

K U R A M V E U Y G U L A M A D A

eğitim YÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION : THEORY AND PRACTICE

- Learning Organizations as Predictors of Academic Achievement:
An Analysis on Secondary Schools
Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Öğrenen Örgütler: Ortaokullar Üzerine Bir Çözümleme
- Exploring the Meaningful Work Level of Academics in Terms of
Different Variables
Akademisyenlerin İşlerini Anamlı Bulma Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
- The Relationship between the Perception of the Society Related to
Teaching Profession and Teachers' Professional Motivation
According to Teachers' Views
Öğretmenlerin Toplumdaki Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Alguları ile Onların Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki
- The Views of Educational Constituencies about the Compulsory
Religious Culture and Morality Education Course
Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Eğitimci Görüşleri
- An Evaluation of Educational Administration Distance Education
Master's Non-thesis Programs From The Viewpoints of Instructors
Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Öğretim Üyeleri Açısından Değerlendirilmesi

ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANAN
KURAM VE UYGULAMADA
eğitimYÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION: THEORY AND PRACTICE
HAKEMLİ DERGİDİR.

[Educational Administration: Theory and Practice (ISSN 1300-4832)
is published four times annually-in
Winter, Spring, Summer, and Fall]

Cilt (Volume): 25, Sayı (Issue): 2, Yıl (Year): 2019

Derginin Akçalı Sponsoru
[Sponsor]

Pegem Akademi Yayıncılık Eğitim
Danışmanlık Hizmetleri Ticaret A.Ş.

Sahibi [Owner]
Servet Sarıkaya

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
[Publication Editor]
Servet Sarıkaya

Editörler [Editor]
Doç. Dr. Kadir Beycioğlu, Dokuz Eylül Ü.
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, Orta Doğu Teknik Ü.

Editör Yardımcısı [Assistant Editor]
Arş. Gör. Sevgi Kaya Kaşıkçı, Orta Doğu Teknik Ü.

Bilim Kurulu [Editorial Board]
Prof. Dr. Ali Balcı, *Ankara Ü.*
Prof. Dr. Ayhan Aydın, *Eskisehir Osmangazi Ü.*
Prof. Dr. Aytaç Açıkalın, *Hacettepe Ü. (E)*
Prof. Dr. Mehmet Şişman, *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ü.*
Prof. Dr. Servet Özdemir, *Başkent Ü.*
Prof. Dr. Yüksel Kavak, *TED Ü.*

Yönetim Yeri (Address)

Karanfil 2 Sokak No: 45 - Ankara

Tel (Phone): +90 0312 430 6750

Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738

e-ortam (Web Page): www.kuey.net

e-ileti (E-mail): editor@kuey.net

@ HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE
YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM
SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

Yayın Türü: Yaygın süreli, 3 ayda bir; Mart,
Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yayımlanır.
Dergi dili Türkçe ve İngilizcedir.

Publication type: Serial, quarterly; published on
March, June, September, & December. The
journal language is Turkish and English.

İngilizce Düzeltme [English Redaction]

Prof. Dr. Paşa Tevfik Cephe

Türkçe Düzeltme [Turkish Redaction]

Doç. Dr. Yusuf Doğan

Kapak Düzenleme [Cover Art]

Gürsel Avcı

Dizgi [Designer]

Gürsel Avcı

Baskı [Publication]

Ay-bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret
Limited Şirketi
Çetinemeç Bulvarı 1314.Cadde No:37A-B
Çankaya / ANKARA

ISSN/1300-4832

E-ISSN/2148-2403

İndekslenme [Indexing]

Arastirmax Bilimsel Yayın İndeksi
Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index)
EBSCO Information Services
PEGEM Eğitim Bilimleri İndeksi
SOBIAD (Sosyal Bilimler Atıf Dizini)
Türk Eğitim İndeksi
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler
Veri Tabanı

Ulusal Yayın Kurulu [National Advisory Board]

- Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, *Pamukkale Ü.*
Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli, *Okan Ü.*
Prof. Dr. Ali Rıza Terzi, *Balıkesir Ü.*
Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Bekir Buluç, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Burhaneddin Dönmez, *İnönü Ü.*
Prof. Dr. Cemalettin İpek, *Ahi Evran Ü.*
Prof. Dr. Cemil Yücel, *Eskiehir Osmangazi Ü.*
Prof. Dr. Cengiz Akçay, *Hasan Kalyoncu Ü.*
Prof. Dr. Engin Karadağ, *Akdeniz Ü.*
Prof. Dr. Ergün Receptoğlu, *Kastamonu Ü.*
Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu, *Anadolu Ü.*
Prof. Dr. Ferudun Sezgin, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Feyyat Gökçe, *Uludağ Ü.*
Prof. Dr. Feyzi Uluğ, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Hasan Şimşek, *İstanbul Kültür Ü.*
Prof. Dr. İlhan Günbayı, *Akdeniz Ü.*
Prof. Dr. İmam Bakır Arabacı, *Fırat Ü.*
Prof. Dr. İnalet Aydın, *Ankara Ü.*
Prof. Dr. İrfan Erdoğan, *İstanbul Ü.*
Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, *Dumlupınar Ü.*
Prof. Dr. Mesut Sağnak, *Niğde Ü.*
Prof. Dr. Murat Taşdan, *Kafkas Ü.*
Prof. Dr. Mustafa Çelikten, *Erciyes Ü.*
Prof. Dr. Münevver Çetin, *Marmara Ü.*
Prof. Dr. Münevver Yalçınkaya, *Uluslararası Kıbrıs Ü.*
Prof. Dr. Naciye Aksoy, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Niyazi Can, *Kahramanmara Sütçü İmam Ü.*
Prof. Dr. Nurdan Kalaycı, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Nurhayat Çelebi, *Karabük Ü.*
Prof. Dr. Osman Titrek, *Sakarya Ü.*
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, *Adnan Menderes Ü.*
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, *Başkent Ü.*
Prof. Dr. Soner Polat, *Kocaeli Ü.*
Prof. Dr. Songül Altınışik, *TODAİE*
Prof. Dr. Temel Çalık, *Gazi Ü.*
Prof. Dr. Yahya Altunkurt, *Muğla Sıtkı Koçman Ü.*
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, *Orta Doğu Teknik Ü.*
Doç. Dr. Ali Çağatay Kılınç, *Karabük Ü.*
Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, *Akdeniz Ü.*
Doç. Dr. Didem Koşar, *Hacettepe Ü.*
Doç. Dr. Fatih Bektas, *Kilis Yedi Aralık Ü.*
Doç. Dr. Kadir Beycioğlu, *Dokuz Eylül Ü.*
Doç. Dr. Niyazi Özer, *İnönü Ü.*
Doç. Dr. Semiha Şahin, *Dokuz Eylül Ü.*
Doç. Dr. Serkan Koşar, *Gazi Ü.*
Doç. Dr. Türkay Nuri Tok, *İzmir Demokrasi Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Erkan Tabancalı, *Yıldız Teknik Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Kavgacı, *Kastamonu Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Kemal Köksal, *Gazi Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Muammer Ergün, *Kastamonu Ü.*
Dr. Öğr. Üyesi Sevim Öztürk, *İnönü Ü.*
Dr. Ayfer Sayın, *Gazi Ü.*

Uluslararası Yayın Kurulu [International Advisory Board]

- Prof. Dr. Aimee Howley, *Ohio U.*
Prof. Dr. A. Ross Thomas, *University of Wollongong*
Prof. Dr. Charles L. Slater, *California State U.*
Prof. Dr. Craig Howley, *Ohio U.*
Prof. Dr. Daniel Muijs, *University of Southampton*
Prof. Dr. Dean Fink, *Dean Fink Consulting Associates*
Prof. Dr. Donna Breault, *West Virginia U.*
Prof. Dr. Duncan Waite, *Texas State U.*
Prof. Dr. Izhar Oplatka, *Tel Aviv U.*
Prof. Dr. İbrahim Duyar, *University of Arkansas*
Prof. Dr. Joseph Murphy, *Vanderbilt U.*
Prof. Dr. Justina Erçulj, *University of Primorska*
Prof. Dr. Khalid Arar, *Tel Aviv U.*
Prof. Dr. Lejf Moos, *University of Aarhus*
Prof. Dr. Mustafa Özcan, *MEF Üniversitesi*
Prof. Dr. Richard Bates, *Deakin U.*
Prof. Dr. Suzanne Grant Lewis, *Harvard U.*

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden vii
Editorial

Kadir Beycioğlu
Yaşar Kondakçı

**Learning Organizations as Predictors of Academic Achievement:
An Analysis on Secondary Schools.....** 191-240

*Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Öğrenen Örgütler: Ortaokullar Üzerine
Bir Çözümleme*

Gülay Aslan

**Exploring the Meaningful Work Level of Academics in terms of
Different Variables** 241-284

*Akademisyenlerin İşlerini Anlamlı Bulma Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre
İncelenmesi*

Ali Balcı, Filiz Akar, İnci Öztürk

**The Relationship between the Perception of the Society Related to
Teaching Profession and Teachers' Professional Motivation
According to Teachers' Views.....** 285-338

*Öğretmenlerin Toplumdaki Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları ile Onların
Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki*

Abdurrahman İlğan, Hasan Ceviz

**The Views of Educational Constituencies about the Compulsory
Religious Culture and Morality Education Course.....** 339-366

Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Eğitimci Görüşleri

Fatma Kesik, İdris Şahin

**An Evaluation of Educational Administration Distance Education
Master's Non-thesis Programs From The Viewpoints of Instructors** 367-418

*Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Öğretim Üyeleri
Açısından Değerlendirilmesi*

Yılmaz Yıldızhan, Nezahat Güçlü

Editörden

Merhabalar,

Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Türkiye ve dünyadaki eğitim yönetimi uygulamalarına kaynaklık edecek bilginin yayımlandığı bir alan olmaya devam ediyor. Türkiye, eğitim alanındaki değişim girişimlerinin en yoğun olduğu ülkelerden biridir. Ancak dünyanın en devingen eğitim sistemlerinden birine sahip olmasına karşın Türkiye'nin değişim girişimlerinin hayata geçirilmesinde başarı sağladığı söylenemez. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Ancak değişim girişimlerinin başarıya ulaşmasındaki en önemli engel, değişim girişimlerinin somut veriye dayalı olmamasından kaynaklanmaktadır. Konusu ne olursa olsun, girişilen her değişim hareketinin hayata geçirilmesi ve amacına ulaşması için hem tasarım hem de uygulama aşamasında mutlak surette araştırmaya dayalı bilgiye ihtiyaç duyulur. Türkiye, eğitimde değişim girişimlerinin yoğun olduğu tek ülke değildir. Türkiye'nin yakın ve uzak çevresinde birçok ülke, eğitimi en önemli konu olarak gündemlerinde tutmakta ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri gelecek kuşaklara aktaracak eğitim sistemini kurgulamaya ve bu eğitimi gelecek kuşaklara aktarmaya çalışmaktadırlar. Türkiye ile eğitim sistemleri devingen olan diğer ülkeler arasında en önemli farklardan biri değişim girişimlerinin ölçüde bilimsel çalışmalara dayandığı ile ilgilidir. Bu bakımdan, Türkiye'de eğitimde değişim girişimlerine rehberlik edecek bilginin üretilmesi ve yayılması son derece önem taşımaktadır. Bu anlamda, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, eğitimde değişim uygulamalarına rehberlik edecek bilimsel bilginin yayımlandığı önemli bir alan olmaya devam etmektedir. Diğer sayılarda olduğu gibi bu sayıda da eğitim ve daha özelden eğitim yönetimine ilişkin çeşitli konulara değinen çalışmalara yer vermiş bulunuyoruz.

İlk çalışmada **Aslan** öğrenen örgüt ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aslan çalışmasında öğrenen örgütün beş disiplini ile öğrencilerin mezuniyet ve TEOG puanlarını yordadığını ortaya koymuş, bu sonuçlara dayanarak devlet okullarında öğrenen örgüte ilişkin beş disiplinin geliştirilmesini temin edecek önlemlerin alınmasını önermiştir.

Balcı, Akar ve Öztürk ise "Akademisyenlerin İşlerini Anlamlı Bulma Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında yazarlar, Türkiye'de üç üniversitede farklı unvanlar altında çalışan akademisyenlerin işlerini anlamli bulma düzeylerini ortaya koymuş ve işlerini anlamli bulma düzeyinin bazı değişkenler açısından (örnek, üniversite, unvan ve fakülte) farklılık gösterip göstermediği incelemiştir. Çalışmada "katkı anlayışı" ve "işte kendini algılama" boyutlarında fakülte ve unvana göre farklılık ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çalışmada işin kendisi, katkı anlayışı, işte kendini algılama ve denge anlayışı olmak üzere dört farklı alt boyuttan oluşan Anlamli İş ölçeğinin geliştirilmiş olması da ayrıca alana bir katkıdır.

İlğan ve Cevzici “Öğretmenlerin Toplumdaki Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları ile Onların Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, öğretmenlik mesleğinin toplumda nasıl algılandığı ve bu algının öğretmenlilerin motivasyonunu yordama düzeyini incelemişlerdir. Çalışmada öğretmenlerin mesleki algılarının orta düzeyde çıkmasına rağmen mesleki motivasyonlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte meslek algısının mesleki motivasyonu yordama gücünün düşük olması da öğretmenlerin bakış açılarından mesleğin statüsüne ilişkin önemli fikirler vermektedir.

Kesik ve Şahin Türkiye’de zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik öğretmen ve araştırma görevlilerinin görüşlerini incelemiştir. Yazarlar konuyu öncelikle daha geniş sosyolojik ve hukuksal bir temelde tartışmış, ardından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu statüsü ve içeriğine ilişkin katılımcı görüşlerini toplamışlardır. Buna göre katılımcıların bazıları dersin hali hazırdaki statüsünde ve içeriğinde verilmesini uygun bulurken katılımcıların büyük bir çoğunluğu dersin zorunlu statüsünü ve içeriğini uygun bulmadığını ifade etmiştir.

Son olarak, **Yıldızhan ve Güçlü** “Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Öğretim Üyeleri açısından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında öğretim üyelerinin görüşlerine dayanarak eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının nitel bir değerlendirmesini yapmışlardır. Sonuçlar, akademisyenler arasında bu tür programların ticari kaygı ile açıldığını ve alana katkı sağlamadıkları yönünde güçlü bir görüş ortaya koymuştur. Bu bakımdan bu programların bir kalite değerlendirme sürecinden geçirilmesi ve belli standartların oturtulması ve akreditasyon sürecinin geliştirilmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Çalışma aynı zamanda son yıllarda eğitimi etkileyen önemli bir gelişme olan teknolojinin eğitim yönetimine yansımalarını eğitim yönetimi perspektifi ile incelemesi açısından önemlidir. Bu tür çalışmalar, eğitim yönetiminin açık ve uzaktan eğitim üzerinden verilir verilmemesi ve verilecekse buna yönelik politika ve uygulamalara rehberlik edecek niteliktedir.

Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisinin bu sayısında yükseköğretim alanında iki çalışmaya yer verilmesi, bu iki çalışmadan birinin yükseköğretim alanındaki güncel tartışmalardan biri olan dijitalleşme ve uzaktan eğitimi kapsayan teknolojinin entegrasyonu ile ilgili olması; genel olarak diğer alanlar için güncel olan gelişmelerin eğitim yönetimi alanına da yansıdığını göstermektedir. Bu konudaki eğilimlere bakıldığında eğitim yönetimi araştırmacılarının ilerleyen zamanlarda teknolojinin eğitime entegrasyonuna ilişkin daha fazla çalışma yapacaklarını işaret etmektedir. Öte yandan, eğitim yönetimi alanındaki araştırmacıların yükseköğretim konusuna bir eğitim yöntemi ve eğitim politikası konusu olarak yaklaşacakları ve konu hakkındaki daha fazla araştırma yapacaklarını da işaret etmektedir.

Editörler

Doç. Dr. Kadir Beycioğlu

Prof. Dr. Yaşar Kondakçı

Learning Organizations as Predictors of Academic Achievement: An Analysis on Secondary Schools

Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Öğrenen Örgütler: Ortaokullar Üzerine Bir Çözümleme

Gülşay Aslan¹

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between academic achievement of secondary school students (graduation and transition to higher education) and learning organization perceptions of school administrators and teachers. The study was designed as correlational relational survey study. The "Realization Level of Learning Organization Disciplines" at Organizations Scale" which was developed by Türkoğlu (2002) was used for data collection. For the research, 565 school administrators and teachers were chosen according to cluster sampling method along with 1799 students that attend the schools of those which were included in the research. Findings have shown that participants' learning organization perception levels are at 'generally' level. The discipline with highest average is learning as a team. While perception level of the participants doesn't show a significant difference according to gender, it showed a significant difference according to the variables of work, institution that they work at and seniority. The participants whose professional experience is 21 years and above, those who work at private schools and administrators' learning organization perception level is higher. The results of the research have shown that there is a low but significant correlation between points of schools' learning organization and students' graduation and transition to a higher education (TEOG) points. Simple linear regression analysis has shown that schools' learning organization performance predict students' GNA scores. These results have shown that in order to enhance students' academic achievement much more emphasis must be put on learning organizations dimension schools. These results indicate that in order to increase academic success of students, it is required to increase schools' capacity as learning organizations

Keywords: Learning organization, academic success, TEOG examination, Turkey

Öz

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) ile öğrenen örgüt olmaya yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilen "Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği" ile araştırmacı tarafından oluşturulan geliştirilen "Demografik Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Araştırmaya küme örnekleme yöntemi ile seçilen 565 okul yöneticisi ve öğretmen ile bunların görev yaptığı okullarda öğrenim gören 1.799 öğrenci dahil edilmiştir. Bulgular, katılımcıların öğrenen örgütün tüm disiplinleri açısından "genellikle" düzeyinde bir algıya sahip olduklarını göstermiştir. En yüksek ortalamaya sahip disiplinin takım halinde öğrenme olduğu görülmektedir. Katılımcıların algı düzeyleri; cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, görev, çalışılan kurum ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan, özel okulda görev yapan ve okul yöneticisi olan katılımcıların, öğrenen örgüt algı düzeyleri daha yüksektir. Araştırma sonuçları, okulların öğrenen örgüt puanları ile öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş (TEOG) puanları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Basit doğrusal regresyon analizi sonuçları, okulların öğrenen örgüt puanlarının, öğrencilerin mezuniyet ve bir öğretime geçiş başarılarını (TEOG) yordadığını göstermiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin akademik başarılarının yükseltilebilmesi için, okulların öğrenen örgüt kapasitelerinin geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenen örgüt, Akademik başarı, TEOG sınavı, Türkiye.

Received: 11.11.2018 / Revision received: 21.01.2019 / Approved: 07.02.2019

1 Assoc. Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Tokat-Turkey, gulay.aslan@gop.edu.tr

Atf için/Please cite as:

Aslan, G. (2019). Learning organizations as predictors of academic achievement: an analysis on secondary schools. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 191-240. doi: 10.14527/kuey.2019.006.

Introduction

Academic achievement is the most widely used indicator to determine the level of learning for the individual. Academic achievement is one of the basic criteria that determine the flow of students between classes or levels, and it involves grades or scores, often expressed in quantitative indicators, based on teachers' assessments (Carter and Good, 1973 as cited in Durmuşçelebi, 2013). According to Hoy and Miskel (2010, pp. 39-81), the teaching and learning function is the technical basis of the school. The school has to perform this function. The technical function requires ensuring student achievement and monitoring student development. Therefore, academic achievement of students is the key concept that drives the whole system and it is one of the basic indicators of the level at which educational organizations achieve their goals.

Whether developed or developing, one of the aims of countries is to increase the academic achievement of students. On the other hand, this is not as easy as it looks because there are many variables that affect or have potential to affect students' academic achievement. The high number of variables and even the possibility that some of these variables have not been determined yet may make the process difficult to understand. Moreover, some of these variables, which play a role in the academic success of the individual, are related to internal processes and others to external processes. Therefore, some of them are open to external intervention and some of them are based on activating the internal processes of the individual and often require to include indicators related to the family. As a matter of fact, when the literature on academic achievement is examined, it can be seen that there are many variables that seem to be independent from each other, but which have an effect on student achievement, albeit at different levels.

On the other hand, the high number of variables related to academic achievement and the fact that they are often dealt with separately from each other complicates the holistic analysis. Although each of these variables is important, aggregating the literature on academic achievement into certain categories will facilitate the holistic view of the subject. For this reason, studies on academic achievement can be handled in three categories in line with the literature. These include individual variables covering differences such as age, gender, developmental characteristics of the student, socio-cultural/socio-economic variables that focus on the variables related to the student's family but take into account extra-school variables as well, and institutional variables including the functioning, structure and processes of educational organizations and/or the employees involved in these processes.

When the literature is examined, it is seen that the research on academic achievement focused mostly on individual variables (Eski, 1980; Harding, 2003;

Keskin & Sezgin, 2009; Kılıç & Karadeniz, 2004; Küçüker, 2016; Nartgün & Çakır, 2014; Oliver & Simpson, 1988; Pehlivan & Köseoğlu, 2010; Skouras, 2014; Smith & Niemi, 2001; Yıldırım, 2000). In these studies, especially the child's intelligence, abilities (Eski, 1980), gender or sometimes disability, as well as the emotional characteristics and/or psychological status of the child such as loneliness, shyness, anxiety, depression level (Akin, 2008; Benjamin, 1991; Birenbaum & Nasser, 1994; Cengiz, 1988; Culler & Holahan, 1980; Gündoğdu, 1994; Ishiyama, 1984; Ponzetti & Gate, 1981; Sullivan, 2002) are among the mostly focused variables. In fact, the analysis of early studies on academic achievement through individual variables may also point to an illusion of the capitalist system because the capitalist system prepares students for roles and classes that are assigned to them through education, and undergoes the process of sieving individuals through education, giving the message that success or failure is the product of an individual's intelligence, ability or effort (Ünal, 1996).

It can be said that this mode of treatment functions as a way of individualizing or internalizing the process of reproduction of the capitalist system or the reconstruction of the class structure. This may turn into a process of internalization and socialization functioning as "I fail because I am not intelligent" or "I fail because I am incompetent." The creation of such a perception can mean the shift of responsibility of failure from system to individual. Of course, it does not indicate that individual variables are absent or insignificant in academic achievement. On the contrary, it refers to the necessity of linking the variable that is considered as individual with the economic, social and political system leading a difficulty in research on academic achievement. On the other hand, another difficulty is that the variables affecting academic achievement are very diverse. For example, some of the individual variables discussed in the literature on academic achievement are related to interrelated processes all of which involves the individual such as psychological status, intelligence, ability, gender, motivation level, working habits, relationship of students with their teachers or parents, anxiety level and perception towards school.

Socio-cultural and/or socio-economic variables, which include the child's familial characteristics, constitute another set of variables both as part of the individual variables and independent from it. Bourdieu conceptualizes these variables as the social capital of the family and draws attention to the class aspect of success. Bourdieu states that individuals from upper classes have high social capital and are therefore more advantageous in terms of academic achievement (Aslan, 2017). Coleman (1988, pp. 108 as cited in Güllüpinar and İnce, 2014) expresses a similar impact using the concept of "family" history. According to him, family history includes three different forms of capital: economic, human and social capital. According to Coleman, advantageous families are those who have economic, human and social capital and can use it effectively (Aslan, 2017). These variables that refer to socio-economic structure of family (Aslan, 2017; Coleman, 1988; Gregg & Machin, 1999; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Parcel and Dufur, 2001; Schiller, Khmelko, and Wang, 2002) such as educational level of parents (Akyol,

Sungur, & Tekkaya, 2010; Aslan, 2017; Hortaçsu, 1994; Kuyper, Van der Werf, & Lubbers, 2000; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Yılmaz, 2000), environment and opportunities provided for children (Aslan, 2017; Çelenk, 2003; Gelbal, 2008; Öksüzler & Sürekçi, 2010), and social support (Christenson, Rounds, & Gorney, 1992; Fan & Chen, 2001; Levitt, Guacci-Franco, & Levitt, 1994; Lopez, Stewart, & Enedina, 2002; Yıldırım, 1998; 1999; 2000), educational expenditures and family income are emphasized to have the potential to affect all other variables in terms of academic achievement. Some studies point out the difficulty of influencing and manipulating household income-based variables through micro (school-based) policies, and emphasize the importance of macro-level regulatory policies (economic, social and political arrangements) (Aslan, 2017).

Institutional variables that are thought to have an impact on academic achievement, especially with effective school research, have led to the discussion of the effects of differences between schools in achieving the goals of the school since the 1960s. For this reason, it is seen that the research on institutional variables are conceptualized as effective school research or equal opportunity research in education. Studies have been conducted that emphasize the importance of making these variables similar or minimizing differences between schools, even if these variables are not equalized over the past half century (Aslan, 2015; Heyneman & Loxley, 1983; Ünal et al., 2010). Although these studies are related to schools (micro) in terms of their results, they are generally directly related to education policies at the macro level. In the literature, among the institutional variables, the most emphasized variables in terms of their effect on academic achievement are those directed to the environment and opportunities of schools (Aslan, 2015; Berberoğlu & Kalender; 2005; Burgaz, 2002; MEB, 2005; Sawkins, 2002; Ünal et al., 2010). The main finding of effective school research is that the school's influence on academic achievement in poor countries is decisive (Balcı, 2014, pp. 20). The most comprehensive one in effective school research is the study carried out by Heyneman and Loxley (1983 as cited in Aslan, 2017). The researchers made comparisons with data from 29 countries, high and low income groups. As a result of the study, it was found that the opportunities provided by the school to the child were more decisive than the personal characteristics of the students in terms of academic achievement. This study is a pioneer in terms of showing that the variables affecting academic achievement should be evaluated according to the level of development of the countries.

Undoubtedly, the way to quality education and academic success is to make schools' facilities and environments similar or to set certain standards. However, it is clear that this effort is insufficient. Even if all the inputs of education are equalized through the schools, it is impossible for the educational organizations to maintain their existence for a long time if they cannot respond to the needs of the economic, social and political systems because educational organizations are open systems that take their inputs from the environment and deliver their outputs to the environment (Başaran, 2008, pp. 77). This means that, as in all other open systems, they cannot be long-term insensitive to environmental changes. As

a matter of fact, organizations that existed in a relatively more static environment until the second half of the 1970s had to constantly renew themselves in order to cope with the systemic crises of capitalism and to benefit from the rapid change starting from the second half.

The context of uncertainty created by the constant change of the environment in which the organizations are located has required them to become continuous research systems in order to survive and succeed. “The concept of learning organization, which is one of the important tools of adaptation process to changing environmental conditions, expresses that an organization draws conclusions from the events that it is constantly experiencing, uses it to keep up with changing environmental conditions, creates a developing system for its personnel and thus reaches a dynamic structure that changes, develops and renews itself” (Koçel, 1996 as cited in Koç, 2006). The learning organization came to the agenda as a necessity rather than the preferences of the organizations and it was seen as a way for the organizations to be more sensitive to the changing environmental variables, to adapt easily to the new situations and to cope with the global competition in order to survive (Rootwell, 1992). In this respect, the learning organization can also be considered as a concept produced by the capitalist system in order to exist continuously. In an era of competition on a global scale, it is seen as an existential problem that organizations renew themselves and respond quickly to change.

Schools, like all social organizations, need to achieve their goals in order to survive. No social organization that cannot achieve its aims cannot be expected to survive in the long term and to receive social support. Educational organizations, on the other hand, are sensitive to change due to their functions and functioning because educational organizations are both the cause and the result of change due to the nature of their work. They are the reason for the change because education aims to create a difference in individuals’ knowledge, skill and attitude levels and to create new values. They are the result of change because the creation of new values requires arrangements at the organizational level and the organization to evolve into the structure and understanding that will adapt to this situation. Indeed, according to Schlechty, there has not been a period in the historical process where the impact of social changes on schools is as strong as it is today (Schlechty, 2014, pp. 158). Therefore, it is essential for educational organizations to be able to keep up with the change and to direct it at the same time. This necessitates learning organizations that have the “teaching” function to “learn” at the same time.

Senge (2006) states that organizations can only learn through learning individuals, but that individual learning does not guarantee the learning of the organization, on the other hand, organizational learning cannot exist without individual learning. Senge, who studies learning in an organizational context, speaks of five disciplines that transform the organization into a learning organization. These are personal dominance, team learning, mental models, shared vision and system thinking. According to Senge, in order to transform schools into learning

organizations, it is necessary to generalize an understanding centered on learning in schools.

Therefore, perhaps one of the most important tasks of school administrators today is to create a strong learning environment in the school and to encourage everyone to raise themselves because it is not the orders of the central authority or the directives of the school administrators that are the source of the dynamics that will enable schools to renew themselves and achieve a sustainable development in contemporary educational environments (Banoğlu & Peker, 2012). Schools should be transformed into learning centers due to the nature of their work.

When the literature is examined, it can be observed that there are many research about learning organizations. It is seen that the research in the national literature have been intensified since the second half of the 2000s, and it is observed that these studies mostly aimed at determining the perception levels of the teachers and administrators about learning organizations (Alp, 2007; Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Kılıç, 2009; Oktaylar, 2003; Subaş, 2010; Türkoğlu, 2002; Yıldız, 2011). The correlational studies were observed to relate learning organization with some concepts such as organization culture (Yücel, 2007), leadership styles (Bilir, 2014), organizational commitment (Atak, 2009; Demirci, 2013; Turan, Karadağ, & Bektaş, 2011), organizational trust, job satisfaction (Bil, 2018) and organizational health (Tacar, 2013), etc. Although it is necessary to determine the current situation of educational organizations, it is important to associate the concept with the educational outcomes. In this research, the concept of learning organization is tried to be associated with the academic achievement (graduation and transition to upper stage) of the students. While academic achievement is an indicator of the learning potential of the individual in the learning process, the learning organization is an indicator of the learning potential at the organizational level. Therefore, it is worth examining whether there is a relationship between these two concepts which point to the individual and organizational/institutional level of the learning process. In this research, since the concept of learning organization is evaluated on the outcomes/results of education, it is hoped that it will fill an important gap in the literature.

The Purpose of the Research

The purpose of the study was to investigate the relationship between the academic achievement of secondary school students (graduation and transition to upper stage) and the opinions of teachers and school administrators towards becoming a learning organization. Within this scope, the following research questions were tried to be responded. (i) What is the level of academic achievement (graduation and transition to upper stage) of students? (ii) What are the opinions of the participants (school principal, assistant principal and teacher) on the disciplines of learning organization? Do these opinions differ according to variables such as gender, title, seniority, working at state or private schools?

(iii) Is there a significant relationship between the academic achievement of the students and the learning organization scores of the schools? (iv) Do the learning organization scores of schools predict students' academic achievement (graduation and transition to upper stage)?

Method

The correlational survey method was used in this study. The correlational survey aims to determine the presence and/or degree of co-change between two or more variables. Relationships found through screening cannot be interpreted as a true cause and effect relationship, but can give useful results in predicting the other if the situation in a variable is known (Karasar, 2011, pp. 81-82). In this study, the relationship between students' academic achievement (graduation and transition to upper stage) and the level of perception of learning organization of teachers and school administrators was investigated.

Population and Sample

The target population of the research consists of 2,858 teachers working in secondary schools in Tokat in the 2016-2017 academic year and the principals and assistant principals of the schools where these teachers work as well as eighth grade students (MEB, 2017). The sample size required to represent this universe with 1% error margin should be at least 588 (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012, pp. 98). On the other hand, it was decided to administer the tool to 600 individuals due to the possibility of incorrect filling of the instrument, insufficient number or incomplete filling of the instrument. The disproportionate cluster sampling technique was used to determine the teachers to be included in the sample. Each school was designated as a cluster and a sufficient number of secondary schools were included in the sample according to the neutrality rule. Only the schools with eighth grade students were included in the sampling process and secondary schools without eighth grade students were excluded. Accordingly, 21 secondary schools that met the research criteria were randomly sampled in order to reach the specified sample size. Therefore, it was sufficient for secondary schools to have eighth grade students during the recruitment of teachers while it was sufficient to be eighth grade students during the recruitment of students. Since each school was determined as a cluster and comparisons were made based on the average scores of the schools, the sample was formed by the number of teachers, and the number of students and school administrators was determined according to the schools in which they were applied: All administrators and eighth grade students working or studying at the schools that were involved in sample depending on the number of teachers were included in the sampling. Of the responded tools, 565 were usable and the analyses were carried out on them. In the data related to academic achievement, eighth grade students of the schools were preferred. There are two main reasons for that. First, we wanted to see the impact of a period, not of any class; therefore, gradu-

ation data were used. The second is that students' achievement in transition to upper stage were also wished to be used in the research. Thus, the results of a partially objective test which eliminates possible inter-school subjective assessments at central level are also included in the research. The demographic characteristics of the school administrators and teachers participating in the research are given in Table 1.

Table 1
Demographics of Participants

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)	Variables	Frequency (f)	Percentage (%)	
Gender	Female	275	Graduation Status	Bachelor's Degree Completion	23	4,1
	Male	289		Bachelor	489	87,2
	Total	564		Master	49	8,7
				Total	561	100,0
Experience	1-10 years	211	School Size	5-20 Teachers	119	21,1
	11-20 years	186		21-40 Teachers	210	37,2
	21 and over	118		41-60 Teachers	185	32,7
	Total	515		61 and over	51	9,0
				Total	565	100,0
Job	School Administrator	55	School Type	State	507	89,7
	Teachers	509		Private	58	10,3
	Total	564		Total	565	100,0

Data Collection and Analysis

As the data collection tools “Scale to Determine the Realization Level of the Learning Organization Disciplines in the Organization” that was developed by Türkoğlu (2002) and “Demographics Form” that was developed by the author were used. The scale involved 42 items regarding the five organizational disciplines while the Demographics Form involved eight questions. The reliability coefficient of the scale was .93 (Spearman-Brown) and internal consistency coefficient was .95 (Cronbach Alpha) (Türkoğlu, 2002). The content validity of the scale was ensured by expert opinions (Türkoğlu, 2002). However, in the current study, the items were reviewed by one expert. In this study, Cronbach alpha coefficient was .98. The scale was administered at all schools simultaneously by the author.

The second dataset of the research involved students' graduation and achievement of transition to upper stage (Central Exam scores). The data were obtained from

the schools in which the instruments were administered at the end of 2016-2017 academic year. Two indicators of achievement were obtained from the schools involving graduation scores and central exam scores. The graduation and central exam scores of 1799 eighth grade students studying at 21 schools were involved in the analyses. The identity or personal information of students were kept anonymous since the data regarding their academic achievement were obtained by their school rankings.

The scale involved 42 Likert type items. It involved five disciplines involving “Personal Dominance” (items 1-5), “Mental Models” (items 6-12), “Shared Vision” (items 13-23), “System Thinking” (items 24-32), and “Team Learning” (items 33-42). Each item regarding the disciplines were rated at a 5-point scale from “Never” to “Always”. The lowest score that can be obtained from the scale was one while the highest score was five. The interpretation of the intervals was as the following: 1.00–1.79= never, 1.80–2.59= rarely, 2.60–3.39= sometimes, 3.40–4.19= generally, and 4.20– 5.00= always.

Frequency, percentage, and mean scores were estimated. In comparisons involving two variables, Independent Samples t-Test was used while One-Way Variance Analysis was conducted in the analyses involving more than two variables. When the F Test was significant in the variance analysis, Scheffe test was used to determine the source of the difference. To use in the simple linear regression analysis, learning organization scores of each school was estimated based on participants’ levels of perception towards learning organizations. To determine the relationship between students’ academic achievement and learning organization disciplines, Pearson correlation coefficient was estimated after the normality of distribution was examined. Before conducting Simple Linear Regression Analysis, the assumptions were tested. First of all, missing data were examined, which revealed that it involved no missing data. Secondly, outliers were determined. According to Tabachnick and Fidel (2007 as cited in Başol and Zabun, 2014), continues variables that have a standard value above +3.29 are the potential outliers. Accordingly, 25 cases which were above the threshold were excluded from the analysis. Thirdly, it was examined whether there was a linear relationship between the predictor variable and dependent variable and bivariate normality was checked. For that, graphs regarding the standardized estimates and standardized error values were examined and it was concluded that the variables had a linear relationship. Another approached used to test the normal distribution is carried out using skewness and kurtosis values. Accordingly, skewness and kurtosis values are expected to be zero in a normal distribution. However, according to Tabachnick and Fidell (2013), skewness and kurtosis values ranging between -1.5 and +1.5 indicate normal distribution. On the other hand, according to George and Mallery (2010), skewness and kurtosis values between -2,0 and +2,0 were adequate for normal distribution in social sciences. In this study, it was observed that skewness and kurtosis values ranged between -1.5 and +1.5. In the study, normality assumption was checked for each level of the independent variable. Accordingly, these values were found to be between the following ranges: female 0,54/0,46, male 0,66/0,29, administrator 0,64/0,04, teacher 0,54/0,50,

experience 1-10 years: 0,54/0,74, 11-20 years: 0,49/0,57, 21 and over: 0,94/1,01 and state 0,53/0,47, private 0,91/0,17. These findings indicate that the distribution was also normal at each level of the independent variable.

After the test of assumptions, Simple Linear Regression Analysis was carried out to determine to what extent the schools' learning organization scores predicted students' academic achievement. The significance level in the statistical analyses in this study was set as .01.

Findings

In this section, the findings were presented in line with the research questions. The first research question inquired about the status of students' achievement of graduation and transition to upper stage (Central Exam). The findings showing students' achievement of graduation and transition to upper stage were presented in Table 2.

Table 2

Students' Scores of Graduation and Transition to Upper Stage (Central Exam)

Variable	N	\bar{X}	sd
Graduation Score	1799	83,66	12,90
Central Exam Score	1799	369,46	90,67

Students' graduation scores are calculated over 100 and placement-based Central Exam scores are calculated over 500. The mean graduation score of 1.799 participants was 83 and their Central Exam mean score was 369. Accordingly, it can be stated that their graduation and central exam scores were above the average.

Participants' Perceptions of Learning Organization Disciplines and Findings Regarding the Difference Analyses

The second research question regarding what the participants' (principal, assistant principal, and teachers) opinions are about learning organization disciplines and whether these opinions significantly differ in terms of some variables (gender, title, experience, working at state or private schools) was responded in this part.

Table 3
Participants' Perception Level of Learning Organization

Learning Organization Disciplines	N		sd
Personal Dominance	565	3,88	0,86
Mental Models	565	4,00	0,84
Shared Vision	565	3,97	0,87
System Thinking	565	3,85	0,82
Team Learning	565	4,04	0,78
Level of Learning Organization at Schools	565	3,96	0,77

The Table 3 shows that participants' perception mean scores obtained from personal dominance, mental models, shared vision, system thinking, and team learning disciplines ranged from 3,85 to 4,04. It was determined that participants had a perception at "generally" level in terms of all disciplines. The discipline with the highest score was team learning and the mean score was 4,04.

Another research question of the study was about whether participants' perceptions differed significantly in terms of some demographics. Tables 4, 5, 6, and 7 compare administrators and teachers' perceptions of learning organization. Results of the t-test regarding the participants' perceptions of learning organization in terms of gender were presented in Table 4.

Table 4
Results of the t-test Regarding the Participants' Perceptions of Learning Organization in terms of Gender

Disciplines	Gender	N	X	S	t	sd	p
Personal Dominance	Female	275	3,87	0,87	,036	562	,97
	Male	289	3,88	0,86			
Mental Models	Female	275	3,95	0,84	1,164	562	,24
	Male	289	4,04	0,83			
Shared Vision	Female	275	3,93	0,89	1,150	562	,25
	Male	289	4,01	0,84			
System Thinking	Female	275	3,82	0,85	1,003	562	,32
	Male	289	3,88	0,78			
Team Learning	Female	275	4,02	0,78	,777	562	,44
	Male	289	4,07	0,77			
Total	Female	275	3,92	0,79	,963	562	,34
	Male	289	3,99	0,76			

*p<.01

The analysis revealed that participants' perceptions of learning organization did not significantly differ in terms of gender. However, despite the lack of statistically significant differences, it can be seen that male participants had higher scores except for the personal dominance discipline.

The results of the t-test regarding participants' perceptions of learning organization in terms of title were presented in Table 5.

Table 5

Results of the t-test Regarding Participants' Perceptions of Learning Organization in terms of Title

Disciplines	Title	N	X	S	t	sd	p																																																								
Personal Dominance	Administrator	55	4,21	0,58	3,024	562	,00																																																								
	Teacher	509	3,84	0,88				Mental Models	Administrator	55	4,41	0,49	3,908	562	,00	Teacher	509	3,95	0,85	Shared Vision	Administrator	55	4,31	0,54	3,095	562	,00	Teacher	509	3,94	0,89	System Thinking	Administrator	55	4,23	0,51	3,679	562	,00	Teacher	509	3,81	0,83	Team Learning	Administrator	55	4,47	0,56	4,360	562	,00	Teacher	509	4,00	0,78	Total	Administrator	55	4,34	0,47	3,886	562	,00
Mental Models	Administrator	55	4,41	0,49	3,908	562	,00																																																								
	Teacher	509	3,95	0,85				Shared Vision	Administrator	55	4,31	0,54	3,095	562	,00	Teacher	509	3,94	0,89	System Thinking	Administrator	55	4,23	0,51	3,679	562	,00	Teacher	509	3,81	0,83	Team Learning	Administrator	55	4,47	0,56	4,360	562	,00	Teacher	509	4,00	0,78	Total	Administrator	55	4,34	0,47	3,886	562	,00	Teacher	509	3,92	0,79								
Shared Vision	Administrator	55	4,31	0,54	3,095	562	,00																																																								
	Teacher	509	3,94	0,89				System Thinking	Administrator	55	4,23	0,51	3,679	562	,00	Teacher	509	3,81	0,83	Team Learning	Administrator	55	4,47	0,56	4,360	562	,00	Teacher	509	4,00	0,78	Total	Administrator	55	4,34	0,47	3,886	562	,00	Teacher	509	3,92	0,79																				
System Thinking	Administrator	55	4,23	0,51	3,679	562	,00																																																								
	Teacher	509	3,81	0,83				Team Learning	Administrator	55	4,47	0,56	4,360	562	,00	Teacher	509	4,00	0,78	Total	Administrator	55	4,34	0,47	3,886	562	,00	Teacher	509	3,92	0,79																																
Team Learning	Administrator	55	4,47	0,56	4,360	562	,00																																																								
	Teacher	509	4,00	0,78				Total	Administrator	55	4,34	0,47	3,886	562	,00	Teacher	509	3,92	0,79																																												
Total	Administrator	55	4,34	0,47	3,886	562	,00																																																								
	Teacher	509	3,92	0,79																																																											

* $p < .01$

As can be seen in Table 5, participants' perceptions of personal dominance [$t_{(562)}=3.02, p < .01$], mental models [$t_{(562)}=3.91, p < .01$], shared vision [$t_{(562)}=3.10, p < .01$], system thinking [$t_{(562)}=3.68, p < .01$] and team learning [$t_{(562)}=4.36, p < .01$] differed significantly in terms of title. In all of these disciplines, it was observed that administrators had more positive perceptions than the teachers.

The results of t-test regarding participants' perceptions of learning organization in terms of the school type were presented in Table 6.

Table 6
The Results of t-test Regarding Participants' Perceptions of Learning Organization in terms of the School Type

Disciplines	School Type	N	X	S	t	sd	p																																																								
Personal Dominance	State	507	3,81	0,85	5,483	563	,00																																																								
	Private	58	4,45	0,74				Mental Models	State	507	3,94	0,83	4,993	563	,00	Private	58	4,50	0,66	Shared Vision	State	507	3,91	0,87	4,923	563	,00	Private	58	4,49	0,68	System Thinking	State	507	3,79	0,81	5,204	563	,00	Private	58	4,37	0,66	Team Learning	State	507	3,99	0,78	4,920	563	,00	Private	58	4,51	0,55	Total	State	507	3,90	0,77	5,436	563	,00
Mental Models	State	507	3,94	0,83	4,993	563	,00																																																								
	Private	58	4,50	0,66				Shared Vision	State	507	3,91	0,87	4,923	563	,00	Private	58	4,49	0,68	System Thinking	State	507	3,79	0,81	5,204	563	,00	Private	58	4,37	0,66	Team Learning	State	507	3,99	0,78	4,920	563	,00	Private	58	4,51	0,55	Total	State	507	3,90	0,77	5,436	563	,00	Private	58	4,47	0,58								
Shared Vision	State	507	3,91	0,87	4,923	563	,00																																																								
	Private	58	4,49	0,68				System Thinking	State	507	3,79	0,81	5,204	563	,00	Private	58	4,37	0,66	Team Learning	State	507	3,99	0,78	4,920	563	,00	Private	58	4,51	0,55	Total	State	507	3,90	0,77	5,436	563	,00	Private	58	4,47	0,58																				
System Thinking	State	507	3,79	0,81	5,204	563	,00																																																								
	Private	58	4,37	0,66				Team Learning	State	507	3,99	0,78	4,920	563	,00	Private	58	4,51	0,55	Total	State	507	3,90	0,77	5,436	563	,00	Private	58	4,47	0,58																																
Team Learning	State	507	3,99	0,78	4,920	563	,00																																																								
	Private	58	4,51	0,55				Total	State	507	3,90	0,77	5,436	563	,00	Private	58	4,47	0,58																																												
Total	State	507	3,90	0,77	5,436	563	,00																																																								
	Private	58	4,47	0,58																																																											

*p<.01

Participants' perceptions of personal dominance [$t_{(563)}=5.48, p < .01$], mental models [$t_{(563)}=4.99, p < .01$], shared vision [$t_{(563)}=4.92, p < .01$], system thinking [$t_{(563)}=5.20, p < .01$] and team learning [$t_{(563)}=4.92, p < .01$] differed significantly in terms of the school type they were working at. It was observed that the participants working at private schools had higher scores, indicating that they had higher perception of learning organization.

ANOVA results regarding the participants' perceptions of learning organization disciplines in terms of experience were presented in Table 7.

Table 7
ANOVA Results Regarding the Participants' Perceptions of Learning Organization in terms of Experience

Disciplines	Experience	N	X	S	F	Sd	p	Fark
Personal Dominance	(1)1-10 years	211	3,87	0,92	7,47	2;514	,00	Between 3 and 1/2
	(2)11-20 years	186	3,72	0,86				
	(3) 21 and over	118	4,11	0,70				
	Total	515	3,87	0,87				
Mental Models	(1)1-10 years	211	4,00	0,91	6,38	2;514	,00	Between 3 and 1/2
	(2)11-20 years	186	3,88	0,85				
	(3) 21 and over	118	4,23	0,62				
	Total	515	4,01	0,84				
Shared Vision	(1)1-10 years	211	3,97	0,94	6,01	2;514	,00	Between 2 and 3
	(2)11-20 years	186	3,85	0,90				
	(3) 21 and over	118	4,20	0,64				
	Total	515	3,98	0,87				
System Thinking	(1)1-10 years	211	3,85	0,89	5,35	2;514	,01	Between 2 and 3
	(2)11-20 years	186	3,75	0,84				
	(3) 21 and over	118	4,06	0,60				
	Total	515	3,86	0,82				
Team Learning	(1)1-10 years	211	4,04	0,82	4,33	2;514	,01	Between 2 and 3
	(2)11-20 years	186	3,96	0,78				
	(3) 21 and over	118	4,23	0,66				
	Total	515	4,05	0,78				
Total	(1)1-10 years	211	3,95	0,84	6,52	2;514	,00	Between 3 and 1/2
	(2)11-20 years	186	3,84	0,80				
	(3) 21 and over	118	4,17	0,58				
	Total	515	3,96	0,78				

* $p < .01$

Experience was compared in three categories (1-10 years, 11-20 years, 21 years and over). Participants' perceptions of personal dominance [$F_{(2;514)}=7.47$, $p < .01$], mental models [$F_{(2;514)}=6.38$, $p < .01$], shared vision [$F_{(2;514)}=6.01$, $p < .01$], system thinking [$F_{(2;514)}=5.35$, $p < .01$] and team learning [$F_{(2;514)}=4.33$, $p < .01$] differed significantly in terms of experience. Accordingly, participants with 21 years or more experience had significantly higher scores from personal dominance ($_{21+}=4.11$), mental models ($_{21+}=4.23$), shared vision ($_{21+}=4.20$), system thinking ($_{21+}=4.06$) and team learning ($_{21+}=4.23$) disciplines. It was observed that par-

ticipants with 21 years or more experience had higher scores from the personal dominance and mental models disciplines than the other two groups (1-10 years and 11-20 years) while the same group had higher scores from shared vision, system thinking, and team learning than the participants with 11-20 years of experience.

Findings Regarding the Relationship between Students' Graduation and Central Exam Scores and Learning Organization Disciplines

Another research question was about whether there was a significant relationship between students' graduation and transition to upper stage scores and their perceptions of learning organization. To respond this research question, Pearson correlation coefficients were estimated, and the results can be seen in Table 8.

Table 8
Relationship between Students' Academic Achievement and Participants' Perceptions of Learning Organization

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Graduation Score	1	,95**	,26**	,23**	,26**	,25**	,27**	,26**
2. Central Exam Score		1	,26**	,21**	,23**	,24**	,25**	,24**
3. Personal Dominance			1	,78**	,77**	,78**	,74**	,85**
4. Mental Models				1,00	,89**	,86**	,83**	,94**
5. Shared Vision					1,00	,90**	,84**	,96**
6. Team Learning						1,00	,87**	,96**
7. System Thinking							1,00	,93**
8. Total Score of Learning Organization								1,00

**p<.01

As can be seen in Table 8, there was a positive correlation between students' academic achievement and participants' perceptions of all disciplines of learning organization ($p < .01$). Students' academic achievement (graduation and transition to upper stage scores) increases as their perceptions of learning organization increase. The Pearson correlation coefficients ranged between .20 and .27. According to Büyüköztürk (2012, pp. 32), a correlation coefficient between .70 and 1 indicates strong correlation, a coefficient between .70 and .30 indicates moderate correlation, and a coefficient below .30 indicates weak correlation. Accordingly, there was a strong correlation between students' graduation and transition to upper stage scores while there was a weak correlation between students' academic achievement and perceptions of learning organization disciplines.

Findings of Simple Linear Regression Analysis Regarding to what extent the Schools' Learning Organization Scores Predicted Students' Graduation and Central Exam Scores

Findings of simple linear regression analysis regarding to what extent the schools' learning organization scores predicted students' graduation scores were presented in Table 9.

Table 9

Findings of Simple Linear Regression Analysis Regarding to what extent the Schools' Learning Organization Scores Predicted Students' Graduation Scores

Variable	B	Standard Error B	β	t	p
Constant	50,772	2,905		17,477	,000
Total Learning Organization Score of Schools	8,475	,745	,259	11,378	,000

$R = .26, R^2 = .07, F = 129,464, p < .01$

The final research question was about whether the schools' learning organization scores predicted students' graduation and transition to upper stage scores. The respond that question, simple linear regression analysis was conducted. As can be seen in Table 9, the model testing whether schools' learning organization scores predicted students' graduation scores was significant ($F = 129.46, p < .01$). It was observed that schools' learning organization scores predicted 7% ($R^2 = .07$) of students' graduation scores.

Findings of simple linear regression analysis regarding to what extent the schools' learning organization scores predicted students' transition to upper stage scores (Central Exam) were presented in Table 10.

Table 10

Findings of Simple Linear Regression Analysis Regarding to what extent the Schools' Learning Organization Scores Predicted Students' Transition to Upper Stage Scores (Central Exam)

Variable	B	Standard Error B	β	t	p
Constant	157,886	20,526		7,692	,000
Total Learning Organization Score of Schools	54,524	5,263	,237	10,361	,000

$R = .24, R^2 = .06, F = 107,341, p < .01$

As can be seen in Table 10, the model testing whether schools' learning organization scores predicted students' transition to upper stage scores (Central Exam) was significant ($F = 107.34, p < .01$). It was observed that schools' learning organization scores predicted 6% ($R^2 = .06$) of students' central exam scores.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

In this study investigating the relationship between the concept of learning organization and academic achievement (graduation and transition to upper stage), it was observed that students' graduation and transition to upper stage scores were above the average. This finding might show that the schools did not have outliers in terms of achievement levels and thus can be compared. For example, achievement scores are expected to be well above average in schools that accept students through exams and apply academic selectivity, and may therefore not reflect the overall trend. This result is consistent with the research data conducted by Aslan in 2017 with 527 eighth grade students and evaluating the Central Exam success of the students.

The participants had a perception of learning organization disciplines at "generally" level, which can be considered as a positive indicator of schools' becoming learning organizations or school development. This result is consistent with the results of research conducted by Türkoğlu (2002), Özus (2005), Banoğlu and Peker (2012) in three different provinces (Ankara, Konya, İstanbul) using the same scale. In these studies, it was determined that the perception levels of school administrators and teachers about learning organization were above average. On the other hand, while the lowest level of perception was obtained from the discipline of personal dominance in these studies, the lowest level of perception was obtained from the discipline of system thinking in this research. This difference may mean that education employees increased their level of personal mastery through postgraduate education, in-service training or other means (distance education, etc.).

According to Senge (2006), who defines system thinking as the fifth discipline, there is a cause-effect relationship between events that seem to be independent from each other in the organization. Being able to see this cause-and-effect relationship can be a guide for the members of the organization to evaluate facts more accurately and about the facts that should be changed in the process. The lowest level of perception in this study was in the discipline of system thinking, which may be related to the fact that school administrators and teachers are facing radical changes (4 + 4 + 4 system change, change in programs, regulation on transition system from primary to secondary and higher education, etc.) in the education system since 2012. Due to the central structure of the Turkish education system, changes in the system or school are determined by the central organization. Moreover, in most of these regulations, the lack of views of education employees or the lack of a school-based management system may have led to the development of the idea that education employees are increasingly distancing themselves from directing education policies. This may mean that education employees are less able to think about the "whole/system" as they have less opportunity to participate in centralized decisions about the facts that occur in or affect the school. In other words, education employees may be increasingly distant from evaluating the whole system of the school and understanding the relationships among the components of the education system.

On the other hand, team learning was found to be the discipline with the highest average in the research. This can be considered as an expected result. Because, by the nature of their work, schools maintain a collective activity and must work or learn as a team. Therefore, teachers and school administrators may have high levels of perception about this discipline. According to Senge (2006), the learning unit of today's organizations is not individuals but teams. The diversity of problems facing organizations is far beyond the limits that employees can solve alone. The same applies to schools. Schools face a wide range of problems and it seems difficult for education employees to deal with these problems individually. As a matter of fact, according to Bursalıoğlu (2005), the roles of school administrators have expanded to include organizational engineering, social engineering, efficiency expertise and management. It is not possible for school administrators to perform these roles alone. Higher average scores for team learning may mean that teachers and school administrators have a high level of awareness about this situation.

Mental models had the second highest average. Educational organizations are the organizations where information is used and produced the most. By their functions, they must form mental models. It can be interpreted that the average scores of the participants regarding this discipline are expected to be high because the employees of the educational organization are expected to form mental models of perceiving the outside world in the students. Moreover, it can be stated that schools or educational organizations in general are prone to the disciplines of learning organization. Thus, high scores on the discipline of mental models may mean that the readiness levels of education employees are appropriate for becoming a learning organization because in an organization that has to learn constantly, learning requires a transformation of the mind. According to Senge (2006), mental models are not only a discipline related to perceiving the outside world, but also improve the ways of thinking of individuals by making the thought more useful. This is essential for the employees of educational organizations.

It was also examined whether the perceptions of school administrators and teachers regarding the disciplines of learning organization differed according to variables such as gender, title, experience, and working at state or private school. Perceptions of learning organization disciplines did not differ significantly by gender. This finding contradicts with the results obtained by Banoğlu and Peker (2012) and Uysal (2005). In these studies, participants' scores obtained from some disciplines of learning organization differed significantly in terms of gender. The fact that the perception levels of the learning organization disciplines do not show a significant difference in terms of gender may mean that education employees perceive the schools' necessity of being a learning organization in a similar way because education employees are similarly affected by social changes and developments, and at the same time, having to cope with similar problems in organizations, regardless of gender, may have made their views on the issue similar.

The perception levels of school administrators and teachers regarding learning organization differed in all disciplines. It is seen that the opinions of school

administrators are more positive than teachers. This finding is consistent with the study of Güçlü and Türkoğlu (2003). Güçlü and Türkoğlu reached a similar result in their research conducted with 240 participants in Ankara. This result may indicate two points. First, the level of learning, self-improvement, utilization of school resources and opportunities of school administrators (school principal, assistant principal) is higher than teachers. On the other hand, there are some research revealing various problems regarding teachers' in-service training needs and meeting their professional needs in Turkey (Madden, 2003; Kaçan, 2004; Aydoğan, 2002; Şen, 2003; Yılmaz, Yoldaş, & Yangil, 2004; Uçar & İpek, 2006). For instance, according to the results of the research titled "The Inclination of Professional Improvement of Teachers" and conducted by Kaçan (2004) with 220 teachers, it was determined that teachers make efforts for their professional development, but they face some obstacles. It is seen that teachers ranks the financial problems, the burden of the lessons and the crowded class sizes, and the political pressures in the top three as the obstacles of professional development. In the study, it was determined that teachers have professional and personal development needs in various subjects, especially classroom management. The second may be related to a statistical limitation. In the literature, in comparison with the number of teachers and managers, the number of managers is generally lower than the teachers. As a matter of fact, 55 administrators and 509 teachers were included in the analysis. Therefore, as the sample expands, there is a possibility that the mean values will decrease. The significant difference between the results may be due to the sample size.

The high level of perception of administrators about the disciplines of learning organizations can be seen as an important starting point in the process of transformation of schools into learning organizations. This process is primarily concerned with the creation of a democratic school culture open to learning. Therefore, administrators have important responsibilities in the process of transforming schools into learning organizations. Perceptions of the administrators are determinant in many subjects such as increasing professional and current written resources in schools, creating a school culture suitable for learning, adopting leadership approaches suitable for developing the school and strengthening teacher leadership because the culture of learning organization includes differences from traditional organizations. In learning organizations, authority and power extend far from central control to sub-units of the hierarchy. It allows people to control their own ideas by liberating people in their movements and to be responsible for the consequences (Senge, 2000 as cited in Özdayı & Özcan, 2005). This is closely related to the fact that education administrators should fulfill their leadership roles and create a democratic school environment. As a matter of fact, there are research showing that it is important to develop leadership roles of administrators and classroom leadership roles of teachers in terms of development and change of schools (Akbaba-Altun, 2003; Beycioğlu & Aslan, 2012; Elmore, 2000; Ellis, 2005; Heck & Hallinger, 2009; Kılınc, 2013; Korkmaz, 2006).

The process of transforming schools into learning organizations is also related to the values system of education employees. In a study conducted by Sağnak

(2005), perceptions of administrators and teachers working in primary schools on organizational values were determined. In the study using 24 value dimensions developed by McDonald and Gandz, it was found that the values in the change value orientation group (openness to experiment, development, autonomy, adaptation, creativity) were in the last rank according to the priority order of the teachers. This finding may mean that teachers are not very open to change in school, and in this respect, it can be said that this finding is consistent with the differences in perception between the disciplines of learning organization between administrators and teachers. However, Senge (1998, pp.11 as cited in Ünal, 2006) defines learning organizations as organizations in which people continuously develop their capacity to achieve the desired results, novel thinking forms that push the boundaries are put forward, and people learn to learn together continuously.

Perceptions of learning organizations significantly differed between the participants who were working at state and private schools in all disciplines. It was observed that these significant differences were in favor of participants working at private schools, indicating that participants working at private schools had more positive perceptions of learning organization. The findings of Töremen's (1999) doctoral thesis titled as "Organization Learning and Difficulties in Government and Private High Schools" are consistent with the findings of the current study. In that thesis, differences were found between state high schools and private high schools regarding organizational learning. In particular, it was concluded that participation in individual research in state high schools was low, the reward system was not established, communication was inadequate, not planned enough, and team spirit was low. The research emphasized the necessity of making the vision shared in state high schools. Bil (2018) reached a similar result in his doctoral thesis titled "The Relationship between the Concepts of Learning Organization, Organizational Trust and Job Satisfaction of High Schools". According to the thesis, private schools are relatively more learning organizations than public schools. This result is consistent with the research findings of Beycioğlu and Aslan (2012). In the research, which aims to determine the level of perceptions and expectations of the administrators and teachers regarding the leadership roles of the teachers working in primary schools, the researchers have found that teachers working at private schools had higher arithmetic means than the participants working in state primary schools in the dimensions of institutional development, professional development and collaboration with colleagues. The researchers linked this finding with the difference in the institutional structure and functioning of public and private primary schools, and interpreted that the structure and functioning of private primary schools were more flexible and more appropriate for institutional development and effectiveness. As a matter of fact, the highest difference in perception between private and public schools is observed in the discipline of personal dominance. This may mean that education employees have different opportunities for self-development between private and public schools. On the other hand, when evaluating this result, the difference between the number of private and public schools included in the research should be taken into consideration.

Participants' perceptions of learning organization differed significantly in terms of their experience. Accordingly, the scores obtained from disciplines of learning organization were higher in those with experience of 21 years or more. In particular, the difference is higher in the discipline of personal domination than in other disciplines. According to Senge (2006), individuals with a high level of personal domination are those who believe in continuous development and strive for self-improvement. It is an expected result that education employees with an experience of 21 years and more have more professional experience and efforts to renew themselves than their relatively younger colleagues. In the study of Beycioğlu and Aslan (2012), a significant difference in institutional development, professional development and cooperation with colleagues was found between the participants in terms of experience. In the study, it has been found that the participants who have experience of 21 years or more had more positive perception about teacher leadership roles in three dimensions. On the other hand, high level of perceived learning organization of participants with high experience may be related to job satisfaction levels of education employees. As a matter of fact, Bil (2018) found in his doctoral dissertation that the job satisfaction level of teachers increased when the level of learning organization increased.

The study showed that there was a low level of significant relationship between the graduation and transition to upper stage achievement and all disciplines of the learning organization. Accordingly, as the learning organization scores of the schools increased, the graduation and transition to upper stage scores of the students increase, albeit at a low level. There are two main reasons why this relationship may be low. First, there are many variables that affect academic achievement. For example, research suggests that many personal variables such as intelligence and ability of the student, gender, self-confidence, motivation, personality traits, communication skills, study habits, anxiety levels, attitudes towards any course or subject, and age of starting school affect student achievement (Bahar, 2006; Cassady, 2004; Duckworth and Seligman, 2006; Eski, 1980; Huang, 2008; Kara & Gelbal, 2013; Keskin & Sezgin, 2009; Küçüker, 2016; Nartgün & Çakır, 2014; Skouras, 2014; Yıldırım & Ergene, 2003; Yıldırım, 2000). Similarly, there is a considerable literature on socio-economic (familial) variables that affect student academic achievement (Aslan, 2017; Coleman, 1988; Dünya Bankası [DB], 2013; Gelbal, 2008; Jeynes, 2013; Köse, 2007; Oral & McGivney, 2014; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Yelgün & Karaman, 2015). On the other hand, the most important institutional variables affecting the academic achievement of the students are the educational environment and opportunities, teacher competencies and school type (Berberoğlu & Kalender, 2005; Darling-Hammond, 2000; Kavak, Aydın, & Akbaba Altun, 2007; Sarier, 2016). Therefore, academic success can be influenced by many variables. The second reason for the low relationship between learning organizations and students' academic achievement may be due to the large number of factors affecting the potential of schools' learning organization. It is possible to emphasize different variables such as attitudes of education employees towards change, self-development skills, organizational commitment, job satisfaction levels or school management styles, and leadership skills of managers.

In the study, the variance explained by the graduation scores of the students and their transition to upper stage scores also differed. The difference between the explained variance in favor of graduation may mean that besides the variables described above, there are other variables that affect the success of transition to upper stage. As a matter of fact, in the researches evaluating the results of the central exams, there are many variables affecting the success of the exams (Aslan, 2017; Bahar, 2006; Berberoğlu & Kalender, 2005; MEB, 2010; Öksüzler & Sürekçi, 2010). However, whether they are personal or socio-economic variables that affect the academic achievement of the child, they are less intervenable than institutional variables. In this study, learning organizational disciplines were considered as one of the institutional variables that affect academic achievement. It may be possible to improve institutional variables through policies to be followed at the macro or micro (school level) level.

The literature shows that more empirical studies are needed to explain the relationship between academic achievement and learning organization. Although this study has revealed important findings, it has limitations. First, the limited number of empirical studies on the relationship between learning organizations and academic achievement has created a limitation to relate research findings to other studies. Second, the appropriateness of the concepts put forward for profitable businesses such as the Total Quality Approach or the learning organization should be discussed at the theoretical level by educational scientists before they can be used for educational organizations. Since this study focuses on the relationship between the learning organization and academic achievement, a critical evaluation of the concept has not been made. On the other hand, there is a need for discussions and critical studies conducted in the context of educational organizations on such concepts. Thirdly, this research was designed as a relational model. Such research does not allow for causal comparisons. Therefore, empirical studies can be conducted on the causality between the learning organization and academic achievement. In addition, this research was carried out in secondary school, the research can be repeated in other levels.

The learning organization feature of public schools is lower than that of private schools. When the relationship between the learning organization and leadership is taken into consideration, the preference of the managers who have graduate education in the field of educational management and who have leadership qualities in the selection of school administrators can contribute positively to this perception. In addition, MONE should encourage graduate education for teachers and school administrators, and make it compulsory for school administrators in particular. In the research, teachers' perception levels were lower than the administrators. For this reason, in order to meet the personal development needs of education employees, especially teachers, at a higher level, educational panels, seminars and meetings should be organized more frequently and MONE should encourage participation in such activities.

Türkçe Sürüm

Giriş

Öğrenmenin birey açısından gerçekleşme düzeyi tespit edilirken en yaygın kullanılan gösterge akademik başarıdır. Akademik başarı, öğrencilerin sınıflar arası ya da kademler arası akışını belirleyen temel ölçütlerden biridir; çoğunlukla nicel göstergelerle ifade edilen, öğretmenlerin değerlendirmelerine dayanan, not ya da puanlardır (Carter & Good, 1973'den aktaran Durmuşçelebi, 2013). Hoy ve Miskel'e (2010, ss. 39-81) göre, öğrenme ve öğretme işlevi okulun teknik temelidir. Okul bu işlevi gerçekleştirmek için vardır. Teknik işlev, öğrenci başarısının sağlanmasını ve öğrenci gelişiminin izlenmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin akademik başarısı, tüm sistemi yönlendiren anahtar kavramdır ve eğitim örgütlerinin amaçlarına hangi düzeyde ulaştığının da temel göstergelerinden biridir.

İster gelişmiş isterse gelişmekte olsun, ülkelerin amaçlarından biri öğrencilerin akademik başarısını artırmaktır. Öte yandan, bu sanıldığı kadar kolay bir hedef de değildir. Çünkü öğrencilerin akademik başarısını etkileyen ya da etkileme potansiyeli olan çok sayıda değişken vardır. Değişken sayısının fazla olması ve hatta bu değişkenlerden bir kısmının henüz tespit edilememiş olma ihtimali, sürecin anlaşılmasını güçleştirebilmektedir. Üstelik bireyin akademik başarısında rol oynayan bu değişkenlerin bazıları içsel, bazıları ise dışsal süreçlere bağlıdır. Dolayısıyla bunların bir kısmı dışarıdan müdahaleye açık, bir kısmı ise bireyin içsel süreçlerini harekete geçirmeye dayalı ve hatta çoğu zaman aileye ilişkin göstergeleri sürece dahil etmeyi gerektirmektedir. Nitekim akademik başarıya ilişkin alan yazın incelendiğinde, birbirinden bağımsız gibi görünen, ancak öğrencinin başarısı üzerinde farklı düzeylerde de olsa etkisi olduğu tespit edilen çok sayıda değişkenden söz edilmektedir.

Öte yandan akademik başarıya ilişkin değişken sayısının fazla olması ve çoğu zaman bunların birbirinden kopuk olarak ele alınması, bütünsel analizleri de güçleştirmektedir. Bu değişkenlerin her biri önemli olmakla birlikte, akademik başarıya ilişkin alan yazını, belli kategoriler altında toplamak konuya ilişkin bütünsel bakış açısını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle, akademik başarıya ilişkin çalışmalar, alan yazın doğrultusunda üç kategoride ele alınabilir. Bunlar; öğrencinin yaşı, cinsiyeti, gelişim özellikleri vb. farklılıkları kapsayan bireysel değişkenler, okul dışı değişkenleri dikkate alan, ancak ağırlıklı olarak öğrencinin ailesine ilişkin değişkenlere odaklanılan sosyo-kültürel / sosyo-ekonomik değişkenler ve eğitim örgütlerinin işlevi, yapı ve süreçlerini ve/veya bu süreçlerde rol alan işgörenleri de kapsayan kurumsal değişkenlere ilişkin çalışmalardır.

Alan yazın incelendiğinde akademik başarıya ilişkin araştırmaların ağırlıklı olarak bireysel değişkenler üzerinde odaklandığı görülmektedir. (Eski, 1980; Harding, 2003; Keskin & Sezgin, 2009; Kılıç & Karadeniz, 2004; Küçüker,

2016; Nartgün & Çakır, 2014; Oliver & Simpson, 1988; Pehlivan & Köseoğlu, 2010; Skouras, 2014; Smith & Niemi, 2001; Yıldırım, 2000). Bu çalışmalarda, özellikle çocuğun zekâsı, yetenekleri (Eski, 1980), cinsiyeti ya da kimi zaman engellilik durumunun yanı sıra çocuğun; yalnızlık, utangaçlık, kaygı, depresyon düzeyi gibi duygusal özellikleri ve/veya psikolojik durumu (Akın, 2008; Benjamin, 1991; Birenbaum & Nasser, 1994; Cengiz, 1988; Culler & Holahan, 1980; Gündoğdu, 1994; Ishiyama, 1984; Ponzetti & Gate, 1981; Sullivan, 2002) da araştırılan değişkenler arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Aslında akademik başarıya ilişkin ilk çalışmaların bireysel değişkenler üzerinden analizi, kapitalist sistemin yarattığı bir yanılsamaya da işaret ediyor olabilir. Çünkü kapitalist sistem, eğitim yoluyla bireyleri, kendileri için biçilen rollere ve sınıflara hazırlarken; bireyleri eğitim yoluyla eleme sürecinden geçirir; başarı ya da başarısızlığın bireyin zekasının, yeteneğinin ya da çabasının bir ürünü olduğu mesajını verir (Ünal, 1996).

Bu ele alış biçiminin, kapitalist sistemin yeniden üretim sürecinde ya da sınıflı yapının yeniden inşasında, bireyin bu süreci doğallaştırmasının ya da içselleştirmesinin bir yolu olarak işlev gördüğü söylenebilir. Bu durum, birey açısından “başarısızım, çünkü zeki değilim”, “başarısızım, çünkü yeteneksizim” gibi işleyen bir içselleştirme ve toplumsallaştırma sürecine dönüşebilir. Böylesi bir algının yaratılması, başarısızlıkta, sorumluluğun sistemden bireye kaydırılması anlamına gelebilmektedir. Elbette bu tespit, akademik başarıda bireysel değişkenlerin olmadığını ya da önemsiz olduğunu göstermez. Aksine, akademik başarıya yönelik yapılan araştırmalarda bir güçlüğü; bireysel gibi ele alınan bir değişkenin, ekonomik, toplumsal ve siyasal sistemle bağının kurulması gerekliliğine işaret eder. Öte yandan, diğer bir güçlük ise akademik başarıya etki eden değişkenlerin kendi içinde de çok çeşitli olmasıdır. Örneğin akademik başarıya ilişkin alanyazında tartışılan bireysel değişkenlerden bazıları; öğrencinin psikolojik durumu, zekası, yeteneği, cinsiyeti, motivasyon düzeyi, çalışma alışkanlıkları, öğrencinin öğretmenleriyle ya da ebeveynleriyle kurduğu ilişki, kaygı düzeyi, okula yönelik algısı gibi, bir biriyle iç içe geçmiş süreçlere, aynı zamanda ortak paydası birey olan değişkenlere işaret etmektedir.

Hem bireysel değişkenlerin bir parçası olarak hem de ondan bağımsız bir başka değişken setini ise çocuğun ailevi özelliklerini de içine alan, sosyo-kültürel ve/veya sosyo-ekonomik değişkenler oluşturmaktadır. Bourdieu, bu değişkenleri ailenin sosyal sermayesi olarak kavramlaştırmakta ve başarının sınıfsal yönüne dikkat çekmektedir. Bourdieu, üst sınıflardan gelen bireylerin sosyal sermayelerinin yüksek olduğu ve bu nedenle akademik başarı açısından daha avantajlı olduğunu söyler (Aslan, 2017). Coleman’da (1988, s. 108’den aktaran Güllüpnar ve İnce, 2014) “aile” geçmişi kavramı ile benzer bir etkiden söz eder. Ona göre aile geçmişi; ekonomik, beşeri ve sosyal sermaye olmak üzere üç farklı sermaye formunu içermektedir. Coleman’a göre, avantajlı aileler, ekonomik, beşeri ve sosyal sermayeye sahip olanlar ve bunu etkili kullanabilenlerdir (Aslan, 2017). Ebeveynlerin eğitim seviyesi (Akyol, Sungur ve Tekkaya, 2010; Aslan, 2017; Hortaçsu, 1994; Kuyper, Van der Werf ve Lubbers, 2000; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Yılmaz, 2000), çocuğa sağladığı ortam, olanak (Aslan, 2017; Çelenk, 2003; Gel-

bal, 2008; Öksüzler ve Sürekçi, 2010) ve sosyal destek (Christenson, Rounds ve Gorney, 1992; Fan ve Chen, 2001; Levitt, Guacci-Franco & Levitt, 1994; Lopez, Stewart & Enedina, 2002; Yıldırım, 1998; 1999; 2000), çocuğa yapılan eğitim harcaması ve aile geliri gibi, ailenin sosyo-ekonomik yapısına (Aslan, 2017; Coleman, 1988; Gregg & Machin, 1999; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Parcel & Dufur, 2001; Schiller, Khmelko & Wang, 2002) dikkat çeken bu değişkenlerin, aynı zamanda akademik başarıda diğer tüm değişkenleri etkileme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bazı araştırmalarda ise, özellikle hane gelirine dayalı değişkenleri, mikro (okul bazlı) politikalarla etkilemenin ve yönlendirmenin güçlüğüne işaret edilmekte ve makro düzeydeki düzenleyici politikaların (ekonomik, toplumsal ve siyasal düzenlemeler) önemi vurgulanmaktadır (Aslan, 2017).

Akademik başarıya etki ettiği düşünülen kurumsal değişkenler, özellikle etkili okul araştırmaları ile birlikte, 1960'lı yıllardan itibaren, okullar arası farklılıkların okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde yarattığı etkiyi tartışmaya açmıştır. Bu nedenle, kurumsal değişkenlere ilişkin araştırmaların alanyazında etkili okul araştırmaları ya da eğitimde fırsat ve olanak eşitliği araştırmaları olarak da kavramlaştırıldıkları görülmektedir. Geçen yarım asırdan fazla süre içinde bu değişkenlerin eşitlenmesi bile, benzer kılınmasının ya da okullar arası farklılıkların en aza indirilmesinin önemini vurgulayan araştırmalar yapılmıştır. (Aslan, 2015; Heyneman ve Loxley, 1983; Ünal vd., 2010). Bu araştırmalar, sonuçları itibariyle okulla (mikro) ilgili olmakla birlikte, genellikle makro düzeyde eğitim politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Alan yazında, kurumsal değişkenler içinde akademik başarıya etkisi bakımından en fazla üzerinde durulan değişkenler; okulların ortam ve olanaklarına yönelik olanlardır (Aslan, 2015; Berberoğlu & Kalender, 2005; Burgaz, 2002; MEB, 2005; Sawkins, 2002; Ünal vd., 2010). Etkili okul araştırmalarının temel bulgusu; yoksul ülkelerde akademik başarı üzerinde okulun etkisinin belirleyici olmasıdır (Balci, 2014, s. 20). Etkili okul araştırmalarında en kapsamlı olanı ise Heyneman ve Loxley'in (1983'den aktaran Aslan, 2017) araştırmasıdır. Araştırmacılar, yüksek ve düşük gelir grubundan olmak üzere toplam 29 ülke verileri ile karşılaştırmalar yapmışlardır. Araştırma sonucunda, okulun çocuğa sağladığı olanakların, öğrencilerin akademik başarısında kişisel özelliklerinden daha belirleyici olduğu bulunmuştur. Bu araştırma, akademik başarıya etki eden değişkenlerin, ülkelerin gelişmişlik düzeyine bağlı olarak da değerlendirilmesi gerektiğini göstermesi açısından öncüdür.

Kuşkusuz nitelikli eğitim ve akademik başarının yolu, okulların olanaklarını ve ortamlarını benzer kılmak ya da belli standartlara kavuşturmaktan geçmektedir. Ancak, bu çabanın yetersiz olduğu da açıktır. Eğitimin tüm girdileri okullar üzerinden eşitlense bile, eğitim örgütleri içinde bulunduğu ekonomik, toplumsal ve siyasal sistemlerin gereksinmelerine yanıt veremiyor ise varlıklarını uzun süreli devam ettirmesi mümkün değildir. Çünkü eğitim örgütleri, girdilerini çevreden alan ve çıktılarını çevreye veren açık sistemlerdir (Başaran, 2008, s. 77). Bu ise, diğer tüm açık sistemlerde olduğu gibi, çevresel değişimlere karşı uzun süreli duyarsız kalamayacakları anlamına gelir. Nitekim 1970'li yılların ikinci yarısına kadar görece olarak daha statik bir çevre içinde varlığını devam ettiren örgütler,

ikinci yarından başlayarak hem kapitalizmin sistemik krizleri ile baş edebilmek, hem de hızlı değişimden yararlanabilmek için kendilerini sürekli yenilemeleri gerekmiştir.

Keza örgütlerin içinde buldukları çevrenin sürekli değişim içinde olmasının yarattığı belirsizlik ortamı, örgütlerin varlıklarını sürdürebilmek ve başarılı olabilmek için sürekli araştırılan sistemler olmalarını gerektirmiştir. “Değişen çevresel koşullara uyum sürecinin önemli araçlarından biri olan öğrenen örgüt kavramı, bir örgütün sürekli olarak yaşadığı olaylardan sonuç çıkarması, bunu değişen çevre koşullarına ayak uydurmakta kullanması, personelini geliştirici bir sistem yaratması ve böylece örgütün değişen, gelişen, kendini yenileyen dinamik bir yapıya ulaşmasını ifade etmektedir” (Koçel, 1996’dan aktaran Koç, 2006). Öğrenen örgüt; örgütlerin tercihlerinden ziyade, bir zorunluluk olarak gündeme gelmiş ve örgütlerin değişen çevresel değişkenlere karşı daha duyarlı olmaları, yeni durumlara kolayca uyum sağlayabilmeleri kısaca varlıklarını sürdürebilmeleri için küresel rekabetle baş edebilmelerinin bir yolu olarak görülmüştür (Rotwell, 1992). Bu yönüyle öğrenen örgüt, kapitalist sistemin kendini sürekli var edebilmek adına ürettiği bir kavram olarak da ele alınabilir. Rekabetin küresel ölçekte gündeme geldiği bir dönemde, örgütlerin kendilerini yenilemeleri ve değişime hızlıca yanıt verebilmeleri varoluşsal bir sorun olarak da görülmüştür.

Tüm sosyal örgütler gibi okulların da, varlığını devam ettirebilmesi için amaçlarını gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Amaçlarını gerçekleştiremeyen hiçbir sosyal örgütün, uzun sürede varlığını devam ettirmesi ve toplumsal destek görmesi beklenemez. Öte yandan eğitim örgütleri işlevleri ve işleyişleri nedeniyle değişime karşı duyarlıdır. Çünkü eğitim örgütleri yaptıkları işin doğası gereği hem değişimin nedeni hem de sonucudur. Değişimin nedenidir; çünkü eğitim yoluyla bireylerin bilgi beceri ve tutum düzeylerinde bir farklılaşma yaratılmaya; yeni değerler oluşturulmaya çalışılmaktadır. Değişimin sonucudur; çünkü yeni değerlerin yaratılması; örgütsel düzeyde düzenlemelerin yapılmasını ve örgütün bu duruma ayak uyduracak yapı ve anlayışa evrilmesini gerektirmektedir. Nitekim Schlechty’ye göre, tarihsel süreçte, toplumsal değişmelerin okullar üzerinde etkisinin bugünkü kadar güçlü olduğu bir dönem olmamıştır (Schlechty, 2014, s. 158). Bu nedenle değişime ayak uydurabilmek ve aynı zamanda onu yönlendirebilmek, eğitim örgütleri açısından elzemdir. Bu ise “öğretme” işlevini yüklenmiş eğitim örgütlerinin aynı zamanda “öğrenme”sini gerektirmektedir.

Senge (2006), örgütlerin sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenebileceğini ancak bireysel öğrenmenin, örgütün öğrenmesini garanti etmeyeceğini, öte yandan bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenmenin olamayacağını belirtir. Öğrenmeyi örgütsel bağlamda inceleyen Senge örgütü, öğrenen örgüte dönüştüren beş disiplinden söz eder. Bunlar; kişisel hakimiyet, takım halinde öğrenme, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesidir. Senge göre, okulları öğrenen örgütlere dönüştürebilmek için öğrenmeyi merkeze alan bir anlayışı okullarda yaygınlaştırmak gerekmektedir.

Bu nedenle günümüzde okul yöneticilerinin belki de en önemli görevlerinden biri, okulda güçlü bir öğrenme ortamı oluşturarak, herkesin kendini yetiştirmesini teşvik eden kişi olmalarıdır. Çünkü çağdaş eğitim ortamlarında okulların kendilerini yenileyerek sürdürülebilir bir gelişme çizgisine kavuşmasını sağlayacak dinamiklerin kaynağı, merkezi otoritenin emirleri ya da okul yöneticilerinin direktifleri değildir (Banoğlu ve Peker, 2012). Okullar yaptığı işin doğası gereği öğrenme merkezlerine dönüşmelidir.

Alan yazın incelendiğinde öğrenen örgütlere ilişkin çok sayıda araştırma vardır. Ulusal literatürdeki araştırmaların 2000'li yılların ikinci yarısından itibaren yoğunlaştığı ve ağırlıklı olarak okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin; öğrenen örgütlere ilişkin algı düzeylerini belirlemeye yönelik durum saptama çalışmaları olduğu görülmektedir (Alp, 2007; Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Kılıç, 2009; Oktaylar, 2003; Subaş, 2010; Türkoğlu, 2002; Yıldız, 2011). İlişkisel modelle yapılan araştırmaların ise genellikle öğrenen örgütler ile örgüt kültürü (Yücel, 2007), liderlik stilleri (Bilir, 2014), örgütsel bağlılık (Atak, 2009; Demirci, 2013; Turan, Karadağ & Bektaş, 2011), örgütsel güven, iş doyumu (Bil, 2018) ve örgüt sağlığı (Tacar, 2013) vb. kavramlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Kuşkusuz, kavrama ilişkin eğitim örgütlerinin mevcut durum tespiti gerekli olmakla birlikte, kavramın eğitim çıktıları ile de ilişkilendirilmesi önemlidir. Araştırmada öğrenen örgüt kavramı, öğrencilerin akademik başarıları (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) ile ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Akademik başarı, öğrenme sürecinde, bireyin öğrenme potansiyeline yönelik bir gösterge iken, öğrenen örgüt ise örgütsel düzeyde öğrenme potansiyeline ilişkin bir göstergedir. O halde, öğrenme sürecinin bireysel ve örgütsel/kurumsal düzeyine işaret eden bu iki kavram arasında ilişkinin olup olmadığı incelenmeye değerdir. Araştırmada, öğrenen örgüt kavramı eğitimin çıktıları/sonuçları üzerinden değerlendirildiği için alan yazında önemli bir boşluğu doldurması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) ile öğrenen örgüt olmaya yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır. (i) Öğrencilerin akademik başarıları (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş başarıları) ne düzeydedir? (ii) Katılımcıların (okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmen) öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler; cinsiyet, unvan, kıdem, devlet ya da özel okulda görev yapma gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? (iii) Öğrencilerin akademik başarıları ile okulların öğrenen örgüt puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? (iv) Okulların öğrenen örgüt puanları, öğrencilerin akademik başarılarını (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş puanlarını) yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir. Tarama yoluyla bulunan ilişkiler gerçek bir neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz ancak, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2011, s. 81-82). Bu araştırmada, öğrencilerin akademik başarıları (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) ile öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenen örgüt algı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Tokat'ta 2016-2017 öğretim yılında ortaokullarda görev yapmakta olan 2.858 öğretmen ve bu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların müdür ve müdür yardımcıları ile sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (MEB, 2017). Bu evreni % 1 hata payı ile temsil edecek örneklem büyüklüğü en az 588 kişidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 98). Öte yandan ölçme aracının hatalı doldurması, yeterli sayıya ulaşamaması ya da eksik doldurulması gibi ihtimaller nedeniyle 600 kişiye aracın uygulanmasına karar verilmiştir. Örneklem girecek öğretmenlerin belirlenmesinde oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Her bir okul küme olarak belirlenmiş, yansızlık kuralına göre yeter sayıda ortaokul örnekleme dahil edilmiştir. Okullar belirlenirken yalnızca sekizinci sınıf öğrencisi olan okullar örnekleme dahil edilmiş, sekizinci sınıf öğrencisi olmayan ortaokullar kapsam dışında tutulmuştur. Buna göre, belirlenen örneklem büyüklüğüne ulaşabilmek için araştırma ölçütünü sağlayan 21 ortaokul rastlantısal olarak örnekleme alınmıştır. Dolayısıyla, öğretmenler belirlenirken sekizinci sınıf öğrencisi olan ortaokullar, öğrenciler belirlenirken ise ölçeğin uygulandığı okulda sekizinci sınıf öğrencisi olmak yeterli görülmüştür. Her bir okul küme olarak belirlendiği ve karşılaştırmalar okulların ortalama puanları üzerinden yapıldığı için örneklem öğretmen sayıları üzerinden oluşturulmuş, öğrenci ve okul yöneticisi sayıları ise uygulama yapılan okullara göre belirlenmiştir: Öğretmen sayısına göre örnekleme dahil edilen okulların; okul yöneticilerinin ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tamamı örnekleme alınmıştır. Elde edilen veri toplama araçlarından kullanılabilir durumda olan 565'i üzerinden analizler yapılmıştır. Akademik başarıya ilişkin verilerde uygulama yapılan okulların sekizinci sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Burada iki temel neden vardır. Birincisi, herhangi bir sınıfın değil, bir dönemin etkisi görülmek istenmiş; bu nedenle mezuniyet verileri kullanılmıştır. İkincisi ise öğrencilerin bir üst öğretime geçiş başarılarının da araştırmada kullanılmak istenmesidir. Böylece, merkezi düzeyde yapılan, okulları arası olası öznel değerlendirmeleri ortadan kaldıran ve kısmen daha nesnel olan bir sınavın sonuçları da araştırmaya dahil edilmiş olmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)	Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	275	48,8	Mezuniyet Durumu	L. Tamam-lama	23	4,1
	Erkek	289	51,2		Lisans	489	87,2
	Toplam	564	100,0		Yüksek lisans	49	8,7
					Toplam	561	100,0
Kıdem	1-10 yıl	211	41,0	Okul Büyüklüğü	5-20 Öğretmen	119	21,1
	11-20 yıl	186	36,1		21-40 Öğretmen	210	37,2
	21 ve üzeri	118	22,9		41-60 Öğretmen	185	32,7
	Toplam	515	100,0		61 ve üzeri	51	9,0
					Toplam	565	100,0
Okuldaki Görev	Okul yöneticisi	55	9,8	Görev Yapılan Yer	Devlet	507	89,7
	Öğretmen	509	90,2		Özel	58	10,3
	Toplam	564	100,0		Toplam	565	100,0

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkoğlu (2002) tarafından geliştirilen “Örgütlerde Öğrenen Organizasyon Disiplinlerinin Gerçekleşme Düzeyini Tespit Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Demografik Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Ölçekte beş öğrenen örgüt disiplinini kapsayan 42 madde ve Demografik Bilgiler Formu’nda ise sekiz soru yer almaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı .93 (Spearman-Brown) ve iç tutarlık katsayısı .95 (Cronbach Alpha) olarak tespit edilmiştir (Türkoğlu, 2002). Ölçeğin kapsam geçerliliğine yönelik olarak Türkoğlu (2002) uzman görüşüne başvurmuştur. Ancak, bu araştırma kapsamında da ölçek maddeleri bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu araştırmada Cronbach Alpha .98 olarak hesaplanmıştır. Ölçek tüm okullarda aynı anda araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci veri seti öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş başarılarına ilişkin (TEOG sınav sonuçları) verilerdir. İlgili veriler, 2016-2017 öğretim yılı sonunda uygulama yapılan okullardan sağlanmıştır. Okullardan her bir öğrenciye ilişkin mezuniyet ve TEOG yerleştirme puanları olmak üzere iki başarı puanı göstergesi alınmıştır. Araştırmada, yirmi bir okulda öğrenim gören, 1799 sekizinci sınıf öğrencisinin mezuniyet ve aynı öğrencilerin TEOG başarı puanlarına ilişkin veriler analizlere dahil edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısına

ilişkin veriler sıra numaralarına göre alınmış; böylece öğrencilerin kimlik bilgilerinin gizliliği korunmuştur.

Ölçme aracı, Likert tipi 42 maddeden oluşmaktadır. Aracın 1-5. soruları “Kişisel Hâkimiyet”, 6-12. soruları “Zihnini Modeller”, 13-23. soruları “Paylaşılan Vizyon”, 24-32. soruları “Sistem Düşüncesi”, 33-42. soruları ise “Takım Halinde Öğrenme” disiplinlerine aittir. Disiplinlere ilişkin her soru “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Genellikle” ve “Her Zaman” şeklinde beş düzeyde derecelendirilmiştir. Ölçekteki en düşük puan bir, en yüksek puan beştir. Ölçeklerden alınan puanların ortalamalarının yorumlanmasında şu aralıklar belirlenmiştir: 1.00–1.79= hiçbir zaman, 1.80–2.59= nadiren, 2.60–3.39= bazen, 3.40–4.19= genellikle ve 4.20–5.00= her zaman.

Verilerin analizlerinde frekans, yüzde, ortalama değerleri, iki değişken üzerinden yapılan karşılaştırmalarda İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t-Testi, değişken sayısı ikinin üzerinde ise İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Değişkenlik çözümlemesi sonucu F Testi anlamlı ise farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirtmek için Scheffe testi uygulanmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi için, katılımcıların öğrenen örgütlere ilişkin algı düzeylerinden hareketle, her bir okulun öğrenen örgüt puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin akademik başarısı ile öğrenen örgüt disiplinleri arasındaki ilişki için, dağılımın normalliği sayıtlı test edildikten sonra, Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmadan önce varsayımları test edilmiştir. Öncelikli olarak bağımlı değişkene ilişkin eksik veriler incelenmiş ve ölçeğin tüm maddelerinde eksik (missing) veri olmadığı tespit edilmiştir. İkinci olarak uç değerler tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell’e (2007’den aktaran Başol ve Zabun, 2014) göre sürekli değişkenlerde standart değeri ± 3.29 ’un üzerinde olan değerler potansiyel uç değerdir. Buna göre sınır değer üzerinde olan 25 gözlem veri setinden silinmiştir. Üçüncü olarak yordayıcı değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı ve değişkenlerin iki değişkenli normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Bunun için standartlaştırılmış tahmini değerler ile standartlaştırılmış hata değerleri arasındaki grafikler incelenmiş ve değişkenlerin doğrusal olduğu görülmüştür. Değişkenlerin normallik dağılımını test edebilmenin bir başka yolu ise çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesidir. Buna göre, normal bir dağılımda çarpıklık ve basıklık katsayılarının 0 olması beklenir. Ancak Tabachnick and Fidell’e (2013) göre basıklık ve çarpıklık katsayısı değerleri -1.5 +1.5 arasında ise dağılımın normal olduğu kabul edilebilir. Öte yandan George ve Mallery’ye (2010) göre ise sosyal bilim araştırmalarında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2,0 ile +2,0 arasında olması normallik dağılımı için yeterlidir. Araştırmada değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığı görülmüştür. Araştırmada bağımsız değişkenlerin her bir düzeyi için normallik dağılımı yapılmıştır. Buna göre çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla kadın 0,54/0,46, erkek 0,66/0,29, yönetici 0,64/0,04, öğretmen 0,54/0,50, kıdem 1-10 yıl: 0,54/0,74, 11-20 yıl: 0,49/0,57, 21 ve üstü: 0,94/ 1,01 ve devlet 0,53/0,47, özel 0,91/0,17 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler, bağımsız değişkenlerin alt düzeylerinde de dağılımın normal olduğunu göstermiştir.

Varsayımlar tamamlandıktan sonra, okulların öğrenen örgüt puanlarının öğrencilerin akademik başarısının ne kadarını yordadığına ilişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerle anlamlılık düzeyi .01 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu başlık altında araştırmada yanıt aranan sorular amaç ifadelerine paralel olarak sunulmuştur. Araştırma kapsamında yanıt aranan ilk soru, öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş (TEOG) başarılarının ne olduğudur. Öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş (TEOG) başarılarını gösteren veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğrencilerin Mezuniyet ve Bir Üst Öğretime Geçiş (TEOG) Puanları

Değişken	N	\bar{X}	ss
Mezuniyet Puanı	1799	83,66	12,90
TEOG Puanı	1799	369,46	90,67

Öğrencilerin mezuniyet puanları 100 üzerinden, yerleştirmeye esas TEOG puanları 500 üzerinden hesaplanmaktadır. Araştırmaya katılan 1.799 öğrencinin ortalama mezuniyet puanı 83 ve bir üst öğretime geçiş başarısını gösteren ortalama TEOG puanı ise 369’dur. Buna göre öğrencilerin mezuniyet ve TEOG puanları ortalamanın üzerindedir.

Katılımcıların Öğrenen Örgüt Disiplinlerine Yönelik Algı Düzeyleri ve Farklılık Analizlerine İlişkin Bulgular

Bu alt başlıkta, katılımcıların (okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler) öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler (cinsiyet, unvan, kıdem, devlet ya da özel okulda görev yapıyor olma durumu) açısından farklılaşım/farklılaşmadığına ilişkin ikinci amaç sorusu yanıtlanmıştır.

Tablo 3

Katılımcıların Öğrenen Örgüt Algı Düzeyleri

Öğrenen Örgüt Disiplinleri	N	\bar{X}	ss
Kişisel Hâkimiyet	565	3,88	0,86
Zihni Modeller	565	4,00	0,84
Paylaşılan Vizyon	565	3,97	0,87
Sistem Düşüncesi	565	3,85	0,82
Takım Halinde Öğrenme	565	4,04	0,78
Okullarda Öğrenen Örgüt Düzeyi	565	3,96	0,77

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların öğrenen örgütün kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme disiplinlerine ilişkin algı ortalamaları 3,85 ile 4,04 aralığında değişmektedir. Katılımcıların öğrenen örgütün tüm disiplinleri açısından “genellikle” düzeyinde bir algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. En yüksek disiplinin 4,04 ortalama ile takım halinde öğrenme olduğu görülmektedir.

Katılımcıların algılarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği araştırmanın bir başka amaç sorusudur. Tablo 4, 5, 6 ve 7’de okul yöneticisi ve öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından öğrenen örgüt algıları karşılaştırılmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre **öğrenen örgüt** algı düzeylerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Öğrenen Örgüt Algı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	S	t	sd	p
Kişisel Hakimiyet	Kadın	275	3,87	0,87	,036	562	,97
	Erkek	289	3,88	0,86			
Zihni Modeller	Kadın	275	3,95	0,84	1,164	562	,24
	Erkek	289	4,04	0,83			
Paylaşılan Vizyon	Kadın	275	3,93	0,89	1,150	562	,25
	Erkek	289	4,01	0,84			
Sistem Düşüncesi	Kadın	275	3,82	0,85	1,003	562	,32
	Erkek	289	3,88	0,78			
Takım Halinde Öğrenme	Kadın	275	4,02	0,78	,777	562	,44
	Erkek	289	4,07	0,77			
Toplam	Kadın	275	3,92	0,79	,963	562	,34
	Erkek	289	3,99	0,76			

*p<.01

Yapılan analizlerde katılımcıların öğrenen örgüt algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ancak, istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmamakla birlikte kişisel hâkimiyet disiplini dışında, erkek katılımcıların puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların unvanlarına göre öğrenen örgüt algı düzeylerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5
Katılımcıların Unvanlarına Göre Öğrenen Örgüt Algı Düzeylerine İlişkin t Testi
Sonuçları

Boyutlar	Görev	N	X	S	t	sd	p																																																								
Kişisel Hakimiyet	Yönetici	55	4,21	0,58	3,024	562	,00																																																								
	Öğretmen	509	3,84	0,88				Zihni Modeller	Yönetici	55	4,41	0,49	3,908	562	,00	Öğretmen	509	3,95	0,85	Paylaşılan Vizyon	Yönetici	55	4,31	0,54	3,095	562	,00	Öğretmen	509	3,94	0,89	Sistem Düşüncesi	Yönetici	55	4,23	0,51	3,679	562	,00	Öğretmen	509	3,81	0,83	Takım Halinde Öğrenme	Yönetici	55	4,47	0,56	4,360	562	,00	Öğretmen	509	4,00	0,78	Toplam	Yönetici	55	4,34	0,47	3,886	562	,00
Zihni Modeller	Yönetici	55	4,41	0,49	3,908	562	,00																																																								
	Öğretmen	509	3,95	0,85				Paylaşılan Vizyon	Yönetici	55	4,31	0,54	3,095	562	,00	Öğretmen	509	3,94	0,89	Sistem Düşüncesi	Yönetici	55	4,23	0,51	3,679	562	,00	Öğretmen	509	3,81	0,83	Takım Halinde Öğrenme	Yönetici	55	4,47	0,56	4,360	562	,00	Öğretmen	509	4,00	0,78	Toplam	Yönetici	55	4,34	0,47	3,886	562	,00	Öğretmen	509	3,92	0,79								
Paylaşılan Vizyon	Yönetici	55	4,31	0,54	3,095	562	,00																																																								
	Öğretmen	509	3,94	0,89				Sistem Düşüncesi	Yönetici	55	4,23	0,51	3,679	562	,00	Öğretmen	509	3,81	0,83	Takım Halinde Öğrenme	Yönetici	55	4,47	0,56	4,360	562	,00	Öğretmen	509	4,00	0,78	Toplam	Yönetici	55	4,34	0,47	3,886	562	,00	Öğretmen	509	3,92	0,79																				
Sistem Düşüncesi	Yönetici	55	4,23	0,51	3,679	562	,00																																																								
	Öğretmen	509	3,81	0,83				Takım Halinde Öğrenme	Yönetici	55	4,47	0,56	4,360	562	,00	Öğretmen	509	4,00	0,78	Toplam	Yönetici	55	4,34	0,47	3,886	562	,00	Öğretmen	509	3,92	0,79																																
Takım Halinde Öğrenme	Yönetici	55	4,47	0,56	4,360	562	,00																																																								
	Öğretmen	509	4,00	0,78				Toplam	Yönetici	55	4,34	0,47	3,886	562	,00	Öğretmen	509	3,92	0,79																																												
Toplam	Yönetici	55	4,34	0,47	3,886	562	,00																																																								
	Öğretmen	509	3,92	0,79																																																											

*p<.01

Tablo 5’de görüldüğü gibi, katılımcıların öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin görüşleri kişisel hakimiyet [$t_{(562)}=3.02$, $p < .01$], zihni modeller [$t_{(562)}=3.91$, $p < .01$], paylaşılan vizyon [$t_{(562)}=3.10$, $p < .01$], sistem düşüncesi [$t_{(562)}=3.68$, $p < .01$] ve takım halinde öğrenme [$t_{(562)}=4.36$, $p < .01$] olmak üzere tüm disiplinlerde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlı farkın olduğu tüm boyutlarda, okul yöneticilerinin görüşlerinin öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların çalıştıkları kuruma göre öğrenen örgüt algı düzeylerine ilişkin t testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Katılımcıların Çalıştıkları Kuruma Göre Öğrenen Örgüt Algı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Kurum	N	X	S	t	sd	p																																																								
Kişisel Hakimiyet	Devlet	507	3,81	0,85	5,483	563	,00																																																								
	Özel	58	4,45	0,74				Zihni Modeller	Devlet	507	3,94	0,83	4,993	563	,00	Özel	58	4,50	0,66	Paylaşılan Vizyon	Devlet	507	3,91	0,87	4,923	563	,00	Özel	58	4,49	0,68	Sistem Düşüncesi	Devlet	507	3,79	0,81	5,204	563	,00	Özel	58	4,37	0,66	Takım Halinde Öğrenme	Devlet	507	3,99	0,78	4,920	563	,00	Özel	58	4,51	0,55	Toplam	Devlet	507	3,90	0,77	5,436	563	,00
Zihni Modeller	Devlet	507	3,94	0,83	4,993	563	,00																																																								
	Özel	58	4,50	0,66				Paylaşılan Vizyon	Devlet	507	3,91	0,87	4,923	563	,00	Özel	58	4,49	0,68	Sistem Düşüncesi	Devlet	507	3,79	0,81	5,204	563	,00	Özel	58	4,37	0,66	Takım Halinde Öğrenme	Devlet	507	3,99	0,78	4,920	563	,00	Özel	58	4,51	0,55	Toplam	Devlet	507	3,90	0,77	5,436	563	,00	Özel	58	4,47	0,58								
Paylaşılan Vizyon	Devlet	507	3,91	0,87	4,923	563	,00																																																								
	Özel	58	4,49	0,68				Sistem Düşüncesi	Devlet	507	3,79	0,81	5,204	563	,00	Özel	58	4,37	0,66	Takım Halinde Öğrenme	Devlet	507	3,99	0,78	4,920	563	,00	Özel	58	4,51	0,55	Toplam	Devlet	507	3,90	0,77	5,436	563	,00	Özel	58	4,47	0,58																				
Sistem Düşüncesi	Devlet	507	3,79	0,81	5,204	563	,00																																																								
	Özel	58	4,37	0,66				Takım Halinde Öğrenme	Devlet	507	3,99	0,78	4,920	563	,00	Özel	58	4,51	0,55	Toplam	Devlet	507	3,90	0,77	5,436	563	,00	Özel	58	4,47	0,58																																
Takım Halinde Öğrenme	Devlet	507	3,99	0,78	4,920	563	,00																																																								
	Özel	58	4,51	0,55				Toplam	Devlet	507	3,90	0,77	5,436	563	,00	Özel	58	4,47	0,58																																												
Toplam	Devlet	507	3,90	0,77	5,436	563	,00																																																								
	Özel	58	4,47	0,58																																																											

*p<.01

Öğrenen örgütlere ilişkin görüşler, özel okullar ile devlet okullarında görev yapan katılımcılar arasında kişisel hakimiyet [$t_{(563)}=5.48$, $p < .01$], zihni modeller [$t_{(563)}=4.99$, $p < .01$], paylaşılan vizyon [$t_{(563)}=4.92$, $p < .01$], sistem düşüncesi [$t_{(563)}=5.20$, $p < .01$] ve takım halinde öğrenme [$t_{(563)}=4.92$, $p < .01$] olmak üzere tüm disiplinlerde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlı farkın olduğu disiplinlerde özel okullarda görev yapan katılımcıların puanlarının dolayısıyla öğrenen örgüt algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların kıdemlerine göre *öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin* ANOVA sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Katılımcıların Kıdemlerine Göre Öğrenen Örgüt Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Kıdem	N	X	S	F	Sd	p	Fark
Kişisel Hâkimiyet	(1)1-10 yıl	211	3,87	0,92	7,47	2;514	,00	3 ile 1/2 grupları arasında
	(2)11-20 yıl	186	3,72	0,86				
	(3) 21ve üstü	118	4,11	0,70				
	Toplam	515	3,87	0,87				
Zihni Modeller	(1)1-10 yıl	211	4,00	0,91	6,38	2;514	,00	3 ile 1/2 grupları arasında
	(2)11-20 yıl	186	3,88	0,85				
	(3) 21ve üstü	118	4,23	0,62				
	Toplam	515	4,01	0,84				
Paylaşılan Vizyon	(1)1-10 yıl	211	3,97	0,94	6,01	2;514	,00	2 ile 3 grupları arasında
	(2)11-20 yıl	186	3,85	0,90				
	(3) 21ve üstü	118	4,20	0,64				
	Toplam	515	3,98	0,87				
Sistem Düşüncesi	(1)1-10 yıl	211	3,85	0,89	5,35	2;514	,01	2 ile 3 grupları arasında
	(2)11-20 yıl	186	3,75	0,84				
	(3) 21ve üstü	118	4,06	0,60				
	Toplam	515	3,86	0,82				
Takım Halinde Öğrenme	(1)1-10 yıl	211	4,04	0,82	4,33	2;514	,01	2 ile 3 grupları arasında
	(2)11-20 yıl	186	3,96	0,78				
	(3) 21ve üstü	118	4,23	0,66				
	Toplam	515	4,05	0,78				
Toplam	(1)1-10 yıl	211	3,95	0,84	6,52	2;514	,00	3 ile 1/2 grupları arasında
	(2)11-20 yıl	186	3,84	0,80				
	(3) 21ve üstü	118	4,17	0,58				
	Toplam	515	3,96	0,78				

*p<.01

Kıdem üç kategoride (1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üstü) karşılaştırılmıştır. Buna göre, katılımcıların görüşleri kişisel hakimiyet [$F_{(2-514)}=7.47$, $p < .01$], zihni modeller [$F_{(2-514)}=6.38$, $p < .01$], paylaşılan vizyon [$F_{(2-514)}=6.01$, $p < .01$], sistem düşüncesi [$F_{(2-514)}=5.35$, $p < .01$] ve takım halinde öğrenme [$F_{(2-514)}=4.33$, $p < .01$] olmak üzere tüm disiplinlerde anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre, öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin puanlar kişisel hakimiyet ($_{21+} = 4.11$), zihni modeller ($_{21+} = 4.23$), paylaşılan vizyon ($_{21+} = 4.20$) sistem düşüncesi ($_{21+} = 4.06$) ve takım halinde öğrenme ($_{21+} = 4.23$) disiplinlerinde kıdemi 21 yıl ve üzerinde olanlarda

daha yüksektir. Kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan katılımcılar kişisel hakimiyet ve zihni modeller alt boyutunda diğer iki gruptan (1-10 yıl ile 11-20), paylaşılan vizyon, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme alt boyutlarında ise kıdemi 11-20 yıl arasında olan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Mezuniyet ve TEOG Puanları ile Öğrenen Örgüt Disiplinleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmada yanıt aranan bir diğer soru öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş puanları ile katılımcıların öğrenen örgüt algı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığıdır. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış, sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ile Katılımcıların Öğrenen Örgüt Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Mezuniyet Puanı	1	,95**	,26**	,23**	,26**	,25**	,27**	,26**
2. TEOG Puanı		1	,26**	,21**	,23**	,24**	,25**	,24**
3. Kişisel Hâkimiyet			1	,78**	,77**	,78**	,74**	,85**
4. Zihni Modeller				1,00	,89**	,86**	,83**	,94**
5. Paylaşılan Vizyon					1,00	,90**	,84**	,96**
6. Takım Halinde Öğrenme						1,00	,87**	,96**
7. Sistem Düşüncesi							1,00	,93**
8. Toplam Öğren Örgüt Puanı								1,00

**p<.01

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile katılımcıların öğrenen örgüt algı düzeyleri arasında tüm boyutlarda pozitif yönde anlamlı ilişki vardır ($p < .01$). Katılımcıların öğrenen örgüt algı düzeyleri arttıkça, öğrencilerin akademik başarısı (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş puanı) artmaktadır. Pearson korelasyon katsayıları .20 ile .27 arasında değişmektedir. Büyüköztürk’e (2012, s. 32) göre korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak .70 ile 1 arasında olması yüksek, .70 ile 30 arasında olması orta ve .30’a kadar olması ise düşük düzeyde bir ilişkiye işaret etmektedir. Buna göre, öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş puanlarının kendi arasında yüksek düzeyde, öğren örgüt disiplinleri ile arasında ise düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Okulların Öğrenen Örgüt Puanlarının Öğrencilerin Mezuniyet ve TOG Puanlarının Ne Kadarını Yordadığına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Okulların öğrenen örgüt puanlarının öğrencilerin mezuniyet ve TOG puanlarının ne kadarını yordadığına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Okulların Öğrenen Örgüt Puanlarının Öğrencilerin Mezuniyet Puanlarını Ne Kadarını Yordadığına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	50,772	2,905		17,477	,000
Okulun toplam öğrenen örgüt puanı	8,475	,745	,259	11,378	,000

$R = .26$, $R^2 = .07$, $F = 129,464$, $p < .01$

Araştırma kapsamında yanıt aranan son soru, okulların öğrenen örgüt puanlarının öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş puanlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığıdır. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 9’da görüldüğü gibi, okulun toplam öğrenen örgüt puanının mezuniyet puanlarını yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F = 129.46$, $p < .01$). Okullarının toplam öğrenen örgüt puanlarının, mezuniyet puanlarının %7’sini yordadığı ($R^2 = .07$) görülmektedir.

Okulların öğrenen örgüt puanlarının öğrencilerin bir üst öğretime geçiş (TEOG) puanlarını ne kadarını yordadığına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Okulların Öğrenen Örgüt Puanlarının Öğrencilerin Bir Üst Öğretime Geçiş (TEOG) Puanlarını Ne Kadarını Yordadığına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Bulguları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	157,886	20,526		7,692	,000
Okulun toplam öğrenen örgüt puanı	54,524	5,263	,237	10,361	,000

$R = .24$, $R^2 = .06$, $F = 107,341$, $p < .01$

Tablo 10’da görüldüğü gibi, okulların toplam öğrenen örgüt puanlarının bir üst öğretime geçiş (TEOG) puanlarını yordama durumunu test eden model anlamlıdır ($F = 107.34$, $p < .01$). Okullarının toplam öğrenen örgüt puanları TEOG puanlarının %6’sını yordadığı ($R^2 = .06$) görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenen örgüt kavramı ile akademik başarı (mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş) arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş başarılarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu veri, okulların akademik başarı düzeyleri açısından uç değerlere sahip olmadığını, dolayısıyla karşılaştırılabilir olduğunu gösterebilir. Örneğin sınavla öğrenen alan ve akademik seçicilik uygulayan okullarda başarı puanlarının ortalamasının çok üstünde olması beklenir ve dolayısıyla genel eğilimi yansıtmayabilir. Bu sonuç Aslan'ın 2017 yılında 527 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğü ve öğrencilerin TEOG başarısını değerlendirdiği araştırma verileri ile tutarlıdır.

Katılımcıların öğrenen örgütün tüm disiplinleri açısından “genellikle” düzeyinde bir algıya sahip olmaları, okulların öğrenen örgüt olma yolunda ya da okul gelişimi açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç, Türkoğlu (2002), Özus (2005), Banoğlu ve Peker (2012) tarafından aynı ölçekle üç farklı ilde (Ankara, Konya, İstanbul), farklı zamanlarda yapılan araştırma sonuçları ile tutarlıdır. İlgili çalışmalarda okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algı düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, ilgili çalışmalarda en düşük algı düzeyi kişisel hâkimiyet disiplinine ait iken, bu çalışmada en düşük algı düzeyi sistem düşüncesi disiplinine aittir. Bu farklılık, eğitim işgörenlerinin lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitim ya da diğer yollarla (uzaktan eğitim vb.) kişisel hâkimiyet düzeylerini yükselttiği anlamına gelebilir.

Sistem düşüncesini beşinci disiplin olarak tanımlayan Senge'e (2006) göre, örgütte birbirinden bağımsız gibi görünen olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi vardır. Bu neden-sonuç ilişkisini görebilmek, örgüt üyelerinin olguları daha doğru şekilde değerlendirmesi ve süreç içinde değiştirilmesi gereken olgular konusunda yol gösterici olabilir. Bu çalışmada, en düşük algı düzeyinin sistem düşüncesi disiplini ortaya çıkması; okul yöneticisi ve öğretmenlerin 2012 yılından itibaren, eğitim sisteminde çok köklü değişikliklerle (4+4+4 sistem değişikliği, programlarda yaşanan değişim, ilköğretimden orta ve yükseköğretime geçiş sistemine ilişkin düzenlemeler vb.) karşı karşıya kalmaları ile ilgili olabilir. Türk eğitim sisteminin merkezi yapısı nedeniyle, sisteme ya da okula ilişkin değişimler merkez örgütü tarafından belirlenmektedir. Üstelik bu düzenlemelerin çoğunda, eğitim işgörenlerinin görüşlerinin alınmamış olması ya da okula dayalı bir yönetim sisteminin olmayışı; eğitim işgörenlerinin giderek eğitim politikalarına yön vermekten uzaklaştıkları düşüncesini geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Bu ise, eğitim işgörenlerinin okulda yaşanan ya da okulu etkileyen olgulara ilişkin; merkezi düzeyde verilen kararlara katılma olanakları sınırlı olduğu ya da kimi durumda hiç olmadığı için, neden-sonuç ilişkisini daha az kurdukları, giderek “bütün/sistem” üzerine daha az düşündükleri anlamına gelebilir. Başka bir ifadeyle, eğitim işgörenleri, okulun içinde bulunduğu sistemin bütünü değerlendirme ve eğitim sistemini oluşturan parçalar arasındaki ilişkileri kavrayabilme boyutundan giderek uzaklaşıyor olabilir.

Öte yandan, araştırmada takım halinde öğrenme en yüksek ortalamaya sahip disiplin olarak tespit edilmiştir. Bu, beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü okullar yaptıkları işin doğası gereği kolektif bir etkinlik sürdürürler ve takım halinde çalışmak ya da öğrenmek zorundadırlar. Bu nedenle, öğretmen ve okul yöneticilerinin bu disipline ilişkin algı düzeyleri yüksek çıkmış olabilir. Senge'e (2006) göre, günümüz örgütlerinin öğrenme birimi bireyler değil, takımlardır. Örgütlerin karşılaştığı sorunların çeşitliği, işgörenlerin tek başına çözebilecekleri sınırların çok üstündedir. Keza aynı durum okullar için de geçerlidir. Okullar çok çeşitli sorunlarla karşı karşıyadır; eğitim işgörenlerinin bireysel olarak bu sorunlarla baş edebilmesi güç görünmektedir. Nitekim Bursalıoğlu'na (2005) göre, okul yöneticilerinin rolleri örgüt mühendisliği, sosyal mühendislik, verim uzmanlığı ve işletmeciliği de kapsayacak biçimde genişlemiştir. Okul yöneticilerinin bu rolleri tek başına gerçekleştirebilmesi mümkün görünmemektedir. Takım halinde öğrenmeye ilişkin ortalama puanların yüksek çıkması, öğretmen ve okul yöneticilerinin bu konudaki farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelebilir.

Zihni modeller en yüksek ortalamaya sahip ikinci disiplindir. Eğitim örgütleri bilginin en yoğun kullanıldığı ve üretildiği örgütlerdir. İşlevleri gereği, zihni modeller oluşturmak zorundadırlar. Öğrencilerde dış dünyayı algılamaya ilişkin zihni modeller oluşturması beklenen bir örgütün çalışanlarının, bu disipline ilişkin ortalama puanlarının yüksek çıkması beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Üstelik okulların ya da genel olarak eğitim örgütlerinin, öğrenen örgüt disiplinlerine yatkın oldukları da söylenebilir. Dolayısıyla, zihni modeller disiplinine ilişkin puanların yüksek çıkması, eğitim işgörenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin, öğrenen örgüt olma yolunda uygun olduğu anlamına gelebilir. Çünkü sürekli öğrenmek zorunda olan bir örgütte, öğrenme zihni bir dönüşümü gerektirmektedir. Senge'e (2006) göre zihni modeller yalnızca dış dünyayı algılamakla ilgili bir disiplin olmayıp, aynı zamanda düşünülenlerin daha yararlı hale getirilerek, bireylerin düşünme yöntemlerini geliştirir. Bu ise eğitim örgütlerinin çalışanları açısından elzemdir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin, **öğrenen örgüt** disiplinlerine ilişkin algıları; cinsiyet, unvan, kıdem, devlet ya da özel okulda görev yapma gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin algılar, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bun sonuç, Banoğlu & Peker (2012) ve Uysal'ın (2005) sonuçlarından farklılaşmıştır. İlgili araştırmalarda öğrenen örgüt disiplininin bazı alt disiplinlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırmada, öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, eğitim işgörenlerinin okulun, öğrenen örgüt olma gerekliliğini benzer biçimde algıladıkları anlamına gelebilir. Çünkü eğitim işgörenlerinin, toplumsal değişme ve gelişmelerden benzer biçimde etkileniyor olması ve aynı zamanda, cinsiyeti ne olursa olsun, örgütlerde benzer sorunlarla baş etmek zorunda olmaları, konuya ilişkin görüşlerini benzer hale getirmiş olabilir.

Öğrenen örgüte ilişkin, okul yöneticisi ve öğretmenlerin algı düzeyleri tüm disiplinlerde farklılaşmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerinin, öğretmenlerden daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgu Güçlü ve Türkoğlu'nun (2003) çalışmaları ile tutarlıdır. Güçlü ve Türkoğlu Ankara ilinde 240 katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Bu sonuç iki noktaya işaret ediyor olabilir. Birincisi, okul yöneticilerinin (okul müdürü, müdür yardımcısı) öğrenme olanakları; kendini geliştirme, okulun kaynak ve olanaklarından yararlanma düzeyleri, öğretmenlerden fazladır. Öte yandan Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimleri ve mesleki gelişimlerinin karşılanması konusunda çeşitli sorunların olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Madden, 2003; Kaçan, 2004; Aydoğan, 2002; Şen, 2003; Yılmaz, Yoldaş & Yangil, 2004; Uçar & İpek, 2006). Örneğin Kaçan (2004) "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri" isimli ve 220 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çaba sarf ettikleri, ancak bazı engellerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim engelleri olarak; maddi sorunlar, ders yükü ve sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu ile siyasal ve politik baskıları ilk üç sıraya koydukları görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin, "sınıf yönetimi" başta olmak üzere çeşitli konularda, mesleki ve kişisel gelişim ihtiyaçlarının olduğu da tespit edilmiştir. İkincisi ise istatistiksel bir sınırlılıkla ilişkili olabilir. Araştırmalarda, öğretmen ve yönetici sayısı üzerinden yapılan karşılaştırmalarda yönetici sayısı öğretmenlere göre genellikle azdır. Nitekim bu araştırmada da 55 yönetici, 509 öğretmen analizlere dahil edilmiştir. Dolayısıyla örneklem genişledikçe ortalama değerlerin düşme olasılığı vardır; sonuçlar arasındaki anlamlı farklılık örneklem büyüklüklerinden de kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin yöneticilerin algı düzeylerinin yüksek çıkması, okulların öğrenen örgütlere dönüştürülme sürecinde önemli bir başlangıç noktası olarak da görülebilir. Bu süreç her şeyden önce öğrenmeye açık ve demokratik bir okul kültürünün oluşturulması ile ilgilidir. Bu nedenle okulların, öğrenen örgütlere dönüştürülme sürecinde yöneticilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Okullarda mesleki ve güncel yazılı kaynakların artırılması, öğrenmeye uygun bir okul kültürünün oluşturulması, okulu geliştirmeye uygun liderlik yaklaşımlarının benimsenmesi ve öğretmen liderliğinin güçlendirilmesi gibi birçok konuda yöneticilerin algıları belirleyicidir. Çünkü öğrenen örgüt kültürü geleneksel örgütlerden farklılıklar içerir. Öğrenen örgütlerde, otorite ve güç, merkezi denetimden oldukça uzaklara, hiyerarşinin alt birimlerine doğru yayılır. İnsanları hareketlerinde özgür bırakarak kendi fikirlerini denetlemelerine ve ortaya çıkan sonuçlardan sorumlu olmalarına imkân verir (Senge, 2000'den aktaran Özdayı & Özcan, 2005). Bu ise eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini yerine getirmesi ve demokratik bir okul ortamı oluşturması ile yakından ilişkilidir. Nitekim okulların gelişimi ve değişimi açısından hem okul yöneticisi liderlik rollerinin hem de öğretmenlerin sınıf içi liderlik rollerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Akbaba-Altun, 2003; Beycioğlu & Aslan, 2012; Elmore, 2000; Ellis, 2005; Heck & Hallinger, 2009; Kılınç, 2013; Korkmaz, 2006).

Okulların öğrenen örgütlere dönüştürülme süreci, bir yandan da eğitim iş-görenlerinin değerler sistemiyle de ilişkilidir. Sağnak (2005) tarafından yapılan bir araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları belirlenmiştir. McDonald ve Gandz'ın geliştirmiş oldukları 24 değer boyutunun kullanıldığı araştırmada, değişim değer yönelimi grubunda yer alan (denemeye açıklık, gelişme, otonomi, uyum sağlamak, yaratıcılık) değerlerin, öğretmenlerin öncelik sıralamasına göre son sıralarda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin okulda değişime çok da açık olmadıkları anlamına gelebilir ve bu yönüyle yönetici ve öğretmenler arasındaki öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin algı farklılıkları ile tutarlı olduğu söylenebilir. Oysa Senge (1998, s.11'den aktaran Ünal, 2006) öğrenen örgütleri, kişilerin arzu ettikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini sürekli olarak geliştirdikleri; yeni, sınırları zorlayan düşünce şekillerinin ortaya atıldığı; insanların sürekli biçimde beraber öğrenmeyi öğrendikleri örgütler olarak tanımlamıştır.

Öğrenen örgütlere ilişkin görüşler, özel okullar ile devlet okullarında görev yapan katılımcılar arasında tüm disiplinlerde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Anlamlı farkın olduğu disiplinlerde, özel okullarda görev yapan katılımcıların puanlarının, dolayısıyla öğrenen örgüt algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Töremen'in (1999) "Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri" başlıklı doktora tez çalışması bulguları bu sonuç ile tutarlıdır. İlgili araştırmada, örgütsel öğrenmeye ilişkin devlet liseleri ile özel liseler arasında farklılıklar bulunmuştur. Özellikle devlet liselerinde bireysel araştırmalara katılımın düşük olduğu, ödüllendirme sisteminin yerleşmediği, iletişimin yetersiz olduğu, yeteri kadar planlı çalışılmadığı, takım ruhunun düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada devlet liselerinde vizyonun paylaşılabilecek hale getirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bil (2018), "Ortaöğretim Okullarının Öğrenen Örgüt, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki" isimli doktora tez çalışmasında benzer bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmaya göre özel okullar, kamu okullarına oranla görece daha fazla öğrenen örgüt olma özelliğine sahiptir. Bu sonuç, Beycioğlu ve Aslan'ın (2012) araştırma bulguları ile de tutarlıdır. Araştırmacılar, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçladıkları araştırmada; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında özel ilköğretim okullarında çalışan katılımcıların resmi okullarda çalışan katılımcılara göre, daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip olduklarını bulmuşlardır. Araştırmacılar bu bulguyu, resmi ve özel ilköğretim okullarının kurumsal yapısı ve işleyişindeki farklılık ile ilişkilendirmiş; özel ilköğretim okullarının okul yapı ve işleyişinin daha esnek ve kurumsal gelişim ve etkililiğe daha uygun olduğu şeklinde yorumlamışlardır. Nitekim bu araştırmada özel okullar ile devlet okulları arasındaki en yüksek algı farkının kişisel hâkimiyet disiplini olduğu görülmektedir. Bu ise özel okullarla devlet okulları arasında eğitim işgörenlerinin kendini geliştirme olanaklarının da farklı olduğu anlamına gelebilir. Öte yandan, bu sonuç değerlendirilirken, özel okullar ile devlet okullarından araştırmaya dahil edilen katılımcı sayıları arasındaki farklılık da göz önünde bulundurulmalıdır.

Katılımcıların öğrenen örgüt algıları kıdemlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Buna göre, öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin puanlar, kıdemi 21 yıl ve üzerinde olanlarda daha yüksektir. Özellikle farkın kişisel hâkimiyet disiplininde, diğer disiplinlere göre, daha yüksek olduğu görülmektedir. Senge'e (2006) göre yüksek düzeyde kişisel hakimiyete sahip olan bireyler, sürekli gelişime inanan ve kendini geliştirme çabası içinde olan kişilerdir. Kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan eğitim işgörenlerinin, mesleki deneyimlerinin ve göreceli olarak daha genç meslektaşlarına göre kendilerini yenileme çabalarının daha fazla olması beklenen bir sonuçtur. Beycioğlu ve Aslan'ın (2012) araştırmasında; kurumsal gelişme, mesleki gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında, kıdeme göre katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada 21 yıl ve üzerinde kıdemi olan katılımcıların, üç boyutta da öğretmen liderlik rollerine ilişkin daha olumlu algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan kıdemi yüksek olan katılımcıların öğrenen örgüt algı düzeylerinin yüksek çıkması, eğitim işgörenlerinin iş doyum düzeyleri ile de ilişkili olabilir. Nitekim Bil (2018) doktora tez çalışmasında, öğrenen örgüt düzeyi artınca öğretmenlerin iş doyum düzeyinin arttığını tespit etmiştir.

Araştırma, öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş başarıları ile öğrenen örgütün tüm disiplinleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Buna göre, okulların öğrenen örgüt puanları arttıkça, düşük düzeyde de olsa öğrencilerin mezuniyet ve bir üst öğretime geçiş puanları artmaktadır. Bu ilişkinin düşük düzeyde çıkmasının iki ana nedeni olabilir. Birincisi, akademik başarıya etki eden çok sayıda değişken vardır. Örneğin araştırmalar, öğrencinin zeka ve yeteneği, cinsiyeti, özgüveni, motivasyonu, kişilik özellikleri, iletişim becerileri, çalışma alışkanlıkları, kaygı düzeyleri, herhangi bir derse ya da konuya ilişkin tutumu, okula başlama yaşı gibi çok sayıda kişisel değişkenin öğrencinin başarısını etkilediğinden söz etmektedir (Bahar, 2006; Cassady, 2004; Duckworth & Seligman, 2006; Eski, 1980; Huang, 2008; Kara & Gelbal, 2013; Keskin & Sezgin, 2009; Küçüker, 2016; Nartgün & Çakır, 2014; Skouras, 2014; Yıldırım & Ergene, 2003; Yıldırım, 2000). Benzer biçimde, öğrencinin akademik başarısına etki eden, sosyo-ekonomik (ailesel) değişkenlere ilişkin de hatırı sayılır bir alan yazın vardır (Aslan, 2017; Coleman, 1988; Dünya Bankası [DB], 2013; Gelbal, 2008; Jeynes, 2013; Köse, 2007; Oral & McGivney, 2014; Öksüzler & Sürekçi, 2010; Yelgün & Karaman, 2015). Öte yandan, öğrencilerin akademik başarısına etki eden kurumsal değişkenler arasında en fazla eğitim ortam ve olanakları, öğretmen yeterlilikleri ve okul türü üzerinde durulmaktadır (Berberoğlu & Kalender, 2005; Darling-Hammond, 2000; Kavak, Aydın & Akbaba Altun, 2007; Sarıer, 2016). Dolayısıyla, akademik başarı çok sayıda değişkenden etkilenmektedir. Öğrenen örgütler ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkinin düşük çıkmasının ikinci nedeni ise, okulların öğrenen örgüt potansiyellerini etkileyen çok sayıda faktörün olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Eğitim işgörenlerinin gelişime karşı tutumları, kendilerini geliştirme becerileri, örgütsel bağlılıkları, iş doyum düzeyleri ya da okulların yönetim biçimleri, yöneticilerin liderlik becerileri gibi çok farklı değişkenden söz etmek mümkündür.

Araştırmada, öğrencilerin mezuniyet puanları ile bir üst öğretime geçiş puanlarının açıkladığı varyans da farklılaşmıştır. Açıklanan varyans arasındaki mezuniyet lehine oluşan fark, yukarıda açıklanan değişkenlerin yanı sıra, bir üst öğretime geçiş başarısını etkileyen başka değişkenlerin olduğu anlamına gelebilir. Nitekim merkezi sınav sonuçlarının değerlendirildiği araştırmalarda, öğrencilerin sınav başarısını etkileyen çok sayıda değişkenden söz edilmektedir (Aslan, 2017; Bahar, 2006; Berberoğlu & Kalender, 2005; MEB, 2010; Öksüzler & Sürekçi, 2010). Ancak, çocuğun akademik başarısına etki eden ister kişisel, isterse sosyo-ekonomik değişkenler olsun, kurumsal değişkenlere göre daha az müdahale edilebilir alanlardır. Bu araştırmada öğrenen örgüt disiplinleri akademik başarıya etki eden kurumsal değişkenlerden biri olarak ele alınmıştır. Kurumsal değişkenleri makro ya da mikro (okul düzeyinde) düzeyde izlenecek politikalarla iyileştirmek mümkün olabilir.

Alanyazın, akademik başarı ile öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu araştırma, önemli bulgular ortaya koymuş olmakla birlikte sınırlılıkları da bulunmaktadır. Birincisi, öğrenen örgütler ile akademik başarı arasındaki ilişkiye yönelik özellikle ampirik çalışmaların oldukça sınırlı olması, araştırma bulgularının diğer araştırmalarla ilişkilendirilmesi konusunda bir sınırlılık oluşturmuştur. İkincisi, Toplam Kalite Yaklaşımı ya da öğrenen örgüt gibi kâr getiren işletmeler için ota-ya atılan kavramların, eğitim örgütleri için kullanılmadan önce, eğitim bilimciler tarafından uygunluğunun kuramsal düzeyde tartışılması gerekmektedir. Bu araştırmada, öğrenen örgütün, akademik başarı ile ilişkisine odaklanıldığı için, kavramın eleştirel bir değerlendirilmesi yapılmamıştır. Öte yandan, bu tür kavramlara ilişkin eğitim örgütleri bağlamında yürütülen tartışma ve eleştirel çalışmalara gereksinim olduğu da görülmektedir. Üçüncüsü ise bu araştırma ilişki modelle desenlenmiştir. Bu tür araştırmalar nedensel karşılaştırmalara olanak tanımamaktadır. Bu nedenle, öğrenen örgüt ile akademik başarı arasındaki nedenselliğe yönelik deneysel çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca bu araştırma ortaokul kademesinde gerçekleştirilmiştir, araştırma diğer kademelerde tekrarlanabilir.

Devlet okullarının öğrenen örgüt özelliği özel okullara göre daha düşüktür. Öğrenen örgüt ve liderlik arasındaki ilişki dikkate alındığında, özellikle okul yöneticilerinin seçiminde eğitim yönetimi alanında lisansüstü düzeyde eğitim almış ve liderlik vasıfları olan yöneticilerin tercih edilmesi bu algıya olumlu katkı sunabilir. Ayrıca MEB, öğretmen ve okul yöneticileri için lisansüstü eğitimi özendirilmeli, özellikle okul yöneticileri için ise zorunlu hale getirmelidir. Araştırmada öğretmenlerin algı düzeyleri yöneticilere göre düşük çıkmıştır. Bu nedenle başta öğretmenler olmak üzere eğitim işgörenlerinin kişisel gelişim ihtiyaçlarının daha üst düzeyde karşılanması için eğitici panel, seminer ve toplantılar daha sık düzenlenmeli ve MEB, bu tür etkinliklere katılımı teşvik etmelidir.

References / Kaynaklar

- Akbaba Altun, S. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüştürücü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2(1),10-17.
- Akın, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals and depression, anxiety and stress: A structural equation modeling. *Word Applied Sciences Journal*, 3(5), 725-732.
- Akyol, C., Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation*, 16(1), 1-21.
- Alp, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aslan, G. (2015). An analysis regarding the equality perceptions of educational administrators. *The Anthropologist*, 20(1-2), 40-49.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211-236.
- Atak, M. (2009). Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bahar, H. H. (2006). KPSS puanlarının akademik başarı ve cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 68-74.
- Bal, Ö. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme* (7. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Banoğlu, K. (2009). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Banoğlu, K., & Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin okullarına ve kendilerine ilişkin algı durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 43, 71-82.
- Başaran, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks yayınları.
- Başol, G., Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 14(1), 63-87.
- Benjamin, M. N. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test anxious students: Further support for an information processing. *Journal of Educational Psychology*, 83, 134-139.

- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 191-223.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Bilir, B. (2014). Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Birenbaum, M., & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27, 293-302.
- Burgaz, B. (2002). Kalabalık sınıf, nitelikli öğretmen. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 420, 76.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cassady, C. J. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning testing cycle. *Learning and Instruction*, 14, 569-572.
- Cengiz, H. F. (1988). *Lise 3. Son sınıf öğrencilerinin ÖSYM 1. Basamak sınav öncesi ve sonrası kaygı düzeylerinin bazı faktörler yönünden karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Christenson, S.L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement An avenue to increase students' success. *School Psychol Quart.*, 7(3), 178-206
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 16-20.
- Çelenk, S. (2003). Okul-aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 33-39.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *EPAA*, 8(1), 1-46.
- DB, (2013). *Türkiye'de okullarda mükemmeliyeti teşvik etmek*. Dünya Bankası Rapor No: 77722-TR. 23 Ocak 2016 tarihinde http://issuu.com/worldbankturkeyoffice/docs/promotingexcellence_tr adresinden erişildi.
- Demirci, K. (2013). Öğretmelerde öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıların örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Bir kamu kurumunda uygulama (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.
- Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.

- Durmuşçelebi, M. (2013). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci başarısını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi (Erciyes üniversitesi örneği). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 373-385.
- Ellis, A. (2005). *Building schools for the future, an opportunity to personalise learning and fundamentally re-think the business of education*. White Paper - Microsoft Corporation.
- Elmore, R. F. (2000) Building a new structure for school leadership the albert shanker institute. <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf> Erişim tarihi: 30.05.2018.
- Eski, R. (1980). *Genel yetenek psikolojik ayrışıklık ve akademik başarı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' Academic achievement: A meta analysis *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-13.
- George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gregg, P., & Machin, S. (1999). The Relationship between childhood experiences, subsequent educational attainment and adult labour market performance. *Centre for Economic Performance, London School of Economics*.
- Güçlü N., & Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilksin algıları. [Perceptions of teachers and principals on learning organization in primary schools] *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 137-161.
- Güllüpcinar, F., & İnce, C. (2014). Şanlıurfa'da eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi: Kültürel yapı, sosyal sermaye ve yapısal faktörlerin sosyolojik analizi. *Eğitim Bilim Toplum*, 12(46), 84-121.
- Gündoğdu, M (1994) *The relationship between helpless explanatory style, Test anxiety, and academic achievement among sixth grade basic education students* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Harding, D. J. (2003). Counterfactual models of neighborhood effects: The effects of neighborhood poverty on dropping out and teenage pregnancy. *American Journal of Sociology*, 109, 368-385.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal September*, 46(3), 659-689.
- Heyneman, S., & Loxley, W. (1983). The distribution of primary school quality within high- and low-income countries. *Comparative Education Review*, 27(1), 108-118.
- Hortaçsu, N. (1994). Parents' education level, popularity, individual cognitions, and academic performance: An investigation with turkish children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(2), 179-189.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2016). *Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama* (7.baskıdan çev.) (S.Turan, çev. ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Huang, L. (2008). Social capital and student achievement in norwegian secondary schools. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 320-325. doi:10.1016/j.lindif.2008.11.004
- Ishiyama, F. L. (1984). Shyness: Anxious social sensitivity and self-isolating tendency. *Adolescence, 76*, 903-911.
- Jeynes, W. (2013). Rules of engagement: Building a college-going culture in an urban school. *Urban Education, 48*, 529-55.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 58-66.
- Kara, Y. ve Gelbal, S. (2013). İlköğretim öğrencilerinin başarılarını etkileyen özelliklerin tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 4*(1), 33-51.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde, A. Tannöğen (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 57- 83). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. bs.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayını No: 5.
- Keskin, G., & Sezgin, B. (2009). Bir grup ergende akademik başarı durumuna etki eden etmenlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 10*(4), 3-18.
- Kılıç, E., & Karadeniz, Ş. (2004). Cinsiyet ve öğrenme stiline göre gezinme stratejisi ve başarıya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(3), 129-146.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri (Bolu ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.
- Kılınç, A. Ç. (2013). İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Koç, Ö. (2006). Öğrenen organizasyonlarda motivasyonun etkisi ve bir işletme uygulaması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 48*, 503-529.
- Köse, M. R. (2007). Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel ders-hanelerin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilim Toplum, 5*(17), 46-77.
- Kuyper, H., Van der Werf, M. P. C., & Lubbers, M. J. (2000). Motivation, metacognition and self regulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation, 6*(3), 181-205.
- Küçükler, E. (2016). A comparison of the academic achievements of students with different primary school entrance age. *Education, 137*(1), 46-58.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt J. L. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: A multicultural Study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 15*(2), 207-222.

- Lopez, E. J., Stewart, E, ve Enedina G. V. (2002). Acculturation, social support and academic achievement of mexican and mexican american high school students: An exploratory study. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 245-257.
- Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- MEB (2005). *PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor*. Ankara: MEB Basımevi.
- MEB (2010). *Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2017). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016/2017 yılı*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları.
- Nartgün, Ş., & Çakır, M. (2014). Lise öğrencilerinin akademik başarılarının akademik güdülenme ve akademik erteleme eğilimleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 379-391.
- Oktaylar, A. (2003). Öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Oliver, J. S., & Simpson, R. D. (1988). Influences of attitude toward science, achievement motivation and science self-concept on achievement in science: A longitudinal study. *Science Education*, 72(2), 143-155.
- Oral, I. ve Mcgivney, E. J. (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analizi*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Öksüzler, O., & Sürekçi, D. (2010). Türkiye’de ilköğretimde başarıyı etkileyen faktörler: Bir sıralı lojistik yaklaşımı. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 47(543), 79-89.
- Özdayı, N., & Özcan, Ş. (2005). Teftiş sürecindeki geribildirimlere göre teftiş öğrenen örgüt kültürüne katkılarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim* 30(136), 39-51.
- Özus, E. E. (2005). *M.E.B. bağlı Konya ilindeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyonu algulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79(3), 881-911.
- Pehlivan, H., & Köseoğlu, P. (2010). The reliability and validity study of the attitude scale for biology course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 2185-2188.
- Ponzetti, J., & Gate, R. M. (1981) Sex differences in the relationship between loneliness and academic performance. *Psychological Reports*, 48, 759-768.
- Rootwell, R. (1992). The fifth organization innovation process. *R & D Management*, 22(3), 221-239.
- Sağnak, M. (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 31-38.
- Saner, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 31(3), 609-627. doi:10.16986/HUJE.2016015868.

- Sawkins, J. W.(2002). Examination performance in Scottish secondary schools: An ordered logit approach. *Applied Economics*, 34(16), 2031-2041. DOI: 10.1080/00036840210124559.
- Schiller, K. S., Khmelko, V. T., & Wang, X. Q. (2002). Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement. *Journal of Marriage and Family*, 64, 730-742.
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* (Y. Özden, çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Senge, P. M (2006). *Beşinci disiplin*. (Ayşegül İldeniz; Ahmet Doğukan, çev.) (13. Bsk.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Skouras, A. S. (2014). Factors associated with middle-school mathematics achievement in Greece: The case of algebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45(1), 12-34.
- Smith, J., & Niemi, R. G. (2001). Learning history in school: The impact of course work and instructional practices on achievement. *Theory & Research in Social Education*, 29(1), 18-42. doi:10.1080/00933104.2001.10505928.
- Subaş, A. (2010). İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Sullivan, L. (2002). The effect of test anxiety on attention and memory skills in undergraduate students. *Chrestomathy: Annual Review of Undergraduate Research at the College of Charleston*, 1, 263-273.
- Şen, S. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saptanması, hizmet içi eğitim ile yetiştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 111-121.
- Tacar, S. (2013). İlkokul öğretmenlerinin öğrenen örgütü algılama düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Turan, S., Karadağ, E., & Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(4), 627-638.
- Türkoğlu, H. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (Ankara ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Uçar, R., & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Uysal, A. (2005). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Ünal, A. (2006). *İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.
- Ünal, L. I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., & Çankaya, D. (2010). *Eğitimde toplumsal ayrışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yelgün, A. ve Karaman, İ. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki mahallede bulunan bir ilköğretim okulunda akademik başarıyı düşüren faktörler nelerdir?. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 251-268. doi:10.15390/EB.2015.2331.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 33-38.
- Yıldırım, İ. (1999). Sosyal destek programının etkililiği: deneysel bir çalışma. *Eğitim ve Bilim*, 23(113), 66-73.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ., Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25, 224-234.
- Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik alguları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yılmaz, K., Yoldaş, C., & Yangil, M. K. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri ile ilgili görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 198-210.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve örgüt kültürü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Exploring the Meaningful Work Level of Academics in terms of Different Variables

Akademisyenlerin İşlerini Anlamlı Bulma Düzeyinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ali Balcı¹, Filiz Akar², İnci Öztürk³

Abstract

This study aimed to the meaningfulness of their work from their own perspective in relation to a set of variables. In this study descriptive survey design was used. In order to collect the data Meaningful Work Scale was developed and used. The participants of the study comprised of 385 academic staff members from three different public universities. To analyze the data mean, standard deviation, frequency, and one-way ANOVA were used. The results revealed that participants find their work meaningful in terms of the work itself, sense of contribution, sense of self and sense of balance in the respective order. Opinions of academics differ according to academic title, discipline on sense of self and sense of contribution dimensions. Academics at the Faculty of Medicine find their work more meaningful when compared with education, economics and administrative sciences faculties academicians in relation to the sense of contribution dimension. The professors find their work relatively more meaningful than the assistant professors both in relation to the sense of self and sense of contribution dimensions. In the context of the relation of meaningful work on motivation and job satisfaction, manageable workload, work-life balance and mentoring programs, total reward-recognition system in higher education can be recommended.

Keywords: Meaningful work, higher education, human resources management

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretim üyelerinin işlerini anlamlı bulma düzeyi ve anlamlı bulma düzeyine ilişkin görüşlerinin unvan, fakülte ve üniversite değişkenleriyle ilişkisinin saptanmasıdır. Tarama türündeki çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Anlamlı İş Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini üç kamu üniversitesinden 385 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, standart sapma ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretim üyeleri sırasıyla; işin kendisi, katkı anlayışı, işte kendini algılama ve denge anlayışı boyutlarında işlerini anlamlı bulmaktadır. Öğretim üyesi görüşleri, anlamlı işin katkı anlayışı ve işte kendini algılama boyutlarında fakülte ve unvana göre farklılaşmaktadır. Katkı anlayışı boyutunda tıp fakültesi öğretim üyeleri, eğitim ve iktisadi idari bilimler fakültesi öğretim üyelerine göre işlerini daha anlamlı bulmaktadır. Profesörler, işte kendini algılama ve katkı anlayışı boyutlarında yardımcı doçentlere göre işlerini daha anlamlı bulmaktadırlar. Anlamlı işin motivasyon ve iş doyumunu ile ilişkisi bağlamında, yükseköğretimde dengeli iş yükü, iş-yaşam dengesi ve mentörlük programları, toplam ödül-tanım sistemi uygulamaları önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Anlamlı iş, yükseköğretim, insan kaynakları yönetimi

Received: 07.02.2019 / Revision received: 21.03.2019 / Approved: 16.05.2019

¹ Prof. Dr. Ankara University, Ankara-Turkey, alibalcı@ankara.edu.tr; ² Dr. Yozgat Bozok University, Yozgat-Turkey, filiz akar@bozok.edu.tr; ³ Research Assistant, Ankara University, Ankara-Turkey, iiozturk@ankara.edu.tr

Atıf için/Please cite as:

Balcı, A., Akar, F., & Öztürk, İ. (2019). Exploring the meaningful work level of academics in terms of different variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 241-284. doi: 10.14527/kuey.2019.007.

Introduction

There are a lot of views that the sustainable success of organizations under competitive and global pressures could only be provided by high quality workers. Talented workers who contribute to their organizations by their high potential and performances guarantee not only the profitability but also the existence and efficiency of the organization in changing global circumstances. However, changes in the structure of business and workforce, and generation differences create problems in attracting high quality workers to the organization and keeping them there (Axelrod, Handfield-Jones & Welsh, 2001; Akar, 2015; Cosack, Guthridge & Lawson, 2010). Thus, it could be claimed that in order to attract workers who are talented and have high potential to organizations and keep them at work, their expectations and needs should be taken into consideration by organizations.

How workers do their job, their expectations from the organization, their needs and career plans have been changing. Organizations need talented and high-quality workers, but these people have different ideas about work life (Sinclair, 2004). Forces such as knowledge economy, information technologies, and changing employment contracts necessitate a worker group that is autonomous and strong as has never been before (Tucker, Kao & Verma, 2006). According to a variety of views workers, now, prefer to work at organizations and occupations where they have a feeling of purposefulness, can devote themselves, can present their abilities and skills, fulfill a specific mission, and consider it meaningful. Workers pursue purpose and meaning in what they do (Chalofsky & Krishna, 2009; Csikszentmihalyi, 2005; Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001). This pursue can be explained by the reflection of global effects on workers, as well as generation differences.

New generation workers look for meaning more in what they do and ask for more meaningful duties from employers. Workforce is getting older, and new workforce recruited instead of the retired workers lack in skills to fulfill that job (Strack, Baier & Fahlander, 2008). The generation, who were born between 1965 and 1980 called as “X Generation”, is on the verge of retirement, so they question life and the meaning of work more. When X Generation workers who have certain professionalism and administrative experiences were asked how they feel about the work and the workplace, they declared that they experience “meaning loss or lack”, “setting goals”, “need for trust and commitment”, lost their emotional bonds with their workplace and organization, and question their whole life in relation to the above reasons (Holbecke & Springnett, 2004; cited in, Chalofsky & Krishna, 2009, p.193). On the other hand, the new generation replacing the X Generation which is called the Y Generation who were born after 1980 prefer to work at organizations which fulfill their social responsibilities, and

have ethical values and applications. The first Wave of Y generation who started their career are on duty now. However, the attitude of changing jobs frequently of this generation causes disappointment on the side of employers. Accordingly, this generation who were raised by questioning their families, also question their employers (Li & Devos, 2008). Worker commitment and work satisfaction are effective factors that protect sustainable success of organizations. In this respect, investigating the factors affecting worker commitment, work satisfaction and motivation is very important in order to take organizational precautions.

Meaningful Work

The term “Meaningful Work” has frequently been examined in organizational behavior literature since 1990’s. Changes in the habits of workers, the lack of trust against organizations because of ethical scandals, burnout caused by working in fast competitive conditions, commitment issues, frequent job change (Darlying & Chalofsky, 2004), and the differences in the views of X generation and Y generation workers to work life caused more spiritual and humane approaches in work-human relations to come to existence (Chalofsky, 2003 ; Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010). In the light of these developments, a variety of new terms and approaches such as “positive psychology” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), Strength Based Approach, “Work-Life Quality Movement” (Passmore, 1985), “Work-Life Balance” (Caproni, 1997), “Talent management” (Axelrod, Handfield-Jones & Welsh, 2001), “Positive Work Relations”, “Meaningful Work”, and “Good Job” (Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001) took their place in the agendas of organizations.

Meaningful work is the ability which individuals could live their life by doing things where they have psychological, spiritual and social fulfillment with a sense of purposefulness and contribution (Miller, 2010). Meaningful work is defined as “a work which calls the individual to do a work which comes from inside with a higher level of feeling of guidance” (Treadgold, 1997, p.7219). Very few things could be satisfactory for people in life when they know what to do, use their skills, and focus on a very difficult task. Opposite to the popular view, works, activities and moments where the most satisfaction is felt are not at leisure times but at work times (Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001). Meaningful work is a personally satisfactory, internally motivating and rewarding concept. Chalofsky (2003) defines the term meaningful work as “the state which a person reaches wholeness, a new and deeper motivation” (Miller, 2010). When a person uses all his skills, power and abilities to contribute valuably to the society, serve others, make the world a better and livable place, and make a difference, then meaningful work is achieved. People who experience meaningful work find aim and meaning in their jobs and gain a huge sense of fulfillment by working (Miller, 2011). Expressions such as “utilizing the potential/putting it into practice” (Lief, 2009, p.1384), “having internal satisfaction”, “doing what you like to do” (Miller, 2010, p.8) are frequently used in definitions of meaningful work.

The “meaningful work” life of individual are defined as “state of having a meaningful work” (Chalofsky, 2003, p.76); “being bound to meaningful work” (Treadgold, 1997, p.7219); “meaning on/at work”. The term meaningful work does not define a concrete structure but an abstract structure. With the help of above definitions, meaningful work can be defined as “a deep motivation and internal power that directs a worker to work and to his aim in life, helps him use his skills and abilities fully in what he does, love and be integrated with the work, self-actualize, to get not only work satisfaction but life satisfaction as well”.

The effects of meaningful work on the individual and the organization has been investigated in the literature in terms of intrinsic motivation, work satisfaction and organizational commitment. Meaningful work is “deep motivation structure” that takes an individual to wholeness. People who consider their job meaningful become motivated to do the job autonomously. There is a positive relationship between considering the work meaningful and executing duties with a high level of performance (Ros, Schwartz & Surkiss, 1999). Meaningful work is defined as “deep intrinsic motivation” since it depends on “value” type of internal and external satisfaction types (Chalofsky, 2003). Meaningful work is important for individuals and organizations because it affects the level of satisfaction gotten from the work. Work satisfaction is integrated with the satisfaction for life, or it goes parallel with it. Job satisfaction either increases or decreases depending on the values in working environment (Brown et al., 2001). Need of belonging and commitment which are expected to be fulfilled by working environment and organizations go parallel with meeting the expectations related to a meaningful work life. One of the factors that provide organizational commitment is that individual values correspond to organizational culture, and workers feel valuable when they experience this through their job performance (McClure & Brown, 2008). In other words, people who experience meaningful work life are committed to their work environment. In a literature review, Rosso, Dekas and Wrzeniewski (2010) examined the effects of meaningful work in terms of a variety of dimensions such as, work motivation, absenteeism, commitment, development and career development. Meaningful work has a negative relation with stress but positive relation with self-conception (Treadgold, 1997). Meaning is important since it affects the level of satisfaction a person gets from work (Brown et al., 2000), and it is the situation where the main motivation for a worker is on doing the job rather than achieving success (Chalofsky, 2003). As it is obvious in the literature, meaningful work life is directly related to motivation and job satisfaction of workers.

Integrated Wholeness Meaningful Work Model

The most frequent meaningful work model which is also the basis for this study is “Integrated Wholeness Meaningful Work Model” by Chalofsky (2003). This model is comprised of three components as “A sense of self”, “The Work Itself” and “A Sense of Balance”. A fourth theme has been added to these three themes as “A Sense of Contribution” (Miller, 2010). According to this model,

it is a universal sense for people to quest meaning in what they do. Meaningful work is a psychological construct that is comprised of four themes as “a sense of self”, “the work itself”, a sense of balance”, and “a sense of contribution”, and that makes a person whole in his life. Individuals live to reach this wholeness and achieve satisfaction in relation to their aims and meanings (Chalofsky, 2003; Miller, 2008). Maslow (1943), who used this term for the first time, claimed that integrated wholeness is one of the building blocks of motivation, and an individual holds an intrinsic motivation in order to self-actualize by using his innate capacity with his choices and activities which also covers work life, and this motivation helps him to make himself whole. If this person uses this intrinsic motivation in his work, he experiences a constant improvement and work satisfaction together with a meaningful work experience in return (Cited in, Miller, 2008, p.94). Meaningful work life could be claimed that it has an intermediary role for workers in life-satisfaction and self-actualization in the wholeness comprised of the sense of productivity, mastery and contribution while doing their work.

A sense of self: This dimension is where the worker puts himself completely (mind, body, sense, spiritual) into his work and work environment ; knowing his potential and improving it; knowing his life aims and has a harmony in his work, and has a positive belief system in terms of achieving his goals. This dimension is related to self-actualization of the individual in his work (Chalofsky, 2010). Understanding of self and the ability of an individual to achieve meaning in work relates to how much he commits himself (Miller, 2008)

The Work Itself: This dimension defines exhibiting the highest mastery performance; exploration, creativity, learning and constant improvement at work; possibility of reaching aims through work; autonomy at work, and dominance in and around work environment. The work itself means actualizing life targets (Miller, 2008). Understanding of the work is defined by the term “flow” in the literature. According to Chickszentmihalyi'ye (2005), we experience the sense of commitment when we are in the flow. This dimension does not only mean to succeed in work for the worker, it is also a process of pleasure where doing the work and performing well at that work matters. The person is sure of success while doing the job and has a natural tolerance and acceptance against failure. The reason for this is the attraction of new learning and improvement possibility which is brought by the sense of risk in the work itself while an individual is doing the work which he is sure that he will succeed. It is not important to be a builder, teacher or doctor, building, teaching and treating is what matters. In a study by advanced technology experts, Gayle, (1997) found that these people knew that they would work at whatever position they want for huge amounts of money, so they do not care about position and salary. What is important for them is to contribute to the organizational efficiency, make a difference, experience a constant sense of exploration and use their creativity (Cited in, Chalofsky, 2003, p.76). The work itself could be claimed to be an intrinsic motivation and psychological construct which is experienced in terms of improving in integration, get pleasure, and have a sense of achieving life aims through work by workers while doing their job.

A Sense of Balance: There should be a balance between work-duty identity and spiritual identity; to be beneficial to himself and others; to be in balance between family and friendship identities, and to support himself and others. According to Chalofsky (2010) the sense of balance is not making a decision by going back and forth among options, but a management of tension. “it is explained with a metaphor saying, “floating on a wavy river by letting yourself to the current”. The sense of balance is where an adult sees the work life as an adventure- a discovery; controls the flow between his career and life; takes risks when necessary; becomes flexible; trusts the process; manages the tension between the need to go forward and the need for control. It is making trustable and sensitive choices towards his needs and expectations when confusing effects related to family, personal needs and work occur.

A Sense of Contribution: The features of this dimension for the individual are ordered as using skills, power and abilities for the benefit of others; making the world a better place to live; and feeling ourselves as a part of something greater. The sense of contribution is added to Chalofsky’s (2003) three themes as a fourth one by Miller (2008). The desire that a person seeks to serve and contribute against others and to a greater group or environment where he feels he belong is explained as “a sense of contribution”.

Meaningful work has environmental components as well as individual ones. According to Terez (2000) meaningful work causes high level or performance in individuals, but the important thing is to create a work environment where individuals would consider their job meaningful because working environment is not only a place where people physically go, but it is also a physical, spiritual and behavioral field for people. This field could transform workers from mechanical doers to creators, artists, authors who use their skills and abilities in their work. Five key components of creating a meaningful work environment are; Mission (Aim, Relatedness, Validity), Human (Respect, Equity, Sincerity, Flexibility, Appropriation), Improvement (Exploration, Invention, Support, Personal Development), Community (Dialogue, Ability to form relations, Serving, Being known-Appreciation), Being “Me” (Self, Harmony, Balance, Valuableness).

As seen, meaningful work is related to job satisfaction and motivation. In this respect, meaningful work life and meaningful work environment are important variables in providing efficiency and success; and avoiding leaving from work and providing high potential and performance. It was found that people who have meaningful work commitment have negative relation with stress and depression and positive relation with the concept of self; moreover, they tend to use problem-based solutions (Treadgold, 1997). According to another study, different meaning sources which workers find in work place affect their work satisfaction levels (Brown et al., 2000). In a study held with 400 workers, it was found that in ethical leadership which affects commitment and organizational identification, meaningful work has an intermediary effect (Demirtaş, Hannah, Gök, Arslan & Capar, 2017). It can be claimed that meaningful work affects job

satisfaction and motivation of workers directly or indirectly and causes a higher level of efficiency and mastery in terms of performance.

In terms of hypothetical knowledge and the literature, it is obvious that meaningful work life is a variable in organizations' sustainable success as a strong, deep and intrinsic motivation and commitment tool. Meaningful work is also important for human resources applications in terms of work design and employee empowerment. Meeting meaningful work demands of able and high potential workers is only possible by providing a work place and working conditions where workers have a feeling of contribution by integrating with the work together with executing a job which is appropriate to their potentials.

When higher education is considered, it could be claimed that meaningful work is a factor to be considered in recruiting, development and work design processes to provide motivation and organizational commitment of academicians who execute educational, research, scientific knowledge production activities which needs high level of mental skills and intellectual effort. After 2000, 86 state and foundation universities were established in our country. According to 2018 data, number of academicians in state and foundation universities is 158 097, and number of students is 7 560 371 (YOK, 2018). As seen, the numbers of students, academicians and universities are relatively high. Universities which are in the process of institutionalization should perform a variety of duties and functions together such as increasing education demands in one hand and competing with international changes, establishing quality systems and contribute to economic developments in cities on the other. The insufficiency of numbers of academic staff at universities (Doğan, 2018) could be solved by providing development opportunities for young academicians, improving human resource programs and politics in higher education that takes generation differences into consideration to achieve long term and efficient work for them. In this respect, it is important to identify meaningful work levels of academicians in terms of human resource management in recruiting processes and employee empowerment for higher education.

The concept of meaningful work which is defined as deep intrinsic motivation seems to be a valuable topic to investigate since it is in relation with work satisfaction and performance of workers. Also, when findings of studies in management psychology and organizational behavior in terms of work satisfaction and motivation are taken into consideration the issue appears to have more importance. On the other hand, meaningful work topic grasps attention in order to activate factors motivating new generation academicians to get qualified academic staff to stay in the organization and prevent workforce cycle in newly established universities which are in the process of institutionalization.

This study aimed to determine the meaningful work level of academics and to explore their opinions about meaningful work in terms of different variables.

With this aim in mind following research questions were asked.

1. In what level do academicians find their work meaningful in terms of subdimensions of meaningful work as sense of self, work itself, sense of balance and sense of contribution?
2. Is there a significant difference in terms of university, position and faculty between the opinions of academicians at universities in sense of self, work itself, sense of balance and sense of contribution sub-dimensions of meaningful work?

Method

The study was held in survey design since it aimed to determine the level that academicians consider their job meaningful in the four subdimensions of meaningful work and whether their opinions differ in terms of different variables (Title, faculty, university). Survey studies aim to describe a situation in the past or available at present (Karasar, 1991). this study was held in survey model since it aimed to describe current situation of meaningful work levels of academicians and the relations of their opinions with different variables.

Population-Sample and Data Collection

The target population of the study were academicians (Assistant Professor, Associate Professor and Professor) working at faculties of medicine, engineering, economics and administrative sciences and education at Ankara University (1946) which is relatively institutionalized, Van Yüzüncü Yıl University (1982) which is in institutionalization process, and Pamukkale University (1992) which is at the beginning of institutionalization process. The study was held with academicians working in 12 faculties of chosen three universities in 2014-2015 Education year. Stratified sampling method was applied in sampling. Academicians of three universities were stratified in three levels in terms of their titles as professor, associate professor, and assistant professor; and four levels according to their faculties as Economics and Administrative Sciences (EAS), Education, Engineering and Medicine, and comprised of 8 levels. The target population consisted of 1647 academicians. In order to determine sample sizes, hypothetical sampling sizes charts for different sizes were used (Balcı, 2019). According to this, in the population consisted of 1647 academicians, the size necessary for 95% confidence level is 333. In order not to experience problems because of faulty scales, the scales were applied to 385 academicians. Scales were sent to academicians chosen through simple random sampling, and who work at faculties that represent different disciplines by obeying the numbers determined for sub groups in stratified sampling. The frequencies and percentages of academicians who took part in the study were presented in Table 1. for Title, University, Faculty, Gender, Age, Seniority as academicians, and Seniority at the present university

Table 1.
Frequencies and Percentages of Academicians In Terms of Variables

Variable	Level	Professor	Assc. Prof.	Asst. Prof.	Frequency	Percentage (%)
Title*	Professor	159			159	41,3
	Assc. Prof.		93		93	24,2
	Asst. Prof.			133	133	34,5
	Total				385	100,0
University	Pamukkale	37	41	47	125	32,5
	100. Yıl	8	13	61	82	21,3
	Ankara	114	39	25	178	46,2
	Total	159	93	133	385	100,0
Faculty	Medicine	100	46	42	188	48,8
	Engineering	32	18	42	92	23,9
	Education	11	15	33	59	15,3
	EAS	16	14	16	46	11,9
	Total	159	93	133	385	100,0
Gender	Female	46	37	37	120	31,2
	Male	113	56	96	265	68,8
	Total	159	93	133	385	100,0
Age	29-39	0	27	83	110	29,5
	40-49	58	52	45	155	41,6
	50-59	57	11	3	71	19,0
	60-69	35	0	0	35	9,4
	70-Over	2	0	0	2	,5
	Total	152	90	131	373	100,0
Seniority as Academicians	1-5	0	4	10	14	3,7
	6-10	2	10	39	51	13,6
	11-15	3	33	53	89	23,8
	16-20	26	30	19	75	20,1
	21- Over	122	13	10	145	38,8
	Total	153	90	131	374	100,0
Seniority at Present University	1-5	5	16	42	63	16,8
	6-10	7	22	42	71	18,9
	11-15	22	30	32	84	22,4
	16-20	26	18	10	54	14,4
	21- Over	94	5	4	103	27,5
Total	154	91	130	375	100,0	

*The academic title valid in 2014-2015 Academic year was used.

120 (31,2%) of the participants were female and 265 (68,8%) were male. 159 (41,3%) of the participants were professors, 93 (24,2%) were Associate Professors, and 133 (34,5%) were Assistant Professors; 125 (32,5) worked in Denizli Pamukkale University, 82 (21,3%) worked at Van 100. Yıl University and 178 (46,2%) worked in Ankara University. According to the faculty variable 188 (48,8%) of the academicians worked at Medical Faculty, 92 (23,9) worked at Engineering Faculty, 59 (15,3) worked at Education Faculty, and 46 (11,9%) worked at Economics and Administrative Sciences Faculty. According to gender, it was seen that 70% of the participants were male; only one in three participants were females. This suggest that academician recruiting at universities should be investigated in terms of gender for human resources and recruitment policies; and having Medical Faculty academicians to form the biggest percentage could be considered as the reflection that Medicine Faculties have a great number at universities.

Development of the Data Collection Tool

Data in the study were collected using “Meaningful Work Scale” developed by the researchers. As for the development of the main data collection tool “Meaningful Work Scale”, following steps were taken.

-Item pool was formed depending on the relevant literature, observations and personal experiences.

- Items were discussed one by one in terms of their appropriateness to the structure in question, Turkish expressions and clearness.

- After the item pool had its final form, it was presented to educational management, assessment and evaluation, and Psychological counseling and guidance experts for content validity. The scale was adjusted through expert opinions and prepared for pilot application.

- A personal data form related to demographic information of participants was added to the draft which was reduced to 61 items at the beginning. Draft tool was given to 122 participants (to the academicians who worked at six universities other than the ones participating to the study) through online and face to face interviews for validity and reliability analysis. Data were analyzed using SPSS 17 statistics pack. As the data showed a normal distribution for parametric tests, it was seen that the variances were equal. In order to determine the suitability of the data collected through pilot study to factor analysis, KMO value and Barlett tests were applied. After determining the KMO value is 0,81 and Barlett test was significant, it was decided that the data were suitable for factor analysis. The reliability and validity analysis of the scale were applied separately for each dimension.

The Exploratory Factor Analysis (EFA) results showed that the draft scale could be reduced to four dimensions according to Eigenvalue and Scree Plot Graphic criterion. The data collection tool was analyzed again by factor analysis in four dimensions. 4 items (29,33,2 and 6) whose factor loadings overlapped,

and the 7 items (13, 40, 10, 27, 3, 25 and 23) whose factor loadings were below the acceptable 0,40 factor load were excluded from the scale, and remaining 50 items were put into factor analysis once more. Two items (22 and 21) whose factor loadings overlapped and 2 items (7 and 8) whose factor loadings were below the acceptable 0,40 factor load were excluded from the scale and remaining 46 items were collected under four dimensions. There are 14 items in “the sense of contribution” subdimension with factor loadings between .45 and .85, and item total correlations between .51 and .81. This sub scale which explains 17.15% of total variance has a ,93 Cronbach Alpha Reliability Coefficient. The second subdimension called “The Work Itself” has 13 items with factor loadings between .41 and .67, and item total correlations between .67 and .34. This subdimension explains 12.84% of the total variance, and its Cronbach Alpha Reliability Coefficient is ,86. “A sense of self” subdimension has 12 items with factor loadings between .41 and .65, and item total correlations between .67 and .22. This subdimension explains 11.33% of the total variance, and its Cronbach Alpha Reliability Coefficient is ,70. The fourth subdimension “a sense of balance” has 7 items with factor loadings between .40 and .83, and item total correlations between .51 and .27. this subdimension explains 7.05% of the total variance, and its Cronbach Alpha Reliability Coefficient is ,30. The Meaningful Work Scale whose Total Scale Alpha Value is .90 and the variance it explains is 48.37% with 46 items; A Sense of Contribution Subscale (14 items), The Work Itself Subscale (13 items), A Sense of Self Subscale (12) items and A Sense of Balance Subscale (7 items) and personal information form was found to be a reliable and valid Likert Type scale.

Data Analysis

In the analysis of the collected data, the level that academicians consider their work meaningful in four subdimensions of meaningful work was analyzed through descriptive analysis in percentages, arithmetic mean, standard deviation; and in the comparison of the opinions of teaching staff in terms of considering their work meaningful according to title, faculty and university, one-way variance analysis (ANOVA) test was applied. Because Meaningful work scale is a Likert type 1-5 rating scale, it was divided into five equal parts and point distances were determined for each option. As for the evaluation of arithmetic means showing the participation level for each subscale, rating distances were used as Strongly Disagree (0.00-1.79), Disagree (1.80-2.59), Undecided (2.60-3.39), Agree (3.40-4.19), Strongly Agree (4.21-5.00).

Findings

Table 2 presents the opinions of academicians related to the level they consider their job meaningful in the subscales of meaningful work.

Table 2

Descriptive Statistics of the Opinions of Academicians Related to the Level They Consider Their Work Meaningful

	Item	\bar{X}	S	Importance
Sense of Contribution	1. I am beneficial to others with what I do	4,48	,68	1
	2. I serve to my university with what I do.	4,30	,78	3
	3. I contribute to the society with what I do.	4,08	,85	9
	4. I feel that I serve a meaningful purpose while working.	4,33	,80	2
	5. I could use my skills and capacity to help others while working.	4,22	,81	4
	6. I feel that I could add value to others' lives in my work.	4,16	,84	5
	7. I feel that I contribute to the humanity with my work.	3,77	1,04	14
	8. I think I have a job that helps me contribute to live on a better world.	3,84	,98	11
	9. I feel pleased that I create a difference with what I produce in my job.	3,77	,98	13
	10. I can make others' lives beautiful with my job.	3,83	,92	12
	11. I can achieve my personal aims with my job.	3,85	,90	10
	12. I have a feeling that I work for a meaningful aim.	4,14	,84	7
	13. My job lets me serve the community.	4,16	,86	6
	14. My job brings me prestige in and out of my organization.	4,13	,85	8
	Total	57,14(4,08)	8,85 (0,87)	
Work Itself	1. I try to make my job the one I always want to do.	4,29	,77	6
	2. I want to a job that lets me do what I want to achieve in life.	4,36	,79	4
	3. I believe that the relation I set with my job presents gifts that money cannot ever give.	4,24	,90	7
	4. I want to do a job suitable for me.	4,39	,80	3
	5. I love my job.	4,34	,76	5
	6. I do not understand how time flies when I am working.	4,21	,86	9
	7. I think I continuously improve while working.	4,23	,80	8
	8. My job lets me try new things.	4,16	,86	10
	9. My job lets me learn new things.	4,40	,71	1
	10. My job needs creativity.	4,06	,84	13
	11. I decide how to do my job.	4,12	,80	12
	12. My job needs a lot of effort.	4,40	,71	2
	13. My job lets me do different things using different tools.	4,14	,83	11
	Total	55,39(4,26)	6,71 (0,80)	

Table 2
Descriptive Statistics of the Opinions of Academicians Related to the Level They Consider Their Work Meaningful (Continued)

	Item	\bar{X}	S	Importance
Sense of Self	1. I become one with my job while working.	4,13	,76	1
	2. I work with the enthusiasm to reach at another goal.	4,01	,83	2
	3. I forget everything else while working.	3,64	,95	6
	4. The deep satisfaction while doing my job adds another meaning to my life.	3,78	,90	4
	5. For me, the most important thing is the excitement I feel while doing my job other than the success at the end of it.	3,50	1,01	8
	6. I want to do a job which needs me spend all my energy.	3,49	1,03	9
	7. I think about work even when I am out of work.	3,28	1,13	10
	8. For me working is a vital need like bread and water.	3,58	1,11	7
	9. I know what to do automatically while doing my job.	3,93	,83	3
	10. I feel as if I am exploring something while doing my job.	3,69	,90	5
	11. If I had to choose between my family and my work, I would choose work.	1,93	1,07	12
	12. I have the real pleasure from my work, not my family.	1,94	1,05	11
	Total	40,96(3,41)	7,32(0,96)	
Sense of Balance	1. Money, I earn at my job is sufficient.	3,71	1,13	3
	2. I protect the balance between my job and my family.	3,79	,96	1
	3. I could spare enough time both for my job and my family.	3,54	1,05	4
	4. I can manage the balance between my job and my friends efficiently.	3,73	,87	2
	5. I spare most of my time to my family, not my job.	2,58	,98	7
	6. I spend most of my energy to my job, not my family.	3,15	1,05	5
	7. I spare most of my resources to my family rather than my job.	3,12	1,04	6
	N =385	Total	23,65(3,37)	3,98(1,01)

As seen in Table 2. Academicians made the most participation in the Work Itself dimension ($55.39/\bar{X}=4.26$) and at completely agree level; the least participation in a Sense of Balance dimension ($23,65 / \bar{X}=3.37$) and at agree level.

Academicians think their job “completely” ($55.39/\bar{X}=4.26$) meaningful at “the Work Itself” subdimension. At this dimension, while the first three items that academicians made the most participation at “completely” level are; “my job lets me learn new things.” ($\bar{X}=4.40$), “My job needs a lot of effort.” ($\bar{X}=4.40$) and “I want to do a job suitable for me.” ($\bar{X}=4.39$), the final three are; “My job needs creativity.” ($\bar{X}=4.06$), “I decide how to do my job.” ($\bar{X}=4.12$) and “My job lets me do different things using different tools.” ($\bar{X}=4.14$).

At “A Sense of Contribution” dimension, academicians consider their job meaningful at “agree” ($57.14/\bar{X}=4.0$) level. The first three most participation made by academicians were; “I am beneficial to others with what I do.” ($\bar{X}=4.48$), “I feel that I serve a meaningful purpose while working.” ($\bar{X}=4.33$) and “I serve to my university with what I do.” ($\bar{X}=4.30$) at “completely” level. The least participated three items were “I feel that I contribute to the humanity with my work.” ($\bar{X}=3.77$), “I feel pleased that I create a difference with what I produce in my job.” ($\bar{X}=3.77$) and “I feel that I could add value to others’ lives in my work.” ($\bar{X}=3.83$) at “agree” level.

Academicians consider their job meaningful at “agree” level at “A Sense of Self” ($40.96/\bar{X}=3.41$) dimension. The most participated first three items were, “I become one with my job while working.” ($\bar{X}=4.13$), “I work with the enthusiasm to reach at another goal.” ($\bar{X}=4.01$) and “I know what to do automatically while doing my job.” ($\bar{X}=3.93$) at “agree” level, and the least contribution at “disagree” level at “If I had to choose between my family and my work, I would choose work.” ($\bar{X}=1.93$) and “I have the real pleasure from my work, not my family.” ($\bar{X}=1.94$) items.

As for “a Sense of Balance” dimension, academicians consider their job meaningful at “Undecided” level ($23,65/\bar{X}=3.37$). the first three items were, “I protect the balance between my job and my family.” ($\bar{X}=3.79$), “I can manage the balance between my job and my friends efficiently.” ($\bar{X}=3.73$) and “Money, I earn at my job is sufficient.” ($\bar{X}=3.71$) at “agree” level; and the least participated items were “I spare most of my resources to my family rather than my job.” ($\bar{X}=3.12$), “I spend most of my energy to my job, not my family.” ($\bar{X}=3.15$) and “I spare most of my time to my family, not my job.” ($\bar{X}=2.58$) at “disagree” level.

Comparison of Opinions of Academicians Related to the Level of Considering Their Job Meaningful

Whether there is a significant difference in terms of opinions of academicians according to the level they consider their work meaningful for title, university and faculty variables was investigated using one-way variance analysis (ANOVA). Findings related to the comparison of opinions of academicians to consider their work meaningful at subdimensions of Meaningful Work Scale in terms of “title” variable were presented in Table 3.

Table 3.
ANOVA Results for “Title” Variable of Academicians Opinions Related to Considering Their Work Meaningful

Dimension	Title	n	\bar{X}	S	sd	F	P	Significant Difference (Dunnet C)
Sense of Contribution	1. Prof. Dr.	159	59,06	8,20	2,382	8,291	.000**	1-3
	2. Assoc. Prof. Dr.	93	57,04	8,15				
	3. Asst. Prof. Dr.	133	54,90	9,57				
Work Itself	1. Prof. Dr.	159	56,22	6,37	2,382	2,488	.084	
	2. Assoc. Prof. Dr.	93	55,27	7,22				
	3. Asst. Prof. Dr.	133	54,48	6,65				
Sense of Self	1. Prof. Dr.	159	42,15	7,55	2,382	4,701	.010**	1-3
	2. Assoc. Prof. Dr.	93	40,95	7,30				
	3. Asst. Prof. Dr.	133	39,54	6,83				
Sense of Balance	1. Prof. Dr.	159	24,15	4,18	2,382	2,535	.081	
	2. Assoc. Prof. Dr.	93	23,59	3,40				
	3. Asst. Prof. Dr.	133	23,10	4,06				

**p value is significant at .01 level.

While there is a significant difference among academicians opinions in terms of “title” variable at “A Sense of Self” [$F_{(2, 382)} = 4.701; p < .05$] and “A Sense of Contribution” [$F_{(2, 382)} = 2,535; p > .05$] subdimensions; there is not a significant difference in opinions at “Job itself” [$F_{(2, 382)} = 2,488; p > .05$] and “A Sense of Balance” [$F_{(2, 382)} = 2.488; p < .05$] subdimensions in terms of title variable. Since the variances for the groups were not homogenous, a Dunnet C test was applied in order to reveal the source of the difference. When means were examined for these two dimensions, it was seen that the means of Professors were higher than the means for Assistant Professors. Findings related to the comparison of the opinions of academicians related to considering their work meaningful at subdimensions of Meaningful Work Scale in terms of “Faculty” variable are presented in Table 4.

Table 4.
ANOVA Results of Academicians' Opinions Related to the Level of considering Their Work Meaningful

Dimension	Faculty	n	S	sd	F	P	Significant Difference (Scheffe)	
Sense of Contribution	1. Medical Faculty	188	58,79	7,99	3,381	6,326	.000**	1-3
	2. Engineering Faculty	92	57,13	9,11				1-4
	3. Education Faculty	59	54,39	8,80				
	4. EAS Faculty	46	53,93	10,19				
Work Itself	1. Medical Faculty	188	55,10	7,25	3,381	1,531	.206	
	2. Engineering Faculty	92	56,57	5,92				
	3. Education Faculty	59	54,38	5,87				
	4. EAS Faculty	46	55,53	6,75				
Sense of Self	1. Medical Faculty	188	40,55	7,44	3,381	,704	.550	
	2. Engineering Faculty	92	41,31	7,20				
	3. Education Faculty	59	42,00	6,61				
	4. EAS Faculty	46	40,60	7,95				
Sense of Balance	1. Medical Faculty	188	23,80	4,20	3,381	,516	.671	
	2. Engineering Faculty	92	23,70	3,74				
	3. Education Faculty	59	23,59	3,96				
	4. EAS Faculty	46	23,00	3,55				

**p value is significant at .01 level.

As seen in Table 4. There is significant difference among the opinions of academicians in terms of faculty variable only at “A Sense of Contribution” subdimension [$F_{(3,381)}=6,326$; $p<.05$]. When Scheffe Test results, which was applied in order to determine the source of difference, were examined it is seen that there are significant differences between Medical Faculty ($\bar{X}=58.79$) and Education Faculty ($\bar{X}=54.39$), and between Medical faculty ($\bar{X}=58.79$) and EAS Faculty ($\bar{X}=58.79$) academicians' opinions. When the mean scores examined, the mean for Medicine Faculty ($\bar{X}=59.06$) are higher than EAS ($\bar{X}=53.93$) and Education Faculty ($\bar{X}=54.39$) scores. No significant difference was detected among academicians opinions in “The Work Itself” [$F_{(3,381)}=1,531$; $p>.05$], “A Sense of Self” [$F_{(3,381)}=,704$; $p>.05$] and “A Sense of Balance” [$F_{(3,381)}=,516$; $p>.05$] subdimensions.

Findings related to the opinions of academicians on considering their job meaningful at subdimensions of Meaningful Work Scale for “University” variable are presented in Table 5.

Table 5.
ANOVA results of academicians' opinions related to the level of considering their work meaningful for "University" variable

Dimension	University	n	\bar{X}	S	sd	F	P	Significant Difference
Sense of Contribution	1. Pamukkale Uni.	125	57,19	8,69	2,382	,035	.965	
	2. Van 100. Yıl Uni.	82	57,31	8,08				
	3. Ankara Uni.	178	57,02	9,34				
Work Itself	1. Pamukkale Uni.	125	55,24	6,75	2,382	,093	.911	
	2. Van 100. Yıl Uni.	82	55,27	6,96				
	3. Ankara Uni.	178	55,55	6,59				
Sense of Self	1. Pamukkale Uni.	125	40,56	7,19	2,382	,751	.472	
	2. Van 100. Yıl Uni.	82	41,81	7,18				
	3. Ankara Uni.	178	40,85	7,47				
Sense of Balance	1. Pamukkale Uni.	125	23,69	3,96	2,382	2,896	.056	
	2. Van 100. Yıl Uni.	82	24,50	4,16				
	3. Ankara Uni.	178	23,23	3,86				

As seen in Table 5. There is no significant difference in terms of Academicians' opinions on "A Sense of Contribution" [$F_{(2,382)} = ,035; p > .05$], "The Work Itself" [$F_{(2,382)} = ,093; p > .05$], "A Sense of Self" [$F_{(2,382)} = ,751; p > .05$] and "A Sense of Balance" [$F_{(2,382)} = 2,896; p > .05$] subdimensions.

Conclusion, Discussion and Suggestions

Academicians consider their job meaningful in four subdimensions of Meaningful Work Scale as "The Work Itself", "A Sense of Contribution", "A Sense of Self" and "A Sense of Balance" respectively. The Work itself was considered meaningful in "completely agree" level; A Sense of Contribution and A Sense of Self were considered meaningful in "agree" level; and A Sense of Balance was considered meaningful in "Undecided" level. "The Work Itself" dimension is the one where an individual could achieve his aims and high performance, be autonomous, commit himself and improve with the work he does (Chalofsky, 2003; Miller, 2010). Having a "completely agree" level of participation at this dimension reveals that academicians are in a complete integration with their work. The reason of this finding is compatible with the nature of the work because Academic work gives opportunities to people to work autonomously most of the time, develop and be creative. The study held by Morin, Tonelli & Pliopas (2007), revealed that being autonomous and the nature of work are basic values of "meaningful work". Similarly, in Miller's (2008) study, 75% of the participants considered "The Work Itself" dimension meaningful at the highest level.

These results might suggest that academicians are pleased with the philosophy, process and activities of what they do and get personal and professional satisfaction. It was also claimed in the literature that job satisfaction is closely

related with having a meaningful work life (Barsh, Cranston & Clarke, 2008; Bunderson & Thompson, 2009). The mostly participated item at this dimension-learning new things, using the potential, improve creativity, being autonomous and being able to use self-created methods- also support this view. The importance of being able to use creativity and being autonomous at work is also supported by similar studies. Brown et al. (2001) found that the opportunity to use creativity at work increases the level the workers consider their job meaningful, and meaningful work is defined mostly as “discovery work” by the participants. Another similar study also revealed that exploring self and being successful by creating a difference in someone else’s life affect considering the work meaningful (Ayers, Miller-Dyce ve Carlone, 2008). As for Bowie (1998) providing individuals with autonomy and independence experience is one of the most important characteristics of meaningful work. One of the most important results of this study is that flexibility and autonomy provided by the occupation has an effect on academicians to consider their work meaningful.

At “The Work Itself” dimension, there is no significant difference between the opinions of academicians in terms of title and university, in another words, professors, Associate Professors and Assistant Professors consider their job equally meaningful. This finding could also let us conclude that academicians recruited in relatively institutionalized, institutionalizing, and a newly established university consider their work meaningful. On the other hand, academicians consider their job meaningful independent of “faculty” variable. Hackman and Oldham (1976) defined “meaningful work” as “a psychological state created as a result of features, outcomes and products of the work” and claimed that the level where individuals experience the work valuable, meaningful and priceless determines the meaningfulness of the work. This suggest that academicians perceive their work (Being an Academic) in terms of “process, activity, creativity, improvement, autonomy, using the potential and success” opportunities as a working place with a high status. In this respect, it could be suggested that meaningful work labor demand and expectation could be evaluated as a criterion at candidates in the recruitment process of being an academician on the point of the reputation of the job.

A Sense of Contribution dimension express the benefits and contribution of an individual’s work to others starting from the closest person to him. Academicians think that they provide benefits to themselves, others and their surroundings at “agree” level. Academicians have the opportunity to experience the sense of contribution to themselves, closest people, their institutions and the society by activities such as, reading, writing, making inquiries, making research, acquiring knowledge and transferring it. The study by Rulle and Chalofsky (2000) revealed that “making someone else’s life better” helps people achieve a sense of meaningful work and work satisfaction; similarly, Robin (1998) found that distinguishing activities of meaningful work on people, groups, organization and the environment is one of the most important themes of meaningful work. The relevant literature also suggest that it is an important indicator of meaningful

work where people provide benefit for others, execute an activity for the good of a bigger power or environment, and devote himself to this activity (Chalofsky, 2008; Miller, 2008)

There is significant difference at A Sense of Contribution dimension in terms of the opinions of academicians. Professors consider their job more meaningful when compared to Assistant Professors at this dimension. Relatively the highest mean belongs to “I provide benefits to others with my job” item in the “contribution” dimension of meaningful work. The reason for this might be that professors are ahead at the profession as age and years of experience, so they could contribute to themselves and others since they have more opportunities of the profession because of their titles. Konakay and Altay (2011) found in their study held with participation of 280 academicians that professors experience more job satisfaction when compared to Assistant Professors. Moreover, in another study (Taşlıyan, Hırlak & Çiftçi, 2014) it was found that academicians over 45 have a more positive psychology when compared to younger academicians. In another study (Boylu, Pelit & Güçer, 2007) it was revealed that the level of commitment of professors to their universities is higher than the research assistants. There is a significant difference at “A Sense of Contribution” dimension in terms of faculty variable as well. Medical faculty academicians think that the benefit they provide to others with their work contribute to the meaning of their job more when compared to AES and Education faculty academicians. Since Medical faculty academicians directly and perceptibly work related to human and human health because of their work, they could perceive their job to contribute more than other faculties members. In the light of these results, it could be suggested that community service practices might be presented to academicians by university administrators in attractive and visionary programs.

Similar study could be held in private and foundation universities with the participation of academicians. In the light of the results of this exploratory study, the relations between academicians’ career development and meaningful work, psychology and motivation, and productivity could be investigated. Doing the researcher using a mixed method approach could also be suggested since it has the possibility to explain the reality as a whole.

A Sense of Self dimension claims that an individual completely devote himself and his mind physically and spiritually to his job and work environment, his aims in life integrate with work aims, and has a positive belief in relation with achieving his goals. Academicians consider their job meaningful at “agree” level in “A Sense of Self” dimension. A Sense of Self dimension defines the harmony of work identity and personal identity of a person in general terms. Similarly, in a study held with 103 academicians of a university in Iran, it was found that there is a relation between psychological capital elements like personal competency, flexibility and positive thinking with meaningful work, and the predict meaningful work (Mehrabı, Babrı, Frohar, Khabazuan & Salılı, 2013). Pits (1995) revealed that considering the work meaningful is related with a perception of self at work and senseof self.

According to the items which were participated the most and the least, academicians feel integrated with their work, work enthusiastically for their personal aims and experience work and life balance by using their potentials. On the other hand, they tend to prefer their private and family life to job satisfaction. According to Lucas (2011) meaningful work makes individuals feel value of self and purposefulness. However, when a choice between work and private life should be made, people prefer private life and family. This suggests that work identity has a soft spot in terms of providing a balance in personal and social identities. There is a significant difference at “A Sense of Self” dimension in terms of title. Professors consider their job more meaningful at “A Sense of Self” dimension when compared to Assistant Professors. According to this finding, it could be concluded that professors assign a more stable sense of meaning to their profession by reflecting on the sense of integration between their work and themselves with the help of their experiences and knowledge, and the time they spent on their occupation. The opinion suggest that meaningful work is a developmental structure (Mayselless ve Keren, 2014; Miller, 2008) seems to be supporting this finding. According to this view meaningful work perceptions of individuals change and evolve throughout their career. Miller’s (2008) support this finding. According to this, it was found that people who are at their 60’s experience not only a sense of self but all four dimensions of meaningful work completely and feel the integrated wholeness related to their work.

On the other hand, the relation between work and identity might shape according to the quality of relation a person set with their job. Work is possibly the most basic element in the formation of an individual’s identity with the sense of individualism it gives (Wieland, Bauer & Deetz, 2009, Cited in. Lair & Wailand, 2012). A person who spent a lot of time at his profession might have an integrated wholeness with the profession. These results might explain why professors consider their work more meaningful compared to Assistant Professors. In this respect, it could be suggested to form administrative mechanisms that provide experiences and knowledge of people who has a sense of “integrated wholeness” where all four dimensions of meaningful work are in harmony about their work life. In a lot of newly established universities, there are many young academicians who are in need of opinion, feedback and improvement in terms of their academic life and career. Together with this, a mentoring mechanism which would provide the transfer of department, faculty and university culture with the help of experiences of experienced academicians. Thus, it could be suggested that a mentor board could be formed at faculties among experienced academicians who are about the be retired or already retired.

At *A sense of Balance* dimension academicians consider their work at “disagree” level. At this dimension which aims to establish the balance between work and private life, academicians showed relatively the lowest participation. According to this, not being able to establish work-life balance forms the most negative effect in academicians’ considering their work meaningful. Possible reasons for this might be personal and organizational factors. It could be claimed that acade-

micians cannot establish a balance between their private life and work because of workload, economical reasons, employee personal rights and unrest and conflict in work relations. A study held with 291 academicians from three universities on payment for the work done revealed that satisfaction levels of academicians is low (Taşlıyan, Hırlak & Çiftçi, 2014). In another study which academicians from Engineering, Faculty of Science and Letters and EAS participated, it was detected that academicians have problems since they experience burnout because of their heavy workload and cannot spare time for other studies (Kutaniş & Karakiraz, 2013). On the other hand, establishing a work-life balance problem could be experienced because of personal characteristics. According to Caprioni (1997) a passion for perfection, assuming control on life with the choices made and values might be determining factors on establishing a positive work-life balance. Having meaningful work has positive effects on many areas from job satisfaction to organizational commitment and to personal and organizational efficiency as a source of motivation. In this respect, for administrators at universities, it is important to make administrative regulations to provide people to consider their work meaningful, design organizational missions and visions in which people would feel the balance between themselves and their job, apply programs that provide workload balance, and support autonomous and independent working conditions.

According to Mun (2013), as two terms that complete each other work-life balance and meaningful work are highly important for personal and organizational development. Chalofsk (2009) suggest that work-life balance does not mean that the time allocated for life and work is equal. Work-life balance could only be established in an environment where personal needs of the worker are met, and he is proud to be a part of it. Work-life balance is a philosophy that express that if organization takes care of its worker, then the worker will take care of the organization. In this respect, it is clear that the sense of balance that affect academicians to consider their work meaningful should be investigated. Moreover, studies related to administrative regulations to be made in order to establish a balanced distribution of workloads, and the personal and organizational factors that disturb the work-life balance of academicians should be held. Similarly, Lysova, Allan, Dik, Duffy and Steger (2019) pinpointed that organizations should provide workplaces which are well designed and provide opportunities for quality work, together with working conditions where leaders, cultures, policies and applications to ease the work.

There is not a significant difference at A Sense of Balance dimension for academician opinions in terms of title, university and faculty variables. At A Sense of Balance dimension academicians share the similar opinions independent of faculty, title and university variables. The reasons why academicians working at institutionalized and institutionalizing universities experience problems in establishing this balance might be some limitations brought by the profession itself or personality traits of academicians such as workload, payment system, administrative regulations and being liable to central legal legislations. Moreover, high number of students and insufficient number of academicians at Turkish univer-

sities might have a disturbing effect on work-life balance. A study held Turkish University about organizational health, revealed that organizational variables determine organizational health rather than personal variables and academic title does not have any effect on organizational health (Polatcı, Ardıç & Kaya, 2008). This study stated that opposite to the common results, organizational reasons are effective in establishing work-life balance other than the character of the individual. In order for academicians to consider their work meaningful at a higher level, the number of activities and formalities preventing this balance should be decreased, employee personal rights should be improved, personal development programs like time management should be applied, and family friendly programs and policies should be formed to provide work and life balance.

This study revealed that academicians consider their work meaningful at “the work itself”, “a sense of self” and “a sense of contribution” dimensions but showed the least participation in “a sense of balance” dimension. In terms of “Integrated Wholeness Meaningful Work Model” of Chalofsky and Miller, this study both provided a reliable and valid scale to be developed and presented findings for academicians for further research concerning meaningful work. The study laid the ground for a further integrative study with all four dimensions of the model. In the frame of integrated wholeness model, the role of “personal and organizational” factors to provide wholeness in meaningful work, and its reflections on human resources applications is the subject of another study.

Türkçe Sürüm

Giriş

Örgütlerin, rekabetçi küresel etkiler altında sürdürülebilir başarısının, ancak işi ve örgütü ile uyumlu, yüksek nitelikli işgörenlerle sağlanabileceğine dair birçok görüş bulunmaktadır. Yüksek potansiyel ve performansları ile örgüte ayırdığı katkı sağlayan yetenekli işgörenler, örgütlerinin sadece karlılığını değil, değişen küresel şartlarda uzun vadeli varoluş ve etkililiğini de garantileyebilmektedirler. Ancak iş ve işgücü yapısındaki değişimler, nesil farklılıkları, işi ve örgütü ile uyumlu, yüksek nitelikli işgörenleri örgüte çekmek ve onları örgütte tutmak konusunda çeşitli sorunlar yaratmaktadır (Axelrod, Handfield-Jones & Welsh, 2001; Akar, 2015; Cosack, Guthridge, Lawson, 2010).

İşgörenlerin, iş yapma biçimleri, örgütten beklentileri, ihtiyaçları, kariyer anlayışları değişmektedir. Örgütler yetenekli, yüksek nitelikli işgörelere ihtiyaç duymakta; ancak bu kişiler çalışma yaşamına karşı farklı yaklaşımlar göstermektedirler (Sinclair, 2004). Bilgi ekonomisi, bilişim teknolojileri, değişen istihdam sözleşmeleri, daha önce olmadığı kadar özerk, güçlenmiş bir işgören grubunu gerektirmektedir (Tucker, Kao ve Verma, 2006). Birçok görüşe göre artık çalışanlar amaçlılık duygusu hissettikleri, kendilerini verebildikleri, yetenek ve becerilerini kullanabildikleri, belli bir misyonu yerine getirdikleri, anlamlı buldukları örgüt ve işlerde çalışmayı tercih etmektedir. İşgörenler yaptıkları işlerde amaç ve anlam aramaktadırlar (Chalofsky & Krishna, 2009; Csikszentmihalyi, 2005; Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001).

Yeni nesil işgörenler, yaptıkları işte daha fazla anlam aramakta, işverenlerden anlamlı iş talebinde bulunmaktadır. İşgücü yaşlanmakta, emeklilik ile ayrılanların yerine gelen yeni işgücünde beceri eksikleri yaşanmaktadır (Strack, Baier & Fahlander, 2008). 1965 ve 1980 yılları arasında doğan “X Nesli” olarak adlandırılan kuşak, emekliliğin başlangıcına gelmiş, yaşamın ve işin anlamını daha çok sorgular olmuşlardır. Belli bir uzmanlık ve yönetim deneyimine sahip kişiler olarak X Nesli işgörelere, iş ve işyeri ile ilgili ne hissettikleri sorulduğunda: “anlam kaybı ya da yokluğu”, “amaç koyma”, “güven ve bağlılık ihtiyacı” yaşadıklarını, iş ortamlarını ve örgütleri ile duygusal bağlarını kayb ettiklerini ve tüm yaşamlarını bu bağlamda sorguladıklarını belirtmişlerdir (Holbecke & Springnett, 2004; Akt., Chalofsky & Krishna, 2009, s.193). Diğer yandan X neslinin yerine gelen 1980 den sonra doğan Y Nesli olarak adlandırılan yeni nesil, sosyal sorumluluklarını yerine getiren, etik değer ve uygulamalara sahip örgütlerde çalışmayı tercih etmektedirler. Y neslinin kariyere başlayan ilk dalgası, şu anda iş yaşamındadır. Ancak bu neslin sık iş değiştirme tutumu işveren bakımından büyük hayal kırıklığı yaratmaktadır. Aynı zamanda ailelerini sorgulayarak yetişmiş bu nesil, işverenlerini de sorgulamaktadır (Li & Devos, 2008).

Anlamlı İş

“Anlamlı iş” (Meaningful work) kavramı, 1990’ lı yıllardan itibaren örgütsel davranış alanyazınında sıklıkla incelenmeye başlamıştır. İşgören yapısındaki değişimler, etik skandallarla işgörenlerin örgütlerine duydukları güvenin azalması, hızlı rekabet koşullarında çalışmanın getirdiği tükenmişlik, aidiyet sorunları, çalışanların sık iş değiştirmesi (Darlying ve Chalofsky,2004), şu anda emeklilik sınırına gelmiş X nesli ile Y ve Z nesli olarak adlandırılan yeni nesil işgörenlerin çalışma yaşamına bakışlarındaki farklılıklar, iş-insan ilişkilerinde daha ruhsal, insancıl yaklaşımları ortaya çıkarmıştır (Chalofsky, 2003 ; Rosso, Dekas ve Wrzesniewski, 2010). Bu gelişmeler doğrultusunda; “Pozitif Psikoloji” (Seligman ve Csikzentmihalyi, 2000), “Güç Temelli Yaklaşım (Strength Based Approach), “İş-Yaşam Kalitesi Hareketi” (Passmore, 1985), “İş-Yaşam Dengesi” (Caproni, 1997), “yetenek yönetimi” (Axelrod, Handfield-Jones ve Welsh, 2001), “Pozitif İş İlişkileri”, “Anlamlı İş”, “İyi İş” (Gardner, Csickszentmihalyi & Damon, 2001) gibi birçok yeni kavram ve yaklaşım örgütlerin gündeminde yerini almıştır.

Anlamlı iş, bireylerin yaşamlarını; amaçlılık ve katkı duygusu ile psikolojik, ruhsal ve sosyal doyum sağladıkları şeyleri yaparak yaşayabilme kabiliyetidir (Miller, 2010). Anlamlı iş, “Üst düzey bir rehberlik hissi aracılığıyla içten gelen, kişiyi bir şeyi yapmaya çağıran iş” olarak tanımlanmaktadır (Treadgold, 1997, s.7219). Hayatta çok az şey, insana ne yapması gerektiğini bildiği, tüm becerilerini kullandığı, zor bir işe konsantre olduğu anlardaki kadar zevk vericidir. Popüler görüşün tersine en çok zevk alınan iş, etkinlik ve anlar, boş zamanlarda yapılanlardan değil, çalışma anlarında yaşanmaktadır (Gardner, Csickszentmihalyi & Damon, 2001). Anlamlı iş, kişisel olarak doyurucu, içsel olarak güdüleyici ve ödüllendirici bir yaşantıdır. Chalofsky’(2003) anlamlı iş kavramını, “kişinin bütünlüğe ulaşma hali, yeni ve derin bir motivasyon” olarak tanımlamaktadır (Miller, 2010). Kişinin tüm beceri, güç ve yeteneklerini; topluma değerli bir katkı sağlamak, başkalarına hizmet etmek, Dünyayı daha iyi ve yaşanılabilir bir yer yapmak, fark yaratmak için kullandığı zaman anlamlı iş başarılmaktadır. Anlamlı iş yaşantısını deneyimleyenler işlerini yaparken işlerinde amaç ve anlam bulmakta; çalışmaktan büyük doyum sağlamaktadırlar(Miller,2011). Anlamlı iş tanımlarında “kişinin tüm potansiyelini kullanması/hayata geçirmesi”(Lieff, 2009, s.1384),“içsel olarak tatmin yaşamak”, “sevdiği işi yapmak”(Miller, 2010, s.8) gibi ifadeler sıklıkla yer almaktadır.

Kişinin “anlamlı iş” yaşantısı, “anlamlı işi olma durumu” (Chalofsky, 2003, s.76); “anlamlı işe bağlı olma” [engaged in (Treadgold, 1997, s.7219)]; “işte anlam olması” (meaning on/at work) şeklinde ifade edilmektedir. Anlamlı iş kavramı, genelde somut değil soyut bir yapıyı ifade etmektedir. Bu tanımlardan anlamlı iş, işgörene, iş ve yaşam amaçlarına yöneltmesi, yetenek ve becerilerini, yaptığı işte tam kapasite kullanması, yaptığı işi sevme ve işiyle bütünleşmesi, kendini gerçekleştirilmesi, sadece iş doyumunu değil, yaşam doyumunu sağlaması bakımından derin motivasyon ve içsel güç olarak tanımlanabilir.

Anlamalı işin, bireye ve örgüte olan etkisi alanyazında en çok içsel motivasyon, iş doyumunu, örgütsel bağlılık açısından incelenmektedir. Anlamalı iş, kişiyi bütünlüğüne ulaştıran “derin güdülenme yapısı”dır. İşlerini anlamalı bulan kişiler, kendiliğinden işi yürütmeye motive olmaktadır. İşini anlamalı bulma ile üst düzey performansla işini yürütmeye motive olma arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır (Ros, Schwartz ve Surkiss,1999). Doyumun içsel ve dışsal olarak iki türünden “değer”e dayalı olması bakımından anlamalı iş “derin iç motivasyon” olarak tanımlanmaktadır (Chalofsky, 2003). Anlamalı iş, bireyler ve örgütler için, işten edinilen doyumun düzeyini etkilediği için önemlidir. İşten edinilen doyum, yaşamda aranan doyumla bütünleşmekte ya da paralellik taşımaktadır. İşten alınan doyum, iş çevresindeki değerlere bağlı olarak azalabilmekte ya da artabilmektedir (Brown vd., 2001). İş çevresi ve örgütlerce tatmin edilmesi beklenen ait olma ve bağlanma ihtiyacı, işgörenlerin anlamalı bir iş yaşantısına bağlı beklentilerinin karşılanması ile paralellik göstermektedir. Örgütsel bağlılığı sağlayan önemli etkenlerden biri bireysel değerlerin örgüt kültürü ile uyumlu olması ve işgörenin bunu işindeki performansı ile deneyimlediğinde kendini değerli hissetmesidir (McClure & Brown, 2008). Diğer bir deyişle anlamalı iş yaşantısını deneyimleyen kişiler buldukları işçevresine bağlanmaktadır. Rosso, Dekas ve Wrzesniewski (2010) yaptıkları literatür taramasında, anlamalı işin etkisinin, iş motivasyonu, işe devamsızlık(absenteism), bağlılık, gelişme, kariyer geliştirme gibi çalışmalarda bir çok açıdan ele alındığını saptamışlardır. Anlamalı işin, stresle negatif, benlik-kavramı ile pozitif ilişkisinin olduğu bulunmuştur (Treadgold, 1997). Anlam kişinin işten aldığı doyumun düzeyini etkilediği için önemlidir (Brown vd., 2000) ve çalışan için başarıya ulaşmanın değil, işini yapıyor olmanın asıl güdüleyici olması durumudur (Chalofsky, 2003).

Entegre Bütünlük (Integrated Wholeness) Anlamalı İş Modeli

Bu çalışmanın da temelini oluşturan ve literatürde en sık rastlanan anlamalı iş modeli Chalofsky'nin (2003) “Entegre bütünlük (integrated wholeness) anlamalı iş modeli”dir. Bu modelde anlamalı iş “benlik- kendilik anlayışı”, “işin kendisi anlayışı”, “denge anlayışı” olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bu üç temaya dördüncü olarak “katkı sağlama” teması da eklenmiştir (Miller,2010). Bu modele göre insanların yaptıkları işlerde anlam aramaları evrensel bir duygudur; anlamalı iş, “benlik” , “işin kendisi” , “denge” ve “katkı” olmak üzere dört temadan oluşan ve kişiyi yaşamında bütünlüğe ulaştıran” psikolojik bir yapıdır. Kişi hayatını bu bütünlüğe ulaşmak için yaşar, amaçları ve anlamları doğrultusunda doyum sağlar(Chalofsky, 2003; Miller, 2008). Bu kavramı ilk kez kullanan Moslow (1943) motivasyon kuramının temel taşlarından birinin entegre bütünlük olduğunu, bireyin, seçimleri ve işi de kapsayan etkinlikleriyle, doğuştan kapasitesini kullanarak kendini gerçekleştirmeye (self actualization) dönük bir içsel motivasyon taşıdığını, bu motivasyonun kişinin kendini tamamlamaya dönük bir motivasyon olduğunu belirtmiştir. Eğer kişi bu içsel motivasyonu işinde uygularsa, sonucunda anlamalı iş deneyimi ile sürekli bir gelişim ve iş doyumunu yaşar(Akt., Miller, 2008, s.94).

Benlik-Kendilik anlayışı boyutu. Bu boyut bireyin kendini tümüyle (zihin, beden, duyu, ruhsal) işine ve iş ortamına vermesi; potansiyelini tanıyıp ve geliştiriyor olması; yaşamdaki amaçlarını bilmesi ve işiyle amaçlarının uyum içinde olması, bireyin amaçlarını başarmak konusunda olumlu bir inanç sistemine sahip olmasıdır. Bu boyut, kişinin işinde kendini gerçekleştirme ile ilgilidir (Chalofsky, 2010). Kendilik anlayışı, kişinin işine kendini ne kadar verebildiğine bağlı olarak işinde anlamı başarabilme kabiliyetidir (Miller, 2008).

İş anlayışı (işin kendisi) boyutu. Bu boyut, en yüksek ustalık performansı sergileme; işte keşif, yaratıcılık, öğrenme, sürekli gelişme; iş aracılığıyla kişinin amacına ulaşma olanağı; işte özerkliği, iş çevresi ve iş alanında hakimiyeti ifade etmektedir. İşin kendisi, kişinin yaşam amaçlarını gerçekleştirme anlamı taşımaktadır (Miller, 2008). İş anlayışı literatürde Chickszentmihalyi'nin "akış" kavramı ile de açıklanmaktadır. Chickszentmihalyi'ye (2005) göre akışta iken tamamiyle kendimizi verme hissi yaşarız. Bu boyut, işi başarmış olma anlamı taşımaz, tersine işi yapıyor olma, o işte performans sergiliyor olma işgören için yoğun haz verici bir süreçtir. Kişi, işi yapıyorken başaracağından zaten emindir, başarısızlığa doğal bir toleransı ve kabulü vardır. Bunun nedeni işgören için önemli ve değerli olan zaten başaracağından emin olduğu işi yaparken, işin kendisindeki risk duygusunun verdiği yeni öğrenme ve gelişme fırsatının cazibesidir. İnşaatçılık, öğretmenlik, doktorluk değil; bir binayı inşa etmek, öğrencilere öğretmek, hastaları iyileştirmektir. Gayle (1997) ileri teknoloji uzmanları ile yaptığı araştırmada, bu kişilerin istedikleri ücretle istedikleri konumda çalışabileceklerini bildiklerini, bu nedenle ücret ya da konumun onlar için önemli olmadığını bulmuştur. Yapacakları işlerle örgüt etkililiğine katkı sağlamak, fark yaratmak, kendi yarattıkları iş atmosferlerinde, sürekli bir keşif duygusu yaşamak, yaratıcılıklarını kullanmak önemlidir (Akt: Chalofsky, 2003, s.76).

Denge anlayışı. Bu boyutunun başlıca özellikleri; iş-görev kimliği ile ruhsal kimlik arasında; kendine ve başkalarına yarar sağlama arasında; aile ve arkadaşlık kimliği arasında dengeli olma ve kendini ve başkalarını destekleme arasında dengede olmaktır. Chalofsky'e (2010) göre denge anlayışı, seçenekler arasında gel-git yaşayarak bir karar verme durumu değil, tersine bir gerilim yönetimidir. "Dalgalı bir nehirde kendini akıntıya bırakarak nehrin üzerinde kalabilme" şeklinde bir metaforla açıklanmaktadır. Denge anlayışı; olgun bir yetişkinin, iş yaşamını bir macera – bir keşif olarak görmesi; işi, kariyeri ve yaşamı arasındaki akışı, gerektiğinde risk alabilme, esnek olma, sürece güvenmeyle; ileri gitme ihtiyacı ile kontrol ihtiyacı arasındaki gerilimi yönetebilmesidir. Aile, kişisel ve işle ilgili karşıt etkiler söz konusu olduğunda, kendi ihtiyaçlarına dönük, güvenli ve duyarlı seçimleri yapabilesidir.

Katkı Anlayışı bu boyutu. Bu boyutun özellikleri ise bireyin beceri, güç ve yeteneklerini başkalarının yararına kullanıyor olması, fark yaratmak; Dünyayı daha yaşanır yapmak; kendimizi, bizden daha büyük bir şeyin parçası hissetmek olarak sıralanmaktadır. Katkı anlayışı, Miller (2008) tarafından Chalofsky'nin (2003) üç temasına tamamlayıcı dördüncü tema olarak eklenmiştir. Kişinin ken-

dinden başka kişilere, ait hissettiği daha büyük bir grup ya da evrene, bir görev doğrultusunda hizmet etme, yarar sağlama arzusu “katkı anlayışı” şeklinde açıklanmaktadır.

Anlamalı işin bireysel olduğu kadar, çevresel bileşenleri de bulunmaktadır. Terez'e (2000) göre anlamalı iş, bireylerde üst düzey bir performansa yol açar ama önemli olan kişilerin işlerini anlamalı bulacakları iş çevresini yaratmaktır. Çünkü iş çevresi sadece fiziksel olarak var olunan bir alan olmayıp kişilerin hem fiziksel, ruhsal ve davranışsal alanıdır. Bu alan, kişileri mekanik işgörenler olmaktan yaratıcı, sanatçı, yazara dönüştüren, yeteneklerini işinde kullanan işgörelere dönüştürebilmektedir. Bu dönüşümü sağlayacak anlamalı iş çevresini oluşturmanın beş anahtarı, Misyon (Amaç, yönelim, ilişkililik, geçerlilik), İnsan (Saygı, eşitlik, samimiyet, esneklik, sahiplenme), Gelişme (Keşif, icat, destek, kişisel gelişim), Topluluk (Diyalog, ilişki kurabilme, hizmet, Tanınma-Takdir edilme, özerklik), "Ben" Olma (Öz benlik, uyum, denge, değerlilik) şeklinde sıralanmaktadır.

Görüldüğü gibi anlamalı iş, iş doyumunu, bağlılık ve motivasyon ile ilişkilidir. Bu anlamda anlamalı iş yaşantısı ve anlamalı iş çevresinin bireye ve örgüte verimlilik, etkililik ve başarı sağlamada, işten ayrılmaları önleme, yüksek potansiyel ve performansı tutma bağlamında önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Anlamalı iş bağlılığı olan kişilerin stres ve depresyonla negatif, benlik kavramları ile pozitif ilişkisi olduğu; daha çok probleme odaklı başa çıkma yoluna yöneldikleri bulunmuştur (Treadgold, 1997). Bir başka çalışmaya göre ise işgörenin çalışma ortamında bulunduğu farklı anlam kaynakları, iş doyum düzeylerini etkilemektedir (Brown vd., 2000).

Derin içsel motivasyon olarak açıklanan anlamalı iş kavramı, işgörenlerin iş doyumunu ve bağlılıkları, performansları ile ilişkili olması açısından yüksek öğretimde son yıllarda yapılan araştırmalarda ortaya çıkan; iş doyumunu ve motivasyonu, iyi olma hali gibi yönetim psikolojisi ve örgütsel davranış alanındaki çalışmaların bulguları açısından bakıldığında incelenmeye değer bir konudur. Diğer yandan çok sayıda kurumsallaşma sürecinde yeni kurulmuş üniversitenin kalite açısından, en başta nitelikli akademik kadroları örgütte tutma ve işgücü devrini önlemek için yeni nesil akademisyenleri motive eden faktörlerin devreye sokulması, yönetsel ve iş çevresine ait düzenlemelerin yapılabilmesi açısından anlamalı iş konusunun incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, akademisyenlerin işlerini anlamalı bulma düzeyleri ile işi anlamalı bulmaya ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini saptamaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretim üyeleri işlerini, anlamlı işin; işte kendini algılama, işin kendisi anlayışı, denge anlayışı ve katkı anlayışı alt boyutlarında ne düzeyde anlamlı bulmaktadırlar?
2. Öğretim üyelerinin işlerini; işte kendini algılama, işin kendisi anlayışı, denge anlayışı ve katkı anlayışı alt boyutlarında anlamlı bulma düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında üniversite, görev ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır ?

Yöntem

Araştırma, öğretim üyelerinin işlerini, anlamlı işin dört alt boyutunda anlamlı bulma düzeyleri ile anlamlı bulmaya ilişkin görüşlerin çeşitli değişkenlere göre (unvan, fakülte, üniversite) farklılaşıp farklılaşmadığını saptamayı amaçladığından tarama türünde yapılmıştır.

Evren - Örneklem ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın hedef evrenini, biri görece büyük ölçüde kurumsallaşmış Ankara Üniversitesi (1946), diğerleri de görece kurumsallaşmakta olan Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (1982), ile henüz kurumsallaşmanın başında olan Pamukkale Üniversitesinin (1992) tıp, mühendislik, İİBF ve eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri (yardımcı doçent, doçent ve profesör) oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde “tabakalı örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Üç üniversitenin öğretim üyeleri unvana göre; profesör, doçent, yardımcı doçent olarak üç düzeyde; fakültelerine göre; İİBF, Eğitim, Mühendislik, Tıp Fakültesi olmak üzere dört düzeyde tabakalandırılarak toplam sekiz ünitesine göre belirlenmiştir. Araştırmanın hedef evrenini 1647 öğretim üyesi oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğünü saptamak için farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden yararlanılmıştır (Balcı, 2009). Buna göre; 1647 öğretim üyesi evreninde, % 95 güven düzeyi için gerekli büyüklük en az 333 kişidir. Araştırmada uygulamada hatalı ölçeklerin veri analizinde sorun oluşturmaması açısından fazla sayıda uygulanmış ve örnekleme 385 öğretim üyesi oluşturmuştur. Ölçekler, ilgili fakültelerde, tabakalı örnekleme alt gruplar için belirlenen sayılara uyulmak kaydıyla, basit tesadüfi yöntem ile öğretim üyelerine uygulanmıştır. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretim üyelerinin Unvan, Üniversite, Fakülte, Cinsiyet, Yaş, Öğretim üyesi olarak hizmet süresi, Görev yapılan üniversitedeki hizmet süresi değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmaya Katılan Öğretim Üyelerinin Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	Düzye	Profesör	Doçent	Yardımcı Doçent	Frekans	Yüzde(%)
Unvan	Profesör				159	41,3
	Doçent				93	24,2
	Yrd. Doç.				133	34,5
	Toplam				385	100,0
Üniversite	Pamukkale	37	41	47	125	32,5
	100. Yıl	8	13	61	82	21,3
	Ankara	114	39	25	178	46,2
	Toplam	159	93	133	385	100,0
Fakülte	Tıp	100	46	42	188	48,8
	Mühendislik	32	18	42	92	23,9
	Eğitim	11	15	33	59	15,3
	İİBF	16	14	16	46	11,9
	Toplam	159	93	133	385	100,0
Cinsiyet	Kadın	46	37	37	120	31,2
	Erkek	113	56	96	265	68,8
	Toplam	159	93	133	385	100,0
Yaş	29-39 yaş	0	27	83	110	29,5
	40-49 yaş	58	52	45	155	41,6
	50-59 yaş	57	11	3	71	19,0
	60-69 yaş	35	0	0	35	9,4
	70 yaş-üstü	2	0	0	2	,5
	Toplam	152	90	131	373	100,0
Öğretim üyesi olarak hizmet süresi	1-5 yıl	0	4	10	14	3,7
	6-10 yıl	2	10	39	51	13,6
	11-15 yıl	3	33	53	89	23,8
	16-20 yıl	26	30	19	75	20,1
	21- üstü	122	13	10	145	38,8
	Toplam	153	90	131	374	100,0
Görev Yapılan Üniversitedeki hizmet süresi	1-5 yıl	5	16	42	63	16,8
	6-10 yıl	7	22	42	71	18,9
	11-15 yıl	22	30	32	84	22,4
	16-20 yıl	26	18	10	54	14,4
	21- üstü	94	5	4	103	27,5
	Toplam	154	91	130	375	100,0

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin 120'si (%31,2) kadın, 265'i (%68,8) erkektir. 159'u (% 41,3) profesör, 93 ü doçent (% 24,2) ve 133'ü (% 34,5) yardımcı doçent olan öğretim üyelerinin 125'i (%32,5) Denizli Pamukkale Üniversitesi, 82'si (%21,3) Van 100. Yıl Üniversitesi, 178'i (% 46,2) Ankara Üniversitesi'nde görev yapmaktadır. Fakülte değişkenine göre öğretim üyelerinin 188'i (%48,8) Tıp Fakültesi, 92'i si (%23,9) Mühendislik Fakültesi, 59'u (%15,3) Eğitim Fakültesi, 46'sı (%11,9) İktisadi İdari Bilimler Fakültesi mensubudur. Cinsiyete göre katılımcıların büyük çoğunluğunun % 70 inin erkek olduğu üç öğretim üyesinden yalnızca birinin kadın olduğu görülmektedir. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin ağırlıklı bir yüzdeyi oluşturması ise genel olarak üniversitelerde Tıp Fakültesi öğretim üyesi kadrolarının fazlalığının yansımaları olarak değerlendirilebilir.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Anlamli İş Ölçeği” ile toplanmıştır. “Anlamli İş Ölçeği” nin geliştirilmesinde ilk olarak ilgili literatüre, yaşantı gözlemlerine, kişisel deneyimlere dayanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler; bireysel değerlendirmelerine göre içerik olarak benzer olmamaları, ölçülmek istenen teorik yapılara uygunlukları bakımından gözden geçirilmiştir. Bir sonraki aşamada maddeler tek tek, ölçülmek istenen yapıya uygunlukları, Türkçe ifadelendirilmeleri, anlaşılabilirlikleri bakımından tartışılmıştır.

Başlangıcında 61 maddeye indirilen ölçek taslağına, giriş ve katılımcılara ilişkin demografik özellikleri içeren kişisel özellikler formu eklenmiştir. Taslak araç, 122 katılımcıya (örnekleme yer alan üniversiteler dışındaki üniversite öğretim üyelerine) geçerlik ve güvenilirlik sınaması için uygulanmıştır. Ön uygulama sonucu elde edilen verilerin yapı geçerliği için faktör analizine uygunluğunu saptamak üzere KMO değeri ve Barlett testi uygulanmıştır. KMO değerinin 0,81 ve Barlett testinin de manidar olduğu tespit edilerek verilerin faktör analizine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Faktör (AFA) analizi sonucu taslak ölçeğin, öz değer ve Screen Plot Grafiği ölçütlerine göre 4 boyuta indirgenebileceği görülmüştür. Veri toplama aracının maddeleri 4 boyutta toplanacak biçimde faktör analizine yeniden tabi tutulmuştur. Faktör yük değeri çakışan 4 madde (29, 33, 2 ve 6) ile analiz için kabul edilen 0,40' faktör yük değerinin altında kalan 7 madde (13, 40, 10, 27, 3, 25 ve 23) ölçekten çıkarılmış, kalan 50 madde yeniden faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör yük değeri çakışan 2 madde(22 ve 21) ve faktör yük değeri 0,40'ın altında kalan 2 maddenin (7 ve 8) ölçekten çıkarılması ile kalan 46 madde dört boyut altında toplanmıştır. Katkı Yarar anlayışı alt boyutunda, faktör yükleri .45-.85 arasında, madde toplam korelasyonları .51-.81 arasında olan 14 madde yer almaktadır ve toplam varyansın % 17.15 ini açıklamaktadır. ; İşin kendisi anlayışı olarak isimlendirilen ikinci boyut; faktör yükleri .41-.67 arasında, madde toplam korelasyonları .67-.34 arasında olan 13 madde yer almakta ve toplam varyansın %12.84 ünü açıklamaktadır. İşte Kendini Algılama boyutu ; faktör yükleri .41-.65 arasında, madde toplam korelasyonları .67-.22 arasında olan 12 madde yer almakta ve toplam varyansın %11.33 ünü

açıklamaktadır. Dördüncü denge anlayışı boyutunda ise faktör yükleri .40-.83 arasında, madde toplam korelasyonları .51-.27 arasında olan ve toplam varyansın % 7.05 ini açıklayan 7 madde yer almaktadır. Toplam Ölçek Alpha Değeri .90 ve açıkladığı varyans % 48.37 olan Anlamalı İş Ölçeğinde, Katkı Yarar Anlayışı Alt Ölçeği (14 madde), İşin Kendisi Alt Ölçeği (13 madde), İşte Kendini Algılama Alt Ölçeği (12 madde) ve Denge Anlayışı Alt Ölçeği (7 madde) olmak üzere 46 madde ve kişisel bilgiler formundan oluşan Likert tipi derecelendirilmiş, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde öğretim üyelerinin, anlamlı işin dört alt boyutunda işlerini anlamlı bulma düzeyleri yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistiklerle, öğretim üyelerinin işlerini anlamlı bulma düzeylerine ilişkin görüşlerinin unvan, fakülte ve üniversiteye göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) anlamlılık testi uygulanmıştır.

Bulgular

Öğretim üyelerinin anlamlı işin alt boyutlarında işlerini anlamlı bulma düzeyine ilişkin görüşleri, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğretim Üyelerinin İşleri Anlamalı Bulma Düzeyine İlişkin Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

	Madde	\bar{X}	S	Önem Sırası
Katkı Anlayışı	1. Yaptığım işle başkalarına faydalı oluyorum	4,48	,68	1
	2. Yaptığım işle, parçası olduğum üniversiteme hizmet ediyorum.	4,30	,78	3
	3. Yaptığım işle, topluma istediğim katkıyı sağlıyorum.	4,08	,85	9
	4. İşimde çalışırken anlamlı bir amaca hizmet ettiğimi düşünüyorum.	4,33	,80	2
	5. İşimde yetenek ve kapasitemi başkalarına yarar sağlamak için kullanabiliyorum.	4,22	,81	4
	6. İşimde başkalarının hayatlarına değerler katabildiğim hissini yaşıyorum	4,16	,84	5
	7. Yaptığım işle, insanlığa önemli katkı sağladığımı hissinin yaşıyorum.	3,77	1,04	14
	8. Daha iyi bir Dünyada yaşamaya katkı sağlayan bir işim olduğunu düşünüyorum.	3,84	,98	11
	9. İşimde ürettiklerimle fark yaratmanın hazzını yaşıyorum.	3,77	,98	13
	10. İşimi yaparken başkalarının hayatlarının güzelleşmesine katkı sağlayabiliyorum.	3,83	,92	12
	11. Yaptığım işle kişisel hedeflerime ulaşabiliyorum.	3,85	,90	10
	12. Anlamlı bir amaç için çalıştığım duygusunu taşıyorum.	4,14	,84	7
	13. İşim, topluma hizmet etme imkânı veriyor.	4,16	,86	6
	14. İşim bana kurum içi ve dışında prestij ve saygınlık kazandırmaktadır.	4,13	,85	8
	Toplam	57,14(4,08)	8,85 (0,87)	

Tablo 2
Öğretim Üyelerinin İşleri Anlamlı Bulma Düzeyine İlişkin Görüşlerin Betimsel İstatistikleri (Continued)

	Madde	\bar{X}	S	Önem Sırası
İşin Kendisi	1. Yaptığım işin hayatta yapmak istediğim iş olması için gayret ederim.	4,29	,77	6
	2. Hayatta yapmak istediklerimi yapma imkânı sağlayan bir işi yapmak isterim.	4,36	,79	4
	3. İşimle kurduğum ilişkinin bana, parayla karşılaştırılmayacak başka ödülleri sunduğuna inanırım.	4,24	,90	7
	4. Kendimle uyumlu bir işi yapmayı arzu ederim.	4,39	,80	3
	5. İşimi çok severek yapıyorum.	4,34	,76	5
	6. İşimi yaparken zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.	4,21	,86	9
	7. Çalışırken sürekli geliştiğimi düşünüyorum.	4,23	,80	8
	8. İşim yeni şeyler yapma imkânı vermektedir.	4,16	,86	10
	9. İşim, yeni şeyler öğrenme imkânı vermektedir.	4,40	,71	1
	10. İşim sürekli yaratıcılık gerektirmektedir.	4,06	,84	13
	11. İşimi nasıl yapacağıma kendim karar veririm.	4,12	,80	12
	12. İşim çok çaba gerektirmektedir.	4,40	,71	2
	13. İşim değişik şeyleri, değişik araç ve yöntemlerle yapma şansı veriyor.	4,14	,83	11
	Toplam	55,39(4,26)	6,71 (0,80)	
İşte kendini algılama	1. Çalışırken, adeta işimle bütünleşirim.	4,13	,76	1
	2. İşimde hep bir sonraki amaca ulaşma heyecanımla çalışırım.	4,01	,83	2
	3. İşimde çalışırken her şeyi unuturum.	3,64	,95	6
	4. İşimi yaparken hissettiğim derin doyum hayatıma ayrı bir anlam katar.	3,78	,90	4
	5. Benim için önemli olan işin sonundaki başarıdan çok işimi yaparken duyduğum heyecandır.	3,50	1,01	8
	6. Enerjimi büyük ölçüde harcamayı gerektiren bir işi yapmak isterim.	3,49	1,03	9
	7. İş dışı zamanlarda bile işi düşünürüm.	3,28	1,13	10
	8. Benim için çalışmak, ekmeğe ve su kadar hayati bir ihtiyaçtır.	3,58	1,11	7
	9. İşimi yaparken otomatik olarak neyi, nasıl yapacağımı biliyorum.	3,93	,83	3
	10. İşimi yaparken kendimi başlı başına heyecan verici bir keşif içinde hissediyorum.	3,69	,90	5
	11. Ailem ve işim arasında bir tercih söz konusu olduğunda işimi tercih ederim.	1,93	1,07	12
	12. Gerçek doyumumu ailemden ziyade işimden elde ediyorum	1,94	1,05	11
	Toplam	40,96(3,41)	7,32(0,96)	
Denge Anlayışı	1. İşimde kazandığım para geçinmeye yetiyor.	3,71	1,13	3
	2. İşim ve özel yaşamım arasındaki dengeyi koruyorum.	3,79	,96	1
	3. İşime de özel hayatıma da yeterli vakit ayırabiliyorum.	3,54	1,05	4
	4. Kendim ve iş arkadaşlarım arasındaki dengeyi, etkili yönetebiliyorum.	3,73	,87	2
	5. Zamanımı, işimden çok aileme ayırıyorum.	2,58	,98	7
	6. Enerjimi ailemden çok işimde harcıyorum.	3,15	1,05	5
	7. Kaynaklarımı işimden çok aileme ayırıyorum.	3,12	1,04	6
	Toplam	23,65(3,37)	3,98(1,01)	
	N = 385			

Tablo 2’de izleneceği gibi, öğretim üyeleri en yüksek katılımı İşin Kendisi boyutunda ($55.39/\bar{X}=4.26$) ve tamamen düzeyinde; en düşük katılımı Denge anlayışı boyutunda ($23,65 / \bar{X}=3.37$) ve biraz düzeyinde anlamlı bulmaktadır.

“Katkı Anlayışı” boyutunda öğretim üyeleri işlerini “büyük ölçüde” ($57.14/=4.08$) anlamlı bulmaktadır. Öğretim üyeleri en yüksek katılım gösterdikleri ilk üç maddeye: “Yaptığım işle başkalarına faydalı oluyorum” ($\bar{X}=4.48$), “İşimde çalışırken anlamlı bir amaca hizmet ettiğimi düşünüyorum.” ($\bar{X}=4.33$) ve “Yaptığım işle, parçası olduğum üniversiteme hizmet ediyorum” ($\bar{X}=4.30$) “tamamen” düzeyinde ; en düşük katılım gösterilen “Yaptığım işle, insanlığa önemli katkı sağladığım hissini yaşıyorum.” ($\bar{X}=3.77$), “İşimde ürettiklerimle fark yaratmanın hazzını yaşıyorum.” ($\bar{X}=3.77$) ve “İşimi yaparken başkalarının hayatlarının güzelleşmesine katkı sağlayabiliyorum.” ($\bar{X}=3.83$) maddelerine ise “Büyük ölçüde” düzeyinde katılım göstermişlerdir.

“İşin Kendisi” boyutunda öğretim üyeleri işlerini “tamamen” ($55.39/\bar{X}=4.26$) anlamlı bulmaktadır. Bu boyutta, öğretim üyelerinin “tamamen” düzeyinde en yüksek katılım gösterdikleri ilk üç madde : “İşim, yeni şeyler öğrenme imkânı vermektedir.” ($\bar{X}=4.40$), “İşim çok çaba gerektirmektedir.” ($\bar{X}=4.40$) ve “Kendimle uyumlu bir işi yapmayı arzu ederim.” ($\bar{X}=4.39$) iken; son üç sırada “İşim sürekli yaratıcılık gerektirmektedir.” ($\bar{X}=4.06$), “İşimi nasıl yapacağıma kendim karar veririm.” ($\bar{X}=4.12$) ve “İşim değişik şeyleri, değişik araç ve yöntemlerle yapma şansı veriyor.” ($\bar{X}=4.14$) maddeleridir.

Öğretim üyeleri “İşte Kendini Algılama” ($40.96 / \bar{X}=3.41$) boyutunda, işlerini “büyük ölçüde” anlamlı bulmaktadır. Öğretim üyeleri en yüksek katılım gösterdikleri ilk üç maddeye: “Çalışırken, adeta işimle bütünleşirim.” ($\bar{X}=4.13$), “İşimde hep bir sonraki amaca ulaşma heyecanıyla çalışırım” ($\bar{X}=4.01$) ve “İşimi yaparken otomatik olarak neyi, nasıl yapacağımı biliyorum.” ($\bar{X}=3.93$) “büyük ölçüde” düzeyinde; en düşük katılımı “çok az” düzeyinde “Ailem ve işim arasında bir tercih söz konusu olduğunda işimi tercih ederim” ($\bar{X}=1.93$) ve “Gerçek doyumunu ailemden ziyade işimden elde ediyorum” ($\bar{X}=1.94$) maddelerine göstermiştir.

“Denge Anlayışı” boyutunda öğretim üyeleri işlerini “biraz” düzeyinde ($23,65/\bar{X}=3.37$) anlamlı bulmaktadır. En yüksek katılım gösterilen ilk üç maddeye “İşim ve özel yaşamım arasındaki dengeyi koruyorum.” ($\bar{X}=3.79$), “Kendim ve iş arkadaşlarım arasındaki dengeyi, etkili yönetebiliyorum.” ($\bar{X}=3.73$) ve “İşimde kazandığım para geçinmeme yetiyor.” ($v=3.71$) “büyük ölçüde” ; son üç sırada katılım gösterilen “Kaynaklarımı işimden çok aileme ayırıyorum.” ($\bar{X}=3.12$) ve “Enerjimi ailemden çok işimde harcıyorum.” ($\bar{X}=3.15$) maddelerine “Biraz”, “Zamanımı, işimden çok aileme ayırıyorum.” ($\bar{X}=2.58$) maddesine “çok az” düzeyinde katılım gösterilmiştir.

İşlerini Anlamli Bulma Düzeyine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşlerinin Karşılaştırılması

Öğretim üyelerinin anlamli işin alt boyutunda işlerini anlamli bulma düzeylerine dair görüşleri arasında unvan, üniversite ve fakülte değişkenlerine göre anlamli bir farklılık olup olmadığı, verilerin, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılarak incelenmiştir. Öğretim üyelerinin Anlamli İş Ölçeği alt boyutlarında işlerini anlamli bulma düzeyine ilişkin görüşlerinin “Unvan” değişkenine göre karşılaştırmasına ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

İşlerini Anlamli Bulma Düzeyine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşlerinin “Unvan” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Unvan	n	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamli Fark (Dunnet C)
Katkı Anlayışı	1. Prof. Dr.	159	59,06	8,20	2, 382	8,291	.000**	1-3
	2. Doç.Dr.	93	57,04	8,15				
	3. Yrd. Doç. Dr.	133	54,90	9,57				
İşin kendisi	1. Prof. Dr.	159	56,22	6,37	2, 382	2,488	.084	
	2. Doç.Dr.	93	55,27	7,22				
	3. Yrd. Doç. Dr.	133	54,48	6,65				
İşte kendini algılama	1. Prof. Dr.	159	42,15	7,55	2, 382	4,701	.010**	1-3
	2. Doç.Dr.	93	40,95	7,30				
	3. Yrd. Doç. Dr.	133	39,54	6,83				
Denge anlayışı	1. Prof. Dr.	159	24,15	4,18	2, 382	2,535	.081	
	2. Doç.Dr.	93	23,59	3,40				
	3. Yrd. Doç. Dr.	133	23,10	4,06				

**p değeri 01 düzeyinde anlamlidir.

Anlamli işin “İşte kendini algılama” [$F_{(2, 382)} = 4.701; p < .05$] ve “Katkı Anlayışı” [$F_{(2, 382)} = 2,535; p > .05$] alt boyutlarında unvan değişkenine göre öğretim üyesi görüşleri arasında anlamli bir fark varken; “İşin kendisi” [$F_{(2, 382)} = 2,488; p > .05$] ve “Denge Anlayışı” [$F_{(2, 382)} = 2.488; p < .05$] alt boyutlarında görüşler arasında unvana göre anlamli yoktur. Grupların varyansları homojen olmadığından farkın kaynağını belirlemek üzere Dunnet C Testi uygulanmıştır. Bu iki boyutta da ortalamalar incelendiğinde profesörlerin ortalamasının, yardımcı doçentlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin Anlamli İş Ölçeği alt boyutlarında işlerini anlamli bulma düzeyine ilişkin görüşlerinin “Fakülte” değişkenine göre karşılaştırmasına ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
İşlerini Anlamlı Bulma Düzeyine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşlerinin “Fakülte”
Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Fakülte	n	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamlı Fark (Scheffe)
Katkı Anlayışı	1. Tıp Fakültesi	188	58,79	7,99	3, 381	6,326	.000**	1-3
	2. Mühendislik Fakültesi	92	57,13	9,11				1-4
	3. Eğitim Fakültesi	59	54,39	8,80				
	4. İİB Fakültesi	46	53,93	10,19				
İşin kendisi	1. Tıp Fakültesi	188	55,10	7,25	3, 381	1,531	.206	
	2. Mühendislik Fakültesi	92	56,57	5,92				
	3. Eğitim Fakültesi	59	54,38	5,87				
	4. İİB Fakültesi	46	55,53	6,75				
İşte kendini algılama	1. Tıp Fakültesi	188	40,55	7,44	3, 381	,704	.550	
	2. Mühendislik Fakültesi	92	41,31	7,20				
	3. Eğitim Fakültesi	59	42,00	6,61				
	4. İİB Fakültesi	46	40,60	7,95				
Denge anlayışı	1. Tıp Fakültesi	188	23,80	4,20	3, 381	,516	.671	
	2. Mühendislik Fakültesi	92	23,70	3,74				
	3. Eğitim Fakültesi	59	23,59	3,96				
	4. İİB Fakültesi	46	23,00	3,55				

**p değer, .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4’te görüldüğü gibi anlamlı işin sadece “Katkı Anlayışı” [$F_{(3, 381)}=6,326$; $p<.05$] alt boyutunda öğretim üyesi görüşleri arasında fakülte değişkenine göre anlamlı fark vardır. Farkın kaynağını belirlemek üzere uygulanan Scheffe Testi sonuçları incelendiğinde, Tıp Fakültesi ($\bar{X}=58.79$) ile Eğitim fakültesi ($\bar{X}=54.39$) ve Tıp Fakültesi ($\bar{X}=58.79$) ile İİB fakültesi ($\bar{X}=53.93$) öğretim üyesi görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde Tıp Fakültesi ortalamasının ($\bar{X}=59.06$), İİBF ($\bar{X}=53.93$) ve Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=54.39$) ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. “İşin Kendisi” [$F_{(3, 381)}=1,531$; $p>.05$], “İşte Kendini Algılama” [$F_{(3, 381)}=,704$; $p>.05$] ve “Denge Anlayışı” [$F_{(3, 381)}=,516$; $p>.05$] alt boyutlarında öğretim üyesi görüşleri arasında fakülte değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretim üyelerinin Anlamlı İş Ölçeği alt boyutlarında işlerini anlamlı bulma düzeyine ilişkin görüşlerinin “Üniversite” değişkenine göre karşılaştırmasına ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
İşlerini Anlamli Bulma Düzeyine İlişkin Öğretim Üyesi Görüşlerinin “Üniversite” Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Unvan	n	\bar{X}	S	sd	F	P	Anlamli Fark
Katkı Anlayışı	1. Pamukkale Üniv.	125	57,19	8,69	2,382	,035	.965	
	2. Van 100. Yıl Üniv	82	57,31	8,08				
	3. Ankara Üniv.	178	57,02	9,34				
İşin kendisi	1. Pamukkale Üniv.	125	55,24	6,75	2,382	,093	.911	
	2. Van 100. Yıl Üniv	82	55,27	6,96				
	3. Ankara Üniv.	178	55,55	6,59				
İşte kendini algılama	1. Pamukkale Üniv.	125	40,56	7,19	2,382	,751	.472	
	2. Van 100. Yıl Üniv	82	41,81	7,18				
	3. Ankara Üniv.	178	40,85	7,47				
Denge anlayışı	1. Pamukkale Üniv.	125	23,69	3,96	2,382	2,896	.056	
	2. Van 100. Yıl Üniv	82	24,50	4,16				
	3. Ankara Üniv.	178	23,23	3,86				

Tablo 5’te görüldüğü gibi anlamli işin “Katkı Anlayışı” [$F_{(2,382)} = ,035; p > .05$], “İşin Kendisi” [$F_{(2,382)} = ,093; p > .05$], “İşte Kendini Algılama” [$F_{(2,382)} = ,751; p > .05$] ve “Denge Anlayışı” [$F_{(2,382)} = 2,896; p > .05$] alt boyutlarında öğretim üyesi görüşleri arasında üniversite değişkenine göre anlamli bir fark yoktur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretim üyeleri işlerini, anlamli işin dört boyutunda sırasıyla; “işin kendisi”, “katkı anlayışı”, “işte kendini algılama” ve “denge anlayışı” sıralaması içinde anlamli bulmaktadırlar. İşin kendisi “tamamen”, Katkı anlayışı ve İşte kendini algılama “büyük ölçüde”, “denge anlayışı” ise “biraz” düzeyinde anlamli bulunmuştur. “İşin kendisi” boyutunda kişinin yürüttüğü işle; amaçlarına ve yüksek performansa ulaşabilmesi, özerk olması, tümüyle kendini işine verme, gelişme gibi özellikleri ifade eden boyuttur (Chalofsky, 2003 ; Miller, 2010). Bu boyuta tamamen düzeyinde katılım gösterilmesi, öğretim üyelerinin yaptıkları işle bütünleşme içinde olduklarını göstermektedir. Bu bulgu büyük ölçüde mesleğin doğasına bağlanabilir. Zira öğretim üyeliği büyük ölçüde özerk çalışabilme, gelişme, yaratıcılık imkânı vermektedir. Morin, Tonelli & Pliopas’ın (2007) araştırması, özerklik ve görevin doğasının “anlamli iş”in temel değerleri olduğu; Miller’in(2008) araştırması da benzer şekilde katılımcıların %75’inin işin kendisi boyutunu en yüksek düzeyde anlamli bulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu bulgular, öğretim üyelerinin yaptıkları işin felsefesi, işlem ve etkinliklerinden memnun oldukları ve bireysel ve meslekî doyum sağladıklarını sonucuna götürebilir. Anlamli iş yaşantısına sahip olmanın iş doyumunu ile ilişkili olduğu, alanyazında da belirtilmiştir (Barsh, Cranston & Clarke, 2008; Bunderson & Thompson, 2009). Bu boyutta görece en çok katılım gösterilen maddelerinin de-

yeni şeyler öğrenme, potansiyelini kullanma, yaratıcılıklarını geliştirme, özerklik, kendilerine özgü yöntemleri kullanabilir olma- bu görüşü desteklediği söylenebilir. İşinde yaratıcılığı kullanma imkânı ve özerkliğin, işi anlamalı bulmadaki önemi, benzer araştırmalarla da desteklenmektedir. Brown vd. (2001) işin sağladığı yaratıcılık olanağının işgörenlerin işlerini anlamalı bulma düzeyini artırdığı; anlamalı işin katılımcılar tarafından büyük ölçüde “keşfedici iş” olarak tanımlandığı bulunmuştur. Benzer bir araştırma da kendini keşfetme ve işiyle başkalarının hayatında fark yaratarak başarılı olmanın, işini anlamalı bulmayı etkilediği bulunmuştur (Ayers, Miller-Dyce & Carlone, 2008). Bowie’ye (1998) göre de kişiye özerklik ve bağımsızlık deneyimi sağlamak, anlamalı işin önemli özelliklerindedir. Bu araştırmanın önemli sonuçlarından biri mesleğin sağladığı esnekliğin ve özerkliğin, öğretim üyelerinin işlerini anlamalı bulmalarında etkili olmasıdır.

“İşin kendisi” boyutunda öğretim üyelerinin görüşleri arasında unvana ve üniversiteye göre herhangi bir fark yoktur, diğer bir deyişle profesör, doçent ve yardımcı doçentler işlerini benzer şekilde anlamalı görmektedirler. Bu bulgu aynı zamanda görece kurumlaşmış, kurumlaşma yolunda olan ve yeni kurulan üniversitede öğretim üyelerinin mesleklerini anlamalı buldukları gibi bir yoruma imkân verebilir. Öte yandan öğretim üyeleri fakülte değişkeninden bağımsız olarak işlerini anlamalı bulmaktadır. Hackman ve Oldham (1976) anlamalı işi, “işin özellikleri, çıktıları ve ürünleri arasındaki ilişkiye bağlı olarak oluşan bir psikolojik durum” olarak tanımlamışlar ve kişinin işini değerli, anlamalı, kıymetli olarak deneyimleme düzeyinin, işin anlamlılığını belirlediğini belirtmişlerdir. Bu açıdan öğretim üyelerinin üniversite, fakülte ve unvan fark etmeksizin işlerini (akademisyenlik mesleğini), “işlem, etkinlik, yaratıcılık, gelişme, özerklik, potansiyelini kullanma ve sunduğu başarı olanakları açısından yüksek statüde bir çalışma alanı olarak algıladıkları görülmektedir.

Katkı anlayışı boyutu bireyin işinin, bireyin kendisine ve en yakınından başlayarak diğerlerine olan fayda ve katkılarını ifade etmektedir. Öğretim üyeleri yaptıkları işle “büyük ölçüde” kendilerine, başkalarına, çevrelerine yarar sağladıklarını düşünmektedirler. Öğretim üyesi, okuma, yazma, inceleme, araştırma, bilgi edinme ve aktarma gibi iş etkinlikleriyle, kendine, yakınlarına ve kurumlara ve topluma katkı sağlama duygusunu yaşama olanağına sahiptir. Rulle ve Chalofsky’nin (2000) araştırması, “başkasının hayatını iyileştirme”nin anlamalı iş duygusuna ve iş doyumuna ulaştırdığı; benzer şekilde Robin’in (1998) araştırması da anlamalı işin diğer kişilere, gruplara, örgüte ve çevreye yaptığı ayırt edici, fark yaratıcı etkinlik ve katkılarının anlamalı işin dört önemli temasından birisi olduğunu bulmuştur. Alanyazında kişilerin başkalarına yarar sağlama, kendilerinden daha büyük bir güç ya da çevrenin iyiliği için bir etkinliği yürütüyor olma ve bu etkinliğe kendini vermesinin, anlamalı iş yaşantısının önemli bir göstergesi olduğu belirtilmektedir (Chalofsky, 2008; Miller, 2008).

Katkı anlayışı boyutunda unvana göre öğretim üyelerinin görüşleri arasında anlamalı fark vardır. Profesörler, yardımcı doçentlere göre bu boyutta işlerini daha anlamalı bulmaktadırlar. Anlamalı işin “katkı” boyutunda görece en yüksek

aritmetik ortalamaya sahip “yaptığım işle başkalarına faydalı oluyorum” mad-desidir. Bunun nedeni; profesörlerin yaş ve kıdem olarak meslekte daha ileride olmaları, unvanları gereği mesleğin daha fazla olanaklarına sahip olmaları ile kendilerine ve başkalarına daha fazla katkı ve yarar sağlaması gösterilebilir. Kona-kay ve Altay’ın (2011) 280 öğretim üyesi ile yaptıkları araştırmada profesörlerin yardımcı doçentlere göre daha çok iş doyumunu yaşadıkları; bir diğer çalışmada (Taşlıyan, Hırlak & Çiftçi, 2014) 45 yaş üstü öğretim üyelerinin, daha genç öğ-retim üyelerine göre daha olumlu bir ruh hali içinde oldukları bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007) profesörlerin üniversitelere yönelik duygusal bağlılık düzeyi, araştırma görevlilerinden daha yüksektir. Katkı anlayışı boyutunda görüşler arasında fakülte değişkenine göre de fark vardır. Tıp fakültesi öğretim üyeleri, İİBF ve eğitim fakültesi öğretim üyelerine göre işleriyle diğerlerine sağladıkları yararın işlerini anlamlı bulmada daha fazla katkı sağladığı görüşündedir. Tıp fakültesi öğretim üyelerinin meslekleri gereği görece doğrudan ve somut olarak insan ve insan sağlığıyla ilgili çalışmaları, mesleklerini, diğer fakülte öğretim üyelerine göre daha fazla katkı sağlıyor olarak algılamalarına neden olabilir. Bu sonuçlara dayalı olarak topluma hizmet çalışmalarının, üniversite yönetimleri tarafından sistematik, programlı cezbedici bir vizyon sunan programlar halinde öğretim üyelerine sunulması önerilebilir.

Benzeri araştırmalar özel –vakıf üniversiteleri öğretim üyeleri üzerinde yapı-labilir. Yapılan bu açımlayıcı araştırmadan sonra üniversite öğretim üyelerinin işlerini anlamlı bulmaları ile kariyer gelişimi, moral ve motivasyonları, verimli-likleri gibi değişkenler arası ilişkiler araştırılabilir. Çalışmanın karma araştırma deseni kapsamında yapılması da sosyal gerçekliği daha bir bütünlük ve tamlık içinde açıklaması olasılığı nedeniyle önerilebilir.

İşte kendini algılama. Bu boyut kişinin kendini, zihinsel, duygusal, bedensel ve ruhsal olarak tamamıyla işine ve iş çevresine vermesini, yaşamdaki amaçları-nın iş amacıyla bütünleşmesini; amaca ulaşma konusunda olumlu bir inanca sa-hip olmasını kapsamaktadır. Öğretim üyeleri, “işte kendini algılama” boyutunda “büyük ölçüde” işlerini anlamlı bulmaktadır. İşte kendini algılama boyutu, en genel anlamda bireyin iş kimliği ile bireysel kimliğinin uyumunu ifade etmekte-dir. Benzer şekilde İran’da bir üniversitenin 103 çalışanı ile yapılan araştırmada da kişisel yeterlik, esneklik ve olumlu düşünme gibi bireysel psikolojik serma-ye unsurları ile anlamlı iş arasında bir ilişki olduğu ve anlamlı işi yordadıkları (Mehrabi, Babri, Frohar, Khabazuan ve Salili, 2013) bulunmuştur. Pits’in (1995) araştırması da işini anlamlı bulmanın, işte kendini algılama ve kendilik duygusu (sense of self) ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşte kendini algılama boyutunda en çok ve en az katılım gösterilen maddelere göre öğretim üyeleri büyük ölçüde kendilerini işleri ile bütünleşmiş hissetmekte, bireysel amaçları için heyecanla çalışmakta, potansiyelini kullanarak, iş ve yaşam amacı uyumunu deneyimlemektedirler. Diğer yandan aile ve özel yaşamlarını, iş yaşamı doyumuna tercih etme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Lucas’a (2011) göre de anlamlı iş, benlik değeri duygusu ve amaçlılık hissettirir. Ancak

iş ve özel yaşam dengesi kurmak açısından tercih söz konusu olduğunda özel yaşam ve aile ağırlık kazanmaktadır. Bu da iş kimliğinin, bireysel–sosyal kimliklerle denge sağlama açısından sorunlu bir alanı işaret ettiğini gösterir niteliktedir. “İşte kendini algılama” boyutunda unvana göre anlamlı fark vardır. Profesörler, yardımcı doçentlere göre işte kendini algılama boyutunda işlerini daha anlamlı bulmaktadır. Bu bulgu, profesörlerin mesleklerinde daha uzun süre geçirmiş olmalarına; deneyim ve birikimlerinin onlara işleri ve kendileri arasındaki bütünleşme duygusuna dair çok sayıda geribildirim sağlayarak daha kararlı bir anlam duygusu vermesine bağlanabilir. Anlamlı işin gelişimsel bir yapı olduğu görüşü de (Mayseless ve Keren, 2014; Miller, 2008) bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu görüşe göre kişilerin anlamlı iş algıları, kariyerleri boyunca değişmekte ve gelişmektedir. Miller’ın (2008) araştırması bu bulguyu desteklemektedir. Buna göre en çok 60’lı yaşlardaki kişilerin, işte kendini algılama ötesinde anlamlı işin dört boyutunu birden tam anlamı ile deneyimlendiği, işe dair birleşmiş bütünlük duygusunu (integrated wholeness) hissettikleri bulunmuştur.

Diğer yandan iş ve kimlik arasındaki ilişki, kişinin işi ile kurduğu ilişkinin niteliğine göre şekillenebilmektedir. İş, insana verdiği benlik duygusuyla, belki de kişinin kimliğinin oluşumundaki en temel öğedir (Wieland, Bauer, & Deetz, 2009, Akt. Lair & Wailand, 2012). Bu açıdan da mesleğinde uzun süre geçiren bir çalışanın, işiyle bireysel kimliğinin bütünleşmiş olması olasılığı yüksektir. Bu sonuçlar, profesörlerin, görece yardımcı doçentlere göre işte kendilerini daha anlamlı bulmalarını açıklar niteliktedir. Bu bağlamda aslında anlamlı işin dört boyutunun birden bütünlük içinde olduğu “birleşmiş bütünlük” yaşantısına sahip olan kişilerin iş yaşamı konusundaki deneyim ve birikimlerinin aktarılmasını sağlayacak yönetsel mekanizmaların oluşturulması önerilebilir. Yeni kurulan bir çok üniversitede akademik yaşam ve kariyer gelişimi açısından görüş, geribildirim ve gelişme ihtiyacı içinde olan çok sayıda genç öğretim üyesi adayları bulunmaktadır. Yanı sıra deneyimli öğretim üyelerinin, yönetim açısından deneyimlerin yol göstericiliğine başvurarak; bölüm, fakülte ve üniversite kültürünün aktarımına katkı sağlayacak bir mentörlük mekanizmasının kurulması yararlı olabilecektir. Bu nedenle fakültelerde deneyimli, emeklilik sınırında ya da emekli öğretim üyeleri arasından bir mentorler kurulu oluşturulması önerilebilir.

Denge anlayışı boyutunda öğretim üyeleri işlerini “biraz” düzeyinde anlamlı bulmaktadır. İşleri ve özel yaşam/kişisel alanları arasındaki dengeyi kurmayı kapsayan bu boyuta öğretim üyeleri görece en düşük katılımı göstermiştir. Buna göre iş-yaşam dengesi kuramamak öğretim üyelerinin işlerini anlamlı bulmalarındaki en olumsuz etkiyi oluşturmaktadır. Bunun olası nedenleri bireysel ve örgütsel faktörlere bağlanabilir. Öğretim üyelerinin işleri ile iş dışı yaşamları arasında iş yükü, ekonomik nedenler, özlük hakları, iş ilişkilerinde huzursuzluk ve çatışma gibi nedenlerle denge sağlayamıyor oldukları düşünülebilir. Üç üniversiteden 291 öğretim üyesinin katıldığı araştırmada, yapılan iş karşılığında alınan ücret ile ilgili olarak öğretim üyelerinin memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu (Taşlıyan, Hırlak & Çiftçi, 2014); Mühendislik, Fen edebiyat ve İİBF den öğretim üyelerinin katıldığı bir diğer çalışmada ise yoğun ders yükünden dolayı yüksek düzeyde

tükenmişlik yaşadıkları ve asıl yapmak istedikleri çalışmalara zaman bulamıyor olmaktan sorun yaşadıkları tespit edilmiştir (Kutanis & Karakiraz,2013). Diğer yandan bireysel özelliklere bağlı olarak da iş-yaşam dengesi kurma zorlukları yaşanabilir. Caprioni'ye (1997) göre mükemmellik tutkusu, yapılan seçimlerle hayat üzerinde kontrolü sağlama yaklaşımı ve değerler kişilerin iş-yaşam dengesi kurmakta engelleyici olabilen etkenlerdir. Kişilerin işini anlamlı bulmaları iş doyumundan, örgütsel bağlılığa, motivasyon olarak bireysel ve örgütsel verimliliğe kadar pek çok alanda olumlu etkiye sahiptir. Bu anlamda üniversite yöneticilerinin, kişilerin işlerini anlamlı bulmalarını sağlayacak yönetsel düzenlemeleri yapmaları, işiyle kendini uyumlu hissedeceği örgütsel misyon ve vizyonu gerçekçi biçimde tasarlamaları, iş yükünü dengesini sağlayacak programları uygulamaları, özerk ve bağımsız çalışma koşullarını desteklemeleri önemlidir.

Mun'a (2013) göre iş-yaşam dengesi ve anlamlı iş birbirini tamamlayan iki kavram olarak bireysel ve örgütsel gelişim adına çok önemlidir. Chalofsky'e (2009) göre iş-yaşam dengesi, işe ve özel yaşama ayrılan sürenin eşit olması değildir. İş-yaşam dengesi, işgörenin iş ve kişisel ihtiyaçlarının uygun şekilde karşılandığı, içinde bulunmaktan onur duyduğu bir çevrede sağlanabilmektedir. İş-yaşam dengesi, örgütün, işgöreni ile ilgilenmesi durumunda işgörenin de örgütü ile ilgileneceğini ifade eden bir felsefedir. Bu açıdan bakıldığında öğretim üyelerinin işlerini anlamlı bulmalarına etki eden denge anlayışı boyutunun incelenmeye değer bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim üyelerinin iş yüklerinin dengeli dağılımına dönük yönetsel düzenlemeler, iş yaşam dengesini bozan kişisel ve örgütsel faktörlerin neler olduğunun saptanmasına dönük araştırmaların yapılması yararlı olacaktır.

Denge anlayışı boyutunda öğretim üyesi görüşlerinde, unvan, üniversite ve fakülte değişkenlerine göre fark yoktur. Denge anlayışı boyutunda fakülte, unvan ve üniversiteden bağımsız olarak öğretim üyeleri benzer görüştedir. Gerek görece kurumlaşmış, gerekse kurumlaşmakta olan üniversitelerde öğretim üyelerinin bu dengeyi kurmada sorun yaşamaları, yukarıda da vurgulandığı gibi öğretim üyelerinin kişilik ve mesleğin getirdiği kimi sınırlılıklar - iş yükü, ödeme sistemi, idari düzenlemeler ve merkezi yasal mevzuata tabi olmak gibi nedenlere bağlanabilir. Yanı sıra Türk üniversitelerinde gerek öğrenci sayılarının yüksekliği, gerekse yeterli sayıda öğretim üyesi olmamasının da, iş-yaşam dengesini bozucu bir etki yaptığı söylenebilir. Türkiye'de bir üniversitede örgüt sağlığı konusunda yapılan bir araştırma, örgüt sağlığını bireysel değişkenlerden çok örgütsel değişkenlerin belirlediği ve akademik unvanın örgüt sağlığı boyutları üzerinde etkili olmadığını bulmuştur (Polatçı, Ardıç & Kaya, 2008). Bu araştırma, yaygın sonuçların aksine iş-yaşam dengesi kurmada bireyin kişiliğinden çok örgütsel nedenlerin etkili olduğunu göstermektedir. Öğretim üyelerinin işlerinin bu boyutunu daha üst düzeyde anlamlı bulmaları için bu dengeyi kurmayı engelleyen bazı etkinlik ve formalitelerin azaltılması yanında, özlük haklarının iyileştirilmesi, zaman yönetimi gibi bireysel gelişim programlarının, iş ve özel yaşam dengesini sağlayacak aile dostu program ve politikaların uygulanması önerilebilir.

References/Kaynaklar

- Akar, F.(2015). *Yetenek yönetimi*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Axelrod, E. L., Handfield-Jones, H. & Welsh, T. A. (2001). The war for talent, survey-part two. *McKinsey Quarterly*, 2 , 9-12.
- Ayers, D. F., Miller-Dyce, C. & Carlone, D. (2008). Security, dignity, caring relationships, and meaningful work: Needs motivating participation in a job-training program. *Community College Review*, 35 (4), 257-276.
- Balcı, A. 2009. *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (7. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Barsh, J., Cranston, S. & Craske, R. A.(2008). Centered leadership: How talented women thrive. *Mc Kinsey Quarterly*, 8, 35-48.
- Bowie, N. E. (1998). A kantian theory of meaningful work. *Journal of Business Ethics*, 17 (9-10), 1083-1092.
- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Öğretim üyelerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-74.
- Brown, A., Kitchell, M., O'Neill, T., Locklear, J., Vosler, A. Kubek, D. & Dale, L.(2001). Identifying meaning and perceived level of satisfaction within the context of work. *Work*, 16, 219-226.
- Bunderson, J. S. & Thompson, J. A. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double – edged sword of deeply meaningful work, *Administrative Science Quarterly*, 54, 32-57.
- Caproni, P. J. (March,1997). Work-life balance: You can't get there from here. *Journal of Applied Behavioral Science*, 33 (1), 46-56.
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resources Development International*, 6 (1), 69-83.
- Chalofsky, N. (2007, October). The humane workplace: Aligning value-based organizational culture, meaningful work, and life balance. In *Presentation delivered at the Organization Development Network Conference, Baltimore*.
- Chalofsky, N. E. (2010). *Meaningful workplaces: Reframing how and where we work*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Chalofsky, N., & Krishna, V. (2009). Meaningfulness, commitment, and engagement: The intersection of a deeper level of intrinsic motivation, *Developing Human Resources*, 11, 189-203.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Cosack, S., Guthridge, M. & Lawson, E. (2010). Retaining key employees in times of change. *Mc Kinsey Quarterly*. 1-5.
- Darling, J. & Chalofsky, N. (2004). Spirituality in the workplace. *Human Resources and Their Development*, 2, <http://www.eolss.net/Eolss-sampleAllChapter.aspx> 10/05/2016 tarihinde alındı.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.

- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organization Behavior and Human Decision Processes*, 16, 250–279.
- Brown, A., Kitchell, M., O'Neill, T., Locklear, J., Vosler, A., Kubek, D., & Dale, L. (2001). Identifying meaning and perceived level of satisfaction within the context of work. *Work*, 16(3), 219-226.
- Konakay, G. ve Altaş, S. S. (2011). Öğretim üyelerinde tükenmişlik ve iş tatmini düzeylerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi örneği. *SAÜ, Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 35-71.
- Kutanis, R. Ö., & Karakiraz, A. (2013). Akademisyenlerde tükenmişliğin Kopenhag Tükenmişlik Envanteri (CBI) ile ölçülmesi: Bir devlet üniversitesi örneği. *The Journal of Business Science*, 1(2), 13-30.
- Lair, D. J., & Wieland, S. M. (2012). What are you going to do with that major? Colloquial speech and the meanings of work and education. *Management Communication Quarterly*, 26(3), 423-452.
- Lieff, S. J. (2009). The missing link in academic career planning and development: Pursuit of meaningful and aligned work. *Academic Medicine*, 84 (10), 1383-1388.
- Li, F. F. & Devos, P. (2008). *Talent management: Art or science: The invisible mechanism between talent and talent factory*. (Unpublished master's thesis). University of Kalmar, Sweden.
- Lucas, K. (2011). Blue-collar discourses of workplace dignity: Using outgroup comparisons to construct positive identities. *Management Communication Quarterly*, 25, 353-374.
- Luecke, R. (2009). *En iyi elemanı işe almak ve elde tutmak*. (Çev. Ö. Sarıkaya). İstanbul: İş Bankası Bankası Kültür Yayınları.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. 2 from, <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm#r13>.
- Mayseless, O. & Keren, E.(2014). Finding a meaningful life as a developmental task in emerging adulthood: The domains of love and work across cultures. *Emerging Adulthood*, 2(1) 63-73.
- McClure, J. P., & Brown, J. M. (2008). Belonging at work. *Human Resource Development International*, 11(1), 3-17.
- Mehrabi, S. Babri, H. Frohar, M., Khabazuan, B. & Salili, S. (2013). Investigating the relationship between organizational psychological capital and meaning in the employees' work (Shahid Beheshti University as a Case Study). *International Journal of Human Resource Studies*, 3 (2), 42-50.
- Miller, C. S. (2008). *Meaningful work over the life course* (Unpublished doctoral thesis). Fielding Graduate University, USA.
- Morin, E., Tonelli, M. J. & Pliopas, A. L. V.(2007). O trabalho e seus sentidos. *Psicologia & Sociedade*, 19 (1) 47-56.
- Munn, S. L. (2013). Unveiling the work–life system the influence of work–life balance on meaningful work. *Advances in Developing Human Resources*, 15 (4), 401-417.

- Passmore, W. (1985). A comprehensive approach to planning an od/qwl strategy. In War-
rick, D. (Eds.). *Contemporary organization development: Current thinking and applica-
tions*. Glenview, IL: Scott Foresman and Company.
- Polatçı, S., Ardiç, K. ve Kaya, A. (2008). Akademik kurumlarda örgüt sağlığı ve örgüt
sağlığını etkileyen değişkenlerin analizi. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve
Ekonomi*, 15 (2), 145-161.
- Pitts, C. B. (1995). *Self as metaphor: Empirical, psychological, and theological approach*.
(Unpublished Doctoral Dissertation). Emory University, USA.
- Robin, C. S. (1998). *Existential perspectives on meaningful work: Explorations with executive
men*. (Unpublished doctoral thesis). The Fielding Institute, USA
- Rosso, B. D. , Dekas, H. G. & Wrzesniewski., A. (2010). *On The meaning of work: A theo-
retical integration and review, Research in Organizational Behavior*. 1-83.
- Ros, M., Schwartz, S. H. & Surkiss, S.(1999). Basic individual values work values, and the
meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1),49-71.
- Rulle, M. S. & Chalofsky, N.(2000). Employee perceptions of the meaning of empower-
ment. Academy of Human Resource Development Conference Proceedings, in K.
Peter Kuchinke (Ed.), *Academy of Human Resource Development (AHRD)*. Raleigh-
Durham, North Carolina, 70-77.
- Sinclair, M. L. (2004). *A talent management strategy for the justice institute of BC*. (Unpub-
lished doctoral dissertation). Royal Roads University, Victoria, Canada.
- Strack, R., Baier, J., & Fahlander, A. (2008). Managing demographic risk. *Harvard Busi-
ness Review*, 86(2), 119–128.
- Taşlıyan, M., Hırlak, B. ve Çiftçi, G. E.(2014). Öğretim üyelerinde duygusal zekâ, iş
tatmini ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Business Research Turk*,
6 (3), 63-80.
- Terez, T. (2000). *22 keys to creating a meaningful workplace*. Holbrook, MA: Adams Media.
- Tucker, E., Kao, T., & Verma, N. (2006). *Next- generation talent management: Insight on
how workforce trends are changing the face of talent management*. Hewitt Associates
LLC, 1-27.
- Treadgold, R. J. (1997). *Engagement in meaningful work: Its relationship to stress, depressi-
on, and clarity of self- concept*. (Unpublished doctoral dissertation). Saybrook Institu-
te: The Sciences and Engineering, USA.

The Relationship between the Perception of the Society Related to Teaching Profession and Teachers' Professional Motivation According to Teachers' Views

Öğretmenlerin Toplumdaki Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları ile Onların Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki

Abdurrahman İlğan¹, Hasan Ceviz²

Abstract

There is a big difficulty for teachers in order to reach the desired aims, and teachers need motivation to do this job properly. The aim of the study, which is managed in a quantitative approach, is to define the relationship between how teaching profession is seen for society and perception of teachers' professional motivation from a teacher's perception for both variables. And finally, analyses were made on how the teachers' professional perception from society predicts their professional motivation. The research has conducted on survey method. The sample of the study was consisted of 545 teachers working in primary school, middle high school and high school in the province center of Düzce. Both instruments used in the research (motivation of teaching and perception of society related to teaching profession) developed by researchers and pilot application was also carried out. As a result of the research, it was found that the professional perceptions of the teachers were in moderate level and the professional motivations were relatively high. The correlation between the professional perceptions and professional motivations of teachers' is positive and intermediate level. It has been revealed that the perception of the teaching profession of society was at a low level of the professional motivation of teachers. It is seen that the low-level coefficient in path analysis was close to Pearson Correlation between occupational perception and occupational motivation. According to teachers, the perception of the teaching profession in the society, has been found to be the most predictor of "the profession and the value attributed to the profession" as one of the subscales of the motivation scale. It is possible to say that as the value / importance assigned by the society to the teaching profession increases, the motivation of the teacher will increase at a low level.

Keywords: Teaching profession, social perception, professional motivation

Öz

Eğitimin arzu edilen hedeflere ulaşması konusunda öğretmenlere büyük düşmektedir ve bu işi layıkıyla yapabilmeleri için öğretmenlerin motivasyona ihtiyaçları vardır. Nicel yaklaşımla yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin bakış açısıyla, toplumda öğretmenlik mesleğinin nasıl görüldüğüne, bu algının öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ne derece etkilediğine ve öğretmenlerin toplum gözündeki mesleki algılarının onların mesleki motivasyonlarını ne derece yordadığına ilişkin analizler yapılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın örneklemini, Düzce ili Merkez ilçesinde, kamuda görevli ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 545 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan her iki ölçme aracı da (mesleki algı ve mesleki motivasyon) araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleki algılarının orta düzeyde, mesleki motivasyonlarının ise görece yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile mesleki algıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde korelasyon vardır. Öğretmen görüşlerine göre toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını yordama gücünün düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Yol analizinde ortaya çıkan düşük düzeydeki katsayının, mesleki algı ile mesleki motivasyon arasındaki Pearson Korelasyonuna da yakın olduğu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre toplumdaki öğretmenlik mesleği algısının, motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından en çok "mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer"i yordadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen algısına göre, toplumun öğretmenlik mesleğine atfettiği değer / önem arttıkça, öğretmen motivasyonunun düşük düzeyde de olsa artacağını söylemek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik mesleği, toplumsal algı, mesleki motivasyon

Received: 13.08.2018 / Revision received: 20.12.2018 / Approved: 23.05.2019

¹ Assoc. Prof. Dr., İzmir Demokrasi University, İzmir-Turkey, abdrahmanilgan@idu.edu.tr; ² Teacher, Yıldırım Bayezid İmam Hatip Ortaokulu, Bursa-Turkey, cvz06@hotmail.com

Atf için/Please cite as:

İlğan, A., & Ceviz, H. (2019). The relationship between the perception of the society related to teaching profession and teachers' professional motivation according to teachers view. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 285-338. doi: 10.14527/kuey.2019.008.

English Version

Introduction

Today, each state must compete with the other states to expand and develop. They need well trained citizens in order to survive in this competitive setting. In addition to providing quality education to their citizens, the states would have qualified man power and outshine than the others providing that they supply their citizens with education which is modernized, high quality, critical, questioning and scientific. In this sense, one of the most critical aspects of education is teacher. The more productive, qualified, reproductive the teachers are, the more successful their students will be and it will be possible that the projected educational goals will be attained.

Each individual and each professional would like to be respected by the society and be valued. Teachers need such respect compared to the other professions. It is not possible that students show respect when the society do not respect to a profession. It is also so hard to maintain educational activities for years if the students do not respect to their teacher or value him/her. Social status of their profession, teacher's character and various circumstances at schools influence teacher's professional achievements, in addition to deciding to do their profession voluntarily (Bursalıoğlu, 2000). There are essential differences between countries with respect to teachers' social status. A comprehensive study was carried out by Varkey Gems Foundation (2013) on 1000 participants at 21 countries in order to reveal the people's attitudes towards teachers/their social status and published as 2013 Global Teacher Status Index. Based on this study, teachers had the highest status in People Republic of China while they had the lowest in Israel. Teachers are respected far more in China, South Korea, Turkey, Egypt and Greece than in Europe and Anglo-Saxon countries (see Table 1).

Table 1
Teacher's Respect Status Index Ranking

Country	Index rank	PISA rank (1 highest)
China	100	3
Greece	73.7	17
Turkey	68	19
South Korea	62	4
New Zealand	54	6
Egypt	49.3	No data
Singapore	46.3	1
Holland	40.3	7

Table 1
Teacher's Respect Status Index Ranking (Continued)

Country	Index rank	PISA rank (1 highest)
USA	38.4	12
UK	36.7	10
France	32.3	11
Spain	30.7	16
Finland	28.9	2
Portugal	26	14
Switzerland	23.8	8
Germany	21.6	9
Japan	16.2	5
Italy	13	15
Czech Republic	12.1	13
Brazil	2.4	20
Israel	2	18

Varkey GEMS Foundation. (2013). *Teacher Status Index*. London.

When Table 1 was analyzed, it was noticed that teachers from Turkey were in the third in the respectability rank. In the study, China was ranked the first with 100 points, Greece was the second with 73 points and Turkey was the third with 68 points, had a better respectability score and left the countries which had the highest PISA scores behind. There were significant differences between the countries in terms of parents' hoping their children to be teachers in the future. For instance, the rate of such parents was 8% in Israel while 50% of the Chinese parents supported their children to be prospective teachers. While this rate was higher in the countries like Turkey, South Korea and China, it was lower in Israel, Portugal and Brazil (Varkey GEMS Foundation, 2013). Another finding was that the students' respect rate to their teachers in Europe was lower compared to Asian and Middle Eastern countries. Students' respect rate in China to their teachers is around 75% (OECD, 2008).

A remarkable aspect of the report by Varkey GEMS Foundation (2013) was the lower educational performance (19th out of 21st countries) in spite of higher respectability and status of teaching profession. The expected case normally is having great achievements after working with devotion. In other words, it might be supposed that a profession is respected due to its higher performance. However, it is hard to claim such a situation in Turkey. The findings of the study carried out by Sunar (2015) in 32 cities on 2500 citizens titled "Work life in Turkey and respectability of professions was given in the Table 2.

Table 2
The Respectability of Professions Ranking in Turkey (first 20)

Rank	PROFESSION	AVERAGE SCORE	RANK	PROFESSION	AVERAGE SCORE
1	Med. Doctor	88,3	11	Pharmacist	75,79
2	Uni. Professor	83,32	12	Psychologist	75,55
3	Judge	82,17	13	Mechanical Eng.	75,26
4	Teacher	80,98	14	Gen. Manager	73,42
5	Dentist	79,5	15	Electrical Eng.	73,1
6	General	78,31	16	Lawyer	72,87
7	Governor	78,15	17	Research Asst.	72,84
8	Mil. Captain	77,9	18	Mayor	72,78
9	Ambassador	76,68	19	Civil Eng.	72,69
10	Architect	76,23	20	Petty Officer	70,73

Sunar (2015)

Seen in the Table 2, teaching profession ranked the 4th out of 126 professions with 80.98 professional respectability score. Corresponding with the similar studies on the issue, it was concluded that –even though the teachers think that they are not that much respected- teaching profession was a socially respectable profession.

As education, labour force and employment plannings have not been done properly, since the time beginning from the Ottoman Empire to the new millennium, appointing the university graduates without pedagogical formation background caused some kind of decrease respectability of teaching profession and negatively contributed a kind of misperception like “become a teacher if you cannot find any employment as a university graduate”. Such practices negatively influenced the perceptions concerning teaching is a profession which requires special training procedures. Due to ongoing employment policies, teaching profession has been open to the graduates of other fields, has become a profession which might easily be accessed and has become a profession any university graduate could be employed. Teaching has been turned into a profession like a gate of hope for the ones who cannot find employment in their own field of expertise (Eskicumali, 2002).

Teacher is the person who lights the way for his/her students, improves their creativity, their self confidence, and research/discussion skills. However, negative aspects like defects in educational system, indifference of the parents, relatively lower pays, not being valued by the society, physical inadequacies are of the handicaps which make it difficult for the teachers to love their professions and perform it in a productive way. Motivation is the thing giving power to the teach-

her who struggles with such problems. Being motivated and maintaining his/her motivation is vital for the teacher.

It is stated that the origin of the French and English word motivation -which is another variable of the existing study- comes from the word “motive”. It is hard to find the accurate equivalent for this concept (Eren, 2001, 251). Words like “incentive” or “arousal” could be used for the counterparts of the word “motive”. Motivation is and individual’s thoughts, hopes, beliefs or shortly his/her desires, needs and fears which set his/her in motion and which directs the behaviors (Örücü and Kambur, 2008). Process of motivation is shown in the Figure 1 below:



Figure 1. Process of motivation.

Özkalp and Sabuncuoğlu (1995: 86)

Motivation is the process rousing a person’s acts and providing to perform those acts in devotedly, willingly and with pleasure. Motivated people are willing to behave in accordance with definite goals. With reference to this statement; monitoring teachers’ economical, psyc-social needs and working atmosphere closely, seeking for the ways of solving their problems would directly increase the institutional performance and the prosperity of the system. Öncü (2012) states that increase in their motivation might provide the teachers and students to be more excited at school; Akbaba (2006) restates that motivation is the major factor helping them to face the problems at school and to love their profession. De Jesus and Lens (2005) highlighted that teachers who are motivated to perform their profession properly would do a great job to realize educational reforms, implement necessary changes, so they would have the feeling of accomplishment and happiness.

Motivation is divided into two groups as, external and internal motivation. In external motivation, a person acts under the influence of external factors and directed towards the desired behavior. Increasing employees’ pays, providing economical profits, giving various rewards, offering some facilities like promotion or paid holidays are of the examples of increasing factors of external motivation for employees (Sağlam, 2007). As for internal motivation, people act based on internal dynamics on their own without requiring any external motives. Characteristics like self-pride, desire to learn, willingness to be qualified, desire to be improved, loving his/her job, interest and strong professional ethics, private value system might increase the person’s internal motivation level (Sağlam, 2007). The feelings like interest and love are dominant in internal motivation, but in external motivation there is desire to gain a definite goal (Özdaşlı and Akman, 2012: 74).

A lot of studies done before on the employees showed that there are strong connections between their satisfaction, love for the job and being productive. In order to realize desired motivational level, considering personal differences, be-

ing aware of personal needs and using appropriate methods are essential factors. Examining the studies on professional motivation, it is noticed that professional motivation is interconnected with some other factors related to work life. Ün-sar (2011) concluded in the study which he examined tendency to quit job and professional motivation that people who were not motivated to their jobs were highly inclined to quit their jobs. Çakar and Ceylan (2005) concluded similar findings in their study titled the influence of professional motivation on loyalties of employees and their inclination to quit their job; moreover, they found out that the employees who had lower motivation levels also had lower organizational loyalties. Park and Rainey (2012) inferred as the result of their research that the ones with higher professional motivation had better social dialogue than with the lower motivation levels. Each place of employment might have diverse conditions which could corrupt motivation. Consequently, employees' behaviors and the reasons behind their behaviors must be known well to motivate them. The reason why there are so many theories concerning motivation is that human beings are complicated entities and it is hard to explain their behaviours on the basis of only one reason or a theory (Sabuncuoğlu and Tüz, 2005).

Motivation and performance are quite interconnected as they both issue person employees' productivity. Motivation supports person's achievement and directly influence performance. Performance appears as personal results related with organizational productivity. Being motivated is not sufficient alone to show the desired performance. Önen and Tüzün (2005) explained performance as a result of togetherness of motivation and skill and formulated as below:

$$\text{Performance} = \text{Skill} \times \text{Motivation}$$

Constant changes in educational policies; not being able to form clear, significant and long-lasting political lines in education and not being able to get the intended success rates; thinking that technological tools like computer and internet would replace teachers are of the reasons which decrease respectability of teachers' deserve by the community. What is more, frequent negative news appeared in the media and the misperceiving these exceptional situations as if they are usual and happen occasionally would damage teachers' respectability in the society. The films broadcasted as TV series in the Turkish televisions concerning school and students "Vurun Kahpeye" by Halide Edip Adıvar, "Çalığışu" by Reşat Nuri Güntekin and "Hababam Sınıfı" by Rıfat Ilgaz which was also adapted to the cinema typify idealistic teachers who devote themselves to their profession (Yüksel, 2015). On the other hand, as another TV series with school theme "Arka Sıradakiler" is one of the most popular TV series which had 193 episodes and broadcasted in the Turkish televisions represented teachers by some kind of negative images (Kıncal, Şahin, Tüzel, 2012). It might also be stated that Films and TV series are of the facts which influence teachers' professional respectability.

The Purpose of the Research

The general purpose of this research is how the teachers working at public schools (elementary, secondary and high school) perceive their profession in the eyes of the society and how their perceptions influenced their motivation. Teachers' professional motivation generally correlated with the attitudes of their head, school atmosphere, students'/parents profiles and economical aspects. Within the scope of this study, hypothesizing that social perceptions influence the teachers' motivation; teacher' motivation is examined as dependent variable and social perception is examined as independent variable. The problem statement of the study is "how do the teachers' views of the perceptions of the society on the teaching profession predict the teachers' professional motivation? The answers are sought to the following questions:

1. How does the society perceive the teaching profession according to the teachers' views?
2. Are there any significant differences between the teachers' views of perception of the society regarding their profession based on the variables like gender, age, subject they teach, school type and educational status?
3. What is the level of the teachers' professional motivation?
4. Are there any significant differences between the teachers' motivational level based on the variables like gender, age, subject they teach, school type and educational status?
5. What is the statistical relation between the teachers' views of the perceptions of the society regarding teaching profession and the teachers' professional motivation?
6. What level does the teachers' views of the perceptions of the society on the teaching profession predict the teachers' professional motivation?

Method

In this part, the information is given regarding the research model, target population and the sample of the study, development of the instrument to collect the data, data collection and analysis of the data.

Research Model

Relational screening model is used in the existing research aiming to define what level do the teachers' views of perception of the society regarding their profession predict the teachers' professional motivation (Fraenkel and Wallen, 2009). Relational studies are the researches showing the level of changes between two variables (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012).

Target Population and Sampling

Target population of the study is comprised of the teachers working at elementary, secondary and high schools in Düzce. There are 4407 teachers working in Düzce (2018) at schools from all categories. The sample of the study is limited to the city center of Düzce and comprised of 545 teachers in total working at public schools as; 13 elementary, 14 secondary and 7 high schools. The sample schools are defined as a cluster using simple random sampling method. The numbers of the teachers participated to the study and the subjects they teach are as given in the Table 3.

Table 3

The Subjects and Numbers of the Teachers Participating in the Study

Category	Subject	Number	Percentage	Total
Primary School and Preschool	Primary School	136	24.9	159
	Preschool	23	4.2	
Numerical	Math	44	8	106
	Science	28	5.1	
	Chemistry	9	1.6	
	Biology	10	1.8	
	Physics	5	0.9	
	IT	10	1.8	
Social	Social Sciences	15	2.75	74
	History	9	1.6	
	Geography	12	2.2	
	Philosophy	5	0.9	
	History of Art	1	0.18	
	Religious Culture and Ethics	19	3.5	
	Psychological Counseling	13	2.4	
Language	Turkish	30	5.5	95
	German	1	0.18	
	English	42	7.7	
	Literature	22	4	
Art and Skills	Art	10	1.8	53
	Technology and Design	9	1.6	
	PE	24	4.4	
	Music	10	1.8	

Table 3
The Subjects and Numbers of the Teachers Participating in the Study (Continued)

Category	Subject	Number	Percentage	Total
Vocational	Special Education	13	2.3	37
	Furniture	1	0.18	
	Constructure	1	0.18	
	Ceramic	1	0.18	
	Clothing	5	0.9	
	Journalism	1	0.18	
	Religious Vocational School Vocational Courses	8	1.4	
	Child Development	1	0.18	
	Graphics	3	0.5	
	Crafts	1	0.18	
	Accounting	1	0.18	
	Office Management	1	0.18	
Not Stated the Subject		21	3,9	21
TOTAL			545	

As can be seen in the Table 3, most of the teachers participating to the study are female teachers (56.5%), remaining ones are male teachers (43.5%). As for the school types, majority of the teachers are from secondary schools (33.2), elementary school teachers are in the second rank (31%). In the third rank are teachers working at vocational high schools (18.7), the remaining part is consisted of teachers from general high schools (17.1).

Instruments for Data Collection

The necessary data for the study is collected through implementation of two scales. These scales are Professional Perception Scale and Professional Motivation Scale. The scales are developed by the researchers. During the development process of the scale, related literature is reviewed, considerations of teachers on this issue are asked and item pool is formed. Then, the views of the academicians who are the professionals in the field are taken for structural validity, pilot practice is realized afterwards. During the development process of the scales, both scales are implemented to 200 teachers teaching diverse subjects and working at different public-school levels. In order to find out about the validity and reliability of the scales; factor analysis is done for the structural validity; internal consistency coefficients are calculated for the reliability.

As the result of the analysis of pilot implementation of the Professional Perception Scale, scale has just one stable factor. Total explained variance of the scale is 33.62%, and Cronbach Alpha internal consistency coefficient is .91 and

KMO value is calculated as .90. As the result of the analysis the number of the items in the Professional Perception Scale is reduced to 26. There are 9 negative statements in the items and the scale is implemented that way. It is a five-point Likert scale.

As the result of the pilot implementation done for professional motivation which is the other variable of the study, it is found out that the scale has five subscales. The total explained variance is 66.05%, Cronbach Alpha internal consistency coefficient is .95 and KMO value is .93. The items with lower factor loads and cyclical items are excluded from the scale. The final state of the scale has 30 items and it is implemented. It is a five-point-Likert scale.

After the pilot implementation, validity and reliability analysis are repeated as the result of the final stage. As consequence, similar values are seen as; KMO value of the Professional Perception Scale is .93, Cronbach Alpha is .91, Eigenvalue is 8.29, total explained variance is 31.90%, and factor loads vary between .35 and .72. As for the Professional Motivation Scale; KMO value is .93 and factor loads vary between .35 and .72. Values related with total explained variance and Cronbach Alpha internal consistency coefficient are given in the Table 4:

Table 4
Analysis Values of the Professional Motivation

Subscales	Eigenvalue	Variance Explained (%)	Cronbach Alpha
Pleasure experienced by performing the profession	10.49	17,59	.90
The characteristics of the profession and the appreciated value of the profession	2.91	10.79	.79
Loyalty to the profession	1.82	10.78	.81
Professional self-sacrifice and devotion	1.25	9.99	.72
Contributions to the other people's lives	1.13	9.59	.78
Total		58.74	.94

Examining the Table 4, total explained variance of the Professional Motivation Scale is 58.74 with its five subscales and this might be considered as an acceptable level, reliability coefficient is seen to be quite high. It is acceptable if the total explained variance is between 40% and 60% (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). As a result of the final implementation, Cronbach Alpha internal consistency coefficients of both of the scales are higher than .80, so it might be stated that both of the scales do reliable measures.

Findings

Descriptive statistics regarding the Professional Perception Scale is shown in the Table 5. Taking these statistical results into consideration, social perception regarding teaching profession is seen to be a bit higher than the average (\bar{X} = 3.40); when considering 1 is the lowest, 5 is the highest and 3 is the average score.

Table 5
Average Scores and Standard Deviation of Professional Perception Scale Items

Statements / Items	N	\bar{X}	SS
1- The society is aware of the significance of teaching profession in the development of the country.	545	2.94	1.19
2- Teacher is the 'person who knows much' in the eye of the society.	545	3.09	1.00
3- I think the society considers my profession as "easily accessible and effortlessly performed".	545	3.83 ¹ / 2.18 ²	1.02
4- People trust us and entrust their children in the care of teachers.	545	3.78	0.82
5- The society sees teaching as a "holy profession".	545	3.14	1.02
6- I think there is a common conception in the society like "become a teacher at least if you cannot have a good profession".	545	3.58 ¹ / 2.42 ²	1.15
7- I think my views and considerations on any issue are valued due to my profession.	545	3.35	0.87
8- I think we are "depreciated" in the eye of the society as our number is too high.	545	3.34 ¹ / 2.66 ²	1.12
9- I think our profession is depreciated by the society as the students learn many things easily with the help of the internet.	545	3.00 ¹ / 3.00 ²	1.13
10- People think teachers are entitled to have a voice in their lives after their parents.	545	3.08	1.03
11- I am appreciated by the others as I am a teacher.	545	3.61	0.87
12- I am respected due to my profession by my family and relatives.	545	3.76	0.87
13- The society despises our profession considering our earnings.	545	3.25 ¹ / 2.75 ²	1.07
14- I am respected by the parents of my students.	545	3.74	0.79
15- I think the society does not consider my profession as a "career profession" due to implementations like substitute teachers and giving right to pedagogical formation certificate to almost all university graduates.	545	3.71 ¹ / 2.30 ²	1.03
16- The society shows the teachers as an example of "role models" for good human beings.	545	3.24	0.88
17- I think the respectability and image rate of teaching profession is high in the eye of the society.	545	2.82	0.97
18- I think the parents just allow the teachers except for themselves to discipline their children.	545	3.11	1.02

Table 5
Average Scores and Standard Deviation of Professional Perception Scale Items
(Continued)

Statements / Items	N	\bar{X}	SS
19- I think the society talks about the working hours and the length of my holidays instead of the importance of the job I perform.	545	4.30 ¹ / 1.71 ²	0.85
20- The people are aware that socially responsible, honest and hardworking individuals are brought up with the help of the teachers.	545	3.30	0.94
21- I think the society sees the teachers as a kind of educated childminders.	545	3.50 ¹ / 2.50 ²	1.02
22- I think my profession is considered as one of the credible ones by the society.	545	3.55	0.90
23- The society sympathizes the teachers.	545	3.28	0.86
24- The parents are not aware that a teacher takes care of 30 children in the classroom while they think it is sometimes very hard to take care of their own child.	545	3.96 ¹ / 2.04 ²	0.99
25- The society sees the teachers as the people who work patiently and devotedly.	545	3.19	0.99
26- Teaching profession is considered as a profession which requires "superior knowledge and skills".	545	2.96	0.99
Total	545	3.40	0.36

(* ¹ Normally encoded; ² Reversely encoded)

The following results are found when social perception regarding teaching profession is compared according to the teachers' demographical characteristics such as gender, age, teachers' subject, teachers' school type and educational status: Teachers' professional perception is significantly differed based on gender [$t_{(543)} = -2.62$; $p < .05$]. Considering the arithmetic mean, scores related with male teachers' views regarding social perception of teaching profession are higher than those of female teachers (Male: $\bar{X} = 3.04 >$ Female: $\bar{X} = 2.92$). There is a positive correlation at a lower level between the teachers' ages and their views of social perception on teaching profession [$r = 0.12$]. There are also statistically significant differences between the teachers' views based on the subject they teach [$F_{(6, 538)} = 2.32$; $p < .05$]. According to the findings, teachers teaching vocational subjects have more positive views of social perception than the teachers teaching arts and skills, numerical, pre-school/regular elementary class and language; teachers teaching social subjects have more positive views than the ones teaching language and numerical subjects.

Moreover, it is found out that there are statistically significant differences between the teachers' views based on the school type that they work [$F_{(3, 541)} = 4.78$; $p < .05$]. According to the results the scores concerning secondary schools' teachers' views regarding social perception on their profession is lower than both

general high school and vocational high school teachers' scores. However, there are not any statistically meaningful differences between the teachers' views based on their educational status [$\chi^2_{(2;545)} = 2.47; p > .05$]. Descriptive statistics of the subscales of the Professional Motivation Scale is shown in the Table 6.

Table 6
Descriptive Statistics of the Subscales of Teachers' Professional Motivation Scale

Variable	N	\bar{X}	Sd
1- Pleasure experienced by performing the profession	545	4.31	0.50
2- Contributions to the other people's lives	545	4.24	0.58
3- Professional self-sacrifice and devotion	545	4.07	0.53
4- The characteristics of the profession and the appreciated value of the profession	545	3.57	0.75
5- Loyalty to the profession	545	3.53	0.84
Total	545	4.01	0.48

When the results in the table 6 are examined: Arithmetic mean of the “pleasure experienced by performing the profession” subscale is $\bar{X} = 4.31$; $Sd = 0.50$; arithmetic mean of the “contributions to the other people’s lives” subscale is $\bar{X} = 4.24$; $Sd = 0.58$; arithmetic mean of the “professional self-sacrifice and devotion” is $\bar{X} = 4.07$; $Sd = 0.53$; arithmetic mean of the “characteristics of the profession and the appreciated value of the profession” is $\bar{X} = 3.57$; $Sd = 0.75$; and arithmetic mean of the “loyalty to the profession” is $\bar{X} = 3.53$; $SS = 0.84$. It is found out that the subscale with the highest score is “pleasure experienced by performing the profession” and the subscale with the lowest mean score is loyalty to the profession. Averages of the total scores of the teachers’ professional motivation scale are $\bar{X} = 4.01$; $SS = 0.48$. Based on the findings it might be stated that the teachers’ professional motivation is relatively high. In the Table 7, ANOVA for repeated measures of subscales of the teachers’ professional motivation scale are given:

Table 7
ANOVA for Repeated Measures of Subscales of the Teachers' Professional Motivation Scale

Source of Variance	Sum of Square	df	Mean of Square	F	p	Significant Difference		
Between Cases	677.58	544	42525.81	322.68	0,000	1-2	2-3	3-4
Measure	298.12	4	74.53			4-5		
Error	502.59	2176	0.23			1-3	2-4	3-5
Total	1478.30	2724				1-4	2-5	
						1-5		

Considering the findings in the Table 7, there are significant differences between the subscales [$F_{(4, 2176)} = 322.7; p < 0.01$]. So it might be stated that the difference between all the subscales are meaningful. Taking the arithmetic means into account, the subscale titled “pleasure experienced by performing the profession” has the highest average ($\bar{X} = 4.31$); then, “contributions to the other people’s lives” comes as the second highest subscale ($\bar{X} = 4.24$); thirdly, we see “professional self-sacrifice and devotion” subscale ($\bar{X} = 4.07$); “the characteristics of the profession and the appreciated value of the profession” is the fourth in the rank concerning the average score ($\bar{X} = 3.57$); “loyalty to the profession is the last one in the rank of average score ($\bar{X} = 3.53$).

The findings concerning the question if the teachers views’ on professional motivation differ based on their gender, age, subject they teach, school type that they work, and educational status are as the following: the teachers’ gender makes statistically significant difference in the “pleasure” subscale of the teachers’ professional motivation scale [$t_{(543)} = 4.38; p < .05$]. It might be expressed that female teachers ($\bar{X} = 4.39$) take more pleasure while performing their jobs compared to their male ($\bar{X} = 4.21$) counterparts. There is also statistically significant difference in the “loyalty” subscale of the professional motivation scale based on the gender [$t_{(543)} = 2.16; p < .05$]. Considering the average scores of arithmetic mean the female teachers ($\bar{X} = 3.60$) have higher scores in the “loyalty” subscale than the male teachers ($\bar{X} = 3.44$). Besides, there is statistically significant difference in the “contribution” subscale of the professional motivation scale based on the gender [$t_{(543)} = 3.54; p < .05$]. Considering the average scores of arithmetic mean the female teachers ($\bar{X} = 4.31$) have higher scores in the “contribution” subscale than the male teachers ($\bar{X} = 4.14$). The result of the Spearman Correlation analysis between the teachers’ professional motivation and their ages is shown in the Table 8.

Table 8
Spearman Correlation Analysis Between the Teachers' Professional Motivation and their Ages

	1	2	3	4	5	6
Variables						
1- Age	1	-0.09**	0.003**	-0.15**	-0.14**	-0.11**
2- Pleasure		1	0.48**	0.51**	0.58**	0.70**
3- Value			1	0.57**	0.41**	0.48**
4- Loyalty				1	0.28**	0.43**
5- Self-Sacrifice					1	0.53**
6- Contribution						1

$n = 545$, * $p < .05$, ** $p < .01$

As can be seen in the Table 8, there is negative weak correlation between the teachers' ages and "pleasure" subscale [$r = -0.09$]; there is positive weak correlation between their ages and "value" subscale [$r = 0.003$]; there is negative weak correlation between their ages and "loyalty" subscale [$r = -0.15$]; here is negative weak correlation between their ages and "self-sacrifice" subscale [$r = -0.14$]; and here is negative weak correlation between their ages and "contribution" subscale [$r = -0.11$].

There is statistically significant difference based on the subjects that the teachers teach and "the pleasure they take while they perform their profession" which is the first subscale of the teachers' professional motivation scale [$F_{(6,538)} = 2.05$; $p < .05$]. According to the findings, elementary school teachers and preschool teachers ($\bar{X} = 4.40$) take more pleasure in their profession than the teachers teaching social subjects ($\bar{X} = 4.20$). There is also significant difference based on the subjects in the professional self-sacrifice and devotion subscale [$F_{(6,538)} = 2.07$; $p < .05$]. Based on the findings, elementary and preschool teachers' average professional self-sacrifice and devotion scores are higher than the teachers of language and numerical subjects. On the other hand, there are not any significant differences between the subscales like contribution to the other people's lives, loyalty to the profession and the characteristics of the profession and the appreciated value of the profession based on the teachers' subjects.

According to one way factor analysis (ANOVA) results displaying if there are any significant differences between the professional motivations of the teachers participating in the study based on the school types, there is significant difference between "the pleasure experienced by performing the profession" based on the school type [$F_{(3,541)} = 4.44$; $p < .05$]. Considering the findings, the pleasure that general high school teachers take is lower compared to elementary school teachers, preschool teachers, secondary school teachers and vocational high school teachers. There is statistically significant difference between the loyalty to

the profession based on the teachers' school type [$F_{(3,541)} = 4.94$; $p < .05$]. Considering the findings elementary school teachers are more loyal to their profession compared to the general high school teachers; vocational high school teachers are more loyal to their profession compared to both secondary and general high school teachers in terms of professional motivation.

Due to the noticeable differences between the numbers of the teacher group, nonparametric statistics is used to see if there are significant differences between the professional motivation of the teachers and their educational status. Kruskal Wallis (KW) test is used for this purpose and the results are as below: Among the subscales of the teachers' professional motivation, there is significant difference between only "loyalty to the profession and the teachers' educational status [$\chi^2_{(2,545)} = 6.29$; $p < 0.05$]; that is, the associate degree graduates are more loyal to their profession than the ones who have graduate degree. In the Table 9, results of Pearson correlation coefficient analysis between the teachers' professional perceptions and their professional motivation are given:

Table 9

Pearson Correlation Coefficient Analysis Between the Teachers' Professional Perceptions and their Professional Motivation

	1	2	3	4	5	6
Variables						
1- Professional Perception	1	0.18**	0.51**	0.32**	0.14**	0.17**
2- Pleasure		1	0.47**	0.51**	0.57**	0.70**
3- Value			1	0.59**	0.41**	0.47**
4- Loyalty				1	0.28**	0.44**
5- Self-Sacrifice					1	0.52**
6- Contribution						1

$n = 545$, * $p < .05$, ** $p < .01$

In the Table 9, the results of Pearson correlation coefficient analysis are given which is done to check if there is a significant relationship between the teachers' professional perceptions and their professional motivation. Positive weak correlation between "professional perception" and "pleasure experienced by performing the profession [$r = 0.18$]; positive intermediate correlation between "professional perception" and "the characteristics of the profession and the appreciated value of the profession" [$r = 0.51$]; weak positive correlation between "professional perception" and "loyalty to the profession" [$r = 0.32$]; weak positive correlation between "professional perception" and "professional self-sacrifice and devotion" [$r = 0.14$]; positive weak correlation between "professional perception" and "contribution to the other people's lives [$r = 0.17$] are found. According to the results of Pearson correlation coefficient analysis which is done to check if there is a significant relationship between the teachers' professional percepti-

ons and their professional motivation, intermediate correlation is found between “professional motivation and “profession perception” [r= 0.35]. Thus, it might be stated that as the teachers’ perception gets higher/increases, their motivation increases as well.

The diverse analysis are done regarding the regression between the independents variable of the study which is “social perception on teaching profession” and the independent variable which is “teachers’ motivation”. As the first analysis (Figure 2), a dependent and an independent variable are included into the model, higher score shows higher motivational level. The other model (Figure 3) is the analysis which includes an independent variable and a dependent variable with five diverse subscales. The results of the path analysis are given in the Figure 2 regarding the regression between “social perception on teaching profession” which is unidimensional and “teachers’ motivation” as a latent variable.

As it could be seen in Figure 2, factor loadings of the indicators in the professional perception scale vary between .25 and .77 and they are moderate; moreover, higher correlation values between .60 and .89 are seen between the sum of the motivation scale and its subscales. Correlation coefficients from latent professional perception variable to the indicators and t values from motivation latent variable to the subscales are all seen to be significant. Fit indices concerning the model are given in the Table 10.

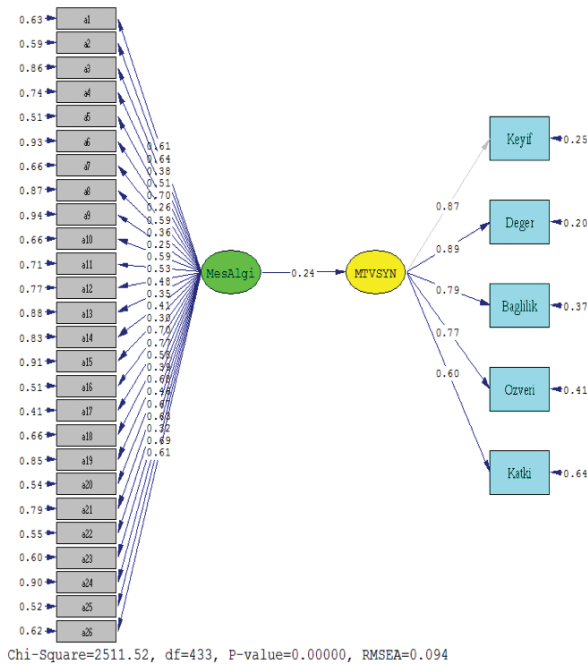


Figure 2. The result of path analysis regarding the prediction of social perception of teaching profession through total scores of the subscales of teacher motivation.

Table 10
Fit Index Values of the First Model on Prediction of Teacher Motivation

X ²	DF	P-Value	CFI	NFI	AGFI	IFI	GFI	SRMR	RMSEA
2511.52	433	0.000	0.93	0.91	0.74	0.93	0.77	0.08	0.09

As it could be seen in the Table 10, weak fit coefficient is found as $X^2 / df = 5.8$. Additionally, CFI, NFI, IFI, SRMR and RMSEA give acceptable fit indices, AGFI and GFI give weak fit indices. Considering all the values between the model and the data it might be stated that the model has acceptable indices.

Taking the values in the Figure 2 into consideration, it is found out that standardized coefficient between teacher perception and teacher motivation is as $\lambda = 0.24$, weak and positive. Based on the results, a unit increase in the social perception concerning the teaching profession would cause .24 point increase in the teachers' motivation. Regression equalization regarding the model is as follows:

$$\text{Motivation} = 0.24 * \text{Professional Perception, Error Variance} = 0.94; R^2 = 0.05$$

The perception of the society (or social perception in other words) which is the independent variable explains 5.6% of the variance. It is possible to say that the explanation rate of the produced model for the independent variable is low. The second model analysis related with path analysis is unidimensional and on the prediction of social perception regarding teaching profession of the teacher motivation directions. The results of the path analysis are given in the Figure 3.

As it can be seen in the Figure 3, the indicators in the professional perception scale vary between .25 and .76 the values are reasonable; besides, factor loads of subscales of motivation scale and the indicators are between .59 and .84.; they are highly correlated. Considering factor loads of the items of the subscales forming professional motivation, it appears that the items of pleasure subscale are between .59 and .84; items of the contribution subscale are between .64 and .76; items of the loyalty subscale are between .60 and .79; items of the value subscale are between .58 and .76; items of the self-sacrifice subscale are between .68 and .70. These values show that subscales have a major role in forming the main variable.

Regarding the values in the Figure 3, the variable which ideally predicts the dimensions of social perception on teaching profession and teacher motivation is the “characteristics of the profession and the appreciated value of the profession” ($\lambda = 0.65$), “loyalty to the profession” follows this subscale; then “contribution to the other people’s lives” ($\lambda = 0.31$) and “pleasure experienced by performing the profession” ($\lambda = 0.30$) come with similar coefficients. The last one is “self-sacrifice and devotion” ($\lambda = 0.26$). Regression equation regarding each of the subscale included in the model and independent variables is as the following:

PLEASURE= 0.30 * Professional Perception, Error Variance = 0.91; R² = 0.08

CONTRIBUTION= 0.31 * Professional Perception, Error Variance = 0.91; R² = 0.09

LOYALTY= 0.36 * Professional Perception, Error Variance = 0.87; R² = 0.13

VALUE= 0.65 * Professional Perception, Error Variance = 0.57; R² = 0.43

SELF-SACRIFICE= 0.26 * Professional Perception, Error Variance = 0.93; R² = 0.07

Social perception on teaching profession, which is the independent variable, explains the dependent variables which are the subscales of teacher motivation as; i) 8.8% of the variance in “pleasure experienced by performing the profession ii) 9.4% of the variance in “contribution to the other people’s lives” iii) 13% of the variance in “loyalty to the profession iv) 43% of the variance in “the characteristics of the profession and appreciated value of the profession” v) 7% of the variance in “professional self-sacrifice and devotion”. It is concluded that this model formed to explain the dimensions of the teachers’ professional motivation through social perception regarding teaching profession explains more variance than the previous model.

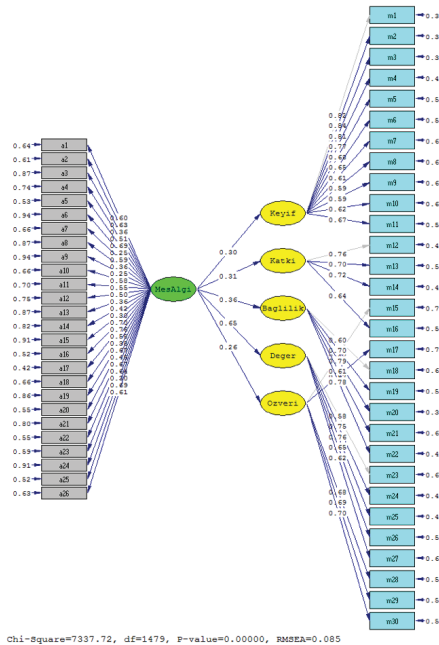


Figure 3. The result of path analysis regarding the social perception of teaching profession’s prediction of subscales of teacher motivation.

It appears that both the correlation coefficients from latent variable of the professional perception scale through the indicators and relational t-values from the motivation scales through the subscales are all significant. Fit indices regarding the model are given in the Table 11.

Table 11

Fit Index Values of the Second Model On Prediction of Teacher Motivation

X ²	DF	P-Value	CFI	NFI	AGFI	IFI	GFI	SRMR	RMSEA
7337.72	1479	0.000	0.92	0.90	0.65	0.92	0.67	0.14	0.08

Seen in the Table 11, $X^2/df = 4.96$, coefficient of concordance is weak. Additionally, CFI, NFI, IFI and RMSEA show acceptable fit indices, while RMSEA, AGFI and GFI show weak fit indices. Considering all the values between the model and data, it might be stated that the model has acceptable indices.

Results, Discussion and Suggestions

The findings and discussions based on the findings are presented under six sub-problems.

The Findings Related with How the Teaching Profession is Perceived by the Society from the Teachers' Point of Views

When we take total arithmetic mean of the perception scale into consideration ($\bar{X} = 2.98$), the perceptions of the teachers on how the society see teaching profession is at a “moderate” level. The item with the highest score in the perception scale is “I think the society talks about the working hours and the length of my holidays instead of the importance of the job I perform.” 61% of the teachers who participated to the study by TEDMEM (2014) agreed to the statement “the reason why the society idealizes teaching profession is because of the social perception related with the consideration of working hours and holidays instead of professional respectability”. Once again teachers responded to the question like “How do the teachers perceive their profession?” asked in TEDMEM (2014) study as; they perceived their profession positively but they see the perception of the society in a negative way and it was found out that the teachers' perception and social perception are not parallel with each other.

The item with the highest average score regarding how the teachers see social perception of teaching profession is “People trust us and entrust their children in the care of teachers”. While the trust rate for the teachers was 86.2%, the rate was decreased to 74.2% in the research by BAREM (2015). However, the situation might just be the opposite when the same question is asked to the teachers. 83.9% of the teachers emphasized that social status decreased in time in Özpolat's (2002) study. Similarly, 87% of the teachers stated that social status of teaching profession is low in Ulutaş's (2017) study. It was noticed in Egitim-

Bir-Sen's (2004) study that the teachers were quite pessimistic about the respectability of the profession perceived by the society and the administrators. In that study, 90.7% of the teachers who thought that Ministry of National Education did not appreciate them decently and this rate was quite high. 88.9% of the teachers thought that the society did not appreciate them adequately. In another study comparing Turkish and Pakistani teachers (Ilgan, Aslanargun, Kılıç, Shakat, 2018), it was found out that Turkish teachers had the perception that the society and upper managers of the state appreciated them moderately. In another research carried out by Eğitim-Bir-Sen (2008), the teachers commented that the society did not consider teaching profession as a respectable one. According to the findings of TALIS (2013) international survey by OECD, 69.1% of the teachers participated in the study reclaimed that teaching profession was not valued in the eye of the society. What is more, generally the teachers considered that there was a decrease in the social value of their profession. In the study of Eğitim-Bir-Sen (2017) the teachers who were thinking of quitting their jobs gave the reason for such a decision that teaching lost its reputation.

Furthermore, 68.2% of the teachers who participated to the survey done by Eğitim-İş Bursa division (2017) stated that they could their profession if they had found a better job, 98.44% stated that the prestige of the profession discredited in time. Büyükses (2010) concluded that discretion of the profession influenced teachers' motivation in a negative way. Likewise, Ada, Akan, Ayık, Yalçın and Yıldırım (2013) found out that perception of decrease in the respectability of the profession, teachers' not trusting the actions they perform, teachers' feeling as if they were despicable were of the factors reducing classroom teachers' motivation. It might be claimed that findings of the related studies had similar results.

The Findings Related with How the Teaching Profession is Perceived by the Society from the Teachers' Point of Views Based on the Variables Like Gender, Age, Subject, School Type and Educational Status

Social perception levels of male teachers are found to be higher than female teachers in the study. Karaman's and (2008) and TEDMEM's (2014) findings indicated that female teachers had more positive perceptions about their profession compared to male teachers. Considering the relation between age and professional perception; there is positive weak relation between these two variables. In TEDMEM's research, professional perception of the teachers was seen to increase in a positive direction in time (together with the seniority).

As for the relationship between the subject and professional perception, the teachers teaching vocational subjects have the highest professional perception scores; the teachers teaching subjects related with language and numerical sciences have the lowest level of professional perception. Possible reasons for such a result might be vocational subject teachers' acting as a person who provides their students to learn by doing or because they see the courses they teach are practical and serving their purpose in real life. Thus, they might have a more positive perception of teaching profession. Considering the relationship between school type

and professional perception; it is found out that teachers working at vocation high schools have the highest; secondary school teachers have the lowest average scores. This might be because of the socio-economic circumstances of vocational schools, at such ambient the teachers might be respected more. Özpolat (2002) found out in his study that as the parents' educational levels increased the respect and value for the teachers decreased.

The Findings Related with the Teachers' Professional Motivation

With regard to the total arithmetic mean ($\bar{X} = 4.01$), the level of the teachers' motivation is relatively high. The finding might show the fact that even if the social perception of the teaching profession is not high, the teachers love their profession and they would like to perform their job as good as they can do. In some other previous studies depicting the teachers' and managers motivational levels; Güleriyüz (2007) found the teachers' motivation levels to be $\bar{X} = 3.06$; Çelik (2015) found the teachers' motivation levels to be $\bar{X} = 3.53$; Iren found the teachers' motivation levels to be $\bar{X} = 3.82$; they were all a bit higher than the average level but lower than the existing study.

The highest score between the negative items of the motivation scale has (the lowest one when it is reversely encoded) "I do not like my children to be teachers in the future" Considering the arithmetic mean, the teachers would like their children to be teachers in the future at an average level. In Eğitim-Bir-Sen's (2008) study, 60% of the teachers did not like their children to be a teacher in the future. In TEDMEM's (2014) only 1/5 of the teachers liked their children to be teachers. The related studies could be said to be in parallel with the findings of the study.

"Pleasure experienced by performing the profession" has the highest score in the subscales of motivation; the item with the lowest score is "loyalty to the profession". Considering the arithmetic mean of the subscales of the motivation scale, it might be stated that the teachers take pleasure by performing their jobs at a higher rate; however, loyalty to the profession (even if it is above the average) is the subscale with the lowest average score and it is notable.

The Findings Related with the Teachers' Professional Motivation Levels Based on the Variables Like Gender, Age, Subject, School Type and Educational Status

Considering the relationship between the teachers' professional motivation based on the gender variable; there are significant differences on behalf of the female teachers. It is found out that the female teachers have higher motivation levels than the male teachers. In Yıldız's study, the female teachers' internal motivation level was found to be higher than the male teachers in the "satisfaction" subscale. The finding is in consistence with the findings of "the pleasure" subscale. Güleriyüz (2007) and Polat (2010) found out in their study that the female teachers' motivation levels to be higher than male the male teachers; conversely, Vural (2016) found out that the male teachers had higher motivation. Considering the relationship between age and the teachers' professional motivation, there has been relationship at a lower level between the subscales of motivation

and age. Based on the findings, it might be stated that the value attributed to teaching profession gets higher as the teachers get older; however, the pleasure taken from the profession, loyalty to the profession professional self-sacrifice and devotion and contributions to the other people's lives decrease in time.

The teachers working at elementary schools (regular classroom teachers and preschool teachers) have the highest scores of arithmetic means in the "pleasure experienced by performing the profession based on the school type. In the "Value" subscale, elementary school teachers have higher level of appreciation compared to secondary school teachers. Also, vocational high school teachers value their profession more than the primary school teachers. In the "Loyalty" subscale, elementary school teachers have higher level of loyalty compared to general high school teachers; vocational high school teachers have higher level of loyalty compared to secondary and general high school teachers. Moreover, there is significant relationship in the "loyalty" to the profession based on educational status. Teachers with associate degree are the first, teachers with master's degree are the second and teachers who have graduate degree are the last ones in terms of loyalty.

Kurt (2013) stated according to the findings of the study that motivation of the associate degree graduates are higher than that of undergraduate and master's degree; Çelik (2015) found out that motivations of the teachers with master's degree were higher than undergraduate degree graduates. These findings are consistent with the study.

The Findings Related with the Relationship between the Social Perception on Teaching Profession and the Teachers' Professional Motivation Based on the Teachers' Views

As the result of the study, there is positive and relatively weak relationship between the teachers' perceptions on their profession and professional motivation. Considering all the subscales of the motivation variable, the highest level of relationship is between "professional perception", "characteristics of the profession" and "the appreciated value of the profession" (at a moderate level).

Avcı (2015) found in the study that there was negatively significant relationship between the teachers' motivation level and level of experiencing mobbing. İren (2015) concluded that there was a strong relationship between the perception of organizational justice and motivational level. Gülyüz (2007) stated that there was significant positive relationship between the teachers' perception of organizational trust and professional motivation. Emirbey (2017) found there was positive relationship at a moderate level between the teachers' views on their managers' ethical leadership behaviors and the teachers' motivation. Işık (2016) restated that there was weak but positive relationship between the school managers' charismatic leadership behaviors and the teachers' professional motivation. Tezer (2015) inferred that there was moderately positive relationship between the teachers' organizational citizenship behaviors and their professional motivation.

Reviewing the related literature, teachers' professional motivation has been analyzed together with various different variables. The relationship between the

motivation and income, attitudes towards the profession, organizational culture, management style, positive perception, different rewards, mobbing and anxiety, exhaustion, students' success rates, discipline problems, educational transformation, organizational culture, relations with the colleagues and so forth. It has been noticed that the teachers' motivation are influenced by many diverse variables instead of being influenced only one.

As a result of the literature review; although the teachers' professional motivation has been analyzed together with a lot of variables, there are not adequate number of studies on the relationship between the professional motivation and the social perception. Due to the the fact that the study is an original one; not having the chance of comparing it with the similar studies in the literature is one of the constraints of the study.

The Findings Related with How the Teachers' Views of the Social Perception on Teaching Profession Predicts the Teachers Professional Motivation

According to the path analysis showing the prediction power of the social perception of teaching profession of their professional motivation, there is weak relationship ($\lambda = 0.24$) between the two variables. This nominal coefficient is close to Pearson Correlation ($r=0.35$) between the professional perception and professional motivation.

The social perception regarding teaching profession predicts more of “the characteristics of the profession and appreciated value of the profession” as a subscale. It is possible to state that as the value/importance attributed to the teaching profession by the society increases, the teachers' motivational level will increase (even if it is at a lower level).

The issue is no merely the teachers' feeling well when their social status is decent. It would be hard for the students to see their teachers as the authority in the classroom and mind their advice when the students witness unfavorable rumors about their teachers, watching the teachers' being humiliated in some TV series or being beaten by some people in the news. The way that the teachers perceive of his/her profession and the attitudes formed as a result of the perception might direct them to perform their job fondly. The teacher's perceptions and their expectations might directly influence the system. It is an essential issue for education. The success of the educational system depends on the teachers as well who will implement the planned actions. It must be remembered that the quality of the system cannot go beyond the quality of the teachers in any system.

Suggestions

The perceived status of the teachers in the society might shape their performance and their success while doing their jobs (Akyüz, 2006). Based on the findings of the study following suggestions are proposed:

- Depending on the positive relationship between the teachers' motivation and their professional perception, it might be proposed that their perceptions of their profession could be improved in a positive way in order to improve their professional motivation.
- It might be suggested that the negative relationship between the teachers' ages and "professional loyalty", professional self-sacrifice and devotion", contribution to the other people's lives" which are the subscales of the professional motivation.
- It is found out that the male teachers have higher average scores of social perceptions on teaching profession compared to the female teachers; the reasons for such difference could be suggested.
- It might be suggested that the reasons could be investigated why the secondary school teachers have lower average score than both general and vocational high school teachers.
- The reasons could be investigated why the male teachers have lower scores than the female ones in some of the subscales of the professional motivation scale.
- It might be suggested that the reasons could be investigated why the general high school teachers have lower average score of professional loyalty subscale of motivational scale than both elementary and vocational high school teachers
- Making an improvement in the economic conditions of the teachers as having relatively low income from the teachers' point view might negatively influence professional perception.
- It might be suggested that some studies could be done in order to improve the social misperceptions about the length of the teachers' holiday according to the teachers' points of view.
- Publications and broadcasts which humiliate the teachers' respectability could be restricted
- Setting up special criteria during the entrance process of the career or enacting teaching profession law might contribute to remove the misconception like teaching profession could be done by every person and it is a simple kind of job.
- Teachers should mind their acts, personal relations, values, clothing, way of speaking, they should be good role models for the others and avoid from misbehaviors; they might build a better social image in this way.
- Deterrent punishments could be given for all kinds of violent behaviors against teachers.
- The teachers whose motivations are below the desired level could be helped to transfer to another public body.

Türkçe Sürüm

Giriş

Günümüzde ülkeler büyümek ve gelişmek için diğer ülkelerle rekabet etmek zorundadırlar. Bu rekabette ayakta kalmak adına devletlerin iyi eğitim almış vatandaşlara ihtiyaçları vardır. Tüm dünya ülkeleri vatandaşlarına eğitim hizmeti vermekle birlikte; önemli olanın ise çağa ayak uyduran, kaliteli, eleştirel, sorgulayıcı, bilimsel eğitim verilmesidir. Bu durumunda, ülkeler nitelikli insan gücüne sahip olacak olup, küresel rekabette öne geçebileceklerdir. Belirtilen bağlamda, eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurların başında öğretmen gelmektedir. Öğretmenler ne kadar verimli, kaliteli, üretken olursa yetiştirdikleri öğrenciler de o kadar başarılı olacaktır. Bu sayede hedeflenen eğitim düzeyine ulaşmak mümkün olabilecektir.

Her insan, her meslek sahibi kişi toplum gözünde saygın olmak, değerli olmak ister. Öğretmenler ise bu saygınlığa diğer mesleklere göre daha fazla ihtiyaç duyar. Toplumun saygı göstermediği bir mesleğe toplumdaki farklı olarak öğrencilerin saygı göstermesi beklenemez. Öğretmenine saygı göstermeyen, onu değerli görmeyen öğrencilerle de yıllar süren eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmek çok güçtür. Öğretmenlerin mesleklerindeki başarısına, mesleği isteyerek seçmelerinin yanında, mesleğinin sosyal statüsü, öğretmenlerin kendi kişiliği ve okullardaki çeşitli şartlar da etkili olmaktadır (Bursalıoğlu, 2000). Öğretmenlerin toplum içindeki statüleri konusunda ülkeler arasında önemli farklılıklar görülmektedir. Öğretmenlerin statülerinin karşılaştırılmasına yönelik kapsamlı ve büyük bir çalışma, Varkey GEMS (2013) Vakfı aracılığıyla 21 ülke ölçeğinde 1000 katılımcı ile halkın öğretmenlere yönelik tutumlarını / statüsünü ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış ve “2013 Global Öğretmen Statüsü Endeksi” olarak yayımlanmıştır. Araştırmaya göre: Öğretmenler en yüksek statüye Çin Halk Cumhuriyeti’nde, en düşük statüye ise İsrail’de sahiptir. Çin, Güney Kore, Türkiye, Mısır ve Yunanistan’da insanlar öğretmenlere diğer Avrupa ve Anglo Sakson ülkelerinden çok daha fazla saygı göstermektedir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1
Öğretmen Saygınlık Statüsü Endeksi Sıralaması

ÜLKE	ENDEKS SIRALAMASI	PISA SIRALAMASI (1 EN YÜKSEK)
Çin	100	3
Yunanistan	73.7	17
Türkiye	68	19
Güney Kore	62	4
Yeni Zelanda	54	6

Tablo 1
Öğretmen Saygınlık Statüsü Endeksi Sıralaması (Devamı)

ÜLKE	ENDEKS SIRALAMASI	PISA SIRALAMASI (1 EN YÜKSEK)
Mısır	49.3	Veri yok
Singapur	46.3	1
Hollanda	40.3	7
ABD	38.4	12
Birleşik Krallık	36.7	10
Fransa	32.3	11
İspanya	30.7	16
Finlandiya	28.9	2
Portekiz	26	14
İsviçre	23.8	8
Almanya	21.6	9
Japonya	16.2	5
İtalya	13	15
Çek Cumhuriyeti	12.1	13
Brezilya	2.4	20
İsrail	2	18

Varkey GEMS Foundation. (2013). *Teacher Status Index*. London.

Tablo 1 incelendiğinde, Türk öğretmenlerin saygınlık sıralamasında üçüncü sırada olduğu görülmektedir. Çin'in 100 puanla birinci, Yunanistan'ın 73 puanla ikinci çıktığı araştırmada, Türkiye 68 puan alarak, ortak sınavlarda en iyi performans gösteren ülkeleri, saygınlık sıralamasında geride bırakmıştır. Anne babalar (veliler), çocuklarının ileride öğretmen olmalarını istemeleri bakımından ülkeler arasında büyük farklılıklar görülmektedir. Örneğin, bu oran İsrail'de sadece % 8 oranındayken, Çin'de ebeveynlerin % 50'si çocuklarının ileride öğretmen olmalarını desteklemektedir. Türkiye, Güney Kore ve Çin'de bu oran diğer ülkelere göre yüksek olmasına karşın, İsrail, Portekiz, Brezilya gibi ülkelerde bu oran düşük seviyededir (Varkey GEMS Vakfı, 2013). Başka bir sonuç ise Avrupa'da, öğrencilerin öğretmenlerine saygı gösterme oranı, Asya ve Orta Doğu ülkelerine göre düşük olmasıdır. Öğrencilerin öğretmenlerine saygı gösterme oranları Çin'de % 75 civarındadır (OECD, 2008).

Varkey GEMS (2013) Vakfı'nın raporunda dikkat çeken durum, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin saygınlığının ve statüsünün yüksek çıkmasına karşın, Türkiye'nin eğitim performansının düşük olmasıdır (21 ülke içinde 19. olması). Beklenen durum statüsü yüksek görülen bir mesleğin icra edilme aşamasında özveriyle çalışılıp yüksek başarı elde edilmesidir. Ya da bir meslek grubu yüksek

başarı gösterdiği için saygı duyulan bir konumda olması beklenirken, ancak Türkiye’de durumun bu şekilde geliştiğini ifade etmek zordur. Sunar’ın (2015) 32 ilde 2500 vatandaş ile yaptığı, “Türkiye’de çalışma yaşamı ve mesleklerin itibarı” konulu araştırma sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Türkiye’de Mesleklerin İtibar Sıralaması (ilk 20)

SIRA	MESLEK	ORTALAMA SKOR	SIRA	MESLEK	ORTALAMA SKOR
1	Tıp Doktoru	88,3	11	Eczacı	75,79
2	Üni. Profesörü	83,32	12	Psikolog	75,55
3	Hakim	82,17	13	Makine Müh	75,26
4	Öğretmen	80,98	14	Genel Müd.	73,42
5	Diş Hekimi	79,5	15	Elektrik Müh	73,1
6	General	78,31	16	Avukat	72,87
7	Vali	78,15	17	Arş. Gör.	72,84
8	Yüzbaşı	77,9	18	Belediye Baş	72,78
9	Büyükelçi	76,68	19	İnşaat Müh	72,69
10	Mimar	76,23	20	Astsubay	70,73

Sunar (2015)

Tablo 2’de, öğretmenlik mesleği, mesleki itibar noktasında 80.98 puan alarak 126 meslek içerisinde 4. sırada kendisine yer bulmuştur. Diğer araştırmalara da paralel olarak Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin toplumca itibarlı -her ne kadar öğretmenler itibar görmediklerini düşünse de- bir meslek olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Eğitimde işgücünün istihdam planlamaları uygun şekilde yapılmadığı için, Osmanlı’dan milenyuma kadar geçen sürede, ihtiyaç olması gerekçesiyle, öğretmenlik formasyonu olmayanların öğretmen olarak atanması; mesleki saygınlığı azaltan, halk nezdindeki “hiç birşey olamazsan öğretmen ol”, şeklindeki olumsuz öğretmen algısına katkı sunmaktadır. Bu tarz uygulamalar öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğuna dair algıyı olumsuz etkilemektedir. Yıllardır güdülen politikalar sebebiyle Türkiye’de öğretmenlik kapısı her zaman farklı meslek gruplarındaki insanlara açık olmuş, öğretmenlik kolayca elde edilebilen, herkesin yapabileceği bir meslek konumuna getirilmiştir. Öğretmenlik, elinde diploması olan ve kendi alanında iş bulamayanların ümit kapısı haline gelmiştir (Eskicimalı, 2002).

Öğrencilerin geleceğine ışık tutan, onların yaratıcılığını, kendine güvenini, araştırma ve tartışma becerisini geliştiren kişi öğretmendir. Fakat eğitim sistemindeki aksaklıklar, ailelerin ilgisizliği, görece düşük ücret, toplumda değer görmeme, fiziki yetersizlikler gibi olumsuzluklar öğretmenlerin işlerini sevmeleri

ve işlerini verimli yapabilmeleri yolundaki engeller arasındadır. Bu olumsuzluklarla mücadele etmekte olan bir öğretmen gücünü motivasyondan alacaktır. Öğretmenin mesleki verimini artırmak, motivasyonunu yüksek tutmak ve bunun sürekliliğini sağlamak oldukça önemlidir.

Araştırmanın diğer değişkeni olan motivasyon kavramına bakıldığında ise, İngilizce ve Fransızca'dan türetilmiş olan motivasyon kelimesinin kökü “motive” kavramından geldiği görülmektedir. Motivasyon kavramının tam karşılığını Türkçe’de bulmak zordur (Eren, 2001, 251). “Motive” kelimesine karşılık olarak “güdü” veya “harekete geçirme” kelimeleri kullanılabilir. Motivasyon, kişiyi harekete geçiren ve davranışlarının yönlerini belirleyen, onların; fikirleri, umutları, inançları, kısaca arzu, ihtiyaç ve korkularıdır (Örücü ve Kambur, 2008). Şekil 1’de motivasyon süreci görülmektedir.



Şekil 1. Güdüleme süreci.

Kaynak: Özkalp ve Sabuncuoğlu (1995: 86)

Motivasyon, kişinin davranışlarını güdüleyen, onun yaptığı işe kendini vererek, isteyerek ve yaptığı işi keyif alarak yapmasını sağlayan bir süreçtir. İşlerine motive olan bireyler, belirli amaçlar etrafında harekete geçme konusunda isteklidirler. Tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de motivasyon çok önemlidir. Buna göre öğretmenlerin ekonomik ve psiko-sosyal ihtiyaçları ile çalışma koşulları yakından takip edilip sorunlarının giderilmeye çalışılması kurumun ve dahası sistemin başarısını doğrudan artıracaktır. Öncü (2012) motivasyondaki artışın, öğretmen ve öğrencilerin okula karşı daha istekli olmalarını sağlayacağını ifade ederken; Akbaba (2006) motivasyonun, öğretmenlerin işleriyle ilgili problemlerle karşılaşmalarında ve mesleklerini sevmeleri noktasında ana faktör olduğunu söylemiştir. Mesleğinde motivasyonun önemi ile ilgili De Jesus ve Lens (2005) işlerine karşı motivasyonlarını sağlamış öğretmenlerin, eğitim reformlarının gerçekleştirilmesinde, değişimlerin uygulamaya geçmesinde, önemli işler başarabileceklerini, işlerine karşı başarı ve mutluluk kazanacaklarını belirtmişlerdir.

Motivasyon, dışsal ve içsel motivasyon olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Dışsal motivasyonda kişi dışsal etmenlerin etkisiyle harekete geçer ve istenilen davranışa yönelir. Çalışanların ücretlerinin artması ya da çalışanlara maddi yararlar sağlanması, çeşitli ödüllerin verilmesi, terfi ve tatil gibi imkânların sunulması çalışanlar için dışsal motivasyonu artıran uygulamalar olarak gösterilebilir (Sağlam, 2007). İçsel motivasyonda ise kişiler herhangi bir dışsal itici sebebe gerek duymaksızın, kendi içsel dinamikleriyle harekete geçerler. Kişisel övünç, öğrenme arzusu, yeterli olma isteği, gelişme arzusu, işi sevme, merak, güçlü iş etiği ya da özel bir değer sistemi gibi özellikler bireylerin içsel motivasyon seviyelerini yükseltebilir (Sağlam, 2007). İç motivasyonda, ilgi duymak ve sevmek; dış motivasyonda ise belli bir sonuca ulaşma arzusu vardır (Özdaşlı ve Akman, 2012: 74).

Çalışanlar üzerinde yapılan birçok araştırma, çalışanların tatmin olmalarıyla işi sevmeleri ve verimli olmaları arasında sıkı bir bağ olduğunu göstermektedir. İstenilen motivasyonun gerçekleştirilebilmesi için bireysel farklılıkların göz önüne alınması, bireyin ihtiyaçlarının çok iyi bilinmesi ve uygun araçların kullanılması gerekir. Mesleki motivasyon ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, mesleki motivasyonun tek başına değil, çalışma hayatını ilgilendiren diğer bazı faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Ünsar (2011), işten ayrılma eğilimi ile mesleki motivasyon arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, işlerine karşı motive olamamış çalışanların işten ayrılma isteklerinin daha çok olduğu sonucuna varmıştır. Çakar ve Ceylan (2005), iş motivasyonunun çalışan bağlılığı ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri isimli araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmış ayrıca motivasyonu düşük olan çalışanların örgütsel bağlılıklarının da düşük olduğu sonucuna varmışlardır. Park ve Rainey (2012) yapmış oldukları araştırmalar sonucunda, mesleki motivasyon düzeyi yüksek olan çalışanların, işyerindeki çalışma arkadaşlarıyla sosyal iletişimlerinin, mesleki motivasyonu düşük olanlara göre daha iyi olduğu sonucuna varmışlardır. Her işyerinin, motivasyon bozucu farklı koşulları bulunabilir. Bu sebeple motivasyonun sağlanması adına, çalışanların davranışlarını ve bunların nedenlerini iyi bilmek gerekir. Motivasyon ile ilgili geliştirilen bu kadar çok kuram olmasının sebebi de; insanın çok karmaşık bir varlık olması ve insan davranışlarını tek bir nedene ve kurama bağlayarak kolayca açıklanamamasıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005).

Motivasyon ve performans, çalışanların verimliliğini konu edinmeleri açısından birbirleriyle çok ilişkili kavramlardır. Kişinin yapacağı işteki başarısını desteklemekte ve performansını doğrudan etkilemektedir. Performans, örgüt verimliliği noktasında gösterilen bireysel sonuçlar olarak ortaya çıkmaktadır. İstenilen performansa sahip olabilmek için sadece iyi motive olmak yeterli değildir. Önen ve Tüzün (2005) performansı, motivasyonun yetenek ile bir araya gelmesi sonucu ortaya çıkan sonuç olarak ifade etmiş ve aşağıdaki gibi formüle etmiştir:

$$\text{Performans} = \text{Yetenek} \times \text{Motivasyon}$$

Sık değişen eğitim politikaları sonucunda açık, belirgin ve uzun süren bir ulusal eğitim politikası belirlenememesi ve istenilen başarı seviyesine ulaşılamayışı, bilgisayar, internet gibi teknolojik unsurların öğretmenin yerini alabileceği düşüncesinin, öğretmenlerin toplum gözünde hak ettiği saygınlığın azalmasına neden olduğu söylenebilir. Yine medyada öğretmenler ile ilgili çıkan kötü haberlerin fazlaca yer bulması ve bu haberlerdeki istisnai durumların sanki genelmiş gibi bir algıya yol açması da öğretmenlerin toplum gözündeki değerini düşürmektedir. Türk televizyonlarında, okul ve öğrenci konulu filmlerden Halide Edip Adıvar'ın "Vurun Kahpeye" isimli eseri, Reşat Nuri Güntekin'in "Çalıkuşu" ve Rifat Ilgaz'ın Ertem Eğilmez tarafından sinemaya uyarlanan eseri olan "Hababam Sınıfı" idealist ve kendilerini mesleklerine adanmış olumlu öğretmen profili temsil edilmekle birlikte (Yüksel, 2015); "Türkiye'nin" (2017) en çok izlenen dizilerinden olup, 193 bölümden oluşan ve 2012-2017 yılları arasında yayınlanan okul temalı "Arka Sıradakiler"de öğretmenler daha çok olumsuz özellikleri ile temsil edilmiştir (Kıncal, Şahin, Tüzel, 2012). Televizyonda yayınlanan film ve di-

zilerin öğretmenlerin mesleki saygınlığını etkileyen unsurlardan olduğunu ifade etmek mümkündür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; kamu okullarında (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan öğretmenlerin, toplum gözünde mesleklerini nasıl gördüklerine ilişkin algılarının, mesleki motivasyonlarını ne derece yordadığını ortaya koymaktır. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları genellikle; yönetici tutumlarıyla, okul ortamlarıyla, veli öğrenci profilleriyle, maddi konularla ilişkilendirilip incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında ise öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumsal algının, öğretmen motivasyonunu etkilediği hipotezinden hareketle; öğretmen motivasyonu bağımlı değişken, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı ise bağımsız değişken olarak incelenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi “öğretmen görüşüne göre, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ne derece yordamaktadır?” şeklinde belirlenmiş olup, bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin gözünden, toplumda öğretmenlik mesleği nasıl algılanmaktadır?
2. Öğretmenlerin, toplum içinde kendi mesleklerini nasıl gördüklerine ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, branş, okul türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları hangi seviyededir?
4. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri; cinsiyet, yaş, branş, okul türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
5. Öğretmen gözünden, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasında nasıl bir istatistiksel ilişki vardır?
6. Öğretmen gözünden, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ne derece yordamaktadır?”

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen görüşüne göre toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ne derece yordadığını belirlemeye yönelik olan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). İlişkisel araştırmalar iki değişken arasında birlikte değişim veya değişimin derecesini gösteren araştırmalardır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012).

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini Düzce ilindeki ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. “Araştırmanın çalışma evrenini” (2018) oluşturan Düzce’de tüm eğitim kademelerinde 4407 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Düzce Merkez ilçesinde bulunan, devlet okullarından 13 ilkokul, 14 ortaokul ve 7 lisede görev yapan toplam 545 öğretmen oluşturmaktadır. Okullar basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle birer küme olarak belirlenmiştir. Ölçmeye katılan branşlar ve öğretmen sayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Öğretmen Branşlar ve Sayıları

Kategori	Branş	Sayı	Yüzde	Toplam
Sınıf ve Okul Öncesi	Sınıf Öğretmeni	136	24.9	159
	Okul Öncesi	23	4.2	
Sayısal Dersler	Matematik	44	8	106
	Fen	28	5.1	
	Kimya	9	1.6	
	Biyoloji	10	1.8	
	Fizik	5	0.9	
	Bilişim	10	1.8	
Sosyal Dersler	Sosyal Bilgiler	15	2.75	74
	Tarih	9	1.6	
	Coğrafya	12	2.2	
	Felsefe	5	0.9	
	Sanat Tarihi	1	0.18	
	Din Kültürü ve Ah. Bil.	19	3.5	
	Rehberlik	13	2.4	
Dil Dersleri	Türkçe	30	5.5	95
	Almanca	1	0.18	
	İngilizce	42	7.7	
	Edebiyat	22	4	
Sanat ve Beceri	Resim	10	1.8	53
	Teknoloji ve Tasarım	9	1.6	
	Beden Eğitimi	24	4.4	
	Müzik	10	1.8	

Tablo 3
Araştırmaya Katılan Öğretmen Branşlar ve Sayıları (Devamı)

Meslek Dersleri	Özel Eğitim Meslek	13	2,3	37
	Mobilya	1	0,18	
	İnşaat	1	0,18	
	Seramik	1	0,18	
	Giyim	5	0,9	
	Gazetecilik	1	0,18	
	İmam H. Meslek Dersleri	8	1,4	
	Çocuk Gelişimi	1	0,18	
	Grafik	3	0,5	
	El Sanatları	1	0,18	
	Muhasebe	1	0,18	
	Büro Yönetimi	1	0,18	
	Branşı Boş olan	21	3,9	21
GENEL TOPLAM				545

Tablo 3'den görüleceği üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyetleri ve çalıştıkları okul türlerine bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 56.5) kadın, kalan kısmı da (% 43.5) erkektir. Okul türleri açısından yapılan dağılıma bakıldığında zaman ortaokullarda çalışan öğretmenlerin (% 33.2) çoğunlukta olduğu, ikinci sırada ise ilkokullarda çalışan öğretmenler (% 31) olduğu görülmektedir. Üçüncü sırayı ise meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin (% 18.7) oluşturduğu, diğerlerinin ise genel liselerde görev yapanlardan (% 17.1) oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri iki adet ölçme aracıyla elde edilmiştir. Bu araçlar, Mesleki Algı Ölçeği ile Mesleki Motivasyon Ölçekleridir. Uygulanan ölçme araçları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı geliştirme sürecinde, ilk olarak konularla ilgili alan yazın taraması yapılmış ardından öğretmen görüşleri de alınarak madde havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında kapsam geçerliği sağlamak amacıyla akademisyenlerden uzman görüşü alınarak pilot uygulama yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde, her iki ölçek için, kamuda görev yapan farklı kademe ve branşlardan 200 öğretmenin katılımıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerini hesaplamak amacıyla, yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmış, güvenilirlikleri için de iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır.

Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ölçeğinin pilot uygulama kapsamındaki analizler sonucunda, ölçeğin tek faktörlü bir yapıda kararlı bir duruma

ulaştığı ortaya çıkmıştır. Ölçekte açıklanan toplam varyans % 33.62 olarak hesaplanmış olup, iç tutarlık katsayısı Cronbach Alpha ise .91 ve KMO değeri 0.90 olarak hesaplanmıştır. Analizler sonucu mesleki algı ölçeği 26 maddeye düşürülmüştür. Ölçekte 9 adet olumsuz madde yer almış ve bu şekilde ana uygulama yapılmıştır. Ölçek beşli Likert tipi ölçektir.

Araştırmanın diğer değişkeni olan mesleki motivasyon için yapılan pilot uygulama sonucunda, ölçeğin beş boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 66.05 olarak hesaplanmış olup, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ise .95, KMO değeri 0.93 olarak bulunmuştur. Düşük yük değerine sahip ve binışik maddeler ölçekten çıkarılmış olup, böylelikle ölçek 30 maddeye düşürülmüş ve bu şekilde ana uygulamada kullanılmıştır. Ölçek beşli Likert tipindedir.

Pilot uygulamanın ardından ana uygulama sonucunda ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri tekrar edilmiş, pilot uygulamadaki sonuçlara benzer şekilde, şu sonuçlara ulaşılmıştır: Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ölçeğinin KMO değeri 0.93, Cronbach's Alpha değeri 0.91, öz değeri 8.29, açıklanan varyans oranı % 31.90 ve madde yük değerleri ise 0.32 ile 0.70 arasında değişmektedir. Mesleki motivasyon ölçeğinin KMO değeri 0.93, faktör yük değerleri ise 0.35 ile 0.72 arasında değişmiştir. Mesleki Motivasyon Ölçeğinin alt boyutlarına ait açıklanan varyans ve Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayılarına ilişkin değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Mesleki Motivasyon Ölçeği Analiz Değerleri

Alt Boyutlar	Öz değer	Açıklanan Varyans (%)	Cronbach's Alpha
Mesleğin yapılmasından duyulan keyif	10.49	17,59	.90
Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer	2.91	10.79	.79
Mesleğe duyulan bağlılık	1.82	10.78	.81
Mesleki fedakârlık ve özveri	1.25	9.99	.72
Başkalarının yaşamına duyulan katkı	1.13	9.59	.78
Toplam		58.74	.94

Tablo 4 incelendiğinde, beş alt boyuttan oluşan 'mesleki motivasyon' ölçeğinin açıkladığı toplam varyansın % 58.74 ile makul bir düzeyde olduğu ve güvenilirlik katsayısının da oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması kabul edilir olduğu ifade edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Uygulama sonucunda her iki ölçeğin de Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.80'den büyük çıktığından her iki ölçeğin güvenilir ölçümler yaptığı ifade edilebilir.

Bulgular

Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ölçeğine dair elde edilen betimsel istatistikler Tablo 5’de verilmiştir. Betimsel istatistikler dikkate alındığında, öğretmen algısına göre, toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algının ($\bar{X} = 3.40$) ortalamasının biraz üzerinde olduğu, beşli Likert’de en düşük puanın 1 en yüksek puanın 5 olduğu durumda 3’ün orta nokta olduğundan hareketle, ortaya çıkmıştır.

Tablo 5.

Mesleki Algı Ölçeği Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	N	\bar{X}	SS
1- Toplum, ülkenin kalkınmasında öğretmenlik mesleğinin önemli olduğunun farkındadır.	545	2.94	1.19
2- Toplum gözünde öğretmen ‘çok şeyi bilen kişi’ konumundadır.	545	3.09	1.00
3- Toplumun, mesleğimi; ‘ulaşılması ve yapılması kolay bir meslek’ olarak gördüğünü düşünüyorum.	545	3.83 ¹ / 2.18 ²	1.02
4- İnsanlar çocuklarını, biz öğretmenlere güvenerek emanet ediyor.	545	3.78	0.82
5- Toplum öğretmenlik mesleğini, ‘kutsal bir meslek’ olarak görüyor.	545	3.14	1.02
6- Toplumda ‘hiçbir şey olamazsa bari öğretmen olsun’ görüşünün yaygın olduğu kanaatindeyim.	545	3.58 ¹ / 2.42 ²	1.15
7- Mesleğim dolayısıyla, herhangi bir konuda görüş ve düşüncelerimin toplumda değer gördüğünü düşünüyorum.	545	3.35	0.87
8- Sayımızın fazlalığından dolayı toplum gözünde ‘değerimizin düşük’ olduğunu düşünüyorum.	545	3.34 ¹ / 2.66 ²	1.12
9- Öğrenciler internet sayesinde artık çok şeyi kolaylıkla öğrenebildiğinden, toplum gözünde mesleğimiz öneminin ve değerinin azaldığını düşünüyorum.	545	3.00 ¹ / 3.00 ²	1.13
10- İnsanlar kendi üzerlerinde, anne-baba hakkından sonra ‘öğretmen hakkının’ olduğunu düşünüyor.	545	3.08	1.03
11- Öğretmen olduğum için çevrem tarafından takdir ediliyorum.	545	3.61	0.87
12- Geniş aile (akraba) ortamında mesleğimden ötürü saygı görüyorum.	545	3.76	0.87
13- Toplumun, gelirimize bakarak mesleğimizi küçümsediğini düşünüyorum.	545	3.25 ¹ / 2.75 ²	1.07
14- Velilerimden saygı görüyorum.	545	3.74	0.79
15- ‘Ücretli öğretmenlik’ uygulamaları ve neredeyse herkese verilen formasyon sertifikalarına da bakarak mesleğimin toplum gözünde ‘kariyer mesleği’ olmadığını düşünüyorum.	545	3.71 ¹ / 2.30 ²	1.03
16- Toplum ‘iyi insan modeli’ olarak öğretmenleri örnek gösteriyor.	545	3.24	0.88
17- Toplum gözünde, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve imajının yüksek olduğunu düşünüyorum.	545	2.82	0.97

Tablo 5.
Mesleki Algı Ölçeği Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları (Devamı)

Maddeler	N	\bar{X}	SS
18- Ailelerin, çocukların disipline edilmesi konusunda kendilerinden başka sadece biz öğretmenlere izin verdiğini düşünüyorum.	545	3.11	1.02
19- Toplumun, yaptığım işin öneminden çok, mesai saatlerimi ve tatil süremi konuştüğünü düşünüyorum.	545	4.30 ¹ / 1.71 ²	0.85
20- İnsanlar, topluma yararlı, dürüst, çalışkan kişilerin öğretmenlerin desteğiyle yetiştiğini biliyor.	545	3.30	0.94
21- Toplumun biz öğretmenleri 'eğitilmiş çocuk bakıcısı' olarak gördüğünü düşünüyorum.	545	3.50 ¹ / 2.50 ²	1.02
22- Mesleğimin, toplum gözünde güvenilen meslekler arasında olduğunu düşünüyorum.	545	3.55	0.90
23- Toplum, biz öğretmenlere sempati duyuyor.	545	3.28	0.86
24- Veliler, kendilerinin evde bir çocukla tam ilgilenemezken öğretmenin sınıfta 30 çocukla ilgilendiğinin farkında değildir.	545	3.96 ¹ / 2.04 ²	0.99
25- Toplum biz öğretmenleri, 'sabır ve özveri ile çalışan kimseler' olarak görüyor.	545	3.19	0.99
26- Toplumda öğretmenlik mesleği, 'üst düzeyde bilgi ve beceri gerektiren bir meslek' olarak görülüyor.	545	2.96	0.99
Genel Toplam	545	3.40	0.36

(* ¹ Mevcut kodlanmış hali; ² Tersten kodlanmış hali)

Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algının öğretmenlerin demografik özellikleri olan; cinsiyet, yaş, branş, görev yapılan okul türü ve eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin şu sonuçlar elde edilmiştir: Öğretmenlerin mesleki algıları cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır [$t_{(543)} = -2.62; p < .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısında, erkek öğretmenlerin görüşlerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Erkek: $\bar{X} = 3.04 >$ Kadın: $\bar{X} = 2.92$). Öğretmenlerin yaşları ile toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasında [$r = 0.12$] pozitif yönlü düşük düzeyde korelasyon vardır. Öğretmenlerin mesleki algıları ile branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(6, 538)} = 2.32; p < .05$]. Bu sonuca göre, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısında, meslek lisesindeki mesleki ders branşındaki öğretmenlerin görüşlerinin, sanat-beceri, sayısal, okul öncesi-sınıf öğretmeni ve dil branşındaki öğretmenlerden; sosyal branşlardaki öğretmenlerin ise dil ve sayısal branşındaki öğretmen görüşlerinden daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin mesleki algılarının çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır [$F_{(3, 541)} = 4.78; p < .05$]. Bu sonuca göre, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısında, ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin, hem genel lise hem meslek lisesi öğretmenlerine oranla

daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki algıları ile eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır [$\chi^2_{(2;545)} = 2.47$; $p > .05$]. Tablo 6’da mesleki motivasyon ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	\bar{X}	SS
1- Mesleğin yapılmasından duyulan keyif	545	4.31	0.50
2- Başkalarının yaşamına sunulan katkı	545	4.24	0.58
3- Mesleki fedakârlık ve özveri	545	4.07	0.53
4- Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer	545	3.57	0.75
5- Mesleğe duyulan bağlılık	545	3.53	0.84
Toplam	545	4.01	0.48

Tablo 6’da sonuçlar incelendiğinde, “mesleğin yapılmasından duyulan keyif” alt boyutunun aritmetik ortalama değeri, $\bar{X} = 4.31$; $SS = 0.50$; “başkalarının yaşamına sunulan katkı” alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 4.24$; $SS = 0.58$; “mesleki fedakârlık ve özveri” alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 4.07$; $SS = 0.53$; “mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer”, alt boyutunun aritmetik ortalama değeri $\bar{X} = 3.57$; $SS = 0.75$ ve “mesleğe duyulan bağlılık” alt boyutunun aritmetik ortalama değerinin ise $\bar{X} = 3.53$; $SS = 0.84$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre en yüksek ortalamanın “mesleğin yapılmasından duyulan keyif olduğu” en düşük ortalamaya sahip boyutun ise, “mesleğe duyulan bağlılığın” olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeğine ilişkin toplam puanın ortalama değerinin $\bar{X} = 4.01$; $SS = 0.48$ şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının görece yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 7’de öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeği alt boyut puanlarının tekrarlı ölçümler için Anova sonuçları görülmektedir.

Tablo 7
Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Tekrarlı Ölçümler için Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark		
Denekler arası	677.58	544	42525.81	322.68	0,000	1-2	2-3	3-4
Ölçüm	298.12	4	74.53				4-5	
Hata	502.59	2176	0.23			1-3	2-4	3-5
Toplam	1478.30	2724				1-4	2-5	
							1-5	

Tablo 7'deki bulgulara göre alt boyutlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(4, 2176)} = 322.7$; $p < 0.01$]. Bu sonuca göre tüm boyutlar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman, “mesleğin yapılmasından duyulan keyif” alt boyutunun en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 4.31$); ardından, “başkalarının yaşamına sunulan katkı” altboyutunun ($\bar{X} = 4.24$); daha sonra, “mesleki fedakârlık ve özveri” alt boyutunun ($\bar{X} = 4.07$) ardından, “mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer” alt boyutunun ($\bar{X} = 3.57$) ve son olarak da, “mesleğe duyulan bağlılık” alt boyutunun ($\bar{X} = 3.57$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Mesleki motivasyona ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, yaş, branş, görev yapılan okul türü ve eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna ait bulgular şu şekildedir: Öğretmenlerin mesleki motivasyon alt boyutu olan “keyif”in öğretmenlerin cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmaktadır [$t_{(543)} = 4.38$; $p < .05$]. Kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.39$) mesleklerini icra ederken erkek meslektaşlarına ($\bar{X} = 4.21$) oranla daha fazla keyif aldıkları söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon “bağlılık” alt boyutu ile cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t_{(543)} = 2.16$; $p < .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.60$), erkek öğretmenlere oranla ($= 3.44$) mesleki motivasyonun “bağlılık” alt boyutu puanları daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon “katkı” alt boyutu ile cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t_{(543)} = 3.54$; $p < .05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığı zaman kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.31$) erkek öğretmenlere oranla ($\bar{X} = 4.14$) mesleki motivasyonun “katkı” alt boyutunda puanları daha yüksektir. Tablo 8’de öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile yaşları arasındaki Spearman korelasyon analizi görülmektedir.

Tablo 8
Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonları ile Yaşları Arasındaki Spearman Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6
Değişkenler						
1- Yaş	1	-0.09**	0.003**	-0.15**	-0.14**	-0.11**
2- Keyif		1	0.48**	0.51**	0.58**	0.70**
3- Değer			1	0.57**	0.41**	0.48**
4- Bağlılık				1	0.28**	0.43**
5- Özveri					1	0.53**
6- Katkı						1

$n = 545$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 8'den görüleceği üzere, öğretmenlerin yaşları ile “keyif” alt boyutu arasında [$r = -0.09$] negatif yönlü düşük bir ilişki; “değer” alt boyutu arasında [$r = 0.003$] pozitif yönlü düşük bir ilişki; “bağlılık” alt boyutu arasında [$r = -0.15$] negatif yönlü düşük bir ilişki; “özveri” alt boyutu arasında [$r = -0.14$] negatif yönlü düşük bir ilişki ve “katkı” alt boyutu arasında ise [$r = -0.11$] düşük düzeyde negatif bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonun ilk alt boyutu olan mesleğin yapılmasından duyulan keyif ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(6,538)} = 2.05$; $p < .05$]. Bu sonuca göre, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin ($\bar{X} = 4.40$) sosyal branşlar ($\bar{X} = 4.20$) öğretmenlerine oranla mesleklerinden daha fazla keyif aldıkları söylenebilir. Mesleki fedakârlık ve özveri alt boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(6,538)} = 2.07$; $p < .05$]. Bu sonuca göre, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin hem dil ve hem de sayısal branştaki öğretmenlere oranla, mesleki fedakârlık ve özveri puanlarının daha yüksektir. Başkalarının yaşamına sunulan katkı, mesleğe duyulan bağlılık, mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutları ile öğretmenlerin branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile çalıştıkları okul türü arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre; öğretmenlerin mesleki motivasyonun ilk alt boyutu olan “mesleğin yapılmasından duyulan keyif” ile okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F_{(3,541)} = 4.44$; $p < .05$]. Bu sonuca göre, genel lise öğretmenlerinin meslekten duydukları keyfin; sınıf ve okul öncesi, ortaokul öğretmenleri ve meslek lisesi öğretmenlerine oranla daha düşüktür.

Mesleğe duyulan bağlılık alt boyutunun, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır

[$F_{(3,541)} = 4.94$; $p < .05$]. Bu sonuca göre ilkokulda çalışan öğretmenler genel liselerde çalışan öğretmenlere oranla; meslek liselerinde çalışan öğretmenler de hem ortaokul hem de genel lisede çalışan öğretmenlere oranla motivasyon bağlamında mesleklerine daha bağlı oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile öğretmenlik mesleği motivasyonları arasında anlamlı fark olup olmadığı, grup sayıları arasındaki büyük farklılıktan dolayı nonparametrik istatistik kullanılmıştır, Kruskal Wallis (KW) testi ile yapılmış olup, sonuçları şu şekildedir: Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının alt boyutlarından yalnızca “mesleğe duyulan bağlılık” ile öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark [$\chi^2_{(2,545)} = 6.29$; $p < 0.05$] olup, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu olanlara oranla motivasyon bağlamında mesleklerine daha bağlı oldukları ortaya çıkmıştır. Tablo 9’da öğretmenlerin mesleki algıları ile mesleki motivasyonları arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Mesleki Algıları ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5	6
Değişkenler						
1- Mesleki Algı	1	0.18**	0.51**	0.32**	0.14**	0.17**
2- Keyif		1	0.47**	0.51**	0.57**	0.70**
3- Değer			1	0.59**	0.41**	0.47**
4- Bağlılık				1	0.28**	0.44**
5- Özveri					1	0.52**
6- Katkı						1

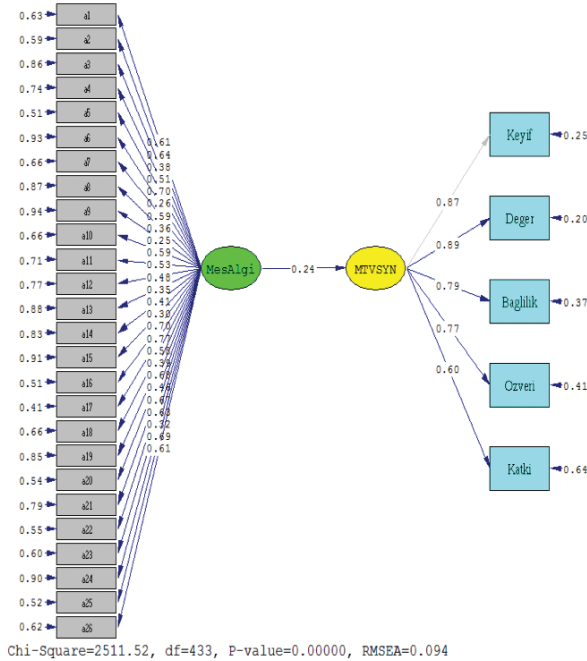
$n = 545$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 9’da öğretmenlerin mesleki algıları ile mesleki motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. “Mesleki algı” ile “Mesleğin yapılmasından duyulan keyif” alt boyutu arasında [$r = 0.18$] pozitif yönlü düşük, “Mesleki algı” ile “Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer” arasında [$r = 0.51$] pozitif yönlü orta düzey, “Mesleki algı” ile “Mesleğe duyulan bağlılık” alt boyutu arasında [$r = 0.32$] pozitif yönlü düşük düzey, “Mesleki algı” ile “Mesleki fedakârlık ve özveri” alt boyutu arasında [$r = 0.14$] pozitif yönlü düşük düzey, “Mesleki algı” ile “Başkalarının yaşamına sunulan katkı” arasında [$r = 0.17$] düşük düzeyde pozitif korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mesleki algıları ile mesleki motivasyonları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile mesleki algıları arasında [$r = 0.35$] pozitif yönlü orta

düzye korelasyon vardır. Buna göre öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algıları yükseldikçe/arttıkça mesleki motivasyonlarının da yükseleceği söylenebilir.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan ‘toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının’ bağımlı değişken olan ‘öğretmen motivasyonunu’ yordamasına ilişkin iki farklı analiz yapılmıştır. Bu kapsamda birinci analiz olarak (Şekil 2), bağımlı değişkene ilişkin alt boyutlar (toplanmak suretiyle), yüksek puan yüksek motivasyonun göstergesidir, bir bağımlı bir de bağımsız değişkenin modele dâhil edilmek suretiyle analiz yapılmıştır. Diğer model ise (Şekil 3), tek bağımsız değişken ve beş farklı alt boyuttan oluşan bağımlı değişkenin modele dahil edildiği analizdir. Şekil 2’ de tek boyuttan oluşan ‘toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının’ bir gizil değişken şeklinde analize tabi tutulan ‘öğretmen motivasyonunu’ yordamasına ilişkin yol analizi sonuçları verilmiştir.

Şekil 2’den görüleceği üzere, mesleki algı ölçeğindeki göstergelerin faktör yük değerlerinin .25 ile .77 arasında makul faktör yük değerleri verdikleri; bunun yanında motivasyon ölçeğinin toplamı ile alt boyutları arasında da .60 ile .89 şeklinde yüksek korelasyon değerleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında hem mesleki algı gizil değişkeninden göstergelere giden ilişki katsayılarının, hem de motivasyon gizil değişkeninden alt boyutlara giden ilişkilere ait t-değerlerinin tamamının anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 10’da verilmiştir.



Şekil 2. Toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının, öğretmen motivasyonunu, boyutların toplam puanları üzerinden, yordamasına ilişkin yol analizi sonuçları.

Tablo 10
Öğretmen Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin İlk Modele ait Uyum İndeks Değerleri

X ²	SD	P-Değeri	CFI	NFI	AGFI	IFI	GFI	SRMR	RMSEA
2511.52	433	0.000	0.93	0.91	0.74	0.93	0.77	0.08	0.09

Tablo 10'da görüleceği üzere, $X^2 / sd = 5.8$ şeklinde zayıf düzeyde uyum katsayısı vermiştir. Bunun yanında CFI, NFI, IFI, SRMR ve RMSEA kabul edilebilir uyum indeksleri vermekle birlikte; AGFI ve GFI ise zayıf uyum indeksleri vermiştir. Model ile veri arasındaki tüm değerler dikkate alındığında modelin kabul edilebilir indekslere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Şekil 2'deki değerler dikkate alındığında toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı ile öğretmen motivasyonu arasındaki standardize edilmiş katsayının $\lambda = 0.24$ şeklinde düşük düzeyde pozitif yönlü olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısındaki bir birimlik artış, öğretmen motivasyonunda .24 puanlık bir artışa yol açar. Modele ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde ortaya çıkmıştır:

$$\text{Motivasyon} = 0.24 * \text{Mesleki Algı, Hata Varyansı} = 0.94; R^2 = 0.05$$

Bağımsız değişken olan toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı, bağımlı değişken olan öğretmen motivasyonundaki varyansın % 5.6'sını açıklamaktadır. Ortaya konulan modelin, bağımlı değişkeni açıklama oranının düşük olduğunu söylemek mümkündür. Yol analizine ilişkin ikinci model analizi ise, yukarıda vurgulandığı üzere, tek boyutlu olan, 'toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının' öğretmen motivasyonunun boyutlarını yordamasına ilişkindir. 2. modele ait yol analizi sonuçları Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3'te görüleceği üzere, mesleki algı ölçeğindeki göstergelerin faktör yük değerlerinin .25 ile .76 arasında makul değerler verdikleri; bunun yanında motivasyon ölçeğinin alt boyutları ile göstergeleri arasındaki faktör yük değerlerinin ise .59 ile .84 arasında olmak üzere yüksek korelasyon değerleri verdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca mesleki motivasyon değişkeninin alt boyutlarını oluşturan maddelerin faktör yük değerlerine bakıldığı zaman 'keyif' alt boyutunu meydana getiren maddelerin 0.59 – 0.84 arasında; 'katkı' boyunun 0.64 - 0.76 arasında; 'bağlılık' boyunun 0.60 – 0.79 arasında; 'değer' boyunun 0.58 – 0.76 arasında ve son alt boyut olan 'özveri' boyutunun ise 0.68-0.70 arasında yük değerleri verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu değerler alt boyutların ana değişkeni oluşturmada önemli bir paya sahip olduklarını da göstermektedir.

Şekil 3'teki değerler dikkate alındığında öğretmen algısı ile öğretmen motivasyonunun boyutlarını en iyi şekilde yordayan değişkenin, 'mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer' arasında olduğu ($\lambda = 0.65$), bu boyutu 'mesleğe duyulan bağlılığın' ($\lambda = 0.36$) izlediği, daha sonra ise benzer katsayılarla, 'başkalarının yaşamına sunulan katkı' ($\lambda = 0.31$), 'mesleğin yapılmasından duyulan keyif' ($\lambda = 0.30$) ve 'mesleki fedakârlık ve özveri' ($v = 0.26$) olduğu ortaya çıkmıştır.

Modelde yer alan her bir alt boyuta, bağımlı değişken, ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde ortaya çıkmıştır.

$$\text{KEYİF} = 0.30 * \text{Mesleki Algı, Hata Varyansı} = 0.91; R^2 = 0.08$$

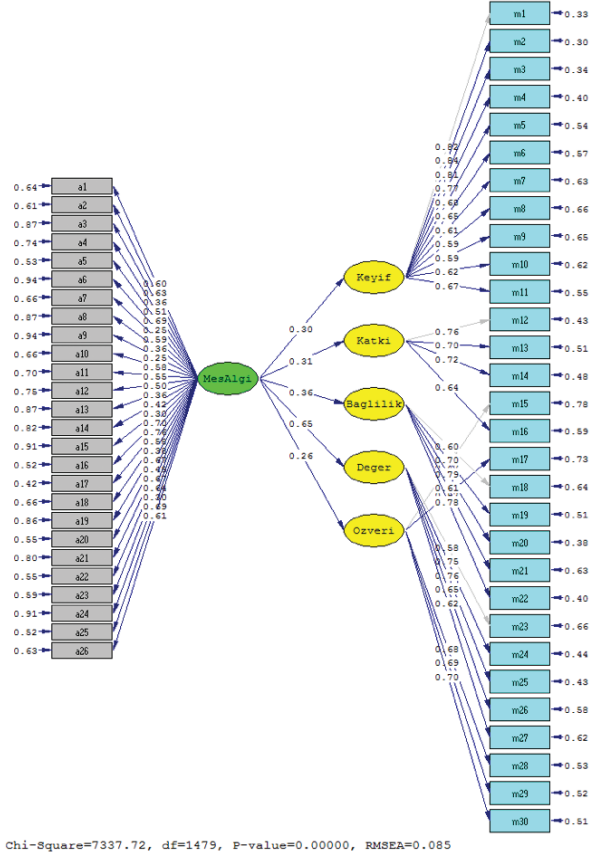
$$\text{KATKI} = 0.31 * \text{Mesleki Algı, Hata Varyansı} = 0.91; R^2 = 0.09$$

$$\text{BAĞLILIK} = 0.36 * \text{Mesleki Algı, Hata Varyansı} = 0.87; R^2 = 0.13$$

$$\text{DEĞER} = 0.65 * \text{Mesleki Algı, Hata Varyansı} = 0.57; R^2 = 0.43$$

$$\text{ÖZVERİ} = 0.26 * \text{Mesleki Algı, Hata Varyansı} = 0.93; R^2 = 0.07$$

Bağımsız değişken olan toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısı, bağımlı değişkenler olan öğretmen motivasyonundaki boyutlardan; i) 'mesleğin yapılmasından duyulan keyif'teki varyansın % 8.8'ini, ii) 'başkalarının yaşamına sunulan katkı'daki varyansın % 9.4'ünü, iii) 'mesleğe duyulan bağlılığın' % 13'ünü,



Şekil 3. Toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının öğretmen motivasyonunun boyutlarını yordamasına ilişkin yol analizi sonuçları.

iv) ‘mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer’in % 43’ünü ve son olarak v) ‘mesleki fedakârlık ve özveri’nin % 7’sini açıklamaktadır. Toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının, öğretmenin mesleki motivasyonunun boyutlarını açıklanmaya ilişkin ortaya konulan bu modelin açıkladığı varyansın önceki modelin açıkladığı varyanstan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Hem mesleki algı ölçeğinde gizil değişkenden göstergelere giden ilişki katsayılarının, hem de motivasyon ölçeğinden alt boyutlara giden ilişkilere ait t-değerlerinin tamamının anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmen Motivasyonunun Yordanmasına İlişkin İkinci Modele ait Uyum İndeks Değerleri

X ²	SD	P-Değeri	CFI	NFI	AGFI	IFI	GFI	SRMR	RMSEA
7337.72	1479	0.000	0.92	0.90	0.65	0.92	0.67	0.14	0.08

Tablo 11’den görüleceği üzere, $X^2 / sd = 4.96$ şeklinde zayıf düzeyde uyum katsayısı vermiştir. Bunun yanında CFI, NFI, IFI ve RMSEA kabul edilebilir uyum indeksleri vermekle birlikte; RMSEA, AGFI ve GFI ise zayıf uyum indeksleri vermiştir. Model ile veri arasındaki tüm değerler dikkate alındığında modelin kabul edilebilir indekslere sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Sonuçlar ve sonuçlara ilişkin tartışmalar toplam 6 alt problem başlığı altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin Gözünden, Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Nasıl Algılandığına İlişkin Sonuçlar

Algı ölçeğinden elde edilen toplam aritmetik ortalamaya bakıldığında ($\bar{X} = 2.98$) öğretmenlerin, toplumun öğretmenlik mesleğini nasıl gördüğüne ilişkin algılarının “orta” düzeyde olduğu görülmektedir.

Algı ölçeğinde, olumsuz maddeler içerisinde en yüksek puanı, ‘toplumun, yaptığım işin öneminden çok, mesai saatlerimi ve tatil süremi konuştuğunu düşünüyorum.’ maddesi almıştır. TEDMEM’in (2014) araştırmasında ‘toplumun öğretmenlik mesleğini ideal görmesi, mesleki saygılıktan çok mesai ve tatil konusundaki değerlendirmelerle ilgilidir’ maddesine öğretmenlerin yüzde 61’i katıldığını belirtmiştir. Yine TEDMEM’in (2014) araştırmasında, ‘öğretmenler mesleklerini nasıl algılıyor?’ sorusuna, öğretmenlerin mesleklerini olumlu algıladıkları, ancak öğretmenlik mesleğiyle ilgili toplumsal algıyı olumsuz olarak yorumladıkları, öğretmenlerin mesleklerine yönelik görüşleri ile toplumun öğretmenlik mesleğini algılama biçimleri paralellik göstermediği ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin, kendi mesleklerinin toplumda nasıl görüldüğüne dair algılarında en yüksek ortalamaya sahip maddenin, 'insanlar çocuklarını, biz öğretmenlere güvenerek emanet ediyor' şeklinde ortaya çıkmıştır. BAREM, (2015) araştırmasında öğretmenlere duyulan güvenin oranı 2014 yılında yüzde 86.2 iken, 2015'te bu oran yüzde 74.2 seviyelerine düşmüştür. Ancak öğretmenlere sorulduğunda ise durum tam tersi çıkabilmektedir. Özpolat'ın (2002) çalışmasında; öğretmenlerin yüzde 83.9'u öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün gittikçe düştüğünü belirtmiştir. Yine Ulutaş'ın (2017) çalışmasında öğretmenlerin yüzde 87'si öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğunu belirtmiştir. Eğitim-Bir-Sen'in (2004) araştırmasında, öğretmenlerin toplum ve yönetim kademesinde saygınlık konusunda oldukça karamsar oldukları gözlenmektedir. Özellikle MEB'in öğretmene yeterince değer vermediğini düşünen öğretmenlerin yüzdesi 90.7 gibi oldukça yüksek çıkmıştır. Toplumun öğretmene yeterince değer vermediğini düşünenlerin oranı yüzde 88.9'dur. Türk ve Pakistanlı öğretmenlerin karşılaştırıldıkları bir başka araştırmada (Ilgan, Aslanargun, Kılıç, Shaukat, 2018) ise, Türk öğretmenlerin devlet üst yönetiminin ve toplumun öğretmenlik mesleğine orta düzeyde değer verdiğine ilişkin algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Eğitim Bir-Sen'in (2008) bir başka araştırmasında da öğretmenlerin toplumun kendi mesleklerini saygın bir meslek olarak görmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. OECD tarafından yapılan TALIS (2013) uluslararası araştırmasının verilerine göre, öğretmenlerin yüzde 69.1'i öğretmenliğin toplumun nezdinde değerli olmadığını söylemiştir. Dünyada genel olarak öğretmenler, kendi mesleklerinin toplumsal değerinde düşüş olduğunu düşünmektedir. Türk Eğitim-Sen'in (2017) araştırmasında, mesleğini bırakmayı düşünen öğretmenlerin yüzde 40.7'si sebep olarak öğretmenlik mesleğinin itibar kaybetmesini belirtmiştir. Eğitim-İş Bursa (2017) şubesinin çalışmasında öğretmenlerin yüzde 68.2'sinin daha iyi bir iş bulduğunda mesleği bırakabileceğini, yüzde 98.44'ünün ise mesleğin toplumda saygınlığının azaldığını belirtmiştir. Büyükses'in (2010), mesleğe olan saygının azalmasının öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yine Ada, Akan, Ayık, Yalçın ve Yıldırım (2013) öğretmenlik mesleğine olan saygının azaldığı düşüncesi, öğretmenin yaptığı işe karşı inançsızlığı, öğretmenin kendini değersiz hissetmesi, sınıf öğretmenlerinin motivasyonunu azaltan faktörler olarak bulmuşlardır. İlgili araştırmaların bu araştırma bulguları ile benzer sonuçlar verdiklerini söylemek mümkündür.

Cinsiyet, Yaş, Branş, Okul Türü ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre; Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Nasıl Algılandığına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, erkek öğretmenlerin toplumsal algı düzeyleri kadın öğretmenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Karaman'ın (2008) ve TEDMEM'in araştırma sonuçları da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleklerini daha olumlu algıladıkları yönündedir. Yaş ile mesleki algı arasındaki ilişkiye bakıldığında; iki değişken arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki ortaya çıkmıştır. TEDMEM'in (2014) araştırmasında da öğretmenlerin mesleki algı ortalamalarının yaşları ilerledikçe daha olumlu yönde arttığı gözlemlenmiştir.

Branş ile mesleki algı arasındaki ilişkiye bakıldığında, aritmetik ortalamalara göre en yüksek mesleki algıya, meslek dersi öğretmenleri; en düşük mesleki algıya ise dil ve sayısal branş öğretmenleri sahiptir. Bunun olası nedenleri arasında; meslek dersi öğretmenlerinin yaparak yaşayarak öğrenme noktasında uygulayıcı konumda oldukları ve gösterdikleri derslerin hayatta işe yaradığını ve hemen uygulanabilir olduğunu gördükleri için, mesleklerine karşı daha olumlu bir algı içerisinde olmuş olabilirler. Okul türü ile mesleki algı arasındaki ilişkiye bakıldığında; aritmetik ortalaması en yüksek olan, meslek lisesinde çalışan öğretmenler, en düşük olan ise ortaokul öğretmenleri olarak ortaya çıkmıştır. Bunun olası nedenleri arasında, meslek okullarının içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ortam sonucu öğretmenlerin çevrelerinden iyi düzeyde beğeni ve saygı görmeleri olabilir. Özpolat (2002) çalışmasında velilerin eğitim düzeyi arttıkça öğretmene verdikleri önemin ve değerın azaldığı sonucunu bulmuştur.

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarına İlişkin Sonuçlar

Toplam aritmetik ortalamaya bakıldığında ($\bar{X} = 4.01$) öğretmen motivasyonunun görece yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu veri, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin toplumsal algılarının yüksek olmamasına karşın, mesleklerini sevdiğini, işlerini iyi şekilde yapma arzusunda olduklarını gösteriyor olabilir. Öğretmen ve yöneticilerin motivasyon düzeylerini betimleyen araştırmalarda; Güleriyüz (2007), öğretmenlerin mesleki motivasyon seviyelerini $\bar{X} = 3,06$; Çelik (2015) öğretmen ve yöneticilerin motivasyon düzeylerini $\bar{X} = 3.53$; İren (2015) ise ($\bar{X} = 3,82$) şeklinde, orta düzeyin üstünde olmak üzere, bu araştırmada elde edilen sonucun biraz altında, bulmuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon ölçeğindeki olumsuz maddeler arasında en yüksek puanı (çevrildiğinde en düşük ortalamaya sahip madde) ‘çocuklarımla ileride öğretmen olmalarını tercih etmiyorum’ olduğu ortaya çıkmıştır. Aritmetik ortalamaya bakıldığında öğretmenlerin ileride çocuklarını öğretmen olarak görme düzeyleri orta düzeydedir. Eğitim-Bir-Sen’in (2008) araştırmasında, öğretmenlerin yüzde 60’ı çocuklarının ileride öğretmen olmasını istememesi yönündedir. TEDMEM’in (2014) araştırmasında, öğretmenlerin sadece beşte birinin çocuklarının ileride öğretmen olmasını istemektedir. İlgili araştırma sonuçlarının bu araştırmanın sonucuyla örtüşüğünü söylemek mümkündür.

Motivasyon ölçeği alt boyutlarında, en yüksek ortalamaya, ‘mesleğin yapılmasından duyulan keyif’ olduğu, en düşük aritmetik ortalamaya ise ‘mesleğe duyulan bağlılık’ın olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki motivasyon ölçeğinin boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, öğretmenlerin mesleklerinden yüksek oranda keyif aldıklarını söylemek mümkün iken, mesleki bağlılığın (ortalamanın üstünde olmakla birlikte) diğer boyutlar içerisinde en düşük ortalamaya sahip olmasının dikkat çeken bir durum olduğu söylenebilir.

Cinsiyet, Yaş, Branş, Okul Türü ve Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre; Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Düzeylerinin Sonuçları

Cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığında; 'keyif', 'bağlılık' ve 'katkı' alt boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin, mesleki motivasyon düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Yıldız'ın (2010) araştırmasında kadın öğretmenlerin içsel motivasyonlarının 'tatmin' alt boyutunda erkek öğretmenlerin motivasyonlarından daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Bu bulgu, araştırmanın 'keyif' alt boyutundan çıkan sonuçla örtüşmektedir. Güleriyüz (2007) ve Polat (2010) kadın öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin erkek öğretmenlerden yüksek olduğunu bulmuşken; Vural'ın (2016) araştırmasında ise erkek öğretmenlerin motivasyonunun daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş değişkeni ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiye bakıldığında; motivasyonun alt boyutları ile yaş arasında düşük düzeyde ilişkiler ortaya çıkmıştır. Sonuçlara göre, yaş ilerledikçe mesleğe atfedilen değer artmakta iken; yaş ilerledikçe meslekten alınan keyif, mesleğe duyulan bağlılık, mesleki fedakârlıkları ve özverileri, başkalarının yaşamına sundukları katkının da azalmakta olduğu söylenebilir.

Okul türü içerisinde meslekten duyulan 'keyif' alt boyutunda en yüksek aritmetik ortalamaya ilkokullarda çalışan (sınıf ve okul öncesi) öğretmenler sahiptir. 'Değer' alt boyutunda, ilkokullarda çalışan öğretmenler, ortaokullarda çalışan öğretmenlere oranla; meslek lisesi öğretmenleri de ilkokullarda çalışan öğretmenlere oranla mesleklerine daha fazla değer vermektedir. 'Bağlılık' alt boyutunda ise; ilkokul öğretmenlerin genel lise öğretmenlerine oranla; meslek lisesi öğretmenlerinin ise, ortaokul ve genel lise öğretmenlerine oranla mesleklerine daha fazla bağlı oldukları söylenebilir. Eğitim düzeyi ile mesleğe duyulan 'bağlılık' alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Mesleğe duyulan bağlılık noktasında ilk sırada ön lisans mezunu öğretmenler, sonrasında lisansüstü ve son sırada lisans mezunu öğretmenler bulunmaktadır. Kurt (2013), ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin motivasyonlarının, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin motivasyonlarından daha yüksek; Çelik (2015) ise, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin motivasyonlarının, lisans mezunu olanlardan daha yüksek olduğunu ortaya koydukları sonuçlar, bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Öğretmen Gözünden, Toplumun Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algısı ile Öğretmenin Mesleki Motivasyonu Arasındaki İlişkinin Sonuçları

Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin mesleklerini algılama düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönlü görece düşük düzeyde bir ilişki vardır. Motivasyon değişkeni alt boyutlarıyla incelendiğinde ise, 'mesleki algı' ile 'mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer' alt boyutu arasında en yüksek ilişki (orta düzeyde) ortaya çıkmıştır.

Avcı (2015) araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yıldırma (mobbing) yaşama düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. İren (2015) araştırmasında, örgütsel adalet algısı ile motivasyon düzeyi arasında çok güçlü bir ilişkiyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gülerüz (2007) öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi ile mesleki motivasyonları arasındaki olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Emirbey (2017) okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasında pozitif, orta düzeyde ilişki bulmuştur. Işık (2016) okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Tezer (2015), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile mesleki motivasyonları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Literatüre bakıldığında, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının birçok farklı değişkenle incelendiği görülmektedir. Motivasyon; maaşla, mesleğe karşı tutumla, örgüt kültürüyle, yönetim biçimiyle, pozitif algıyla, farklı ödüllerle, mobbing ve kaygıyla, tükenmişlikle, öğrenci başarısıyla, disiplin sorunlarıyla, eğitimde dönüşümle, örgüt kültürüyle, meslektaş ilişkileriyle vb. incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını tek başına etkileyen bir değişkenin olmadığı ve öğretmenlerin mesleki motivasyonunun birçok farklı değişkenden etkilendiği ilgili araştırmalar ile de görülmektedir.

Yapılan literatür incelemesinde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının birçok değişkenle incelenmesine karşın mesleki motivasyonu, mesleğin toplumsal algısıyla inceleyen pek fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Konunun özgünlüğünden dolayı benzer araştırmalarla karşılaştırma yapma imkânı bulunmamasını bu araştırmanın sınırlılığı olarak ifade etmek mümkündür.

Öğretmen Gözünden, Toplumun Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algısının, Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonlarını Ne Derece Yordadığına Dair Sonuçlar

Toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını yordama gücünü gösteren yol analizine göre bu iki değişken arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ($\lambda = 0.24$) olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan düşük katsayının, mesleki algı ile mesleki motivasyon arasındaki Pearson Korelasyonuna da yakın ($r = 0.35$) olduğu görülmektedir.

Toplumdaki öğretmenlik mesleği algısının, motivasyon ölçeği alt boyutlarından en çok ‘mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değeri’ yordadığı ortaya çıkmıştır. Toplumun öğretmenlik mesleğine atfettiği değer / önem arttıkça, öğretmen motivasyonunun düşük düzeyde de olsa artacağını söylemek mümkündür.

Konu sadece statüsü iyi olan öğretmenin kendini iyi hissetmesi değildir. Evde öğretmen hakkında olumsuz konuşmalara şahit olan, bir kısım dizi ve filmlerde küçümsenen, haberlerde dayak yiyen öğretmenleri gören bir öğrencinin, okulda öğretmenine saygı gösterip onu güç sahibi bir otorite olarak görmesi ve ondan gelen mesajları dinlemesi zor olacaktır. Öğretmenin mesleğini algılayış bi-

çimi ve bu algı sonucunda oluşan tutumu, mesleğini severek yapmasında ona yön verebilir. Öğretmenlerin bu algı ve beklentileri, sistemi, doğrudan etkileyebilir. Bu eğitim meselesi için önemli bir konudur. Çünkü eğitim sisteminin başarısı, istenilenleri uygulayacak olan öğretmenlerin başarısına bağlıdır. Bilinmelidir ki hiç bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini geçemez.

Öneriler

Öğretmenliğin toplum nazarındaki statüsü, öğretmenlerin davranışlarını şekillendirmekte ve mesleği icra etme başarısını etkileyebilmektedir (Akyüz, 2006). Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen motivasyonu ile öğretmenlerin mesleki algıları arasında ortaya çıkan pozitif ilişkiden hareketle, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artırmak için, onların mesleklerine ilişkin algılarını pozitif yönde artırmak önerilebilir.
- Öğretmenlerin yaşları ile mesleki motivasyonun alt boyutları olan, ‘mesleki bağlılık’, ‘mesleki fedakârlık ve özveri gösterme’ ile ‘başkalarının yaşamına sunulan katkı’ boyutları arasındaki negatif ilişkinin sebeplerinin araştırılması önerilebilir.
- Toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısında, erkek öğretmenlerin görüşlerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmış olup, bunun sebeplerinin incelenmesi önerilebilir.
- Toplumun öğretmenlik mesleğine ilişkin algısında, ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin hem genel lise hem meslek lisesi öğretmenlerine oranla daha düşük olmasının sebeplerinin incelenmesi önerilebilir.
- Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla, mesleki motivasyon ölçeğinin çeşitli alt boyutlarındaki puanlarının daha düşük olmasının sebepleri inceleme konusu yapılabilir.
- Mesleki motivasyonun alt boyutu olan mesleki bağlılık puanlarında, genel lise öğretmenlerinin meslek lisesi ve ilkökul öğretmenlerine oranla düşük olmasının sebepleri inceleme konusu yapılabilir.
- Öğretmen algısına göre, gelir düşüklüğü mesleki algıyı olumsuz etkilediği için, öğretmenlerin ekonomik durumlarının iyileştirilmesi önerilebilir.
- Öğretmen görüşlerine göre, toplumda öğretmenlerin tatil süresinin fazla olmasına ilişkin olumsuz algının düzeltilmesi için çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Öğretmenlik mesleğinin itibarını küçük düşürücü yayınlara sınırlama getirilebilir.

- Mesleğe seçim sürecinde özel ölçütlerin aranması veya öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması öğretmenliğin herkesçe yapılabilir ve kolay bir meslek olduğu algısından kurtulmasına katkısı olacaktır.
- Öğretmenler davranışlarına, insan ilişkilerine, değer yargılarına, giyimlerine, konuşmalarına dikkat etmeli, çevresine örnek olmalı, mesleğe yakışmayan, davranışlardan kaçınmalı bu şekilde toplum gözündeki imajlarını yükseltebilirler.
- Öğretmenlere yönelik şiddet içeren her türlü davranışa karşı caydırıcı cezalar verilmelidir.
- Motivasyonu istenilen seviyeye ulaşmayan ve başka devlet kurumlarına geçmek isteyen öğretmenlerin geçişleri kolaylaştırılabilir.

References / Kaynaklar

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *[Teachers' motivation factors]. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3)*, 151-166.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *[Motivation in education]. Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 343-361.
- Akyüz, Y. (2006). Türk eğitiminin temel sorunu: Öğretmen yetiştirme, atama, sağlama ilke ve uygulamaları. *[Principal issues in Turkish education system: Principals and administration about teacher training, appointment, supplying]*. (Ed: M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş). *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* içinde, (s. 429-443). Ankara: Nobel.
- Araştırmanın çalışma evrenini. (2018). <http://duzce.meb.gov.tr/>
- Avcı, L. (2015). Öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi *[Examining relationship between teachers' exposed to mobbing and motivation level]*. (Düzce ili örneği). Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- BAREM. (2015). Mesleklere güven endeksi. *[Trust to professions index]* <http://www.barem.com.tr/mesleklere-guven-endeksi-2015/> adresinden 10.01.2018 tarihinde alınmıştır.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. [New construct and behavior in school administration]*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükses, L. (2010). Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler. *[Factors affecting teachers' motivation in business environment]*. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çakar, N. D., & Ceylan, A. (2005). İş motivasyonunun çalışan bağlılığı ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri. *[The effect of employee work motivation on employee commitment and turnover intention]*. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 6(1)*, 52-66.
- Çelik, E. (2015). Öğretmenlerin motivasyonları ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişki. *[Relationship between teachers' motivation and life quality]*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları. [Multivariate statistics for social sciences: SPSS and Lisrel applications]*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review, 54(1)*, 119-134.
- Eğitim-Bir-Sen. (2004). Öğretmen sorunları araştırması. *[Research about teachers' issues]*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-Bir-Sen (2008) Öğretmenlerin meslek memnuniyeti araştırması. *[Teachers' professional satisfaction research]*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eğitim-İş, Bursa (2017). Öğretmenlerin ekonomik ve mesleki durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri anketi. *[Survey about teachers' perceptions related economic and professional conditions of teachers]*. <http://www.egitimisbursa.org.tr/ogretmenlerin-ekonomik-ve-mesleki-durumlarına-iliskin-ogretmen-gorusleri-anketi.html> adresinden 18.01.2018 tarihinde alınmıştır.

- Emirbey, A. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki [Relationship between school administrators' ethic leadership behaviors and teachers motivation]. (Denizli İli Çivril İlçe Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. [Organizational behavior and management psychology]*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. *[Education, teaching and teaching profession]*. (Edt: Y. Özden). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde, (s.2-31). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güleryüz, D. (2007). Öğretmenlerin örgütsel güven seviyeleri ve motivasyon seviyeleri ilişkisinin incelenmesi *[Examining relationship of teachers' organizational trust level and motivation level] (Bursa İli Nilüfer İlçesi Örneği)*. Yüksek lisan tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fraenkel, J. R., & N. E. Wallen. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). PA: McGraw-Hill.
- İlğan, A., Aslanargun, E., Kılıç, Y., & Shaukat, S. (2018). Comparing Turkish and Pakistani teachers' professionalism. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(2), 1-15.
- Işık, B. (2016). İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *[Relationship between charismatic leadership features of elementary school principals and their schools teachers' motivation level]* Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- İren, S. (2015). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği. *[Examining relationship between elementary school teachers' organizational justice perception and professional motivation level]*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaman, N. (2008). Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklentileri nelerdir? *[What is teachers' perception about their profession and expectation from future]* Yüksek lisans dönem projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi. [Scientific research method]*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kıncal, R. Y., Şahin, Ç. ve Tüzel, S. (2012). Arka sıradakiler dizinde yansıtılan öğretmen, öğrenci, ebeveyn kimliklerinin ve şiddet unsurlarının çözümlenmesi, *[Teacher, student and parent identities in the TV series of 'arka sıradakiler' and analysis of violence elements]*. *Milli Eğitim*, 193, 244-265.
- Kurt, B. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi. *[Effect of elementary and middle school administrators' instructional leadership behaviors to teachers motivation]*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- OECD. (2008). *Mental health in OECD countries, OECD policy brief*, www.oecd.org/els/health-systems/41686440.pdf adresinden 4.11.2017 tarihinde alınmıştır.

- OECD. (2014). TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Öncü, H. (2012). Motivasyon. [motivation]. (Ed.: L. Küçükahmet). *Sınıf yönetimi içinde* (s. 160-178) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Önen, L., & Tüzün, B. (2005). *Motivasyon*. [motivation]. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Örücü, E., & Kanbur, A. (2008). Örgütsel-yönetimsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma. [An empirical study for determining the affect of organizational managerial motivation practices on the performance and productivity of the workers: Example of service and industry company]. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 85-97.
- Özdaşlı, K., & Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk Telekomünikasyon A. Ş. çalışanları üzerinde bir araştırma. [The diversification of gender and organizational statute in internal and external motivations: The research on the engineers and the technicians in Türk Telekomünikasyon A.Ş.]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(7), 73-81.
- Özkalp, E., & Sabuncuoğlu, Z. (1995). Örgütsel davranış. [Organizational behavior]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No:116.
- Özpolat, V. (2002). *Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri. (Zonguldak il Örneği)*. [Teaching profession and status of teachers in society in terms of sociology]. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Park, S. M., & Rainey, H. G. (2012). Work motivation and social communication among public managers. *The International Journal of Human Resource Management*, 3(4), 1-32.
- PISA. (2015). http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf adresinden 10.01.2017 tarihinde alınmıştır.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetimsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. [Relationship between administrative power sources that preschool administrators use and teacher motivation]. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2005). Örgütsel psikoloji. [Organizational psychology]. Bursa: Alfa Aktuel.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. [From theory to practice motivation in educational organization]. Ankara: Nobel Yay.
- Sunar, L. (2015). Türkiye’de çalışma yaşamı ve mesleklerin itibarı, [Business life and statute of professions in Turkey]. *Sosyoloji Günleri*, İstanbul. <http://turkeyses.net> adresinden 20.11.2017 tarihinde alınmıştır.
- TEDMEM. (2014). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. [Teaching profession from view of teachers]. Rapor Dizisi: 3. Ankara. <http://www.tedmem.org/?wpdmdl=968> adresinden: 15. 11. 2017 tarihinde alınmıştır.

- Tezer, A. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki. [Relationship between elementary school teachers' organizational citizenship and their motivation]*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türk-Eğitim-Sen (2017). *24 Kasım Öğretmenler Günü Anketi. [Survey about 24 November teachers' day]*. https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=11984 15.02.2018 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye'nin. (2017). *Arka sıradakiler dizisinin oyuncularını şimdi ne yapıyor? [What tv series of 'arka sıradakiler' actors are doing right now?]*. <https://www.posta.com.tr/arka-siradakiler-dizisinin-oyunculari-simdi-ne-yapiyor-haber-fotograf-1364101>
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü. [Statute of teaching profession from view of teachers]*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ünsar, A. S. (2011). *Motivasyonun işten ayrılma eğilimine etkisi: Bir alan araştırması. [Effect of motivation to quite work intention]*. *Akademik Bakış*, 25, 1-15.
- Varkey GEMS Foundation. (2013). *Teacher Status Index*. London.
- Vural, G. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi: Rize ili Örneği. [The effect of leadership styles of school administrators on employee motivation: A case for Rize province]*. Yüksek lisans tezi, Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Yıldız, B. (2010). *Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I. kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. [An evaluation of the motivation levels of primary school teachers in terms Herzberg's two factor theory]*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, A. (2015). *Kültürel bir ürün olarak Türkiye'de sinema filmlerinde okul, öğretmen ve öğrenci temsilleri, [The representation of the school, teacher and the student as a cultural product in cinema in Turkey]*. *Global Media Journal TR Edition*, 6(11), 1-17.

The Views of Educational Constituencies about the Compulsory Religious Culture and Morality Education Course *

*Zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine İlişkin Eğitimci Görüşleri***

Fatma Kesik¹, İdris Şahin²

Abstract

In this qualitative study aiming to identify the views of educational constituencies (teachers and academics) about compulsory Religious Culture and Morality Education (RCME) course. The study was designed as a case study and the study group constituted 53 participants, who are graduate teachers and postgraduate students who are studying at the Graduate School of Education. The data of the study were gathered through face to face interviews using semi-structured interview forms. The results of the study suggest that the view of the participants regarding religion education is parallel to the general discussions and critics in the society. In this sense, the study has demonstrated that while some of the participants support the current practice compulsory religion education; a great majority of the participants do not approve both the current practice and the content of the course and they suggested that RCME course should be taught electively in accordance with the demands of students or their parents and the content of the course should be enlarged in a way to include different religions, beliefs and denominations. Accordingly, RCME course should be revised in terms of both its content and status of delivery.

Keywords: Compulsory Religious Culture and Morality Education course, educational constituencies, compulsory, elective

Öz

Bu nitel çalışmada, zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersine yönelik eğitimcilerin (öğretmen ve akademisyenlerin) görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları öğretmenler ve bir üniversitenin eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü öğrenim gören 53 eğitimciden oluşmuştur. Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, eğitimcilerin görüşlerinin din eğitime yönelik genel tartışma ve eleştirileri yansıttığı ve katılımcıların bazılarının din eğitiminin zorunlu olarak gerçekleştirildiği mevcut uygulamayı desteklerken; katılımcıların büyük çoğunluğunun DKAB dersinin hem uygulanma biçimini hem de içeriğini onaylamadıkları gözlenmiştir. Yine, katılımcıların büyük çoğunluğu, DKAB dersinin öğrencilerin ve ebeveynlerinin talepleri dikkate alınarak seçmeli ders şeklinde verilmesini ve dersin içeriğinin farklı dinleri, inançları mezhepleri ve inanmayanları da kapsayacak biçimde genişletilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, DKAB dersinin hem uygulanma biçiminin hem de içeriğinin gözden geçirilmesi gerekir.

Anahtar Sözcükler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, eğitimci, seçmeli, zorunlu

Received: 11.12.2018 / Revision received: 28.02.2019 / Approved: 16.05.2019

* This study was presented as an oral presentation on the 27th International Conference on Educational Sciences ** Bu çalışma 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Ministry of National Education, Turkey, fatos2299@hotmail.com; ² Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, İzmir-Turkey, sahinidris@gmail.com

Atıf için/Please cite as:

Kesik, F., & Şahin, İ. (2019). The views of educationalists about the compulsory religious culture and morality education course. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 339-366. doi: 10.14527/kuey.2019.009.

Introduction

The concepts of multiculturalism, minority education and culturally relevant/responsive education are frequently referred in those days and the issue of how to educate people belonging to different religious, ethnic groups and social classes has been a matter of debate all around the world. In this sense, the number of studies focusing on the education rights of religious and ethnic minorities has gradually increased. Especially, religious minorities and their right of education have been spoken out by either some non-governmental organizations or the individuals themselves recently. As in several countries, there are different religious groups struggling to maintain their religious culture in Turkey. According to a research (Usal, 2011), there are 50,000- 60,000 Armenian Orthodox Christians, 7,000 Armenians belonging to an Armenian Catholic Church in Union with Rome or to various Protestant denominations, 20,000-25,000 Jews, 3,000-4.000 Greek Orthodox Christians, 50,000 Assyrians, 2,000 Syrian Catholics 5,000–7,000 Yazidis. Also, it is asserted that the number of Alevis generally range from 5 to 25 million in Turkey (Köse, 2010) and the remaining majority is Sunni. However, there is a common presumption undermining the religious diversity in Turkey that 99% of Turkish population is Muslim (Çınar & Yıldırım, 2014). Accordingly, only Christians, Orthodox and Jews were accepted as non-Muslim minorities were accepted as minorities and they were protected with international legislations as a result of Lozanne Treaty (Oran, 2015). All of the religious minorities excluding them were exposed to the same practices with Sunni Muslims. Religious education and RCME course within this context have been one of the domains which the minorities belonging to different religions, beliefs and denominations in Turkey exposed to discrimination. In this respect, how to realize a school programme that take these differences into account and do not exclude and discriminate (Keskiner, 2010, p.12) and how to handle the issue of religion within the education system in Turkey, particularly the issue involving the existence of compulsory RCME course has been a matter of debate for a long time (Kaymakcan, 2006; Keskiner, 2010; Kap, 2014; ERI, 2016; Sambur, 2009).

Religious education in Turkey: From past to present

Religious education has been a significant matter of debate within both political arena and education policies since the establishment of Turkey in 1923. With the Law of Tevhid-i Tedrisat (Unification of Education and Teaching Act) issued in 1924, all religious schools were closed; all education institutions were subordinated to the the Ministry of Education. Presidency of Religious Affairs (PoRA) was established and the execution of all religious affairs were decided to be under state supervision (Akyüz, 1999). Dervish, zawiya and tombs which are the places that religious activities were held were closed in 1925. Civil law

came into force in 1926 and the statement that the religion of the state is Islam was eliminated from the constitution in 1928. The principle of ‘secularism’ was legislated into the constitution in 1937. Following this, the course of ‘Religious Knowledge’ was completely abolished from the curricula of all types of schools until 1948 and all educational institutions giving religious education were closed. Religious education courses entered into the elementary and secondary school curriculum in 1956 and high school curriculum in 1967 as elective courses. Also compulsory morality courses in addition to the religious courses were put into practice in 1974. Following 1980 Coup d’etat, the role of religion to ensure the course of secularism and to strengthen the bonds among citizens through “correct” instruction of religion was re-emphasized (Gürcan, 2015) and RCME course became one of the compulsory courses for the students beginning from the 4th grade to 12th grades with the constitution of 1982. Since then, RCME course has been taught compulsorily from the 4th of elementary school to the 12th grades of high school. The legal entity of compulsory religious course identified like “*Religion and morality education and teaching is carried out under the supervision of state. Religious Culture and Morality Education Course is among the compulsory subjects in elementary and secondary schools.*” in the 24th article of the Constitution of Turkish Republic. Accordingly, RCME course is still taught compulsorily from the 4th grade to the 12th grade in primary, secondary and high schools for two hours in a week.

Critics regarding RCME course

The state has monopolised the religious education since the foundation of Turkish Republic and this means the state’s affecting the religious life within the scope of official ideology through bureaucratic religious institutions. Another meaning of giving religious education under state control is the usage of religious education as an ideological apparatus and process. Thus, it can be argued that the state plays the role of religion-maker. Also, the mandatory practice of RCME course by the state causes serious controversy in terms of freedom of religion and conscience (Sambur, 2009). In this sense, the discussions and critics regarding compulsory RCME course concentrate on ‘the content of the course’ and ‘its compulsory structure’

The main reason of the objection to the content of the course is that it is dedicated to the teaching of the theory, practice and the rituals of Sunni Islam (Usal, 2011) and adopts a confessional and denominational characteristic of Sunni, Hanafi belief (Gürcan, 2015). This situation is confirmed with those statements in the curriculum of RCME course that “*the students must be able to access to Quran and Hadith as main sources in teaching of religion and they should center themselves to get religious knowledge.*” (Ministry of National Education, 2010, p.12). Although the content of the course has been enlarged in a way to include different beliefs and denominations from Judaism to Buddhism, Alevism to Nusayrism since 2010, it still falls behind the international standards. According to the report prepared as a result of the study carried out by the Foundation of

History and İstanbul Bilgi University on the course books (Çayır, 2014) despite Judaism, Buddhism and Alevism are cited in RCME course books, the message which is often given is that “the only right and legitimate way of life is Muslimism which is based on Sunni Islam; different beliefs and sects are barely given. As for Alevism, the second biggest sect in the country, the textbooks frequently present Alevism together with Bektashism as a homogenous folkloric branch of the Sunni faith presenting it similar to the understanding of the Directorate of Religious Affairs, which represents Sunni Islam, only five pages are devoted to it at the 12th grade and an utmost reluctance to provide satisfactory and objective information about it stands out (Akbulut and Usal, 2008). It is evident that Alevism is attempted to be degraded to be just a mystic power and jointed to Sunni Islam by ignoring its cultural elements in both elementary and secondary school RCME course books. Furthermore, in the textbooks Christianity is presented as a false faith and Atheism as a harmful movement together with Satanism manifest the prejudiced content of the textbooks and the course (Çayır, 2014). Also, in the findings and suggestions report of Human Rights Projects on the Coursebooks, it was revealed that it is aimed to raise individuals who are manipulated to a single religious practice and are mostly endowed with the mentality of vassal; people are discriminated according to their religions with such statements beginning with ‘We, Muslims’ and ‘They’ and this discrimination is more severe for the ones who are not members of divine religions and atheists (Öztürk, 2009).

The second point is related to removing RCME course from being compulsory and making it elective. All students, with the exception of those belonging to the non-Muslim minorities identified in the Lausanne Treaty (Greek Orthodox, Armenian Christians, Jews) are required to attend the RCME course and the families of those students have to certify their religions or beliefs (Kaya, 2015). Even if they belong to these religions, there have been complaints about using the right to exemption. In many incidents experienced in the cities of İstanbul, İzmir and Antalya, it was revealed that the students were forced to attend the RCME course, bear islamic testimony of faith and hampered to use their rights to exemption. Also, it was identified that some families did not demand the right to exemption to protect their children from discrimination (Association of Protestant Churches, 2015). It has been even more challenging for the atheists.

The compulsion of RCME course is often discussed within the context of human rights and the demands regarding to abolish this compulsion or to accord the right to exemption for the families who do not want their children to attend these courses are put into words more frequently nowadays. The most important cause behind the increase in the demands of the right to exemption is the European Court of Human Rights’s (ECHR) acceptance of the application of Alevi citizens within this context. As it is already known, Alevi and Alevi non-governmental organizations have been protesting against the extreme focus on Sunni Islam in the content of the course, the state’s refusal to exempt Alevi children from the requirement to take the course and running campaigns accordingly for more than 30 years. The cases of Hasan-Eylem Zengin in 2007

(09.10.2007, application number: 1448/04) and Mansur Yalçın in 2014 (16.9.2014, application number: 21163/11) ECHR ruled that the relevant people's right to education are abused; their religious and philosophical beliefs are not respected and RCME course and the exemption procedure from this course are not in accordance with the criteria of objectivity and pluralism, Turkey should excuse any students who demand to be exempted from the mandatory religion course even if they do not reveal their religion or beliefs. Though some additions were attached to the content of the course after the verdict of ECHR in 2007, it is identified that the course is still taught with a Sunni point of view and no amendments regarding the basis of the course are made.

Although it is emphasized that teaching RCME course depends on the own demands of individuals themselves, discretionary religious education and teaching has not been put into practice until now. Especially after 2012, such practices as including three selective courses called 'The Life of Prophet Muhammad', 'The Holy Qur'an' and 'Basic Religious Knowledge' in the curriculum of secondary schools and high schools and such suggestions as making RCME course compulsory beginning from the 1st grade and including the concepts like heaven, hell, love of Allah in the preschool education curriculum (Hürriyet Newspaper, 2014) deepened the existing critics and discussions more. In spite of all of this, MoNE made some changes to the curriculum but did not make any changes in the content of RCME course in line with the decisions of ECRH.

Taking the studies in the literature into consideration, it is identified that there are a great number of studies about the education of people from different religions, ethnic backgrounds and cultures within the context of multiculturalism (Arslan, 2016; Başbay & Bektaş; 2009; Çayır, 2015; Hamurcu & Demirçelik, 2015; Kaya, 2014; Özdemir & Dil, 2013; Polat & Kılıç, 2013; Ünlü & Örtün, 2013) inclusiveness/exclusiveness (Alp and Taştan, 2011; Çelik, 2017; İnce, 2012; Kaya, 2015) and social justice (Beycioğlu, 2013; Özkan & Aküzüm, 2010; Polat, 2015; Tomul, 2009) especially in recent years. However, it is revealed that the studies which were previously carried out are mostly about the opinions, perceptions and attitudes of teachers, candidate teachers and administrators and the issues of religious education and the education of individuals from different religions and beliefs have been underemphasized. With regards to the studies in religious education in Turkey and compulsory RCME course in this sense, it is evident that these studies were mostly carried out specifically in relation to Imam Hatip Schools (Aslanargun, Kılıç and Bozkurt, 2014; Kaymakcan, 2006; Kaymakcan and Aşlamacı, 2011) and the studies concerning religious education and the practice of compulsory RCME course address the issue within the context of curriculum and textbooks (Çayır, 2014; Çayır, 2015; Çimen- Aratemur & Bayhan, 2018; Kaplan, 2005; Kaymakcan, 2007) and the opinions of educationalists, as the implementer of curriculum, are not included in the researches. However, given the fact that the educational constituencies (teachers and academics) are the best people to evaluate the practice of compulsory religious education and RCME course, it is noteworthy to identify the opinions of educationalists regar-

ding this issue. Also, as it is possible that most of the educationalists are parents at the same time, the importance of including the opinions of educationalists in the current study increases. At this point, this study aims to identify what educationalists think about the compulsory RCME course.

Method

This study qualitative study case study design alternative was utilized. The key feature of case study design is to examine single or several cases in detail (Yıldırım & Şimşek, 2005) and to discuss the factors related to a case with a detailed approach (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Creswell, 2007). Case studies which aim to answer the questions of “what”, “why” and “how” (Yin, 2002), and a certain case, event or the phenomenon is described in detail enable the readers to understand those cases, events and phenomenon (Merriam, 1998). The study group was determined through maximum variety sampling method. Thus it was aimed to generate a relatively small sample and reflect the variety of the participants as much as possible and identify different aspects of the problem according to this variety (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2005). Within this context, the study was carried out with 53 educational constituencies (teachers and academics). 45 of participants are teachers and 8 of them are research assistants. 19 of participants are graduate teachers who are working in three high schools and 34 of teachers are post graduate students who are studying in the institute of educational sciences of a university. 25 of teachers work in high schools and 20 of them work in elementary and secondary schools. 18 of postgraduate students do a master’s degree and 16 of them do a doctorate. 11 of those who do doctorate are teachers and 5 of them are research assistants; 15 of participants who do a master’s degree are teachers and 3 of them are research assistants. Research assistants and teachers who are also postgraduate students further their education in the institute of educational sciences of a public university. Also, 31 of the participants are females and 22 of them are males. Lastly, selecting educationalists who have different subject areas were paid strict attention.

Data Collection and Analysis

The data of the research were collected by means of a semi-structured interview form via face to face interviews. In order to enable the questions to be understood clearly and make the interview more effective, the interview questions were presented to the experts’ opinions. To this end, the interview questions were presented to three experts in the field of educational sciences and one Turkish teachers for the correction of grammatical mistakes. Later, pilot interviews were carried out with two teachers to identify problems and take precautions for the study to be properly conducted and the interview form was put into its final form. The interview form consisted of two parts. In the first part which the aim of the study is stated there are demographic questions which enable to identify the genders, educational background and subject area of the participants. In the se-

conda part, there are three questions to identify the opinions of the participants about RCME course. The interviews that are based on this form were carried out during the 2017-2018 academic year. Each participant was interviewed separately and the interviews took about 30 minutes each. Before each interview, the participants were provided information and the consent of the participants was obtained. The interviews were recorded as written notes. Lastly, the data that were gathered from the interviews were transcribed and created a data set for the analysis.

For the data analysis of the interviews, descriptive and content analysis techniques were used. The data were read several times, the similar and different point of views in the data were identified and irrelevant statements were sorted out. The interview forms were transcribed and data analysis was performed in a descriptive way referring to the statements of the participants and the language used, the characteristics of the statements, symbolic narration and accommodation (Kümbetoğlu, 2005). For the content analysis, the questions in the interview form were used as umbrella and the themes were created taking the answers given by the participants into consideration. Then, the statements which will be used as direct quotes and they were presented adhering to their original forms. In order to strengthen reliability, the authors firstly conducted the analysis independently, later they discussed, evaluated and agreed on the themes. The results that were obtained as a result of the analysis were presented to the opinions of three experts and confirmed. Also, before the analysis process, each participant was given a number and coded as G (Graduate) and PG (Postgraduate) and the statements that would be cited were chosen and presented referring to their original content. Accordingly, it can be asserted that detailed description about the data collection and analysis processes, benefitting from purposive sampling method, direct citations and interviewing each participants around 30 minutes promoted the reliability and validity of the research. As the sample of this study is relatively small and consists just a specific group of educationalists, it would be relevant to signify that there are obvious limitations in generalising the findings to all educationalists. Thus, the reader is invited to judge the applicability of the findings and conclusions to other similar circumstances.

Findings

The views of the participants about the compulsory RCME course were categorised under three themes like “RCME course must be compulsory”, “RCME course must be elective according to the demands of students or parents” and “RCME course must be abolished from the education system”. The views of the participants regarding these themes are presented in detailed as following:

RCME course must be compulsory.

As for the views of the participants about compulsory RCME course, it was identified that almost one third of the participants (n: 18) asserted that RCME

course must be compulsory. Of all these participants supporting compulsory RCME, while most of the participants (n:9) stated that it must be compulsory for everyone and some of them agreed on it's being compulsory only for the Muslims (n:2); some of them (n:7) emphasized it must be compulsory but its content and practice should be changed. In the statements of participants supporting the compulsory nature of the course, the anxiety that the religion can be taught incorrectly or inadequately by some religious congregations draws the attention. One participant's (52G) statements reveal this anxiety clearly:

“RCME course must be compulsory because it prevents the religion from being exploited. It becomes easier to control. The expert people are assigned. Uniformity is secured in religion. Information pollution and irrelevant discourses about religion disappear and the young people can be prevented from negative experiences”

Some participants argued that RCME course's content is adequate in terms of both teaching religion and moral development, thus it will bring the students in being sensitive and tolerant for other beliefs and religions. Within this context, one participant (46G) expressed her views like this:

There are such subjects as being tolerant, being respectful towards parents, being honest, social ethics and exemplary behaviours of the Prophet Muhammad in the content of the coursebooks of the 9th grades. In other words, moral values of individuals are generally emphasized in the coursebook. Unfortunately, moral burnout is increasing in our society. So, I think that RCME course may contribute within this context”.

According to almost half of the participants asserting that RCME course must be compulsory but its content and practice should be changed, every individual must have knowledge about all religions and later he/she should be able to choose which religion he/she prefers. In this sense, a participant (54G) expresses her views like:

“As we lived in a secular country, I used to think that teaching RCME compulsorily was inconsistent. However, as I witnessed some experiences which have no relationship with religion especially recently, I support compulsory RCME course. The content and curriculum of the course should be changed and it should be a course which all religions are taught far from rote learning and superstitions”.

Also some of the participants referred to the roles of teachers to enable the course achieve its purpose and emphasized that it should be taught by qualified teachers. Within this context, one participant (57G) stated that:

“RCME course will be effective if the teachers teach the course being just devoted to Quran without being under any influences and religious superstitions. Otherwise, they can cause negative experiences and psychological problems which can hardly be improved later in children's lives”.

Taking the views of the participants supporting the compulsory RCME course into consideration, it can be asserted that while half of them confirm the current content and practice, there are still some others who support it though they are not satisfied with the content and demand a change in it.

RCME course must be elective according to the demands of students or parents

According to the results of the study, it is identified that most of the participants (n: 25) agreed that RCME course must be elective, not compulsory completely (n: 22) or be elective after a certain age (n: 3). According to these participants most of whom are postgraduate students (n: 17), the religion is a personal space and belief is a phenomenon that people must do their own initiatives, a condition that is related to the individual's freedom of conscience and moral belief. No one should be forced to take religious education, willingness must be basis in religious education. Compulsory RCME course is an injustice towards both the child and his/her family; religion is an extension of moral knowledge not superior to morality. A participant (29P) of the study defining compulsory RCME course as a primitive and open to abuse practice emphasized the non-believers, atheists in Turkey as following:

“Not only the children of parents who have monotheistic religion but also the children of parents who do not belong to any religious beliefs should be exempted from compulsory religious course. It can only be taught electively by the specialist teachers in related subject areas by taking the demand, belief and values of children into consideration.”

One participant (47G) handling the compulsory RCME course within the context of values of respect and tolerance stated his views as following:

“ I am of the opinion that RCME course must be elective rather than compulsory. The people may wish to live and learn the religions they believe. If you urge people to learn your own religion, you both reduce the respect and tolerance among religions and estrange people from our religion. Everybody should live as they believe and learn his/her religion. People should be given the opportunity to know other religions so that they can learn and adopt living in multireligions and multicultures within the basis of dialog and belief among religions”

Lastly, three participants of the study asserted that they do not approve to teach children about a religion which they do not belong or demand and RCME course must be given electively only after a certain age as giving RCME course at early ages prevents children from generating free thought. In this respect, the views of a participant (17P) are as follows:

“The children are at the concrete processing period until a certain age and they perceive such concepts as religion, god and creator by concretizing and this impedes their psychological development. It wouldn't be wrong to desc-

ribe the compulsory religious education as achild abuse. The knowledge of religion should be given only to the high school students electively”

Regarding the views of participants supporting to teach religion electively, it can be expressed that the participants are against the course as they do not find it objective and inclusive enough but exclusive instead. Thus, they support to teach it electively to only the students who themselves or their parents demand it and after a certain age.

RCME course must be abolished completely from the curriculum

The last theme of the study consists of the views of participants asserting that RCME course must be abolished from the education system. According to these participants all of whom are postgraduate students (n:10), religion must be the values and beliefs people adopt freely and the existence of people who are atheists or agnostic should be taken into consideration; however, compulsory RCME course is an oppression, enforcement, neighborhood pressure, child abuse and some kind of social engineering project. The views of a participant (15P) in this sense are like: *“Religion must not be associated with school as it is a choice related to individuals’ private lives and can cause traumatic experiences for the children belonging to families from different religious backgrounds”*

One participant (1P) experiencing this kind of oppression when she was in her school years stated her views like: *“I do not accept compulsory RCME course. For examle, I am an Alevi. I was exposed to RCME course thus Sunni Islam and felt both alienated, otherized and despised”*.

One participant (3P) emphasizing that religion is a dimension of culture stated drawbacks of compulsory RCME course as: *“Teaching a single compulsorily can cause a monotype society and this is a drawback to multiculturalism and multi-religiousness. Every individual should receive education in accordance with his/her religion; even, the religion should be omitted from the education system”*

From the views of participants regarding compulsory RCME, it can be concluded that a great majority of the participants confirm neither the current practice in which religion is taught compulsorily nor the content of this course and seek for a more objective and inclusive way of giving religious education. So, it can be asserted that what is needed within the context of religious education in Turkey is a transformation which gives way to freedom and justice.

Conclusion, Discussion and Suggestions

The manner in which the issue of religion should be handled within the education system in Turkey has been a matter of discussion for years, particularly the issue involving the existence of compulsory RCME course (ERI, 2016, 39). Accordingly, different conflicting point of views are argued. According to the results obtained from this study, it would be relevant to emphasize that what is required in terms of religious education in Turkey is a critical transformation

allowing for such concepts as freedom, justice and inclusion. The results of the study can be asserted to have parallels with general discussions and critics regarding religious education in society. According to the participants, especially the ones who are postgraduate students, compulsory RCME course was found against secularity, freedom, equality and plurality. It must not be compulsory as it did not have a structure and characteristic which do not include all of the religion and belief groups in society. It must be elective in accordance with the demand of students or their parents. Some of the participants described compulsory RCME as an oppression, enforcement, neighborhood pressure, child abuse and some kind of social engineering project and they made some suggestions such as making it elective only after a certain age, changing and enlarging the content in a way to include other religions, sects in society and atheists as well. However, in a survey carried out by Çarkoğlu and Toprak (2007), 1492 voting age individuals' attitudes towards issues such as religion, democracy and minorities, it was found out that a significant majority, 82% of people at voting age, supported compulsory religious education in public schools. The difference between these two researches can be explained with the educational background of the participants in both study. While the participants of this study received at least higher education and most of them are postgraduates; most of the participants of survey research (approximately 55 %) had just elementary school level or lower education. Philosophers and social scientists, ranging from Durkheim to John Stuart Mill, from Karl Marx to Max Weber have long argued that increased levels of education would diminish the need for religious adherence (Cesur & Mocan, 2014, p. 1). Within this context, Hungerman's (2013) finding that higher levels of education leads to lower levels of religious affiliation may explain the finding that the graduate teachers have more conservative and traditional views regarding compulsory RCME course compared to the postgraduate ones. Accordingly, from the findings of this study, it can be asserted that the educationalists who have higher levels of education support religious freedom and a more inclusive way of teaching religion.

Nevertheless, some of the participants asserted that they approved of the content of RCME course and mandatory practice of it. It has been revealed that the participants had 'the anxiety that religion will be abused and taught in a wrong way by some religious congregations if it is not compulsory, in other words under state control'. This situation not only contradicts with the views of participants supporting not to give religious education compulsorily in schools, it also contradicts with the secularity as well. Although secularity is defined in various ways according to different point of views, from a liberal perspective, it means the state's impartial attitude towards the individuals who have different religious, moral and ideological beliefs and life styles (Sambur, 2009). Thus, taking the principle of secularity into consideration, it can be asserted that a more and inclusive religious education method is required in order to teach religion correctly to the people who want to have religious education. The current teaching type of religion in Turkey can be asserted to be "learning religion" in

which a single religious tradition is taught as the religious education curriculum and a specific religious group controls the curriculum (Hull, 2001). However, RCME course curriculum which has such social and universal aims as ‘enabling students to recognize religious and ethical behaviours practiced in the society, acknowledge them as a social fact reflecting the social richness and have knowledge about other religions and to be tolerant towards them’ (MoNE, 2010) is expected to be taught in a type called “learning from religion” in which the focus of teaching is the students themselves as learners, not the religion itself and the principal aim is to contribute to the students’ moral and spiritual development (Hull, 2001). Thus it can be argued that the current RCME course’s curriculum manifest its aims neither in textbooks nor practice. It has been revealed in some studies that the textbooks underemphasize the ethnic and religious minorities living in Turkey and their identity claims (Öztürk, 2009; Gözüaydın, 2009; İnce, 2012; Çayır, 2014; Kaya, 2015, Aratemur-Çimen & Bayhan, 2018) and “irreligiosity, which must also be taken into consideration in terms of freedom of religion and conscience, still cannot be revealed with ease, therefore, the non-religious seem to be obliged to put up with the injustices to which they are exposed” (Çınar & Yıldırım, 2014, p. 6).

Although freedom of thought, conscience and religion is recognised by numerous international human rights documents such as the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), the United Nations International Covenant on Civil and Political Rights (ICCPR), the ECHR the Charter of Fundamental Rights of the European Union, there still needs a lot of time to implement and move forward. The protection of the right to freedom of thought, conscience and religion is one of the most basic tenets of a democratic society and closely linked to pluralism, tolerance and open-mindedness (Çınar & Yıldırım, 2014) However, the education system in Turkey has been designed in a way to educate individuals around a singular citizenship definition and it has always included ethnic, religious, gender and social class based discriminations (Armenian Culture and Solidarity Association, 2013). Religion based discrimination on Turkey manifests itself with the RCME course content and practice on a large scale, so it constitutes one of the most significant impediments for an inclusive society and this is largely possible with an inclusive education system. It can be asserted that an education system and curriculum which do not have compulsory RCME course in order to eliminate this negative situation and pave the way for an inclusive society. In this sense, *“religious education should be conceived as a tool to transmit knowledge and values pertaining to all religious trends, in an inclusive way, so that individuals realize their being part of the same community and learn to create their own identity in harmony with identities different from their own”* (Taylor, 2002, p. 59). Religion, a psycho-social and cultural phenomenon needs its freedom to maintain its existence. For a free belief domain to generate, the individual must be decisive in the religious field not the state itself. Then, the state must not interfere with religious and belief affairs (Sambur, 2009).

Within this context, what is expected from the state is to take concrete measures to ensure equality of treatment in matters of religion or belief, to provide remedies or redress for those who are victims of any discrimination or intolerance because of their faith or secular beliefs” (Boyle and Sheen, 1997, 7) and “to exhibit a willingness to adapt to the needs of particular groups in the educational system” (Acedo, et al., 2009, 231).

Although the qualitative method used in this study provided a profound picture of the views of educationalists about compulsory RCME, its limited sample constitutes an impediment to generalize it to all educationalists in Turkey and the society as a whole. Therefore, it is suggested to further study about religious education in general and compulsory RCME course in specific. In this sense, the study can be repeated with a relatively bigger sample including the views of educationalists in different regions, cities, schools, etc. Also, it would better to take in the views of the students about compulsory RCME course and identify what they think and how they feel about it.

Türkçe Sürüm

Giriş

Çok kültürlülük, azınlık grupların eğitimi, kültürel değerlere duyarlı eğitim gibi kavramlar günümüzde, sıklıkla dile getirilmektedir. Farklı dini inançlar, etnik gruplar ve sosyal sınıflardan gelen bireylere nasıl bir eğitim verileceği konusu dünya genelinde tartışma konusu olmaktadır. Bu bağlamda dinsel ve etnik azınlıkların eğitim hakkını ele alan çalışmalar giderek artmaktadır (ERG, 2016; Hull, 2001; İnce, 2012; Kaya, 2015; Taylor, 2002). Özellikle bir toplumda yer alan farklı dini ve etnik gruplar ve onların eğitim hakkı, son dönemde gerek sivil toplum kuruluşları tarafından gerekse bu gruplara mensup bireyler tarafından dile getirilmektedir (Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği, 2013; Protestan Kiliseler Derneği, 2015). Pekçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de çeşitli dini azınlıklara mensup kültürünü sürdürmeye çalışan farklı dini gruplar vardır. Usal (2011) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, Türkiye’de 50,000- 60,000 Hristiyan, 7,000 Ermeni, 20,000-25,000 Yahudi, 3,000-4.000 Yunan Ortodoks, 50,000 Süryani, 2,000 Süryani Katolik, 5,000–7,000 Yezidi yaşamaktadır. Ayrıca, Türkiye’de sayıları 5 ile 25 milyon arasında değişen bir Alevi nüfusun olduğu (Köse, 2010: 6) ve geriye kalan büyük çoğunluğun ise Sünni *Müslümanlardan* oluştuğu ileri sürülmektedir. Bununla birlikte, *Ülkede, genel olarak, dinsel azınlıkları ya da farklı inanç gruplarını görmezden gelen ‘Türkiye nüfusunun % 99’unun Müslüman olduğuna’ ilişkin yaygın bir kanı bulunmaktadır* (Çınar & Yıldırım, 2014). Lozan Antlaşması ile Müslüman olmayanlar (Ermeniler, Rumlar ve Yahudiler) azınlık kabul edilerek uluslararası koruma altına alınmıştır (Oran, 2015). Bunların dışında kalan farklı etnik ve dini gruplar, toplumun büyük çoğunluğunu oluşturan Sünni Müslümanlarla aynı uygulamalara tabi tutulmuştur. Bu uygulamalar içinde, zorunlu Din Kültür ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi Türkiye’de farklı din ve inanca sahip toplulukların en fazla ayrımcılığa maruz kaldığı alanlardan birisi olmuştur. Bu bağlamda farklılıkları ve azınlık gruplarını dikkate alan ve ayrıştırılmayan bir okul programının oluşturulması (Keskiner, 2010: 12), özellikle zorunlu DKAB dersi olmak üzere din eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği, uzun zamandır tartışma konusu olmaktadır (ERG, 2016; Kap, 2014; Kaymakcan, 2006; Keskiner, 2010; Sambur, 2009).

Geçmişten Günümüze Türkiyede Din Eğitimi

Türkiyede din eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği konusu Cumhuriyet’in kuruluşundan beri önemli bir tartışma konusu olmuştur.1924 yılında çıkarılan “Tevhid-i tedrisat” (Öğretimin birleştirilmesi) kanunu ile dini temellere göre eğitim yapan okullar kapatılmış; tüm eğitim- öğretim kurumları *Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlanmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) kurularak din hizmetlerinin devletin denetiminde yürütülmesi kararlaştırılmıştır* (Akyüz, 1999). *Dini etkinliklerin yürütüldüğü küçük sosyal yapılar olan tekke, zaviye ve türbeler 1925’te*

kapatılmış. 1926'da Medeni Kanun yürürlüğe girmiş. 10 Nisan 1928'de Anayasa'da yer alan "Devletin dini İslam'dır" ibaresi çıkarılmış; 5 Şubat 1937'de laiklik ilkesi anayasaya girmiştir. 'Din Bilgisi' dersi 1948 yılına kadar bütün seviyedeki okulların programlarından çıkarılmış ve dini eğitim veren tüm okullar kapatılmıştır. Din dersleri 1956'da ilkokul ve ortaokul programlarına ve 1967'de de lise programlarına seçmeli ders olarak girmiştir. 1974 yılında ise, din derslerine ek olarak zorunlu ahlak dersleri uygulamaya konmuştur. 1980 askeri darbesinden sonra, laikliği sağlamada ve dinin doğru bir biçimde öğretimiyle yurttaşlar arasındaki bağları güçlendirmede dinin rolü tekrar vurgulanmış (Gürcan, 2015) ve DKAB dersi 1982 anayasası ile ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okutulan zorunlu dersler olarak gösterilmiştir. Zorunlu DKAB dersinin yasal dayanağı, Anayasa'nın 24. maddesinde: "Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır" şeklinde belirtilmiştir. Bu doğrultuda, DKAB dersi halen dördüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında haftada iki saat zorunlu olarak okutulmaktadır.

Zorunlu DKAB dersine yönelik eleştiriler

Devlet, din eğitimini Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak kendi denetimi altına almıştır. Bu durum, resmî ideoloji çerçevesinde ve bürokratik din kurumları aracılığıyla devletin dinî hayatı etkilemesi anlamına gelmektedir. Din eğitiminin devlet tarafından verilmesinin bir başka anlamı da toplumu yönetebilmek için, din eğitimini yönlendirici bir ideolojik aygıt ve süreç olarak kullanmasıdır. Böylece devletin, zorunlu din dersleri vererek din yapıcı bir role soyunduğu ileri sürülebilir. Aynı zamanda DKAB derslerinin devlet tarafından zorunlu olarak verilmesinin, din ve vicdan özgürlüğü bağlamında çok ciddi tartışmalara neden olmaktadır (Sambur, 2009). Bu bağlamda, zorunlu DKAB dersine ilişkin tartışma ve eleştiriler "dersin içeriği" ve "zorunlu olması" noktasında yoğunlaşmaktadır.

DKAB derslerinin içeriğine yönelik eleştirilerin temel nedeni, dersin Sünni İslam inancının teorilerini ve ritüellerini öğretmeyi amaçlaması (Usal, 2011) ve Sünni Hanefi inancına bağlı bir özelliği benimsemesidir (Gürcan, 2015). DKAB dersi müfredatının "Öğrencilerin din öğretiminde ana kaynaklar olan ayet (Kur'an) ve hadislere (sünnet) erişebilmeleri ve bunları dini bilgi edinmede kendilerine merkez almaları gerekir" (MEB, 2010: 12) ifadesi bu durumu destekler niteliktedir. Buna karşın dersin içeriği 2010 yılından itibaren Yahudilik, Budizm, Alevilik ve Nusayrilik gibi farklı inanç ve mezhepleri kapsayacak biçimde genişletilmiştir. Ancak İstanbul Bilgi Üniversitesi Tarih Vakfı'nın ders kitapları üzerine hazırlanmış olduğu rapora göre (Çayır, 2014), DKAB ders kitaplarında her ne kadar Yahudilik, Budizm, Alevilik gibi farklı inanç ve mezheplerden söz edilse de öğrencilere "tek doğru, meşru yaşam biçiminin Sünnî İslam'a dayalı Müslümanlık" olduğu mesajı verilmektedir. Bu rapor'a göre DKAB ders kitaplarında farklı inanç ve mezheplere çok az yer verilmektedir. Alevilik hakkında verilen bilgiler ise Alevilik ve Bektaşiliği Diyanetin algılayışına benzer bir biçimde Sünni inancının bir kolu şeklinde sunarak gerçeği yansıtmamaktadır (Çayır, 2014). Yapılan

bir incelemede 12. sınıf DKAB ders kitaplarında Aleviliğe ve Bektaşiliğe sadece beş sayfa ayrıldığı, Aleviliğe ilişkin nesnel ve tatmin edici bilgiler sunulmadığı sonucuna varılmıştır (Akbulut & Usal, 2008). DKAB ders kitaplarında, Aleviliğin, kültürel öğelerinin görmezden gelinerek, sadece mistik bir güce indirgenmeye ve Sünni İslam inancına bağlanmaya çalışıldığı izleniminin verildiği öne sürülmektedir. Ayrıca, Hristiyanlığın yanlış bir inanç, Ateizmin de Satanizm gibi zararlı bir hareket olarak aktarıldığı vurgulanmaktadır (Çayır, 2014). Ders kitaplarında insan hakları raporu adlı çalışmada ise, mevcut müfredat ve ders kitapları ile tek bir dini pratiği benimsemiş bireyler yetiştirmenin amaçlandığı, insanların ‘Biz, Müslümanlar’ ve ‘Onlar’ gibi ifadelerle ayrıştırıldığı, bu ayrışmanın en fazla semavi dinlere mensup olmayanlar ve ateistler tarafından hissedildiği saptanmıştır (Öztürk, 2009).

Zorunlu DKAB dersine yönelik diğer bir tartışma noktası, dersin zorunlu olmaktan çıkarılıp, seçmeli ders haline getirilmesiyle ilgilidir. Çünkü Lozan Antlaşması ile belirlenen Müslüman olmayan azınlıkların (Ortodokslar, Hristiyanlar ve Yahudiler) dışında kalan bütün öğrencilerin DKAB dersine katılmaları zorunludur. Müslüman olmayan öğrencilerin ise bu dersten muaf tutulabilmeleri için ailelerinin inançlarını belgelendirmeleri gerekmektedir (Kaya, 2015). Bununla birlikte muafiyet hakkını kullanma konusunda da çeşitli yakınma ve şikâyetler söz konusu olmaktadır. Bu şikâyetlerde 2014 yılında önceki yıllara göre artış gözlenmiştir. İstanbul, İzmir ve Antalya illerinde yaşanan birçok olayda, Hristiyan çocuklarına muafiyet haklarını kullanmada zorluk çıkarma, aileyi çocuğun DKAB dersine katılmaya zorlama, derste öğrencilere Kelime-i Şahadet getirme gibi durumların yaşandığı bildirilmiştir. Bazı ailelerin çocuklarını ayrımcılıktan korumak için muafiyet istemedikleri de saptanmıştır (Protestan Kiliseler Derneği, 2015). Ayrıca Hristiyanlık ve Musevilik dışında başka bir inanca sahip olan, ateist olan ya da herhangi bir nedenden dolayı çocuğunun bu dersi almasını istemeyen ebeveynlerin çocuklarının DKAB dersinde muaf tutulması mümkün olmamaktadır (Kaya, 2015). Çünkü resmî anlayış, inanç ve dinî farklılıkları kabul etmek yerine, gerek dinî gerekse ideolojik açıdan homojen bir toplum oluşturmaya çalışmaktadır. Oysa devletin, bir dinî öğretmek gibi bir görevi yoktur (Sambur, 2009).

Zorunlu DKAB dersi, sıklıkla insan hakları bağlamında tartışılmakta ve dersin zorunlu olmaktan çıkarılması ya da bu dersi çocuklarına aldırarak istemeyen ailelere muafiyet hakkının tanınmasına yönelik talepler giderek daha fazla dile getirilmektedir. Bu taleplerin artış göstermesinin nedeni, Alevi bir yurttaşın çocuğunun DKAB dersinden muaf tutulmasına ilişkin isteğinin Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) tarafından kabul edilmesidir. Bu kapsamda, Alevi inancına sahip bazı kişiler ve çeşitli Alevi kuruluşları otuz yıldan fazla bir süredir DKAB dersinin seçmeli olması ya da içeriğinin değiştirilmesi için kampanyalar yürütmekte ve çocuklarının bu dersten muaf tutulmasını istemektedir. İstekleri karşılanmayan bazı aileler, AİHM’de dava açmıştır. Bu davalardan biri 2007 yılında karara bağlanan Hasan ve Eylem Zengin (AİHM başvuru no: 1448/04), diğeri 2014’te karara bağlanan Mansur Yalçın ve diğerleri davasıdır (başvuru no:

21163/11). Her iki dava sonucunda AİHM ilgili kişilerin eğitim haklarının ihlal edildiği, dini ve felsefi inançlarına saygı gösterilmediği, DKAB dersinin nesnel ve çoğulculuk ölçütlerine uygun olmadığı yargısına varmıştır. Ayrıca DKAB dersinden muafiyet usulünün/mekanizmasının da uygun bir yöntem olmadığı, dini inançlarını ortaya koymasalar bile zorunlu DKAB dersinden muaf tutulmayı talep eden her öğrencinin bu talebinin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. AİHM, konuya ilişkin ilk kararı aldığı 2007'den sonra DKAB dersine yapılan eklemelere rağmen, dersin “Sünni bakış açısıyla” verilmeye devam edildiğine, içeriğine ve uygulama biçimine yönelik hiçbir düzenlemenin yapılmadığına, diğer din mensuplarına (müslüman olmayan azınlıklara) tanınan DKAB dersinden muafiyet hakkının İslam dininin farklı mezheplerine tanınmayarak eğitim hakkının ihlal edildiğine karar vermiştir.

2012 yılından sonra “Hz. Muhammed’in Hayatı”, “Kur’an-ı Kerim” ve “Temel Dini Bilgiler” adlı üç seçmeli dersin ortaokul ve lise programlarına eklenmesi gibi uygulamalar ve okul öncesi eğitim kurumlarının müfredatına cennet, cehennem, Allah sevgisi gibi kavramların eklenmesi gibi öneriler (Hürriyet Gazetesi, 2014) var olan tartışmaları derinleştirmiştir. Bütün bu olup bitenlere karşın MEB, 2017 yılında, ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarında değişiklikler yapmış, DKAB ders programının içeriğinde AİHM kararları doğrultusunda değişiklik yapmamıştır.

Konuyla ilgili alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, özellikle son yıllarda eğitimde *çokkültürlülük* (Arslan, 2016; Başbay & Bektaş; 2009; Çayır, 2015; Hamurcu & Demirçelik, 2015; Kaya, 2014; Özdemir & Dil, 2013; Polat & Kılıç, 2013; Ünlü & Örtün, 2013;) *kapsayıcılık/ayrımcılık* (Alp & Taştan, 2011; Çelik, 2017; İnce, 2012; Kaya, 2015) ve sosyal adalet (Beycioğlu, 2013; Özkan & Aküzüm, 2010; Polat, 2015; Tomul, 2009) bağlamında farklı din, etnik köken ve kültürlerden gelen bireylerin eğitimine yönelik çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, yapılan çalışmaların daha çok öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve yöneticilerin sözkonusu kavramlara yönelik algılarına, tutumlarına ilişkin olduğu ve tüm bu çalışmalarda din eğitiminin ve farklı dini inançlara yönelik bireylerin eğitiminin ayrıntılı bir biçimde ele alınmadığı ortaya çıkmıştır. Türkiye’de din eğitimi ve bu bağlamda zorunlu din dersi uygulamasına yönelik çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların daha çok *İmam Hatip Liseleri özelinde gerçekleştirildiği* (Aslanargun, Kılıç & Bozkurt, 2014; Kaymakcan, 2006; Kaymakcan & Aşlamacı, 2011), ve din eğitimi ve zorunlu din dersi uygulamasını ele alan çalışmaların konuyu daha çok ders kitapları bağlamında ele aldıkları (Çayır, 2014; Çayır, 2015; Çimen- Aratemur ve Bayhan, 2018; Kaplan, 2005; Kaymakcan, 2007), mevcut müfredatın uygulayıcıları olarak din eğitimi ve zorunlu DKAB dersine yönelik eğitimcilerin görüşlerine yer verilmediği görülmektedir. Bununla beraber, eğitim sisteminin öznelere olarak genelde din eğitimi özelinde zorunlu din dersi uygulamasını ve DKAB dersini en iyi değerlendirebilecek olanların eğitimciler olabileceği göz önüne alındığında, eğitimcilerin zorunlu DKAB dersinin içeriğine ve uygulama biçimine ilişkin düşüncelerinin ortaya konması önemlidir. Ayrıca, eğitimcilerin birçoğunun aynı zamanda öğrenci velisi

olabileceği de düşünüldüğünde, söz konusu çalışmada eğitimi görüşlerine yer vermenin önemi daha da artmaktadır. Yukarıda çerçevesi çizilen tartışmadan hareketle, bu çalışmada eğitimcilerin zorunlu DKAB dersine yönelik görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır: 1. Zorunlu DKAB dersi uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz? 2. DKAB dersinin içeriğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? 3. Türkiye’de din eğitime yönelik önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmasının temel özelliği, bir durumu derinlemesine incelemek (Yıldırım ve Şimşek, 2005) ve bu durumla ilişkili faktörleri ayrıntılı bir biçimde ele almaktır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Creswell, 2007). “Ne”, “neden” ve “nasıl” sorularına cevap aramanın amaçlandığı (Yin, 2002), belli bir durum, olay ya da olgunun ayrıntılı bir biçimde tanımlandığı durum çalışmaları okuyucunun söz konusu durum, olgu ve olayları daha iyi anlamasına olanak verir (Merriam, 1998). Bu doğrultuda din eğitimi ve bu bağlamda zorunlu din dersi gibi soyut ve karmaşık bir konuya ilişkin eğitimcilerin görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın durum çalışması deseniyle daha iyi ve ayrıntılı bir biçimde anlaşılacağı düşünülmektedir. Araştırmanın katılımcı grubu maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Böylece görel olarak küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve katılımcı çeşitliliğini mümkün olduğunca yansıtarak problemin farklı boyutlarını bu çeşitliliğe göre saptamak istenmiştir (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu kapsamda araştırma, toplam 53 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 45’i öğretmen, 8’i araştırma görevlisidir. Öğretmenlerin 19’u lisans mezunu, 26’sı bir kamu üniversitesinin eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitim yapmaktadır. Öğretmenlerin 25’i lise, 20’si ilköğretim olmak üzere tamamı kamu okullarında görev yapmaktadır. Lisansüstü öğrenim gören katılımcıların 18’i yüksek lisans, 16’sı doktora yapmaktadır. Doktora yapanların 11’i öğretmen 5’i, araştırma görevlisi, yüksek lisans yapanların 15’i öğretmen, 3’ü araştırma görevlisidir. Araştırma görevlileri ve lisansüstü eğitim yapan öğretmenler bir kamu üniversitesinin eğitim bilimleri enstitüsünde lisansüstü eğitimlerine devam etmektedir. Ayrıca, katılımcıların 31’i kadın, 22’si erkektir. Son olarak, katılımcıların mümkün olduğunca farklı branşlarda ve farklı uzmanlık alanlarında olmalarına özen gösterilmiştir.

Veri Toplama ve Analizi

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların katılımcılar tarafından açık ve net bir biçimde anlaşılmasını ve görüşmenin daha etkili olmasını sağlamak için (Yıldırım ve Şimşek, 2005), uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun için görüşme formunda yer alan sorular eğitim bilimle-

ri alanında iki uzmanın ve dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi için de bir Türkçe öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur. Daha sonra, görüşme sorularının konuyu açıklayabilirliğinin ve katılımcılar tarafından anlaşılabilirliğinin test edilmesi için, iki öğretmenle pilot görüşme yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı hakkında bilgi verilen birinci bölümde katılımcıların eğitim düzeylerini branşlarını ve cinsiyetlerini belirlemeye dönük sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin zorunlu DKAB dersine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan üç soru bulunmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler, bu forma dayalı olarak 2017 yılı Ekim, Kasım aylarında yapılmıştır. Katılımcılarla birebir gerçekleştirilen her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmelerden önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya gönüllü katılmaları sağlanmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından not alınmak suretiyle kayda geçirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılıp araştırma soruları altında birleştirilerek analiz için veri seti oluşturulmuştur.

Araştırma verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Analiz yapabilmek için veriler defalarca okunarak incelenmiş, ifadelerde dile getirilen benzer ve farklı bakış açıları belirlenmiş, konu alanıyla ilgisi bulunmayan ifadeler ayıklanmıştır. Veri analizi, katılımcıların ifadelerine ve kullanılan dile, ifadelerin özelliklerine, sembolik anlatım ve benzetmelere dayanarak betimleyici bir biçimde yapılmıştır (Kümbetoğlu, 2005). *İçerik* analizinde görüşmelerde yer alan sorular şemsiye olarak kullanılmış, sorulara verilen yanıtlar incelenerek temalar belirlenmiştir. Daha sonra verilerde doğrudan alıntı yapılacak ifadeler seçilmiş ve ifadelerin özgün yapılarına bağlı kalınarak sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla çözümleme işlemi araştırmacılar tarafından önceden belirledikleri çerçeveye uygun olarak, iki araştırmacı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak yapılmış, daha sonra bu analizler karşılaştırılarak temalara birlikte karar verilmiştir. Analiz sonrası ulaşılan sonuçlar üç katılımcının görüşüne sunulmuş ve teyitleri alınmıştır. Ayrıca, çözümleme öncesi her bir katılımcıya bir numara verilmiş (1.2.3...), bu numaraların yanında kişiyi tanımlayan eğitim düzeyi Lisans (L) ve Lisansüstü (LÜ) şeklinde kodlanmıştır. Aynı zamanda alıntı yapılacak ifadeler seçilmiş ve özgün içeriğine bağlı kalınarak sunulmuştur.

Bu doğrultuda, veri toplama ve analizi sürecine ilişkin ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanma, doğrudan alıntılar yapma ve her bir katılımcıyla yaklaşık yarım saat süren görüşmelerde bulunmanın araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini arttırdığı söylenebilir. Bununla beraber, bu araştırmanın örneklemin göreceli olarak küçük olması ve sadece bir grup eğitimciyi kapsamaması, bulguların tüm eğitimcilere genellenemesinde belirgin sınırlılıklar olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Bulgular

Katılımcıların zorunlu DKAB dersine yönelik görüşleri üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar: DKAB dersi; “zorunlu olmalıdır”, “öğrencilerin ve ebeveynlerinin taleplerine uygun olarak seçmeli olmalıdır” ve “müfredattan tamamen kaldırılmalıdır” şeklindedir. Katılımcıların bu temalara ilişkin görüşleri aşağıda detaylı bir biçimde sunulmaktadır:

DKAB dersi zorunlu olmalıdır.

Katılımcıların 18’i DKAB dersinin zorunlu olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu katılımcılar arasında lisans mezunu olan bazı katılımcılar (n: 9) DKAB dersinin herkes için, iki katılımcı ise sadece Müslümanlar için zorunlu olması gerektiğini belirtmiştir. Yine bu dersin zorunlu olması gerektiğini düşünün bazı katılımcılar da (n: 7) dersin içeriğinin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, dersin zorunlu olmasını destekleyen katılımcıların görüşlerinde dinin yanlış ve yetersiz öğretilmesi, istismar edilmesi kaygısı öne çıkmaktadır. Bir katılımcının (52L) görüşleri bu kaygıyı açık bir şekilde göstermektedir:

“Zorunlu olmalıdır çünkü dinin istismar edilmesini engeller. Sapkın cemaatler engellenir. Denetim kolaylaşır. İşin uzmanları görevlendirilir. Dinde birlik sağlanır. Bilgi kirliliği ortadan kalkar. Dinle ilgisi olmayan şeyler ortadan kalkar. Gençlik olumsuz yönelimlerden uzaklaştırılabilir.”

DKAB dersinin zorunlu olması fakat içeriğinin değiştirilmesi gerektiğini ileri süren katılımcılara göre, her birey bütün dinlere ilişkin bilgi sahibi olmalı ve daha sonra istediği, tercih ettiği dini kendisi seçebilmelidir. Bu bağlamda, bir katılımcı (54L) görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Laik bir ülkede yaşadığımızdan dolayı önceleri kesinlikle din derslerinin zorunlu olarak okutulmasının çelişkili olduğunu düşünüyordum. Fakat özellikle son yıllarda dini inancımız adı altında dinden uzak yaşananları görünce zorunlu din dersinin verilmesi taraftarıyım. Verilecek olan dersin içeriği ve dersin müfredatı değiştirilmeli, tüm dinlerin öğretildiği, ezberden uzak, huraferlerden uzak bir ders olmalı.”

Dersin içeriğinin değiştirilmesi gerektiğini ileri süren katılımcı görüşlerinin aksine, araştırmamanın bazı katılımcıları dersin içeriğinin hem dini öğretme hem de diğer din ve inançlara hoşgörülü olma bağlamında yeterli olduğunu ileri sürmüştür. Bu kapsamda, bir katılımcının (46L) görüşleri şöyledir:

“Bu soruyu cevaplamak için dersin içeriğini, konularını bilmek gerekir. Lise I din dersindeki konular; ibadetler, hoşgörülü olmak, anne babaya saygılı olmak, dürüst olmak, Hz muhammedin güzel ahlakı ve örnek davranışları, günümüzde yaşayan dinler, Hinduizm, Budizm, Yahudilik, Hristiyanlık, Ateizm gibi konular var. Yani dersin konularında zorlayıcı, dini dikte eden, konular yok. Ders kitaplarında genel olarak ahlak üzerinde duruluyor. Toplumumuz-

da ahlaki çöküntü giderek artıyor maalesef. Bu yüzden din dersi bu konuda belki biraz fayda sağlayabilir diye düşünüyorum.”

Bazı katılımcılar dersin amacına ulaşmasını sağlamak için öğretmen rollerine değinmiş ve dersin alanının uzmanı olan öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu bağlamda bir katılımcı (57L) görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Ehil kişiler tarafından verildiği takdirde, öğrencinin manevi ve ahlak gelişimi açısından olumlu görüyorum. Dini duygular hayatının geri kalanı için belirleyici bir unsur olduğu için hangi yaşta olursa olsun bu duyguların, bu dersin iyi yetişmiş öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu öğretmenler herhangi bir etki altında olmadan ve dine hurafe, batıl inanç eklemekten sadece Kuran ve sünnete bağlı kalarak dersi anlatırsa faydalı olur. Aksi takdirde öğrencinin hayatında yanlış yönlere gidebilecek, psikolojik sorunları ortaya çıkarabilecek durumlar ortaya çıkabilir. Ve bu durumlar sonradan çok zor düzeltilebilir. Ülkemizin bilgili, modern ve iyi yetişmiş öğrencilere maddi ve manevi yönden iyi yetiştirilmiş insanlara ihtiyacı olduğu için olumlu olduğunu düşünüyorum.”

Zorunlu DKAB dersi uygulamasını destekleyen katılımcıların görüşleri incelendiğinde, bu katılımcıların çoğunluğunun, mevcut uygulamayı ve ders içeriğini onayladıkları; bazı katılımcıların ise ders içeriğinde bir değişim talep ettikleri gözlenmektedir.

DKAB dersi öğrencilerin ve ebeveynlerinin taleplerine uygun olarak seçmeli olmalıdır

Katılımcılar'dan 25'i DKAB dersinin zorunlu değil; seçmeli olması gerektiğini (n: 22) ya da belli bir yaştan sonra seçmeli olarak (n: 3) verilmesinin doğru olacağını düşünmektedir. Çoğunluğu lisansüstü öğrenim gören bu katılımcılara (n: 17) göre din, kişilerin kendi inisiyatiflerine bırakılması gereken özel bir alandır. Aynı zamanda din, kişinin vicdani özgürlüğü ve ahlaki inancı ile ilgili bir durumdur. Bu nedenle hiç kimse dini eğitim almaya zorlanmamalıdır. Din eğitiminde gönüllülük esas olmalıdır. Böyle düşünüldüğünde zorunlu DKAB dersi hem çocuğa hem de ailesine karşı bir adaletsizliktir. Din ahlak bilgisinin üstünde değil, onun bir uzantısı olarak değerlendirilmelidir. Zorunlu DKAB dersini ilkel ve istismara açık bir uygulama olarak değerlendiren bir katılımcı (29LÜ), ateistlerin ve inanmayanların durumuna vurgu yaparak görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Yalnızca başka inançlara sahip olanların değil, herhangi bir inanca sahip olmayan ailelerin çocukları da din dersinden muaf tutulmalıdır. Zorunlu din dersi ilkel bir uygulamadır, çağdaş dünyada yeri yoktur. İstenirse yaygın eğitimde veya seçmeli olarak örgün eğitimde alan uzmanı akademisyen ya da öğretmenler tarafından dersler açılabilir. Ayrıca Türkiye’de din eğitimi süstümale oldukça açıktır. Din eğitimi adı altında Sünni İslam inancı empoze edilmektedir. Öte yandan din eğitimi ailelerin onayıyla yapılsa bile, çocuğun inanç ve değerleri göz ardı ediliyor demektir.”

Bununla birlikte zorunlu DKAB dersine saygı ve hoşgörü gibi değerler bağlamında yaklaşan bir katılımcı, çok dinli ve çok kültürlü bir yaşamın öğrenilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca dinin siyasi amaçla kullanılmaması gerektiğini de belirten bu katılımcı (47L) durumu şöyle ifade etmiştir:

“Din dersinin zorunlu bir ders olmaktansa seçmeli bir ders olarak okutulması görüşündeyim. Toplumlar kendi inandıkları dini öğrenmek yaşamak isteyebilirler. Eğer siz herkese benim dinimi öğreneceksiniz diye zorlarsanız hem dinler arasındaki o saygı ve hoşgörüyü azaltmış olursunuz hem de o insanları dinimizden uzaklaştırmış olursunuz. Herkes inandığı gibi yaşasın, dinini öğrensin. Başka dinleri de tanıma fırsatı verilsin ki dinler arasındaki diyalog ve inanç temelinde çok dinli ve çok kültürlü yaşamayı öğrensinler ve benimsesinler. Türkiye gerçeği din siyasi amaçla kullanılıyor. En çok alınan satılan din kullanmayı yok. Dinden faydalananların din elden gidecek korkusu var herhalde.”

Araştırmanın katılımcılarından üçü, din eğitiminin erken yaşlarda başlamasının çocukların özgür düşünmelerini engellediğini düşünmektedir. Bu katılımcılar, çocuklara ailelerinin bağlı olmadıkları bir dini inancın ya da talep etmedikleri bir dini inancın eğitim kurumlarında öğretilmesinin doğru olmadığını vurgulamaktadır. DKAB dersi sadece belli bir yaştan sonra, talep eden (ailelerin) çocuklara verilmelidir. Bu durum bir katılımcının (17LÜ), görüşlerine şöyle yansımıştır:

“Çocuklar belli bir yaşa kadar somut işlem döneminde, din ve yaratıcı gibi kavramları somutlandırarak algırlarlar. Bu da psikolojik gelişimlerine ket vurur. Din dersinin küçük yaşta zorunlu hale gelmesini çocuk istismarı olarak tanımlamak yanlış olmayacaktır. Dinler kültürlerin her zaman içindedir. Din bilgisi sadece ve sadece bilgi anlamında lise çağındaki öğrencilere seçmeli olarak verilebilir. Bir semavi dinin ön plana çıkması ya da bir felsefenin dayatılması söz konusu olmamalı. Öznel fikrim din bilgisi dersinin kesinlikle okullarda işlenmemesidir. Ancak alanında uzman pedagojiyi bilen insanlar seçmeli olarak dersi verebilir.”

DKAB dersinin seçmeli olarak verilmesi gerektiğini düşünen katılımcıların görüşleri şöyle toparlanabilir: katılımcılar, zorunlu DKAB eğitimi uygulamasını nesnel ve kapsayıcı bulmamaktadır. Bu ders sadece ebeveynlerin ve öğrencilerin talebine uygun olarak seçmeli ders olarak verilmelidir. Seçmeli olarak verilecek dersin de belli bir yaştan sonra verilmesi gerekir.

DKAB dersi müfredattan tamamen çıkarılmalıdır

Araştırmanın son temasını DKAB dersinin müfredattan, dolayısıyla da eğitim sisteminden tamamen çıkarılması gerektiğini ileri süren katılımcı görüşleri oluşturmaktadır. Tamamı lisansüstü öğrenim gören bu katılımcılara göre (n:10), din insanların özgürce benimsediği değerler ve inançlar olmalıdır. Herhangi bir

dinsel inanca sahip olmayan insanların varlığı da dikkate alınmalıdır. Örneğin bir katılımcı (15LÜ) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Zorunlu din dersi uygulamasının olmaması gerektiğini düşünüyorum. Bu konu kişilerin özel hayatlarına ait bir seçim olduğundan okulla ilişkilendirilmemelidir.” Bu katılımcılar tarafından zorunlu DKAB dersleri bir tür dayatma, fişleme, mahalle baskısı, hatta bir çeşit sosyal mühendislik projesi ve çocuk istismarı olarak görülmektedir. Kendisi de öğrenciyken, bu tür bir baskıyı deneyimlediğini vurgulayan bir katılımcı (1LÜ) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Zorunlu din dersini kabul etmiyor ve desteklemiyorum. Kendimden örnek vermem gerekirse ben alevi kökenli bir bireyim ve yıllarca Sünni İslam’ı anlatan din dersleriyle karşı karşıya geldim. Kendimi hem ötekileştirilmiş hem de aşağılanmış hissettim.” Dinin kültürün bir boyutu olduğunu vurgulayan başka bir katılımcı ise zorunlu DKAB dersi uygulamasının tek tip bir toplum oluşturmaya yol açabileceğini ve inanç çeşitliliğine olumsuz etkisi olabileceğine dikkat çekmektedir. Bu katılımcı (3LÜ) düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

“Zorunlu olarak yaptırılan her şeyde olduğu gibi bunu da bir dayatma ve inkar davranışı olarak değerlendiriyorum. Her bireyin kendi inancını yaşayabileceği ve bununla ilgili eğitim olabileceği bir eğitim sistemi ülkeye entegre edilmelidir. Tek bir dinin zorunlu olarak öğretilmesi ve okutulması tek tip bir toplum oluşturmaya neden olabilir ve bu durum çok kültürlülüğün, çok inançlılığın önünde bir engeldir. Her birey kendi dini inancı doğrultusunda eğitim almalı hatta en doğrusu din eğitim sisteminde çıkarılmalıdır. Zira bşımıza ne geldiyse din yüzünden geldi”.

Zorunlu DKAB dersine eğitim sisteminde yer olmadığını vurgulayan katılımcıların görüşleri şöyle özetlenebilir: DKAB dersi müfredattan çıkarılmalı. Okullarda gerek içeriği gerekse uygulama biçimiyle, dini eğitimin hiçbir şekline yer verilmemelidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye eğitim sisteminde dinin, özellikle de zorunlu DKAB dersinin nasıl ele alınması gerektiği konusu uzun zamandır tartışma konusu olmaktadır (ERI, 2016, 39). Bu konuda birbirleriyle çelişen farklı görüşler öne sürülmektedir. Bu çalışmada, elde edilen sonuçlara dayalı olarak, genel anlamda, Türkiye’de din eğitimi bağlamında ihtiyaç duyulanın öncelikle özgürlük, adalet ve kapsayıcılığa yer veren ciddi bir dönüşüm olduğu ileri sürülebilir. Çalışmada ulaşılan sonuçların, genel olarak, toplumda din eğitime ilişkin öne çıkan tartışma ve eleştirilerle paralellik gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların çoğunluğuna, özellikle de lisansüstü eğitim alanlara göre, zorunlu DKAB dersi laiklik, özgürlük, eşitlik ve çoğulculuğa aykırı bulunmuştur. Bu ders toplumdaki farklı inanç gruplarının tümünü kapsayıcı bir içerik ve nitelik taşımadığı için zorunlu olmamalıdır. Öğrencilerin ve ebeveynlerinin talepleri dikkate alınarak seçmeli olmalıdır.

Bazı katılımcılara göre, zorunlu DKAB dersi uygulaması bir çeşit mahalle baskısı, zorlama, sosyal mühendislik projesi, hatta bir tür çocuk istismarı olarak görülmektedir. Bu, ders erken yaşlarda yani, somut düşünme evresinde değil; **çocuklar soyut düşünme evresine geçtikleri** dönemde, belli bir yaştan sonra, seçmeli ders olarak verilmelidir. Seçmeli ders olarak verilmesi durumunda da ders içeriğinin toplumdaki diğer dinleri ve inançları, ateistleri, agnostikleri de kapsayacak bir biçimde genişletilmesi gerekir. Çarkoğlu ve Toprak (2007), oy verme yaşındaki 1492 katılımcının, din, demokrasi ve azınlık kavramlarına ilişkin tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bir çalışmada, katılımcıların %82'sinin, devlet okullarında zorunlu DKAB dersinin verilmesini desteklediklerini saptamıştır. Bu iki araştırma bulgusu arasındaki farklılık, bu çalışmalarda yer alan katılımcıların eğitim düzeylerinin farklılığı ile açıklanabilir. Bu çalışmanın katılımcılarının en az lisans mezunu, çoğunluğunun lisansüstü öğrenim görmüş eğitimciler olmasına karşın, Çarkoğlu ve Toprak çalışmasındaki katılımcıların çoğunluğu (%55), sadece ilkokul ya da daha düşük düzeyde eğitim almıştır. Durkheim'dan John Stuart Mill'e, Karl Marx'tan Max Weber'e kadar birçok filozof ve sosyal bilimci eğitim düzeyinin artmasıyla dinsel bağlılık ihtiyacının azalacağını ortaya koymuştur (Cesur & Mocan, 2014: 1). Benzer bir biçimde, Hungerman'in (2013) kişilerin eğitim düzeyinin yükselmesinin dine yakınlık düzeyinin düşmesine neden olduğuna ilişkin bulgusu, bu çalışmada zorunlu DKAB dersine ilişkin olarak lisans mezunu eğitimcilerin lisansüstü öğrenim gören eğitimcilere göre daha geleneksel ve muhafazakar görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda, yüksek düzeyde eğitim seviyesine sahip eğitimcilerin dinsel özgürlüğü destekledikleri, din öğretimi konusunda daha kapsayıcı, çoğulcu ve demokratik bir yaklaşımı benimsedikleri ileri sürülebilir.

Öte yandan, bazı katılımcılar, DKAB derslerinin içeriğini ve zorunlu olarak uygulanmasını onayladıklarını ifade etmektedir. Bu katılımcıların, DKAB dersi devlet kontrolü altında, zorunlu olarak verilmezse, dinin bazı tarikatlar tarafından istismar edilebileceği ve yanlış öğretilere kaygısını taşıdıkları gözlenmektedir. Bu durum, okullarda din eğitimi verilmemesi ya da din eğitiminin zorunlu olarak verilmemesi gerektiğini düşünen katılımcıların görüşleriyle çeliştiği gibi, laiklik ile de çelişmektedir. Laiklik, çeşitli bakış açılarına göre farklı biçimlerde tanımlanmakla birlikte, liberal açıdan devletin ahlâkî, dinî, ideolojik inanç ve yaşam tarzları seçiminde bütün bireylere tarafsız yaklaşması anlamına gelmektedir (Sambur, 2009). Bu çerçevede laiklik ilkesini de dikkate alarak, din eğitimi almak isteyenlere, din eğitimi vermek ve dini doğru öğretmek için, daha nesnel ve kapsayıcı bir din eğitimi yöntemine gereksinim olduğu söylenebilir. Esasen Türkiyede mevcut din öğretim modelinin 'tek bir dini geleneğin din eğitim müfredatı olarak öğretildiği ve belli bir dini grubun müfredatı kontrol altında tuttuğu dini öğrenme modeli'dir (Hull, 2001). Oysa DKAB dersi "öğrencilerin toplumda uygulanan dini ve ahlaki davranışları fark edebilmelerini sağlama, onları sosyal zenginliği yansıtan bir sosyal gerçeklik olarak kabul etme, diğer dinlere ilişkin bilgi sahibi olma ve onlara karşı hoşgörülü olma" (MEB, 2010) gibi amaçlara sahiptir. DKAB dersi müfredatının 'öğretimin odağının dinin kendisi değil de

öğrenciler olduğu, temel amacı öğrencilerin ahlaki ve ruhsal gelişimine katkıda bulunmak olan dinden öğrenme modeli' (Hull, 2001) ile öğretilmesi beklenmektedir. Oysa mevcut DKAB ders programlarının hem teoride ve ders kitaplarında hem de uygulamada öğrencilerin ahlaki ve ruhsal gelişimine katkıda bulunma durumunu yansıttığı söylenemez. Nitekim Türkiye'de DKAB ders kitaplarının içeriğine yönelik çeşitli *çalışmalar* yapılmıştır. Bu çalışmalarda, ders kitaplarında etnik ve dini grupların ve onların kimlik taleplerinin *göz ardı* edildiği saptanmıştır (Öztürk, 2009; Gözüaydın, 2009; İnce, 2012; Çayır, 2014; Kaya, 2015, Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2018). Ayrıca din ve vicdan özgürlüğü bağlamında dikkate alınması gereken ateistlik ve agnostiklik gibi yönelimlerin açıkça ortaya konmadığı “inanmayan bireylerin maruz kaldıkları adaletsizliklere katlanmak durumunda bırakıldığı” (Çınar & Yıldırım, 2014: 6) ortaya konmuştur.

Türkiye, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (ECHR), Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (UNCRC), Birleşmiş Milletler Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ICCPR) ve Avrupa Birliği Temel Haklar Bildirgesi gibi çeşitli uluslararası sözleşme ve belgeleri imzalayarak bu sözleşmelere taraf olmuştur. Ne var ki Türkiye'nin bu yasal metinleri uygulamak ve daha ileri gitmek için katetmesi gereken *çok* yol olduğu görünmektedir. Düşünce, din ve vicdan özgürlüğü, demokratik bir toplumun en temel ilkelerinden biri olduğu gibi aynı zamanda çoğulculuk, hogörü ve açık fikirlilik kavramlarıyla da yakından ilişkilidir (Çınar ve Yıldırım, 2014). Ancak Türk eğitim sistemi, bireyleri tek bir vatandaşlık tanımı etrafında yetiştirecek biçimde yapılandırılmış ve daima etnik, dinsel, sosyal ve cinsiyet temelli ayrımcılıkları içinde barındırmıştır (Ermeni Kültür ve Danışma Derneği, 2013) ve din temelli ayrımcılığın en yoğun hissedildiği alan da gerek içeriği gerekse uygulanma biçimiyle zorunlu DKAB dersi uygulamasıdır. Bununla beraber, “bireylerin kendilerinin toplumun bir üyesi olduklarını fark etmeleri ve kendilerinden farklı insanlarla uyum içerisinde kendi kimliklerini yaratmalarını sağlamak için, din eğitiminin bütün dini eğilimlere ait olan bilgi ve değerlerin kapsayıcı bir biçimde aktarılmasında bir araç olarak görülmesi” (Taylor, 2002: 59) gerekmekte ve bu bağlamda Türkiye'de gerek içeriğiyle gerekse uygulama biçimiyle din eğitimi alanında çeşitli düzenlemeler yapılmalıdır. Psiko-sosyal ve kültürel bir olgu olan din, varlığını sürdürmek için, özgürlüğüne muhtaçtır. Özgür bir inanç alanının oluşması için ise, din alanında, devletin değil bireyin asıl belirleyici olması gerekir. O halde devlet, din ve inanç işlerine karışmamalı, mümkünse din alanına hiç girmemelidir (Sambur, 2009).

Devletten beklenen din ve inanç özgürlüğü konularında eşit muameleyi sağlamak için somut önlemler almak, dini ya da laik düşüncelerinden dolayı ayrımcılığa ve hoşgörüsüzlüğe maruz kalmış bireyler için yasal yollar sağlamaları (Boyle & Sheen, 1997: 7), eğitim sistemini belli grupların ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlamada isteklilik göstermeleri gerekir (Acedo, 2009: 231). Ayrıca farklı din ya da inanca sahip yurttaşların, inançları ve istekleri doğrultusunda çocuklarının din eğitimi almaları ya da almamaları konusunda söz sahibi olmaları, ülkede sosyal, kültürel, siyasal ve hukuksal bakımdan inanç özgürlüğünün yerleşip kurum-sallaşmasına da katkıda bulunacaktır.

Bu çalışmada, eğitimcilerin görüşlerine dayalı olarak, zorunlu DKAB dersine ilişkin ayrıntılı bir betimleme sunulsa da çalışmanın yöntemi, sınırlı örnekleme ve ulaşılan sonuçları tüm eğitimcilere ve topluma genellenemez. Dolayısıyla, zorunlu DKAB dersi olgusuna yönelik olarak öğrenci ve velilerin görüşlerini de içeren daha kapsamlı ve ayrıntılı çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

References/Kaynaklar

- Acedo, C., Ferrer, F. & Pamies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead *Prospects* (2009) 39, 227–238.
- Akbulut, O. & Usal, Z. O. (2008). Parental religious rights vs. compulsory religious education in Turkey. *International Journal on Minority and Group Rights*, 15: 433-455.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim sistemi (başlangıcından 1999'a)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alp, S. & aşan, N. (2011). *Türkiye’de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın gizlenmesi raporu: 1 Ocak 31 Temmuz 2010*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. Retrieved on 05.03.2018 from http://insanhaklarimerkezi.bilgi.edu.tr/media/uploads/2015/02/24/Irk_veya_Etnik_Koken_Izleme_Raporu.pdf.
- Aratemur-Çimen, C. & Bayhan, S. (2018). *Değişen ders kitaplarında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği sonuç raporu*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/327907153_Ders_Kitaplarında_Sekulerizm_ve_Toplumsal_Cinsiyet_Esitligi_Arastirmasi_Sonuc_Raporu
- Armenian Culture and Solidarity Association. (2013). *Biz o konuyu daha görmedik: eğitim sistemi ve temsiliyet*. İstanbul: Ermeni Kültür ve Dayanışma Derneği.
- Arslan, S. (2016). Çokkültürlü eğitim ve Türkiye: Mevcut durum, beklentiler ve olasılıklar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 412-428.
- Aslanargun, E., Kılıç, A. & Bozkurt, S. (2014). Parental expectation and religious education in state schools in Turkey: The case of Imam Hatip High Schools. *International Journal of Instruction*, 7(1), 135-150.
- Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.
- Beycioğlu, K (2013). *Making Sense of Social Justice: School Leader Perspectives In Turkey*. Paper presented at ECER 2013, İstanbul, September, 10-13.
- Boyle, K. & Sheen, J. (1997). *Freedom of Religion and Belief: A World Report*. Routledge: London.
- Cesur, R. & Mocan, N. (2014). *does secular education impact religiosity, electoral participation and the propensity to vote for Islamic Parties? Evidence from an education reform in a Muslim country*, IZA Discussion Paper, No. 8017, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çarkoğlu, A. & Toprak, B. (2007). *Religion, society and politics in a changing Turkey*. TESEV: İstanbul.
- Çayır, K. (2014). *“Biz” kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- Çayır, K. (2015). "Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: From politics of non-recognition to 'difference multiculturalism". *Comparative Education*, 51(4), 519-536.
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 17-29.
- Çınar, Ö.H. & Yıldırım, M. (2014). Introduction, Ö.H. Çınar & M. Yıldırım (Eds.), In *Freedom of religion and belief in Turkey* (pp. 1-10). UK: Cambridge Scholars Publishing
- Çimen-Aratemur, C. & Bayhan, S. (2018). *Secularism and gender in Turkey's new textbooks research, Executive summary*. Research Project Report, Comparative Education Society, Turkey.
- ERI [Education Reform Initiative] (2016). *A situation analysis of inclusive education in secondary schools in Turkey*. İstanbul: İmak Ofset Basım Yayın
- Gözüaydın, İ. (2009). Türkiye'de "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" ders kitaplarına insan hakları merceğiyle bir bakış, Tüzün, G. (Ed.), In *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Tarama Sonuçları*, (pp. 167-193). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Gürçan, A.E. (2015). *The problems of religious education in Turkey: Alevi citizen action and the limits of ECTHR*. Fabrika Basım: İstanbul.
- Hamurcu, H. & Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim-öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 207, 24-39
- Hull, J. (2001). *The contribution of religious education to religious freedom: A global perspective religious education in schools: Ideas and experiences from around the world*, Retrieved from <http://www.iarf.net/REBooklet/Hull.htm> on 07/09/2018.
- Hürriyet Gazetesi (2014, December 7). İlkokul 1'lere zorunlu din dersi. Retrieved from <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/ilkokul-1-lere-zorunlu-din-dersi-27724351>
- Hungerman, D. (2011). *The effect of education on religion: Evidence from compulsory schooling laws*, Working Paper 16973, NBER.
- İnce, B. (2012). Citizenship education in Turkey: Inclusive or exclusive, *Oxford Review of Education*, 38(2), 115-131.
- Kap, D. (2014). Türkiye'de zorunlu din dersi uygulaması. *Akademik Perspektif*, 58-61. Retrieved from <https://www.ikv.org.tr/images/files/58>
- Kaplan, S. (2005). Religious nationalism: A textbook case from Turkey, *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 25(3), 665-676.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-115.
- Kaya, N. (2015). *Türkiye eğitim sisteminde renk, etnik köken, dil, din ve inanç temelli ayrımcılık*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Kayabaş, E. & Kütküt, Ö. M. (2011). *Türkiye'de din veya inanç temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- Kaymakan, R. (2006). Türkiye'de din eğitimi politikaları üzerine düşünceler. *EKEV Akademi Dergisi*, 10(27), 21-36.
- Kaymakan, R. (2007). Pluralism and Constructivism in Turkish Religious Education: Evaluation of Recent Curriculum of Religious Culture and Ethical Knowledge Lesson, *Educational Sciences: Theory & Practice* 7(1), 202-210.

- Kaymakcan, R. & Aşlamacı, İ. (2011). İmam Hatip Liseleri literatürü üzerine bibliyografik bir inceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 71-101.
- Keskiner, E. (2010). Bir insan hakları meselesi olarak din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri. *M. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38(1), 5-24.
- Köse, T.(2010). Alevi Opening and the Democratization Initiative in Turkey. *Policy Report*, No. 3. Ankara: Setta.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma. İstanbul: Bağlam.*
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Ministry of National Education[MoNE], (2010). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara. Retrieved from http://mebk12.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/50/01/702621/dosyalar/2014_09/18085250_dinkltr48.pdf
- Oran, B. (2015). *Türkiye’de azınlıklar*. İstanbul: İletişim.
- Özan, M. B & Aküzüm, C. (2010). Okullarda Sosyal Adalet Kavramına İlişkin Öğretmenlerin Ürettikleri Metaforlar. e- *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(1), 140-157.
- Özdemir, M. & Dil, K.(2013). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları: Çankırı İli Örneği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 215-232.
- Öztürk, M. (2009). Ders kitapları ve insan haklarına dair bazı satırbaşları, Tüzün, G. (Ed.), In *Ders kitaplarında insan hakları II Tarama Sonuçları*, (pp. 243-274), İstanbul: Tarih Vakfı.
- Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Polat, S. (2015). Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri, *Eğitim Bilim Toplum*, 13(49), 61-83.
- Protestan Kiliseleri Derneği (7 Ocak 2015). *2014 hak ihlalleri raporu*. <http://www.protestankiliseler.org/?p=787> (Erişim, 15.11.2016).
- Sambur, B. (2009). Türkiye’de din özgürlüğü, laisizm ve resmî ideoloji. *Liberal Düşünce*, 14(55), 41-59.
- Taylor, J. (2002). Responses to the United Nation’s study paper on “the role of religious education in the pursuit of tolerance and non-discrimination. In *International Consultative Conference on School Education in Relation with Freedom of Religion and Belief, Tolerance, and Non-Discrimination*, 23-25 Kasım 2001 (pp. 59-61) Madrid, Spain.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Usal, Z.O. (2011). Compulsory religious education v.s parental religious convictions: the case of Alevis in Turkey. *Human Rights in Education Symposium*, 24-25 Kasım 2011 Strasbourg.
- Ünlü, İ. & Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

An Evaluation of Educational Administration Distance Education Master's Non-thesis Programs From The Viewpoints of Instructors*

Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Öğretim Üyeleri Açısından Değerlendirilmesi

Yılmaz Yıldızhan¹, Nezahat Güçlü²

Abstract

The purpose of this study is to assess the distance education master's non-thesis programs in the field of educational administration based on the opinions of instructors. Research data were collected using semi-structured "Instructor Interview Form," with 16 academics. Data were analyzed through content analysis. The results of the analyses indicate that most of the instructors find it inadequate, and have a pessimistic opinion about the future of educational administration as a field. Most of the instructors who participated in the study stated the opinion that the programs are initiated with commercial agendas, and have no contribution to the educational administration field. The participants indicated that quality standards that are accredited by independent accreditation organizations have to be established in order to ensure quality in these programs, and emphasized that permission has to be denied to institutions that lack the required technical infrastructure and competent instructors.

Keywords: Educational administration, distance education, quality, accreditation

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Araştırma verileri, 16 öğretim üyesi ile yapılandırılmış "Öğretim Üyesi Görüşme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretim üyelerinin büyük bir kısmının programları kalitesiz buldukları ve eğitim yönetimi alanının geleceğine ilişkin karamsar bir tablo çizdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu var olan programların ticari bir kaygı ile açıldıkları ve eğitim yönetimi alanına hiçbir katkı sağlamadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu tür programlarda kalitenin sağlanması için kalite standartları getirilmesini ve mutlaka bağımsız akreditasyon kurumları tarafından akredite edilmeleri gerektiğini belirten katılımcılar, gerekli teknik alt yapısı ve yetişmiş öğretim üyesi olmayan kurumlara program açma izni verilmemesi gerektiğini önemle vurgulamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim yönetimi, uzaktan eğitim, kalite, akreditasyon

Received: 13.08.2018 / Revision received: 20.12.2018 / Approved: 23.05.2019

* This study is a part of the PhD dissertation titled as "An Evaluation of Educational Administration Distance Education Master's Non-thesis Programs From The Viewpoints of Instructors" by Yılmaz Yıldızhan under the supervision of Prof. Dr. Nezahat Güçlü. 1PhD, Ministry of National Education, Ankara – Turkey,

¹ylmzyldzht@gmail.com, ²Prof. Dr., Gazi University, Ankara-Turkey, nguclum@gmail.com

Atf için/Please cite as:

Yıldızhan, Y., & Güçlü, N. (2019). An evaluation of educational administration distance education master's non-thesis programs from the viewpoints of instructors. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 367-418. doi: 10.14527/kuey.2019.010.

Introduction

Whether distance education, which is a part of our age, has the same quality of education as formal education has been discussed since the concept of distance education was first introduced. Research conducted by Allen and Seaman (2008), the Institute for Higher Education Policies (IHEP) (2000) and the American Federation of Teachers [AFT] (2000) indicated that due consideration should be given to quality in distance education for online education systems which are rapidly growing and spreading in primarily the US higher education system and higher education systems around the world to be effective. Quality assurance systems need to be established urgently for distance higher education at both national and international levels due to the continuous increase in distance education in the context of globalization, changing and developing distance education environments and raising the quality standards in the global higher education market. The development of quality assurance in distance education at a global level is still in its infancy. (ICDE, 2009).

In addition to ensuring the integration of information and communication technologies in education, the continuous increase in the demand for higher education, the limited job opportunities despite increasing population and the need for better trained manpower to work in these areas, it is observed that distance education programs are continuously increasing with the support of both governments and other educational institutions in order to meet the learning and self-renewal needs of individuals. One of the most popular among these programs is the online graduate programs in the field of educational administration. (AFT, 2000; Allen and Seaman, 2010; IHEP, 2000; Sloan Consortium [Sloan-C], 2002; Southern Regional Education Board [SREB], 2006). Individuals demand education to adapt themselves to changing work life and become more qualified, and those who mostly work choose distance education because they cannot meet the education they need in conventional education institutions (Aydın, 2001).

While the endeavors of Turkish universities in relation to distance education are oriented towards increasing the capacity of higher education through offering and applying new programs, the evaluation of the quality of these applications through scientific criteria and their improvement in the light of the obtained data are often neglected (Kukul, 2011). Despite the increase in the number of institutions providing distance education and the students wishing to study in these institutions, there is a need for efforts to increase the quality of these programs and teaching activities and establish a quality assurance system in distance education applications (Bakioğlu, 2015). Emphasis is placed more on the efforts to increase access, equality and capacity than the endeavors to establish quality in distance education in Turkey (Tonbuloğlu & Aydın, 2015).

Many of the studies conducted on the quality of graduate formal education programs in the field of Educational Administration and Supervision (EMS) which occurs to mind as far as training administrators are concerned in Turkey investigate the quality of education and academic studies in this field and assert that they cannot adapt themselves to the international developments in the field (Aslan, 2007; Balcı, 1993; EYAK, 2009; Güven & Tunç, 2007; Karadağ, 2009; Sezgin, Kavgacı and Kılınç, 2011). An integrity in the content of the graduate education programs has not been achieved in a way to reflect the contemporary developments at the country level (Çelik, 2002).

It was considered that the subject was worth to be researched due to the reasons including the problems experienced by the graduate students in the field of educational administration, the infrastructure required for distance education of our universities and the level of readiness of the instructors who will lecture in this field and the fact that Higher Education Council (HEC) has not yet determined the accredited criteria for distance education master's non-thesis programs in the field of educational administration. In the study, master's non-thesis programs in the field of educational administration were evaluated based on the views of the instructors who lecture in this field.

Educational Administration in Turkey

Looking at the status and development of educational administration in Turkey, as mentioned in many sources in the body of literature (Bursalıoğlu, 2000; Sakaoğlu, 2003; Turan, 2000), certain milestones are known to have affected the development of the field. The Law on the Unification of Education adopted in 1924 with the foundation of the Republic, John Dewey's visit to Turkey and his report, the opening of Secondary Teacher Education Schools (what is now Gazi Faculty of Education) to train teachers in 1926, the establishment of Faculty of Education in Ankara University in 1964 and the faculties and departments established nationwide afterwards, National Education Councils, the foundation of Higher Education Council and its decisions, and the changes in laws and regulations over the years have affected the field positively or negatively (Özcan, 2014).

The establishment of the Institute of Turkey and Middle East Public Administration in 1953 indicates that public administration, and educational administration as its subfield, were approached as a separate field in Turkey. Educational administration specialization programs have been opened since 1979-1980 academic year. In the Central Government Organization Research Project (CGORP) report prepared in 1962, determining that important administrative positions in the Ministry of National Education (MoNE) were filled by teachers and that these teachers did not undergo any training in educational administration. Observing that administrators of teacher origins tended to look at educational policies from a teacher's perspective (Özdemir, 2011), it was suggested that educational administration should be a special job for experts and

that university departments should be established to train administrators in this field (Cemaloğlu, 2005).

In line with the recommendations of the CGORP report and the decisions of the 7th National Education Council, the first faculty opened in universities related to school administration was the Faculty of Education of Ankara University. Ankara University Faculty of Education, which started its education in the 1965-1966 academic year, was the only faculty of its kind with a duration of four years in this period. It was named Faculty of Educational Sciences in 1982. In the Department of Educational Administration, Supervision, Economy and Planning of this faculty, the Division of Educational Administration and Supervision and the Division of Education Economy and Planning were established. These were followed by Gazi Faculty of Education, Hacettepe University Faculty of Education, Istanbul University Faculty of Education, 9 Eylül University Buca Faculty of Education, 100. Yıl University Faculty of Education, and Abant İzzet Baysal University Faculty of Education. These faculties have met the needs of administrators, supervisors and experts that Turkish education system needs. However, with the letter dated 06.11.1997 and numbered B.30.0.000.0.01 / 534-22449 of HEC, the relevant departments of the faculties of education were closed and they continue to exist only as graduate and doctoral education institutions (Cemaloğlu, 2005).

As part of the public administration, in the Turkish education system, scientific research and efforts are underway to restructure educational organizations and train educational administrators. In administrative education and assignment practices in Turkey since the foundation of the Republic, it can be assumed that three basic orientations have dominated, with the first one being “Apprenticeship Model”, the second being “Educational Sciences Model” which emerged and were acknowledged by academic circles in the 1970s, and the third being the model using some additional qualities as a reason for preference in assigning administrators enforced by the Ministry of National Education in 1999. The first orientation, which is not based on the principle of training, has continued for many years as a result of the understanding that what really matters in a profession is teaching. Following the acknowledgement of the field of educational administration as a field of study in universities, the training of administrators was deemed sufficient by equipping the candidates with a specific set of knowledge in some areas such as organization, administration and leadership (Özdemir, Köse and Kavgacı, 2014).

When looking at the process of academic training of educational administrators in Turkey, the existence of another problem becomes noticeable. The view that school administrators need to be well equipped with the concepts and processes in relation to school administration in order to utilize the human and material resources efficiently in school and receive academic training in order to turn these concepts and processes into actions (Bursalıoğlu, 2002) summarizes the fundamental framework within which graduate programs in the field of edu-

cational administration in Turkey are established. It is a fundamental problem highlighted by many researchers that the application dimension of academically structured programs, depending on this framework, was not equally supported. (Balci, 1988; Çelik, 2002; Karip, 2004).

With “Apprenticeship Model” giving way to “Educational Sciences Model”, the need for qualified educational administrators was tried to be handled through scientific approaches and predominantly universities (Örücü and Şimşek, 2011). With this in mind, educational administrator training programs have been opened under different names and at different levels in our universities for over forty years (Örücü and Şimşek, 2011).

Distance Education and Quality in Distance Education

The rapid changes and developments in information technologies have influenced the structure and form of education, and forced the educators to develop new models of learning and teaching as well as new educational programs (İşman, 2011). There exists different definitions for the concept of distance education which is one of the models emerged as a result of this. According to Kearsley and Moore (1996), distance education is a type of learning where students and teachers are independent of time and place, using written and electronic communication tools within the framework of a planned curriculum.

The benefits of distance education can be summarized as minimizing inequality of opportunity, enabling more people to benefit from specialists by facilitating mass education, reducing cost in education, providing individual and independent learning, lifelong learning support, and easier and faster communication by making use of all kinds of technology (Kaya, 2002; Şenkal & Dinçer, 2012). In addition to the benefits it provides, there are some limitations of distance education such as preventing socialization of students, inability to use practical courses adequately, inability to perform skills and attitudes towards behaviors, and the fact that access to internet from rural areas is still a problem (Gökkaya and Akçiçek, 2012; Kaya, 2002).

It is seen that the concept of quality is perceived and defined differently by economists according to the purpose of use. Quality was defined by Juran ve Godfrey (1998) as the suitability for use; suitability for conditions by Crosby (1961); the price of a product or service by Feigenbaum (1956); developing, producing and providing after-sales services of the most economical, useful and satisfying ways for the customer by Ishikawa (1962) (Bursalioğlu and Tezsürücü, 2013; Özdemir, 2015; Suarez, 1992). According to Deming considered the pioneer of Total Quality Management, quality is the innovations made according to the customer’s future expectations (Naktiyok & Küçük, 2003; Suarez, 1992; Yılmaz, Özdil & Kanar, 2006). Council for Higher Education Accreditation-CHEA, an active organization in the USA, defines quality as ‘fitness for purpose’ (CHEA, 2001). In the field of educational sciences, quality is a combination of

indicators of how qualitative components such as teaching methods, learning activities, materials, learning process, activities, content and suggested options can be applied effectively and efficiently besides quantitative components such as completion rate of teaching, evaluation of student performance and learning experiences (Cavanaugh, 2002).

In different approaches, the quality of distance education is not tackled as an outcome, but rather in terms of process or the qualities of the services and materials provided. IHEP (2003), based on the characteristics of the services and materials presented to the student, tackles the criteria of quality in distance education by associating it with the organizational instructor support and measurement-evaluation dimensions (Şimşek, 2012). CHEA (2010) has set 6 standards for accrediting the institutions it examines, and stressed that these standards prioritize academic quality assurance and improvement of an institution or program. The standards required for an institution to be accredited by CHEA were determined as 1) the improvement of academic quality 2) display of accountability 3) promotion of self-review and planning for changes and necessary improvements where appropriate 4) following appropriate and fair procedures in decision-making 5) showing the ongoing process of accreditation and 6) having sufficient resources.

In the study conducted by WICHE, quality standards in online education were for the first time determined by considering the basic areas of Education and Training, Institutional Context and Liability, and Measurement and Evaluation. The main field of Institutional Context and Liability was also examined by sub-areas as Roles and Duties, Instructor Support, Learning Resources, Students and Learning Services, Support Liabilities. WICHE (1995) identified 16 principles and tried to define quality in online education (Uysal & Kuzu, 2011).

Sloan-C, which conducts researches to draw the quality framework for educational institutions, organizations and educators to provide quality online education, published the research titled Elements for Quality in Online Education in 2002, based on the importance of quality in education. In this study, the framework of quality was tried to be determined and the framework of quality in online education was set with five main areas: effective learning, effective cost, access, instructor satisfaction and student satisfaction (Uysal and Kuzu, 2011).

Method

Research Design

This study is structured in a general screening model based on qualitative research method. Screening models are a research approach that aims to describe a past or current situation as it is. In this approach, the case, individual or object discussed in a study are tried to be described as they are in their own conditions. No attempt is made to change or influence them in any way (Karasar, 2007).

Qualitative research enables us to see the phenomenon from the point of view of related individuals and reveal the social structure and processes that constitute these perspectives. (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Study Group

In the research, semi-structured interviews were conducted with 16 instructors, 9 of whom were professors, 4 of whom were associate professors and 3 assistant professors of those who were accessible based on purposeful and snowball sampling. In purposeful sampling, the researcher identifies the characteristics of the relevant study group and then tries to take the individuals with the same characteristics in the sample (Budak & Budak, 2014). The researcher uses his own judgment on who is to be selected for the study group and determines the study group that is most suitable for the purpose of the research (Balcı, 2007). In snowball sampling, each participant who voluntarily participates in a study is asked to identify one or more persons who have certain characteristics and are willing to participate in the study. This sampling method is particularly useful when it is desirable to select members from the study group difficult to find (Budak & Budak, 2014).

Instrument for Qualitative Data Collection

In this research, semi-structured 'Instructor Interview Form' developed by the researcher was used for qualitative data collection. While creating the interview form, first of all, domestic and foreign literature were scanned in detail in accordance with the aims of the study and the related items were determined through interviews made with three field experts who had distance education experience in the field of educational administration. In accordance with expert opinion, the interview form consisting of 6 questions was reduced to 4 questions after being examined by a language expert in terms of meaning and comprehensibility as well as experts in the field of educational sciences and measurement and evaluation. Then, it was provided to the two instructors who were not included in the study group to ensure that it was adequate in terms of scope and form and then the interview form was finalized.

The interviews with the instructors recorded with the voice recorder were transferred to the computer as audio files and then decoded by the researcher. The audio data obtained from the interviews conducted with the semi-structured interview forms were transferred to the Word file as they were. Each participant was provided with codes to keep their information confidential. Codes were given to the instructors in the form of I₁ (participant 1), I₂ (participant 2) up to I₁₆. Word files were then uploaded into the Nvivo 8 package program. Descriptive analysis and content analysis of the raw data in the package program were made and the findings were converted into tables and presented with their frequencies and percentages.

In order to ensure consistency in the analysis of the qualitative data, either the same researcher performs the same analysis at different times or two diffe-

rent researchers perform the same analysis and thus the consistency between is examined (Tavşancıl and Aslan, 2001). In this study, the researcher and a measurement and evaluation expert performed the same analysis independently from each other, then differently coded themes and sub-themes were reviewed and reported.

Findings

Findings regarding the Future of Educational Administration

The participants in the study group were asked the following question: *Given the rapid developments in technology and the changing 21st-century educational paradigms, as well as globalization, what is the future of educational administration?* The answers of the participants were coded by content analysis considering the items in the interview form and the themes and opinions that emerged are presented in Table 1.

Table 1

Data on Participants' Views on the Future of Educational Administration

Themes	Subthemes	Views	n	Participant
Future	Optimistic	Technological opportunities in accessing information	2	I ₇ , I ₁₆
		Interest in graduate programs	2	I ₇ , I ₁₄
	Pessimistic	Western influence	3	I ₂ , I ₅ , I ₁₅
		Poor quality / similar studies	3	I ₂ , I ₈ , I ₆
		Gap between theory and practice	5	I ₁ , I ₃ , I ₉ , I ₁₁ , I ₁₂
		Professionalization problem	4	I ₁ , I ₄ , I ₁₁ , I ₁₄
		Gap between MoNE-HEC-NGO	2	I ₃ , I ₈ , I ₁₀ , I ₁₅
		Technological illiteracy of instructors	2	I ₁ , I ₁₃

The responses of the participants to the first question that pondered the future of educational administration were examined in two sub-themes as ‘optimistic’ and ‘pessimistic’ under the theme of ‘future’. The views in the optimistic sub-theme were determined as ‘technological possibilities in accessing information’ (n = 2) and ‘interest in graduate programs’ (n = 2), while the views in the pessimistic sub-themes are determined as ‘Western influence’ (n = 3), ‘Poor quality/Similar studies’ (n = 3), ‘Gap between theory and practice’ (n = 5), ‘Professionalization problem’ (n = 4), ‘Gap between MoNE-HEC-NGO’ (n = 2), and ‘Technological illiteracy of instructors (n. 3). When the responses of the participants regarding the future of educational administration were examined, it is seen that a large part of the participants (n = 15) draw a pessimistic picture of the future of the educational administration.

The participants who showed optimistic attitudes towards the future of educational administration (I₇, I₁₄, I₁₆) stated that there was a high level of interest in graduate programs (I₇, I₁₄) and that the benefits provided by technology to access information (I₇, I₁₆) contributed positively to the development of the field. In this regard, “*Technological facilities allow us to access all the requested information and we can easily access any article we are looking for. Additionally, thanks to technological possibilities, we can meet with our students at every desired place and time*” as stated by I₁₆ emphasizes distance education opportunities besides the contributions of technological developments to the field. Of the participants, I₇’s statement as “*There is an intense interest in graduate programs in educational administration. For example, there were 250 applications to only our university last semester. With other universities, this number is over a thousand. This means that there is a strong inclination towards the field and this is a favorable development*” indicates that there is a strong inclination towards the field.

Nearly half of the participants pointed out to the fact that the Western influence prevails the studies and that the studies were similar and of poor quality. Of the participants, I₁₅’s statement as “*For instance, I have a doctoral dissertation before me and I see the concepts such as organizational commitment, job satisfaction and burnout when I look at the title. All these three words were adapted, transferred and translated from the USA. However, questions such as “Where are my commitment and devotion in my ancient traditions?” should be raised. For this reason, I would rather take a look at this dissertation in the USA than respect it*” is a clear indication of the Western influence in the studies conducted. The statements of the participants I₂ and I₃ about the topic are important in order to make the situation clearer:

I₂: (...)In its current form, a science distributorship is being made in the field of educational administration and teacher training influenced more by Western cognition, especially the United States and England, by transferring and adapting the knowledge, scales and models they produce in the field of educational administration to our country, and this is not the right course. (...) We need to be critical of Western cognitive styles and return to a field identity that will provide solutions to our educational and pedagogical problems appropriate to our original society. Otherwise, the transfer and translation activities from the West are nothing more than the Americanization of the field of educational administration.

I₃: Unfortunately, academics working in the field of educational administration remained under too much influence of the West and the other researchers who followed them had the same mistake. As a result, we have not developed an approach oriented towards our own culture and understanding of leadership.

In the West, the intellectual foundations and boundaries of educational administration have been debated all along and it is stated that the knowledge

produced in the field has been repeating itself or that the concepts and theories previously produced have been brought up again under different concepts and theories (Oplatka, 2009). Of the participants, I₂'s statement as "*Academic promotion anxiety in the field comes into prominence, which leads to an increase in poor quality studies done for the sake of having more publications, with no specific contributions*" draws attention in that it emphasizes the fact that the studies are conducted to a greater extent with academic anxiety and not used for the development or improvement of the country's education system. The statements of two of the participants (I₆ and I₈) are important in terms of understanding the situation more clearly:

I₆: (...) studies in the field are done with academic promotion anxiety (...). Similar and more quantitative studies are conducted to increase the number of articles.

I₈: (...) the studies in the field are repetitious (...) New studies should be carried out in accordance with our culture.

As the participants I₃, I₉, I₁₁, I₁₂ indicated, the conventional gap between theory and practice in Turkey shows itself more seriously. One of the participants, I₁, pointed out this issue emphasizing that the existing programs were mostly academic programs and the issues that would benefit the educational administrators were not emphasized. The views of the participants I₁ and I₃ are important to demonstrate their sensitivity on the subject:

I₃: (...) "Will the fact that administrative training programs are practice-oriented and thus have school administrators gain limited knowledge, skills, and understanding be enough to administer the 21st century institutions and lead them? It is not possible to say yes to this question. Therefore, especially in the 21st century, educational administration has to struggle to establish a balance between the academic study program and the practice-oriented study program (...). Unfortunately, there is a serious disconnection between theory and practice in our country.

I₁: We must realize learning by doing and experiencing. Our current programs are mostly academic programs. The issues that will benefit the educational administrators are not emphasized (...). The theory and application must be integrated. There is no application without a theory (...)

In the study, some of the academics who approached the future of the field pessimistically (I₁, I₄, I₁₁ and I₁₄) stated that the field of educational administration is not considered as a profession and this situation has a negative effect on the development of the area and the importance given to the field. Concerning this, I₁₄, one of the participants, stated that "*Educational administration is still not considered as a profession and is ignored in the assignment of administrators (...). The assignment of school administrators is dominated by a temporary administra-*

tive understanding. Being based only on interviews in the assignment of administrators brings political identities to the front more and causes unfair practices. With randomly introduced regulations, school administration cannot be evaluated as a profession in a place where such an understanding that 'only those who think as I do get appointed' is dominated" which is important in terms of demonstrating the negative effects of the principles of administrative assignment on the professionalization of the field.

Another important problem that the participants (I₃, I₈, I₁₀, and I₁₅) pointed out was that the lack of cooperation between academics and non-governmental organizations played a role in the policies that MoNE adopted which negatively affected the field of educational administration, particularly the assignment of administrators.

Of the participants, I₁₀ stated that *"There is no area-specific cooperation between MoNE and non-governmental organizations, especially HEC. However, universities, NGOs and MoNE should establish policies together and create a structure in which an effective educational administration theory and practice can be sustained in harmony"* which points to the problem and refers to the importance of cooperation with all stakeholders, especially universities. One of the participants, I₃, stated that the trade union organizations established political relations with MoNE and appointed their members as administrators and stated that the political views were much more important than graduate education in the field of educational administration. Özdemir (2013) states that this approach leads to the fact that educational administration training is not credited.

One of the participants, I₁₃, stated that *"The developments in the technological field are obviously challenging the current instructors, and instructors avoid using new technologies. We cannot use technology functionally. The new generation uses it better than us. There is a need for a technology-literate generation so the educational administration needs to undergo a very serious transformation"* which points out the fact that instructors should improve themselves towards the use of technology.

Views of Master's Non-Thesis Programs in Educational Administration

The participants in the study group were asked *'How do you evaluate the quality of master's non-thesis programs in educational administration as a specialist in educational administration?'* together with probe questions. The responses of the participants were coded by content analysis in the context of the themes created in the interview form and the themes and opinions that emerged are presented in Table 2.

Table 2
Data on the Participants' Views on the Quality of Master's Non-Thesis Programs in Educational Administration

<i>Themes</i>	<i>Views</i>	<i>n</i>	<i>Participant</i>
Necessary and should be disseminated	Equal opportunity in education	2	I ₇ , I ₈
	Provision of professional and personal development	3	I ₄ , I ₆ , I ₇
Problematic and poor quality	Poor quality of the programs	7	I ₃ , I ₅ , I ₈ , I ₉ , I ₁₀ , I ₁₁ , I ₁₆
	Opening of programs for commercial agendas	8	I ₁ , I ₂ , I ₃ , I ₅ , I ₇ , I ₈ , I ₁₄ , I ₁₅
	Lack of program opening criteria	4	I ₁ , I ₅ , I ₇ , I ₁₃
	Lack of student selection criteria	3	I ₁ , I ₂ , I ₁₄
	Problems in measurement and evaluation	5	I ₃ , I ₅ , I ₈ , I ₁₅ , I ₁₆

The responses of the participants to the second question, which were about their views on the master's non-thesis programs, were examined in two themes: "Necessary and should be disseminated" and "Problematic and poor quality". The views in "Necessary and should be disseminated" theme were determined as "Equal opportunity in education" (n = 2), "Provision of professional and personal development" (n = 3). The views in "Problematic and poor quality" theme were specified as "The poor quality of the programs" (n = 2), "Opening of programs for commercial agendas" (n = 2), "Lack of program opening criteria" (n = 4), "Lack of student selection criteria" (n = 3) ve "Problems in measurement and evaluation" (n = 5). When the responses of the participants regarding the master's non-thesis programs opened in the field of educational administration are examined, it is seen that the majority of the participants (n = 14) stated that the programs are unnecessary and of poor quality and that they should be closed.

The participants, who emphasize the importance of such programs in terms of providing equal opportunities in education, propose distance education programs as one of the most efficient ways for everyone to be aware of the innovations in the field. Regarding this issue, I₆ stated that "*Such programs are important for administrators and teachers to receive education at master's degree level in the field of educational administration no matter where they are in the country. It is of great importance for anyone who wishes to be aware of the current affairs in the field especially to provide equal opportunities in all areas of education. I think that such programs should be expanded and their quotas should be increased both in the field of educational administration and in other fields*" which emphasizes the importance of distance education programs for everyone in terms of accessibility and dissemination. The statement by I₄ as "*It is necessary to raise the level of education for both personal and professional development of teachers and administrators, which is an important factor for the dissemination of master's non-thesis programs*"

emphasizes the importance of dissemination of programs in terms of personal and professional development.

The participants who think that master's non-thesis programs in the field of educational administration, are problematic and of poor quality and that they should be closed, expressed an opinion that these programs are far from serving the purpose. The majority of the participants ($n = 7$) who found these programs to be problematic and of poor quality stated that the programs damaged the reputation of the area. Two of the participants' views on the subject are considered important:

I₃: "The quality of the master's non-thesis programs currently in progress must be questioned seriously. While it is not possible to achieve the desired quality even in face-to-face programs, it is not possible to achieve the quality expected through distance education. The existing programs are mostly designed to increase the educational level of the country and provide additional income to universities."

I₉: "Primarily, we should do the calculations of how many expert individuals there are in the field of educational administration and how many students could really receive quality education. With our goals and objectives being in the first place, we have to reconsider all the existing programs be it thesis/non-thesis, distance or face-to-face. Distance education master's non-thesis programs should not be done for the sake of receiving a certificate or earning a few more points in the assignment of administrators. These programs should not be achieved in the form of simple PowerPoint presentations."

I₁₁'s statement as "*In addition to the fact that the existing programs do not serve the purpose, master's degree courses are offered through distance education without any preliminary research by changing the titles of courses of masters with thesis even without changing in most cases, which is not a right or rational approach. It is clear that the aim here is to take the necessary share of the pie*" is important in that it shows that the conducted distance education master's non-thesis programs are opened for commercial purposes rather than fulfilling the determined objectives. In a study comparing the courses offered in thesis and master's non-thesis programs conducted in the field of educational administration (Karataş, 2014), it was concluded that these programs were far from meeting the stated objectives and programs were opened without a healthy needs analysis. The sensitivities of the participants on this subject can be seen more clearly in two quotations from the views of I₂ and I₅:

L₂: "These are commercial structures and where there is commerce, there is no quality. Distance master's programs in the field of educational administration are like some kind of awareness training. However, their only output is to make money. The programs that have been carried out have been completely commercialized and this has made the programs seriously debatable."

L₅: “I never approve of these programs because they have taken place in history as a devaluing approach to cheap, market-oriented and master’s programs. These programs have lost the reputation of existing and face-to-face educational administration programs.”

A significant part of the participants (n = 8) stated that HEC should bring traceable and measurable criteria for distance education programs in general, and in particular non-thesis educational administration programs I₁₃’s statement as “*Everyone should not open programs, minimum criteria should be determined. The institution should have adequate instructors and the infrastructure that can carry out the program smoothly, both physically and technologically. HEC restricts distance education programs to only numbers. The program opens with 3 instructors. It does not provide any criteria for quality. As a result of all these, poor quality distance education master’s non-thesis programs with unknown reference to whom and what it serves come into existence*” emphasizes the significance of introducing the minimum criteria for instructors, physical and technological features, and the qualifications to be possessed by the institution prior to the opening of programs. When the conditions sought in the applications for the master’s non-thesis programs of higher education institutions are examined, it is seen that the only requirement is that the candidates have a bachelor’s degree. This issue is another important problem that participants drew attention to. About the absence of any criteria for student selection for the master’s non-thesis programs, I₁’s statement as “*Master’s programs are available to those who want to specialize in a particular area. And there are specific criteria for candidates applying to these programs, such as ALES (APPEEE, equivalent of Academic Personnel and Postgraduate Education Entrance Exam), YDS (equivalent of Foreign Language Examination). Although master’s non-thesis programs are opened for this purpose, there is no criterion in selecting students. Student quality affects the quality of the program, so the criteria as in other graduate programs should be introduced when selecting students for these programs*” is important in that it points out the significance of student selection. Bülbül (2003), in his research that evaluated the criteria used in the selection of students in graduate education, pointed out the same problem and stated that the criteria used in the selection of students in graduate programs were not considered suitable by the relevant instructors.

Another important problem that participants draw attention to is the inefficiency resulting from measurement and evaluation. The participants stated that, in this kind of programs, they evaluated student achievement through project assignments, and they mentioned the problems such as perfunctorily done assignments, assignments with striking resemblances, preparing them on the internet by copying and pasting information. The following statement of I₃ on the subject is considered important:

I₃: In existing programs, the assignments are completely prepared in the form of copy and paste on the Internet. Students can copy others’ assignments and hand them in and receive zero and might shamelessly ask if their assignments have been received. They get weary of doing a project assignment with 5-10 pages.

Views on the Used Teaching Management System (TMS)

The main question asked at the participants in the study group was “*What are your views on the Teaching Management System used during distance education master’s non-thesis program?*” with probe items directed as (a) *Positive Qualities* ve (b) *Negative Qualities*. The responses of the participants were coded by content analysis in the context of the themes formed in the interview form and the themes and opinions are presented in Table 3.

Table 3
Data of the Participants about Their Opinions on the Used Teaching Management System

Themes	Views	n	Participant
Positive Qualities	Ease of Use	4	I ₃ , I ₁₁ , I ₁₂ , I ₁₄
	Messaging module	2	I ₇ , I ₁₆
	Ability to share content	3	I ₁ , I ₄ , I ₁₆
	Whiteboard and screen sharing feature	5	I ₃ , I ₆ , I ₉ , I ₁₀ , I ₁₂
	Exam module	3	I ₇ , I ₁₂ , I ₁₆
Negative Qualities	Inability to interact between learners- teachers	3	I ₅ , I ₈ , I ₉
	Unavailability of video-chat	3	I ₃ , I ₁₃ , I ₁₅

The participants responses to the third question which was about their views on the TMS used in distance masters education programs were examined in two themes as “Positive Qualities” and “Negative Qualities”. The views in the “Positive Qualities” were determined to be “Ease of use” (n = 4), “Messaging module” (n = 2), “Ability to share content” (n = 3), “Whiteboard and screen sharing feature” (n = 5) and “Exam module” (n = 3) while the views in the “Negative Qualities” were “Inability to interact between learners-teachers” (n = 3) and “Unavailability of video-chat” (n = 3).

It is very important to determine what kind of educational service will be offered before the selection of the TMS to be used in distance education and to make the selection according to the need. For effective use of resources, the TMS to be used needs to be tackled considering some criteria such as easy and fast accessibility for both learners and teachers, ease of use, and flexibility. Studies on TMS (Altıparmak, Kurt and Kapadere, 2011; Arslan, 2013; Gokcen, Sürek, Korkmaz and Kantar, 2013; Ozan, 2008; Ozarslan, 2008) show that the most important features of the systems are their easy and understandable use. The vast majority of respondents (n = 8) stated that there is not much IT knowledge required for the system they use, and that the use of the system is very easy and understandable. The views of the participants in this regard can be given as follows:

I₁₄: “Sometimes we can be biased towards the use of technology. I thought I would have a hard time when I first saw the system, but I found it very easy to use the system. Now I use the system comfortably. In the beginning, I only offered lessons in the form of presentation, and in time, by exploring the different features, I benefit from these features to be processed more effectively.”

The most used of the services provided by the teaching management systems is the messaging feature which aims to provide communication and interaction between online users in particular. In addition to providing communication between the learner and the teacher during concurrent lessons through the messaging module, users can communicate with each other in extracurricular times. The participants stated that they used the messaging feature most often during online courses. Of the participants, I₁₆ stated that “*The messaging feature is a must in order to communicate with the student. During the course, we communicate by messaging. However, due to the high number of students, I can miss the questions or opinions of others when answering a student’s question. Fortunately, thanks to the feature of saving messages, I can see other messages at any time and take notes accordingly*” emphasizes that, in addition to the importance of the messaging feature, it is possible to examine the feedback from the students and to examine the questions about the subject at any time.

Learning content is one of the most important subjects in the distance education process. The Learning Content refers entirely to a lesson, course materials, content modules, lesson-related learning objects, information sources and periodicals. The quality of content is one of the factors determining the quality of education in distance education systems (İşman, 2011). Most of the teaching management software that serves in a web-based environment does not allow web-based content development. While the participants stated that they had problems in content development and were not given enough support in this regard, they emphasized as an important feature of the instructional management system that the contents developed should be stored and shared as necessary to enable the student to reach them at will. The views of I₁₆, one of the participants, can be given as an example:

I₁₆: “Developing content is a big problem in itself because lessons taught only through a simple presentation is criticized by students and adversely affects the efficiency of the course. Institutional support in content development is not sufficient. We do not have any problems installing the content we have developed on the system. Digital content storage and sharing these with students are important features of the system.”

The participants, I₃, I₆, I₉, I₁₀, and I₁₂, touched on the whiteboard application and screen sharing feature as another way of providing communication and interaction between instructors and learners in online courses. I₆ stated that “*I can name the whiteboard application as very effective and one of my favorites. Both*

the whiteboard application and the screen sharing features encourage collaboration and I think it is very useful for collaboration. Thanks to these features, I can ensure that all students are active in the class” which emphasizes the importance of whiteboard and screen sharing features in terms of virtual classroom management.

As in all education systems, in distance education as well, tests and exams are carried out to determine the degree to which the transferred information has been taken by the student. Two different methods are preferred for exams. One of them is the examination of the students at a center at the end of the term or training, and the other is the online exams (Arat and Bakan, 2011). TMS programs are designed to allow trainers to easily prepare exams. Generally, exam modules that come as standard in the installation of the system are sufficient for this task. In addition, various exam modules prepared by the audience can be added to the system. Due to the modular structure of the TMS, these types of processes are easily performed. Exam results and other statistics (student attendance, success status, etc.) are kept in detail by the system and these data are displayed numerically or visually at any time (Arslan, 2013). I₇'s statement as *“Examination appears to be the most leading and important problem in distance education. Both the appropriate exams for the given education and exam security are widely discussed and criticized. The exam preparation part is very simple thanks to the examination modules of the teaching management systems. Thanks to this module, we can prepare exams in the desired style including multiple choice or open-ended questions”* emphasizes that exam preparation in distance education can be done easily but it is difficult to ensure exam security.

I₅, another participants, stated that *“One of the most negative aspects of the Teaching Management System is that the interaction between the student and the instructor is realized to a minimum. The communication and interaction between the student and us is not at the desired level since the system we use provides a more teacher-centered environment. Students express their questions or what they want to say by writing, which brings along the problem of communication”* which is seen as important in terms of showing the problems experienced in communication and interaction.

Another participant, I₃, stated that *“I suppose our inability to see the students is what the system lacks since we teach but we do not know whether the student is listening or in front of the screen. Of course, this is related to some hardware features such as the connection speed of the participants, but I think we should be able to see each other in good quality without needing much technology with today's technology”* and expressed that students' ability to see teachers but teachers' inability to see students is a negative feature of the system.

Views on the Measures to be taken for the Development of Distance Education Master's Non-Thesis Education in Educational Administration

The participants in the study group were asked *“What are your views on the precautions/ measures that can be taken for the development of master's non-thesis*

education in educational administration?” The responses of the participants were coded by content analysis by considering the items found in the interview form and the themes and opinions are presented in

Table 4
Data Regarding Participants’ Views on Developing Distance Master’s Non-Thesis Programs

Themes	Views	n	Participant
Policies	Mixed education	4	I ₃ , I ₈ , I ₁₀ , I ₁₁
	Independent accreditation organization	3	I ₁ , I ₈ , I ₁₂
	Material development training for instructors	2	I ₇ , I ₁₅
	MoNE encouragement	2	I ₈ , I ₁₁

The participants’ responses to the fourth question asked about the policies that may be the solution to the existing problems in the master’s non-thesis programs in the field of educational administration and were examined under the “Policies” theme. The views in the theme were determined as “Mixed education” ($n = 4$), “Independent accreditation organization” ($n = 3$), “Material development training for instructors” ($n = 2$) and “MoNE encouragement” ($n = 2$).

The participants suggested that some of the graduate courses in the field of educational administration should be given through distance education, but there are also some courses to be given face-to-face and they suggested the model of mixed education as the best model. Of the participants, I₁₁ stated that “*The importance of voice and mimics as a source of feedback is very important in terms of healthy interaction with students. It is for this reason that it is not possible to adopt a program dominated only by distance learning. For this reason, some theoretical courses that can be given by distance learning should be given by distance learning technology and other courses should be given face to face. Graduate master’s non-thesis programs must necessarily be supported by face-to-face education*” which emphasizes the interaction with students and expresses that a more effective learning can take place by eliminating the inability to interact between teacher-learner through mixed education. With mixed learning method, students develop less sense of abandonment and isolation caused by distance education, and develop a sense of community and realize more effective learning (Doğan et al., 2011). On the other hand, I₃ stated that “*Both existing face-to-face graduate programs and master’s non-thesis programs must be given in a mixed model. Thus, I think that more effective and efficient lessons can be done. Particularly, the courses where theoretical knowledge is given directly can be given by distance education. Apart from this, discussion and practice-oriented courses should be given face to face*” by which the subject is approached in a different way and also the importance of using distance education technologies in face-to-face programs is emphasized.

In Turkey, there are different opinions and proposals for the establishment of an accreditation organization or the establishment of an independent accreditation organization within HEC (Aktan and Gencel, 2007; Ergüder, Şahin, Terzioğlu and Vardar, 2009; Gür and Özer, 2012). However, when these views are examined, it is seen that they concur that there should definitely be an accreditation organization dependent or independent of HEC and that the accreditation process should be carried out wholesomely. The sensitivities of the participants on the subject can be seen more clearly by transfers from I₁ and I₈:

I₁: “An accreditation process should be initiated for master’s non-thesis programs. Random openings of distance master’s non-thesis program should be prevented. In order to carry out this process, accreditation organizations independent of HEC should be established and the extent to which the institutions/programs realize the outlined quality standards should be determined. Institutions/programs that compromise quality should be closed.”

I₈: “The current programs work as certificate distribution centers. Neither supervision nor any evaluation is concerned. How can we avert them? Of course, independent accreditation centers are a solution. However, it is important to note that the HEC should not allow the institutions to open without necessary infrastructure and teaching staff. The process of the institutions that meet the specified criteria and obtain permission to open the program should be carefully followed periodically.

The participants emphasize the importance of developing materials for the achievement of quality in distance education, and argue that quality content saves the student from being passive and make them more willing in the course. I₁₅ stated that “*Quality in distance education comes with the content you prepare and the way you present it. But developing quality content is not easy, it takes a lot of time before anything else. I also see that instructors are not very keen about this because we are already having problems using technology. Therefore, I think that instructors should be given institutional support in the content development course and material development phases. I believe that it would be useful to create a content repository to avoid copyright problems for image and similar elements used in content development*” which, in addition to drawing attention to the importance of the development of teaching material and the difficulties in this subject, emphasizes the copyright issue. I₇’s statement as “*Instructors need to train themselves in distance education. Our lecturers who are to teach in distance education have their assistants prepare the content in most of the time for that it takes time or they do not feel themselves sufficient. For the academics who will lecture, a material preparation course should be given and institutional support should be provided in order to prevent any problems on copyright issues. It is also important to update the developed content periodically*” reinforces the opinion that it is necessary to provide training for the preparation of materials to the instructors who will teach in distance education.

Another issue that the participants emphasized is the fact that the MoNE does not usually provide its staff with convenience to face-to-face or distance graduate education. The recent amendments to the Ministry of National Education Permit Directive also support the participants' opinion. In the relevant article of the Directive (Article 18), the statement that "*Those who continue their graduate studies may be granted two half days a week, provided they do not disrupt their duties. Teachers' hours are arranged to allow them to continue their education*" was amended to the statement that "*Those who continue their graduate studies are provided with the necessary convenience to be given permission, provided they do not disrupt their duties. The curriculum of the teachers is arranged to allow them to continue their graduate studies*". With this amendment, the permission of the personnel to receive graduate education is left to the initiative of their supervisors. The participants who stated that distance education master's non-thesis programs are not acknowledged before MoNE and this situation negatively affected the MoNE personnel's demands on graduate programs in the field of educational administration. I₈ and I₁₁'s views on the issue are important:

L₈: "MoNE has to encourage staff to undertake a master's degree, but instead goes towards punishment. In this respect, a policy change should be made and practices that encourage staff to receive graduate education should be implemented."

L₁₁: "MoNE should encourage all its staff of teachers, experts or administrators to undertake graduate studies. In addition to providing the necessary convenience to the personnel who want to do graduate education especially in the field of educational administration, they should give priority to these personnel in promotion. It should never obstruct the process."

Discussion, Results and Suggestions

When the findings of the study are examined, it becomes noteworthy that a vast majority of the participants consider that educational administration is still not a professionalized field and that it is a Western-influenced field with serious disconnections between theory and practice, a field where similar quantitative studies of poor quality are in majority. In addition, the opinions of academics about the future of the field draw a pessimistic view as to the fact that there is no efficient cooperation between the institutions that have important responsibilities for the future of the field, as well as the fact that academics are disconnected from technology and cannot use the technology functionally. In a study which investigated the current status of educational administration as an academic field in Turkey as perceived by academics (Örücü & Şimşek, 2011), it was stated that the field of educational administration was problematic in various complex ways. In the mentioned study, it was stated that one of the important problems in the field was the problem of professionalization and there was no consensus on the definition and naming of the field. On the other hand, Turan ve Şişman (2013)

criticized the studies conducted in the West from the supposition that they may as well be valid for Turkey and the endeavors of scale translation and adaptation as a result of this, pointing out that science cannot be independent of values. Most of the studies conducted in the field of educational sciences and teacher training in Turkey are aimed to adapt and transfer developed theories and models in the West. The academics who built the foundations of this field usually trained in the West and Turkey have tried to transfer in good faith what they have learned there. The theories and approaches that dominate educational administration in the West have been adapted from other social and natural sciences in order to 'control human behavior'. According to Greenfield (1977), organization theory is an ideology in view of control purposes. This view was also put forward by others and it was accepted that science was, in essence, a field of action for control. In this respect, the structural-functional paradigm and system approach in the field of educational administration has formed an ideological hegemony in educational administration research. In this sense, it was assumed that the studies conducted in the West might as well be valid for Turkey. The most common example of this is the scale translation and adaptation studies which are frequently used in the field of educational sciences and teacher training (Turan and Şişman, 2013).

Another important point that the participants drew attention to is that the studies carried out are similar and of poor quality. It is seen that quantitative method was employed more in the studies which examined the studies conducted in the field of educational administration in Turkey (Aydın, Erdağ & Sarier, 2010; Aydın & Uysal, 2011; Karadağ, 2009; Konan & Kış, 2013) as well as the studies conducted. Since the studies were generally conducted through questionnaires, in-depth knowledge production was not realized and they were not based on a conceptual framework. In the EYAK (2009) report, the same problem was raised and it was stated that the studies were carried out in a hurry to publish rather than scientific concerns and as a result, repetitious, unoriginal studies were conducted. There is a need for innovative and original studies from both methodological contextual aspects oriented towards the problems in Turkish context (Örücü & Şimşek, 2011).

The participants who emphasized the importance of the gap between theory and practice stated that the cooperation between the stakeholders was not at the desired level and therefore, there was no balance between academic programs and practice-oriented programs. Bursalıoğlu (2000), who evaluated the theory in terms of administration, stated that the theory is the most reliable tool that leads the administrator to reality. Keedy and Achilles (1997), in evaluating the theory-practice relationship, explained that a theory in practice is planned by the practitioner and that theory and practice are not separated, and that theories are created during practices that criticize traditional assumptions (Beycioğlu & Dönmez, 2006). Garret (2007) stated that the theory and practice should be in cooperation, the academics should mingle with the public and they have to do some fieldwork, and speak the language that teachers and school principals

could understand in practical activities such as newspapers, magazines and commissions (Şimşek & Örüçü, 2011). The fact that MoNE has isolated itself from the university and the employees in the field and that a single authority dominates every field of education almost completely destroys research and development activities. The fact that employment conditions of individuals that received undergraduate and master's education in the field of educational administration are not created caused the field to remain solely as an academic orientation in Turkey and thus hampered the produced knowledge to be transferred to schools and the generation of demands for research and development (Şimşek, 2004).

When the views of the master's non-thesis programs in the field of educational administration are evaluated, it was seen that the instructors find the programs to be of poor quality. They also stated that the master's non-thesis programs in the field of educational administration have a negative impact on the image of graduate programs in the field of educational administration with formal education and are one of the main reasons why these programs are not given due importance. The participants, who mentioned that the programs were mostly opened for commercial agendas, emphasized that they do not serve the purpose and only distribute diplomas. When the researches on the use of technology of instructors are examined (Çağiltay et al., 2007; Ganiyusufoğlu, 2013; Özüdoğru & Çakır, 2014; Usluel & Seferoğlu, 2004; Schoepp, 2005), it is seen that they encounter some difficulties. Çağiltay et al. (2007), in their study, concluded that instructors had a lack of knowledge in the use of technology. In the same study, it was stated that the instructors do not want to use technology besides the fact that they lack knowledge about the use of technology. These results are consistent with the findings of the study.

One of the most important characteristics of distance education is to provide equal opportunities for all those who want to develop themselves in personal and professional fields (Arat & Minister, 2011; Kaya, 2002) and they are less costly than other teaching approaches in terms of access to large audiences (Balaban, 2012). Considering distance education master's non-thesis programs in the field of educational administration necessary and to be disseminated, the participants, in addition to emphasizing these issues, point out that everyone should be aware of the developments and innovations in the field, suggesting such programs are one of the less costly methods for the personal and professional development of administrators and teachers.

In a study aimed to determine the current status of educational administration as an academic discipline in Turkey (Örüçü & Şimşek, 2011), it was mentioned that both the curricula of the master's and doctorate programs were problematic and the number of qualified academics who could carry out these programs were low and the programs were not of the desired quality. The academics interviewed within the scope of the study stated that the graduate programs offered in the field of educational administration were not of the desired quality and considered the distance education master's non-thesis programs in

educational administration as poor quality, problematic and unnecessary. The participants stating that the biggest reason for these programs being opened is commercial agenda emphasize that these programs, which are opened in universities with insufficient infrastructure and instructors, are opened in order to get a share of the market arising from social demand and that the programs carried out do not serve the purpose.

When the procedures and principles regarding the opening of distance education programs in higher education institutions (Principles and Procedures on Distance Education in Higher Education Institutions, 2013) are examined, certain articles stand out as to when the higher education institution to open a program is to apply, that instructors can be assigned by HEC in case there is insufficient number of instructors at the institution, and that it is HEC's responsibility to inform the public of the program to be opened (Article 6). It is seen that there is not any articles for the minimum physical and technological capacity that the higher education institution should have in these procedures and principles. Another problem about opening programs is seen the decisions of the Board of Professors of Educational Administration (2009) titled 'Principles and Standards of Opening Distance Education Master's Non-Thesis Programs in Educational Administration'. In the decision titled 'Enforcement of the Principles and Standards of Opening Distance Education Master's Non-Thesis Programs in Educational Administration' of the board reached within the framework of '6th Educational Administration Congress'(2011), it was pointed out that HEC granted authorization to a university with insufficient number of instructors to open distance education master's program in educational administration while the demands of the universities with sufficient capacities in relation to this issue were not met. The participants stated that HEC should urgently set the criteria for opening distance learning programs, and that institutions which meet the criteria have the authority to open programs while the institutions that do not meet the criteria are not granted permission to open programs, and that the existing open programs which do not meet the criteria should be closed without compromise. They also expressed an opinion that all these can be possible through functional operation of supervision mechanism for the opened programs.

Regarding the TMS used, the participants stated that the system was easy to understand, easy to use, and that the features such as whiteboard, screen sharing, messaging, content sharing, and easy exam preparation were sufficient for them. In a study which aims to examine the views of the instructors who give the common compulsory courses via online distance education (Gürer, Tekinarslan & Yavuzalp, 2016) the majority of the participants stated that they learned the TMS easily and quickly, and the system used was sufficient to teach the lesson. The participants who stated that they sometimes have difficulty in performing what they want to perform in the system, expressed an opinion on the fact that the modules in the system are related to each other made it difficult to use. The most important problem that the participants drew attention to with regard to TMS is that it cannot provide adequate learner-instructor interaction. The basis of learn-

ing-teaching processes lies in interaction. In distance education, three types of interaction are generally mentioned: (1) learner-instructor, (2) learner-learner and (3) learner-content. (Aydın, 2001; Moore & Kearsley, 1996). Whichever of these three types of interaction is necessary for the content of the developed program, it is necessary to address the selection of technologies that allow such interaction (Girginer & Özkul, 2002). In Turkey, constructivist learning principles are not embedded in online education applications and in most of these applications, it is expected that text-weighted information uploaded in the platform is read by learners while simple moving images are expected to be watched in few of them. Practice and evaluation activities are carried out with multiple-choice questions asked within the framework of the opportunities provided by the teaching management system. Learner-learner and learner-teacher interactions are either absent or teacher-centered simple activities such as question and answer methods are carried out (Aydın, 2001).

For the improvement of distance education master's non-thesis education, the participants stated that an independent accreditation organization should be established, instructors should be trained in content development, and the personnel should be encouraged by MoNE. In addition, participants who stated that some of the instructors could resist distance education due to economic reasons or technological inadequacy stated that there should be trainings for instructors and legal regulations should be made to eliminate the obligations and problems that may arise due to copyrights. Studies show that instructors can show resistance to online courses (Gürer, Tekinarslan and Yavuzalp, 2016), and there is a negative relationship between online teaching experience and resistance to online teaching (Alshangeeti, Alsaghier & Nguyen, 2012; Lloyd, Byrne & McCoy, 2012).

Based on the results of the study, the following suggestions were provided for practitioners and other researchers:

1. Specific to the field of educational administration, it should be ensured that quality standards for master's non-thesis programs are set and the programs are accredited by independent accreditation organizations.
2. The opening of distance education programs should be seriously considered and institutions that do not have the necessary technical infrastructure, technical staff and qualified teaching staff should not be allowed to open distance education programs.
3. Virtual classroom management and material preparation trainings should be given to the instructors.
4. In order to encourage instructors to develop their content and update the content they have developed, the necessary legal arrangements, especially copyrights, should be made.

5. Since student readiness affects the quality of the program, similar criteria should be introduced in the selection of students to these programs just as the criteria applied to the graduate programs (APPEEE, etc.).
6. The master's and doctoral studies in the field of educational administration currently do not provide any benefit to MoNE staff in terms of personnel. Considering the professional and personal contributions provided by all graduate studies in the field of educational administration, measures should be developed to encourage MoNE staff to these programs.

Türkçe Sürüm

Giriş

Çağımızın bir parçası olan uzaktan eğitimin örgün eğitim ile aynı kalitede eğitim verip vermediği uzaktan eğitim kavramının ilk ortaya atıldığı tarihten bu yana tartışılmaktadır. Allen ve Seaman (2008), Yüksek Eğitim Politikaları Enstitüsü/The Institute For Higher Education Policy [IHEP] (2000) ve Amerikalı Öğretmenler Konseyi/American Federation of Teachers [AFT] (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, başta ABD yükseköğretim sistemi olmak üzere tüm dünya yükseköğretim sistemlerinde hızla büyüyen ve yaygınlaşan çevrimiçi eğitim sistemlerinin istenen sonuçları vermesi için uzaktan eğitimde kaliteye gereken önemin verilmesini belirlemektedir. Uzaktan öğretimin küreselleşme bağlamında sürekli bir artış göstermesi, değişen ve gelişen uzaktan eğitim ortamları, küresel yükseköğretim pazarında kalite standartlarının yükseltilmesi gibi nedenlerle hem ulusal hem de uluslararası düzeyde uzaktan yükseköğretim için acil kalite güvence sistemleri oluşturulması gerekmektedir. Küresel düzeyde uzaktan eğitimde kalite güvencesi geliştirilmesi henüz başlangıç aşamasında bulunmaktadır (ICDE, 2009).

Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonunun sağlanmasının yanı sıra yükseköğretime olan talebin sürekli artması, artan nüfusa karşın kısıtlı iş olanakları ve buralarda çalışacak daha iyi eğitilmiş insan gücüne duyulan gereksinim, bireylerin öğrenme ve kendini yenileme ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla ile gerek hükümetlerin gerekse diğer eğitim kurumlarının destekleriyle uzaktan eğitim programlarının sürekli arttığı görülmektedir. Bu programlar arasında en çok rağbet görenlerden biri de eğitim yönetimi alanında açılan çevrimiçi lisansüstü programlardır (AFT, 2000; Allen ve Seaman, 2010; IHEP, 2000; Sloan Consortium [Sloan-C], 2002; Doğu Bölgesi Eğitim Komisyonu/Southern Regional Education Board [SREB], 2006). Bireyler değişen iş yaşamına kendilerini uydurmak, daha nitelikli hale gelebilmek için eğitim talebinde bulunmakta ve çoğunluğu çalışmakta olan bu insanlar gereksinim duydukları eğitimi geleneksel eğitim kurumlarında karşılayamadıkları için uzaktan eğitimi seçmektedirler (Aydın, 2001).

Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaları ise daha çok yeni programlar açma ve uygulama yoluyla yükseköğretimdeki kapasitenin artırılmasına dönük olup; yapılan uygulamaların kalitesinin bilimsel ölçütlerle değerlendirilmesi ve elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilmesi genellikle ihmal edilen bir husustur (Kukul, 2011). Uzaktan eğitim veren kurum sayısı ve bu kurumlarda öğrenim görmek isteyen öğrenci sayısındaki artışa rağmen, bu programların ve öğretim etkinliklerinin kalitesinin de artırılmasına yönelik çalışmalara ve uzaktan eğitim uygulamalarında bir kalite güvence sisteminin kurulmasına yönelik çabalara ihtiyaç duyulmaktadır (Bakioğlu, 2015). Türkiye'de uzaktan

eğitimde kaliteyi sağlama çalışmalarından daha çok, erişim, eşitlik ve kapasite artırmaya yönelik çalışmalara önem verilmektedir (Tonbuloğlu & Aydın, 2015).

Türkiye’de yönetici yetiştirme denildiğinde akla gelen Eğitim Yönetimi ve Denetimi (EYD) alanındaki lisansüstü örgün eğitim programlarının niteliğine dönük birçok araştırma bu alanda alınan eğitimin ve yapılan akademik çalışmaların niteliğini sorgulamakta ve alandaki uluslararası gelişmelere ayak uydurulamadığını ileri sürmektedir (Aslan, 2007; Balcı, 1993; EYAK, 2009; Güven & Tunç, 2007; Karadağ, 2009; Sezgin, Kavgacı & Kılınc, 2011). Lisansüstü eğitim programlarının içeriklerinde ülke düzeyinde çağdaş gelişmeleri yansıtacak şekilde bir bütünlük sağlanamamıştır (Çelik, 2002).

Eğitim yönetimi alanında örgün eğitim gören lisansüstü öğrencilerin yaşadıkları sorunlar, üniversitelerimizin uzaktan eğitim için gerekli alt yapı hizmetleri ile bu alanda ders verecek öğretim üyeleri açısından hazır bulunuşluk düzeyleri ve YÖK’ün eğitim yönetimi alanında uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik olarak akredite ölçütlerini hala belirlememiş olması gibi nedenlerle konunun araştırmaya değer olduğu görülmüştür. Araştırmada eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programları bu alanda ders veren öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir.

Türkiye’de Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetiminin Türkiye’deki gelişimine ve durumuna bakıldığında, alan yazında pek çok kaynakta (Bursalıoğlu, 2000; Sakaoglu, 2003; Turan, 2000) değinildiği gibi, bazı dönüm noktalarının alanın gelişimini etkilediği bilinmektedir. Cumhuriyet’in kurulmasıyla birlikte 1924’te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, John Dewey’in Türkiye ziyareti ve yazdığı rapor, 1926’da öğretmen yetiştirmek amacıyla Orta Muallim Mektebinin (şimdiki Gazi Eğitim Fakültesi) açılması, 1964’te Ankara Üniversitesi’nde Eğitim Fakültesi’nin kurulması ve sonra yurt genelinde açılan ilgili fakülte ve bölümler, Millî Eğitim Şuraları, Yükseköğretim Kurulu’nun kurulması ve aldığı kararlar, yıllar içinde kanun ve yönetmelik değişiklikleri alana olumlu veya olumsuz etkide bulunmuştur (Özcan, 2014).

1953 yılında Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü’nün kurulması, Türkiye’de kamu yönetiminin ve onun bir alt alanı olarak eğitim yönetiminin ayrı bir alan olarak ele alındığını göstermektedir. 1979-1980 öğretim yılından itibaren de eğitim yönetimi uzmanlık programları açılmıştır. 1962 yılında hazırlanan Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporunda Millî Eğitim Bakanlığı’nda (MEB) önemli yönetim pozisyonlarının öğretmenler tarafından doldurulduğu; bu öğretmenlerin eğitim yöneticiliği konusunda herhangi bir eğitimden geçmedikleri ve dahası öğretmen kökenli yöneticilerin eğitim politikalarına öğretmen gözüyle bakma eğiliminde oldukları tespitinde bulunularak (Özdemir, 2011), eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık işi olması gerektiği, bu alanda yöneticiler yetiştirmek üzere üniversitelerde bölümler açılması önerilmiştir (Cemaloğlu, 2005).

MEHTAP raporunun önerileri ve 7. Millî Eğitim Şurası kararları doğrultusunda üniversitelerde okul yöneticiliği ile ilgili ilk açılan fakülte, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi olmuştur. 1965-1966 öğretim yılında öğretime başlamış olan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bu dönemde alanında süresi dört yıl olan ve türündeki tek fakültedir. 1982 yılında adı Eğitim Bilimleri Fakültesi olmuştur. Bu fakültede Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı kurulmuştur. Bunları sırasıyla Gazi Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 9 Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, 100. Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi izlemiştir. Bu fakülteler Türk Eğitim sisteminin ihtiyacı olan yönetici, denetici ve uzman ihtiyacını karşılamıştır. Ancak YÖK'ün 06.11.1997 gün ve B.30.0.000.0.01/534-22449 sayılı yazısı ile eğitim fakültelerinin ilgili bölümleri kapatılmış, sadece yüksek lisans ve doktora eğitimi veren kurumlar olarak varlığını sürdürmektedirler (Cemaloğlu, 2005).

Kamu yönetiminin bir parçası olarak Türk eğitim sisteminde, eğitim örgütlerinin yeniden yapılandırılması ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine dönük bilimsel arayış ve çabalar sürdürülmektedir. Türkiye'de yönetici yetiştirme ve atama uygulamalarında Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren birincisi "Çıraklık Modeli", ikincisi 1970'lerde ortaya çıkan ve akademik çevrelerce kabul gören "Eğitim Bilimleri Modeli", üçüncüsü de 1999'da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan yönetici atamalarında bazı ek niteliklerin atamalarda tercih nedeni olarak kullanılması modeli olmak üzere üç temel yönelimin hâkim olduğu varsayılabilir. Yetiştirme temeline dayanmayan birinci yönelim, meslekte asıl olan öğretmenliktir anlayışının sonucu olarak uzun yıllar devam etmiştir. Eğitim yönetimi alanının üniversitelerde çalışma alanı olarak kendini kabul ettirmesinin ardından yönetici yetiştirme işi adayların örgüt, yönetim, liderlik gibi bazı alanlarda belirli bir bilgi setiyle donatılması ile yeterli görülmüştür (Özdemir, Köse & Kavgaç, 2014).

Türkiye'de eğitim yöneticilerinin akademik olarak yetiştirilmesi sürecine bakıldığında ise başka bir sorunun varlığı göze çarpmaktadır. Okul yöneticisinin okuldaki insan ve madde kaynaklarını verimli biçimde kullanabilmesi için, okul yönetimi kavram ve süreçlerini çok iyi bilmesi, bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için de bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması gerektiği görüşü (Bursalıoğlu, 2002), Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü programların oturmuş olduğu temel çerçeveyi özet olarak açıklamaktadır. Bu çerçeveye bağlı olarak akademik ağırlıklı yapılandırılmış programların, uygulama boyutunun aynı ölçüde desteklenmediği birçok araştırmacı tarafından vurgulanan temel bir sorundur (Balci, 1988; Çelik, 2002; Karip, 2004).

"Çıraklık Modeli"nin yerini "Eğitim Bilimleri Modeli"ne bırakmasıyla nitelikli eğitim yöneticisi ihtiyacı, bilimsel yaklaşımlarla ve ağırlıklı olarak üniversiteler yoluyla giderilmeye çalışıldı. Bu düşünceyle üniversitelerimizde kırk yılı aşkın zamandır çeşitli adlar altında ve çeşitli düzeylerde eğitim yöneticisi yetiştirme programları açılmaktadır (Örücü ve Şimşek, 2011).

Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Eğitimde Kalite

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler eğitimin yapısını ve biçimini etkilemekle birlikte eğitimcileri yeni eğitim programlarının yanı sıra farklı öğrenme ve öğretme modelleri geliştirmeye zorlamıştır (İşman, 2011). Bunun sonucunda ortaya çıkan modellerden biri olan uzaktan eğitim kavramına yönelik farklı tanımlar bulunmaktadır. Kearsley ve Moore'a (1996) göre uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin zaman ve mekândan bağımsız olduğu, planlı bir ders programı çerçevesinde yazılı ve elektronik iletişim araçlarının kullanıldığı bir öğrenme türüdür.

Uzaktan eğitimin sağladığı yararlar; fırsat eşitsizliğini en aza indirme, kitle eğitimi kolaylaştırarak daha fazla kişinin uzmanlardan yararlanmasını sağlama, eğitimde maliyeti düşürme, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlama, yaşam boyu öğrenme desteği, her türlü teknolojiden yararlanarak daha kolay ve hızlı iletişim olarak özetlenebilir (Kaya, 2002; Şenkal & Dinçer, 2012). Sağladığı yararların yanı sıra uzaktan eğitimin, öğrencilerin sosyalleşmelerini engelleme, uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamama, beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamama, kırsal bölgelerden internete girebilmenin hala bir sorun olması gibi bazı sınırlılıkları bulunmaktadır (Gökkaya & Akçiçek, 2012; Kaya, 2002).

Kalite kavramının, kullanım amacına göre ekonomistler tarafından farklı algılanarak, değişik şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Juran ve Godfrey (1998) kaliteyi amaca ve kullanıma uygunluk, Crosby (1961) şartlara uygunluk, Feigenbaum (1956) bir ürün veya hizmetin bedeli, Ishikawa (1962) en ekonomik, en kullanışlı ve müşteriye daima tatmin eden kaliteli ürün geliştirmek, üretmek ve satış sonrası hizmetleri vermek olarak tanımlamıştır (Bursalıoğlu ve Tezsürücü, 2013; Özdemir, 2015; Suarez, 1992). Toplam Kalite Yönetiminin öncüsü olarak görülen Deming'e göre ise kalite, müşterinin gelecekteki beklentilerinin doğru tahminine göre yapılan yeniliklerdir (Naktiyok ve Küçük, 2003; Suarez, 1992; Yılmaz, Özgül ve Kanar, 2006). ABD'de etkin bir kuruluş olan Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation-CHEA) ise kaliteyi "amaç için uygunluk" olarak tarif etmektedir (CHEA, 2001). Eğitim bilimleri alanında kalite ise öğretimi tamamlama oranı, öğrenci performansı ve öğrenme tecrübelerinin değerlendirilmesi gibi nicel bileşenlerin yanında öğretim yöntemleri, öğrenme olayları, materyaller, öğrenme süreci, etkinlikler, içerik ve öğrencilere önerilen seçenekler gibi nitel bileşenlerin nasıl etkili ve verimli uygulanabileceğine yol gösteren bir göstergeler bütünüdür (Cavanaugh, 2002).

Farklı yaklaşımlarda uzaktan eğitimin kalitesi sonuç değil, süreç ya da sunulan hizmet ve materyallerin nitelikleri açısından ele alınmaktadır. IHEP (2003) uzaktan eğitimde kalitenin ölçütlerini öğrenciye sunulan hizmet ve materyallerin özelliklerini temel alarak; kurumsal destek, ders yapısı, ders geliştirme, öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci desteği, öğretim elemanı desteği ve ölçme-değerlendirme boyutları ile ilişkilendirerek, ele almaktadır (Şimşek, 2012). CHEA (2010) incelediği kuruluşları akredite etmek için 6 standart belirlemiş, bu standartla-

rın akademik kalite güvencesine ve bir kurum veya programın iyileştirilmesine birincil derecede önem verdiğini vurgulamıştır. Bir kurumun CHEA tarafından akredite edilebilmesi için taşıması gereken standartlar: 1) Akademik kaliteyi geliştirme 2) Hesap verme sorumluluğunu gösterme 3) Uygun olan yerlerde, değişiklik ve gerekli iyileştirmeler için öz-inceleme ve planlama yapmayı teşvik etme 4) Karar vermede uygun ve adil prosedürleri izleme 5) Akreditasyon uygulamasının devam eden sürecini gösterme ve 6) Yeterli kaynaklara sahip olma olarak belirlenmiştir.

WICHE tarafından yapılan araştırmada ise çevrimiçi eğitimde kalite standartları ilk defa Eğitim ve Öğretim, Kurumsal Bağlam ve Yükümlülük, Ölçme ve Değerlendirme temel alanları dikkate alınarak belirlenmiştir. Kurumsal Bağlam ve Yükümlülük temel alanın da Rol ve Görev, Öğretim Elemanı Destek, Öğrenme Kaynakları, Öğrenciler ve Öğrenme Hizmetleri, Destek Yükümlülükleri olarak alt alanlara ayrılarak incelenmiştir. WICHE (1995) 16 ilke belirleyerek çevrimiçi eğitimde kaliteyi tanımlamaya çalışmıştır (Uysal ve Kuzu, 2011).

Eğitim kurumlarının, organizasyonların, eğitimcilerin kaliteli bir çevrimiçi eğitim sunabilmesi için kalitenin çerçevesini çizmeye yönelik araştırmalar yapan Sloan-C ise eğitimde kalitenin ne denli önemli olduğundan yola çıkarak, 2002 yılında Çevrimiçi Eğitimde Kalite için Elementler başlıklı araştırmayı yayınlamıştır. Bu araştırmada kalitenin çerçevesi belirlenmeye çalışılmış ve çevrimiçi eğitimde kalitenin çerçevesi; etkili öğrenme, uygun maliyet, erişim, öğretim elemanı memnuniyeti ve öğrenci memnuniyeti olmak üzere beş temel alan ile çizilmiştir (Uysal ve Kuzu, 2011).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemini esas alan, genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modelleri, geçmişteki ya da şu andaki bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde var olduğu biçimiyle tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007). Nitel araştırma olguyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmada, ulaşılabilen katılımcı grubundan amaçlı örneklem ve kartopu örnekleme yöntemine göre 9'u profesör, 4'ü doçent ve 3'ü yardımcı doçent olmak üzere 16 öğretim üyesi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı ilgili çalışma grubunun özelliklerini belirler ve sonra aynı özelliklere sahip bireyleri örnekleme almaya çalışır (Budak & Budak, 2014). Araştırmacı kimlerin çalışma grubuna seçileceği konusunda kendi yargı-

sını kullanır ve araştırmacının amacına en uygun olan çalışma grubunu belirler (Balcı, 2007). Kartopu örneklemede ise araştırmaya gönüllü olarak katılan her bir katılımcıdan, belli özellikleri taşıyan ve çalışmaya katılmaya istekli olan, bir veya daha fazla kişiyi belirlemesi istenir. Bu örnekleme yöntemi özellikle bulması zor çalışma grubundan üyeler seçmek istenildiğinde faydalı olmaktadır (Budak & Budak, 2014).

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Öğretim Üyesi Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken öncelikle araştırmacının amaçları doğrultusunda yerli ve yabancı literatür ayrıntılı olarak taranmış ve eğitim yönetimi alanında uzaktan eğitim tecrübesi olan üç alan uzmanı ile görüşmeler yapılarak konuya ilişkin maddeler belirlenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 6 sorudan oluşan görüşme formu eğitim bilimleri alan uzmanları ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının yanı sıra anlam ve anlaşılabilirlik açılarından bir dil uzmanı tarafından da incelendikten sonra 4 soruya düşürülmüştür. Daha sonra çalışma grubunda yer almayan iki öğretim üyesine uygulanarak kapsam ve biçim açısından yeterli olup olmadığı sağlanmış ve bu kontrolden sonra görüşme formuna son hali verilmiştir.

Öğretim üyeleri ile yapılan ve ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler ses dosyası olarak bilgisayara aktarılmış ve daha sonra araştırmacı tarafından deşifreleri yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan görüşmelerden elde edilen ses verileri Word dosyasına olduğu gibi aktarılmıştır. Katılımcıların bilgilerini saklı tutmak için her bir katılımcıya kodlar verilmiştir. Öğretim üyelerine “ÖÜ₁ (katılımcı 1), ÖÜ₂ (katılımcı 2)” vb. şeklinde ÖÜ₁’den ÖÜ₁₆’ya kadar kodlar verilmiştir. Daha sonra Word dosyaları Nvivo 8 paket programına yüklenmiştir. Paket programda ham verilere betimsel analizi ve içerik analizi yapılmış elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek frekansları ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur.

Nitel verilerin analizinde tutarlılığı sağlamak için ya aynı araştırmacı aynı analizi farklı zamanlarda ya da iki farklı araştırmacı aynı analizi yaparak aradaki tutarlılık incelenir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu araştırmada araştırmacı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı aynı analizi birbirlerinden bağımsız olarak yapmış, daha sonra farklı kodlanan tema ve alt temalar tekrar gözden geçirilerek raporlanmıştır.

Bulgular

Eğitim Yönetiminin Geleceğine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Küreselleşmenin yanı sıra teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve değişen 21. yüzyıl eğitim paradigmaları göz önüne alındığında, eğitim yönetimini nasıl bir gelecek bekliyor?” sorusu yöneltmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturul-

lan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Eğitim Yönetiminin Geleceğine Dair Görüşlerine İlişkin Verileri

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	n	Katılımcı
Gelecek	İyimser	Bilgiye ulaşmada teknolojik imkânlar	2	ÖÜ ₇ , ÖÜ ₁₆
		Lisansüstü programlara gösterilen ilgi	2	ÖÜ ₇ , ÖÜ ₁₄
	Kötümser	Batının etkisi	3	ÖÜ ₂ , ÖÜ ₅ , ÖÜ ₁₅
		Niteliksiz/benzer çalışmalar	3	ÖÜ ₂ , ÖÜ ₈ , ÖÜ ₆
		Kuram-uygulama kopukluğu	5	ÖÜ ₁ , ÖÜ ₃ , ÖÜ ₉ , ÖÜ ₁₁ , ÖÜ ₁₂
		Meslekleşme sorunu	4	ÖÜ ₁ , ÖÜ ₄ , ÖÜ ₁₁ , ÖÜ ₁₄
		MEB-YÖK-STK kopukluğu	2	ÖÜ ₃ , ÖÜ ₈ , ÖÜ ₁₀ , ÖÜ ₁₅
Öğretim üyelerinin teknolojik yetersizliği	2	ÖÜ ₁ , ÖÜ ₁₃		

Eğitim yönetimini nasıl bir geleceğin beklediğini yoklayan ilk soruya yönelik katılımcıların verdikleri cevaplar; “gelecek” teması altında “iyimser” ve “kötümser” olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. İyimser alt temasına ait görüşler “Bilgiye ulaşmada teknolojik imkânlar” ($n = 2$) ve “Lisansüstü programlara gösterilen ilgi” ($n = 2$) iken kötümser alt temasına ait görüşler ise; “Batının etkisi” ($n = 3$), “Niteliksiz/benzer çalışmalar” ($n = 3$) “Kuram-uygulama kopukluğu” ($n = 5$), “Meslekleşme sorunu” ($n = 4$), “MEB-YÖK-STK kopukluğu” ($n = 2$), “Öğretim üyelerinin teknolojik yetersizliği” ($n = 2$) olarak belirlenmiştir. Eğitim yönetiminin geleceğine ilişkin olarak katılımcıların cevapları incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının ($n = 15$) eğitim yönetiminin geleceğine ilişkin karamsar bir tablo çizdikleri görülmektedir.

Eğitim yönetiminin geleceğine ilişkin iyimser yaklaşımlar sergileyen katılımcılar (ÖÜ₇, ÖÜ₁₄, ÖÜ₁₆) lisansüstü programlara gösterilen ilginin fazla olması (ÖÜ₇, ÖÜ₁₄) ve teknolojinin bilgiye ulaşmada sağladığı yararların (ÖÜ₇, ÖÜ₁₆) alanın gelişimine olumlu katkılar yaptığını belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan ÖÜ₁₆’nın “*Teknolojik imkânlar sayesinde her istenilen bilgiye anında ulaşılabilmekte, aradığımız herhangi bir makaleye rahatlıkla erişebiliyoruz. Bununla beraber teknolojik imkânlar sayesinde her istenilen yerde ve zamanda öğrencilerimizle buluşabiliyoruz...*” ifadesi teknolojik gelişmelerin alana sağladığı katkıların yanında uzaktan eğitim imkânlarına vurgu yapmaktadır. Katılımcılardan ÖÜ₇’nin “*Eğitim yönetimi lisansüstü programlara çok yoğun bir ilgi var örneğin geçen dönem sadece bizim üniversitemize 250’nin üzerinde başvuru oldu. Diğer üniversitelerle birlikte bu sayı binin üzerinde. Demek ki alana büyük bir rağbet var bu çok olumlu bir gelişme.*” ifadesi ise alana büyük bir rağbet olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların yarıya yakını yapılan araştırmalarda batının etkisinin ön planda olduğu ve çalışmaların birbirine benzer ve niteliksiz olduklarına dikkat çekmişlerdir. Katılımcılardan ÖÜ₁₅'in “*Mesela önümde bir doktora tezi var ve başlığına baktığımda örgütsel bağlılık, iş doyumu, tükenmişlik gibi kavramları görüyorum ve bu üç kelimedede Amerika'dan tercüme edilmiştir, aktarılmıştır ve uyarlanmıştır. Hâlbuki benim bağlılığımın, adanmışlığımın, kadim geleneklerimdeki yeri nedir? gibi konuların çalışılması gereklidir. O nedenle ben bu teze itibar edeceğime gider Amerika'dan alır bakarım.*” ifadesi yapılan çalışmalarda batının etkisinde kalındığının açık bir göstergesidir. Katılımcılardan ÖÜ₂ ve ÖÜ₅'in konuya yönelik ifadeleri durumun daha net görülmesi açısından önem taşımaktadır:

ÖÜ₂: (...) şu anki haliyle eğitim yönetimi alanı ve öğretmen yetiştirme alanı başta Amerika ve İngiltere olmak üzere daha çok batılı biliş tarzının etkisinde kalarak eğitim yönetimi alanında ürettikleri bilgiyi, ölçekleri, modelleri ülkemize aktararak ve uyarlayarak bir bilim disbritörlüğü yapılmaktadır ve bu gidiş doğru bir gidiş değildir. (...) Batılı biliş tarzlarına eleştirel yaklaşarak kendimize özgün toplumumuza uygun eğitimsel ve pedagojik sorunlarımıza çözüm üretecek bir alan kimliğine dönmemiz gerekir aksi takdirde batıdan aktarma ve çevirme şeklindeki faaliyetler bizdeki eğitim yönetimi alanının Amerikalaşmasından başka bir şey değildir.

ÖÜ₅: Ne yazık ki eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenler batının çok fazla etkisi altında kalmışlar ve onları takip eden diğer araştırmacılarda aynı hataya düşmüşlerdir. Bunun sonucu olarak da ortaya kendi kültürümüze ve liderlik anlayışımıza yönelik bir yaklaşım geliştiremedik.

Batı'da öteden beri eğitim yönetimin entelektüel temelleri ve sınırları tartışılmakta olup alanda üretilen bilginin tekrara düştüğü veya daha önce üretilen kavram ve teorilerin yeniden farklı kavram ve teoriler altında tekrar gündeme getirildiği ifade edilmektedir (Oplatka, 2009). Katılımcılardan ÖÜ₂'nin “*Alandaki araştırmalarda akademik yükselme kaygısı ön plana çıkıyor, daha fazla yayın olması amacıyla herhangi bir katkısı olmayan niteliksiz araştırmalar çoğalıyor.*” ifadesi yapılan araştırmaların büyük oranda akademik kaygıyla yapılması ve ülkenin eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi adına kullanılamamasını vurgulaması bakımından dikkat çekmektedir. Katılımcılardan ikisinin (ÖÜ₆ ve ÖÜ₈) konuya ilişkin ifadeleri durumun daha net bir şekilde anlaşılması açısından önemli görülmektedir:

ÖÜ₆: (...) alandaki araştırmalar daha çok akademik yükselme kaygısına dayalı çalışmalar (...). Makale sayısının artmasına yönelik birbirinin benzeri ve daha çok nicel çalışmalar yapılmakta.

ÖÜ₈: (...) alandaki çalışmalar sürekli kendini tekrar ediyor. (...) yeni çalışmalar kendimize özgü kültürümüze uygun çalışmalar yapmalıyız.

Katılımcılardan ÖÜ₃, ÖÜ₉, ÖÜ₁₁, ÖÜ₁₂'nin belirttikleri gibi kuram ve uygulama arasındaki geleneksel kopukluk Türkiye’de kendini daha ciddi bir şekilde göstermektedir. Katılımcılardan ÖÜ₁'de bu konuya dikkat çekerek var olan programların daha çok akademik programlar olmasına ve eğitim yöneticilerinin işine yarayacak konular üzerinde durulmadığına dikkat çekmiştir. Katılımcılardan ÖÜ₁ ve ÖÜ₃'ün görüşleri konu hakkında ki hassasiyetleri göstermesi açısından önemli görülmektedir:

ÖÜ₃: (...) “yönetici yetiştirme programlarının pratiğe yönelimli olması, dolayısıyla okul yöneticisine sınırlı bilgi, beceri ve anlayış kazandırması, 21. yüzyıl eğitim kurumlarını yönetmeye, onlara liderlik etmeye yetecek mi?” Bu soruya “evet” demek pek mümkün değil. Bu yüzden de özellikle de 21.yüzyılda eğitim yönetimi, akademik çalışma programı ile pratik yönelimli çalışma programı arasında bir denge kurmak mücadelesini vermek durumundadır. (...) maalesef ülkemizde kuram ve uygulama arasında ciddi bir kopukluk vardır.

ÖÜ₁: Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmeliyiz. Şu anki programlarımız daha çok akademik programlar, eğitim yöneticilerin işine yarayacak konular üzerinde durulmuyor. (...) kuram ve uygulama bütünlüğünün sağlanması gerekir. Kuram olmadan uygulama olmaz (...).

Araştırmada alanın geleceğine kötümser yaklaşan akademisyenlerden bazıları (ÖÜ₁, ÖÜ₄, ÖÜ₁₁ ve ÖÜ₁₄) eğitim yönetimi alanının bir meslek olarak değerlendirilmediğini ve bu durumun alanın gelişmesi ve alana verilen önemin artması bakımından olumsuz bir etki yaptığını belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan ÖÜ₁₄'ün “Eğitim yönetimine hala bir meslek olarak bakılmıyor yönetici atamalarında dikkate alınmıyor. (...) okul yöneticisinin birkaç yıllığına seçildiği, geçici yönetici anlayışı hâkim ve yönetici atamalarında sadece mülakata dayalı bir atama daha çok siyasi kimlikleri ön plana çıkarmakta ve haksız uygulamalara neden olmaktadır. Gelişigüzel çıkarılan yönetmeliklerle sadece benim gibi düşüneni müdür olarak atarım anlayışının hâkim olduğu bir yerde dersiniz zaten okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesi düşünülemez.” ifadesi yönetmelikte yer alan yönetici görevlendirme esaslarının alanın meslekleşmesine yönelik olumsuz etkilerini göstermesi bakımından önemlidir.

MEB’in yönetici atamaları başta olmak üzere izlediği politikaların eğitim yönetimi alanını olumsuz etkilemesinde akademisyenler ve sivil toplum kuruluşları ile olan işbirliğinin yetersiz olması katılımcıların (ÖÜ₃, ÖÜ₈, ÖÜ₁₀, ÖÜ₁₅) dikkat çektiği bir başka önemli sorundur. Katılımcılardan ÖÜ₁₀'nun “MEB ile başta YÖK olmak üzere sivil toplum kuruluşları arasında alana özgü bir işbirliği bulunmamakta. Oysaki üniversiteler, STK’lar ve MEB birlikte politikalar oluşturmalı, etkin bir eğitim yönetimi kuram ve uygulamanın birlikte uyum içinde sürdürülebildiği bir yapı oluşturulmalı.” görüşü bu soruna işaret etmekte ve oluşturulacak politikalarda başta üniversiteler olmak üzere tüm paydaşlarla işbirliği içerisinde olmanın önemine değinmektedir. Katılımcılardan ÖÜ₃ ise sendikal örgütlenme-

lerin MEB ile siyasi ilişkiler kurarak kendi üyelerini yönetici olarak atadıklarına değinerek bu durumu eğitim yönetimi alanında yapılan lisansüstü eğitim kariyer yerine siyasi görüşlerin çok daha önemli olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Özdemir (2013) bu yaklaşımın eğitim yönetimi eğitiminin kredilendirilmediğine sebep olduğunu belirtmektedir.

Katılımcılardan ÖÜ₁₃'ün “Teknolojik alandaki gelişmeler şu anki öğretim üyelerini açıkçası zorluyor ve öğretim üyeleri yeni teknolojileri kullanmaktan kaçınıyorlar. Teknolojiyi işlevsel kullanamıyoruz yeni nesil bizlerden çok daha iyi kullanıyor teknoloji okuryazarı olan bir nesil gerekiyor ve bu nedenle eğitim yönetiminin çok ciddi bir dönüşüm gerçekleştirmesi gerekiyor.” ifadesi öğretim üyelerinin teknoloji kullanıma yönelik olarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Yönelik Görüşleri

Çalışma grubundaki katılımcılara “Eğitim yönetimi alan uzmanı olarak eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu sonda soruları ile birlikte yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Verileri

Temalar	Görüşler	n	Katılımcı
Gerekli ve Yaygınlaştırılmalı	Eğitimde fırsat eşitliği	2	ÖÜ ₇ , ÖÜ ₈
	Mesleki ve kişisel gelişimi sağlaması	3	ÖÜ ₄ , ÖÜ ₆ , ÖÜ ₇
	Programların niteliği	7	ÖÜ ₃ , ÖÜ ₅ , ÖÜ ₈ , ÖÜ ₉ , ÖÜ ₁₀ , ÖÜ ₁₁ , ÖÜ ₁₆
Sorunlu ve Kalitesiz	Ticari kaygı gözetilerek açılmaları	8	ÖÜ ₁ , ÖÜ ₂ , ÖÜ ₃ , ÖÜ ₅ , ÖÜ ₇ , ÖÜ ₈ , ÖÜ ₁₄ , ÖÜ ₁₅
	Program açma kriterlerinin olmaması	4	ÖÜ ₁ , ÖÜ ₅ , ÖÜ ₇ , ÖÜ ₁₃
	Öğrenci seçme kriterlerinin olmaması	3	ÖÜ ₁ , ÖÜ ₂ , ÖÜ ₁₄
	Ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar	5	ÖÜ ₃ , ÖÜ ₅ , ÖÜ ₈ , ÖÜ ₁₅ , ÖÜ ₁₆

Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik görüşlerinin sorulduğu ikinci soruya katılımcıların verdikleri cevaplar; “Gerekli ve Yaygınlaştırılmalı” ve “Sorunlu ve Kalitesiz” olmak üzere iki temada incelenmiştir. Gerekli ve Yaygınlaştırılmalı temasına ait görüşler “Eğitimde fırsat eşitliği” ($n =$

2), “Mesleki ve kişisel gelişimi sağlaması” ($n = 3$) olarak belirlenmiştir. Sorunlu ve Kalitesiz temasına ait görüşler ise; “Programların kalitesizliği” ($n = 2$), “Ticari kaygı gözetilerek açılmaları” ($n = 2$), “Program açma kriterlerinin olmaması” ($n = 4$), “Öğrenci seçme kriterlerinin olmaması” ($n = 3$) ve “Ölçme ve değerlendirilmede yaşanan sorunlar” ($n = 5$) olarak belirlenmiştir. Eğitim yönetimi alanında açılan uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına ilişkin olarak katılımcıların cevapları incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının ($n = 14$) programların gereksiz ve kalitesiz olduğu ve kapatılmaları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği sağlanması bakımından bu tür programların önemine vurgu yapan katılımcılar alandaki yeniliklerden herkesin haberdar olması açısından en verimli yollardan biri olarak uzaktan eğitim programlarını önermektedirler. Katılımcılardan ÖÜ₆ konu ile ilgili olarak “*Bu tür programlar ülkenin neresinde olursa olsun idarecilerin ve öğretmenlerin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans düzeyinde öğretim görmesi açısından çok önemlidir. İsteyen herkesin alandaki güncel gelişmelerden haberdar olması özellikle eğitimin her alanında fırsat eşitliği sağlanması açısından da büyük önem arz etmektedir. Bu tür programların hem eğitim yönetimi alanında hem de diğer alanlarda yaygınlaştırılması ve kontenjanlarının artması gerektiğini düşünüyorum.*” ifadesi ile uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının herkese ulaşım açısından önemine ve yaygınlaştırılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. ÖÜ₄’ün ise “*Gerek öğretmenlerin gerekse idarecilerin hem kişisel hem de mesleki gelişimleri için eğitim düzeylerinin yükseltilmesi gereklidir bu da uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının yaygınlaştırılması için önemli bir etkidir.*” ifadesi kişisel ve mesleki gelişim açısından programların yaygınlaştırılmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarını sorunlu ve kalitesiz bulan ve kapatılması gerektiğini düşünen katılımcılar bu programların amaca hizmet etmekten uzak oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu programları sorunlu ve kalitesiz bulan katılımcıların çoğunluğu ($n = 7$) programların alanın itibarını zedelediğini belirtmektedirler. Katılımcılardan ikisinin konu ile ilgili görüşleri önemli görülmektedir:

ÖÜ₃: “Şu an yürütülen uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının niteliğinin ciddi anlamda sorgulanması gerekir. Yüz yüze programlarda bile istenilen kaliteyi yakalayamazken uzaktan eğitim ile beklenen kaliteyi yakalamamız mümkün değildir. Var olan programlar daha çok ülkenin eğitim düzeyini yükseltmek amacıyla yapılmış olup üniversitelere ek gelir sağlamaktadır.”

ÖÜ₉: “Öncelikle eğitim yönetimi alanında ne kadar uzman birey var ne kadar öğrenciye gerçekten kaliteli eğitim verebiliriz hesaplamalarını yapmalıyız, amaç ve hedeflerimiz başta olmak üzere var olan programları tezli/tezsiz, uzaktan veya yüz yüze hepsini yeniden gözde geçirmeliyiz. Uzaktan tezsiz yüksek lisans programları sadece sertifika sahibi olmak ya da yönetici atamalarında birkaç puan fazla alacağım denilerek yapılmamalı. Bu programlar basit powerpoint sunuları şeklinde gerçekleştirilmemeli.”

Katılımcılardan ÖÜ₁₁'in “*Var olan programlar amaca hizmet etmemekle birlikte herhangi bir ön araştırma yapılmadan tezli yüksek lisans derslerinin adı değiştirilerek hatta çoğu kez adı bile değiştirilmeden uzaktan eğitimle verilmeye çalışılmaktadır ki bu doğru ve isabetli bir yaklaşım değildir. Buradaki amacın pastadan bende gerekli payımı alayım düşüncesi olduğu açıktır.*” ifadesi yürütülen uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının belirlenen amaçları gerçekleştirmekten ziyade ticari amaçla açıldıklarını göstermesi açısından önemlidir. Eğitim yönetimi alanında yürütülen tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarında açılan derslerin karşılaştırıldığı bir araştırmada (Karataş, 2014) bu programların belirlenen amaçları karşılamaktan çok uzak oldukları ve programların sağlıklı bir ihtiyaç analizi yapılmadan açıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu konuya ilişkin hassasiyetleri ÖÜ₂ ve ÖÜ₅'in görüşlerinden yapılan iki aktarımda daha net bir şekilde görülebilir:

ÖÜ₂ :“Bunlar ticari yapılarıdır ve ticaretin olduğu yerde kalite olmaz. Eğitim yönetimi alanındaki uzaktan Yüksek lisans programları bir çeşit farkındalık eğitimleri gibidir. Oysaki bunların tek çıktısı para kazanmaktır. Yürütülen programlar tamamen ticarileşmiştir buda programları ciddi anlamda tartışılır hale getirmiştir.”

ÖÜ₅ :“Bu programları asla onaylamıyorum çünkü ucuz, piyasacı ve yüksek lisans programlarını değersizleştiren bir yaklaşım olarak tarihte yerini almıştır/yürütülmektedir. Bu programlar var olan ve yüz yüze eğitim yönetimi programlarının itibar kaybına uğratmıştır.”

Katılımcıların önemli bir kısmı ($n = 8$) YÖK'un genelde uzaktan eğitimde özelde ise eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik izlenebilir ve ölçülebilir kriterler getirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan ÖÜ₁₃'ün “*Herkes program açmamalı, asgari kriterler belirlenmeli. Kurumun yeterli derecede öğretim elemanı olmalı ve hem fiziksel hem de teknolojik açıdan programı sorunsuz yürütebilecek alt yapıya sahip olması gerekir. Uzaktan eğitim programlarını YÖK sadece sayı ile sınırılıyor. 3 öğretim elemanı olan programı açıyor. Kalite açısından herhangi bir kriter getirmiyor. Tüm bunların sonucunda ortaya kalitesiz kime/neye hizmet ettiği bilinmeyen uzaktan tezsiz yüksek lisans programları çıkıyor*” ifadesi program açmadan önce kurumun sahip olduğu niteliklerin değerlendirilmesi ve öğretim elemanı, fiziksel ve teknolojik imkânlar açısından asgari kriterler getirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına başvurularda aranan şartlar incelendiğinde tek şartın adayların herhangi bir lisans diplomasına sahip olmaları olduğu görülmektedir. Bu konu katılımcıların dikkat çektiği bir diğer önemli sorunu teşkil etmektedir. Uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına öğrenci seçiminde herhangi bir kriter bulunmaması hususunda ÖÜ₁'in “*Yüksek lisans programları belirli bir alanda uzmanlaşmak isteyen kişiler için vardır ve bu programlara başvuran adaylar için belirli kriterler, ALES, YDS gibi, bulunmaktadır. Uzaktan tezsiz yüksek lisans programları da bu amaçla açılmalarına rağmen bu programlara öğrenci seçiminde hiçbir kriter bulunmaz. Öğrenci kalitesi program kalitesini etkiler*”

bu nedenle bu programlara öğrenci seçerken mutlaka diğer lisansüstü programlarda olduğu gibi kriterler getirilmelidir.” ifadesi öğrenci seçiminin önemini vurgulaması bakımından önemlidir. Bülbül (2003) lisansüstü öğretime öğrenci seçiminde kullanılan ölçütlerin değerlendirildiği araştırmasında benzer soruna dikkat çekmiş ve lisansüstü programlara öğrenci seçiminde var olan kriterlerin ilgili öğretim elemanları tarafından uygun bulunmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların dikkat çektiği bir diğer önemli sorun ise ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan verimsizlik. Bu tür programlarda genellikle verilen proje ödevleri ile öğrenci başarısının değerlendirildiğini belirten katılımcılar ödevlerin baştan savma yapılması, birbirinin kopyası olması, internette kopyala-yapıştır biçiminde hazırlanması gibi sorunlara değinmişlerdir. Katılımcılardan ÖÜ₃'ün konu ile ilgili aşağıdaki ifadesi önemli görülmektedir:

ÖÜ₃: Mevcut programlarda verilen ödevler tamamen internet üzerinden kopyala yapıştır şeklinde hazırlanıyor. Öğrenci başka birinin ödevini birebir kopyalayıp gönderiyor ve sıfır alıyor fakat utanmadan ödevim ulaşmadı mı diye sorabiliyor. 5-10 sayfalık bir proje ödevi yapmaktan usanıyor.

Kullanılan Öğretim Yönetim Sistemine (ÖYS) Yönelik Görüşleri

Çalışmagrubundakikatılımcılara“Uzaktan tezsiz yüksek lisans programı süresince kullandığınız Öğretim Yönetimi Sistemi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?” temel sorusu (a) Olumlu Özellikler ve (b) Olumsuz Özellikler olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Katılımcıların Kullandıkları Öğretim Yönetim Sistemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Verileri

Temalar	Görüşler	n	Katılımcı
Olumlu Özellikler	Kullanım kolaylığı	4	ÖÜ ₃ , ÖÜ ₁₁ , ÖÜ ₁₂ , ÖÜ ₁₄
	Mesajlaşma modülü	2	ÖÜ ₇ , ÖÜ ₁₆
	İçeriklerin paylaşılabilmesi	3	ÖÜ ₁ , ÖÜ ₄ , ÖÜ ₁₆
	Beyaz tahta ve ekran paylaşma özelliği	5	ÖÜ ₃ , ÖÜ ₆ , ÖÜ ₉ , ÖÜ ₁₀ , ÖÜ ₁₂
Olumsuz Özellikler	Sınav modülü	3	ÖÜ ₇ , ÖÜ ₁₂ , ÖÜ ₁₆
	Öğrenen-öğreten etkileşimsizliği	3	ÖÜ ₅ , ÖÜ ₈ , ÖÜ ₉
	Görüntülü sohbet imkânı olmaması	3	ÖÜ ₃ , ÖÜ ₁₃ , ÖÜ ₁₅

Uzaktan tezsiz yüksek lisans programında kullandıkları ÖYS ile ilgili görüşlerinin sorulduğu üçüncü soruya katılımcıların verdikleri cevaplar; “Olumlu Özellikler” ve “Olumsuz Özellikler” olmak üzere iki temada incelenmiştir.

Olumlu Özellikler temasına ait görüşler, “Kullanım kolaylığı” ($n = 4$), “Mesajlaşma modülü” ($n = 2$), “İçeriklerin paylaşılabilmesi” ($n = 3$), “Beyaz tahta ve ekran paylaşma özelliği” ($n = 5$) ve “Sınav modülü” ($n = 3$) olarak belirlenmiştir. Olumsuz özelliklerle temasına ait görüşler ise “Öğrenci-öğretici etkileşimsizliği” ($n = 3$), “Görüntülü sohbet imkânı olmaması” ($n = 3$) olarak belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimde kullanılacak ÖYS'nin seçilmeden önce nasıl bir eğitim hizmetin sunulacağını belirlenmesi ve ihtiyaca göre seçim yapılması oldukça önemlidir. Kaynakların etkin kullanımı açısından seçilecek ÖYS'nin hem öğrenenler hem de öğretmenler açısından kolay ve hızlı erişilebilir olması, kullanım kolaylığı, esneklik gibi ölçütlerin değerlendirilerek ele alınması gerekir. ÖYS üzerine yapılan araştırmalar (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Arslan, 2013; Gökçen, Sürek, Korkmaz ve Kantar, 2013; Ozan, 2008; Özarlan, 2008) incelendiğinde sistemlerin en önemli özelliklerinin başında kullanımlarının kolay ve anlaşılabilir olmasının geldiği görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ($n=8$) da kullandıkları sistem için çok fazla IT bilgisine gerek olmadığını, sistemin kullanımının çok kolay ve anlaşılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan ÖÜ₁₄'ün görüşleri örnek olarak verilebilir:

ÖÜ₁₄: “Bazen teknoloji kullanımına yönelik ön yargılı olabiliyoruz, bende sistemi ilk gördüğümde zorlanacağımı düşünmüştüm ancak sistemin kullanımının çok kolay olduğunu gördüm. Şimdi rahatça sistemi kullanıyorum. Başlarda sadece dersleri sunu şeklinde veriyorken zamanla farklı özelliklerini de keşfederek dersin daha etkili işlenebilmesi için bu özelliklerinden yararlanıyorum.”

Öğretim yönetim sistemlerinin sunduğu hizmetlerden en çok kullanılanı özellikle çevrimiçi kullanıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimi sağlamayı amaçlayan mesajlaşma özelliğidir. Mesajlaşma modülü ile eş zamanlı dersler sırasında öğrenen-öğreten arasındaki iletişimin sağlanmasının yanında kullanıcılar ders dışı zamanlarda birbirleri ile mesajlaşarak iletişime geçebilmektedirler. Katılımcılar mesajlaşma özelliğini en çok çevrimiçi ders esnasında kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan ÖÜ₁₆ “Mesajlaşma özelliği öğrenci ile iletişim kurmak adına olmazsa olmaz bir özellik. Ders esnasında mesajlaşarak iletişime geçiyoruz ancak öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle bir öğrencinin sorusunu cevaplarken diğerlerinin sordukları soruları ya da görüşlerini o an için kaçırabiliyorum. Neyse ki mesajların kaydedilmesi özelliği sayesinde diğer mesajları istediğim zaman görebiliyorum ve notlarımı ona göre alıyorum.” ifadesi ile mesajlaşma özelliğinin önemini belirtmenin yanında mesajların kayıt altına alınması özelliği sayesinde öğrencilerden gelen dönütleri ve onların konu ile ilgili sorularının istenilen zamanda incelenebilmesinin mümkün olduğuna vurgu yapmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecindeki en önemli konularının başında öğrenme içerikleri gelmektedir. Öğrenme İçeriği, bütünüyle bir ders, ders malzemeleri, içerik modülleri, derse ilişkin öğrenme nesnelere, bilgi kaynakları ve süreli yayınları ifade etmektedir. İçeriğin kalitesi uzaktan eğitim sistemlerinde eğitim kalitesini

belirleyen etkenlerin başında gelmektedir (İşman, 2011). Web tabanlı ortamda hizmet veren öğrenim yönetim yazılımlarının çoğu web tabanlı içerik geliştirmeye imkân tanımamaktadır. Katılımcılar içerik geliştirmede sorun yaşadıklarını bu konuda kendilerine yeterince destek verilmediğini belirtmekle beraber geliştirilen içeriklerin öğrencinin istediği zaman ulaşmasına imkân verecek şekilde depolanması ve gerektiğinde paylaşılmasını öğretim yönetim sisteminin önemli bir özelliği olarak vurgulamaktadırlar. Katılımcılardan ÖÜ₁₆'nın konuya yönelik görüşleri örnek olarak gösterilebilir:

ÖÜ₁₆: “İçerik geliştirmek başlı başına büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü sadece basit bir sunu yapılarak işlenen dersler öğrenciler tarafından eleştirilmekte ve dersin verimliliğini olumsuz etkilemektedir. İçerik geliştirmede kurumsal destek yeterli değildir. (...)Geliştirdiğimiz içerikleri sisteme yüklemeye herhangi bir problem yaşamıyoruz. Bu içeriklerin dijital ortamda saklanması ve öğrenci ile paylaşılması sistemin önemli özelliklerindedir.”

Katılımcılardan ÖÜ₃, ÖÜ₆, ÖÜ₉, ÖÜ₁₀, ÖÜ₁₂ çevrimiçi derslerde öğretmenler ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimi sağlamanın bir diğer yolu olarak beyaz tahta uygulamasına ve ekran paylaşım özelliğine değinmektedir. Katılımcılardan ÖÜ₆ “Çok etkili bulduğum ve en beğendiğim özellikleri arasında beyaz tahta uygulamasını sayabilirim. Hem beyaz tahta uygulaması hem de ekran paylaşım özelliklerinin birlikte çalışmayı teşvik etmesi, işbirliği açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu özellikleri sayesinde tüm öğrencilerin derste aktif olmasını sağlayabiliyorum.” şeklindeki görüşü sanal sınıf yönetimi açısından beyaz tahta ve ekran paylaşım özelliklerinin önemini vurgulamaktadır.

Tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi uzaktan eğitimde de aktarılan bilginin öğrenci tarafından ne derecede alınabildiğini ortaya koymak için sınav ve testler yapılmaktadır. Sınavlar için iki farklı yöntem tercih edilmektedir. Bunlardan biri dönem ya da eğitim sonunda öğrencilerin bir merkezde toplanarak sınava tabi tutulmaları bir diğeri ise çevrimiçi sınavlardır (Arat ve Bakan, 2011). ÖYS programları eğitimcilere kolayca sınav hazırlama olanağı sunacak şekilde tasarlanmışlardır. Genelde sistemin kurulumunda standart olarak gelen sınav modülleri bu iş için yeterli olmaktadır. Ayrıca geliştirici kitlesi tarafından hazırlanmış çeşitli sınav modülleri de sisteme eklenebilir. ÖYS'lerin modüler yapısı sayesinde bu tip işlemler kolayca yapılır. Sınav sonuçları ve diğer istatistikler (öğrencinin derse devamı, başarı durumu, vs.) sistem tarafından ayrıntılı olarak tutulur ve istenildiği zaman bu veriler sayısal ya da görsel olarak görüntülenir (Arslan, 2013). Katılımcılardan ÖÜ₇ “Uzaktan eğitimde en önemli sorunların başında sınavlar gelmektedir. Hem verilen eğitime uygun sınavların yapılması hem de sınavların güvenliği çokça tartışılan ve eleştirilen konular arasında gelmektedir. Sınav hazırlama kısmı ise öğretim yönetim sistemlerinin sınav modülleri sayesinde çok basit bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Bu modül sayesinde çoktan seçmeli veya açık uçlu olmak üzere istenilen tarzda sınavlar hazırlayabiliyoruz.” ifadesi uzaktan eğitimde sınav hazırlamanın rahatlıkla yapılabildiği ancak sınavın güvenliğini sağlamanın zor olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcılardan ÖÜ₅'in “Öğrenci ile öğretene arasındaki etkileşimin en az düzeyde gerçekleştirilebilmesi Öğretim Yönetim Sisteminin en olumsuz özelliklerinden biridir. Kullandığımız sistem daha çok öğretene merkezli bir ortam sağladığından öğrenci ile aramızdaki iletişim ve etkileşim istenilen seviyede değildir. Öğrenciler sorularını ya da söylemek istediklerini yazarak ifade etmektedirler bu da beraberinde iletişim sorununun getirmektedir.” ifadesi iletişim ve etkileşim kurmada yaşanan sıkıntıları göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Katılımcılardan ÖÜ₃ “Öğrencileri göremememiz sistemin eksikliği bana göre çünkü biz ders anlatıyoruz ama öğrenci dinliyor mu, hatta ekran başında mı onu bilemiyoruz. Elbette ki bu durum katılımcıların sahip oldukları bağlantı hızı gibi bazı donanımsal özellikler ile alakalı ancak bence günümüz teknoloji ile çok fazla özellik gerekmeden iyi kalitede karşılıklı olarak birbirimizi görebilmeliyiz.” ifadesi ile sadece öğrencilerin öğretene görmesine karşılık kendilerinin öğrencileri görememelerini sistemin olumsuz bir özelliği olarak dile getirmiştir.

Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Alınabilecek Önlemlere Yönelik Görüşleri

Çalışma grubundaki katılımcılara “Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans eğitiminin geliştirilmesine yönelik alınabilecek önlemler/tehditler yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Katılımcıların Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Verileri

Tema	Görüşler	n	Katılımcı
Politikalar	Karma eğitim	4	ÖÜ ₃ , ÖÜ ₈ , ÖÜ ₁₀ , ÖÜ ₁₁
	Bağımsız akreditasyon kurumu	3	ÖÜ ₁ , ÖÜ ₈ , ÖÜ ₁₂
	Öğretim üyelerine yönelik materyal geliştirme eğitimi	2	ÖÜ ₇ , ÖÜ ₁₅
	MEB teşviki	2	ÖÜ ₈ , ÖÜ ₁₁

Eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarında var olan sorunlara çözüm olabilecek politikaların sorulduğu dördüncü soruya katılımcıların verdikleri cevaplar; Politikalar teması altında incelenmiştir. Temaya ait görüşler, “Karma eğitim” ($n = 4$), “Bağımsız akreditasyon kurumu” ($n = 3$), “Öğretim üyelerine yönelik içerik geliştirme eğitimi” ($n = 2$) ve “MEB teşviki” ($n = 2$) olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü derslerin bazılarının uzaktan eğitim ile verilmesi gerektiğini ancak mutlaka yüz yüze verilmesi gere-

ken dersler de olduğundan en iyi model olarak karma eğitim modelini önermektedirler. Katılımcılardan ÖÜ₁₁ “ Öğrenciler ile olan etkileşimin sağlıklı olması açısından seslerin ve mimiklerin geri bildirim kaynağı olarak önemi çok büyüktür. Bu nedendir ki sadece uzaktan öğretimin egemen olduğu bir programın benimsenmesi düşünülemez. Bu yüzden uzaktan öğretimle verilebilecek bilgiye dayalı bazı dersler uzaktan öğretim teknolojisiyle, diğer dersler ise yüz yüze verilmelidir. *Uzaktan tezsiz yüksek lisans programları mutlaka yüz yüze eğitim ile desteklenmesi gerekir.*” ifadesi öğrenci ile etkileşimine vurgu yaparak uzaktan eğitimde öğreten – öğrenci etkileşimsizliğinin karma model ile ortadan kaldırılarak daha etkili bir öğrenme gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Karma öğrenme yöntemi ile öğrenciler uzaktan eğitimin getirdiği terk edilmişlik ve izolasyon his-sinden kaynaklı sorunlarla daha az karşılaştıklarından, öğrenciler topluluk his-si geliştirmekte ve daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmektedirler (Doğan vd., 2011). ÖÜ₃ ise “*Hem var olan yüz-yüze lisansüstü programlarının hem de uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının karma model ile verilmesi gerekmektedir. Böylelikle daha etkin ve verimli bir dersler yapılabileceğini düşünüyorum. Özellikle kuramsal bilginin doğrudan verildiği dersler uzaktan eğitim ile verilebilir. Bunun dışında tartışma ve uygulama ağırlıklı dersler ise yüz yüze verilmelidir.*” görüşü ile konuya farklı bir şekilde yaklaşmakta ve yüz yüze gerçekleştirilen programlarda da uzaktan eğitim teknolojilerinden yararlanmanın önemini vurgulamaktadır.

Türkiye’de YÖK bünyesinde bir akreditasyon kurumunun oluşturulması veya YÖK’ten bağımsız bir akreditasyon kurumunun kurulmasına yönelik farklı görüşler ve öneriler bulunmaktadır (Aktan ve Gencel, 2007; Ergüder, Şahin, Terzioğlu ve Vardar, 2009; Gür ve Özer, 2012). Ancak bu görüşler incelendiğinde YÖK bünyesinde veya YÖK’ten bağımsız da olsa mutlaka bir akreditasyon kurumunun olması ve akreditasyon sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi konusunda birleştikleri görülmektedir. Katılımcıların konuya dair hassasiyetleri ÖÜ₁ ve ÖÜ₈’den yapılan aktarımlarla daha net bir şekilde görülebilir:

ÖÜ₁: “Uzaktan tezsiz yüksek lisans programları için mutlaka bir akreditasyon süreci başlatılmalı. Her önüne gelenin uzaktan tezsiz yüksek lisans açmasının önüne geçilmeli. Bu süreci yürütecek YÖK’ten bağımsız akreditasyon kurumları kurulmalı ve kurumların/programların belirlenen kalite standartlarını ne ölçüde gerçekleştirdikleri belirlenmeli. Kaliteden ödün evren kurumlar/programlar ise mutlaka kapatılmalı.”

ÖÜ₈: “Şu an var olan programlar sertifika dağıtım merkezleri gibi çalışmakta. Ne denetim ne de herhangi bir değerlendirme söz konusu. Bunların önüne nasıl geçebiliriz? Elbette bağımsız akreditasyon merkezleri bir çözüm olarak karşımıza çıkıyor. Ancak burada dikkat edilmesi ve unutulmaması gereken bu programların daha en baştan açılmalarına yönelik izin veren YÖK’ün gerekli alt yapı ve öğretim elemanı olmayan kurumlara izin vermemesi gerektiğidir. Belirlene kriterleri sağlayan ve program açma izni alan kurumların daha sonra yürüttükleri süreç dikkatlice belirli periyotlarla izlenmelidir.”

Katılımcılar uzaktan eğitimde kalitenin yakalanması için materyal geliştirilmenin önemine vurgu yapmakta ve kaliteli içeriğin öğrenciyi pasif olmaktan kurtardığı ve derste daha istekli olduğu yönünde görüş belirtmektedirler. Katılımcılardan ÖÜ₁₅ “Uzaktan eğitimde kalite hazırladığınız içerik ve onu sunuş şeklinizle birlikte gelmektedir. Ancak kaliteli içerik geliştirmek kolay değildir, her şeyden önce çok zaman almaktadır. Öğretim üyelerinin de bu konuda çok istekli olmadıklarını görüyorum çünkü teknolojiyi kullanmada zaten sorunlar yaşıyoruz. Bu nedenle öğretim üyelerine içerik geliştirme kursu ve materyal geliştirme safhalarında kurumsal destek verilmesi gerektiğini düşünüyorum. İçerik geliştirmede kullanılan resim vb. öğeler için de telif sorunu yaşamamak için içerik havuzu oluşturulmasının faydalı olacağı kanaatindeyim.” ifadesi ile öğretim materyali geliştirmenin önemine ve bu konuda yaşanan zorluklara dikkat çekmesinin yanı sıra telif sorununa vurgu yapmaktadır. ÖÜ₇’nin “Öğretim üyelerinin uzaktan eğitim konusunda kendilerini eğitmeleri gerekmektedir. Uzaktan eğitimde ders verecek hocalarımız gerek zaman alması gerekse bu konuda kendilerini yeterli hissetmedikleri gibi nedenlerle çoğu zaman içerikleri asistanlarına hazırlatabilmektedirler. Ders verecek akademisyenlere mutlaka materyal hazırlama kursu verilmeli ve telif hakları konularında sorun yaşanmaması için de kurumsal destek sağlanmalıdır. Geliştirilen içeriklerin belirli periyotlarla güncellenmesi de büyük önem taşımaktadır.” ifadesi uzaktan eğitimde ders verecek olan öğretim üyelerine materyal hazırlanmasına yönelik eğitim verilmesinin gerekli olduğuna dair görüşleri güçlendirmektedir.

Katılımcıların önemle üzerinde durdukları bir başka konu yüz yüze veya uzaktan lisansüstü eğitimlere karşı MEB’in genellikle personeline kolaylık sağlamadığıdır. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesinde yapılan son değişikliklerde katılımcıların bu görüşünü desteklemektedir. Yönergenin ilgili maddesinde (Madde 18) yer alan “Yüksek lisans öğrenimine devam edenlere, görevlerini aksatmamak kaydıyla haftada iki yarım gün izin verilebilir. Öğretmenlerin ders saatleri, bu öğrenimlerine devam edebilmelerine olanak verecek şekilde düzenlenir.” ifadesi “Lisansüstü öğrenimine devam edenlere, görevlerini aksatmamak şartıyla, izin verilmesi hususunda gerekli kolaylık sağlanır. Öğretmenlerin ders programları, lisansüstü öğrenimlerine devam edebilmelerine imkân verecek şekilde düzenlenir” şeklinde değiştirilmiştir. Bu değişiklik ile lisansüstü eğitim yapacak personelin izni amirinin inisiyatifine bırakılmıştır. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programlarının MEB nezdinde kabul görmediğini belirten katılımcılar, bu durumun MEB personelinin eğitim yönetimi alanında açılan lisansüstü programlara olan taleplerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Katılımcılardan ÖÜ₈’ ve ÖÜ₁₁’in bu konuda ki görüşleri önemli görülmektedir:

ÖÜ₈: “MEB personelinin yüksek lisans yapmaları için teşvik etmesi gereken aksine cezalandırma yönüne gitmektedir. Bu konuda mutlaka bir politika değişikliğine gitmeli ve personelinin lisansüstü eğitim almaları yönünde teşvik edici uygulamaları hayata geçirmelidir.”

ÖÜ₁₁: “MEB öğretmen, uzman veya idareci tüm personelini lisansüstü eğitim yapmaları hususunda teşvik etmelidir. Özellikle eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmak isteyen personeline gerekli kolaylığı sağlamanın yanı sıra görevde yükselmelerde bu personeline öncelik tanınmalıdır. Kesinlikle sürecin önünü tıkamamalıdır.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitim yönetiminin hala meslekleşmemiş bir alan olduğu ve batının etkisinde kalan, kuram ve uygulama arasında ciddi kopuklukların bulunduğu, alanda nicel çalışmaların ağırlıklı olarak yer aldığı ve bu çalışmaların birbirinin benzeri, niteliksiz çalışmalar olduğu yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir. Bununla birlikte akademisyenlerin teknolojiden kopuk olması ve teknolojiyi işlevsel olarak kullanamamalarının yanı sıra alanın geleceğine yön vermesi bakımından önemli sorumlulukları bulunan kurumlar arasında verimli bir işbirliğinin olmadığına yönelik görüşler alanın geleceğine ilişkin karamsar bir tablo çizmektedir. Türkiye’de eğitim yönetimi alanının akademik bir disiplin olarak günümüzdeki durumunu akademisyenlerin algıladığı biçimiyle irdeleyen bir çalışmada (Örücü & Şimşek, 2011) eğitim yönetimi alanının karmaşık çeşitli açılardan problemli bir yapıda olduğu belirtilmektedir. Söz konusu çalışmada, alanda yer alan önemli sorunlardan birinin meslekleşme sorunu olduğu ve alanın tanımlanması ve isimlendirilmesi konusunda dahi bir fikir birliğinin bulunmadığı belirtilmektedir. Turan ve Şişman (2013) ise Batı’da yapılan araştırmaların Türkiye için de geçerli olabileceği savından hareketle yola çıkan araştırmaları ve bunun neticesinde yapılan ölçek çevirme ve uyarlama çalışmalarını eleştirmekte ve bilimin değerlerden bağımsız olmadığını vurgulamaktadır. Türkiye’de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmaların çoğu, Batı’da geliştirilmiş teori ve modelleri uyarlama ve aktarmaya dönüktür. Bu alanın temellerini inşa eden akademisyenler genelde Batı’da eğitim görmüş ve orada öğrendiklerini iyi niyetle Türkiye’ye aktarmaya çalışmışlardır. Batı’da eğitim yönetimde egemen olan teori ve yaklaşımlar, diğer sosyal ve doğal bilimlerden ‘insan davranışlarını kontrol’ amaçlı uyarlanmıştır. Greenfield’e (1977) göre kontrol amaçlı yönüyle örgüt teorisi bir ideolojidir. Bu görüş, başkaları tarafından da ileri sürülmüş, bilimin özünde, kontrol amaçlı bir eylem alanı olduğu kabul edilmiştir. Bu meyanda eğitim yönetimi alanında yapısal-işlevselci paradigma ve sistem yaklaşımı, eğitim yönetimi araştırmalarında ideolojik bir hegemonya oluşturmuştur. Bu bağlamda Batı’da yapılan araştırmaların Türkiye için de geçerli olabileceği varsayılmıştır. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında sıkça başvurulan ölçek çevirme ve uyarlama çalışmaları, bunun en tipik örneğidir (Turan & Şişman, 2013).

Katılımcıların dikkat çektiği bir başka önemli nokta yapılan çalışmaların niteliksiz ve birbirine benzer olmalarıdır. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında ki çalışmaların incelendiği araştırmalarda da (Aydın, Erdağ & Sarier, 2010; Aydın

& Uysal, 2011; Karadağ, 2009; Konan & Kış, 2013) yapılan çalışmalarda daha çok nicel yöntemin kullanıldığı, araştırmaların birbirine benzer ve genellikle anket yardımı ile yapıldıklarından dolayı derinlemesine bilgi üretiminin gerçekleştirilemediği ve çalışmaların kuramsal bir temele dayandırılmadıkları görülmektedir. EYAK (2009) raporunda da aynı sorun dile getirilmiş ve araştırmaların bilimsel kaygılardan çok yayın yapma telaşı içerisinde yürütüldüğü ve sonuç olarak tekrara dayalı, özgünlükten uzak çalışmaların yapıldığı belirtilmiştir. Yöntem ve içerik açısından yenilikçi, özgün ve Türkiye bağlamındaki sorunlara yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır (Örücü & Şimşek, 2011).

Kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun önemine vurgu yapan katılımcılar paydaşlar arasındaki işbirliğinin de istenilen düzeyde olmadığını ve bu nedenle akademik programlar ile pratik yönelimli programlar arasında bir denge kurulmadığını belirtmişlerdir. Kuramı, yönetim açısından değerlendiren Bursalıoğlu (2000), kuramın yöneticiyi gerçeğe götüren en güvenilir araç olduğunu belirtmektedir. Keedy ve Achilles (1997) kuram-uygulama ilişkisini değerlendirirken, uygulamadaki bir kuramın uygulayıcı tarafından planlandığını ve kuramla uygulamanın birbirinden ayrılmadığını açıklamakta ve kuramların, geleneksel varsayımları eleştiren uygulamalar sırasında oluşturulduğunu belirtmektedirler (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Garret (2007) kuram ve uygulamanın işbirliği içerisinde olmasını, akademisyenlerin halka karışması ve sahaya inmeleri gerekliliği, gazete, dergi, komisyonlar gibi uygulamaya dönük etkinliklerde öğretmen ve okul müdürlerinin anlayabileceği dilden konuşmalarının zorunluluğunu belirtmiştir (Şimşek & Örücü, 2011). MEB'in kendini üniversiteden ve bu alanda çalışanlardan soyutlamış olması, eğitimin her alanına tek bir otoritenin egemen olması araştırma ve geliştirme etkinliklerini adeta yok etmektedir. Eğitim yönetimi alanında lisans ve yüksek lisans düzeylerinde eğitilmiş bireylerin istihdam koşullarının yaratılmamış olması alanın Türkiye'de sadece bir akademik yönelim alanı olarak kalmasına neden olmuş, dolayısı ile üretilen bilginin okullara akması ve okullardan araştırma ve geliştirme isteklerinin doğmasını engellemiştir (Şimşek, 2004).

Eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, öğretim üyelerinin programları kalitesiz buldukları görülmektedir. Ayrıca eğitim yönetimi alanında var olan uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının eğitim yönetimi alanında örgün eğitim ile verilen yüksek lisans programlarının imajını olumsuz etkilediğini ve bu programlara gereken önemin verilmemesinin temel sebeplerinden biri olduğunu belirtmektedirler. Programların daha çok ticari nedenlerle açıldığına değinen katılımcılar, amaca hizmet etmediğini ve sadece diploma dağıttığını vurgulamaktadır.

Öğretim üyelerinin teknoloji kullanımına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde (Çağiltay vd. 2007; Ganiyusufoğlu, 2013; Özüdoğru & Çakır, 2014; Usluel & Seferoğlu, 2004; Schoepp, 2005) bazı zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Çağiltay vd. (2007) yaptıkları çalışmada öğretim üyelerinin teknoloji kullanmada bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada

öğrencilerin öğretim üyelerinin teknoloji kullanımına yönelik bilgi eksikleri olduklarını belirtmelerinin yanında, öğretim üyelerinin teknolojiyi kullanmak istememeleri de sorun olarak belirtilmektedir. Bu sonuçlar çalışmada elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir.

Uzaktan eğitimin en önemli özelliklerinden biri kendini kişisel ve mesleki alanlarda geliştirmek isteyen herkes için fırsat eşitliğini sağlaması (Arat & Bakan, 2011; Kaya, 2002) ve büyük kitlelere erişim açısından diğer öğretim yöntemlerine göre daha az maliyetli olmasıdır (Balaban, 2012). Eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarını gerekli gören ve yaygınlaştırılmasını isteyen katılımcılar bu konulara vurgu yapmış olmakla beraber, alandaki yenilik ve gelişmelerden herkesin haberdar olması gerektiğinin önemine değinerek, idareci ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri açısından en az maliyetli yöntemlerinden birinin bu tür programlar olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye’de eğitim yönetimi alanının akademik bir disiplin olarak günümüzdeki durumunu belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada (Örücü & Şimşek, 2011), yürütülen yüksek lisans ve doktora programlarının hem müfredatlarının sorunlu olduğunu hem de bu programları nitelikli yürütebilecek akademisyen sayısının azlığına değinerek programların istenilen kalitede olmadığına değinmişlerdir. Araştırma kapsamında görüşülen akademisyenler de eğitim yönetimi alanında yüzyüze verilen lisansüstü programların istenilen kalitede olmadığını belirtmişler ve eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarını kalitesiz, sorunlu ve gereksiz olarak değerlendirmişlerdir. Programlarının kalitesizliğinin en büyük nedeni olarak bunların ticari kaygı gözetilerek açılması olduğunu belirten katılımcılar, alt yapı ve yeterli öğretim üyesi olmayan üniversitelerde açılan bu programların sosyal talepten doğan pazardan pay almak adına açıldıklarını ve yürütülen programların amaca hizmet etmediklerini vurgulamaktadırlar.

Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretim programları açılmasına ilişkin usul ve esaslar (Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul Ve Esaslar, 2013) incelendiğinde; program açacak yükseköğretim kurumunun ne zaman başvurması gerektiği, kurumda ders verecek yeterli öğretim elemanı olmaması durumunda YÖK tarafından öğretim elemanı görevlendirilebileceği ve açılacak program hakkında kamuoyunu bilgilendirmenin yükseköğretim kurumunun sorumluluğunda olduğu (Madde 6) gibi maddelerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Söz konusu usul ve esaslarda yükseköğretim kurumunun sahip olması gereken asgari fiziki ve teknolojik kapasiteye yönelik herhangi bir madde olmadığı görülmektedir. Program açma konusunda başka bir sorun ise Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulunun (2009) “Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Uzaktan Öğretim Programı Açma İlke Ve Ölçütleri” başlıklı kararları incelendiğinde görülmektedir. Kurulun 6. Eğitim Yönetimi Kongresi (2011) çerçevesinde aldığı “Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Uzaktan Öğretim Programı Açma İlke Ve Ölçütleri’ne İşlerlik Kazandırılması” başlıklı kararda YÖK’ün yeterli öğretim üyesi olmayan bir üniversiteye eğitim yönetimi alanında uzaktan eğitim yüksek lisans programı açma yetkisi verdiği, yeterli kapasiteye sahip üniversitele-

rin ise bu konudaki taleplerinin yerine getirilmediği vurgulanmıştır. Katılımcılar YÖK'ün uzaktan öğretim programları açma kriterlerini acilen belirlemesi gerektiğini ve belirleyeceği kriterlere sahip kurumlara program açma yetkisi vermesini, kriterleri sağlamayan kurumlara ise açma yetkisi verememekle birlikte açık olan ve kriterleri sağlamayan programların taviz verilmeden kapatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Tüm bunların ise açılan programlara yönelik denetleme mekanizmasının işlevsel olarak çalışmasıyla mümkün olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Kullanılan ÖYS ile ilgili olarak katılımcılar, sistemin anlaşılabilir, kullanımın kolay olduğunu ve sistemde yer alan beyaz tahta, ekran paylaşımı, mesajlaşma, içeriklerin paylaşılabilmesi, kolay sınav hazırlama gibi özelliklerinin kendileri için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Çevrimiçi uzaktan eğitim yolu ile ortak zorunlu dersleri veren öğretim üyelerinin uzaktan eğitim sistemi hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlayan bir araştırmada (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016) katılımcıların çoğunluğunun kullandıkları ÖYS'ni kolay ve hızlı bir şekilde öğrendiklerini, kullanılan sistemin dersi işlemek için yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Sistem içerisinde gerçekleştirmek istediklerini yaparken bazen zorlandıklarını belirten katılımcılar, sistemde yer alan modüllerin birbiri ile ilişkili olmasının kullanımı güçleştirdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların ÖYS ile ilgili olarak dikkat çektikleri en önemli sorun öğrenen-öğretici etkileşimini yeterince sağlayamamasıdır. Öğrenme-öğretme süreçlerin temelinde etkileşim yatmaktadır. Uzaktan eğitimde, genellikle (1) öğrenen-öğretici, (2) öğrenen-öğrenen ve (3) öğrenen-içerik olmak üzere üç tür etkileşimden söz edilmektedir (Aydın, 2001; Moore & Kearsley, 1996). Etkileşimin bu üç türünden hangisi geliştirilen program içeriği için gerekliyse, bu tür etkileşime izin veren teknolojilerin seçimine yönelmek gereklidir (Girginer & Özkul, 2002). Türkiye'de çevrimiçi eğitim uygulamalarında yapıcı öğrenme ilkelerine yer verilmemekte ve bu uygulamaların çoğunda ortama yüklenen metin ağırlıklı bilgilerin öğrenenlerce okunması, çok azında basit hareketli görüntülerin izlenmesi beklenmektedir. Öğretim yönetim sisteminin sağladığı olanaklar çerçevesinde sorulan çoktan seçmeli sorularla alıştırma ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretici etkileşimleri ise ya hiç yer almamakta ya da soru cevap yöntemi gibi öğretici merkezli basit etkinlikler gerçekleştirilmektedir (Aydın, 2001).

Katılımcılar, eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans eğitiminin geliştirilmesi için, bağımsız akreditasyon kurumu kurulması, öğretim üyelerine içerik hazırlama eğitimleri verilmesi, MEB'nin personelini teşvik etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretim üyelerinin ekonomik nedenler ya da teknolojik yetersizlik nedeniyle uzaktan eğitime direnç gösterebildikleri ifade eden katılımcılar, öğretim üyelerine yönelik eğitimler verilmesi gerektiği ve telif hakları nedeniyle doğabilecek yükümlülüklerin ve sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik yasal düzenlemeler yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan araştırmalar öğretim üyelerinin çevrimiçi derslere yönelik direnç gösterebilecekleri (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016), çevrimiçi olarak ders verme deneyi-

mi ile çevrimiçi öğretime yönelik direnç arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Alshangeeti, Alsaghier & Nguyen, 2012; Lloyd, Byrne & McCoy, 2012).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamacılar ve diğer araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Eğitim yönetimi alanına özgü olarak uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik kalite standartlarının belirlenmesi ve kurulacak bağımsız akreditasyon kurumları ile programların akredite edilmeleri sağlanmalıdır.
2. Uzaktan eğitim programlarının açılması ciddi olarak ele alınmalı ve yeterli teknik alt yapı, teknik destek için gerekli personel ve nitelikli öğretim kadrosuna sahip olmayan kurumların uzaktan eğitim programları açmalarına izin verilmemelidir.
3. Ders verecek olan öğretim üyelerine yönelik sanal sınıf yönetimi ve materyal hazırlama eğitimleri verilmelidir.
4. Öğretim üyelerine içerik geliştirmeleri ve geliştirdikleri içerikleri güncellemeleri yönünde teşvik etmek amacıyla başta telif hakları olmak üzere gerekli görülen yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
5. Öğrenci hazır bulunuşluğu program kalitesini etkilediğinden bu programlara öğrenci seçiminde tıpkı tezli yüksek lisans programlarına öğrenci alırken uygulanan kriterlere (ALES vb.) benzer kriterler getirilmelidir.
6. Eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen tezli yüksek lisans ve doktora çalışmaları hali hazırda MEB personeline özlük bakımından hiçbir fayda sağlamamaktadır. Eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen her türlü lisansüstü çalışmaların sağladığı mesleki ve kişisel katkılar düşünülerek, bu programlara yönelik MEB personelini teşvik edecek önlemler geliştirilmelidir.

References/Kaynaklar

- AFT (2000). *Distance Education: Guidelines for good practice*. Retrieved from http://www.aft.org/pubs-reports/higher_ed/distance.pdf
- Allen, E., & Seaman, J. (2010). *Learning on demand: Online education in the United States*. Needham Mass: Sloan Consortium.
- Alshangeeti, A., Alsagher, H., & Nguyen, A. (2009). *A qualitative study*. UK: Academic.
- Arat T, Ö., & Bakan (2011). Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Aslan, G. (2007). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne kayıtlı doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretime ilişkin sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 250-269.
- Aydın, A., Erdağ, C., & Sarier, Y. (2010). A comparison of articles published in the field of educational administration in terms of topics, methodologies and results. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37-58.
- Aydın, C. H. (2001). Uzaktan eğitimin geleceğine yönelik eğilimler. *Elektrik Mühendisliği Dergisi*, 41(419), 28-36.
- Bakioğlu, A. (2015). *Yükseköğretimin Yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1-2), 435-448.
- Balcı, A. (1993). Türkiye’de eğitim araştırmalarının durumu: A.Ü. EBF örneği. *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi’nde sunulmuş bildiri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.
- Bursahioğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlenmek*. Ankara: Pegem.
- Bursahioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Bursahioğlu, S. A., & Tezsürücü, D. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- CHEA (2001). *Accreditation and Assuring Quality in Distance Education*. Washington: Council for Higher Education and Accreditation. Retrieved from <http://www.chea.org/Research/Accred-Distance-5-9-02.pdf>
- Crosby, B. P. (1961). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York: McGraw-Hill.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S.(2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarına yön veren temel eğilimler. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(3), 203-2011.
- Doğan, D., Tüzün, H., Dağhan, G., Altıntaş, A., Ilgaz, H., Özdiñç, F., Kayaduman, H., & Özpala, N. (2011). *Uzaktan eğitimde ders tasarımı: Yüz yüze verilen bir dersin uzaktan eğitim sürecine hazır hale getirilmesi*. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Etkileşim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T. ve Vardar, Ö. (2009). *Neden bir yükseköğretim vizyonu*. İstanbul: İPM.
- EYAK (2009). *Eğitim yönetimi araştırmaları ve yayın hakkında rapor*. [http://www.eyedder.org/sayfasından erişilmiştir](http://www.eyedder.org/sayfasından_erişilmiştir).
- Feigenbaum, A.V. (1956). *Total Quality Control*. New York: McGraw-Hill.
- Garrett, A. W. (2007) The games people play: Educational scholarship and school practice. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 10(1), 3-11.
- Girginer, N., & Özkul, A. E. (2002). Uzaktan eğitimde teknoloji seçimi. *TOJET*, 3(3), 155-164.
- Gökkaya, Z., & Akççek, Ş. B. (2012). Türkiye'deki uzaktan eğitim ve e-sertifika programlarına çağdaş bir yaklaşım: Örnek bir çalışma. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 1-17.
- Greenfield, T. B. (1977). Organization theory as ideology. *Curriculum Inquiry*, 9(2), 97- 112.
- Gür, B. S., & Özer, M. (2012). *Türkiye'de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi*. Ankara: SETA.
- Gürer, M., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Opinions of instructors who give lectures online about distance education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- Güven, İ., & Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğretim öğrencilerinin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Milli Eğitim Dergisi* 5(173), 157-172.
- ICDE (2009). *Global trends in higher education, adult and distance learning*. Retrieved from www.foresightfordevelopment.org
- IHEP. (2000). *Quality on the line: benchmarks for success in internet-based distance education*. Retrieved from <http://www.ihep.org/assets/files/publications/mr/QualityOnTheLine.pdf>
- Ishikawa, K. (1962). *Guide to Quality Control*. Tokyo: Asian Productivity.
- Işık, A. H., Karaca, A., Özkaraca, O. & Birođul, S. (2010). *Web Tabanlı Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi*. XII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- İnner, B. (2009). *Laboratuvar uygulamasında moodle öğrenme yönetim sistemi kullanımında karşılaşılan problemler, tecrübeler ve çözüm önerileri*. 9. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75 – 87.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Aratırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi
- Karataş, S. (2014). Uzaktan eğitimde destek hizmetleri. Uluslararası Eğitim teknolojilerinde Yeni Trendler Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Uluslararası Kıbrıs Üniveritesi, Magusa.

- Karip, E. (2004). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Uluslararası Antalya Üniversitesi, Antalya.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.
- Keedy, J. L., & Achilles, C. M. (1997). The need for school-constructed theories in US school restructuring. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 102-121.
- Konan, N., & Kış, A. (2009). ABD'de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Çözümlemesi. *E-International Journal of Educational Research*, 4(1), 100-123.
- Kukul, V. (2011). *Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M., & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(1), 21-33.
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Boston: Wadsworth.
- Naktiyok, A., & Küçük, O. (2003). Küçük ve orta büyüklükteki işletmeler'de (kobi) toplam kalite yönetimi (TKY) kritik faktörlerinin örgütsel performans üzerine etkileri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 3(21), 43-65.
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.
- Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Özcan, K. C. (2014). *Yükseköğretimde sürekli kalite iyileştirme*. Ankara: Haberal Eğitim.
- Özdemir, M. (2015). Yükseköğretim kalite göstergeleri üzerine bir inceleme (Gaziantep Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 191-207.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., Köse, M. F., & Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanındaki Yüksek Lisans Programlarının Okul Liderliği Standartları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 5(1), 1-26.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Sezgin, F, Kavgacı, H. & Kılınc, A. Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 161-169.
- Sloan-C (2002). Sloan-C Five Pillars of Quality Online Education. Retrieved from http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/handouts/Forum1.pdf
- SREB (2006). *Standards for Quality Online Courses*. Retrieved from http://publications.sreb.org/2006/06T05_Standards_quality_online_courses.pdf
- Suarez, J. G. (1992). Three experts on quality Management. Total Quality Leadership Office Publication, 92(2), 1-25.
- Şenkal, O. & Dinçer, S. (2012). Geleneksel sınıfların uzaktan eğitim platformuna dönüştürülmesi: Bir model çalışması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 13-17.

- Şişman, M. & Turan, S. (2002). *Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmelerine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tonbuloğlu, B., & Aydın, H. (2015). Uzaktan eğitimde kalite standartları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 55-70.
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2007). Sanal eğitim-öğretim ve geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 112-133.
- Turan, S. (2000). John Dewey's report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited. *History of Education*, 29(6), 543-55.
- WICHE (1995). *Principles of good practice for electronically offered academic degree and certificate programs*. Retrieved from <http://www.thecb.state.tx.us/reports/PDF/020>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yılmaz, C., Özdil, T., & Kanar, C. (2006). İşletmelerin kalite yönetim sistemine geçişte yaşadıkları güçlükler (Manisa Organize Sanayi Bölgesinde Yapılan Bir Araştırma). *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 95-105.