyumluluk ve uyumsuzluk kelimelerinin yer aldığı ve takım ruhunu açıklarken bu iki kavramın ön plana çıktığı söylenebilir. Buna göre takım ruhunu artıran neden ve sonuçlara ile takım ruhunu azaltan neden ve sonuçlar eksen bu iki kavramın etrafında kümelenmişlerdir. Kod bulutundan bir örnek vermek gerekirse "ekip mahremiyetinin ihlali"

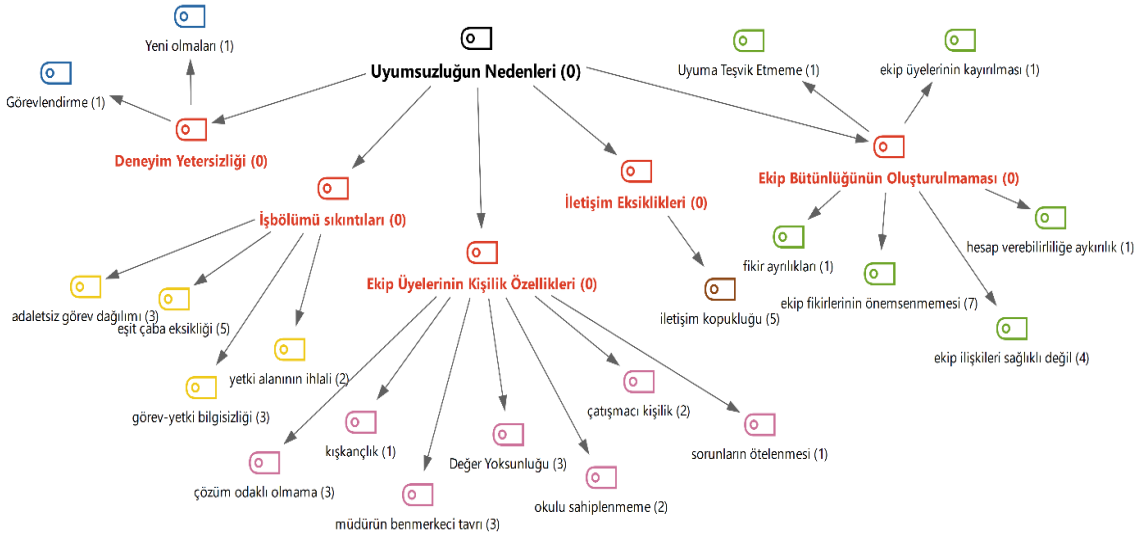
uyumsuzluğa hizmet ederek takım ruhunu zayıflatmakta; "görev ve yetki netliği" uyumluluğa hizmet ederek takım ruhunu güçlendirmektedir. Öte yandan "proje üretebilme" güçlü takım ruhunun bir sonucu olarak ortaya çıkarken; "huzursuz çalışma ortamı" zayıf takım ruhunun bir sonucu olabilmektedir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında kod bulutunu da biçimlendiren kodlar, kategoriler, alt tema ve temalar "takım ruhu güçlenmesi ve zayıflaması" başlıklarında gösterilmeye ve açıklanmaya çalışılmıştır

## 1. Takım Ruhunun Zayıflaması

Takım ruhunun zayıflamasına yol açan en önemli faktör olarak "uyumsuzluk" ana teması biçimlenirken uyumsuzluğun nedenleri ve sonuçları şeklinde iki alt tema ortaya çıkmıştır.

### 1.1. Uyumsuzluğun Nedenleri

Şekil 2'de de görülebileceği üzere "uyumsuzluğun nedenleri" teması kapsamında sıklık sırasıyla; "Ekip Üyelerinin Kişilik Özellikleri (15)", "Ekip Bütünlüğünün Oluşturulmaması (13)", "İş Bölümü Sıkıntıları (13)", "İletişim Eksiklikleri (5)", "Deneyim Yetersizliği (2)" şeklinde 5 kategori 48 kod vardır.



Şekil 2. Uyumsuzluğun nedenlerine ilişkin kategori ve kodların dağılımı

A) Ekip üyelerinin kişilik özellikleri: Ekip üyelerinin kişilik özellikleri kategorisini 15 kod şekillendirmiştir. Bu kodlar sıklık sırasına göre; müdürün benmerkezci tavrı (3), değer yoksunluğu (3), çözüm odaklı olmama (3), okulu sahiplenmeme (2), çatışmacı kişilik (2), kıskançlık (1), sorunların ötelenmesi (1) şeklindedir. En sık vurgulanan kategorik nedenlerden bir kaç tanesine, alıntısını vurgulayarak değinmek gerekirse; uyumsuzluğun bir nedeni olarak "Müdürün benmerkezci tavrı" koduna ilişkin bir alıntı "Okul müdürünün kafasına göre davranması..." (Ö6) şeklindedir. Uyumsuzluğun başka bir nedeni olarak "Değer yoksunluğu" koduna ilişkin bir alıntı "Veliye ayrı öğretmene ayrı okul müdürüne ayrı konuşunca ...." (M3) şeklindedir.

B) Ekip bütünlüğünün oluşturulmaması: Bu kategoriyi 13 kod şekillendirmiştir. Bu kategoriyi biçimleyen kodlar sıklık sırasına göre; ekip fikirlerinin önemsenmemesi (7), ekip ilişkileri sağlıklı değil (4), fikir ayrılıkları (1), hesap verebilirliğe aykırılık (1) şeklindedir. Bu kategoriyi biçimleyen kategorik nedenlerden en sık vurgulanan bir kaç tanesine, katılımcıların görüşlerine dayanılarak değinildiğinde; uyumsuzluğun bir nedeni olarak "Ekip fikirlerinin önemsenmemesi" koduna ilişkin bir alıntı "Müdür ve müdür yardımcılarının ekibin fikirlerine saygı göstermemesi ya da önemsememesi işleyişi zorlaştırmakta ve aradaki sosyal bağı koparmaktadır" (Ö11) şeklindedir. "Ekip ilişkileri sağlıklı değil" kodunun uyumsuzluğun nedeni olduğu konusunda katılımcılardan birinin görüşleri ise şöyledir: "Kişisel ilişkilerinin sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. Bir taraf okul kültürü oluşturma takıntısıyla tek başına kararlar alırken diğer tarafın bundan haberi olmuyor ve çatışma yaşıyorlar". (Ö12)

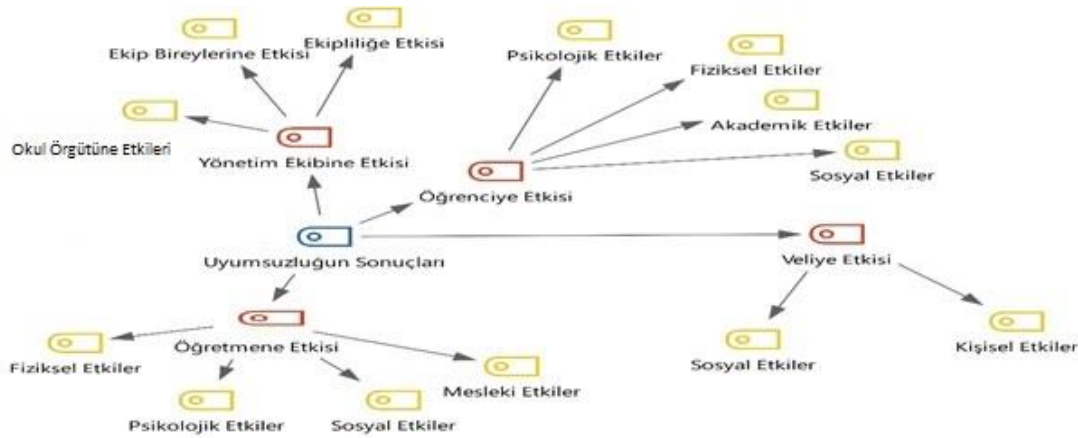
C) *İş bölümü sıkıntıları*: Bu kategoriyi 13 kodun şekillendirdiği görülmektedir. Bu kategoriyi biçimleyen kodlar sıklık sırasına göre; eşit çaba eksikliği (5), adaletsiz görev dağılımı (3), görev-yetki bilgisizliği (3), yetki alanının ihlali (2) şeklindedir. En sık vurgulanan kategorik nedenlerden birkaç tanesine, alıntısını vurgulayarak değinildiğinde; "Eşit çaba eksikliği" kodunun uyumsuzluğun nedeni olduğuna dönük bir alıntı "Müdür yardımcısının gayretli çalışmalarını yakından gözlemleyebiliyoruz. Ancak müdür için aynı şeyleri söyleyemeyeceğim" (Ö6) şeklindedir. "Adaletsiz görev dağılımı" kodunun uyumsuzluğun nedeni olduğuna ilişkin bir başka alıntı ise "Resmi yazı ile tarafıma tebliğ edilen yaklaşık 5 sayfalık görev tanımında da görüleceği üzere aramızda adaletli bir görev dağılımı diye bir şey de mevcut değildir" (MY4) şeklindedir.

D) *İletişim eksiklikleri*: Bu kategoriyi 5 kod şekillendirmiş olup; bu kategori sadece iletişim kopukluğu (5) kodundan ibarettir. "İletişim kopukluğu" kodunun uyumsuzluğun nedeni olduğuna dönük bir alıntı "Okul müdürümüz ve müdür yardımcımız arasında iletişimin çok kötü olduğunu ve birbirleriyle konuşmadıklarını biliyorum" (Ö6) şeklindedir.

E) *Deneyim yetersizliği*: Bu kategoriyi 2 kod şekillendirmiştir. Bu kodlar görevlendirme (1) ve yeni olmaları (1) şeklindedir. Bu kodlar alıntılarla vurgulandığında "Görevlendirme" kodunun uyumsuzluğun nedeni olduğuna dönük bir alıntı "Müdür yardımcılarının biri görevlendirme yoluyla okulumuzda çalışıyor..." (Ö12) şeklindedir. Bir diğer alıntı ise "Yeni olmaları" koduyla verilebilir: "Çalıştığım okulda okul yönetim ekibi üyeleri arasında sık değişim yaşanmasının da etkisiyle ekibin birlikte çalışmaya yeni başlaması..." (Ö12) şeklinde görüş belirtilmektedir.

## 1.2. Uyumsuzluğun Sonuçları

Şekil 3'te de görülebileceği üzere "uyumsuzluğun sonuçları" teması kapsamında sıklık sırasıyla; "Yönetim ekibine etkisi (106)", "Öğretmene etkisi (103)", "Veliye etkisi (39)", "Öğrenciye etkisi (38)" şeklinde olmak üzere 4 kategori 286 kod vardır.

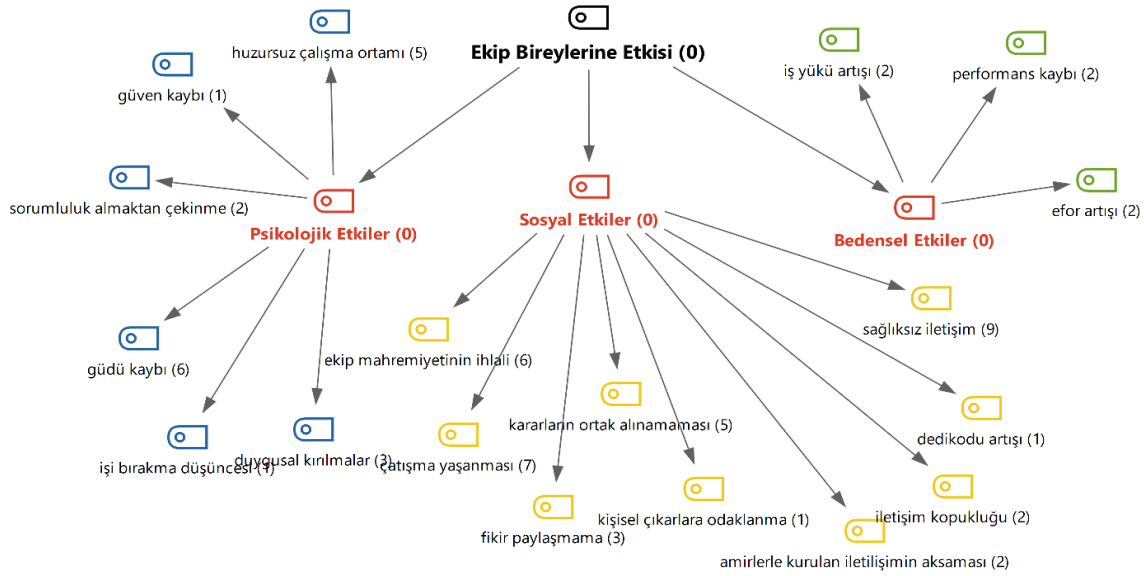


Şekil 3. Uyumsuzluğun sonuçlarına ilişkin kategori ve kodların dağılımı

Yönetim Ekibine Etkisi kategorisi kapsamında, sırasıyla ekip bireylerine etkisi (60), okul örgütüne etkileri (31), ekipliliğe etkisi (15); öğretmene etkisi kategorisi kapsamında psikolojik etkiler (45), sosyal etkiler (30), mesleki etkiler (21), fiziksel etkiler (7); veliye etkisi kategorisi kapsamında kişisel etkiler (22), sosyal etkiler (17); öğrenciye etkisi kapsamında ise sosyal etkiler (18), akademik etkiler (10), psikolojik etkiler (6), fiziksel etkiler (4) alt kategorileri mevcuttur.

1.2.1. *Yönetim Ekibine Etkisi*: Uyumsuzluğun sonuçlarının yönetim ekibine etkisi kategorisi ekip bireylerine etkisi (60), okul örgütüne etkileri (31) ve ekipliliğe etkisi (15) alt kategorilerinden oluşmaktadır.

A) *Ekip Bireylerine Etkisi*: Ekip bireylerine etkisi kategorisi sıklık bakımından sırasıyla sosyal etkiler (36), psikolojik etkiler (18) ve bedensel etkiler (6) alt kategorilerinden oluşmaktadır.



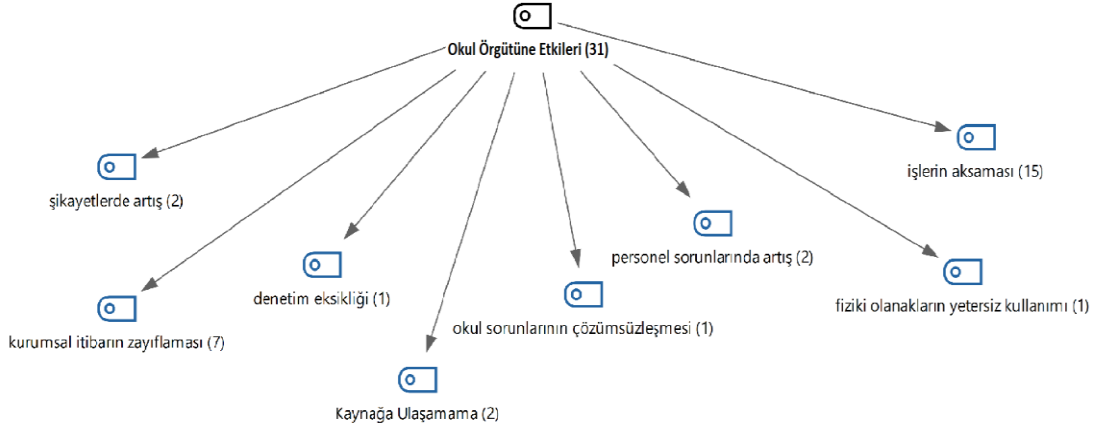
Şekil 4. Uyumsuzluğun ekip bireyelerine etkisi kategorisine ilişkin alt kategori ve kodların dağılımı

Sosyal etkiler alt kategorisi kapsamında 36 kod vardır. Bu alt kategoriyi biçimleyen kodlar sıklık sırasına göre; sağlıksız iletişim (9), çatışma yaşanması (7), ekip mahremiyetinin ihlali (6), kararların ortak alınmaması (5), fikir paylaşmama (3), iletişim kopukluğu (2), amirlerle kurulan iletişimin aksamaması (2), dedikodu artışı (1), kişisel çıkarlara odaklanma (1)'dir. Bu kodlardan en sık tekrarlanan "Sağlıksız iletişim" kodunun uyumsuzluğun ekip bireyelerine sosyal etkilerinden olduğuna dönük bir alıntı "En önemlisi de müdürün bir müdür yardımcısını diğerlerinden kayırdığını düşünen diğer müdür yardımcıları cephe almakta ve sağlıksız bir iletişimin doğmasına sebep olmaktadır" (Ö11) şeklindedir. Bir diğer alıntı ise "Çatışma yaşanması" koduyla verilebilir: "Bu uyumsuzluktan dolayı iki idareciyi birbirine düşüren öğretmenler oluyordu..." (MY5) şeklinde görüş belirtilmektedir.

Psikolojik etkiler alt kategorisi kapsamında ise 18 kod bulunmaktadır. Bu alt kategoriyi biçimleyen kodlar sıklık sırasına göre; güdü kaybı (6), huzursuz çalışma ortamı(5), duygusal kırılmalar(3), sorumluluk almaktan çekinme(2), iş bırakma düşüncesi(1), güven kaybı(1)'dir. Bu kodlardan en sık tekrarlanan "Güdü Kaybı" kodunun uyumsuzluğun ekip bireyelerine psikolojik etkilerinden olduğuna dönük bir alıntı "Aralarındaki bu uyumsuzluk tabii ki çalışma motivasyonlarını olumsuz etkiliyor" (Ö12) şeklindedir. Başka bir alıntı ya "Huzursuz çalışma ortamı" koduyla yer verildiğinde: "müdürümüzden kaynaklı olumsuzluklar uyum sorunu yaratarak okul ortamını çekilmez bile hale getirdiği zamanlar oluyordu" (Ö6) şeklinde görüş belirtildiği görülmektedir.

Bedensel etkiler alt kategorisi kapsamında toplam 6 kod bulunmaktadır. Bu kodlar performans kaybı (2), efor artışı(2), iş yükü artışı(2) olmak üzere eşit sıklıktadır. Bu kodlardan "performans kaybı" kodunun uyumsuzluğun ekip bireyelerine bedensel etkilerinden olduğuna dönük bir alıntı "sürekli aynı kişilere fazla görev verilmesi, görev verilen müdür yardımcılarının bu görevleri yerine getirmesinde zorluk yaşamasına ve performansının düşmesine neden oluyor" (Ö11) şeklindedir. "Efor artışı" kodunun uyumsuzluğun ekip bireyelerine bedensel etkilerinden olduğuna dönük bir başka alıntı ise "Büyütülmeden çözülebilecek sorunları daha da büyütüyor, okul yönetimi konusunda fazlaca enerji harcamama sebep oluyordu" (M2) şeklinde görüş belirtilmiştir.

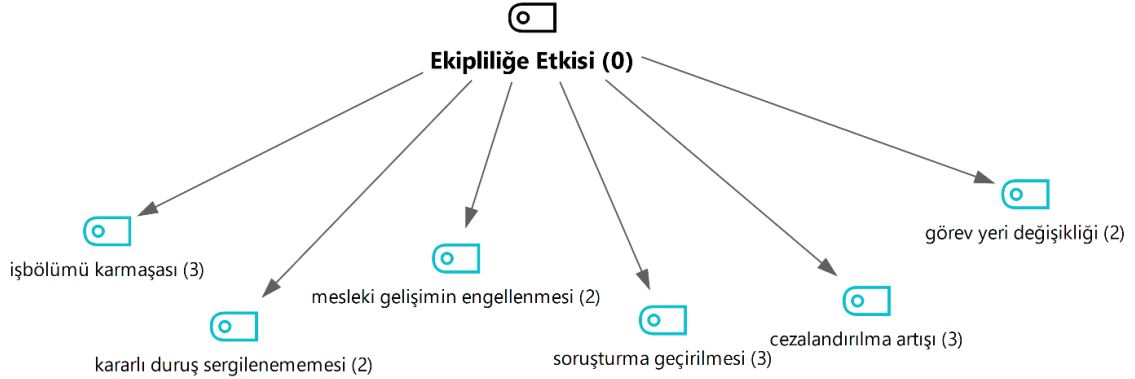
B) Okul Örgütüne Etkileri: Okul Örgütüne Etkileri kategorisi sıklık bakımından sırasıyla işlerin aksamaması (15), kurumsal itibarın zayıflaması(7), personel sorunlarında artış(2), şikâyetlerde artış (2), kaynağa ulaşamama(2), denetim eksikliği(1), okul sorunlarının çözümsüzleşmesi (1) ve fiziki olanakların yetersiz kullanımı(1) kodlarından oluşmaktadır.



Şekil 5. Uyumsuzluğun okul örgütüne etkileri alt kategorisine ilişkin kodların dağılımı

Uyumsuzluğun okul örgütüne etkileri alt kategorinde sıklıkla vurgulanan kodlardan olan "işlerin aksaması" kodunun uyumsuzluğun okul örgütüne etkilerinden olduğuna dair bir alıntı da "Tüm yetkilerim kullandığımız sistemler olan (MEBBİS, DYS, TKYS vb.) bilgim olmadan kısıtlandı. Örneğin öğretmen rapor aldığın da görevim gereği MEBBİS'e işleyeceğim sisteme giriş yapamıyorum ya da müdür kendisi izin aldığı anda vekâletin tarafımda alınması gerekirken bunu gerçekleştiriyorum dolayısıyla istenen yazılarda cevapsız kalıyor" (MY4) şeklinde bahsedilmektedir. Bir diğer alıntıya "Kurumsal itibarın zayıflaması" koduyla yer verildiğinde: "Okul müdürümüz izin aldığı anda ya da okula gelmediğinde bana ya da okuldan birine hiçbir şekilde bilgi vermediği için bu durumu İlçe Milli Eğitim çalışanlarına sorarak öğrenmek zorunda kalıyordum bu da kurumsal itibarımızı zedeliyordu" (MY4) şeklinde görüş belirtilmiştir.

C) Ekipliliğe Etkisi: Ekipliliğe etkisi alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla işbölümü karmaşası (3), cezalandırılma artışı(3), soruşturma geçirilmesi(3), kararlı duruş sergilenememesi(2), mesleki gelişimin engellenmesi(2) ve görev yeri değişikliği(2) kodlarından oluşmaktadır.

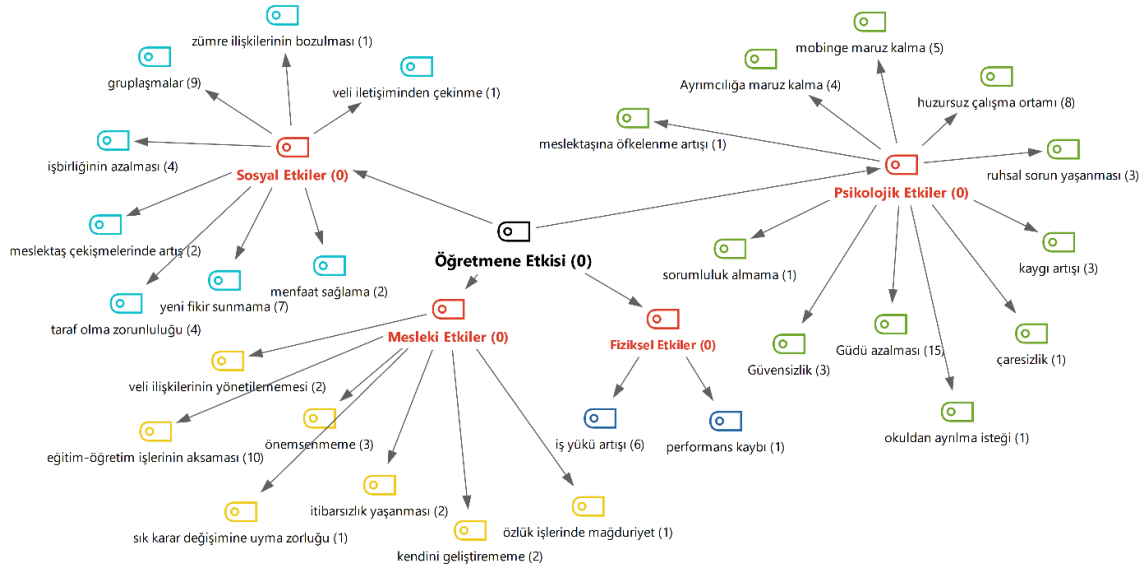


Şekil 6. Uyumsuzluğun ekipliliğe etkisi alt kategorisine ilişkin kodların dağılımı

Uyumsuzluğun ekipliliğe etkisi alt kategorisinde sıklıkla vurgulanan kodlardan en sık rastlanan 2 koda alıntı yapmak gerekirse; "işbölümü karmaşası" kodunun uyumsuzluğun ekipliliğe etkilerinden olduğuna dair bir alıntı "Kendi aralarında net bir iş bölümü dahi yok denilebilir" (Ö12) şeklindedir. Bu alt kategoriyi biçimleyen başka bir kod olan "Cezalandırma artışı" kodunun uyumsuzluğun ekipliliğe etkilerinden olduğuna yönelik alıntı da ise "Müdür yardımcımızın kendini geliştirmek için yüksek lisans eğitiminin engellenmesi için okul müdürü tarafından her türlü engellemeye cezai yollara yaptırımlara başvurulması..." (Ö6) şeklinde bahsedilmektedir.



1.2.2 Öğretmene Etkisi: Uyumsuzluğun sonuçlarının öğretmene etkisi kategorisi psikolojik etkiler (45), sosyal etkiler (30), mesleki etkiler (21) ve fiziksel etkiler (7) alt kategorilerinden oluşmaktadır.



Şekil 7. Uyumsuzluk sonuçlarının öğretmene etkisi kategorisine ilişkin alt kategori ve kodların dağılımı

A) Psikolojik Etkiler: Psikolojik Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla güdü azalması (15), huzursuz çalışma ortamı(8), mobbinge maruz kalma(5), ayrımcılığa maruz kalma(4), güvensizlik(3), kaygı artışı(3), ruhsal sorun yaşanması(3), çaresizlik(1), meslektaşına öfkelenme artışı(1), sorumluluk almama(1), çaresizlik(1) kodlarından oluşmaktadır. Uyumsuzluğun öğretmene psikolojik etkileri alt kategorisinde sıklıkla vurgulanan kodlardan en sık rastlanan 2 koda alıntı yapıldığında; "güdü azalması" kodunun uyumsuzluğun öğretmene psikolojik etkilerinden olduğuna dair bir alıntı "İdari kadronun uyumsuz olduğu bir okulda öğretmenlerin motivasyonlarının düştüğünü çok fazla gözlemledim. Mesela kendi okulumda müdürün desteklemediği bir proje vardı. Müdür yardımcısı ise bunun yararlı olacağı kanaatindeydi. Ama son karar müdürde olduğu için proje iptal edildi. Ve bunun sonucunda bu projeyi hazırlayan, emek veren öğretmenlerin istek ve şevkleri kırıldı. Hatta bir daha proje hazırlamayacaklarını söylediler" (Ö11) şeklindedir. Bir diğer alıntıya "Huzursuz çalışma ortamı" koduyla yer verildiğinde; katılımcılardan birinin "Kendi isteklerini idarenin uyumsuzluğundan yararlanarak yaptıran öğretmenler çalışma huzurunu bozarlar" (MY1) şeklinde fikir belirttiği görülmektedir.

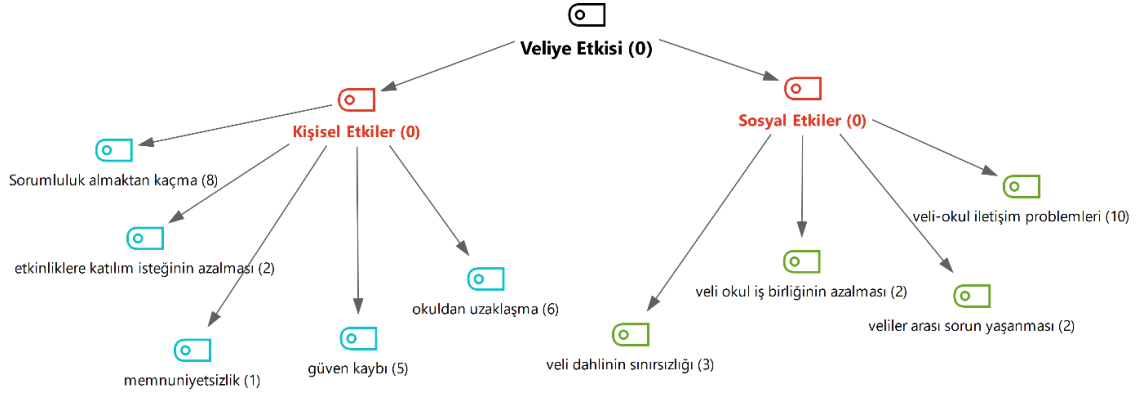
B) Sosyal Etkiler: Sosyal Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla gruplaşmalar (9), yeni fikir sunmama (7), işbirliğinin azalması (4), taraf olma zorunluluğu (4), menfaat sağlama (2), meslektaş çekişmelerinde artış (2), zümre ilişkilerinin bozulması (1), veli iletişiminden çekinme (1) kodlarından oluşmaktadır. Uyumsuzluğun öğretmene sosyal etkileri alt kategorisini biçimleyen kodlardan en sık rastlanan 2 koda alıntı yapmak gerekirse; "gruplaşmalar" kodunun uyumsuzluğun öğretmene sosyal etkilerinden olduğuna dair bir alıntı "Müdür yardımcılarımızın birbirlerini çekememesinden kaynaklı olarak okuldaki öğretmenler de iki gruba ayrıldı" (M5) şeklindedir. Bir başka alıntıya "Yeni fikir sunmama" koduyla yer verildiğinde ise "Öğretmenler yeni fikir ve projeler üretmekten kaçır; çünkü böyle okullarda en çok da adaletsizlik ve adam kayırmaca vardır" (MY5) şeklinde görüş belirtilmiştir.

C) Mesleki Etkiler: Mesleki Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla eğitim öğretim işlerinin aksaması (10), önemsenmeme (3), kendini geliştirememe (2), itibarsızlık yaşanması (2), veli ilişkilerinin yönetilememesi (2), özlük işlerinde mağduriyet (1), sık karar değişimine uyma zorluğu (1) kodlarından oluşmaktadır. Uyumsuzluğun öğretmene mesleki etkileri alt kategorisinde sıklıkla vurgulanan kodlardan en sık rastlanan 2 koda alıntı yapmak gerekirse; "eğitim öğretim işlerinin aksaması" kodunun uyumsuzluğun öğretmene mesleki etkilerinden olduğuna dönük bir alıntı da

"Uyum olmazsa öğretmenler kendilerine yarayan cevapları veren idareciye gider bu da bir süre sonra okulu düzensizliğe sürükleyip; eğitim öğretim işini sekteye uğratar" (MY1) şeklinde görüş belirtilmiştir. Bu alt kategoriyi biçimleyen bir diğer kod olan "önemsenmeme" koduna ise: "Toplantı sırasında müdürümüzün hazırladığımız gösteriyi hiçbir şekilde izlemediği halde gösterilere daha çok özen gösterilmeli şeklinde uyarılarda bulunması, bizlerde verdiğimiz emeklerin değerinin olmadığı ve önemsenmediğimiz düşüncesine yol açmıştır" (Ö8) şeklinde bir alıntıyla yer verilmiştir.

D) Fiziksel Etkiler: Fiziksel Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla iş yükü artışı (6), performans kaybı(1) kodlarından oluşmaktadır. Uyumsuzluğun öğretmene fiziksel etkileri alt kategorisinde sıklıkla vurgulanan kodlara alıntı yapıldığında; "iş yükü artışı" kodunun uyumsuzluğun öğretmene fiziksel etkilerinden olduğuna dair bir alıntı da "İletişim konusunda kopukluk yaşadıkları için biz öğretmenler çoğu zaman 5 dk lık bir işi daha uzun sürede çözmek zorunda kalıyoruz. İdarecilerimizin iletişim kopukluğu bizim iş yükümüzü artırıyor" (Ö12) şeklinde katılımcı görüşü bulunmaktadır. Bir diğer alıntıya "performans kaybı" koduyla yer verildiğinde; "Müdür yardımcımız, okul müdürü ile bir iki defa sorun yaşadığından, bana yanlış bilgi vererek projeye katılmamı engellediği gibi proje yapma talebimi de hiçbir şekilde okul müdürüne söylememiş ve proje üretme konusunda performans göstermeme engel teşkil etmiştir. Bu olaydan da anlaşılacağı gibi uyumsuz bir okul yönetimi öğretmenlerin performansını düşürmektedir" (Ö2) şeklinde görüş belirtilmiştir.

1.2.3. Veliye Etkisi: Uyumsuzluğun sonuçlarının veliye etkisi kategorisi kişisel etkiler (22) ve sosyal etkiler (17) alt kategorilerinden oluşmaktadır.

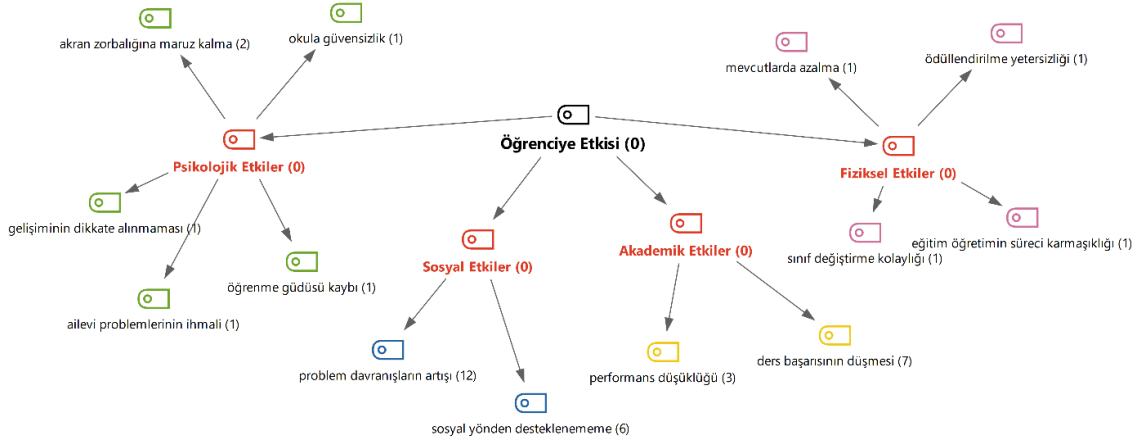


Şekil 8. Uyumsuzluk sonuçlarının veliye etkisi kategorisine ilişkin alt kategori ve kodların dağılımı

A) Kişisel Etkiler: Kişisel Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla sorumluluk almaktan kaçma (8), okuldan uzaklaşma (6), güven kaybı (5), etkinliklere katılım isteğinin azalması (2), memnuniyetsizlik (1) kodlarından oluşmaktadır. Uyumsuzluğun veliye kişisel etkileri alt kategorisinde sıklıkla vurgulanan kodlardan en sık rastlanan 2 koda alıntı yaparak değinildiğinde; "sorumluluk almaktan kaçma" kodunun uyumsuzluğun velinin kişisel etkisine dair bir alıntı "Okul yönetim ekibi arasındaki tartışmaları duyan veliler, bırakın okula katkıda bulunmayı okul aile birliği yönetim kurulunda bile yer almak istememişlerdi" (Ö6) şeklindedir. Bir diğer alıntı "Okuldan uzaklaşma" koduyla verilebilir: "Okuldaki gergin ortamın farkında olan velilerde elini ayağını okuldan çekmişlerdi" (Ö6) şeklinde görüş belirtilmektedir.

B) Sosyal Etkiler: Sosyal Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla veli-okul iletişim problemleri (10), veli dahilinin sınırsızlığı (3), veli-okul işbirliğinin azalması (2), veliler arası sorun yaşanması (2) kodlarından oluşmaktadır. Uyumsuzluğun veliye sosyal etkileri alt kategorisini biçimleyen kodlardan en sık karşılaşılan 2 koda alıntı yapmak gerekirse; "veli-okul iletişim problemleri" kodunun uyumsuzluğun veliye sosyal etkilerinden olduğuna dair bir alıntıda "Okulda öğrenciler arasında yaşanan tartışmaların velilere yansıtılması velilerin okulda kavga etmesine yol açmıştır" (Ö8) şeklinde bahsedilmiştir. Bu alt kategoriyi biçimleyen bir başka kod olan "Veli dahilinin sınırsızlığı" koduna ilişkin bir alıntı ise "Bir velimiz çocuğunu döven yine aynı sınıf kademesinde bir öğrencimizi teneffüste tehdit edip üzerine yürüdü ve tokat attı" (Ö12) şeklindedir.

1.2.4. Öğrenciye Etkisi: Uyumsuzluğun sonuçlarının öğrenciye etkisi kategorisi sosyal etkiler (18), akademik etkiler (10), psikolojik etkiler (6) ve fiziksel etkiler (4) alt kategorilerinden oluşmaktadır.



Şekil 9. Uyumsuzluk sonuçlarının öğrenciye etkisi kategorisine ilişkin alt kategori ve kodların dağılımı

A) **Sosyal Etkiler:** Sosyal Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla problem davranış artışı (12) ve sosyal yönden desteklenememe (6) kodlarından oluşmaktadır. Uyumsuzluğun öğrenciye sosyal etkileri alt kategorisini biçimleyen kodlardan en sık vurgulanan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinmek gerekirse; "problem davranış artışı" kodunun uyumsuzluğun öğrenciye sosyal etkilerinden olduğuna dair bir alıntı "Herhangi bir ortak fikir ve ortak karar olmadığı için oluşacak idari tutarsızlıkta okuldaki disiplin sorunlarının artması kaçınılmazdır. Müdürümüzün sergilemiş olduğu öğrenciden ve veliden yana tutum öğrencilerin daha rahat kavga etmelerine, okula bıçak getirme gibi disiplin olaylarını da yaşamamıza sebep olmuştur" (Ö8) şeklindedir. Bir diğer alıntıya "Sosyal yönden desteklenememe" koduyla yer verildiğinde; "Uyumsuzluktan dolayı ortaya çıkan işbirliğinin azalması öğrencilerin kültür ve spor faaliyetlerine olan katılımına olumsuz yönde etki etmiştir. Örneğin bir önceki idari kadronun olduğu dönemde birçok spor faaliyetinde madalyalar kazanılması rağmen bu yıl katılım olmamıştır" (Ö8) şeklinde görüş belirtilmiştir.

B) **Akademik Etkiler:** Akademik Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla ders başarısının düşmesi (7) ve performans düşüklüğü (3) kodlarından oluşmaktadır. Uyumsuzluğun öğrenciye akademik etkileri alt kategorisinde biçimlenen kodlardan en sık vurgulanan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak yer verildiğinde; "ders başarısının düşmesi" kodunun uyumsuzluğun öğrenciye akademik etkilerinden olduğuna ilişkin bir alıntı "Bizim okulumuzdaki uyumsuzluk ise öğrencilerin arasında komediye sebep oluyordu. Kocaman insanlarsınız okumuş hatta yüksek lisans yapmış insanlar küçük çocuklar gibi kavga ediyor, çekememezlik yapıyorsunuz diye alay ediyorlardı. Bu da bizleri kaile almamalarına dolayısıyla derslerde düzensizliklere, başarısızlıklara neden oluyordu" (M5) şeklindedir. Bir diğer alıntıya "performans düşüklüğü" koduyla yer verildiğinde; "Yönetim kademesinde uyumsuzluk olunca kurumun başarısı ve kurum çalışanlarının motivasyonu düşmekte, bu da öğrencilere bir şekilde yansımakta ve onların çalışma verimini düşürmektedir" (Ö9) şeklinde katılımcı görüşüne rastlanmaktadır.

C) **Psikolojik Etkiler:** Psikolojik Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla akran zorbalığına maruz kalma (2), okula güvensizlik (1), gelişiminin dikkate alınmaması (1), ailevi problemlerinin ihmali(1), öğrenme güdüsü kaybı (1) kodlarından oluşmaktadır. Uyumsuzluğun öğrenciye psikolojik etkileri alt kategorisinde sıklıkla vurgulanan kodlardan en sık rastlanan 2 koda alıntı yapıldığında; "akran zorbalığına maruz kalma" kodunun uyumsuzluğun öğrenciye psikolojik etkilerinden olduğuna ilişkin bir alıntı "Öğrenciler arasında disiplin olaylarının artması nedeniyle akran zorbalıklarında artış gözlenmişti" (MY4) şeklindedir. Bu alt kategoride biçimlenen bir diğer kod olan "okula güvensizlik" koduyla ilişkili bir alıntı ise "Öğrencilerin gelişim süreçlerinin en hassas olduğu okul dönemlerinde çevrelerindeki birçok durumdan olumlu veya olumsuz etkilenebilmektedirler. Örneğin iki öğretmen bir sorun yaşadığında, birbirlerine hakaret edip, kavga ederse öğrenciler de buna tanık olursa bu

öğrencilerde de okula ve öğretmene karşı güvensizlik duygusunun gelişmesine sebep olabilir" (M2) şeklinde görüş belirtilmiştir.

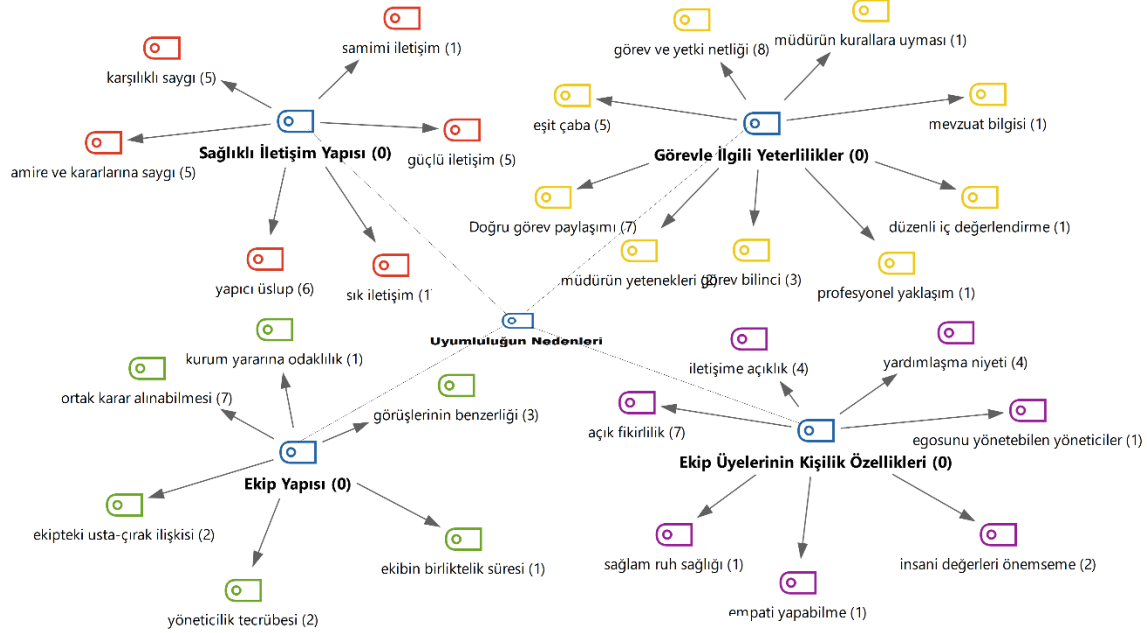
D) **Fiziksel Etkiler:** Fiziksel Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından eşit kodlardan oluşmuş olup; bu kodlar sırasıyla mevcutlarda azalma (1), ödüllendirilme yetersizliği (1), sınıf değiştirme kolaylığı (1), eğitim öğretim süreci karmaşıklığı (1)' dir. Uyumsuzluğun öğrenciye fiziksel etkileri alt kategorisinde biçimlenen kodlardan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinmek gerekirse; "Eğitim öğretim sürecinin karmaşıklığı" kodunun uyumsuzluğun öğrenciye fiziksel etkilerinden olduğuna dair bir alıntı "Öğretmenlerin uyumsuz bir yönetim altında çalıştığı durumlar, öğrenciler için karmaşık bir eğitim-öğretim deneyimine yol açabilir" (MY6) şeklindedir. Uyumsuzluğun öğrenciye fiziksel etkileri alt kategorisinde biçimlenmiş bir diğer dikkat çekici kod olan "Ödüllendirilme yetersizliği" koduna yönelik bir alıntı da ise "Okul yönetim ekibi arasındaki uyumsuzluktan kaynaklı fikir ayrılıkları, kültür ve spor etkinliklerine katılıp; başarı gösteren öğrencilere yeterli ödüllendirmenin yapılmasına engel olmuştur" (Ö7) şeklinde bahsedilmiştir.

## 2. Takım Ruhunun Güçlenmesi

Takım ruhunun güçlenmesine yol açan en önemli faktör olarak "uyumluluk" ana temasını uyumluluğun nedenleri ve sonuçları şeklinde iki alt tema biçimlemiştir.

### 2.1. Uyumluluğun Nedenleri

Şekil 10'da da görülebileceği üzere uyumluluğun nedenleri alt teması kapsamında, kod sıklığı sırasıyla; "Görevle İlgili Yeterlilikler (29)", "Sağlıklı İletişim Yapısı (23)", "Ekip Üyelerinin Kişilik Özellikleri (20)", "Ekip Yapısı (16)" şeklinde olmak üzere 88 kod 4 kategoride toplanmıştır.



Şekil 10. Uyumluluğun nedenlerine ilişkin kategori ve kodların dağılımı

2.1.1. **Görevle ilgili yeterlilikler:** Bu kategori kapsamında 29 kod vardır. Bu kategoriyi biçimleyen kodlar sıklık sırasına göre; görev ve yetki netliği (8), doğru görev paylaşımı (7), eşit çaba (5), görev bilinci (3), müdürün yetenekleri (2), profesyonel yaklaşım (1), düzenli iç değerlendirme(1), mevzuat bilgisi(1), müdürün kurallara uyması(1)' dir. Bu kategoriyi biçimleyen kategorik nedenlerden en sık karşılaşılan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinmek gerekirse; uyumun bir nedeni olarak "Görev ve yetki netliği" koduna ilişkin bir alıntı "Arkadaşlar üzerlerine düşen görevleri görev talimatnamesine göre yaparlar" (M4) şeklindedir. Başka bir kategorik neden olan "Doğru görev paylaşımı" kodunun uyumun nedeni olduğuna dönük bir alıntıda "Okul görevlerini eşit oranda paylaştıkları belli olmaktadır"

yani okul içerisinde kimin hangi sorumluluğu aldığı, herhangi bir durum söz konusu olduğunda kime gideceğimiz bellidir” (Ö5) şeklinde görüş belirtilmiştir.

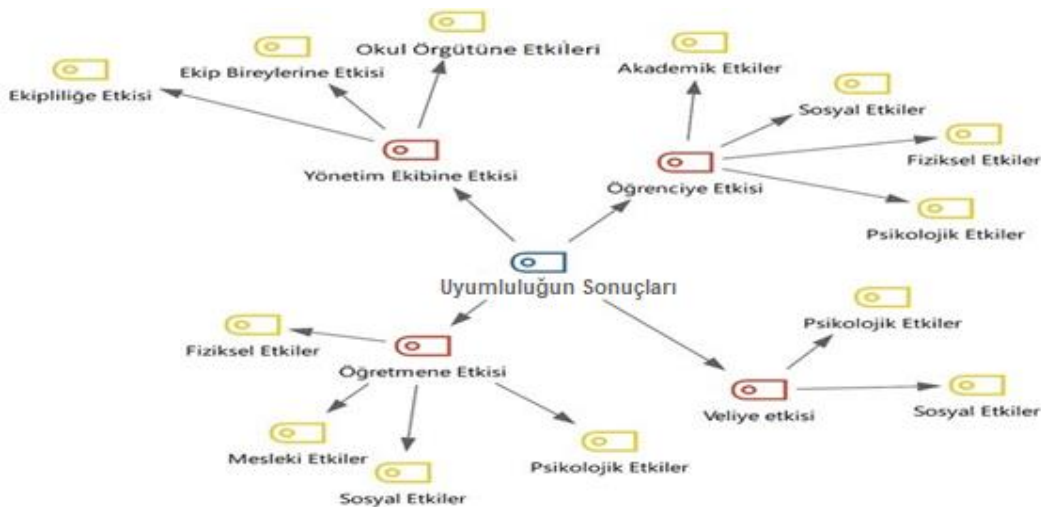
2.1.2. Sağlıklı iletişim yapısı: Bu kategori altında 23 kod vardır. Bu kategoriyi biçimleyen kodlar sıklık sırasına göre; yapıcı üslup (6), güçlü iletişim (5), amire ve kararlarına saygı (5), karşılıklı saygı (5), sık iletişim (1) ve samimi iletişim (1)'dir. Bu kategoriyi biçimleyen kategorik nedenlerden en sık vurgulanan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinmek gerekirse; uyumun bir nedeni olarak “Yapıcı üslup” koduna ilişkin bir alıntı “Ben gözlemlerim. Gerektiği yerde güzel bir dil ile müdahalede bulunurum” (M4) şeklindedir. Başka bir alıntıya “Güçlü iletişim” kodu özelinde yer verildiğinde “İdari kadro arasındaki iletişim gözlemlediğim kadarıyla iyi, birbirleriyle sürekli iletişim halindedir” (Ö10) şeklinde bahsedilmiştir.

2.1.3. Ekip üyelerinin kişilik özellikleri: Bu kategori altında 20 kod vardır. Bu kategori çerçevesinde yer verilen kodlar sıklık sırasına göre; açık fikirlilik (7), yardımlaşma niyeti (4), iletişime açıklık (4), insani değerleri önemseme (2), egosunu yönetebilen yöneticiler(1), sağlam ruh sağlığı(1), empati yapabilme(1)'dir. En sık vurgulanan kategorik nedenlerden iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinildiğinde; uyumun bir nedeni olarak “Açık fikirlilik” kodunun uyumun nedeni olduğuna dönük bir alıntı “Müdürümüz bir karar almadan önce her ikimizi de danışır, fikrini alır” (MY3) şeklindedir. Farklı bir kategorik neden olan “Yardımlaşma niyeti” kodunun uyumun nedeni olduğuna ilişkin bir alıntıda ise “Birisinin yetmediği yerde diğerleri açık net desteğini göstermekte...” (Ö9) şeklinde katılımcı görüşü bulunmaktadır.

2.1.4. Ekip yapısı: Bu kategori altında 16 kod vardır. Bu kategori özelindeki kodlar sıklık sırasına göre; ortak karar alınabilmesi (7), görüşlerinin benzerliği (3), ekipteki usta-çırak ilişkisi (2), yöneticilik tecrübesi (2), kurum yararına odaklılık (1), ekibin birliktelik süresi (1)'dir. Bu kategoriyi biçimleyen kategorik nedenlerden iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinmek gerekirse; “Ortak karar alınabilmesi” kodunun uyumun nedeni olduğuna ilişkin bir alıntı “Okul yönetim ekip üyeleri ortak hareket ettiklerini düşünüyorum, mesela öğretmenlerle toplantı yapılmadan önce kendileri toplantı yapıp ortak karara varıyorlar ve öyle öğretmenlere sunum yapıyorlar” (Ö5) şeklindeyken; farklı bir kategorik neden olarak değerlendirilen “Görüşlerinin benzerliği” koduna ilişkin bir alıntıda ise “Bence hayata bakış açıları da çok benzer olduğu için gerek veli, gerek personel, gerekse öğretmen iletişimlerinde son derece uyumludurlar” (Ö10) şeklinde görüş belirtilmiştir.

## 2.2. Uyumluluğun Sonuçları

Şekil 11’de de görülebileceği üzere uyumluluğun sonuçları teması kapsamında kod sıklığı sırasıyla; “Yönetim ekibine etkisi (120)”, “öğretmene etkisi (75)”, “öğrenciye etkisi (32)”, “veliye etkisi (38)” olmak üzere 4 kategori kapsamında toplam 265 kod vardır.



Şekil 11. Uyumluluğun sonuçlarına ilişkin kategori ve kodların dağılımı





yönetim içi gizliliği korumaları ekibin artularıdır" (Ö2) şeklindedir. Başka bir alıntıya "Velilerle sağlıklı ilişki" kodu özelinde yer verildiğinde ise "Her kafadan bir ses çıkmaması da okul aile birliği ve velilerle iletişimde daha verimli çıktılar almayı sağlar" (MY2) şeklinde görüş belirtilmiştir.

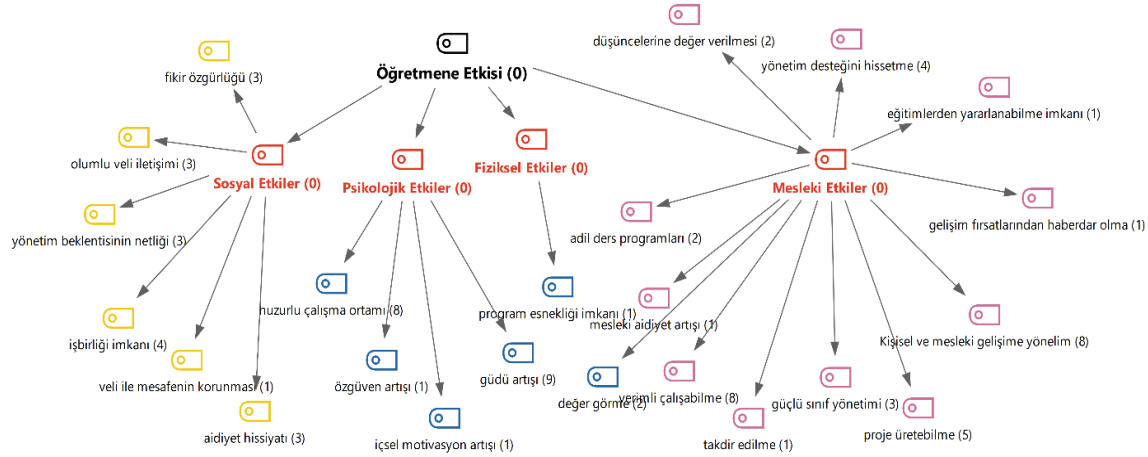
"Psikolojik etkiler alt kategorisi kapsamında ise 8 kod bulunmaktadır. Bu kodlar sıklık sırasına göre; güven artışı (4), güdü artışı (3), iş doyumu (1)'dur. Uyumun ekip bireylerine psikolojik etkileri alt kategorisinde sıklıkla vurgulanan kodlardan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinmek gerekirse; Bu kodlardan en sık tekrarlanan "Güven artışı" kodunun uyumun ekip bireylerine psikolojik etkilerinden olduğuna dönük bir alıntı "Müdür yardımcımız güvenle adım atabiliyor, müdür beyin desteğini biliyor" (Ö10) şeklindeyken başka bir kategorik etki olan "Güdü artışı" kodunun uyumun ekip bireylerine psikolojik etkilerinden olduğuna ilişkin bir alıntı da ise "Uyumlu çalışmaları sayesinde motivasyonu artan yönetici grubu daha büyük bir şevkle ve istekle çalışırlar" (Ö11) şeklinde görüş belirtilmiştir.

Bedensel etkiler alt kategorisi kapsamında toplam 4 kod bulunmaktadır. Bu alt kategorinin tamamını iş yükünün azalması (4) kodu biçimlemiştir. Uyumun ekip bireylerine bedensel etkileri alt kategorisinde vurgulanan "İş yükünün azalması" koduna, alıntısını vurgulayarak değinildiğinde; "Okul idarecilerimiz uyumlu bir çalışma anlayışı içinde görevlerini yerine getiriyorlar. Bu uyum görevlerini yaparken kendilerini de kolaylaştırıyor, iş yüklerini azaltıyor" (Ö3) görüşü paylaşılmıştır.

C) Ekipliliğe Etkisi: Ekipliliğe etkisi alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla düzenli iş takibi (6), etkili iş birliği (4), ekip başarısı artışı (3), görevde başarı (2), sorun farkındalığının artması (2), istikrarlı uygulamalar (2) kodlarından oluşmaktadır.

Uyumun ekipliliğe etkisi alt kategorisini biçimleyen kodlardan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinmek gerekirse; en sık vurgulanan "düzenli iş takibi" kodunun uyumun ekipliliğe etkilerinden olduğuna dair bir alıntı "Resmi yazılar öncelikle Whatsapp grubundan bildirilir, daha sonra imzamız gerekiyse imzalatılır, özellikle isme ya da branşa özel bir eğitim ya da bilgi varsa mutlaka haberdar edilir. Okulumuzda evrak takibine özen gösterilir. İdare mesleki gelişim fırsatlarını öğretmenlere mutlaka duyurur. Yazılı ve sözlü bilgilendirme yapılır" (Ö10) şeklindedir. Bu alt kategoride sık vurgulanan kodlardan bir diğeri olan "Etkili iş birliği" koduna ilişkin alıntıda ise "Birbirimizle iletişim halinde yaptıklarımızdan haberdar şekilde çalışıyoruz. Arada atladığımız bir iş olursa birbirimizi uyarıyoruz" (MY3) şeklinde görüş belirtilmiştir.

2.2.2. Öğretmene Etkisi: Uyumluluğun sonuçlarının öğretmene etkisi kategorisi mesleki etkiler (38), psikolojik etkiler (19), sosyal etkiler (17) ve fiziksel etkiler (1) alt kategorilerinden oluşmaktadır.



Şekil 13. Uyumluluğun öğretmene etkisi kategorisine ilişkin alt kategori ve kodların dağılımı

A) Mesleki Etkiler: Mesleki Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla kişisel ve mesleki gelişime yönelme (8), verimli çalışabilme (8), proje üretebilme (5), yönetimin desteğini hissetme (4), güçlü sınıf yönetimi (3), adil ders programları (2), düşüncelerine değer verilmesi (2), değer görme (2), eğitimlerden yararlanabilme imkânı (1), gelişim fırsatlarından haberdar olma (1), takdir edilme (1), mesleki aidiyet artışı(1) eğitim öğretim kodlarından oluşmaktadır. Uyumun öğretmene mesleki etkileri

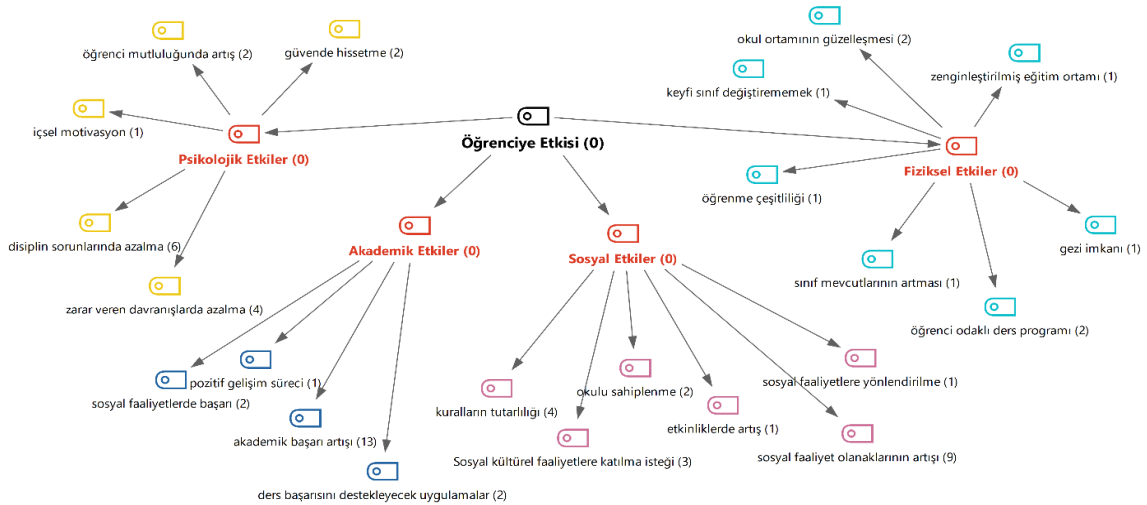
alt kategorisini biçimleyen kodlardan en sık rastlanan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak yer verildiğinde; "kişisel ve mesleki gelişime yönelme" kodunun uyumluluğun öğretmene mesleki etkilerinden olduğuna dair bir alıntı "Kişisel gelişim konusunda önce kendimiz örnek olarak arkadaşların da katılımını sağlamaya çalışıyoruz" (MY3) şeklindedir. Sık rastlanan başka bir alıntıda ise "Verimli çalışabilme" kodu özelinde yer verildiğinde; "Okul ortamını seviyor olmamız, çalışma alanımızda kendimizi rahat hissetmemiz ve idaremizden bu güveni alabilmemiz biz öğretmenlerin verimini yükseltiyor" (Ö3) şeklinde görüş belirtilmiştir.

B) Sosyal Etkiler: Sosyal Etkiler alt kategorisini biçimleyen kodlar sıklık bakımından sırasıyla işbirliği imkânı (4), yönetim beklentisinin netliği (3), aidiyet hissiyatı (3), olumlu veli iletişimi (3), fikir özgürlüğü (3), veli ile mesafenin korunması (1) kodlarından oluşmaktadır. Uyumun öğretmene sosyal etkileri alt kategorisinde sıklıkla vurgulanan kodlardan en sık rastlanan 2 koda alıntı yapıldığında; "işbirliği imkânı" kodunun uyumun öğretmene sosyal etkilerinden olduğuna dair bir alıntı "İdarede kutuplaşma olmadığından sanırım öğretmen arkadaşlarda iş birliği içinde çalışıyor" (Ö4) şeklindedir. En sık rastlanan ikinci kod durumundaki "Yönetim beklentisinin netliği" koduna ilişkin bir başka alıntıda ise "Birçok konudaki istek ve şikâyetleri ilgili oldukları konuya göre birbirlerine yönlendirmeleri, ikircikli kararlar almamaları öğretmenlerin gözündeki değerlerini arttırmaktadır" (Ö2) şeklinde katılımcı görüşü bulunmaktadır.

C) Psikolojik Etkiler: Psikolojik Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla güdü artışı (9), huzurlu çalışma ortamı (8), özgüven artışı (1), içsel motivasyon artışı (1) kodlarından oluşmaktadır. Uyumun öğretmene psikolojik etkileri alt kategorisini biçimleyen kodlardan en sık rastlanan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinildiğinde; "güdü artışı" kodunun uyumun öğretmene psikolojik etkilerinden olduğuna il bir alıntı "Okul yönetimi uyumlu bir bütün olarak öğretmenin arkasında olduğu zaman öğretmenlerin motivasyonu hep daha yüksek olduğunu bilirim ve yaşarım" (Ö5) şeklindedir. Başka bir alıntıya "Huzurlu çalışma ortamı" kodu çerçevesinde yer verildiğinde "Okul idaremiz ve müdür bey kendi şartlarını birbirleriyle uyum içinde bizlere ilettikten sonra öğretmen isteklerine de kulak vererek en mutlu ve en huzurlu çalışma ortamını kurmaya çalışıyor." (Ö3) şeklinde görüş belirtilmektedir.

D) Fiziksel Etkiler: Fiziksel Etkiler alt kategorisini biçimleyen kodlar sadece program esnekliği imkânı (1) kodundan oluşmaktadır. Uyumun öğretmene fiziksel etkileri alt kategorisinde vurgulanan "program esnekliği imkânı" koduna yönelik alıntı ise "Bazen diğer öğretmenlerimizin zorunlu olarak aldıkları idari izin zamanlarında diğer derslerin öğretmenleriyle kendi aramızda görüşüp; idareyi de bilgilendirmek koşuluyla ders programı değişiklikleri yapmışlığımız vardır" (Ö10) şeklindedir.

2.2.3. Öğrenciye Etkisi: Uyumun öğrenciye etkisi kategorisi sosyal etkiler (20), akademik etkiler (18), psikolojik etkiler (15) ve fiziksel etkiler (9) alt kategorilerinden oluşmaktadır.



Şekil 14. Uyumluluğun öğrenciye etkisi kategorisine ilişkin alt kategori ve kodların dağılımı

A) *Sosyal Etkiler*: Sosyal Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla sosyal faaliyet olanaklarının artışı (9), kuralların tutarlılığı (4), sosyal kültürel faaliyetlere katılma isteği (3), okulu sahiplenme (2), etkinliklerde artış (1) ve sosyal faaliyetlere yönlendirilme (1) kodlarından oluşmaktadır. Uyumun öğrenciye sosyal etkileri alt kategorisini biçimleyen kodlardan en sık rastlanan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinildiğinde; "sosyal faaliyet olanaklarının artışı" kodunun uyumun öğrenciye sosyal etkilerinden olduğuna dair bir alıntı "Daha önce de belirttiğim gibi idare etkinlik düzenleme konusunda her zaman destek olurlar. Okulumuzda spor faaliyetleri, zekâ oyunları turnuvaları, derslerin uygunluğuna göre küçük yarışmalar düzenlenir" (Ö1) şeklindedir. Başka bir alıntıya "Kuralların tutarlılığı" kodu çerçevesinde yer verildiğinde; "Okul yönetim ekibindeki uyum, kuralların tüm okul paydaşları için tutarlı uygulanmasında katkısı sağlar" (MY2) şeklinde katılımcı görüşü bulunmaktadır.

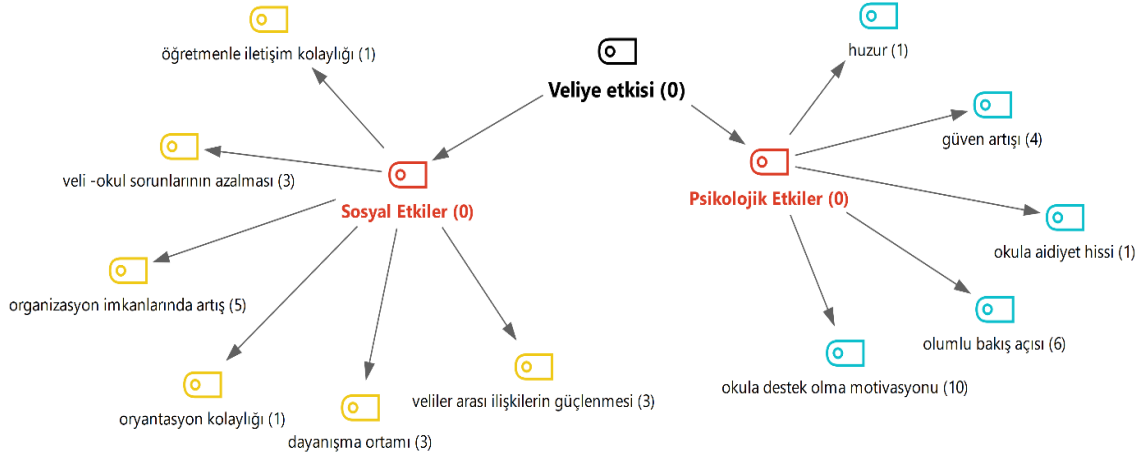
B) *Akademik Etkiler*: Akademik Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla akademik başarı artışı (13), sosyal faaliyetlerde başarı (2), ders başarısını destekleyecek uygulamalar (2), pozitif gelişim süreci kodlarından oluşmaktadır. Uyumun öğrenciye akademik etkileri alt kategorisini biçimleyen kodlardan en sık rastlanan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinildiğinde; "akademik başarı artışı" kodunun uyumun öğrenciye akademik etkilerinden olduğuna ilişkin bir alıntı "Bu olayların temeli tabii ki önce idarenin kendi arasındaki uyumda, sonra tüm okulun uyumunda saklıdır. Pozitif iklim devamında otomatik olarak öğrenciye akademik başarı getirir" (M1) şeklindedir. Sıklıkla vurgulanan bir diğer akademik etki olan "Sosyal faaliyetlerde başarı" kodunun dair alıntıda ise "İdarecilerin sınıf rehber öğretmenlerini uyumlu bir şekilde sosyal faaliyetlere katılım konusunda destek olmaları sonucu öğrencilerimiz spor ve kültürel faaliyetlere aktif olarak katılırlar. Örneğin geçen yıl kurulan okul basket takımı ilçe de birinci oldu" (Ö10) şeklinde görüş belirtilmiştir.

C) *Psikolojik Etkiler*: Psikolojik Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla disiplin sorunlarında azalma (6), zarar veren davranışlarda azalma (4), güvende hissetme (2), öğrenci mutluluğunda artış (2), ve içsel motivasyon (1) kodlarından oluşmaktadır. Uyumun öğrenciye psikolojik etkileri alt kategorisini biçimlendiren kodlardan en sık rastlanan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak yer vermek gerekirse; "disiplin sorunlarında azalma" kodunun uyumun öğrenciye psikolojik etkilerinden olduğuna dair bir alıntı "biz öğretmenler kuralları aynı şekilde uygulama konusunda idareyle uyum içinde olduğumuz sürece disiplin suçları azalmaktadır" (Ö3) şeklindedir. Başka bir alıntıya "Zarar veren davranışlarda azalma" kodu özelinde yer verildiğinde; "Öğretmenlerin ve idarecilerin uyum içinde çalışması okulda disiplinin kontrol altında tutulmasına böylece öğrencilerin birbirlerine ve çevrelere zarar vermelerinin en aza inmesine neden olur" (M5) şeklinde görüşte bulunulmuştur.

D) *Fiziksel Etkiler*: Fiziksel Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından birbirine eşit sayılabilecek kodlardan oluşmuş olup; bu kodlar öğrenci odaklı ders programı (2), okul ortamının güzelleşmesi (2), zenginleştirilmiş eğitim ortamı (1), öğrenme çeşitliliği (1), sınıf mevcutlarının artması (1), gezi imkânı (1) ve keyfi sınıf değiştirememek (1)'tir. Uyumun öğrenciye fiziksel etkileri alt kategorisini biçimleyen kodlardan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinildiğinde; "öğrenci odaklı ders programı" kodunun uyumun öğrenciye fiziksel etkilerinden olduğuna dair bir alıntı "Derslerin planlanmasında öğrenci çıkarları ve öğretmen arkadaşlarımızın talepleri doğrultusunda yapılmaktadır" (M4) şeklindedir. Başka bir alıntıya "Zenginleştirilmiş eğitim ortamı" kodunun uyumun öğrenciye fiziksel etkilerinden olduğuna dair bir alıntı ise "Dolayısıyla yönetim ekibinin uyum içinde çalışması öğrencilerin en uygun şekilde eğitim-öğretim görmesini sağlayacak şekilde zenginleştirilmiş eğitim ortamlarını öğrencilere sunabilmelerine imkân tanır" (Ö9) şeklindedir.

2.2.4. *Veliye Etkisi*: Uyumun sonuçlarının veliye etkisi kategorisi psikolojik etkiler (22), sosyal etkiler(16) alt kategorilerinden oluşmaktadır.





Şekil 15. Uyumluluğun veliye etkisi kategorisine ilişkin alt kategori ve kodların dağılımı

A) *Psikolojik Etkiler*: Psikolojik Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla okula destek olma motivasyonu (10), olumlu bakış açısı (6), güven artışı (4), okula aidiyet hissi (1), huzur (1) kodlarından oluşmaktadır. Uyumun veliye psikolojik etkileri alt kategorisinin de sıklıkla vurgulanan kodlardan en sık rastlanan iki tanesine, alıntısını vurgulayarak değinildiğinde; "okula destek olma motivasyonu" kodunun uyumun veliye psikolojik etkilerinden olduğuna ilişkin dair bir alıntı "Okul aile birliği ve yardımsever velilerimizin yönetim ekibimizdeki uyumun ve olumlu havanın da etkisiyle okul tarihinde şimdiye kadar hiç uygulanmamış okulumuza gelir getirici faaliyetleri organize etmesinde çok büyük destekleri oldu. Kermes düzenleme, gezi organize etme vb. faaliyetlerden sağlanan gelirle okulumuzda 6 sınıfımıza klima takılmasında büyük destek sağladılar" (MY2) şeklindedir. Başka bir alıntıya "Olumlu bakış açısı" kodu çerçevesinde yer verildiğinde "Okul yönetimi gibi uyumlu çalışınca velilerin okula bakış açısında da olumlu gelişmeler olur" (MY2) şeklinde katılımcı görüşü bulunmaktadır.

B) *Sosyal Etkiler*: Sosyal Etkiler alt kategorisi sıklık bakımından sırasıyla organizasyon imkânlarında artış (5), dayanışma ortamı (3), veli-okul sorunlarının azalması (3), veliler arası ilişkilerin güçlenmesi (3), organizasyon kolaylığı (1) ve öğretmene iletişim kolaylığı (1) kodlarından oluşmaktadır. Uyumun veliye sosyal etkileri alt kategorisini biçimleyen kodlardan kodlardan en sık vurgulanan iki tanesine, alıntısıyla birlikte yer verildiğinde; "organizasyon imkânlarında artış" kodunun uyumun veliye sosyal etkilerinden olduğuna ilişkin bir alıntı "Velilerimizi yıl içinde yaptığımız gezilere davet ediyoruz. Sınıflar arası turnuvalarda okulumuza gelip öğrencilerimizi destekliyorlar (M4) şeklindedir. Sık vurgulanan bir diğer kod olan "Dayanışma ortamı" koduna yönelik bir alıntı da ise "Velilerin kendi aralarındaki pozitif paylaşımları aslında okulun en büyük reklamıdır" (M1) şeklinde görüş belirtilmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlarla ilişkili olabilecek alanyazın alıntıları temelinde tartışma ve yine araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak biçimlenen önerilere yer verilmiştir.

Takım ruhu, takım üyelerinin her birinin bireysel amaçlarından önce ve öte olmak üzere her daim ve koşulda takımın amaçlarına erişmesi adına birlikte çalışma istek, sabır, azim ve çabasını vurgular. Araştırmanın genel çıkarımı okul yöneticilerinde takım ruhu oluşum ve gelişiminin ana iki kavramının yöneticiler arasındaki uyum ile uyumsuzluk olduğudur. Buna göre yönetim ekibi üyeleri ne kadar uyumlu olurlarsa takım ruhu o kadar güçlenmekte, ne kadar uyumsuz olurlarsa takım ruhu o kadar zayıflamaktadır.



## 1.Okul Yönetim Ekibinde Takım Ruhu Zayıflığının Nedenleri

Araştırmanın birinci ana sonucu okul yönetim ekibinin takım ruhu zayıflığının anahtar kavramının "uyumsuzluk" olduğudur. Yani ekip üyelerinin uyumsuzluğu takım ruhunun zayıflamasına yol açmaktadır. Maddux (1999) uyumsuzluğun takım olmanın önündeki en önemli engel olduğunu belirtmektedir. Okul yönetim ekibinin uyumsuzluğunun nedenleri; ekip üyelerinin kişilik özellikleri, ekip bütünlüğünün oluşturulmaması, iş bölümü sıkıntıları, iletişim eksiklikleri ve deneyim yetersizliği şeklindedir. En sık vurgulanan uyumsuzluk nedeni, ekip üyelerinin kişilik özellikleridir. Müdürün benmerkezci tavrı, değer yoksunluğu, çözüm odaklı olmama, okulu sahiplenmeme, çatışmacı kişilik ve kıskançlık gibi faktörler ekip uyumunu olumsuz etkilemektedir. Alanyazında da kişilik çatışmalarının ekip uyumunu zedeleyici etkisi sıkça vurgulanmaktadır (Johnson & Johnson, 2017). Ekip fikirlerinin önemsenmemesi, sağlıklı ilişkilerin kurulamaması, fikir ayrılıkları, ekip üyelerinin kayırılması, hesap verebilirliğin bulunmaması zaman içinde ekipte çatışmalara yol açmaktadır. Katılımcıların ifadeleri, ekip bütünlüğünün sağlanamamasının uyumsuzluğun temel nedenlerinden biri olduğunu göstermektedir. Bu durum, yönetim ekiplerinin karar alma süreçlerinde ve günlük işleyişlerinde ciddi aksaklıklara neden olmaktadır. West (2012) yaptığı bir çalışmada ekip bütünlüğünün eksikliğinin ekip performansını düşürdüğü ve iş verimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Eşit çaba eksikliği, adaletsiz görev dağılımı, görev yetki bilgisizliği ve yetki alanının ihlali gibi iş bölümü ile ilgili sorunlar, ekip içi uyumu zedelemektedir. Araştırma sonuçları, adaletsiz görev dağılımının ekip üyeleri arasında güvensizlik yarattığını ve bu durumun ekip içinde huzursuzluğa yol açtığını göstermektedir. Alanyazın da bu sonuçları destekler nitelikte olup, adaletli görev dağılımının ekip başarısı için kritik önemde olduğu vurgulanmaktadır (Greenberg, 1990). İletişim kopukluğu, yönetim ekibi uyumsuzluğunun önemli nedenlerinden biridir. Okul müdürü ve müdür yardımcıları arasındaki iletişim eksiklikleri, ekip üyeleri arasında bilgi akışını engelleyerek eşgüdüm sorunlarına yol açmaktadır. Alanyazın, etkili iletişimin ekip başarısı için temel unsurlardan biri olduğu ve iletişim eksikliğinin ekip içi çatışmalara neden olabileceği sıkça belirtilmektedir (Robbins & Judge, 2013; Arkonaç, 1993; Bursalioğlu, 2000). Deneyim yetersizliği, yönetim ekipleri arasında uyumsuzluğa neden olabilecek bir diğer faktördür. Yeni ekip üyelerinin veya görevlendirme yoluyla gelen üyelerin yeterli deneyime sahip olmamaları, ekip içi işleyiş olumsuz etkileyebilmektedir. Literatürde, deneyim eksikliğinin ekip performansını olumsuz etkilediği ve ekip üyelerinin birbirine olan güvenini azalttığı vurgulanmaktadır (Katzenbach & Smith, 1993).

## 2. Okul Yönetim Ekibinde Takım Ruhu Zayıflığının Sonuçları

Araştırmanın ikinci ana sonucu okul yönetim ekibinin takım ruhu zayıflığının anahtar kavramının "uyumsuzluk" olduğu paralelinde ekip üyelerinin uyumsuzluğunun takım ruhunun zayıflamasına yol açtığı bunun da bazı sonuçlar doğurduğu yönündedir. Okul yönetim ekibinin uyumsuzluğunun sonuçları; yönetim ekibine, öğretmene, veliye ve öğrenciye etkisi şeklindedir. Yönetim ekibine etkisi, ekip bireylerinin psikolojisine etkisi temelinde; güdü kaybı, huzursuz çalışma ortamı, duygusal kırılmalar, sorumluluk almaktan çekinme, güven kaybı, iş bırakma düşüncesi, şeklinde yansımaktadır. Bu sonuçlar alanyazındaki; çalışanların, kendi değerleri ve çevrenin değerleri arasında oluşan farklılıktan kaynaklanan uyumsuzluk sonucunda yaşayabilecekleri bilişsel eksiklik, doyumsuzluk, stres gibi durumlara (O'Reilly, Chatman ve Caldwell, 1991; Edwards ve Shipp, 2007) karşılık gelerek onlarla örtüşmektedir. Sağsız iletişim, çatışma yaşanması, ekip mahremiyetinin ihlali, kararların ortak alınmaması, fikir paylaşmama, amirlerle kurulan iletişimin aksamaması, iletişim kopukluğu, dedikodu artışı, kişisel çıkarlara odaklanma ise ekip bireylerinin sosyolojisine yansıyan sonuçlardır. Gökbaş (2001) takım çalışması ile karar katılıma arasında ilişki saptadığı çalışması da bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Uyumsuzluk, ekip bireyelerine bedensel etkiler temelinde; performans kaybı, iş yükü artışı, efor artışı biçiminde sonuçlar olarak da yansıyabilmektedir. Okul yönetim ekibi uyumsuzluğunun yönetim ekibine etkisi, okul örgütüne etkisi özelinde işlerin aksamaması, kurumsal itibarın zayıflaması, personel sorunlarında artış, şikâyetlerde artış, kaynağa ulaşamama, denetim eksikliği, fiziki olanakların yetersiz kullanımı, okul sorunlarının çözülmemesi gibi olumsuz

sonuçlar doğurmuştur. İşbölümü karmaşası, cezalandırılmalarda artış, soruşturma geçirilmesi, görev yeri değişikliği, kararlı duruş sergilenememesi ve mesleki gelişimin engellenmesi gibi sonuçlar ise; uyumsuzluğunun yönetim ekibine olan etkilerinden ekip etkililiği özelindeki olumsuz sonuçlarıdır. [De Bevoise \(1984\)](#), yaptığı bir çalışmada liderliğin okulun örgütsel süreçleri ile kültürünü etkilediği bunun da öğretmen ve öğrenci çıktılarının niteliğine olumlu veya olumsuz yansıtıldığı tespiti de araştırmanın bu sonuçlarını destekler niteliktedir. Okul yönetim ekibi uyumsuzluğunun öğretmenler üzerindeki psikolojik etkileri açısından sonuçları; güdü azalması, huzursuz çalışma ortamı, yıldırma ve ayrımcılığa maruz kalma, ruhsal sorunların yaşanması, kaygı artışı, güvensizlik, çaresizlik okuldan ayrılma isteği, sorumluluk almama ve meslektasına öfkelenme şeklinde yansımıştır. [Özkan \(2018\)](#), yaptığı bir çalışmada ulaştığı uyum kaynaklı sorunlarla yaşamayı seçenlerin; örgüte uyum mekanizmaları geliştirme, uyumsuzluğunu hırsa çevirme, umursamaz tavırlar sergileme ve örgüte karşı yabancılaşma gibi tepkiler verdiği bulgusu, araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Uyumsuzluğun öğretmenler üzerinde yarattığı sosyal etkiler olarak; gruplaşmaların olması, yeni fikir sunulmaması, işbirliğinin azalması, taraf olma zorunluluğu, meslektaş çekişmeleri, menfaat sağlama, zümre ilişkilerinin bozulması ve veli iletişimden çekinilmesi gibi olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır. Alanyazında da düşük düzeyde uyumlu çalışan insanların daha fazla hayal kırıklığı yaşayarak, örgütlerinden de uzaklaşmaya başladıkları, bu durumda iş tatmini ve örgüte bağlılıkta azalış gösterdiğine yönelik bulgulara rastlanmaktadır ([Vigoda-Gadot ve Meiri, 2008: 115](#)). Uyumsuzluğun öğretmenlik mesleğine etkileri ise; eğitim öğretim işlerinin aksaması, önemsenmeme, mesleki gelişimlerini engellemektedir. Bu sonuçlar benzer çalışmalarla uyumludur ([Adeyemi, 2010; Marks ve Printy, 2003](#)). Veli ilişkilerinin yönetilememesi, itibarsızlık yaşanması, sık karar değişiklikleri uyumun zorluğu, özlük işlerinde yaşanan mağduriyette uyumsuzluğun araştırmamıza yansıyan diğer olumsuz mesleki etkileri arasında yer almaktadır. Okul yönetim ekibi arasındaki uyumsuzluk, öğretmenleri fiziksel yönden de etkilemektedir. İş yükünün artması ve performans kaybı uyumsuzluğun öğretmenler üzerindeki fiziksel etkilerindedir. Bu sonucu destekleyecek çalışmalar olarak; [Edwards & Shipp, \(2007\)](#)'in kişi-iş uyumu sağlanamadığı zaman üretkenliğin azalarak, kişinin çalışırken hata yapmaya daha eğilimlenmesine yol açtığı ile [Sümter'in \(2003\)](#) takım iklimi ile performans değerlendirme arasında işe yönelme boyutunda var olan anlamlı ilişki tespitleri sayılabilir. Yönetim ekibi arasındaki uyumsuzluk öğrencilerde de sorunlar meydana getirmektedir. Öğrencilerin arasında problem yaratacak davranışların artması ve sosyal yönden desteklenememeleri, uyumsuzluğun belirgin sosyal etkileridir. Yönetim ekibi arasındaki uyumsuzluk; öğrencilerin ders başarısının düşmesi ve genel performansın azalmasına sebep olması uyumsuzluğun öğrenciler üzerindeki en belirgin akademik etkileridir. [Davis \(2009\)](#), dağıtılmış liderliğin öğrenci akademik başarıları arasında bulunduğu anlamlı ilişki de araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Uyumsuzluğun, öğrencilerde meydana getirdiği psikolojik etkileri ise; akran zorbalığına maruz kalma, okula güvensizlik, öğrenme güdüsü kaybı, gelişiminin dikkate alınmaması, ailevi problemlerinin ihmali olarak yansımıştır. Ödüllendirilme eksikliği, eğitim öğretim sürecinin karmaşıklaşması gibi olumsuz etkilerin yanında sınıf değiştirme kolaylığı ve sınıf mevcutlarının azalması gibi etkilerde uyumsuzluğun öğrencilere doğurduğu fiziksel sonuçlardır. Yönetim ekibi arasındaki uyumsuzluğun veliye yansıyan boyutunda; velilerin sorumluluk almaktan kaçması, okuldan uzaklaşması ve okul yönetimine olan güvenlerinin azalması gibi sonuçların yaşanmasına yol açabilmektedir. Velilerin okul etkinliklerine katılım isteğinin azalması ve okuldan memnuniyetsizlik yaşamaları, uyumsuzluğun diğer kişisel etkilerindedir. Veli-okul iletişim problemleri ve veli-okul işbirliğinin azalması, yönetim ekibi arasındaki uyumsuzluğun sosyal etkileri arasında yer almaktadır. Bu durum, veliler arasındaki ilişkilerin bozulmasına ve velinin okula dahlinin sınırsızlığı gibi olumsuz sonuçlara da neden olmaktadır. [Baloğlu \(2011\)](#) bütüncül ekip anlayışına dayalı liderlik işlevi ile ilgili çalışmasında ekip çalışmasının paydaşlar için daha büyük bir sinerji yaratacağını belirtmesi araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca [Hoy ve Miskel \(2008\)](#) okul liderliği ve yönetim uyumunun, okul iklimi ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini vurguladığı çalışma araştırma sonuçlarına katkı sunmaktadır.

### 3. Okul Yönetim Ekibinde Takım Ruhu Güçlülüğünün Nedenleri

Araştırmanın üçüncü ana sonucu okul yönetim ekibinin takım ruhu güçlülüğünün anahtar kavramının "uyumluluk" olduğudur. Yani ekip üyelerinin uyumluluğu takım ruhunun güçlenmesine yol açmaktadır. Maddux (1999) uyumun takım olmak için önemli olduğunun altını çizmektedir. Okul yönetim ekibinin uyumluluğunun nedenleri; görevle ilgili yeterlilikler, sağlıklı iletişim yapısı, ekip üyelerinin kişilik özellikleri ve ekip yapısınca biçimlenmektedir. En sık vurgulanan uyumluluk nedeni olan görevle ilgili yeterlilikler, uyumluluğun en temel bileşenlerinden biridir. Görev ve yetki netliği, doğru görev paylaşımı, eşit çaba, görev bilinci, müdürün yetenekleri, profesyonel yaklaşım, düzenli iç değerlendirme, mevzuat bilgisi ve müdürün kurallara uyması gibi faktörler, yönetim ekibi üyelerinin rollerini ve sorumluluklarını net bir şekilde anlamalarını ve buna uygun hareket etmesini sağlayarak uyumluluğu ve eşgüdümü artırır. Bu sonuçlar, görev dağılımının ve sorumlulukların net olmasının ekip performansını artırdığını (Hollenbeck, Beersma ve Schouten, 2012), okul yöneticisinin bazı yeteneklere, bilgilere, yani yönetim becerilerine sahip olmasının önemini (Kaya, 1999) ve yine okul yöneticisinin okulu oluşturan tüm üyeler arasında demokratik bir şekilde işbölümü yapmasının gerekliliğini (Oğuz, 2001) belirten araştırmalarla uyumludur. Sağlıklı iletişim yapısı, ekip uyumunu pekiştiren bir diğer önemli faktördür. Yapıcı üslup, güçlü iletişim, amire ve kararlarına saygı, karşılıklı saygı, sık ve samimi iletişim ekip üyeleri arasında güven ve işbirliğini güçlendirir. Bu, ekibin birbirine olan güvenini artırarak sorunların hızlı ve etkili bir şekilde çözülmesine yardımcı olur. Alanyazında da etkili iletişimin ekip uyumunu ve performansını artırdığına dair pek çok bulgu mevcuttur (Marks, Mathieu ve Zaccaro, 2001; Uysal, 2001). Ekip üyelerinin kişilik özellikleri de uyum açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Açık fikirlilik, yardımlaşma niyeti, iletişime açık olma, insani değerleri önemseme, yöneticilerin egolarını yönetebilmesi, sağlam ruh sağlığına sahip olmaları ve empatik olabilmeleri ekip üyelerinin birbirleriyle daha etkili ve uyumlu bir şekilde çalışmasını sağlamakta ve ekip üyelerinin kendilerini değerli hissetmelerini, ortak hedeflere daha güçlü bir bağlılık göstermelerine yol açmaktadır. Benzer şekilde, kişilik özelliklerinin ekip dinamikleri üzerindeki etkisi üzerine yapılan araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir (Barrick, Mount ve Judge, 2001). Uyumluluğun son nedeni olarak, ekip yapısı da uyumun sağlanmasında önemli bir faktördür. Ortak karar alabilme yetisi, ekip üyelerinin görüşlerinin benzerliği, ekipteki usta-çırak ilişkisi, yöneticilik tecrübesi, kurum yararına odaklılık, ekibin birliktelik süresi gibi kavramların da ekip üyelerinin birbirleriyle uyumlu çalışmasını desteklediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazında ekip yapısının ve dinamiklerinin uyum üzerindeki etkisi, ekip teorisi ve araştırmalarında da sıkça vurgulanmaktadır (Guzzo ve Dickson, 1996). Baker, Day ve Salas, (2006), takım çalışmasını, üyelerinin uyum sağlayabilmelerini sürecin nasıl işlediğine ilişkin ortak bir anlayışa sahip olmalarına bağladığı çalışması ile Taşpınar ve Eryeşil'in (2021), yaşı küçük olanların birey-örgüt uyumunun daha yüksek olduğu ve Aykut'un (2007: 16), yönetime katılım düzeyi arttıkça çalışanların iş tatmini ve örgütsel uyum düzeyinin de arttığına yönelik tespitleri uyum nedenleri olarak ulaşılan araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

### 4. Okul Yönetim Ekibinde Takım Ruhu Güçlülüğünün Sonuçları

Araştırmanın dördüncü ana sonucu okul yönetim ekibinin takım ruhu zayıflığının anahtar kavramının "uyumluluk" olduğu paralelinde ekip üyelerinin uyumluluğunun takım ruhunun güçlenmesine yol açtığı bunun da bazı sonuçlar doğurduğu yönündedir. Okul yönetim ekibinin uyumsuzluğunun sonuçları; yönetim ekibine, öğretmene, veliye ve öğrenciye etkisi şeklindedir. Okul yönetim ekibi uyumunun yönetim ekibine etkisi, okul örgütüne etkisi özelinde işleyişin planlılığı, fiziksel olanakların etkili kullanımı, gelir kaynağı yaratabilme, iş yeri verimliliği, verimlilik artışı, sorunların azalması, kurumsal itibarın korunması, olumlu kurumsal kimlik, okul başarısının artması, disiplin, okul aile birliğinin aktifliği, mesleki gelişim imkânı, komisyonlar arası işbirliği, öğrenci kayıtlarında artış ve eğitim faaliyetlerinin artması gibi sonuçlar doğurmasıdır. Takip eden cümleler izlendiğinde alanyazında da benzer tespitlerin olduğu görülmektedir. Leithwood ve Jantzi (2006), yaptıkları araştırmada uyumlu bir yönetim ekibinin okulun genel işleyişini ve verimliliğini artırdığını belirtmiştir. Haynes, Emmons ve Woodruff (1998) tarafından yapılan bir çalışma, uyumlu yönetim

ekiplerinin, okul gelişim programlarının başarıyla uygulanmasında önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca uyumlu ekiplerin okulun kurumsal itibarını koruma ve geliştirme kapasitesine sahip olduğu görülmüştür (Fullan, 2001). Okul yönetim ekibi uyumunun yönetim ekibine olan etkileri ekip etkililiği açısından; düzenli iş takibi, etkili iş birliği, ekip başarısı artışı, görevde başarı, sorun farkındalığının artması ve istikrarlı uygulamalar gibi olumlu sonuçlar şeklinde yansımıştır. Uyumun yönetim ekibine etkisi, ekip bireylerinin psikolojisine etkisi temelinde; güdü artışı, güven artışı, iş doyumu şeklinde olumlu olarak yansımaktadır. Alanyazında da ekip bireyleri arasındaki uyum ne kadar güçlüyse çalışanların işten ayrılma niyetinin o kadar düşük, iş tatminin yüksek ve güven artışı olduğuna ilişkin destekleyici sonuçlara rastlanmaktadır (Sarıhan, 1996; Aydın, Sarier ve Uysal 2013; Tanrıverdi ve Paşaoğlu 2014). Yönetim içi gizliliğin korunması, velilerle sağlıklı ilişki, kararlarda birliktelik, ekip içi sağlıklı ilişki, ortak hedefe odaklanma, okul kültürünün güçlenmesi, düşünce özgürlüğü, öğretmenlerin ekibe saygı duyması, farklı bakış açıları kazanılması, amirlerle olumlu ilişkiler ise uyumun ekip bireylerinin sosyolojisine etkisi temelinde ortaya çıkan sonuçlarıdır. Okul yönetim ekibi uyumunun, ekip bireylerine bedensel etkileri özelindeki sonucu ise; sadece iş yükü azalması olarak yansımıştır. Bu sonuçlar, Katzenbach ve Smith'in (1993) ekip içi uyumun sosyal bağları ve güveni artırarak iş verimliliğini olumlu yönde etkilediği yönündeki tespitleri ile örtüşmektedir. Uyumun, ekipleliğe etkisi ise düzenli iş takibi, etkili işbirliği ve ekip başarısı artışı gibi sonuçlar şeklinde kendini göstermektedir. Bu sonuçlar, Bryk ve Schneider'in (2002) çalışmasında belirtildiği gibi, okul yönetiminde güven ve işbirliğinin organizasyonel başarıyı artırdığı yönündeki tespitlerle örtüşmektedir. Yönetim ekibi uyumunun öğretmenler üzerindeki etkileri, mesleki, sosyal, psikolojik ve fiziksel alanlarda çeşitlenmektedir. Okul yönetim ekibi arasındaki uyumun öğretmenler üzerindeki mesleki etkileri açısından ulaşılan sonuçlar; kişisel ve mesleki gelişime yönelme, verimli çalışabilme, proje üretebilme, yönetimin desteğini hissetme, güçlü sınıf yönetimi, adil ders programları, düşüncelerine değer verilmesi, değer görme, eğitimlerden yararlanabilme imkânı, gelişim fırsatlarından haberdar olma, takdir edilme, mesleki aidiyet artışı şeklindedir. Bu bulgular, Hargreaves ve Fullan'ın (2012) uyumlu bir yönetim ekibinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu yönündeki bulgularıyla paralellik göstermektedir. Uyumun öğretmenler üzerindeki yarattığı sosyal etkileri olarak; işbirliği imkânı, yönetim beklentisinin netliği, aidiyet hissiyatı, olumlu veli iletişimi, fikir özgürlüğü, veli ile mesafenin korunması gibi olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Robbins ve Judge (2013); Uludağ (2018) tarafından yapılan çalışmalar, uyumlu bir yönetim ekibinin çalışanların örgütsel bağlılık seviyelerini yükselttiğini ve bu durumun genel iş performansına olumlu katkıda bulunduğunu belirtirken; liderlik ekibi uyumunun öğretmen performansı ve iş doyumu üzerinde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğuna dönük çalışmalarda mevcuttur (Özdemir ve Yirmibeş, 2016). Bu bağlamda, araştırmada elde edilen sonuçlar, okul yönetim ekibi uyumunun, öğretmenlerin ve diğer çalışanların kuruma olan bağlılıklarını artırdığını göstermektedir. Ayrıca, işbirliği imkânlarının artması ve fikir özgürlüğünün teşvik edilmesi, öğretmenlerin sosyal açıdan daha tatmin olmuş hissetmelerine katkıda bulunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, Tschannen-Moran ve Hoy'un (2000) okul liderliğinde güvenin ve destekleyici bir ortamın öğretmenlerin performansını artırdığı yönündeki tespitlerini desteklemektedir. Güdü artışı, huzurlu çalışma ortamı, özgüven artışı, içsel motivasyon artışı uyumun öğretmene olumlu psikolojik etkileri arasında yer almaktadır. Bu sonuç benzer çalışmalarla uyumludur (Adeyemi, 2010; Marks ve Printy, 2003). Uyumlu yönetim ekibinin öğretmenlerin güdüsünü ve çalışma huzurunu artırdığı belirlenmiştir. Bu durum, Tschannen-Moran ve Hoy'un (2000) öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunun yönetim desteği ile doğrudan ilişkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Yönetim ekibi uyumu, öğretmenleri fiziksel yönden de etkilemektedir. Ders program esnekliği imkânı uyumun öğretmenler üzerindeki fiziksel etkilerindedir. Okul yönetim ekibi uyumu, öğrencilerin sosyal gelişimlerine olumlu etkiler yapmaktadır. Sosyal faaliyet olanaklarının artışı, kuralların tutarlılığı, sosyal kültürel faaliyetlere katılma isteği, okulu sahiplenme, etkinliklerde artış ve sosyal faaliyetlere yönlendirilme uyumun belirgin sosyal etkileridir. Bu sonuçlar, Simon ve Epstein (2001) aile-okul işbirliğinin öğrenci sosyal gelişiminde önemli rol oynadığını belirten çalışmasıyla örtüşmektedir. Uyumun öğrenciler üzerindeki akademik etkileri ise; akademik başarı

artışı, sosyal faaliyetlerde başarı, ders başarısını destekleyecek uygulamalar, pozitif gelişim süreci şeklinde yansımıştır. Marzano, Waters ve McNulty (2005) de benzer şekilde, lider ve diğer yöneticilerin uyumunun öğrenci başarısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Okul yönetim ekibi uyumunun öğrencilerin psikolojik yapısı açısından değerlendirildiğinde; disiplin sorunlarında azalma, zarar veren davranışlarda azalma, güvende hissetme, öğrenci mutluluğunda artış ve içsel motivasyon artışı gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu durum, Hoy ve Hannum'ın (1997) örgütsel sağlık ve öğrenci başarısı okul güvenliği ve öğrenci disiplini üzerine yaptıkları çalışmalarla uyumludur. Yönetim ekibi uyumunun, öğrenci odaklı ders programı, okul ortamının güzelleşmesi, zenginleştirilmiş eğitim ortamı, öğrenme çeşitliliği, , gezi imkânı gibi olumlu fiziksel sonuçlarının yanı sıra sınıf mevcutlarının artması, keyfi sınıf değiştirememek gibi nispeten olumsuz etkilerde yaratmıştır. Bu sonuçlar, Hallinger ve Heck'in (1998) liderliğin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini vurgulayan çalışmaları ile desteklenir niteliktedir. Okul yönetim ekibi uyumunun veliler üzerindeki etkileri, psikolojik ve sosyal alanlarda toplanmıştır. Velilerin okula destek olma motivasyonları, okula duydukları güvenin artması, okula yönelik olumlu bakış açısı kazanmaları, aidiyet hissi ve huzuru bulmaları olumlu psikolojik sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu sonuçlar, Hoover-Dempsey ve Sandler'in (1997) ebeveyn katılımının okul başarısı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmayla desteklenmektedir. Sosyal etkiler kapsamında ise, velilere yönelik faaliyet imkânlarının artması, dayanışma ortamı oluşması, veli-okul sorunlarının azalması gibi olumlu sonuçlar dikkat çekmektedir. Ayrıca, veliler arası güçlü ilişkilerin kurulması, velilerin okul iklimine oryantasyonu, öğretmenle iletişim kolaylığı da uyumun velilere olan diğer pozitif sosyal sonuçları arasındadır. Bu bulgular, Epstein ve Sanders (2002) aile-okul işbirliğinin öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan çalışmalarını doğrulamaktadır.

### ÖNERİLER

- Eğitim örgütlerinin işleyişi ile ilgili yasa yapıcıların, okul yönetim ekibinde takım ruhunu zayıflatan nedenler ile zayıf bir takım ruhunun sonuçları ile ilgili olabilecek yasal düzenlemelerden kaçınması ve uyumsuzluğu doğuran yasal belge içeriklerinin ayıklamaları öte yandan takım ruhunu güçlendiren yasal belge içeriklerine odaklanmaları önerilebilir.
- Okullar ile irtibatlı görevliler ve okul yöneticilerinin bu çalışmada ortaya çıkan okul yönetim ekibinde takım ruhunu zayıflatan nedenler ile zayıf bir takım ruhunun sonuçları ile takım ruhunu güçlendiren nedenler ile güçlü bir takım ruhunun sonuçlarını öğrenmek adına bu makaleyi okuyabilir ve okunmasını sağlamak adına seminer, konferans, hizmet içi eğitim ortamları düzenleyebilir ya da bu ortamlara katılım sağlayabilir ve çalışma sonuçlarından uygulamalarında istifade edebilirler.
- Araştırmacılara bu çalışmada ortaya çıkan okul yönetim ekibinde takım ruhunu zayıflatan nedenler ile zayıf bir takım ruhunun sonuçları ile takım ruhunu güçlendiren nedenler ile güçlü bir takım ruhunun sonuçlarını başka örneklerde yineleyebilir ve okul yönetim ekibi takım ruhu ile ilgili olabilecek bir kuram üretebilirler.

### KAYNAKÇA/REFERENCES

- Adeyemi, T. O. (2010). Principals' leadership styles and teachers job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Education Administration and Policy Studies*, 2(6), 83-91.
- Ahiaku, PKA (2019). Okul yönetimi ekibinin atanmasının etkililiğinin ölçülmesi: Paydaşların görüşlerinin niteliksel bir analizi. *AFRİKA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Dergisi*, 9 (2), 33-45.
- Akdemir, N. (1995). Sağlık hizmetlerinde ekip anlayışı ve önemi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 11(3),79-83.
- Arkonaç, S. A. (1993). *Grup ilişkileri*. Alfa Basım Yayım Dağıtım



- Athanasaw, Y. A. (2003). Team characteristics and team member knowledge, skills, and ability relationships to the effectiveness of cross-functional teams in the public sector. *International Journal of Public Administration*, 26(10-11), 1165-1203.
- Atılğan, H., Demirtaş, H., Aksu, M. B. ve Silman, F. (2010). İlköğretim okul yöneticilerine yönelik takım algısı ölçeği geliştirme çalışması, *Ege Eğitim Dergisi*, (11) 2: 20-44
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 795-811.
- Aydın, M. (1994). Eğitim yönetimi, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aykut, S. (2007) *Örgütsel adalet, birey-örgüt uyumu ile çalışanların işle ilgili tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baker, D. P., Day, R., & Salas, E. (2006). Teamwork as an essential component of high-reliability organizations. *Health services research*, 41(4p2), 1576-1598.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Tek Ağaç, Ankara.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and assessment*, 9(1-2), 9-30.
- Benoliel, P. (2021). A team-based perspective for school improvement: The mediating role of school management teams. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14(2), 442-470.
- Benoot, C., Hannes, K., & Bilsen, J. (2016). The use of purposeful sampling in a qualitative evidence synthesis: A worked example on sexual adjustment to a cancer trajectory. *BMC medical research methodology*, 16(1), 1-12.
- Birani-Nasraddin, D., Somech, A., & Bogler, R. (2024). How does school management team empowerment relate to teachers' organizational citizenship behavior? A moderated mediation model. *International Journal of Educational Management*.
- Botma, T. L (2021). *Teacher perceptions of the competence of the school management team in utilizing a vision of excellence and how it influences job satisfaction*, Master of Education (M.Ed.), University of Johannesburg, <https://hdl.handle.net/10210/486243>
- Boushley, J.A. (2013). *Principal-counselor relationships: a case study of the implications for the high school leadership team*. Dissertation, Professional Leadership, University of Houston
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research* (No. 1). Cambridge University Press.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. *Russell Sage Foundation*.
- Bursalıoğlu, Z. (1985). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (11. Basım, Ankara). PegemA Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(2), 669-675.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, A. & Şimşek, M. Ş. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Yayınevi.
- Çetin, S. (2001). İlköğretim okullarında takım çalışması konusunda öğretmen görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Çetin, M. Ö. (1998). *Eğitim yönetimi açısından ilköğretim okullarında takım çalışması*. Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Davis, M. W. (2009). *Distributed leadership and school performance*. Doctoral dissertation, The George Washington University.
- De Bevoise, Wynn (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Edwards, I. R. & Shipp, A. I. (2007). The relationship between person-environment fit and outcomes: An integrative. *Perspectives on organizational fit*, 209, 109-142
- Elias, M., Dinah, M. M, Tome, M., Sizakele, M. & Soane, M. (2014). The school management team leadership role in rural primary school setting. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(7), 367-373
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*, 407-437.
- Farr-Wharton, R., Brunetto, Y., & Shacklock, K. (2011). Professionals' supervisor-subordinate relationships, autonomy and commitment in Australia: a leader-member exchange theory perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(17), 3496-3512.
- Fullan, M. (2001). *Whole school reform: Problems and promises*. Chicago, IL: Chicago Community Trust.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with Professional capital. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Gencil, H. (2022). *Teacher perceptions of the competence of the school management team to utilise an ethical foundation and its influence on job satisfaction*. University of Johannesburg (South Africa) ProQuest Dissertations & Theses, 2022. 29237293.
- Gencil, H., Muthukrishna, A., & Grobler, B. (2022). Ethical Leadership of the School Management Team and Job Satisfaction. *Journal of Educational Studies*, 21(4), 150-171.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8), 1-8.
- Gizir, C. A. & Gizir, S. (2020). Academic advising from the views of undergraduates: A focus group study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4).
- Gökbaş, M. (2001). *Eğitimde takım çalışması ve karara katılma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökyer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 345-358.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Guzzo, R. A. & Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual review of psychology*, 47(1), 307-338.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Haynes, N.M., Emmons, C.L., & Woodruff, D.W. (1998). School Development Program effects: Linking implementation to outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3(1),71-85.
- Hollenbeck, J. R., Beersma, B. & Schouten, M. E. (2012). Beyond team types and taxonomies: A dimensional scaling conceptualization for team description. *Academy of Management Review*, 37(1), 82-106.
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
- Hoy, W. K. & Hannum, J.W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3),290-311.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). School effectiveness. *Educational administration: Theory, Research, and Practice*, 299-308.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.
- Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H. V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771.
- Johnson, D.W., & Johnson. F.B. (1994). *Joining together: Group theory and group skills*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2017). The use of cooperative procedures in teacher education and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 284-295.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). The rules for managing cross-functional reengineering teams. *Planning review*, 21(2), 12-13.

- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kgadima, M.S. (2006). *The role of the school management team in the implementation of an assessment policy in primary schools*. Doctoral dissertation, North-West University.
- Kgaswe, JE (2021). *Okul yönetimi ekibinin etkili iletişimi kullanma yeterliliğine ilişkin öğretmen alguları ve bunun iş tatmini üzerindeki etkisi*. Johannesburg Üniversitesi (Güney Afrika).
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Khambule, C. M. (2007). The role of the school management team in staff development. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Master of Education in the Department of Education Planning and Administration of the University of Zululand
- Kleine, M. & Kube, S. (2015). Communication and trust in principal-team relationships: Experimental evidence. *MPI Collective Goods Preprint*, (2015/6).
- Klinck, K., Thutulwa, N. ve Pelsler, A.M. (2023). Creating a high-performing school management team: bringing talent to the table for effective service delivery. *Frontiers in Education*, 8(3), 1-12). DOI:10.3389/feduc.2023.1228181
- Kongar, E. (1985). *Türkiye'nin toplumsal yapısı*. Remzi Kitabevi.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individual's fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel psychology*, 58(2), 281-342.
- Küçükahmetoğlu, M. (2012). *Türkiyede okullara yönetici yetiştirmenin gerekliliği*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- López-López, M. C., López-Fuentes, R., Epelde-Larrañaga, A., & Fernández-Prados, M. J. (2023). School management team and inclusion: the perspective of families and teachers in the Spanish context. *International Journal of Leadership in Education*, 1-17.
- MacIntosh, J. A. (1993). Focus groups in distance nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 18(12), 1981-1985.
- Maddux, R. B. (1999). *Takım kurma: Bir liderlik uygulaması*, Çev., Can İvizler, Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd, İstanbul.
- Maja, T. S. A. (2016). *School management team members' understanding of their duties according to the personnel administration measures* University of Pretoria (South Africa) ProQuest Dissertations & Theses, 2016.30708895.
- Mangena, M. M. (2009). *The role of the school management team (SMT) in the branding of the school*. University of Johannesburg (South Africa) ProQuest Dissertations & Theses, 2009.28302887.
- Mapaire, C. (2019). The distribution of instructional leadership among the school management team in a secondary school in Gauteng. University of Johannesburg (South Africa).
- Maphalala, M.C., Govender, S. & Khumalo, N. P. (2023). The role of the school management team in the management and monitoring of the curriculum in king Cetshwayo secondary schools. In *Towards Innovative Ways of Managing Curriculum in Rural Secondary Schools in the Twenty-First Century* (pp.10-24). Brill.
- Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E. & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 26(3), 356-376.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Maynard-Tucker, G. (2000). Conducting focus groups in developing countries: skill training for local bilingual facilitators. *Qualitative Health Research*, 10(3), 396-410.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mlola, B.A. (2021). *The role of school management team in enhancing students' academic performance in secondary schools*. Doctoral Dissertation, The Open University of Tanzania.

- Mosoge, M. J., & Mataboge, S. K. C. (2021). Empowerment of the School Management Team by Secondary Schools' Principals in Tshwane West District, *South Africa. Educational Research and Reviews*, 16(4), 93-103.
- Naicker, K. (2019). *Leadership for inclusive education: a case study of a school management team in an urban primary school*. A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirement for the degree of Masters in Educational Leadership, Management and Policy, College of Humanities, School of Education, University of KwaZulu-Natal
- Oğuz, N. (2001) Eğitimde verimlilik ve okul verimliliği. *Kalkınmada Verimlilik Anahtarı*. 146, 16-17.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34(3), 487-516.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 575-598.
- Özdemir, M., & Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2).
- Özkan, O. S. (2018). *Psikolojik sermayenin bireysel performans üzerindeki etkisinde birey-örgüt uyumunun aracılık rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Periah, J. (2015). *The role of the school management team in educator motivation*. Submitted in fulfilment of the requirement for the degree Master of Education in the Department of Educational Foundations and Management of the Faculty of Education at the University of Zululand
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, M., & Ormston, R. (2003). A guide for social science students and researchers. *Qualitative Research Practice*. London: Sage.
- Robbins, S., Judge, T. A., Millett, B., & Boyle, M. (2013). *Organisational behaviour*. Pearson Higher Education AU.
- Sarıhan, H. İ. (1996). Proje yönetiminde liderlik ve takım çalışması, *BYTE Dergisi*, Aralık Sayısı, İstanbul
- Simon, B. S. & Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich, Conn.: Information Age Publ,1-84.
- Sergienko, A. & Sokolova, I. (2023). Development potential of the school management team in modern context. *Man and Education*, 1(74), 38-49.
- Smit, G.M. (2022). *School management team strategies for the enactment of teacher leadership in secondary schools*. Doctoral Dissertation, North-West University (South Africa).
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *In The educational forum*, Taylor & Francis Group.
- Sümer, E. (2003). *Örgütlerde takım çalışması ve performans etkileri*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.
- Tanrıverdi, H., & Paşağlu, S. (2014). Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 274-293.
- Taş, C. & Radmard, S. (2019). İlk ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin takım algısının incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 5(8), 225-240.
- Taşpınar, Y. & Eryeşil, K. (2021). Erdemli liderlik algısının, birey-örgüt uyumu ve iş tatminine etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1223-1255.
- Tekin, D. (2007). *İlköğretim okullarında yöneticilerin takım kurma ve yönetebilme yeterliği (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toprakçı, E. (2016). *Eğitbilim pedandragoji*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W.K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593.
- Tuna, B. (2003). *Takım çalışmasına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turner, G. (1987). Appraisal of a school management team: A case study of a comprehensive school. *School Organization*, 7(2), 143-151.

- Uludağ, G. (2018). Örgütsel bağlılık ile iş gören performansı ilişkisini incelemeye yönelik bir alan araştırması. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 171-193.
- Uysal, A. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışları*. Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vigoda-Gadot, E. & Meiri, S. (2008). New public management values and person-organization fit: A socio-psychological approach and empirical examination among public sector personnel. *Public administration*, 86(1), 111-131.
- West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research*. John Wiley & Sons.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.