



Eğitim, Toplum ve Dünya EİD

Vol 1. No.2



02

Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi

Cilt 1, Sayı 2, Mayıs 2024

ISSN: 3023-6959

Dergi Yöneticisi: Ceyda SARICA

Dergi web adresi: www.egitimdergi.com

Denizli, TÜRKİYE

Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi körleme hakem, körleme yazar anlayışı ile akademik çalışmalara yer veren ulusal bir dergidir. Hakem ve editör bilgileri web sitesinde yer almaktadır.

Dergimiz Etik ilkeler olarak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini benimsemektedir. Bununla birlikte yazarlardan gönderilen makalenin orijinalliği, başka dergiye gönderilmediği, çıkar çatışması veya sponsorluk gibi durumların açıkça belirtilmesi gibi etik sorumluluklar beklemektedir. Yazarlar, araştırmalarını göndermeden önce etik sözleşmeyi imzalamaları gerekmektedir. Dergimizin editörleri, herhangi bir ayrımcılık oluşturmayacakları, bilimsel bir bakış açısı içinde tarafsız olacakları, dergi bilgilerini gizli tutacakları, baş editör sorumluluğunda hareket edecekleri ve uzmanlık alanları dahilinde değerlendirme yapacakları konusunda etik ihlallere uyacaklarına dair sözleşmeyi imzalarlar. Dergimiz hakemleri ayrımcılık oluşturmama, bilimsel bakış açısı elde etme, çıkar çatışması oluşturmama, bilgileri gizli tutma gibi etik kuralları onaylayarak çalışmalarına başlarlar. Dergimiz Açık Erişim politikasına sahip bir dergi olduğu için etik kurallar da buna göre düzenlenmektedir. Dergi kapsamında tüm çalışmalara kaynak göstermek koşuluyla ticari amaç gütmeksizin kullanılabilir.

Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri*

Deniz ÖZER, Hasibe PEKŞEN^b

Yükleme: 14.03.2024; Kabul: 21.03.2024; Yayınlanma: 02.05.2024

Özet

Anahtar Kelimeler:
Bireysel yenilikçilik,
okulöncesi öğretmenleri

Denizli, Türkiye
0009-0003-1317-1757

Denizli, Türkiye
0009-0007-3240-245X

Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve bunun öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin araştırıldığı bu çalışma nicel ve betimsel tarama modelindedir. 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Denizli ilinde okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 300 öğretmene ulaşılarak veri toplama araçları uygulanmış ve 241 öğretmenin cevapları analizlere alınarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi maddeler bağlamında incelendiğinde, en yüksek düzeyin “Yeni fikirlere açığımdır.” Maddesinde, en düşük düzeyin ise “Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.” maddesinde olduğu görülmüştür. Yenilikçilik düzeyleri alt boyutlar bakımından incelendiğinde, en yüksek düzeyin “Deneyime açıklık” boyutunda olduğu görülürken en düşük düzeyin ise “Risk alma” boyutunda olduğu bulunmuştur. Diğer boyutlar ise yüksek ortalamadan aşağı doğru sırasıyla “Fikir önderliği” ve “Değişime direnç” boyutu olmuştur. Genel ortalamanın ise “İyi” derecesinde olduğu ve genel olarak okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin ortalamanın üzerinde ve “İyi” derecesindedir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının yaş, ödül ve ceza alma durumlarına göre farklılık göstermediği görülürken cinsiyet, yaş, çalışma grubu, medeni durum, eğitim düzeyi, çalıştığı yaş evresi, yazdığı veya yürüttüğü proje sayısı ile katıldığı hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

* Birinci yazarın yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

Ulusal
Eğitim Toplum ve Dünya
Dergisi

Individual Innovativeness Levels of Preschool Teachers

Abstract

Keywords:
Individual innovation,
preschool teachers

Denizli, Türkiye
0009-0003-1317-1757

Denizli, Türkiye
0009-0007-3240-245X

This study, which investigates the individual innovativeness levels of preschool teachers and whether these differ according to some demographic characteristics of teachers, is in a quantitative and descriptive survey model. In the 2021-2022 academic year, data collection tools were applied to 300 teachers selected by random sampling method among the teachers working in preschool education institutions in Denizli province, and the answers of 241 teachers were analyzed and the following results were obtained.

When teachers' individual innovativeness level is examined in the context of the items, the highest level is "I am open to new ideas." In the article, the lowest level is "Uncertainties and unsolved problems motivate me." It was found to be in the article. When innovativeness levels were examined in terms of sub-dimensions, it was found that the highest level was in the "Openness to Experience" dimension, while the lowest level was in the "Risk-taking" dimension. The other dimensions are "Opinion leadership" and "Resistance to change", respectively, from high to low. The general average is at the "Good" level and in general, the individual innovativeness characteristics of preschool teachers are above the average and at the "Good" level.

While it was observed that teachers' perceptions of their individual innovativeness levels did not differ according to age, reward or punishment, it was determined that they differed according to gender, age, working group, marital status, education level, age stage in which they worked, the number of projects they wrote or carried out, and the number of in-service trainings they attended.

Giriş

İnsanların hayatı boyunca çeşitli evrelerden geçtiği ve bu süreçte değişen şartlara göre değişimler ve dönüşümler yaşadıkları görülmektedir. Sosyal hayatta oluşan değişimler aynı zamanda eğitim öğretim alanlarında ve diğer alanlarda da çok hızlı seyretmektedir. Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri demografik değişkenler açısından incelenerek çıkarımlarda bulunulmuştur.

Yenilik ve Yenilikçilik

Özellikle teknolojik gelişmelerle birlikte her açıdan önde olmanın göstergesi olarak görülen yenilik kavramı günümüzde başta işletme olmak üzere sosyoloji, pazarlama, iletişim ve eğitim gibi pek çok alanda araştırma konusu olmaktadır. Günümüzde katma değer yaratan gelişmelerle birlikte dinamik yapısını koruduğu geliştirdiği söylenebilir. Yaşamın seyri içinde teknolojik yenilikler başta olmak üzere yeni bilgiler dahil yeniye dair her şey yenilik kapsamı içindedir. Sürekli gelişim ve değişimin de anahtarı yenilik ve inovatif yaklaşımlardır. Artık sermaye ve emeğin yenini yenilik almış durumdadır (Ayhan, 1999). Rogers (1995), birey herhangi bir olayı, konuyu, nesneyi, fikri yeni olarak fark edip algılsa bu "yenilik" tir şeklinde tanımlar. Bir değişim sürecidir, bir girişim sonunda yeni şeyler meydana getirmektir yenilik. Değişim ve yenilik kavramları birbirinin alternatif kullanımları gibi kullanılsalar da aslına baktığımızda yenilik değişimi içine alır. Ögüt ve Bülbül (2003), ise var olan her değişimin ille de yenilik olmak durumunda olmadığını ileri sürmektedir. Özdemir (2000), olumlu neticelerle sonuçlanması için daha önceden planlanan kontrol altına alınmış belirli bir değişimi yenileşme olarak tanımlamıştır. Bir değişimdir aslında yenileşme. Kontrollü olarak ve planlanarak bir durumdan farklı bir duruma geçmektir sonuçların beklenenden farklı olmamasıdır verimlilik halidir. Fakat değişimin neticeleri bazen planladığımız gibi olmayabilir. Planlanandan farklı bir şekilde de değişim olabilir. Fakat yenileşme planlanmış şekilde ve bizim kontrollümüzde olduğundan genellikle olumludur.

Köken olarak Latince "innovatus" sözcüğünden gelen İngilizce "innovation" sözcüğünün karşılıklarından biri olarak Türkçeye giren yenilik kavramı, yüzyıldan fazla bir süredir araştırmacıların ilgisini çekmekte ve önemini gitgide artırmaktadır. Yenilik de değişiklik kavramı olarak yakın olmakla birlikte farklı anlamları da barındırmaktadır. Yakın anlamlı olarak "yenileme, yenilikçilik, yenileşme, yenileşim, ticat ve fazla rastlanılan ve tercih edilen inovasyon" kelimeleri sıklıkla birbiri yerine kullanılabilir (Kılıçer, 2011). Her ne kadar sözcükler birbirinin yerine kullanılsa da tam olarak kullanıldığı kelimenin yerine tam olarak dolduramamaktadır (Beba, 2018).

Bundan dolayı yenilikçi ile en yakın anlamda ve sıklıkla kullanılan ve bir biri yerine daha fazla tercih edilen kelimeler yenilikçi ile inovasyon kelimeleridir.

Pek çok alanda karşımıza çıkan ve en genel anlamda, “yenilikçi olma durumu” olarak tanımlanan (Türk Dil Kurumu (TDK), 2020) yenilikçilik kavramı da yenilik kavramıyla birlikte ele alınmaktadır. Bunun yanında yenilikçilik, yeniliğin mevcut tanımlarını göz önünde bulundurularak, yenilikçilik; risk alabilme, tecrübe ve deneyimlere açıklık, yaratıcılık, fikir önderliği gibi kavramları da kapsayan üst çatı kavram şeklinde de tanımlanmaktadır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Yenilikçilik kavramının alanyazında daha pek çok tanımı olmasına karşın, bunların tümünün bireylerin yeni olana karşı tepkilerinin çeşitlilik gösterdiği görüşünde birleştikleri görülmektedir (Turhan, 2009). Bazı örgütler iyileşme sürecinde yapılarını içlerindeki bileşenleri kendi değerlerini ve hatta bazen örgütlerinin amaçlarını farklılaştırmak zorunda kalabilir. Sonuç olarak yenileşme yapılan değişimin hayata dönüşmesi ile gerçekleşebilen bir kavramdır.

Yenilikçilik ise, yeni şeyleri denemeye, yeni olan her şeyi yapmaya hevesli olmadır (Hurt, Joseph ve Cook, 1977), değişmek istemeye duyulan arzudur. Bireyin benimseyecek olduğu her yeni fikir, konu veya nesne yeni olduğu için bir risk olarak görülür. Bazı bireylerin yeniliği benimserken daha çok risk alabilirler bu da o bireylerin farklı yenilikçilik düzeyleri olmasıyla ilgilidir (Hurt ve diğerleri, 1977). Risk alma durumunun bireylere göre farklılaşmasının sebebi yeniliğin topluma yayılması ve denenmesiyle ilişkilidir. Yapılan bazı araştırmalarda toplumların ve bireylerin yenilikleri fark etme seviyeleri yeniliklerin benimsenme sürecinde toplumlara ve bireylere göre oluşan zaman farklılıklarının sebeplerine bakılmış ve daha çok yeniliklerin barındırdığı nitelikler ve insanların yenilikler karşısındaki tutumlarını incelenmiştir. Avrupa’da Yeniliğin yayılma teorisi yaklaşık bir asır öncesinde ortaya çıkmıştır. Fransız avukat ve hakim Gabriel Tarde sosyoloji ve sosyal psikolojinin öncülerinden biridir ve bu teorisinin gelişmesinde önemli katkıları olmuştur (Rogers, 2003). Gabriel Tarde, “İmitasyon Kanunları” adlı kitabında yeniliğin yayılması teorisi hakkındaki görüşlerini ve gözlemlerini yayınlamıştır. Yeniliklerin yayılması sürecinde 100 yenilik yapıldıysa 90 tanesinin unutulup sadece 10 tanesinin yaygınlaşmasının nedenini araştıran, Tarde (1903), yayınladığı kitabında, yeniliklerin kabulü sürecinde kabul edilen olumlu ve olumsuz etkenlerin sebeplerinin ortaya çıkarılmasının öneminden bahsetmektedir (Rogers, 2003). Yeni bir fikir yayılırken oranı zaman içerisinde S şeklinde bir eğri ile sonuçlandığını gözlemleyen Tarde, bir yeniliğin kabul edilmesinin veya reddedilmesinin anlamlı bir sonucu olduğunu tanımlamış ve zamana göre bunun benimsenme düzeyinin

gösteren S-eğrisini ortaya koymuştur. S-eğrisine göre öncelik olarak bir yenilik çok az sayıda kişi tarafından benimseniyorken Zaman geçtikçe daha fazla kişi sayısı tarafından benimsenip kabul ediliyor. Kişiler yeniliği öğrenirken diğerlerinin yeniliklerinden de faydalaniyor. Eğer yenilik toplumca çabucak kabul edilirse dik bir eğri, yavaş ve zamanla aşamalarla kabul edilirse daha eğik bir eğri ortaya çıkmaktadır. Bireylerin yenilik hakkındaki bilgileri artarsa yeniliği benimseme olasılıkları da artmaktadır. Yayılımın, bireyler arasındaki sosyal bir iletişim sürecidir. Bu durumda bireyler Tarde'nin imitasyon kavramında belirttiği gibi "bir yenilik, başkalarının yeniliğini kopyalayarak öğrenilir". Bu sebeple yeniliğin yayılımını etkileyen faktörleri belirlerken çok yönlü bir açıyla ve ciddiyetle bakmak oldukça değerlidir. Bundan dolayı fazlaca teori geliştirilmiş olup bilinen en öe-meşhurlarından birisinin Rogers'ın geliştirdiği "Yeniliğin Yayılması Teorisi"dir.

Rogers (1995), yeniliklerin yayılmasındaki üç ana ögenin şunlar olduğunu ifade etmiştir.

- Yeniliği benimsemek
- Yeniliği benimseyenlerin rolleri
- Yeniliklere verilen tepkiler olarak tanımlamıştır.

Yeniliklerin gelişme ve yayılma sürecinin temel ögesini ise "yenilik, iletişim kanalı, zaman ve sosyal sistem" kavramlarıyla ortaya koymaktadır (Rogers, 1995). Kişilerin yenilikçiliğe yönlendiren onları motive eden etmenleri saptayıp yeniliklerin kişilerce daha kolay benimsenmesine ve yayılmasına katkı sağlamak için çok önemlidir.

Eğitimde teknolojinin uyumu, yalnızca güncel teknolojilerine sahiplik değil, sahip olunan teknolojileri yönetme ile birlikte öğretimde de etkili şekilde kullanabilmeyi ve kurumsal olarak bunu benimsemeyi gerektiren çok yönlü bir süreçtir. Bu açıdan etkili teknoloji bütünleşmesiyle öğretim müfredatının pedagojik anlamda içerikle ilgili bilgilerinin öğretmenlerin teknopedagojik yeterliklerini de içine alan kurumsal hazıroluşluğu gerektiren ve finansman isteyen bir süreçtir. Eğitimde teknoloji uyumsuzluğun bütünleşmemesinin en önemli sorunu öğretmenlerin teknolojiyi kullanma ile ilgili sahip olmadıkları bilgiler ve yeterli becerileri sahip olamayışlarıdır. Fakat bu entegrasyon sorunu tek sebebi teknoloji kullanımı ile ilgili eksik bilgiler değildir tekno pedagojik eğitim bilgisinin de çok eksik olmasıdır. Öğretmenlerde teknoloji kullanımı ile ilgili yeterli bilgi vardır eksik olan şey onların bu teknolojiyi hangi yöntem ve teknikle öğrenciye aktaracakları ile ilgili de yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır.

Bireysel Yenilikçilik

Öğretmenlerin değişime karşı açık olmaları, teknopedagojik eğitimleriyle ilgili yeterlikleri ve sınıfta teknoloji kullanımları ile ilişkilidir. Öğretmenler ne kadar çok değişime açık olursa, özgüven düzeyleri yükselir, öz güven ve başkalarına güven duyguları artar. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesiyle de sınıf yönetim yeterliklerinin artmasına sebep olur. Böylelikle de saygınlıkları artar. Öğretmenlerin değişime karşı olan bilişsel duyuşsal hazır buluşları ve davranışsal tavırları değişimin gerçekleşmesi etkileyen önemli faktörlerdendir. Öğretmen kişisel ve mesleki değişimlere açık bir niteliğe sahipse, değişim öğretmenden başlayarak tüm sınıf ortamına, sınıf ortamından da tüm okula ve okul kültürüne yayılabilir. Yeniliklerin yayılmasında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin çok önemli olduğu bununla görmüş oluyoruz.

Yuan ve Woodman (2010)'a göre bireysel yenilikçilik, birey tarafından bir yeniliğin benimsenmesi, farklı şekillerde geliştirilmesi veya hayata geçirilmesidir. Bireysel yenilikçilik, çalışmaların bazılarında davranışsal bir ölçüm olarak kabul ediliyor olsa da özünde kişilik özelliği gibidir. Kişilerin sosyal ve psikolojik duygularını da ifade eder. Yenilikle ilgili yapılan araştırma konularının tema çoğunluğu teknolojik gelişmelerle ilgilidir (Oktuğ, Yıldırım ve Seray, 2013). Kişisel yenilikçi kabullerin sosyal ve psikolojik açıdan kişilik gelişimi bağlamında ele alındığında yenilikleri kabul eden, benimsemeleri oldukça önemlidir. Yine bu kişilerin yenilikleri benimseyen ve yeniliklere uyumlu kişilerin entegre olmada zorlanmayacakları tahmin edilmektedir. Bunun sebebi ise çağımızda teknolojik gelişmelerin çok hızlı dönüşümleri de beraberinde getirmesidir. Yeniliği benimseme süresi çok hızlı olacaktır. Girişimci özellikleri yüksek olanların aynı zamanda girişimci bireyler olarak gönüllü oldukları ve girişimcilik özellikleri güçlü kişiler oldukları bilinmektedir.

Kılıçer (2011)'e göre bireysel yenilikçilik kişinin bir yeniliği benimsemesi geriliğe karşı olması ulu kullanması veya o yenilikten yararlanması anlamına gelir. Kişilerin geçmiş yaşamdaki deneyimleri kişisel özellikleri ve gösterdikleri bireysel farklılıklar değişimle ilgili istekleri, yenilikleri benimsemelerinin, risk almanın ve bununla ilgili tutum ve davranışların kişiden kişiye değiştiğini gösterir. Riski kabul etmeyi ve risk almayı beklenmeyen herhangi bir sonuçta karşılaşma olasılığının sayısal bir olgu olarak tanımlamıştır. Nihayetinde nereye varacağını bilmeksizin muhtemel her şeyi göze alabilmektir (Demirel ve Seçkin, 2008). Yine Rogers (1995)'in "Yeniliklerin Yayılması" yapıtında yıllar içinde yeniliklerin kabullenilmesini istatistiki ifadelerle standart sapma,

ortalama şeklinde ayrıştırarak bireysel anlamdaki yenilikçiliği; “Yenilikçiler, Öncüler, Sorgulayıcılar, Kuşkucular ve Gelenekçiler” olarak 5 ayrı sınıfta toplamıştır (Kılıçer, 2011).

Yenilikçilik denilince işin aktif öznesinin kişi olduğu bilinmektedir (Tabak, vd. 2010). Aynı şekilde Yuan ve Woodman (2010) yapıtlarında bireysel yenilikçiliği, bir yeniliğin ortaya konulduğunda bunu gerçekleştirenin öncü kabulü ile birlikte bu yeniliğin geliştirilerek uygulaması olarak ifade etmişlerdir. Bu yeniliğin kişinin kendi istek ve beğenisiyle birlikte bu yeniliği kullanabilmesi ve yenilikten yararlanabilmesi bireysel yenilikçiliğin diğer tanımıdır (Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Yaşamları boyunca bireyler toplumda değişkenlik gerektiren yenilikçi tutum davranışlar gösterebilirler. Kişisel nitelikleri sebebiyle yeniliklere karşı yakın olabildikleri gibi farklı mesafeler alabilirler. Bu mesafeler bireyin herhangi bir yeniliğe öncülük etmesini sağladığı gibi bu yeniliğe çok daha geç uyum sağlamasını ya da tamamen uzak durmasına da yol açabilir. Bireylerin bir olayla karşılaştığında risk alıp almaması da kişisel özelliklerinden kaynaklanır. Bireysel yenilikçi davranışları yüksekse eğer bireyin risk almayı seven bir yapısı olduğunu düşünebiliriz ve bu bireylerin davranışlarında da farklılıkların olabilir (Büyükbeşe, vd. 2017).

Araştırmanın problem cümlesi; Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır.

1. Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları;

“Cinsiyet, Yaş, Çalışma grubu, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Çalıştığı yaş evresi, Çalıştığı İlçe, ödül durumu, ceza durumu, yazdığı veya yürüttüğü proje sayısı ve katıldığı hizmet içi eğitim sayısı” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma “betimsel tarama” modelinde ve nicel çalışmadır. “Tarama modelleri, geçmişte veya hali hazırda mevcut olan durumu kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2012).

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim yılında Denizli ilinde görev yapan okulöncesi

öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evreni yansıtacak öğretmenlerden “Seçkisiz örnekleme” yöntemiyle seçilen 300 öğretmene ulaşılmıştır. Bilimsel araştırmada kullanılabilme niteliğinde olan 241 öğretmenin gönüllü ve istekle doldurmuş olduğu ölçek verileri değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	209	86,7
	Erkek	32	12,4
Yaş	27-33	66	27,4
	34-40	108	44,8
	41 ve üstü	67	27,8
Çalışma Evresi	Sabah	105	43,6
	Öğle	73	30,3
	Tam gün	63	26,1
Medeni Durum	Evli	194	80,5
	Bekar	47	19,5
Eğitim Düzeyi	Lisans	184	76,3
	Lisansüstü	57	23,7
Çalıştığı Yaş Evresi	3-4 yaş	36	14,9
	5 yaş	114	47,3
	6 yaş	91	37,8
Ödül Alma Durumu	Evet	119	49,4
	Hayır	122	50,6
Ceza Alma Durumu	Evet	31	12,9
	Hayır	210	87,1
Yazdığı veya Yürüttüğü Proje Sayısı	Yok	63	26,1
	1	38	15,8
	2-3	54	22,4
	4-6	54	22,4
	/’den fazla	32	13,3
Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Sayısı	5’ten az	46	19,1
	6-10	78	32,4
	11-15	54	22,4
	16’dan fazla	63	16,1

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerinin genelinin kadın olmasından dolayı büyük kısmının % 86,7’lik oranla kadınlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaş olarak büyük oranda % 44,8’inin 34-40 yaş aralığında ve orta yaşlarda olduğu görülürken çoğunun % 43,6 oranla sabahçı evrede görev yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin büyük kısmının % 80,5 oranla evli oldukları ve % 76,3 oranla lisans mezunu oldukları görülmüştür. Çalıştıkları yaş grubu/evresi olarak ise büyük kısmının % 47,3 oranla 5 yaş evresinde öğrencilerle çalıştıkları görülürken % 37,8’inin 6 yaş evresindekilerle çalıştıkları ve en az oranın ise % 14,9 ile 3-4 yaş evresindeki öğrencilerle çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin genelinin % 50,6 oranla ödül almadığı ve % 87,1 oranla ceza almadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin en önemli belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilen proje yazma veya yürütme konusundaki bilgilerine bakıldığında en büyük oranın % 26,1 ile hiç proje yazmadığı ve yürütmediğini belirtenlerin olduğu görülürken 1 olarak belirtenlerin oranı % 15,8, 2-3 ile 4-6 proje olarak belirtenlerin oranı 22,4'erlik oranlarda ve 7'den fazla olarak belirtenlerin oranı 13,3 olarak tespit edilmiştir. Bir başka yenilikçilik ve gelişim isteğinin göstergelerinden olan hizmetiçi eğitim alma konusunda ise öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitim dağılımları en yüksek oranın % 32,4 oranıyla 6-10 olmuştur. Bunu yüksek orandan başlayarak %26,1 oranla 16'dan fazla, %22,4 oranla 11-15, %19,1 oranla 5'ten az olarak sıralanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okulöncesi öğretmenlerine Kişisel Bilgi Formu "Cinsiyet, Yaş, Çalışma grubu, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Çalıştığı yaş evresi, Çalıştığı İlçe, ödül durumu, ceza durumu, yazdığı veya yürüttüğü proje sayısı ve katıldığı hizmet içi eğitim sayısı ile ilgili eğitim alma" olmak üzere 11 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine yönelik algılarını tespit etmek amacıyla ise 29 sorudan oluşan "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)" kullanılmıştır. "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)" Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilmiş olup Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler kodlanarak SPSS v 24 paket programına işlenmiş ve analizler bu program ve verilerle gerçekleştirilmiştir. Ölçekle toplanan verilerin dağılımının normallik analizi basıklık ve çarpıklık analizi ile yapılarak ulaşılan bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Alt Boyutları Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kurtosis Değeri	Skewness Değeri
Değişime direnç boyutu	,49	-,65
Fikir önderliği boyutu	,38	-,65
Deneyime açıklık boyutu	,22	-,92
Risk alma boyutu	-,08	-,46
Bireysel yenilikçilik ölçeği genel	-,85	-,02

Tablo 2'de görüldüğü gibi ölçek ve alt boyutların "Kurtosis) ve Skewness" değerlerinin -,92 ile ,49 aralığında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Şencan (2002) çalışmasında -2 ile +2 arasındaki değerlerin normal dağılım kabul edildiğini

belirtmektedir. Buna göre veriler normal dağıldığından dolayı analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Sınamalarda $\alpha = .05$ değeri anlamlılık için baz alınmıştır.

Araştırmada verilerin analizlerinde izlenen süreç şöyledir:

1) Öğretmenlerin kişisel özelliklerinin dağılımlarında “betimsel istatistiklerden (frekans ve yüzde) yararlanılmıştır.

2) Bireysel Yenilikçilik Ölçeğindeki aralıkların sınırları aşağıdaki gibi belirlenmiş ve ortalamalara bakılarak aşağıdaki şekilde yorumlanmıştır.

1,00 - 1,80 Kesinlikle zayıf

1,81 - 2,60 Zayıf

2,61 - 3,40 Orta

3,41 - 4,20 İyi

4,21 - 5,00 Çok iyi

3) Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi gibi kategorik olarak ikili değişkenlerin karşılaştırılmasında “Bağımsız Örneklem T” testi yapılmıştır.

4) Öğretmenlerin yaş, çalışma evresi, çalışma grubu, yazdığı veya yürüttüğü proje sayısı gibi ikiden fazla kategorik değişkenlerin karşılaştırılmasında “tek yönlü varyans analizi (One way Anova)” analizi yapılmıştır ve farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algıları ne düzeydedir?” biçiminde belirlenmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin algılarına göre bireysel yenilikçilik özellikleri algılarına ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Alt Boyutları Düzeylerine İlişkin Algıları

Maddeler	N	$\bar{X}$	s	Düzeyi
Değişime direnç boyutu	241	3,64	,67	İyi
Fikir önderliği boyutu	241	3,65	,80	İyi
Deneyime açıklık boyutu	241	3,88	,88	İyi
Risk alma boyutu	241	3,36	,96	Orta
Bireysel yenilikçilik ölçeği genel	241	3,67	,54	İyi

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik alt boyutlarına ilişkin

algıları verilmiştir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri alt boyutlarına göre en yüksek yenilikçilik boyutunun ($\bar{X}=3,88$) ortalamayla ve “İyi” derecesinde “Deneyime açıklık” boyutunun olduğu görülürken en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}=3,36$) ortalamayla ve “Orta” derecesinde “Risk alma” boyutu olmuştur. Diğer boyutlar ise ($\bar{X}=3,65$) ortalamayla ve “İyi” derecesinde “Fikir önderliği” ve ($\bar{X}=3,64$) ortalamayla ve “İyi” derecesinde “Değişime direnç” boyutu olmuştur. Genel ortalamanın ise ($\bar{X}=3,67$) ortalamayla ve “İyi” derecesinde olduğu ve genel olarak okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin iyi olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar çok anlamlıdır. Şöyle ki okulöncesi öğretmenlerinin deneyime açık oldukları, fikir önderliği yapabildikleri, değişime direnç gösterdikleri ve bunun da risk almada çok risk almadıklarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin yenilikçi oldukları ve bunun da iyi derecesinde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin deneyime açık olmasının yüksek çıkması fırsat verilmesi halinde vizyonlarının geniş olduğu ve birçok yenilikler yaratabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve algıları; “Cinsiyet, Yaş, Çalışma grubu, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Çalıştığı yaş evresi, Çalıştığı İlçe, ödül durumu, ceza durumu, yazdığı veya yürüttüğü proje sayısı ve katıldığı hizmet içi eğitim sayısı” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyete göre analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

<i>Okulöncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları</i>						
Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	s	t	p
Değişime direnç boyutu	Kadın	209	3,70	,64	3,64	,00*
	Erkek	32	3,25	,73		
Fikir önderliği boyutu	Kadın	209	3,71	,78	3,12	,00*
	Erkek	32	3,25	,80		
Deneyime açıklık boyutu	Kadın	209	3,98	,84	4,92	,00*
	Erkek	32	3,20	,85		
Risk alma boyutu	Kadın	209	3,35	,95	-,43	,66
	Erkek	32	3,43	,99		
Bireysel yenilikçilik (Genel)	Kadın	209	3,74	,53	4,91	,00*
	Erkek	32	3,25	,43		

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde okulöncesi okulöncesi öğretmenlerinin bireysel

yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyete göre analizi sonucunda Risk alma ($t = -43$; $p > 0,05$) farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak değişime direnç ($t = 3,64$; $p < 0,05$), Fikir önderliği ($t = 3,12$; $p < 0,05$), Deneyime açıklık ($t = 4,92$; $p < 0,05$) ve Bireysel yenilikçilikte (Genel) olarak ($t = 4,91$; $p < 0,05$) farklılık görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve genel olarak kadınların erkeklere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu ve yenilikçilik seviyelerinin kadınların erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının yaşa göre analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Değişime direnç boyutu	27-33	66	3,52	,80	1,56	,21	Yok
	34-40	108	3,66	,62			
	41 ve üstü	67	3,72	,60			
Fikir önderliği boyutu	27-33	66	3,53	,84	1,02	,35	Yok
	34-40	108	3,71	,78			
	41 ve üstü	67	3,67	,78			
Deneyime açıklık boyutu	27-33	66	3,76	,96	1,45	,23	Yok
	34-40	108	3,86	,82			
	41 ve üstü	67	4,02	,87			
Risk alma boyutu	27-33	66	3,31	,95	,16	,84	Yok
	34-40	108	3,38	1,01			
	41 ve üstü	67	3,39	,88			
Bireysel yenilikçilik (Genel)	27-33	66	3,56	,53	2,10	,12	Yok
	34-40	108	3,70	,56			
	41 ve üstü	67	3,75	,51			

* $p < 0,05$

Tablo 5 incelendiğinde okulöncesi okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının yaşa göre analizinde Değişime direnç ($F = 1,56$; $p > 0,05$), fikir önderliği ($F = 1,02$; $p > 0,05$), deneyime açıklık ($F = 1,45$; $p > 0,05$), risk alma ($F = ,16$; $p > 0,05$) ve bireysel yenilikçilikte (Genel) olarak ($F = 2,10$; $p > 0,05$) farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin

bütün boyutlar ve genel olarak yaşa göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının çalışma grubuna göre analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Çalışma Grubuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Çalışma Grubu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Değişime direnç boyutu	Sabah	105	3,77	,64	5,01	,00	1-2
	Öğle	73	3,45	,70			
	Tam gün	63	3,65	,64			
Fikir önderliği boyutu	Sabah	105	3,76	,78	3,45	,00	1-2
	Öğle	73	3,45	,78			
	Tam gün	63	3,69	,81			
Deneyime açıklık boyutu	Sabah	105	4,11	,74	7,72	,00	1-2
	Öğle	73	3,60	,93			
	Tam gün	63	3,83	,94			
Risk alma boyutu	Sabah	105	3,40	,91	,99	,37	Yok
	Öğle	73	3,23	,99			
	Tam gün	63	3,45	,99			
Bireysel yenilikçilik (Genel)	Sabah	105	3,81	,49	9,45	,00	1-2; 2-3
	Öğle	73	3,46	,52			
	Tam gün	63	3,68	,58			

* $p < 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının çalışma grubuna göre analizinde Risk alma boyutunda farklılık görülmemiştir ($F = ,99$; $p > 0,05$). Ancak değişime direnç ($F = 5,01$; $p < 0,05$), fikir önderliği ($F = 3,45$; $p < 0,05$) ve deneyime açıklık ($F = 7,72$; $p < 0,05$) ve bireysel yenilikçilikte (Genel) ($F = 9,45$; $p < 0,05$) farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Fark olan grupları saptamak amacıyla Post Hoc Tukey analizi sonuçları şöyledir.

Değişime dirençte farkın sabahçı grubuyla ($X_{\text{Sabah}} = 3,77$) öğleci grup ($X_{\text{Öğle}} = 3,45$) arasında ve sabahçı grup lehine farklılık görülmüştür. Fikir önderliğinde farkın sabahçı grubuyla ($X_{\text{Sabah}} = 3,76$) öğleci grup ($X_{\text{Öğle}} = 3,45$) arasında ve sabahçı grup lehine farklılık görülmüştür. Deneyime açıklıkta farkın sabahçı grubuyla ($X_{\text{Sabah}} = 4,11$) öğleci grup ($X_{\text{Öğle}} = 3,60$) arasında ve sabahçı grup lehine farklılık görülmüştür. Bireysel yenilikçilikte

(Genel) farkın sabahçı grubuyla ($X_{\text{Sabah}}=3,81$) öğleci grup ($X_{\text{Öğle}}=3,46$) arasında ve öğleci grubuyla ($X_{\text{Öğle}}=3,46$) tam gün grubu ($X_{\text{Tam gün}}=3,68$) ve sabahçı grup lehine farklılık görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerinin çalışma grubuna göre sabahçı grubu lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının medeni duruma göre analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Medeni Duruma Göre T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	s	t	p
Değişime direnç boyutu	Evli	194	3,64	,65	-,22	,82
	Bekar	47	3,66	,75		
Fikir önderliği boyutu	Evli	194	3,60	,79	-2,01	,04*
	Bekar	47	3,86	,78		
Deneyime açıklık boyutu	Evli	194	3,82	,91	-1,93	,05
	Bekar	47	4,10	,73		
Risk alma boyutu	Evli	194	3,31	,94	-1,72	,08
	Bekar	47	3,58	1,01		
Bireysel yenilikçilik (Genel)	Evli	194	3,64	,54	-1,93	,05
	Bekar	47	3,81	,53		

* $p<0,05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının medeni hale göre analizinde Fikir önderliğinde ($t= -2,01$; $p<0,05$) farklılık görüldüğü ve farkın bekarlar lehine olduğu ve evlilere göre bekarların yenilikçilik seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ancak değişime direnç ($t= -,22$; $p>0,05$), deneyime açıklık ($t= -1,93$; $p>0,05$), risk alma ($t= -1,72$; $p>0,05$) ve Bireysel yenilikçilik (Genel) olarak ise ($t= -1,93$; $p>0,05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin evli veya bekar olma durumuna göre sadece fikir önderliği boyutunda bekarlar lehine farklılık gösterdiği diğer boyutlar ile genel olarak ise farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Eğitim Düzeyine Göre T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	s	t	p
Değişime direnç boyutu	Lisans	184	3,65	,62	,53	,59
	Lisansüstü	57	3,60	,81		
Fikir önderliği boyutu	Lisans	184	3,66	,73	,39	,69
	Lisansüstü	57	3,61	,97		
Deneyime açıklık boyutu	Lisans	184	3,95	,80	2,31	,02*
	Lisansüstü	57	3,64	1,07		
Risk alma boyutu	Lisans	184	3,44	,92	2,23	,02*

	Lisansüstü	57	3,12	1,04		
Bireysel yenilikçilik (Genel)	Lisans	184	3,71	,51	1,73	,08
	Lisansüstü	57	3,57	,63		

* $p<0,05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre analizinde Deneyime açıklık boyutunda ($t=2,31$; $p<0,05$) ve risk alma boyutunda ($t=2,23$; $p<0,05$) farklılık görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında farkın lisans mezunları lehine olduğu görülmüştür. Değişime direnç boyutunda ($t= ,53$; $p>0,05$), fikir önderliği boyutunda ($t= ,39$; $p>0,05$) ve Bireysel yenilikçilik (Genel) olarak ise ($t= 173$; $p>0,05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin eğitim seviyelerine göre deneyime açıklık ve risk alma boyutlarında lisans mezunları lehine farklılık gösterdiği görülürken değişime direnç ve fikir önderliği boyutlarında ve genel olarak farklılık göstermediği ve aksine benzer olduğu söylenebilir.

Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının çalıştığı yaş evresine göre analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Çalıştığı Yaş Evresine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Yaş Evresi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Değişime direnç boyutu	3-4 Yaş	36	3,76	,54	8,09	,00*	1-3; 2-3
	5 Yaş	114	3,78	,62			
	6 Yaş	91	3,42	,73			
Fikir önderliği boyutu	3-4 Yaş	36	3,88	,75	5,88	,00*	1-3; 2-3
	5 Yaş	114	3,75	,71			
	6 Yaş	91	3,43	,87			
Deneyime açıklık boyutu	3-4 Yaş	36	4,02	,76	7,75	,00*	1-3; 2-3
	5 Yaş	114	4,06	,80			
	6 Yaş	91	3,60	,95			
Risk alma boyutu	3-4 Yaş	36	3,41	,77	,13	,87	Yok
	5 Yaş	114	3,38	,88			
	6 Yaş	91	3,32	1,11			
Bireysel yenilikçilik (Genel)	3-4 Yaş	36	3,82	,47	7,31	,00*	1-3; 2-3
	5 Yaş	114	3,80	,52			
	6 Yaş	91	3,46	,53			

* $p<0,05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının çalıştığı yaş evresine göre analizinde Risk alma farklılık görülmemiştir ($F= ,13$; $p>0,05$). Ancak değişime direnç ($F= 8,09$; $p<0,05$), fikir önderliği ($F= 5,88$; $p<0,05$) ve deneyime açıklık ($F=7,75$; $p<0,05$) ve bireysel yenilikçilikte (Genel) ($F=7,31$; $p<0,05$) farklılık göstermiştir. Fark olan grupların saptanması amacıyla Post Hoc Tukey analiz sonuçları şöyledir.

Değişime dirençte farkın 3-4 yaş evresinde çalışanlarla ($X_{3-4 \text{ yaş}} = 3,76$) 6 yaş evresinde çalışanlar ($X_{6 \text{ yaş}} = 3,42$) arasında ve 5 yaş evresinde çalışanlarla ($X_{5 \text{ yaş}} = 3,78$) 6 yaş evresinde çalışanlar ($X_{6 \text{ yaş}} = 3,42$) arasında ve 6 evresinde çalışanlar aleyhine farklılık görülmüştür.

Fikir önderliğinde farkın 3-4 yaş evresinde çalışanlarla ($X_{3-4 \text{ yaş}} = 3,88$) 6 yaş evresinde çalışanlar ($X_{6 \text{ yaş}} = 3,75$) arasında ve 5 yaş evresinde çalışanlarla ($X_{5 \text{ yaş}} = 3,75$) 6 yaş evresinde çalışanlar ($X_{6 \text{ yaş}} = 3,43$) arasında ve 6 evresinde çalışanlar aleyhine farklılık görülmüştür.

Deneyime açıklıkta farkın 3-4 yaş evresinde çalışanlarla ($X_{3-4 \text{ yaş}} = 4,02$) 6 yaş evresinde çalışanlar ($X_{6 \text{ yaş}} = 3,60$) arasında ve 5 yaş evresinde çalışanlarla ($X_{5 \text{ yaş}} = 4,06$) 6 yaş evresinde çalışanlar ($X_{6 \text{ yaş}} = 3,60$) arasında ve 6 evresinde çalışanlar aleyhine farklılık görülmüştür.

Bireysel yenilikçilikte (Genel) farkın 3-4 yaş evresinde çalışanlarla ($X_{3-4 \text{ yaş}} = 3,82$) 6 yaş evresinde çalışanlar ($X_{6 \text{ yaş}} = 3,46$) arasında ve 5 yaş evresinde çalışanlarla ($X_{5 \text{ yaş}} = 3,80$) 6 yaş evresinde çalışanlar ($X_{6 \text{ yaş}} = 3,46$) arasında ve 6 evresinde çalışanlar aleyhine farklılık görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerinin çalışma evresine göre 3-4 yaş ve 5 yaş lehine ve 6 yaş evresinde çalışanlar aleyhine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının ödül alma durumuna göre analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Ödül Alma Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Ödül Durumu	N	$\bar{X}$	s	t	p
Değişime direnç boyutu	Var	119	3,65	,65	,30	,76
	Yok	122	3,63	,69		
Fikir önderliği boyutu	Var	119	3,72	,85	1,28	,20
	Yok	122	3,58	,73		
Deneyime açıklık boyutu	Var	119	3,93	,87	,87	,38
	Yok	122	3,83	,89		
Risk alma boyutu	Var	119	3,45	,94	1,35	,17
	Yok	122	3,28	,97		
Bireysel yenilikçilik (Genel)	Var	119	3,72	,57	1,21	,22
	Yok	122	3,63	,51		

* $p < 0,05$

Tablo 10'da görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının ödül alma durumuna göre analizinde Değişime direnç ($t =$

,30; $p>0,05$), fikir önderliği ($t= 1,28$; $p>0,05$), deneyime açıklık ($t= ,87$; $p>0,05$) ve risk alma ($t= 1,35$; $p>0,05$) ve Bireysel yenilikçilikte (Genel) ($t= 1,21$; $p>0,05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin ödül alma durumuna göre bütün alt boyutlarda ve genel manada benzerdir.

Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının ceza alma durumuna göre analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Ceza Alma Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Ceza Durumu	N	$\bar{X}$	s	t	p
Değişime direnç boyutu	Var	31	3,44	,88	-1,79	,07
	Yok	210	3,67	,63		
Fikir önderliği boyutu	Var	31	3,45	1,01	-1,51	,13
	Yok	210	3,68	,76		
Deneyime açıklık boyutu	Var	31	3,75	,93	-,87	,38
	Yok	210	3,90	,87		
Risk alma boyutu	Var	31	3,59	,80	1,41	,15
	Yok	210	3,33	,97		
Bireysel yenilikçilik (Genel)	Var	31	3,53	,64	-1,53	,12
	Yok	210	3,70	,53		

* $p<0,05$

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının ceza alma durumuna göre analizinde Değişime direnç ($t= -1,79$; $p>0,05$), fikir önderliği ($t= -1,51$; $p>0,05$), deneyime açıklık ($t= -,87$; $p>0,05$) ve risk alma ($t= 1,41$; $p>0,05$) ve Bireysel yenilikçilik (Genel) olarak ise ($t= -1,53$; $p>0,05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerinin ceza alma durumuna göre bütün alt boyutlarda ve genel benzerlik göstermektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının yazdığı veya yürüttüğü proje sayısına göre analiz sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Yürüttüğü Proje Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Proje Sayısı	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Değişime direnç boyutu	Yok	63	3,75	,47	2,63	,03*	1-5; 2-4; 2-5
	1	38	3,84	,66			
	2-3	54	3,60	,80			
	4-6	54	3,54	,60			
	7’den fazla	32	3,41	,81			
	Yok	63	3,69	,50	6,45	,00*	1-4; 2-4; 3-4;
Fikir önderliği boyutu	1	38	3,86	,69			
	2-3	54	3,89	,55			
	4-6	54	3,21	1,06			
	7’den fazla	32	3,65	,96			
	Yok	63	4,10	,50	3,96	,00*	1-4; 2-4; 3-
Deneyime açıklık boyutu	Yok	63	4,10	,50			

	1	38	4,03	,80			4; 3-5
	2-3	54	4,27	,51			
	4-6	54	3,23	1,07			
	7'den fazla	32	3,70	1,08			
Risk alma boyutu	Yok	63	3,25	,72	2,81	,02*	1-3; 2-4; 3-4;
	1	38	3,61	,88			
	2-3	54	3,62	,75			
	4-6	54	3,14	1,20			
	7'den fazla	32	3,23	1,16			
Bireysel yenilikçilik (Genel)	Yok	63	3,77	,41	6,87	,00*	1-4; 2-4; 2-5; 3-4; 3-5;
	1	38	3,87	,54			
	2-3	54	3,84	,47			
	4-6	54	3,34	,57			
	7'den fazla	32	3,52	,59			

*p<0,05

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının yazdığı veya yürüttüğü proje sayısına göre analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Değişime dirençte ($F= 2,63$; $p<0,05$), fikir önderliğinde ($F= 6,45$; $p<0,05$) ve deneyime açıklıkta ($F=3,96$; $p<0,05$), Risk almada ($F= 2,81$; $p<0,05$) ve bireysel yenilikçilikte (Genel) ($F=6,87$; $p<0,05$) farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın olduğu grupları tespit etmek için yapılan Post Hoc Tukey analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Değişime dirençte farkın yazdığı veya yürüttüğü proje sayısı hiç olmayanlarla ($X_{Yok}=3,75$) 7'den fazla olanlar ($X_{7'den fazla}=3,41$) arasında, 1 olanlarla ($X_{Yok}=3,84$) 4-6 olanlar ($X_{4-6 olanlar}=3,54$) arasında ve 1 olanlarla ($X_{Yok}=3,84$) 7'den fazla olanlar ($X_{7'den fazla}=3,41$) arasında farklılık olduğu ve farkın da 1 proje yazan veya yürütenler lehine olduğu görülmüştür.

Fikir önderliğinde farkın yazdığı veya yürüttüğü proje sayısı hiç olmayanlarla ($X_{Yok}=3,69$) 4-6 olanlar ($X_{4-6 olanlar}=3,21$) arasında, 1 olanlarla ($X_{Yok}=3,86$) 4-6 olanlar ($X_{4-6 olanlar}=3,21$) arasında ve 2-3 olanlarla ($X_{2-3}=3,89$) 4-6 olanlar ($X_{4-6 olanlar}=3,21$) arasında farklılık olduğu farkın da 1 ve 2-3 proje yazan veya yürütenler lehine olduğu görülmüştür.

Deneyime açıklıkta farkın yazdığı veya yürüttüğü proje sayısı hiç olmayanlarla ($X_{Yok}=4,10$) 4-6 olanlar ($X_{4-6 olanlar}=3,23$) arasında, 1 olanlarla ($X_{Yok}=4,03$) 4-6 olanlar ($X_{4-6 olanlar}=3,23$) arasında, 2-3 olanlarla ($X_{2-3}=4,27$) 4-6 olanlar ($X_{4-6 olanlar}=3,23$) arasında ve 2-3 olanlarla ($X_{2-3}=4,27$) 7'den fazla olanlar ($X_{7'den fazla}=3,70$) arasında farklılık olduğu ve farkın da 2-3 proje yazan veya yürütenler lehine olduğu görülmüştür.

Risk almada farkın yazdığı veya yürüttüğü proje sayısı hiç olmayanlarla ($X_{Yok} = 3,25$) 2-3 olanlar ($X_{2-3} = 3,62$) arasında, 1 olanlarla ($X_{Yok} = 3,61$) 4-6 olanlar ($X_{4-6 \text{ olanlar}} = 3,14$) arasında ve 2-3 olanlarla ($X_{2-3} = 3,62$) 4-6 olanlar ($X_{4-6 \text{ olanlar}} = 3,14$) arasında farklılık olduğu ve farkın 1 ve 2-3 proje yazan veya yürütenler lehine olduğu görülmüştür.

Bireysel yenilikçilik (Genel) olarak farkın yazdığı veya yürüttüğü proje sayısı hiç olmayanlarla ($X_{Yok} = 3,77$) 4-6 olanlar ($X_{4-6 \text{ olanlar}} = 3,34$) arasında, 1 olanlarla ($X_{Yok} = 3,87$) 4-6 olanlar ($X_{4-6 \text{ olanlar}} = 3,34$) arasında, 1 olanlarla ($X_{Yok} = 3,87$) 7'den fazla olanlar ($X_{7'den \text{ fazla}} = 3,52$) arasında, 2-3 olanlarla ($X_{2-3} = 3,84$) 4-6 olanlar ($X_{4-6 \text{ olanlar}} = 3,34$) arasında ve 2-3 olanlarla ($X_{2-3} = 3,84$) 7'den fazla olanlar ($X_{7'den \text{ fazla}} = 3,52$) arasında ve farkın 1 ve 2-3 proje yazan veya yürütenler lehine olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerinin yazdığı ve yürüttüğü proje sayısı 1 ve 2-3 olanlar lehine farklılık gösterdiği ve bu işin henüz başında olanların hiç yapmayanlar ve daha çok yapanlara göre daha yenilikçi özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının katıldığı hizmetiçi eğitim sayısına göre analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12.

Okulöncesi Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyinin Katıldığı Hizmetiçi Eğitim Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Katıldığı Eğitim Sayısı	Hizmetiçi	n	$\bar{X}$	s	F	p	Fark
Değişime boyutu	direnc	5'ten az	46	3,68	,64	2,20	,08	Yok
		6-10	78	3,77	,51			
		11-15	54	3,60	,64			
		16'dan fazla	63	3,48	,85			
Fikir önderliği boyutu		5'ten az	46	3,53	,84	2,05	,10	Yok
		6-10	78	3,56	,72			
		11-15	54	3,63	,92			
		16'dan fazla	63	3,86	,71			
Deneyime boyutu	açıklık	5'ten az	46	3,82	,89	2,75	,04*	2-4; 3-4
		6-10	78	3,82	,83			
		11-15	54	3,71	1,04			
		16'dan fazla	63	4,14	,74			
Risk alma boyutu		5'ten az	46	3,18	,99	1,35	,25	Yok
		6-10	78	3,37	,78			
		11-15	54	3,31	1,12			
		16'dan fazla	63	3,54	,97			
Bireysel (Genel)	yenilikçilik	5'ten az	46	3,63	,54	,75	,52	Yok
		6-10	78	3,69	,49			
		11-15	54	3,61	,64			
		16'dan fazla	63	3,75	,52			

*p<0,05

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının katıldığı hizmetiçi eğitim sayısına göre analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Değişime dirençte ($F= 2,20$; $p>0,05$), fikir önderliğinde ($F= 2,05$; $p>0,05$), Risk almada ($F= 1,35$; $p>0,05$) ve bireysel yenilikçilik (Genel) olarak ($F=,75$; $p>0,05$) farklılık göstermediği ancak deneyime açıklıkta ($F=2,75$; $p<0,05$) ise farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Deneyime açıklıkta fark olan grupların saptanması amacıyla Post Hoc Tukey analiziyle deneyime açıklıkta farkın katıldığı hizmetiçi eğitim sayısı 6-10 olanlarla ($X_{6-10}=3,82$) 16’dan fazla olanlar ($X_{16\text{’dan fazla olanlar}}=4,14$) arasında ve 11-15 olanlarla ($X_{11-15\text{ olanlar}}=3,71$) 16’dan fazla olanlar ($X_{16\text{’dan fazla olanlar}}=4,14$) arasında ve 16’dan fazla hizmetiçi eğitime katılanlar lehine farklılık olduğu görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerinin katıldığı hizmetiçi eğitim sayısına göre değişime direnç, fikir önderliği, risk alma ve genel olarak farklılık göstermediği ancak deneyime açıklık boyutunda 16’dan fazla eğitime katılanlar lehine farklılık gösterdiği görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada; okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri düzeyi ve bunun öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmada aşağıda verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri bağlamında en yüksek yenilikçilik özelliklerinin “Yeni fikirlere açıktır.” Maddesine olurken en düşük ise “Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.” Maddesine olmuştur. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik özellikleri alt boyutlarda en yüksek yenilikçilik boyutunun “Deneyime açıklık” boyutunun olduğu görülürken en düşük ortalamayla ise “Risk alma” boyutu olmuştur. Diğer boyutlar ise yüksek ortalamadan aşağı doğru sırasıyla “Fikir önderliği” ve “Değişime direnç” boyutu olmuştur. Genel ortalamanın ise “İyi” derecesinde olduğu ve genel olarak okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin ortanın üzerinde ve “İyi” olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularının büyük ölçüde Öcal (2018) araştırma bulgularıyla örtüştüğü ve bu bulguları destekler nitelikte olduğu görülürken Çetin ve Bülbül (2017) araştırma bulgularından ise farklılık göstermiştir.

Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyete göre analizi sonucunda değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve

genel olarak kadınların erkeklere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu ve yenilikçilik seviyelerinin kadınların erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının yaşa göre bütün boyutlar ve genel olarak yaşa göre farklılık göstermediği ve yenilikçilik seviyelerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının çalışma grubuna göre risk alma boyutu hariç olmak üzere diğer boyutlar değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve genel olarak yenilikçilik özelliklerinin çalışma grubuna göre sabahçı grubu lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının medeni duruma göre sadece fikir önderliği boyutunda bekarlar lehine farklılık görülürken diğer boyutlar değişime direnç, deneyime açıklık, risk alma ve bireysel yenilikçilik genel olarak farklılık göstermediği ve yenilikçilik seviyelerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının eğitim düzeyine göre deneyime açıklık ve risk alma boyutlarında lisans mezunları lehine farklılık görülürken diğer boyutlar değişime direnç, fikir önderliği ve genel olarak ise farklılık görülmediği aksine benzer özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının çalıştığı yaş evresine göre risk alma boyutunda farklılık görülmez iken değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık ve bireysel yenilikçilik genel olarak 3-4 yaş ve 5 yaş lehine farklılık göstermiştir. Öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının ödül ve ceza alma durumlarına göre farklılık göstermediği ödül alsın ya da almasın veya ceza alsın ya da almasın bireysel yenilikçilik özellikleri ve seviyelerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının yazdığı veya yürüttüğü proje sayısına göre öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerinin yazdığı ve yürüttüğü proje sayısı 1 ve 2-3 olanlar lehine farklılık gösterdiği ve bu işin henüz başında olanların hiç yapmayanlar ve daha çok yapanlara göre daha yenilikçi özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin algılarının katıldığı hizmetiçi eğitim sayısına göre değişime direnç, fikir önderliği, risk alma ve genel olarak farklılık göstermediği ancak deneyime açıklık boyutunda 16'dan fazla eğitime katılanlar lehine farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgularının Kılıç (2015) araştırma bulgularıyla kısmen benzer ve kısmen farklılıklar görülmüştür. Bunun nedeni evren ve

örneklem farklılığının yanı sıra zaman olarak da farklılık göstermesinden kaynaklı olabileceği öngörülmektedir.

Öneriler

- ❖ Okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ve seviyelerinin artırılması için çeşitli eğitim, tanıtım ve etkinlikler yapılabilir.
- ❖ Öğretmenlerin risk alabilmelerini sağlamak için yasal mevzuat değişikliği ile desteklenebilir.
- ❖ Öğretmenlerin yenilikçilik özelliklerini arttırmak için hiç proje yazmayan ya da yürütmeyenler teşvik edilebilir.
- ❖ Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri katılmaları teşvik edilebilir ve böylece yenilikçilik özelliklerinin arttırılmasına katkı sağlanabilir.
- ❖ Bu alanda çalışma başka evrende farklı örneklerle yapılarak bulgular kıyaslanabilir.

KAYNAKÇA

- Ayhan, A. (1999). *Yenilik (Inovasyon)*. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Yayını, 5, 1-30.
- Beba, A. (2018). *Başına ticat çıkar: Inovasyon ve girişimcilik*. İstanbul: İTÜ Yayınları.
- Büyükebeş, T., Direkçi, E.ve Erşahan, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâlarının iletişim becerilerine ve bireysel yenilikçilik seviyelerine etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 221-236.
- Çetin, D.ve Bülbül, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknostres algıları ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1241-1264.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Hurt, H. T., Joseph, K. & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4(1), 58-65. doi: 10.1111/j.1468-2958.1977.tb00597.
- Karasar, N. (2012) *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*, İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 384164).
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik Çalışması. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38(2010), 150-164.
- Oktuğ, B. Z., Yıldırım, Ö. ve Seray, M. (2013). Bireycilik/Toplulukçuluk ile bireysel yenilikçilik eğilimi arasındaki ilişkide içsel motivasyonun biçimlendirici rolü. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/113403>
- Öcal, H. (2018). *Üniversite stratejik planlarının inovasyon, kalite, girişimcilik ve toplumsal hizmet değişkenleri açısından incelenmesi ve bir model önerisi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öğüt, A. ve Bülbül, H. (2003). Yenilik yönetiminde zaman boyutu ve zaman temelli rekabet. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 115-136. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/susead/issue/28438/302938>
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme. (5.Baskı)* Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Rogers, M. E. (1995). *Diffusion of innovations (Fifth Edition)*. New York: Free Press.
- Şencan, H.(2002), Bilimsel Yazım, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fak. Yayınları no:283, s.459)
- Tabak, A., Erkuş, A. ve Meydan, C. H. (2010). Denetim odağı ve yenilikçi birey davranışları arasındaki ilişkiler: belirsizliğe tolerans ve risk almanın aracılık etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 159-176
- TDK. (2020). *Türk Dil Kurumu. güncel Türkçe sözlük içinde.* http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b72dfd0f00174.52242466
- Turhan, A. (2009). *Kültürün tüketici yenilikçiliği üzerindeki etkisi üzerine bir uygulama.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yuan, F.ve Woodman, R. W. (2010). Innovative behaviour in the workplace: the role of performance and image outcomes expectations. *Academy Of Management Journal*.

Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Algıları*

Hüseyin Mücahid ATMACA, Mehmet VAYBİL, Muhammet YAĞIZ, Ersan
YILMAZ, Fevzi ÖZDENİZ, İshak DURANOĞLU

Yükleme: 11.03.2024; Kabul: 23.04.2024; Yayınlanma: 02.05.2024

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının tespiti ve bu algılarının kişisel özelliklere göre farklılık durumunun ortaya çıkarılmasıdır. Betimsel tarama modelinde yapılan bu çalışmada kolay ulaşılabilir örneklem ile 375 katılımcıdan veri toplanmıştır. Araştırmada Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliğini orta ve yüksek düzeylerde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal adalet liderliği alt boyutlarında en yüksek düzey “Katılım” boyutunda olup bunu “Destek” boyutu “Yüksek” ve “Eleştirel bilinç” boyutu “Orta” derecede izlemiştir. Genel sosyal adalet liderliği algısı ise “Yüksek” düzeydedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının kişisel özelliklere göre yaş, medeni durum, okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevre, görev ve ilçeye göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, kıdem ve kariyer durumuna göre ise anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları algılarının cinsiyete göre bütün boyutlarda ve genel olarak erkeklerin ortalamalarının kadınlarından yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal adalet liderliği alt boyutlarından destekleme boyutunda kıdemleri 1-10 yıl olanların 11-20 yıl kıdemlilerden daha yüksek destek sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının kariyer durumlarına göre destek, eleştirel bilinç boyutlarıyla genel sosyal adalet liderliği algılarında öğretmenlerle uzman öğretmenler ve uzman öğretmenlerle başöğretmenler arasında anlamlı fark olduğu ve farkın öğretmenler ve başöğretmenler lehine yüksek uzman öğretmenler aleyhine düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler:

Teacher, administrator, social
justice, support, participation,
education, school

Denizli, Türkiye
0009-0009-2952-9235
Denizli, Türkiye
0009-0000-4831-0479
Denizli, Türkiye
0009-0000-0619-8706
Denizli, Türkiye
0009-0003-1511-4457
Denizli, Türkiye
0009-0004-4571-2789
Denizli, Türkiye
0009-0004-1242-6313

Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi

School Administrators And Teachers' Perceptions Of Social Justice Leadership

Abstract

The aim of this research is to determine the perceptions of social justice leadership of school administrators and teachers and to reveal the difference between these perceptions according to personal characteristics. In this study, which was carried out in the descriptive survey model, data were collected from 375 participants with an easily accessible sample. It was concluded that school administrators and teachers exhibited social justice leadership at medium and high levels. In the social justice leadership sub-dimensions, the highest level was in the "Participation" dimension, followed by the "Support" dimension at "High" and the "Critical consciousness" dimension at "Moderate". The general perception of social justice leadership is at "High" level. It has been determined that the social justice leadership sub-dimensions and general perceptions of school administrators and teachers do not differ according to age, marital status, socio-economic environment, duty and district in which the school is located, but differ significantly according to gender, seniority and career status. It was observed that the perceptions of the social justice leadership sub-dimensions of school administrators and teachers were higher in all dimensions according to gender, and in general, the averages of men were higher than women. It has been concluded that those with 1-10 years of seniority in the support dimension, one of the sub-dimensions of social justice leadership, provide higher support than those with 11-20 years of seniority. It has been determined that there is a significant difference between teachers and expert teachers and expert teachers and head teachers in terms of support, critical awareness and general social justice leadership perceptions according to career status of school administrators and teachers' social justice leadership sub-dimensions and general perceptions, and the difference is low in favor of teachers and headteachers against high expert teachers.

Keywords:

Teacher, administrator, social
justice, support, participation,
education, school

Denizli, Türkiye
0009-0009-2952-9235
Denizli, Türkiye
0009-0000-4831-0479
Denizli, Türkiye
0009-0000-0619-8706
Denizli, Türkiye
0009-0003-1511-4457
Denizli, Türkiye
0009-0004-4571-2789
Denizli, Türkiye
0009-0004-1242-6313

Giriş

Okul müdür ve müdür yardımcıları yerine okul yöneticileri terimi kullanılmakla birlikte son yıllarda daha sık duyulan okul liderliği, eğitim liderliği gibi liderlik teriminin ön plana çıktığı görülmektedir. Lider; “leadare” sözcüğünden türetilmiş olup ilk kez Samuel Johnson tarafından “kaptan, önde gelen kimse, kumandan” şeklinde tanımlanmıştır (Güçlü ve Koşar, 2016). Liderlik, 1900’lü yılların ilk bölümlerinde batı tarafından ön plana çıkarılarak her geçen gün daha önemli hale gelmiştir. Sanayi devrimiyle birlikte klasik kuram ve bürokrasi kavramıyla yönetim hususunda bilimsel girişimler daha da ön plana çıkmıştır. Liderlik, sıradanlık ve klasik davranış kalıplarının sınırlarını zorlama cesareti ve becerisi bulunan bireylerin belli başlı amaçlar doğrultusunda toplanmış olan bireylerin faaliyet ve eylemlerini etkilemek suretiyle değişim gerçekleştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Çolak, 2015). Dolayısıyla liderlik artık yöneticiliğin önüne geçmiş durumdadır. Ancak liderliğin pek çok çeşidi ön plana çıkan özelliği bulunmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları araştırılmıştır.

Sosyal Adalet Liderliği

Kavramsal bakımdan sosyal adalet liderliği, bakış açıları, tanımlama ve sosyal adalet liderliği kavramlarının neler olduklarına yönelik farklılıklar ortaya koyan yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Bozkurt, 2018). Son dönemlerde sosyal adalet kavramının önem düzeyinin artması sonucunda iş, eğitim ve kamusal alanlar gibi çok sayıda mecrada sosyal adaletin sağlanmasının öncelik haline geldiği görülmektedir (Gören, 2019). Sosyal adalet liderliğine ilişkin ilgi ve merakın artması ile 21. yüzyılda sosyal adalet liderliği hakkındaki tanımlamaya ve kavramsallaştırmaya yönelik çalışmaların hız kazandığı dikkat çekmektedir (Bozkurt, 2018).

Sosyal adalet liderliği zaman ve durumlar doğrultusunda farklılık göstermekte olan bir durumdur. Sosyal adalet liderleriye toplumun unsurları arasındaki ilişkileri kuran, eleştirelilik ve dönüşümcülük sahibi bireyler olarak tanımlanır (Brooks vd., 2007). Sosyal adalet liderleri, etnik kökene, cinsiyet durumuna ve engelliliklere bağlı dışlanmaya maruz kalmış bireylerin yanlarındaki ve bu bireyleri liderliklerinin merkez noktasına dahil eden bireylerdir (Theoharis, 2007). Marshall ve Olivia (2006) sosyal adalet liderlerini, eğitim kurumlarında belli başlı nedenlerden dolayı başarılı olamamış azınlık grupları, maddi olanaklardan yoksun ailelerden gelen bireyleri, cinsiyete dayalı ayrımcılık ve zorbalığa maruz kalan kişileri göz ardı etmeyen, bu bireylerin toplumda herhangi bir ayrıma maruz kalmadan yer alabilmelerini sağlayan liderler olarak

tanımlamışlardır. Sosyal adalet kavramına yönelik çok sayıda tanım yapılmakla birlikte, bu tanımların ortak noktasında öğrenciler için eğitim fırsatlarının oluşturulması yer almaktadır (Fraser, 2012).

Dünya üzerindeki hızlı değişimlerle birlikte, toplumlardaki anlayış ve düzenlerde de birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Toplumlardaki risk içerikleri de bunlardan biridir. Risk toplumlarının oluşması ile dezavantaja sahip grupların çocukları eğitim kurumlarında daha yoğun dışlanmaya maruz kalmaktadırlar. Bu dışlanma problemi, kendi içlerinde farklı sorunlarla mücadele etmek zorunda kalan çocuklar üzerine çok ağır bir yük daha bindirmektedir. Risk grupları içerisinde yer alan öğrencilerin eğitim olanaklarından faydalanma problemleri üzerinde dikkatle durulması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde okul yöneticilerinden beklenmekte olan en mühim şey, risk altında ve dezavantaja sahip öğrencilerin eğitim olanaklarından maksimum faydayı sağlayabilecekleri alanlar yaratmalarıdır (Çelik, 2015).

Eğitimde sosyal adalete yönelik liderlik, öğrenciler ve personellerin gelişebilmelerine destekte bulunmayı, sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnisite ve engellilik biçimindeki temel hususlarla yüzleşmeyi ve gerekli değişim ve reformların uygulanmasını içerir. Eğitimde sosyal adalet liderliğinin farklı boyutlar kapsamında ele alındığı, bundan dolayı da oldukça karmaşık tanımlama ve yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir. Grup ve bireylerin tamamının etkili bir şekilde kaynaştırılmaları, sosyal adaletsizlik unsurlarına yönelik problem ve aksaklıkların tanımlanması ve bu problemlerle başa çıkılması, güvenli öğrenme ortamları adına eğitim kurumlarının dönüştürülme boyutlarıyla açıklanmaktadır (Zhang, Goddard & Jakubiec, 2018). Irkları, etnik kökenleri, kültürleri, gelir durumları, dilleri, becerileri ve cinsiyet türleri gibi farklılıklar doğrultusunda gruplandırılan öğrenciler arasında uygulamalar, davranış ve tutumlarda farklılık olmaması esastır. Bu doğrultuda eğitim kurumlarında her öğrencinin herhangi bir özelliğinden dolayı ayrımcılığa maruz kalmadan tüm olanaklardan eşit şekilde faydalanmaları ve eşit hizmetlere sahip olmaları amaçlanmaktadır. Yönetim tarihi boyunca kral, şah, sultan, padişah ve han biçimindeki belli başlı sıfatlar ya da isimler ile anılmış olan yöneticinin, ilk olarak 19. Yüzyılın ortalarında Britanya parlamentosunda liderlik sözcüğüyle birlikte telaffuz edilmiştir. Çok farklı şekillerde tanımları yapılabilecek, örgüt ve kurumlara değişiklikler ve yenilikler kazandırdığına vurgu yapılarak yöneticilikten kısmi olarak farklılaştığı ifade edilen liderlik kavramının basitçe “başkalarını etkileme süreci” şeklinde tanımlanması mümkün olmaktadır (Özdemir, 2018).

Diş ve Akbaşlı (2019) ortaklığında gerçekleştirilen çalışma sonucunda lider okul yöneticilerinin adil, demokrat, güven veren, anlayışlı, bütünleştirici ve eşit yaklaşımlar sergileyen, adil tutum sahibi bireyler olduklarını ifade etmişlerdir. Bu yaklaşımla denklige sahip bir bakış açısında bulunan sosyal adalet liderliği eğitim kurumlarında bütünleştirici ve geliştirici faktörlerin oluşturulabilmesinde önemli role sahiptir.

Sosyal adalet liderliğinin, geleneksel açıdan okulda başarılı olamayan dezavantaja sahip grupların, başarı seviyelerinin artırılmasına yönelik faaliyetler sergileyen liderlik tipi olduğunu belirtmektedirler. Bu kavram “öğrenciler için doğru olanı yapmak” şeklinde tanımlaması yapılabilir. North (2008) eğitim kurumlarında sosyal adalet arayışının tanınması ve dağıtımının (refahın ve gücün eşit paylaşımı) gerçekleştirilmesi olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda eğitim liderlerinin birtakım eğitime yönelik davranışları özümsemeleri gerektiği belirtilmiştir.

1. İlgi çekici öğretim yöntemlerine sahip olunmalıdır.
2. Tek yöntemle arzu edilen eğitim sonuçlarına ulaşmak mümkün değildir.
3. Sosyal bakımdan adil okulların oluşturulabilmesi için politikalar üretilmesine, mevcut uygulama ve programların ise marjinalliğe ihtiyacı vardır.
4. Eğitimci bireylerin, öğrencilerin ve öğrenci velilerinin sosyal adaletin okullarda egemen kılınması noktasında iş birliği odaklı faaliyetler yapmaları çok önemlidir.
5. Farklılıklara saygı gösterilmesinin hoşgörölü olmak anlamını taşımadığı anlatılmalıdır. Farklılıklara saygı gösterilmesi adına ortak prensiplerin geliştirilme zorunluluğu bulunmaktadır.
6. Öğrencilere yönelik olarak yerel, ulusal ve uluslararası ölçekte kendi geleceklerine yön verebilmelerine imkan tanıyacak katılım sistemlerinin oluşturulması gerekir.
7. Başarıya ilişkin eksikliklerin kapatılabilmesi için ırkçılık ve cinsiyetçilik biçimindeki sistemik ayrımcılık ve baskıları önleyecek anlayışların geliştirilmesi gerekmektedir.
8. Eğitimcilerin öncelikli olarak kendilerinden kültürel bakımdan farklılığa sahip olan kişileri anlamaya çalışmaları gerekir. Sonrasında bu anlayışın politika ve uygulamalara genelleştirilmesi üzerine çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Münüsoğlu (2020) insanların toplumsal eğitim süreçlerine katılmak, bu süreçleri gerektiği şekilde sona erdirmek ve aidiyetlerini kanıtlamak için üyesi oldukları toplumdan almış oldukları bilgileri yaşamlarına uyarlama zorunluluklarından söz etmektedir. Kültürel bilgi şeklinde aktarılmakta olan bu mirası kanıtlamak ve yaşamlarına geçirmek durumunda olan bireylerin bu süreçlerde olumlu ya da olumsuz kültürel yeterlilik becerileri geliştirebildikleri görülmektedir.

Okullarda sosyal adaletin sağlanabilmesi için Theoharis (2007) bulunması gereken üç liderlik eğilimine vurgu yapmışlardır. İlk eğilimde, liderlerin küresel teorik görüşlere sahip olmaları gerektiği yer almaktadır. Sosyal adaletle bağlantılı olan diğer alanlar ve durumlara yönelik hâkimiyetin kurulması gerekir. Irkçılık, cinsiyetçilik ve diğer ayrımcı anlayışların uzak tutulabileceği anlayışın geliştirilmiş olması gerekmektedir. Bütün öğrencilerin aynı ortamı paylaştıkları alanlarda her öğrencinin katılımının sağlanmasına dikkat edilmeli, zorbalık mutlak suretle engellenmelidir. İkinci eğilim, “cesur ve yaratıcı vizyon” olarak ifade edilmektedir. Yaratıcılık kavramını, olay ve durumlara olduklarından farklı bakabilme becerisi şeklinde tanımlanabilir. Bu eğilim doğrultusunda, okullar içerisinde tüm paydaşların birbirlerine iyi yaklaşım gösterdiği, başarı seviyelerinin yüksek olduğu, bireylerin birbirlerinin öğrenme becerilerine destek verdikleri, eşitsizlik ve adaletsizlik tablolarına birlikte ortak duruşun sergilendiği ortamlar oluşturulmak isteniyorsa, sabırlı ve kararlı olunması gerekmektedir. Üçüncü eğilimdeyse, “bir vekil duygusunu benimsemek” yer almaktadır. Lider bireylerin okullarında değişim yaratabilecek potansiyele sahip olduklarına inanmaları, zorluklara karşı güçsüz olmadıklarını düşünmeleri gerekir. Okullarda sosyal adaletin sağlandığının göstergesi olan on karakteristik özellik şöyle sıralanabilir.

1. Okulların nüfusları kasıtlı olarak çeşitli ve kapsayıcı niteliğe sahiptir. Çeşitliliklerin olumsuz karşılandığı kurumların aksine, sosyal adalet liderliğinin bulunduğu eğitim kurumlarında çeşitlilikler eğitim bütün paydaşları için olumlu ve zenginlik olarak kabul edilmektedir.

2. Okula ait iklim, ritüeller ve uygulamalar çeşitlilik ve kapsayıcılığa taahhüt olarak görülür. Okulda toplulukların bir araya getirilmesine yönelik her fırsat değerlendirilir. Öğrencilere kısa sununlar ve etkinlikler düzenlemeleri için gerekli koşullar sağlanır.

3. Okullarda sosyal adaletin ve çeşitliliğin taahhüt edildiği müfredatların uygulanması gerekir. Sosyal adaletin sağlanmış olduğu eğitim kurumlarında farklılıkların öğretim programlarıyla resmi olarak tanındığı görülmektedir. Öğrencilere tarihsel süreçteki ve modern zamanlardaki adaletsizlikler ile alakalı tanıtıcı etkinlikler yaptırılır, bu olumsuzluğa karşı durmanın öneminde sıkça söz edilir.

4. Eğitim programlarının farklılıklar arasında köprü görevi görmek için tasarlanmaları gerekir. Bu bağlamda sadece bilgilerin ne şekilde öğretileceğine yönelik tasarlama yapılmaz, bununla birlikte öğrenciler arasında etkili grup çalışmalarının ve dayanışmanın sağlanmasına yönelik çalışmaların da yapılması gerekir. Öğrencilerin cinsiyetleri, etnik kimlikleri ve sosyal statüleri, bu bireylerin etkinliklere katılmalarına

engel teşkil edemez (Cohen & Lotan, 1995).

5. Ders dışı etkinliklerde farklılıklar ve kapsayıcılık taahhüt edilmelidir. Sekresyon ve ayrışmaya yönelik örnekler okul dışı etkinliklerde de ortaya çıkabilmektedir. Belli başlı prensiplerle bireylerin sekresyon ve ayrışmaya maruz kalmalarının engellenebileceğine vurgu yapmaktadırlar. (1) Bütün öğrencilerin ders dışı etkinliklere dahil olarak öğrenme eksikliklerini giderebileceklerine inanılmalıdır. (2) Katılım göstermenin, yarışmak ve yarış kazanmaktan daha önemli olduğu ifade edilmelidir. (3) Ders dışı etkinliklere dahil olmak bütün öğrencilerin hakkıdır. Bu etkinliklere yalnızca en iyi öğrencilerin katılabileceği aktivite görünümü vermek çok büyük bir hatadır. (4) Bütün öğrencilerin ilgi ve istek duyacakları ders dışı etkinlik faaliyetlerinin planlanması ve uygulanması gerekir.

6. Sıfır kayıtsızlık, sıfır tolerans. Sıfır tolerans; şiddete, zorbalığa ya da kabul edilmez davranışlara başvuran öğrencilere katı disiplin kuralları uygulamak, uzaklaştırma ya da okulla ilişkilerini kesme cezaları vermek anlamını taşımaktadır. Sıfır kayıtsızlık, kabadayılık, zorbalık, ayrımcılık ve ön yargı şeklindeki durumların ciddiye alınması ve ciddi şekilde karşılık bulmaları olarak tanımlanır.

7. Sosyal adaletin öğretilmesi adına elde bulunan bütün olanakların devreye sokulması, hiçbir hususun göz ardı edilmemesi çok önemlidir.

8. Öğrencilerin ve öğrenci velilerinin okullar içerisinde aktif rollere sahip olmaları sağlanmalıdır. Okulun bütün paydaşlarının sosyal adalet sağlama süreçlerinde etkili katılımlarının sağlanması saptanan amacın gerçekleştirilmesinde çok önemli olmaktadır.

9. Öğretmenlere sosyal adalet konularının işlenmesinde mutlak suretle destek vermek gerekir. Öğretmen bireyler zorluk düzeyi yüksek sosyal adalet temalarının uygulamasına yönelik faaliyetlerde okul yöneticilerinin desteğini yanlarında bulmak isterler.

10. Okul yöneticilerinin bu süreçlerde birbirlerini desteklemeleri ve yapılandırmaları önemli olmaktadır. Sosyal adaletin sağlanma süreçlerinde kimi zaman toplumsal eleştiriler alan liderlerin birbirlerine destek olmaları şarttır. Başarılar ve sorunların paylaşılması bu bireylerde yalnızlık ve umutsuzluk gibi olumsuzlukların giderilmesine katkı sağlamaktadır.

Eğitim kurumlarında sosyal adalet olgusunun sağlanmış olduğuna bir nevi gösterge olan bu hususlar, aynı zamanda sosyal adalet liderlerinin de ulaşmayı arzu ettikleri hedef unsurlar olarak görülmektedir. Sosyal adaletin tam olarak sağlanabilmesi adına yönetici bireylerin söz konusu hedefler ve kazanımlara yönelik liderlik becerilerini etkili

bir şekilde göstermeleri beklenmektedir.

Eğitimde Sosyal Adaletin Önemi

Toplumlar, varlıklarını sürdürebilmek için kendi kültürlerini yaşatmak ve muhafaza etmek isterler. Bundan dolayı toplumun dinamikleri şeklinde görülmekte olan ahlaki değerlerin tüm toplum üyelerine kazandırılması ve gündelik yaşamda uygulanır hale getirilmesi toplumların gelecekleri bakımından son derece önemlidir. İnsanlara ahlaki değerlerin kazandırılmasında eğitimin rolü yadsınamaz (Tosun, Ay ve Koçak, 2020). Bu nedenle okullar bünyesinde verilen eğitimlerle insanlar, toplumlarının kültürel yapılarını sürdürebilmesinde üzerlerine düşen sorumlulukları fark etmektedirler. Toplumsal birlikteliğin sağlanması bağlamında insanlarda sosyal adalet anlayışının geliştirilmesi, eğitim kurumlarında verilecek olan sosyal adalet eğitimleriyle mümkün olabilmektedir. Eğitimde sosyal adalet anlayışla birlikte ahlaki değerlerin de kazandırılması sağlanır. Bu sayede öğrencilerin yaşadıkları toplumlara karşı sosyal sorumluluk bilinçlerinin de geliştirilmesine zemin hazırlanmaktadır.

Toplum içerisinde sıkça adil olmayan uygulama ve davranışların meydana gelmesi ve bu adaletsizliklerle paralel olarak oluşan tahribatlar, insanların geleceğe yönelik bakışlarında, insanla yaklaşımlarında, hukuktan beklentilerde, özgürlük tanımında ve eşitlik anlayışında da tahribatlara sebebiyet vermektedir. Bütün bu olumsuzlukların eğitim yoluyla düzeltilebileceğine ilişkin yürütülmüş olan araştırmalar, insanlarda sosyal adalet yaklaşımının geliştirilerek toplumsal yapıların daha iyi hale getirilebileceği amacını taşımaktadırlar (Wade, 2001, s.23-28).

Eğitim süreçlerinde öğrencilerde sosyal adalet anlayışının geliştirilmesi bu bireylerde; demokrasi, eşitlik, adil eğitim algılarını oluşturur. Bunun yanında farklılıklara duyarlı ve saygılı olma davranışlarının kazanılmasına da öncülük eder (Furman ve Shields, 2003, s.52). Buna göre sosyal adaletin okullar ve toplumlar arasında köprü görevine sahip olduğu, ahlaki değerlerin muhafaza edilmesi ve devam ettirilip aktarılmasında etkin görevler üstlenmekte olduğu rahatlıkla dile getirilebilir (Ardakoç, 2020). Sosyal adalet eğitimlerinin verimli ve etkili biçimde öğrencilere aktarılabilmesi için öğretmenlerin konuya ilişkin algıları, davranış ve tutumları çok önemli olmaktadır (Alparslan ve Kartal, 2020). Bunun için öncelikli olarak öğretmenlerin olumlu algılara sahip olmaları ve olumlu tutumlar sergilemelerinin, eğitimde adalet kavramı bilincinin geliştirilebilmesinde ilk aşama olduğu rahatlıkla söylenebilir. Eğitim hizmetlerini sağlamakta olan öğretmenler ya da eğitim kurumu yöneticilerinin fırsat eşitliğine inanmaları, ayrımcı tutum ve uygulamalardan uzak tutumlar sergilemeleri, tüm

öğrencilerin eşit şartlara sahip olabilmelerini sağlarken sosyal adalet eğitimlerinin de yüksek verimli hale getirmektedirler (Hackman ve Rauscher, 2010, s.114-123). Okul yöneticileri ve öğretmenlerden eğitim kurumlarında yürütülen faaliyetlerin planlama, uygulama ve değerlendirme safhalarında öğrencilere eşit yaklaşım göstermeleri beklenmektedir. Böylece sosyal adalet eğitimleri, öğrencilerin bağımsız hareket edebilme, çevrelerinde yer alan farklılıkları idrak etme, adaletsiz davranış ve uygulamalar karşısında sessiz kalmama, sorumluluk üstlenme ve kendilerine güven gibi çok sayıda pozitif kazanım elde etmelerine katkı sağlayacaktır.

İnsanların sosyal adalet olgusuna bakış açıları önemli olduğu gibi, bunu davranış ve tutumlarıyla sergilemeleri de önemlidir. Başka bir deyişle sosyal adalet davranışlarının kazandırılması ve yaygınlaştırılabilmesi için eğitimci bireylerin liderlik davranışlarını sergilemeleri ve gruplarını yönlendirmeleri beklenmektedir (Bush, 2007).

Araştırmanın problem cümlesini; Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algıları ve bu algılarının çeşitli değişkenlere göre durumu nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri şunlardır.

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları nedir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algıları okul yöneticileri ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarının ortaya çıkarılması ve bu algılarının kişisel özelliklerine göre durumlarının tespiti amaçlandığından dolayı araştırma betimsel tarama modelindedir. Veriler ölçek yardımıyla toplandığı için de nicel çalışma yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala mevcut olan bir durumun mevcut haliyle betimlemesine yönelik araştırma yaklaşımları olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada konuyla ilgili her şey kendi koşulları gözetilerek olduğu şekilde tanımlanmaya gayret edilir ve değişiklik, etki edilmez (Karasar, 2018).

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim yılında Denizli merkez ilçeleri Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde resmi okul ve kurumlarda okul yöneticisi ve öğretmen olarak görev yapanlar oluşturmaktadır. Evrende yaklaşık 3300 öğretmen ve 780 yönetici bulunmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem ile 317 öğretmen ve 58 yönetici olmak üzere 375 kişiye ulaşılarak veri toplanmış ve çalışmanın örneklemi oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem büyüklüğünü tespit etmek için altta verilen formüle göre hesaplama yapılmış ve evreni temsil eden örneklem tespit edilmiştir.

$$n = \frac{\frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tutum düzeyi (.05)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (t: 1.196)

Araştırmada yaşanabilecek bazı aksaklıklar dikkate alınarak 375 yönetici ve öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında katkı sağlayan ve ölçeği dolduran öğretmen ve yöneticilerin demografik özelliklerinin dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Örnekleme Oluşturan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Dağılımı

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	198	52,8
	Erkek	177	47,2
Yaş	23-35	90	24,0
	36-45	150	40,0
	46 ve üstü	135	36,0
Kıdem	1-10 yıl	90	24,0
	11-20 yıl	135	36,0
	21-25 yıl	83	22,1
	26 yıl ve üstü	67	17,9
Medeni durum	Evli	309	82,4
	Bekar	66	11,6
Kariyer durumu	Öğretmen	105	28,0
	Uzman öğretmen	217	57,9
	Başöğretmen	53	14,1
Okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu	Alt	72	19,2
	Orta	303	80,8
Görev	Öğretmen	317	84,5
	Yönetici	58	15,5
İlçe	Pamukkale	53	14,1
	Merkezefendi	322	85,9

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin büyük oranda % 52,8 oranla kadınlardan oluşurken % 47,2’si erkeklerden oluşmuştur. Yaş olarak % 40’ı 36-45 yaş aralığında iken % 36’sı 46 yaş ve üstündedir. Kıdem olarak % 36’sı 11-20 yıl kıdemli, % 24’ü 1-10 yıl ve % 22,1’i 21-25 yıl kıdemlilerden oluşmuştur. Medeni durumları % 82,4’ü evli % 17,6’sı bekarıdır. Kariyer bakımından katılımcıların % 57,9’u uzman öğretmen % 28’i öğretmen ve % 14,1’i başöğretmendir. Okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevre dağılımının ise % 80,8’i orta % 19,2’si alt düzey olarak belirtmiş

ancak üst düzey olarak belirten olmamıştır. Görev olarak % 84,5'i öğretmen % 15,5'i yöneticilerden oluşmuştur. Çalışılan ilçe dağılımının ise % 85,9'u Merkezefendi % 14,1'i Pamukkale ilçelerinde çalışmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için kişisel bilgi formu ve "Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yönetici ve öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, kariyer durumu, okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik düzeyi, görev ve çalıştıkları ilçe olmak üzere 8 madde bulunmaktadır.

Sosyal adalet liderliği ölçeği (SALÖ) yöneticilerin ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliklerini değerlendirmeleri için kullanılmıştır. Ölçek Özdemir ve Kütküt (2015) tarafından geliştirilmiş olup 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, destek (12 madde), eleştirel bilinç (9 madde) ve katılım (3 madde) olarak 3 boyutludur. Ölçek 5'li Likert tipindedir ve dereceleme "1-Kesinlikle Katılmıyorum", "2-Az Katılıyorum", "3-Orta Derecede Katılıyorum", "4-Çok Katılıyorum", "5-Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde puanlanmıştır. Özdemir ve Kütküt (2015) SALÖ'nün genel Cronbach alfa değerini .94 destek boyutu için .91, eleştirel bilinç boyutu için .92 ve katılım boyutu için .72 şeklinde ölçmüştür.

Verilerin Analizi

Ölçekle toplanan veriler analiz edilerek betimleyici istatistiklerle ortaya konulmuştur. Öncelikle verilerin güvenilirlik analizi yapılarak verilerin güvenilirlik düzeyinin çok yüksek olduğu görülmüştür.

Verilerin normal dağılım analizi için basıklık ve çarpıklık testi yapılmış ve çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ve bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçek ve Boyutlarının Normal Dağılım Analizi

	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Destek boyutu	,293	-,264
Eleştirel bilinç boyutu	-,075	-,492
Katılım boyutu	-,351	-,522
Genel sosyal adalet liderliği	-,103	-,327

Tablo 2’de görüldüğü gibi alt boyutlar ve genel olarak “Basıklık ve Çarpıklık” değerlerinin -1,00 ile +1,00 aralığında yer aldığı tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri $-1 \leq X \leq +1$ olduğunda dağılımın normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Kalaycı, 2016). Verilerin toplanmasının ardından yapılan normallik analizi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görüldüğünden parametrik testlerle analizler yapılmıştır. İkili karşılaştırmalarda t Testi ikiden fazla karşılaştırmalarda Varyans Analizi (One way Anova) teknikleri kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. Varyans Analizinde fark çıktığında farkın kaynağını bulmak Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır. Manidarlık için kriter olarak $\alpha = 0.05$ değeri dikkate alınmış ve yorumlamalarda göz önünde tutulmuştur. Yorumlamalarda aşağıda Tablo 4’te belirtilen aralıklar dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır.

Bulgular

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliğine İlişkin Algıları

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği algılarını belirlemek amacıyla yapılan betimsel analiz sonuçları ortalama, standart sapma ve düzey olarak verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutları Algıları

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
Destek boyutu	375	3,41	,79	Yüksek
Eleştirel bilinç boyutu	375	3,40	,68	Orta
Katılım boyutu	375	3,46	,49	Yüksek
Genel sosyal adalet liderliği	375	3,42	,86	Yüksek

Tablo 3’te yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları algıları yer almaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutlarıyla ilgili olarak en yüksek ortalama ($\bar{X}=3,46$) ortalama ve “Yüksek” düzeyinde “Katılım” boyutundadır. Bunu ($\bar{X}=3,41$) ortalama ve “Yüksek” düzeyinde “Destek” boyutu ve ($\bar{X}=3,40$) ortalama ve “Orta” düzeyinde “Eleştirel bilinç” boyutu izlemiştir. Genel sosyal adalet liderliği algısı ise ($\bar{X}=3,42$) ortalama ve “Yüksek” düzeyindedir. Buna göre yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliğinde katılım ve destek düzeylerinin yüksek olduğu görülürken eleştirel bilinç seviyelerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Genel olarak sosyal adalet liderliği algılarının yüksek olduğu ve bu durumun eğitim örgütleri açısından önemli bir avantaj olduğu söylenebilir.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutları ve Genel Algıları Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Analiz Sonuçları

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının kişisel özelliklere göre farklılık analizleri aşağıda ve ilerleyen sayfalarda verilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının cinsiyete göre t testi bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutları Algılarının Cinsiyete Göre t Testi Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Destek boyutu	Kadın	198	3,29	,64	373	-3,13	,00*
	Erkek	177	3,55	,92			
Eleştirel bilinç boyutu	Kadın	198	3,16	,95	373	-5,03	,00*
	Erkek	177	3,67	,98			
Katılım boyutu	Kadın	198	3,33	,74	373	-2,64	,00*
	Erkek	177	3,61	,99			
Genel sosyal adalet liderliği	Kadın	198	3,25	,75	373	-4,06	,00*
	Erkek	177	3,60	,93			

* $p < 0,05$

Tablo 4'te görüldüğü okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları algılarının cinsiyete göre destek boyutunda ($t_{(373)} = -3,13$; $p < 0,05$), eleştirel bilinç boyutunda ($t_{(373)} = -5,03$; $p < 0,05$), katılım boyutunda ($t_{(373)} = -2,64$; $p < 0,05$) ve genel sosyal adalet liderliği algılarında ($t_{(373)} = -4,06$; $p < 0,05$) anlamlı farklılık göstermiştir. Ortalamalar incelendiğinde bütün boyutlarda ve genel olarak erkeklerin ortalamalarının kadınlardan yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre erkeklerin sosyal adalet liderliği algılarının kadınlardan yüksek olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının yaşa göre Anova testi bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutları Algılarının Yaşa Göre Anova Testi Bulguları

	Yaş	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Destek boyutu	23-35	90	3,56	,75	Gruplararası	2,874	2	1,437	2,26	,10	-
	36-45	150	3,33	,77	Grupiçi	235,937	372	,634			
	46 >	135	3,41	,84	Toplam	238,811	374				
Eleştirel bilinç boyutu	23-35	90	3,49	,85	Gruplararası	1,788	2	,894	,86	,42	-
	36-45	150	3,42	,99	Grupiçi	382,516	372	1,028			
	46 >	135	3,32	,78	Toplam	384,304	374				
Katılım boyutu	23-35	90	3,57	,97	Gruplararası	2,423	2	1,211	1,12	,32	-
	36-45	150	3,48	,98	Grupiçi	402,244	372	1,081			
	46 >	135	3,37	,88	Toplam	404,667	374				

Genel sosyal	23-35	90	3,54	,77	Gruplararası	1,738	2	,869	1,17	,31	-
adalet	36-45	150	3,39	,83	Grupiçi	276,050	372	,742			
liderliği	46 >	135	3,37	,93	Toplam	277,787	374				

*p<0,05 1.23-35 2.36-45 3.46 ve üzeri

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının yaşlarına göre analizi sonucunda destek boyutunda ($F_{(2-272)} = 2,26$; $p > 0,05$), eleştirel bilinç boyutunda ($F_{(2-272)} = ,86$; $p > 0,05$), katılım boyutunda ($F_{(2-272)} = 1,12$; $p > 0,05$) ve genel sosyal adalet liderliğinde ($F_{(2-272)} = 1,17$; $p > 0,05$) anlamlı farklılık görülememiştir. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının yaşlarına göre destek, eleştirel bilinç ve katılım ve genel sosyal adalet liderliği algılarının farklılık göstermediği ve aksine benzer olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının kıdeme göre Anova testi bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutları Algılarının Kıdeme Göre Anova Testi Bulguları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Destek boyutu	1-10	80	3,62	,80	Gruplararası	5,984	3	1,995	3,17	,02*	1-2
	11-20	135	3,30	,77	Grupiçi	232,827	371	,628			
	21-25	83	3,43	,85	Toplam	238,811	374				
	26>	67	3,35	,72							
Eleştirel bilinç boyutu	1-10	80	3,58	,90	Gruplararası	4,242	3	1,414	1,38	,24	-
	11-20	135	3,31	,96	Grupiçi	380,062	371	1,024			
	21-25	83	3,38	,77	Toplam	384,304	374				
	26>	67	3,36	,84							
Katılım boyutu	1-10	80	3,68	,85	Gruplararası	6,831	3	2,277	2,12	,09	-
	11-20	135	3,42	,96	Grupiçi	397,835	371	1,072			
	21-25	83	3,30	,23	Toplam	404,667	374				
	26>	67	3,44	,91							
Genel sosyal adalet liderliği	1-10	80	3,62	,83	Gruplararası	5,069	3	1,690	2,29	,07	-
	11-20	135	3,32	,82	Grupiçi	272,718	371	,735			
	21-25	83	3,39	,92	Toplam	277,787	374				
	26>	67	3,36	,74							

*p<0,05 1.1-10 yıl 2.11-20 yıl 3.21-25 yıl 4.26 yıl ve üzeri

Tablo 6'da görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının kıdemlerine göre analizi sonucunda eleştirel bilinç boyutunda ($F_{(3-371)} = 1,38$; $p > 0,05$), katılım boyutunda ($F_{(3-371)} = 2,12$; $p > 0,05$) ve genel sosyal adalet liderliğinde ($F_{(3-371)} = 2,29$; $p > 0,05$) anlamlı farklılık görülememiştir. Ancak destek boyutunda ($F_{(3-371)} = 3,17$; $p < 0,05$) anlamlı fark görülmüştür. Post Hoc TUKEY analizi neticesinde destek boyutunda farkın 1-10 yıl kıdemi olanlarla ($\bar{X}_{1-10} = 3,62$) 11-20 yıl kıdemi olanlar ($\bar{X}_{11-20} = 3,30$) arasında ve 1-10 yıl kıdemliler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt

boyutları ve genel algılarının kıdemlerine göre eleştirel bilinç ve katılımcılık ile genel sosyal adalet liderliği algılarının farklılık göstermediği ancak desteklemede 1-10 yıl kıdemi olanların daha yüksek destek sağladıkları söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının medeni duruma göre t testi bulguları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutları Algılarının Medeni Duruma Göre t Testi Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Destek boyutu	Evli	309	3,38	,80	373	-1,72	,08
	Bekar	66	3,57	,74			
Eleştirel bilinç boyutu	Evli	309	3,36	,88	373	-1,72	,08
	Bekar	66	3,60	,85			
Katılım boyutu	Evli	309	3,43	,95	373	-1,46	,14
	Bekar	66	3,63	,94			
Genel sosyal adalet liderliği	Evli	309	3,38	,87	373	-1,78	,07
	Bekar	66	3,59	,77			

* $p < 0,05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları algılarının medeni durumlarına göre destek boyutunda ($t_{(373)} = -1,72$; $p > 0,05$), eleştirel bilinç boyutunda ($t_{(373)} = -1,72$; $p > 0,05$), katılım boyutunda ($t_{(373)} = -1,46$; $p > 0,05$) ve genel sosyal adalet liderliğinde ($t_{(373)} = -1,78$; $p > 0,05$) farklılık görülebilmiştir. Buna göre yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları algılarının medeni durumlarına göre bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının kariyerlerine göre Anova testi bulguları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutları Algılarının Kariyerlerine Göre Anova Testi Bulguları

	Kariyer	N	$\bar{X}$	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Destek boyutu	Öğretmen	105	3,53	,81	Gruplararası	6,579	2	3,289	5,26	,00*	1-2;
	U.Öğrt.	217	3,30	,82	Grupiçi	232,232	372	,624			2-3
	Başöğrt.	53	3,63	,54	Toplam	238,811	374				
Eleştirel bilinç boyutu	Öğretmen	105	3,43	,65	Gruplararası	6,261	2	3,130	3,08	,04*	2-3
	U.Öğrt.	217	3,32	,78	Grupiçi	378,043	372	1,016			
	Başöğrt.	53	3,70	,60	Toplam	384,304	374				
Katılım boyutu	Öğretmen	105	3,55	,73	Gruplararası	4,285	2	2,143	1,99	,13	-
	U.Öğrt.	217	3,37	,74	Grupiçi	400,382	372	1,076			
	Başöğrt.	53	3,65	,90	Toplam	404,667	374				

Genel sosyal	Öğretmen	105	3,49	,87	Gruplararası	5,891	2	2,946	4,03	,01*	2-3
adalet	U.Öğrt.	217	3,32	,89	Grupiçi	271,896	372	,731			
liderliği	Başöğrt.	53	3,66	,57	Toplam	277,787	374				

*p<0,05 1. Öğretmen 2. Uzman Öğretmen 3. Başöğretmen

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının kariyer durumlarına göre analizi sonucunda katılım boyutunda ($F_{(2-372)}= 1,99$; $p>0,05$) farklılık görülmediği ancak destek boyutunda ($F_{(2-372)}= 5,26$; $p<0,05$), eleştirel bilinç boyutunda ($F_{(2-372)}= 3,08$; $p<0,05$) ve genel sosyal adalet liderliğinde ($F_{(2-372)}= 4,03$; $p<0,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Farklılıkları tespit için Post Hoc TUKEY analizi yapılmış ve neticesinde destek boyutunda farkın öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{ö}}=3,53$) uzman öğretmenler ($\bar{X}_{\text{UÖ}}=3,30$) ve uzman öğretmenlerle ($\bar{X}_{\text{UÖ}}=3,30$) başöğretmenler ($\bar{X}_{\text{BÖ}}=3,63$) arasında farklılık olduğu ve farkın öğretmenler ve başöğretmenler lehine yüksek uzman öğretmenler aleyhine ise düşüktür.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevreye göre t testi bulguları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutları Algılarının Okulun Bulunduğu Sosyo Ekonomik Çevreye Göre t Testi Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Çevre	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Destek boyutu	Alt	72	3,38	,90	373	-,43	,66
	Orta	303	3,42	,77			
Eleştirel bilinç boyutu	Alt	72	3,22	,77	373	-1,71	,08
	Orta	303	3,44	,98			
Katılım boyutu	Alt	72	3,30	,88	373	-1,46	,141
	Orta	303	3,50	,99			
Genel sosyal adalet liderliği	Alt	72	3,31	,97	373	-1,17	,24
	Orta	303	3,44	,83			

* p<0,05

Tablo 9’da görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları algılarının okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevreye göre destek boyutunda ($t_{(373)}= -,43$; $p>0,05$), eleştirel bilinç boyutunda ($t_{(373)}= -1,71$; $p>0,05$), katılım boyutunda ($t_{(373)}= -1,46$; $p>0,05$) ve genel sosyal adalet liderliğinde ($t_{(373)}= -1,17$; $p>0,05$) farklılık görülememiştir. Buna göre yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevreye göre bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık göstermediği ve algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının göreve göre t testi bulguları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutları Algılarının Göreve Göre t Testi Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	Görev	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Destek boyutu	Öğretmen	317	3,40	,77	373	-,94	,34
	Yönetici	58	3,51	,90			
Eleştirel bilinç boyutu	Öğretmen	317	3,39	,98	373	-,46	,64
	Yönetici	58	3,46	,96			
Katılım boyutu	Öğretmen	317	3,48	,94	373	,74	,45
	Yönetici	58	3,37	,70			
Genel sosyal adalet liderliği	Öğretmen	317	3,40	,85	373	-,53	,59
	Yönetici	58	3,47	,89			

* $p < 0,05$

Tablo 10'da görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları algılarının göreve göre destek boyutunda ($t_{(373)} = -,94$; $p > 0,05$), eleştirel bilinç boyutunda ($t_{(373)} = -,46$; $p > 0,05$), katılım boyutunda ($t_{(373)} = ,74$; $p > 0,05$) ve genel sosyal adalet liderliğinde ($t_{(373)} = -,53$; $p > 0,05$) farklılık görülememiştir. Buna göre yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının göreve göre bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık göstermediği ve algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının ilçeye göre t testi bulguları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği Alt Boyutları Algılarının İlçeye Göre t Testi Bulguları

Ölçek ve alt boyutları	İlçe	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Destek boyutu	Pamukkale	53	3,18	,78	373	-2,27	,02*
	Merkezefendi	322	3,45	,79			
Eleştirel bilinç boyutu	Pamukkale	53	3,32	,87	373	-,66	,50
	Merkezefendi	322	3,42	,99			
Katılım boyutu	Pamukkale	53	3,54	,95	373	,56	,57
	Merkezefendi	322	3,45	,61			
Genel sosyal adalet liderliği	Pamukkale	53	3,28	,90	373	-1,25	,21
	Merkezefendi	322	3,44	,85			

* $p < 0,05$

Tablo 11'de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları algılarının ilçeye göre eleştirel bilinç boyutunda ($t_{(373)} = -,66$; $p > 0,05$), katılım boyutunda ($t_{(373)} = ,56$; $p > 0,05$) ve genel sosyal adalet liderliğinde ($t_{(373)} = -1,25$; $p > 0,05$) farklılık görülememiştir. Ancak destek boyutunda ($t_{(373)} = -2,27$; $p < 0,05$) anlamlı farklılık görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında Merkezefendi ilçesinde çalışanların daha

yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Buna göre yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği eleştirel bilinç ve katılım boyutlarıyla genel algılarının ilçeye göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu görülürken Merkezefendi ilçesinde çalışanların katılımı ilgili sosyal adalet liderliği algılarının Pamukkale ilçesinde çalışanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

1) Yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliğiyle ilgili en yüksek ortalamalarının “Okulumuzun güvenliği için gerekli tedbirleri alır.” Maddesinde olmuştur. Bunu “İnanç ve görüşlerimizden dolayı baskı yapmaz.” ve “İhtiyacı olan insanlara yardım etmemiz için bizi teşvik eder.” Maddeleri izlemiştir. Bunlar yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği bakımından okul güvenliği, inanç ve görüşlere saygı ve ihtiyaç sahiplerine yardım konularında sosyal adalet liderliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. En düşük ortalamanın “Düşük gelirli arkadaşlarımızı korur.” Maddesinde ve “Orta” derecede olduğu ve düşük gelirli arkadaşların korunmasında da orta seviyede sosyal adalet liderliğini sergiledikleri soncuna ulaşılmıştır. Maddelere katılımlar bakımından okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliğini orta ve yüksek düzeylerde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal adalet liderlikleri algıları düşük ve çok düşük olmadığı gibi çok yüksek de değildir. Bu durum son derece iyi ve olumlu bir gelişmedir. Öğretmen ve yöneticilerin bu alanda yeterliklerinin arttırılması gerektiği (Arslan, 2019); okul yöneticileri ve öğretmenlerin liderlik becerileriyle sosyal adalet bilgi ve birikimlerinin senkronize halde kullanımıyla eğitimde sosyal adaleti sağlama çalışmalarının daha iyi sonuç vereceği (Eryılmaz, 2020; Özdemir, 2017; İnce, 2017) çalışmalarda vurgulanmıştır. Bulguların bu anlamda eğitimin kalitesini arttırmada, sosyal barışa katkı sağlamada, kapsayıcı ve kuşatıcı eğitimi desteklemede olumlu katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

2) Yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutlarında en yüksek düzey “Katılım” boyutundadır. Bunu “Destek” boyutu “Yüksek” ve “Eleştirel bilinç” boyutu “Orta” derecede izlemiştir. Genel sosyal adalet liderliği algısı ise “Yüksek” düzeydedir. Yönetici ve öğretmenlerin katılım ve destek düzeylerinin yüksek olduğu görülürken eleştirel bilinç seviyelerinin orta düzeydedir. Genel olarak sosyal adalet liderliği algılarının yüksek olduğu ve bu durumun eğitim örgütleri açısından önemli bir avantaj olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda sosyal adaletin, dağıtıcı, tanıyıcı ve katılımcı olmak üzere üç boyut kapsamında ele alınan bir kavram olduğu (Önen, 2014)

düşünüldüğünde bulguların bunları kapsadığı ve son derece önemli olduğu görülmektedir. Eğitimin toplumsal yapılarda sosyal adaletin tesis edilmesinde çok büyük etkiye (Gören, 2019) sahip oluşu ve eğitimde sosyal adaletin bu bulgulara göre sağlanmasında avantajlı bir durumun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3) Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının kişisel özelliklere göre yaş, medeni durum, okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevre, görev ve ilçeye göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, kıdem ve kariyer durumuna göre ise anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları algılarının cinsiyete göre bütün boyutlarda ve genel olarak erkeklerin ortalamalarının kadınlardan yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni sosyal adalet liderliğiyle ilgili erkeklerin kadınlara göre daha önde olmaları ve duyarlıklarının yüksek olması olabilir.

Sosyal adalet liderliği alt boyutlarından destekleme boyutunda kıdemleri 1-10 yıl olanların 11-20 yıl kıdemlilerden daha yüksek destek sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni meslekte yeni olanların destekleme konusunda duyarlıklarının daha yüksek olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal adalet liderliği alt boyutları ve genel algılarının kariyer durumlarına göre destek, eleştirel bilinç boyutlarıyla genel sosyal adalet liderliği algılarında öğretmenlerle uzman öğretmenler ve uzman öğretmenlerle başöğretmenler arasında anlamlı fark olduğu ve farkın öğretmenler ve başöğretmenler lehine yüksek uzman öğretmenler aleyhine düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ve başöğretmenlerin uzman öğretmenlerden daha yüksek destek, eleştirel bilinç ve genel sosyal adalet liderliği algılarını taşımalarının nedeni öğretmenlerin mesleki olarak yeni olmaları ve başöğretmenlerin ise tecrübeli ve kıdemli olmalarından kaynaklanabilir. Uzman öğretmenlerin arada olmaları farklılığın nedeni olarak görülebilir.

Eğitimde sosyal adaletin cinsiyet, kıdem ve kariyer durumuna göre farklılık göstermesi kişisel tercih ve yönelimlerin yanı sıra kişisel farklılıklardan da kaynaklanmaktadır.

Öneriler

1) Öğretmen ve yöneticilerin sosyal adalet algılarını çok yüksek seviyeye çıkarmak için çalışmalar yapılabilir.

- 2) Öğretmen ve yöneticilerin sosyal adalet algılarının eleştirel bilinç boyutunun geliştirilmesi amacıyla çeşitli faaliyetler yapılabilir.
- 3) Öğretmen ve yöneticilerden sosyal adalet algılarının bütün boyutlarda ve genel olarak erkeklerin daha yüksek çıkma nedenleri nitel ve derinlemesine görüşme ile araştırılabilir.
- 4) Öğretmen ve yöneticilerin sosyal adalet bağlamında destek ile ilgili olarak kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin daha yüksek çıkma nedeni derinlemesine araştırılabilir.
- 5) Öğretmen ve yöneticilerin sosyal adalet algılarının kariyer planlamalarına göre uzman öğretmenlerin seviyelerinin normal öğretmenler ve başöğretmenlerden daha düşük çıkma nedenleri araştırılabilir.
- 6) Eğitimde sosyal adalet ile ilgili öğrenci, veli ve diğer paydaşların da görüşleri araştırılabilir. Sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Alpaslan, E., & Kartal, S. (2020). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 14-31.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde fırsat eşitliği sağlanmasında okul liderlerinin rolü. *Alanyazın*, 1(1), s.47-57.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi
- Brooks, J., Gaetane, J., Normore, A. & Hodgins, D. (2007). *Journal of School Leadership*, 17, 378-408.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Cohen, E. and R. Lotan, (1995) Producing equal status interaction in the heterogeneous classroom. *American Educational Research Journal*, 32, (1), s.160
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. 8. Baskı. Pegem. s.230-245
- Çolak, M., (2015). *Çalışma Hayatında Liderlik*, Bursa: Ekin Yayınları.
- Diş, O. ve Akbaşlı, S. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Eryılmaz, E. (2020). John Rawls'un İnsaf Olarak Adalet Teorisi'nin Eleştirel Bir Değerlendirmesi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*. Güz (30) s.223-240.
- Fraser, K. (2012). *Exploring the leadership practices of social justice leaders at urban charter schools*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations & Theses Global (1040871002) veri tabanından erişildi.
- Furman, G. C. & Shields, C. M. (2003). How can educational leaders promote and

support social justice and democratic community in schools? Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, USA.

- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güçlü, N., & Koşar, S. (2016). Eğitim yönetiminde liderlik. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Hackman, H. W., & Rauscher, L. (2010). A pathway to access for all: exploring the connections between universal instructional design and social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 37(2), pp.114-123.
- İnce, M. (2017). Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19 (1), s.294-319. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziuiibfd/issue/36470/417292>
- Kalaycı, Ş. (2016). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil.)
- Karasar, N.: (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 35. baskı, Ankara, Nobel Akademi Yayıncılık.
- Münüsoğlu, H. (2020). Eğitimin Kültürel Temelleri. Zeliha Nilüfer Nahya (Ed.) *Eğitim Antropolojisi*. Nobel, s.152
- North, C. (2008). What is all this talk about “social justice”? Mapping the terrain of education’s latest catchphrase. *Teachers College Record*, 110 (6), s.1182-1206.
- Önen, E. (2014). Öğrencinin Okula Bağlılığı Ölçeği: Türk Ortaokul ve Lise Öğrencileri İçin Uyarlama Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 5 (42), s.221-234
- Özdemir, M. (2017). Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), s.267-281.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler*. Anı Yayıncılık. s.40-41,222
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), s.221-258.
- Tosun, A., Ay, M. H. ve Koçak, S. (2020). Yönetici gözüyle dezavantajlı okullar: sosyal adaletin sağlanması için çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 980-999. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.9m
- Wade, R. C. (2001). Social action in the social studies: From the ideal to the real. *Theory Into Practice*, 40(1), 23-28.
- Zhang, Y., Goddard, J. T. & Jakubiec, B. A. E. (2018). Social Justice Leadership in Education: A Suggested Questionnaire. *Research in Educational Administration and Leadership*, 3 (1), s. 57-59. DOI: 10.30828/real/2018.1.

Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Algıları*

Tuğba YÖRÜK, Figen TURAN^b

Yükleme: 14.03.2024; Kabul: 25.05.2024; Yayınlanma: 02.05.2024

Özet

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama süreçlerine ilişkin algıları ve bunun kişisel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği bu araştırmanın konusudur. Araştırma nicel ve tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Pamukkale, Merkez efendi ve Honaz ilçelerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleri "Seçkisiz örnekleme" yöntemiyle seçilerek 301 katılımcıdan veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgiler", "Okullarda Stratejik Planlama Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Stratejik planlama alt boyutlarına yönelik seviyelerinin bütün boyutlar ve genel olarak orta düzeydedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama ve alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim seviyelerine göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, yaş, çalışma Pozisyonu, medeni durum, branş, çalıştığı ilçe ve stratejik planlama ve uygulama ile ilgili eğitim alma durumlarına göre ise farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyetlerine göre kadınlara göre erkeklerin bütün boyutlarda ve genel olarak daha yüksek ortalamalara sahip oldukları saptanmıştır. Yaşa göre bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık görülmüştür. Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu, stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutları ile genel olarak yaş arttıkça ortalamaların düştüğü görülür iken stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ise tam zıddı şekilde olmuş ve yaş arttıkça ortalamalar düşmüştür. Çalışma pozisyonuna göre stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda okul yöneticilerinin ortalamalarının öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Medeni durumlarına göre kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu, stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu ile genel olarak bekarlar evlilerden daha yüksek ortalamalara sahip iken stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ise tam zıddı şekilde evlilerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. branşlarına göre kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu, stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutlarıyla genel olarak branşı sınıf ve branş öğretmeni olanlar lehine farklılık görülürken stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ise tam ters olarak branşı okulöncesi öğretmeni olanlar lehine farklılık görülmüştür. Çalıştıkları ilçeye göre kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu ve ölçek genelinde Merkezefendi'de çalışanlar lehine, stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutunda ise Pamukkale ve Merkezefendi'de çalışanlar lehine yüksektir. Stratejik planlama ile ilgili eğitim alma durumuna göre stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutunda ve ölçek genelinde stratejik planlama ile ilgili eğitim alanlar lehine yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler:

Okul, yöneticiler, öğretmen,
stratejik plan, planlama

Denizli, Türkiye
0009-0006-5130-3134

Denizli, Türkiye
0009-0007-6611-9126

* Birinci yazarın yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi

Strategic Planning Perceptions of School Administrators and Teachers

Abstract

The subject of this research is the perceptions of school administrators and teachers regarding strategic planning processes and whether these differ according to their personal variables. The research was conducted in a quantitative and survey model. In the research, school administrators and teachers working in Pamukkale, Merkez Efendi and Honaz districts of Denizli province in the 2021-2022 academic year were selected by the "random sampling" method and data were collected from 301 participants. The data collection tool used in the research consists of two parts: "Personal Information" and "Scale for Evaluation of Strategic Planning Applications in Schools".

Keywords:

School, administrators, teacher,
strategic plan, planning

The levels of strategic planning sub-dimensions are at medium level in all dimensions and in general. It has been determined that the perceptions of school administrators and teachers towards strategic planning and its sub-dimensions do not differ according to their education level, but they differ according to gender, age, working position, marital status, branch, district they work in and whether they receive training on strategic planning and implementation.

According to the gender of school administrators and teachers' perceptions of strategic planning sub-dimensions, it was determined that men had higher averages in all dimensions and in general than women. Differences were observed in all dimensions and in general according to age. While it is seen that the averages decrease as the age increases in terms of the suitability of the institutional structure to strategic planning, strategic plan preparation and implementation process dimensions, the opposite happened in the dimension of the problems encountered in strategic planning applications and the averages decreased as the age increased. It has been determined that the average scores of school administrators are higher than teachers in terms of problems encountered in strategic planning applications according to their working position. While singles generally have higher averages than married people in terms of the suitability of the corporate structure for strategic planning according to their marital status, strategic plan preparation and implementation process, it has been observed that married people have higher averages in the dimension of problems encountered in strategic planning applications. While there was a difference in favor of those whose branches were classroom and branch teachers in terms of the suitability of the institutional structure for strategic planning and the strategic plan preparation and implementation process according to their branches, on the contrary, there was a difference in favor of those whose branches were preschool teachers in terms of the problems encountered in strategic planning applications. According to the district where they work, the suitability of the corporate structure to strategic planning and scale is high in favor of employees in Merkezefendi, and in the dimension of strategic plan preparation and implementation process, it is high in favor of employees in Pamukkale and Merkezefendi. According to the status of receiving training on strategic planning, it was found that the ratio in the strategic plan preparation and implementation process dimension and across the scale was higher in favor of those who received training on strategic planning.

Denizli, Türkiye
0009-0006-5130-3134

Denizli, Türkiye
0009-0007-6611-9126

Giriş

Eğitim kurumlarının diğer kurumlardan farklı bir yapısı olduğu ve bireye dayalı yönünün çok olduğu bilinmektedir. Eğitim kurumlarının bu farklı durumu yönetim, planlama, uygulama-yürütme ve sonuçlarının değerlendirilmesinde diğer kurumlardan farklı uygulamaları gerektirmektedir. Resmi kurumlarda 5 yıl aralıklarla yapılması gereken stratejik planların MEB'e bağlı bütün kurumlarda yapılması istenmektedir. Bununla birlikte bu planları yapan, uygulayan, değerlendiren ve revize eden ekiplerin yeterliği ise belirsiz olduğu gibi bu planlara yönelik görüşler de farklılık göstermektedir. Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik plan algıları araştırılmıştır.

Stratejik Planlama ve Uygulama

Stratejik yönetim ile stratejik planlamalara yönelik açıklamalarda bulunmanın öncesinde plan, planlama, strateji ve yönetim kavramlarına ilişkin bilgiler verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Planın, en genel ifade ile bir karar olduğu söylenebilir. Planlar, gerçekleştirilmeleri düşünülen ya da arzu edilen işler ya da eylemlerin ne şekilde ve hangi mecralarda gerçekleştirildiğinde hedeflenmiş olan neticelere erişilebileceğini işaret eden araçlar olarak tanımlanabilir (Ülgen ve Mirze, 2004). Planlama, amaçların saptanması, bu amaçları gerçekleştirebilmek adına farklı yöntemlerin ele alınma süreci şeklinde ifade edilmektedir (Eren, 1987). Planlamaların yapılmasındaki amaç, hedefleri yakalayabilmek adına tatbik edilecek seçeneklere ilişkin incelemeler yapılması ve nihayetinde en büyük faydaya sahip olan seçeneğin tercih edilmesidir.

Planlamaların kapsamında, planlarla ortaya konmuş olan hedeflere ilişkin hazırlıklar yer almaktadır. Planlamaların, elde bulunmakta olan kaynakların en doğru ve en verimli biçimde kullanılabilmesine yönelik parçalar oldukları ifade edilmektedir. Planlama aşamalarında, yapılacak olan faaliyet ve eylemlerle uygunluğa sahip kaynakların mevcutta bulunup bulunmadıklarının tespiti yapılır, mevcutta bulunan kaynakların amaçlar doğrultusunda mümkün olabilecek en etkili şekilde kullanılabilmesi için programlar tertip edilir. Planlamanın, objektif ve çok boyutlu bakış açılarını gerektirdiği göz ardı edilmemelidir (Özer ve Bozkurt, 2017). Gelecekle alakalı bir yapı arz eden planlamalar; amaçlar, eylemler, karar mekanizmaları ve harcama türleri biçimindeki unsurlardan meydana gelmektedir (Ergen, 2013). Stratejiye ise kavramsal bakımdan inceleme yapıldığında, iki farklı anlamı görebilmek mümkün durumdadır. Bu anlamların birincisi "stratum" çizgi, yol anlamına gelen Latince karşılığı; ikincisiyse eski bir Yunan komutanı olarak bilinen Strategos'un adına karşılık gelmekte olan ve bahsi

geçen komutanın mesleki anlamdaki becerileri ve bilgi birikimlerine işaret eden anlam olarak karşımıza çıkmaktadır (Eren, 1987). Bu kavram ilk olarak MÖ. 500’lü yıllar içerisinde ortaya çıkmış bir kavram olarak ele alınmaktadır. Çinli düşünür SunTzu tarafından kaleme alınan “Savaş Sanatı)” isimli eser içerisinde, strateji kavramının ilk kez kullanıldığı dikkat çekmektedir. Osmanlı Devri’nde strateji kavramı “Sevkülceş” sözcüğü ile kullanılmıştır. Bu sözcük, siyaset doğrultuda belirlenmiş olan amaçlara ulaşmada askeri güçlerin kullanılma sanatı manasına karşılık gelmektedir (Ünalı, 2007).

Açıklamalardan da anlaşılacağı strateji, kökeni bir hayli eskiye dayanmakta olan, hem siyasi hem de askeri mecralarda kullanılan bir kavram durumundadır. Geçen her yıl ile birlikte kullanılma alanında genişlemeler oluşan bu kavram, kurum ve kuruluşlar adına da son derece mühim bir unsur olarak literatür içerisindeki yerini almıştır. Örgütsel bazda strateji kavramı kurumların sahip oldukları misyonları geliştirme, iç ve dış güçleri kullanarak kurumlara vizyonlar getirebilme, hedefler odaklı kararlar verebilme ve söz konusu bu kararları uygulamaya sokma süreçlerini strateji şeklinde tanımlanabilir.

Stratejinin bir plan olduğu unutulmamalıdır. Stratejiler, birer yön, birer rehber, gelecek dönemlere ilişkin eylemler, mevcut durumda bulunulmakta olan noktalardan ileri boyutlara ulaşabilmek için birer yol oldukları ifade edilmektedir. Örgütsel yapıların geçmişteki tutum ve eylemlerini göz önünde bulundurarak geleceğe yönelik planlar yapmalarıdır. Strateji, örgütsel yapı unsurlarına kaynaklar ve yeterlilikler bakımından rekabet avantajları sunmakla birlikte çok daha farklı olanaklar sunmaktadır. Örgütsel stratejiler gerek iç dinamik unsurlarından gerekse de dış çevrelerden etki görebilmektedir. Bu bağlamda paydaşların tamamının, stratejiler üzerinde belli oranlarda etki sahibi olduklarını ifade etmek mümkündür.

Yönetime ilişkin tanımlama yapmak gerekirse, kavramsal bakımdan evrensel bir tanımlama olduğu söylenebilir. Yönetim mekanizmalarının temel uğraş alanlarının insan olduğu dile getirilmektedir. İnsan, nerede ve ne zaman ne yapabileceğine yönelik tahmin yürütülmesi son derece zor olan bir varlıktır. Kendisi haricindeki bireyler ile sürekli ilişkiler ve etkileşimler içerisinde bulunmaktadırlar. İnsan faktörünün örgütsel yapılar içinde beşerî kaynaklar şeklinde yer aldıkları ifade edilmektedir. Beşerî kaynak durumundaki bireylerin, diğer kaynaklar ile etkili bir şekilde ilişkilendirilmesi sureti ile örgütsel hedeflerin yakalanmasına yönelik süreçler yönetim şeklinde tanımlanmaktadır (Güçlü, 2003). Yönetimin, üç aşamadan geçmek kaydı ile bugün kabul görmekte olan haline ulaştığını ifade edebiliriz. Bahsi geçen bu gelişim dönemleri, örgütsel yapıların daha yoğun bir şekilde önemsendiğinin görüldüğü klasik yaklaşım dönemiyle başlangıç

yapmaktadır. Bu yaklaşımın bir sonraki hali insan faktörüne daha büyük anlam yükleyen ve insan faktörünü önemseyen neo-klasik yaklaşım dönemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu gelişim dönemlerinin son evresi olarak da örgütlerin çevresel yapılarının da örgütlerin varoluşlarında etkin rol oynadıklarının idrak edildiği ve önemli görüldüğü modern yaklaşım döneminin geldiği görülmektedir. 1970'li yıllarda modern yaklaşım döneminde, sistem yaklaşımı ile durumsallık yaklaşımını öne çıkarmıştır. Stratejik yönetimin ise bahsi geçen bu iki yaklaşım türünün beraber uygulanmaları neticesinde ortaya çıktığı dile getirilmektedir. Çevre unsurlarının mevcut yönetim süreçleri içerisinde dahil edilmeleri sonucunda stratejik yönetim kavramının meydana gelmesinin sağlandığı ifade edilebilir (Dalay, 2015).

Stratejik yönetim kavramına örgütsel yapılar ve yönetimler gibi mecralarda başvurulmaya başlamasının, 1950'li yıllardan sonra gerçekleştiği görülmektedir. 1960'lı yıllar itibarı ile, toplumsal yapıların ve pazarlama faaliyetlerinin hızla gelişim göstermesi, yönetsel açıdan son derece radikal değişimler oluşmasını da beraberlerinde getirmişlerdir. Ürünlerin pazarlama metotları, bireylerin arzuları ve gereksinimlerine ilişkin olarak gerçekleştirilen çalışmaların, rekabet ortamlarıyla yönetsel faaliyetler ve eylemler hususunda stratejik düşünmeyi ve davranmayı adeta zorunlu hale taşımaya başladığı dikkat çekmektedir. 1970'li yıllar ile beraber, daha da büyüyen rekabet ortamları, bahsi geçen bu rekabetçi anlayış karşısında ayakta kalma çabasında bulunan örgütsel yapılar adına stratejik politikaların üretilme zorunluluğunu hissettirmeye başlamıştır. Bu sayede, strateji teriminin, yönetim faaliyet ve eylemleri içinde kendisine yer bulduğu ifade edilmektedir (Güçlü, 2003).

ABD'de faal durumda olan belli başlı işletmelere ait yönetsel süreçleri ve karşı karşıya kalınan küresel değişimlerin sonrasında oluşan politikalarına ilişkin incelemelerde bulunan Alfred D. Chandler, 1960'lı yıllarda yazmış olduğu eserinde, stratejik yönetim kavramına son derece mühim bir katkı sağlamıştır. O dönemde gerçekleştirdiği çalışmaları ile öne sürdüğü strateji ve yönetim hakkındaki kavramların, bu dönemin sonrasındaki yirmi yıllık süreçte stratejik yönetim kavramının bugüne gelebilmesinde çok büyük yardımlarının olduğu rahatlıkla belirtilebilir. 1980 yılı içerisinde, yine Amerika'da yayınlanmış olan bir araştırmada, stratejik yönetim kavramının açıklamaları yapılmış, bu tarih itibarı ile çevre faktörü söz konusu kavramın içine dahil olmuştur. Bununla beraber bu tarih, kamu mecralarında stratejik yönetim faaliyetlerinin görülmeye başladığı tarih olarak da kayıtlara geçmiştir. Stratejik yönetim uygulama ve faaliyetleri ile örgütsel değerlendirme unsurları birlikte ele alınarak,

belirlenmiş olan hedeflere yönelik, sistemli ve bunun yanı sıra uzun vadeye yayılmış planlamaların yapılması mümkün olmuştur (Yılmaz, 2019). Örgütsel yapıların stratejik yönetim anlayışını özümsemeleri ve bu anlayışa uygun uygulamalar yapmaları, herhangi bir zaman diliminde karşı karşıya kalınabilecek her türden krize ya da riskli duruma hazırlıklı olunabilmesini mümkün kılmaktadır. Herhangi bir stratejiye sahip olmayan kurum ve kuruluşlar, rotasız bir şekilde suda yürüyen gemilere benzetilmektedir. Bu gemilerin olumsuz hava koşullarında karşılaşılabilecekleri ilk dalgada yönlerini kaybetmelerinin kaçınılmaz olduğu açıktır (Acar, 2003).

Stratejik yönetim süreçleri, temel olarak üç basamak dahilinde ele alınmaktadır. Bu basamaklar; stratejik planlama, planların uygulanması ve sonuçlara yönelik değerlendirme ve denetlemeler yapılması olarak sıralanmaktadır. Stratejik planlamanın, stratejik yönetim olgusunun temel taşı olduğunun altı önemle çizilmektedir. Buna karşın stratejik planlamaların, diğer yönetim süreçleri ile bütünleşmesinin sağlanması son derece büyük bir öneme sahiptir. Bunun sebebi süreçlerin birbirlerini tamamlamaları ve uygulamaların mümkün hale getirilebilmesidir.

Stratejik yönetim, kurum ve kuruluşların misyonlarını, vizyonlarını, aksiyonlarını ve stratejilerini kapsamakta olan son derece kapsamlı yapılara karşılık gelmektedir. Başka bir tanımlama kapsamında stratejik yönetim; kurumlar ile kuruluşların stratejik amaçlarına ve hedeflediklerine ulaşabilmek adına benimsedikleri karar geliştirme süreçleri şeklinde ifade edilmektedir (Sarıpınar, 2017). Bu süreçler bir hayli dinamik ve katılımcı yapılar arz etmektedirler. Stratejik yönetim faaliyetleri, örgütsel yapı unsurlarının iç mekanizmalarındaki güçlü ve zayıf yanlar, dış çevrelerinde mevcut bulunan fırsatlar ve tehdit unsurlarının saptanıp çözümlemelerinin yapılması; ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda stratejik planların oluşturulma, uygulanma ve değerlendirme çalışmalarıdır (Söyler, 2007).

Stratejik yönetim olgusunun en temeldeki işlevi, kurumsal misyonları göz önünde bulundurmak sureti ile amaçların saptanması ve söz konusu amaçlar doğrultusunda verilecek olan kararların uygulanması olduğu ifade edilmektedir. Kurum ve kuruluşların neleri ne şekilde yapmaları, hangi noktalara varmayı arzu ettiklerine ilişkin kararlar alınması stratejik yönetim süreçlerini ifade etmektedir. Örgütsel yapı unsurlarının başarı elde edebilmeleri üzerinde etkisi bulunan yönetsel faaliyetler bütünü, stratejik yönetim olarak tanımlanmaktadır (Özer ve Bozkurt, 2017). Örgütsel yapıların modern kararlar çerçevesinde yönetilebilmeleri, değerlendirme faaliyetlerinin bütüncül bir biçimde gerçekleştirilebilmesi, stratejik yönetim olgusunun etkili ve doğru

bir şekilde uygulanması ile sağlanabilmektedir. Stratejik yönetimlerin en temel amacı, örgütsel yapılar içerisinde modern yapıların benimsenip, şeffaflığa ve hesap verilebilir işleyişlere ulaşmalarını sağlayabilmektir (Erçetin, 2019).

Bonsu (2019), etki düzeyi yüksek stratejik yönetim uygulamalarının, kurum ve kuruluşların sürdürülebilirliklerinin ve rekabet avantajlarının belirleyicisi olduğunu ifade etmektedir. Stratejik yönetim olgusunun temel amacı, diğer kurum ve kuruluşlar ile rekabet edilebilmesidir. Bir işletme ya da kurumda stratejik yönetim anlayışını benimsemiş olan stratejik yöneticilerin aşağıda sıralanmış olan soruları göz önünde bulundurmaları beklenmektedir:

1. Kimler müşterimiz değil ve onları nasıl müşterimiz yapabiliriz?
2. Mevcuttaki müşteri potansiyelimizi nasıl muhafaza etmekteyiz?
3. Halihazırdaki ürünlerimizi ve hizmetlerimizin kalitelerini ne şekilde yükseltebiliriz ya da yeni ürünler ve hizmetler sunabilmek için ne gibi çalışmalar gerçekleştirebiliriz?
4. Yeni pazarlara hangi yollarla giriş yapabiliriz?
5. Pazarın lideri ya da öncüsü olabilmek adına ne yapmalıyız?
6. Fiyatlarda nasıl düşüş sağlayabiliriz ve müşterilerimiz için hangi değerleri oluşturabiliriz?
7. Maliyetlerimizi nasıl düşürebiliriz, mevcut kalitemizde düşüş yaratmadan neler yapabiliriz?
8. Becerikli ve iş tutkusu olan bireyleri işletmemize çalışan olarak almak için neler yapabiliriz?
9. Mevcuttaki kaynaklarımızı nasıl iyileştirebiliriz ya da alternatif kaynaklara nasıl ulaşırız?
10. Toplumsal refah düzeyini nasıl iyileştirebiliriz?

Stratejik yönetim anlayışın egemen olduğu işletme kurumlarda, öncelikli olarak içerisinde bulunulmakta olan durumların ortaya koyulabilmesi anlamında belli başlı soruların sorulduğunu görmek mümkündür. Bunun sonrasında, işletme ve kurumların daha da ileriye götürülebilmesine yönelik cevapların arandığı gözlenebilmektedir. Pek tabii ki bu süreçlerin, paydaş unsurlarla yürütülebileceğinin bilincini taşıyan yöneticiler, çalışan personellerin seçimlerine yönelik ölçütler geliştirerek yüksek düzeyli başarıya ve verim düzeylerine ne şekilde erişilebileceğine ilişkin sorgulamalar yapmaktadırlar. Gelişim süreçleri içerisinde son derece mühim unsurlar olarak karşımıza çıkmakta olan kaynakların, ek kaynaklar ile beslenmelerine ilişkin yapılabilecek faaliyetlerin de sorgulanması gerekmektedir. Netice itibarı ile çevrelerinden kopuk bir şekilde

mevcudiyetlerini sürdüremeyen işletme ve kurumların, toplumsal kalkınmalara sunacakları katkılar da söz konusu süreçler kapsamında göz ardı edilmemektedir.

Çoban (2007), strateji kavramını yönetsel anlam kapsamında kullanmanın yalnızca planlamalar ile mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda stratejik planlamalara yönelik olarak şunların söylenmesi mümkündür:

- * Yönetsel planlama modelleridir.
- * Karar verme araçlarıdır.
- * Ansızın gerçekleşen durum ve olaylar karşısında, süreçlere uyum sağlayabilmek için yatırımlarda bulunmaktır.
- * Örgütsel yapıların, uzun vadede hangi noktada olmayı arzu ettiklerini belirttikleri süreçlerdir.

Stratejik planlar, disiplin ve sistemli davranışlar gerektirmekte olan yapılar arz etmektedirler. Paydaşların tamamını süreçlerin içerisinde dâhil etmeleri bakımından, demokratik yapılarının bulunduğu da dile getirmek mümkündür. Stratejik planlar, bütçeleme ve insan kaynaklarına yönelik planlamaları sağlamanın yanında, zaman odaklı değişimlere hazır olunabilmesini de mümkün kılmaktadır (Bayar, 2019). Stratejik planlama, stratejik yönetim kavramının alt unsurları arasında bulunmaktadır. Bu nedenden dolayı bahsi geçen kavram, çok daha kapsamlı modellere karşılık gelirken, stratejik planlamaysa söz konusu modeller içindeki birinci aşamaya karşılık gelmektedir. Stratejik yönetim modelleri dahilinde stratejik planların yapıldığı, kaynak yönetimlerinin gerçekleştirildiği, örgütsel yapıya ait mensupların güdüldüğü, hedeflere ilişkin planların uygulandığı, uygulama süreçlerinin izlendiği ve ortaya çıkan sonuçların detaylı değerlendirmelere tabi tutulduğu ifade edilmektedir.

Eğitimde Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlama

Eğitim, içerisinde bulunulmakta olan zaman diliminin ihtiyaç duyduğu, iş bilgisine sahip ve becerili insan gereksinimlerine cevap verebilecek çok mühim süreçleri ifade etmektedir. Söz konusu süreçler, bilgi unsurunu en doğru ve etkili biçimde, eğitim olanaklarından yararlanmakta olan bireylere iletmeyi mecbur kılmaktadır. Günümüz koşullarında hemen hemen bütün mecralarda bir hayli süratli değişimlerin gerçekleşmesi, bilginin de süratli değişimlere maruz kalmasını kaçınılmaz bir duruma sokmuştur. İletişim ve teknoloji sahalarında yaşanan gelişim ve değişimlerin yerkürenin hemen hemen bütün noktalarına tek bir tuşla erişmeyi mümkün kılarken, bilgiye de benzer kolaylıklar ile erişmeyi mümkün kıldığına altı çizilmektedir.

Dünya üzerinde söz sahibi uluslar içerisinde yer almak ve söz sahibi olmak adına

bilgili, donanımlı ve çağın gerektirdiği niteliklere sahip uluslar olma mecburiyeti bulunmaktadır. Çağımızın gerektirmekte olduğu insana, gelenekçi yönetim anlayışları ve planlama yöntemleriyle ulaşabilmenin imkan dahilinde olmaması, dönemin koşulları ile örtüşür şekilde gerçekleştirilecek eğitim yönetimlerini ve planlamalarını akla getirmektedir (Karatepe ve Kapusızoğlu, 2018).

Eğitim kurumu niteliğine sahip olan okullar, belli başlı dönemler kapsamında gerçekleştirilmesi arzu edilen hedeflere erişebilmek adına planlamalar yapmaktadırlar. Bahse konu olan bu planlamalar, eğitim etkinliklerinin planlanması, yönetimler ile denetim faaliyetlerinin planlanması ve öğretim etkinliklerinin planlanması biçiminde yürütülmektedir. Öğretim etkinliklerinin planlanması, eğitim kurumlarının içsel süreçlerine karşılık gelmektedir. Eğitim planlamaları ile eğitimlerden faydalanan bireylere kazandırılması istenen özelliklerin ve önceliklerin belirlenmesi sağlanır, mali politikalar göz önüne alınarak, kullanılması düşünülen bütçelerin planlamaları gerçekleştirilir. Bu sayede, geleceğe yönelik kararların alınması kolaylaşır (Ergen, 2013).

Ülkelere ait eğitim sistemleri, yalnızca mevcutta bulunan eğitim politikalarıyla olmakta ziyade, istihdama yönelik politikalarla iktisadi kalkınma planları ile yakından ilişkili durumdadır. Eğitimli ve kalifiye insan gücünün artış göstermesinin sonucunda, bilim, teknoloji ve ekonomi biçimindeki bütün mecralarda gelişim yaratılması, millî gelir üzerine direkt katkılarda bulunmaktadır (Karatepe, Kapusızoğlu, 2018). Bu açıdan, eğitimin her türden gelişime ve değişimlere hazırlıklı bir şekilde, stratejik beceriler ile yönetilmesinin ve planlanmasının önemi çok büyüktür. Eğitim etkinliklerinde stratejik planlamaların önemi her geçen gün artmaktadır. Hızlı bir şekilde değişmekte olan dünyada, eğitim kurumlarının da değişimlerin baskısı altında kaldığını belirlemek mümkündür. Değişim süreçlerinin getirdiklerinin, problemsiz ve yüksek verimli bir biçimde sistemin içerisine dahil olmasının, eğitimci bireylerin stratejik planlamaya yönelik pozitif algılara sahip olmalarını öncelik unsuru haline getirdiği görülmektedir.

Eğitim kurumları, millî gelişim ve ilerlemeler için son derece önemli bir temel teşkil etmektedirler. Nitekim stratejik planlama kavramının özellikleri arasında yer almakta olan, yeni durumlara hazırlıklı olmak, çevre şartlarına adapte olabilmek, beklentilere ve taleplere yanıt verebilmek, eğitim kurumları adına çok yüksek seviyede öneme sahiptir. Bu nedenden dolayı, eğitim kurumları adına stratejik planlamalar ile stratejik yönetim kavramlarının değeri tahmin edilenden çok daha büyük durumdadır (Çalık, 2003). Eğitim, farklı uzaklıktaki hedefler doğrultusunda hem kişisel hem de toplumsal bakımdan kazanımlar sunan bir sistem olarak görülmektedir. Eğitim için yapılmakta

olan yatırımlar, dar bakış açılarıyla harcama şeklinde algılansa da geniş perspektiften bakıldığı takdirde ülkenin gelişimi ile kalkınması için yapılabilecek en etkili yatırım olduğunu görmek mümkündür. Eğitim hizmetlerinden faydalanan bireylerin, çalışma yaşamına geçtiklerinde üretim faaliyetlerine ve ülkelerinin gelişimine katkıda bulunacak olmaları, kişisel ya da ülke ölçeğinde ekonomik kazanımlar yaratılmasına zemin oluşturacaktır (Gölpek, 2012).

Eğitim kurumu niteliğindeki okullar için, stratejik planlama faaliyetleri kapsamında öncelikli olarak, mevcutta bulunan sınırlı kaynaklara yönelik tespitlerin yapılması ve paydaşların faaliyetler içerisinde mümkün olabilecek en yüksek verimle kullanılmalarının hedeflendiği ifade edilmektedir. Eğitim kurumlarının, çevresel unsurlar ile toplumsal beklenti unsurlarını göz önünde bulundurmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, yönetsel planlamaların da diğer kurumların planlamalarından farklılık arz etmektedir. Eğitim planlamaları, gelecek odaklı hedefler, amaçlar ve stratejiler var etmeleri, çevresel yapılarında oluşabilecek değişimler ile gelişimlere hazır olunabilmesi bağlamında gerçekleştirilmektedir (Çekiç ve Dilber, 2020).

Eğitim kurumlarının, çevrelerinden etki görme düzeylerinin daha düşük, çevrelerine etki edebilme ve dönüştürebilme düzeylerinin ise çok daha yükseklik arz etmesi beklenmekte ve istenmektedir. Bu durumun sağlanması adına, eğitim yöneticilerince liderlik özelliklerinin etkin şekilde kullanılması gerekmektedir. Eğitim kurumu yöneticilerinin, okul ortamlarında değişim rüzgârları estirebilmeleri, gelişim odaklı planlamalar oluşturabilmeleri ve uygulamalar esnasında ekip halinde davranış sergilenmesi adına, yönetsel süreç becerilerini benimsemiş olmalarının önemi son derece büyüktür. Bu amaçların gerçekleştirilebileceği yönetim tarzınsa stratejik yönetimler olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Çağımızın gereksinimlerine cevap verebilecek etki düzeyi yüksek eğitim kurumları için stratejik planlar düzenlenmeli, hedefler doğrultusunda da uygulamaya geçirilmelidir (Gümüşçü, 2019). Konuya yönelik olarak okul öncesi dönemlere ait eğitim faaliyetlerine ilişkin araştırmalar, söz konusu eğitim faaliyetlerine yapılan yatırımların, ülke ekonomisine son derece olumlu katkılarının bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Dünya Bankası tarafından düzenlenen raporda, okul öncesi eğitim faaliyetlerine yapılan yatırımların, sonraki dönemlerde yapılacak olan yatırımlara nazaran çok daha büyük ekonomik kazanımlar getirdiği dile getirilmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilmiş olan araştırmalar kapsamında, okul öncesi eğitimlerinin önem düzeyine yönelik olarak elde edilmiş olan verilerin ışığında, bahsi geçen eğitime yatırımlar yapılmasına

yönelik karar alınarak, Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda da bu duruma yönelik hedeflerin dile getirildiği görülmektedir (Martı, 2020). Türkiye'de, eğitim kurumu niteliğinde bulunan okullar için, stratejik yönetimler ile stratejik planlama kavramlarına yer verilmeye başlanması 2006 yılı içerisinde yayımlandığı görülen Dokuzuncu Kalkınma Planı sonucunda gerçekleşmiştir. Söz konusu plan dahilinde, eğitilmiş bireylere ilişkin yapılmış olan vurguyla hayat boyu öğrenme kavramının önemine vurgu yapılırken, bunun yanı sıra eğitim faaliyetlerinin planlanmalarına ilişkin çıkarımlar yapmanın da mümkün olduğunu belirtmek gerekir. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı kapsamında farklı eğitim kademeleri adına belli başlı amaçların yer aldığı ve okul öncesi eğitimlere ilişkin eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılma hedefinin bulunduğu görülmektedir (Ergen, 2013).

Millî Eğitim Sistemi içerisinde merkeziyetçi ve hiyerarşik bir yapının bulunduğu ifade edilmektedir. Üst yönetim birimleri tarafından kararların alınması, merkezi yapı içerisinde yer almakta olan alt katmanlarca da bu kararların uygulanması beklenmektedir. Bununla birlikte alınmakta olan kararların ulusal bir boyut taşıyacak olmasından dolayı, ülkenin değişik bölgeleri içerisinde faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlar için uygulanabilir ve faydalı olmaları beklenmemektedir. Stratejik planlama uygulamalarına yönelik değerlendirme yapılması ve bakanlık eli ile oluşturulmakta olan planlamalar, eğitim kurumlarınca kurumsal stratejik planların oluşturulmalarına çok önemli katkılarda bulunmaktadır (Aslanargun, 2016). Bunun sayesinde, lokal bir şekilde gereksinimler odaklı olarak yapılmakta olan planlamalar, azami yarar gözetilerek, eğitim kurumları ve çevresel yapıları için kalkındırıcı roller yükleneceklerdir. Bundan dolayı da, dezavantaj barındıran bölgeler içerisinde eğitim olanaklarından faydalanan çocukların, eğitim kapsamında belirli bir standart yakalayabilmelerine ilişkin faaliyetler gerçekleştirilmiş olacaktır.

Eğitim kurumları içerisinde tatbik edilmesi arzu edilen stratejik plan faaliyetleri, 2010 yılı içinde Bakanlık eliyle hazırlanmış olan, "Eğitimde Stratejik Planlama Okul/Kurumlar İçin" ismi ile anılan çalışmanın rehber kabul edilmesi sureti ile yapılmaktadır. Eğitim kurumunda müdür olarak görev yapan bireyin başkan, müdür yardımcıları ve bir öğretmenle birlikte okul aile birliği başkanlığını yürüten öğrenci velisinin yönetim kurulu üyesi olarak dâhil olduğu bir üst kurulun oluşturulması gerekmektedir. Oluşturulacak olan bu ekipler, stratejik planlamaların hazırlanıp uygulanmasında aktif bir şekilde görevler üstlenmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi; Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama

süreçlerine yönelik algıları nasıldır? şeklinde belirlenmiştir.

Bu çerçevede aşağıdaki alt problemler ele alınmıştır.

1. Okul yönetici ve öğretmenlerin, stratejik planlama ve uygulamalara yönelik görüşleri ne düzeydedir?

2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama ve alt boyutlarına ilişkin algıları “Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe, Stratejik planlama ve uygulama ile ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma nicel bir çalışma olarak var olan bir durumu tespit etmeye yönelik olduğu için “betimsel tarama modelinde bir çalışma” yapılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte veya hali hazırda mevcut olan bir durumu (olay, kişi, nesne) kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir”. Genel tarama modelleri, “çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2016).

Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi, Pamukkale ve Honaz ilçelerinde görev yapan okul müdürleri, okul müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende 822 okul yöneticisi ve 6200 civarında öğretmen bulunmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek yönetici ve öğretmenler arasından “Seçkisiz örnekleme” yöntemiyle seçilen 350 katılımcıya ulaşılarak veriler toplanmıştır. Verileri girilirken eksik doldurulan, birden fazla seçenek işaretlenen, Ad soyad ve okul adı gibi bilgiler yazanlar elenerek 301 ölçek kullanılabilmektedir. Veriler ancak bu ölçeklerden elde edilmiştir.

Tablo 1.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımları

Kişisel Özellik		f	%
Cinsiyet	Kadın	205	68,1
	Erkek	96	31,9
Yaş	23-30	78	25,9
	31-35	76	25,2
	36-40	77	25,6
	41 ve üstü	70	23,3
Çalışma Pozisyonu	Okul yöneticileri	32	10,6
	Öğretmen	269	89,4
Medeni Durum	Evli	237	78,7
	Bekar	64	21,3
Eğitim Düzeyi	Lisans	216	71,8
	Lisansüstü	85	28,2

Branş	Okulöncesi	136	45,2
	Sınıf	69	22,9
İlçe	Branş	96	31,9
	Pamukkale	173	57,5
	Merkezefendi	89	29,6
	Honaz	39	13,0
Stratejik planlama ile ilgili eğitim alma	Evet	66	21,9
	Hayır	235	78,1

Tablo 1’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımı yer almaktadır. Bu tabloda da görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğunun cinsiyet olarak % 68,1’inin kadın, yaş olarak % 25,9’unun 23-30 yaşlarda ve % 89,4’ünün öğretmen olduğu görülmektedir. Medeni durum olarak % 78,7’sinin evli, % 71,8’inin lisan mezunu ve % 45,2’sinin okul öncesi branş öğretmenidir. İlçe olarak büyük kısmının 57,5’inin Pamukkale ilçesinde ve % 78,1’inin stratejik planlama ile ilgili eğitim almadığını belirttiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde okul yöneticileri ve öğretmenlere ait genel bilgiler “a) Cinsiyet, b) Yaş, c) Çalışma pozisyonu, d) Medeni durum, e) Eğitim düzeyi, f) Branş, g. Çalıştığı ilçe, h. Stratejik planlama ve uygulama ile ilgili eğitim alma durumu” olmak üzere 8 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama uygulamalarını değerlendirmelerine yönelik algılarını tespit etmek amacıyla 22 sorudan oluşan “Okullarda Stratejik Planlama Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Memduhoğlu ve Uçar (2012) çalışmasında geliştirilmiştir. Ölçek 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar: “Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu, Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu ve Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar” boyutudur.

Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu (1-5. Maddelerle), Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci (6-15. Maddelerle) ve Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu (16-22.Maddelerle) ölçülmüştür.

Ölçeğin orijinali Cronbach’s Alpha değerlerinin kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu, 88; Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu, 93 ve Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu, 87 iken genel toplam, 93 olarak ve çok yüksek değerde ölçülmüştür.

Verilerin Analizi

2021-2022 yılında Denizli ili merkez ilçeleri ve Honaz'da görev yapan öğretmenlerin ölçeğe verdiği yanıtlar SPSS 24 istatistik programında kodlanarak girilmiştir. Analizlerde bu paket programı ve toplanan veriler kullanılmıştır. Bu çalışmada toplanan verilerin güvenilirliğine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma Verilerinin Cronbach's Alpha Bulguları

	Maddeler	Cronbach's Alfa
Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu	(1-5 maddeler)	,966
Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu	(6-15 maddeler)	,982
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu	(16-22 maddeler)	,965
Ölçek genel	Maddelerin tamamı	,886

Tablo 2'de görüldüğü şekilde elde edilen verilerin Cronbach Alpha değerlerinin yüksek güvenilirlikte olduğu görülmektedir. Bu veriler kullanılarak yapılan analiz sonuçlarının güvenilir sonuçlar vereceği söylenebilir.

Verilerin normallik testi basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) analizi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Ölçek ve Alt Boyutları Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi

Alt Boyutlar ve Ölçek	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu	-,263	,012
Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu	-,518	,333
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu	1,247	,556
Ölçek genel	,198	,060

Tablo 3'te ölçek ve alt boyutlarının "Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)" analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre basıklık ve çarpıklık analizi değerlerinin -,518 ile +1,247 arasında olduğu görülmüştür. Araştırmalarda -2 ile +2 arasındaki değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu değerlendirmeye göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Anlamlılık sınamaları $\alpha = .05$ değerine göre yorumlanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin demografik özellikleri frekans ve yüzde ile verilmiştir. Verilerin

dağılımının normal dağılım analizi basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınmıştır. Karşılaştırmalarda 2'li değişkenlerde t testi, 2'den fazla değişkenlerde ise Anova testi analizi yapılmıştır. Anova testi sonucunda fark çıkması halinde ise Post HocTukeyanalizi ile karşılaştırmalar yapılarak analiz sonuçları tablolarda verilmiştir.

Bulgular

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik görüşleri ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarına ilişkin bulgular aşağıda tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Alt Boyutlarına Yönelik Algıları

	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	Düzeyi
Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu	301	2,67	,56	Orta
Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu	301	3,15	,89	Orta
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu	301	2,60	,53	Orta
Ölçek genel	301	2,86	,55	Orta

Tablo 4’te okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarına ilişkin bulgular verilmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarına ilişkin en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$ =3,15) ortalama ve “Orta” derecesiyle “Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu”na aittir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}$ =2,60) ortalama ve “Orta” derecesiyle “Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu”na aittir. “Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu”na ise ($\bar{X}$ =2,67) ortalama ile “Orta” derecesinde görüş bildirilmiştir. Ölçek geneline ise ($\bar{X}$ =2,86) ortalama ile “Orta” derecesinde görüş bildirilmiştir. Buna göre stratejik planlama alt boyutlarına öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin bütün boyutlar ve genel olarak orta derecesindedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama ve alt boyutlarına yönelik görüşleri “Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe, Stratejik planlama ve uygulama ile ilgili eğitim alma durumu” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde

belirlenmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyetlerine göre analiz bulguları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Analizi

Boyutlar ve ölçek geneli	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu	Kadın	205	2,55	,52	299	-5,30	,00*
	Erkek	96	2,91	,57			
Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu	Kadın	205	2,93	,91	299	-5,82	,00*
	Erkek	96	3,61	,10			
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu	Kadın	205	2,65	,56	299	2,56	,01*
	Erkek	96	2,48	,44			
Ölçek genel	Kadın	205	2,75	,53	299	-5,07	,00*
	Erkek	96	3,09	,53			

* $p < 0,05$

Tablo 5’te okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyetlerine göre;

Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutunda ($t_{(299)} = -5,30$; $p < 0,05$), Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutunda ($t_{(299)} = -5,82$; $p < 0,05$), Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ($t_{(299)} = 2,56$; $p < 0,05$) ve ölçek genel olarak ($t_{(299)} = -5,07$; $p < 0,05$) farklılık göstermiştir. Farklılık ilgili ortalamalar incelendiğinde kadınlara göre erkeklerin bütün boyutlarda ve genel olarak daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Dolayısıyla erkeklerin stratejik planlama seviyelerinin kadınlardan üstün olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının yaşlarına göre analiz bulguları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Alt Boyutlarına Yönelik Görüşlerinin Yaşlarına Göre Analizi

Boyutlar ve ölçek geneli	Yaş	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu	23-30	78	2,93	,60	3-297	5,41	,00*	1-2; 1-3; 1-4
	31-25	76	2,70	,53				
	36-40	77	2,56	,51				
	41 ve üstü	70	2,46	,51				
Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu	23-30	78	3,73	,78	3-297	7,81	,00*	1-2; 1-3; 1-4
	31-25	76	3,14	,84				
	36-40	77	2,89	,89				
	41 ve üstü	70	2,78	,73				
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar	23-30	78	2,31	,37	3-297	6,05	,00*	1-2; 1-3; 1-4
	31-25	76	2,62	,60				
	36-40	77	2,70	,48				

boyutu	41 ve üstü	70	2,77	,52				
Ölçek genel	23-30	78	3,10	,59	3-297	4,92	,00*	1-3; 1-4
	31-25	76	2,88	,56				
	36-40	77	2,75	,50				
	41 ve üstü	70	2,70	,48				
*p<0,05	1. 23-30	2.31-35	3.36-40	4.41 ve üstü				

Tablo 6’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının yaşlarına göre analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır;

Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluk boyutu ($F_{(3;297)}=5,41$; $p<0,05$), Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu ($F_{(3;297)}=7,81$; $p<0,05$), Stratejik planlama uygulamalarında önümüze çıkan sorunlar boyutu ($F_{(3;297)}=6,05$; $p<0,05$) ve Ölçek genel olarak ($F_{(3;297)}=4,92$; $p<0,05$) farklılık görülmüştür. Farklılığın olduğu grupları tespit için Post Hoc Tukey analizi yapılarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutunda fark 23-30 yaşlardakilerle ($\bar{X}_{23-30}$ yaş =2,93) 31-35 yaşlardakiler ($\bar{X}_{31-35}$ yaş =2,70) arasında, 23-30 yaşlardakilerle ($\bar{X}_{23-30}$ yaş =2,93) 36-40 yaşlardakiler ($\bar{X}_{36-40}$ yaş =2,56) arasında ve 23-30 yaşlardakilerle ($\bar{X}_{23-30}$ yaş =2,93) 41 ve üstündekiler ($\bar{X}_{41}$ ve üstü yaş =2,46) arasında ve küçük yaşlardakiler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutunda 23-30 yaşlardakilerle ($\bar{X}_{23-30}$ yaş =3,73) 31-35 yaşlardakiler ($\bar{X}_{31-35}$ yaş =3,14) arasında, 23-30 yaşlardakilerle ($\bar{X}_{23-30}$ yaş =3,73) 36-40 yaşlardakiler ($\bar{X}_{36-40}$ yaş =2,89) arasında ve 23-30 yaşlardakilerle ($\bar{X}_{23-30}$ yaş =3,73) 41 ve üstündekiler ($\bar{X}_{41}$ ve üstü yaş =2,78) arasında ve küçük yaşlardakiler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu 23-30 yaşlardakilerle ($\bar{X}_{23-30}$ yaş =2,31) 31-35 yaşlardakiler ($\bar{X}_{31-35}$ yaş =2,62) arasında, 23-30 yaşlardakilerle ($\bar{X}_{23-30}$ yaş =2,31) 36-40 yaşlardakiler ($\bar{X}_{36-40}$ yaş =2,70) arasında ve 23-30 yaşlardakilerle ($\bar{X}_{23-30}$ yaş =2,31) 41 ve üstündekiler ($\bar{X}_{41}$ ve üstü yaş =2,77) arasında ve büyük yaşlardakiler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçek genel olarak ise 23-30 yaşlardakilerle ($\bar{X}_{23-30}$ yaş =3,10) 36-40 yaşlardakiler ($\bar{X}_{36-40}$ yaş =2,75) arasında ve 23-30 yaşlardakilerle ($\bar{X}_{23-30}$ yaş =3,10) 41 ve üstündekiler ($\bar{X}_{41}$ ve üstü yaş =2,70) arasında ve küçük yaşlardakiler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Özetlemek gerekirse bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık görülmüştür. Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu, stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutları ile genel olarak yaş arttıkça ortalamaların düştüğü görülür

iken stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ise tam zıddı şekilde olmuş ve yaş arttıkça ortalamalar düşmüştür.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının çalışma pozisyonuna göre analiz bulguları Tablo4.5'te verilmiştir.

Tablo 7.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Çalışma Pozisyonuna Göre Analizi

Boyutlar ve ölçek geneli	Pozisyon	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu	O.yöneticileri	32	2,75	,44	299	,82	,41
	Öğretmen	269	2,66	,57			
Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu	O.yöneticileri	32	3,05	,75	299	-,55	,58
	Öğretmen	269	3,16	,21			
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu	O.yöneticileri	32	2,89	,72	299	3,34	,00*
	Öğretmen	269	2,56	,49			
Ölçek genel	O.yöneticileri	32	2,93	,52	299	,73	,46
	Öğretmen	269	2,85	,56			

* $p < 0,05$

Tablo 7'de okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının çalışma pozisyonlarına göre;

Kurumun stratejik planlamaya uygunluğu boyutu ($t_{(299)} = ,82$; $p > 0,05$), Stratejik plan hazırlama ve uygulama boyutu ($t_{(299)} = -,55$; $p > 0,05$) ve ölçek genel olarak ($t_{(299)} = ,73$; $p > 0,05$) farklılık görülememiştir. Ancak Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ($t_{(299)} = 3,34$; $p < 0,05$) ise farklılık görülmüştür. Farklılıkla ilgili ortalamalar incelendiğinde okul yöneticilerinin ortalamalarının öğretmenlerden yüksek olduğu ve öğretmenlere göre okul yöneticilerinin daha yüksek stratejik planlama seviyelerinin öğretmenlerden yüksek olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının medeni durumlarına göre analiz bulguları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Medeni Duruma Göre Analizi

Boyutlar ve ölçek geneli	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu	Evli	237	2,58	,53	299	-5,51	,00*
	Bekar	64	3,00	,58			
Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu	Evli	237	2,97	,90	299	-6,23	,00*
	Bekar	64	3,80	,55			
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu	Evli	237	2,68	,52	299	5,86	,00*
	Bekar	64	2,27	,42			
Ölçek genel	Evli	237	2,79	,51	299	-4,41	,00*

Bekar 64 3,13 ,62

* $p<0,05$

Tablo 8’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının medeni durumlarına göre;

Kurumun stratejik planlamaya uygunluğu boyutu ($t_{(299)} = -5,51$; $p<0,05$), Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu ($t_{(299)} = -6,23$; $p<0,05$), Stratejik planlama uygulamalarında önümüze çıkan sorunlar boyutunda ($t_{(299)} = 5,86$; $p<0,05$) ve ölçekte genel olarak ($t_{(299)} = -4,41$; $p<0,05$) farklılık görülmüştür. Farklılıklarla ilgili ortalamalar incelendiğinde kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu, stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu ile genel olarak bekarlar evlilerden daha yüksek ortalamalara sahip iken stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ise tam zıddı şekilde evlilerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim düzeylerine göre analiz bulguları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre Analizi

Boyutlar ve ölçek geneli	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu	Lisans	216	2,66	,54	299	-,51	,60
	Lisansüstü	85	2,69	,61			
Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu	Lisans	216	3,11	,95	299	-1,02	,30
	Lisansüstü	85	3,24	,96			
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu	Lisans	216	2,60	,50	299	,17	,85
	Lisansüstü	85	2,59	,59			
Ölçek genel	Lisans	216	2,84	,52	299	-,89	,37
	Lisansüstü	85	2,91	,64			

* $p<0,05$

Tablo 9’da okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim düzeylerine göre;

Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutunda ($t_{(299)} = -,51$; $p>0,05$), Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutunda ($t_{(299)} = -1,02$; $p>0,05$), Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ($t_{(299)} = ,17$; $p>0,05$) ve ölçek genel olarak ($t_{(299)} = -,89$; $p>0,05$) farklılık görülmemiştir. Buna göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim düzeylerinin lisans veya lisansüstü olmasına göre değişmediği ve aksine benzer olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının branşlarına göre analiz bulguları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Branşlarına Göre Analizi

Boyutlar ve ölçek geneli	Branş	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu	Okulöncesi	136	2,50	,50	2-298	6,87	,00*	1-2; 1-3
	Sınıf	69	2,83	,58				
	Branş	96	2,79	,58				
Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu	Okulöncesi	136	2,84	,81	2-298	6,68	,00*	1-2; 1-3
	Sınıf	69	3,42	,10				
	Branş	96	3,38	,27				
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu	Okulöncesi	136	2,67	,53	2-298	3,34	,03*	1-2
	Sınıf	69	2,48	,38				
	Branş	96	2,57	,60				
Ölçek genel	Okulöncesi	136	2,71	,49	2-298	9,75	,00*	1-2; 1-3
	Sınıf	69	2,99	,55				
	Branş	96	2,99	,59				
*p<0,05	1. 23-30	2.31-35	3.36-40	4.41 ve üstü				

Tablo 4.8'de yöneticiler ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik görüşlerinin branşlarına ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır;

Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutunda ($F_{(2,298)}=6,87$; $p<0,05$), Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutunda ($F_{(2,298)}=6,68$; $p<0,05$), Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ($F_{(2,298)}=3,34$; $p<0,05$) ve Ölçek genel olarak ($F_{(2,298)}=9,75$; $p<0,05$) farklılık görülmüştür. Farklılığın olduğu grupları tespit için Post HocTukey analizi yapılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutunda fark branşı okulöncesi olanlarla ($\bar{X}_{OO}=2,50$) sınıf olanlar ($\bar{X}_S=2,83$) arasında, branşı okulöncesi olanlarla ($\bar{X}_{OO}=2,50$) branş olanlar ($\bar{X}_B=2,79$) arasında ve branşı sınıf ve branş öğretmeni olanlar lehine olduğu görülmüştür.

Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutundafark branşı farkın branşı okulöncesi olanlarla ($\bar{X}_{OO}=2,84$) sınıf olanlar ($\bar{X}_S=3,42$) arasında, branşı okulöncesi olanlarla ($\bar{X}_{OO}=2,84$) branş olanlar ($\bar{X}_B=3,38$) arasında ve branşı sınıf ve branş öğretmeni olanlar lehine olduğu görülmüştür.

Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda.farkbranşı okulöncesi olanlarla ($\bar{X}_{OO}=2,67$) sınıf olanlar ($\bar{X}_S=2,48$) arasında ve branşı okulöncesi öğretmeni olanlar lehine olduğu görülmüştür.

Ölçek genel olarak farkın branşı okulöncesi olanlarla ($\bar{X}_{OÖ}=2,71$) sınıf olanlar ($\bar{X}_S=2,99$) arasında, branşı okulöncesi olanlarla ($\bar{X}_{OÖ}=2,71$) branş olanlar ($\bar{X}_B=2,399$) arasında ve branşı sınıf ve branş öğretmeni olanlar lehine olduğu belirlenmiştir.

Yöneticiler ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik görüşlerinin çalıştıkları ilçelere göre analiz bulguları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Alt Boyutlarına Yönelik Algılarının Çalıştıkları İlçelere Göre Analizi

Boyutlar ve ölçek geneli	İlçe	n	$\bar{X}$	s	sd	F	p	Fark
Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu	Pamukkale	173	2,49	,52	2-298	8,11	,00*	1-2; 2-3
	Merkezeferdi	89	3,02	,56				
	Honaz	39	2,66	,36				
Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu	Pamukkale	173	3,05	,94	2-298	8,01	,00*	1-2; 1-3; 2-3
	Merkezeferdi	89	3,59	,40				
	Honaz	39	2,57	,64				
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu	Pamukkale	173	2,60	,53	2-298	1,23	,29	Yok
	Merkezeferdi	89	2,54	,52				
	Honaz	39	2,70	,52				
Ölçek genel	Pamukkale	173	2,78	,55	2-298	8,67	,00*	1-2; 2-3
	Merkezeferdi	89	3,13	,54				
	Honaz	39	2,63	,37				

*p<0,05 1. Pamukkale 2. Merkezeferdi 3. Honaz

Tablo 11’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının çalıştıkları ilçeye göre analiz sonuçları yer almaktadır. Buna göre aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır;

Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ($F_{(2;298)}=1,23; p>0,05$) farklılık görülmez iken kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutunda ($F_{(2;298)}=8,11; p<0,05$), stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutunda ($F_{(2;298)}=8,01; p<0,05$) ve ölçek geneli olarak ($F_{(2;298)}=8,67; p<0,05$) farklılık görülmüştür. Farklılığın olduğu grupları tespit için Post HocTukey analizi yapılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutunda fark Pamukkale ilçesinde çalışanlarla ($\bar{X}_P=2,49$) Merkezeferdi’de çalışanlar($\bar{X}_M=3,02$) arasında, Merkezeferdi’de çalışanlarla($\bar{X}_M=3,02$) Honaz’da çalışanlar($\bar{X}_H=2,66$) arasındadır ve Merkezeferdi’de çalışanlar lehine yüksektir.

Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutunda fark Pamukkale ilçesinde çalışanlarla ($\bar{X}_P=3,05$) Merkezeferdi’de çalışanlar($\bar{X}_M=3,59$) arasında, Pamukkale ilçesinde çalışanlarla ($\bar{X}_P=3,05$) Honaz’da çalışanlar($\bar{X}_H=2,57$) arasında ve Merkezeferdi’de çalışanlarla($\bar{X}_M=3,59$) Honaz’da çalışanlar($\bar{X}_H=2,57$) arasındadır ve Pamukkale ve Merkezeferdi’de çalışanlar lehine yüksektir.

Ölçek genelinde ise fark Pamukkale ilçesinde çalışanlarla ($\bar{X}_P=2,78$) Merkezefendi'de çalışanlar($\bar{X}_M=3,13$) arasında, Merkezefendi'de çalışanlarla($\bar{X}_M=3,13$) Honaz'da çalışanlar($\bar{X}_H=2,63$) arasındadır ve Merkezefendi'de çalışanlar lehine yüksektir.

Yöneticiler ve öğretmenler stratejik planlama alt boyutlarına yönelik görüşlerinin eğitim düzeylerine göre analiz bulguları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Planlama Alt Boyutlarına Yönelik Görüşleri Stratejik Planlama Alanında Eğitim Almaya Göre Analizi

Boyutlar ve ölçek geneli	Eğitim Alma	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu boyutu	Aldım	66	2,76	,66	299	1,59	,11
	Almadım	235	2,64	,53			
Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu	Aldım	66	3,60	,58	299	4,33	,00*
	Almadım	235	3,02	,90			
Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu	Aldım	66	2,57	,65	299	-,38	,69
	Almadım	235	2,60	,49			
Ölçek genel	Aldım	66	3,08	,66	299	3,73	,00*
	Almadım	235	2,80	,50			

* $p<0,05$

Tablo 12'de Yöneticiler ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik görüşlerinin stratejik planlamayla ilgili eğitim durumlarına göre;

Kurumun stratejik planlamaya uygunluğu boyutu ($t_{(299)}= 1,59$; $p>0,05$) ve Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu ($t_{(299)}= -,38$; $p>0,05$) farklılık görülmemiştir. Ancak stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu($t_{(299)}= 4,33$; $p<0,05$) ve ölçek genelinde ($t_{(299)}= 3,73$; $p<0,05$) ise farklılık görülmüştür. Farklılıkların ortalamalara bakıldığında stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutunda ve genel olarak stratejik planlama ile ilgili eğitim alanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Yöneticiler ve öğretmenlerin stratejik planlama süreçlerine dair görüşleri ve bu görüşlerin bireysel özelliklerine göre araştırıldığı çalışmada yöneticiler ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik seviyelerinin bütün boyutlar ve genel olarak orta düzeyde olduğu görülmekle birlikte en yüksek ortalamanın "Stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu"na aittir. En düşük ortalama ise "Stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutu"na aittir. Bu durum okul yönetici ve öğretmenlerinin stratejik plan hazırlama ve uygulamada daha iyi oldukları

ancak uygulamada sorunlarda ise nispeten daha kötü oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik planlama ve alt boyutlarına yönelik algılarının eğitim seviyelerine göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, yaş, çalışma Pozisyonu, medeni durum, branş, çalıştığı ilçe ve stratejik planlama ve uygulamaya ilişkin eğitim alma durumlarına göre ise değişiklik gösterdiği saptanmıştır.

Yöneticiler ve öğretmenlerin stratejik planlama alt boyutlarına yönelik algılarının cinsiyetlerine göre kadınlara göre erkeklerin bütün boyutlarda ve genel olarak daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve erkeklerin stratejik planlama seviyelerinin kadınlardan üstün olduğu saptanmıştır.

Yaşa göre bütün boyutlarda ve genel olarak farklılık görülmüştür. Kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu, stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutları ile genel olarak yaş arttıkça ortalamaların düştüğü görülür iken stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ise tam zıddı şekilde olmuş ve yaş arttıkça ortalamalar düşmüştür.

Çalışma pozisyonuna göre stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda okul yöneticilerinin ortalamalarının öğretmenlerden yüksek olduğu ve öğretmenlere göre okul yöneticilerinin daha yüksek stratejik planlama seviyelerinin öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Medeni durumlarına göre kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu, stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutu ile genel olarak bekarlar evlilerden daha yüksek ortalamalara sahip iken stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ise tam zıddı şekilde evlilerin daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür.

Branşlarına göre kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu, stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutlarıyla genel olarak branşı sınıf ve branş öğretmeni olanlar lehine farklılık görülürken stratejik planlama uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutunda ise tam ters olarak branşı okulöncesi öğretmeni olanlar lehine farklılık görülmüştür.

Çalıştıkları ilçeye göre kurumsal yapının stratejik planlamaya uygunluğu ve ölçek genelinde Merkezefendi’de çalışanlar lehine, stratejik plan hazırlama ve uygulama süreci boyutunda ise Pamukkale ve Merkezefendi’de çalışanlar lehine yüksektir.

Stratejik planlama ile ilgili eğitim almasına göre plan hazırlama ve uygulama süreci boyutunda ve ölçek genelinde stratejik planlama ile ilgili eğitim alanlar lehine yüksek olduğu bulunmuştur.

Öneriler

- ❖ Yöneticiler ve öğretmenlerin stratejik planlama ile ilgili eğitime alınmaları sağlanabilir.
- ❖ Okul yöneticileri ve öğretmenlerin özellikle stratejik planlama sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunlar ve bu sorunlarla baş etme ve çözme yöntemleri alanında yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2003). Stratejik Yönetim ve Kamuda Uygulanan Stratejiler, *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 6, 1-15.
- Aslanargun, E. (2016). Stratejik Planlama ve Eğitim, *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 1, Sayı 1, 5-30.
- Bayar, K. (2019). *Stratejik Planlama Gerekliklerinin Algılanan Örgütsel Performans Üzerine Etkisinde Etkin Yönetim Uygulamaları Rolünün İncelenmesi*, Doktora Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul,
- Bonsu, S. (2019). Strategic Management: The Concept of Competing With Self, *Journal of Marketing and Management*, Cilt: 10, Sayı: 2, 20-44.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde Stratejik Planlama ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Nitel Değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 11, Sayı:2
- Çekiç, O. Dilber, Y. (2020). Okul Müdür Yardımcıları ve Stratejik Planlama Süreci, *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi /International Journal of Innovative Approaches in Education*, Cilt: 4, Sayı: 3, 82-100. doi: 10.29329/ijiae.2020.271.2
- Çoban, M. (2007). *Stratejik Planlama*. İstanbul: Alfa Basım Dağıtım
- Dalay, İ. (2015). *Yönetimin Tarihsel Gelişimi*. 16 Şubat 2015. Erişim Adresi: <http://ismaildalay.blogspot.com/2015/02/yonetim-organizasyon-bolum-1.html>
- Erçetin, Fatma Büşra. *Özel Okullarda Stratejik Yönetim Sürecinde Swot Analizinin Çok Kriterli Karar Verme Yöntemi ile Entegrasyonu ve Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi/Sebahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul, 2019.
- Eren, Erol. *İşletmelerde Stratejik Planlama ve Yönetim*. İstanbul: Bayrak Matbaacılık, 1987.
- Ergen, H. (2013). Türkiye’de Eğitimde Planlama Yaklaşımları ve Kullanılan Eğitim Göstergeleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 2, 151-167.
- George, D. ve M. Mallery. 2010. SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide And

Reference, 17.0 Update (10a Ed.) Boston: Pearson.)

- Gölpek, F. (2012). Eğitim Getirilerinin Özel ve Sosyal Açıdan İncelenmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi*, Cilt:14, Sayı: 1, 43-53.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik Yönetim. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 23, Sayı: 2, 61-85.
- Gümüşçü, N. (2019). *Eğitim Kurumlarında Stratejik Planlamanın Kurum Performansı Üzerine Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karasar, N. (2016) *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*, İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Karatepe, S.,Kapusızoğlu, M. (2018) Eğitim Sisteminde Stratejik Yönetim Yaklaşımı: Stratejik Eğitim Sistemi (SES) Modeli Önerisi", *Uluslararası Kültür ve Bilim Kongresi*, Ankara
- Martı, M. M. (2020). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimde Hedefler ve Gerçekleşmeler (1993-2016)", *Verimlilik Dergisi*, Sayı: 3, 145-173. T. C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Yayını.
- Memduhoğlu, H. B. ve Uçar, İ. H. (2012). Okullarda Stratejik Planlama Algısı Ölçeği ile Stratejik Planlama Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 545-574.
- Özer, M. A., Bozkurt, P. (217). Kamu Kurumlarında Stratejik Yönetim Uygulaması Olarak Stratejik Planlar, *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:4, Sayı: 9, 174-188.
- Sarıdaş, G., & Nayir, F. (2022). Türkiye’de kültürel değerlere duyarlı eğitimin stratejik planlar doğrultusunda incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 31, 85-111. 10.14689/enad.31.1604
- Sarıpınar, E. (2017). *Resmi ve Özel Anaokullarında Liderlik ve Stratejik Yönetim (Öğretmen Görüşleri)*, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Söyler, İ. (2007). Kamu Sektöründe Stratejik Yönetim Uygulanabilir Mi? (Engeller/Güçlükler)", *Maliye Dergisi*, Sayı: 152, 103-115.
- Ülgen, H.,Mirze, K. (2004). *İşletmelerde Stratejik Yönetim*. İstanbul: Literatür Yayınları
- Ünaldı, H. (2007). *Zirvenin Yol Haritası Bireyden Aileye Şirketlerden Kurumlara Stratejik Planlama*. İstanbul: Özal Matbaa
- Yılmaz, O. K. (2019). Belediyelerde Stratejik Yönetim Kapasitesini Geliştirilmesi: Müdürlükler Bünyesinde Kullanılabilecek Stratejik Yönetim Uygulamaları, *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, Cilt:11, Sayı: 21, 507- 529. DOI: 10.20990/kilisiibfakademik.531887

Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi

Osman ÜLÇAY

Yükleme: 14.04.2022; Kabul: 29.04.2023; Yayınlanma: 02.05.2024

Özet

Anahtar Kelimeler:

Türkiye Yüzyılı,
Maarif modeli,
Eğitim sistemi

a, MEB,
Denizli, Türkiye

Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü bir dönüşümü temsil eden Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci merkezli bir yaklaşıma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine, teknoloji entegrasyonuna ve küresel rekabetçiliğe odaklanır. Modelin temelleri, eğitim sistemindeki zorlukları aşmak, öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak ve çağın gereksinimlerine uyum sağlamak üzerine kurulmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel amaçları, öğrenci merkezli eğitim, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, teknoloji entegrasyonu, küresel rekabetçilik ve sosyal-duygusal gelişim üzerinedir. Model, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin yanı sıra, karakter ve liderlik gibi önemli nitelikler kazanmalarını hedefler. Modelin uygulanması sürecinde, pilot uygulamalarla başlayarak, eğitim kurumlarında yapılan değişikliklerin kademeli olarak hayata geçirilmesi önemlidir. Sürekli değerlendirme ve iyileştirme süreçleri, modelin etkinliğini artırmak için önemli bir rol oynar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması sürecinde elde edilen başarılar arasında öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının benimsenmesi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve teknoloji entegrasyonu bulunmaktadır. Ancak, altyapı eksikliği, öğretmenlerin direnci ve değerlendirme süreçlerindeki belirsizlikler gibi zorluklar da karşılaşılabılır. Gelecekte, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sürdürülebilirlik, teknoloji entegrasyonu, esneklik ve küresel rekabetçilik üzerinde odaklanması beklenmektedir. Modelin sürekli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi, Türkiye'nin eğitim sisteminin uluslararası alanda rekabet edebilirliğini artırabilir ve öğrencilerin geleceğe daha hazırlıklı bir şekilde ilerlemelerini sağlayabilir.

Davetli editör

Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi

The Türkiye Evaluation of the Türkiye Century Education Model

Keywords:

Türkiye Century,
Education model,
Education system

a, MoNE,
Denizli, Türkiye

Invited Editor

Abstract

The Turkish Century Education Model represents a profound transformation in Turkey's education system, focusing on a student-centered approach, the development of critical thinking and problem-solving skills, technology integration, and global competitiveness. The foundations of the model are built upon overcoming current challenges in the education system, maximizing students' individual potentials, and adapting to the requirements of the age. The core objectives of the Turkish Century Education Model include student-centered education, the enhancement of critical thinking and problem-solving skills, technology integration, global competitiveness, and social-emotional development. The model aims not only to equip students with knowledge and skills but also with important qualities such as character and leadership. In the implementation process of the model, it is crucial to start with pilot applications and gradually implement changes in educational institutions. Continuous evaluation and improvement processes play a significant role in enhancing the effectiveness of the model. While the implementation of the Turkish Century Education Model has yielded successes such as the adoption of a student-centered education approach, the development of critical thinking and problem-solving skills, and technology integration, challenges such as infrastructure shortcomings, teacher resistance, and uncertainties in evaluation processes have also been encountered. In the future, the Turkish Century Education Model needs to focus on sustainability, technology integration, flexibility, and global competitiveness. Continuous evaluation and improvement of the model can enhance Turkey's competitiveness in the international education arena and better prepare students for the future.

Giriş

Günümüz dünyasında, eğitim sadece bireylerin kişisel başarılarını değil, aynı zamanda toplumların ve ulusların kalkınmasını da belirleyen bir faktördür. Türkiye gibi dinamik ve çeşitli bir toplum için, eğitim sisteminin yeniden şekillendirilmesi ve çağın gereksinimlerine uygun hale getirilmesi kritik bir öneme sahiptir. İşte tam da bu noktada Türkiye, eğitimde dönüşümün ön saflarında yer almak için büyük bir adım atmıştır: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitimdeki dönüşüm vizyonunun temelini oluşturan bir çerçeve olarak ortaya çıkmıştır. Bu model, eğitim sistemimizin karşı karşıya olduğu zorlukları ele almak ve öğrencilerimizi küresel bir rekabet ortamında başarılı kılmak için tasarlanmıştır. Ancak sadece bu amaçlarla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin bireysel potansiyellerini keşfetmelerini, geliştirmelerini ve en üst düzeye çıkarmalarını hedeflemektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitimdeki geleceğine dair heyecan verici bir vizyon sunarken, aynı zamanda eğitimde küresel bir öncü olma yolunda atılan cesur bir adımı temsil etmektedir. Şimdi, bu önemli eğitim reformunu daha yakından inceleyelim ve Türkiye'nin eğitimdeki geleceğine doğru bir yolculuğa çıkalım.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Temelleri

Türkiye'nin eğitim sistemi, tarihsel olarak çeşitli zorluklarla karşılaşmış ve sürekli olarak gelişme ve dönüşüm süreci içinde olmuştur. Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temelleri, eğitim sisteminin geçmiş deneyimlerinden, uluslararası en iyi uygulamalardan ve çağın gereksinimlerinden beslenmektedir.

Modelin temelini oluşturan ana unsurlardan biri, eğitim sistemindeki mevcut zorlukları ve eksiklikleri tanımlamak ve bu sorunlara etkili çözümler sunmaktır. Türkiye'nin eğitim sistemi, genellikle öğrenci merkezli olmaktan uzak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve yeteneklerine yeterince odaklanmayan bir yapıya sahipti. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu noktada devreye girerek öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Modelin diğer temelini ise çağın gereksinimleri ve uluslararası en iyi uygulamalar oluşturmaktadır. Küreselleşme, teknolojik ilerlemeler ve iş dünyasındaki değişen dinamikler, eğitim sistemlerinin de yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde tasarlanmış ve öğrencilere bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim gibi

önemli beceriler kazandırmayı hedeflemektedir.

Son olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temellerinden biri de sürdürülebilirlik ve sürekli iyileştirme prensiplerine dayanmaktadır. Eğitim sistemi sürekli değişen bir yapıya sahiptir ve bu nedenle model, esneklik ve adaptasyon yeteneği ile donatılmıştır. Sürekli geri bildirim alma, değerlendirme yapma ve iyileştirme sürecine dahil olma, modelin başarısını artırmak için temel stratejiler arasındadır.

Tüm bu temel unsurlar bir araya geldiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü bir değişimi başlatmak için güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Bu model, eğitimde sürdürülebilir bir dönüşümün kapılarını açarken, aynı zamanda öğrencilerin geleceğe daha hazırlıklı bir şekilde ilerlemelerine olanak tanımaktadır.

Amaçlar ve Hedefler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü bir değişimi hedefleyen ve öğrencilerin başarılı, bilgili ve donanımlı bireyler olarak yetişmelerini amaçlayan kapsamlı bir vizyona sahiptir. Bu amaçlar ve hedefler, eğitim sistemindeki mevcut zorlukları aşmak ve öğrencilerin geleceğe daha hazırlıklı bir şekilde ilerlemelerini sağlamak için belirlenmiştir.

1. Öğrenci Merkezli Eğitim: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel amaçlarından biri, öğrencileri eğitim sürecinin merkezine koymak ve onların bireysel ihtiyaçlarını ve yeteneklerini ön planda tutmaktır. Model, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederek, öğrenme sürecini daha etkili ve anlamlı hale getirmeyi hedefler.

2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Yetenekleri: Model, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi önemli becerileri kazanmalarını amaçlar. Bu beceriler, öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda yenilikçi düşünme ve çözüm üretme yeteneklerini de destekler.

3. Teknoloji Entegrasyonu: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, teknolojinin eğitimdeki rolünü önemseyen ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım benimser. Model, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve öğrencilerin dijital okuryazarlığını güçlendirir.

4. Küresel Rekabetçilik: Türkiye'nin küresel ölçekte rekabet edebilir bir insan kaynağına sahip olması için, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uluslararası standartlara ve en iyi uygulamalara odaklanır. Model, öğrencilerin küresel bakış açısını geliştirir ve onları küresel bir rekabet ortamında başarılı olmaları için hazırlar.

5. **Sosyal ve Duygusal Gelişim:** Model, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeyi ve onların empati, işbirliği ve liderlik gibi becerilerini güçlendirmeyi amaçlar. Bu, öğrencilerin hem kişisel hem de profesyonel hayatlarında daha başarılı olmalarına katkı sağlar.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin amaçları ve hedefleri, Türkiye'nin eğitim sistemindeki dönüşümünü yönlendiren ve öğrencilerin geleceğe daha hazırlıklı bir şekilde ilerlemelerini sağlayan önemli bir çerçeveyi oluşturur. Bu hedefler doğrultusunda atılan adımlar, eğitimde kalite ve etkili öğrenme deneyimleri sunarak Türkiye'nin eğitimdeki potansiyelini artırmaya yardımcı olur.

Uygulama Süreci

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması, Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü bir değişimi başlatmayı amaçlayan kapsamlı bir süreçtir. Modelin uygulanması, pilot uygulamalardan başlayarak, eğitim kurumlarında yapılan değişikliklerin kademeli olarak hayata geçirilmesini içerir.

1. **Pilot Uygulamalar:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması, öncelikle belirli eğitim kurumlarında pilot uygulamalarla başlar. Bu pilot uygulamalar, modelin farklı yönlerini test etmek ve olası zorlukları önceden belirlemek için önemli bir rol oynar. Pilot uygulamalar, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşlerini alarak modelin iyileştirilmesine katkı sağlar.

2. **Eğitim Kurumlarında Değişiklikler:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin başarılı pilot uygulamalarının ardından, modelin prensipleri ve yaklaşımı, geniş bir ölçekte eğitim kurumlarına yayılır. Bu süreçte, eğitim kurumlarında yapılan değişiklikler, öğretim yöntemlerinden müfredatın tasarımına kadar çeşitli alanları kapsar. Öğretmenlerin ve idari personelin eğitimi ve desteklenmesi, bu değişim sürecinde önemli bir rol oynar.

3. **Sürekli Değerlendirme ve İyileştirme:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması sürecinde sürekli bir değerlendirme ve iyileştirme süreci önemlidir. Değişim sürecinin etkinliğini ve başarısını değerlendirmek için düzenli olarak geri bildirim alınır ve modelin uygunluğu ve etkinliği gözden geçirilir. Bu değerlendirme süreci, modelin sürdürülebilirliğini ve etkinliğini sağlamak için kritik bir öneme sahiptir.

4. **Toplumsal Katılım ve Paydaş İşbirliği:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması sürecinde, toplumsal katılım ve paydaş işbirliği önemli bir role sahiptir. Eğitimde dönüşümün başarılı olması için, veliler, öğrenciler, öğretmenler, akademisyenler, iş dünyası temsilcileri ve diğer paydaşlar arasında etkin iletişim ve

işbirliği sağlanmalıdır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanma süreci, Türkiye'nin eğitim sisteminde önemli bir değişimi başlatmak için adım adım ilerleyen kapsamlı bir süreçtir. Bu süreçte, pilot uygulamalardan başlayarak, eğitim kurumlarında yapılan değişikliklerin kademeli olarak hayata geçirilmesi ve sürekli değerlendirme ve iyileştirme sürecinin devam ettirilmesi önemlidir. Bu şekilde, eğitimde kalite ve etkili öğrenme deneyimleri sunulurken Türkiye'nin eğitim sisteminde önemli bir dönüşüm sağlanabilir.

Başarı ve Zorluklar

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması sürecinde önemli başarılar elde edilmiş olmasına rağmen, aynı zamanda karşılaşılan bazı zorluklar da göz ardı edilemez.

1. Başarılar:

- **Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı:** Modelin uygulanmasıyla birlikte, öğrencilerin daha aktif ve katılımcı olduğu, öğrenmeye olan ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine daha uygun bir öğrenme ortamı sağlamıştır.

- **Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi:** Modelin temel hedeflerinden biri olan eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, öğrencilerde belirgin bir şekilde gelişmiştir. Öğrenciler, karmaşık sorunları analiz etme ve çözme yeteneklerini artırmış ve yenilikçi düşünme becerilerini güçlendirmiştir.

- **Teknoloji Entegrasyonu ve Dijital Okuryazarlık:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanmasıyla birlikte, teknolojinin eğitim sürecine entegrasyonu artmış ve öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri yükselmiştir. Öğrenciler, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanma becerilerini geliştirmiş ve dijital dünyada daha yetkin hale gelmişlerdir.

2. Zorluklar:

- **Altyapı ve Kaynak Eksikliği:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması sürecinde karşılaşılan önemli zorluklardan biri, yetersiz altyapı ve kaynak eksikliğidir. Özellikle kırsal bölgelerde, eğitim kurumlarının teknolojiye erişimi ve altyapısı yetersiz olabilir, bu da modelin etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebilir.

- **Öğretmenlerin Direnç ve Eğitim İhtiyacı:** Yeni bir eğitim modeline geçiş sürecinde, öğretmenler arasında dirençle karşılaşılabilir. Bazı öğretmenler, değişime uyum sağlamakta zorlanabilir ve yeni yöntemleri benimsemekte çekince yaşayabilirler. Ayrıca, öğretmenlerin modelin gerektirdiği yeni yaklaşımları uygulayabilmeleri için yeterli eğitim

ve destek almaları önemlidir.

- **Değerlendirme ve Ölçme:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerlendirme ve ölçme süreçlerinin nasıl yapılacağı konusunda belirsizlikler ve zorluklar yaşanabilir. Model, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden farklı bir yaklaşım benimserken, bu yeni yaklaşımın nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceği konusunda netlik sağlanması gerekmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulanması sürecinde elde edilen başarılar, Türkiye'nin eğitim sisteminde önemli bir dönüşümün işaretlerini sunarken, aynı zamanda karşılaşılan zorluklar da dikkate alınarak sürecin daha etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu zorlukların üstesinden gelinmesi ve başarıların sürdürülebilir bir şekilde artırılması için sürekli bir çaba ve işbirliği gerekmektedir.

Gelecek Perspektifi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitim sisteminde önemli bir dönüşümü temsil ederken, gelecekteki perspektifler de oldukça önemlidir. Modelin başarısı ve etkinliği, sürekli olarak değerlendirilmeli ve gelecekteki eğitim vizyonunu şekillendirmede önemli bir rol oynamalıdır.

1. **Sürdürülebilirlik ve İyileştirme:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sürdürülebilirliği, sürekli değerlendirme ve iyileştirme süreçlerine bağlıdır. Model, değişen eğitim ihtiyaçlarına ve çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmek için sürekli olarak yenilenmeli ve geliştirilmelidir. Özellikle teknolojik ilerlemeler ve küresel eğitim trendleri göz önünde bulundurularak, modelin gelecek için uygun hale getirilmesi önemlidir.

2. **Teknoloji ve Dijital Dönüşüm:** Gelecekteki eğitim perspektiflerinde teknolojinin ve dijital dönüşümün rolü giderek artmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu dijital dönüşümü desteklemesi ve öğrencilere dijital beceriler kazandırması önemlidir. Bu bağlamda, yapay zeka, veri analitiği ve diğer ileri teknoloji alanlarına odaklanarak, modelin teknolojiye entegrasyonunu güçlendirmek gerekmektedir.

3. **Esneklik ve Uyum:** Geleceğin belirsizlikleri ve değişen ihtiyaçları karşısında, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin esneklik ve uyum yeteneği büyük önem taşır. Model, değişen koşullara hızla adapte olabilme ve farklı öğrenci profillerine uyum sağlayabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Bu, eğitim sisteminin çeşitliliği ve kapsayıcılığı sağlaması açısından kritik bir öneme sahiptir.

4. **Küresel Rekabetçilik ve İnovasyon:** Türkiye'nin uluslararası alanda rekabet edebilir bir eğitim sistemi oluşturması için, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin küresel rekabetçilik

ve yenilikçilik üzerinde odaklanması gerekmektedir. Öğrencilerin uluslararası standartlara ve en iyi uygulamalara uygun bir şekilde yetiştirilmesi, Türkiye'nin küresel arenada daha güçlü bir konuma gelmesine katkı sağlayacaktır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin gelecek perspektifi, eğitim sisteminin sürekli olarak gelişmesini ve dönüşmesini gerektiren dinamik bir süreçtir. Modelin sürdürülebilirliği, teknolojiyle uyumu, esneklik ve küresel rekabetçilik gibi faktörler göz önünde bulundurularak, Türkiye'nin eğitimdeki gelecek vizyonunu şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, modelin sürekli olarak yenilenmesi ve geliştirilmesi, Türkiye'nin eğitim sisteminin uluslararası alanda rekabet edebilirliğini artırması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitim sisteminde önemli bir dönüşümü temsil ederken, aynı zamanda eğitimdeki gelecek perspektifini şekillendirmede kritik bir rol oynamaktadır. Model, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışıyla, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesiyle, teknoloji entegrasyonu ve küresel rekabetçilikle öne çıkan kapsamlı bir vizyona sahiptir.

Uygulama sürecinde elde edilen başarılar, öğrencilerin daha etkili ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlamış, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının değişime uyum sağlamasına yardımcı olmuştur. Ancak, modelin karşılaştığı zorluklar da göz ardı edilemez. Altyapı ve kaynak eksikliği, öğretmenlerin direnci ve değerlendirme süreçlerindeki belirsizlikler, modelin etkin bir şekilde uygulanmasını zorlaştıran önemli faktörler arasındadır.

Gelecek perspektifinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sürdürülebilirlik, teknoloji entegrasyonu, esneklik ve küresel rekabetçilik üzerinde odaklanması gerekmektedir. Modelin sürekli olarak değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi, Türkiye'nin eğitim sisteminin uluslararası alanda rekabet edebilirliğini artırması ve öğrencilerin geleceğe daha hazırlıklı bir şekilde ilerlemelerini sağlaması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türkiye'nin eğitimdeki dönüşüm vizyonunu temsil eden önemli bir çerçeve oluştururken, sürekli bir çaba ve işbirliği gerektiren dinamik bir süreci de temsil etmektedir. Modelin başarısı, eğitimde kalite ve etkili öğrenme deneyimleri sunarak Türkiye'nin eğitim sistemindeki potansiyelini artırabilir ve öğrencilerin geleceğe daha hazırlıklı bir şekilde ilerlemelerini sağlayabilir.