

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



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

## İÇİNDEKİLER/CONTENT

**Editörden/Editorial**  
Özden Ölmez Ceylan

**Öğretmenlerin Kendi Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin  
Bir Olgubilim Çalışması**

**A Phenomenological Study on Teachers' Professional Development Needs**  
İhsan Topcu - Celal T. Uğurlu - Fatma Köybaşı Şemin /1-16

**İlkokul ve Ortaokullarda Sosyal Sermaye Düzeyi ile Öğretmenlerin  
İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

**A Phenomenological Study on Teachers' Professional Development Needs**  
Rasime Durkan Şimşek- Münevver Yalçınkaya- İlker Kavlak / 17-35

**Milli Eğitim Bakanlığı, 2018-2020 Yılları Arasına Ait  
Sayıştay Denetim Raporlarının Kamu Zararı Bağlamında İncelenmesi**  
**Investigating the Audit Reports of the Turkish Court of Accounts between  
the Years 2018 and 2020 for the Ministry of National Education  
in Terms of Public Loss**

**Erdal Toprakçı - Hatice Ak / 36-49**



**Editör/Editor**

Dr.Özden Ölmez Ceylan

**Eş-Editör/Co-Editor**

Dr.Aslı Ağıroğlu Bakır

**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 Kızılhan (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)

Figen Ata Çiğdem (Ege University)

Simge Dinçer (Ege University)

Esra Solak (Ege University)

Ahmet Bulut (Ege University)

Özlem Zer (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)

Ioanna Kuçuradı (Maltepe 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 Flevares (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)

Nedim Özdemir (Ege University)

Niyazi Özer (İnönü University)

Osman Ferda Beytekin (Ege University)

Pınar Kızılhan (Ankara University)

Pigga Kesitalo (Saami University)

Ramazan Alabaş (Kastamonu University)

Ruhi Sarpkaya (Adnan Menderes University)

Sadık Yöndem (Abant izzet Baysal University)

Serkan Buldur (Cumhuriyet University)

Sibel Yoleri (Uşak University)

Thomas Mclaughlin (Gonzaga University)

Uğur Demiray (Anadolu University)

Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy University)

Vinod Kumar Kanvaria (Delhi University)

Yılmaz Tonbul (Ege University)

Yüksel Çırak (İnönü University)

Yüksel Kavak (TED University)

Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet University)

Zeynep D.Yöndem (Abant izzet Baysal University)

**Sayı Hakemleri/Reviewers of the Issue**

Hasan Demirtaş

Mustafa Ersoy

Didem Koşar

Mahire Aslan

Ali İhsan Yanar

Onur Balı

Ceyhun Kavrayıcı

Yüksel Çırak

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: Deniz Toprakçı

## Dizinlenme/Abstracting-Indexing



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



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



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

## **Editörden**

Değerli E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (E-UPAD) okuyucuları; Yeni bir sayıda birlikte olmanın mutluluğunu yaşamaktayız. E-UPAD Editör Kurulu, hakemlerimiz ve yazarlarımızın katkıları ile hazırlamış olduğumuz dergimizin bu sayısında üç araştırma makalesini sizlerle paylaşıyoruz.

Bu sayımızın ilk makalesi İhsan Topçu, Celal T. Uğurlu ve Fatma Köybaşı Şemin'e ait bir olgubilim çalışmasıdır. "Öğretmenlerin Kendi Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Bir Olgubilim Çalışması" başlıklı çalışmada araştırmacılar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf yönetimi, ölçme –değerlendirme, öğretim ilke ve yöntemleri, rehberlik ve veli-öğretmen iletişimi gibi alanlarda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları ortaya konmuş ve bu bağlamda öneriler sunulmuştur. Rasime Durkan Şimşek, Münevver Yalçınkaya ve İlker Kavlak'a ait "İlkokul ve Ortaokullarda Sosyal Sermaye Düzeyi ile Öğretmenlerin İş Doyumunu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı ikinci makalemiz ilişkisel tarama desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar okullardaki sosyal sermaye düzeyinin ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarına etkisini ele almış, sosyal sermaye düzeyinin yüksek olmasının kurumun verimliliği ve etkililiği açısından önemine vurgu yapmışlardır. Örgüt üyelerinin iletişim ve iş birliğinin geliştirilmesi, sosyal ortamlar hazırlanması çalışmanın önerileri arasındadır. Bu sayıdaki son makalemiz ise Erdal Toprakçı ve Hatice Ak'a ait "Millî Eğitim Bakanlığı, 2018-2020 Yılları Arasına Ait Sayıştay Denetim Raporlarının Kamu Zararı Bağlamında İncelenmesi" başlıklı çalışma. Kamu zararına yol açan tespitler bağlamında öneriler geliştirilmesi amaçlanan çalışmada 2018-2020 yılları arasında Sayıştay'ın Millî Eğitim Bakanlığı'na ilişkin denetim raporları analiz edilmiştir. İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından, Sayıştay üyelerinin de dâhil olduğu çalıştaylar düzenlenmesi, üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi programlarına mali denetim ile ilgili dersler ve içerik konulması araştırma bağlamında sunulan öneriler arasındadır.

2021 yılının son sayısı ile alanyazına katkı sunan değerli araştırmaları dergimiz aracılığıyla okuyucularımıza ulaştırdığımız için kivanç duyuyor, emeği geçen yazar ve hakemlerimize teşekkür ediyoruz. Bilim dünyasının değerli araştırmacılarını, gelecek sayılarımızda çalışmalarını paylaşmak üzere E-Uluslararası Pedagoji Dergisi'ne davet eder, saygılarımızı sunarız.

**Dr. Özden ÖLMEZ CEYLAN**

## **Editorial**

Dear E-International Journal of Pedagogogy (E-IJPA) readers; We are happy to be together on a new issue. Three research articles, which we have prepared with the contributions of the E-IJPA Editorial Board, our referees, and our authors, are shared in this issue of our journal.

The first article of this issue is a phenomenological study from İhsan Topçu, Celal T. Uğurlu and Fatma Köybaşı Şemin. In the study titled "A Phenomenological Study on Teachers' Professional Development Needs", researchers focused on teachers' professional development. As a result of the research, it was revealed that teachers need professional development in areas such as classroom management, measurement-evaluation, teaching principles and methods, guidance, and parent-teacher communication, and suggestions are presented accordingly. Our second article titled "Investigation of the Relationship Between The Level of Social Capital at Primary and Secondary School and Teachers' Job Satisfaction" by Rasime Durkan Şimşek, Münevver Yalçınkaya and İlker Kavlak was carried out according to the relational screening design. The researchers discussed the effect of the social capital level in schools on the job satisfaction of teachers working in primary and secondary schools and emphasized the importance of a high level of social capital in terms of the efficiency and effectiveness of the institution. Developing the communication and cooperation of the members of the organization and preparing social environments are among the suggestions of the study. Our last article in this issue is the study by Erdal Toprakçı and Hatice Ak titled "Investigating the Audit Reports of the Turkish Court of Accounts between the Years 2018 and 2020 for the Ministry of National Education in Terms of Public Loss" In the research, which aims to develop recommendations in the context of determinations that cause public harm, the audit reports of the Court of Accounts for the Ministry of National Education between the years 2018-2020 were analyzed. Organizing workshops by the provincial and district national education directorates including the members of the Court of Accounts, adding courses and content related to financial auditing to the education management and auditing programs of universities, are some of the suggestions offered.

Through the last issue of 2021, we are proud to convey valuable research that contributed to the literature through our journal, and we thank our authors and referees for their efforts. We invite valuable researchers of the world of science to the E-International Journal of Pedagogogy to share their work in our upcoming issues and present our regards.

**Dr. Özden ÖLMEZ CEYLAN**

## İÇİNDEKİLER/CONTENT

Editörden/Editorial

**Özden Ölmez Ceylan** i-vi

---

**Öğretmenlerin Kendi Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Bir Olgubilim Çalışması**

A Phenomenological Study on Teachers' Professional Development Needs

**İhsan Topcu - Celal T. Uğurlu - Fatma Köybaşı Şemin** /1-16

---

**İlkokul ve Ortaokullarda Sosyal Sermaye Düzeyi ile Öğretmenlerin İş Doyumu  
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

A Phenomenological Study on Teachers' Professional Development Needs

**Rasime Durkan Şimşek- Münevver Yalçınkaya- İlker Kavlak** / 17-35

---

**Milli Eğitim Bakanlığı, 2018-2020 Yılları Arasına Ait Sayıştay Denetim Raporlarının  
Kamu Zararı Bağlamında İncelenmesi**

Investigating the Audit Reports of the Turkish Court of Accounts between the Years  
2018 and 2020 for the Ministry of National Education in Terms of Public Loss

**Erdal Toprakçı - Hatice Ak** / 36-49

---

vi

## **A Phenomenological Study on Teachers' Professional Development Needs**

**Assist. Prof. Dr. İhsan Topcu**  
Cumhuriyet University, Turkey  
ORCID: 0000-0002-6712-3238  
ihstantopcu@cumhuriyet.edu.tr

**Prof. Dr. Celal T. Uğurlu**  
Cumhuriyet University, Turkey  
ORCID: 0000-0002-7933-9327  
celalteyyar@yahoo.com

**Assoc. Prof. Dr. Fatma Köybaşı Şemin**  
Cumhuriyet University, Turkey  
ORCID: 0000-0002-8684-1235  
koybasi.fatma@gmail.com

### **Abstract**

Teachers are the most important factors determining the quality and effectiveness of the education system. The teaching profession is different from the other professions in a society and continuous studies are carried out to ensure the effectiveness and professional development of teachers. The success of teachers mostly depends on the continuous improvement of themselves, adopting themselves to the changing conditions and having the competences appropriate for the new education concept. This study aims to reveal the professional development needs of teachers. The study will contribute to provide to the professional development of teachers and to improve our schools through more qualified teachers working in our schools and to create effective schools in our country. The study pattern is phenomenology. The study group of the research was determined with criterion sampling and maximum variety sampling among purposeful sampling methods. Teachers' opinions about the phenomenon and needs of professional development were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers. The data were analyzed through content analysis. According to the findings of the study, teachers understand that they constantly develop themselves and follow innovations as professional development. It is understood that they consider professional development necessary in order to plan and implement instructional activities better. It is understood that the professional development needs of teachers are not met. Teachers need professional development in areas such as classroom management, assessment and evaluation, teaching principles and methods, guidance and parent-teacher communication. In order to achieve this effectively, they recommend mentoring and cooperation with universities.

**Keywords:** Teaching profession, Teacher training, Professional development, Qualified teacher, Effective education.



**E-International Journal  
of Pedagogogy**

Vol: 1, No: 3, pp. 1-16

Research Article



Received: 10.09.2021  
Accepted: 06.12.2021

### **Suggested Citation**

Topcu, İ., Uğurlu, C.T., & Köybaşı Şemin, F. (2021). A phenomenological study on teachers' professional development needs, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(3), 1-16. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.45>

## Extended Abstract

**Problem:** It is known that education systems have important effects on the development and reconstruction of the societies. Teachers are the most important factors that determine the quality and effectiveness of the education system. The definition of the teaching profession, their duties, responsibilities and competencies are determined in legal regulations in our country. The teaching profession is different from the other professions in a society and continuous studies are carried out to ensure the effectiveness and professional development of teachers (OECD, 2009; Taylor, et.al. 2011; Darling-Hammond, Hyler, and Gardner, 2017; Warner, 2018; Can, 2019).

One of the main subjects of these studies is providing professional development of teachers. The success of teachers mostly depends on the continuous improvement of themselves, adopting themselves to the changing conditions and having the competences appropriate for the new education concept. This study aims to reveal the professional development needs of teachers. The study will contribute to provide to the professional development of teachers and to improve our schools through more qualified teachers working in our schools and to create effective schools in our country. Professional development for teachers covers several fields such as planning activities for students' learning, having creative classroom environments, managing time, organizing students for learning activities, etc. Having all these skills requires professional development for teachers.

**Method:** In this study, professional development needs of teachers are handled with the data gained from their opinions. So, the study is planned as a phenomenology. Phenomenology is one of the qualitative methods which is used to collect and analyze data and therefore to develop a description of an individual's or group of individuals' experiences of a phenomenon. The phenomenological research method involves getting each participant to focus on his or her phenomenal space and to describe the experience on its own terms. For this purpose, the primary qualitative method of data collection used by phenomenologists is in-depth interviews (Christensen, Johnson and Turner, 2014, 371).

This study was conducted in Sivas, Turkey, with 20 teachers on duty in 2018-2019 academic teaching term. The study group of the research was determined with criterion sampling and maximum variety sampling among purposeful sampling methods. The criterion in this study is that the participants are teachers in the Ministry of National Education. By providing maximum diversity sampling, participants with different gender, branch, experience and education level were included in the research to provide comprehensive and deep knowledge on their professional development needs.

The power of purposeful sampling comes from the emphasis on deep understanding which allows in-depth study of situations considered to be rich information, as described in the literature (Creswell, 2003; Patton, 2014; Christensen, Johnson and Turner, 2014). The data collection method of the research is the interview. Teachers' opinions about the phenomenon and needs of professional development were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers.

**Findings:** Findings of the study show that teachers see professional development as leadership. Teachers understand professional development as improving themselves constantly, following innovations and keeping up with changes. They see it necessary in order to communicate more strongly with the students and to guide them towards their goals. It seems that they consider it necessary to better plan and implement instructional activities, as well. It was understood that the participants believed the necessity of professional development. Similar results have been obtained in other studies. In a study conducted by Şahin and Türkoğlu (2017), teachers stated that the most important aim of in-service training programs was to make teachers more productive. They think that they will provide professional development and increase their educational activities through in-service training.





*The most striking finding of this study is that teachers' professional development needs are not met. Teachers stated that some courses, seminars and conferences were planned and opened to meet their professional development needs, but these practices did not provide the expected results. The reasons for the failure of these courses, and activities, which are organized according to the Ministry's in-service training regulations, have been revealed in various studies. These courses and seminars are seen as traditional practices and teachers do not believe that they can meet their needs (MEB, 2006; Özoğlu, Gür and Altunoğlu, 2013, 58; Can, 2019).*

**Suggestions:** *Teachers express that they need professional development. They say that the present in-service training courses do not meet their needs. According to the findings of the research, teachers stated their inadequacies in areas such as classroom management, measurement and evaluation, teaching principles and methods, counseling, guidance and parent-teacher communication. In order to meet the need for their professional development in these areas effectively, they should be supplied with mentoring practices. Ministry of National Education should cooperate with universities and encouraging professional groups. Professional development programs should be developed and applied by academicians or experts from different organisations such as universities. Education Faculties should be included to the professional development programs. Suggestions were also developed for the future researches.*

## Öğretmenlerin Kendi Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Bir Olgubilim Çalışması

**Dr. Öğrt. Üyesi İhsan Topcu**  
Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye  
ORCID: 0000-0002-6712-3238  
ihstantopcu@cumhuriyet.edu.tr

**Prof. Dr. Celal T. Uğurlu**  
Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye  
ORCID: 0000-0002-7933-9327  
celalteyyar@yahoo.com

**Doç. Dr. Fatma Köybaşı Şemin**  
Cumhuriyet University, Türkiye  
ORCID: 0000-0002-8684-1235  
koybasi.fatma@gmail.com

### Özet

Eğitim sisteminin niteliğini ve etkililiğini belirleyen en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleği toplumdaki diğer mesleklerden farklı görülmekte ve mesleğin etkililiğini ve sürekliliğini sağlamak amacıyla sürekli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda üzerinde durulan hususların başında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması gelmektedir. Öğretmenlerin başarısı büyük ölçüde kendilerini sürekli geliştirmelerine ve değişen koşullara göre ortaya çıkan yeni eğitim anlayışına uygun donanımlara sahip olmaya bağlıdır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını ortaya koymaktır. Böylece okullarımızda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmak ve daha nitelikli öğretmenler aracılığıyla okullarımızın geliştirilmesini ve ülkemizde etkili okulların oluşmasını sağlamaktır. Çalışma nitel yöntemle yürütülmüş ve olgu bilim deseninde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşit örnekleme ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim olgusu ve ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verile içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler mesleki gelişim olarak sürekli kendilerini geliştirmeyi, yenilikleri izlemeyi ve değişime ayak uydurmayı anlamaktadırlar. Öğretimsel etkinlikleri daha iyi planlayıp uygulayabilmek için mesleki gelişimi gerekli gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmadığı gelişim alanların olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmeler sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, öğretim ilke ve yöntemleri, rehberlik ve veli-öğretmen iletişimi gibi alanlarda mesleki gelişim ihtiyacı duymaktadırlar. Bunun etkili olarak sağlanabilmesi için mentörlük uygulamasını, MEB'in üniversitelerle iş birliği yapmasını ve mesleki grupların teşvik edilmesini önermektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik mesleği, Öğretmen yetiştirme, Mesleki gelişim, Nitelikli öğretmen, Etkili eğitim.

### Önerilen Atıf

Topcu, İ., Uğurlu, C.T., & Köybaşı Şemin, F. (2021). Öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarına ilişkin bir olgubilim çalışması, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi(e-upad)*, 1(3), 1-16. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.45>



**E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi**

Cilt: 1, Sayı: 3, ss. 16

4

Araştırma Makalesi



Gönderim: 10.09.2021  
Kabul: 06.12.2021

## GİRİŞ

Bireylerin hem kendilerine hem de birlikte yaşadıkları insanlara faydalı mal ve hizmet üretebilmeleri amacıyla aldıkları eğitime dayalı olarak sahip oldukları bilgi ve beceri ve donanımları ile yapılan işler meslek olarak kabul edilmektedir (Tuzcuoğlu, 1994). İnsanların ve toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve yaşamlarını daha nitelikli hale getirebilmeleri üretim çağına gelmiş bireylerinin geçerli bir mesleğe sahip olmalarıyla olanaklıdır. Toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında önemli etkileri olan eğitim sistemlerinin en temel işlevlerinden birisi de toplumdaki bireylere nitelikli bir meslek eğitimi kazandırmaktır. Eğitim sisteminin bu işlevini yerine getirebilmesinde en önemli etken kuşkusuz iyi bir mesleki eğitimden geçmiş ve sürekli kendilerini geliştirme eğiliminde olan öğretmenlerdir.

Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere, her ülke eğitim sistemini, etkili, nitelikli ve verimli hale getirmeye çalışır. Bunu gerçekleştirebilmenin yollarını arar. Eğitimde önemli başarılar elde eden ülkelerin bunu daha çok öğretmenlerin niteliğini artırmak yoluyla yaptıkları görülmektedir (OECD, 2005; OECD, 2009; Taylor, vd., 2011; Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017; Warner, 2018). Okulları geliştirmek ve böylece kapasitelerini daha ileri seviyelere taşımak büyük ölçüde öğretmenlerin niteliğini artırmakla olanaklı görülür. Öğretmenlerin niteliğini artırmanın araçlarından birisi de onların mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçları karşılayacak, eksikliklerin giderilmesidir. Bu da ancak öğretmenleri geliştirmeye yönelik hizmetiçi eğitimlerle sağlanabilir.

Öğretmenlerin performansı, niteliği, mesleki tutumları, motivasyon düzeyleri ve iş doyumları ile öğrenci başarısı, okulların etkililiği ve nihayetinde eğitimin niteliği arasında güçlü ilişkilerin olduğunu ortaya koyan yurt içi ve yurtdışında yapılmış yeterince çalışma bulunmaktadır (Darling-Hammond, 2000; UNESCO, 2006; Akbari ve Allvar, 2010; Avalos, 2011; Eğitim Bir Sen, 2012; World Bank Group, 2017).

Örneğin 1997 yılında dönemin ABD Başkanı Clinton, Amerikan okullarında görev yapan öğretmenlerin kalitesini artırma önceliği için bir "Harekete Geçme Çağrısı" yapmıştır. Başkan Clinton'un çağrısı, eğitim durumu ve ülkenin mükemmel öğretmenlere duyduğu ihtiyaçla ilgili artan endişeyi yansıtıyordu. Öyle ki Başkan Clinton ülkenin eğitim sisteminin Amerikan çocuklarına uluslararası pazarda rekabet edebilmeleri için gereken bilgi, donanım ve becerileri sağlaması gerektiğini vurguluyordu. Böyle bir eğitim sisteminin en belirleyici unsurları olarak da iyi öğretmenleri görmektedir (NCES, 1999, 1).

Mesleki gelişim bir öğretmen olarak bireyin bilgi, yetenek, deneyim, uygulama ve diğer özelliklerini geliştirmeye yönelik etkinlikler olarak tanımlanmıştır (OECD, 2009, 50). Mesleki gelişim, yaşam boyu öğrenmenin bir alt süreci olarak bireyin mesleki anlamda sürekli kendini yenileştirmesi ve geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yenileşme ve gelişme, bireyin içinde bulunduğu örgütsel ortamlara göre çeşitlilik gösterebilir. Mesleki gelişme; bireysel etkinliklerle, hizmet içi eğitim programlarıyla ve insan kaynaklarını geliştirmeye yönelik uygulamalarla gerçekleşebilir. Mesleki gelişim bireyin kendi çabaları veya kurumsal katkı yoluyla gerçekleşebilir (Gürkan ve Toprakçı, 2018, 65-66).

Mesleki gelişim kavramı; öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırmaya yönelik muhtelif eğitimleri kapsar. "Gelişim öğretmenlerin mesleki öğretim becerileri ve daha profesyonel karar alabilme, sorun çözebilme ve öğretim uygulamalarını sorgulayabilme yetenekleri gibi birçok alanda sağlanabilir" (Karataş ve Toprakçı, 2019, 52-53). "Mesleki gelişim kavramının en kapsamlı ve ortak tanımı; öğretmenlerin gerçekleştirdikleri mesleki uygulamaların, kabullerin ve anlayışların istenilen yönde farklılaşmasıdır" (Guskey, 2002 akt. Eğitim Bir Sen, 2016, 21).

"Çağdaş toplumun öğretmeni, sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen, çok yönlü, demokratik, sorunların üstesinden gelmeyi başaran, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerisine

sahip sınıfını aktif öğrenme ortamına dönüştürebilen özelliklere sahip olmalıdır” (Kuran, 2002, Akt. MEB, 2008, 1).

“Dünya hızla ilerlemekte, buna bağlı olarak koşullar da sürekli değişmektedir. Bu değişim sürecinde insanlar kendini geliştirmek, yenilemek hatta değiştirmek zorunluluğunu hissetmektedir” (Beyhan, 2013). İnsanların kendilerini yenileme ihtiyacı duyduğu alanlardan birisi de mesleki gelişim alanları olarak kabul edilir. Diğer birçok meslekte olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de daha başarılı olmak ve iyi sonuçlar alabilmek için hizmetiçi eğitime yeterince önem verilmesi gerekir. Reitzug (2002), mesleki gelişimin etkililiğini artırmak için alanyazında kabul edilmiş olan sekiz temel ilkedden bahseder (akt. Molnar, Wilson, Allen ve Foster, 2002, 20-23):

- i. Mesleki gelişim stratejileri merkezden değil okul düzeyinde belirlenmelidir.
- ii. Mesleki gelişim programlarında öğrencilerin ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır.
- iii. Mesleki gelişim uzun süreli ve sürdürülebilir olduğunda etkililiği artar.
- iv. Mesleki gelişim programları biçimsel personel geliştirme uygulamalarından ziyade daha yapılandırmacı bir anlayışla başarılı olur.
- v. Mesleki gelişimde yeni teknik ve uygulamaları daha iyi kazandırabilmek için destekleyici yardım sağlanmalıdır.
- vi. Mesleki gelişim programları öğretmenlerin diğer meslektaşlarıyla iş birliği içinde ve birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak ortamlar sunabilecek şekilde düzenlenmelidir.
- vii. Mesleki gelişimin başarılı olması için okuldaki günlük uygulamalara dayandırılmalıdır.
- viii. Okul yöneticileri ve eğitim liderleri mesleki gelişim programına devam eden öğretmenlerle iş birliği yapan ve destek veren diğer öğretmenleri teşvik etmelidirler.

Ülkemizde mesleki gelişim yerine daha çok hizmet içi eğitim ifadesi kullanılmaktadır. “Hizmet içi eğitim, kişiye işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesidir” (Örücü ve Yumuşak, 2005, 238). Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı da öğretmenlere yönelik olarak hizmetiçi eğitim programları planlamakta ve yürütmektedir. Bakanlığın hizmetiçi eğitime ilişkin hedefleri ilgili mevzuatta şu şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2017):

- a. Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- b. Personele Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- c. Mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- d. Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- e. Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- f. İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- g. Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- h. Türk Milli Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- i. Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- j. Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak.

Burada belirlenen hedeflerden de anlaşıldığı gibi, öğretmenlerin mesleki niteliklerinin sürekli gelişmesi ve kendilerini yenilemeleri, çalıştıkları süre içerisinde katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarına ve kendilerini geliştirmeye yönelik diğer uygulamalara katılmakla mümkün olacaktır.

“Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin niteliklerini geliştirme ve kendi potansiyellerini tam olarak kullanma becerisi kazanmaları açısından önemli bir süreçtir” (Seferoğlu, 2004 akt. MEB, 2008). Ancak, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamaya yönelik programlar düzenlenirken, her şeyden önce programa katılacak öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarının bilimsel araçlarla belirlenmesi gerekir. Nitelikli öğretmenin her geçen gün değişen mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi geleneksel

yaklaşımlarla olanaklı görülmemektedir. Bu geleneksel uygulamalar yetersiz ve etkisiz kaldığı için yoğun bir şekilde eleştirilmekte ve yerine daha profesyonel mesleki gelişim programlarının kullanılması önerilmektedir (NCES, 1999, 21). Ülkemizde de hizmetiçi eğitim ve mesleki gelişim programlarının amacına ulaşması büyük ölçüde buna bağlıdır. Genellikle bakanlık (MEB) tarafından geleneksel olarak yürütülen hizmetiçi eğitim uygulamalarından beklenen sonuçların alınamamasının da bu nedenle olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle, çalışmada öğretmenlerin kendi algılarına/tespitlerine göre, eksik oldukları alanlar ve gelişim ihtiyaçları belirlenmesi amaçlanmıştır.

“Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için eğitimin temel ögesi olan öğretmenlere sürekli olarak yenileşme imkânının verilmesi, bu amaçla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve düzenlenecek eğitim programlarının bilimsel olarak ele alınıp yürütülmesi gerekir” (Erişen, 1998).

Bu araştırmanın amacı bir okul geliştirme projesi olarak, okullarımızda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmak ve daha nitelikli öğretmenler aracılığıyla okullarımızın geliştirilmesini ve ülkemizde etkili okulların oluşmasını sağlamaktır.

Eğitimde niteliğin artırılması ve okulların geliştirilerek etkili kurumlara dönüştürülmesi büyük ölçüde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimine ve hizmet dönemlerindeki mesleki gelişimlerinin sağlanmasıyla olanaklı görülmektedir. Öğretmenin hizmet öncesi dönemde aldığı eğitim çok nitelikli ve yeterli olsa da günümüzde yaşanan gelişmeler ve her alandaki ortaya çıkan hızlı değişimler, günümüzde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimle uzun süre etkili öğretmenlik uygulamalarını sürdürebilmeleri ve öğrencileri günün ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirebilmeleri olanaklı görülmemektedir. Bu gerçeğin farkında olan tüm gelişmiş ülkeler gibi, ülkemizde de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimine önem verilmektedir. Türkiye’de uzun süreden beri MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çeşitli adımlar atılmakla birlikte, birçok adım alınan kararlarla sınırlı kalmakta ve bir türlü somut adımlar atılmamakta veya sınırlı bir süre ve alanda uygulama şansı bulabilmektedir (Elçiçek, 2016, 15).

Okulların geliştirilmesinde ve öğretmen niteliğinin artırılmasında hizmetiçi eğitim uygulamalarının önemi yaygın olarak kabul edilmekte iken ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yürütülen uygulamaların yetersiz olduğu da yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. “Konuyla ilgili yapılan çalışmalardan mevcut mesleki gelişim çalışmalarının nitelik, nicelik ve içeriği konusunda önemli problemlerin olduğu anlaşılmaktadır” (Elçiçek, 2016, 18).

Bu araştırma öğretmenlerimizin mesleki gelişim ihtiyacını belirlemeye ve karşılamaya yönelik olarak, bu alandaki var olan bir boşluğu belli oranda da olsa doldurmak amacıyla planlanmıştır. Öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının kaynağından elde edilen verilerle belirlenmesi ve çözüme yönelik uygulamanın da bu doğrultuda yürütülmesi düşünülmüştür. Araştırmanın önemi de bu bakımdan dikkate değer görülmelidir.

Bu araştırma öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarını kendilerinin belirlemesi ve bu doğrultuda mesleki gelişim modelinin geliştirilip sunulması bakımından önemlidir. Araştırmada MEB de görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki gelişim olgusuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç alanları nelerdir?
3. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları kendi görüşlerine göre ne düzeyde karşılanmaktadır?
4. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağına ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişim olgusuna ve ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri ele alındığı için çalışmanın deseni olgu bilimdir. Çünkü olgubilim çalışmaları, araştırmacının bir ya da daha fazla katılımcının bir olayı, durumu veya kavramı nasıl deneyimlediğini açıklamaya çalıştığı nitel araştırma yöntemidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014, Starks ve Trinidad, 2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin deneyimlediklerini ortaya çıkaran ifadelerin onların bakış açısıyla betimlenmesine imkân kılan bu çalışma olgubilimsel olarak modellenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ve deneyimlerine dayanarak mesleki gelişim ihtiyaçları olgubilim deseni ile yürütülmüştür.

### Çalışma Grubu

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşit örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından oluşturulan ya da önceden hazırlanmış listedeki ölçütleri karşılayan birimlerin/bireylerin çalışmaya dâhil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, Creswell, 2003). Bu çalışmada ölçüt, katılımcıların MEB de en az üç yıl deneyimi olan öğretmenlerden oluşmasıdır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile cinsiyeti, kıdemi ve öğrenim düzeyi farklı olan katılımcılar, araştırmaya dahil edilmiştir. Böylece mesleki gelişim konusunda kapsamlı ve derin bilgilerin elde edilmesi sağlanmıştır. Çünkü amaçlı örnekleme ile olay ve olgulara ilişkin derinlemesine verilere ulaşılabılır ve amaçlı örneklemin gücü de buradan gelmektedir (Patton, 2014). Bu yönüyle amaçlı örnekleme bilgi zenginliğine sahip durumları daha iyi anlamda tercih edilebilen bir örnekleme türüdür. Tablo 1’de katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri**

Görevi	Cinsiyet	Öğrenim	Branşı	Kıdem
Öğretmen1	Erkek	Lisansüstü	Biyoloji	15
Öğretmen2	Erkek	Lisans	Sınıf	23
Öğretmen3	Kadın	Lisans	Türkçe	3
Öğretmen4	Kadın	Lisans	Matematik	7
Öğretmen5	Erkek	Lisans	Bilişim Tek.	8
Öğretmen6	Erkek	Lisans	Din.Kül.Ah. Bil.	6
Öğretmen7	Kadın	Lisans	Sınıf	23
Öğretmen8	Erkek	Lisans	Sınıf	38
Öğretmen9	Kadın	Lisans	Okul Öncesi	5
Öğretmen10	Kadın	Lisans	İngilizce	16
Öğretmen11	Erkek	Lisans	İngilizce	18
Öğretmen12	Erkek	Lisans	Sınıf	9
Öğretmen13	Kadın	Lisans	Sınıf	15
Öğretmen14	Erkek	Lisans	Sınıf	22
Öğretmen15	Erkek	Lisans	İngilizce	10
Öğretmen16	Kadın	Lisans	Fen Bil.	8
Öğretmen17	Erkek	Lisans	Sosyal Bil.	9
Öğretmen18	Erkek	Lisans	Matematik	17
Öğretmen19	Kadın	Lisans	Türkçe	16
Öğretmen20	Kadın	Lisans	Fen Bil.	7

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama yöntemi görüşmedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim olgusu ve ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların anlaşılır ve açık olup olmadığı, kapsamının uygunluğu ve çalışmanın amacına hizmet edip etmediği ile ilgili eğitim bilimlerinde uzman üç kişinin (Eğitim Yönetiminde iki dr. ögr. üyesi ve bir prof.) görüşüne başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlaması için dört ana ve iki sonda sorulardan oluşmasına karar verilerek görüşme formu son şeklini almıştır. Görüşme formunun anlaşılabilirliğini test etmek için araştırmacılar tarafından araştırma grubunda yer

almayan on kişiye ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan gelen dönütler doğrultusunda hazırlanan forma son şekli verilmiş ve uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Araştırmaya ilişkin veriler Şubat 2018 ile Mayıs 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Yöneticilerle yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Verile içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Robson'ın (2015) içerik analiz aşamaları; "i) Kodlama aşaması: Aynı kuramsal fikri örnekleyen veri maddelerinin bir ya da daha fazla parçasını betimleme ve ilişkilendirme. ii) Kodları gruplandırılarak küçük sayıda kategorilere ayırma iii) Ne, ne ile ilişkili görünüyor sorusuna verilen cevaplarla kategori-tema uyumu belirleme" bu çalışmada sırasıyla gerçekleştirilmiştir. "Elde edilen verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde" (Elo ve Kyngas, 2007; Graneheim ve Lundman, 2004) dört aşamada veriler analiz edilmiştir. Elde edilen kodlar, kategoriler ve temalar düzenlenerek bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Verilerin kodlanması sürecinde iki araştırmacının farklı kodlamaları daha sonra karşılaştırılmış ve güvenilirliğin sağlanması amaçlanmıştır. İki ayrı kodlayıcının kodlamaya ilişkin güvenilirliği uyum / uyum + uyuşmama x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 2016). Yapılan hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arasında ortaya çıkan uyuma durumu % 83 şeklinde tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar verilmiştir. Doğrudan yapılan alıntılarda katılımcıların kodları rumuz olarak açıklananın/ alıntılarının yanında belirtilmiştir.

### Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

"Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılmıştır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, Mills, 2003).

4.1. *Inandırıcılık (iç geçerlik)*: İnanıcılık toplanan verilerin sahip olduğu çoklu gerçekliği yansıtabilmekle ilişkilidir. İnanıcılığın sağlanması için öncelikle araştırma öncesinde katılımcılar araştırmanın amacı ve içeriğine ilişkin bilgilendirilmiştir. Katılımcıların izni dâhilinde görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler katılımcılara teyit edildikten sonra yazılı metne dönüştürülmüştür. Araştırmacıların objektif olmaları yönünde dışardan bir uzman görüşüyle veriler üzerinden yapılan kod-kategori ve temaların uygunluğu test edilmiştir.

4.2. *Aktarılabilirlik (dış geçerlik)*: Araştırmacıların okuyuculara, uygulama ve içerikteki benzerliklere karar vermesi için yeterli detayları verilmiştir. Aktarılabilirliğinin sağlanması için araştırmanın amacına ilişkin oluşturulan sorular net bir şekilde açıklanmış, çalışmanın nerde, nasıl yapıldığı açıklayıcı bir şekilde sunulmuştur. Ayrıca katılımcıların görüşleri olduğu gibi verinin ham haliyle (doğrudan alıntılarla) gösterilmiştir.

4.3. *Tutarlılık (iç güvenirlilik)*: Araştırmanın güvenirliliği için araştırmaya katılan bireylerin özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin hangi katılımcılara ait olduğu ve katılımcıların demografik bilgileri ayrıntılarıyla aktarılmıştır. Araştırmacılar görüşme esnasında katılımcılara sunulan araştırma ortamının, sorulan soruların sırasının, soruları cevaplama süresinin vb. etkenlerin aynı benzerlikte olmasına dikkat etmişlerdir.

4.4. *Teyit Edilebilirlik (dış güvenirlilik)*: Araştırmanın dış güvenirliliği (teyit edilebilirliğini) aynı koşullar altında, farklı zamanda çalışma grubuna kullanılan görüşme formu tekrar uygulanacak olsa benzer sonuçlara ne ölçüde ulaşılacağına tespit edilmesi ile ilgilidir (Yağar ve Dökme, 2018). Öncelikle araştırma öncesinde kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ön uygulama ile test edilmiş ve sonrasında asıl uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu amaçla çalışma süreci içinde elde edilen ham veriler ve kodlamalar ilgililerin inceleyebilmeleri için saklı tutulmaktadır.

## BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Araştırma soruları bağlamında öğretmenlerin görüşleri; mesleki gelişimin anlamı, mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanma durumu, mesleki gelişim ihtiyaç alanları, mesleki gelişim ihtiyaç alanlarının nasıl karşılanacağına ilişkin görüşleri dört tema altında incelenmiştir.

### 1. Öğretmenlerin görüşlerine göre "mesleki gelişim" in anlamı

Öğretmenlerin mesleki gelişimin anlamına ilişkin görüşleri "yenilikleri izleme" kategorisi altında toplanmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2.** Mesleki gelişimin anlamına ilişkin yönetici görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori
Mesleki Gelişimin Anlamı	Yenilikleri izleme	Liderlik etmektir
		Hizmetiçi eğitim alma
		Teknolojiyi izleme
		Çağa ayak uydurma
		Öğrenciyi geliştirme
		Tecrübe edinme
		Yeniliklere açık olma

Öğretmen görüşleri bütün olarak ele alındığında "Mesleki gelişim liderlik etmektir." yargısının öne çıktığı söylenebilir. Öğretmenler açısından mesleki gelişim, yenilikleri takip etmek ve değişime ayak uydurma yoluyla kendilerini eğitim yaşamına uyum sağlama olarak tanımlanmaktadır. Bu kategori ile ilgili olarak Ö19 mesleki gelişim ihtiyacının anlamını "Meslekle ilgili yeni gelişmelere ve yaklaşımlara ayak uydurmak, kendisini geliştirmek" şeklinde açıklamıştır. Bir başka görüşle Ö4 mesleki gelişim ihtiyacını "Bir öğretmenin çağın gereksinimlerine uygun olarak kendisini geliştirmesi süreci" olarak Ö8 ise "İşimizi daha iyi yapmak. Mesleğimizde verimli olmak ve uzmanlaşmak" olarak tanımlamıştır. Görüldüğü gibi mesleki gelişim öğretmenin kendisini geliştirme süreci olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme etkinliklerini daha nitelikli bir duruma getirecek çalışmalar yenilikleri izlemek ve bu yenilikleri farklı yollarla öğretimsel yaşamın içerisinde yerleştirmekle mümkündür.

### 2. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanma durumu

Öğretmenlerin "mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanma durumuna ilişkin görüşleri karşılanma ve karşılanmama olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Karşılanma kategorisinde "nasıl" karşılandığı, karşılanmama kategorisinde ise "niçin" karşılanmadığı sorgulanmıştır. (Tablo 3).

**Tablo 3.** Yöneticilerin mesleki gelişim karşılanma durumlarına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori
Karşılanma Durumu	Karşılanıyor	Nasıl?
		Niçin?
Karşılanmıyor	Karşılanmıyor	Nasıl?
		Niçin?
		Seminerler ve konferanslar
		Bilişim teknolojileri
		Uzaktan eğitim
		Uzman yardımı yetersiz
		Zaman yetersiz
		Teknolojiler yetersiz
		Altyapı eksik
		Hizmetiçi eğitim yetersiz
		Çalışma saatleri uygun değil
		Öğretmenlerin geleneksel yapıları
		Ekonomik yetersizlikler
		İlgi eksikliği

Öğretmen görüşlerine göre mesleki gelişimlerin karşılanması ya da karşılanmaması durumuna ilişkin görüşlerde daha çok mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmadığı sonucuna ulaşıldığı



söylenbilir. Karşılandığı durumlarda çoğunlukla seminer ve konferansların mesleki gelişim ihtiyacını karşılamada bir araç olarak kullanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca bilişim teknolojileri aracılığıyla sanal ortamlarda da öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılandığı görülmüştür. Öğretmenler mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmaması ile ilgili olarak nedenleri sıralarken uzman yardımı, zaman yetersizliği, alt yapı eksikliği, değişime direnme (geleneksel yapılar), ekonomik yetersizlik ve ilgi gibi başlıklarda mesleki ihtiyaçların karşılanma durumunu sorun alanlar olarak görmüşlerdir. Bu da öğretmenlerin mesleki gelişim alanlarındaki elzem ihtiyacı göz önüne sermektedir. Ö13 mesleki gelişme ihtiyacının karşılanmama nedenini "Boş vaktin olmaması nedeniyle mesleki gelişim ihtiyaçlarımız karşılanamıyor. Bu arada bizlerin de ilgisizliği önemli bir yer tutuyor." şeklinde açıklamada bulunmuştur. Bir başka öğretmen Ö11 ise "Geleneksel bir öğretim yapımız var. Bakanlık hizmetiçi kursları gönüllülük esasına bırakması mesleki gelişimlerin istenildiği gibi karşılanamaması durumunu doğrular. Oysa öğretmenler düzenli ve zorunlu olarak mesleki gelişim kurslarına katılmalıdırlar." şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum mesleki gelişme ihtiyaçlarının zaman zaman karşılandığını ancak zorunlu ve düzenli bir sistemin gerekliliğine işaret etmektedir.

### 3. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç alanları

Öğretmenlerin kendi mesleki gelişim ihtiyaç alanları ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, proje hazırlama, etik, ergenlik psikolojisi, teknolojik yeterlik, mevzuat bilgisi, veli-öğretmen iletişimi, rehberlik ve öğretim yöntem ve teknikleri olmak üzere dokuz kategoride toplanmıştır (Tablo 4).

**Tablo 4.** Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç alanlarına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Alt Kategori
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaç Alanları	Ölçme ve değerlendirme	Alternatif yöntemler
		Öğrenci değerlendirme
		Soru yazma
	Sınıf yönetimi	Disiplin sağlama
		İletişim becerileri
		Öğrenci motivasyonu
		Diksiyon
	Proje hazırlama	Etkin dinleme
		Bilimsel etkinlik yürütebilme
		Araştırma yapma
Etik	Rapor yazma	
	Saygınlığı artırma	
	Güven verme	
	Adil olma	
Ergenlik psikolojisi	Liyakat	
	Ergen gelişim özellikleri	
	Etkili iletişim yolları	
Teknolojik yeterlik	Empati	
	Teknolojik ders işleme	
	Teknoloji ile ders sunumu hazırlama	
Mevzuat bilgisi	Kural ve ilkeleri önemseme	
	Hak ve sorumlulukları bilme	
Veli-öğretmen iletişimi	Empati	
	Beden dili	
	Sen dili ve ben dili	
	Etkin dinleme	
Rehberlik	Öğrenciyi tanıma	
	Envanter uygulama	
	Envanter yorumlama	
	Veli eğitimleri	
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Konuya uygun yöntem ve teknik seçimi	

Öğretmenler mesleki gelişimleri ile ilgili olarak on farklı alanda ihtiyaç belirtmişlerdir. Her kategorinin alt başlıklarına bakıldığında sınıf yönetimi, rehberlik, veli-öğretmen iletişimi ve etik kategorilerinde ihtiyaçların çeşitliliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Sınıf yönetimi, rehberlik ve veli-öğretmen iletişimi özellikle sosyal ilişkiler bağlamında okulda öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde etkili olan sosyal ilişkilerin önemini işaret etmesi açısından önemli bir bulgu olarak görülebilir.

Bu kategorilerle ilgili olarak; Ö1 "Veli öğretmen arasında korunması gereken bir mesafe olduğunu düşünüyorum. Bunu bazen biz öğretmenler bazen veliler ayarlayamıyoruz. Açıkçası bu konu ile ilgili eğitimler almamız gerektiğine inanıyorum." şeklinde görüş belirterek iletişim yeterliklerinin eksikliğine dikkat çekmek istemiştir.

Öğretmenlerin ergenlik psikolojisini ile ilgili mesleki gelişimde bir ihtiyaç alanı olarak tanımlamaları öğrenci-öğretmen iletişimde önemli bir soruna işaret olarak algılanabilir. Bu kategori ile ilgili olarak Ö8 "Öğrenciyi anlamayan, seviyesine inmeyi bilmeyen bir öğretmen bilgiyi sağlıklı bir şekilde aktaramaz." ifadesi ile öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarına vurgu yaparken, Ö17 "Öğrenciler şumarık, çok fazla ben duygusu ile derse geliyorlar. Biz ne yapacağımızı bilemiyoruz." şeklinde ifadesiyle mesleki gelişim ihtiyacını açıklamıştır.

Öğretmenlerin bu konudaki beklentileri nitelikli sosyal ve psikolojik öğrenme ortamların oluşturulması açısından önemlidir. Diğer yandan ölçme ve değerlendirmede farklı yöntemlere duyulan ihtiyaç da öğretmenlerin ihtiyaç alanları arasındadır.

#### 4. Öğretmenlerin, mesleki gelişim ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağına ilişkin görüşler

Öğretmenlerin mesleki gelişimi mentör öğretmen, MEB-Üniversite işbirliği, mesleki gruplar, eğitimsel videolar ve kitaplar olmak üzere dört kategoride toplanmıştır (Tablo 5).

**Tablo 5.** Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanma yollarına ilişkin görüşler

Tema	Kategori	Alt Kategori
Mesleki Gelişimin Nasıl Karşılanacağı	Mentör öğretmen	Deneyim paylaşımı Seminer ve konferanslar
	MEB-Üniversite işbirliği	Araştırma yeterliği kazanma Mesleki saygınlığı artırma Etik eğitim Bilimsel etkinlik yapma ve yürütme
	Mesleki gruplar	Sosyal medya grupları Zümrelerle çalışma Okul ziyaretleri
	Eğitimsel videolar ve kitaplar	Kitap tanıtımları Kitap eleştirileri Film eleştirileri

Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının karşılanmasında mentörlük öğretmene rehberlik sürecinde okullarda zaman zaman farklı uygulamalarla yapılsa da düzenli sistemli bir mentör uygulamasından söz edilemez. Öğrenmede usta çıkarak ilişkisi temeline dayanan mentörlük uygulamalarının tecrübelerin paylaşılması açısından önemli olduğu kabul edilebilir. Bu konuda Ö2 "Öğretmenler ortak çalışarak fikir alışverişinde bulunabilirler" şeklinde görüş belirtirken, Ö16 "

"Öğretmenler mesleki gelişim ihtiyaçlarının öncelikli olarak üniversite ile işbirlikli çalışmalara dayanarak yapılması gerekliliğine işaret ettikleri söylenebilir. Bu bağlamda proje yapma ve dolayısıyla araştırma yeterlikleri kazanmak için üniversitelerin öğretmen eğitimine önemli katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu temada Ö15 "Profesyonel kişiler ve eğitimcilerin tecrübelerini paylaştıkları toplantı veya seminerlerin yapılmasına öncelikle yer verilmelidir." şeklinde ifade edilmiştir. 16 ise "MEB bünyesinde çalışan öğretmenler için hizmet öncesinde olduğu gibi hizmet

sonrasında da üniversitelerle işbirliği yaparak yürütecekleri etkinliklerle yetişmelerini sağlayabilirler” görüşüne yer vermiştir.

Mesleki grupların kendi aralarında işbirlikli çalışmalarının teşvik edilmesi ve gerekli organizasyonların yapılması bir başka kategori olarak ifade edilmiştir. Bu başlık altındaki alt kategorilerle ilgili olarak Ö20 “Öğretmenin emeği ve performansı doğrultusunda herkes diğerine yardım etmenin yolunu aramalıdır. Bu yardım verme süreci disiplinli bir şekilde sürdürülmelidir” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin eğitimsel videolar ve kitaplar yoluyla mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması için okul ortamlarında ortak etkinliklerin düzenlenmesi etkileşimsel öğrenmeyi sağlaması açısından önem arz etmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin algıları ile mesleki gelişimlerin sağlanma durumlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ayrıca hangi alanlarda mesleki gelişim ihtiyacı hissettikleri ve bu konuda neler önerebileceklerine ilişkin görüşleri de analiz edilerek araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan birisi mesleki gelişimin liderlikle eş tutulmasıdır. Öğretmenler sınıfta bir eğitim lideri gibi davranabilmeleri için daha fazla göreve odaklanmaları, daha etkili olmaları gerekmektedir. Öğretmenler mesleki gelişim olarak sürekli kendilerini geliştirmeyi, yenilikleri izlemeyi ve değişime ayak uydurmayı anlamaktadırlar. Öğrencilerle daha güçlü iletişimde bulunmak ve onları amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmek için bunu gerekli görmekteler. Benzer şekilde sınıf içinde ve sınıf dışında öğretimsel etkinlikleri daha iyi planlayıp uygulayabilmek için bunu gerekli gördükleri anlaşılmaktadır. Kısaca ifade etmek gerekirse, öğretmenler mesleki gelişim yoluyla daha verimli olabileceği düşüncesindedir. Mesleki gelişimin gerekliliğine inandıkları anlaşıyor.

Konuya ilişkin yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Şahin ve Türkoğlu (2017) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler hizmet içi eğitim “programlarının en önemli amacının öğretmeni daha verimli hale getirmek” şeklinde tanımlamışlardır. Hizmetiçi eğitim yoluyla mesleki gelişimlerini sağlayacaklarını ve öğretimsel etkinliklerini artıracaklarını düşünmektedirler (Şahin ve Türkoğlu, 2017).

Araştırmanın ortaya koyduğu en önemli sonuçlardan birisi öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının karşılanmadığı görüşünün öne çıkmasıdır. Öğretmenler mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bazı kurs, seminer ve konferans benzeri uygulamaların yapıldığını ifade etmişlerdir. Ancak bu uygulamaların istenilen sonucu yaratmadığı da anlaşılmaktadır. Mesleki gelişim ihtiyaçları zaman zaman kısmi olarak karşılanıyor olsa da öğretmenler istenilen sonucun elde edilemediğini düşünmektedirler. MEB hizmetiçi eğitim yönetmeliğine göre düzenlenen bu eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşmamasının sebepleri de çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur. Yürütülen bu uygulamalar günümüz için önerilen etkili programlar yerine geleneksel düzeyde ve ihtiyaçları karşılayamaz içerikte görülmektedir (MEB, 2006; Özoğlu, Gür ve Altunoğlu, 2013, 58)

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, öğretim ilke ve yöntemleri, rehberlik ve veli-öğretmen iletişimi gibi alanlarda yetersizliklerini ifade etmişlerdir ve bu alanlarda mesleki gelişim ihtiyacı duymaktadırlar. Kabul etmeliyiz ki öğretmenlik mesleğin etkili yapılmasında bu alanlarda yeterli donanıma sahip olmak büyük önem arz etmektedir. Bunların yanı sıra teknolojiyi etkili kullanma ve proje hazırlama konularında mesleki gelişim ihtiyacı duymaktadırlar. Günümüz koşullarında teknolojiyi gerektiğinde kullanamayan ve proje temelli öğrenmeden yeterince

yararlanamayan öğretmenlerin başarılı olması beklenemez. Sistemin başarılı olması ve eğitimde amaçlara ulaşabilmenin yolu öğretmenlerin bu alanlardaki mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasıyla olanaklıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacının karşılanmasında mentörlük uygulamasını, MEB'in üniversitelerle işbirliği yapmasını ve mesleki grupların teşvik edilmesini önemsedikleri anlaşılmaktadır. İlâveten de eğitimsel videolar, kitaplar ve diğer araçlarla bu gelişimin sağlanabileceğini düşünmektedirler. Elçiçek (2016, 144) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenler mesleki gelişim programlarının MEB personeli dışında, akademisyenler veya ilgili alanda uzman kişiler tarafından verilmesini daha sağlıklı ve etkili görmekteler. Başka bir çalışmada da hizmetiçi eğitim "programlarının MEB ve eğitim fakültelerinin işbirliği içinde organize edilerek bu etkinliklerin öncelikli olarak üniversitelerdeki alan uzmanlarınca verilmesini, programlarda yer alacak derslerin modüler öğretim ile verilmesini istemektedirler" (Şahin ve Türkoğlu, 2017). İlgili çalışmada modüler öğretim "Öğrenme-öğretme etkinliklerinin kendi kendine öğrenme olanağı sağlayacak tarzda, kendi içinde bütünlüğü olan ve birbirlerini işlevsel olarak tamamlayacak biçimde bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesi" olarak tanımlanmıştır (Şahin ve Türkoğlu, 2017).

Mesleki gelişim öğrenci kazanımlarına doğrudan etki edebilecek her türlü bilgi ve beceriyi kapsar. Bu bilgi, beceri ve gelişimin gerçekleşmesi her şeyden önce öğretmenlerin kendilerini gelişime açık tutmaları ve gelişime istekli olmalarıyla olanaklıdır. Mesleki gelişim ihtiyaçlarının ve gelişim alanlarının farkında olmaları da süreci olumlu etkileyen diğer önemli bir husustur. Araştırmanın bulguları ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Mesleki gelişim programları öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlara yönelik olarak planlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Mesleki gelişimin daha etkili sürdürülmesinde mentörlük uygulamalarına yer verilmelidir. Okullarda mesleki gelişimi sağlayacak uygun ortamlar (gerekli donanım vb.) oluşturulmalı ve mesleki gelişime yönelik grup çalışmaları ve işbirliği teşvik edilmelidir.
- Mesleki gelişim programlarının planlanması ve yürütülmesinde üniversitelerin ilgili bölümleriyle işbirliği yapılmalı ve MEB dışından diğer uzmanlardan yararlanılmalıdır.
- Mesleki gelişim programları merkezîyetçi bir anlayıştan kurtarılarak okul merkezli olarak planlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu programlara katılım gönüllülük esasına göre belirlenmeli ancak katılımda bulunanlar teşvik edilmeli ve ödüllendirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Valos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years, *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20.
- Akbari, R. & Allvar, N. K. (2010). L2-Teacher characteristics as predictors of students' academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13 (4), 1-22.
- Bassey, M. (1998). Action research for improving educational practice. *Teacher research and school improvement: Opening doors from the inside*, 93-108.
- Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ya da başarısızlığına atfettikleri nedenler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (7), 105-118.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 65-89.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Christensen, L.B., Johnson, R. B., & Turner, L.A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. (12th Edition). Global Edition: Pearson.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: A Review of state policy evidence*, Education Policy Analysis Archives.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Eğitim Bir Sen (2008). *Öğretmenlerin meslek memnuniyeti araştırması*. Ankara: Eğitim Bir Sen.
- Eğitim Bir Sen (2012). *Dünyada ve Türkiye’de öğretmenlik mesleği*. Ankara: Eğitim Bir Sen.
- Eğitim Bir Sen (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim Bir Sen.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi),. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 140, 39-43.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
- Gürkan, H. & Toprakçı, E. (2018). İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 2, 2018, ss. 64-81, DOI: 10.19160/ijer.434582
- Karataş, İ. & Toprakçı, E. (2019). İngilizce Öğretim Elemanlarının Ders Denetim Yöntemi Olarak Meslektaş Rehberliğine İlişkin Görüşleri E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 2, 2019, ss. 51-79, DOI: 10.19160/ijer.600152
- MEB. (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: EARGED.
- MEB. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi*. Ankara: EARGED.
- MEB. (2017). *Hizmet içi eğitim yönetmeliği*, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html> adresinden 05.02.2018 tarihinde indirilmiştir.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2016). Nitel veri analizi. (Çev.Ed. S.Akbaba Altun ve A. Ersoy), Ankara: Pegem.
- Mills, G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher* (2nd. ed.). Boston:Pearson. Education.
- Molnar, A., Wilson, G., Allen, D & Foster, S. (2002). *The professional development needs of teachers in SAGE Classrooms: Survey results and analysis*. Arizona State University.
- NCES, National Center for Education Statistics. (1999) *Teacher quality: A Report on the preparation and qualifications of public school teachers*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments First results from TALIS*. Teaching and Learning International Survey.
- Örücü, E. & Yumuşak, S. (2005). Örgütlerde işgören eğitimi üzerine bir alan araştırması. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2),
- Özoğlu, M., Gür, B. & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M.Bütün, S.B. Demir), Ankara: Pegem.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri, gerçek dünya araştırması*. (Çev. Şakir Çinkır ve Nihan Demirkasımoğlu) Ankara: Anı.
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380
- Şahin, Ü. & Türkoğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim model önerisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14 (37), 90-104.
- Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. & Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development, *Teaching and Teacher Education*. 27 (1), 85-94.



- Tuzcuoğlu, S. (1994). Meslek seçimi ve önemi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 6. 265-280.
- UNESCO.(2006). *Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-9.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Warner, R. (2018). Education policy reform in the UAE: Building teacher capacity. *Policy Brief*, No.49.
- World Bank Group, (2017). *What do teachers know and do? Does it matter?* Policy Research Working Paper 7956.



# Investigation of the Relationship between the Level of Social Capital at Primary and Secondary School and Teachers' Job Satisfaction

**Rasime Durkan Şimşek (M.A.)**

Ministry of National Education, Turkey

ORCID: 0000-0003-2331-7337

rasimesimsek@hotmail.com

**Prof.Dr. Münevver Yalçınkaya**

Final International University, KKTC

ORCID: 0000-0002-8146-7766

munevver.yalcinkaya@final.edu.tr

**İlker Kavlak (School Principal)**

Ministry of National Education, Turkey

ORCID: 0000-0003-0236-8872

ikavlak@hotmail.com

## Abstract

This research was carried out according to the relational screening design in order to determine the effect of the social capital level in schools on the job satisfaction of teachers working in primary and secondary schools. The population of the research consisted of 2684 teachers working in Karşıyaka, Bayraklı, Çiğli and Bornova districts in İzmir. The sample of the study consisted of 396 teachers working in schools in these districts and volunteering to participate in the research. Research data were collected using the "Social Capital Scale" developed by Ersözülü (2008) and the "Job Satisfaction Scale" developed by Gençer (2002). Categorical variables are presented as numbers and percentages, whereas continuous variables are provided as means and standard deviations. The paired sample t test, Pearson Correlation Coefficient and Multiple Regression analysis were used to determine the relationship between the independent and dependent variables. It was determined that 78.3% of the teachers were women, 53.2% were classroom teachers, and 48.1% had worked for 16 years or more. The total mean score of the teachers' views on the level of social capital in their schools was determined as  $113.44 \pm 18.61$  (moderate). In the statistical analysis, a significant difference was found between the teachers' Job Satisfaction Expectation Level mean total score ( $105.52 \pm 17.85$ ) and the Job Satisfaction Expectation Realization Level ( $81.47 \pm 15.08$ ) mean score ( $t=24.910$ ,  $p<0.01$ ). The positive relationship between the social capital levels of schools and the expectation levels of teachers' job satisfaction ( $r=0.256$ ,  $p<0.01$ ) was low; a moderately significant relationship was found between job satisfaction realization levels ( $r=0.448$ ,  $p<0.01$ ). A high level of statistically significant correlation was found between the mean scores of social capital sub-dimensions and mean scores of job satisfaction ( $R=0.453$ ,  $R^2= 0.195$ ,  $p<0.01$ ). In the study, it was concluded that the sub-dimensions of the social capital scale, relationship networks between teachers and teachers' room were lower than the other dimensions, teachers experienced job dissatisfaction, and social capital had a predictive effect on teachers' job satisfaction.

**Keywords:** Social capital, Job satisfaction, Education, School, Teachers

## Suggested Citation

Durkan Şimşek, R., Yalçınkaya, M. & Kavlak, İ. (2021). Investigation of the relationship between the level of social capital at primary and secondary school and teachers' job satisfaction, *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)* 1(3),17-35. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.55>



**E-International Journal  
of Pedandragogy**

Vol: 1, No: 3, pp. 17-35

Research Article



Received : 19.10.2021

Accepted: 27.12.2021

## Extended Abstract

**Problem:** The concept of social capital is seen as an element that includes virtues such as trust, reciprocity, honesty, responsibility, communication and cooperation, transforms a society from a mere "mass" into a "value" and ensures the functionality of the society (Coleman, 1988; Navaie, 2002). Social capital is considered as one of the most fundamental factors for the success of organizations and it is stated that social capital has a significant impact on organizational goals such as job satisfaction and better cooperation (Çıpa vd., 2021; Khodaeia vd., 2013; Özdemir, 2008) Job satisfaction, which refers to the fulfillment of the physical, mental and social needs of the employees in line with their expectations, is the emotional result of the individual's evaluation of his/her job and work life; which is one of the most important conditions for people to be successful, happy and productive (Şahin ve Yılmaz, 2020). Establishing healthy relationships in schools, strengthening communication and ties between stakeholders, ensuring shared values in intra-organizational and inter-organizational relations, and a high level of trust between individuals provide positive contributions to the school's achievement of its goals. In this context, examining the relationship between the concepts of social capital and job satisfaction in school organizations is seen as an important issue. This study was conducted to examine the relationship between the social capital levels of the institutions where primary and secondary school teachers and the job satisfaction levels of teachers. In this context, an attempt was made to seek answers to the following questions:

1. What are the social capital levels in the schools included in the study?
2. What are the job satisfaction levels of the teachers participating in the study?
3. Is there a significant relationship between social capital levels and job satisfaction levels?

**Method:** The research was conducted with the relational screening model. The sample of this study consists of 396 teachers who were work primary and secondary school in four district centers of İzmir (Bayraklı, Bornova, Karşıyaka, Çiğli). The research data were collected with the "Social Capital Scale" developed by Ersöz (2008) and the "Job Satisfaction Scale" developed by Genç (2002). In the analysis of the data obtained from the research were determined by number, percentage, means and standart deviations. The paired sample t test was used to determine the relationship between the job satisfaction expectation levels and job satisfaction realization levels. The Pearson Correlation Coefficient and Multiple Regression Analysis were used to determine the relationship between schools' social capital levels and teachers' job satisfaction levels according to teachers' opinions. The teachers included in the research was determined that 78.3% were women, 53.2% branch teachers and 64.8% worked for 11 years or more.

**Findings and Conclusion:** The general average score of the social capital scale was determined as  $\bar{X}=3.66\pm 0.60$ . The total mean score of the teachers' views on the level of social capital in their schools was determined as  $113.44\pm 18.61$  (moderate). Teachers' Job Satisfaction Expectation Level general score average  $\bar{X}=4.22\pm 0.93$  (high). Job Satisfaction Realization Level was determined as  $\bar{X}=3.26\pm 0.10$  (moderate). A statistically significant difference was found in the paired sample t test conducted between the "Expectation Level of Job Satisfaction" and "Realization Level of Job Satisfaction" of the teachers ( $t=24.910, p<0.01$ ). The fact that there was a significant difference between teachers' job satisfaction expectation levels and job satisfaction realization levels indicates job dissatisfaction. A positive, weak and significant correlation was determined between the Social Capital scale and job satisfaction expectation levels ( $r=0.256, p<0.01$ ). And a positive, moderate and significant correlation was determined between the Social Capital scale and the level of job satisfaction realization levels ( $r=0.448, p<0.01$ ). Considering the coefficient of determination ( $r^2=0.20$ ), it can be said that 20% of the variance in teachers' job satisfaction levels is due to the social capital level of the schools. Whether the social capital sub-dimensions are a significant predictor of teachers' job satisfaction levels was examined by multiple regression analysis. When the analysis results are examined; It was found that all



*predictor variables had a highly significant and positive relationship with the dependent variable ( $R=0.453$ ,  $R^2= 0.195$ ,  $p<0.01$ ).*

*As a result of this study conducted with primary and secondary school teachers, the social capital level of the schools included in the research was found to be medium and the job satisfaction level of realization was found to be medium although the teachers' job satisfaction expectation level was high. A moderate positive correlation was found between the level of social capital and the level of job satisfaction. In addition, it was concluded that social capital sub-dimensions including "propositions about teachers at school", "propositions about practices at school" and "propositions about shared norms" have a predictive effect on teachers' job satisfaction.*

**Suggestions:** *In educational organizations, which was one of the institutions whose main element were human, high social capital, which has an important value, have significant benefits. Strong relationships between teachers, a dominant understanding of teamwork, acting in cooperation and naturally leads to high job satisfaction. At the same time, teachers who work in a collaborative, sharing, participatory, respectful, love and trust environment were also increase the quality of education if they feel productive in the institutions they work. In order to develop social capital, it is necessary to establish an environment of trust at school, to develop communication and cooperation among members of the organization, to prepare social environments where members can come together, and to create organizational culture. In this context, it is recommended that the administrators of educational institutions examine the social capital components in their schools and take initiatives to improve the areas where they were insufficient for the happiness of their employees and the success of their institutions.*

## İlkokul ve Ortaokullarda Sosyal Sermaye Düzeyi ile Öğretmenlerin İş Doymu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi<sup>1</sup>

**Rasime Durkan Şimşek (Y.L.)**  
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
ORCID: 0000-0003-2331-7337  
rasimesimsek@hotmail.com

**Prof.Dr. Münevver Yalçınkaya**  
Uluslararası Final Üniversitesi, KKTC  
ORCID: 0000-0002-8146-7766  
munevver.yalcinkaya@final.edu.tr

**İlker Kavlak (Okul Müdürü)**  
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
ORCID: 0000-0003-0236-8872  
ikavlak@hotmail.com

### Özet

Bu araştırma, okullardaki sosyal sermaye düzeyinin ilkökul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarına etkisini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama desenine göre yapılmıştır. Araştırmanın evrenini İzmir ilinde Karşıyaka, Bayraklı, Çiğli ve Bornova ilçelerinde çalışan 2684 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, bu ilçelerdeki okullarda çalışan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 396 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri, Ersözlü (2008) tarafından geliştirilen "Sosyal Sermaye Ölçeği" ve Gençler (2002) tarafından geliştirilen "İş Doymu Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin değerlendirilmesinde sayı, yüzde, aritmetik ortalama, iki eş arasındaki farkın önemlilik testi, Pearson Korelasyon Katsayısı ve çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin %78,3'ünün kadın, %53,2'sinin sınıf öğretmeni olduğu ve %48,1'inin 16 yıl ve üzerinde çalıştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin okullarındaki sosyal sermaye düzeyine ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalaması ise  $113,44 \pm 18,61$  (orta) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin İş Doymu Beklenti Düzeyi toplam puan ortalamaları ( $105,52 \pm 17,85$ ) ile İş Doymu Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi ( $81,47 \pm 15,08$ ) puan ortalamaları arasında yapılan istatistiksel analizde anlamlı bir fark saptanmıştır ( $t=24,910$ ,  $p<0,01$ ). Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumlarının beklenti düzeyleri arasında pozitif yönlü ( $r=0,256$ ,  $p<0,01$ ) düşük; iş doymu gerçekleşme düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r=0,448$ ,  $p<0,01$ ). Sosyal sermaye alt boyutları puan ortalamaları ile iş doymu puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $R=0,453$ ,  $R^2=0,195$ ,  $p<0,01$ ). Araştırmada sosyal sermaye ölçeğindeki, öğretmenler arası ilişki ağırları ve öğretmenler odasına ilişkin alt boyutların diğer boyutlara göre daha düşük olduğu; öğretmenlerin iş doyumunsuzluğu yaşadığı ayrıca sosyal sermayenin öğretmenlerin iş doymu üzerinde yordayıcılık etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal sermaye, İş doymu, Eğitim, Okul, Öğretmen

### Önerilen Atıf

Durkan Şimşek, R., Yalçınkaya, M. & Kavlak, İ. (2021). İlkokul ve ortaokullarda sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doymu arasındaki ilişkinin incelenmesi, *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi (e-upad)*, 1(3), 17-35. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.55>

<sup>1</sup> Bu çalışma, ilk yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans bitirme tez çalışmasından üretilmiştir.



E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi

Cilt: 1, Sayı: 3, ss. 17-35

20

Araştırma Makalesi



Gönderim: 19.10.2021  
Kabul: 27.12.2021

## GİRİŞ

Dünyanın endüstri çağından bilgi çağına dönüşmesiyle birlikte hemen her alanda yaşanan gelişmeler toplumları çağı yakalamaya zorlamaktadır. Temel ögesi insan olan eğitim örgütlerinin de bu toplumsal değişime uyum sağlayabilmeleri için kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Toplumsal değişim sırasında ortaya çıkan ve yaşamın akışını kolaylaştıran karşılıklı güven, dürüstlük, sorumluluk, iletişim ve iş birliği gibi önemli unsurları içinde barındıran Sosyal Sermaye kavramı, aslında her örgütte farklı düzeylerde var olan bir kavramdır (Toprak, 2011; Töremen ve Ersözlü, 2010; Şahin ve Yılmaz, 2020). Günümüzde sosyal sermaye, bireylerin ötesinde toplumsal hatta ulusal bir değer taşıyan kavram olarak görülmektedir.

İlk olarak 1916 yılında, Lydia Hanifan kırsal kesimdeki okul sistemlerini değerlendirirken bu kavramı geliştirmiştir. Hanifan sosyal sermaye kavramını, sosyal bir birimi oluşturan grup ya da aile arasındaki dostluk, iyi niyet, karşılıklı sempati ve sosyal ilişkiler üzerine kurulmuş ve o toplumun işlemlerini sağlayan ilişki ağlarının tümü olarak tanımlamıştır. Bir bütün olarak topluluk, tüm bölümlerinin iş birliğinden yararlanacak, birey ise yardımlaşmanın avantajlarını, çevresindekilerin sempatisini ve arkadaşlığını kazanacaktır (Günkör ve Özdemir, 2017a). Sosyal sermaye kavramını ilk inceleyen sosyologlardan James Coleman (1987, 1988) ve Pierre Bourdieu (1980, 1986) de, Hanifan'a benzer biçimde özellikle eğitim alanıyla ilgilenmişler ve sosyal sermayenin, sosyal ilişkilerin etkilerinin sistematikleştirilmesinin bir yolu olduğunu söylemişlerdir (Doğan ve Bostancı, 2017; Häuberer, 2011). Bourdieu'a (1986) göre sosyal sermaye, sosyal ilişkilerin paylaşım ağlarında oluşur ve bu ilişkilerde varlığını sürdürür. Bourdieu sosyal sermayeyi, karşılıklı tanıma ve tanımlamaya dayalı az ya da çok kurumsallaşmış ilişkilerden oluşan dayanıklı bir ağa sahip olmakla bağlantılı gerçek veya potansiyel kaynakların toplamı olarak tanımlar. Sosyal sermaye hemen kullanılmak zorunda olmayıp gelecekte de gereksinim duyulduğunda kullanılmak üzere ortaya çıkacak bir potansiyel taşımaktadır. Coleman (1988) ise sosyal sermayenin önemini, sosyal yapının belirli yönlerinin işlevlerinin tanımlanmasında yattığını belirtmiştir. Sosyal sermaye kavramıyla tanımlanan işlevler ise sosyal yapının içinde rol oynayan aktörlerin çıkarlarına ulaşmak için kullanabilecekleri kaynaklar olarak vurgulamıştır. Coleman'ın kavrayışına göre, sosyal sermaye, ilişki ağları, karşılıklılık, güven ve sosyal normlar tarafından oluşturulan bireysel veya toplu eylemi kolaylaştıran herhangi bir şeydir. Kısaca sosyal sermaye, her türlü eylemi kolaylaştıran tarafsız bir kaynaktır. Putnam (1993), sosyal sermayenin topluluklar ve milletler arasında iş birliğini ve karşılıklı destekleyici ilişkileri kolaylaştıracağını ve bu nedenle modern toplumların doğasında bulunan birçok sosyal düzensizliklerin çözümünde rol oynayacağını belirtmiştir. Sosyal sermayenin "bireyler arasındaki bağlantılar - sosyal ağlar ve onlardan kaynaklanan karşılıklılık ve güvenilirlik normları" anlamına geldiğini ve topluluktaki veya bireyler arasındaki güven ve karşılıklılık miktarıyla ölçülebileceğini belirtmiştir. Sosyal sermayenin erken dönem düşünürlerinin ele aldıkları farklı bakış açılarını tek bir çatı altında toplayan Lin (2017), sosyal sermayeyi, yeni kaynakların kazanılmasında ve var olanların korunmasında bireye yardımcı olan ve bireylerin gömülü kaynaklara ulaşmasını kolaylaştıran sosyal ilişkilere yaptıkları yatırımlar olarak belirtmektedir. İnsanların sınırlı bilgi, birikim ve yetenekleri karşısında sosyal sermaye, bireyin toplumsallaşmasını sağlayarak karşılıklı güvene dayalı olarak yatay ilişki ağlarını harekete geçirir ve toplumdaki işbirlikçi davranışların artmasına neden olur. Böylece sosyal sermaye kaynakları harekete geçirerek toplumsal başarının sağlanmasında ortak bir amacın oluşması için kamusal malları üreten bir sermaye biçimine dönüşür. Sosyal sermaye, hem somut (örneğin; kamusal alanlar, özel mülkiyet) hem de soyut (örneğin; aktörler, insan sermayesi, insanlar) kaynakların değerinin ve bu ilişkilerin her ilişkide yer alan kaynaklar üzerindeki etkisinin bir ölçüsüdür ve toplumsal yapıyı oluşturan unsurlar arasında düzenleyici faktör olarak yer alır (Kitapçı, 2015).

Sosyal sermaye ile ilgilenen kuramcılar, genel olarak sosyal sermayeyi, güven, karşılıklılık, sosyal ağlar, davranış normları ve aidiyet duygusundan oluşan beş temel kavram çerçevesinde incelemiştir (Şahin, Akan ve Başar, 2014; Yarcı, 2011). Güven, normlar ve sosyal ağlar yapılan

çalışmaların tümünde ortak unsurlar olarak yer almaktadır (Büyükbeşe ve Demirağ, 2018; Doğan vd., 2017; Günkör ve Özdemir, 2017b). Bu kavramlar sosyal sermayenin biçiminin oluşmasını kolaylaştırır. Bunun sonucunda bireylerde, kurumda ya da herhangi bir sosyal yapıda paylaşım, memnuniyet, doyum, aidiyet, bağlılık, katılımcılık ve güven oluşur (Şahin, Akan ve Başar, 2014). Sosyal sermayenin en önemli unsurlarından biri olan güven kavramı, sosyal sermayenin hem kaynağı hem de sonucudur ve bu kavram sosyal birlikteliğin desteklenmesinde çoğu norm, değer ve yaklaşımların bir garantisi olarak görülür (Doğan vd., 2017). Coleman sosyal sermayeyi, güven, normlar ve sosyal ağlar çerçevesinde ele almıştır. Kapsamlı bir güvenilirlik ve güvenin olduğu bir grup, bunun olmadığı başka bir gruptan çok daha fazla başarılar elde edebilir. Normlar ise olumsuz dış etkileri sınırlama veya olumlu olanları teşvik etme girişimleri olarak rol oynar. Tüm sosyal ilişkiler ve sosyal yapıların oluşturduğu sosyal ağlar, sosyal sermaye biçimlerini kolaylaştırır. Sosyal sermaye yapısı içindeki aktörler, amaçlı olarak ilişkiler kurarlar ve fayda sağlamaya devam ettikleri sürece de bunu sürdürürler (Coleman, 1988).

Sosyal sermaye, bir topluluğu yalnızca bir "kitle" olmaktan çıkararak "değer" haline dönüştürür ve o toplumu işlevsel hale getirir. Sosyal sermaye kuvvetli bir bağlayıcı faktör olarak o toplumun bir arada tutulmasını sağlar. Toplumdaki birlik ve beraberlik ruhunun gelişmesinde ve bunun korunmasında ortak amaçların ve kazanımların belirlenmesi ve sürdürülmesinde bir güç oluşturur (Navaie, 2002). Sosyal sermaye üretkendir, yokluğunda ulaşılması mümkün olmayan amaçların gerçekleşmesini mümkün kılar. Belirli faaliyetlere özgü olabilir ancak tamamen değiştirilebilir değildir. Belirli eylemleri kolaylaştırmada değerli olan belirli bir sosyal sermaye biçimi, diğerleri için yararsız ve hatta zararlı olabilir (Coleman 1988). Diğer sermaye türlerinin aksine, kullanılmadıkça yıpranan, gelecekte geri dönüşünden emin olunamayan, kendi başına eyleme geçemeyen ve tek bir kişinin tasarrufunda olmayıp ilişkilerde gömülü olan bir sermaye türüdür (Ağcasulu, 2017). Requena (2003), sosyal sermayeyi, "yağ" metaforu ile açıklar, ona göre makinenin çalışmasında hayati öneme sahip olan yağa benzer şekilde sosyal sermaye de örgütsel süreçlerde hayati öneme sahiptir (Requena, 2003). Kısaca sosyal sermaye, örgütlerin başarısı için en temel faktörlerden biri olarak kabul edilir (Khodaeia vd. 2013).

Sosyal sermaye kavramı son yıllarda diğer disiplinlerde olduğu gibi eğitim alanında da önem kazanmıştır. Hiç kuşkusuzdur ki gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli görevler üstlenen eğitim örgütleri temel öğesinin insan olması sebebiyle sosyal sermayenin oluşumu, gelişimi ve korunmasında en çok ihtiyaç duyulan kurumlardan biridir. Eğitim kurumları olarak insani ilişkilerin son derece önemli olduğu ve bu ilişkilerin örgütsel etkililiği belirlediği okullarda sosyal sermayenin güçlü olmasının eğitimciler, öğrenciler ve kurumsal açıdan önemli getirileri olacaktır (Günkör ve Özdemir, 2017b; Yarcı, 2011). Sermaye kuramcılarında Putnam'da eğitim başarısında sosyal sermaye düzeyinin yüksek olmasının büyük öneme sahip olduğu ve okullardaki sosyal sermaye ne kadar güçlü olursa, eğitimdeki verimliliğin ve etkililiğin o kadar artacağını belirtmiştir. Ayrıca eğitimin niteliğinin artması ile birlikte oluşan pozitif bir geribildirim ile de sosyal sermayenin güçlenmesi sağlanacaktır (Yarcı, 2011). Eğitim sosyolojisi alanında araştırmalar yapan Coleman, sosyal sermayenin hem sosyal statüsü yüksek hem de düşük gruplarda pozitif etkiler gösterdiğini ve sosyal sermayenin üretken faaliyeti kolaylaştırıcı bir faktör olduğunu belirtmiştir (Coleman, 1988).

Eğitim kurumları fiziki, beşerî ve sosyal sermaye gibi birçok sermaye çeşidini içinde barındırarak öncelikle toplumun işlevselliğini arttıran nitelikli insan gücünü yetiştirmesinde, eğitim-öğretim faaliyetleriyle sosyal kalkınmanın güçlenmesinde ve kültürel özelliklerin aktarılmasında önemli role sahiptir. Eğitim kurumlarında, sosyal süreçlerin ve insan ilişkilerinin yoğun olması sebebiyle sosyal sermaye çok daha öne çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarında güven, normlar ve ilişki ağları (yönetici-öğretmen-aile-öğrenci) gibi kurumun sosyal sermaye unsurları önemlidir. Bir örgüt olarak okul açısından sosyal sermaye, okulların çok daha işlevsel hale gelmesinde ve amaçlarını gerçekleştirebilmesinde bir güç kaynağı oluşturur böylece toplumun kalkınmasını sağlayacak olan gelecek nesillerin mutlu bir şekilde yetişmesi güvence altına alınmış olur (Günkör ve Özdemir, 2017b).

Güçlü sosyal sermaye, eğitimin tüm yönleriyle gerçekleşmesine kolaylık sağlar, fiziksel, yönetsel, eğitsel ve akademik boyutlar arasında denge kurar, sorunların çözümüne hizmet eder ve eğitsel faaliyetlere ilişkin olumlu bir atmosfer sunar (Büyükbeşe ve Demirağ, 2018). Sosyal sermayenin okul örgütlerinde ilgi, etkileşim ve katılım boyutlarının, örgütsel yaratıcılığın özellikle bireysel yaratıcılık boyutunda en yüksek olup diğer boyutlarından norm ve değerler boyutunun yönetsel yaratıcılık ve sosyal sermayenin genelinin de toplumsal yaratıcılık boyutları ile değişik düzeylerde ilişkili olduğu belirlenmiştir (Akman ve Abaslı, 2017). Sosyal sermayenin eğitim kurumlarına sağladığı avantajlar; ortak hedeflerin oluşması, güçlü güven ilişkileri sayesinde örgütsel bağlılık ve iş birliğinin artırılması yoluyla etkin bilgi paylaşımını sağlaması ve örgütsel istikrarın korunması yoluyla her türlü maliyetin düşürülmesi olarak sıralanabilir (Cohen ve Prusak, 2001).

Eğitim kurumlarında yöneticiler, öğretmenler, yardımcı personeller, öğrenciler, veliler ve fiziksel çevre örgütteki aktörleri oluşturmaktadır. Bu aktörler arasındaki ilişki ve iletişim ağlarının kalitesi aktörlerde var olan temel değerlere ve algılama biçimlerine bağlı olarak değişir ve okul örgütündeki sosyal sermaye düzeyine ilişkin önemli ipuçları sunar (Saatcioglu ve Sargut, 2014; Şahin ve Ada, 2013). Okulun amaçlarına ulaşmasına hizmet edecek değerler, normlar, güvene dayalı, güçlü ve yoğun sosyal ağlar, beklenen iş birliği ve kaliteli ilişkiler kurumun sosyal sermayesinin açıklanmasında önemlidir (Doğan ve Bostancı, 2017). Örgüt çalışanlarının birbirleriyle ve yöneticileriyle yakın ve samimi ilişkileri mevcutsa, diğer bir deyişle kişiler arasındaki güçlü bağlar oluşmuşsa güven duygusu artar böylece sağlıklı iletişim ve iş birliği kolaylıkla sağlanmış olur. Ekip içerisinde bu tür sosyal ağların oluşması bireyin işine bağlılığını ve iş doyumunu arttıracak belirleyici bir faktör olarak görülmektedir (Özdemir, 2008). Sosyal sermayenin iş doyumunu, daha iyi iş birliği gibi diğer örgütsel hedefler üzerinde önemli etkisinin olduğu belirtilmektedir (Khodaeia vd. 2013). Sosyal sermaye ile yapılan çalışmalar incelendiğinde; okulların sosyal sermaye düzeyleri ile eğitimcilerin motivasyonu (Çankaya ve Çanakçı, 2011; Özcan vd., 2017; Petek ve Tunçay, 2021), psikolojik sözleşmeleri (Doğan ve Bostancı, 2017), yaşam doyumunu (Ardahan, 2014), örgütsel bağlılığı (Çıpa, Fındıklı ve Altındağ, 2021), okulların entelektüel sermayeleri (Şahin, Akan ve Başar, 2017), fiziksel, yönetsel, eğitsel ve akademik ortamlardan oluşan eğitim ortamı (Günkör ve Özdemir, 2017a) ve öğrenci başarısı (Ardahan, 2014; Ardahan ve Ezici, 2015) ile ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Çalışanların fiziksel, ruhsal ve sosyal ihtiyaçlarının beklentileri doğrultusunda karşılanması ile belirgin, kişinin işini ve iş yaşamını değerlendirmesi sonucu ulaştığı duygusal durum olarak tanımlanan iş doyumunu; bireylerin işlerinde mutlu, başarılı ve üretken olabilmelerinde anahtar rol oynamaktadır. İş doyumunu, ekip olarak çalışmak, iş ortamında kişilerarası ilişkiler ve iletişim, çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları, kişinin yeteneği, yöneticilerin tecrübesi ve yetkinliği, çalışma saatlerinin uygunluğu, kuruma verilen değer, güvenlik algısı, ücretlendirmeler, ilerleme ve terfi imkânları ve örgütsel iklim gibi birçok faktör etkilemektedir. İş doyumunu, çalışma yaşamı süresince geçirilen zaman düşünüldüğünde, bireyler ve örgütler üzerinde büyük önem taşımaktadır. Bireyin fiziksel, sosyal ve duygusal sağlığı işine karşı geliştirdiği olumlu ya da olumsuz tutumdan etkilenir (Oshagbemi, 2000; Şahin ve Yılmaz, 2020). Eğitim kurumları ve eğitim sisteminin temel taşlarını oluşturan öğretmenler, toplumsal normları, değerleri ve kuralları gelecek nesillere aktarmada, bu sayede sağlıklı sosyal ilişkiler ağının kurulmasında, öğrencilere istenilen ve beklenen davranışların öğretilmesi ve bu davranışların pekiştirilmesinde görev alırlar. Öğretmenler bu görevleri yerine getirerek toplumda sosyal birliği ve refahı sağlamada aracı görev üstlenirler (Toprak ve Bozgeyikli, 2011). Eğitim sistemi içinde çalışanların göstereceği performans, okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır. İş doyumunu yüksek, motive edilmiş öğretmenlerden oluşan bir okulun eğitim kalitesinin yüksek olacağı dolayısıyla öğrenci başarısının da yüksek olacağı beklenmektedir. Böyle bir okul örgütü içinde çalışan öğretmenlerin kendileriyle barışık ve özgüvenli duruşları öğrenciler açısından da iyi bir model oluşturacaktır (Edinger ve Edinger, 2018; Ersözlü, 2008). Requena(2003), çalışanın, kurumun ve çalışma ortamının özelliklerinden ziyade sosyal sermayenin işteki yaşam kalitesi ve iş doyumunun en önemli belirleyicisi olduğunu ve yüksek sosyal sermaye düzeyinin, işyerinde daha fazla memnuniyet

ve yaşam kalitesi anlamına geldiğini belirtmiştir. [Khodaeia \(2013\)](#) sosyal sermayenin iş doyumu ve vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini incelediği ampirik çalışmada, sosyal sermaye ile vatandaşlık davranışı, sosyal sermaye ile iş doyumu ve iş doyumu ile vatandaşlık davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca çalışmada güven ile iş doyumu, sosyal katılım ile iş doyumu ve sosyal ağ ile iş doyumu arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. İş doyumu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitimcilerin iş doyumları ile sosyal sermaye ([Ahmadi, 2019](#); [Özan vd., 2017](#); [Özmen vd., 2014](#); [Rezaee ve Nabeiei, 2016](#); [Şahin ve Yılmaz, 2020](#)), entelektüel sermaye ([Demir, 2018](#)), psikolojik sermaye ([Cengiz ve Karadeniz, 2020](#); [Çakmak ve Arabacı, 2017](#); [Tetik vd. 2018](#)), örgütsel bağlılık ([Çakmak ve Arabacı, 2017](#), [Çıpa vd., 2021](#)), duygusal bağlılık ([Kasalak, 2019](#)) ve yaşam kalitesi ([Ahmadi, 2019](#)) arasında ilişki bulunmuştur.

**Araştırmanın amacı:** Okullarda, sağlıklı ilişkilerin kurulması, paydaşlar arasındaki iletişim ve bağların güçlendirilmesi, örgüt içi ve örgütler arası ilişkilerde paylaşılan değerlerin ve bireyler arasındaki yüksek güven düzeyinin sağlanması okulun amaçlarına ulaşmasına yönelik olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırma, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları kurumların sosyal sermaye düzeyleri ve öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu araştırma, öğretmenlerin okullardaki sosyal sermaye paylaşımları ile iş doyumu düzeylerine ilişkin görüşleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin okullardaki sosyal sermaye düzeylerine dair görüşleri, öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri ve sosyal sermaye düzeyi ile iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı irdelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada iş doyumu ve sosyal sermaye kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile elde edilecek bulguların ve sonuçların, eğitim kurumlarının gelişiminde yol gösterici olacağı ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin okullardaki sosyal sermaye düzeyleri nedir?
2. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri nedir?
3. Sosyal sermaye düzeyleri ile iş doyumları düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

İlişkisel tarama modeli ile yapılmış bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişkenin birlikte değişiminin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bir tarama modelidir ([Karasar, 2011](#)). Bu modelde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve eğer değişim varsa bunun ne düzeyde olduğunun belirlenmesi sağlanmaya çalışılır ([Karasar, 2011](#)). Bu çalışmada okullardaki sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlandığından İlişkisel Tarama Modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

### Evreni ve Örneklem

Araştırma İzmir iline bağlı Bayraklı, Bornova, Karşıyaka, Çiğli ilçelerindeki okullarda yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü ilçeler İzmir'in kuzey bölgesinde yer alıp daha çok "orta" sosyo-ekonomik statüye sahip ailelerin yerleşim bölgesidir. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İzmir ilindeki merkez ilçeler olan Karşıyaka, Bayraklı, Çiğli ve Bornova'da devlete bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 2684 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, bu ilçelerdeki okullarda çalışan, seçkisiz örnekleme tekniğiyle seçilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 396 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından geliştirilen ilkeler çerçevesinde yürütülmüştür. Öğretmenlerin sosyo demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımları

Değişkenler	n	%	
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	310	78.3
	Erkek	86	21.7
<b>Branş</b>	Sınıf Öğretmeni	210	53.2
	Branş Öğretmeni	186	46.8
<b>Kıdem</b>	5 yıl ve daha az	35	8.8
	6-10 yıl	65	16.4
	11-15 yıl	106	26.7
	16-20 yıl	100	25.2
	21 yıl ve üstü	90	22.9
<b>Toplam</b>	396	100.0	

### Veri Toplama Araçları

**Sosyal Sermaye Ölçeği:** Sosyal Sermaye Ölçeği, okulların sosyal sermaye düzeylerinin ölçülmesinde kullanılmak amacıyla öğretmenlerin görüşlerine başvurularak belirlenen bir ölçek olup, Ersözlü tarafından 2008 yılında geliştirilmiştir. Ersözlü ölçeğin maddelerinin belirlenmesinde öğretmenlerin ve konunun uzmanlarının görüşlerini alarak, ayrıca alanyazın taraması yaparak 50 maddelik bir soru havuzu oluşturmuştur. Oluşturulmuş olan bu maddelere yönelik uzman görüşlerinin alınması sonucunda madde sayısı 48'e düşmüştür. Ersözlü geliştirmiş olduğu bu 48 maddelik ölçeğin geçerlik çalışmasını yapmak amacıyla 182 öğretmene ölçeği uygulamıştır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0,86 ve Bartlett testi 2307,36 ( $p < 0.001$ ) değerinde anlamlı bulunarak faktör analizine uygun olduğu saptanmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda ölçekteki her bir maddenin madde toplam puan korelasyonlarına bakılmış ve 0.30 altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak 31 maddeden oluşan Sosyal Sermaye Ölçeği beş alt faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki ilk 12 madde "Okulumuzdaki Öğretmenlerle İlgili Önermeler", 6 madde "Okuldaki Uygulamalarla İlgili Önermeler", 4 madde "Öğretmenler Arası İlişki Ağlarıyla İlgili Önermeler", 4 madde "Öğretmenler Odasıyla İlgili Önermeler" ve 5 madde "Paylaşılan Normlarla İlgili Önermeler" olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır (Ersözlü, 2008).

Likert tipi bir ölçek olan Sosyal Sermaye Ölçeğinin hepsi düz ifade olup "Tamamen Katılıyorum" 5 puan, "Çoğunlukla Katılıyorum" 4 puan, "Kısmen Katılıyorum" 3 puan, " Katılmıyorum" 2 puan ve " Hiç Katılmıyorum" 1 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 155, en düşük puan 31'dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması sosyal sermayenin yüksek olduğunu göstermektedir. Ersözlü (2008) okulların sosyal sermaye genel puan ortalamasını 111.95, standart sapmasını 21.45 olarak bulmuştur. Bu kapsamda ölçeğin puan ortalamasının değerlendirilmesinde genel ortalamanın bir standart sapma alt sınırının 90.5 puan olduğunu ve bunun altını "düşük", bir standart sapma üst sınırının 133.4 puan olduğunu ve bunun üstünün "yüksek", bu alt sınır ve üst sınır arasındaki puanların ise "orta" düzeyde sosyal sermaye olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin her bir maddesinin yorumlanmasında da verilen cevapların ortalamaları için; 1,00-1,79 puan arası "Hiç Katılmıyorum", 1,80-2,59 puan arası "Katılmıyorum", 2,60-3,39 puan arası "Kısmen Katılmıyorum", 3,40-4,19 puan arası "Çoğunlukla Katılıyorum", ve 4,20-5,00 puan arası "Tamamen Katılıyorum" olarak değerlendirilmektedir (Ersözlü 2008).

Ölçeğin güvenilirlik çalışmasına yönelik olarak 31 maddelik geneli için yapılan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,75 olarak saptanmıştır. Sosyal Sermaye Ölçeğinin alt faktörleri iç tutarlılık katsayıları; "Okulumuzdaki Öğretmenlerle İlgili Önermeler" 0,89; "Okuldaki Uygulamalarla İlgili Önermeler" 0,77; "Öğretmenler Arası İlişki Ağlarıyla İlgili Önermeler" 0,60; " Öğretmenler Odasıyla İlgili Önermeler" 0,70 ve "Paylaşılan Normlarla İlgili Önermeler" 0,68 olarak belirlenmiştir (Ersözlü (2008).

Bu araştırma kapsamında, Sosyal Sermaye Ölçeği Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,94, alt ölçekleri için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; birinci bölüm 0,92; ikinci bölüm 0,92; üçüncü bölüm 0,77; dördüncü bölüm 0,77 ve beşinci bölüm 0,62 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Sosyal Sermaye Ölçeği, ölçeği geliştiren ve geçerlik güvenilirlik çalışmalarını yapan Ersözülü'nün çalışması doğrultusunda ve gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

**İş Doymu Ölçeği:** Gençler tarafından 2002 yılında öğretmenlerin iş doymu düzeylerini belirlemek amacı ile geliştirilen ölçek 25 madde ve 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçekteki her bir maddeye yönelik öğretmenlerin iş doymu "Beklenti Düzeyini" ve iş doymu "Beklentisinin Gerçekleşme Düzeyini" ne şekilde algıladıklarını işaretleyebilecekleri iki bölüm bulunmaktadır. Ölçek, "Mesleğin Niteliği", "Ücret ve Sosyal Haklar", "Çalışma Şartları", "Bireyler Arası İlişkiler" ve "Gelişme ve Yükselme Olanakları" alt faktörlerinden oluşmaktadır (Gençer, 2002).

Likert tipi bir ölçek olan İş Doymu Ölçeği, 24 olumlu, 1 olumsuz (6. madde) maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki olumlu maddeler "Hiç" 1 puan, "Az" 2 puan, "Orta" 3 puan, "Çok" 4 puan ve "Tam" 5 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin 6. Maddesi ters puanlanarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin iş doymu ile ilgili beklenti düzeyleri puan ortalaması ile beklentilerin gerçekleşme düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olması iş doyumsuzluğunu göstermektedir. Ölçekteki her iki bölüm için her bir maddenin puan ortalamaları yorumlanmasında 1,00-2,50 arası Az, 2,51-3,50 arası Orta ve 3,51-5,00 puan arası Yüksek olarak değerlendirilmektedir (Gençer, 2002).

Gençer (2002) ölçeğin kapsam geçerliği belirlemek amacıyla uzman görüşlerini almış ve çalışmasının örneklem grubuna benzer 50 öğretmen ile yaptığı ön uygulamada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını 0,88 olarak saptamıştır. Bu araştırma kapsamında, iş doymu ölçeği Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,92 (yüksek) olarak saptanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin değerlendirilmesi orijinaline sadık kalınarak ve gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı ile öncelikle betimleyici istatistiklerde sayı, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğunu incelemek amacıyla dağılımların çarpıklık katsayıları hesaplanmış ve Sosyal Sermaye Ölçeği, İş Doymu Beklenti Düzeyi ve İş Doymu Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi Ölçekleri için sırasıyla -0,573, -0,811, -0,036 olarak bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda araştırma sorularının analizlerinde parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerin iş doymuları beklenti düzeyleri ile iş doymuları beklentilerinin karşılanma düzeyi arasında paired sample t test yapılmıştır. Sosyal sermaye ölçeği puan ortalamaları ile iş doymu beklentilerinin karşılanma düzeyi puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi ve sosyal sermayenin iş doymu üzerindeki yordayıcılığını belirlemek için ise çoklu Regresyon analizinden faydalanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin sosyal sermaye ölçeğinin ifadelerine verdikleri yanıtların puan ortalamalarına ve değerlendirmelerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Sosyal sermaye ölçeğinin "Okullardaki öğretmenlere ilişkin önermeler" bölümünde en düşük puan (3,22) "Okulumuz öğretmenleri birlikte hareket ettikleri için gelecek kaygısı taşımazlar" ile en yüksek puan (4,14) "Okulumuza yeni gelen öğretmenlere yardımcı olunur" arasında değişmektedir, "Okuldaki uygulamalarla ilgili önermeler" incelendiğinde en düşük puan (3,61) "Bu okulda öğretmenler benimle aynı fikirde olmasa da kendisini en iyi çözümü bulmaya ve gerçeği ortaya çıkarmaya adayacağını düşünürüm" ile en yüksek puan (4,08) "Okul yöneticileri öğretmenlere yeteri derecede saygılıdır" arasında değişmektedir. "Öğretmenler arası ilişki ağlarıyla ilgili önermeler"



incelendiğinde en düşük puan (3,16) "Öğretmen arkadaşlarımla sınırlarımı paylaşırım" ile en yüksek puan (3,91) "Okul yöneticimiz öğretmenleri bir araya getirmek için fırsatlar kollar" arasında değişmektedir. "Öğretmenler odasıyla ilgili önermeler" incelendiğinde en düşük puan (2,86) "Param bittiğinde okulumdaki öğretmen arkadaşlarımdan isterim" ile en yüksek puan (3,72) "Öğretmenler odasında kendimi rahat hissediyorum" arasında değişmektedir, "Paylaşılan normlarla ilgili önermeler" incelendiğinde en düşük puan (2,90) "Öğretmenler odasında dedikodu yapılır" ile en yüksek puan (3,91) "Okulumuzda öğretmenler aldıkları işi zamanında bitirirler" arasında değişmektedir. Sosyal sermaye ölçeği genel puan ortalaması  $\bar{X}=3,66\pm 0,60$  (Çoğunlukla katılıyorum) olarak belirlenmiştir (Tablo 2). Öğretmenlerin okullarındaki sosyal sermaye düzeyine ilişkin görüşlerinin toplam puan ortalaması ise  $113,44\pm 18,61$  (orta) olarak belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin sosyal sermaye ölçeği ifadelerine verdikleri yanıtlara göre puan ortalamalarının dağılımı

İFADELER	$\bar{X}$	SS	Karar
<b>Okuldaki öğretmenlerle ilgili önermeler</b>			
Okulumuz öğretmenleri okulun kalitesini artırmak için ortak bir çabaya sahiptir	3.88	0.89	ÇK
Okulumuz öğretmenleri okulda birlik ve beraberliği sağlamak için çabalar	3.84	0.95	ÇK
Okulumuz öğretmenlerinde sorumluluk duygusu vardır	4.10	0.75	ÇK
Okulumuz öğretmenleri birlikte hareket ettikleri için gelecek kaygısı taşımazlar	3.22	1.05	KK
Okulumuzdaki öğretmenler birbirlerine karşı anlayışlı ve saygılıdır	4.01	0.83	ÇK
Okulumuzda öğretmenler birçok konuda birbirlerine destek olurlar	3.87	0.91	ÇK
Okulumuz öğretmenleri birbirlerine eşit bir şekilde davranırlar	3.55	0.94	ÇK
Okulumuzdaki öğretmenler arasında birçok konuda fikir birliği vardır	3.42	0.90	ÇK
Okulumuzda öğretmenler birbirleriyle hediyeleşirler	3.49	1.10	ÇK
Okulumuzun öğretmenleri birbirlerini görünce tokalaşırlar	3.60	1.13	ÇK
Okulumuzda öğretmenler verdikleri sözü tutarlar	4.02	0.79	ÇK
Okulumuza yeni gelen öğretmenlere yardımcı olunur	4.14	0.89	ÇK
Alt Boyut Puan Ortalaması	3.76	0.68	ÇK
<b>Okuldaki uygulamalarla ilgili önermeler</b>			
Okulumuzdaki uygulamalarda adalet hakimdir	3.79	0.97	ÇK
Okulumuz öğretmenleri okul yönetiminden kabul görürler	3.99	0.89	ÇK
Okulumuzda alınan kararlara öğretmenler katılır	3.81	0.87	ÇK
Okul yöneticileri öğretmenlere yeteri derecede saygılıdır	4.08	0.89	ÇK
Okulda benim olmadığım yerde çıkarlarımın korunacağına eminim	3.68	1.02	ÇK
Bu okulda öğretmenler benimle aynı fikirde olmasa da kendisini en iyi çözümü bulmaya ve gerçeği ortaya çıkarmaya adayacağını düşünürüm	3.61	0.92	ÇK
Alt Boyut Puan Ortalaması	3.82	0.78	ÇK
<b>Öğretmenler arası ilişki ağlarıyla ilgili önermeler</b>			
Okul yöneticimiz öğretmenleri bir araya getirmek için fırsatlar kollar	3.91	0.94	ÇK
Öğretmen arkadaşlarımı sık sık telefonla ararım	3.37	0.91	ÇK
Öğretmen arkadaşlarımı evlerinde ziyaret ederim	3.19	1.02	ÇK
Öğretmen arkadaşlarımla sınırlarımı paylaşırım	3.16	1.00	KK
Alt Boyut Puan Ortalaması	3.40	0.75	ÇK
<b>Öğretmenler odasıyla ilgili önermeler</b>			
Param bittiğinde okulumdaki öğretmen arkadaşlarımdan isterim	2.86	1.27	KK
Öğretmenler odasında konuşulanlar beni memnun ediyor	3.45	0.94	ÇK
Öğretmenler odasında kendimi rahat hissediyorum	3.72	1.03	ÇK
Öğretmenler odasında okulla ilgili öykü ya da hikâye anlatılır	3.28	1.08	KK
Alt Boyut Puan Ortalaması	3.32	0.83	KK
<b>Paylaşılan normlarla ilgili önermeler</b>			
Okulumuzda öğretmenler aldıkları işi zamanında bitirirler	3.91	0.80	ÇK
Okulumuzda öğretmenlerin bilgi eksikliklerini gidermelerine yardımcı olunur	3.78	0.89	ÇK
Öğretmenler odasında öğretmenler bilgilerini paylaşırlar	3.88	0.93	ÇK
Öğretmenler odasında dedikodu yapılır	2.90	1.19	KK
Okulumuzda öğretmenler derslerle ilgili kaynakları paylaşırlar	3.94	0.89	ÇK
Alt Boyut Puan Ortalaması	3.68	0.60	ÇK
<b>Genel Puan Ortalaması</b>	<b>3.66</b>	<b>0.60</b>	<b>ÇK</b>

ÇK: Çok Katılıyorum KK: Kısmen Katılıyorum

Öğretmenlerin iş doyumunu beklentileri ve iş doyumunu beklentilerinin gerçekleşme düzeylerine yönelik ifadelerine verdikleri yanıtların puan ortalamalarına ve değerlendirmelerine Tablo 3'de yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin iş doyumunu beklenti ve beklentilerinin gerçekleşme düzeyi puan ortalamalarının dağılımı

	İş Doyumu Beklenti Düzeyi			İş Doyumu Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi		
	$\bar{X}$	SS	Karar	$\bar{X}$	SS	Karar
1.Mesleğimin yeni şeyler öğrenmeye elverişli olması	4.34	0.83	Y	3.43	0.96	O
2.Mesleğimin gerek okulda gerekse okul dışında sağladığı saygınlık	4.23	0.99	Y	3.04	1.09	O
3.Öğretmenlik mesleğinin sağladığı mutluluk	4.31	0.89	Y	3.43	1.07	O
4.Branşımın sağladığı mutluluk	4.37	0.83	Y	3.61	1.06	Y
5.Mesleği özgürce gerçekleştirme	4.25	0.92	Y	3.30	1.03	O
6.Mesleğimin rutin (tekdüze) olmaması	4.19	0.92	Y	3.34	1.02	O
7.Alınan maaşın geçinmek için yeterli olması	3.87	1.21	Y	2.28	1.00	A
8.Alınan maaşın öğretmenlik statüsüne uygunluğu	3.78	1.38	Y	2.09	0.98	A
9.Hastalık, ölüm, doğum, deprem gibi durumlardaki sosyal imkanların yeterli olması	3.91	1.17	Y	2.46	1.02	A
10.Mesleğimle ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izleyebilecek ve kullanabilecek bir ortamın sağlanması	4.03	1.10	Y	2.83	1.01	O
11.Okuldaki laboratuvar ve sınıfların öğretim için yeterli olması	3.99	1.14	Y	2.66	1.01	O
12.Okuldaki sosyal etkinliklerin gerçekleştirileceği tiyatro salonu, spor salonu, okul bahçesi gibi alanların yeterli olması	3.97	1.20	Y	2.56	1.09	O
13.Okuldaki öğretmenlerin uyum içerisinde çalışması	4.27	0.88	Y	3.50	0.96	Y
14.Özellikle zümre öğretmenleri arasında iş birliğinin çok iyi olması	4.39	0.85	Y	3.70	1.08	Y
15.Okul içindeki ve dışındaki sosyal faaliyetlerin iyi organize edilmesi	4.21	0.88	Y	3.33	0.98	O
16.Hizmetliler ile iyi ilişkiler kurma	4.34	0.77	Y	3.78	0.95	Y
17.İdare ile uyum ve iş birliği içinde çalışma	4.39	0.76	Y	3.76	0.91	Y
18.Öğrencilerle karşılıklı anlayış, sevgi ve saygıya dayalı bir ilişki içinde olma	4.46	0.74	Y	3.77	0.94	Y
19.Sık sık empati yapma ( Kendisini başkasının yerine koyma)	4.42	0.74	Y	3.85	0.89	Y
20.Öğrencilerin sorunlarını dinlemeye açık olma	4.49	0.67	Y	4.02	0.82	Y
21.Öğrencilerle ders dışı faaliyetlerin gerekliliğine inanma	4.43	0.73	Y	3.57	0.95	Y
22.Mesleki gelişim için hizmet içi eğitim olanaklarının sağlanması	4.14	0.95	Y	3.12	0.99	O
23.Öğretmenin kendini mesleki açıdan geliştirebilmesi için bütün imkanların kullanılması	4.13	0.97	Y	3.03	0.97	O
24.Okul idarecilerinin öğretmenlerin yetenek ve becerilerini dikkate almaları	4.24	0.85	Y	3.42	0.99	O
25.Okul idarecilerinin öğretmenlere eşit yaklaşması	4.35	0.90	Y	3.58	1.10	Y
<b>Genel Puan Ortalaması</b>	4.22	0.93	Y	3.26	0.10	O

A: Az Y: Yüksek O: Orta

Tablo 3 incelendiğinde; Öğretmenlerin İş doyumunu Beklenti düzeyleri 3,78-4,49 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin İş Doyumu Beklentilerinin Gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde; puan ortalamaları en düşük (2,09) "Alınan maaşın öğretmenlik statüsüne uygunluğu" ve en yüksek (4,02) "Öğrencilerin sorunlarını dinlemeye açık olma" önermeleri olarak saptanmıştır. Öğretmenleri İş Doyumu Beklenti Düzeyi genel puan ortalaması  $\bar{X}=4,22\pm 0,93$  (yüksek), İş Doyumu Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi ise  $\bar{X}=3,26\pm 0,10$  (orta) olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin İş Doyumu Beklenti düzeyleri her bir madde için "yüksek" olarak saptanmıştır. Öğretmenlerin İş Doyumu Beklentilerinin Gerçekleşme düzeylerine yönelik olarak verdikleri cevaplar incelendiğinde; mesleğin ücret ve sosyal haklarına yönelik sorulara "az", mesleğin niteliği, çalışma saatleri, gelişme ve yükselme olanaklarına ilişkin sorulara "orta" ve bireylerarası ilişkilere yönelik sorulara genellikle "yüksek" olarak, iş doyumunu beklentilerinin gerçekleştiği görülmektedir.

Öğretmenlerin iş doyumunu beklentileri ile beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan paired sample t testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin iş doyumunu beklenti düzeyi ile beklentilerin gerçekleşme düzeylerinin karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Beklenti Düzeyi	396	105.52	17.85	395	24.910	0.000
Beklentinin Gerçekleşme Düzeyi	396	81.47	15.08			

Öğretmenlerin İş Doyumu Beklenti Düzeyi toplam puan ortalaması  $105,52 \pm 17,85$  iken İş Doyumu Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi  $81,47 \pm 15,08$  olarak belirlenmiştir. İş Doyumu Beklenti Düzeyi ile Beklentilerin Gerçekleşme Düzeyleri puan ortalamaları arasında yapılan iki eş arasındaki farkın önemlilik testinde istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır ( $t=24,910$ ,  $p<0,01$ ) (Tablo 4). Öğretmenlerin iş doyum beklenti düzeyleri, beklentinin gerçekleşme düzeyinden yüksektir. Bu durum öğretmenlerin iş doyumsuzluğunu göstermektedir.

Sosyal Sermaye Ölçeği ve alt boyutları ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

**Tablo 5.** Sosyal sermaye ölçeği ve alt ölçekleri ile iş doyumunu puan ortalamaları arasındaki ilişkinin karşılaştırılması

Sosyal Sermaye ölçeği ve alt boyutları	İş doyumunu beklentisi		İş doyumunu beklentisinin gerçekleşmesi	
	r	p	r	p
Okuldaki Öğretmenler	0.223	0.00	0.406	0.00
Okuldaki Uygulamalar	0.178	0.00	0.384	0.00
Öğretmenler arası ilişki ağları	0.182	0.00	0.302	0.00
Öğretmenler Odası	0.196	0.00	0.342	0.00
Paylaşılan normal	0.295	0.00	0.371	0.00
<b>Sosyal Sermaye Ölçeği Toplam</b>	<b>0.256</b>	<b>0.00</b>	<b>0.448</b>	<b>0.00</b>

Tablo 5'te Sosyal Sermaye ölçeği ve alt ölçekleri ile iş doyum puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yapılan Pearson korelasyon analizinde; Sosyal Sermaye ölçeği ile iş doyumunu beklenti düzeyleri arasında zayıf ( $r=0,256$ ,  $p<0,01$ ); iş doyumunu beklentilerinin gerçekleşme düzeyi arasında ise istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı pozitif ilişki saptanmıştır ( $r=0,448$ ,  $p<0,01$ ).

Sosyal Sermaye Ölçeği alt boyutlarının iş doyumunu beklentilerinin gerçekleşme düzeylerini yordama gücünü test etmek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6.** Sosyal sermaye ölçeğinin alt boyutları ile öğretmenlerin iş doyumunu beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri arasındaki regresyon analizi

Değişken	B	Standart hata B	$\beta$	t	p	İkili	
						r	Kısmi r
Sabit	38.203	4.644		8.226	0.000		
Okuldaki Öğretmenler	.267	.135	.147	1.972	0.049	.406	.099
Okuldaki Uygulamalar	.529	.205	.166	2.575	0.010	.384	.129
Öğretmenler arası ilişki ağları	.191	.309	.038	.619	0.536	.302	.031
Öğretmenler Odası	.219	.313	.049	.702	0.483	.342	.036
Paylaşılan normal	.736	.317	.147	2.323	0.021	.371	.117

**R = 0.453      R<sup>2</sup> = 0.195**  
**F<sub>(5,390)</sub> = 20.190      p = 0.000**

Tablo 6'da Sosyal sermaye alt boyutlarının öğretmenlerin iş doyum düzeylerini yordayıcılığını belirlemek üzere yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; bütün yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkenle yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte kısmi korelasyon katsayıları incelendiğinde, diğer değişkenlerin kontrol edildiği durumlarda

yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkenle aralarındaki ilişkilerin düştüğü gözlenmektedir. Sosyal sermaye alt boyutları puan ortalamaları ile iş doyumu puan ortalamaları arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $R=0,453$ ,  $R^2= 0,195$ ,  $p<0,01$ ). Sosyal Sermayenin beş alt boyutundan oluşan değişkenler birlikte iş doyumundaki toplam varyansın yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısı ( $\beta$ ) doğrultusunda, yordayıcı değişkenlerin iş doyum üzerindeki göreceli etkileri önem sırasına göre "okuldaki uygulamalar", "okuldaki öğretmenler", "paylaşılan normlar", "öğretmenler odası" ve "öğretmenler arası ilişki ağları" şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığını belirlemek amacıyla t testi sonuçları incelendiğinde "okuldaki öğretmenler", "okuldaki uygulamalar" ve "paylaşılan normalar" değişkenlerinin iş doyum üzerindeki yordayıcılığının anlamlı olduğu belirlenmiştir.

## **TARTIŞMA**

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları kurumların sosyal sermaye puan ortalamaları ile öğretmenlerin iş doyum puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılan bu çalışmada eğitim kurumlarının sahip olduğu sosyal sermayenin öğretmenlerin iş doyumlarının gelişmesine katkı sağladığı ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları "kısmen katılıyorum" ile "çoğunlukla katılıyorum" arasında değişmekte olup hiçbir madde "tamamen katılıyorum" olarak değerlendirilmemiştir. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puan ortalamaları ( $113,44\pm 18,61$ ) değerlendirildiğinde kurumlarının sosyal sermaye düzeyini "orta" düzey olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde, Ersözlü'nün (2008) aynı ölçekle yaptıkları çalışmada okulların sosyal sermaye genel puan ortalamasının 111,95 olduğu, [Güngör ve Ergen'in \(2014\)](#) çalışmasında ilkökuller ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri alınarak belirlenmiş olan sosyal sermaye düzeyinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğu, [Akman ve Abaslı'nın \(2017\)](#) Türkiye'deki ilkökuller, ortaokul ve lise öğretmenleri ile çevrimiçi ulaşılarak yapılan çalışmada, öğretmenlerdeki sosyal sermaye algısının göreceli olarak orta düzeyde olduğu, [Akyürek ve Çelik'in \(2020\)](#) ilkökullerde çalışan öğretmenlerin algılarına göre, okulların sosyal sermayesi ve örgüt sağlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacı ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin okullarının sosyal sermayelerine ilişkin algılarının "katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Sosyal sermayeyi açıklayan güven temelli, güçlü ve yoğun sosyal ağlar, hedeflere hizmet edecek değerler ve normlar, arzulanan iş birliği ve nitelikli ilişkilerin gelişmesi okul amaçlarına ulaşılmasında önemlidir. Bu da çalışanlar için demokratik uygun bir çalışma ortamı, öğrenciler için de akademik başarıyı getirecektir ([Doğan ve Bostancı, 2017](#)). Günümüzde okulların hızla gelişen eğitim sistemlerine uyum sağlayabilmeleri ve benzer düzeyde olan diğer okulların gerisinde kalmamaları için, sosyal sermaye düzeylerini arttırmaları ve bu kapsamda sürekli olarak öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri, öğrenmeleri ve öğrendiklerini paylaşmaları açısından desteklenmeleri gerekmektedir. Bunu yapabilmek için öncelikle okullarda, güvene ve ortak anlayışa dayalı bir atmosferin oluşturulması, öğretmenleri bir araya getirecek ve yakınlaşmalarını sağlayacak faaliyetlerin düzenlenmesi, eğitim-öğretim ile ilgili konularda iş birliği yapmaları özendirilerek bilgi paylaşımlarının artırılması ve eksik oldukları konuları birbirlerinden öğrenmeleri ve böylece birbirlerini de geliştirmeleri sağlanmalıdır ([Şahin, Akar ve Başar, 2014](#)). Bu bağlamda bu araştırmanın yapıldığı okullarda sosyal sermaye düzeyinin orta düzeyde olması bu kurumlarda sosyal sermayenin iyileştirilmesinin gerekliliğini düşündürmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına yönelik önermeler incelendiğinde; birinci bölümüne yönelik olarak "Okulumuzdaki Öğretmenlerle İlgili Önermeler" bölümündeki maddelere "Çoğunlukla Katılıyorum", ikinci bölümü "Okuldaki uygulamalarla ilgili önermeler" bölümündeki maddelere "Çoğunlukla Katılıyorum", üçüncü bölümü "Öğretmenler Arası İlişki Ağlarıyla İlgili Önermeler" bölümündeki maddelere "Çoğunlukla Katılıyorum" (ortalamanın alt sınırında), dördüncü bölümü "Öğretmenler

odasıyla ilgili önermeler” bölümündeki maddelere “Kısmen Katılıyorum” ve beşinci bölümü “Paylaşılan Normlarla İlgili Önermeler” bölümündeki maddelere “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde belirlenmiştir. İnsani ilişkilerin, örgütsel etkililiği belirlediği öğretmenlerin sosyal ağ ve bu ağ içinde oluşan etkileşimlerle birbirlerine bağlı olmaları, karşılıklı etkileşim duygusunun güçlü ve ekip çalışması anlayışının yüksek olması, iş birliğine dayalı güven temelli ilişkilerin çalışma yaşamında verimliliği sağlayacağı belirtilmektedir (Fukuyama, 2005; Putnam, 1993). Günkör ve Özdemir (2017a), bir Üniversitenin Eğitim Fakültesinde çalışan öğretim üye ve elemanlarının sosyal sermaye kavramına ve eğitim ortamına ilişkin algılarını saptamak amacıyla yaptıkları çalışmada, çalışanların sosyal sermayenin sosyal normlar alt boyutuna ilişkin ifadelerine genel olarak katılma eğilimi gösterdiği ve en yüksek puan ortalamasına sahipken, sosyal ağlar alt boyutuna ilişkin ifadelerde genel olarak kısmen katılma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada da öğretmenler arasındaki mevcut iletişimin yeterli düzeyde olmadığı düşünülmektedir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yapılan bu çalışmada iş doyumunu beklenti düzeylerinin ( $\bar{X}=4,22$ ) “yüksek”, beklentilerinin karşılanma düzeyinin ( $\bar{X}=3,26$ ) ise “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Demirtaş ve Ersözlü (2010) tarafından lise öğretmenlerinde iş doyumunu aynı ölçekle inceledikleri çalışmada, iş doyumunu beklenti düzeyi puan ortalamaları (3,96) ile gerçekleşme düzeyi (3,30) benzer bulunmuştur. Şahin (2013) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumlarını belirlemek üzere İzmir ilinde yaptığı çalışmada iş doyum düzeyini “kısmen doyumlu” olarak belirlemiştir. Çakmak ve Arabacı (2017) kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan 900 öğretmen ile Diyarbakır’da yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin genel iş doyumunu içsel doyuma ilişkin algıları “yüksek”, buna karşın dışsal doyum boyutuna ilişkin algılarının “orta” düzeyde olduğu saptanmıştır. Özkan (2017) Balıkesir ilinde yaptıkları çalışmada, ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin algıladıkları dışsal doyum “orta”, içsel doyum düzeyi ise “yüksek” olarak belirlenmiştir. Ateş ve Bayraktar (2018), İstanbul’daki sınıf öğretmenlerinde okul kültürü algısı ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerinin genel iş doyumunu algıları ve işin kendisi; yönetim; ücret; bireyler arası ilişkiler; başarı, saygınlık, tanınma; veli öğrenci ilgisizliği alt boyutlarının hepsinde “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Azimi ve Akan (2019), Erzurum ilinde ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenlerinde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin (Beni hiç tatmin etmez) 1 puan ile (Beni çok tatmin eder) 5 puan arasında değerlendirildiğinde genel iş doyumunu algı puan ortalamalarının 3,51 olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgusu, Türkiye’nin diğer illerinde kamu ve özel sektörde yapılan çalışmalara paralel olarak öğretmenlerin iş doyumunun “orta düzeyde” olduğunu değerlendirilebileceğini düşündürmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin iş doyumunu beklenti düzeyleri alt faktörleri incelendiğinde; öğretmenler genel olarak “Mesleğin Niteliği” orta, “Ücret ve Sosyal Haklar” az, “Çalışma Şartları” orta, “Bireyler Arası İlişkiler” yüksek ve “Gelişme ve Yükselme Olanakları” önermelerine de orta olarak yanıt vermişlerdir. Benzer olarak Azimi ve Akan (2019) çalışmasına öğretmenlerin en yüksek iş doyumunu puanlarına sahip maddeleri, “İş arkadaşlarım ve etkileşimde bulunduğum kişiler ile iletişimim”, “İş sırasında birlikte çalıştığım arkadaşlarımı tanıma şansımın olması”, “Okulumdaki yönetimin çalışanlara karşı tutumu”; en düşük iş doyumunu puanı maddeleri ise “İşimin sağladığı yükselme ve kişisel gelişme olanağı”, “Yaptığım işin karşılığında aldığım paranın adaletlilik derecesi” ve “Aldığım maaş ve ücretin miktarı”dır (Azimi ve Akan 2019). Akın ve Koçak (2007) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin “Maaşın öğretmenlik statüsüne uygunluğu”, “Sosyal etkinlikler için tiyatro salonu, spor salonu, okul bahçesi gibi alanların yeterli olması”, “Alınan maaşın geçinmek için yeterli olması” ve “Sosyal imkanların ve yardımların yeterli olması” maddelerinde iş doyumunu düzeylerinin “çok düşük” olduğunu belirlenmiştir (Akın ve Koçak, 2007). Bir örgüt çatısı altında toplanan bireylerin fizyolojik gereksinimlerinin yanısıra psikolojik ve sosyal gereksinimleri, hedefleri, beklentileri, istekleri ve arzuları bulunmaktadır. Bireylerin maddi ve fiziksel açıdan doyum sağlamaları gibi psiko-sosyal açıdan da doyum sağlamalarının önemi aşikârdır. Bunun tersi olduğu durumlarda işinden doyum sağlayamayan çalışanlar ortaya çıkar. Bu tür çalışanların ise

başarısı düşük, üretim ve verimliliği azdır (Demir, 2018). Eğitim kurumlarının çalışanlarının da yüksek iş doyumlarının olmasının eğitim kurumunun başarısına katkı sağlayacak bir şekilde etkili ve verimli bir yapıya dönüşeceğini söylemek yanlış olmaz. Bu kapsamda okul çalışanları arasında temel yapı taşını oluşturan öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olması kurumun eğitim öğretim niteliği açısından büyük önem taşımaktadır. Diğer çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin mesleğin niteliği, çalışma şartları, gelişme ve yükselme olanakları ve özellikle de ücret ve sosyal haklardan memnuniyetsiz görülmeleri, öğretmenlik mesleğinin bu alanlarının özellikle de özlük haklarının iyileştirilmesi ve meslekleri ile ilgili üretkenliklerini ortaya koyabilecekleri olanakların sağlanması açısından iş doyumları üzerinde olumlu etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışmada sosyal sermaye düzeyi ile iş doyum puan ortalamaları arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle okullardaki sosyal sermaye düzeyi arttıkça öğretmenler işlerinde doyum sağlamakta ve daha mutlu olmaktadır. Aynı zamanda özellikle sosyal sermayenin "okuldaki öğretmenlerle ilgili önermeler", "okuldaki uygulamalarla ilgili önermeler" ve "paylaşılan normlarla ilgili önermeler" alt boyutlarının iş doyum üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Sosyal sermayeyi oluşturan faktörler arasında öğretmenlerin öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve idarecileriyle kurdukları etkili iletişim, okul içerisinde oluşturulan güven ortamı ve iş birliği, öğretmenlerin iş doyumunu ve kuruma bağlılığını artıran önemli değişkenlerdir (Çıpa vd, 2021). Ersözlü (2008) çalışmasında, okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Şahin ve Yılmaz (2020) tarafından sosyal sermayenin motivasyon ve iş doyum arasındaki aracılık etkisini araştırmak amacı ile Batman Üniversitesi çalışanları ile yapılan çalışmada, Sosyal sermaye ve boyutlarının iş doyumunu varyansının %45'ini açıkladığını ve motivasyon ve iş doyum arasında kısmi ara değişken olduğu saptanmıştır. Özkan ve diğerleri (2017) Elazığ'da çalışan öğretmenler ile yaptıkları çalışmada, sosyal sermaye ölçeğinin iletişim-sosyal etkileşim alt boyutunun öğretmenlerin iş doyum düzeylerine ilişkin algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve öğretmenler arasında ve öğretmen-yönetici arasında iletişim engeli olmamasının öğretmenlerin iş doyum düzeylerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır. Özmen ve diğerleri (2014) Diyarbakır ilinde çalışan öğretmen ve okul yöneticileri ile sosyal sermayenin, iş doyum üzerindeki etkisi ve iş doyumunu açıklama düzeyini test etmek amacı ile yaptıkları çalışmada sosyal sermayenin, iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu saptamışlardır. Çıpa ve diğerleri (2021) İstanbul ilinde çalışan ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinde öğretmenlerin duygusal ve kültürel zekâ düzeyinin iş doyum ve örgütsel bağlılığa etkisini incelemek ve sosyal sermaye aracılığıyla bu etkinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacı ile yaptıkları çalışmanın sonucunda Sosyal sermayenin örgütsel bağlılığa doğrudan anlamlı bir etkiye, örgütsel bağlılığın tüm alt boyutlarının da iş doyum üzerinde doğrudan ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu ayrıca Sosyal sermayenin de iş doyum üzerinde anlamlı ve pozitif etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Lange (2015) ekonomik kriz anında iş doyumunun yordayıcısı olarak sosyal sermayenin istikrarını 23 Avrupa ülkesine ait verileri kullanarak yaptığı çalışmada, özellikle örgütsel güvenin, iş doyum ile açık ara en güçlü ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Khodaei ve diğerleri (2013) İrandaki bir üniversite çalışanları ile yaptığı çalışmada sosyal sermayenin üç alt boyutu güven, sosyal ilişkiler ve sosyal ağ ile iş doyum arasında sırasıyla (0,35, 0,31 ve 0,51) anlamlı ilişki bulunmuştur. Ahmadi (2019) Tahrandaki öğretmenlerle yaptığı çalışmada sosyal sermayenin öğretmenlerin iş doyum ile anlamlı bir pozitif ilişkisi olduğunu saptamıştır. Bireysel ve örgütsel birçok faktörün iş doyum üzerinde etkisi bulunmaktadır. İş doyumunu etkileyen temel faktörler arasında yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi bazı demografik özellikler, iyimser ve kötümser bakış açısı, bireyin sahip olduğu değerler, çalışanlara ilişkin ekonomik ve sosyal politikalar, örgüt kültürü, örgüt iklimi, örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel destek ve yönetim tarzı sayılabilir (Özkan, 2017). Çalışma bulgusu yapılan diğer çalışmalarla da desteklenmektedir bu bağlamda öğretmenlerin çalışma ortamlarının iyileştirilmesi, kişisel ve mesleki gelişimlerine fırsat verilmesi ayrıca özlük hakları, maaş ve ücretlendirilmelerinde iyileştirilmelerin yapılmasının iş doyum düzeylerine olumlu katkılar sağlayacağını düşündürmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul ve Ortaokul öğretmenleri ile yapılan bu çalışmanın sonucunda araştırma kapsamına alınan okulların sosyal sermaye düzeyi orta, öğretmenlerin iş doyumunu beklenti düzeyi yüksek olmasına karşın iş doyumunu beklentilerinin karşılanma düzeyi orta olarak saptanmıştır. Sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Ayrıca "okuldaki öğretmenlerle ilgili önermeler", "okuldaki uygulamalarla ilgili önermeler" ve "paylaşılan normlarla ilgili önermeler" içeren sosyal sermaye alt boyutlarının öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde yordayıcı etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal sermaye, herhangi bir organizasyonun en önemli varlıklarından biridir ve kurumun hedeflerine ulaşmasında önemli bir rol oynar. Eğitim kurumları gibi temel hedefi insan yetiştirmek olan örgütlerde önemli bir katma değer sağlayacak olan sosyal sermaye düzeyinin yüksek olması kurumun verimliliği ve etkililiği açısından önemlidir. Öğretmenler arasındaki ilişkileri güçlü, ekip çalışması ruhuna sahip, iş birliği içinde hareket edebilen kurumlarda doğal olarak çalışanların iş doyumları da yüksek olacaktır. Ayrıca saygı, sevgi ve güvene dayanan katılımcı, paylaşımcı ve işbirlikçi bir ortamda çalışan öğretmenler, kendilerini verimli hissedecekler ve böylece eğitimin niteliği de artacaktır. Sosyal sermayenin geliştirilmesi için okulda güven ortamının oluşturulması, örgüt üyeleri arasında iletişimin ve iş birliğinin geliştirilmesi, üyelerin bir araya gelebilecekleri sosyal ortamlar hazırlanması ve örgüt kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim kurumları yöneticilerine, çalışanlarının mutluluğu ve kurumlarının başarısı için okullarındaki sosyal sermaye bileşenlerini irdeleyip yetersiz oldukları alanları geliştirme yönünde girişimlerde bulunmaları önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ağcasulu, H. (2017). Sosyal sermaye kavramı ve temel bakış açılarının karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(17), 114-129. Doi: 10.21076/vizyoner.283179
- Ahmadi, S. (2019). The relationship between social capital and quality of life with job satisfaction of teachers. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 2(2), 174-181.
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Akman, Y., & Abaslı, K. (2017). Sosyal sermaye ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkilerin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 6(2), 269-286.
- Akyürek, M.İ., & Çelik, S. (2020). Okullarda sosyal sermaye ve örgüt sağlığı ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 621-663.
- Ardahan, F. (2014). Sosyal sermaye, yaşam doyumunu ve akademik başarı ilişkisi: BESYO örneği. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 1212-1226.
- Ardahan, F., Ezici, M.N. (2015). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal sermaye profili, sosyal sermaye ve başarı durumunun çeşitli demografik değişkenlere göre değerlendirilmesi: Antalya örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 16-36.
- Ateş, H.K., & Bayraktar, H.V. (2018). Sınıf öğretmenlerinin okul kültürü algısı ile iş doyumunu arasındaki ilişki. *Educational Sciences*, 13(19), 127-162.
- Azimi, M., & Akan, D. (2019). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(2), 126-138.
- Bourdieu, P. (1986). 'The forms of capital'. Handbook of theory and research for the sociology of education, 241-258. John Richardson (Ed.) New York: Greenwood Press.

- Büyükbeşe, T., & Demirağ, B. (2018). Öğretim elemanlarının eğitim ortamı algısının sosyal sermaye boyutları üzerindeki etkisi üzerine nicel bir araştırma: Hasan Kalyoncu Üniversitesi örneği. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi / Journal Of Turkish Social Sciences Research*, 3(1), 53-71.
- Cohen, D., & Prusak, L. (2001). Kavrayamadığımız zenginlik kuruluşların sosyal sermayesi. (Çev. A. Kardam). İstanbul: MESS yayınları.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal Of Sociology*, 94(supplement), S95-s120 erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/2780243>
- Cengiz, S. & Karadeniz, Ö. (2020). Öğretmenlerin minnettarlık, psikolojik sermaye ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Turkish Studies - Education*, 15(2), 717-730.
- Çankaya, İ.H., & Çanakçı, H. (2011). Sosyal sermaye ve motivasyon arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 191, 127-191.
- Çakmak, M.S., & Arabacı, İ.B. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 890-909.
- Çıpa, D., Fındıklı, M.A., & Altındağ, E. (2021). Duygusal ve kültürel zekânın iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: sosyal sermayenin aracılık rolü. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 457-476.
- Demir, S. (2018). Entelektüel sermaye ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 205-215. Doi: 10.17679/inuefd.385908
- Demirtaş, Z., & Ersözlü, A. (2010). "Liselerde görev yapan öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri". *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 5(1), 199-209. Article number: 1c0124
- Doğan, Ö., & Bostancı, B.A. (2017). Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi/UUSB D*, 10(özel sayı 2), 313-334.
- Edinger, S.K., & Edinger, M.J. (2018). Improving teacher job satisfaction: the roles of social capital, teacher efficacy, and support. School of Professional and Continuing Studies Faculty Publications, 97. <https://scholarship.richmond.edu/spcs-faculty-publications/97>
- Ersözlü A. (2008). Sosyal sermayenin ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Tokat ili örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ, Türkiye.
- Fukuyama, F. (2005). Güven, sosyal erdemler ve refahın yaratılması. (Çev. A. Buğdaycı). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Gedik, A., & Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyum ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.
- Gençer, A. (2002). Öğretmenlerin iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Güngör, G., & Ergen, H. (2014). Kamu okullarının sosyal sermaye düzeyleri ve dezavantajlılıkları ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 65- 75.
- Günkör, C., & Özdemir, M.Ç. (2017a). Sosyal sermaye kavramına ve eğitim ortamına ilişkin algıların belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 8(15), 91-119.
- Günkör, C., & Özdemir, M.Ç. (2017b). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 70-90.
- Häuberer, J. (2011). Social capital theory. towards a methodological foundation. Germany: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 1st Edition. ISBN 978-3-531-17626-0
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kasalak, G. (2019). Algılanan örgütsel toksitenin iş doyumları üzerine etkisi: Duygusal bağlılığın aracılık rolü. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 1283-1309. Doi: 10.26466/opus.537424
- Khodaeia R., Valehzaghardb H.K., & Anvarc, H. (2013). A study on the effect of social capital on job satisfaction and citizenship behaviour. *Management Science Letters*, 3, 1873-1878. Doi: 10.5267/j.msl.2013.06.044



- Kitapçı, İ. (2015). Motivasyonel bir güç olarak sosyal sermaye kavramı ve rasyonelitesi. *Hukuk Ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 7(1-2), 11-36. JEL Code: J20
- Lange, T.(2015). Social capital and job satisfaction: the case of europe in times of economic crisis. *European Journal Of Industrial Relations*, 21(3), 275–290.
- Lin, N. (2017). Building a network theory of social capital. In N. Lin, K. Cook, & R. S. Burt (Eds.), *Social capital theory and research* (eBook, Chapter 1). Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9781315129457>
- Navaie, N.S. (2002). Kalkınma yolunda: sosyal sermaye ve sosyal sorumluluk. *Ekonomistler Platformu- Aralık-Bülteni*, 50-53.
- Oshagbemi, T.(2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers women in management review. *Women in Management Review*, 15(7), 331-343. doi:10.1108/09649420010378133
- Özan, MB., Özdemir, T.Y., & Yaraş, Z. (2017). The effects of social capital elements on job satisfaction and motivation levels of teachers. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 49-68. doi: 10.5281/zenodo.3448
- Özdemir, A.A. (2008). Çalışanların iş tatminlerinin artırılmasında örgütsel sosyal sermaye yeni bir belirleyici olabilir mi?. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 77-88.
- Özkan, A. (2017). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş doyumları düzeyleri (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Teftişi Bilim Dalı, Balıkesir, Türkiye.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Koçoğlu, E., Tan, Ç., & Demirkol, M. (2014). Eğitim kurumlarında sosyal sermayenin iş tatmini üzerindeki etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(58), 333-346.
- Petek, E., & Tunçay, S.S. (2021). Sosyal sermayenin motivasyona etkisi: Kastamonu Üniversitesi örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(21), 391-420. <http://busbed.bingol.edu.tr>
- Putnam, R.D. (1993). *Making democracy work: Civic tradition in modern Italy*. Ewing, NJ: Princeton. Princeton University Pres.
- Requena, F.(2003). Social capital, satisfaction and quality of life in the workplace. *Social Indicators Research*, 61(3), 331-360.
- Rezaee, R., & Nabeiei, P. (2016). Job satisfaction and social capital in university teachers. *J Health Man & Info*, 3(2), 46-50.
- Saatcioglu, A., & Sargut, G. (2014). Sociology of school boards: A social capital perspective. *Sociological Inquiry*, 84(1), 42–74. doi: 10.1111/soin.12025
- Şahin, C., & Ada, Ş. (2013). İlköğretim ile ortaöğretim okullarında sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 131-153.
- Şahin, C., Akan, D., & Başar, M. (2014). Okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye ilişkilerinin düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 300-320.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 10(1), 143-168.
- Şahin, M.M., & Yılmaz, O. (2020). Sosyal sermayenin motivasyon ve iş tatmini arasındaki aracılık etkisi: Batman Üniversitesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 27(3), 587-606. doi number: 10.18657/yonveek.632766
- Tetik, H.T., Ataç, L.O., & Köse, S. (2018) Psikolojik sermaye ile iş doyum ve performans ilişkisi: Türkiye’de yapılan araştırmalar üzerinden bir meta analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(2), 289-314.
- Toprak, E., & Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 125-147.
- Töremen, F., & Ersözlü, A. (2010). Eğitim örgütlerinde sosyal sermaye ve yönetimi. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık, 11.
- Yarçı, S.(2011). Pierre Bourdieu’da sosyal sermaye kavramı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 125-135.

# **Investigating the Audit Reports of the Turkish Court of Accounts between the Years 2018 and 2020 for the Ministry of National Education in Terms of Public Loss**

**Prof.Dr. Erdal Toprakçı**  
Ege University, Turkey  
ORCID: 0000-0001-9552-9094  
erdal.toprakci@ege.edu.tr

**Hatice Ak (MA Stud.)**  
Ministry of National Education, Turkey  
ORCID: 0000-0002-0585-5935  
akhaticeak35@gmail.com

## **Abstract**

This study aims to determine the findings that cause public loss and to make suggestions by analyzing the audit reports of Turkish Court of Accounts between the years 2018 and 2020 for the Ministry of National Education. In the study, the document analysis method, one of the qualitative research designs, was used, and the data were examined with content analysis. As a result of the research, the themes were shaped as "indirect public loss" and "direct public loss" and categories as "wrong implementations" and "missing implementations" were formed. Codes formed below them were "penal transactions", "collection transactions", "transactions requiring additional cost", "faults arising from decisions and actions", "income and expense transactions", "unlawful transactions". As a result of the study, forty-eight findings were found to be directly causing public loss and five indirectly causing public loss. In addition, most of the findings were observed under the "direct public loss" theme and the "income and expense transactions" code. In this context, suggestions were made to the implementers about what they should do in order not to make the aforementioned mistakes, and to the researchers to conduct studies on the causes of these findings.

**Keywords:** Educational inspection, Public loss, Public financial management, Audit reports of the Turkish Court of Accounts.



**E-International Journal  
of Pedagogogy**

Vol: 1, No: 3, pp. 36-49

36

Research Article



Received: 11.11.2021  
Accepted: 28.12.2021

## **Suggested Citation**

Toprakçı, E. & Ak, H. (2021). Investigating the audit reports of the Turkish Court of Accounts between the years 2018 and 2020 for the Ministry of National Education in terms of public loss, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 1(3), 36-49. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.56>

## Extended Abstract

**Problem:** There is a need for inspection in order to obtain the desired outcomes from the education system. According to [Aydn \(2005\)](#), inspection is to determine the level to which the organization realizes its goals, to take the necessary measures to get better results and to improve the organizational functioning. An important principle of auditing is accountability. In the absence of this principle, organizational goals may deviate in various ways. The context, especially related to organization's financial operations, can be called "financial damage". Financial damage is generally expressed as "public loss" for public institutions. In Turkey, it is the Turkish Court of Accounts (TCA) to inspect the use of public resources in accordance with the law and their purposes, and to prepare the necessary audit reports in the end. Therefore, as in other public institutions, the TCA carries out the financial audit of education. This study which investigates the "Ministry of National Education" TCA reports between the years 2018-2020 will create an inventory for public personnel in this field and contribute to the literature. In this context, this study aims to determine the findings that cause public loss and to make suggestions by analyzing the audit reports of TCA for the years 2018-2020 for the Ministry of National Education.

**Method:** In the study, document analysis method was used within the scope of qualitative research. Qualitative research reveals perceptions and events in a natural environment in a realistic and holistic way and explains previously unnoticed results in relation to each other based on the collected data ([Yildirim and Simsek, 2005: 39](#)). Again, according to [Yildirim and Simsek \(2016\)](#), document analysis includes the analysis of written materials containing information about the investigated event and facts. The document of this study including the years between 2018 and 2020 is the "Audit Reports of Turkish Court of Accounts for The Ministry of National Education". TCA has a total of three "Ministry of Education" audit reports for the years 2018-2020, one for each year. These reports were accessed from the "reports" page of the TCA website ([sayistay.gov.tr](http://sayistay.gov.tr)) on 07.11.2021. Document analysis method that allows documents to be analyzed in order to obtain data includes of the steps of accessing the document, verifying its authenticity, understanding the document, analysis and using the data ([Yildirim and Simsek, 2016](#)). The audit reports investigated within the scope of this study are original as they were taken from the official website of the Turkish Court of Accounts. At the same time, expert opinion was sought regarding the data in order to ensure credibility (internal validity) by going through the whole study. Expert opinion expresses the reviews of experts who critically view the research process and give feedback to the researcher ([Creswell, 2003; cited in Yildirim and Simsek, 2016: 279](#)). In order to ensure the reliability of the study's findings, the statements in the audit reports were included as they are-without changing. It is aimed to increase the external validity (confirmability) by keeping the raw data of the study to be used in the further researches to be conducted on this subject.

**Findings:** Under the theme of findings that indirectly cause public loss, two categories, specifically "wrong implementations" and "missing implementations", come to the fore. "Transactions requiring additional cost" code was formed under the wrong implementation category, and "penal transactions" and "collection transactions" codes under "missing implementations" category. Under the theme of findings that directly cause public loss, two categories, specifically "wrong implementations" and "missing implementations" were, stand out. "Faults arising from decisions and actions" and "income and expense transactions" codes were formed under the wrong implementation category, and "unlawful transactions" code under "missing implementations" category.

In this study, the concept of "public loss", which is one of the important elements of the Law No. 5018, was studied in the context of the "Ministry of National Education". In general, the findings reveal that there are problems in terms of both efficiency and economic effectiveness in the use of public resources within the body of the "Ministry of National Education".



**Suggestions:** *The reports prepared by TCA as the designated auditing task are a guide for education administrators and have educational and instructive features. For this reason, education administrators are recommended to examine and evaluate the "Audit reports of the Turkish Court of Accounts for Ministry of National Education" in detail. This assessment will allow them to gain experience on the subjects mentioned in the reports, even if they do not experience the incidents themselves. Researchers may be advised to conduct studies on the causes of problems and difficulties encountered in financial affairs and transactions of the education system.*



## Millî Eğitim Bakanlığı, 2018-2020 Yılları Arasına Ait Sayıştay Denetim Raporlarının Kamu Zararı Bağlamında İncelenmesi

**Prof. Dr. Erdal Toprakçı**  
Ege Üniversitesi, Türkiye  
ORCID: 0000-0001-9552-9094  
erdal.toprakci@ege.edu.tr

**Hatice Ak (YL Öğr.)**  
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
ORCID: 0000-0002-0585-5935  
akhaticeak35@gmail.com

### Özet

Bu araştırmada 2018-2020 yılları arasında Sayıştay'ın Millî Eğitim Bakanlığı'na ilişkin denetim raporları analiz edilerek, kamu zararına yol açan tespitleri belirlemek ve öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda temalar "dolaylı kamu zararı" ve "doğrudan kamu zararı" olarak şekillenirken; "yanlış uygulamalar" ve "eksik uygulamalar" biçiminde kategoriler oluşmuş; onların altında ise, "cezai işlemler", "tahsilat işlemleri", "ilave maliyet gerektiren işlemler", "karar ve eylemlerden doğan kusurlar", "gelir ve gider işlemleri", "hukuka aykırı işlemler" adlı kodlar biçimlenmiştir. Araştırma sonucunda doğrudan kamu zararına ilişkin tespit sayısının kırk sekiz, dolaylı olarak kamu zararına ilişkin tespit sayısının ise beş olduğu görülmüştür. Ayrıca en çok tespit "doğrudan" teması kapsamında ve "gelir gider işlemleri" kodu altında olduğu bulgulanmıştır. Bu bağlamda, uygulayıcılara söz konusu hataya düşmemeleri adına yapmaları gerekenler ve araştırmacılara da sonucun nedenleri ile ilgili araştırmalar yapmaları konusunda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim denetimi, Kamu zararı, Kamu mali yönetimi, Sayıştay denetim raporları.



E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi

Cilt: 1, Sayı: 3, ss. 36-49

Araştırma Makalesi

39



Gönderim Tarihi: 11.11.2021  
Kabul Tarihi: 28.12.2021

### Önerilen Atıf

Toprakçı, E. ve Ak, H. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı, 2018-2020 yılları arasına ait Sayıştay denetim raporlarının kamu zararı bağlamında incelenmesi, *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)* 1(3), 36-49. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.56>

## GİRİŞ

Toplum, aynı amaca sahip ve birlikte yaşamak isteyen insanlardan oluşur [Kongar \(1985\)](#) toplumu, kendi kendini devam ettiren, belli bir fiziksel yeri olan, varlığını uzun süre devam ettiren ve bir yaşamı paylaşan insanlar topluluğu olarak ifade ederken, [İnceoğlu \(1993\)](#) birçok küçük grubun oluşturduğu insan kitlesi şeklinde dile getirmiştir. İnsanlar bir kez toplulaşmayı başarınca sonrasında toplumun devamı için özelde çocukları genelde de bütün bireyleri eğitmek durumundadır. [Toprakçı \(2008: 5\)](#)'ya göre; çocuğun, bireysel özellikleri ve eldeki ortam, koşul ve olanaklar bağlamında başta kendisi, sonra içinde bulunduğu toplum/ulus ve en sonra dâhil olduğu evrensel yapının etkin bir üyesi haline getirilmesi süreci olarak tanımlanan eğitim; toplumların ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirebilmeleri için bir zorunluluktur. Bununla birlikte eğitim sisteminden istenen çıktılarının alınması için denetime ihtiyaç vardır. [Aydın \(2005\)](#)'a göre denetim, örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve örgütsel işleyiş sürecini geliştirmektir. Bu bir örgüt olarak eğitim kurumları için de geçerlidir. Denetleme mekanizması olmadan örgütlerin başarılı olması zordur ([Çıtır, 1987: 12](#)). [Toprakçı \(2017\)](#) ise eğitim denetimini aynı zamanda bir bilim dalı olarak yorumlayarak "Yapılmış ya da yapılmakta olan eğitim faaliyetlerinin amaca uygun olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini saptama sürecini inceleyen, açıklayan ve bu süreci öndeyileyen bilim dalıdır" şeklinde bir tanım yapmıştır. Kamu hizmetlerinin hem nitelik hem de nicelik olarak gelişmesi zorunluluğu denetimin önemini de o oranda artırmaktadır ([Akbabaoğlu, 2002: 43](#)). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, denetimin hem eğitim yönetimi sürecinin bir parçası hem de onu da kontrol eden bir faaliyet olarak önemi anlaşılmaktadır.

Denetimin önemli bir ilkesi hesap verebilirliktir. Hesap verebilirlik, örgütsel verimlilik ve etkililiğin temel yönetim kaynağı olarak yetki ve sorumluluk sahibi olan kişilerin yaptıklarından ya da yapmaları gerektiği halde yapmadıklarından sorumlu tutuldukları, örgütsel misyon ve değerlere bağlı kalma sorumluluğu taşıdıkları, örgütsel hedeflere ulaşmak için gerekli çabayı göstermeleri konusunda inancı ifade eden dinamik bir süreçtir ([Ebrahim, 2003: 817](#)). Örgütlerin amaçlarından sapmaları çeşitli şekillerde gerçekleşebilir. Bunun özellikle örgütün maddi öğeleri bağlamı hali "maddi zarar" olarak isimlendirilebilir. Diğer toplumsal kurumlar gibi eğitim örgütleri de kamusal bir nitelik gösterir. Buna göre maddi zarar genel anlamda kamu kurumları için "kamu zararı" olarak ifade edilmektedir. Kamu zararı, [5018](#) sayılı "Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu"nda, "Kamu görevlilerinin kasıt, kusur veya ihmallerinden kaynaklanan mevzuata aykırı karar, işlem veya eylemleri sonucu kamu kaynağında artışa engel veya eksilmeye neden olunması" şeklinde ifade edilmiştir. Kamu kaynaklarını kullanan kişilerin yaptıklarından ya da yapmaları gerektiği halde yapmadıklarından dolayı yetkili makamlara karşı sorumlu olması, kamu zararına sebep olan unsurların ortadan kaldırılmasına olanak sağlar. Görülen odur ki hesap verebilirlik, kamu zararını engelleyici bir işleve sahiptir. Türkiye'de kamu kaynaklarının hukuka ve amaçlarına uygun kullanımının denetlenmesi ve bu denetleme sonucunda gerekli raporların hazırlanması görevi Sayıştay'a aittir. [1982](#) Anayasası'nın Sayıştay ile ilgili olarak [160](#). maddesinde, Sayıştay'ın merkezî yönetim bütçesi kapsamındaki kamu idareleri ile sosyal güvenlik kurumlarının tüm gelir ve giderleri ile mallarını Türkiye Büyük Millet Meclisi adına denetlemek ve sorumluların hesap ve işlemlerini kesin hükme bağlamak, böylece; kanunlarla verilen inceleme, denetleme ve hükme bağlama işlerini yapmakla görevlendirilmiştir. Sayıştay denetimi ise kanunda şu şekilde tanımlanmıştır: "Sayıştay tarafından yapılacak harcama sonrası dış denetimin amacı, genel yönetim kapsamındaki kamu idarelerinin hesap verme sorumluluğu çerçevesinde, yönetimin malî faaliyet, karar ve işlemlerinin; kanunlara, kurumsal amaç, hedef ve planlara uygunluk yönünden incelenmesi ve sonuçlarının Türkiye Büyük Millet Meclisine raporlanmasıdır ([5018/68](#))." Bu yönüyle Sayıştay denetimi, hesap verme sorumluluğunun tam anlamıyla yerine getirilmesine hizmet etmektedir ([Kaya, 2000:19](#)). Dolayısıyla diğer kamu idarelerinde olduğu gibi eğitimin de mali denetimini Sayıştay yürütmektedir.

Sayıştay denetim görevini, 2006 yılında yürürlüğe girerek mali anayasa olarak adlandırılan 5018 sayılı "Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu" ile 2010 yılında yürürlüğe giren 6085 sayılı "Sayıştay Kanunu" hükümleri gereğince yürütmektedir. "Milli Eğitim Bakanlığı, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'na ekli 1 sayılı cetvelde yer alan genel bütçeli idarelerden olup, temel faaliyetlerini merkezi yönetim bütçe kanunlarıyla verilen ödeneklerle gerçekleştirmektedir." (Sayıştay, 2020). Taşımali öğrencilerin yemek ve taşıma giderleri, özel eğitim öğrencilerinin taşıma giderleri ve ücretsiz ders kitaplarına ilişkin harcamalar, Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu'ndan aktarılan kaynaklardan karşılanmakta ve bu harcamalar da Bakanlık bütçesinden ayrı olarak açılmış olan özel hesaplardan takip edilmektedir. Bunun yanında Okul Aile Birliği hesapları, özel etüt ve kurslar ile motorlu sürücü kurslarına ait hesaplar ise, il ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından takip edilen özel hesaplardır. "Milli Eğitim Bakanlığı" bünyesinde yer alan "Döner Sermayeli İşletmeler, Öğretmenevleri ve Akşam Sanat Okulları"na ait mali iş ve işlemler de bütçe dışında sürdürülmektedir. "Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren döner sermaye işletmeleri, iş ve işlemleri ile bütçelerinin hazırlanması, uygulanması, sonuçlandırılması, muhasebesi, kontrol ve denetimi ile muhasebe yetkililerinin niteliklerine ilişkin usul ve esaslar bakımından 01.05.2007 tarih ve 26509 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan Döner Sermayeli İşletmeler Bütçe ve Muhasebe Yönetmeliği hükümlerine tabidir." (Sayıştay, 2020). Öğretmenevi ve akşam sanat okullarının yönetim ve işleyişine ilişkin usul ve esaslar "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenevi, Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu Uygulama Yönergesi"nde düzenlenmiş olup, bu kurumlar aynı zamanda "Hazine ve Maliye Bakanlığı" tarafından her yıl yayımlanan "Kamu Sosyal Tesislerine İlişkin Tebliğ" hükümlerine de tabidir (Sayıştay, 2020).

Alanyazın incelendiğinde denetim organları raporları ile ilgili çalışmalara (Toprakçı, 2009; Toprakçı, 2018; Toprakçı ve Taş, 2020) rastlanmaktadır. Diğer yandan yüksek denetim organı olan Sayıştay'ın Milli Eğitim Bakanlığı düzenlilik denetim raporları ile ilgili 2012-2017 yılları arası Milli Eğitim Bakanlığı Sayıştay raporlarının incelendiği bir çalışma mevcuttur (Toprakçı ve Bakır, 2019). Var olan bu çalışmada raporlardaki ifadeler ile ilgili olarak "olumlu", "olumsuz", ve "nötr" olmak üzere üç tema oluşturulmuş ve temaları şekillendiren kodlar ile ilgili ifadelerin dağılımları incelenmiştir. Alanyazında yer alan diğer araştırmalar ise, Kamu Mali Yönetiminde Sayıştay denetimini konu alan çalışmalardır. Bunlar kısaca, Mali Yönetim Sisteminde Sayıştay hesap yargısı açısından kamu zararı unsurlarının değerlendirilmesi (İpek ve Hepaksaz, 2018); hesap verebilirliğin yerel yönetim başarılarına etkisi (Kalkan ve Alparslan, 2009); hesap verilebilirlik mekanizmasının işleyişinde Türk Sayıştay'ının rolünü (Demirci, 2017); Türkiye'de dış denetim mevzuatı ve kamu mali sistemine yansımaları (Özekicioğlu, 2017); Türkiye'de Sayıştay'ın düzenlilik denetimine genel bakış (Ela ve Türkyener, 2015); Sayıştay raporlarının kamu mali yönetimine katkısı (Akyel, 2016); Sayıştay'ın rolünün, 6085 sayılı "Sayıştay Kanunu" sonrası değişiklikler bağlamında etkisi (Önder ve Meydanlı, 2019); Türk kamu mali yönetiminde Sayıştay denetimi (Görgün, 2011) şeklindedir. Bazı çalışmalarda ise Sayıştay'ın diğer kurumlarla olan ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Güvenlik sektöründe Sayıştay denetiminin incelendiği çalışma (Binici ve Türkyener, 2011); devlet üniversitelerinin performans denetim sonuçlarında raporlanan tespitlerin analizi (Küçükçayan ve Ağdeniz, 2019) bu çalışmalardandır. Tüm bu araştırmalara bakıldığında, Sayıştay'ın Milli Eğitim Bakanlığı raporlarını 2018-2020 yılları arasında inceleyen bir çalışmanın mevcut olmadığı görülmektedir. Bu açıdan, bu araştırma ile Sayıştay'ın Milli Eğitim Bakanlığı'na ait 2018-2020 yılları arasındaki faaliyetlerinin incelenmesi, bu alandaki kamu personeli için bir rehber niteliği oluşturacak ve alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, araştırmanın amacı 2018-2020 yılları arasında Sayıştay'ın Milli Eğitim Bakanlığı denetim raporlarının analiz edilerek, kamu zararına yol açtığı belirtilen tespitleri incelemektir. Belirtilen amaç doğrultusunda yapılan ön araştırmada iki tema oluşmuştur. Bunlar doğrudan ve dolaylı kamu zararı şeklindedir. Bu temalar ekseninde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Eğitim kurumlarında Sayıştay'ın dolaylı kamu zararına ilişkin tespitleri nelerdir?
- 2) Eğitim kurumlarında Sayıştay'ın doğrudan kamu zararına ilişkin tespitleri nelerdir?

- 3) Eğitim kurumlarında Sayıştay'ın doğrudan ve dolaylı kamu zararına ilişkin tespitlerinin karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan sayısal veriler nelerdir?

## YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma kapsamında doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, algıları ve olayları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyar ve toplanan verilerden yola çıkarak daha önceden fark edilmeyen sonuçları birbiriyle ilişkili bir şekilde açıklar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39). Yine Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre doküman incelemesi ise araştırılan olay ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Kamuya ait olan bu Sayıştay raporları, eğitim örgütlerini anlamada değerli kaynaklar olarak görülmüş ve doküman incelemesinin aşamalarına göre analiz edilmiştir.

### Çalışma Dokümanı

Araştırmanın dokümanı Sayıştay'ın Milli Eğitim Bakanlığı Denetleme Raporları'dır. Toprakçı ve Bakır (2019)'ın, 2012-2017 yılları arası Sayıştay'ın Milli Eğitim Bakanlığı düzenlilik denetim raporlarının incelendiği bir çalışması mevcut olduğundan; bu araştırma 2018-2020 yılları arası ile sınırlandırılmıştır. Belirtilen yıllar arasında, Sayıştay'a ait her yıl bir tane olacak şekilde toplamda üç tane Milli Eğitim Bakanlığı Denetleme Raporu bulunmaktadır. Bu raporlarda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm kurum ve kuruluşların mali iş ve işlemlerinin denetleme sonuçları yer almaktadır. Bu raporlara Sayıştay'ın internet sitesinin ([www.sayistay.gov.tr](http://www.sayistay.gov.tr)) "raporlar" sayfasından 07.11.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Dokümanların, veri elde edebilmek amacıyla analiz edilmesine olanak sağlayan doküman inceleme yöntemi; belgeye ulaşma, orijinalliğinin kontrolü, belgenin anlaşılması, analiz ve verinin kullanılması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında incelenen denetim raporları da Sayıştay'ın resmi internet sitesinden alındığından orijinaldir. Ayrıca raporlarda bahsi geçen kanun ve yönetmeliklerden de özellikle tespitleri anlamak üzere yararlanılmıştır. Bu belgelere de ilgili bakanlıkların kendi sitesinden ulaşılmış ve orijinalliği teyit edilmiştir. Raporlarda eğitim kurumları ile ilgili tespitler incelenmiş ve bu tespitler tema, kategori ve kodlar ortaya çıkarılacak şekilde anlaşılmaya çalışılmıştır. Daha sonra ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilir ve anlaşılır bir biçimde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu analizde veriler nicelleştirilebileceği gibi, yüzde dağılımı şeklinde de belirtilebilir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik özellikleriyle özetlendiği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu bilgiler ışığında, sınırlı tutulan yıllar arasındaki denetim raporları dikkatlice incelenmiş; kodlar, kategoriler ve temalar net olarak ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada temalar "dolaylı kamu zararı" ve "doğrudan kamu zararı" olarak şekillenirken; "yanlış uygulamalar" ve "eksik uygulamalar" biçiminde kategoriler oluşmuş; onların altında ise, "cezai işlemler", "tahsilat işlemleri", "ilave maliyet gerektiren işlemler", "karar ve eylemlerden doğan kusurlar", "gelir ve gider işlemleri", "hukuka aykırı işlemler" adlı kodlar biçimlenmiştir. Son olarak verilerin kullanılması aşamasında ise, kodlara bağlı olarak raporlardan ifadeler bağlamalı alıntılar yapılmış ve bu alıntılar yorumlanmıştır. Temalara ait alıntılar ilk iki alt problemi oluşturmuştur. Üçüncü alt problem ise bu iki temanın karşılaştırılması ve sayısal verilere dönüştürülmesi olarak belirlenmiştir. Analiz sürecinin nasıl şekillendiğine dönük örnekler Tablo 1' de verilmiştir.



**Tablo 1:** Sayıştay'ın Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Raporu'na ait içerik analizi örneği

Tema	Kategori	Kod	Tespitler (ifadeler)
Doğrudan Kamu Zararına İlişkin Tespitler	Yanlış Uygulamalar	Gelir ve gider işlemlerinden doğan kusurlar	Tespit: "Destekleme ve yetiştirme kurslarının temel amacından uzaklaşması ve bu kurslar için ayrılan kaynağın sürekli artması." Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi: "İlköğretim kurumlarında her ortaokul kurs merkezidir. Ortaöğretim kurumlarında ise kursların; eğitim kurumlarının türleri, donanımı, birbirine yakınlığı, derslik ve öğrenci sayıları, ulaşım kolaylığı ve güvenliği, coğrafi bütünlük gibi hususlar dikkate alınarak eğitim bölgesi veya ortaöğretim kayıt alanı içinde il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince belirlenen kurumlarda ortak olarak açılması esastır (madde 5)." Koda uygunluk: Ortak olarak açılacak olan kursların hemen hemen her okulda ve tüm derslerden açılmasının getirdiği ekonomik yük, kamu zararına sebep olmaktadır.
	Eksik Uygulamalar	Karar ve eylemlerden doğan kusurlar	Tespit: "İstihkak sahiplerine yapılan ödemeler öncesinde vergi borcu sorgulamasının yapılmaması." 4734 Sayılı Kamu İhale Kanunu: "1 Ocak 2018 tarihinden itibaren uygulanmak üzere, 2.000 TL üzerinde yapılacak ödemeler sırasında, hak sahiplerinin Maliye Bakanlığı'na bağlı tahsil dairelerine vadesi geçmiş borçlarının bulunmadığına ilişkin durum gösterir belge aranılması zorunluluğu getirilmiş; bu tutar 03.03.2020 tarihinde 5.000 TL'ye çıkarılmıştır." Koda Uygunluk: Kanun maddesinden anlaşıldığı üzere, vergi borcu olan veya olmayanların, bu sonuca dair belgeyi ödemeye ilişkin evrakların içinde bulundurma zorunluluğu mevcuttur. Bu nedenle bu tespitte eksik bir işlem yapıldığı açıkça görülmektedir.

Veriler sınıflandırılırken, bazı tespitlerin birden fazla kod ile ilişkili olabileceği görülmüş ancak uzman görüşleri sonucunda en ilişkili olduğu kod altında değerlendirilmiştir. Raporlarda incelenen veri sayısı 53 olup, bu verilerden alıntılar yapılarak her kodun altında belirtilmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması için meslektaş teyidi ve uzman görüşüne başvurulabilir. Meslektaş teyidi, elde edilen verilerin karşılaştırılmasıyla araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geribildirimde bulunan uzman görüşünü ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada öncelikle meslektaş teyidinde gidilmiş, Sayıştay Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Raporları'nı inceleyen okul yöneticileri ile düzenli aralıklarla bir araya gelinmiştir. Bu görüşmeler sonucunda içerik analizi ile kod, kategori ve temalar ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, araştırmacının tüm boyutlarıyla incelenerek inandırıcılığı (iç geçerlilik) sağlamak için veriler ile ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü, araştırma sürecine eleştirel gözle bakan ve araştırmacıya geri bildirimde bulunan uzmanların düşüncelerini ifade etmektedir (Creswell, 2003; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Örneğin tespitler ile ilgili çalışılırken, birden fazla kod ile ilişkilendirilebileceği düşünülen bir ifade ile ilgili olarak, denetim alanında uzman bir akademisyen ile toplantılar yapılmış; kodların farklı ve benzer yönleri ele alınmıştır. Görüş birliğine varılıncaya kadar bu konu üzerinde görüşmelere devam edilmiş ve nihai karara varılmıştır. Araştırmacının güvenirliliğinin sağlanması için denetim raporlarındaki ifadelerle değiştirilmeden yer verilmiştir. Bu konu ile ilgili yapılacak olan araştırmalarda kullanılmak üzere araştırmacının ham verileri saklanarak dış güvenirliliğin (teyit edilebilirliği) artırılması amaçlanmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde Sayıştay'ın Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Raporları'nın analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan kategori ve kodların dağılımına, bulguları destekleyen alıntılara ve alıntıların yorumlanmasına yer verilmiştir. Alanyazın incelemesinde araştırma konusu ile ilgili az sayıda çalışma bulunduğu için daha çok kanunlar ve yönetmelikler bağlamında yorum yapılmıştır.

### 1. Dolaylı kamu zararına ilişkin tespitler:

Bu temadaki "dolaylı" kavramı ile 2018-2020 yılları arası Sayıştay raporlarında Milli Eğitim Bakanlığı personelinin yetkileri çerçevesinde görev ve sorumluluklarını yerine getirirken, bilerek veya bilmeyerek işledikleri kusurlar sonucunda üçüncü kişilerce verilen zararlar ya da üçüncü kişilerin kusurları nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı'nın uğradığı zararlar ifade edilmektedir. Tablo 2'de dolaylı kamu zararına ilişkin tespitler teması altında "yanlış uygulamalar" ve "eksik uygulamalar" olmak üzere iki kategorinin ön plana çıktığı görülmektedir. Yanlış uygulamalar kategorisi, "ilave maliyet gerektiren durumlar" kodu olarak, eksik uygulamalar kategorisi ise "cezai işlemler" ve "tahsilat işlemleri" kodları olarak biçimlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda cezai işlemlerden kaynaklanan kusurlar kodu ile ilgili üç tespit, tahsilat işlemlerinden kaynaklanan kusurlar ile ilgili bir tespit ve ilave maliyet gerektiren durumlar ile ilgili de bir tespit olmak üzere; temada toplam beş tespit olduğu anlaşılmıştır.

**Tablo 2:** Dolaylı kamu zararına ilişkin tespitler temasında bulunan kategori ve kod dağılımı

Tema	Kategori	Kodlar
Dolaylı Kamu Zararına İlişkin Tespitler	Yanlış Uygulamalar	İlave Maliyet Gerektiren Durumlar
	Eksik Uygulamalar	Cezai İşlemler Tahsilat İşlemleri

Eksik uygulamalar kategorisindeki kodlardan biri olan "cezai işlemler" ile ilişkili olarak tespit edilen ifadelerden birisi şu şekildedir: "Sosyal güvenlik kurumu tarafından uygulanan idari para cezalarının bakanlık bütçesinden ödenmesine rağmen ilgililere rücu edilmemesi" (Genel Bütçe Hesabı, 2020: 37). 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 12'nci maddesi gereğince devlet memurunun kasit, kusur, ihmal veya tedbirsizliği sonucu idare zarar uğramışsa, bu zararın ilgili memur tarafından karşılanması gerekmektedir. Buna göre, Sayıştay raporunda bahsi geçen konu ile ilgili cezanın bakanlık bütçesinden ödenmesi kamu zararına sebep olmaktadır. Bu cezaların ilgili kişilerce ödenmesi, bu zarara sebep olan unsuru ortadan kaldıracaktır.

Eksik uygulamalar kategorisindeki ait kodlardan bir diğeri olan "tahsilat işlemleri" ile ilgili tespit edilen ifade ise şöyledir: "POS cihazları ile yapılan tahsilatların banka tarafında süresi içerisinde işletmelerin hesabına aktarılmaması" (Döner Sermaye İşletmeler, 2020: 51). Bu madde ile süresi içinde işletmelerin hesabına aktarılmayan ücretin gelir kaybına, dolayısı ile de kamu zararına yol açtığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren döner sermaye işletmelerin iş ve işlemleri ile bütçelerinin hazırlanması, uygulanması, sonuçlandırılması, muhasebesi, kontrol ve denetimi ile muhasebe yetkililerinin niteliklerine ilişkin usul ve esaslar bakımından 01.05.2007 tarih ve 26509 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanan Döner Sermayeli İşletmeler Bütçe ve Muhasebe Yönetmeliği hükümlerine tabidir (Döner Sermaye İşletmeler, 2020: 51). Özellikle döner sermaye işletmelerinden birisi olan "Ders Aletleri Yapım Merkezi" tarafından yürütülen, Milli Eğitim Bakanlığı'nca basılmasına ve dağıtılmasına karar verilen ilkökul, ortaokul, lise ve mesleki öğretime ilişkin ders kitapları, öğretmen

kılavuz kitapları gibi çeşitli basılı materyaller açısından düşünüldüğünde, konunun önemi anlaşılmaktadır.

Yanlış uygulamalar kategorisindeki kod olan "ilave maliyet gerektiren durumlar" ile ilgili ifade de şöyledir: "Okul aile birlikleri bünyesinde istihdam edilen personele ilişkin sözleşmeler ve uygulamalarından kaynaklanan hukuki sorunların ilave maliyetlere sebebiyet vermesi." (Okul Aile Birlikleri, 2018: 127). Okul aile birlikleri, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16'ncı maddesi gereğince kurulur. Okul aile birlikleri, okullarda temizlik ve güvenlik gibi işlerin aksamaması için sözleşmeler bağlamında personel istihdam edebilir. Ancak, 2018 yılına ait Sayıştay Denetim raporunun Okul Aile Birlikleri ile ilgili kısmında, yukarıdaki tespitlere istinaden şöyle bir ifade mevcuttur: "İş akitlerinin emekliye ayırma ya da başka nedenlerle sona erdirilmesini takiben yargı mercilerine başvuran personelin önemli bir bölümünün, kendilerine hafta içi ve hafta sonları ile milli ve dini bayramlarda fazla mesai yaptırıldığı halde ücretlerinin ödenmediği, yaz tatillerinde izin kullandıkları dönemde maaş ve sigorta primlerinin yatırılmadığı ya da izin kullanmadıkları halde izin ücretlerinin ödenmediği gibi gerekçeler ileri sürerek, ilgili okul aile birliklerinin bütçe olanaklarını aşan tutarlarda hak talebinde buldukları görülmektedir." Görülmektedir ki, bu gibi durumlarda okul aile birlikleri, dolayısı ile de okul yöneticileri zor durumda kalmaktadır.

## 2. Doğrudan kamu zararına ilişkin tespitlerin nitelikleri:

Bu temadaki 'doğrudan' kavramı ile 2018-2020 yılları arası Sayıştay raporlarında Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan kamu görevlilerinin kasıt, kusur, ihmal ve tedbirsizliği sonucu kendilerine teslim edilen devlet malını koruyamamaları ya da hizmet dışı kalmasına neden olarak doğrudan doğruya devlete verdikleri zararları ifade etmektedir. Tablo 3'te doğrudan kamu zararına ilişkin tespitler teması altında "yanlış uygulamalar" ve "eksik uygulamalar" olmak üzere iki kategorinin ön plana çıktığı görülmektedir. Yanlış uygulamalar kategorisi, "karar ve eylemlerden doğan kusurlar" ve "gelir ve gider işlemlerinden doğan kusurlar" kodları olarak, eksik uygulamalar kategorisi ise "hukuka aykırılık" kodu olarak biçimlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda karar ve eylemlerden doğan kusurlar kodu ile ilgili on beş tespit, gelir ve gider işlemlerinden doğan kusurlar ile ilgili on sekiz tespit ve hukuka aykırı işlemlerden oluşan kusurlar ile ilgili de on beş tespit olmak üzere; temada toplam kırk sekiz tespit olduğu görülmüştür.

**Tablo 3:** Doğrudan kamu zararına ilişkin tespitler temasında bulunan kategori ve kod dağılımı

Tema	Kategoriler	Kodlar
Doğrudan Kamu Zararına İlişkin Tespitler	Yanlış Uygulamalar	Karar ve Eylemlerden Doğan Kusurlar Gelir ve Gider İşlemlerinden Doğan Kusurlar
	Eksik Uygulamalar	Hukuka aykırılık

Yanlış uygulamalar kategorisindeki kodlardan biri olan "karar ve eylemlerden doğan kusurlar" ile ilişkili olarak tespit edilen ifadelerden birisi şu şekildedir: "İlçe Milli Eğitim kadrolarına mevzuatta öngörülen şartları sağlamayan kişilerin atanması." (Genel Bütçe Hesabı, 2020: 17). İlgili maddede ifade edilen tespite göre, 2020 yılı süresince toplam kırk dokuz personel, asaleten atanabilme şartlarını taşımadığı halde ilçe milli eğitim müdürlüğü kadrolarına atanmıştır. Bu tespit aynı zamanda doğrudan

kamu zararına ilişkin tespitler adlı temanın hukuka aykırılık kodu ile de ilişkilendirilebilir. Çünkü hem 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na hem de "Milli Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Yer Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik'e uygun düşmemektedir (Genel Bütçe Hesabı, 2020).

Aynı kod ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birlikleri 2019 Yılı Sayıştay Düzenlilik Denetim Raporu'nda karşımıza çıkan bir ifade ise, "Okul Aile Birliklerini yasal amacını gerçekleştirecek kapasite ve işlevselliğe sahip kılacak önlemlerin alınmaması." şeklindedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 16'ncı maddesi gereğince, eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanacağı ve bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulacağı belirtilmiş olmasına rağmen; yukarıdaki ifadenin içeriğinde görülmektedir ki, bu işlevsellik sağlanamamaktadır. Okul Aile Birlikleri gelirlerini büyük oranda kantin vb. yerlerin işletmelerinden sağlamakta, aileler ile işbirliği göz ardı edilmektedir. Sınırlı bütçeleri nedeniyle de birlikler etkin bir hizmet aracına dönüşmemekte ve yasal amaçlarını gerçekleştirmekten uzak kalmaktadır (Okul Aile Birlikleri, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nin "denetim" başlıklı 26'ncı maddesi gereğince Okul Aile Birlikleri yılda en az bir defa Bakanlık ya da illerdeki denetim elemanlarınca denetlenmelidir. Ancak bu uygulama hayata geçirilemediğinden, saydam ve hesap verebilir bir işleyiş de sağlanamamakta; bu da birlikler ve okul yönetimleri hakkında güvensizliğe yol açmaktadır. Raporda bu madde için, "Okul aile birliklerinin yasa ile belirlenmiş amaç ve hedefleri etkin şekilde gerçekleştirebilmesi için güçlü bir kapasiteye kavuşturulmaları; bunun için de Bakanlık tarafından gerekli denetim, izleme ve rehberlik mekanizmalarının oluşturulması, bilgi yönetim sisteminin geliştirilmesi, bütçe yönetim süreçlerinin güven veren, saydam ve hesap verebilir bir yapıda sürdürülmesinin sağlanması gerekmektedir." şeklinde öneride bulunulmuştur (Okul Aile Birlikleri, 2019: 86).

Yanlış uygulamalar kategorisindeki kodlardan bir diğeri olan "gelir ve gider işlemlerinden doğan kusurlar" ile ilgili tespit edilen bir ifade ise şöyledir: "Destekleme ve yetiştirme kurslarının temel amacından uzaklaşması ve bu kurslar için ayrılan kaynağın sürekli artması" (Genel Bütçe Hesabı, 2019: 32). Aynı raporda kursların temel amacından uzaklaşma gerekçesi açıklanırken, "Derhanelerin kapatılması sürecinde alternatif bir model olarak devreye sokulan ve öğrencilerin yetkinliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulan alanlarda takviye eğitim verilmesini hedefleyen Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının zaman içerisinde başlangıçtaki temel ilke, amaç ve değerlerinden uzaklaştığı görülmektedir. Anılan Yönergenin 10'uncu maddesinde kursların ortaokul ve imam hatip ortaokulları ile ortaöğretim kurumlarının tüm sınıf seviyelerindeki derslerden açılacağı belirtilmiş, 6'ncı maddesinde ise kurslara örgün eğitim kurumlarının 5-12'nci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin katılacağı belirtilmiştir. Ancak uygulamada hemen her okulda ve her ders için bu kursların açılması, kursların asli amacından uzaklaşarak verimsiz ve yüksek maliyetli bir uygulamaya dönüşmesine yol açmıştır." şeklinde açıklanmıştır. Bu ifadeye göre, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel tüm örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden, gönüllülük esasına dayalı olarak ve akademik gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla açılan destekleme ve yetiştirme kurslarının amacından uzaklaşarak bütçe üzerinde ilave bir yük oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, destekleme ve yetiştirme kurslarının asli hedeflerini gerçekleştirecek şekilde sınırlandırılarak sürdürülmesi, hem ilave ek ders ücretlerinin önüne geçecek, hem de ısınma, temizlik vb. giderler konusunda ek maliyete sebebiyet vermeyecektir. Aynı zamanda raporda, 2014 yılında yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi çerçevesinde sürdürülmesi gereken kurslarla ilgili olarak, öğretmen görevlendirmeleri ve kurs sonu değerlendirmeleri ile ilgili olarak da pek çok aksaklık olduğu belirtilmiştir. Bu aksaklıklar, bir sonraki kod olan "hukuka aykırılık" başlığı altında da değerlendirilebilir.

Eksik uygulamalar kategorisindeki kod olan "hukuka aykırılık" bağlamında sıralanan bir ifade de şöyledir: "Bakanlık teftiş sisteminin istikrarlı bir yapı ve işleyişe kavuşturulamaması" (Genel Bütçe Hesabı, 2018: 38). Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Düzenlilik Denetim Raporundaki bu ifade

açıklanırken, Bakanlığın 23.10.2018’de ilan ettiği "2023 Eğitim Vizyonu" belgesine yer verilmiş; teftiş sistemindeki yapısal ve işlevsel dönüşümüne ilişkin temel ilkeler bulunduğu söylenmiştir. Buna göre: "Teftiş sisteminde inceleme, araştırma ve soruşturma ile kurumsal rehberlik bileşenleri ayrılarak iki ayrı uzmanlık alanı oluşturulacak; Bakanlık müfettişlerine eğitim politika ve uygulamalarındaki uyumun sağlanması, izlenmesi ve raporlanmasına ilişkin yeni bir rol verilecek; teftiş sisteminde rehberlik işlevi okul gelişim modeline yönelik olarak yapılandırılacaktır" denilmiştir. Ancak raporun devamında, uygulamadaki farklılıklara değinilmiş; özellikle maarif müfettişlerin illere dağılımındaki dengesizliğinden, bu nedenle de ortaya çıkan aksaklıklardan bahsedilmiştir. Eğitim sisteminin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için denetimin ve denetim sonucu geri bildirimlerin önemi açıktır. Bu nedenle teftiş sisteminde işlevsellik ve uygulanabilirlik ön planda tutulmalıdır.

### 3. Doğrudan ve dolaylı kamu zararına ilişkin tespitlerin karşılaştırılması

2018-2020 yılları arası Sayıştay’ın, Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Raporları’ndaki tespitlerin, Temalar ve kodlar bağlamında dağılımı Tablo 4’ te verilmiştir.

**Tablo 4:** Temalar ve temalara göre kodların toplam tespit sayısına (n:53) oranı

Temalar	Kodlar	N	%
<b>Dolaylı Kamu Zararına Yol Açan Tespitler</b>	Cezai işlemler	3	5,6
	Tahsilat işlemleri	1	1,8
	İlave maliyet getiren işlemler	1	1,8
	Toplam	5	9,5
<b>Doğrudan Kamu Zararına Yol Açan Tespitler</b>	Karar ve eylemler	15	28,3
	Gelir gider işlemleri	18	33,9
	Hukuka aykırı işlemler	15	28,3
	Toplam	48	90,5

Tablo 4 incelendiğinde doğrudan kamu zararına ilişkin tespit sayısı kırk sekiz iken, dolaylı kamu zararına ilişkin tespit sayısı ise beş olarak ifade edilmiştir. Ayrıca en çok tespitin doğrudan kamu zararına ilişkin tespitler temasında ve gelir gider işlemleri kodu altında olduğu görülmektedir. Bu kod altındaki ifadeler ikinci alt problemde yer verildiğinden, tekrar alıntı yapılmamıştır. Alanyazın incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığının dış denetimine (mali denetim) ilişkin olarak tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Sayıştay’ın Milli Eğitim Bakanlığı 2012-2017 yılları arası denetim raporlarının incelendiği bu çalışmada, kamu zararına sebebiyet veren tespitlerin "olumsuz" teması altında işlendiği ve yine en çok tespitin bu temada görüldüğü belirtilmiştir (Toprakçı ve Bakır, 2019).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

5018 sayılı Kanun’un önemli unsurlarından biri olan "kamu zararı" kavramı, bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı bağlamında incelenmeye çalışılmıştır. Genel olarak bakıldığında ortaya konan bulgularda, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kamu kaynağı kullanımında hem verimlilik hem de ekonomiklik anlamında sorunlar olduğu görülmektedir.

Sayıştay’ın Mili Eğitim Bakanlığı Denetim Raporları’nda kamu zararına ilişkin tespitlerin büyük çoğunluğunun "doğrudan" teması altında olduğu görülmüştür. Bu tema altındaki tespit sayıları

kodlara bağlı olarak birbirine yakın olmakla birlikte, "gelir gider işlemleri" ile ilgili daha fazla tespit bulunmaktadır. Hemen sonrasında ise "karar ve eylemler" ile "hukuka aykırılık" gelmektedir. Bu sebeple, Milli Eğitim Bakanlığı'nda mali gidişatta sorunlar olduğundan; bu sorunların da çoğunlukla ilk elden kamu zararına yol açtığından söz edilebilir. Buna göre, yapılacak denetimlerin sürekli olması ve denetim sonrasında da düzenli bir takip sisteminin kurulması, ortaya çıkan bu kamu zararlarını önleyebilecektir. Sayıştay ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığı da özellikle takip sürecinde önemli bir rol üstlenebilir. Ayrıca kamu kaynağında üçüncü kişilerden kaynaklı ek maliyete sebep olduğu anlaşılmıştır. Eğitim kurumlarının mali işlemleri yöneticilerinden ayrı değildir. Bu nedenle, mali işlemleri yürüten kişiler ve eğitim yöneticileri arasında güçlü bir koordinasyon ağı oluşturulmalıdır. Bütün bunlar sağlansa bile, mali iş yürütücülerinin (eğitim yöneticileri de dâhil) alanında yeterli, uzman kişiler olması en önemli faktördür. Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda eğitimlere ve uzmanlaşmaya önem vermelidir. Özellikle "hukuka aykırılık" kodu bağlamında düşünüldüğünde, personelin mevzuat konusunda yeterli bilgiye sahip olması ve değişiklikleri takip etmesi oldukça büyük önem arz etmektedir.

Sayıştay'ın denetim yapma göreviyle birlikte, hazırladıkları raporların eğitim yöneticileri için birer rehber niteliği taşıdığı, eğitici ve öğretici özellikte olduğu düşünülebilir. Bu nedenle, eğitim yöneticilerine Sayıştay'ın Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Raporları'nı detaylı olarak incelemeleri ve değerlendirmeleri önerilebilir. Bu inceleme ve değerlendirme, kendileri yaşamasa bile bahsi geçen konularla ilgili tecrübe edinmelerine olanak sağlayacaktır. Çünkü raporlarda hem problemin kaynağı hem de çözüm yolu anlaşılabilir. Aynı zamanda il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından, Sayıştay üyelerinin de dâhil olduğu çalıştaylar da düzenlenebilir. Böylece onların bilgi ve tecrübelerinden istifade edilebilir. Öte yandan, eğitim denetmenlerinin mali denetim ile ilgili yetki, bilgi ve görgülerinin artırılması sorunların önlenmesine katkı sağlayabilir. Bu bağlamda üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi programlarına mali denetim ile ilgili dersler ve içerik konabilir. Ancak üniversitelerin ilgili birimlerinin bunu yapabilmesini sağlayacak girişim, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" programlarından mezun olanları tanınması ve müdür ile müfettiş atamalarında bunu şart tutması olabilir.

Son olarak ise araştırmacılara, eğitim sisteminin mali iş ve işlemlerinde karşılaşılan sorun ve yaşanan güçlüklerin nedenleri ile ilgili araştırmalar yapmaları önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akbabaoğlu, F. (2002). *Türk kamu yönetiminde denetim sorunları ve ombudsman kurumu*, TODAİE Kamu Yönetimi Lisans Üstü Uzmanlık Programı Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi.
- Akyel, R. (2016). Sayıştay raporlarının kamu mali yönetimine katkısı. *Amme İdaresi Dergisi*, 49(1), 119–145.
- Anayasa (1982), T.C. Resmi Gazete, 17863, 7.11.1982.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Binici, Ş. & Türkyener, C.M. (2011). Güvenlik sektörünün Sayıştay denetimi ve 6058 sayılı Sayıştay Kanunu'nun getirdiği yenilikler. *Dış Denetim Dergisi*, (3), 24-32.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çıtır, H. (1987). *Yönetimsel denetim anlayışı ve örgütlenmesi*, TODAİE Kamu Yönetimi Lisans Üstü Uzmanlık Programı Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi.
- Demirci, Ö. (2017). *Hesap verebilirlik mekanizmasının işleyişinde türk sayıştay'ının rolü ve değişen önemi*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale.
- Ebrahim, A. (2003). Accountability in practice: mechanisms for ngos, *World Development*, 31 (5), 813–829.

- Ela, M. & Türkyener C. M. (2015). Türkiye’de Sayıştayın düzenlilik denetimi: Genel Bir Bakış. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 52 (602), 25-42.
- Görgün, E. (2011). *Türk kamu mali yönetiminde sayıştay denetimi*, Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Karaman.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: V yayınları.
- Kalkan, A., & Alparslan, A. M. (2009). Şeffaflık, iletişim ve hesap verebilirliğin yerel yönetim başarılarına etkileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(1), 25–40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11347/135608>
- Kaya, S. (2000). “Uluslararası belgelerde ve ülke uygulamalarında Sayıştayların denetim alanları”, *Sayıştay Dergisi*, 39, 19-31.
- Kongar, E. (1985). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Bilgi Yayını.
- Küçükçayan, D. & Ağdeniz, Ş. (2019). Devlet üniversitelerinin performans denetim sonuçlarında raporlanan bulguların analizi. Selim Ateş Oktar ve Yasemin Taşkın (Ed.), *Maliye araştırmaları 3 içinde* (292-307ss.). İstanbul: On iki levha Yayıncılık.
- Önder, M. & Meydanlı, M. (2019). TBMM'nin Denetim Aracı Olarak Sayıştay'ın Rolü: 6085 sayılı Sayıştay kanunu sonrası değişiklikler ve etkisi. *Amme idaresi dergisi*, 52, 123-154.
- Özekicioğlu, S. (2017). Türkiye’de dış denetim mevzuatı ve kamu mali yönetimine yansımaları. *M U İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 39(2), 1–10. <https://doi.org/10.14780/muiibd.372675>
- Şahin İpek, E. A., & Hepaksaz, E. (2018). Mali yönetim sisteminde Sayıştay hesap yargısı açısından kamu zararı unsurlarının değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 93–114. <https://doi.org/10.18070/erciyesiibd.400149>
- T.C. Sayıştay Başkanlığı. (2019-2021). 2018-2020 Milli Eğitim Bakanlığı Sayıştay Denetim Raporları. 07 Kasım 2021 tarihinde erişildi. [İnternet: <https://www.sayistay.gov.tr/reports/category/6-genel-butce-kapsamindaki-kamu-idareleri>]
- Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa dayalı yönetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2009) “Öğretmenlerin suç karnesi- yargı kararlı gazete haberleri ölçütünde karşılaştırmalı bir analiz” Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiri Kitabı, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf>
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Toprakçı E., Beytekin, O.F. ve Doğan, M. (2018). Yargıtayın özel öğretim kurumlarına ilişkin verdiği kararların incelenmesi – Investigation of the decisions of the supreme court related to private education institutions *Turkish Studies Educational Sciences Volume 13/19, Summer 2018*, p. 1781-1795 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14133> ISSN: 1308-2140, Erişim Linki: [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1904353625\\_96Toprak%C3%A7%C4%B1Erdal-egt-1781-1795.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1904353625_96Toprak%C3%A7%C4%B1Erdal-egt-1781-1795.pdf)
- Toprakçı E. & Bakır D. (2019). 2012-2017 yılları arası Milli Eğitim Bakanlığı sayıştay denetim raporlarının incelenmesi, *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, s. 829-834, İzmir 2-4 Mayıs
- Toprakçı, E. ve Taş, Ş. (2020). Yargıtay’ın okul müdürlerine ilişkin verdiği kararların incelenmesi / Investigation of the decisions of the supreme court related to school principal. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11 (1), 20-40. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/54198/599095>
- Türkiye Cumhuriyeti İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığı, Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, Kanun Numarası: 5018, Kabul Tarihi: 10.12.2003, Sayı: 25326.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.