



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRİLMELERİ ÖNÜNDEKİ
ENGELLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Alper ÖZOCAK

Danışman
Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN

Konya 2021

TEŞEKKÜR

Bugünlere gelmeme ve eğitim hayatıma katkı sağlayan değerli öğretmenlerim, akrabalarım ve sevdiklerime minnet ve teőekkürüm sonsuzdur. Özellikle bu zorlu süreçte her zaman yanımda olan ve benden desteğini esirgemeyen başta değerli eőim Burçin BEYDİLİ ÖZOCAK, yaptıkları ile süreci zorlaőtırsa da varlığı ile bana manen katkı sağlayan canım oğlum Ali Osman ÖZOCAK, beni yetiőtirip bugünlere getiren annem Hatun ÖZOCAK ve babam Yusuf ÖZOCAK'a sonsuz teőekkürler.

Sevgi ve saygıyla...

Alper ÖZOCAK

KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
KISALTMALAR	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	x
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	7
1.3 Araştırmanın Önemi.....	7
1.4 Sayılılar	8
1.5 Sınırlılıklar.....	8
1.6 Tanımlar	9
2 ALAN YAZIN	10
2.1 Güç.....	10
2.2 Güçlendirme Kavramı.....	13
2.3 Güçlendirme ile Benzer Kavramlar	18
2.3.1 İş Zenginleştirme.....	19
2.3.2 Motivasyon	19
2.3.3 Yönetime Katılma	20
2.3.4 Yetki Devri	21
2.4 Güçlendirmenin Aktörleri	23
2.4.1 Örgüt.....	24
2.4.2 İşgören	24
2.4.3 Yönetici	25
2.5 Güçlendirme Çeşitleri	27
2.5.1 Yapısal Güçlendirme.....	28
2.5.2 Psikolojik Güçlendirme.....	29
2.6 Güçlendirmenin Faydaları.....	34
2.7 Güçlendirmeye Yönelik Eleştiriler	37
2.8 Güçlendirme Önündeki Engeller	38
2.9 Güçlendirmenin Önkoşulları	42
3 YÖNTEM	46
3.1 Araştırmanın Modeli	46
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	46

3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri	47
3.4 Verilerin Toplanması	48
3.5 Verilerin Çözümlemesi	48
4 BULGULAR	50
4.1 Anlam Boyutunda Karşılaşılan Engeller ve Katılımcıların Çözüm Önerileri ...	50
4.1.1 Toplumun Öğretmenlere Olumsuz Yaklaşımının Neden Olduğu Engeller	52
4.1.2 Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmeleri Önündeki Yapısal Engeller	59
4.1.3 Okul / Kurum Yöneticilerinin Öğretmenlere Yaklaşımının Neden Olduğu Engeller	67
4.1.4 Velilerin Öğretmenlere Bakış Açısının Neden Olduğu Engeller	75
4.1.5 Öğrencilerin Neden Olduğu Engeller	78
4.1.6 Siyasi Etmelerin Neden Olduğu Engeller	80
4.1.7 Bilişim Teknolojilerinde Meydana Gelen Gelişmelerin Ortaya Çıkardığı Etkiler	82
4.2 Yeterlilik Boyutunda Karşılaşılan Engeller ve Katılımcıların Çözüm Önerileri	84
4.2.1 Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Neden Olduğu Engeller	85
4.2.2 Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kapsamında Karşılaşılan Engeller	89
4.2.3 Öğretmenlerin Yeterli Olduklarını Düşünmeleri	93
4.2.4 Öğrencilerin Öğretmenlerine Kendilerini Geliştirme İhtiyacı Hissettirmemeleri	93
4.2.5 İmkânların Sınırlı Olması	95
4.2.6 Değişimlere Ayak Uyduramama	97
4.2.7 Velilerin Eğitsel Faaliyetlere İlgisiz Kalmaları	99
4.2.8 Eğitim Sisteminde Öğretmenlerden Yeterlilik İle İlgili Yeterince Beklentinin Olmaması	100
4.3 Özerklik Boyutunda Karşılaşılan Engeller ve Katılımcıların Çözüm Önerileri	101
4.3.1 Öğretmenlere Yapılan Müdahaleler	101
4.3.2 Öğretmenlerin Sorun Yaşamaktan Korkmaları	106
4.3.3 Mevzuatın Öğretmen Özerkliğini Kısıtlaması	109
4.3.4 Öğretmenlerin Kendi Haklarına İlişkin Yeterince Bilgi Sahibi Olmaması	112
4.4 Etki Boyutunda Karşılaşılan Engeller ve Katılımcıların Çözüm Önerileri	112
4.4.1 Öğretmenlerin Fikirlerinin Önemszenmemesi	113
4.4.2 Kararlardan Etkilenenlere Karar Sürecine Katılma Olanığı Tanınmaması	117
4.4.3 Zümre Öğretmenler Kurulları ile İlgili Engeller	120
4.4.4 Mevzuattan Kaynaklanan Engeller	123
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	125
5.1 Sonuç	125
5.1.1 Anlamlılık Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Sonuçlar	125

5.1.2 Yeterlilik Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Sonuçlar.....	128
5.1.3 Özerklik Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Sonuçlar	131
5.1.4 Etki Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Sonuçlar	134
5.2 Tartışma.....	135
5.2.1 Anlamlılık Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Tartışma.....	135
5.2.2 Yeterlilik Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Tartışma.....	140
5.2.3 Özerklik Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Tartışma	144
5.2.4 Etki Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Tartışma	146
5.3 Öneriler	150
5.3.1 Uygulama Önerileri.....	150
5.3.2 Araştırma Önerileri	155
KAYNAKLAR	156
EKLER	168
Ek 1. Görüşme Formu.....	168
Ek 2. Taahhüt Formu	169
Ek 3. Araştırma İzni.....	171

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmeleri Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **162** sayfalık kısmına ilişkin, 13/07/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%3** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Singeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

14/07/2021

Alper ÖZOCAK

Doç. Dr. Gökhan ÖZASLAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

14/07/2021

Alper ÖZOCAK

KISALTMALAR

BİMER	Başbakanlık İletişim Merkezi
CİMER	Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi
DYS	Doküman Yönetim Sistemi
KPSS	Kamu Personel Seçme Sınavı
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development - Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı

ÖZET

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRİLMELERİ ÖNÜNDEKİ ENGELLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Alper ÖZOCAK

Küreselleşen dünya düzeninde durmaksızın ve çok hızlı bir şekilde değişimler meydana gelmektedir. Avcı ve toplayıcı topluluktan tarım toplumuna, tarım toplumundan sanayi toplumuna, sanayi toplumundan da bilgi toplumuna geçilmiştir. Bilgi toplumunun gereklilikleri insanı makine konumundan çıkarmış, işgörenlerin sosyal yönlerinin de performansları üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkararak güçlendirme kavramının üzerinde durulmasını sağlamıştır. Güçlendirmede yapısal ve psikolojik güçlendirme olmak üzere iki görüş hâkimdir. Psikolojik güçlendirme, yapısal güçlendirmeyi kapsamı ve işgörenlerin kendilerini güçlendirilmiş olarak algılamalarına odaklandığı için daha önemli bir konudur. Güçlendirme kavramı zamanla eğitimde de üzerinde durularak önemli bir konu haline gelmiştir fakat öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önünde bazı engeller vardır.

Nitel araştırma yöntemleri kapsamında bütünsel çoklu durum çalışması şeklinde desenlenen bu araştırmanın amacı: Afyonkarahisar ilinde görev yapmakta olan 16 öğretmenin, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engellere ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak ve ortaya çıkarılan bu engellere ilişkin çözüm önerileri geliştirmektir. Afyonkarahisar ilinde 2020/2021 eğitim öğretim yılında, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 16 öğretmen, bu çoklu durum çalışmasının durumlarını oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler belirlenirken farklı kurum, farklı branş, farklı cinsiyet ve farklı yaşlardan öğretmenlerin görüşleri alınarak mümkün olduğunca çok çeşitli veri elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırma Covid-19 Pandemisi döneminde gerçekleştirildiği için, araştırmada veri toplama aracı olarak sadece görüşmelerden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin önünde, anlam alt boyutunda, toplumun öğretmenlere olumsuz yaklaşımını, bazı yapısal unsurları, yöneticilerin öğretmenlere yaklaşımını, velilerin öğretmenlere bakış açısını, siyasi etmenleri, bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeleri ve öğrencilerin birtakım olumsuz etkilerini katılımcıların engel olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin önünde, yeterlilik alt boyutunda, öğretmen yetiştirme sürecinde var olan olumsuzlukları, hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında karşılaşılan olumsuzlukları, öğretmenlerin yeterli olduklarını düşünmelerini, öğrencilerin öğretmenlerine kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettirmemelerini, imkânların sınırlı olmasını, öğretmenlerin değişimlere ayak uyduramamasını, velilerin eğitsel faaliyetlere ilgisiz kalmalarını ve eğitim sisteminde öğretmenlerden yeterlilik ile ilgili yeterince beklentisinin olmamasını katılımcıların engel olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin önünde, özerklik alt boyutunda, öğretmenlere yöneticilerin, velilerin ve diğer öğretmenlerin yaptığı müdahaleleri, öğretmenlerin sorun yaşamaktan korkmalarını, mevzuatın öğretmenleri kısıtlamasını ve öğretmenlerin kendi haklarına ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamalarını katılımcıların engel olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin önünde, etki alt boyutunda, öğretmenlerin fikirlerinin yöneticiler ve bakanlık tarafından önemsenmemesini, öğretmenlere etkilendikleri kararların alınma sürecine katılma olanağı verilmemesini, zümre öğretmenler kurulları ile ilgili olumsuzlukları ve mevzuatı katılımcıların engel olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Güçlendirme, Psikolojik Güçlendirme, Öğretmen Güçlendirme.

ABSTRACT

Department of Educational Sciences
Education Management Program
Master Thesis

THE OBSTACLES AND SOLUTIONS IN FRONT OF PSYCHOLOGICAL EMPOWERMENT OF TEACHERS

Alper ÖZOCAK

In the globalizing world order, changes are occurring incessantly and very rapidly. There was a transition from the hunter-gatherer society to the agricultural society, from the agricultural society to the industrial society, from the industrial society to the information society. The requirements of the information society have removed the human from the position of a machine, revealing that the social aspects of the employees are also effective on their performance, and the concept of empowerment has been emphasized. There are two views on empowerment: Structural and psychological empowerment. Psychological empowerment is a more important issue as it includes structural empowerment and focuses on employees' perception of themselves as empowered. The concept of empowerment has become an important issue in education, but there are some obstacles to the psychological empowerment of teachers.

The aim of this research, which is designed as a holistic multiple case study within the scope of qualitative research methods, is to reveal the opinions of 16 teachers working in Afyonkarahisar province about the obstacles in front of teachers' psychological empowerment and to develop solutions for these obstacles. In the province of Afyonkarahisar, in the 2020/2021 academic year, 16 teachers determined by maximum diversity sampling formed the cases of this multiple case study. While determining the teachers participating in the study, it was tried to obtain as much data as possible by taking the opinions of teachers from different institutions, different branches, different genders and different ages. Since the research was carried out during the Covid-19 Pandemic period, only interviews were used as data collection tool in the research.

As a result of the research, it was determined that the participants perceived the negative approach of the society to teachers, some systemic elements, the approach of the administrators to the teachers, the perspective of the parents, the political factors, the developments in information technologies and some negative effects of the students as obstacles in the meaning sub-dimension, in front of teachers' psychological empowerment. As a result of the research, it was determined that the participants perceived the negativities in the teacher training process, the negativities encountered within the scope of in-service training activities, teachers' thinking that they were competent, the students' not making their teachers feel the need to improve themselves, the limited opportunities, the inability of the teachers to keep up with the changes, the indifference of the parents to the educational activities, and the lack of sufficient expectations from the teachers in the education system as obstacles in the competence sub-dimension, in front of teachers' psychological empowerment. As a result of the research, it was determined that the participants perceived the interventions of the administrators, parents and other teachers to the teachers, the fear of having problems, the restriction of the teachers by the legislation, and the teachers' lack of knowledge about their own rights as obstacles in the autonomy sub-dimension, in front of teachers' psychological empowerment. As a result of the research, it was determined that the participants perceived the teachers' opinions not to be taken seriously by the administrators and the ministry, the teachers were not given the opportunity to participate in the decision-making process that they were affected by, the negativities related to the group teachers' boards and the legislation were perceived as obstacles in the effect sub-dimension, in front of teachers' psychological empowerment.

Keywords: Empowerment, Psychological Empowerment, Teacher Empowerment.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmadaki önemli kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Küreselleşen dünya düzeninde durmaksızın ve çok hızlı bir şekilde değişimler meydana gelmektedir. Meydana gelen en ufak bir değişim bile tüm dünyayı etkileyebilmektedir. Değişimler önlenemez olduğu gibi, değişime ayak uyduramayan sistemlerin de hayatta kalma şansı yoktur. Avcı ve toplayıcı topluluktan tarım toplumuna, tarım toplumundan sanayi toplumuna, sanayi toplumundan da bilgi toplumuna geçilmiştir. Değişimlerden eğitim sistemi de üzerine düşen payı almıştır. Bilgi çağının gereklilikleri eğitim sistemini değiştirmeye zorlamaktayken, 2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapmayı mecbur kılmıştır. İnsanların salgın sürecinde evde kalmaya mahkûm edilmelerinden dolayı, eğitim faaliyetleri de evde yapılmaya çalışılmıştır. Birçok ülke bu değişikliğe hazırlıksız yakalanmış, eğitim faaliyetlerinde aksamalar olmuştur. Ülkeler eğitim faaliyetlerini en az zararla sürdürmeye çalışmaktadır.

Eğitim faaliyetlerinin yapılış şekli değişse de eğitimin amacı aynı kalmaktadır. Türk Millî Eğitim sisteminin amaçları 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesinde belirlenmiştir. Bu maddede belirtilen amaçlara ulaşmak için uygulamanın yapıldığı yerlerden birisi eğitim kurumlarıdır. Bireyin hayata hazırlanmasında eğitim sistemine ve eğitim sisteminin uygulayıcısı olan öğretmenlere çok önemli roller düşmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için öğretmenlerin etkili olması beklenmektedir. Bu sayede eğitim hedeflerine ulaşıp sağlıklı nesiller yetiştirilebilecektir. Eğitim ve öğretimde beklenen başarının sağlanması öğretmenlere bağlıyken içerisinde bulunan sistemde öğretmenler, monotonlaşmış ve kendilerini robotlaşmış hissetmektedir (Umar ve Özen, 2019). Robotlaşmış hisseden öğretmenler eğitsel açıdan beklenen farkı meydana getiremeyip, eğitimde beklenen hedeflere ulaşılmasına engel olabilmektedir.

Günümüz Türkiye'sinde en büyük sorunlardan bir tanesi eğitimin giderilemeyen yapısal sorunlarıdır. Sorunlar farklı yollarla giderilmeye çalışılsa da durum pek de iç açıcı değildir. Bu sorunların çözüme kavuşturulamaması eğitimin sistemine olan

güveni azaltmakta ve her geçen gün sorunun daha da büyüdüğü düşünülmesine neden olmaktadır (Çuhadar, 2005). Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2017) Küresel Eğitim İzleme Raporuna göre Türkiye’de, öğretmene 10 üzerinden yaklaşık 6,5 düzeyinde güvenilirken, eğitim sistemine yaklaşık 4,5 düzeyinde güvenilmektedir. Yani eğitim sisteminin bir unsuru olan öğretmene eğitim sisteminden daha çok güvenilmektedir. Çelik ve Akar’a (2020) göre, eğitim sisteminden daha fazla güvenilen öğretmenler kendilerini güçsüz hissetmektedir. Son yıllarda öğretmen güçlendirmeye olan ilginin artması aynı zamanda öğretmenlerin güçsüzlük yaşadığının bir göstergesidir. Eğitim sistemindeki sorunların çözümü için öğretmenlerin güçlendirilmesi gerekli görülmekte ve öğretmenlerin güçlendirilmesi araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından ilgi görmektedir (Çelik ve Akar, 2020).

Türkiye, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkeleri arasında en katı merkezi yönetim anlayışına sahip olan ülke olmasından dolayı, OECD ülkeleri arasında en güçsüz okul yapısına sahip olan ülkedir. Bu merkeziyetçi yapı sebebiyle öğretmenlere yetki verilmeyerek güçsüz bırakılmaktadır (Gür vd., 2018). Öğretmenlerin yetkileri, kendilerine tanımlanan belli işleri ve verilen görevleri yapmakla kısıtlı hale getirilmiştir (Altınkurt vd., 2016). Türkiye öğretmenlerin ders içeriğine karar verme konusunda en az söz sahibi olduğu ülkelerden birisidir. Öğretmenlerin bu konudaki özerkliği de giderek azalmaktadır (UNESCO, 2017). Hükümet tarafından benimsenen eğitim politikası, eğitimin yapısal bağlarını, müfredatın içeriğini ve pedagojik uygulamaları geniş bir şekilde tanımlamıştır (Mohanty, 2020). Oluşturulan bu bürokratik ortamlar öğretmenlerin güçlü olmaktan çok güçsüz kalacağı koşullar sağlamaktadır (Conger, 1989). Çuhadar’a (2005) göre, kamu yönetimi, resmî olmayan örgüt yönetimlerinden daha farklı işlemektedir. Kamuda yapılacak her işlemin yasal metinlerde bir karşılığı bulunmalıdır. Güçlendirilmiş öğretmen, öğrenmeyi sağlamak için öğrenmeyi kontrol altına almaya çabalayan ve basit bilgi veren bir öğretim modelini benimsemek yerine, işbirliğine dayalı olarak öğrenme sürecine katılmaya iyi hazırlanmış bir kişi olarak varsayılır. Fakat eğitimdeki uygulamalar giderek daha fazla bürokratikleşmekte, merkezileşmekte ve öğretmenler güçsüzlüğe mahkûm edilmektedir. Okullarda öğretmenler karar alma sürecinin dışında bırakıldığında, bir güçsüzlük duygusu oluşmaktadır ve okulda yabancılaşma meydana gelmeye başlar (Whitaker ve Moses, 1990). Öğretmenler güçsüz ve yabancılaşmış hissetmelerinin kurum için yıkıcı sonuçları olmaktadır (Short ve Johnson, 1994). Güçsüz bırakılan, bulunduğu kuruma kendini ait

hissetmeyen ve sadece kendisine verilen emirleri, sorgulamadan yerine getiren öğretmenlerin, kurumun hedeflerini içselleştirememesi ve sonuçta da hedeften uzaklaşılması kaçınılmazdır.

Eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretmenlerin her zaman iyi performans göstermesi gerekmektedir. Fakat öğretmek basit ve kolay bir iş değildir. Kaliteli öğretim, önceden planlanan hedeflere ulaşmak için öğrenmeyi planlamak, kaliteli öğrenme süreçlerini yürütmek ve sonuçları değerlendirmek gibi birbiriyle ilişkili birkaç unsurdan oluşmaktadır (Umar ve Özen, 2019). 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa göre eğitim sisteminin sorumluluklarından bazıları; eğitim sistemini devletin politikası doğrultusunda yürütmek; millî ve manevi değerlerine bağlı, vatan, millet, bayrak sevgisini yüreğinde hisseden, bilimle ve teknolojiyle uğraşan, analiz-sentez yeteneği gelişmiş, başarılı nesiller yetiştirmek şeklinde sıralanabilir. Eğitimin beklendiği gibi sonuçlar vermesi için lider yöneticiler ve güçlendirilmiş öğretmenlerin eğitim sisteminde hâkim konumda bulunması gerekmektedir (Kıral, 2019). Öğretmenlerin güçlendirilerek etki alanının genişletilmesi, eğitime hâkim bir konuma getirilmesi, Türk Millî Eğitim Sistemi'nden beklenen hedeflere ulaşılmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenler güçlendirildikleri takdirde kendilerinde var olan potansiyeli hedeflere ulaşılması için kullanabilecektir.

Her öğretmenin doğasında, sınıfta işlerin nasıl daha etkili hale getirileceğine dair bir karar verme gücü vardır. Her öğretmen, öğrencilerin okuldaki günlük deneyimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olma potansiyeli taşımaktadır. Bununla beraber sınıfta özerk bir şekilde nasıl hareket etmesi gerektiği ile ilgili profesyonelliğe sahiptir. İmkân verilmesi durumunda kendilerine has mesleki gelişim etkinlikleri oluşturarak veya var olan mesleki gelişim etkinliklerine katılarak profesyonel olarak gelişmeye karar verebilecek potansiyele sahiptir. Aynı zamanda bütün öğretmenlerde, öğrencilerin potansiyel enerjisini insan gücü olarak açığa çıkarma konusunda kendini etkili hissetme potansiyeli de vardır (Flaherty, 2018). Fakat Çelik ve Akar'a (2020) göre öğretmenler güçsüz bırakılmaktadır. Güçsüz bırakılan öğretmenler iş yükü altında yıpranmakta, sadece verilen emirleri harfiyen uygulayan makinelere dönüşmektedir. Öğretmenler sadece derse girip çıkan bireyler haline gelmektedir. Bunun sonucunda, öğretmenler kendilerini tükenmiş hissetmekte, okulu beklenenden daha az sahiplenmektedir. Sonuçta da okulda verim beklenildiği düzeyde olmamakta, okul etkili okul olmaktan

uzaklaşmaktadır (Çelik ve Akar, 2020; Kahraman ve Çelik, 2020; Özocak ve Yılmaz, 2020). Etkili okul anlayışı temelde tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin de öğretebileceği düşüncesine dayanır. Etkili okulların öğrenci ve öğretmenleri, eğitim açısından bir fark meydana getirir (Balcı, 1988). Okulda öğretmenin etkili olabilmesi için, öğretmenlerin geliştirilmesi, karar verme ve yetki seviyesinin arttırılması, öğretmenlere özerklik verilmesi kısaca öğretmenlerin güçlendirilmesi gerekmektedir (Öznacar vd., 2016). Güçlendirilmiş öğretmenler pasif olarak beklemezler, bunun yerine çalışma ortamlarını şekillendirmek ve etkilemek için proaktif bir yaklaşım benimserler (Spreitzer vd., 1999). Kendilerinden bir fark meydana getirmesi beklenen öğretmenlerin pasif olarak emirleri yerine getirmesi düşüncesi yerine sorumluluk alarak daha aktif bir konumda konumlandırılması daha yerinde olacaktır.

Öğretmenlerin güçlendirilmesi çalışmaları da bu doğrultuda yapılmaktadır. Öğretmenleri, karar vermeyen, sadece söyleneni yapan makineler olmaktan çıkarıp kararlar alan, aldığı kararların sorumluluğunu üstlenen, görevini daha iyi yapmak için kendini geliştirme ihtiyacı hisseden, kendini okulun ve işinin bir parçası olarak hisseden yetkin bireyler haline getirmek amaçlanmaktadır. Bu sayede öğretmenlerin ve dolayısıyla da okulların etkililiği sağlanacaktır. Çağdaş eğitim eğilimleri, okulun etkililiğini artırmanın bir yolu olarak güçlendirme stratejilerini birleşmiştir. Güçlendirmede temel ilke, öğretime en yakın olanların öğretimle ilgili kararları vermesidir (Short ve Johnson, 1994). Birçok eğitim reformcusu tarafından, okulun yeniden yapılandırılması ve optimum öğretmen gelişimi için öğretmenlerin güçlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Pearson ve Moomaw, 2005). Güçlendirme her derde deva olmasa da öğretmenlerin gerçek yetenek ve kapasitelerinden yararlanma ve öğretmenlere sağladığı fırsatlar açısından önemlidir (Carbone, 1990). Üstelik öğretmen güçlendirilmesinde iktidarın güçlenmesinde olduğu gibi, güç kazanmak başkalarının gücünü azaltmak anlamı taşımamaktadır. Güçlendirmede kimse güç kaybetmemekte, herkes güçlenmektedir (Luttrell vd., 2009). Yani öğretmen güçlendirmede kaybet kazan durumu değil, kazan kazan durumu vardır.

Eğitim sistemi içerisinde öğretmenleri sadece kendi içinde değerlendirmek bir yanlışlı olacaktır. Öğretmenler eğitim sistemi içerisinde öğrenciler, veliler, yöneticiler, vb. birçok paydaş üzerinde etkiye sahiptir. Bu yüzden öğretmenlerin güçlendirilmesi, eğitim sisteminin tüm paydaşları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır (Umar ve

Özen, 2019). Öğretmenler güçlendirildiklerinde, öğrenci başarısı, çatışmaların çözülme hızı, öğretmen memnuniyeti ve okul ortamında iyileşmeler meydana gelecektir (Short ve Johnson, 1994). Öğretmenlerin etkililiğinin sağlanması doğrultusunda öğretmenlerin kendilerini ifade edebilecekleri ve rahat hissedebilecekleri destekleyici eğitim ortamlarının düzenlenmesi büyük önem arz etmektedir. Okullar, öğrencilerin kritik ihtiyaçlarını karşılamak için yeniden yapılandırılmalarında, güçlendirilmiş okul ortamları tasarlamak önemli bir konudur. Değişim ve fark yaratmak isteyen okulların, güçlendirilmiş öğretmenlerin öğrenci başarısını engelleyen sorunları çözme potansiyeline sahip olduklarını göz önünde bulundurarak, güçlendirilmeyi özümsemiş okul kültürleri meydana getirmeleri gerekmektedir (Short vd., 1994). Bu sayede öğretmenlerin komple bir bütün olarak güçlendirilmesi sağlanarak ortamdaki güçsüzlüğe neden olan tüm unsurlar ortadan kaldırılabilir.

Eğitim kurumlarının amaçlarından en önemlisi, eğitim-öğretimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve buna bağlı olarak nitelikli insan gücünün yetiştirilip, topluma fayda sağlanmasıdır. Okulların faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için öğretmenlerin güçlendirilmeleri, eğitimin kalitesi artacaktır (Karaca ve Özer, 2019). Bir okulun ne kadar iyi olabileceği öğretmenlerine bağlıdır. Çünkü okulun başarısını belirleyen en önemli nokta öğretmenlerin performansıdır. Öğrenciler ile etkileşim içerisinde olan ve eğitimin uygulayıcısı olan kişiler öğretmenlerdir. Bu yüzden okulun performansının artması için öğretmenlerin performansının artması çok önemlidir. Bunu başarmak için de öğretmenlerin işini sahiplenmesi, işini anlamlı olarak algılaması, kendini yeterli, özerk ve etkili hissetmesi yani psikolojik olarak güçlendirilmesine bağlıdır (Çöl, 2008). Psikolojik güçlendirilme için iki temel argüman vardır. Birincisi, öğretimin öğretmen uzmanlığı ve iş yeri memnuniyeti ile gelişeceğidir. Diğerisi ise öğretmenlerin stratejik rolüdür. Eğitimde önemli reformlar her hâlükârda öğretmenlere bağlıdır (Handler, 1996). Öğretmenler sınıflarından içeri girdiklerinde öğrenciler ile baş başadır. Bu yüzden öğretmenler potansiyellerinde var olan güçleri kullanmaya teşvik edilmeli ve bu güçlerini özgürce kullanabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri, eğitimin değişime ayak uydurması ve etkililiğini sürdürmesi açısından aslında bir tercih değil, zorunluluktur.

Psikolojik güçlendirilmenin iki tür faydasından söz edilebilir. Bireysel olarak, öğretmenler psikolojik güçlendirilmeye tabi olduklarında, öz-denetim, öz-yönetim, tutum

ve davranışları gelişmekte; okullarda çalışma esnasında maruz kaldıkları stres seviyesi makul seviyelere gelmektedir. Örgütsel olarak ise, öğretmenlerin psikolojik güçlendirildiği okullarda, işbirliği, iş verimliliği, etkililik, problem çözme, güven ve saygı ortamı sağlanmakta, okulu öğrenen bir okula dönüştürmektedir (Kıral, 2016). Öğrenen bir okulda öğretmenler kendi gelişimlerini planlar ve karşılaştıkları sorunları kendi başlarına çözebilirler. Öğretmenlerin, kendi gelişimlerinin sorumluluğunu üstlenme yeterliliğini geliştirebilmeleri ve günlük faaliyetlerinde kendi sorunlarını çözebilmeleri için güçlendirilmeleri gerekir. Güçlendirilme, bir öğretmenin kendisini keşfetmesine ve bilgilerini güncellemesine yardımcı olur ve bu da öğretmenleri her gün eğitsel hedeflere ulaşma konusunda pratik yapan bireylere dönüştürmeye yardımcı olur. Bir öğretmenin günlük sorunlara yönelik eleştirel ve dönüştürücü uygulamalar gerçekleştirmesini sağlar. Bu süreçte gerçekleştirdiği faaliyetlerin sorumluluğunu üstlenir. Böylece eğitimsel hedeflerin teoriden pratiğe geçmesini sağlar. (Kimwary vd., 2014). Psikolojik güçlendirilme uygulamaları öğretmenin kendisinden beklenen eğitsel hedeflere ulaşabileceğine olan inancın sağlanmasında ve belirlenen hedeflere ulaşılmasında önemli bir noktada bulunmaktadır.

Psikolojik güçlendirilme ile eğitimin etkililiği yakından ilişkilidir. Literatür incelendiğinde psikolojik güçlendirilme ile eğitimin etkililiği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu gösteren pek çok araştırmaya rastlanmıştır (Akçakaya, 2010; Bakan vd., 2018; Beşyaprak, 2012; Çetinkaya, 2019; Çöl, 2006; Çuhadar, 2005; Karakaş, 2014; Kıral, 2019; Koç ve Topaloğlu, 2012; Koçak vd., 2012; Konan ve Çelik, 2017; Murat, 2001; Short ve Rinehart, 1992; Spreitzer vd., 1999; Şenel, 2006; Yücel ve Koçak, 2016). Bu yüzden eğitimin etkililiği önünde duran en büyük engellerden birisi güçsüz bırakılan öğretmenlerdir. Ancak Türkiye’de öğretmenler üzerinde yapılan psikolojik güçlendirilmenin önündeki engelleri konu alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte Türkiye’de öğretmen güçlendirme alanında yapılan araştırmaların yalnızca %10’unda nitel yöntemler kullanılmıştır (Kahraman ve Çelik, 2020). Bu yüksek lisans tez çalışması, geliştirilen çözüm önerileri ile eğitimde etkililiğin artırılması konusunda fayda sağlayabilir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı: Afyonkarahisar ilinde görev yapmakta olan 16 öğretmenin, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engellere ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak ve bu engellere ilişkin çözüm önerileri geliştirmektir.

Bu problem kapsamında cevabı aranan alt problemler ise şöyle sıralanabilir:

1. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmenin anlamlılık alt boyutu önündeki engeller nelerdir ve bu engellerin ortadan kaldırılması konusunda çözüm için neler yapılabilir?

2. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmenin özerklik alt boyutu önündeki engeller nelerdir ve bu engellerin ortadan kaldırılması konusunda çözüm için neler yapılabilir?

3. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmenin yeterlilik alt boyutu önündeki engeller nelerdir ve bu engellerin ortadan kaldırılması konusunda çözüm için neler yapılabilir?

4. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmenin etki alt boyutu önündeki engeller nelerdir ve bu engellerin ortadan kaldırılması konusunda çözüm için neler yapılabilir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Araştırmanın durumlarını oluşturan 16 öğretmenin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engellerin neler olduğunun tespit edilmesi ve tespit edilen engellere ilişkin çözüm önerileri geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bilgilerin, Afyonkarahisar özelinde ve Türkiye genelinde sorunun tüm taraflarının, benzer koşullardaki sorunların çözümünde pratik fayda sağlaması beklenmektedir. Öğretmenler psikolojik olarak güçlendirildikleri zaman eğitsel faaliyetlerde daha etkili ve verimli olacaktır. Bu da eğitimde belirlenen hedeflere ulaşılmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin güçlendirilmeleri önündeki engellerin kalkması ile işe devamsızlık, işten ayrılma niyeti, tükenmişlik, işyeri nezaketsizliği, iş stresi gibi olumsuzluklar azalacak, iş performansı, örgütsel güven, sahiplik, örgütsel mutluluk, örgütsel bağlılık, ekip uyumu, yenilikçilik, profesyonellik gibi olumlu ve istendik tutum ve davranışlarda artış olacaktır (Akçakaya, 2010; Balçık ve Ordu, 2019; Beşyaprak, 2012; Çetinkaya, 2019; Koç ve Topaloğlu, 2012; Özocak ve Yılmaz, 2020; Pearson ve Moomaw, 2005; Şenel, 2006). Örgütte ve

öğretimde meydana gelen bu değişim ile öncelikle öğrenciler, daha sonra da veliler ve diğer paydaşlar üzerinde olumlu bir etki bırakacaktır. Bu etki kısa vadede öğrenci başarısını, uzun vadede 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesinde belirtilen bireylerin yetiştirilmesi vasıtasıyla toplumsal refah ve mutluluğun sağlanmasını, ülkenin kalkınmasını ve milletin çağdaş medeniyetler seviyesine gelmesini sağlayacaktır. Yapılan bu yüksek lisans tez çalışmasının alan yazında öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engelleri konu edinen araştırmanın mevcut olmayışı ve güçlendirilme konusunda yapılmış nitel araştırma azlığı göz önünde bulundurularak alan yazına önemli katkı sağlaması beklenmektedir. Nitel araştırma ile var olan durumun derinlemesine incelenmesi yoluyla gerçekler tüm yönleriyle ortaya çıkarılabilir.

Tez çalışması Covid-19 (2019 nCoV) pandemi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte eğitim faaliyetleri olağanüstü eğitim koşullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın, Covid-19 pandemi sürecinin, katılımcıların öğretmen güçlendirilmesine ilişkin algıları üzerindeki etkilerini de ortaya çıkarması sebebiyle, yapılan tez çalışmasının öğretmen güçlendirme alan yazınına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4 Sayıtlar

Çoklu durum çalışması kapsamında esas alınan fark alanları, odaklanılan sosyal gerçekliğe ilişkin algılamaları şekillendiren temel nitelikleri yeterli düzeyde yansıtmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu yüksek lisans tez çalışması, Afyonkarahisar iline bağlı resmî anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde 2020-2021 öğretim yılında görev yapan 16 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Verilerin tek bir ilde toplanmış olması, araştırmanın dış geçerlilik düzeyini sınırlar.

Bu araştırma, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engelleri sadece öğretmen algısı düzeyinde yansıtmaktadır. Okul ortamında gerçekleştirilen gözlemlerle elde edilen veriler, araştırmacının katılımcı algısının ötesinde bulgular ortaya koymasını sağlayabilirdi. Ne var ki bu araştırmanın Covid-19 Pandemisi döneminde gerçekleştirilmiş olması, okullarda öğretmen güçlendirilmesine yönelik gözlemler

yapılabilmesini imkânsız kılmıştır. Bulgular değerlendirilirken, araştırmanın bu iç geçerlik sınırlılığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

1.6 Tanımlar

Psikolojik güçlendirilme: Öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı, işlerini yapabilme konusunda kendilerini yeterli ve yetkin, çalıştıkları kurumda aldıkları ve alacakları kararlarda özerk ve çalıştıkları kurumda kendilerini etkili olarak algılamalarıdır (Spreitzer, 2007).

Anlam: İşlerinin öğretmenlerde oluşturduğu izlenim ve anımsattığı düşüncedir (Laschinger vd., 2004).

Yetkinlik: Öğretmenlerin görevlerini yerine getirme konusunda kendilerinin gerekli bilgi, beceri ve deneyime yeterli düzeyde sahip olup olmadıklarına dair inançlarıdır (Laschinger vd., 2004).

Özerklik: Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirirken bağımsız kararlar alabilmesidir (Laschinger vd., 2004).

Etki: Öğretmenin, bağlı olduğu kurumda alınan kararlarda sahip olduğu değişiklik meydana getirme gücüdür (Laschinger vd., 2004).

BÖLÜM 2

2 ALAN YAZIN

Güçlendirme kavramını incelemeden önce güç kavramını incelemekte fayda görülmektedir. Çünkü güçlendirme kavramı incelendiğinde “güç” kelimesinden türediği görülmektedir. Güçlendirme, bireyde mevcut olan potansiyel gücün ortaya çıkarılmasıdır (Oktay ve Çelebi, 2019) Literatürde güçlendirmenin tanımlanmasında ortak nokta, güç teriminin kullanılmasıdır (Eren Gümüştekin ve Emet, 2007). Güç kavramı ile ilgili aşağıda ayrıntılı bir şekilde bilgi verilmiştir.

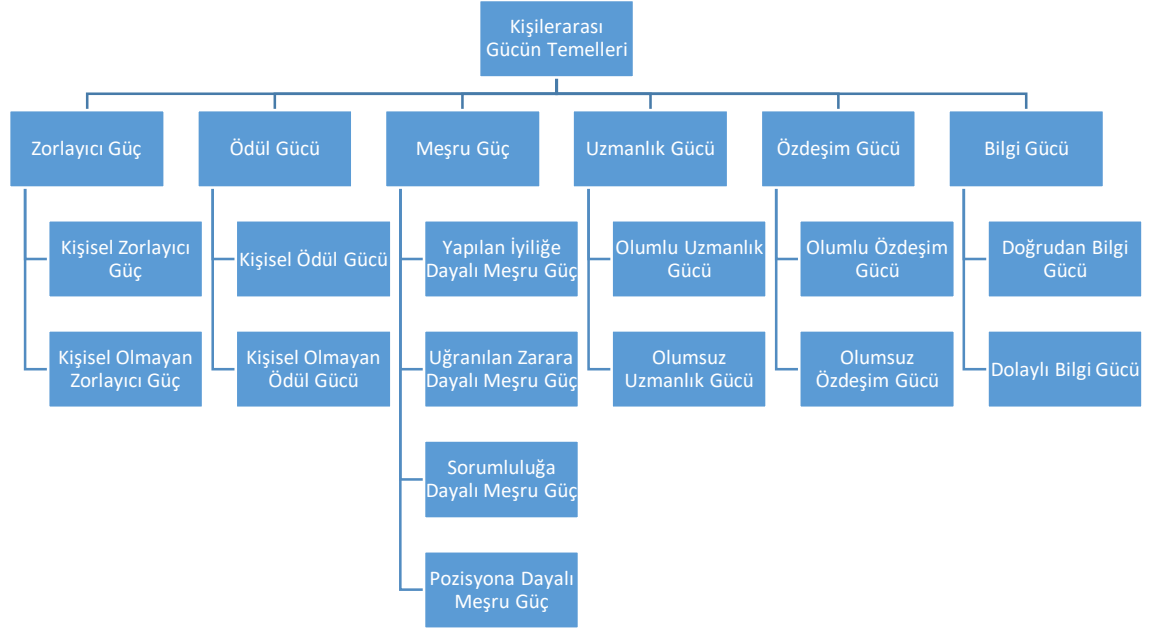
2.1 Güç

Güç kavramı genel olarak bir kimsenin başkalarını etkileyebilme, istediğini başkalarına yaptırabilme yeteneğidir (Çöl, 2004; Elmazi, 2018; Topaloğlu ve Koç, 2017). Bireyin güçlü olması, karşısındaki insanların onu güçlü olarak algılamasına bağlıdır. Yani güç ilişkisel bir kavramdır. Bu yüzden bir kişiye güçlü denilebilmesi için başkaları ile etkileşimde olması gerekmektedir (Bozkurt, 2019; Merdan Aydemir, 2014; Topaloğlu ve Koç, 2017). Bireysel anlamda güç ise, bireyin kendini kontrol edebilme, hayatına yön verebilmesi, düşüncelerini yönetebilmesi yeteneğidir (Topaloğlu ve Koç, 2017). Güç ilişkisel bir kavram olmasından ötürü karşıdaki bireyler tarafından olumlu algılanabildiği gibi olumsuz olarak da algılanabilmektedir. Bu yüzden güç, kullanan kişi tarafından doğru kullanılması gerekmektedir. Güç zorbalık, saldırganlık, mobing gibi yanlış amaçlar için kullanılmaması için gücün kontrol edilmesi ve güç yönetimi oldukça önemli bir konudur (Merdan Aydemir, 2014; Topaloğlu ve Koç, 2017). Gücün yapıcı etkisinin yanında yıkıcı etkisi de göz önünde bulundurularak, gücün kimler tarafından hangi şartlarda kullanılacağına dikkat etmek işleyişin bozulmaması açısından önemlidir.

Güç konusunda en kapsamlı araştırmayı French ve Raven yapmıştır. French ve Raven’a (1959) göre güç; ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü, özdeşim gücü ve meşru güç olarak beşe ayrılmıştır. 1965 yılında Raven tarafından sınıflandırmaya bilgi gücünü de eklemiştir. 90’lı yıllarda ise Raven güç temellerini kendi içerisinde alt boyutlara ayırmıştır. Bu sınıflandırma ile zorlayıcı güç ve ödül gücü, kişisel ve kişisel olmayan olarak iki alt boyuta ayırmıştır. Meşru güç, yapılan iyiliğe dayanan meşru güç, uğranılan zarara dayanan meşru güç, sorumluluğa dayanan meşru güç ve pozisyona dayalı meşru güç olarak dört alt boyuta ayrılmıştır. Uzmanlık gücü ve özdeşim gücü olumlu ve

olumsuz olarak iki alt boyuta ayrılmıştır. Bilgi gücü ise doğrudan ve dolaylı olarak iki alt boyuta ayrılmıştır (Özaslan, 2017). Özaslan'a (2017) göre, French ve Raven'ın Kişiler Arası Güç Taksonomisi'nin son hali aşağıda yer verilen Şekil 2.1'de görülmektedir.

Şekil 2. 1 French ve Raven'ın Kişiler Arası Güç Taksonomisinin Son Hali (Özaslan, 2017)



1. Zorlayıcı güç: Örgüt içerisinde bireyin sahip olduğu ceza verebilme potansiyelinden kaynaklanan güçtür. Korku kaynaklı bir güçtür. Zorlayıcı güç sahibi bireyler, işgörenlere, işlerini beklendiği gibi yapmazlarsa kendilerine ceza verilmesinden korkmalarından dolayı yaptırılmaktadır. Zorlayıcı güç için yöneticiler işgörenleri cezalandırabilir ya da ellerinde olan bir haktan mahrum edebilir.
2. Ödül gücü: Ödül gücünde zorlayıcı gücün tersi bir durum vardır. Örgüt içerisinde bireylerin sahip oldukları zam, prim, terfi gibi ödül verme yetkisinden kaynaklanan güçtür. Ödül gücü sahibi bireyler, işgörenlere işlerini beklendiği gibi yaparlarsa kendilerine ödül verileceği için yaptırılmaktadır. Ödül gücünün işgörenler üzerinde etkisi fazla olsa da yöneticilere sunulan ödül seçeneklerinin sınırlı olmasından dolayı en az kullanılan güç türüdür (Short ve Johnson, 1994). Ödül gücünde var olan bir diğer önemli noktada yöneticinin sunduğu ödüllerin işgörenler tarafından ödül olarak algılanıp

dışsal motivasyon oluşturmastır. Eğer işgörende ödülü elde etme isteği oluşmazsa ödöl gücünden bahsedilemez.

3. Meşru güç: Bireyin örgüt içerisinde bulunduğu konumundan kaynaklanan güçtür. Örgüt içerisindeki yöneticinin işgörenlere emir verme, onları denetleme gibi hakları bu güç kapsamına girmektedir. Yasal güç sahibi bireyler, işgörenlere sahip oldukları resmî güçten dolayı yaptırılmaktadır. Yasal gücün bireyler ile ilişkisi yoktur. Yasal güç sahibi bireyler örgütten ayrıldığında dahi güç yerinde kalmaktadır. Gücün sahibi aslında makamdır. Yasal gücü elinde bulunduranlar, müdür, amir, yönetici, başkan vb. konumdadırlar (Short ve Johnson, 1994).
4. Uzmanlık gücü: Bireyin yaptığı iş ile ilgili sahip olduğu bilgi ve becerisinden, işinde uzmanlık derecesinden dolayı sahip olduğu güçtür. Uzmanlık gücü sahibi bireyler işgörenlere işlerini, kendileri işgörenler tarafından işin uzmanı olarak görüldükleri için yaptırılmaktadır.
5. Özdeşim gücü: Bireyin sahip olduğu fiziksel özellikler, zekâsı, yetenekleri gibi özellikleri bu güce sebep olabilmektedir. Özdeşim gücüne sahip olan bireyler işgörenlere işlerini, işgörenlerin kendileri ile özdeşim kurmalarından dolayı yaptırılmaktadır.
6. Bilgi gücü: Bu gücün kaynağı bireyin sahip olduğu bilgi ve ikna kabiliyetidir. Bilgi gücüne sahip olan bireyler işgörenlere daha iyi sonuçlara ulaşabilmeleri için neler yapmaları gerektiğini veriler sunarak açıklar. İşgörenler veriler ışığında ikna oldukları için işlerini yapmaktadır.

Güç ile ilgili bilinmesi gereken bir başka konu gücün, gücü kullanan bireyler üzerinde bağımlılık yapmasıdır. Belirli bir süre güce sahip olan bireyler gücü bırakmak istememekte, gücü mümkün olduğu kadar elinde tutmak isteyebilmektedir. Bu durum örgüt içerisinde güç dengelerinin değiştirilmesi gerektiği zamanlarda krize sebebiyet verebilmektedir. (Topaloğlu ve Koç, 2017). Eğitim kurumları bağlamında gücün anlaşılması önemli bir konudur. Öğretmenler okulda kendi arzuları dâhilinde hareket etmeleri için bilinçli ve bilgili olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin sınıflarındaki öğretme ve öğrenmeyi etkilemek için de gücün nasıl ortaya çıktığını anlamaları önemlidir (Flaherty, 2018). Psikolojik güçlendirme kavramı açısından güç kavramından sonra güçlendirme kavramının açıklanmasında da fayda vardır. Aşağıda güçlendirme kavramının tarihsel gelişimi, güçlendirme ile benzer kavramlar, güçlendirmenin aktörleri, güçlendirme

çeşitleri, güçlendirmenin faydaları, güçlendirmeye yönelik eleştiriler, güçlendirmenin önündeki engeller ve güçlendirmenin önkoşullarına dair bilgiler verilmiştir.

2.2 Güçlendirme Kavramı

Güçlendirme literatürü, ağırlıklı olarak 1960'ların ve 1970'lerin radikal toplumsal hareketlerinin fikirlerine dayanmaktadır. Sanayiciliğin yükselişiyle bağlantılı olarak mesleklerde uzmanlaşma ön plana çıkmıştır. Mesleklerde uzmanlaşma fikri işgörenleri kısıtlamakta ve makineleştirmektedir. İşgörenler işleri ile ilgili sadece kendilerine verilen görevi yerine getirmektedir. Mevcut klasik yönetim anlayışında bulunan, işgörenlerin değer görmeyerek makine yerine konulmalarını eleştirmektedir (Cooke, 2002). Klasik yönetim anlayışında yapılacak iş modellenerek işgörenlerin modellenen davranışları harfiyen yerine getirmeleri beklenmektedir. Daha sonraki süreçte Hawthorne araştırmaları sonucunda işgörenlerin fiziksel yönlerinin yanı sıra sosyal yönlerinin de performansları üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda işgörenlerin psiko-sosyal ihtiyaçları göz önüne alınarak işgören merkezli bir anlayışa geçilmeye başlanmıştır (Kahraman ve Çelik, 2020). Her ne kadar işgören merkezli bir anlayışa geçilse de uygulamanın asıl amacı işgören performansını yükseltmektir. Bu sayede işletmede verim ve etkililiğin yükseltilmesi amaçlanmaktadır.

Personel güçlendirme kavramı örgütlerde insan unsurunun ön plana çıkmasıyla birlikte özellikle 1980'li yıllarda işletmelerde ele alınan bir konu haline gelmiş ve yönetim literatürüne girmiştir (Akçakaya, 2010; Kahraman ve Çelik, 2020; Merdan Aydemir, 2014). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş ile toplumda hızlı değişiklikler meydana gelmiş, işletmelerden farklı istek ve ihtiyaçlar ortaya çıkmıştır. Sorunlara hızlı bir şekilde çözüme kavuşturmak, talepleri hızlı bir şekilde karşılamak isteyen işletmeler sorunu kaynaktan çözmek için işgörenlerini yetkilendirmek yoluyla onları güçlendirmişlerdir. Güçlendirmenin temel felsefesi, bir işi en iyi yapabilecek kişinin, o işi yapan kişi olduğudur (Eren Gümüştakin ve Emet, 2007). İşletmelerde olduğu gibi okullarda da 1980'li yılların sonlarına doğru güçlendirme kavramı okul ve öğrenci başarısı için ele alınan bir konu haline gelmiştir. Yurt dışında öğretmen güçlendirme 1980'li yıllarda ele alınmaya başlamışken Türkiye'de ilk çalışmalar 2009 yılında yapılmıştır (Kahraman ve Çelik, 2020). Dünyada güçlendirme konusu üzerinde yıllardır durulan bir konu iken, Türkiye'de güçlendirme konusunun henüz gelişme aşamasında olduğu söylenebilir.

Güçlendirme kavramına alan yazında “güçlendirme” veya “personel güçlendirme” kavramları karşılık gelmektedir. Bu kavramların eğitim kurumlarındaki karşılığı “öğretmen güçlendirme” kavramıdır (Kıral, 2019). Güçlendirmenin alan yazında çok sayıda tanımı mevcut olup, genel hatları belli olsa da herkesin üzerinde fikir birliğine vardığı bir tanım mevcut değildir. Aşağıda güçlendirme kavramı hakkında daha açıklayıcı bilgiler verilmiştir.

Güçlendirme kavramında ilk dikkat çeken nokta, güç sahibi ve güçten yoksun olan bireyler arasında güç transferidir. Yani güçlendirmeden söz edebilmek için kendileri veya başkaları tarafından güçsüz olarak tanımlanan kişilerin veya grupların var olması gerekmektedir. Burada işverenler güç sahibi olarak görülürken, işgörenler de güçsüz olarak görülmektedir. Güçlendirme süreci işveren ile işgören arasında gerçekleşen iki değişkenli bir denklemdir. İşverenin işgörene yetki ve sorumluluk vermesi, işgörenin yetki ve sorumlulukları kullanabilme yeteneğine sahip olmasıdır (Öznacar vd., 2016). Güçlendirmede en temel unsur örgütlerde yöneticilerin yetkilerini işgörenler ile paylaşmasıdır. Delgado-Gaitan’a (1991) göre güçlendirme, kaynaklardan eşit bir paya sahip olmayan kişilerin bu kaynaklara daha fazla erişim ve kontrol elde ettiği katılımı içeren, durağan olmayan kasıtlı bir süreçtir. Güçlendirme, mevcut olan olumlu durumları olduğundan daha iyi hale getirmek, olumsuzlukları mümkün olduğunca en aza indirmek, bireyleri sistemle bir bütün haline getirmek ve bireylere gerekli kaynaklara erişim imkânı sunmaktır (Yıldırım, 2014). Kaynaklara erişim imkânı sunulan işgören kendini daha güçlü olarak algılayacaktır.

Güçlendirme için araştırmacılar tarafından dikkat çekilen en önemli noktalardan bir tanesi güçlendirilen bireylerin yöneticiden bağımsız olarak, özerk bir şekilde kararlar alabilmesidir. Topaloğlu ve Koç’a (2017:190) göre, “Güçlendirme, işgörenlerin faaliyet alanları içinde herhangi bir kişiden onay almaksızın karar vermesine yönelik bir gücü ifade eder.” İşgörenler güçlendirildikleri zaman sadece örgüt içerisinde karar almakla kalmayıp aynı zamanda aldıkları kararların sorumluluğunu da üstlenmektedirler. Acaray’a (2010:9) göre, “Güçlendirme: Çalışanlara işleriyle ilgili kararları vermelerini sağlayacak imkânların sunulması ya da onlara kendi faaliyetlerinin sorumluluğunu üstlenebilecekleri bir ortamın sağlanmasıdır.” İşgörenlerin güçlendirilmesi için örgütte var olan ortamın, işgörenin özgürce karar alabileceği şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Doğan ve Kılıç’a (2007:38) göre: “Personel güçlendirme kavram olarak

yardımlaşma, paylaşma, yetiştirme, itme ve takım çalışması yolu ile bir örgütteki işgörenlerin karar verme etkilerini artırma, işgörenleri geliştirme sürecidir.” İşgörenler güçlendirileceği zaman örgütte yardımlaşma, paylaşma, takım çalışması gibi uygulamalardan faydalanılmalıdır. Kõiv ve diğçerlerine (2019) göre, güçlendirme kavramı, kuruluşlardaki kişilerin kendi kaderlerini tayin etme derecelerini ve özerkliklerini artırarak, onların kendi kararlarına göre hareket etmelerini ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlayan araçları ve önlemleri kapsamaktadır.

Güçlendirme alan yazınında önemli görülen bir başka nokta da güçlendirilen işgörenlerin işlerini önemli görmeleri, yani anlamlı görmeleridir. Luttrell ve diğçerlerine (2009:16) göre, “Güçlendirme, genel olarak 'insanların kendi yaşamları üzerinde kontrol sahibi olmalarına yardımcı olan ve insanların kendilerinin önemli olarak tanımladıkları konularda hareket etme kapasitelerini artıran bir ilerleme' olarak tanımlanabilir.” İşgörenler yaptıkları işleri önemli görmezse sorumluluk almak istemeyecek, güçlendirilmeye karşı direnecektir. Doğan ve Demiral’a (2009:73) göre, “Personel güçlendirme çalışanların yaptıkları iş ile bu işte kendilerinden beklenen rollerinin uyumlaştırılması onlara yaptıkları işin örgüt içinde neden önemli olduğu bilincinin kazandırılması ve görevlerini yerine getirmede gerekli özerkliğin verilmesi çalışanlara bir birey olarak değer verildiğini hissettirmesi çalışanların yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi ve onların yaptıkları işin sahibi haline getirilmesidir.” Güçlendirme bir süreçtir. Bu süreç durağan olmaktan uzak, sürekli olarak gelişmekte ve yenilenmektedir. Güçlendirilen birey için güçlendirme tamamlandı şeklinde düşünmek hatalı bir yaklaşımdır. Birey içerisinde bulunan zaman ve şartlarda güçlü olsa da zaman ve şartlar değiştiiğinde gücünü koruması için kendini yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir.

Alan yazında güçlendirme tanımlarında dikkat çeken bir başka nokta da motivasyon (güdüleme) konusudur. Motivasyon, güçlendirilen bireyin istenilen yönde harekete geçmesi için kişiyi ateşleyici bir mekanizmadır. Oktay ve Çelebi’ye (2019:12) göre, “Güçlendirme, çalışanı ve örgütü güçlü kılmak amacıyla, çalışanların işlerini kendi işleri gibi görmesini sağlayacak güdülenme, yenilik ve değişim araçlarının kullanılarak iş tatmini, bağlılık ve verimliliği artırıcı çabalardır.” Güçlendirme çalışmalarında motivasyon gibi içsel süreçler etkili olmaktadır. Kılıçaslan ve Kaya (2018:59-60), personel güçlendirmeyi, “Uygun bir örgütsel ortamda çalışanın işine dair konularda başarı sağlayacağı gücü kontrol etmesi işi ile ilgili kararları tam bir özgürlük içinde kendi

kendine alabilmesi ve uygulamaya geçirebilmesi bu yönde motive edilmesi olarak tanımlanabilir.” şeklinde ifade etmiştir. Bu tanımdan hareketle güçlendirme için işgörenin karar alma ve uygulama noktasında cesaretlendirilmesi gerektiği dikkat çekmektedir. Şenel’e (2006:201) göre, “Güçlendirme, astların karar alması için gereken yetkinin verilerek, yeni değerlerin yaratılabilmesi için tüm yeteneklerinin kullanılmasına yönelik motive edilmeleridir.” İşgörenler, güçlendirme çalışmalarında içsel ya da dışsal olarak motive edilerek işgörenlerin sorumluluk almaları sağlanmalıdır.

Güçlendirme için kilit rol oynayan bir etmen de etkidir. İşgörenin, örgüt içerisinde etkisinin olduğuna dair inanç taşınamaması durumunda güçlendirmeden söz edilemez. Güç, doğal sonucu olarak etkiyi beraberinde getirmektedir. Akçakaya’ya (2010:168) göre, “Personeli güçlendirme, işlerini etkin bir biçimde yapmaları için kendilerine güvenlerini geliştiren ve kendi katkılarının organizasyonun performansına direkt olarak etki ettiğine inanan çalışanlar ile gücün, yetkinin, sorumluluğun paylaşılması sürecidir.” Birey bulunduğu örgütte bir etki, değişim, fark meydana getirmesi, güçlendirildiğini ve bu gücünü kullanabildiğini göstermektedir.

Güçlendirme için etki ne kadar önemliyse etki için de güven o kadar önemlidir. Çünkü fikirlerini beyan ettiği zaman kişide saygı görmeyeceği, yöneticiler tarafından yaftalanacağı hatta istemediği yönde tepki göreceği şüphesi olursa, kişi kendini geri çekecektir. Yüksel ve Erkutlu’ya (2003:139) göre, “Personeli güçlendirme, işlerini etkin bir biçimde yapmaları için kendilerine güvenlerini geliştiren ve kendi katkılarının organizasyonun performansına direkt olarak etki ettiğine inanan çalışanlar ile gücün, yetkinin paylaşılması sürecidir.” Bulunulan örgütte güven geliştiren bir ortamın mevcut olması güçlendirme açısından önemli bir husustur. Koç ve Topaloğlu’na (2012:153) göre, “Bir yönelim kavramı olarak güçlendirme kapsamı, işgörenlerin kendilerini motive olmuş hissettikleri, bilgi ve uzmanlıklarına olan güvenlerinin arttığı, inisiyatif kullanarak harekete geçmek arzusu duydukları, olayları kontrol edebileceklerine inandıkları ve örgütün amaçları doğrultusunda uygun ve anlamlı buldukları işleri yapmalarını sağlayan uygulamalar ve koşullardır.” Aynı zamanda işgörenin kendine olan güveni de güçlendirme açısından önemlidir. Kendi yetenek ve potansiyeline güveni olmayan bir işgören için güçlendirmeden söz edilemez.

Güçlendirme için yine kilit noktalardan bir tanesi işgörenin yetkinlik seviyesidir. Güçlendirilen birey kendisine verilen yetkileri kullanabilecek yeterlilik seviyesine sahip

değilse güçlendirme gerçekleştirilemez. Çetin ve Kırıl'a (2018:305) göre, "Güçlendirme, çalışanların motive edilmesiyle, bilgi ve uzmanlıklarının geliştirilmesi, kendilerine olan güvenin artırılması, kararlara katılımlarının sağlanması ve yaptıkları işlerin sorumluluğunu içselleştirmelerinin sağlanması çabası olarak da tanımlanabilir." Güçlendirilecek işgörenin yetkinlik seviyesini artırabilecekleri ortamın hazırlanması güçlendirme çalışmaları konusunda önemli bir husustur. Çöl'e (2006:68) göre, "Güçlendirme; astların işleriyle ilgili tüm kararları yönetici destek ve onayına gereksinim duymaksızın alabilmeleri için gereken eğitim ve kendini geliştirme imkânlarının sunulması, bağımsız hareket etmeyi teşvik eden örgütsel bir ortamın hazırlanması, işin tamamlanması konusunda gereken yetkinin ve sonuçtan doğacak sorumluluğun astlara devredilmesi ve bütün bunların astlarca kendilerini güçlendiren uygulamalar olarak algılanmasıdır." İşgörenler güçlendirme için kendi gelişimlerini planlayabilecekleri gibi yöneticiler tarafından planlanan programlara da katılabilirler.

Güçlendirme açısından kritik öneme sahip son husus da güçlendirme uygulamalarının, güçlendirilen işgörenler tarafından kendilerinin güçlendirilmesi olarak algılanmasıdır. Çöl'e (2008:38) göre güçlendirme: "Astların işleriyle ilgili tüm kararları yönetici destek ve onayına gereksinim duymaksızın alabilmeleri için gereken eğitim ve kendini geliştirme imkânlarının sunulması, bağımsız hareket etmeyi teşvik eden örgütsel bir ortamın hazırlanması, işin tamamlanması konusunda gereken yetkinin ve sonuçtan doğacak sorumluluğun astlara devredilmesi ve bütün bunların astlarca kendilerini güçlendiren uygulamalar olarak algılanması"dır. Güçlendirme uygulamalarını bireyler yöneticilerin sorumluluktan kaçması, yöneticilerin yapması gereken işlerin kendilerine yaptırılması olarak algılandıkları ise güçlendirme işgören açısından angaryadan öteye gidemeyecektir.

İşgören güçlendirme ya da diğer adıyla işgören güçlendirme'nin eğitim kurumlarındaki karşılığı öğretmen güçlendirmedir. Öğretmen güçlendirmede de yapılan tanımlamalar, personel güçlendirme ile paralellik sergilemektedir. Öğretmen güçlendirme'nin tanımı konusunda da alan yazında ortak karara varılabilmemiş değildir. Kahraman ve Çelik (2020:153) öğretmen güçlendirme'yi, "Öğretmenlerin yeterliklerine, okul süreçlerindeki etkilerine ve işlerinin anlamlılığına ilişkin pozitif algıları" olarak tanımlamıştır. Kahraman ve Çelik, öğretmen güçlendirmede öğretmenlerin yeterlilik, etki ve anlamlılık algılarına odaklanmaktadır. Acaray'a (2010:10) göre öğretmen

güçlendirme: “Okulda iş birliği, paylaşma ve birlikte çalışma yolu ile gücün artırılması, geliştirilmesi ve yapılandırılması anlayışına dayanan, müdürlere, işleri kolaylaştırma, kaynakları geliştirme fırsatı tanıyan, öğretmenleri karara katan, değerlendirme, bilinçlendirme ve yardımcı olmayı ön planda tutan ve yapılan işin sorumluluğunu öğretmene veren bir süreçtir.” Acaray ise öğretmen güçlendirmede yönetici perspektifini daha ön plana çıkarmaktadır. Short’a (1992:5) göre güçlendirme, “Okullarda görevli personellerin kendi büyümelerinin sorumluluğunu üstlenme ve kendi sorunlarını çözme yeterliliği geliştirdikleri bir süreçtir.” Short bu tanım ile öğretmenlerin kendilerine yetebilmelerine ve yeterliliklerini yükseltme sorumluluğunu almalarına dikkat çekmiştir. Elmazi’ye (2018:5) göre, “Öğretmenleri güçlendirmek, gelişmek, onları problem çözmeleri için eğitmek, onlara özgürlük vermek ve herhangi bir görev için onay gerektirmeden hareket etmelerine izin vermek demektir.” Öğretmen güçlendirme, okulu amaçlarına ulaştırmak için okul yöneticilerinin yetkilerini öğretmenlere devretmesi, öğretmenleri okulda alınan kararlara dâhil etmesi, öğretmenleri takım haline getirerek işbirliği yapmalarını sağlayarak, öğretmenler ile vakit geçirerek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek ve onları her konuda destekleyerek gerçekleşmektedir (Kıral, 2019). Bu tanımlar öğretmen güçlendirmenin kapsamının belirlenmesinde araştırmamıza yol göstermiştir.

Bu tanımlardan yola çıkarak öğretmen güçlendirme, öğretmenlerin işlerini yaparken kendilerini işleriyle ilgili her konuda özgürce ifade edebildikleri, kendilerini ilgilendiren kararlara katılabildikleri, okulda var olan kaynak ve bilgiye rahat bir şekilde erişebildikleri, eğitsel faaliyetler ile ilgili kendi kararlarını özgürce alabildikleri, kendilerini güvende hissettikleri, ihtiyaç ve isteklerinin karşılandığı, yaptıkları çalışmaların fark edildiği ve performansları ile ilgili kendilerine geri bildirim yapıldığı, mevcut potansiyellerini açığa çıkarıp geliştirebilmelerine fırsat tanıyan ve yapılacak tüm bu çalışmaların güçlendirme olarak algıladıkları okul ortamının sağlanması olarak tanımlayabiliriz.

2.3 Güçlendirme ile Benzer Kavramlar

Personel güçlendirme kavramına benzer kavramlar konusunda farklı görüşler mevcut olsa da kabul görüşü personel güçlendirme ile iş zenginleştirme, motivasyon, yönetime katılma ve yetki devri kavramlarının zaman zaman karıştırıldığıdır. Personel güçlendirmenin bu

kavramlar ile ortak noktaları olsa da daha farklı bir kavramdır. Bu farklar aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1 İş Zenginleştirme

İş zenginleştirme, yapılan işin işgörenler tarafından daha anlamlı ve daha ilgi çekici hale getirmek için örgüt tarafından yapılan iş tasarım tekniğidir. İş zenginleştirmenin personel güçlendirme ile ortak noktaları olsa da personel güçlendirme iş zenginleştirmeden daha kapsamlı bir kavramdır. Güçlendirmenin anlam ve özerklik boyutlarının iş zenginleştirmede bir karşılığı bulunmakta iken, etki ve yeterlilik boyutlarının tam olarak bir karşılığı yoktur. İş zenginleştirmede işgören, örgütte kritik kararlar üzerinde etki sahibi değildir (Bolat, 2003). Bazı örgütlerde iş zenginleştirme güçlendirme yöntemi olarak kullanılsa da buradaki sıkıntı örgütte en son kararı daima yöneticilerin vermesidir. İş zenginleştirmede son kararı her zaman yönetici vermesine rağmen, güçlendirme uygulamalarında işgören örgütteki kritik kararlar üzerinde etki sahibidir ve aldıkları kararların sorumluluğu da yöneticide değil, işgörenin kendisindedir (Akçakaya, 2010). Bu noktada iş zenginleştirmenin güçlendirme uygulamalarından eksik kaldığı söylenebilir.

İş zenginleştirmede personel güçlendirmeden yine farklı olarak, işe ve işin özelliklerine odaklanılmaktadır. İşgörenlerin, işin koşullarını algılama biçimleri ihmal edilmektedir. Personel güçlendirmede ise, işin özellikleri ve koşullar ile beraber, işin özellikleri ve koşulların işgören tarafından nasıl algılandığına da odaklanılmaktadır (Beşyaprak, 2012; Çöl, 2004). Bu yüzden güçlendirme iş zenginleştirme ile ortak noktalar taşısa da iş zenginleştirmeden daha öte bir kavramdır.

2.3.2 Motivasyon

Motivasyon, bireyin bir örgüt içindeki davranışının yönünü, çabasının düzeyini ve engeller karşısındaki direncini belirleyen psikolojik güçlerdir. Motivasyonun, davranışın yönü, çabanın seviyesi ve sürekliliği olmak üzere üç temel unsuru vardır. Davranışın yönü, potansiyel olarak işgörenlerin yapabileceği davranışlar arasından seçtikleri davranışı ifade eder. Bu davranış, istenilen bir davranış da olabilir, istenilmeyen bir davranış da. Seviye, işgörenin meydana getirdiği çaba miktarıdır. Süreklilik ise, işgörenlerin bir engelle karşılaştıklarında seçtiği davranışı sürdürmeye devam edip etmediğidir. Bireylerde ihtiyaç meydana gelmesinden, ihtiyacı gidermek için harekete geçmesine ve sonuçta ihtiyacının giderilmesi sürecine motivasyon süreci denir.

Motivasyon içsel ve dışsal olmak üzere iki türlü meydana gelebilir. İçsel motivasyonda motivasyonun kaynağı bireyin kendisiyken, dışsal motivasyonda motivasyonun kaynağı dışarıdan bireye etki eden ödüllerdir (Demir, 2019). Motivasyon kavramı güçlendirme açısından önemli bir yer tutsa da güçlendirmenin tam karşılığı değildir.

Güçlendirme, psikolojik literatürde, bireylerde içsel bir motivasyon durumu olarak kullanıldığı için, güçlendirme kavramı motivasyonel bir yapı olarak yorumlanmaktadır (Kanungo, 1992). Güçlendirme personeli motive etmekte kullanılan bir araçtır. Motivasyonun kavramında işgörenleri kontrol etmek ve yönlendirmek ön plana çıkarken, güçlendirme kavramında işgörenin kendini yetiştirmesi, işini yöneticilere ihtiyaç duymadan daha iyi yapabilmesi ön plana çıkmaktadır (Akçakaya, 2010; Çöl, 2004). Bununla birlikte motivasyon kavramının hareket noktası işgörenden mümkün olan en iyi şekilde yararlanmaktır. Motivasyon kavramında işgörenlerin kapasitesinin geliştirilmesi noktası ihmal edilmektedir (Beşyaprak, 2012; Çöl, 2004). Güçlendirme bu fark dolayısıyla, motivasyon sağlanmasına hizmet etse de motivasyon için önkoşul görevi görmez.

Motivasyon kavramında işgörenin performansını üst noktalara çıkarmak için şartları ve ortamı düzenlemek vardır (Çuhadar, 2005; Yücel ve Koçak, 2016; Yüksel ve Erkutlu, 2003). Motivasyon ve güçlendirme kavramlarında ortamın düzenlenmesi ortak nokta olarak dikkat çekse de motivasyonu sağlamak için ortam düzenlenmesinde işgörenin işiyle ilgili kontrolü ve karar verme yetkisi sınırlıdır. Personel güçlendirmede bu durum tam tersi işgörenin kendini yetiştirebilmesi amacıyla işiyle ilgili kontrol ve karar verme yetkisi direkt işgörene verilir. Güçlendirme örgüt ortamında motivasyonun sağlanmasında bir araç olarak görülebilir. Bu yüzden güçlendirilmiş işgörenlerin motivasyonlarının, güçlendirilmemiş işgörenlerden daha fazla olacaktır (Yücel ve Koçak, 2016). İşgören güçlendirmenin sağlandığı örgütlerde motivasyon artışından söz edilebilir fakat motivasyonun sağlandığı örgütte her zaman güçlendirmenin sağlandığından söz etmek doğru değildir.

2.3.3 Yönetime Katılma

Yönetime katılma ya da diğer adıyla katılım, personel güçlendirme ile birlikte birbiri için çok önemli iki kavramdır. Personel güçlendirme için yönetime katılma şart olsa da her yönetime katılma uygulaması personel güçlendirmedir denilemez. Yönetime katılma, personel güçlendirmenin daha çok etki boyutuyla alakalıdır (Bolat, 2003). İşgörenin örgüt

içerisinde alınacak kararlar üzerindeki etkisini ve karar alma sürecine katılımını ifade eder. Katılımın olmadığı örgütlerde çalışanların karar alma sürecine etkisi yoktur, yöneticiler karar alır, işgörenler uygular. Katılımın yüksek olduğu örgütlerde ise işgörenler buldukları örgütlerin karar alma sürecinde aktif rol alırlar. Fakat yönetime katılımda işgörenler sadece kendilerine imkân verildiği ölçüde yönetime katılırlar. Personel güçlendirmede durum farklıdır. Personel güçlendirmede işgörenlerin işleri ile ilgili kararları yöneticiden bağımsız alması beklenir (Yücel ve Koçak, 2016). İşgörenin güçlendirmede devamlı olarak karar verme süreci içerisinde olma sebebi, kararı alması gereken kişinin işi yapan kişi olması gerekliliğidir (Çöl, 2004). Bireyin uzman olduğu konuda söz söylemesi ve yöneticiden bağımsız kararlar alması yönetime katılımı içine alan ve daha da öteye ötüren bir noktadır.

Yönetime katılma uygulamalarında güçlendirmeden farklı olarak işgörenlerin yönetime katılma uygulamalarını nasıl gördüğü, bu uygulamaların işgören üzerinde bıraktığı etki ihmal edilmektedir. Ayrıca yönetime katılma, personel güçlendirmenin etki dışında kalan diğer boyutlarını da dikkate almamaktadır. Örneğin; yönetime katılma personel güçlendirmenin yetkinlik boyutuyla ilgili herhangi bir etkisi yoktur. Kişinin yetkinliğini geliştirmesi beklenmemektedir (Bolat, 2003). Yönetime katılım personel güçlendirme için önkoşul olsa da yeterli değildir. İşgören işi ile ilgili kararlarda yöneticilerden bağımsız karar alması, yöneticilerin inisiyatifine bırakılmamalıdır. İşgören işin sahibi olduğu, o konuda en iyi bilen olduğu, işiyle ilgili karar verme onun hakkı olduğu için yöneticilerden bağımsız karar verebilmelidir.

2.3.4 Yetki Devri

Yetki devrinin daha iyi anlaşılması açısından yetki devrini açıklamadan önce yetki kavramını açıklamakta fayda vardır.

2.3.4.1 Yetki ve yetki türleri

Yetki kavramı, güç kavramı ile kıyaslandığında daha dar kapsamlı bir kavramdır (Ağlargoç, 2012). Yetki, bireye bulunduğu konumundan dolayı örgütün sağladığı, işgörelere ne yapmasını gerektiğini söyleme ve davranışlarını yönlendirme hakkıdır. Yetkiyi kullanan yöneticiler, örgütün hedeflerine ulaşması için işgörelere gerekli davranışları sergilemelerini isteme hakkına sahiptirler. Yöneticinin yetkisini kullanması güç kullanımı içermektedir. Ama buradaki güç ast-üst ilişkilerinden kaynaklanan yönetsel güçtür, yöneticinin kişisel özelliklerinden bağımsızdır. Örgüt içerisinde her birey güç

kullanabileceksen, yetkiyi sadece örgütün yetkiyi tanımladığı kişiler kullanabilir (Bolat, 2003; Topaloğlu ve Koç, 2017). Bu yüzden yetki bireyden bağımsızdır. Yetkiyi kullanan kişinin yerine başka bir kişi geldiğinde yeni gelen kişi aynı yetkileri kullanmaya devam eder.

Örgütsel olarak komuta yetki, kurmay yetki ve fonksiyonel yetki olmak üzere üç temel yetki türünden söz etmek mümkündür. Komuta yetki, yöneticinin örgüt içerisindeki yöneticilik makamından dolayı sahip olduğu yetkidir. Komuta yetki, hiyerarşik yapıdan dolayı ortaya çıkmaktadır ve üstün emir verme astın da ve verilen emirleri yerine getirmesidir. Birey örgüt içerisindeki konumu yükseldikçe yetki alanı genişlemekte, alt kademelere inildikçe de yetki alanı daralmaktadır. Kurmay yetki, bireyin yapılacak iş üzerinde uzman olmasından dolayı sahip olduğu yetkidir. Kurmay yetki sahibi bireylerden iş ile ilgili fikirler alınmaktadır. Fonksiyonel yetki ise, örgüt içerisinde benzer işleri yapan bireylerin aynı fonksiyonel yapılar altında bir araya getirilmesi ile ortaya çıkan yetki türüdür. Bu yapılarda görev alan kişilerin uzmanı oldukları konular ile ilgili kullandıkları yetkidir. Bunların dışında geçici yetki ve operasyonel yetki adında iki yetki türü daha vardır. Geçici yetki, melez bir yetki türüdür. Kurmay yetki ile komuta yetkinin bazı özelliklerini içermektedir. Bu yetki genellikle bir konu hakkında uzman olan işgörene verilir. Operasyonel yetki ise, örgütte var olan tüm işgörenlerin sahip olduğu en temel yetki türüdür. İşgörenin örgütte işini yapabilmesi için sahip olması gereken yetki türüdür (Topaloğlu ve Koç, 2017). Örgütte var olan her bireyin kendine tanımlanan işi yapabilmesi için yetkisi vardır. Örgüt içerisinde herkeste yetkisi olsa da yetki alanları farklılaşmaktadır.

2.3.4.2 Yetki devri

Yetki devri büyük ölçekli örgütlerde işlevsel bir kavramdır. Çünkü örgüt büyüdükçe yöneticinin tüm örgütün yönetim işlerini tek başına yerine getirmesi zorlaşmaktadır. Bu durumda yönetici yönetim işlevinin belirli bir kısmını başka yöneticiler, birimler veya işgörenler ile paylaşması gerekmektedir. Yetki devri, sorunların hızlı bir şekilde çözülmesi, hızlı ve etkili kararlar alınması konusunda gerekli bir kavramdır. Yetki devri, yetkinin hangi amaçlar için devredileceğinin belirlenmesi, yetkinin devredileceği astların doğru belirlenmesi, yetkinin devredilmesi ve son olarak da denetimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi süreci ile gerçekleştirilir (Topaloğlu ve Koç, 2017). Yetkinin tek başına yöneticide olması örgütte var olan işleyişi bozabilir, işleyişte aksamalara neden olabilir.

Yetki devri sayesinde farklı konular ile ilgili yetkili farklı kişilerin var olması sağlanarak iş yükü paylaşılır. Yetki devri kavramı içeriği dolayısıyla güçlendirmeden daha farklı bir kavramdır.

Yetki devri, yöneticinin örgütte sahip olduğu pozisyondan dolayı sahip olduğu gücü belli şartlar çerçevesinde işgörelere devretmesi (Bolat, 2003), gerekli gördüğünde de bu hakları geri alabilmesidir. Personel güçlendirmede de yetki devri vardır fakat personel güçlendirmede yetki ile birlikte sorumluluk da işgörelere verilmekteyken yetki devrinde yetki geçici bir süreyle personele verilir ve bu yetkiden dolayı sorumluluk işgörelere verilmez. Yetki işgörelere devredilse de sorumluluk hala yöneticidedir. İşgörelere sadece yöneticiye hesap verme anlamında, yöneticiye karşı sorumludur. Personel güçlendirmede yetki devrinden farklı olarak yetki işgörelenin doğal hakkı olarak görülür. Çünkü işgörelere yaptığı iş konusunda diğer kişilere göre daha uzman olduğu anlayışı hâkimdir (Çuhadar, 2005; Topaloğlu ve Koç, 2017; Yücel ve Koçak, 2016; Yüksel ve Erkutlu, 2003). Bu yüzden güçlendirme yetki devrinin uzantısı olarak görülse de aslında yetki devrinden daha geniş bir kavramı ifade eder (Akçakaya, 2010). Yetki devrinde işgörelere yetki verilmesine, işgörelenin işini daha iyi yapabileceğine olan inanç değil, yöneticinin iş yükünü hafifletmek ve örgütteki işleyişi sekteye uğratmamak istemesi neden olmaktadır.

Yetki devrinde yönetici kendisine ait yetkinin bir bölümünü astlara devretmektedir. Fakat bu devir ondan vazgeçmek anlamına gelmemektedir. Yetki devrinde işgörelenin sadece işini daha iyi yapabilmesi için kendisine verilecek yetkiye odaklanılır (Çöl, 2004). Bu noktada işgörelenin devredilen yetkiyi kullanma sürecinde çalışma şartlarını ve kendisini nasıl gördüğü göz ardı edilmektedir. Yetki devri personel güçlendirme kavramının sadece davranışsal boyutunu dikkate almaktadır, psikolojik boyutunu ihmal etmektedir. Yani işgörelenin yetki devrini nasıl algıladığı göz ardı edilmektedir (Bolat, 2003; Uygur ve Arabacı, 2019). Güçlendirme için yetki devri önkoşul olarak yer alsa da tek başına yeterli değildir. Yetki devrinin yanında işgörelenin psikolojik süreçleri de göz ardı edilmemelidir.

2.4 Güçlendirmenin Aktörleri

Personel güçlendirmenin uygulanabilmesi ve başarısı sürecin üç önemli aktörü örgüt, işgörelere ve yönetici arasındaki etkileşime bağlıdır (Murat, 2001; Şenel, 2006; Yücel ve Koçak, 2016). Bu unsurlar aşağıda detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.4.1 Örgüt

Örgüt personel güçlendirme için en önemli faktörlerden birisidir. Örgüt yapısı personel güçlendirme ile direkt olarak ilişkilidir ve güçlendirmenin bir göstergesidir (Yücel ve Koçak, 2016). Etkili bir güçlendirme ortamı yönetici ve işgörenler arasında bir güven ortamı oluşturur (Şenel, 2006). Güçlendirmenin uygulamalarının hâkim olduğu bir örgütte komuta-kontrol yönetim anlayışı kenara bırakılarak işgörenlerin kararlara katılabildiği, kendilerini geliştirebildikleri, yöneticilerin işgörelere destek oldukları, örgüt içinde özerk bir şekilde karar alabildikleri, işlerini etkili bir şekilde yapabilmeleri için gerekli bilgiye erişimin olduğu bir örgüt yapısı oluşur. Böyle bir örgüt yapısı da denetleme, kontrol gibi uygulamalara daha az ihtiyaç duyulmasını sağlar (Akçakaya, 2010). Hiyerarşinin ve bürokrasinin yoğun olduğu bir örgüt yapısı güçlendirme önünde bir engel teşkil etmektedir. Örgütün istenilen başarıya ulaşabilmesi için güçlendirmeyi mümkün kılan bir örgüt ortamı oluşturmak gerekmektedir.

Yönetim ile işgörenlerin birbirinden bağımsız kabul edildiği veya düşmanca tavır takıldığı örgüt yapılarından uzak durulmalıdır. Yönetim, çalışanlarla ilişkilerini düşmanca veya rekabetçi bir şekilde ele almamalıdır, çünkü örgütün hedeflerine ulaşması için birlikte hareket etmek şarttır. Yönetim işgörenlerden bağımsız olarak algılanırsa, yöneticiler güçlendirilmiş işgörenleri kendilerine rakip olarak görebilirler (Kanungo, 1992). Yönetici-işgören etkileşiminin bir organizasyonda sonuçları yapıcı da yıkıcı da olabilir. Örgütün üyeleri arasındaki uyum memnuniyet ve başarıyı getirirken, uyumsuzluk ve düşmanlık güçlendirilmemiş, memnuniyetsiz, tedirgin işgörenler meydana getirerek örgütü felakete sürükler (Short ve Johnson, 1994). Örgüt içi ortamın örgüt için yapıcı ve yıkıcı sonuçları olabileceği gibi güçlendirme açısından da benzer sonuçları olabilmektedir. Güçlendirmeyi destekleyen bir örgüt ortamı yönetici ve işgöreni güçlendirme açısından rahatlatılabileceği gibi tam tersi bir örgüt ortamı güçlendirme çalışmalarını imkânsız hale getirebilir.

2.4.2 İşgören

İşgören, örgütlerde iş ve işlemlerin yerine getirilmesinde ve sürdürülmesinde kritik öneme sahiptir. Örgütün belirlenen hedeflere ulaşabilmesinde örgütte hedeflerin uygulayıcısı olan işgörenler büyük işler düşmektedir. Bu yüzden işgörenlerin güçlendirilmesi önemli bir konudur (Yücel ve Koçak, 2016). Güçlendirme çalışmalarında

direnç gösterecek yâda güçlendirmeye tabii olacak olan işgörenlerdir. Güçlendirilmeyi istemeyen bir işgören için güçlendirme çalışmalarının etkisinden söz edilemez.

Personel güçlendirmenin başarısı bizzat işgörenin kendisine bağlıdır. İşgören, güçlendirilmeye karşı direnç göstermesi veya güçlendirilmek istememesi durumunda, örgüt güçlendirmeye uygun olsa da yönetici işgöreni güçlendirmek için tüm imkânları seferber etse de güçlendirmenin başarılı olma ihtimali yok denilebilir (Şenel, 2006). Bu nedenle güçlendirmenin uygulanabilir olmasında işgören hayati öneme sahiptir ve yönetici ile işgören arasında ortak algı oluşturmak personel güçlendirme için çok önemli bir husustur (Pelit, 2011). Personel güçlendirme konusunda işgörenin isteklendirilmesi kritik öneme sahiptir. İşgörende güçlendirilmeye direnç yerine, güçlendirilme konusunda istek uyanırsa, güçlendirme çalışmaları başarıya ulaşacaktır.

2.4.3 Yönetici

Personel güçlendirme uygulamalarının başarıya ulaşmasında yöneticinin rolü çok büyüktür. Çünkü örgütün güçlendirilmeye uygun hale gelmesini sağlamada ve işgörenin güçlendirme açısından desteklenmesinde yönetici çok etkili bir unsurdur. Tüm yetişkinlerde olduğu gibi işgörenler de kişisel ve profesyonel olarak gelişmek için zorluklara ve desteğe ihtiyaç duyarlar (Short, 1994). İşgörenlerin yöneticilerden hissettikleri destek duygusu ne kadar güçlü olursa, duygusal bağlılıkları o kadar güçlü olacak ve iş performansının yükselme olasılığı o kadar artacaktır (Yao vd., 2020). Yücel ve Koçak'a (2016) göre, örgütte yöneticinin sergilediği liderlik tarzı önemli bir husustur. Yöneticinin işgörenler ve örgütün yapısına uygun bir liderlik tarzı sergilemelidir. Bir örgütte yöneticinin sergilediği liderlik tarzı destekleyici olarak algılanırken, başka bir örgütte aynı liderlik tarzı güçlendirmeyi engelleyici bir tutum olarak algılanabilmektedir. Yöneticileri işgörenlerini iyi bir şekilde tanımalı, güçlü, zayıf yönlerini tanıyıp göz önünde bulundurarak ona göre davranmalıdır (Kıral, 2019). Etkili liderlik yalnızca güce sahip olmakla değil, aynı zamanda gücün nasıl kullandığına da bağlıdır (Elmazi, 2018). Bu yüzden yöneticilerin, örgüt yapısını ve işgörenlerini tanıması güçlendirme açısından önem arz etmektedir. Yönetici güçlendirme için örgütte uygun ortamı tesis etmede görevli yegâne kişidir.

Personeli güçlendirme uygulaması yapılabilmesi için yöneticilerin personeli güçlendirme uygulamasına inanması ve onu desteklemesi gerekmektedir. Yöneticilerin inanmadığı ve desteklemediği hiçbir uygulamanın başarıya ulaşması beklenemez (Şenel,

2006). Yönetici örgütteki olumsuzluklar üzerine odaklanıp eleştirel bir tutum sergilerse işgörenler hata yapmaktan çekinecektir. Cezalandırmaktan ziyade ödüllendirmeye odaklanıp işgörenlerin olumlu davranışlarını gözlemleyip adil bir şekilde ödüllendirirse işgörenler de daha fazlasını yapmak için cesaretlendirilmiş olacaktır (Çuhadar, 2005). Sonuçta da güçlendirme başarıya ulaşacaktır. İşgören güçlendirmeye karşı olumlu bir tutum sergilese de yönetici kendisini desteklemediği takdirde, güçlendirme konusunda başarısızlık kaçınılmazdır.

Personel güçlendirme uygulamalarının başarılı bir şekilde sonuçlanması için yöneticinin, örgüt içerisinde paylaşılan bir vizyon oluşturmak, örgütte güçlendirme kültürü meydana getirmek, işgörenler ile etkin bilgi paylaşımını mümkün kılmak, örgütte güven ortamı oluşturmak, işgören katılımını sağlamak, yetki devrini kullanmak, iş zenginleştirme çalışmaları yapmak, işgörenlerin örgüt içerisinde özgürce karar vermelerini sağlamak ve bu konuda cesaretlendirmek, örgütün hedeflerini ve amaçlarını işgörelere açıkça belirtmek, işgörelerin mesleki gelişimlerini sağlamak ve mesleki gelişim açısından teşvik etmek, örgütte takım çalışması ve işbirliğini etkin kılmak gibi faaliyetler yapması gerekmektedir (Akçakaya, 2010; Davis ve Wilson, 2000; İhtiyaroğlu, 2017; Kırıl, 2019). Tüm bu çalışmalar ile örgütte işgören güçlendirilmesi için uygun ortamın sağlanacak ve güçlendirmeyi mümkün kılacaktır.

Çalışanların yetersizliği, ortaya çıkabilecek hatanın maliyeti, çalışanların artı sorumluluklara vakitlerinin olmaması gibi sebeplerden yöneticiler güçlendirmeye sıcak bakmamakta, yetkiyi elinde tutmak istemektedir (Şenel, 2006). Ayrıca yöneticiler statülerini ve güçlerini tehdit edebileceğinden işgöreleri yetkilendirilmeye teşvik etme konusunda çekinebilirler. Personel güçlendirme ile iktidardan tamamen vazgeçmek de mümkün değildir. Etkili yönetim için yöneticilerin liderlik etmesi, örgütün ilerlemesini kontrol etmesi gerekmektedir (Flaherty, 2018). Personel güçlendirmeyi yöneticiler bir kazan-kaybet durumu olarak algılayabilse de aslında bir kazan-kazan durumudur. Güçlendirilmiş personel yöneticiyi zayıflatmayacak tam aksine daha da güçlendirecektir.

2.4.3.1 Yöneticilerin güçlendirme stratejileri

Yöneticiler tarafından işgörelere, “ödüllendirme, iletişim kurma, motivasyon sağlama, destek olma ve katılım sağlama” olmak üzere farklı güçlendirme stratejileri uygulanabilmektedir. Ayrıca örgütte başarının sağlanması amacıyla politik taktik de kullanılabilir. Politik taktik, belli sonucu elde etmek için, amaçlı etki

girişimleridir. Rasyonel ikna, bilgilendirme, ilham verici talepte bulunma, danışma, çıkarların değişimi, iş birliği yapma, kişisel yakınlığı kullanma, yağcılık, meşrulaştırma, baskı ve koalisyon kurma örgütlerde kullanılan bazı politik taktiklerdir (Kıral, 2019). Personel güçlendirmede yöneticiler aşağıda verilen güçlendirme uygulamalarını da göz önünde bulundurmalıdırlar (Conger, 1989);

1. Örgütte olumlu bir duygusal atmosfer sağlamak,
2. Görünür ve kişisel yollarla işgörenleri ödüllendirmek ve teşvik etmek,
3. İşgörelere olan güvenlerini ifade etmek,
4. İşgörelerin inisiyatif ve sorumluluk almalarını teşvik etmek,
5. Örgütte sistemi başarı üzerine inşa etmek.

2.5 Güçlendirme Çeşitleri

Alan yazında güçlendirme açısından farklı sınıflamalar olsa da genel kanı iki bakış açısı üzerinde durmaktadır. Birinci bakış açısı yöneticilerin güçlendirme açısından yapması gerekenlere odaklanırken, ikinci bakış açısı güçlendirme çalışmalarının işgörelere tarafından nasıl algılandığına odaklanmaktadır (Çöl, 2004). Yöneticilerin yapması gerekenlere odaklanan yaklaşım davranışsal ya da yapısal güçlendirme olarak isimlendirilmektedir. İşgörelere güçlendirme çalışmalarını nasıl algıladıklarına odaklanan yaklaşım ise psikolojik güçlendirme olarak isimlendirilmektedir (Balçık ve Ordu, 2019). Güçlendirme her ne kadar iki farklı sınıflamaya tabii tutulsa da sınıflamalar arası keskin bir ayrım yoktur. Psikolojik güçlendirme ile yapısal güçlendirme birbiriyle ilişkili kavramlar olarak yer almaktadır.

Psikolojik güçlendirmede işgörelere güçlendirme uygulamalarını nasıl algıladıklarına odaklanılmaktadır. Yani psikolojik güçlendirme için daha önce ortamda bir yapısal güçlendirme yapılması ve bunun işgörelere tarafından güçlendirme olarak algılanması söz konusudur. Yapısal güçlendirme için psikolojik güçlendirmeye önkoşuldur denilebilir ya da psikolojik güçlendirme yapısal güçlendirme sonucunda ortaya çıkmaktadır denilebilir (Erbay ve Turgut, 2015). Yapısal güçlendirme, psikolojik güçlendirmeyi doğrudan etkilemektedir. İşgörelere örgütte yapısal güçlendirmeyi yetersiz görmesi psikolojik güçlendirmenin önünde engel teşkil edecektir (Duman, 2018). Öğretmen güçlendirme kavramı ise bir kategori olmaktan daha çok bir ara kavramdır. Öğretmen güçlendirme kavramı hem psikolojik güçlendirmeyi hem de yapısal güçlendirmeyi barındırmakla beraber psikolojik güçlendirmeyi ön plana çıkarmaktadır

(Çetin ve Kıral, 2018). Öğretmen güçlendirmede her iki boyutun da söz konusu olmasından ve psikolojik güçlendirme için yapısal güçlendirmenin önkoşul olmasından dolayı araştırmada psikolojik güçlendirme ile beraber yapısal güçlendirmenin de açıklanmasında fayda vardır.

2.5.1 Yapısal Güçlendirme

Yapısal güçlendirme, örgüt yönetimindeki dönüşüm ve yenileşmeyi ifade eden bir kavramdır. Bu dönüşüm klasik bürokratik yönetim anlayışından sıyrılıp, etkili, katılımcı ve işbirlikçi yönetim anlayışına doğrudur. Yapısal güçlendirme ile örgütte var olan çalışma ortamının bireylerin işlerini kolaylaştıracak ve destekleyecek şekilde düzenlenmesidir (Altınkurt vd., 2016). Örgütte yapısal güçlendirme yapılmadığında gerçek anlamda bir güçlendirmeden söz etmek mümkün değildir. Çünkü öncelikle örgütte koşulları düzenleyerek güçlendirme çalışmalarına başlanır, daha sonra işgörenlerin algılarına odaklanılabilir (Çöl, 2006). Bu sebeple yapısal güçlendirme için psikolojik güçlendirmeye önkoşuldur denilebilir.

Güçlendirmenin yapısal boyutunun özünde, örgütte işgörenin güçsüzlüğe iten unsurların tespit edilerek ortadan kaldırılması vardır. Bu sayede işgörene güç ve bilgi akışı sağlanmaktadır (İhtiyaroğlu, 2017). Özer ve diğerlerine (2017) göre yapısal güçlendirme, işgörenlere kendi işleriyle ilgili konularda, bir üstün onayına gerek duymadan karar alabilmeleri için yetki verilmesidir. Bu yaklaşıma göre yapısal güçlendirme bir tür yetki devri ve katılımın uygulaması olarak görülebilir. Çünkü önemli olan gücün, güçsüz olan astlara devredilmesidir (Cindiloğlu Demirer, 2020). Güç ve yetki işgörenler ile paylaşılıp, yönetime katılmaları sağlandığı için örgütte hiyerarşik olan dikey yapı yerine daha çok düzleştirilmiş bir örgüt yapısına geçmeyi gerektirir (Cooke, 2002). Doğan'a (2006) göre, yapısal güçlendirmeyle ilgili olarak, daha üst makam ya da mevkide bulunan kişilerden yetki alınarak, imkânlar ölçüsünde örgütte bulunan en altta olan kişilere devredilmesi, alt seviyedeki kişilerin sorumluluğunu artırma, alt seviyedeki kişilerin problem çözme kabiliyetlerini geliştirerek, problemlerini kendi kendilerine çözmelerinin sağlanması ve alt seviyedeki kişilerin eylemlerinin sorumluluğunun alınması konusunda desteklenmesi kabul görmüş ortak görüşlerdir.

Yapısal güçlendirmenin hem önkoşulu sayılabilecek hem de alt boyutları olarak tanımlandırılacak unsurlar içermektedir ki bunlar; fırsat, bilgi, destek, kaynak ve güçtür. İşgörenlere belirtilen unsurlar örgüt içerisinde yöneticiler tarafından sağlanırsa

yapısal güçlendirme sağlanabilir (Laschinger vd., 2004; Özarallı, 2017; Özaslan, 2018). Fırsat, bir şeyin yapılabileceği en uygun zaman ve durumu ifade eder. Ayrıca işgörenlere, kendini geliştirme ve potansiyelini ortaya koyma fırsatının verilmesini ifade eder. Bilgi, işgörenin işini yaparken ihtiyaç duyacağı bilginin sağlanmasıdır. Kaynak, işgörenin işini yapması için gerekli olan malzeme, para, eleman, vb. tüm kaynaklara sahip olması ve kolay ulaşabilmesidir. Destek, işgörenlerin yöneticiler tarafından cesaretlendirilmesi, geribildirim verilmesi ve ihtiyaçlara cevap verebilmesidir. Güç ise işgörenlere örgüt içerisinde karar verme yetkisi verme ve karşılaştıkları sorunlarda harekete geçebilmesinin sağlanmasıdır.

Yapısal güçlendirme örgüt yapısında değişiklikler yapılmasını gerektirmektedir. Örgütte gücün merkezde toplamak yerine, merkezden uzaklaştırarak gücün dağıtılması ve astlar ile paylaşılması söz konusudur (Turhan, 2019). Altinkurt ve diğerlerine (2016) göre, örgütte işgörenlere destekleyici bir ortam sağlanması da önemlidir. Bununla birlikte işgörenler tarafından ihtiyaç duyulan kaynaklara ve bilgiye kolayca erişilebilen ve işgörenlerin kendilerini geliştirmelerine fırsat tanıyan bir örgüt yapısı oluşturmak yapısal güçlendirme için gereklidir.

Yapısal güçlendirme, örgütlerin performansının artırılması (Turhan, 2019) ve psikolojik güçlendirme için temel teşkil etmesi sebebiyle önemli bir kavramdır. Yapısal olarak güçlendirilmiş işgörenlerin, örgütte iş doyumları ve etkililikleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda işgörenlerin tükenmişlik düzeyleri, iş stresleri, devamsızlıkları, engellenmişlik ve güçsüzlük algılarının azalmasını sağlamaktadır (Altinkurt vd., 2016). Yapısal güçlendirmenin tüm bu faydalarının yanında işgörenler yapısal olarak güçlendirildiklerinde işini daha değerli hissetmekte ve kendini örgüt ile özdeşleşmiş hissetmektedir (Erbay ve Turgut, 2015). Yapısal güçlendirmenin örgüt için hem doğrudan hem de psikolojik güçlendirmeye temel teşkil etmesi sebebiyle dolaylı faydaları vardır.

2.5.2 Psikolojik Güçlendirme

Güçlendirme kavramı daha önce de açıklandığı üzere, yönetsel uygulamalar ve bu uygulamaların işgörenler tarafından nasıl algılandığı olmak üzere iki farklı bakış açısından ele alınmaktadır. İlk bakış açısı olan yapısal güçlendirme, işgörenin güçlendirilmesi için gerekli olan örgütsel şartların düzenlenmesidir. İkinci bakış açısı ise, bu şartların işgören tarafından nasıl algılandığının ihmal edilmesine tepki olarak ortaya

çıkan psikolojik güçlendirme yaklaşımıdır. Güçlendirme, sadece yönetsel olarak gücün astlara devredilmesiyle açılanabilecek tek boyutlu bir süreçten ziyade, içerisinde bilişsel süreçlerin de olduğu çok boyutlu bir yapıdır. Güçlendirmeyi açıklamak için yapısalcılıkta işgörenin algıları göz ardı edildiği için yetersiz kalmaktadır. Güçlendirme için işgörenin güçlendirmeyi nasıl algıladığı, kendini ne derece yeterli gördüğü, işine hangi anlamı yüklediği gibi konular önem arz etmektedir (Conger ve Kanungo, 1988; Thomas ve Velthouse, 1990). Psikolojik bakış açısında işgörenlerin güçlendirme çalışmalarını nasıl algıladığına odaklanmaktadır. Çünkü bir işgören açısından güçlendirme olarak algılanan şey, diğeri tarafından aynı şekilde algılanmayabilir (Çöl, 2006). Psikolojik güçlendirme işgören algılarını da işe dâhil ederek yapısal güçlendirmede eksik kalan boyutları tamamladıkları söylenebilir.

Güçlendirme sadece yetkinin işgörene devredilmesi demek değildir. Yetki devri her zaman işgörenlerin güçlendirilmiş hissetmesine de sebep olmamaktadır (Kõiv vd., 2019). Kendisine yetki verilen ve güçlendirme için uygun şartlar sağlanan tüm işgörenler, kendilerini güçlendirilmiş hissetmemektedir (Marks ve Louis, 1997). İşgörenler için kendilerini güçlendirilmiş hissettirmedeği sürece, yöneticilerin yaptığı güçlendirme faaliyetlerinin de hiçbir önemi yoktur (Çöl, 2006). Psikolojik yaklaşım, işgörenlerin güç düzeylerini artırmak için kullanılan yönetsel uygulamalardan ziyade içsel motivasyona odaklanır. Burada güçlendirme, yönetimin çalışanlara yaptığı uygulamalardan farklı olarak çalışanların kendileri ve örgütleri hakkında sahip oldukları bir algıdır (Dee vd., 2003). İşgören örgütte yapılan çalışmaları güçlendirme, kendisini de güçlendirilmiş hissettiği takdirde güçlendirmeden söz edilebilir.

Psikolojik güçlendirme, kişinin kendisiyle ilgili hissettikleri güçsüzlükleri azaltmak, işleri hakkında hissettikleri öz-yeterliliklerini güçlendirmektir. Psikolojik güçlendirme diğeri bir açıdan, bireyin işiyle ilgili öz-yeterlilik ve kontrol duygularını düzenlemesi için gerekli olan psikolojik desteği ifade eder. Psikolojik güçlendirme, yönetsel olarak çalışanla güç paylaşımı yani yapısal güçlendirme uygulamaları yerine, psikolojik olarak bireylerin işleriyle olan ilişkilerine, işlerine olan algılarına, yeterliliklerine, öz-yönetim ve öz-denetimlerine ve bunun gibi psikolojik süreçlere odaklanır (Altındış ve Özutku, 2011). Bu süreçler gerçek anlamda güçlendirme olabilmesi için önemlidir ve gereklidir.

Psikolojik güçlendirme, öğretmeni daha dinamik ve işlevsel hale getiren, öğretmenlerin okuldaki iş stresini ve kaygı seviyesini makul seviyeye çekecek manevi desteği, çalıştıkları kuruma olan bağlılıklarını ve etkin katılımlarını artıracak faktörleri ön plana çıkaran bir kavramdır. Psikolojik güçlendirme, okuldaki güçsüzlüğü meydana getiren durumların saptanıp, biçimsel ve biçimsel olmayan, süreç ve tekniklerle, öğretmenlerin en başta kendilerini etkileyebilmelerini, kendilerini yönetebilmelerini ve kendilerine yetebilmelerini sağlayan bir süreçtir (Sağlam Arı ve Ergeneli, 2003). Psikolojik güçlendirme ile örgütte gerekli yapısal düzenlemeler yapıldıktan sonra işgörenin kendisi ve örgüt ile ilgili algılarının düzenlenmesini gerektirir.

Spreitzer (1995), psikolojik güçlendirmenin, her zaman ve her durumda aynı olmayan, çevre şartlarına göre değişen, kişilikten bağımsız bir süreç olduğunu belirtir. Bireyin ya güçlendirilmiş ya da güçlendirilmemiş şeklinde nitelendirilmesinin doğru olmadığını, bireyin az ya da çok güçlendirilmiş olabileceğini belirtmektedir. Güçlendirme aynı zamanda tüm iş alanları için de aynı şekilde çalışmamaktadır. İş alanlarının özelliklerine göre değişmektedir. Güçlendirme, bireyin bilişsel özellikleri, kişiliği ve çevrenin etkileşiminin ürünüdür. Birey işini anlamlı bulduğu, kendini yeterli ve özerk hissettiği ve işiyle ilgili kararlara etkisi olduğu ölçüde güçlüdür. Bireye, yeterli fırsat, destek, güven ve karşılıklı bağlılık duygusuna dayalı çalışma ortamı sağlanırsa, birey kendini psikolojik olarak güçlendirilmiş hisseder (Robbins vd., 2002). Bir durum ile ilgili tüm işgörenlerin algıları aynı olmadığı için tüm işgörenler için aynı düzeyde güçlendirildiklerinden de söz edilemez.

Spreitzer'a (2007) göre psikolojik güçlendirme, işgörenlerin işleriyle ilgili olarak güçlü hissetmeleri için gerekli olan bir dizi psikolojik durumu ifade eder. Bu bakış açısı, çalışanların işlerini nasıl algıladıklarına odaklanır ve bu bakış açısına göre güçlendirme, işgörenlerin örgütte var olan rolleri hakkında sahip oldukları kişisel inançlarıdır. Önemli olan işgörenlerin kişisel inançları olduğu için yöneticinin işgörenleri iyi tanıyıp hangi uygulamaları güçlendirme olarak algılayacaklarını bilmesi gerekmektedir. İşgörenlerin kişisel inançlarını göz önünde bulundurarak güçlendirme yaklaşımı sergilemek, güçlendirme çalışmalarının başarıya ulaşmasını sağlayacaktır.

2.5.2.1 Psikolojik güçlendirmenin alt boyutları

Psikolojik güçlendirme anlam, yeterlilik, özerklik ve etki boyutlarından oluşan motivasyonel bir kavramdır. Güçlendirme bu dört boyutun birleşiminden oluşan bütüncül

bir yapıdır. Bu boyutlar birbirini etkilemekle beraber birbirleri ile neden-sonuç ilişkisi içermemektedir. Boyutlardan birinin eksikliği psikolojik güçlendirme algısını ortadan bütünüyle kaldırırsa da psikolojik güçlendirmenin hissedilme derecesini azaltacaktır (Ceylan vd., 2005; Koç ve Topaloğlu, 2012; Spreitzer, 1995; Spreitzer, 2007; Topaloğlu ve Koç, 2017). Psikolojik güçlendirmenin bu dört alt boyutu hakkında aşağıda açıklamaya yer verilmiştir.

Anlam. Anlam, işgörenin inançları, değerleri ve davranışları ile iş gereksinimleri arasında uyumluluğu ifade eder. Bu uyum arttıkça işgören için iş anlam kazanmaktadır (Laschinger vd., 2004; Sağlam Arı ve Ergeneli, 2003; Topaloğlu ve Koç, 2017). İşgören işini anlamlı bulduğu zaman daha gayretli olmaktadır. İşin anlamlı bulunması işgören için güç olacaktır (Yücel ve Koçak, 2016). İşe yüklenen anlam başkaları tarafından işe yüklenen anlam değil işgören tarafından kendi işine yüklediği anlamdır. Bu yüzden anlam kişiye veya topluluklara göre değişebilmektedir. Bir kişi için işin maddi getirisi anlamını belirlerken, başka bir kişi için işin kendisinin gelişimine olan katkısı işin anlamını belirlemektedir (Gümüş, 2020). Bu yüzden herhangi bir durumun tüm işgörende anlamlı olarak algılanacağı beklentisi yerine, işgöreni tanıyıp durumu işgörene göre şekillendirmek daha isabetli olacaktır.

Anlamlı işin altı özelliği vardır (Bowie, 1998):

1. Anlamlı iş, serbestçe yapılan iştir. Kişi yapmak istediği işi seçebilir.
2. Anlamlı iş, çalışanın özerkliğini ve bağımsızlığını kullanmasına izin verir.
3. Anlamlı iş, çalışanın rasyonel kapasitesini geliştirmesini sağlar.
4. Anlamlı iş, işgörenin refah içinde yaşamını sürdürebilmesi için yeterli bir ücret sağlar.
5. Anlamlı iş, işgörenlerin ahlaki gelişimini destekler.
6. Anlamlı iş, işgörenin mutluluğu nasıl elde etmek istediğine dair anlayışına müdahale anlamında ataerkil değildir.

Yeterlilik. Yeterlilik, işgörenin bilgi, beceri, yetenek, deneyim ve iş performansına yönelik inançlarıdır (Bolat, 2003; Altinkurt vd., 2016; Laschinger vd., 2004). Yeterlilik işgörenlerin yapabileceklerine, başarabileceklerine, kapasitelerine dair inanma derecesini ifade eder. İşgörenlerin öz-yeterlilikleri düşükse veya yeteneklerine inanmıyorlarsa, denemekten ve sorumluluk almaktan kaçınmaktadır (Davis ve Wilson, 2000; Özdemir

ve Gören, 2017; Sağlam Arı ve Ergeneli, 2003; Topaloğlu ve Koç, 2017; Yücel ve Koçak, 2016). Atıcı'ya (2001) göre, yeterlilik algısı ile işgören davranışları arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Yetkinlik inançları işgören başarılı davranışlarından da başarısız davranışlarından da etkilenmektedir. Yeterlilik algısının meydana gelmesinde başarılı performanslar, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve duygusal durumlar olmak üzere dört kaynak etkilidir. İşgörenler başarılı performans sergiledikleri zaman kendilerini yeterli olarak algılamaktadır. İşgörenlerin aynı zamanda dolaylı yaşantıları da yeterlilik algılarını etkilemektedir. İşgörenlerin kendilerine benzer olarak gördükleri diğer işgörenlerin başarıları ben de yapabilirim duygusunu uyandırmaktadır. Sosyal iknada ise işgörenin hayatında yer alan anne, baba, öğretmenler gibi önemli kişilerin işgören performansı hakkındaki geribildirim rol oynamaktadır. İşgörenin yeterlilik algısında son olarak duyguları etkili olmaktadır. İşgöreni harekete geçiren, cesaretlendiren olumlu duygular işgörende yeterlilik algısına sebep olabilirken, kaygı gibi olumsuz duygular yetersizlik algısına neden olabilmektedir.

Özerklik. Özerklik işgörenin örgütte işi üzerinde tercihlerden bulunabileceği, kararlar verebileceğine dair inancıdır. İşgörenin yaptığı iş üzerinde özerkliği, kontrol sahibi olma, daha fazla esneklik, inisiyatif alma ve otokontrol duygusuna sebep olur (Davis ve Wilson, 2000; Laschinger vd., 2004; Sağlam Arı ve Ergeneli, 2003; Short, 1992; Yücel ve Koçak, 2016). Burada dikkat edilmesi gereken nokta özerklik olgu değil algıdır. Bu yüzden bir kişiye özerklik gibi görünen şey, diğerine karşı tecrit gibi görünebilir. Biri özerkliği müdahale veya denetimden büyük bir ölçüde özgürlük kazanmanın bir yolu olarak görebilirken, bir diğeri bunu yeni görevleri yerine getirmek için bir araç olarak görebilir (Pearson ve Moomaw, 2005; Short, 1994). Kendini gerçek anlamda özerk hissetmeyen işgören kendini yeterince güçlü hissetmesi beklenmez. İşgörenler yapılan her türlü müdahaleyi özerkliklerinin kısıtlanması olarak algılayabilir.

Özerklik, işgöreni örgüt içerisinde özgür bir şekilde hareket edebilmesini sağlasa da bu özgürlük çizilen belirli sınırlar içerisinde (Bolat, 2003) . Bu durum eğitim kurumlarında kendini daha belirgin bir şekilde göstermektedir. Öğretmenlerin sınıflarda büyük bir özerklikleri olsa da okul içerisinde sınıf dışı konularda çok az etkiye sahiptir. Öğretmenlerin okul dışına çıktıklarında ise neredeyse hiç etkileri yoktur (Handler, 1996). Öğretmenlerin özerklik konusunda çok az seçeneği vardır ve işleri üzerinde çok fazla kontrol sahibi değildir. Öğretmenler diğer mesleklerde var olan kontrol

mekanizmalarından yoksundur (Prawat, 1991). Öğretmenler öğretmenliğin doğası gereği sınıf içerisinde özel alanda yapılmaktadır. Bu da öğretmenlere sınıfta işlerini yaparken özerklik sağlamaktadır.

Özerkliğin örgüt açısından en büyük faydalarından biri, işgörenler için özerklik mesleklerini sürdürmek için bir motivasyon kaynağıdır ve iş bırakma oranını azaltmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005). Özerklik işgörenleri bir makine gibi verilen emirleri uygulamaktan çıkarmakta, kendi kararlarını alıp uygulamasını sağlamaktadır. Özerklik işi monotonluktan kurtararak işgörenlerin işi bırakma ihtimallerini aşağıya çekmektedir.

Etki. Psikolojik güçlendirmenin bu boyutu işgörenin örgütte yapmakta oldukları işlerini etkileyen stratejik, yönetsel ve önemli kararlara katılma düzeyleri ile ilgilidir (Laschinger vd., 2004; Mete, 2004; Short ve Johnson, 1994; Yücel ve Koçak, 2016). Etki işgörenin örgütte işiyle ilgili sonuçları ve çıktıları etkileyebilmesine olan inancıdır. İşgören etki boyutu ile örgütte faydalı olduğunu düşünmektedir (Altınkurt vd., 2016; Davis ve Wilson, 2000; Short, 1994; Topaloğlu ve Koç, 2017). Etki boyutunun da olgu değil algı olduğuna dikkat etmekte fayda vardır. Bir işgören için etkili olduğunu düşündürecek eylem, bir başka işgören için hiçbir anlam ifade etmeyebilir.

Etki boyutunda yöneticiler işgörenleri kararlara dâhil etmektedir. Önemli olan işgörenlerin kararlarda sadece fikirlerinin dinlenmesi değil, fikirlerinin birlikte değerlendirilip dönüt de verilmesidir. Yöneticiler örgütte karar verirken fikir birliği ve uzlaşma ile karar vermeye özen göstermelidir. Uzlaşmalı karar vermede, yönetici anlaşmazlıkları hoş karşılamalı, kendi bakış açısını örgütün fikir birliğini sağlamada katkı sağlayan fikirlerden yalnızca biri olarak görmeli ve örgüt üyelerinin bilgeliğine güvenmelidir (Harley, 1995). Fikir birliği ile karar verme, belirli bir zamanda örgüt için mümkün görünen en iyi çözümün arkasında herkes birleştiğinde kararların alındığı bir problem çözme yöntemidir.

2.6 Güçlendirmenin Faydaları

Alan yazın taraması sonucunda, personel güçlendirmenin örgüte, personele ve yöneticiye olan faydalarına ilişkin, aşağıda personel güçlendirme ile ilişkisi ortaya çıkarılan çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir:

- Örgütsel güven ile ilişkili olmasından ötürü işgörenlerin örgüte olan güveninin artırılmasında ve örgütte güven ortamı oluşturmasında katkı sağlar (Akçakaya, 2010; Bakan vd., 2018; Karakaş, 2014; Koç ve Topaloğlu, 2012; Koçak vd., 2012).
- Motivasyon kavramı ile aralarında pozitif bir ilişki vardır. Örgütte ve işgörenlerde motivasyon artışı sağlayabilir. Motive olmuş işgörenler örgüt içerisinde daha etkili bir şekilde görevlerini yerine getirir (Akçakaya, 2010; Bakan vd., 2018; Kırıl, 2019; Koçak vd., 2012; Yücel ve Koçak, 2016).
- Verimlilik ile ilişkilidir. Örgütte ve işgörenlerde verimliliğin artırılmasında rol oynar (Akçakaya, 2010; Beşyaprak, 2012; Çöl, 2006; Koç ve Topaloğlu, 2012; Koçak vd., 2012)
- Örgütsel etkililik ile ilişkilidir. Örgütsel etkililiği sağlanmasına katkıda bulunur (Beşyaprak, 2012; Konan ve Çelik, 2017; Şenel, 2006).
- Yönetimsel etkililik ile ilişkilidir. Yönetimsel etkililiğin sağlanmasına katkıda bulunur (Konan ve Çelik, 2017).
- Örgütün vizyonunu ve stratejisinin işgörenler tarafından daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunur (Murat, 2001).
- Örgütte doğru ve hızlı karar verilmesi sağlar (Çuhadar, 2005; Eren Gümüştekin ve Emet, 2007).
- Hızla değişen çevre şartlarına daha kolay uyum sağlanmasına katkıda bulunur (Çuhadar, 2005; Karakaş, 2014).
- İşgörenlerin işlerini yaparken kendi kendilerine işlerini daha iyi idare ve organize etmelerine yardımcı olur (Akçakaya, 2010).
- İşgörenlerin performanslarını kendilerinin değerlendirmesini ve otokontrol sahibi olmalarını sağlar (Akçakaya, 2010; Çuhadar, 2005; Koç ve Topaloğlu, 2012; Yücel ve Koçak, 2016).
- İş stresi ve kaygı ile negatif yönde bir ilişkisi vardır. İşgörenlerin işleri ile ilgili sahip oldukları stres ve kaygıların azaltılmasında katkıda bulunur (Akçakaya, 2010; Koç ve Topaloğlu, 2012; Pearson ve Moomaw, 2005).
- Yöneticinin yönetim görevlerine ayırması gereken zaman azalacağı için örgüt ve işgörenleri geliştirme çalışmalarına daha fazla zaman ayırmasını sağlar (Akçakaya, 2010; Beşyaprak, 2012; Çöl, 2004; Koç ve Topaloğlu, 2012),

- Örgütte işgörenler arası uyum, birliktelik, işbirliği ve takım çalışması uygulamaları çoğalmasına katkı sağlar (Çöl, 2004; Doğan ve Kılıç, 2007; Kıral, 2019; Murat, 2001).
- Örgütsel bağlılık ile pozitif bir ilişkisi vardır. İşgörenlerin örgüte olan bağlılıklarında artışa sebep olur (Balçık, 2018; Çetinkaya, 2019; Çöl, 2006; Kılıçaslan ve Kaya, 2018; Kıral, 2019).
- İşgörenleri, kuşkuculuk, şüphencilik, güvensizlik, inançsızlık ve kötümserlik gibi olumsuz duygulardan uzaklaşmasına katkı sağlar (Polat vd., 2010).
- Yetkinliği artırılmış işgörenler sayesinde, örgütte yeni teknolojik imkânlardan yararlanma imkânını artırır (Çuhadar, 2005).
- İşgörenlerin yetenekleri ve yaratıcılıklarını kullanmasına fırsat vererek bu özelliklerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Koç ve Topaloğlu, 2012).
- Devamsızlık davranışı ve işgücü devir hızı ile arasında negatif bir ilişki vardır. Örgütte devamsızlık davranışlarını ve işgücü devir hızını azaltır (Şenel, 2006; Yücel ve Koçak, 2016).
- İş doyumunu ile ilişkilidir. İşgörenlerin örgütte sahip oldukları iş ve faaliyetlerde sahip oldukları iş doyum düzeylerinin artmasına katkı sağlar (Kıral, 2019)
- Tükenmişlik kavramı ile arasında negatif bir ilişki vardır. İşgörenlerin tükenmişlik hissini azaltır, ortadan kaldırılmasına katkı sağlar (Beşyaprak, 2012).
- İşgörenlerin örgüt içerisinde karşılaştıkları sorunların kendileri tarafından kısa sürede çözüme kavuşturulmasını sağlayarak sorunların kaynağında çözülebilmelerini sağlar (Beşyaprak, 2012; Short vd., 1994; Short ve Rinehart, 1992).
- Örgütsel mutluluk, iş tatmini ile ilişkilidir. İşgörenlerin örgütte sahip oldukları memnuniyet seviyelerinde ve işleri ile ilgili tatmin olma duygularında yükselmeye sebep olur (Bakan vd., 2018; Laschinger vd., 2004; Özocak ve Yılmaz, 2020; Rinehart ve Short, 1993).
- İşgörenlerin kendi kaderlerini kontrol etmelerini ve örgütte aşırı bürokratik yapıların oluşmasını engeller (Whitaker ve Moses, 1990).
- İşgörenlerin inisiyatif ile hareket etmeleri ve karar almalarında istekli hale gelmelerini sağlar (Bakan vd., 2018).

2.7 Güçlendirmeye Yönelik Eleştiriler

Alan yazın taraması sonucunda, personel güçlendirmeye ilişkin olarak yapılan eleştirileri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Örgütlerde başarılı bir şekilde tasarlanmış enformasyon sistemine sahip olamamalarından ötürü, güçlendirme çalışmalarını başarısızlıkla sonuçlandıracaktır (Yüksel ve Erkutlu, 2003).
- İşgörenlerin istenilen yeterlilik seviyesine ulaşana kadar hatalar yapacaktır. Yeterliliğin istenilen seviyeye ulaştırılması da eğitim masrafları getirecektir. İstenilen yeterliliğe ulaşan işgörenler bilgi ve beceri seviyeleri yükseldiği için daha yüksek maaş istemeleri muhtemeldir (Yüksel ve Erkutlu, 2003).
- Güçlendirme, yöneticilerin işgörenlerin ücretlerini veya gerçek gücünü artırmadan çalışanlarından daha fazlasını elde etmek için kullandıkları bir hile olduğu düşünülmektedir (Spreitzer, 2007).
- Güçlendirme uygulamaları işgörenler üzerinde aşırı özgüvene ve dolayısıyla işgörenler arasında yanlış yargılara sebep olabilmektedir. Olumlu sonuçlara olan bu yanlış güven duygusu nedeniyle, örgütlerin gerçekte taktiksel veya stratejik olarak hata olan çabalarında ısrar etmelerine sebep olabilmektedir (Conger ve Kanungo, 1988).
- Güçlendirme uygulamalarının da hiyerarşik yapı içerisinde yukarıdan aşağıya doğru planlanmakta, yöneticiler işgörenleri güçlendirmektedirler. Kavramın ismi de “güçlendirilme” değil “güçlendirme”dir. İşgöreni dışarıdan güçlendirme girişiminde bulunmanın sorunlu olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, herhangi bir şekilde harici program tasarlamak, manipülasyon tehlikesi nedeniyle sorunludur (Luttrell vd., 2009).
- Öğretmenler okulun yönüyle ilgili kritik kararlara daha fazla dahil olduklarından, daha fazla özerkliğe sahip olduklarından ve etkileşim miktarı arttıkça, iletişimleri daha karmaşık hale gelebilir ve motivasyon kaybı ve iş stresinde artışa neden olabilir. Bu anlamda, güçlendirme çabaları işgörenlerin yaşamları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir (Davis ve Wilson, 2000).
- Güçlendirme süreci, veli ile okul arasındaki çatışmayı her zaman ortadan kaldırmayabilir. Daha öncesinde elinde güç bulunmayan velilerin ellerinde daha fazla bilgi bulunması sonucu okulun kurumsal işleyişine müdahale etmek isteyebilir (Delgado-Gaitan, 1991).

- Güçlendirme pasif bir kavramdır. İşgörenlere güçlü bir otorite tarafından izin verildiğini ima etmektedir. Güç, belirli bir amaç için verilir. İşgören gücü alamaz. Güçlendirme aslında bir hak değil görevdir. Bu nedenle, güçlendirme güçlerle olduğu kadar sınırlamalarla da ilgilidir. Güçlendirme, güce sahip olanlar tarafından işgörenlere verilen sorumlulukları yüklenmekle ilgilidir. Güçlendirme daha azıyla daha fazlasını yaptırmak için ortaya konulmaktadır (Cooke, 2002).

2.8 Güçlendirme Önündeki Engeller

Güçlendirme alan yazını incelendiğinde personel güçlendirme önünde bazı engellerin varlığı dikkat çekmektedir. Güçlendirmenin önündeki en büyük engellerin yöneticilerden kaynaklandığı görülmektedir. Psikolojik güçlendirme konusunda yöneticilerin yeterince bilgi sahibi olmamaları ve yeterince hazırlıklı olmamaları psikolojik güçlendirme çalışmalarını başarısızlıkla sonuçlanmasına sebep olmaktadır (Çöl, 2004). Yöneticilerin bilgi sahibi olmamalarının yanında doğru bildiği yanlış uygulamalar da güçlendirme çalışmaları önünde engel görevi görmektedir. Örneğin; öğretmenin moralini bozmamak adına zamanla objektif olarak görülmeyen öğretmen değerlendirmesi, gelişmeye yardımcı olacak bir araç olmaktan çok cezalandırıcı bir görev üstlenmektedir. Objektiflik ve adaletsizlik işgörenler tarafından algılandıkları zaman güçlendirmeye karşı direnç göstermektedir (Kimwarey vd., 2014). Benzer şekilde yöneticiler bazı işgörenleri diğerlerine göre daha fazla kararlara dâhil etmektedir. Kararlar üzerinde etkisi az olan öğretmenler kendilerini ikinci planda ve değersiz hissettikleri için güçlendirmeye karşı direnç göstermektedir (White, 1992). Yöneticinin tutumu güçlendirme çalışmalarının başarısını doğrudan etkilemektedir. Yönetici kasıtlı olarak yaptığı uygulamalarla veya farkında olmadan örgütte var olan güçlendirme ortamına zarar verebilmektedir.

Yöneticiler işgörenleri güçlendirdikleri zaman, gücü ve örgüt üzerindeki kontrolü kaybedeceklerini düşünerek güçlendirme uygulamaları yapmaktan çekinebilmektedirler (Akçakaya, 2010; Elmazi, 2018; Kırıl, 2019). Güçlendirme uygulamaları işgörenleri güçlendirdiği zaman kendilerinin güç kaybedeceği şeklinde bir yanılgı hâkimdir. Kimi yöneticiler de işgörelere güvenmedikleri için hata yapacaklarına inanmaktadırlar ve işgörelere güçlendirmek istememektedirler (Kırıl, 2019). Ayrıca yöneticilerin sahip olduğu otoriter ve olumsuz tutumlar da güçlendirmeyi olumsuz etkilemektedir. Otoriter ve olumsuz tutum karşısında işgörelere bağımsız karar alamamaktadır (Akçakaya, 2010).

Yöneticiler ile işgörenler arasından karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurulması güçlendirme için önemlidir. Güven ortamı sağlandığında güçlendirme çalışmaları başarıya ulaşacaktır.

Yöneticiler için en büyük engellerden biri, yöneticilerin, çalışanları ile ilgili olarak yaptıkları “düşündüklerinin”, genellikle çalışanların onları “algıladıkları” şey olmamasıdır. Çalışanların algıları, davranışlarını belirlediğinden, yöneticinin inandığı şey önemli değildir. Yöneticilerin kendi anlattıkları gerçeklere odaklanıp çalışan algılarını ihmal etmesi ve algıları yönetememesi güçlendirme çalışmalarını engellemektedir (Harley, 1995). Psikolojik güçlendirme işgören algısını temel aldığı için yöneticiler de işgören algılarını ön planda tutmalıdır. Yöneticiler işgörenlerini iyi bir şekilde tanıyarak işgören algılarına hâkim olmalıdır.

Yöneticilerden sonra güçlendirmenin diğer bir unsuru olan örgüt ile ilgili engeller dikkat çekmektedir. Örgüt yapısında var olan maddi ve maddi olmayan konular güçlendirme önünde engel görevi üstlenebilmektedir. Örgütte iş ve işleyiş açısından gerekli olan uygun ve yeterli miktarda kaynak bulunmaması da güçlendirme üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Çuhadar, 2005). Örgütte yeterli ve uygun kaynakların bulunmaması işgörenin yeterliliği ortaya koymasını, kararlarını kaynaklara göre aldığı için kararlarını sınırlandırmasını sağlamasından ötürü güçlendirmeyi olumsuz etkilemektedir.

Örgütte var olan maddi unsurların yanında maddi olmayan unsurların da kimi zaman güçlendirmeyi olumsuz etkilemektedir. Örgütte var olan ceza uygulamaları bunlardan biridir. Bazı örgütlerde olumsuz durumlarda işgörenlerin cezalandırılması, işgörenlerin baskı altında hissetmesine neden olmaktadır (Yücel ve Koçak, 2016). Baskının hâkim olduğu örgüt yapısı güçlendirme için en büyük engellerden biridir. Bu örgütlerde işgörenlerin içinde buldukları duruma bir alternatif olabileceğini düşünmelerini bile engellenmektedir (Luttrell vd., 2009). Örgütte var olan kontrol edilemeyen çatışma ortamı, kaos yaratabilir. Bu durum da iş performansı ve üretkenliği olumsuz etkiler. Bu çatışma örgüt üyeleri arasındaki iletişimi azaltma eğilimindedir. İşbirliğine ihtiyaç duyulduğunda, üyeler bireysel hareket etmektedir ve destek görmeyen işgörenler sahip oldukları göreve karşı isteksizdir. Katılımcıların yalnızlaşması ve birbirinden uzaklaşması, problem çözmeyi ve etkili iletişimi azaltır (Short ve Johnson, 1994). Bu koşullar altında güçlendirme sürecinin uygulanması imkânsız olabilir.

Güçlendirme için güçlendirilmek istenen işgörenin tutumu da kritik öneme sahiptir. İşgörenlerin iş hayatında ve özel hayatında yaşayabilecekleri olumsuzluklar güçlendirme üzerinde olumsuz etkiye sahip olacaktır. İşgörenler ihtiyaçlarını karşılayabileceği kadar maddi kaynağa sahip olmadığı zaman güçlendirme başarısız olacaktır. Çünkü işgörenin güçlendirmeden daha önemli ve daha temel ihtiyaçları ile ilgili sorunları vardır. İşgörenin aldığı maaş kendisini tatmin etse dahi güçlendirme için sorun ortadan kalkmamaktadır. Ekonomik eşitsizlikler de güçlendirmeyi engelleme potansiyeline sahiptir. Örgüt içerisinde var olan maddi eşitsizlikler işgörenler arasında adalet duygusunun sorgulanmasına sebep olarak güçlendirmeyi olumsuz etkileyecektir. Bununla birlikte, işgörenlerin sahip oldukları değişimin olamayacağına dair içselleştirilmiş bir inanç da güçlendirme uygulamalarını engelleyebilmektedir (Lord ve Hutchison, 1993). Güçlendirmeye inanmayan ve direnen işgörenleri yöneticiler ne yaparlarsa yapsın güçlendiremezler.

İşgörenleri, hayatlarında var olan düzende değişiklik meydana getirecek her türlü değişim tedirgin eder. İşgörenler çoğunlukla işlerini düzen içinde yürütmek ister. Güçlendirme çalışmaları işgörenler üzerinde yeni işler ve bu işlerin sorumluluğunu beraberinde getirir. Güçlendirmenin kendileri için ekstra iş yüküne neden olacağını düşünen işgörenler güçlendirmeye karşı çekingen yaklaşabilmektedir. Aynı zamanda işgörenler verecekleri kararların sorumluluklarını da alacakları için hata yapmaktan korkmaktadır (Yücel ve Koçak, 2016). Yöneticiler işgörenlerin korkularını giderip cesaretlendirici uygulamalar gerçekleştirerek güçlendirme çalışmalarının başarıya ulaşmasına katkı sağlayabilir.

Türk kamu yönetiminde var olan merkeziyetçi yapı güçlendirme önünde engel görevi görmektedir. En ücre köylerin dahi ihtiyaçları merkezden planlanmaktadır. En küçük iş dahi merkez ile gerekli yazışmalar yapıp izinler alındıktan sonra yapılabilir. Bu hem zaman, hem maliyet, hem de kaynaklar üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Özerkliğin bu denli kısıtlanması güçlendirmeyi imkânsız hale getirmektedir (Çuhadar, 2005). Bu merkeziyetçi yapı beraberinde hiyerarşik yapıyı da getirmektedir. Bu katı hiyerarşik yapı içerisinde görev alan herkesin görev ve yetkileri önceden tanımlanmıştır. Örgütlerde var olan hiyerarşik yapı ve bürokratik model personel güçlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesine engel olmaktadır (Conger, 1989; Çetinkaya, 2019). Güçlendirme için uygun şartların sağlanması için dikey örgüt yapısı

yerine yatay örgüt yapısı tercih edilmelidir. Böylece yöneticiler ile işgörenler arasındaki sınırlar azaltılacak ve güçlendirme desteklenmiş olacaktır.

Yönetim sisteminde var olan araçlar da güçlendirme üzerinde etkilidir. Yönetim sisteminde motivasyon ve ödüllendirmeden ziyade denetim ve cezalandırma ön plana çıkmaktadır. Motivasyon ve ödüllendirme güçlendirme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmakla birlikte cezalandırma da olumsuz bir etkiye sahiptir. Türk kamu yönetim sisteminde cezalandırılma esastır, ödüllendirme ise istisnadır. Ödüllendirme sistemi de keyfilğe açıktır (Çuhadar, 2005). Ödüllerde performansla dayalı kriterlerin olmayıp keyfilik olduğu zaman örgütte adalet duygusu zayıflayacağından güçlendirme olumsuz etkilenmektedir.

İşgörenler yönetim sisteminde terfi ve kariyer basamaklarında yükselme imkânına da sahip değildir. Yükselme imkânı olmayan işgörenler, kendilerini yenilemek ve yetkinliklerini artırmak zorunda hissetmemektedir. İşgörenin yükselmeyeceği gibi kariyerinde aşağıya ineceği gibi bir endişesi olmaması da işgörenin yetkinliğini üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. İşgörenlerin aldıkları ücret de sabittir. İşgörenlerin performansları gibi unsurlar işgörenlerin aldıkları ücret üzerinde etkiye sahip değildir. Kamuda “Bankamatik memuru” şeklinde bir tabir mevcuttur (Çuhadar, 2005). Bu durumların varlığı da güçlendirme önünde engel olarak yer almaktadır.

Yasal mevzuat personel güçlendirme önünde en büyük engellerden bir tanesidir. Mevcut mevzuat, güçlendirmenin birçok boyutuna engel olmaktadır. İşgörenlerin yeterlilik seviyesinin yükseltilmesinde, özerkliklerinde, etki seviyelerinde hatta anlam boyutunda dahi engel teşkil edebilmektedir. Örneğin; yüksek lisans yapmak isteyen personele yardımcı olunması gerektiği belirtilmektedir, fakat işgören yüksek lisans yapmak için en az bir gün üniversiteye gitmesi gerektiğinden resmî olarak izin vermez ya da işgörenin yapması gerekenleri en ince ayrıntısına kadar tanımlayarak, işgörene özerk bir şekilde hareket edebileceği alan bırakmaz. Ayrıca mevzuattaki durağanlık ve mevzuatın güncel olmaması da personel güçlendirme çalışmalarına engel olmaktadır. Mevzuat hızla değişen çevre koşullarına yetişememektedir (Çuhadar, 2005). Mevzuatın kendini sürekli güncelleyerek işgörenlerin güçlendirilmelerini destekleyici önlemler alınması güçlendirmenin başarısı açısından gerekli görülmektedir.

Güçlendirme çalışmalarının önündeki son engel olarak siyasi faktörler sayılabilir. Handler'e (1996) göre, okullarda siyasi unsurlar varlığını sürdürmektedir. Okullarda, genellikle farklı kesimlerden gelen çok sayıda ve birbiriyle çelişen talepler olmaktadır. Okullar bu taleplerin tamamını yerine getiremediği için tepki çekmekte hatta dava açılma ya da şikâyet edilme tehdidi yaşanmaktadır. Bazı durumlarda da siyasi faktörler devreye girebilmektedir. Siyasi aktörler okulların iç işlerine müdahale etmekte, öğretmenler üzerinde tedirginlik meydana getirmektedir. Okullarda korku ortamının hâkim olması güçlendirme çalışmaları önünde engeldir.

2.9 Güçlendirmenin Önkoşulları

Güçlendirme çalışmalarının başarıya ulaşması için ilk olarak ve en önemlisi yöneticilerin ve işgörenlerin güçlendirme çalışmalarının gerekli olduğuna inanması ve bu çalışmaları desteklemesi gerekmektedir (Yüksel ve Erkutlu, 2003). Yönetici ve işgörenler güçlendirme çalışmalarına inanmaları ve desteklemeleri gerekli fakat yeterli değildir. İşgörenlerin sorumluluk almaya hazır olup olmadığı, gerekli niteliklere, deneyime veya bilgiye sahip olup olmadığı da dikkate alınmalıdır. İşgörenler hazır değilse işgörenleri güçlendirmek uygun değildir ve muhtemelen de başarısızlıkla sonuçlanacaktır (Elmazi, 2018). İşgörenler için değişim yöneticilerden daha kolay olmayacaktır. İşgörenlerin büyük bir çoğunluğu, örgütte yöneticilere bağımlı olmak için şartlandırılmıştır. Bunun dışında statükoyu sürdürmekten ve daha fazla sorumluluk almaktan kaçan birçok işgören mevcuttur (Whitaker ve Moses, 1990). Güçlendirmenin başarıya ulaşması için işgörenlerin bağımlılıktan kurtulup, sorumluluk almaları gerekmektedir. Bu süreçte yöneticinin işgörelere destek olması ve işgörenleri cesaretlendirmesi gereklidir.

Değişiklikler var olan düzeni bozmasından ve risk barındırmasından ötürü insanı rahatsız eder. Bu yüzden insanlar var olan düzeni koruma ve değişikliklere direnme eğilimindedir. Yeni bir sistem kurmadan önce, yöneticilerin ve işgörenlerin yeni sistem için hazırlaması bu yüzden zorunludur (Cooley, 1997). Güçlendirme sürecine geçilmeden önce de yönetici ve işgörenlerin güçlendirme için hazırlanmaları gerekmektedir. Güçlendirmenin paydaşlarına yapılacak bu hazırlık için güçlendirme ile ilgili iş ve işlemleri açıklayan bir hizmet içi eğitim verilmelidir (Pelit, 2011; Whitaker ve Moses, 1990). Bu yolla işgören ve yöneticilerin güçlendirme sürecine hazır hale gelmeleri ve güçlendirmeye direnmemeleri sağlanabilir.

İşgörenin güçlendirme sürecinin daha kolay ve başarılı bir şekilde üstesinden gelmesi için bazı uygulamaların yapılmasında fayda vardır. Bulunduğu örgüte içsel bağlılığı olan işgörenlerin örgütsel amaçlar ile bireysel amaçları özdeşleştirmektedir. Örgütün amacını kendi amacı olarak gören işgören, güçlendirme çalışmalarının örgüte olan faydasını dikkate alarak güçlendirme çalışmaları kapsamında var olan hedefleri çekici olarak algılamaktadır (Doğan ve Kılıç, 2007). Eğer hedefler çekici olarak algılanmazsa, işgörenleri geniş anlamda güçlendirmek zordur. Burada bahsedilen duygusal bir çekiciliktir. En temel ihtiyaçlarımızdan bazıları; önemli olma ihtiyacı, bir fark yaratmak, yararlı hissetmek, başarılı olmak ve değerli bir girişimin bir parçası olmaktır. (Conger, 1989). İşgörenin özgüveninin yüksek olması da güçlendirme çalışmalarını kolaylaştıracaktır. Bu yüzden işgörenlerin güçlendirme çalışmalarına başlamadan önce özgüvenlerinin geliştirilmesi üzerinde çalışılmalıdır (Yüksel ve Erkutlu, 2003). İşgörenin örgütsel hedefleri ve güçlendirme çalışmalarını çekici olarak algılaması sağlanarak isteklendirilmeli ve güçlendirmeye başlanmadan önce özgüveni geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.

Güçlendirme çalışmaları için yöneticilere düşen bazı görevler vardır. Yöneticilerin öncelikle güçlendirilecek olan işgöreni iyice tanımalıdır. İşgörenleri tanımadan güçlendirmenin başarılı olma şansı yoktur. Çünkü güçlendirme açısından yapılan çalışmaların işgören tarafından nasıl algılandığı önemli bir konudur. İşgören yapılanları güçlendirme olarak algılamadığı sürece yönetici ne yaparsa yapsın boştur. Bu yüzden yöneticiler işgörenleri iyice tanımalı ve işgörelere göre bir güçlendirme çalışması yürütmelidir (Yüksel ve Erkutlu, 2003). İşgörenlerin bilgi düzeyleri, yetenekleri, hedefleri, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi güçlendirme açısından önemlidir.

Yöneticilerin ödül kullanımı güçlendirme bir başka önemli unsurdur. İşgörenler tarafından değerli olarak görülen ödüllerin kullanılması, işgörenlerin inisiyatif almasını, yetkinliklerini artırmasını ve daha fazlasını yapmaları konusunda istekli olmalarını sağlamaktadır (Conger, 1989). Yöneticilerin işgörenleri takdir etmesi de ödül kapsamında önemlidir. Başarılı olduklarında yöneticiler tarafından fark edilip takdir edilen işgörenler güçlendirmeye karşı direnç göstermeyip motive olacaklardır (Harpell ve Andrews, 2010). Ayrıca işgörenler yöneticileri tarafından takdir edilmekten başka yöneticilerine güvenmek de istemektedirler. Pek çok işgören yöneticilerinin samimiyetleri konusunda

şüphelidirler. İşgörenler yöneticilerini samimi bulmuyor ve yöneticilerine güvenmiyorsa güçlendirilmek istemeyeceklerdir (Whitaker ve Moses, 1990). Yöneticiler örgütte cesaretlendirici, ödüllendirici, güven ve samimiyete dayalı bir ortam oluşturması gerektiği düşünülmektedir.

Güçlendirme için etkili bir yöneticilik sistemi kurulmalıdır (Akçakaya, 2010). Bu sistem örgütte yöneticileri işgörenlerin başında bir bekçi gibi kontrol ve denetimle görevlendirmek yerine işgörenleri güçlendirip desteklemekle görevlendirmelidir. Sistemde güven içeren bir ortam oluşturulmalıdır. İşgörenler yöneticilere güvenmelidir (Whitaker ve Moses, 1990). Örgütte açık bir iletişim yapısı oluşturulmalıdır. Çünkü güçlendirme yöneticiler ile işgörenler arasında iletişim gerektirir (Yao vd., 2020). Örgütün amaçları ve hedefleri yöneticiler tarafından işgörelere açık bir şekilde anlatılmalıdır. İşgörenler gerekli olan bilgileri yöneticilerden talep edebilmelidir. Güçlendirme örgütte başarılı bir şekilde uygulanmış ise iletişim problemleri ortadan kaldırılmış demektir (Yücel ve Koçak, 2016). Örgütlerde bilgi paylaşımı için formal iletişim yolları ile birlikte informal iletişim yolları da kullanılmalıdır. Örgütte kurulacak rahat bir iletişim yapısı, güçlendirme algısı üzerinde olumlu bir etki bırakacaktır (Çalışkan, 2011). Personelin bilgiye zamanında erişimi için de sağlıklı bir iletişim yapısı oluşturulmalıdır. Örgütte açık bir iletişim ortamının mevcut olması, işgörenlerin fikirlerini rahatça paylaşabilmeleri, doğru kararlar almaları ve kendilerini geliştirebilmeleri açısından önemlidir (Öznacar vd., 2016). Örgütte böyle bir iletişim ortamının destekleneceği demokratik bir yapı oluşturulması oldukça önemlidir.

Güçlendirme için örgütlerde işgörenlerin başlangıç için uygun bir maaş alması önemlidir. İşgörenler güçlendirilip yeterlilikleri yükseldiği zaman daha yüksek maaş ve kariyerlerinde ilerlemek isteyeceklerdir (Whitaker ve Moses, 1990). Örgüt içerisinde daha yüksek maaş ve kariyerde ilerleme gibi imkânların yoksunluğu güçlendirme çalışmalarını engelleyecektir. İşgören daha fazla çalışarak, örgüt için daha verimli olarak aynı mali ve özlük hakları altında çalışmak istemeyecektir.

Güçlendirme için en önemli hususlardan birisi, belki de en önemlisi örgütün esnekliği, yani değişen çevre şartlarına uyum sağlamasıdır. Çünkü güçlendirme bir defa yapıldığında sürekli olarak sabit kalan bir kavram değildir. Güçlendirmenin değişimlerden çok kolay etkilenen hassas bir yapısı vardır (Yücel ve Koçak, 2016). Günümüzde değişimler de çok hızlı bir şekilde meydana gelmektedir. Eğer örgüt bu

değişimlere hızlıca adapte olamazsa ayakta kalması mümkün görünmemektedir. Bu yüzden örgütün durağan bir yapısının olmayıp esnekliğe sahip olması güçlendirme açısından büyük önem arz etmektedir.

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama süreci ve veri çözümleme süreci hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Evrende var olan bütün sistemler, çeşitlilik ve değişkenlikler göstermekte ve sürekli karşılıklı etkileşimler meydana gelmektedir. Bu yüzden evren öngörülemez şekilde karmaşıktır. Evren, basit, etkileşimsiz, aynı şekilde sürüp giden sistemlerin toplamı değildir. Her şey birbiriyle ilişkilidir ve her küçük parça bütünle ilgili bilgiler barındırmaktadır. Nitel araştırma yönteminde, parçaların bütünle ve birbiriyle ilişkisi, etkileşimi incelenir. Sistemlerdeki sayısal değişimlerden çok açıklık, karmaşıklık, çeşitlilik, karşılıklı etkileşim gibi nitel değişimler, nitel araştırma yönteminin konusudur (Balcı, 2018). Bu perspektifle, ele alınan konunun doğası da göz önünde bulundurularak, bu yüksek lisans tez çalışmasında nitel araştırma metodolojisinin takip edilmesi uygun bulunmuştur.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden bütünsel çoklu durum çalışması deseni esas alınmıştır. Durum çalışması deseni, bir veya az sayıdaki durumu derinlemesine anlama ve ortaya çıkarma isteğinden kaynaklanmaktadır. Bütünsel çoklu durum çalışması araştırmalarında ise birden fazla az sayıda durum, alt birimlere ayrılmadan bütünsel olarak araştırılır (Yin, 2017). Afyonkarahisar ilinde 2020/2021 eğitim öğretim yılında, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 16 öğretmen, bu çoklu durum çalışmasının durumlarını oluşturmuştur.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemeinde amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekte çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğretmenlerin fark alanlarını çalıştıkları okul türü, branş, yaş ve cinsiyet değişkenleri oluşturmuştur. Tablo 1'de ayrıntıları verilen öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. 1 Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin fark alanlarına dağılımları

Sıra No	Kodu	Okul Türü	Branş	Yaş	Cinsiyet
1	K1	Ana Okulu	Okul Öncesi	30 Altı	Kadın
2	K2	İlkokul	Okul Öncesi	30 Altı	Erkek
3	K3	Halk Eğitim Merkezi	Okul Öncesi	40 Üstü	Kadın
4	K4	Ana Okulu	Okul Öncesi	40 Üstü	Erkek
5	K5	İlkokul	Sınıf	30 Altı	Kadın
6	K6	İlkokul	Sınıf	30 Altı	Erkek
7	K7	İlkokul	Sınıf	40 Üstü	Kadın
8	K8	İlkokul	Sınıf	40 Üstü	Erkek
9	K9	Ortaokul	İngilizce	30 Altı	Kadın
10	K10	Ortaokul	Beden Eğitimi ve Spor	30 Altı	Erkek
11	K11	Ortaokul	Matematik	40 Üstü	Kadın
12	K12	Ortaokul	Matematik	40 Üstü	Erkek
13	K13	Lise	Meslek Dersleri	30 Altı	Kadın
14	K14	Lise	Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	30 Altı	Erkek
15	K15	Lise	El Sanatları	40 Üstü	Kadın
16	K16	Lise	Meslek Dersleri	40 Üstü	Erkek

Çalışmaya katılan öğretmenler belirlenirken farklı kurum, farklı branş, farklı cinsiyet ve farklı yaşlardan öğretmenlerin görüşleri alınarak mümkün olduğunca çok çeşitli veri elde edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 16 katılımcı dörderli gruplar haline okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinden belirlenmiştir. Katılımcılarda kadın ve erkekler sekizer kişi olmak üzere yarı yarıyadır. Katılımcı yaşları belirlenirken genç ve görece daha tecrübesiz öğretmenlerin görüşlerini belirtmesi amacıyla sekiz katılımcı 30 yaş ve altı; görece daha tecrübeli öğretmenlerin görüşlerini belirtmesi amacıyla sekiz katılımcı da 40 yaş ve üstü olarak belirlenmiştir.

3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Durum çalışmalarında veri toplama yöntemi olarak katılımcı gözlem, katılımcı olmayan gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve arşiv kayıtları gibi bir dizi nitel veri toplama yöntemi, problemin doğasına ve araştırmacının beklentilerine göre tek başlarına veya birlikte kullanılabilir. Araştırmada mümkün olduğu ölçüde birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmalıdır. Böylece araştırmanın veri tabanı zenginleşmiş olacak, araştırmanın sonunda ulaşılabilecek sonuçların daha geniş bir bakış açısıyla yapılması veya alternatif yorumlara ulaşması mümkün olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Fakat bu araştırma Covid-19 Pandemisi döneminde gerçekleştirildiği için, araştırmada veri toplama aracı olarak görüşmeler ile sınırlı olmuştur. Görüşmeler, yarı yapılandırılmış

görüşme şeklinde yapılmış olup, görüşme soruları literatür taraması sonucunda hazırlanmıştır. Literatür taraması sonucunda psikolojik güçlendirilme kavramının anlam, yeterlilik, özerklik ve etki alt boyutları ile ilgili birer soru hazırlanmıştır. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak amacına hizmet ettiğinden emin olunmuştur. Hazırlanan görüşme soruları kolay anlaşılabilir olması ve anlam düşüklüğü olmaması için farklı zamanlarda iki kez okunmuş ve daha sonra bir Türkçe öğretmene kontrol ettirilmiştir. Son olarak K6 kodlu katılımcı ile görüşme sorularının pilot uygulaması yapılarak, soruların araştırmanın amacına hizmet ettiğinden emin olunmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde görüşme metodu kullanılmıştır. Öğretmenlere öncelikle Taahhüt Formu (Ek-2) verilmiş ve form onaylandıktan sonra öğretmenlere görüşmede Görüşme Formunda (Ek-1) belirtilen daha önceden hazırlanmış açık uçlu görüşme soruları sorularak görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla 7 Ekim 2020 ile 7 Ocak 2021 tarihleri arasında ilk görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar ile ilk görüşmeler 40 dakika ile 77 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler sonrasında anlaşılmayan konular ve eklemeler noktasında farklı zamanlarda gerekli görülen katılımcılar ile ek görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında öğretmenlerin izni alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşme sonrasında ses kaydı yazıya dökülmüştür. Analiz sonucu hazırlandıktan sonra, hata veya yanlış anlaşılabilir herhangi bir şey olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla, analiz metni katılımcıya gönderilmiştir. Bu sayede analiz metninin katılımcıların gerçek algılarını temsil ettiğinden emin olunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcının onayından sonra çalışmaya devam edilmiştir.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Nitel araştırmalarda veri çözümlemesi, çözümlenmesi için verilerin hazırlanması ve organize edilmesini, daha sonra verilerin kodlanmasını ve kodların organize edilmesiyle veriyi şekiller, tablolar veya tartışma haline getirmeyi içermektedir (Creswell, 2018). Durumları oluşturan 16 öğretmen ile görüşmeler yapıldıktan sonra, görüşme metinleri her öğretmen için birleştirilmiş ve son hali verilmiştir. Daha sonra tüm görüşme metinleri dikkatli bir şekilde okunmuştur. Görüşme metinlerinde dikkat çeken ilk izlenimler not alındıktan sonra bütün görüşme metinleri tekrar dikkatlice okunmuştur. Görüşme metinleri üzerinde araştırma sorularına göre birbiriyle ilişkili olan ifadeler kodlanmıştır.

Kodlar organize edilerek ilgili alan yazın ışığında kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Oluşturulan kodlar gözden geçirilerek benzer kodlar birleştirilmiştir. Kodlar ve kategoriler son halini aldıktan sonra veriler üzerinde betimleme, sınıflama ve yorumlama çalışmaları yapılmış ve tartışma metni şeklinde raporlaştırılmıştır. Analiz sürecinde oluşturulan kodlar, içerikleri ile birlikte yüksek lisans tez danışmanına gönderilerek uzman görüşü olarak bilinen geçerlik önlemi alınmış ve bu uygulama sonucunda bulgular üzerinde çok sayıda değişiklik yapılmıştır. Uzman görüşü, benzer ortamlarda çalışan farklı araştırmacılar tarafından bulguların doğrulanmasıdır. Bu doğrulama verilerin güvenilirliğini destekler ve sonuçların geçerliliğini artırır (LeCompte ve Goetz, 1982). Uzman görüşünün ardından son halini almış olan bulgular tekrar katılımcılara gönderilerek ikinci kez üye kontrolü sağlanmıştır.

BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, Afyonkarahisar ilinde görev yapmakta olan 16 öğretmenin, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engellere ilişkin görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak ve bu engellere ilişkin çözüm önerileri geliştirmektir.

Öğretmenlerin güçlendirilmeleri önündeki engeller ve çözüm önerileri tespit edilerek aşağıdaki belirtilen başlıklar altında tasnif edilmiştir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engeller ve çözüm önerileri sıralanırken, psikolojik güçlendirilmenin alt boyutları olan anlam, yeterlilik, özerklik ve etki boyutları altında gruplanmıştır ve bu sıra ile sıralanmıştır. Alt başlıklar sıralanırken de en çok dile getirilen sorundan en az dile getirilen soruna doğru bir sıralama yapılmıştır.

Katılımcıların, öğretmenlerin güçlendirilmeleri önündeki engellere ilişkin görüşleri yorumlandıktan sonra katılımcıların konu hakkında söyledikleri değiştirilmeden alıntı yapılmıştır. Bulgularda katılımcıların öğretmenlerin güçlendirilmeleri önündeki engellere ilişkin çözüm önerilerine de ilgili konu başlığı altında yer verilmiştir. Afyonkarahisar ilinde 2020/2021 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 16 öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilen, öğretmenlerin güçlendirilmeleri önündeki engeller ve bu engellere karşı geliştirilen çözüm önerileri şunlardır:

4.1 Anlam Boyutunda Karşılaşılan Engeller ve Katılımcıların Çözüm Önerileri

Öğretmenlerin güçlü hissetmeleri için mesleklerini anlamlı bulmaları çok önemlidir. Yaptığı işi anlamsız bulan bir kişi, mesleğinde yeterince verimli olamayacaktır. Bu kişinin bir öğretmen olması sınıfında eğitim gören bütün öğrencileri etkileyecek ve bu olumsuzluk büyüerek devam edecektir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin önünde anlam alt boyutunda katılımcılar tarafından algılanan engeller aşağıda yer verilen Şekil 4.1’de görülmektedir.

Şekil 4. 1 Anlam Alt Boyutunda Katılımcılar Tarafından Algılanan Engeller



Öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmeleri önündeki anlam alt boyutu ile ilgili engeller ve çözüm önerileri aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

4.1.1 Toplumun Öğretmenlere Olumsuz Yaklaşımının Neden Olduğu Engeller

Öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulmasında en önemli etken olarak gerek toplumun, gerek yöneticilerin, gerekse de diğer öğretmenlerin bakış açısı belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenler toplumun aynası gibi bir rol üstlenmektedir. Öğretmen yaptıkları ile değer gördükçe güçlenmekte, değer görmediği zaman ise güçsüz hissetmektedir. Toplumun öğretmene bakış açısının neden olduğu engellerin alt boyutları olarak şunları söyleyebiliriz:

4.1.1.1 Öğretmenliğin toplum nazarında itibarsızlaşması

Öğretmenlerin itibarsızlaşması, hemen hemen her katılımcının belirttiği, öğretmenlik mesleğini anlamsızlaştıran en önemli engel olarak görülmektedir. Bu itibar kaybı öğretmenlerin de mesleğe verdikleri önemi azaltmıştır. Katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin sadece kendi içlerinde değer gördüğünü düşünmektedir. Fakat toplum tarafında öğretmenlik mesleğindeki itibarın yıllar geçtikçe azaldığı düşünülmektedir.

Ben sanmıyorum bundan 15-20 yıl önce böyle insanların karşısına geçip hocam şöyle öğretmenlik yapacaksın, demezlerdi bence ve şu anda söyleyebiliyorlarsa demek ki öğretmenler kendi içinde olmayabilir ama toplumda öğretmenlere verilen değer biraz azaldı. Hatta oldukça azaldı. Saygınlığımız gidiyor yani. (K1)

Öğretmenlik mesleği eskiden daha değerliydi ama şimdi şey oldu. İyice değersizleştirildi diye düşünüyorum, verilen önem açısından. O kadar kutsal bir meslekken aslında, verilen değer bence eskisine göre çok azaldı. (K9)

Öğretmenlerin toplum tarafından itibarsızlaşmasında, katılımcılar okullarda öğretmenlerin elinde yetki olmamasını önemli bir etken olarak görmektedir. İnsanlar işlerini istedikleri şekilde sonuçlandırıp sonuçlandırmama yetkisi olan kişilere karşı daha fazla saygı duyma eğiliminde olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler son yıllarda ellerindeki yetkilerin azalması ile daha güçsüz bir hale getirilmiştir. Ders başarısı ile ilgili öğrencide bir beklenti olmadığı takdirde öğretmenin elinde de bir yaptırım gücü olmazsa öğrenci öğretmene karşı umursamaz tavırlar sergilemektedir. Bu durumlar da katılımcılara göre öğretmenlerin itibarını zedelemektedir.

Öğretmenlik öyle bir hale geldi ki normal bir memursun. Normal bir memur statüsünün bile belki de altına indi. Vatandaşa dikkat ediyorum. Nüfus müdürlüğüne gidecek başındaki kasketi çıkarıyor. Oradaki memura müthiş bir saygısı var. Çünkü orada bir işi bitirilecek ama konu eğitime geldiği zaman senden daha çok şey biliyor. Senin işine daha çok karışıyor. (K8)

Mesleği anlamsızlaştıran, toplumsal algının değişmesi. Öğretmenlerin artık gel bakalım, git bakalım seviyesine düşmesi. Hakikaten öğretmenlerin daha bir ağırlığı vardı, eskiden öğretmenlerden korkardık. Öğretmenlerle dalga geçiyorlar hiçbir yaptırımı yok. Disiplin olarak bir disiplinsizlik söz konusu. Okullarda disiplin zafiyeti olduğunu düşünüyorum ben. Okullarda cezalar biraz daha artırılabilir ise bence bu tür davranışlar biraz daha az görülebilir. (K2)

Katılımcıların bir kısmı bu itibar kaybını velilerin tutumu ile ilişkilendirmektedirler. Öğretmenlik mesleğinin statüsü veliler gözünde sıradan bir hal aldığı için, öğretmenler velilerin gözünde kendilerinden farklı görülmediği düşünülmektedir. Günümüzde veliler, öğretmenlere söz, tavır, davranış, hal ve hareketlerinde eskisi kadar saygı göstermemektedir. Bu durumu da rahatça sergilemektedirler. Katılımcılar, öğretmenlerin yaşadıkları bu değersizlik ve sıradanlığı mesleklerine yansıttıklarını düşünmektedir.

Yani öğretmenlerle velilerin arasında bir şeyin olması lazım. Öğretmenler bir tık daha üstte olursa velilerin daha saygılı olacağını düşünüyorum. Adam bizden biri diye daha bir saygısız davranıyor. Bu da öğretmenleri ele ayağa düşürüyor. (K2)

Belki de mesleği umursamadıkları için böyle davranıyorlardır. Onları (velileri), bir savcı ya da bir avukat arasaydı, bu kadar umursamazlık yapabilecekler miydi? Yani bir doktor onları arayacak da onlar dönmeyecekler. Dönmek için uğraşırlar. (K13)

Katılımcıların bazılarına göre öğretmenin itibarı üzerinde olumsuz etkiye sahip olan başka bir konu ise, öğretmenlerin halk arasında yatarak para kazandıkları algısının yaygın olduğu algısıdır. Burada yatarak para kazanma algısı, öğretmenlerin az çalışarak veya hiç çalışmayarak, maaş ve ek ders almaları ve devletten aldıkları kazançlarını hak etmedikleri algısıdır. Bu algı katılımcılara göre öğretmenlerin, yaptıkları işi ve çalışmalarını değersizleştirmektedir.

Bu pandemi döneminde bunu çokça yaşadık. Zaten bütün öğretmenler aynı şeyi dile getiriyor. Öğretmenler sanki boş, bir iş yapmıyormuş gibi bir algı oluştu ve fazlaca gündem olduk. Sanki öğretmenler yattığı yerden para alıyor. (K13)

Bu pandemi sürecinde, işte ücretlerimizden, ek ders vesairelerden dolayı bir linç kampanyası başlatıldı. Yani öğretmen ne yapıyor, öğretmen işte çalışmadan para alıyor falan şeklinde... Değer olarak itibarsızlaştırılıyor. (K4)

Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcılara göre toplumda var olan yatarak para kazanma algısı öğretmenler arasında da mevcuttur. Bazı öğretmenler, kendilerinin daha çok çalıştıklarını ve branşlarını da daha önemli olduklarını düşünürken, diğer branşlarda olan öğretmenleri de az çalışan ve yatarak para kazanan öğretmenler olarak görmektedir. Katılımcılara göre bu durum, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında, branş öğretmenleri içerisinde de oyun ve etkinlik temelli branşlar ile teorik branşlar arasında yaygındır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerini katılımcıya göre okul öncesi öğretmenlerini çocuk bakıcısı olarak görme halk arasında yaygın olduğu gibi öğretmenler arasında da yaygındır.

Öğretmen arkadaşlar yani branş olarak kendi içimizde dahi öğretmen mesleğine sahip çıkmıyoruz. Sınıfçılar, oh branşçılar ne güzel diyor, gir yirmi saat, al şu kadar ek ders, otur kenara; branşçılar diyor, beden eğitimi ne güzel, bilgisayarlılar ne güzel, otur bilgisayara çocuklar oyun oynasin, ver

top oynasın, maaşını, ek dersini al. Yani daha kendi arkadaşımız senin yaşadığın sıkıntıları, problemleri ya da senin yaşadığın zorlukları kendisi de yaşarken, eleştirmezken, dışarıdaki adamın da bize bunları yapmasını ben çok görmüyorum. (K10)

Hocam şöyle bazı branşlar bu kaderi yaşar. Ülkemizde bu var maalesef. Nedir, beden eğitimi dersi, nedir, müzik dersi, bu dersler çocukların yeteneklerini becerilerini ilgilerini ortaya çıkaran derslerdir. Ama bizim okul öncesi de aynı şekilde toplum gözünde de öğretmenler gözünde de bakıcıdır ve gereksizdir. (K4)

Öğretmenin itibarı, Türkiye’de bölgeler arasında da değiştiği kimi katılımcılar tarafından düşünülmektedir. Doğu illerinde öğrenci ve veliler tarafından, öğretmene saygı ve itibar fazla iken, batı illerinde bu itibar ve saygı azalmaktadır. Doğu illerinde öğretmenlerin daha fazla saygı gördükleri için öğretmenler toplum tarafından örnek alındığı düşünülmektedir. Öğretmenler doğuda zorunlu görevlerini tamamladıktan sonra batıya doğru geldikçe saygı, itibar ve örnek alınma durumu azaldığı için öğretmenler zorlanmakta ve mesleğin anlamı olumsuz etkilendiği düşünülmektedir. Bu durum ile ilgili katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmene karşı gösterilen şeyde şu anda fark var bence. Velilerim ile ilgili bunu yine doğu batı olarak karşılaştırsak, gerçekten doğuda velilerin gözünde çok farklı bir yerdesiniz. Batıda öğretmenin saygınlığı yitirilmiş gibi. Doğuda ise çocukların gözünde ne iseniz, veliler de aynı şekilde sizi daha farklı bir yere koymuşlar... Özellikle doğuda köyde yaşadığım ortam olsun çocuklarla yaşadığım diyaloglar olsun çok farklı ve çok güzel şeylerdi. (K5)

Katılımcılar öğretmenlerin itibarsızlaşmada Millî Eğitim Bakanlığı’nın da etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bakanların ve bakanlığın, söylem ve eylemleri ile öğretmenlerin itibarını koruyamadıkları, tam aksine öğretmenlerin itibarına zaman zaman zarar verdikleri düşünülmektedir. Katılımcılara göre Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin halka tanıtımı konusunda da sorunlar yaşanmaktadır. Devlette en üstte bulunan şahıslar bile hata yapabilirken, öğretmenler hata yaptıklarında çok fazla tepki aldığı ve öğretmenlere sahip çıkılmadığı düşünülmektedir.

Mesleği anlamsızlaştıran sistemsel unsurlar var. Bakanlık tarafından da bizim, öğretmenlerin, halka tanıtımı ya da halka arzı konusunda problemler var. Bir sağlık bakanlığının, doktorları, hemşireleri tanıttığı gibi, bizde o durum yok. Bu yüzden halk da bizi çok da gerekli görmüyor. (K6)

İnsanız hata yapıyoruz, hepimiz yapıyoruz. Türkiye'nin en üstündeki insanlar bile çıkıp, kusura bakmayın, işte biz bu konuda hata yapmışız, dedikleri oldu. Yani cumhurbaşkanımız bile dedi bunu, mesela hata yapmışız gibisinden. Yani ama işte niye ise bu konuda öğretmenleri çok şey yaptılar. Nasıl diyeyim, devlet büyükleri, öğretmenlik mesleğini çok aşağıya çektiler, çok da itibarsızlaştırdılar. (K10)

Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcıya göre öğretmenlerin itibarında meydana gelen düşüş sonucu yaşça büyük olan öğretmenler, mesleğe mecburiyetten devam etmekte ve emekli olup meslekten ayrılacakları günü beklemektedir. İtibar kaybı

sebebiyle katılımcıya göre öğretmenlerin birçoğu artık emekliliği bir kurtuluş, çalışmayı da sabredilmesi gereken günler olarak görmektedir.

Eski, emekliliği yaklaşmış arkadaşlara bakıyorum. Bir an önce bitireyim de kurtulayım niyetindeler artık. Eskiden, 65 yaşını bekleyen hocaları görüyorduk. Şimdi ise vakit bir dolsun, bir bitsin hemen dilekçeyi vereceğim, artık yapılmıyor bu meslek, artık çekilmiyor gibi düşünüyorlar. Hayatının 30 yılını 35 yılını bu mesleğe adanmış arkadaşlar bir an önce çekeyim, gideyim diye düşünüyorlar. Çünkü itibar kaybından oluyor. (K8)

Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı ise öğretmenlerin itibarsız olmasında okullarda disiplin eksikliği ve öğretmenlerin özlük haklarının yetersiz olmasının neden olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin öğretmenlere karşı saygılı olması için disiplin konusunda öğretmenin yetkilerinin ve öğrenciye uygulanacak yaptırımların artırılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin itibarını kazanması için özlük haklarının iyileştirilmesi ve öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması gerektiğini ifade etmiştir.

Hakikaten öğretmenlerin daha bir ağırlığı vardı. Öğretmenlerle dalga geçiyorlar artık ve hiçbir yaptırımı yok. Disiplin olarak, bir disiplinsizlik söz konusu okullarda. Disiplin zafiyeti olduğunu düşünüyorum ben. Okullarda cezalar biraz daha artırılabilir ise bence bu tür davranışlar biraz daha az görülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi gerekiyor. Öğretmenlik kanununun bir an önce çıkması gerekiyor, öğretmenlere tekrar itibar kazandırmak için. (K2)

Bir katılımcı ise öğretmenlik mesleğinin itibar kazanması için öğrenci merkezli eğitimden uzaklaşılması ve velilerin öğretmenlere karşı haklarının kısıtlanması gerektiğini “Velilere verilen yetkilerin biraz kısıtlanması lazım. Öğrenci merkezli eğitimin biraz daha gözden geçirilmesi lazım. Her şeyin öğrencinin ve velinin eline verilmesi yanlış” (K12) şeklinde ifade etmiştir.

4.1.1.2 Öğretmenlerin toplum karşısında öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar veren tutum ve davranışları

Öğretmenlerin itibarında meydana gelen azalmanın sadece toplum veya devlet politikaları sonucunda olduğunu düşünmek yanlıştır. Bu engel çok boyutlu bir sürecin sonucudur. Bu engelin varlığında ve daha da önemlisi günümüzde daha da büyümesinde öğretmenlerin de payı vardır. Öğretmenler yaptıkları eylemler, yeterlilikleri, kişilikleri, duruş, hal ve hareketleri, giyim tarzları ve bunun gibi birçok etmenle kendi itibarlarını aşağı seviyelere çekmektedirler. Katılımcılar, aralarında mesleğin itibarını düşüren bu öğretmenler için “sepetteki çürük yumurta” veya “sepetteki çürük elma” tabirini kullanmaktadır.

Öğretmenlerin işlerinin ehemmiyetinin farkında olmamaları, işlerinin gerekliliklerini yerine getirmemeleri, öğretmenlik mesleği ile bağdaşmayan davranışlar

sergilemeleri, kendilerini yetiştirmeye ve geliştirmeye isteksiz oluşları öğretmenlik mesleğinin katılımcıların gözünde öğretmenlik mesleğini anlamını olumsuz etkilemektedir. Aşağıda görüşleri yer alan katılımcılara göre öğretmenler toplumda kendi yerlerini kendileri belirlemektedir. Öğretmenler toplumda yeterince iyi bir şekilde rol model olamaması bu durumun nedenlerinden birisi olarak görülmektedir.

Ama burada sadece veliyi suçlayabilir miyiz? Tabi ki suçlayamayız. Bu biraz üçayaklı yani. Hem öğretmenin de suçu var. Çünkü biraz önce konuştuk, inşallah herkes mesleğini hakkıyla yapmaya çalışıyordur, dedik ama maalesef ister istemez, sepette bir çürük yumurta oluyor ve o çürük yumurta yüzünden diğerlerine de yansıyor o saygısızlık atfediliyor. Zaten öğretmenler böyledir diye toplum hemen bir genellemeye gidiyor. Öğretmenlerde de hatalar var. İşini layığı ile yapmayanlar kendini güncellemeyen, yeni bilgiler edinmeyen, kitap okumayan insanlar olabiliyor maalesef. Bunlar bize sıkıntı yaratıyor. Değerimizi de düşürüyorlar. (K1)

Burada öğretmen arkadaşların yaptığı hatalar toplumdaki rol model olmadaki yanlışlıkları eksiklikleri hataları öğretmenin kalitesini dönem dönem düşürdü. Hani insan kendini donanımlı yetiştirmezse öğretmen, toplumdaki saygınlığı, kendini dolu yetiştirmezse yavaş yavaş bitiyor örseleniyoruz. Hani ben ne bizi eleştiren topluma kızıyorum, ne bizi eleştiren siyasilere kızıyorum, ben kendi kendimize bakma taraftarıyım hocam. Kendimizi yetiştirirsek kişi toplumdaki yerini kendi belirler hocam. (K4)

Toplumumuzda maddi kaygılardan ötürü meslekler, gelirlerine, işe başlama zorluklarına, işin imkân ve olanaklarına göre sınıflandırılmaktadır. Katılımcılara göre bu sınıflandırma içinde öğretmenlik, toplum gözünde diğer memurluklar gibi devlete sırtını dayamak ve düzenli maaş anlamına gelmektedir. Öğretmenlik, sadece iş ve para olarak görülmesinden dolayı, öğretmenler de belirli bir ücret karşılığında çalışan işçiler gibi sadece kendisinden bekleneni yapmakta, fazlası için uğraşmamaktadır. Kanun, kural ve yönetmeliklerin, sadece kendisine emrettiği görevleri yerine getirmektedir. Öğretmenlik mesleğini sadece iş olarak gören öğretmenlerin verimli olamayacağı düşünülmektedir. Öğretmenliği sadece iş olarak gören ve para kazanmak için öğretmenlik yapan insanlar, toplumda rahatsızlık oluşturduğu gibi diğer öğretmenleri de rahatsız etmekte ve öğretmenlik mesleğinin anlamlı hissedilmesi önünde engel teşkil etmektedir. Bu durum ile ilgili katılımcı görüşleri aşağıdadır:

Belki eğitim olarak herkes aynı eğitimi alıyor ama öğretmenlik kişilikle alakalı. Bazısı vardır, işimi yapayım evime gideyim, bundan sonrası benim için önemli değil, maaşımı alayım oturayım, o zihniyettir. Bazısı da yırtınır, kendimi nasıl geliştirebilirim, öğrencime nasıl faydalı olabilirim diye. Bu biraz da kişinin kendi içiyle ilgili bir şey. Ama maalesef günümüzde işimi yapayım, çıkarayım gideyim diyen tipler daha fazla mı diye düşünüyorum. Öğrencilerini sevmesi, mesleğini sevmesi lazım. Şu an öğretmen olan gençlerin birçoğu devlete sırtını dayamak, garanti bir iş sahibi olmak için öğretmen oluyor. (K3)

Hocam geçen şeyi izledim, haberleri. KPSS'ye girenlere soru soruyorlar, niye girdin diye. Bir devlet mesleği, garanti bir işim olsun diyor. Bakın, garanti bir işim olsun diyor. Ben bu mesleği severek yapacağım demiyor. Türkiye şartlarında şu var. Benim garanti bir işim olsun, maaşım gelsin modundayız. Şu anda o moddayız. Çünkü ekonomik kaygılarımız fazla. (K8)

Benim için olumsuz etki bırakan şey, bazı meslektaşlarım olabilir. Bazıları benim gerçekten sevkimi kırıyor. Onların öğretmenliğe karşı bakış açısı. Bazıları gerçekten bu işi sadece para kazanmak için yapıyor. İnsan, böyle şeyleri gördükçe soğuyor ya da daha doğrusu üzülüyorum. (K5)

Sosyal medya olarak isimlendirilen sanal platform, günümüzde toplumda önemli bir yer edinmiştir. Sosyal medya kullanımı, öğretmenler arasında da mevcuttur. Öğretmenler sosyal medya üzerinde paylaşımlar yapmaktadır. Bu paylaşımların iyi, güzel ve faydalı olanları olduğu gibi öğretmenlik mesleği ile bağdaşmayan, öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar verici olanları da mevcuttur. Günümüzde bilginin yayılma hızı da göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlik mesleğinin itibarına verilen zararın büyüklüğü hiç de küçümsenecek gibi değildir. Katılımcılar diğer öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile bağdaşmayan paylaşımları sonrasında olumsuz etkilenmektedir.

Şu andaki öğretmenlerin de gidişatı iyi değil. Öğretmenliği, iyice ayağa düşürüyorlar. Sosyal medyada geçen gün bir şey gördüm. Bir öğretmen veli toplantısı yapıyor. Toplantıya katılan annelere kahve, babalara terlik hazırlamış. Sen, özel okul öğretmeni gibi, okula müşteri çeker gibi ne işin var böyle işlerle. Böyle öğretmenler türedi son yıllarda. Bunu görmek de çok üzücü. (K6)

TikTok diye saçma bir uygulama var. Ara sıra bakıyorum. Orada kendi hesabım yok ama paylaşımlara bakıyorum. Orada öğretmenler kendileri ile öğrencileriyle her şeyini böyle oraya sergilemiş. Bu konuda da çok yanlış buluyorum. Bir de bayan masanın üstünde falan saçma sapan hareketlerle. Belki bu biraz değersizleştirme konusuna değindik ya bazı öğretmenlerimizin de bunda etkili olduğunu düşünüyorum. Biraz geleneksel gibi yapıdayım ben. Öğretmende bir duruş, bir şey olması gerekiyor diye düşünüyorum. Çok böyle laçka, gevşek hareketleri görünce de üzülüyorum. (K9)

Öğretmenlerin sosyal medya haricinde gerçek hayatta da sergilediği bazı davranışlar da görünüşte iyi olsa da öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar verebildiği aşağıda görüşleri yer alan katılımcı tarafından düşünülmektedir. Öğretmenlerin görevleri dışında yaptıkları bu davranışlar, kimi zaman toplum gözünde özveri olarak algılanmayıp öğretmenin görevi gibi algılanmakta ve kendisinden daha fazlasını yapması beklenmektedir. Bu durum yapılan çalışmaların da değerini azaltmakta ve öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar vermektedir.

Aslında öğretmenler kendi kendini bitiriyor biraz da. Mesela çok ilginç bir olaya şahit oldum. Öğretmen çalışıyor görünmek için sınıfının camını siliyordu. Ya sen öğretmensin okulun hizmetlisi var, hizmetli silsin. Sen o sınıfın camını silersen, veli sıraları da silmeni ister. (K6)

Katılımcılara göre öğretmenler arasında, mesleğin anlamı üzerinde engel teşkil eden davranışlar sergileyen öğretmen davranışlarının düzeltilmesi önem arz etmektedir. Fakat birey kendisi değişmek istemediği sürece, onu değiştirmek mümkün değildir. Hal böyle olunca da mesleğe zarar veren ve değişmemekte direnen bireylerin, mesleğe zarar vermelerini engellemek için tespit edilip, sistemden çıkarılmaları da bir çözüm

olabilmektedir. K10 kodlu katılımcı bu durum ile ilgili “Sepetin içine muhakkak çürük elma çıkacaktır. Orada önemli olan o çürük elmayı tespit edip, sağlamların içerisinde çıkarıp, o sağlam elmaları değerlendirebilmek.” çözüm önerisinde bulunmuştur.

4.1.1.3 Öğretmenlerin çocuk bakıcısı gibi görülmesi

Okul öncesi öğretim programının niteliği ve öğrencilerin yaş grubu dolayısıyla, velilerin okul öncesi öğretmen olan katılımcıları çocuk bakıcısı gibi görmesi, katılımcıların mesleğe yüklediği anlam üzerinde, engel teşkil eden bir durumdur. Bu durum, okul öncesi müfredatında daha çok oyun ve eğlenceli etkinlikler ile eğitim yapılması ve çocukların aileler gözünde bakıma muhtaç oldukları algısından kaynaklanmaktadır. Okul öncesi eğitimin içeriğinde çocuğun bakımı ile ilgili içerikler olsa da asıl olan eğitimidir. Velilerin bu tutumlarının okul öncesi öğretmeni katılımcıların kendilerini ve yaptıkları işi değersiz hissetmelerine sebep olmaktadır. Katılımcılar bu tutum ve davranışlar sonrasında kendilerini ve öğretmenliklerini sorguladıklarını belirtmiştir.

Hani bir öğretmen olarak, öğretmenlere normalde bir saygı olur ya, bizim branşta bize şey var. Bize bakıcı gözüyle bakıldığını düşünüyoruz. Bunu, anaokulunda çalıştığımda, daha kötü olarak gözlemlerim. Çünkü burada eğitim için olduğumuz farkında olmayan veliler var maalesef. İşte tuvalet sıkıntısını size yansıtan, kahvaltıda kaç tane zeytin yediğini size soran, yani bunlar bizimle alakalı değil. Evet, verdiğimiz eğitimin içeriğinde var ama eğitimimizin temelinde değil. Bizim burada bulunma amacımız oradaki zeytinler saymak değil. Belli başlı eğitimlerin zaten evde verilip gelmesi gerekiyor. Burada öğretmenliğin aslında çok da önemli olmadığını veliler gözünde öyle anlıyorsun yani. Başkalarının gözünden kendine biraz değer biçiyorsun ister istemez. Yani gerçekten böyle bir meslek mi diye düşünüyorsun aslında. Kendini sorguluyorsun. Öğretmenlik gerçekten böyle bir meslek mi acaba diye kendini sorguluyorsun. (K1)

Okul öncesi öğretmeni olan K1 kodlu katılımcıya göre köylerde ve küçük yerlerde veliler, çocuklarını okula açıkça çocuğuna bakılması niyeti ile göndermek istediklerini belirtmektedir. Burada çocuğun gelişimsel olarak okula hazır olup olmadığı bile göz ardı edilmektedir. Çocuğun eğitim için değil de sadece bakılması için okula gönderilmesi, bir eğitimci için istenilen bir durum değildir. Bu durumu K1 kodlu katılımcı “Köylerde veliler çocuklarına bakılsın diye okula yolluyorlar. Hatta yaşı tutmayan çocukları bile okula göndermek istiyorlar. Hatta köylerde 1,5-2 yaşındaki çocuğunu öğretmene gönderip, hocam ben bugün halı yıkayacağım, kardeşi de sizinle duruversin diyenler de var.” şeklinde ifade etmiştir.

Okul öncesi öğretmeni olan K3 kodlu katılımcıya göre okul öncesi öğretmenlerinin, veliler tarafından çocuk bakıcısı olarak görülmesi, okul öncesi öğretmenleri için mesleği anlamlı olarak hissetmeleri önünde engel teşkil ederken kimi okul yöneticileri de aynı davranışı sergileyebilmektedir. Katılımcı “Veliler zaten bizi

çocuk bakıcıları olarak görüyor. Okul idaresi de çocuklar öğleye kadar oyalansın, gitsinler diyor. Çok çok önemli değil anasınıflı diyor. Yani bizim de önemli olduğumun bilinsin istiyorum sadece.” (K3) şeklinde görüş belirterek okul yöneticilerinin, okul öncesi eğitimi gereksiz olarak gördüğünü, verilen eğitimi yok sayıp, çocukların sadece oyun oynadıklarını düşündüğünü ifade etmektedir.

Aşağıda görüşlerine yer verilen K6 kodlu sınıf öğretmeni katılımcıya göre öğrenciler okul öncesinden 1. sınıfa geçtiklerinde de bazen veliler, sınıf öğretmenlerine de çocuk bakıcısı gibi davranabilmektedir. Bu durum dile getirilmese de öğretmenler tarafından fark edilmektedir. Çocuğun okula eğitim değil de bakılması için gönderilmesi, sınıf öğretmenleri üzerinde olumsuz etki bırakmaktadır.

Velilerden mesleğe karşı olumsuz bir tutum görmesem de velilerin mesleği yeterince önemsemediğini hissediyorsun. Sohbet ederken, konuşurken, aslında çocuktan kurtuluyormuş gibi hissettiğini fark ediyorsun. Benim çocuğum da öğrenci. Şu an ikinci sınıfta. Onun öğretmenine ben, kendimde öğretmenken bile davranışım bir farklı olduğu için bu davranışı ben, buradaki velilerden de bekliyorum ama öyle görmeyince bir hayal kırıklığı yaşıyorsun. (K6)

Okul öncesi öğretmeni bir katılımcı “O yüzden de velilerin eğitim alması gerekiyor diye düşünüyorum. Rehberlik ve araştırma merkezinden (RAM) gelen kişilerle olabilir, veli toplantılarında öğretmenler tarafından olabilir, bilgilendirme yapılması gerekiyor” (K2) şeklinde bir çözüm önerisinde bulunmuştur. Katılımcıya göre öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlamın yükseltilmesi için bu bakıcı imajının kırılması, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin işlerinin çocuk bakmak değil eğitim vermek olduğunun anlatılmasının gerekmektedir. Katılımcı velilerin okul öncesi öğretmenlerine gerekli saygıyı göstermeleri için eğitimler ve RAM’den görevlendirile kişiler tarafından velilere bilgilendirme toplantıları yapılması gerektiğini düşünmektedir.

4.1.2 Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmeleri Önündeki Yapısal Engeller

Gerek eğitim sisteminin kendisinin, gerekse de mali, denetim, öğretmenlik işe alım ve yetiştirme ile ilgili birçok sistemin, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yüklediği anlam, dolayısıyla da kendilerini ne derece güçlü hissettikleri ile ilişkisi vardır. Bu sistemler içerisinde çalışan öğretmenler kendilerini mutlu hissetmez, sistem öğretmenlere birtakım uygulamalara zorlarsa öğretmenler kendilerini rahat hissetmemekte ve işlerine yükledikleri anlam olumsuz etkilenmektedir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki yapısal engeller aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

4.1.2.1 Öğretmenlerin mesnetsiz şikâyetlere maruz kalmaları

Öğretmenlerin kendilerini güçlü hissetmeleri önündeki engellerden birisi de öğretmenlerin kolay bir şekilde mesnetsiz şikâyetlerle karşı karşıya kalabilmeleridir. Daha öncelerde bir kişi öğretmenleri şikâyet etmek istediklerinde sadece 147 telefon numaralı şikâyet hattını aramaları yeterliydi. 2018 yılında Prof. Dr. Ziya SELÇUK'un Millî Eğitim Bakanı olması ile "MEBİM 147" hattı kaldırılarak yerine 444 0 632 danışma hattı kurulmuştur. Bu değişiklik öğretmenleri biraz rahatlatsa da öğretmenler hala çok rahat bir şekilde şikâyet edilemeye devam etmektedir. 2018 yılına kadar öğretmenler Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER) üzerinden şikâyet edilebilmekteydi. 2018 yılında Başbakanlık makamının kaldırılması ile BİMER kapatılmıştır. Şikâyetler artık Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER) üzerinden yapılabilmektedir.

Katılımcılara büyük çoğunluğuna göre şikâyet mekanizması öğretmenleri uğrayabilecekleri haksızlıklara karşı koruyamamaktadır. Katılımcılara göre öğretmenler haksız yere şikâyet edilme korkusu yaşamaktadır. Haksız yere şikâyete uğradıklarında, şikâyet eden şahıslara karşı bireysel olarak mücadele edebilseler de bu mücadelenin öğretmenler yerine otoriteler tarafından yapılmaması, öğretmenlerin terkedilmiş hissetmelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Yine haksız şikâyetler sonucunda, öğretmenler haklılığını ispat etseler bile, bir soruşturma geçirdikleri için toplum gözünde suçluymuş gibi algılandığını düşünmektedir. Bu durum katılımcılara göre öğretmenlerin kendilerini güçsüz hissetmelerine sebep olmakta ve öğretmenliğin anlamı üzerinde engel olmaktadır.

... Ama bakanlığımız zamanında ne yaptı. Öğretmenimizle ilgili bir sıkıntınız varsa buyurun şikâyet edin dediler. Bu ne demek sen istediğin gibi şikâyet edebilirsin. Ben öğretmenimin kulağımı çekerim demektir. Evet, sıkıntılı bir durum olduğunda gidilecek kapılar elbette olmalı. Hiç kimse de hiçbir şey yapamasın demiyoruz ama bu kadar alo ben öğretmenimden şikâyetçiyim diye bu kadar da olmamalı yani. Bu yönde sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Keza hala aynı şeyler var. BİMER'e, CİMER'e her yere rahatça şikâyet edebiliyorsunuz. Bu şikâyete karşı da hakkınızı arayabiliyorsunuz ama bu çok uzun bir süreç. İftira davaları vs. ama sonuçta ne oluyor. Siz bir soruşturma geçiriyorsunuz bu süreçte. Özellikle de küçük bir yerde çalışıyorsanız da kendi adıma şu öğretmen soruşturma geçirmiş bundan, çamur at izi kalsın oluyor birazcık. Hiçbir şey yapmamış bile olsanız adınız o şekilde anılmaya başlanıyor. Bir süre sonra da hiç kimse yaptı mı yapmadı mı demiyor. (K1)

Bu kadar şikâyetin kolay olmaması gerektiğini düşünüyorum. Şimdiki bakanımız zamanında şikâyet hatlarının kaldırılması çok güzel bir uygulamaydı. Şu süreçte bile öğretmen fazlası ile şikâyet edildi. Yok, işte öğretmen canlı derse uygunsuz kıyafetle girmiş, yok işte canlı derste çocuğu öğretmenin yanına gelmiş. Ne yapsın çocuğunun kovsun mu, dövsün mü öğretmen. Biliyorsunuz bir öğretmen arkadaşın çocuğu canlı ders esnasında camdan düşerek vefat etti. (K13)

Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı şikâyetlerin çok kolay bir şekilde yapılabilmesinden ötürü işini rahat bir şekilde yapamaz hale geldiği düşüncesindedir. Katılımcı, her hareketlerini temkinli bir şekilde yapmakta, ne yaparsam şikâyet edilmem şeklinde düşünmektedir. İşini rahat bir şekilde yapamayan bir kişinin işine gereken anlamı yüklemesi beklenemez.

Yani bu öğretmenleri şikâyet etme hattı üzerinden bizim mesleğimizin çok dışına çıkan şeyler oldu. Mesleğimizi yapmamıza çok zorlaştırmalar oldu. Artık şey noktasına geldi. Yani ya çocuğa ismiyle mi hitap etsem, işte İbrahim'e İbo desem mi demesem mi işte kızım desem mi demesem mi oğlum desem mi demesem mi. (K10)

Şikâyetler konusunda katılımcılar kendilerinin bakanlık tarafından güvence altına alınması gerektiğini düşünmektedir. Şikâyetlerin sadece öğretmeni değil aynı zamanda da şikâyet eden şahsı bağlaması gerektiği düşünülmektedir. Şikâyet eden şahsın haksız yere şikâyet ettiği tespit edilmesi durumunda maddi veya manevi yaptırım ile karşı karşıya olduğunun bilincinde olursa, gerçekten haklı sebepleri olmadan öğretmenleri şikâyet edemeyeceği düşünülmektedir. Aşağıda katılımcının görüşleri yer almaktadır.

Bu konuda bakanlığın en başta öğretmenin arkasında durup, böyle bir mesele var, daha soruşturma başlamadan bile, okul idaresi veya öğretmenler bu öğretmen hakkında bir bilgiye sahip. Resmî olmadan, gayriresmî olarak belki önden bir yoklama yapabilir. Aynı zamanda soruşturma ile ilgili karşı tarafında incelenmesi lazım. Sürekli velileri organize eden okula karşı sürekli baskı uygulamaya çalışan bir veli profili de var. Böyle bir durumun tespit edilmesi durumunda da öğretmen karşı dava açmadan şikâyet edene devlet kamu davası açmalı. Şikâyetinden emin olmayan kişi bu şekilde haksız ithamda bulunamaz. Bulunursa da işin kendine döneceğini bilir. (K1)

K1 kodlu katılımcı ayrıca haksız yere şikâyet edilen öğretmenin hakkını, öğretmenin kendisi değil, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dava açılarak savunulması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sayede öğretmen hem şikâyet edilmekten korkmaz, hem de öğretmende var olan sahihsiz hissetme algısı ortadan kalkacaktır. Katılımcıya göre öğretmen şikâyet edildikten sonra da soruşturma başlamadan önce öğretmen hakkında ön araştırma ile gizli bir şekilde soruşturmaya gerek olup olmadığının araştırılması gerekmektedir.

4.1.2.2 Sınav odaklı sisteminin neden olduğu olumsuzluklar

Katılımcıların bazıları eğitim sistemini eleştirmekte, yanlış gördükleri bir eğitim sisteminde öğretmen olarak görev yapmak zorunda olmalarından dolayı da öğretmenlik mesleğini anlamsızlaştığını düşünmektedir. Eğitim sisteminin sınav odaklı olması sebebiyle, çocukların sınav dışında kalan, spor, resim, müzik gibi yetenekleri göz ardı

edilebilmektedir. Sınav odaklı olan derslerde de kendi içerisinde önem derecesinde farklılık mevcuttur.

İngilizce dersine, sınavda çıkmadığı için 5. 6. ve 7. sınıflarda üvey evlat muamelesi yapılıyor 8. sınıfta bile sınavda İngilizce sorusu çıktığı halde yeterli değer verilmiyor. Türkçe, matematik ve fen gerek sınavda 20 soru olması, gerekse de doğru cevapların 2 puan getirmesi sebebiyle daha önemli gözlerinde, inkılap tarihi, İngilizce ve din kültüründe ise hem 10 soru var hem de her doğru cevap 1 puan getiriyor. Bu yüzden inkılap tarihi, İngilizce ve din kültürüne çok önem verilmiyor. ... Sınav kitapçığında bile hep en sonda İngilizce. Öğrenciler de diğer 4 dersi yetiştireyim de zaman kalırsa İngilizce ve din kültürü çözerim diye düşünüyor. Çoğu öğrenci 10 dakika bile ayrılmayıp, en fazla 5 dakika ayırıyor. Mesela deneme sınavlarından çıktıktan sonra bir tane öğrencimiz: “Ya hocam size de ayıp oldu. Ben yine İngilizceden hiç soru işaretlemedim,” diyordu. (K9)

Yukarıda görüşlerine yer verilen İngilizce öğretmeni olan katılımcı, öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilimleri derslerine daha fazla önem verip İngilizce dersine gereken önem vermediği görüşünü paylaşmıştır. Katılımcı öğrencilerin İngilizce dersine 5. 6. ve 7. sınıflarda merkezi sınavda İngilizce dersinden soru çıkmaması nedeniyle önem verilmediğini düşünmektedir. 8. sınıflarda İngilizce dersine önem verilmemesini ise merkezi sınavda İngilizce dersinden sorumlu olunmasına rağmen sınav sonucuna diğer derslere göre nispeten daha az katkı sağlamasına bağlamaktadır.

4.1.2.3 Öğretmenlerin aldıkları ücretlerin yetersiz olması

Katılımcılar kendilerini tatmin eden bir ücret almamalarının ve maddi kaygılar yaşamalarının öğretmenlik mesleğinin anlamını doğrudan etkilediği görüşündedirler. Katılımcılara göre maddi olarak rahat olmayan öğretmenlerin akıllarında bu durum fazlasıyla yer etmektedir. Öğretmenler işlerini yaparken bile bir yandan borçları, ödemeleri, taksitleri düşünerek derse girmektedir. Bu düşünceler hem eğitimin kalitesini, hem de öğretmenlik mesleğinin anlamını düşürmektedir.

Ayrıca ekonomik olarak da öğretmenlerin daha da fakirleştiğini düşünüyorum ben, 4-5 sene öncesine göre. Öğretmenlerin maaşlarına iyileştirme olması gerekiyor ki öğretmen sınıfa girdiğinde o an sadece ben bu çocuklara ne öğretebilirim düşünün. Arabamın borcu ne olacak, evimin taksiti ne olacak diye düşünmemeli. Öğretmenlerin maddi anlamda güçlendirilmesi gerekiyor. (K2)

Öğretmenlerin daha mutlu ve daha verimli olması için ekonomik kaygısının olmaması gerekiyor. Bu ay sonunu nasıl getireceğim, bu işin içinden nasıl çıkacağım zihniyeti ile derse giren bir öğretmen verimli olabilir mi? Öğretmenliğin maddi boyutunun da doyurucu olması gerekiyor. (K3)

2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 Pandemi sürecinde de öğretmenler maddi olarak yetersizlik hissini fazlasıyla yaşamışlardır. Öğretmenlerin devletten aldıkları ödeme maaş ve ek ders ücreti olarak iki parça halinde yapılmaktadır. Her öğretmen kademe ve derecesine göre sabit olarak maaşını almaktadır. Buna karşı ek ders ödemesi

öğretmenin girdiği ders saati miktarına göre değişmektedir. Covid-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime geçmeleri üzerine ek ders ödemelerinin nasıl yapılacağı konusunda farklı uygulamalara gidilmiş ve bir süre bazı öğretmenlere ek ders ödemesi yapılmamıştır.

Öğretmenler gelecek ile ilgili planlama yaparken maaş ve hangi aylar ne kadar ek ders alacaklarını yaklaşık olarak tahmin ederek borçlanmaktadır. Pandemi sürecinde alacakları ek ders ücretinin değişmesi, bu planların bozulmasını sağlamış ve öğretmenlerin kaygılanmasına sebep olmuştur. Kimi katılımcılar aldıkları ücretin maaş ve üzerine ek ders şeklinde olmasını, kendilerine kurulmuş bir tuzak olarak algılamaktadır. Ayrıca devlet tarafından kendisine olan çok büyük meblağlarda borçları affederken, öğretmenlerin ek derslerinde kesintiye gitmesini, adaletsizlik ve değersizlik olarak görmektedir. Bu durum ile ilgili K6 kodlu katılımcının görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Benim çok bir beklentim yok açıkçası. Çünkü ben geçen ay 17 TL ek ders aldım hocam, 17 TL. Maaş ek ders olayları külliye yanlıştır da yarısı maaş yarısı ek ders böyle bir sistem hani zaten bugünler için düşünülmüş belli itiraz da edemiyorsun yasal olarak. Ama şu var, öğretmen Türkiye’de en düzenli vergi veren memur. Çünkü daha maaşı almadan sen onun vergisini kesiyorsun. Sen düzenini ek derse göre yapıyorsun. Sonra virüs çıkıyor, devlet politikası değişiyor. Benim ek dersim 17 TL oluyor. Virüsü ben mi çıkardım? Beni neden mağdur ediyorsun? Bakanlık ne diyorsa ben onu yaptım. Şu kadar derse gir dedi girdim. Şunu yap dedi yaptım. Ben niye 17 TL ek ders alıyorum. Ben ev almışım, borca girmişim. Benim devletin memuru olarak borçla bir şeylerin sahibi olmaya çalışmam da ayrıca garip. Ama bir bakıyorum 17 TL. Benim bütün planlarım gidiyor. Mecburen başka yerden borç alıp onu kapatıyorum. Beni bir sistem bu duruma düşürüyorsa ben ne kadar mutlu olup da işimi yapabilirim ki mesela. Çünkü ben bir aile sahibiyim. Mecburen bir şeyler yapmam lazım. Bunun da suçunu sıkıntısını benden keserse devlet yazık. Bu devlet bizim bin lira iki bin liramızı vermiyor ama milyonluk kulüp borçlarımızı affedebiliyor. (K6)

Öğretmenlerin ekonomisi bir kere diğer mesleklerden az olmamalıdır. Diğer meslekleri kıskandığımızdan falan değil. Örnek veriyorum, geçmiş yıllarda bunları yaşadık. Lise mezunu bir polis arkadaş, öğretmenden fazla alıyordu. Lise mezunu bir hemşire arkadaş, öğretmenden fazla alırdı. İmam bir arkadaş öğretmenden fazla alırdı. Şimdi bu durumda bu fazlalığı yaratırsan öğretmen arkadaşın içerisinde bir ekonomik mutsuzluk oluşur. Der ki bu paraya bu iş yapılır. (K12)

K12 dolu katılımcı ise öğretmenlerin maaşlarının diğer mesleklerle kıyaslandığında da öğretmenlerde huzursuzluk yarattığını düşünmektedir. Özellikle kendilerinden daha düşük eğitim seviyesinde olan ve kendileri gibi devlet memuru olan bireylerden daha az kazanmaları hem kendilerini hem de yaptıkları işi değersizleştirdiği düşüncesindedir. Diğer memurlardan az kazanmaları sonucunda bu paraya bu kadar iş yapılır düşüncesiyle performansını daha aşağıya çekmekte, çalışırken daha az gayret etmektedir.

4.1.2.4 Müfettişlerin öğretmenlere karşı olumsuz ve açık arayan bir tutum sergilemesi

Millî Eğitim Bakanlığında okulları ve öğretmenleri denetlemek amacıyla müfettişler görev yapmaktadır. Müfettişler belli periyotlarla okulları ziyaret ederek okulu ve öğretmenleri denetlerken, öğretmenlere karşı tutum ve davranışları öğretmenlerin kendilerini güçlü hissetmeleri açısından çok önemlidir. Bazı katılımcılar müfettişleri kendilerinin açıklarını arayan, kendilerini eleştiren, kendilerine müdahale eden, yaptıklarını beğenmeyen kişiler olarak görmektedir. Müfettişlerin sergiledikleri bu olumsuz tutumlar, katılımcıların şevkini kırmakta ve öğretmenlik mesleğinin anlamını olumsuz etkilemektedir. Bu durum daha çok mesleki kıdem olarak tecrübeli öğretmenlerde daha çok göze çarpmaktadır. Çünkü Millî Eğitim Bakanlığı denetleme sisteminde değişikliğe gitmiş olup, müfettişlerin derse girme uygulamasını kaldırmıştır.

O dönem yaşadığımız, işte sınıfa müfettişlerin girip denetlediği, bunu niye yapmadın, neden hazırlamadın, bu ne biçim köşe gibi olumsuz söylemler arka arkaya gelmeye başladıkça, bu sefer kendini yavaşça pasifize etmeye başlıyorsun. Ve diyorsun ki bu kadar enerji harcamaya gerek yok, biraz düşür, biraz daha gösterişe kaç gibi durumlara dönüyorsun. Bu yüzden ilk başlarda ki anlam ve heyecan gitgide yitiyor. (K8)

Müfettişlerin art niyetli olduğunu düşünen katılımcılar da mevcuttur. Okula öğretmeni soruşturmak için gelmişken gerek olmamasına rağmen evrak ve diğer hususları da kontrol eden müfettişlerin var olduğu dile getirilmiştir. Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı özellikle il millî eğitim müdürlüğü bünyesinde görev yapan müfettişler için bu algıya sahiptir. Müfettişlerin bu tutumu, açık arama, art niyetli ve ceza vermeye meyilli olmaları olarak algılanmaktadır.

Müfettiş soruyor. Şunu soruyor, bunu soruyor. Konuyla alakalı olmayan şeyleri de soruyorlar. Adam seni öğrenciyi dövmüşsün diye şikâyet ediyor, müfettiş geliyor senden evrak da soruyor. Şunu yaptın mı, bunu yaptın mı? Gelmişken bir de oralara bakayım. Belki oradan da bir açık yakalarım ki bence özellikle bakanlık müfettişleri biraz daha ılımlı gelirken, il millî eğitimden falan gelen müfettişler biraz daha açık arama niyetli geliyor gibime geldi. Bu zamana kadar il millî eğitimden gelen müfettişler direk şey, sen suçluymuşsun, yani çocuğu öldürmüşüz, nasıl ceza versek, nereden açık bulup bu öğretmene bir uygulama yapsak gibi geliyorlar. (K10)

K10 kodlu katılımcı müfettişlerin kendilerini dinlemeden, düşmanca tutum sergilenmesinden rahatsızlık duyduğunu ifade etmektedir. Katılımcıya göre müfettişler gerçeği aramak yerine ceza vermek odaklı olarak soruşturma yapmaktadır. Soruşturma için gelen müfettişlerin ceza vermeye odaklı olduğu görüşünü barındıran öğretmen haklı olsa dahi soruşturma geçirmekten korkabilmektedir.

4.1.2.5 Yönetici ve öğretmenlerin ücretli öğretmenlere saygı göstermemeleri

Ücretli öğretmenlik sistemi, okulda kadrolu veya sözleşmeli öğretmenin eksik olması durumunda, öncelikle alan mezunu atanmamış öğretmenlerin, yoksa 4 yıllık herhangi bir fakülteden mezun olanlar kişilerin, o da yoksa 2 yıllık yüksekokul mezunu kişilerin, öğretmeni bulunmayan dersler için geçici olarak ücret karşılığı görevlendirilmesidir. Ücretli öğretmenler, diğer öğretmenler ile aynı işi yapmaktadır. Fakat aldıkları ücret yaklaşık olarak asgari ücret düzeyindedir.

Atanmadan önce üç yıl ücretli olarak çalıştım. Ücretli öğretmenken atanmadığımız için atanmış öğretmen kadar iyi değiliz gibi bakılıyordu. Çok iyi bilmiyoruz, çok iyi anlatamıyoruz çünkü atanmadık. O algı hep vardı hocam. Ben ondan çok yakınıyordum. Bir de kendimizi o okulun öğretmeni gibi hissedemiyoruz. Çalıştığımız süre boyunca hep hissedemeyiz illaki gidiciyiz, geçiciyiz ama çalıştığımız süre boyunca da ben ücretliyim psikolojisi hep vardı. Mesela bir kere nöbet listesi yapılıyordu. Birden beni yazmadınız dedim. Ücretlisiniz hocam nöbet tutmanıza gerek yok dendi. Böyle kendimizi şey yapamıyoruz, kaptıramıyoruz, alıp götürüyoruz. Tabi ki elimizden geldiğince çalışıyoruz. Aynı işi yapıyoruz ama o çekinme hep var. Diğer yıllanmış öğretmenler tarafından ücretli olduğum hep hissettiriliyordu. Bir hoca demişti ki hani ücretli ya sınıfta disiplini o yüzden sağlayamıyordur. Sınıf yönetimimi bile ücretliye bağlıyorlardı. Belki ben kıyamıyorum. Belki ben sert çıkışamıyorumdur, yapımda yoktur. Yok, illa ücretli olmamdan olmak zorunda. İdare de hissettiriyordu. Düşünsenize kadrolu öğretmenle birebir aynı işi yapıyorsun. Tüm evrakları hazırlıyorsun. Görevin olmayan şeyleri bile yapıyorsun. Ama aldığın ücret asgari ücretten bile az. Siz olsanız nasıl hissedersiniz. Ben ikinci sınıf insan gibi, değersiz hissediyordum. (K9)

Atama beklerken ücretli öğretmenlik yapmış K9 kodlu katılımcı, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler ile aynı şartlar altında eğitim almış, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerden tek farkı ise Kamu Personeli Seçme Sınavını (KPSS) kazanamamış olmasıdır. Katılımcı buna rağmen, okul yöneticileri ve diğer öğretmenler tarafından ikinci sınıf birey muamelesi yapıldığı algısına sahiptir. Katılımcı, ücretli öğretmenlik yaptığı dönemde okul yöneticilerinin fikirlerine saygı duymadığını ve okul işleyişine dâhil edilmediğini düşünmektedir. Diğer öğretmenlerin katılımcıya yetersiz, iş bilmez, kötü öğretmen gözüyle baktığı, katılımcıya ücretli öğretmen olduğunu sürekli hissettirdiği düşünülmektedir. Ücretli öğretmenlik yaparken katılımcı değersiz hissettiğini ifade etmektedir.

4.1.2.6 Okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması

Mevcut eğitim sisteminde okul öncesi eğitim zorunlu olmayıp velilerin tercihine bırakılmıştır. Bu durumun okul öncesi öğretmeni olan katılımcıların anlam algıları üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. İşinin gereğini yapan okul öncesi öğretmenleri ve yöneticiler, velileri çocuklarının okul öncesi eğitim almaları için ikna etmeye çalışmaktadır. Bu durumu veliler, öğretmenler karşısında güç olarak görmekte ve

gerektiğinde öğrencileri okuldan almakla öğretmenleri tehdit edebilmektedir. Katılımcılar bu durumdan eğitim sisteminin eksikliğini sorumlu tutmaktadır.

Artık okul öncesi zorunlu olsun hala zorunlu değil çünkü pilot uygulamalarda kaldı, bitti gitti. Yani daha da gerisi gelmedi. Okul öncesinin zorunlu olmaması bizim için çok kötü. Her yıl alan taramasına çıkıp öğrenciler buluyoruz. Velileri ikna ediyoruz. Bazı veliler burada bizim çıkarımız olduğunu bile düşünüyorlar. (K1)

Yukarıda görüşleri yer alan K1 kodlu okul öncesi öğretmeni katılımcıya göre okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması kendileri için dezavantajlı bir durumdur. Her yıl öğrencilerin eğitim alması için alan taraması yapılmaktadır. Fakat katılımcıya göre veliler bu alan taraması uygulamasında dahi öğretmenlerin çıkarları olduğunu düşünmektedir.

4.1.2.7 Öğretmenlerin güvenliklerinin sağlanamaması

Mesleğe başladığı ilk yılda terör olaylarının yaşandığı bir bölgede görev yapan katılımcı, can güvenlikleriyle ilgili yoğun endişeler yaşadığını, atanma haberini aldığı zaman sevinçle beraber endişe ve korku hissettiğini ifade etmiştir. Göreve başladığı ilk günlerde teröristler tarafından kaçırılan ve örgüt propagandası yapıldıktan sonra serbest bırakılan katılımcı, millî eğitim müdürlüğüne dönerken de bazı çocuklar tarafından taşlandığını ifade etmiştir. Can güvenliğinden endişe eden bir bireyin verimli olması beklenemez.

Ben bunun için mi öğretmen oldum dediğim oldu. Mesleğimin ilk günündeydi maalesef... Teröristler geldiler, ellerinde kalaşnikof silahlar, telsizler, yüzlerinde maskeler bizleri çıkardılar dışarı, bizi götürdüler örgüt propagandası yaptılar. Sonra konuştular, konuştular, gittiler. Bizi serbest bıraktılar. Biz de millî eğitime doğru yürüyoruz. Ortalık savaş alanı gibi, çukurlar var, arabalar yanmış, camlar kırık, böyle bildiğiniz piyanist filmi gibi. Bazı çocuklar bize taş attılar. Birkaç arkadaşımızın kafasına taş geldi. Ben işte orda dedim ki ya ben bunun için mi okudum 16 yıl. Gerçekten o kadar üzuldüm ki, ... Ben burada ne yapıyorum dedim. Ben ailemden 1500 km uzakta ben ne yapıyorum dedim. Neden geldim dedim. Paraysa para, para önemli değil yani dedim. Para muhakkak kazanılır bir yerde. Ama dedim ki; keşke öğretmen olmasaymışım dedim o zaman. (K2)

Yukarıda görüşleri yer alan katılımcı can güvenliğinin sağlayamamasından dolayı mesleğini sorgulamıştır. Güvende hissetmediği bir ortamda çalışmak zorunda olması kendisinde rahatsızlık hissetmiş, mesleği bırakmayı düşündüğünü ifade etmiştir. Can güvenliğinin tehlikede olduğunu hisseden katılımcı için öğretmenlik mesleğinin anlamlı olmasını beklemekten söz etmek doğru değildir.

4.1.2.8 Okul öncesi eğitime yeterli bütçe ayrılmaması

Okul öncesi öğretmeni katılımcıya göre okul öncesi öğretmenliğinde etkinliklerin yapımı için malzemelerin olması gerekmektedir. Bu malzemeler maddi olarak aile ve okula yük olmaktadır. Gerek okula gelen maddi durumu iyi olmayan öğrencilere destek olunması

gerekse de sınıf içerisinde ihtiyaç duyulan malzemelerin temini konusunda okul maddi olarak yük altına girmektedir. Katılımcılara göre kırsal kesimde hem okul bütçesi yetersiz olmakta hem de öğrenci ailelerinin maddi durumu yetersiz olmaktadır.

O kadar çok köy okullarında çalıştım ki kimisinde vardı, kimisinde yoktu. Kimisinde bütçe yok. Bütçede önemli bir konu hakikaten. Çünkü köy okullarında aidat toplayamıyorsunuz. Biliyorsunuz yeri geliyor çocuklar kalemsiz boyasız geliyor. Biz alıyoruz. Sponsor falan buluyorduk, çok böyle zamanlardan geçtik. Branşımızda da malzeme olmayınca işimiz baya zor oluyordu. Biz de öğretmen olarak kendimizi kötü hissediyorduk. (K3)

Yukarıda görüşleri yer alan katılımcı köy okullarında görev yaptığı zamanlarda yaşadığı zorluklardan bahsetmiştir. Okullardaki bütçe yetersizliğinden dolayı katılımcı işlerini istediği şekilde yürütememektedir. Okulda yaşadığı maddi imkânsızlıklar katılımcının olumsuz duygular yaşamasına neden olarak öğretmenlik mesleğinin anlamı üzerinde olumsuz bir etki bırakmıştır.

4.1.3 Okul / Kurum Yöneticilerinin Öğretmenlere Yaklaşımının Neden Olduğu Engeller

Öğretmenin en çok etkilendiği durumlar arasında yönetsel unsurlar gelir. Öğretmenlerin kurumda öğrencilerden sonra en çok iletişim kurduğu kişiler, diğer öğretmenler ve okul yöneticileridir. Öğretmenler, okul yöneticileri ile karşılıklı sorumluluklarından dolayı sürekli görüş alışverişi içerisinde. Bu yüzden okul yöneticilerinin tutumu öğretmenlerin mesleğe yüklediği anlam ile doğrudan ilgilidir. Okulda yönetici kadrosunda bulunan kişilerin, öğretmenlere karşı sergileyebildikleri olumsuz tutum ve davranışları öğretmenlik mesleğinin anlamsızlaştırmaktadır.

4.1.3.1 Yöneticilerin öğretmenleri görmezden gelmesi

Bazı katılımcılara göre okul müdürü öğretmenlerin yaptıkları işleri görmüyorsa veya görmezden geliyorsa, öğretmenler olumsuz duygulara kapılmaktadır. Yaşanılan olumsuz duygular öğretmenlik mesleğinin anlam boyutunun olumsuz etkilenmesi anlamına gelmektedir. K3 kodlu katılımcıyı duygusal olarak olumsuz etkileyen yöneticilerin iki davranışı vardır. Bu davranışlar, “Birincisi görmezden gelmek üzüyordu bizi. İkincisi de bir şeyler yapacağız. Hadi deyip koşacaksınız çocuklarla. İçinizde çok şey var ama engel koyuyorlar. Onun hayal kırıklığı çok üzüyor bizi. Gene çocuklarımızla ilgileniyoruz onlara yansıtmıyoruz ama elimizde imkân yok. O üzüyordu bizi” (K3) şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcı görmezden gelinmek ve kendisine engel olunmasından rahatsızlık duymaktadır.

4.1.3.2 Yöneticilerin liyakatsizliği

Yöneticilerin liyakatli olup olmaması okulda öğretmenin müdüre bakışını belirleyen önemli etmenlerden biridir. Katılımcıların bazılarının görüşlerine göre okul müdürü görevini layığı ile yapıyorsa öğretmenlerin saygısını kazanırken, göreve başkalarının yardımı ile geldiğinde, öğretmenler tarafından saygı görmediği gibi adaletsizlik duygusundan ötürü kurumda rahatsızlık oluşturmaktadır. Katılımcılar yönetici olarak görevlendirme esnasında adam kayırmacılık yoluyla göreve gelinebildiği algısına sahiptir. Böyle kişilerin müdürlük makamında bulunması, kurumun işleyişini bozarak öğretmenler için anlam boyutunda engel görevi görebilmektedir.

Çok iyi idarecilik yapabilecek birisi değildir ama çok çalışkandır, sınavdan yüksek bir puan alıp idareci olabilir. Ama empati yoktur. Ya da bir okulu yönetemeyecek durumdadır ama idareci olur. Bu da yanlış mülakat olunca o da olmuyor. Mülakatla olunca da işin içine torpil giriyor. Sendika ya da siyasi etkenlerle idareci olunuyor. (K11)

Araştırma verileri okul müdürünün liyakatsiz olarak algılayan öğretmenler için işlerinin zor ve anlamsız hale gelebileceğine işaret etmektedir. Bu durumla karşılaşan K13 kodlu katılımcı kurumda huzur olmadığı için tayin isteyip başka kurumlarda görev yapmayı tercih etmiştir. Tayin isteyip başka kuruma gitme durumu aslında sorunlarla başa çıkamayıp, sorundan kaçış yolu olarak görülmektedir. Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı okul müdüründen duyduğu rahatsızlık sonucu başka okula tayin istemek zorunda kaldığını belirtmiştir.

... Öyle insanlarla uğraşmak yerine tayin istedim. Öğrencilerle mutluyum ve başkasıyla uğraşmak istemem. Başka şeylere girmek istemem. Bu durumlar açıkçası meslektan soğutmuyor ama ister istemez kurumdant soğutuyor. Öğrencileri çok sevsem de tayin isteyip başka yere gidiyorum. Derse giriyorum mutluyum ama dersten çıkıyorum, koridorda o kişiyi görüyorum. Ya da o kişilerle karşılaşmam ya da öğretmenler odasına daha güler yüzlü girerken o kişiyi görüp gerilmeniz insanı sıkıntıya sokabiliyor. (K13)

Aşağıda görüşlerine yer verilen K2 kodlu katılımcıya göre yöneticiliğin geçici görevlendirme şeklinde yapılması ve mülakat ile yönetici seçimi yapılmasının adam kayırma olarak algılanmasına sebep olmaktadır. Bu düşüncenin engellenmesi için katılımcı yönetici seçiminde mülakat yerine yazılı sınav yapılması gerektiği önerisini geliştirmiştir. Katılımcı sınavla göreve gelen yöneticiye öğretmenlerin gereken saygıyı göstereceğini ifade etmektedir.

İdareciliğin görevlendirme olarak yapılmasından dolayı çoğu öğretmen tarafından farklı bir gözle bakılıyor. İdarecilerin çoğunun torpille bir yere geldiği düşünülüyor. Makamı hak etmediğini düşündükleri için öğretmen arkadaşlar gerekli saygıyı göstermek istemiyorlar. Kendini kanıtlayıp, sınavla gelmiş bir müdüre aynı muamelenin yapılacağını düşünmüyorum. (K2)

K15 kodlu katılımcı ise yönetici seçiminin birkaç saatte yapılacak yazılı veya sözlü bir sınav ile belirlenemeyeceğini düşünmektedir. Yöneticide bulunması gereken kişilik özellikleri, iletişim becerileri, özgüven, sorun çözme kabiliyeti gibi özellikler bu sınavlarla ölçülememektedir. Yönetici adaylarını tüm yönleriyle ele alabilecek bir seçim süreci oluşturulması gerekmektedir. Bu sayede yöneticilik vasfı olmadan sınavdan yüksek puan alarak yönetici olarak görevlendirilecek öğretmenlerin önüne geçilecektir.

İdarecinin sınavla başa getirilmesi kadar saçma bir uygulama olamaz. İdarecinin kişiliğine bakılmalı, çalışmışlığına, deneyimine bakılmalı ya da insanlara yaklaşımına iletişim becerilerine bakılmalı. Çalıştığı yerde genel insan gözündeki değerlendirilmesine bakılmalı. Hiç konuşmayı bilmeyen iletişim kuramayan oturup odasına kapanan, sınavda 90 alan kişiden yönetici olmaz. İdarecinin iletişim becerilerinin ve özgüven kesinlikle olması gerekiyor. Kişiye nasıl yaklaşması gerektiğini bilecek, konuşmayı bilecek, sorun çözmeyi bilecek. Şu anki sınavlarda bu becerileri ölçmediği için bu tip idareciler çok fazla idareci konuşmayı bilmiyor, huyu suyu belli değil. Öğretmen toplantıda konuşup da ne desin. İdarecinin kesinlikle o alanla ilgili bilgisi olması lazım. (K15)

Okullarda görevlendirilecek yöneticilerin yeterince tecrübeli olmaması yöneticilik makamında problemlere yol açabilmektedir. Öğretmen daha öğretmenliğin işleyişini çözmeden, yöneticilik makamına geldiği zaman diğer öğretmenler tarafından yetersiz görülebilmektedir. Aşağıda görüşleri yer alan K10 kod adlı katılımcıya göre okul yöneticiliği bir anda elde edilmek yerine zamana yayılarak tecrübe kazanılarak yapılmalıdır.

Burada eskisi gibi tecrübeli müdürlerin olmaması da etkili. Çünkü birkaç yıllık öğretmen müdürlük yapabiliyor. Daha öğretmenliği anlamadan, öğretmenliğin ne olduğunu bilmeden, kişi müdür olduğu zaman, makamın hakkını veremeyebiliyor. Bu yüzden idarecilik süreci zamana yayılarak düzene oturtulabilir. Ama bu da %100 çözüm mü? Tabii ki değil. (K10)

K4 kodlu katılımcı yönetici seçiminde liyakat esası ile ilgili şu aşağıdaki öneriyi geliştirmiştir. Katılımcıya göre yöneticiler kesinlikle öğretmenler arasından seçilmeye devam edilmelidir. Öğretmenler yöneticilik ile ilgili teorik sınavda başarılı olduktan sonra direkt olarak göreve başlamak yerine tecrübeli yöneticiler yanında deneyim kazandıktan sonra göreve başlamalıdır. Katılımcıya göre bu şekilde yetiştirme sürecine tabii olan öğretmenler geçici görevlendirme yerine kadrolarının idare sınıfına geçirilmesi vasıtasıyla gelecek ile ilgili kaygılarının ortadan kaldırılması gerekmektedir.

Yönetici işin mutfağından gelen olmalı, sınıftan yetişmeli. Ama belli bir eğitim ve hani nasıl polis olurken, asker olurken eğitim alıyorsun, öğretmenlikten direkt sınavla müdür olunmamalı veya direkt müdür yardımcısı olunmamalı, öğretmen işin mutfağından yetişmeli. Ben anasınıfı öğretmeniyim, okul öncesi öğretmeniyim. Ben bu sınıftaki çocuğun psikolojisini bilmezsem, öğretmeni anlayamam, öğretmenin psikolojisini bilmezsem, oraya bakamam, oranın ihtiyacını göremem, empati kuramam, zorlanırım. Sınavı geçince, beni belli bir eğitime alacaksın hocam. Belli bir süre beni il millî eğitimde görevlendireceksin. Birimlerde, beni daha önceden olmuş olan müdürlerin yanında görevlendireceksin. Ama kesinlikle eğitim kurumlarına dışarıdan yönetici

olmaz hocam. Doku tutmaz. İşin mutfağından gelen insanlar yöneticilik anlamında eğitime tabi tutularak ve net kaliteli torpilsiz bir eğitim sisteminden sonra kadrolu idareci olmalı. Ben yine şunu söylüyorum. Artık biz görevlendirme şeklinde olmamalıyız hocam, kadro verilmeli. (K4)

K15 kodlu katılımcı ise öğretmenlerin yönetici olduktan sonra makamı hak edip etmediklerinin belirli periyotlarla denetlenmesine dikkat çekmiş ve “Okula idareci seçileceği zaman şartlı gelmesi taraftarıyım. İlçe millî eğitim müdürü beni göreve getirdiği zaman bana şart koysun. Sonrasında da o şartları yerine getirip getirmediğimi denetlensin. Öğretmenime sorsun hizmetlime sorsun. Bir yaptırım bir şey olsun” (K15) şeklinde çözüm önerisi geliştirmiştir. Katılımcıya göre yöneticiler görevine devam ederken belirli periyotlarla denetlenerek, hedeflere ulaşma düzeyi tespit edilmeli ve hedefinden uzak olan yöneticilerin görevine son verilmelidir.

4.1.3.3 Yöneticilerin sürekli emir kipinde iletişim kurması ve öğretmenleri takdir etmemesi

Kurumlarda yöneticilik pozisyonunda görev alan öğretmenler, kendilerini diğer öğretmenlerden üstün görebilmektedir. Katılımcıların bazılarında göre, öğretmenlere sadece emirler yağdıran bu yöneticiler, öğretmenlerin fikirlerini, görüşlerini ve isteklerini göz ardı etmekte, sadece verilen emirleri uygulayan bireyler olarak görmektedir. Katılımcılara göre, yaptıkları için bir teşekkür bile edilmeyen öğretmenler, ikinci plana itildikleri için kendileri geriye çekmekte, sadece sınıfta ders anlatır hale gelmektedir.

Sadece mesaj geliyor WhatsApp'tan şu yapılsın, bu yapılsın diye. Bunların hepsi ayrı bir problem. Okul için bir sürü şey yaptık. Artık bir de insan karşılığını böyle görünce... Vefa bekliyor bir şey bekliyor hocam. Teşekkür ederim, bunu bekliyor insan. O kadar uğraştınız bu da burada kalsın hocam demesini bekliyorsun. Öyle olunca da yavaş yavaş şunu bırakıyorsun, bunu bırakıyorsun derken kendini sınıfına çekip, kendi ortamına, kendi kabuğuna çekiliyorsun. (K6)

Okula gelen müdür yardımcısı da işleri değiştirebiliyor. Okulumuzda daha önce tatlı dille ve güzelce yapılan işler, o müdür yardımcısının gelmesiyle okul WhatsApp guruplarında çift ünlem, sert konuşma dili, emir kipinde kurulmuş cümleler gibi durumlar karşısında siz yine işinizi yapıyorsunuz ama yaptığınız iş sizi mutlu etmiyor. Çünkü orada bir ego tatmini oluyor. Müdür yardımcısı “Odama gelin...” Diğer önceki müdür yardımcısı hocam müsaitseniz şunları yapar mısınız dediğinde kendinden bir şey kaybetmiyordu. Ve biz, o işi, müdür yardımcımız için canı gönülden yapıyorduk. Ama diğeri “Bugün şu saatte odama gelecek” iki nokta üç ünlem vs. kullanıp orada öğretmeni ezmeye çalışıyor. (K14)

Kurumda var olan yönetici tutumunun önemini yukarıda belirtilen K14 kodlu katılımcının görüşü daha net göstermektedir. Katılımcıya göre okulda daha önce görev yapmakta olan müdür yardımcısı, öğretmenlerle daha olumlu ve yapıcı bir dil ile iletişim kurmaktadır. Olumlu ve yapıcı dil kullanılması ile öğretmenler daha istekli bir şekilde çalışmaktadır. Okula yukarıdan bakan ve sadece emirler yağdıran bir müdür yardımcısı

gelmesi ile öğretmenler işlerini yapsalar da bu yaptıkları işten zevk almamakta ve sonuçta mutsuz olmaktadır.

4.1.3.4 Yöneticinin okul/kurumda huzur ve mutluluğu sağlayamaması

Araştırma verilerine göre öğretmenlerin mesleğin anlamı üzerinde okulda en etkili olan gruplardan birisi yöneticilerdir. Öğretmenler, okula geldiklerinde toplumu da velileri de kapının dışında bırakabilmektedir. Ama yöneticiler, öğretmenler ile birlikte aynı çatı altında görev yapmaktadır. Okulda öğretmenlere huzurlu ve mutlu bir ortam sağlanmasında yöneticilere büyük işler düşmektedir. Okulda kurumsal olarak mutluluk tesis edilmişse öğretmen birçok olumsuzluktan etkilenmemektedir. Tam tersi kurumda huzursuz bir ortam varsa da öğretmenin şevki kırılmaktadır. Konu ile ilgili araştırma bulgusunu ortaya koyan katılımcı görüşleri aşağıya çıkarılmıştır.

Mesleğin anlamını okul idaresi çok etkiliyor. Belki de en çok etkileyen boyutu bu boyuttur. Belki de idare boyutu öğrenciler veliler halk çemberin dışında kalıyor ama idare öğretmenle beraber o çemberin içerisinde yer alıyor. Okulda huzurlu bir ortam oldu mu bütün sıkıntıları aşabiliyorsun. Ama huzursuz bir ortam oldu mu, isterse maaşı çok iyi olsun, isterse veliler çok destekliyor olsun, çocuklar çok iyi olsun, bakanlık milleti öğretmenlere çok iyi baksın ama bulunduğu ortamda bir problem varsa senin bu bütün iştahını, aşkını, şevkini öldürüyor. Bence en önemli boyutu, okul içi idare ve öğretmenin iletişimi. (K6)

Katılımcılar toplumdaki her birey gibi değer görmek ve buldukları ortamda mutlu olmak istemektedir. Eğer buldukları ortamda mutsuz olurlarsa kendilerini kuruma ait hissetmemekte ve işlerini anlamlı bulmamaktadırlar. Mutsuz olan kendini kuruma ait hissetmeyen katılımcılar kendini geri çekmekte ve sorumluluklarını yerine getirememektedir. Kurumda var olan huzursuzluk, dışlanma gibi faktörler kimi katılımcıları mutsuz etmekte, onlar için öğretmenliği daha anlamsız hale getirmektedir.

Diğer bir etken okuldaki ortamın. Kendini orada o ortama ait hissetmiyorsan o ortamın bir parçası olarak görmüyorsan kendini otomatikman o öğrencilere karşı sorumluluğunu da yerine getiremiyorsun, kendini bir kademe geri çekiyorsun. (K8)

Bir de öğretmenlerin kendi aralarında anlaşamamaları var. Mesleki olarak birbirleriyle sürtüşme, bunlar da mesleğin anlamsızlaştırılması üzerinde etkili. Mesleğinde 10 yıllık bir öğretmen, yeni başlayanı sen daha az biliyorsun deyip, ona daha az ek ders verme, ona angarya dediğimiz daha ağır işler verebiliyor. Meslekçiler de kültürcüleri biraz dışlıyor. Okul içerisinde de birliktelik olmayınca da okul sadece gidilip gelinen bir yere dönüşüyor. (K14)

Katılımcılara göre öğretmenler kurum içerisindeki ortam haricinde, yaptıkları iyi şeylerden dolayı takdir edilmediklerinde de mutsuz olmaktadır. Öğretmenler yaptıkları şeyler görevleri olsa bile iyi işler çıkardıklarında, başarılı olduklarında ve ellerinden geleni yaptıklarında karşı taraftan bunun fark edildiğini bilmek istemektedir. Öğretmenler, bir başka öğretmen ile aynı iş yaptıktan sonra, başkasının ödül alırken

kendisinin görmezden gelinmesi durumunda mutsuz olmaktadır. K8 kodlu katılımcı “İşte mesela geçen gün öğretmen arkadaşım ‘Şu kişiye ödül vermişler ben de onun yaptığını yaptım’ diyor. Karşı tarafın sana değer vermemesi bile otomatikman seni geri çekiyor”, K12 kodlu katılımcı ise “Yaptığın başarıdan takdir göremezsen, teşekkür göremezsen, sonuçta öğretmenlik mesleğinden soğuyorsun” şeklinde bu durumu ifade ederek yöneticiden takdir görmemenin ve yaptığı işin yönetici tarafından fark edilmemesinin işlerini anlamlı bulmaları önünde engel teşkil ettiği görüşünü paylaşmışlardır.

Asıl önemli olan kurumdaki insani ilişkilerin artırılması ve geliştirmesidir. Özellikle de empati özelliğinin artırılması gerekiyor. Özellikle bu anlamda idareci ve öğretmenlere psiko-sosyal destek verilmesi ve bu yönde etkinliklerin yapılması gerekiyor. Burada özellikle okul dışından bir ekibin okulları gezerek özellikle buz kırma etkinliklerini okullarda uygulaması gerekiyor. Bu hizmet içi eğitim faaliyetinde çok sadece gezici bir buz kırma etkinliği ekibiyle okuldaki etkileşim ve empatiye dayalı ortamın daha sağlıklı bir şekilde yapılmasını ya da tesisini sağlar. Buz kırma etkinlikleri okullardaki resmî havanın biraz daha dağılarak okul idaresi ile öğretmenlerin birbirlerini daha iyi tanımalarına, birbirlerini tanıdığı içinde önyargıların kırılmasına ve birbirlerinin fikirlerine saygı duymalarına sebep olur. (K10)

K10 kodlu katılımcı okul/kurumda huzur ve mutluluğun tesisi için yukarıda yer verilen öneriyi geliştirmiştir. Katılımcıya göre öğretmenlerin kurum içerisinde mutlu olması için empati büyük bir öneme sahiptir. Katılımcı sadece empati eğitimi vermekle ilgili bir ekip kurulması gerektiği görüşündedir. Bu ekip okulları gezerek yönetici ve öğretmenlerin kaynaşmasını, birbirlerini daha iyi anlamasını, önyargıların kırılmasını sağlayacaktır. Sonuçta kurumda insani ilişkilerin geliştirilmesi yoluyla kurumda huzursuzluğa ve mutsuzluğa sebep olan engeller ortadan kalkacaktır ve öğretmenlik mesleği daha anlamlı algılanacaktır.

4.1.3.5 Yöneticilerin öğretmenleri meslek etiğine aykırı davranışlara yönlendirmesi

İngilizce öğretmeni olan bir katılımcı bazı okul müdürlerinin disiplinden anladığı sadece dayaktan ibaret olduğu görüşünü paylaşmıştır. Yöneticilerin öğretmenleri yapmak istemediği davranışlara zorlaması öğretmenleri olumsuz etkileyebilmektedir. Bu davranışlar öğretmenlik meslek etiğine aykırı davranışlar olabilmektedir.

Hocam ben ...’de çok müdür değiştirdim. Ben bir sene uyarıldım. Döv hocam döv hocam döv. Çünkü şeydi dayak hâkimdi. Yani disiplin eşittir dayaktı. Çocukları susturmadığım için müdür bey sürekli müdahale ediyordu. Ben susturayım hocam kim onlar falan diye. Daha mesleğin ilk yılında böyle bir ortama düştüm. Akşamları rahat uyuyamıyordum hocam. (K9)

Yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcı mesleğinin ilk yılında müdürü tarafından sürekli çocukları dövmesi için telkin edildiğini belirtmiştir. Okul müdürünün katılımcıyı şiddete teşvik etmesi katılımcının işe yüklediği anlam ile kişisel değer ve

inançları arasında çelişki yaşamasına neden olmuştur. Bu çelişki de katılımcının mesleğe yüklediği anlam üzerinde olumsuz bir etki bırakmıştır.

4.1.3.6 Yöneticilerin öğretmenlerin branşlarını önemsiz olarak görmesi

Okul yöneticileri öğretmenlere olan tutumları öğretmenlik mesleğinin anlamı üzerinde etkisi olabildiği gibi okul yöneticilerinin derslere karşı olan tutumları da ders öğretmenin, öğretmenlik mesleğine karşı olan anlam algısı üzerinde etkili olabilmektedir. Bazı katılımcılara göre, yöneticiler derse önem verdikleri zaman öğretmenler daha fazla istekli olarak derslerde katkı sağlamaya çalışmaktadır. Okul yöneticileri, dersini önemsemediği zaman ise aynı zamanda kendisi de değersiz hissetmektedir.

Yani bu biraz aslında senin üstünde bağlı olduğun idare tarafına etkiliyor aslında. Yani müdür, müdür yardımcısının size bakış açısı, derse bakış açısı, aslında sizin o dersi ne kadar anlamlandırabileceğinizi gösteriyor. Çünkü şöyle oluyor. Yani ben şununla da karşılaştım. Ya hocam çocukları çok sıkma, ver top oynasınlar, diyen idarecilerle de karşılaştım, çalıştığım bir kurumda. Başka bir kurumda da özellikle çocukların ilçemizde değişik bir okulda basketbol takımı yok. Müdür bey özellikle basketbol çalışmamı yapmamı istedi. Özellikle bunun için destekleme yetiştirme kursu açtık. Belediyeden spor salonu ayarladık. Bunlar olunca tabi derse katabileceğin şeyler de artıyor. Ama başka bir yerde, yani adam idareci arkadaş, bir tane futbol topunu almayı bile çok görüyor sana. Ya hocam işte okulun bütçesi yok, paramız yok. Ben top alamam, Sen de çocukları çok sıkma. İşte gel git şeyine dönüyor. Hani bu biraz o dediğiniz şey aslında okuldaki öğretmen arkadaşlarımızdan ve aslında en büyük etken idarecilerin sizlerin dersine bakış açısıyla kaynaklanıyor. (K10)

K10 kodlu beden eğitimi ve spor öğretmeni katılımcıya göre okul müdürü dersine değer verip kendisinden beklentisi olduğunda katılımcı daha yaptığı işi daha anlamlı olarak algılamaktadır. Tersine durumda okul müdürü beden eğitimi ve spor dersini oyun olarak gördüğünde ise katılımcının öğretmenliği ile ilgili anlam algısı olumsuz etkilenmektedir. Katılımcı okul müdürlerinin öğretmenin branşına karşı olan tutumunun öğretmenlik anlam algısı üzerinde belirleyici olduğu düşüncesindedir.

4.1.3.7 Yöneticilerin öğretmenlere öğretmenlikle bağdaşmayan ek görevler vermesi

Araştırma verilerine göre okul yöneticilerinin öğretmenlere yapmamaları gereken ek görevler vermeleri öğretmenlik mesleğinin anlamını olumsuz etkileyebilmektedir. Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcıya göre verilen ek görevler öğrenciyi ilgilendirse de öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlamadığı, branşı ile ilgili olmadığı ve görev tanımında yer almadığı zaman öğretmenler, görevi almak istememektedir. Okul yöneticisinin verdiği görev kabul edilmediğinde kurumda huzursuzluk meydana gelebilmektedir.

Diğer okuldaki işler keyfi miydi, bilmiyorum ama okulla ilgili işlerdi. Sonuçta, bana okul dışı iş vermediler ama sonuçta düşünüyorum, o işlerin hepsini gerçekten biz yapmalı mıydık, emin değilim. Mesela öğrencileri bir yere götürelim diyorlardı. İşte köyün önemli bir şeyi mi varmış, yemeğini varmış neymiş, öğrencileri oraya götürelim diyorlardı. Bir gün oluyordu, öğrencilere kan tahlili mi yapılması gerekiyormuş, hastaneye götürelim. Benim öğrenciyi hastaneye götürmek gibi bir hakkım, sorumluluğum yok ki. Kabul etmedim bunu. ... Öyle insanlarla uğraşmak yerine tayin istedim. Öğrencilerle mutluym ve başkasıyla uğraşmak istemem. Başka şeylere girmek istemem. Bu durumlar açıkçası meslekten soğutmuyor ama ister istemez kurumdan soğutuyor. Öğrencileri çok sevsem de tayin isteyip başka yere gidiyorum. (K13)

Yukarıda görüşleri yer alan katılımcı okul müdürü tarafından kendisine mesleği ile bağdaşmayan görevler verilmesi sonucu okulda mutsuz olduğunu ve başka bir okula tayin istemek zorunda kaldığını ifade etmiştir. Katılımcının okul değişikliği yapması, okul müdürünün katılımcının öğretmenlik algısı üzerindeki olumsuz etkisinden kurtulma çabası olarak görülebilir.

4.1.3.8 Yöneticilerin bir grup öğretmeni diğerlerinden daha fazla önemsemesi

Araştırma verilerine göre bazı katılımcılar, okul müdürlerinin öğretmenlere adil davranmayıp bir grup öğretmeni, diğer öğretmenlerden daha fazla destekleyebildiği algısına sahiptir. Geri planda kalan öğretmenler dışlanmış hissetmektedir. Katılımcılara göre okul müdürlerinin, öğretmenlere adil yaklaşması ve onların gelişmelerine öncülük etmesi öğretmenler için öğretmenlik mesleğini daha anlamlı hale getirmekte ve tersi durum ise mesleğin anlamı üzerinde olumsuz bir etki bırakmaktadır.

Müdürler geliyor, hangi branştansa, diyelim ki metal bölümü, müdür o bölümü daha ön plana çıkartacak çalışmalar yapıyor. Kaynakları oraya ayırıyor. Adaletsizlik yapabiliyor. Daha sonra gelen müdürümüz, birkaç yıldır görev yapan tüm alanları geliştirmeye çalışıyor. Bizleri proje yapmaya, yarışmalara katılmaya teşvik ediyor... Okul müdürü kendimizi geliştirmemize ve mesleğimizin hakkını vermemizi istiyordu. Bu da Mesleğimize anlam katan bir davranıştı. (K14)

Meslek lisesinde görev yapmakta olan yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcıya göre meslek lisesi müdürleri kendi alanlarını destekleyebilmekte ve kendi alanlarında görev yapan öğretmenlerin fikirlerini daha çok önemseyebilmektedir. Bu durum öğretmenler arasında adalet algısına zarar vermektedir. Katılımcıya göre adil olmayan ortamda öğretmenlerin, öğretmenlik anlam algısı olumsuz etkilenmektedir.

4.1.3.9 Yöneticilerin okul öncesi eğitimi ve okul öncesi öğretmenleri gereksiz görmesi

Okul öncesi öğretmenleri özelinde öğretmenliğin anlamını azaltan yönetici boyutu ile ilgili bir durum da okul yöneticisinin okul öncesi eğitimi ve okul öncesi öğretmenleri gereksiz görmesidir. Okul öncesi öğretmeni katılımcılara göre okul müdürü, okul öncesi eğitimi gereksiz olarak görürlerse, okul öncesi öğretmenlerinin yaptığı işi de gereksiz ve

boş olarak görmektedir. Bazı okul müdürleri, bakanlığın okul öncesi öğretmenlerine tanıdığı hakları bile gereksiz olarak görmekte, okul öncesi öğretmenlerini görmezden gelebilmektedir. Böyle okul müdürleri, okul öncesi öğretmenlerini değersizleştirmektedir. Okul öncesi öğretmeni olan katılımcı “Bazı yönetici arkadaşlarımız, maalesef ki ana sınıfı öğretmenlerini gereksiz görüyorlar. ... İlkokul bünyesindeki anasınıflarında arkadaşlar genelde ihmal edilir. Gelen yazılar duyurular en son onlara ulaşır. Toplantılara falan çok fazla çağrılmaz, önemsenmezler. Bunu yapan hala bazı arkadaşlarımız, büyüklerimiz maalesef var.” şeklinde konuyla ilgili görüşünü paylaşmıştır (K4).

Okul öncesi eğitime inanmayan müdürlerin okul öncesi öğretmenleri üzerindeki olumsuz etkilerini engellemek için katılımcı “Kurumların sayısını artırmalı. Bağımsız anaokullarının, ilkokulların bünyesinde değil, gerekirse aynı bahçede ama ayrı bir bina, ayrı bir idare, ayrı bir yönetimle bu şekilde bunu yapabilir” şeklinde çözüm önerisi geliştirmiştir (K4). Katılımcıya göre ana sınıfları ilkokullar, ortaokullar, liseler, halk eğitim merkezleri bünyesinde değil, bağımsız anaokulları olarak açılmalıdır. Bu okullar her anlamda diğer kurumlardan bağımsız olmalı ve bağımsız olarak yönetilmelidir.

4.1.4 Velilerin Öğretmenlere Bakış Açısının Neden Olduğu Engeller

Öğrenci velilerinin öğretmenlere bakış açısı ve yaklaşım tarzı, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yükledikleri anlam üzerinde belirleyici olan bir diğer etkidir. Öğretmenler toplumda kendilerini eleştiren, kendileriyle ilgili olumsuz düşünceleri olan kimselerle iç içe olsalar da çoğu zaman bu kişileri görmemektedir. Fakat öğrenci velileri öğretmenlerin sürekli muhatap olduğu, etkileşim içerisinde bulunduğu kişilerdir ve öğretmenler veliler ile yaptıkları iş gereği görüşmeyi sürdürmek zorundadır. Öğretmenlik mesleğinin anlamı üzerinde velilerin öğretmene bakış açısının neden olduğu engeller aşağıda sıralanmıştır:

4.1.4.1 Velilerin öğretmenleri dikkate almayıp sadece öğrencilerin söylediklerini dikkate almaları

Katılımcıların birçoğunu rahatsız eden bir husus velilerin öğretmenleri dinlemeden, öğrencilerin yani çocuklarının sözüyle hareket etmeleridir. Öğrenciler olayları gerek kendi öznel gerçeklikleri ile yorumladıkları için, gerekse de aileleri ve başkalarının verecekleri tepkiden korktukları için ailelerine gerçeği olduğundan farklı anlatabilmektedir. Durum böyle olduğu zaman veliler sadece çocuklarını dinleyerek

okula geldiklerinde öğretmenlere hak etmedikleri, hatta bazen haberlerinin dahi olmadığı durumlardan dolayı tepkiler verebilmektedir.

Başka bir olayda ise öğrenci sınavını bitirmiş ve sınıftan çıkmıştı. Ben de sınıftan çıkmadan önce öğrencilere her zaman sorarım, emin misin bitirdiyse çıkabilirsin diye. Sınıftan çıkan öğrenci de tekrar sınava alınmaz. Öğrenci sınavına bitirip sınıftan çıktıktan sonra eve gidip, öğretmen beni sınıftan attı şeklinde anlatmış ailesine. Veli de gerçeği anlamadan dinlemeden gelip okulda bağırıp çağırmaya, bizi tehdit etmeye başladı. Öğretmen arkadaşla beraber veliyi sakinleştirip olan biteni anlattık. Veli özür diledi okuldan gitti ama biz yaşadığımız stres ve üzüntü yüzünden kendimizi daha kötü hissettik. (K14)

K14 kodlu katılımcı çocuğunun sözü ile kendilerine sözlü olarak hakaret ve tehditlerde bulunan veli nedeniyle duygusal olarak olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Katılımcının yaşadığı olumsuz duygular nedeniyle öğretmenlik meslek algısı olumsuz etkilenmiştir. Stres ve üzüntü duygularının öğretmenlik mesleğinin anlam algısı üzerinde olumsuz etkisi olduğu düşünülmektedir.

4.1.4.2 Velilerin eğitime ilgisizliği

Katılımcılar göre öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu, bu yüzden de en çok üzüldüğü nokta belki de velilerin eğitime olan ilgisizliğidir. Eğitim sadece öğrenci ve öğretmen arasında geçen bir süreçten ibaret değildir. Velilerin de eğitim sürecine destek olmaları gerekmektedir ama ilgisiz velilerin varlığı eğitimin kalitesini düşürdüğü gibi öğretmenleri de duygusal olarak yıpratmaktadır. Katılımcıların bazılarına göre duygusal olarak olumsuz etkilenen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yükledikleri anlam algıları da olumsuz etkilenmektedir. Bir katılımcı görüşünde “Mesela, daha kırsaldaki mahallelerde, çocukta bir cevher görüyorsun. Aileyi işe katıyorsun. Ev ziyareti yapıyorsun, yanına gidiyorsun, konuşuyorsun. Sonra bakıyorsun, aile hiç ilgi göstermiyor. İster istemez senin de modunu düşüyor” (K8) şeklinde ifadeler yer vermiştir. Katılımcının modunun düşmesi olarak belirttiği durum daha öncelerde öğretmenlik yaparken sahip olduğu istek ve motivasyon durumudur. Katılımcının motivasyon düşüklüğü ve görevini yaparken ki isteksizliği öğretmenlik meslek algısında düşüşü de beraberinde getirmektedir.

4.1.4.3 Velilerin en iyisini kendilerinin bildiğini düşünmeleri

Araştırma verileri bazı katılımcıların, velilerin artık kendilerini her konuda bilgili olarak gördüğü görüşüne sahip olduğunu göstermektedir. Velilerin kendini her konuda bilgili olduğu düşüncesinden dolayı da kendinde her konuda söz söyleme hakkını gördüğü düşünülmektedir. Öğretmenlerin üniversitede yıllarca eğitimini aldığı ve uzmanı olduğu konularda da veliler, kendilerinin sahip olduğu sınırlı bilgi ile söz söyleyip, öğretmenleri

eleştirebilmekte, öğretmenlere işlerini nasıl yapması gerektiğini söyleyebilmektedir. Katılımcıların bazılarında göre, öğretmenler hem işinin nasıl yapılması gerektiği kendisine söylemesinden hem de bunu söyleyen kişinin konu hakkında yeterli bilgisi olmamasından dolayı rahatsız olmaktadır.

Öğretmen yıllarını veriyor okuyor. Gene küçümsemek istemiyorum ama ilköğretim mezunu köylü amcam, köylü teyzem tarafından eleştirilebiliyor. Ya da egosunu tatmin etmek isteyen bir ev hanımı tarafından işine karışabiliyor. ... İnternet mesleğimizi çok kötü etkiledi. Veli bir şey bilmiyor, gidiyor internetten bakıp öğrenip, öğretmene ahkâm kesiyor. Teknolojinin bizi etkilediğini düşünüyorum. Eskiden velinin gözü kapalıydı. Öğretmen ne derse inanılırdı. Ama şimdi doğru ya da yanlış veli bilgileniyor, bir şey öğreniyor. Bu sefer, ben biliyorum havalara giriyor. Çocuğunun sınav kâğıdına bakmak isteyen veli var. Sanki sen ne anlıyorsun da çocuğunun sınav kâğıdına bakacaksın. İnternet de bozdu bizi. Öğretmenlerinin değerinin düşmesini, ben teknolojinin gelişmesine de bağlıyorum. Çünkü 10 yıl önce 15 yıl önce teknoloji bu kadar fazla değildi. Veliler şu an her şeyi biliyor konumunda. (K15)

Yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcı, velilerin her konuda bu kadar fikir sahibi olmasında son yıllarda teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve bilgiye ulaşmanın 10-15 yıl öncesine göre çok daha hızlı olmasının etkili olduğu görüşünü paylaşmıştır. Katılımcıya göre veliler öğrendikleri sınırlı bilgiyle kendinde öğretmenlere neyi nasıl yapacaklarını söyleme hakkı gördüğünü ifade etmiştir. Teknoloji bu bakımdan ele alındığında öğretmenlik mesleğinin itibarı üzerindeki olumsuz etkisi nedeniyle öğretmenlik mesleğinin anlamı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.4.4 Velilerin okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenleri üzerinde hak sahibi olduklarını düşünmeleri

Araştırma verilerine göre, okul öncesi öğretmeni katılımcılar özelinde, velilerin maddi olarak kendilerinde öğretmenler üzerinde hak sahibi oldukları yanılgısı, öğretmenlik mesleğinin anlamı önünde bir engel olarak yer etmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında velilerden çocuklarının giderleri için aylık belirli bir miktar ücret alınmaktadır. Katılımcılara göre okula ödeme yapan veliler okulda hak sahibi olduklarını düşünebilmektedir.

Anaokullarının diğer okullardan farklı olarak aylık bir ücreti var, yemek ve benzeri hizmetler için. İnsanlarda bazen şey algısı oluyor, velilerimizde maalesef, hani sizin maaşınızı biz veriyoruz. Şimdi buna girdiğiniz zaman çok samimi söylüyorum şey oluyor. Sizin etkinliklerinizi eleştirme gücü görüyor kendisinde. Sizin verdiğiniz eğitimi eleştirme gücü görüyor kendisinde. Yani sizi tamamen eleştirebileceğini düşünüyor. Hatta biraz daha cüret edip size işinizi mesleğinizi anlatmaya çalışan insanlar oluyor. (K1)

Görüşlerine yer verilen katılımcı, veliler okula maddi katkıda buldukları için öğretmenlerin maaşlarını kendilerinin ödedikleri algısına sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu düşünceden hareketle de kendilerinde öğretmenleri eleştirebilme, işlerini nasıl

yapacaklarını anlatabilme hakkı görmektedir. İşine müdahale edilen katılımcı mesleğini rahat bir şekilde icra edemeyecektir. Bu durumun da öğretmenlik mesleğinin anlamı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.4.5 Velilerin öğretmenlere ve ihtiyaçlarına saygı göstermemesi

Veliler, teknolojinin verdiği iletişim imkânlarını da kullanarak, öğretmenlere öğrencileri ile ilgili sorular sorabilmektedir. Ancak bu sorular, öğretmenin kendisine zaman ayırması gereken zamanlarda olursa, özel hayata müdahale gibi algılanabilmektedir. Özel hayatına müdahale edilen öğretmen rahatsız olmaktadır. Bu rahatsızlık durumunun öğretmenlik mesleği ile bağdaştırılması durumunda, öğretmenlik mesleğinin anlam algısı üzerinde de olumsuz bir etki bırakabileceği düşünülebilir.

Mesai saati diye bir şey yok bizde. Veli akşam mesaj atıyor, dönüyorsun ister istemez. Ya da teneffüslerde çok rahat bir tıklayıp, hocam sizle bir konuşacaktım diyor. Teneffüste çay içeceksin dinleneceksin, bunları görmezden geliyor. Ben köyümden kalktım geldim buraya kadar diyor. Sanki biz her istediğini yapmak zorundaymışız gibi oluyor bazen. Veliler bazen saygı sınırlarını aşabiliyorlar. (K13)

K13 kodlu katılımcıya göre öğretmenlik mesleğinde mesai mefhumu ile ilgili sıkıntılar vardır. Veliler öğretmenlerin kendilerine ayırmaları gereken zamanlarda öğretmenlerden farklı talepleri olabilmektedir. Katılımcıya göre kendisine ayırması gereken zamanın zorla elinden alınması, katılımcının ihmal edildiğini, ihtiyaçlarının önemsenmediğini düşündürmekte, velilerin her istediğinde onlara cevap vermesi gereken ikinci sınıf bir insan gibi hissettirmektedir. Mesleğinden dolayı kendini ikinci planda hisseden katılımcının gözünde öğretmenlik mesleğinin olumsuz etkilendiği söylenebilir.

4.1.5 Öğrencilerin Neden Olduğu Engeller

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini anlamlı hissetmelerinde de anlamsız hissetmelerinde de öğrencilerin payı büyüktür. Eğitimin çıktıları öğrenci davranışlarıdır. Öğretmenin okulda varlık sebebi de öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirebilmektir. Öğretmenler kendilerine karşı olan değerlendirmelerini, başarılı olup olmadıklarını, etkilerini öğrencileri gözlemleyerek yapmaktadır. Kısacası öğrenciler, öğretmenler için ayna görevi görmektedir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki öğrenci kaynaklı engeller aşağıda sıralanmıştır.

4.1.5.1 Öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum sergilemesi ve dersten beklentisinin olmaması

Katılımcılara göre öğrenciler okula öğrenmek için ne kadar istekli gelirlerse katılımcılar meslekten o kadar fazla haz almakta, öğrenciler okula ne kadar hazırlıksız ve isteksiz gelirlerse de katılımcılar için öğretmenlik bir o kadar zor olmaktadır. Öğrencilerin gelecek ile ilgili bir hedeflerinin olması, öğrenme isteğini doğrudan etkilemektedir. Ders ile ilgili beklentisi olmayan ve dersle ilgilenmeyen öğrenciler öğretilmekte ders boşuna işlediği algısı oluşmasına neden olabilmektedir. Öğrencilerin derse ilgisizliği ile karşı karşıya kalan öğretmenlerde dersinin ikinci plana atıldığı hissi oluşabilmektedir. Bu durumla ilgili farklı katılımcı görüşleri aşağıya çıkarılmıştır.

Hocam çok yoruluyorum, beden eğitimi dersinde dinlenebilir miyim, sınıfta oturabilir miyim veya işte izniniz olursa kitap okuyabilir miyim, okumam gereken kitaplar var gibi durumlar oluşuyor. Hocam ya ben arkadaşlarla top oynamasam da şurada bankta soru çözssem olur mu? Ne oluyor sınıfın yarısı soru çözüp yarısı oyun oynayınca siz de ister istemez zaman içerse dersten soğuyoruz. Eğitsel oyun yapacaksanız yapamıyorsunuz. Sayı yeterli olmuyor. Bir organizasyon bir etkinlik yapacaksınız yapamıyorsunuz. Çocuk katılmak istemiyor. Biraz da şey durum oluyor. Çocuk neredeyse iki beden eğitimi dersinde hiç dışarı çıkmadan soru çözmek istiyor. O da tabii işte hedefler beklentiler bizim dersi 2. plana atıyor, anlamsızlaştırıyor. (K10)

Bugün bir öğrencimizi aradık devamsızlık ve okula gelmiyor. Niye gelmediğini sorduğumuzda paraya ihtiyacım var ve çalışmam gerekiyor, bunları gerekçe olarak gösteriyor. Ama ailesinin bundan haberi yok. Ailesini aradığımızda hocam biz okula gönderiyoruz diyor. Okula ilgisiz öğrenciler de mesleği anlamsızlaştırıyor. (K14)

Öğrencilerin derse olan ilgisi katılımcıların öğretmenlik mesleğine yükledikleri anlam üzerinde doğrudan ilgilidir. Katılımcılar öğrencilerden derslerine ehemmiyet göstermelerini beklemektedir. Beklentileri karşılanmayan katılımcılar mesleklerinin anlamsızlaştığını düşünmektedir.

4.1.5.2 Öğrencilerin disiplinsiz, sorumsuz, istenmeyen davranışlar sergilemeleri

Öğrencilerin disiplinsiz davranışlar sergilemeleri, öğretmenlerin işlerini yapmalarını zorlaştırabilmektedir. Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcıya göre öğrencilerin olumsuz davranışlarına karşı öğretmenler yıpranmaktadır. Öğrenciler derslerde istenmeyen ve rahatsız edici davranışlar sergilediğinde öğretmenler duygusal olarak olumsuz etkilenmekte, motivasyonları düşmesi vasıtasıyla da öğretmenlik mesleğinin anlam algısı olumsuz etkilenmektedir.

Ben size yaşadığım bir örneği anlatayım. Bir okulda görev yapıyoruz. Yeni bayan arkadaş gelmiş 8. sınıflarda derse giriyor. Öğretmenler odasındayım, ders esnasında ağlayarak çıktı geldi. Hocam yapmayacağım ben bu işi bırakacağım. Ne oldu niye olmuyor dedim. Çocuklar kâğıttan uçak yapmış derste birbirlerine atıyorlar. Tabii öğretmeni dinlemiyorlar. Öğretmen tabii yeni gelmiş

şaşkın, bir şey yapamıyor. Öğretmenim ne kadar iyi niyetli olursa olsun, bu iyi niyetinden dolayı suistimal olmuş. Ağlayarak geldi. Tabii telkin etlik, sakinleştirdik, sınıfa girdik, biraz uyarılarda bulduk, falan derken öğretmen arkadaş mesleğin ilk yılında ilk saatlerinde öyle olumsuz bir havada yaşaması bundan sonra yapacağı öğretmenlik mesleğini düşürdü. (K12)

Yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcının başından geçen bir olayda göreve yeni başlayan bir meslektaş, sınıfta öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında ağlayarak sınıfı terk ettiğini ve göreve başladığı ilk günde mesleği bırakmayı istediğini paylaşmıştır. Yaşanan bu olay öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin anlamı önünde nasıl engel olarak bulunabildiğini gözler önüne sermektedir. Katılımcıya göre olaydan etkilenen genç öğretmen sadece o gün için değil geriye kalan meslek hayatı da bu olaydan olumsuz etkilenmiştir.

4.1.6 Siyasi Etmenlerin Neden Olduğu Engeller

Öğretmenlerin 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 7. Maddesine göre, devlet memurları herhangi bir siyasi partiye üye olamazlar, hiçbir şekilde siyasi ve ideolojik amaçlı beyanda ve eylemde bulunamazlar ve bu eylemlere katılamazlar. Fakat katılımcılar tarafından öğretmenlerin sendika, sivil toplum örgütleri gibi yasal oluşumlar üzerinden örtülü bir şekilde siyasi faaliyetlerde bulunduğu düşünülmektedir. Ayrıca katılımcılar tarafından Millî Eğitim Bakanlığında alınan kararlar üzerinde siyasi aktörlerin etkisinin olduğu da ifade edilmektedir.

4.1.6.1 Yönetici görevlendirme sürecinde siyasi aktörlerin etkili olması

Eğitim içerisinde siyasal etmenler özellikle de okul yöneticilerinin görevlendirilmesi aşamasında ortaya çıktığı katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Katılımcılara göre öğretmenler, yönetici tercihlerinde mülakat olduğunu duyduklarında, yöneticilerin adam kayırma yolu ile belirleneceği algısına sahiptir. Öğretmenlerin haklarını savunan sendikaların da benzer şekilde siyasi bir yapıya büründüğü düşünülmektedir. Bir öğretmenin üyesi olduğu sendikanın, o öğretmenin siyasi görüşünü temsil ettiği düşünülmektedir.

Ondan sonra sözlü mülakat diyoruz şeffaf değil. Şu an uygulanan model maalesef şeffaf değil, sayın hocam. Yani sivil toplum örgütlerine ve üye olduğumuz sendikaya göre değişkenlik gösteriyor. Hani benden olsun da ne olursa olsun şeyini kırmamız lazım hocam. Arkadaş diyor ki bana X kuruma gittim, ne ile gittim, mülakatla. Söylüyor ya bu işte hükümetin adamı, partinin adamı, sendikanın adamı ki buraya geldi etiketi bir yapıyor. (K4)

Şurada bir sıkıntı yaşasan, millî eğitimle karşı karşıya kalıyorsun. İdarecinin gelip öğretmenini desteklemesi lazım. Millî eğitime benim öğretmenime karşı böyle konuşamazsınız demesi lazım. Ama onunla gelen ona böyle bir şey diyebilir mi orası ayrı bir şey. Millî eğitim sayesinde gelmiş bir adam millî eğitimin karşısında nasıl durabilir orası da tartışılır. (K6)

Yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcı sıkıntılı bir durum yaşadığında okul yöneticilerinin desteğini beklemektedir. Fakat katılımcı, siyasal yapının desteği ile müdürlük makamına gelen yöneticilerin doğruyu savunmak yerine, bağlı olduğu siyasal yapının benimsediği düşünceyi savunduğunu düşünmektedir. Kurumda adil karar alınmaması katılımcıların motivasyonlarını düşürmekte ve mesleğe yükledikleri anlam üzerinde olumsuz bir etki bırakmaktadır.

4.1.6.2 Siyasi görüşlerin öğretmenleri kutuplaştırması

Katılımcıların bazılarına göre siyasi görüşler eğitime dâhil olduğu zaman ortaya kutuplaşmalar çıkabilmektedir. Kimi katılımcılar, farklı görüşleri savunan öğretmenlerin birbirlerine düşmanca tavırlar sergileyebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu K8 kodlu katılımcı “Eğitime siyasetin karışması, farklı görüşlerin birbirine saygı göstermemesi senin geri çekilmene sebep oluyor. Uzaklaşmana sebep oluyor” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca bazı katılımcılara göre politikacılar da eğitim ile ilgili konularda farklı sebeplerden ötürü öğretmenler tarafından hoş karşılanmayan tavırlar takınabilmekte ve öğretmenlerin kutuplaşmasına neden olabilmektedir. Başka bir katılımcı ise “Siyasilerin açıkça söyleyeyim oy uğruna popülizm uğruna bazı söylemleri oluyor, mesleğimizle alakalı bakanlık düzeyinde ve diğer üst kademelerde de olsun bunlar bazen öğretmenleri üzebiliyor. Bu söylemler öğretmenleri ayrıştırabiliyor” (K4) sözleriyle bu durumu ortaya koymaktadır. Bu durumlar kutuplaşmaya neden olduğu için katılımcılara göre öğretmenleri huzursuz etmekte, öğretmenlik mesleğinin anlamı üzerinde olumsuz bir etki bırakmaktadır.

4.1.6.3 Siyasi müdahaleler sonucu adil olmayan kararlar alınması

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunda eğitimde siyasi müdahalelerin var olduğu görüşü hâkimdir. Bir katılımcı “Biz çok ciddi suç işleyip bir şekilde parti, sendika vasıtasıyla suçunu örtbas eden arkadaşları biliyoruz. Ver cezasını çeksin. Hata yaptıysa ver cezasını çeksin” (K4) şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcıya göre siyasi etmenlerin eğitime müdahalesi sonucunda öğretmenlerin suç işlediği durumlarda bile haksız yere savunulmaktadır. Yaptığı eylem sonucunda ceza alması gerekirken ceza almadığı, suçunun örtbas edildiği görüşündedir. Burada eğitime partilerin ve sendikaların müdahale ettiği savunulmaktadır.

Yukarıda belirtilen durumun bir de tam tersi durum dikkat çekmektedir. Başka bir katılımcı “... Aradan 3 gün geçti. Tabii aile hala benimle uğraşmaya başladı. Siyasileri

devreye koydu. Beni buradan başka bir yere aldırma gibi bir girişimleri oldu” (K12) şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcı, suçlunun ceza almasına engel olan siyasi etmenlerin, öğretmenleri resmî prosedürlerden farklı yollarla cezalandırma çabasına girebildiği görüşüne sahiptir. Katılımcının başından geçen olayda öğretmenden şikâyetçi olan veliler, öğretmeni siyasi olarak güçlü olan kişiler aracılığıyla, bulunduğu okuldan başka bir okula sürgün şeklinde göndermek istediklerini belirtmiştir.

Katılımcılarda öğretmenlikte var olan siyasi müdahalelerin olması algısı sonucunda adalet algısı zarar görmektedir. Adil olmayan uygulamaların öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar verdiği, öğretmenlerin kendini güvende hissetmemelerine neden olduğu ve dolayısıyla da öğretmenlik mesleğinin anlamına zarar verdiği söylenebilir.

4.1.7 Bilişim Teknolojilerinde Meydana Gelen Gelişmelerin Ortaya Çıkardığı Etkiler

Türkiye’de değişen şartlar, eğitim ve öğretmenlik mesleğinde birçok şeyi değiştirmiştir. Özellikle de teknolojinin gelişmesi ile bilgi ve iletişim teknolojilerinde çok büyük gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerin bir sonucu da sosyal medya yapısıdır. Sosyal medya üzerinden insanlar kolay bir şekilde yazı, resim, ses video gibi içerikleri birbirleri ile paylaşabilmektedir.

4.1.7.1 Sosyal medyada yapılan paylaşımlar

Öğretmenler sosyal medyayı yoğun olarak kullanmaktadır. Araştırma verilerine göre bazı katılımcılarda öğretmenlerin yazdıkları yazılar, çektikleri resimler ve videolar ile insanların ilgisini çekmek, beğenilmek, “fenomen” olmak istediği algısı mevcuttur. Bu kaygı ile paylaşımlarda bulunurken de iyi niyetle bile olsa da öğretmenlik mesleğine zarar verebilecek davranışlar ortaya koyabilmektedirler.

Hem bir de şunu görüyorum. Eğitim adına yapıldığı gösterilen şeylerin birçoğunun eğitim adına yapılmadığını düşünüyorum. Amaç resim çekilmek, paylaşımında bulunmak, fenomen olmak. Yapıyoruz ediyoruz yaptık bakın şeklinde göstermelik hareketler. Hiç kimsenin umurunda değil bu çocuk ne olacak. Önemli olan resim çekilmek. Fotoğrafını paylaş içerik çok önemli değil. Önemli olan yapmak değil yapıyormuş, ediyormuş gibi görünmek. (K2)

K2 kodlu katılımcıya göre bazı öğretmenler de ilgi çekmek amacıyla göstermelik davranışlarda bulunabilmektedir. Görünüşte çok güzel bir davranış olan ama gerçekte öğretmene ve öğrenciye pek bir faydası olmayan davranışlar sosyal medyada çokça paylaşılmaktadır. Katılımcıya göre öğretmenlerde var olan beğenilmek kaygısıyla yapılan

paylaşımlar öğretmenlik mesleğinin özü olan öğrencilere faydalı olma konusunu geri plana atmaktadır. Katılımcı bu davranışlar sonucunda öğretmenlik mesleğine zarar verildiği görüşündedir.

4.1.7.2 Bilginin hızlı bir şekilde yayılması nedeniyle yapılan hataların çok ses getirmesi

Teknoloji çağında bilginin hızlı bir şekilde yayılmasının öğretmenler üzerindeki bir diğer olumsuz etkisi de yapabilecekleri herhangi bir hatanın hızlı bir şekilde Türkiye çapında yayılabilesidir. Bir öğretmenin yaptığı bir davranış, hızlı bir şekilde linç kampanyasına dönüşebilmekte, haberlerde yer edebilmektedir. K5 kodlu katılımcı bu durum ile ilgili “Öğretmenler sürekli şikâyet ediliyor. Resmî kanallar haricinde sosyal medya üzerinde yapılan uygulamalar var. Bir öğretmenin yaptığı bir şey tüm Türkiye tarafından çok kısa sürede duyulabiliyor. Öğretmenler bu yüzden çok daha fazla çekimser” (K5) şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcıya göre davranışlarının istenmeyen sonuçları olabileceğinden çekinen öğretmenler rahat bir şekilde hareket edememektedir. Mesleğini icra ederken rahat olamayan öğretmenlerin mesleklerinde anlam algısının da olumsuz etkilendiği söylenebilir.

4.1.7.3 Millî Eğitim Bakanlığının teknolojik imkânları yeterince kullanamaması

Millî Eğitim Bakanlığında bilişim sistemlerinin kullanılmadığı dönemlerde var olan evrak işleri günümüzde hala küçük değişiklikler ile devam etmektedir. Bazı katılımcılara göre, evrak işlerinin, teknolojik imkânlar müsaade etmesine rağmen eski usul zor yoldan yapılması öğretmenlik mesleğini zorlaştırmakta, öğretmenlerin eğitime ayırdığı zamanı azaltabilmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı yazılı evrak işleri ile uğraşmayı öğretmenler için gereksiz ve zaman kaybı olarak görmektedir.

Zaten evrak olayı temelinden değişmeli. Evrak olayı öğretmen içinde idare içinde felaket bir külfet, zaman kaybı. Mesela ben sınıf defterini tutuyorum, oraya kazanımları tek tek yazıyorum. Evrakta her şey muhteşem ama ben bu yüzden her şeyi mükemmel mi yapmış oluyorum. Yani ben bu defteri tam tuttum ya idare bir deftere bakarak benim çok iyi bir öğretmen olduğumu anlayabilir mi ama sistem onu yapıyor. Sistemin yaptığı o. O yüzden millî eğitimde bu evrak olayının kökten değişmesi lazım. Bilişim çağındayız artık hocam. Her şey tüm sistemler artık bilişim sistemine entegre edildi. Evrakların da artık buraya taşınması gerekiyor. Sene olmuş 2020 biz hala kâğıda evrak çıkarıyoruz. Elektronik imza bile çıktı ama biz hala evrakı o kâğıda çıkarıp imzalayıp dosyaya koyuyoruz. Koymayalım ya bilgisayarda kalsın ne olacak. (K6)

K6 kodlu katılımcı Millî Eğitim Bakanlığının çağın gerisinde kaldığını ifade etmektedir. Katılımcı çağın gerisinde kaldığını düşündüğü uygulamaları eleştirmekte ve

gereksiz olarak görmektedir. Katılımcının işini yaparken gereksiz gördüğü uygulamalarla zaman kaybetmesi istenilen bir durum değildir. Öğretmenlik mesleğinde gereksiz görülen uygulamaların bulunmasının da öğretmenlik mesleğinin anlamı üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğu düşünülebilir. Katılımcıya göre Millî Eğitim Bakanlığının çağın gerekliliklerine uyum sağlayabilmesi için köklü değişiklikler yapılması gerekmektedir.

4.2 Yeterlilik Boyutunda Karşılaşılan Engeller ve Katılımcıların Çözüm Önerileri

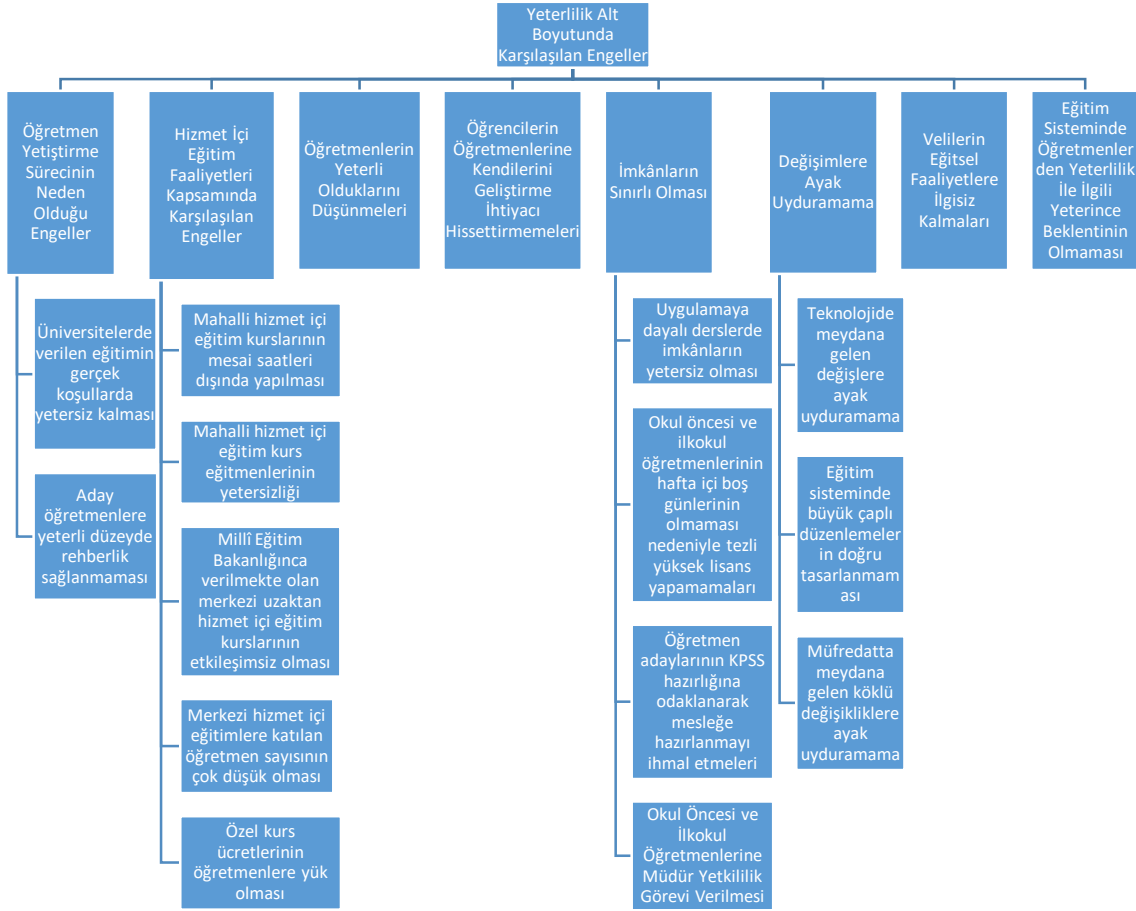
Katılımcıların kendilerini mesleki olarak yeterli hissetmelerinde, kendilerince belirledikleri kriterler mevcuttur. Bu kriterler sağlanıyorsa katılımcılar kendilerini yeterli hissettiğini belirtmekte, sağlanmıyorsa yetersiz hissedip bir şeylerin yolunda olmadığını farkına vardıklarını ifade etmektedirler. Okul öncesi öğretmeni katılımcılar için kendilerinin yeterli olmalarının kıstası, çocukların eğlenmesi, okula isteyerek gelmesi ve etkinlik sırasında yüzlerinde meydana gelen gülümsemedir. Katılımcılar çocukların gözlerine baktıkları zaman her şeyin yolunda olup olmadığını anlayabildiklerini düşünmektedir. Yanlış giden bir şeyler olduğunda çocuklar okula gelmek istememektedir.

Eğer bir etkinlik yaptığımız zaman çocukların yüzünde bir gülümseme oluyorsa, çocuklar eğleniyorsa ve de siz eğleniyorsanız, o etkinliği yaparken, siz bunun için yeterlisiniz. Ben çocuklarıma bakıyorum etkinlikler esnasında çocukların hepsinin üzerine bir gülümseme oluyor. Bu yüzden yeterli olduğunu düşünüyorum. Bu şekilde de çocukla öğretmenin arasındaki etkileşim artıyor. Bu etkileşim arttıkça da çocuk okula seyerek gelmek istiyor. Çocuk sıkıldığında ve veya bir sıkıntı olduğunda çocuk şöyle düşünüyor: Bugün okula gitmesem olmaz mı? Ya da tatil ne zaman gelecek, diye düşünüyor. Yani okuldan bir an önce uzaklaşma derdine giriyor. O zaman da bizim eksikliğimizin olduğu ortaya çıkıyor. Demek ki biz bu çocuğa ulaşamadık, diyoruz. (K1)

Diğer katılımcılarda yaş grubu ve eğitimin içeriği değiştiği için yeterlilik kriterleri değişmektedir. K6 kodlu sınıf öğretmeni katılımcı kendi yetkinlik kıstasını “Bir sınıfa aldığım zaman sene başındaki durumunu gözlemliyorum. Sonra da aylık böyle değişimleri gözlemliyorum. Değişimleri olumlu yönde gördüğüm zaman diyorum ki ben çocuklara yeterli olmuşum diyebiliyorum.” (K6) şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı süreç başındaki durumu değerlendirildikten sonra belirli periyotlarla öğrencilerde meydana gelen değişimleri gözlemektedir. Öğrencide istenilen yönde değişimler meydana gelmişse katılımcı kendini yeterli hissettiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin önünde yeterlilik alt boyutunda katılımcılar tarafından algılanan engeller aşağıda yer verilen Şekil 4.2’de görülmektedir.

Şekil 4. 2 Yeterlilik Alt Boyutunda Katılımcılar Tarafından Algılanan Engeller



Öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmeleri önündeki yeterlilik alt boyutu ile ilgili engeller ve çözüm önerileri aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

4.2.1 Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Neden Olduğu Engeller

Öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerinde, öğretmen yetiştirme sisteminin neden olduğu engellerin büyük bir payı olduğu düşünülmektedir. Bireyler liseden mezun olduktan sonra farklı zamanlarda çeşitli isimlerle adlandırılmış üniversiteye yerleştirme sınavına girmekte ve başarılı olanlar istedikleri meslekler ile ilgili bölümlere yerleşmektedir. Öğretmenler genel itibariyle eğitim fakültelerinde eğitimlerini başarı ile tamamladıktan sonra, Kamu Personeli Seçme Sınavına girmekte, başarılı olanlar göreve başlamaktadır. Öğretmenlerin yeterlilikleri üzerinde, öğretmen yetiştirme sürecinin neden olduğu engeller aşağıda sıralanmıştır.

4.2.1.1 Üniversitelerde verilen eğitimin gerçek koşullarda yetersiz kalması

Katılımcıların çoğunluğu üniversitede aldıkları mesleki eğitimin genel itibariyle yetersiz olduğunu düşünmektedir. Üniversitelerin, kendilerine mükemmel şekilde kurgulanmış,

gerçek hayat ile bağdaşmayan sınıflar üzerinde eğitim verdiklerini düşünmektedirler. Gerçek hayatta öğrencilerin, sınıfların, okulun ve diğer şartların üniversitede öğrendiklerinden çok farklı olduğu için üniversitede öğrendikleri bilgilerin işlerine yaramadığını düşünmekte, bu yüzden öğretmenliği iş başında tecrübe ederek öğrendikleri görüşündedirler.

Mesleğe başladığım ilk zamanlar ile şimdiki yetkinlik seviyem arasındaki seviyeyi karşılaştıracak olursam, üniversite hocalarım kızmasın ama çok fark var. Çünkü üniversitede bize çok ütopik sınıfları anlatıyorlar. Herkesin böyle, öğrencilerin dört dörtlük geldiği, her zaman devamlılığın olduğu, bütün malzemelerin eksiksiz olduğu, sınıfta öğrenme merkezleri olsun, lavabolar olsun, yani her şeyi dört dörtlük olduğu sınıflarda eğitim verecekmişiz gibi bize eğitim veriliyor. Ama bakıyorsunuz, görüyorsunuz ki köyde okulda anasınıfı diye bir sınıf bile yok. Siz geliyorsunuz her şeyi en baştan tek tek yapıyorsunuz. Haliyle çocuklara göre de olmayı öğreniyorsunuz. Siz üniversitede eğitim alırken bir şeyi siz anlatıyorsunuz tüm çocuklar öğreniyormuş gibi eğitim alıyorsunuz. Bütün çocukların algıları son derece açık hepsi severek gelecek okula. Hiçbiri uyum sorunu yaşamayacak falan ama maalesef öyle bir dünya yok. (K1)

Katılımcılar ayrıca üniversitelerin nicelik olarak fazla olmasıyla birlikte nitelik olarak yeterli olmadığı görüşündedir. K4 kodlu katılımcı üniversitelerin yükseköğretim kurumları olmasına rağmen, üniversitelerde ortaöğretime benzer bir eğitim verildiği görüşündedir. Katılımcıya göre, üniversitelerde nitelikli eğitim alamayan öğretmenler, zorlanmadan üniversiteden mezun olabilmektedir. K6 kodlu katılımcı ise üniversitelerde verilen eğitimde, derste işlenecek konunun içeriğinin kendilerine aktarıldığının fakat konunun, hedef kitleye nasıl aktarılacağına ihmal edildiği kanısındadır. Ayrıca K1 kodlu katılımcıya göre üniversiteler, öğretmen adaylarını staj için gönderdikleri kurumlar ile yeterince işbirliği içerisinde de değildir. Katılımcıya göre üniversiteler, öğretmen adaylarına danışmanlık yapmakla ve değerlendirmekle görevli öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmamakta, hakkında olumsuz görüş bildirilen öğretmen adaylarını da başarılı olarak kabul etmektedir.

Yani çok üniversite açıldı. Devlet politikasıdır saygı duyuyoruz, destekliyorum da. Eğitimin zararı olmaz ama çok boş hocam tam takır kuru bakır. İnanın yani üniversitelerin kalitesi çok çok vasat durumda. Öğrenci boş geliyor yaptırım yok. Derse geldiği zaman bir sıkıntı yok, şey yok. Mesela staja geldiği kurumlarla üniversite arasında da şey yok. Neden oluyor? Şimdi uygulamada ben sorumluyum, düşük not veriyorum. Çünkü çocuk yapmıyor, planı uygulayamıyor, o kazanım göstergelerini tam yapamıyor, sınıf hâkimiyeti çocuklarla diyalogu, oturmuyor bazı şeyler, ben zayıf veriyorum. Üniversite düzeltiyor, mezun ediyor hocam. Üniversite benim şeyi dikkate almıyor, veriyor 100'ü geçiriyor. Bunun düzelmesi lazım. (K4)

Üniversitede beni doyuran çok fazla bir şey olmadı. O yüzden öğretilenlerin birçoğu teoride kaldı. Mesela matematik dersinde biz derste problem çözüyorduk. 2 ile 2 topluyorsun 4 ediyor tamam ama ben bunu çocuğa nasıl anlatacağım, öğretin olmadı. Yaşaya yaşaya bunu kendimiz öğrendik. (K6)

Katılımcıların çoğunluğuna göre üniversitelerde verilen öğretmenlik eğitiminde dikkat çeken en büyük eksiklik, eğitimin teoride kalmasıdır. Öğretmenlik mesleği

uygulamalı bir meslek olmasına rağmen, üniversitelerde verilen eğitimin nerdeyse tamamının teorik olduğu görüşü katılımcılar arasında hâkimdir. Katılımcılar birçoğu üniversitede işlenen derslerde dahi farklı yöntem teknikler kullanılmayarak sadece takrir yöntemi kullanıldığını belirtmiştir.

Zamanla artıyor, ilk başta çok zorlanıyordum. Bence üniversitede verilen eğitimin de çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü hocam sudan çıkmış balığa dönüyorsunuz. Çünkü bize okulda daha çok teorik şeyler öğretiliyor. Pratikte bir şey yok yani. (K2)

Üniversiteden ben orta seviye bir yeterlilikle mezun olduğumu düşünüyorum. Sonra mesleğin içinde daha çok öğrendiğimi düşünüyorum ne yapmam gerektiğini nasıl olması gerektiğini. Bir de dediğim gibi bunu hizmet içi eğitimlerle destekledim. Üniversitelerde staj falan yaptık tabi ki ama kısa süreli bir staj oluyor tabi bu. Ya uygulamalı olarak daha iyi öğreniyor insan. Mesleğe başladıktan sonra daha çok öğrendiğimi düşünüyorum. Üniversitede daha çok teorik kısmıydı. Şöyle anlatmalıyız, böyle anlatmalıyız, şöyle yaklaşmalıyız, böyle olmalı diyoruz ama başlamadan da olmuyor. (K9)

Katılımcılar üniversitede çok az uygulama yaptıkları için, mesleğin ilk yıllarında öğrendikleri teorik bilgileri nerede kullanacaklarını bilemediklerini, teori ile pratik arasında bağlantı kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Üniversitelerden kaynaklanan tecrübe eksiklerini meslekte zaman geçirerek iş başında kapattıklarını ifade etmişlerdir.

Üniversitelerin teoride kalan eğitimlerine ve uygulama yetersizliğine de aşağıda görüşleri yer alan katılımcı çözüm önerisi geliştirmiştir. Katılımcı üniversitelerin uygulamaya daha fazla ağırlık vermesi gerektiğini ve öğrencilerin en az iki yıl staj eğitimi için okullara gönderilmesi gerektiği düşünmektedir. Katılımcıya göre bu sayede öğretmenler atanıp göreve başladıklarında kendilerini yeterli hissederek göreve başlayabilecektir.

Sen öğretmen olacaksan, gerçekten öğretmenlik yapacaksan, senin akademik alandaki bilgilerinin yanında uygulama alanına ağırlık vermek zorundayız. Yani 2 yıl öğrenciye akademik bilgi veriyorsak, bunları uygulayabileceği staj alanları olması lazım. Yani öğrenci 2 yıl boyunca okula değil yani üniversiteye değil Türkiye'nin değişik yerlerinde okullara dağılıp buralarda staj eğitimi almaları lazım. Öğrencilerle birlikte yetişmesi ve öğrencilerle içli dışlı olması lazım. Akademik boyutundan çok, uygulama boyutuna ağırlık vermek gerekiyor. Bir öğretmen mesleğe atıldığında ders verecek şekilde hazır olması gerekiyor. (K12)

Aşağıda görüşlerine yer verilen K2 kodlu katılımcı da meslek eğitiminin lise seviyesinde başlaması gerektiğini savunmaktadır. Katılımcı, üniversitede eğitim gördüğü süreçte meslek lisesinden mezun sınıf arkadaşlarının kendisinden daha başarılı olduğu düşüncesinden hareketle, geçmiş dönemlerde var olan öğretmen liselerinin tekrar faaliyete geçmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır.

Benim stajda iki tane arkadaşım vardı, üniversitede sınıf arkadaşım. Onlar meslek lisesi çıkışlıydı, kızlar, dört sene boyunca her hafta üç gün gitmişler, staja, lisedeyken. Aramızda fark vardı gayet

iyilerdi. Hala da öyleler. Ben lisede anadolu lisesinde okudum. Kesinlikle öğretmenlikle ilgili herhangi bir eğitim almadım özel olarak. Bence öğretmen liselerinin kapatılması çok büyük bir yanlış. Kapatılmamalıydı. (K2)

K15 kodlu katılımcı öğretmenlerin üniversiteden yeterli bir şekilde mezun olmadığı algısına sahiptir. Katılımcı bu duruma çözüm olarak “Öğretmenleri üniversitelerin iyi yetiştirdiğini düşünmüyorum. İyi yetişmesi için belki de sırf öğretmen üniversitesi kurulabilir. Üniversitelerin kontenjanı azaltılıp daha kaliteli öğrenciler öğretmen yapılabilir, öğretmen olabilecek insanlar seçilebilir.” (K15) şeklinde bir çözüm önerisi geliştirmiştir. Kurulacak öğretmen üniversitelerinde daha nitelikli öğretmenler yetiştirileceği savunulmaktadır.

4.2.1.2 Aday öğretmenlere yeterli düzeyde rehberlik sağlanmaması

Aşağıya görüşleri çıkarılan K4 kodlu katılımcıya göre öğretmenler göreve ilk başladıklarında üniversitelerdeki uygulama eksiliğinden dolayı öğretmenliği yeterince deneyimlemeden başlamaktadır. Bu eksikliği ile atandıktan sonra da kendisine rehberlik edilmediği ve yalnız bırakıldığı düşünülmektedir. Katılımcı merak ettiklerini sorabileceği, kendisine yol gösterici bir rehber öğretmen olmadığı için zorluk çektiğini ve kendini yetersiz hissederek göreve başladığını ifade etmiştir.

Bizim ülkemizde en büyük eksikliğimiz rehber öğretmenler hocam. Benim düşüncem ilk aday öğretmenlere yeterince rehberlik yapılmıyor hocam. Özellikle doğuda ben ...'da başladım hocam. Etrafımda hiç anasınıfı öğretmeni yok ki bana kim rehber olacak hocam. Hani ben tamam sınavı kazandım, eğitimimi aldım ama o sınıf içinde nasıl hareket etmeliyim? Önümde bir kitabı olarak uygulama var, staja da gittim ama yetmiyor hocam. Bizim eğitim sistemimizde üniversitede yeterince verilmediği gibi göreve başladıktan sonra da yeterince rehberlik yapılmıyor gibi hocam. (K4)

Katılımcı göreve başladığı ilk yıl, aldığı teorik eğitimi nasıl uygulayacağı konusunda kendisine rehberlik edilmesine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Katılımcı üniversitede staj yaptığını ama yapılan stajın yeterli olmadığını düşünmektedir. Katılımcı Millî Eğitim Bakanlığının aday öğretmenlere rehberlik edilmesi konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu yetersizlik nedeniyle öğretmenlerin mesleklerine gerekli yeterlilik seviyesinde olmadan başladığı görüşü savunulmaktadır.

K4 kodlu katılımcı “Sahada da yine dediğim gibi atandı. Altı ay bir dönem uyguladılar ama şu an yine kalktı hocam. Bir dönem uyguladılar tayini çıkanları merkezlerde okullarda bir öğretmenin emrine verdiler. Şu an yine yok oldu bu uygulama. Öyle bir uygulama olsa çok daha güzel olur” şeklinde bir çözüm önerisinde bulunmuştur. Katılımcıya göre Millî Eğitim Bakanlığında daha önce uygulanan, atanıp göreve yeni

başlayacak öğretmenlere göreve başlamadan önce altı ay süreyle verilen, uygulamalı adaylık eğitiminin tekrar uygulamaya konulması gerekmektedir. Böylece aday öğretmenler tecrübe eksiklerini ders esnasında görev başında tamamlamak yerine, bir danışman öğretmen gözetiminde altı ay gibi bir sürede süreç içerisinde tamamlayabilecektir.

4.2.2 Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kapsamında Karşılaşılan Engeller

Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri ve yeterlilik seviyelerini yükseltebilmeleri amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitim kursları düzenlenmektedir. Bu eğitimler yapılış şekilleri, zamanları, öğretmen seçim süreçleri, eğitimci seçimi gibi bazı konularda katılımcılar tarafından eleştirilmektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri ile yeterlilik düzeylerini artırmak isteyen katılımcılar, sorunlarla karşılaştıkları zaman beklentileri karşılanmamaktadır. Bu durum da bazı katılımcıların kendilerini psikolojik olarak güçlü hissetmeleri önünde engel teşkil etmektedir. Katılımcıların psikolojik güçlendirilmeleri önündeki hizmet içi eğitim kaynaklı engeller aşağıda verilmiştir.

4.2.2.1 Mahalli hizmet içi eğitim kurslarının mesai saatleri dışında yapılması

Öğretmenlerin yeterlilik seviyelerini yükseltmek için Millî Eğitim Bakanlığının merkezi olarak düzenlediği hizmet içi eğitim kurslarından farklı olarak mahalli olarak il millî eğitim müdürlükleri tarafından hizmet içi eğitim kursları düzenlenmektedir. Mahalli hizmet içi eğitim kurslarının zaman ayarlaması mesai saatlerinden sonra olduğunda katılımcılar tarafından eleştirilmektedir. Bir hafta süren eğitim boyunca hafta içi her gün saat 17.00'ye kadar okullarda görevlerini sürdüren katılımcılar, 17.00'den geç saatlere kadar kurs gördükten sonra evlerine döndüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğitim süreci boyunca dinlenmelerine, kendilerine ve ailelerine zaman ayırmalarına imkân olmadığını, kendilerini ve ailelerini ihmal etmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

İl millî eğitimin düzenlediği hizmet içi eğitimlerin beni en çok okuldan sonra saat beş gibi yapılması sıkımsı. Okulda yorulup bir de 30 km Afyon'a gidip dokuza kadar eğitim gördükten sonra aynı yolu dönmek ve sonra da ertesi gün okul olması yorucu oluyordu. (K9)

Okulda dersten çıktıktan sonra eve gidiyoruz. Bizim de bir ev hayatımız var. İşte bayanlar, çocuk yemek gibi şeyler var. Kendime ve mesleğime ayıracağım zaman kısıtlı oluyor. Bu da yetkinlik seviyemi artırmamda engel teşkil ediyor. (K5)

Hizmet içi eğitim faaliyetleri mesai saatleri dışında olduğu takdirde öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ekstra olarak zaman gerektirmektedir. Böyle bir zamanı olmayan veya zamanı kısıtlı olan öğretmenler için bu durum sorun teşkil etmektedir. Katılımcılar yeterlilik seviyelerini yükseltmek isteseler dahi mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerindeki bu

olumsuzluklardan ötürü faaliyetlere katılma konusunda çekimser kalmaktadır. Bu durum da katılımcılara göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önünde engel olmaktadır.

4.2.2.2 Mahalli hizmet içi eğitim kurs eğitimlerinin yetersizliği

Katılımcılar bir kısmı il millî eğitim müdürlükleri tarafından düzenlenen bazı eğitimlerde eğitim görevlilerinin slayt gösterisi açarak slaytları okuma şeklinde eğitimleri gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Katılımcıların zaman ayırarak katıldıkları eğitimlerin kalitesiz oluşu morallerini bozmaktadır. Katılımcılar kendilerini geliştirme beklentisi ile katıldıkları eğitimleri öğretmenlerin yetersizliğinden dolayı boşa harcanmış bir zaman olarak görmektedir.

İçerik var mı, içeriğin boş olduğunu düşünüyorum ben. Son beş 6 yıldır içeriğin boşaldığını düşünüyorum. En son çok heveslendim, beden dili eğitimine gittim. İl millî eğitim müdürlüğünün düzenlediği bir eğitimdi. Bana göre boştu. Düşünün çok heveslenmişim. Eğitim boş, düzenlenmiş olmak için düzenlenen bir kurstu. Bir şey öğrendin mi ...? Hayır. Bildiklerini slayttan okuyup okuyup gitti. (K15)

K15 kodlu katılımcı son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığının düzenlediği hizmet içi eğitimlerin içeriğinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Katılımcı katıldığı eğitimin sadece istatistiklerin yüksek görünmesi kaygısıyla düzenlendiği algısına sahiptir. Katılımcı daha sonra düzenlenecek olan eğitimlere de şüphe ile yaklaşacak, il millî eğitim müdürlüğünün düzenleyeceği kurslara katılma konusunda çekingen bir tavır sergileyecektir.

4.2.2.3 Millî Eğitim Bakanlığınca verilmekte olan merkezi uzaktan hizmet içi eğitim kurslarının etkileşimsiz olması

Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim olarak düzenlediği hizmet içi eğitim faaliyetleri de katılımcılar tarafından eleştirilmektedir. Bu eğitimlerin büyük çoğunluğu sadece video izleme şeklinde gerçekleşmektedir. Uzaktan eğitime katılan katılımcılar etkileşim olmamasından dolayı sıkılarak videoları izlemediklerini belirtmişlerdir. Bu yüzden eğitim amacına ulaşmamakta ve öğretmenlere yeterince katkı sağlayamamaktadır.

Uzaktan yapılan hizmet içi eğitimler video izleme şeklinde yapıldığı için ben genelde videoyu açıyorum. Sonra işime bakıp, bir yandan dinlemeye çalışıyorum. Başında bile oturmuyorum. Kulağım videoda oluyor dinliyorum. Ama bir yandan da başka işler yapıyorum. Yüz yüze eğitime verdiğim önem ile uzaktan şekilde yapılan verdiğim önem aynı olmuyor. O yüzden de uzaktan eğitim şeklinde yapılan hizmet içi eğitimlerden öğrendiklerim de çok sınırlıdır. (K9)

Yukarıda görüşleri yer alan katılımcı videoyu açtıktan sonra başka şeylerle ilgilendiğini belirtmiştir. Katılımcıya göre uzaktan eğitimler katılımcının yeterliliğine çok

fazla katkı sağlamamaktadır. Etkileşimden uzak öğretmeni pasif konumda uzun süre bekleten bir eğitimin üst düzey bir fayda sağlaması beklenemez.

Klasik tarzdaki uzun videoların izlenmesi şeklinde yapılan hizmet içi eğitimler katılımcıların ilgisini çekmemektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı sosyal medya uygulamaları kullanmaktadır. Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcılar uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkileşimsiz olmasından ötürü ilgi çekmemesine sosyal medya platformları aracılığı ile bakanlığın öğretmenlerin ilgisini çekebilecek kısa videolar, görseller gibi içerikler paylaşması önerisini getirmişlerdir. Katılımcılara göre öğretmenlerin geliştirilmesi istendiği alanlarla ilgili her bölümde farklı bir mesaj veren kısa diziler hazırlanması faydalı olacaktır.

Günümüz şartlarına ve teknolojik koşulları göz önüne alınarak, hizmet içi eğitimlerin daha farklı daha etkileşimli hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sadece video izle geç şeklinde olan eğitimler faydalı değil. Ayrıca günümüz imkânlarını kullanarak kısa filmler, diziler, görseller animasyonlar, sosyal medya araçlarının da daha fazla dâhil edilmesi gerekiyor. Çünkü öğretmenler artık sosyal medya gibi alanlara daha fazla ilgi gösteriyor. Öğretmenlerin bu ilgi alanına hitap edilmesi gerektiğini düşünüyorum. (K9)

Orada (hizmet içi eğitimde), sadece bir şey öğrendim. Lie to me diye bir dizi varmış. Diziyi izledim. Dizideki adam gayet güzel öğretiyor dedim. Aslında dizi ve benzeri medya görselleri aracılığıyla öğretmenlerin mesleki gelişimleri artırılabilir, eğlenceli şekilde. (K15)

Hizmet içi eğitimlerin daha kaliteli olması adına, bazı katılımcılar tarafından eğitimler için üniversiteler ile işbirliği içinde yapılması gerektiği düşünülmektedir. K8 kodlu katılımcı “Eğitimler daha ciddi ve üniversiteler ile birlikte işbirliği içinde yapılırsa, eğitim daha iyi olacak. Biz de kendimizi daha iyi ifade edeceğiz. Yeni gelen sistemleri, Avrupa'daki gelişmeleri, hepsini daha iyi anlayacağız” şeklinde görüş bildirmiştir. K16 kodlu katılımcı ise “Bir öğretmen olarak bilgilerimizi tazelemek adına... Şu an uzaktan eğitimde öğrenciler dersleri uzaktan görebiliyorlar. Üniversitelerin bu videolarını bizde izleyebilirsek, faydalanabilirsek daha iyi olacağını düşünüyorum. Bir felsefe hocasına tekrar dinlesem, o konu hakkındaki görüşlerini tekrar hatırlasam, daha iyi olur diye düşünüyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcı hizmet içi eğitimlerde üniversiteler ile işbirliği yapılırsa öğretmenler hem bilgilerinin tazeleyebileceğini hem de alanda ortaya çıkan gelişmeleri takip edebileceğini düşünmektedir.

4.2.2.4 Merkezi hizmet içi eğitimlere katılan öğretmen sayısının çok düşük olması

Millî Eğitim Bakanlığının merkezi olarak düzenlediği hizmet içi eğitim faaliyetleri katılımcılar tarafından, hem farklı illerde olması, hem kaliteli olması, hem öğretmenliğe

ara verip ortamdan uzaklaşma olarak algılandığı için daha çok katılmak istenilmekte ve faydalı olarak algılanmaktadır. Fakat eğitim merkezi sayısı sınırlı olduğu için, merkezi eğitimlere katılabilecek öğretmen sayısı, başvuruda bulunan öğretmen sayısına göre çok azdır. Öğretmenlerin birçoğu merkezi hizmet içi eğitimlere başvursalar da alınmamaktadır.

Ben bakanlığın açtığı hizmet içi eğitimlere hiç katılmadım. Bana hiç çıkmadı. Her sene başvuruyorum ama hiç çıkmıyor. Keşke daha çok kişiye çıkabilse ve bundan daha fazla öğretmen faydalansa. Çok verimli olduğunu duymuştum, çok heveslenmişim o yüzden... Bakanlığın açtığı hizmet içi eğitimlerin sosyalleşme açısından da güzel olduğunu düşünüyorum. Farklı bir ilde oluyorsunuz, eğitim alıyorsunuz, şu an bulunduğunuz ortamdan bir uzaklaşıyorsunuz. (K9)

Kendilerine hizmet içi eğitim çıkmazken, sürekli başkalarına eğitim çıkan katılımcılar, sürekli aynı kişilerin eğitime alındığını ve bunun kasıtlı olarak yapıldığını düşünmektedir. Bir katılımcı bu düşünceyi “Düzenlenen merkezi kurslarda şöyle bir şey vardı, açık açık söyleyeyim. O kursu sen düzenliyorsun abi. Ben arkadaşımım. Hep beni yazıyorsun. O yüzden kurslara hep aynı kişiler gidiyordu” (K15) şeklinde ifade etmiştir. Kurslarda adil olmayan uygulamaların varlığına olan inancın, yeterliliğini yükseltmek isteyen öğretmenlerin önünde engel olduğu düşünülmektedir. Ayrıca K15 kodlu katılımcı çözüm önerisi olarak, Millî Eğitim Bakanlığının merkezi olarak düzenlediği eğitimlerin daha sık düzenlenmesi ve merkezi eğitim faaliyet merkezlerinin sayısının yükseltilmesi önerisini geliştirmiştir. Bu sayede daha fazla öğretmen bu eğitim faaliyetlerinden yararlanabilecektir. K15 kodlu katılımcı bu öneriyi “Bakanlığın yaptığı hizmet içi eğitimler gayet verimli oluyordu. Bu eğitimler yine düzenlenmeli hem de daha fazla merkezde daha fazla öğretmene ulaşarak” (K15) şeklinde ifade etmiştir.

4.2.2.5 Özel kurs ücretlerinin öğretmenlere yük olması

Millî Eğitim Bakanlığının düzenlediği hizmet içi eğitim kurslarına alternatif olarak var olan özel kurslar, öğretmenlerin yeterliliğini artırmak açısından verimli olsa da bu özel kurslara öğretmenlerin ücret ödemeleri gerekmesinden ötürü külfet olarak algılanabilmektedir. K1 kodlu katılımcı “... Bazen özel eğitimler oluyor ücretli, onlara da katılmaya çalışıyorum. Bazen de millî eğitimin ücretsiz olarak yaptıkları oluyor. Ücretli olanlar daha kaliteli ama maddi olarak ekstra külfet oluyor. Bu yüzden her istediğim kursa katılamıyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıya göre özel kurslar için verilen ücretin kendisine yük olması kendini geliştirmek istediği kursa katılmasına engel olmaktadır. Bu durumdan da yeterliliği olumsuz etkilenmektedir.

4.2.3 Öğretmenlerin Yeterli Olduklarını Düşünceleri

Katılımcıların büyük bir kısmının ifade ettiği bir diğer konu da öğretmenlerin, eğer kendilerini yeterli olarak görüyorlarsa, kendilerini geliştirmeye kapatmalarıdır. Öğretmenlik durağan bir meslek değildir. Öğretmenlik kendi dinamikleri içerisinde sürekli değişmektedir. Katılımcılara göre kendi yetersizliğini kabul etmeyen öğretmen, değişimler karşısında direnç sergilemektedir.

Çok yeterli miyiz? Ben hiçbir öğretmenin %100 yeterli olduğunu düşünmüyorum. Yetkinlik konusunda en büyük sıkıntı insanların kendini yetersiz ya da yetkin olmadığını görmemesi, bunu kabul etmemesi. Yetersiz olduğunu kabul etse bunun geliştirmek üretmek için bir sürü etkinlik yapılabilir. Birçok arkadaş kendini çok iyi bir öğretmen olarak görüyor sadece yapamayanın öğrenci olduğunu iddia ediyor. Yani ben çok iyi bir öğretmenim aslında ama çocuk anlamıyor şeklinde yaklaşıyor. Hocam çocukların başarısı neden düşük diye sorulduğunda öğretmen arkadaş, hocam ben her şeyi yapıyorum, deneme de yapıyorum, soru da çözüyorum, ödev de veriyorum, diyor. Çocukların temeli zayıf diyor. Bu yüzden kendimizi geliştirmiyoruz, araştırmıyoruz, değişme kapalıyız. (K10)

Yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcıya göre kendini yeterli gördüğü için eksiklerinin farkında olmayan öğretmen başarısızlığı da kendisinin değil öğrencilerin suçu olarak görmektedir. Çocukların yeterince ders çalışmamakta olduğunu düşünmektedir. Katılımcıya göre öğretmen eksiği kendisinde değil de öğrencide gördüğü için kendini gelişime kapatmaktadır.

4.2.4 Öğrencilerin Öğretmenlerine Kendilerini Geliştirme İhtiyacı

Hissettirmemeleri

Öğrenciler, öğretmenin kendini geliştirmeleri için bir tetik mekanizması görevi görmektedir. Katılımcılara göre öğrenciler, öğretmenlerine zor sorular sorarlarsa öğretmenler öğrencilere cevap verebilmek için kendileri daha zor sorulara hazırlanmaktadır. Öğretmen, öğrencisine karşı yeterli olmadığını hissederse kendi yeterlilik seviyesini yükseltme çabası içerisinde olacaktır. Öğrenciler, merak etmez, öğretmenine zor sorular sormaz, sadece öğretmenin kendisinden istediğini yaparlarsa, öğretmen yeterli olduğunu hissedecek, yeterliliğini artırma konusunda bir ihtiyaç hissetmeyecektir.

Şu anki öğrencilerimin okula gelmeden görmedikleri şey kalmamış, her şeyi biliyorlar. Gitmedikleri yer kalmamış. Televizyon, internet, tablet ile her şeyi görüp öğrenebiliyorlar. Sizden daha farklı şeyler bekliyor. Sizi yetkinlik açısından zorluyorlar. (K5)

Karşıdaki öğrenci her zaman senin performansını müthiş etkiliyor. Sorduğum sorulara cevap veren bir öğrenci varsa daha çok çalışıyorsun. (K8)

Aşağıda görüşlerine yer verilen beden eğitimi ve spor öğretmeni katılımcıya göre öğretmenlerin öğrencilerin sorduğu sorular karşısında yeterliliğini artırmak istemesinin sebeplerinden biri de öğrencisine karşı bilgisiz görünüp utanç duymaktan çekinmeleridir. Katılımcıya göre öğrencinin gözünde öğretmen kendi branşı konusunda her şeyi bilen kişidir. Öğretmen branşını ilgilendiren bir konuda öğrencisinin sorduğu soruya cevap veremezse, öğrenci öğretmen hakkında, öğretmen bir şey bilmiyor şeklinde düşünebilmektedir. Öğretmenini zor sorularla kasıtlı olarak bilgisiz göstermeye çalışan öğrenciler de mevcut bulunmaktadır. Öğrencilerin bu soruları öğretmen tarafından yeterlilik seviyesini yükseltme konusunda ateşleyici rol oynamaktadır. Fakat bu tür öğrencilerin ortamda bulunmaması durumunda öğretmenin yeterlilik seviyesini yükseltmesi gerekmecektir.

Günümüzde artık çok değişik spor branşları var. Mesela wushu diye bir dövüş sporu var. Mesela ben ilk defa hayatımda burada duydum. Burada yapan çocuklar var. Duyunca araştırdım. Çocuk geliyor hocam geçen gün şöyle bir şey yaptım, şu kadar puan aldım deyince çocuk da sizin bilmediğinizi anlayınca, sıkıştırmaya başlıyor. Bunu kötü anlamda kullanan öğrenciler de var. Sizi ezmeye çalışan öğrenciler de oluyor. Ben kendimi de hani dediğim gibi farklı spor branşlarını sürekli araştırıyorum. Duyduğum bir şeyi sürekli öğrenmeye çalışıyorum ki çocuklar sorduğunda, ya öğretmen bilmiyor durumuna gelmeyelim. (K10)

Mesleğinde önceki yıllarda kendilerini zorlayan meraklı öğrencilerle çalışan öğretmenler, görev yerleri değiştiğinde kendilerini zorlamayan, sadece kendilerinin anlattıkları ile yetinen bir öğrenci grubu ile eğitime devam ederlerse, yeterlilik seviyesini artırmayı bırakabilmektedir. Aşağıda görüşlerine yer verilen K13 kodlu katılımcı, öğrencilere karşı kendini yeterli hissetse dahi kendini geliştirme ihtiyacı hissetmemesinden ve var olan bilgilerini öğrencilere karşı kullanamamasından dolayı köreldiğini düşünmektedir.

Yeterliliğe öğretmenlik olarak bakarsak fazlasıyla yetiyor. Çünkü aslında çok üstün bizi zorlayan bir öğrenci grubum yok. İlk başladığım yıllarda daha iyi durumdaydım yetkinlik olarak. Çalıştığım okul da daha iyiydi. Öğrencilerim de daha iyiydi. Hatta ortaokul olmasına rağmen sordukları sorularla beni daha fazla araştırmaya, öğrenmeye itiyorlardı. Sordukları sorular daha yaratıcıydı. Bilgi seviyemde o dönem daha tazeydi. Yüksek lisansı da o dönem yapıyordum zaten. Sonra buraya geldiğimde köreldiğimi hissettim. (K13)

Öğrencilerin öğretmenleri yeterliliklerini yükseltmeye teşvik etmesi durumu, öğrencilerin gelişimsel özelliklerinden dolayı, lise ve ortaokulda yaygın olarak görülmektedir. İlkokullarda da görülse de bu etkiye daha az rastlanmaktadır. Okul öncesinde ise öğrencilerin bilişsel olarak üst düzey düşünme becerisine sahip olmamalarından dolayı, öğretmenlerin yeterliliklerinde bilişsel yönden bir etkileri olmadığı söylenebilir.

4.2.5 İmkânların Sınırlı Olması

Katılımcıların bazılarına göre imkânların sınırlı olması öğretmenlerin yeterlilikleri önünde engel teşkil etmektedir. Öğretmen kendisinde mevcut bulunan kapasitesini, imkânsızlıklardan dolayı kullanamazsa, istediği performansı sergileyemezse, yetersizlik hissine kapılabilmekte, kendini psikolojik olarak zayıf hissetmektedir. Yeterlilik üzerinde engel teşkil eden imkânsızlıklar aşağıda açıklanmıştır:

4.2.5.1 Uygulamaya dayalı derslerde imkânların yetersiz olması

Özellikle uygulamaya dayalı derslerin öğretmenleri için malzeme temini önemli bir konudur. Öğretmenin elinde uygulama yapacağı konu ile ilgili malzeme bulunmazsa, konuyu öğrenciye aktarma konusunda sıkıntılar ortaya çıkabilmektedir. Eksik olan malzemelerin temini için ise belirli bir maddi güç gerekmektedir. Kurumun malzeme almaya yetecek kadar bütçesi yoksa öğretmenin talepleri karşılamakta zorluklarla karşılaşabilmektedir. Eksik malzeme ile ders işlemek zorunda kalan öğretmenler kendi yeterliliklerini sergilemekte zorlanabilmektedir.

Bu hafta yapılacak deneyi iki üç gün önceden prova yapıyorduk, öğrenciler önünde bir kaza veya aksaklık olmaması için. Bu konuda eski okulumda imkânların yetersiz olmasından dolayı olumsuzluklar yaşıyorduk... Bölümümüzün imkânları artınca daha çok uygulama yapma şansımız oldu ve bu sayede yetkinlik ve yeterliliğimizi daha fazla yükselttik. Bölümümüzde çok fazla alt dal var mesela güneş paneli ile ilgili çok fazla şey biliyorum ama rüzgâr türbinleri ile ilgili çok fazla bilgim yok. Çünkü bölümümüzde güneş paneli ile ilgili uygulama yapma şansım varken, rüzgâr tribünü ile ilgili hiçbir donanımımız yok. Hiçbir uygulama yapamıyoruz. Konularda araştırma yapıyorum ama uygulama yapamadığım için çok yeterli olmuyor. O yüzden şu an için kendimi tam olarak yeterli görmüyorum. (K14)

Yukarıda görüşleri yer alan meslek lisesinde görev yapan katılımcı bölümde yeterince kaynak olmamasından ötürü alanıyla ilgili uygulama yeterince yapamadığını belirtmiştir. Uygulama eksikliği katılımcının kendisini yetersiz hissetmesine neden olmaktadır. Uygulama şansının arttığı alanlarda yeterliliğini yükseltebilirken şans bulamadığı alanlarda yetersizliğe mahkûm olduğunu düşünmektedir.

4.2.5.2 Okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerinin hafta içi boş günlerinin olmaması nedeniyle tezli yüksek lisans yapamamaları

Tezli yüksek lisans yapmak isteyen bir öğretmen, ders aşamasında haftada en az bir gün üniversiteye gidip, derslere katılması gerekmektedir. Ortaokul ve lisede görevli öğretmenler için ders programı ayarlanarak yüksek lisans derslerinin olduğu gün boşaltılabilmektedir. Öğretmenler de bu boş günlerini yüksek lisans eğitimine ayırabilmektedir. Fakat okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin hafta içi 5 gün

okulda ders vermek zorunda olmaları tezli yüksek lisans eğitimi almalarını imkânsız hale getirmektedir.

Ben bazen yüksek lisans yapsam mı diye düşünüyorum ama benim 5 gün boyunca okula gelmem lazım ama yüksek lisansta en azından bir günüm boş kalması gerekiyor. Bu idarenin de dışında bir şey ama maalesef benim için artık böyle bir yüksek lisans şansı yok. Bu idare ile ilgili değil. Bu konuda idarenin yapabileceği bir şey yok. Bu konuda bir eksikliğimiz ya da bir kısıtlamamız var. (K1)

Yukarıda görüşlerine yer verilen okul öncesi öğretmenleri katılımcıda olduğu gibi okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin hafta içi her gün dersi bulunmaktadır. Bu durum tezli yüksek lisans yapıp yeterliliğini yükseltmek ve kendini geliştirmek isteyen sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerine engel olmaktadır.

4.2.5.3 Öğretmen adaylarının KPSS hazırlığına odaklanarak mesleğe hazırlanmayı ihmal etmeleri

Öğretmenlerin atanma süreci de öğretmenlerin yeterlilik seviyelerini olumsuz etkileyebilmektedir. K14 kodlu katılımcıya göre atanma kaygısı taşıyan öğretmen adayları, kendi mesleki yeterliliklerini bir kenara bırakmakta ve KPSS sınavına odaklanmaktadır. Katılımcıya göre ilk yılında atanamayan bir öğretmen atama beklediği süre zarfında mesleki yeterlilik olarak gerilemekte ve alanından uzaklaşmaya başlamaktadır. Bu durum ile ilgili katılımcımızın “Kendimi atandığım yıllara göre daha yetkin buluyorum. Atanmadan önce 2-3 yıl sürekli KPSS çalıştığım için alanımdan uzaklaşarak mesleki yeterliliğim düşük bir şekilde başladım” şeklinde bir görüşü vardır (K14). Belirli bir süre sonra atanabilen öğretmen adayı, mesleğe başladığı ilk yıllarda hem kaybettiği bilgi birikimini tekrardan kazanmaya çalıştığı, hem de varsa alanda meydana gelen değişiklikleri takip etmeye çalıştığı düşünülmektedir. Katılımcı da atandığında kendini yetersiz hissederek mesleğe başladığını dile getirmiştir.

4.2.5.4 Okul Öncesi ve İlkokul Öğretmenlerine Müdür Yetkililik Görevi Verilmesi

Öğretmenlere verilen ek görevler, öğretmenin işini sağlıklı bir şekilde yapmasına engel olabilmektedir. Öğretmenlik mesleğini icra etmeye yeterince zaman ayıramayan bir öğretmen için de kendini geliştirmek pek mümkün olmamaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilkokullarda okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerine ilçe millî eğitim müdürlüğü aracılığıyla müdür yetkililik görevi verilmektedir. Bu ek görev öğretmenler için fazladan zaman almakta, eğitim faaliyetlerini de sekteye uğratabilmektedir. Kendisine müdür yetkililik görevi verilen öğretmenlerin yöneticilik alanında yeterliliği

artsa da kendi branşı ile yeterince ilgilenemediği için kendi alanındaki yeterliliği olumsuz etkilenmektedir.

Benim yeterliliğimin gelişmesini engelleyen en önemli etkenlerden bir tanesi de ...'da müdür yetkililik yapmamdı. Çünkü ben tam kendimi derse veriyorum, veli geliyor hocam ya işte diploma kayıt örneği lazım, hocam şu lazım, hocam bu lazım. Ya da millî eğitimden arıyorlar, hocam kömür gelecek, bize DYS'den yazı gönder. Hadi bakalım bırak çocukları evrak işine bak. Ben bir bölünme yaşadım üç sene boyunca. (K2)

Kendisine daha önceki görev yerinde müdür yetkililik görevi verilen okul öncesi öğretmeni katılımcı branşı ile müdür yetkililik görevi arasında bölünme yaşadığını belirtmiştir. Bu bölünmeden dolayı öğretmenlik görevine yeterince zaman ayıramamıştır. Sonuçta da yeterlilik düzeyi olumsuz etkilenmiştir.

4.2.6 Değişimlere Ayak Uyduramama

Öğretmenlik değişimlerinden en çok etkilenen meslek grupları arasında yer almaktadır. Değişen şartlar öğretmenlik mesleğini de değişime zorlamaktadır. Meydana gelen değişimler öğretmenleri direkt olarak etkileyebildiği gibi dolaylı olarak da etkileyebilmektedir. Çünkü öğretmenlerin iş hayatında yer edinen öğrenciler, veliler, yöneticiler, bürokratlar, kısaca tüm paydaşlarda değişime maruz kalmaktadır. Bu değişimler son yıllarda büyük bir ivme kazanmış ve insanların değişimlere ayak uydurmalarını zorlaştırmıştır.

4.2.6.1 Teknolojide meydana gelen değişlere ayak uyduramama

Değişim içerisinde en dikkat çeken belki de teknolojik değişimlerdir. Bilgi çağında olmamızdan dolayı öğretmenler, teknolojik ürünler ile çok fazla içli dışlı olmaya başlamışlardır. 40 yaş üzerinde olan bir katılımcı, "Meslekte 20 sene oldu. Ne değişiyor? Teknoloji çok değişti. Teknolojiye yetişemiyorum bu bir, kesin. Bilgisayarda yazılımdı ıvırdı zıvırdı çok şeyler yapılıyor. Bunları yapamıyorum. Bu konuda kendimi çok eksik hissediyorum" (K3) şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcının da belirttiği gibi özellikle yaş olarak daha büyük öğretmenler yeni teknolojilere ayak uydurmakta zorlanabilmektedir. Teknolojide var olan hızlı değişimler öğretmenlerin yeterliliklerini olumsuz etkileyebilmektedir. Daha öncesinde kendini yeterli hisseden bir öğretmen yeni bir teknolojinin eğitimde kullanılması ile yetersiz konuma gelebilmektedir.

Aniden ortaya çıkan nedenlerden ötürü değişen çevre şartları eğitim sisteminde de değişiklik meydana gelmesini kimi zaman zorunlu kılmaktadır. Bu değişimler plansız olup beklenmedik bir durum sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu zorunlu değişikliklere

öğretmenler hazırlıksız yakalandıkları için değişime ayak uydurmakta zorlanmakta ve kendilerini yetersiz hissedebilmektedir. K12 kodlu katılımcı “Pandemi sürecine kadar uzaktan eğitim diye bir şey yoktu. Kimse bilmiyordu. Bu pandemiden sonra uzaktan eğitime başladık. Şimdi bu uzaktan eğitimi yapabilmek için teknoloji ile haşır neşir değilseniz, uzaktan eğitimi verimli bir şekilde yapamazsınız.” Şeklinde görüş belirterek Covid-19 pandemisi ortaya çıkması sonucunda eğitimde kullanılmaya başlanılan uzaktan eğitime dikkat çekmiştir. Pandemi öncesinde neredeyse hiç kullanılmayan uzaktan eğitim araçlarını Covid-19 salgınının ortaya çıkması ile kullanmaya mecbur kalınmıştır. Katılımcıya göre bu süreçte teknolojik bilgisi yeterli olmayan öğretmenler eğitsel faaliyetlerde zorlanmıştır.

4.2.6.2 Eğitim sisteminde büyük çaplı düzenlemelerin doğru tasarlanmaması

Kimi zaman da eğitim sisteminde meydana gelen değişiklikler planlı olarak yapılsa da planlamanın iyi yapılmamasından dolayı, öğretmenler değişime yeterince iyi hazırlanamamaktadır. Katılımcılara göre öğretmenler de değişime yeterince hazırlanmadıklarını hissettikleri için kendilerini yetersiz hissetmektedir. Sınıf öğretmeni olan K8 kodlu katılımcıya göre 4+4+4 sistemine geçiş ile meydana gelen, hem eğitim süresinin 5 yıldan 4 yıla düşürülmesi hem okuma yazma öğretim metodunda meydana gelen ani ve plansız değişim hem de öğretmenlerin yeterince hazırlanmaması üzerine sınıf öğretmenleri kendilerini bir anda yetersiz hissetmişlerdir.

Sistem pandemi gibi zorunlu değişse de bilinçli değişimde de sıkıntılar olabiliyor. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullar biliyorsunuz okullar 4+4 sisteminden sonra ayrıldı. Biz bunun ilk kademesiz yani 4 artı 4 ün ilk dördüyüz. Çalıştığımız kurumda bir anda bir sistem değişikliği oldu. Sistem değişikliği ile birlikte ilkokullar 4 yıla düştü. Burada öğretmenlik mesleğini yaparken üniversitede görmüş olduğunuz bir eğitim var. Eğitimin süresi 5 yıl. Ve bu 5 yılda neler öğreteceğiz. Sistem değişikliği gelirken bize şöyle bir şey yapıldı. Hızlandırılmış kurslarla mesleki yeterliliğimiz tamamlanmaya çalışıldı. Yani biz fiş sistemini kullanıyorduk. Üniversitede buna yönelik eğitim aldık. Yaptığımız stajlar buna göre idi. Bir anda sistem değiştirildi. Ve biz bitişik eğik yazı kurslarına alındık. Harf sistemini öğretmek için kurslara alındık. Ve çoğunu da mesleki yeterlilikler Millî Eğitim Bakanlığında tam olarak yapılmadığı için yani geçilen sistem hakkında personel tam olarak bilgilendirilmediği için, hazırlık çalışmaları yapılmadığı için ani geçişler olduğu için yetersiz oldu. (K8)

Katılımcı 4+4+4 eğitim sistemine geçiş ile üniversitede öğrendiği, hazırlandığı eğitimin boşa çıktığını düşünmektedir. Sistem değişikliği ile eğitimin süresi değiştiği gibi eğitim metodu da köklü bir değişikliğe uğramıştır. Yeni metotların öğretmenlere benimsetilmesi için katılımcı tarafından yetersiz görülen hızlandırılmış Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurslar verilmiştir. Katılımcıya göre değişime yeterince hazırlanmayan öğretmenler bir anda kendilerini yetersiz olarak görmüşlerdir.

4.2.6.3 Müfredatta meydana gelen köklü değişikliklere ayak uyduramama

Eğitim sisteminden farklı olarak öğretmenlerin öğrencilere eğitimini verdiği derslerin içeriklerinde de değişimler meydana gelebilmektedir. Bu değişimler özellikle köklü değişimler ise öğretmenler değişime ayak uydurmakta zorlanabilmektedir. Ders içeriğindeki değişiklikler konunun işlenişi ile ilgili olabilmekte, bazı konuların müfredattan çıkarılıp yerine yeni konuların eklenmesi şeklinde olabilmekte veya müfredata yeni konular eklenme şeklinde olabilmektedir. Ortaokul matematik öğretmeni olan katılımcı müfredatta meydana gelen değişimin üzerinde bıraktığı etkiyi, “Bakın iki yıl öncesine kadar biz kazanım odaklı sorular çözerdik matematikte. Ama iki yıldır kazanım odaklının yanında anlama anlatım yorumlama diyeceğimiz yeni nesil sorular da çözmeye başladık. Şimdi bu yeni nesil sorularda öğrenciler kadar biz de zorlandık çözmekte.” (K12) şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı değişim sonrasında soruları çözmekte zorlandığını ifade etmesi müfredatta meydana gelen değişim sonrasında kendini yeterli hissetmediği anlamına gelmektedir.

4.2.7 Velilerin Eğitsel Faaliyetlere İlgisiz Kalmaları

Velilerin, öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Katılımcılara göre öğrenci velilerinin öğretmenden eğitim açısından bir beklentisi olduğunda, öğretmen bu beklentiye karşılık vermek için çabalamakta, yeterlilik konusunda eksiği varsa kapatma telaşı içerisine girmektedir. Velilerin, öğrenciler ve eğitsel faaliyetler ile ilgilenmesi, öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden oluyor gibi görünse de veliler öğretmenlerin yeterlilik seviyelerini yükseltmelerinde tetikleyici bir rol üstlenmektedir. Veliler eğitsel faaliyetler ile ilgilendiklerinde aslında öğretmenleri yeterlilik seviyelerini yükseltmeye teşvik etmektedir. Tam tersi veliler eğitsel faaliyetler ile ilgilenmediklerinde de öğretmenlerin yeterlilikleri olumsuz etkilenmektedir.

İşte istediğin materyalleri hemen alan veliler varsa sende daha çok şey yapmak istiyorsun ama defter istiyorsun alınmıyorsa, kitap istiyorsun alınmıyorsa, aile ilgi göstermiyorsa senin performansın da aşağı geliyor. Çünkü çocuğun performansını da aşağı çekiyor. Veli seni ne kadar yukarı iteklerse olumlu yönde, öğrenci seni ne kadar derse çekerse, senin de performansın otomatikman tavan yapıyor. (K8)

Şu an merkez bir okulda çalışsaydım, belki de kendimi yetersiz hissedecektim. Burada köydeki öğrenciler ve veliler için çok çok yeterliyiz. Hatta yeterliliklerini beklentilerin çok değil ama köylüler bunun farkında bile değiller. Bu bilinçsizlik den dolayı aslında bir körelme de olabiliyor. Sen işte okula akıl oyunları sınıfı kuruyorsun, çocuklar farklı etkinlikler yapsın istiyorsun, zihinsel gelişim bekliyorsun ama veliye bunu söylediğin zaman, veli sana hocam bu iyi mi diye soruyor. Sen de diyorsun ki ben bu adama bu açıklamayı yapsam ne, yapmasam ne. Ve orada bir şey oluyor, kırılma noktası olabiliyor. Bazen senin yaptığın her şeyi burası için yeterli

kalıyor, sende ileriye gidemiyorsun. Ruhsal olarak da bilişsel olarak da ileriye gidemiyorsun açıkçası. (K6)

Yukarıda görüşlerine yer verilen K6 kodlu katılımcıya göre öğrenci velileri, eğitsel faaliyetlere karşı ilgisiz olduklarında, öğretmenler öğrencilere eğitsel açıdan ne verirlerse memnun olup daha fazlasını istememektedir. Öğretmenler öğrencilere ve velilere karşı yeterli, hatta fazlasıyla yeterli hissetmektedir. Katılımcı yeterliliklerinin ve kabiliyetlerinin veli tarafından fark edilmediğini, yeteneklerinin boşa gittiğini ve köreldiğini düşünmektedir. Zamanla öğretmenlerin yeterlilik seviyesinde, kullanılmamaktan ötürü azalma görülebilmektedir. Bu durum yeterlilik önünde engel olmaktadır.

4.2.8 Eğitim Sisteminde Öğretmenlerden Yeterlilik İle İlgili Yeterince Beklentinin Olmaması

Katılımcıların bazılarına göre öğretmenlerin bir kısmı yeterliliğini yükseltmek için içsel motivasyona sahip olmamaktadır. Öğretmenin kendinden gelen içsel bir isteği olmadığı zaman, öğretmenin kendini geliştirmesi için dışarıdan güdülenmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminde var olan mevzuatta öğretmenin kendini geliştirmesi ve yeterlilik seviyesini yükseltmesi gerektiğine yeterince yer ayrılmamıştır. Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı da inisiyatif kullanıp öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini destekleyici söylemelerde bulunmamakta, sadece mevzuatın kendisinin öğretmenlerden istemesini emrettiği hususları istemektedir.

Öğretmenler kendini geliştirmiyor. Çünkü birçok insan yap denmeden bir şey yapmıyor. Sadece kendisine sorulan şeyi yapıyor, sorulmayan yönde de kendini geliştirmiyor. Sistem öğretmenden ne istiyorsa onu yapıyor. Sistemin istediğinden dışına çıkmıyor. İşte devamsızlığı girdin mi girdim, belirli gün haftalar hazırladın mı hazırladım, gerisine bakmıyor. Öğretmen diyor ki zaten aldığım maaş belli. Bunu da görünce öğretmen zaten bana soran yok diyor. Bu okula geldiğimden beri bana kimse hocam bu sınıf bu seviyedeydi şu seviyeye geldi. Bunu nasıl yaptın, şu nasıl oldu diye sormadı. Bana sadece şu evrak hazır mı, şu defteri doldurdun mu, şunu hazırladın mı, diye soruldu. Böyle olunca da öğretmenin kendini geliştirmemesi gayet normal olarak görüyorum. Senden zaten gelişmen değil de var olan şeyi yapmanı istiyor sistem. Zaten senden gelişmen istenmiyorsa, insanın içinde de yoksa kendini geliştirmiyor. (K6)

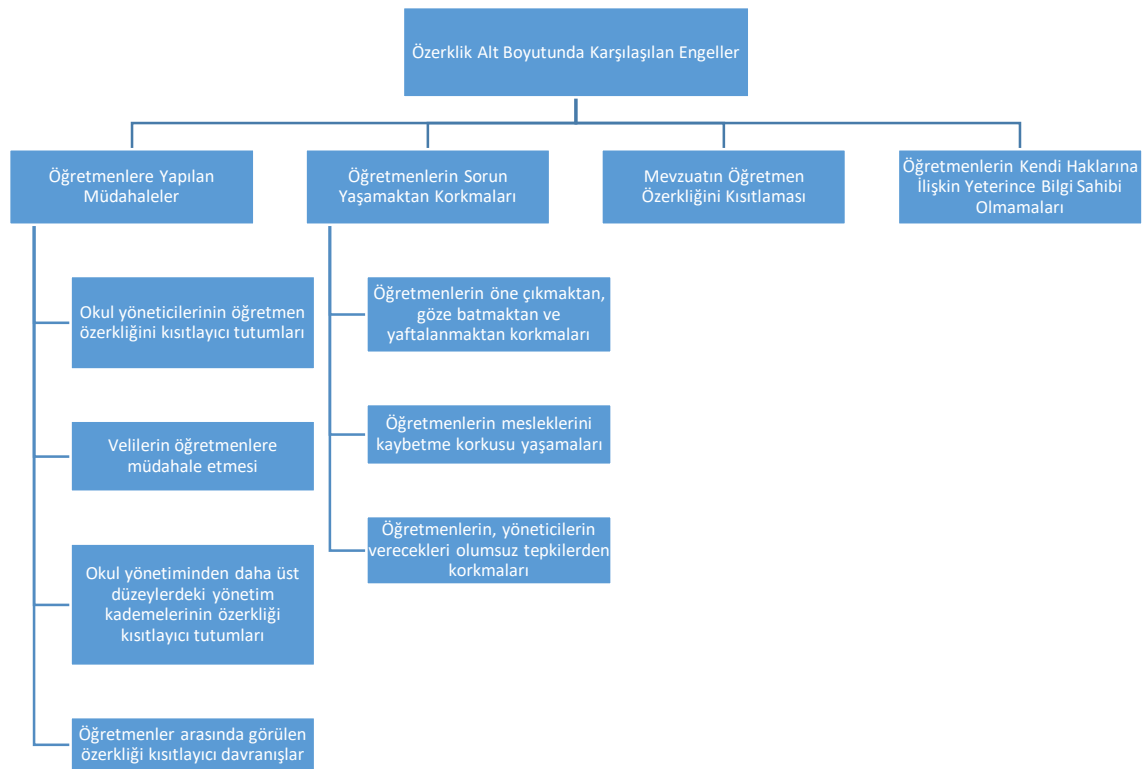
Yukarıda görüşlerine yer verilen K6 kodlu katılımcıya göre kendisinden yeterlilik seviyesini yükseltmesi konusunda okul yöneticisinden veya daha üst makamlardan beklenti olmayan öğretmenler kendilerini geliştirmemekte, sadece okul yöneticilerinin kendilerinden istedikleri evraklar, kutlama programları, çizelgeler gibi resmî prosedürel işlemleri yapmaktadır. Katılımcıya göre, özellikle okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin yeterlilik seviyelerinin takip edilmemesi, öğrencilerin yeterliliklerinin göstergesi olan eğitim faaliyetlerinin yeterince gözlenmemesi, öğretmenlerin yeterlilik

seviyelerini olumsuz etkilemektedir. Katılımcıya göre eğitim sistemi öğretmenin kendini geliştirmesini değil var olan düzeni devam ettirmesini beklemektedir.

4.3 Özerklik Boyutunda Karşılaşılan Engeller ve Katılımcıların Çözüm Önerileri

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin önünde özerklik alt boyutunda katılımcılar tarafından algılanan engeller aşağıda yer verilen Şekil 4.3'te görülmektedir. Maddeler sıralanırken katılımcıların daha çok dile getirdiği başlıklardan daha az dile getirdiği başlıklara doğru sıralanmıştır.

Şekil 4. 3 Özerklik Alt Boyutunda Katılımcılar Tarafından Algılanan Engeller



Öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmeleri önündeki özerklik alt boyutu ile ilgili engeller ve çözüm önerileri aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

4.3.1 Öğretmenlere Yapılan Müdahaleler

Katılımcılar, öğretmenlerin özerk hissetmelerinin önünde engel olarak öğretmenlere yapılan müdahaleleri dile getirmişlerdir. Bu müdahaleler okul yöneticileri, veliler, okul dışı kurumlar ve diğer öğretmenler tarafından yapılmaktadır.

4.3.1.1 Okul yöneticilerinin öğretmen özerkliğini kısıtlayıcı tutumları

Katılımcıların çoğunluğuna göre okul yöneticileri zaman zaman öğretmenlerin aldıkları kararlara müdahalede bulunabilmektedir. Katılımcılara alacakları kararlarda önce kendilerine danışmalarını, kendilerinden habersiz iş yapmamalarını, sadece derslerini anlatıp başka şeylerle ilgilenmemeleri gibi kısıtlayıcı söylemlerde bulunabilmektedirler.

Okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde otorite kurmaya çalışmaları, okulda son sözü ben söylerim şeklinde tutum sergilemeleri durumunda bazı katılımcılar rahatsız olduklarını ifade etmektedir. Katılımcılara göre müdürün otoritesini üzerinde hissettikleri için okul içerisinde kendilerini rahatsız hissetmektedirler. Sürekli izlendiğini hisseden katılımcılar bu durumdan rahatsız olmakta, sürekli olarak hata yaparsam korkusu yaşamaktadır. K5 kodlu katılımcıya göre psikolojik olarak kısıtlanan öğretmenler isteklerini dile getiremeyip çekingen bir tutum sergilemektedir.

Kendilerini sürekli bir kanıtlama, sürekli üzerimizdeki otoritelerini göstermeye çalışıyorlardı. İnsan bir şey yapmaya çekiniyordu. Derste olsun, nöbet tutarken olsun, bir etkinlik yaparken olsun, sürekli kasıntı hissediyor, kendimizi okulda hiç rahat hissetmiyorduk. Özellikle bir kurumda böyle idi. Sürekli bizi kasiyorlardı. Küçük bir sıkıntı olsun ben gidip izin istemeye çekiniyordum. Sürekli geri çevriliyorduk. Sorunlara hiç çözüm odaklı değillerdi. Hep sorun çıkarıcı, yani ben idareyi öyle görüyordum. Sorun çıkarıcı olarak görüyordum. Bir çalıştığım kurumda öyleydi. Sınıfa gitmeyi dört gözle bekliyordum. Teneffüste diken üstündeydim ama sınıfa gidince rahatlıyordum. O 40 dakika benim için çok iyiydi. Ama o koridordan, müdür odasının önünden geçip öğretmenler odasına gitmek bende çok büyük rahatsızlık oluşturuyordu.... Bu tür bir idare ile çalışmak zorunda kaldığınız zaman da karar alacağınızda düşünüyorsunuz, acaba yine karışır mı, bir müdahale olur mu? Özerk olamıyorsunuz yani. (K5)

Okul yöneticileri kurumun işleyişi ile ilgili sorumluluğunun kendilerinde olmasından dolayı kurumda olan her şeyi kontrol etmek ihtiyacı hissedebilmektedir. Katılımcılar müdürün kontrolü elinde tutma tavrını özgür olmamak olarak nitelendirmektedir. Katılımcılar kurumda özgür hissetmedikleri için rahatsız hissetmekte ve bu durumdan yeterlilikleri olumsuz etkilenebilmektedir.

Öğretmenliğe başladığım ilk yıllardaki tecrübesizliğim ya da kendimi geliştirememem idarecimle alakalıydı, müdürüm ile alakalıydı. O müdür çeşidine ne deniyordu, anahtarı elinde tutan müdürle çalıştım. Mesela şu odayı kullanacağım. Şeydik özgür değildik okulda. Onun verdiği bir şey vardı bende rahatsızlık, sürekli ensende hissediyorsun. Atölyeyi kullanacağım anahtarı istiyorum, nedenini açıklıyorum. Özgür değilsin. Okulun alet edevat atölye kullanmasında özgür değilsin. Özgür değildim ben ama tabii itaat ettim. (K15)

Okul yöneticileri müdür veya müdür yardımcılığı görevini ikinci görev olarak görevlendirme şeklinde yürüten öğretmenlerdir. Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcıya göre aynı okulda birlikte, öğretmen olarak görev yapmakta iken yönetici olarak görevlendirilen öğretmen, diğer öğretmenleri artık kendisine göre ast konumunda

buldukları için eleştirebilmektedir. Katılımcıya göre, sadece yönetici konumuna geldiği için işleri öğretmenlerden daha iyi bildiğini düşünmekte ve öğretmenlere işlerini nasıl yapmaları gerektiğini söyleyebilmektedir. Hal böyle oluna da katılımcının yeterlilik seviyesi kendilerinden daha fazla olmadığını düşündüğü yöneticilerin kendisine müdahale etmesi rahatsızlık oluşturmaktadır.

Ki idareci de gökten zembille inen bir insan değil. O da öğretmenler arasından çıkan birisi. Şu anda idareci olarak çıkan birisinin de nasıl çıktığını hemen hemen herkes biliyor, söylemeye gerek de yok. Daha önceki idarecimiz beraber öğretmenlik yapıyorduk bir anda çıktı idareci oldu. Ki kendisi bence çok da iyi bir öğretmen değil. Ama adam bir şekilde idareci olduktan sonra sana ahkâm kesiyor. Senin öğretmenliğine laf söylüyor, senin her şeyine laf söyleme hakkı görüyor kendinde. (K6)

Bazı katılımcılar, okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı meşru güçlerini kullanabildiği veya kullanmakla tehdit edebildiği yönünde algılarını yansıtan ifadeler dile getirmişlerdir. Katılımcılara göre yöneticilerin bu tutumu, söylenenler öğretmenlerin yapmaları gereken görevleri olsa dahi öğretmenleri rahatsız etmektedir. Ayrıca aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcıda olduğu gibi yöneticiler sadece güçlerini göstermek amacıyla öğretmenlerin istediklerini değil, farklı bir seçeneği öğretmene dayatabilmektedir. Bu yolla yöneticiler tüm kontrolün kendisinde olduğunu öğretmene göstermektedir.

Mesela ne yapıyor ders programını bilerek kötü yapıyor. Vay sen benim dediğimi yapmadın, ben de sana böyle yapıyorum. Veya öğretmenin istemediği güne nöbet koyma veya işte öğretmen arkadaş X sınıfın, sınıf öğretmenliğini istemiyor, başka öğretmen arkadaş istiyor ama inatla ona verilmesi gibi durumlarla karşılaştım. Özellikle idarenin isteklerini yapmadığı zaman. (K10)

Kimi katılımcılara göre okul yöneticileri bazen de yapmaları gereken işlere ek olarak çıkacak işleri kendilerine külfet olacağı düşüncesi ile engelleyebilmektedir. K8 kodlu katılımcıya göre kendilerine ekstra iş çıkacağını düşünen yöneticiler hem öğretmenlerin özerkliklerini kısıtlamakta hem de heveslerini kırmaktadır. “Bazen bu konuda idareci seni zorluyor. Arkadaşlar bir şeyler yapalım diye, öyle yapalım, böyle yapalım diye düşünürken müdür karşımıza çıkıyor, dur öyle yapma, başıma iş çıkartma, beni uğraştırma dediği zaman sen uğraşmazsan, bende uğraşmam gibi bir mantık oluşuyor sende.” (K8) şeklinde görüş belirten kodlu katılımcı müdürün kendisine fazladan iş çıkacağından çekinmesi sonucu müdürü tarafından engellendiği düşüncesinden hareketle sorumluluk almaktan ve yeni şeylerden üretmekten kaçınmıştır.

K5 kodlu katılımcı konuya aşağıda belirtilen çözüm önerisini geliştirmiştir. Katılımcıya göre okul yöneticisi, kendisini öğretmenlerin yerine koyabilmelidir. Bu

sebepten ötürü katılımcı yöneticilerin göreve başlamadan önce empati eğitimi almalarında fayda olacağı düşünülmektedir. Katılımcı, empati eğitiminin kurumda huzur ortamı sağlanmasında faydalı olacağı algısına sahiptir.

Kurumlarda daha rahat bir ortam olsa öğretmenler daha rahat hareket edecek. Daha rahat bir şekilde görevlerini yerine getirecekler. Sürekli diken üstünde olmak, çalıştığım kurumda sıkıntı bence. Çözüm olur mu bilmiyorum ama onların böyle bir iki ay öğretmenlik yapıp başlarına da kendileri gibi bir idareci getirildiğinde ne hissederler merak ediyorum. O masada oturan ben değil de müdürüm olsaydı, o masanın etrafında dolanıp günaydın bile demeden çıksaydım ne hissederdim. Empati eğitimi gerekli. Kimse kendini karşısındaki insanın yerine koymuyor. (K5)

K6 kodlu katılımcı ise yöneticilerin öğretmenlerin özerkliğini kısıtlamasına engel olmak için mevzuatta yapılacak değişiklik ile öğretmenlerin haklarının güvence altına alınması gerektiğini savunmaktadır. Bu durum ile ilgili “Bence net bir şekilde bu temel şeylerin belirtilmesi lazım yönetmelikte. Özellikle de öğretmenin sınırları ve müdürün sınırlarının yönetmelikle belirtilmesi gerekiyor. Yoksa tipine bakarak da kimin nasıl davranacağını kestiremiyorsun.” (K6) şeklinde öneri geliştirmiştir. Katılımcıya göre böylece öğretmene karar aldığı anda herhangi bir sorun yaşamayacağı güvencesi devlet tarafından sağlanacaktır. Korku yaşamayan, güvende hisseden öğretmenler, kendilerini daha özerk hissedeceklerdir.

4.3.1.2 Velilerin öğretmenlere müdahale etmesi

Araştırma verilerine göre öğretmenlerin özerklikleri üzerinde velilerin de zaman zaman etkisi görülebildiği algısı katılımcılar arasında mevcuttur. Katılımcılar tarafından alınan kararlar velileri etkilediği zaman, velilerden onay alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, velileri ilgilendiren konularda velileri bilgilendirip onların görüşlerini aldıklarını fakat zaman zaman velilerin, kendilerinin karar vermeleri gerekmeyen konulara da müdahil olmak isteyebildiklerini ifade etmişlerdir. Kimi katılımcılar öğretmen olarak kendilerinin karar vermeleri gereken konularda kararlarına müdahale edilmesi sonucunda rahatsız hissetmekte ve özerkliğinin engellendiğini düşünmektedir.

Veli profili değiştiği için veli sınıfın içine kadar girmek istiyor. Her şeyi görmek istiyor ve karşılaştırma yapıyor. Bu sınıfta bu yapılmış, şu alınmış, sen neden almadın, sen neden yapmadın. Yani özerklik alanımız gitgide daralıyor. Ben görüyorum öğretmen arkadaşı, sınıfı ile ilgili alacağı bir kararda, okul aile birliğine bir sorayım veya sınıf annesine bir sorayım gibi şeyler söylüyor. Örneğin şu anda yani pandemi döneminde yaşadığımız bir olay, biliyorsunuz sınıflar ikiye bölündü, pandemi döneminde, mevcutları azaltmak için. Veli öğretmene soruyor, benim çocuğum neden ikinci grupta birinci grupta değil. Müdahale eden bakın veli. (K8)

Katılımcılar, öğretmenlerin veliler tarafından şikâyet edileceğini düşündükleri için hem eğitsel konularda hem de özel hayatları ile ilgili konularda fikirlerini paylaşacakları zaman şikâyet edilecekleri ve bir sorunla karşılaşabilecekleri endişesini

taşımaktadır. Bu düşünce ile özerklikleri kısıtlanmaktadır. K6 kodlu katılımcı bu durum ile ilgili “Bir şey paylaşırken düşünüyorsun, veli görse acaba ne düşünür. İşte veli görecek şikâyet edecek falan diye düşünüyorsun. Ya işte böyleleri yüzünden eğitimciler şu anda eleştiremiyor. Hiçbir şeyi eleştiremiyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Aynı durum ile ilgili K8 kodlu katılımcı da “Mesela okulun bahçesinde yerdeki çöpü öğrenciye aldirmaktan korkan öğretmen arkadaşlar var. Çünkü kendini özerk hissetmiyor. İşte veliden bir şikâyet gelir mi, okulun hizmetlisi dururken benim çocuğuma niye çöp toplattın diyen çıkar mı?” şeklinde görüş bildirmiştir. Araştırma bulgularının anlam boyutunda karşılaşılan engeller bölümünde de belirtildiği üzere katılımcılar öğretmenler velilerin kendilerini şikâyet etmelerinden çekinmektedir. Şikâyet edilmeleri durumunda haklı bile olsalar zarar göreceklarini düşünmektedirler. Korku duygusunun doğal sonucu olarak bu durum öğretmenlerin özerklikleri önünde engel olabilmektedir.

4.3.1.3 Okul yönetiminden daha üst düzeylerdeki yönetim kademelerinin özerkliği kısıtlayıcı tutumları

Katılımcılara göre öğretmenler okul içerisinde daha rahat karar alıp daha özerk hissederken, okul dışında bir etkinlik yapmak istediklerinde okul dışı kurumlardan izin almaları gerektiği için özerklikleri kısıtlanmış olarak hissetmektedirler. Katılımcılara göre öğretmenler ve okul müdürleri, etkinliğe izin verecek olan üst kademede olan kurumların, etkinliğe vereceği tepkiden çekinmektedir. Etkinlikleri gerçekleştirmek isteyen okul yöneticileri ve öğretmenler, etkinlikleri yetkililerin izin verebileceği hale dönüştürdüğü algısı hâkimdir.

Okul içinde karar almam gerektiğinde oldukça özgürüm. Ama millî eğitim müdürlüğüne bağlı alacağımız kararlarda birazcık sıkıntı yaşıyoruz. Yani ya hocam bunu biz hallederiz gibi bir şey olmuyor. Hocam bakanlıktan şu yazı geldi veya millî eğitim müdürü müdürlere şunları söyledi, buna dikkat edin, bunlara göre yapın, daha aşağıya çekip şekilde yapın, gibi oluyor. (K3)

Yapılacak olan faaliyet okul dışı kurumların iznini alabilmek için daha basit hale getirildiğinde beklenen faydayı sağlama konusunda sorunlara neden olabilmektedir. K3 kodlu katılımcının belirttiği gibi resmî yazılar ve üst kurumların söylemleri bu duruma neden olabilmektedir. Katılımcıya göre öğretmenler, faaliyet daha planlama aşamasındayken bunu yapabiliriz şeklinde düşünmek yerine nasıl yaparsak onay alırsız kaygısı taşımaktadır.

4.3.1.4 Öğretmenler arasında görülen özerkliği kısıtlayıcı davranışlar

K10 kodlu beden eğitimi ve spor öğretmeni katılımcı, kendisine diğer öğretmenler tarafından müdahale edildiğinde rahatsız olmakta ve özerkliklerinin kısıtlandığını düşünmektedir. Katılımcıya başka bir öğretmen kendi bakış açısından yanlış gördüğü davranışları düzeltmesi yönünde müdahaleler yapıldığını ifade etmiştir. Katılımcıya göre, bu müdahaleler tavsiye niteliği taşımaktan uzaktır. Katılımcı bu davranışı yanlış olarak görmediği için işine karışılmasından ötürü rahatsız olduğu hatta ilerleyen süreçte kendini sorguladığı yönünde görüş bilirmiştir.

O yüzden de ben hani biraz da branşım itibariyle, çünkü çocuklar beden eğitimi öğretmenlerine biraz daha sanırım kendine yakın görüyorlar. ... O yüzden ben öğrencilerimle ilişkilerimde öğrencilerim kardeşimmiş, evladımınmış gibi davranmayı daha sıcak buluyorum, daha doğru buluyorum. Öğretmen arkadaşlar şunu dedi. Ya ben doğru bulmuyorum. Bu yüzden de böyle davranamıyorum dedi. Dedim hocam o zaman siz kendinizi daha rahat hissettiğiniz şekilde davranın. Ben de böyle davranayım. Ben size müdahale etmiyorum. Siz de bana müdahale etmeyin, dedim. Rahatsızlık duyduk mu? Evet, rahatsızlık duydum. Hatta acaba yanlış mı yapıyoruz dediğim anlar bile oldu. Kendimi sorguladığı anlar oldu. (K10)

Meslektaşlarının katılımcıya müdahale etmesinin kendini sorgulatmaya varan sonuçları olmuştur. Bu ruh halini yaşayan katılımcının daha sonraki alacağı kararlar ve yapacağı etkinlikler üzerinde durumun olumsuz bir etki bırakacağı söylenebilir. Her türlü müdahale davranışı özerklik üzerinde olumsuz bir etki bırakacaktır.

4.3.2 Öğretmenlerin Sorun Yaşamaktan Korkmaları

Araştırma verilerine göre katılımcılarda öğretmenlerin özerkliği önündeki en büyük engelin öğretmenlerin korkuları olduğu algısı yer almaktadır. Katılımcılara göre öğretmenler, sorumluluk aldıklarında, etkinlik planladıklarında, fikirlerini söylediklerinde herhangi bir sorun ile karşılaşma ihtimali olduğunda korkmakta ve kendilerini geri çekmektedir. Katılımcıların bir kısmında kendini ifade edememek ile devlet memurluğunun özdeşleştiği algısı vardır. Bu algıya göre, toplum gözünde öğretmenler ve devlet memurları fikirlerini söylemez, söyleyemez, devlet memurları sadece kendisine verilen işi yapar, belirtilen saatte işe gelir, belirtilen kıyafetleri giyer, kendisine verilen işi yapar, belirtilen günde maaşını alır, belirtilen saatte evine döner. Bunların haricinde de kendisini ilgilendirmeyen hiçbir şeye karışmaz, şeklinde kalıplaşmış yargılar mevcuttur.

Konuşmalarında kendini ifade etmen de söylemlerinde bile devlet memurunun yapısı çok farklıdır. Sokakta bir röportaj yapmaya gelir. Adamın ilk dediği şudur: Ben devlet memuruyum. Çünkü hiçbir devlet memuru kendini özerk hissetmez. Devlet memuru kendini bağımlı, kendi düşüncelerini kolay kolay ifade edemeyen, başına bir sıkıntı gelecek gibi hissettiği için, hiç bir

devlet memurunun kendini özerk hissettiğini zannetmiyorum. Ben de kendimi %50 oranında özerk hissediyorum. (K8)

Yukarıda görüşleri yer alan K8 kodlu katılımcı kendisi de dâhil hiçbir devlet memurunun kendisini özerk hissetmediği algısına sahiptir. Katılımcıya göre öğretmenler korktukları için özerk hissetmemektedir. Öğretmenleri korkuya sevk eden durumlar aşağıda verilen başlıklar altında açıklanmıştır.

4.3.2.1 Öğretmenlerin öne çıkmaktan, göze batmaktan ve yaftalanmaktan korkmaları

Öğretmenlerin korkuları arasında, katılımcıların kendi ifadeleri ile sivrilmekten korkma, yani ön plana çıkmaktan korkmak önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler fikirlerini paylaştıklarında, kimi zaman kendilerine fazladan iş çıkacağından, kimi zaman göze batmaktan, kimi zaman da yaftalanmaktan korktukları için özerklikleri kısıtlanmaktadır. K15 kodlu katılımcının konu ile ilgili görüşleri aşağıya çıkarılmıştır.

Öğretmenlere baktığım zaman yeterince rahat olduğunu düşünmüyorum. Mesela toplantı yapılıyor, toplantıda fikirlerini söylemek için çekinen arkadaşlar var. Mesela toplantıda tek tek fikir soruluyor. Kimse el kaldırmıyor, kimse bir şey söylemek istemiyor. ... Öğretmen arkadaşlar da sivrilmek istemiyor. Toplantılarda bazıları da konuşursam iş bana kalır gibi düşünüyör galiba. Başıma iş alırım, susayım en iyisi diyor. Biraz da ellerini taşın altına sokmak istemiyorlar. Bir grupta korkuyor bir şey söylerim iyi bir şey söylese bile kötü algılanıp idare ya da üst merciler tarafından beni kötü olarak yaftalarlar, fişlenirim diye korkuyor. En iyisi susayım diyor. (K15)

Kendimi hiç özerk hissetmiyorum. Eğitimciyim öğretmenim çok fikrim var. Fikrimi beyan etmek de istiyorum, yanlış gördüğüm şeyleri ama bunu söylerken hep böyle bir temkinliyim. Şu cümleyi kurmasam da şunu mu kursam daha iyi olur gibi düşünüyorum. Acaba bu kelimeyi yazdım ama bu kelime sıkıntı olur mu, diye düşünüp, kelimeyi değiştirebiliyorum. Eşeğe eşek diyeceksin ki anlaşılsın. Hep böyle cümleleri değiştirip kendimi ifade ediyorum. Daha doğrusu kendimi ifade etmeye çalışıyorum. O yüzden kendimi hiç özerk hissetmiyorum. (K6)

Yukarıda görüşleri yer alan K6 kodlu katılımcı ise kendini ifade ederken başkalarının tepkisinden çekindiği ve kendisini rahatça ifade edemediği için özerk hissetmediğini ifade etmektedir. Söyleyeceğinden ötürü herhangi bir sorunla karşılaşabileceğinden çekindiği için söylemek istediklerini değil de karşısındaki kişinin duyunca rahatsız olmayacağı şeyleri söyleme yolunu tercih ettiğini belirtmiştir. Kendini rahat bir şekilde ifade edemeyen kişi için özerk olmadığını söylemekte sakınca yoktur.

4.3.2.2 Öğretmenlerin mesleklerini kaybetme korkusu yaşamaları

Öğretmenlerin korkularında bazı katılımcılara göre ekonomik kaygıların da yeri vardır. Katılımcılara göre fikirlerini beyan ettiğinde, bir sorumluluk üstlendiğinde işlerini kaybetme ihtimali, öğretmenleri korkutmaktadır. Katılımcılar öğretmenlikten ayrılmak zorunda kalırlarsa ekonomik olarak zorlanacakları ve öğretmenlikten başka iş

yapamayacakları düşüncesi ile mesleklerini riske atabilecek her türlü eylem ve fikirden uzak durmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenin ekonomik kaygıları olduğu için, Allah korusun atılırsam ne yaparım diye düşündüğü için, risk alamıyorlar. Benim için de öyle. Ben yıllarca bunun için eğitim almışım, başka bir konuda kendimi geliştirmemişim. Ben sadece öğretmenlik yapabilirim. Öğretmenim elimden alırlarsa, ekonomik olarak sıkıntı yaşarım. Bunun için bazı şeyleri katlanırım, diye düşünüyor. (K2)

Millî eğitime bağlı bir öğretmen yeterince özerk değildir. Kendini rahatça ifade edemez. Korkuları vardır. Bizde her zaman şey korkusu oluyor. Mesleğime bir zarar gelir mi, bir şey olur mu, böyle anlaşılır mı, şöyle anlaşılır mı... Evet, mesela sosyal medyada da çok rahat değiliz. Dediğim gibi kendimizi özgürce ifade edemiyoruz. Genelde sınıyoruz galiba öğretmenler olarak. (K9)

Aşağıda görüşlerine yer verilen K8 kodlu katılımcıya göre öğretmenlerde var olan mesleklerinin elinden alınması ve başlarına bir şey gelebileceği korkusu, 15 Temmuz FETÖ darbe girişimi sürecinden sonra daha fazla artmıştır. 15 Temmuz darbe girişimi sonrasında öğretmenlerin de aralarında bulunduğu çok sayıda devlet memuru memuriyetle ilişkisi kesilmiştir. Bu durum sonucunda da katılımcının da ifade ettiği gibi öğretmenlerin korku yaşayarak özerkliklerini kısıtlamaları olası bir durumdur.

İleri adım atma konusuna geldiğimizde büyük bir çekinti var. Yaptığım yanlış olur, başıma bir şey gelir mi mantığı oluştu şu anda. Özellikle 15 Temmuzdan sonra insanlar öne çıkmak istemiyor. Acaba yaptığım yanlış olur mu? Başıma bir şey gelir mi, ben devlet memuruyum, işimden olur muyum gibi korkular da insanların fazla öne çıkmasına engel olmaya başladı. (K8)

Yine K8 kodlu katılımcının görüşlerine göre, öğretmenler kendilerini güvence almak için özerk davranmak istedikleri konuda yöneticilerin bilgisi olmasına gerek olmasa dahi yöneticileri bilgilendirmektedir. Katılımcıya göre öğretmenler, yöneticileri bilgilendirerek sorumluluk almaları sonucunda ortaya çıkacak riski yöneticileri ile paylaşmayı amaçlamaktadır. Bu durumda risk ortadan kalmamaktadır fakat yaşanacak herhangi bir olumsuzlukta yöneticilerin kendilerini korumaya mecbur kalacağı düşünülmektedir.

Bir ailede olumsuz bir olay var müdahale etmen gerekiyor. Onda bile en azından bilgilendirelim, diye düşünüyorsun. Buradaki gerekçe şu: kendini garantiye almak istiyorsun. Ben bu duruma, şöyle bir duruma müdahale edeceğim, bilginiz olsun, diyerek idareyi kendine ortak ediyor. (K8)

Öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmeleri kimi katılımcılara göre özerklik açısından büyük önem arz etmektedir. Güven ortamı sağlanmadığında öğretmenler özerk hissetmeyecektir. Özerk davrandığı zaman bir olumsuzlukla karşılaşmayacağı güvence altına alınmayan öğretmenler, riske girmeye karşı çekingen bir tutum sergileyebilir.

4.3.2.3 Öğretmenlerin, yöneticilerin verecekleri olumsuz tepkilerden

korkmaları

Katılımcıların çoğunluğuna göre öğretmenler, okul yöneticilerin tepkilerinden korktuklarında fikir, istek ve ihtiyaçlarını dile getirmekte çekingen bir tavır sergileyebilmektedir. Okul yöneticileri hal, tavır, hareket ve üslupları ile olumlu iletişim ortamını desteklemelerinin özerklik açısından önemli olduğu görüşü katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. K9 kodlu katılımcı vereceği tepkilerden çekinilen yöneticileri ile mümkün olduğu kadar iletişim kurmamaya çalışmış, iletişim kurmaya mecbur olduğunda da yoğun bir rahatsızlık hissi yaşamıştır.

Önceki okulunda ben idareye her şeyi rahatça istediğim şekilde söyleyemiyordum. Hatta bir şey söylediğimde izin vs. bin bir açıklama yapıyordum. Mesela ben buraya geldiğimde ufacık bir izin isteyeceğimde hocam şöyle oldu da şuraya gidecektim de şöyle oldu da dediğimde, müdür bey hocam izin istemek en doğal hakkın bunun için bana bu kadar açıklama yapmana gerek yok diye uyarmıştı. (K9)

Katılımcıların ikisine göre, okul yöneticileri öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerinde, fikirlerini paylaşmalarında, sorumluluk almalarında, üretken olmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Katılımcılar okul yöneticilerinin öğretmenlerin cesaretlerini kırmaları durumunda öğretmenler fikirleri rahat bir şekilde dile getiremediklerini dile getirmiştir. Öğretmenleri destekleyici bir tutum sergilerse de öğretmen rahatça fikirlerini beyan edebileceği, kendini daha özerk hissedebileceği düşüncesine sahiptirler.

Konuşmaya cesaret edemeyen arkadaşları konuşturmakta en büyük rol idarecilere düşüyor. Bir toplantıda arkadaşlar cümle kurduğu zaman söz aldıklarında idarecinin tutumu çok önemli oluyor. Eğer idareci o arkadaşla dalga geçerse onu terslerse arkadaş bir daha konuşmaya cesaret edemiyor. Eğer öğretmen yanlış bir şey söylediye bile onu rencide etmeden onu terslemeden, onunla dalga geçmeden düzgün bir şekilde anlatılırsa öğretmen arkadaş desteklenebilir. Bir daha bir şey söyleyeceğinde rahatça kendini ifade edebilir. (K15)

Katılımcıya göre kendini ifade eden öğretmen, cesaretini kırıcı bir tepki ile karşılaşırsa kendini kısıtlamaktadır. Bu durum katılımcıya göre sadece kendini ifade eden öğretmenin değil, diğer öğretmenlerin de cesaretlerini kırmaktadır. Kurumdaki birçok öğretmenin özerklik algısının bu durumdan zarar göreceği söylenebilir.

4.3.3 Mevzuatın Öğretmen Özerkliğini Kısıtlaması

Öğretmenlerin özerkliğini kısıtlamada mevzuatın önemli bir yeri olduğuna katılımcıların birçoğu dikkat çekmiştir. Mevzuatta öğretmenlerin ne yapması gerektiği, nasıl yapması gerektiği, ne kadar zaman ayıracağı gibi birçok unsur detaylı olarak yazması ve mevzuatta bahsi geçen durumların içerisinde esneklik barındırmaması sebebiyle öğretmenler kendilerine çizilen çerçevenin dışına çıkamamaktadır. Katılımcılara göre öğretmenler

mevzuat tarafından kısıtlanmaktadır. Aşağıda görüşlerine yer verilen K8 kodlu katılımcıya göre, öğretmenler bir faaliyet planladıklarında, mevzuat faaliyetin istedikleri gibi yapılmasına engel oluyorsa veya mevzuat faaliyetin etkinliğini azaltacaksa, faaliyeti mevzuatın izin verdiği şekilde planlamaktadır. Fakat faaliyetin uygulanması aşamasında gayriresmî olarak faaliyet planının dışına çıkarak, istedikleri faaliyetleri yapmaktadırlar.

Yani resmî kısımda böyle olsun ama bir işimizi şöyle dolandırırız. Projelerde yapmak istediğin etkinliklerde de hep bu şekilde. Onun, onay vereceği şekilde içeriği yapıyorsun ama uygulamayı kendin yapmak istediğin şekilde, yapmak istediğin doğrultuda, hareket ediyorsun. Çünkü o işin prosedür kısmını kolay aşmak için yapıyorsun o işi. (K8)

Bazı katılımcılara göre mevzuatta öğretmenlerin ihtiyaçları göz ardı edilebilmektedir. Daha önce okul müdürlüğü yapmış bir katılımcıya göre ihtiyaçları göz ardı edilen öğretmenler mevzuatta kendine emredilen şekilde davranması durumunda rahatsızlık oluşmaktadır ve özerkliği kısıtlanmaktadır. İhtiyaçlarının giderilmesi için ise mevzuatta kendisine verilen emirlerin ihlal edilmesi gerekmektedir. Bu durum da öğretmen için risk oluşturmaktadır. Katılımcıya göre öğretmen ve okul yöneticileri tüm riskleri göze alarak zaman zaman insani ihtiyaçların giderilmesi için mevzuat hükümlerinin dışına çıkmaktadır. Okul öncesi öğretmeni katılımcının bu durumla ilgili görüşü aşağıya çıkarılmıştır.

Benim özerkliğimi etkileyen en önemli şey yönetmelik. 50 dakikalık 6 derse zorla sokulmam. 300 dakika aralıksız benim bu sınıfta durmam lazım, 1 dakika dışarı çıkarsam; sonuçta acıkıyoruz, tuvaletimiz geliyor, fotokopi çekmemiz gerekiyor, çocuklara bir şey olsa suçlusu benim. Bu en büyük elimi kolumu bağlayan şey. Sınıfta bir yardımcım da yok. (K2)

Katılımcılardan kendini özerk olarak hissedenler dâhil tamamı, mevzuat hükümlerinin kendilerine çizdiği sınırlar içerisinde özerk olduklarını düşünmektedir. K10 kodlu katılımcı öğretmenlerin bir kafesin içerisinde oldukları ve bu kafesin içerisinde yapacakları şeylerde özerk oldukları şeklinde betimlemiştir. K5 kodlu katılımcıya göre mevzuat hükümleri öğretmenleri, bir nevi mevzuat ile tanımlanan etkinlikleri yapan robotlar haline getirmiştir.

Şu ana kadar özel olarak okulda özerkliğimi konuştuk ama bakanlığa bağlı genel anlamda bir öğretmen olarak maalesef yeterince özerk değiliz. Bakanlığın çizdiği çizgiden çıkamayan, belli bir kalıp içerisine sokulmuş bence öğretmenlik mesleği. Öğretmenler bence yeterince özerk değil, ne denirse onu yapıyorlar. Her şey hazırlanmış öğretmen de robot gibi onu uyguluyor. Dersler hazır, ders kazanımları hazır, ders saatleri hazırlanmış, ders kitapları hazırlanmış, dersi ne ile işleyeceğin hazırlanmış, yapacağın sınav sayısı değerlendirmeler hazırlanmış, her şey hazır, sen sadece bunları yöneten, yol gösterensin. Sana hiçbir şey sorulmamış, bunları düşünecek olursak öğretmenin pek özerkliği yok. Özerkliği olmayan, üretmeyen, sadece kendine verileni yapan öğretmenin yeterliliğini artırmaya da ihtiyacı olmaz, mesleğini de anlamlı bulmaz. (K5)

Her ne kadar özerk de olsak bağlı olduğumuz bir yer var. Ucu yine bir yere bağlanmak zorunda kalıyor. Hani o çerçevenin içerisinde, hani şey gibi düşünün, bir kafesin içerisinde istediğin gibi özgürüz ama sonuçta bir kafesin içindeyiz. Yani tam anlamıyla tanımlayacak olursak bütün öğretmen arkadaşlar bir kafesin içerisinde, o kafeste özgür yaşıyor. Ama sonuç olarak bir kafesin içerisindeyiz. Ya ben bu sene karar aldım, bu sene bu konuyu tamam müfredattan çıkarıyorum, diyemiyoruz. (K10)

Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı mevzuatın öğretmenlerin özerkliği önünde engel olmasına çözüm olarak, öğretmenlerin kendi haklarını savunabilmelerinin ve fikirlerini özgürce ifade edilmelerinin, mevzuat hükümlerine esneklik getirilerek sağlanması gerektiği görüşündedir. Katılımcıya göre öğretmenler fikirlerini özgürce ifade etmenin ve gerekiyorsa bir şeyleri boykot etmenin suç olmaması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıya göre kendini savunamayan bir öğretmen kendini özerk hissedemez.

Biz öğretmen olarak görülen bir yanlış düzeltmek için bir protesto yapmak istediğimizde, bir yürüyüş yapmak istediğimizde bunun suç olması bence yanlış. Bu gibi şeylerde öğretmenin hakkını savunan bilmesi gerekiyorsa, boykot edebilmesi gerekiyor. Bir şey yaptığınız zaman sen bunu yapamazsın diyor, sen bu saatte derste olmalısın, yaptığınız suç oluyor. Şimdi sen kendini nasıl savunacaksın. (K1)

Yukarıdaki görüşün tersini savunan katılımcılar da mevcuttur. Bu görüşe göre mevzuatta daha fazla tanımlama yapılarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerin yetki ve sorumlulukları en ince ayrıntısına kadar tanımlanmalıdır. Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı öğretmenlerin tamamının her durum ile ilgili ne yapması gerektiğini bilmesi durumunda mevzuatta esnekliğe ihtiyaç kalmayacağını düşünmektedir.

Herkesin bunu bilmesi lazım, herkesin ne yapması gerektiğinin yönetmelikle tek tek yazılıp asla açık olmayacak şekilde hazırlanması lazım. Kimsenin elinde de inisiyatif bırakılmaması lazım. Özellikle de idareye. İdarecinin kişilik özellikleri çok önemli hocam. İdareci iyiyse sorun yok ama idareci kötü olma ihtimaline karşı öğretmenin korunması lazım. Bu koruma az önce bahsettiğim gibi yönetmeliğe koyulacak maddeler ile yapılabilir. Nasıl ki sınıfta 20 öğrenci varsa biz bu yirmi öğrenciye göre farklı davranıyorsak, okulda da 10 öğretmen varsa idare 10 öğretmene de aynı gibi davranmamalı. Herkesin bir olma ihtimali yok. (K6)

Diğer bir katılımcı ise öğretmenlere tanımlanacak hak ve yetkiler yine mevzuat hükümleri ile tanımlanması gerektiği önerisini geliştirmiştir. Katılımcı “O yüzden bunun sağlanması için öncelikle 657 sayılı devlet memurları kanununun değişmesi lazım. Öğretmenlere ve diğer memurlara daha fazla hak ve özgürlük tanınması lazım ve bunun yasalarla güvence altına alınması lazım” (K8) önerisini geliştirmiştir. Katılımcıya göre mevzuat hükümlerinin nasıl esnetileceği ve öğretmenlere tanımlanacak haklar, yine mevzuat hükümleri ile güvence altına alınmalıdır.

4.3.4 Öğretmenlerin Kendi Haklarına İlişkin Yeterince Bilgi Sahibi Olmamaları

Katılımcıların bazılarına göre, öğretmenler hakları konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığı zaman ortada risk yokken dahi kendisinin riske girebileceği yanlılığı ile sorumluluk almaktan kaçınabilmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin haklarını bilmediği için elinde var olan gücün de farkında olmadığı algısına sahiptir. Öğretmen özlük haklarını bilmeyerek, kendi özerkliğini kendisi kısıtladığı düşünülmektedir. Bu durumu bir katılımcı “Özlük haklarının neler olduğunu bilmiyorum aslında bu da bir eksiklik büyük bir eksiklik de bir öğretmen kendi ile ilgili her şeyi bilmeli öğrenmeli hakkını savunabilmek ya da kendini ifade edebilmek için bilmeli bunlarda bizim eksikliklerimiz” (K9) şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin haklarını bilmelerinin, öğretmenlerin özerk bir şekilde hareket edebilmeleri için önemine dikkat çekmiştir. Bu görüşten hareketle öğretmenlerin kendi haklarına ilişkin yeterince bilgiye sahip olmalarının özerklikleri önünde engel olduğu söylenebilir.

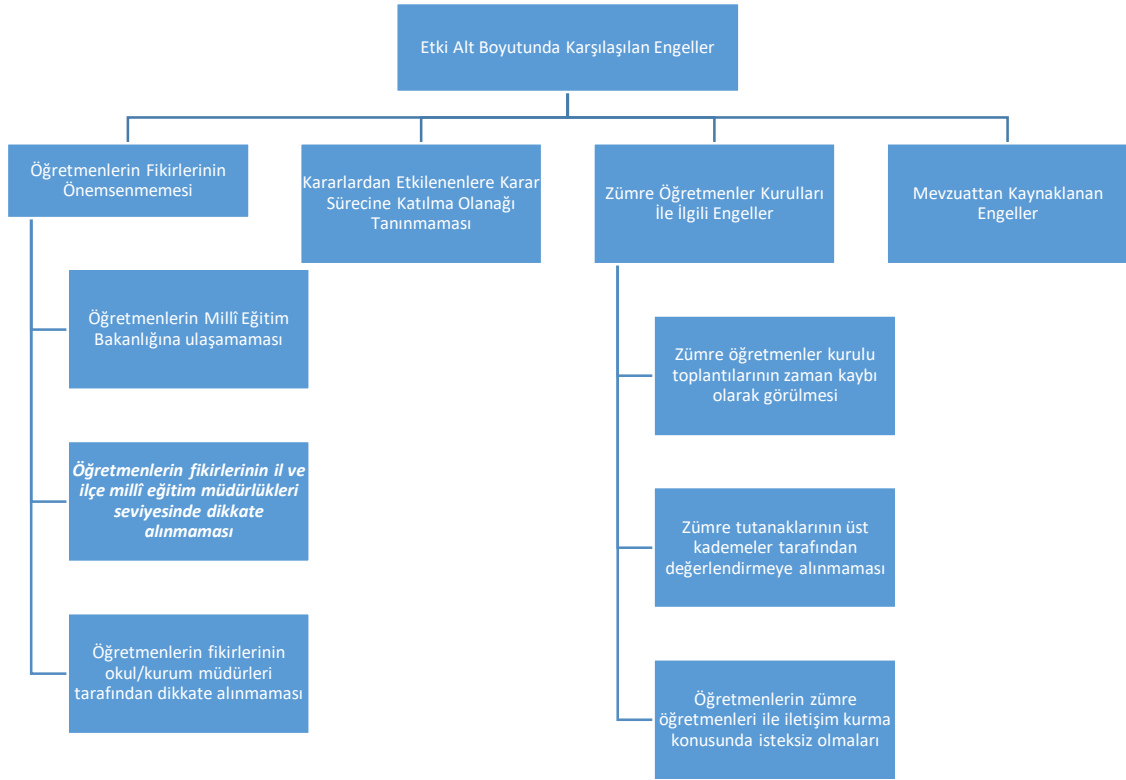
4.4 Etki Boyutunda Karşılaşılan Engeller ve Katılımcıların Çözüm Önerileri

Katılımcıların büyük bir kısmına göre öğretmenlik insan yetiştirme sürecinin doğasından ötürü diğer mesleklerden farklıdır. Hizmet sektöründe, üretim sektöründe ya da diğer sektörlerde birey işini yaptıktan sonra mesaisi bittiğinde özgürdür, kalan zamanını istediği gibi değerlendirebilir ve işini düşünmek zorunda değildir. Ama öğretmenlikte öğretmenler mesaisi bittikten sonra bile işini düşünmekte, eğitim ve öğrenciler için iletişimi devam etmekte, evine dahi iş götürmektedir. Öğretmenler, ailesinden, kendine ayıracağı zamandan, sosyal çevresinden fedakârlık yapmak durumunda kalabilmektedir. K8 kodlu katılımcı bu fedakârlıklar karşılığında daha etkili olma beklentisini “Öğretmen olarak şunu bekliyoruz: Eğitimde daha çok söz hakkı.” (K8) şeklinde dile getirmiştir.

Hayatımızın 24 saatini eğitim içinde yaşıyorsunuz. Saat gece 10.00’da da aranabilirsiniz, gece 12.00’de de bir öğrenciyi düşünebilirsiniz. Öyle bir durumdasınız, bazen gün geliyor, ailenizden, çevrenizden, sosyal hayatınızdan fedakârlık etmek zorunda kalabiliyorsunuz. Böyle bir durumda, öğretmen olarak şunu bekliyoruz: Eğitimde daha çok söz hakkı. Yapılan değişiklikte ve yapılacak değişiklikte hepsinde söz hakkı tanımlanırsa öğretmenler daha etkili olabilir. (K8)

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engellerin etki boyutunda karşılaşılan engelleri dört başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin önünde etki alt boyutunda katılımcılar tarafından algılanan engeller aşağıda yer verilen Şekil 4.4’te görülmektedir.

Şekil 4. 4 Etki Alt Boyutunda Katılımcılar Tarafından Algılanan Engeller



Öğretmenlerin psikolojik olarak güçlendirilmeleri önündeki etki alt boyutu ile ilgili engeller ve çözüm önerileri aşağıda detaylı olarak ele alınmıştır.

4.4.1 Öğretmenlerin Fikirlerinin Önemszenmemesi

Katılımcılara göre öğretmenler, fikirlerinin önemsenmediğini düşündüklerinde kendilerinin kurumda etkisiz olduklarını ve değersiz olduklarını da düşünmektedir. Karar alırken öğretmenlerin fikirlerini önemsemeyen kimi zaman Millî Eğitim Bakanlığı, kimi zaman il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri, kimi zaman da okul ve kurum yöneticileridir. Katılımcıların öğretmenlerin fikirlerinin önemsenmediği algısına sahip olduğu bu birimler ile ilgili aşağıda ayrıntılı bir şekilde bilgi verilmiştir.

4.4.1.1 Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığına ulaşamaması

Katılımcılara göre Millî Eğitim Bakanlığında kimi zaman öğretmenlerin çok tepkisini çeken kararlar alınmaktadır. Bazı kararlar uygulanması esnasında öğretmenlerin hoşnutsuzluğunu artırmakta ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz ardı etmekte olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bakanlığın öğretmenler arasında farklı uygulamalarda bulunması, katılımcılarda adaletin geri plana itildiği izlenimi oluşturmaktadır. Aşağıda görüşlerine yer verilen K1 kodlu katılımcıya göre Millî Eğitim Bakanlığında bu

adaletsizlikler ve hoşnutsuzluk yaratan durumlar ile ilgili değişiklik bekleyen öğretmenler, bekledikleri değişiklikler yapılmayıp, görmezden gelindiklerini düşünmektedir.

Kendi branşım için söylüyorum. Biz okul öncesi öğretmeni olarak senelerdir imzalar topluyoruz, dilekçeler veriyoruz; niye okul öncesinde hatta sınıf öğretmenlerini de buna dâhil edebiliriz, ikimizde de böyle bir haksızlık olduğunu düşünüyorum. Okul öncesinde ve sınıf öğretmenlerinde zorunlu derse girme süresi 18 saat, branş öğretmenlerinin 15 saat birincisi bu baştan haksızlık. İkincisi de biz okul öncesi öğretmeni olarak herkes teneffüs yapıyor ama bizim yaş grubu teneffüse uygun olmayabilir. Bunu anlayabiliyorum ama neden ders saatimiz herkesinki gibi 40 dakika değil 50 dakika. Bu ne demek ben 300 dakika boyunca derse gireceğim. Başka bir öğretmen 240 dakika boyunca derse girecek ama biz aynı parayı alacağız, aynı şekilde değerlendireceğiz... Bunun için bakanlığa defalarca gidildi, gelindi, dilekçeler verildi. Ama bu şu an sadece hastalık sebebiyle eşitlendi. O yüzden bakanlık seviyesinde karar mekanizmasında çok bir etkimiz olduğunu düşünüyorum açıkçası (K1).

Katılımcılar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından taleplerinin göz ardı edilmesinin yanı sıra taleplerinin bakanlığa ulaşıp ulaşmadığı konusunda dahi bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmektedir. Katılımcılar, fikirlerinin bakanlık seviyesine ulaşmadığını, ulaşsa bile dikkate alınmadığını düşünmektedir. Katılımcılar en azından fikirlerinin bakanlıkta ilgili birimlere ulaşıp, sonucu hakkında olumlu ya da olumsuz bir dönüş yapılmasını beklemektedir. Fakat fikirlerinin dikkate alınmadığı düşüncesinde olan katılımcılar olumsuz duygular yaşadıklarını ile getirmişlerdir. K8 kodlu katılımcının bu durum ile ilgili görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Hocam bir milyon öğretmen bir milyon fikre, bakanlığa önerilerimi yazdım. Zümreler gibi hiçbir şekilde dönüş yok. Fikirleriniz hiçbir şekilde değer görmüyor. Karşıdan bir cevap verilmesini geçtim okunduğuna dair bir ibare bile yok. Okundu mu okunmadı mı bilmiyorum. Öğretmen o zaman ne diyor? Çıkar ver prosedür bu. Yapılan uygulamalarda öğretmenlerin ümidini kırıyor şevkini kuruyor meslekten soğutuyor öğretmen de bir çeşit rutine biniyor. Öğretmen de sabah kalkıp işe gidip, işini yapıp eve geri dönen kişiler haline geliyor. (K8)

Katılımcıların bazıları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından fikirlerinin alınması durumuna bile şüpheyle yaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Fikirlerinin alınsa dahi formaliteden alınacağı, fikirlerinin yine de gerekli saygıyı ve değeri görmeyeceğini düşünmektedirler. Aşağıda görüşleri yer alan K9 kodlu katılımcı öğretmenlerin fikirlerinin alınması ve daha sonrasında da fikirleri ile ilgili kendilerine dönüt verilmesi yoluyla fikirlerinin formalite icabı alınmayıp değer gördüğünden emin olmak istemektedir. Katılımcılara göre öğretmenlerin kendilerini bakanlık düzeyinde etkili hissetmesi için öğretmenlerin fikirlerinin alınması ve taleplerinin bakanlığa ulaştırılabilmesi sonrasında da öğretmene dönüt verilmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığında mevcut düzende öğretmenler katılımcılara göre etkili olamamaktadır.

Her konuda fikirlerimizin alınması gerektiğini düşünmüyorum ama bizim öğretmenlerin daha fazla görüşlerinin alınması, fikirlerine saygı duyulması gerektiğini düşünüyorum. Bu yapılsa bile korkuyorum aslında. Çünkü bakanlığımızda yapılmış olmak için yapılan bir sürü iş var. Bize de fikirlerimiz sorulduğunda sorulmuş olmak için sorulmamalı değerlendirilmeli de kişiye dönüt de verilmeli. (K9)

Aşağıda K6 kodlu katılımcının bakanlık seviyesinde öğretmenlerin etkili hale getirilmesi için önerisine yer verilmiştir. Katılımcıya göre bakanlıkta yerinde gözlem, araştırma ve fikir alışverişi için birimler oluşturulmalıdır. Bu birimler illere gidip öğretmenleri, sistemi, imkânları, problemleri yerinde araştırıp inceleyip rapor olarak bakanlığa sunmalıdır. Oluşturulan raporlar eşliğinde gerekli adımlar planlanıp uygulamaya konulmalıdır. Bu yolla tüm öğretmenlerin etkili olması hedeflenmektedir.

Öğretmenlerin hepsinin bakana ulaşabilmesi gibi bir sistem olamaz zaten. Bakanlık içinde bir birim kurup, görevli personeller illere gönderip, illerde bir çalıştay yapılabilir. 10 tane eleman gönder, Afyon'a denetlemek için değil tabi ki. Gelsin o ilin ortamını araştırın. Gelsin okulları, gelsin sistemi araştırın. Sıkıntılar neler araştırılıp bu şekilde yukarıya iletilmesi, bu bilgiler eşliğinde bakanlıkta istişare edilip bir şeyler yapılması lazım. Ama bizim bakanlık genelde denetlemek için gönderiyor, burada niye bu yok şuraya eksik şeklinde bunlarda huzur bozan şeyler çünkü. (K6).

Katılımcıya göre bütün öğretmenlerin bakanlığa öneri sunması mümkün değildir. Yukarıda bahsedilen ekip öğretmenlerin önerilerini rapor olarak bakanlığa sunacağı öğretmenlerin etki seviyeleri artacaktır. Fakat katılımcı Millî Eğitim Bakanlığından illere gönderilen ekiplerin sadece açık aramak için geldiği ve geldiklerinde huzursuzluk meydana getirdikleri algısına sahiptir.

4.4.1.2 Öğretmenlerin fikirlerinin il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri seviyesinde dikkate alınmaması

Araştırma verileri öğretmenlerin fikirlerinin dikkate alınmamasının, sadece bakanlık seviyesinde değil ilçe ve il millî eğitim müdürlükleri seviyesinde de yaşanabildiğini göstermektedir. Öğretmenlere çalıştıkları kurum müdürlüklerinden sonra en yakın olan kişiler il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görev yapmaktadır. Katılımcılara göre il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından yerel düzeyde yapılacak etkinlikler ve projelerde öğretmenlerin görüşleri alınmamakta ve fikirlerine saygı duyulmamaktadır.

Okulumuz dışında karar alma mekanizmasında pek de bir işe yaradığımızı düşünmüyorum açıkçası. İlçe kendi kendine bir kararı alıyor. Sonra size resmî yazıyla bunu bildiriyor. Sonra siz, buna eğer uyulması zorunluysa mecburen yapıyorsunuz. Zorunlu değilse ve katılmıyorsanız bu fikri yapmıyorsunuz. Ama kimler tarafından üretiliyor, ne ara çalışılıyor, hiçbir bilginiz olmuyor. Nerelerden geçmişte yapılmış, bilmiyorsunuz. (K1)

Yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcı okul da karar alma mekanizmasına dâhil olsalar dahi okul dışında olan kurumlarda etkili olmadığını düşünmektedir.

Fikirlerinin değer görmediği algısına sahip olan katılımcı kendilerine sadece planlanan faaliyetleri uygulama aşamasında bilgi verildiğini ifade etmiştir. Uygulama aşaması haricinde faaliyetler ile hiçbir bağlantısı olmayan katılımcının faaliyeti yeterince benimseyememesi ve kendini etkisiz hissetmesi doğal bir sonuç olarak görülebilir.

4.4.1.3 Öğretmenlerin fikirlerinin okul/kurum müdürleri tarafından dikkate alınmaması

Katılımcıların kendilerini en etkili hissettiği kısım genel itibariyle, çalıştıkları kurumlardır. Fakat K10 kodlu aşağıda görüşleri yer alan katılımcıya göre öğretmenler çalıştıkları kurumlarda okul yöneticilerinin kimi zaman fikirlerini almamaları ve fikirlerine saygı duymamaları sonucunda, kendilerini etkisiz bireyler olarak hissedebilmektedir. Katılımcıya göre bazı yöneticilerde, yöneticilik makamına geldiği zaman bütün kararları kendisinin vermesi gerektiği, kurumda sorumluluk kendisine ait olduğu için, kurumda olan biten her şeyin kendi kontrolünde olması gerektiği düşüncesi mevcuttur. Katılımcıya göre bu tutum öğretmenleri etkisiz kılmaktadır.

Bazı müdür arkadaşlar, koltuğun sahibi benim, ben bunu diyorum, buna da uyacaksınız, diyor. Konuların çoğunda fikrimiz alınmadığı gibi bizimle alakalı konularda bile fikirlerimiz alınmıyor. Örneğin okula beden eğitimi ile ilgili malzeme alınacak ama okul idaresi, hocam ben sana şu kadar top aldım, bu kadar topla idare edeceksin, şeklinde yaklaşıyor ama sormuyor bu kadar top yeter mi, bu kadar toplar ne kadar idare edebiliriz. (K10)

K5 kodlu sınıf öğretmeni katılımcı yöneticilerin yukarıda belirtilen otoriter tutum sergilenmesi ile ilgili olarak “Doğuda çalıştığım kurumlarda, üç kurumda çalıştım doğuda. İkisinde iki idarecim de meslekte yeniydi ve görevlerini, ne yapmaları gerektiğini tam olarak bilmediği için mi bilmiyorum, biraz bizi yok sayıyorlardı. Bize ve fikirlerimize gereken önemi vermiyorlardı. Kendilerini kanıtlama çabası içerisindeydiler” şekline görüş bildirmiştir. Katılımcıya göre yöneticilerin otoriter tutum sergilenmesine, yöneticilerin mesleki tecrübelerinin az olmasının neden olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcı, yönetici olarak yetkinlik seviyelerinin düşük olmasının da otoriter tutuma neden olabileceğini düşünmektedir.

Kimi katılımcılara göre okul yöneticileri, kimi zaman yaş, tecrübe, yetkinlik gibi özellikleri bakımından diğer öğretmenlerden daha önde olan öğretmenleri, okulda alınan kararlara dâhil edip, diğer öğretmenleri fikirlerini yok sayabilmektedir. Aşağıda görüşlerine yer verilen K14 kodlu katılımcı çalıştığı okulda yaşlı ve tecrübeli öğretmenlerin söz sahibi olduğunu kendisi gibi genç öğretmenlerin ise sadece alınan kararları uygulaması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı kendisi gibi genç öğretmenlerin

de okulda alınacak kararlarda fikirlerinin alınıp değerlendirilmesi gerektiğini düşünse de değişeceğine olan inancı bulunmamaktadır.

Ama okula gelecek olursak, okulda bir iş bir uygulama yapılacağı zaman, okul idaresi seçtikleri belli başlı birkaç öğretmen, onlar karar verip uyguluyor. Ve bunun sorgulanmasını istemiyorlar. Bu şekilde örnek verelim, buraya şu saatte, şu uygulama yapılacak, başka sorgulama istemiyorlar. Okuldaki sistem şu anda yaşlı ve tecrübeli öğretmenlerin sözünün dinlenip genç öğretmenlerin söz sahibi olmaması ve verilen kararları uygulaması yönünde. Bu uygulamanın genç öğretmenlerinin dinlenmesi şeklinde değiştirilmesi gerekiyor. Ama bunun değişeceğini düşünmüyorum. (K14)

Okul öncesi öğretmenleri özelinde öğretmenlerin etkili hissetmeleri önünde var olan bir engel olarak okul öncesi öğretmeni bir katılımcı “Maalesef bazı ilkokul, ortaokul ve meslek liselerinin bünyesindeki okul öncesi kurumlarında, sınıflarında bu ilgi ve alaka yeterince yok. Okul öncesi öğretmenleri toplantılara bile çağırılmaz. Resmî yazılar en son duyurulur.” (K4) diyerek bazı ilkokul, ortaokul ve liselerin bünyesinde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin, okul yöneticileri tarafından görmezden gelindiğini ifade etmiştir. Görmezden gelinen okul öncesi öğretmenleri, fikirlerinin dikkate alınması gereken toplantılarda dahi fikirlerinin alınmadığı düşüncesi dikkat çekmektedir.

4.4.2 Kararlardan Etkilenenlere Karar Sürecine Katılma Olanığı Tanınmaması

Millî Eğitim Bakanlığında karar alma mekanizması dikey bir şekilde olup yukarıdan aşağıya şeklinde işlemektedir. Kararlar bakanlık seviyesinde alınıp resmî yazılar yoluyla alt birimlere kararların nasıl uygulanacağı bildirilmektedir. Katılımcılara göre kararlar alınırken, öğretmenlerin ve okulların durumları ihmal edilebilmektedir. Kararların uygulanması esnasında yeterlilikleri hazır bulunuşlukları beklenen seviyede olmadığı için ve yerel imkânların yetersiz olması nedeniyle öğretmenlerde bu durumun hoşnutsuzluk meydana getirebildiği düşünülmektedir.

Okul idaresi genellikle böyle böyle yapacağız, ilçeden böyle bir yazı geldi, bunu yapmamız gerekiyor, şeklinde tepeden inme söylemler var. Çünkü onlara da tepeden inmiş. Biz yarına kadar bu ekibi kurmalıyız, şunu şunu yapmalıyız. Bu kişinin hazırlığı var mı, bu kişinin yetkinliği var mı, bu nereden çıktı, ne oldu bir anda gibi, bir durumla karşılaşıyoruz. İtiraz ettiğin zaman idarecide haklı yukarıdan istiyorlar diyor. Tamam, ben sizi haklı buluyorum ama bunu da tepeden biri istiyor. Tepedekine söylediğin zaman da benim de tepedeki benden istiyor diyor. Tepeden inme kararlarımız var. Mesela ya ilkyardım ekibi kurarız ama hep kâğıt üzerinde kurarız. Adamın belgesi, sertifikası var mı, önemli değil. Kâğıt üzerinde olsun. Çünkü tepeden inme bir emirdir. (K8)

Yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcıya göre bakanlık seviyesinde alınan kararlarda astların görüşünün alınmaması sonucunda yapılan işler sadece evrak üzerinde yapılmaktadır ve uygulamaya geçirilmemektedir. Katılımcıya göre bu duruma astların alınan karara hazırlıksız olması veya yetersiz olması gibi imkânsızlıklar neden

olmaktadır. Katılımcıya göre tabana inmeden, gerekli hazırlıklar yapılmadan alınan kararlar uygulanmak yerine sadece evrak üzerinde hayata geçmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı aldığı kararlarda tüm okullarda aynı uygulamayı beklemektedir. Fakat bakanlığa bağlı bulunan okullar fiziki imkânlar, öğrenci seviyeleri, öğretmen ve veli profilleri ile farklılık göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğunda Millî Eğitim Bakanlığında alınan kararlarda bu farklılıkların ihmal edilmesinin öğretmenlerin kendilerini etkili hissetmesi önünde engel teşkil ettiği algısı mevcuttur.

Okul yapsın. Şartları uygun mu, dersleri uygun mu, sınıfı uygun mu, bunu soran yok. Aslında sorarak karar alsalar, bir anket yapsalar ya da fikir alsalar daha güzel olur. Kararlar hep tepeden inme oluyor. Tepedekiler de karar alırken kırsal kesimdekileri hiç düşünmüyorlar. En basitinden uzaktan eğitimde çok sorun yaşamadık mı okullarda internet yok uzaktan eğitim yapıyoruz. (K15)

Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcının görüşüne göre, Millî Eğitim Bakanlığında kararlar alınırken tabana inilmemesi nedeniyle, uygulamada beklenen etki oluşmamaktadır. Bu yüzden de aynı konu ile ilgili farklı kararlar alınarak tekrar uygulamaya konulmaya çalışıldığı düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığında çok sık sistem değişikliği yaşanıldığı algısına sahip olan katılımcılar bu durumu karar alınırken kendilerinin fikirlerinin alınmamasına bağlamakta, kendilerini etkisiz hissetmelerine sebep olduğunu düşünmektedirler.

Okula başlama yaşı, 60 aylık başlattık, olmadı. Dedik 66 aylık başlattık, olmadı. Dedik 72'ye çektik, şurası şöyle, burası böyle ama aşağıdaki öğretmene bir kere sormadık. Çağırıp çocuğu ilkokula başlayacak 6 tane 1. sınıf öğretmenini, çağırsaydık; Çocuğun şu an 60 aylık okula gönderir misin? Deseydik altısı da derdi ki: Hayır benim çocuğumun oyun çağı, derdi. Ama bize hiç sorulmadı. Geldiler, 60 aylıklar okula alınacak dediler. Birkaç sene geçti hemen vazgeçildi. Niye? Çünkü tartışılmadı, sorulmadı. Bu sene hatırlıyorum, 60 aylıkları okula başlayacağız. Sınıf öğretmenleri çok büyük zorluklar yaşadılar. (K8)

Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı Millî Eğitim Bakanlığının karar alma mekanizmasında yer alan personellerin saha deneyimlerinin yeterli olmadığı algısına sahiptir. Katılımcı karar alma mekanizmasında tüm kademe ve branşlardan, tüm bölgelerden öğretmenlerin temsil edilmesi gerektiği düşüncesindedir. Bu sayede Millî Eğitim Bakanlığı karar alırken tabana inerek tüm kesimlerin fikirlerini alabilecektir.

Millî Eğitim Bakanlığının içinde gerçekten bir kurul olsun, birleştirilmiş sınıftan öğretmen de olsun, ilkokul öğretmeni de olsun, ortaokul öğretmeni de olsun, lise öğretmeni de olsun, bunun için köyde, merkezi yerde, orta kesimin olduğu yerde de olsun, bir kurul olsun ve memleketin çeşitli yerlerinden öğretmenler gelsin. Değişiklik yapılacağı da yenilik yapılacağı da orada tartışılsın ve kararlar orada oybirliğiyle alınsın. Yani kurulun içine bakıyorum belki de hiç öğretmenlik yapmamış insanlar var. Millî Eğitim Bakanlığında sadece üniversite hocalığı yapmış veya başka kurumlarda özel kurumlarda çalışmış ama A köyündeki penceresi tenekeden yapılmış okulu hiç görmemiş veya köy yerini hiç görmemiş, hayatımda hiç tezek yakmamış insanlar var. 2002 yılında ben Kars'ta çalışırken okulun elektriği yoktu. Okulun elektriği yoktu. Kim bilir o

yüzden burada alt tabanında işe dâhil edilmesi lazım. Orada olması lazım. Karar alma anında en azından fikrini dile getirmesi lazım. (K8)

Araştırma verilerine göre Millî Eğitim Bakanlığının karar alma mekanizmasının bir benzerine il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde de rastlanabilmektedir. Kimi katılımcılara göre il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri de kararlar alırken yukarıdan aşağıya bir tutum sergileyebilmektedir. Katılımcılara göre yerel olarak uygulanacak faaliyetlerle ilgili kararlarda öğretmenlerin fikirleri alınmamaktadır. K2 kodlu katılımcı öğretmenlerin kararlara ortak edilmeyerek sadece alınan kararların uygulanması sonucunda başarısızlık yaşandığını belirtmiştir.

Geçen sene şey oldu burada. Okul öncesi öğrencilerine dini eğitim verilmesi konusunda ilçe millî eğitim bizi çağırdı. İşte dediler dini eğitim vereceğiz. Şu günler olacak falan. Hiç bize soru falan sorulmadı. Hani pedagojik açıdan uygun mu, bunu bile sormadılar. Haftanın 5 günü boyunca hatta bazı müdürler dedi ki 3 saat falan kalsın dediler. 3 saat haftada 5 gün böyle bir şey mümkün mü? Bize sormadan kendi kafalarına göre kurs verdiler. Nitekim o hoca bir saat kurs yaptı, bazen yapmadı. Çünkü çocuklar durmaz hocam, durmuyor. Biraz daha böyle soyut bir konu, çocukların ilgisini çekmiyor. Yaş grubu olarak çocuklar o bilişsel düzeyde değiller. Çocuklar daha soyut işlemler döneminde değil ki, çocuklar onu kavrayabilecek düzeyde değil ki. (K2)

Katılımcıların çoğunluğunun değindiği bir diğer konu da okul yöneticilerinin öğretmenlerin kendilerini etkili hissetmelerinde etkili olmalarıdır. Araştırma verileri kimi okul yöneticilerinin okulda alınan kararlarda öğretmenlerin fikirlerini almadığı, öğretmenlere kendi aldığı kararları uygulamaları yönünde emir verdiğini göstermektedir. Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcılara göre kararlar alınırken öğretmenlerin fikirleri sorulduğunda da alınacak karar değişmemekte, okul yöneticilerinin fikirlerini diğer öğretmenler desteklemek mecburiyetinde bırakılmaktadır. Yani öğretmenlerin fikirleri etki altında bırakılmaktadır.

Anlattığım koordinatörlük paylaşımı konusunda toplantı yapıldı. Toplantıda herkesin fikirleri soruldu. Herkes fikirlerini söyledi. Okul idaresi beklentisini açıkladı. Bu beklentiye göre bir oylama yapıldı ve açıklanan beklenti yönünde karar alındı. (K14)

Daha önce çalıştığım okullarda, kararlar bize sadece tebliğ edilip, şöyle şöyle olacak deniliyordu. Bize kararımızın sorulmuyordu. Düşüncelerimiz çok fazla önemsenmiyordu. Ama şu andaki okulda biraz daha farklı bir durumdayız. Yine bizim fikirlerimiz kararları pek fazla etkilemiyor ama düşüncelerimiz soruluyor, yapılacaklar nasıl daha iyi yapılabilir diye bir tartışma ortamı oluyor. (K5)

Katılımcıların bir kısmı kararların yukarıdan aşağıya alınmasının okul yöneticilerini de zor durumda bırakabildiğini düşünmektedir. Aşağıda görüşleri yer alan katılımcıya göre üst merciler tarafından alınan kararın, yönetici olduğu kurumda uygulanma imkânı olmayan yöneticiler, eğitim için ayırması gereken zamanın önemli bir kısmını yukarıdan alınan kararlar için ayırmaktadır. Katılımcıya göre üst merciler

tarafından alınan kararlar öğretmenler tarafından uygulanması gerekiyorsa, öğretmen ile okul yöneticileri arasında problemlere neden olabilmektedir. Yöneticiler yukarıdan gelen emirleri öğretmenlerin uygulaması için baskı yaptıklarında da kurumdaki işleyiş bozulmaktadır.

Öğretmenin derse, öğrenciye ayıracağı vaktinin bir kısmını evraka, projelere ve prosedür işlerine ayrılmasına sebep oluyor. Bu da idare ile bazen öğretmenin arasını açıyor. Sorunlar yaratıyor. Çünkü idare projede görevlendirilecek öğretmen bulamıyor. İdareci orada bir baskıya kalkıyor. Öğretmen ben yapmayacağım diyor. (K8)

Yukarıda belirtilen durum ile ilgili katılımcı aşağıya çıkarılan öneriyi geliştirmiştir. Katılımcı önerisini, “Bunlar, Millî Eğitim Bakanlığı içinde yapılacak bir yönetmelik değişikliği ile daha rahat bir hale getirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı yaptığı projelerde öğretmenleri teşvik edici olursa, bu konuda okul müdürlerine baskı ve zorlama yerine daha rahat hale getirilirse, hem idare rahatlayacak hem öğretmen rahatlayacak” (K8) şeklinde ifade etmiştir. Bu öneriye göre, Millî Eğitim Bakanlığı aldığı kararlarda öğretmenleri ve okul yöneticilerini zorlamak yerine teşvikler ile uygulamaları öğretmenlere daha cazip hale getirmelidir. Bu sayede okuldaki huzur ortamına ve öğretmenler ile okul yönetimi arasındaki uyuma da katkı sağlanabilir.

4.4.3 Zümre Öğretmenler Kurulları ile İlgili Engeller

Katılımcıların tamamı öğretmenlerin karar alıp etkili hissetmeleri üzerinde zümre öğretmenler kurulları önemli bir yeri olduğunu ifade etmektedir. Zümre öğretmenler kurulları, okulda aynı sınıf veya aynı dersleri okutan branş öğretmenlerinden oluşan, eğitim ve öğretimin planlandığı, ortak kararların alındığı bir kuruldur. Zümre öğretmenler kurullarında aynı zümrede olan öğretmenlerin tamamının görüşlerinin alınması ve alınacak kararlarda etkisi olması beklenmektedir. Zümre öğretmenler kurulu ile ilgili engeller aşağıda başlıklar altında verilmiştir.

4.4.3.1 Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının zaman kaybı olarak görülmesi

Katılımcıların büyük bir kısmına göre zümre öğretmenler kurullarına öğretmenler tarafından gereken ehemmiyetin verilmemesinden, gereksiz ve zaman kaybı olarak görülmesinden dolayı, zümre öğretmen kurulu toplantıları kâğıt üzerinde kalmaktan öte gidememektedir. Katılımcılara göre formalite icabı yapılan toplantılarda gündem maddeleri neredeyse hiç değişmemekte, toplantılarda söylenen sözler bile aynı

kalmaktadır. Kimi zaman da toplantı dahi yapılmayıp, hazır bulunan toplantı metinleri imzalanmaktadır.

İlçe zümresinde sesinizin ilçeye, ile, hatta bakanla gidebildiği noktada öğretmenlerin, o noktada biraz kendimizi suçlayacağım. Biz de biraz şey var hocam. Yarım saat oldu hadi çıkalım mı hocam, öbür sınıftakiler çıkmış, biz de çıkalım mı, öğretmenler çıkmışlar, zümreyi bitirmişler, biz çok geç kaldık. Bizim orada amacımız ne, bizim amacımız toplanıp o kararları görüşmek, daha doğrusu gündem maddelerini görüşmek, bunlara kararlar alıp bir şekilde uygulamaya çalışmak, kararlarımızı bildirmek yani. Şimdi bu kafada insanları olunca zaten işlemiyor. (K1)

18-19 yıllık meslek hayatımda genellikle gündem klasiktir. Gündem hiç değişmez. İstedığınız bütün okulları gezin, gündem maddelerinin yüzde doksanı aynıdır, sıralaması değişir veya içeriğinde birkaç değişik madde vardır veya okul türüne göre değişir. Standarda binmiş kalıplaşmış maddeler vardır. Toplantılarda da genelde söylenecekler hep aynıdır. (K8)

Yukarıda görüşlerine yer verilen katılımcılar öğretmenler arasında zümre öğretmenler kurulu toplantılarına önem verilmediğine dikkat çekmiştir. Bu durumda zümre öğretmenler kurulları tarafından hazırlanan toplantı tutanaklarının ve alınan kararların üst kurumlar tarafından değerlendirmeye alınmamasının etkili olduğu katılımcılar tarafından düşünülmektedir. Bu durum bir sonraki başlıkta ele alınmıştır.

4.4.3.2 Zümre tutanaklarının üst kademeler tarafından değerlendirmeye alınmaması

Bazı katılımcılara göre zümre öğretmenler kurullarına gereken önemin verilmemesinin nedeni, zümre öğretmenler kurullarında alınan kararların olması gerektiği gibi üst merciler tarafından değerlendirilip etkili olmamasıdır. Katılımcılar, fikirleri il düzeyinde yapılan zümre öğretmenler kurulu toplantısına kadar ulaşırsa dahi, il düzeyinde yapılan toplantıdan daha ileriye gitmediği görüşüne sahiptir. Katılımcılara göre ilde yapılan toplantıda alınan kararlar ile bakanlığa her şey yolunda olduğu algısı oluşturmaya çalışıldığı düşünülmektedir. Ayrıca katılımcılara göre bakanlık tarafından öğretmenlere zümre kurul toplantılarında alınan kararlar ile ilgili herhangi bir dönüş yapılmaması da öğretmenlerin etkili hissetmeleri önünde engel görevi görmektedir.

Bunun için çok eleştirdik ama şu yapılabilir mi diye hiç düşünmedik hocam. Zümrelerde ve toplantılarda sürekli kararlar alıp yazıya döküyoruz ama okunmayacağını bile bile yazıya döküyoruz. Bakanlık tarafından öğretmenlerin talepleri ve istekleri dinlenmeli. (K3)

Okulda ve ilçede yapılan toplantılarda fikirlerimiz alınıyor, kararlar yazılıyor ama bu il ve bakanlık seviyesine çıktığında, bu alınan kararların etkili olduğunu düşünmüyorum, açıkçası. Bir bakanlığa gidip de Afyon'da böyle bir sıkıntı varmış, nasıl olur falan dediklerine inanmıyorum, zannetmiyorum. Oraya hep iyi şeyler gidiyor gibi geliyor, bana. Karar mekanizmasında zincir bir yerde kopuyor. Bence bu yerde il millî eğitim. Çünkü il dışarıya, bakanlığa bizde böyle sıkıntı var, bunun değişmesi lazım diye gidildiğini düşünmüyorum. İlde sanki hiç sıkıntı yokmuş gibi bir ortam yaratılıp, bakanlığa o şekilde bildiriliyor. (K6)

Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin zümre öğretmenler kurullarında alınan kararlarının dijital olarak saklanması, incelenmesi ve dönüt sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Bu durumda öğretmenlerin, zümre öğretmen kurullarının üst merciler tarafından incelendiğini bilecekleri için zümre öğretmenler kurulu toplantılarına gereken önemi vereceklerini düşünmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının karar almada en etkin yeri, bence zümre öğretmenler kurulu olmalı. Ama bizde biliyorsunuz, zümreler 5 dakika 10 dakika sürer. Çünkü bir kişi başkan seçilir, sonuçları yazar, o zümrede tartışılacak konularla ilgili klasik gündem maddeleri indirir, sonuçları yazar, götürür teslim eder. O da orada dosyada kalır. Millî Eğitim Bakanlığının gerçekten Talim Terbiye Kurulunun içindeki o zümreleri gerçekten adam akıllı yapılsa ve Millî Eğitim Bakanlığı da bu zümreleri gerçekten dijital bir ortamda gerçekten incelese, kendi kitaplarının ne kadar öğretmen tarafından eleştiri aldığı, ne kadar öğretmenin müfredatı eleştirdiğini, ne kadar öğretmenin bu durumlardan memnun olduğunu ya da memnun olmadığını o zümrelerde zaten görecektik. Ama yukarı taraf bu duruma hiç ilgi göstermediği için, alt taraf da bunu bildiği için, zaten yukarıya çok olumlu değişiklik yapacak bir fikir gitmiyor. Zümreler çok çabuk bitiyor. Öğretmenler kurulu bir bitsin de gidelim mantığına dönüşüyor. Millî Eğitim Bakanlığı buna, bu işe bir önem verirse, onları okuduğunu, sonuçları hakkında geribildirim yaptığını ya da o zümre ile iletişime geçip zümrenizi okuduk, çok beğendik, şurada şöyle bir eleştiride buldunuz, o eleştiriyi neye binaen yaptınız, dediğiniz anda tabii ki herkes daha çok dikkat etmeye, söylediği lafın altını doldurmaya, daha çok dikkat edecek. Bu da millî eğitim politikasını daha da çok geliştirecek. (K8)

Katılımcıya göre öğretmenler zümrelerin bakanlık seviyesinde incelenmediğini bildikleri için zümre öğretmenler kurullarına önem vermemektedir. Zümre kurullarına gereken önemin verilmesi için katılımcıya göre, zümrelerin bakanlıkta ilgili birimler tarafından incelenip öğretmene dönüt sağlanması şarttır. Zümrelere gereken ehemmiyet verildiği takdirde öğretmenler kendilerini daha etkili hissedebileceklerdir.

4.4.3.3 Öğretmenlerin zümre öğretmenleri ile iletişim kurma konusunda isteksiz olmaları

Katılımcılar yerel düzeyde zümre öğretmenlerin iletişim kurmaları ve işbirliği içerisinde olmaları amacıyla kimi yerlerde zümre öğretmenler arasında sosyal medya grupları kurulduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre bu gruplar da öğretmenler tarafından gereken önemi görmemektedir. Grubun aktif olmaması katılımcıların beklentilerini boşa çıkarmaktadır. Yeni bir şeyler üretmek, aktif ve etkin olmak isteyen katılımcılar zümre sosyal medya gruplarında beklediklerini bulamadıklarında olumsuz etkilenmektedir.

O grup için, grup dönem dönem aktif oluyor. İhtiyaç halinde aktif oluyor. Onun haricinde çok aktif bir grup değil. Birkaç arkadaşımız da şöyle bir etkinlik havuzu oluşturursak diye bir fikir atmıştık gruba, biz çaldık, biz oynadık gibi oldu. Mesela hiç kimse oralı olmadı. Bilmiyorum insanlar biraz çalışmaya karşı tembeller galiba. (K1)

Burada da ilçe zümre whatsapp grubu var. Ama çok aktif değil. Kırk yılda biri bir şey sormak için yazarsa yazıyor, kimse de cevap bile vermiyor. Hatta en son birisi bir şey sordu. Kimse cevap vermemiştir, ben kendim yazdım. (K5)

Zümre öğretmenler kurulunun etkisiz olmasında, katılımcılara göre zümre öğretmenler kurulu toplantılarını ve zümre işbirliklerini gereksiz gören, isteksiz öğretmenlerin de payı vardır. Katılımcılara göre bu öğretmenler, zümre öğretmenler kurulunu öneminin farkında olan öğretmenlerin üzerinde kötü bir etki bırakmaktadır. K5 kodlu katılımcı “Zümreler belki de köyler kendi arasında, merkez kendi arasında yapabilir. Zümrelere katılım zorunlu olmamalı belki de. Çünkü gönülsüz bir şekilde gelen insan, gönüllü katılan arkadaşları da olumsuz etkiliyorlar. İstemiyorlarsa katılmasınlar” (K5) şeklinde bir öneri geliştirmiştir. Katılımcıya göre zümre kurullarının gönüllülük esasına göre yapılması halinde zümrelerde sadece istekli ve beklenti içerisinde olan öğretmenler olacaktır. Zümre öğretmenler kurullarına katılmak öğretmenlerin kendi tercihi olacağı için zümreler daha işlevsel hale gelecek, öğretmenler daha etkili hissedecektir.

4.4.4 Mevzuattan Kaynaklanan Engeller

Katılımcıların özerklik algılarının düşük olmasının, etkililik algılarını da olumsuz etkilediğine ilişkin katılımcı algıları dikkat çekmektedir. Mevzuat, öğretmenlerin özerklik algılarında olduğu gibi kendilerini etkili hissetmelerine de engel olabilmektedir. Öğretmenler ve kurum yöneticileri, mevzuatta kendilerine emredilen hükümlerin aksine davranış sergilediklerinde suç işlemiş olmaktadır. Katılımcılara göre suç işlemekten çekinen öğretmenler sorumluluk almaktan kaçınabilmekte, suç işlemekten çekinen bir okul yöneticisi de kararlar alırken öğretmenlerin fikirlerini göz ardı edebilmektedir. Aşağıda görüşlerine yer verilen katılımcıya göre mevzuat hükümleri okul yöneticilerini öğretmenlerin fikirlerini alma konusunda sınırlandırarak öğretmenlerin etkili hissetmelerini önünde engel görevi görmektedir.

Gayiresmî toplantılarda fikirlerimiz alınıp uygulanıyor ama resmî toplantılarda kâğıt üzerinde, neyse o. Okul idaresinin de burada eli kolu bağlı. Onları da sınırlandıran şeyler var. Belli bir çerçeve var onu uygulamak zorundalar, dışına çıkamıyorlar. Onlara verilen şeyler var, ona verilen şeyi uyguluyorlar, uygulamak da zorundalar. (K5)

Araştırma verilerine göre öğretmenler ve okul yöneticileri eğitim açısından faydalı gördükleri bir konuda dahi kararlar alırken öncelikli olarak mevzuatta bu konuya bakış açısını göz önüne almaktadır. Mevzuat hükümleri kesindir ve esnek değildir. Mevzuatta suç teşkil eden bir durumda öğretmenin niyeti göz ardı edilmekte, sadece

eyleme odaklanılmaktadır. Aşağıda görüşleri yer alan katılımcı, alınacak kararın öğrenciler, veliler, öğretmenler vb. eğitim paydaşları açısından getireceği faydanın, mevzuat açısından bir anlam ifade etmediğini belirtmiştir. Katılımcıya göre mevzuat hükümleri alınacak kararlarda öğretmenin etkili olması önünde engel teşkil etmektedir.

Bu gündem maddesinin dışına çıkıldığı zaman, farklı bir şey söylendiği zaman, karşınıza yönetmelik ne diyor çıkıyor. Bunu mu yapsak, öğrenci için iyi mi olur, faydalı mı olurdu önce, bakalım yönetmelik ne diyor, karşınıza çıkıyor. Çocuk için iyi olur mudan önce yönetmelik ne diyor, veli için iyi olur mudan önce yönetmelik ne diyor, öğretmen için iyi olur mudan önce yönetmelik ne diyor, karşınıza çıkan şey bu. Bu yüzden alınan kararlarda yapılan toplantılarda herkes fikrini görüşünü dile getiriyor ama karşımıza çıkan şey bu, yönetmeliğe bir bakalım, kanuna bir bakalım, ne diyor. Bu mantık her yerde bizi tıkiyor. Yapabilir miyiz veya yapamaz mıyız, bir şey söylendiği zaman bunu kesin yapalım lafi direkt ağzımızdan çıkmıyor. Büyüklerimiz ne der, yönetmelik ne der, olur mu, olmaz mı, diye şey çıkıyor. (K8)

K8 kodlu katılımcı mevzuatın öğretmenlerin etkili hissetmesi önünde engel olmasını “Karar verme mekanizmasının önünde prosedürler duruyor. O prosedürler bizi pek hareket ettirmiyor. Aldığımız kararların bile küçülmesine sebep oluyor. İstedğimiz kararlardan çok yönetmeliğe, kanunlara uygun kararlar bulmaya çalışıyoruz. Söylemler bile o konuda değişiyor” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıya göre öğretmenler fikirlerini beyan edeceklerinde dahi fikirlerini uygulanabilmesi için mevzuata uydurmaya çalışmaktadır. Katılımcıya göre mevzuat öğretmenleri henüz fikir üretme aşamasındayken dahi kısıtlamaya başlamaktadır.

BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde tez çalışmasına ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilecektir.

5.1 Sonuç

Araştırmanın bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir.

5.1.1 Anlamlılık Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önündeki engeller nelerdir ve bu engellerin ortadan kaldırılması konusunda çözüm için neler yapılabilir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu araştırma ile öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önünde toplumun öğretmenlere olumsuz yaklaşımının katılımcılar tarafından engel olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar öğretmenlerin elinde yetki ve güç olmaması, toplum nazarında öğretmenlerin yatarak para kazandığı imajının var olması nedeniyle öğretmenlik itibarsız bir meslek haline geldiği algısına sahiptir. Okul öncesi öğretmeni olan katılımcılarda ve bazı sınıf öğretmeni katılımcılarda toplum tarafından okul öncesi öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine bebek bakıcısı gibi davranıldığı algısı mevcuttur. Katılımcılara göre toplumun öğretmene olumsuz yaklaşım sergilemesinde öğretmenlerin yetersiz, bilgisiz olması, umursamaz tavırlar sergilemesi, öğretmenliği sadece para kazanılan bir iş olarak görmesi, sosyal medyada ve gündelik hayatta öğretmenlik mesleğine yakışmayan hal, hareket ve davranışlar sergilemesinin de etkisi vardır.

Bu araştırma ile öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önünde katılımcıların sistemde var olan olumsuzlukları engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların tamamına göre öğretmenler bağlı oldukları kanunlar çerçevesinde çok rahat bir şekilde mesnetsiz şikâyetlere maruz kalabilmektedir. Öğretmenler asılsız şikâyetler karşısında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından savunulmadığı için şikâyet eden kişinin asılsız ithamda bulunduğu zaman ceza alacağı gibi bir çekincesi olmadığı düşünülmektedir. Eğitim sisteminin sınav odaklı yapısı ve eğitim sisteminin çok sık değişmesi anlamlılık alt boyutu önünde engel olarak algılanmaktadır. Katılımcılara göre eğitim sisteminin bir parçası olan müfettişler de

öğretmenlere karşı eleştirel, yıkıcı tavır ve söylemleri ile öğretmenleri duygusal olarak yıpratmaktadır. Can güvenliğinin sağlanamadığını düşünen bir katılımcı öğretmenlerin terör gibi can güvenliklerini tehdit eden durumlara karşı yeterince iyi korunamadığını, can güvenliği gibi temel bir ihtiyacın karşılanamadığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılara göre öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılamaları için aldıkları ücret diğer kamu görevlilerine göre adaletsiz şekilde daha azdır. Öğretmenlerden daha alt eğitim seviyesine sahip kamu personelleri öğretmenlerden daha fazla ücret aldığı algısı mevcuttur. Covid-19 döneminde ek ders ücreti kesilen bir katılımcıya göre öğretmenlerin aldıkları ek ders ücretleri de salgın hastalık gibi öğretmenin elinde olmayan nedenlerde dahi kesintiye uğramakta ve öğretmenler zor durumda bırakılmaktadır. Bazı katılımcılara göre eğitim sisteminde ayrıca ücretli öğretmenlik şeklinde isimlendirilen sistem öğretmenler arasında var olan adaletsizliği artırmaktadır. Katılımcılara göre ücretli öğretmenler okulda diğer öğretmenlerle aynı işi yaparak asgari ücret dolaylarında bir ücret almakta ve okulda ikinci sınıf insan muamelesi görmektedir. Okul öncesi öğretmeni katılımcılar özelinde okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması ve okul öncesi eğitime yeterince bütçe ayrılmaması okul öncesi öğretmenlerin anlam algıları üzerinde olumsuz etkiye sahiptir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önünde okul/kurum yöneticilerinin öğretmenlere olumsuz yaklaşımları ve kurumda var olan olumsuz etkilerinin katılımcılar tarafından engel olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin sahip oldukları iletişim yeteneklerinin yetersiz olarak algılandıklarında katılımcılar huzursuz olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre yöneticilerin liyakat esaslarına göre göreve gelmemeleri öğretmenlerin saygısını kazanmalarını engellemektedir. Katılımcılarda yöneticilerin öğretmenlerin başarılarını görmemeleri ve öğretmenleri takdir etmemeleri sonucunda öğretmenlerin motivasyonunu düşüğü algısı mevcuttur. Bir katılımcı yöneticilerin kendisini olumsuz davranışlarda bulunmaya teşvik etmesinin kendisini vicdanen rahatsız ettiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bazıları kendilerine öğretmenlikle bağdaşmayan ek görevler vermeleri durumunda rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılarda yöneticiler okul/kurumda belirli bir grup öğretmeni diğerlerinden daha ön plana çıkarma gibi adaletsiz uygulamalar gerçekleştirdiklerinde okul/kurumda var olan huzur ve mutluluğa zarar verdiği algısı mevcuttur. Okul öncesi öğretmeni olan katılımcılarda yöneticilerin okul öncesi eğitimi gereksiz gördükleri algısının ve beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıda beden eğitimi dersinin sınavlarda ölçülmediği için yöneticiler tarafından geri

plana atıldığı algısının, bu katılımcıların anlam algısını olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Bu araştırma ile katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önünde velilerin öğretmenlere olumsuz yaklaşımlarının engel olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bir kısmına göre veliler sadece öğrencilerin sözünü dinleyerek taraflı hareket etmektedir. Öğrenciler ile ilgilenmemekte, eğitim faaliyetlerini takip etmemektedirler. Gelişen teknoloji ile bilgiye kolay bir şekilde ulaşan velilerin, katılımcıların işlerine müdahale ettikleri ifade edilmiştir. Katılımcıların bazılarında velilerin, öğretmenlerin dinlenmeleri ve kendilerine zaman ayırmaları gereken zamanlarda da eğitim işleriyle uğraşmalarını isteyip öğretmenlerin ihtiyaçlarına saygı göstermedikleri algısı mevcuttur. Okul öncesi öğretmeni olan katılımcılarda velilerin okul öncesi eğitim için okul/kurumlara aylık ücret ödemeleri nedeniyle öğretmenler üzerinde hakları oldukları inancına sahip olduklarına dair bir algı mevcuttur.

Bu araştırma ile katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önünde öğrencilerin öğretmenlere karşı olumsuz yaklaşımlarının engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğretmenden beklenti içerisinde olmadıklarında katılımcılarca derslerine de ilgileri olmadıkları algılanmaktadır. Katılımcılara göre disiplin sorunu olan öğrenciler ders işlenişine engel olmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmeni olan katılımcı öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersini oyun olarak görüp dersine gereken önemi vermedikleri algısına sahiptir.

Bu araştırma ile bazı katılımcıların eğitimde var olarak algıladıkları siyasi unsurların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önünde engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Siyasi faaliyetler eğitim sisteminde yasak olmasına rağmen, katılımcılar tarafından siyasi unsurların yönetici görevlendirme sürecinde müdahalesinin yoğunlaştığı düşünülmektedir. Katılımcılara göre öğretmenler, liyakat yerine siyasi aktörler aracılığıyla yönetici konumuna getirilmektedir. Öğretmenlerin siyasi faaliyet yürütmeleri ve siyasi partiye üye olmaları yasaktır fakat öğretmenlerin açıklamasalar dahi siyasi görüşlerinin olduğu düşünülmektedir. Katılımcılara göre zıt görüşte olan öğretmenler arasında kutuplaşma meydana gelmesi sonucunda okul/kurumdaki ortamın huzuru bozulmaktadır. Katılımcılar tarafından siyasi aktörlerin, okul/kurumların iç işlerine karıştığı, öğretmenleri gayriresmî yollarla

cezalandırmaya çalışıldığı, suçlu öğretmenin ceza almasına engel olduğu gibi adil olmayan uygulamalara aracı oldukları şeklinde algıları mevcuttur.

Bu araştırma ile katılımcıların bir kısmının, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önünde bilişim teknolojilerinin gelişmesinin ortaya çıkardığı etkilerin engel olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre sosyal medyanın ortaya çıkması ile öğretmenler tepki çeken paylaşımlarda bulunmaya başlamıştır. Bilginin hızlı bir şekilde yayılması, katılımcılar göre öğretmenin yapacağı bir yanlıştın hızlı bir şekilde tüm ülkede ses getirmesi ihtimalinden ötürü öğretmenleri tedirgin etmektedir. Katılımcıların bazılarında, teknolojinin gelişmesi sayesinde velilerin birçok konuda bilinçlenmelerinden ötürü öğretmenlere daha fazla müdahalede bulunduğu algısı mevcuttur. Teknolojik gelişmeleri yeterince iyi takip edemeyen ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayamayan Millî Eğitim Bakanlığı katılımcılar tarafından tepki çekmektedir.

5.1.2 Yeterlilik Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önündeki engeller nelerdir ve bu engellerin ortadan kaldırılması konusunda çözüm için neler yapılabilir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu araştırma ile katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önünde engel olarak öğretmenlerin yetiştirilme ve adaylık sürecinin yetersiz olarak algılanması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar yetiştirme sürecinde üniversitede aldıkları eğitimin büyük bir çoğunluğunu teorik olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre öğretmenler öğrendikleri teorik bilgileri öğrenci karşısında nasıl kullanacağını bilmemektedir. Bu durum teori ile uygulama arasında kopukluğa neden olduğu algısına neden olmaktadır. Katılımcılar, öğretmenlerin göreve başlamadan önce yeterince uygulama yapmadıkları için göreve başladıkları ilk yıllarda zorlandıklarını ve ne yapacaklarını bilmediklerini düşünmektedir. Katılımcılarda üniversitede eğitim esnasında öğretmenlere anlatılan sınıflar, öğrenciler ve okul ile gerçek hayat arasında fark olduğu algısı mevcut olup bu algıdan dolayı öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmenlerin yetersiz hissettiği düşünülmektedir.

Bu araştırma ile bazı katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önünde öğretmenlerin göreve başladıktan sonra adaylık sürecinde yeterince iyi rehberlik edilmemesinin engel olduğu algısına sahip oldukları sonucuna

ulaşmıştır. Katılımcılara göre öğretmenler göreve başladıkları ilk yıl aday öğretmen olarak görev yapmaktayken kendisine rehberlik yapması gereken danışman öğretmenin farklı branştan olmaktadır ve bazı katılımcılar öğretmene yeterli rehberlik yapılmadığını ifade etmiştir. Katılımcılarda adaylık sürecinde aynı zamanda fiili olarak göreve de başlayıp derslere girmelerinden ötürü öğretmenliği uygulama esnasında öğrendikleri algısı mevcuttur.

Bu araştırma ile katılımcıların, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önünde hizmet içi eğitim faaliyetlerinde var olan olumsuzlukları engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinden katılımcılar memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat bu faaliyetlere merkezi hizmet içi eğitim merkezlerinin az sayıda olması nedeniyle sınırlı sayıda öğretmen katılabilmektedir. Bu faaliyetlere katılabilmek için bazı katılımcılar yıllarca beklediklerini ifade etmişlerdir. İl millî eğitim müdürlükleri tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri mesai saatleri dışında akşam saatlerinde düzenlenebilmektedir. Katılımcılara göre hizmet içi eğitim faaliyetleri mesai saatleri dışında olduğu zaman öğretmenler için faaliyetlere fazladan zaman ayırması, gündelik hayattaki kendine ayırması gereken zamandan fedakârlık etmesi gerekmektedir. Mahalli hizmet içi faaliyetleri genelde hafta içi beş gün boyunca devam etmektedir. Bu süreçte öğretmenler hem okulda var olan görevine devam etmekte hem de hizmet içi eğitim faaliyetine katılmaktadır. Katılımcılar bu süreçte fiziksel olarak yıprandıkları için katılmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılarda il millî eğitim müdürlükleri tarafından düzenlenen faaliyetlerde kurs eğitmenlerinin yetersiz olabildiği algısı vardır. Katılımcılar mesai sonrasında gönüllü olarak katıldıkları eğitimlerde eğitmenlerin yetersiz olması, seminer ve kurs konularının düz anlatım şeklinde sunulardan okunması sonucu o kadar yolu boşuna kat ettiklerini ifade etmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzaktan olarak çevrimiçi ortamda düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri etkileşimsiz olması nedeniyle katılımcılar tarafından verimsiz olarak algılanmaktadır. Katılımcılara göre bu faaliyetler öğretmenlerin pasif olarak sadece videoları izlemeleri şeklinde yapıldığı için sıkılmakta, öğretmenler bilgisayarın başında dahi beklememektedir.

Bu araştırma ile katılımcıların büyük bir kısmının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önünde öğretmenlerin kendilerini yeterli

görmelerini engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre, kendini o anki duruma göre değil de tamamen yeterli gören öğretmenler kendilerini değişime kapatmakta değişen şartlara uyum sağlayamamakta ve yetersiz duruma düşmektedir. Değişen şartlar altında yetersizliğinin farkına varan öğretmen yeterlilik seviyesini yükseltmek ve değişime ayak uydurmak istemektedir.

Bu araştırma ile katılımcılara göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önünde öğrencilerin öğretmenlerde kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettirmemelerini engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre öğrenciler, öğretmenleri sordukları sorular ile zorladıklarında, öğretmenler öğrencilere cevap verebilmek için yeterlilik seviyelerini yükseltmeye çalışmaktadır. Bazı katılımcılar öğrencilerin sorularına cevap veremezlerse, öğrencilerin kendilerini yeterince iyi bir öğretmen olmadıklarını düşüneceklerini ve öğrenciler karşısında rezil olacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre öğrencilerin kendilerini zorlamaması sonucunda katılımcılarda kendini geliştirmesi yönünde rahatsızlık meydana gelmemektedir. Katılımcılar var olan bilgileri kullanılmadığı için zamanla köreldiklerini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Araştırma verilerine göre, öğrencilerin öğretmenlerin yeterlilikleri üzerindeki etkisi öğrencilerin gelişimsel özelliklerinden dolayı ilkokulda azalmakta, okul öncesinde ise ortadan kalkmaktadır.

Bu araştırma ile bazı katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önünde imkânların sınırlı olmasının engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamaya dayalı derslerde materyallerin yetersiz olması durumunda bazı okul öncesi öğretmeni katılımcılar ve meslek lisesi meslek dersleri öğretmeni olan katılımcı yeterliliklerini gösteremediklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hafta içi boş günleri olmaması nedeniyle lisansüstü eğitim almaları mümkün olmamaktadır. Kimi katılımcılar üniversiteden mezun olup atama bekleme süresi uzadığında bilgilerini kullanmamalarından ötürü yeterlilikleri azaldığını ifade etmektedir. Okul öncesi öğretmeni katılımcıya göre okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin aynı anda hem eğitim faaliyetlerini sürdürmesi hem de müdürlük görevini yürütmesi durumunda, müdürlük görevinin fazla zaman alması nedeniyle eğitsel faaliyetler aksayabilmektedir. Katılımcıya göre eğitsel faaliyetlerin aksaması sonucu öğrenci başarısı düşmekte ve katılımcı kendini yetersiz hissettiğini ifade etmektedir.

Bu araştırma ile katılımcıların bir kısmının, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önünde öğretmenlerin meydana gelen değişimlere ayak uyduramamasını engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre teknolojiye günden güne değişim meydana gelmekte ve bu değişimler öğretmenleri yeterliliklerini yükseltmeye zorlanmaktadır. Katılımcılar, eğitim sisteminde yapılan büyük çaplı değişikliklerin doğru tasarlanmaması ve değişimlere öğretmenlerin yeterince hazırlanmaması durumunda öğretmenler görevlerini yerine getirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar sorumlu oldukları ders müfredatında yapılan köklü değişikliklere yeterince hazırlanmadıklarında kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Bu araştırma ile katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önünde velilerin eğitime ilgisiz olmasının ve velilerin eğitimden ve öğretmenden beklentisinin olmamasının engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin eğitim faaliyetlerine ilgisi olmaması durumunda katılımcılar veliler yerine öğrenci ile ilgilendiklerini, bu yüzden iş yüklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Velilerin eğitim faaliyetlerine ilgisi olmaması sonucunda katılımcıların birçoğu motivasyonlarının düştüğünü ve kendilerini geriye çektiklerini, öğrenciye daha fazlasını verme konusunda isteksiz hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre velilerin öğretmenden beklentisinin olmaması öğretmenin yeterliliğini artırma konusunda istek uyanmamasına neden olmaktadır. Beklenti olmaması durumunda katılımcılar, yetersiz ve eksik olduğu durumlar hakkında fikir sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu araştırma ile katılımcıların bazılarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önünde eğitim sisteminde öğretmenden yeterlilik ile ilgili yeterince beklenti olmamasının engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre öğretmenler kariyer basamaklarında yükselme imkânı olmaması ve yeterliliklerini yükseltmesi için sistemde teşvikler olmaması nedeniyle var olan düzeni sürdürmek istemektedir.

5.1.3 Özerklik Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin özerklik alt boyutu önündeki engeller nelerdir ve bu engellerin ortadan kaldırılması konusunda çözüm için neler yapılabilir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu araştırma ile katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin özerklik alt boyutu önünde

yöneticilerin öğretmenlere yaptığı müdahaleleri engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bazılarında yöneticilerin otoriter tutum sergileyerek okul/kurumda yapılacak her şeyi en iyi kendilerinin bildiğini düşündükleri, okul/kurumda gerçekleşen ve gerçekleşecek tüm olayları kontrol etmek istedikleri yönünde algıları vardır. Katılımcılara göre kimi yöneticiler sadece kendilerine tanımlanan işleri yapmak istemekte bunun dışında fazladan çalışma gerektireceği endişesi ile öğretmenlerin yapmak istedikleri faaliyetleri engellemektedir. Yöneticinin iletişim becerilerinin zayıf olması ve tehdit dili kullanması katılımcıların sorumluluk alma ve potansiyellerini gösterme konusunda çekingen tutum sergilemelerine neden olmaktadır. Katılımcılara göre yöneticiler, öğretmenlerin özerk olmasını engelleyici bir tutum sergilemese dahi destek olup cesaretlendirmediklerinde öğretmenler çekingen davranmaktadır.

Bu araştırma ile katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin özerklik alt boyutu önünde velilerin öğretmenlere yaptığı müdahalelerin engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılarda velilerin, sınıfta yapılması gereken etkinlikler, çocuğunun hangi sınıfta olması gerektiği, hangi sırada oturması gerektiği gibi birçok konuda öğretmenlere müdahale etmek istedikleri yönünde algıları mevcuttur. Katılımcıların bazılarına göre öğretmenlerin bir kısmı velilere sormadan karar alamamaktadır. Katılımcılara göre öğretmenler, velilerin vereceği tepki ve velilerin kendilerini şikâyet edebileceği ihtimali ile tedirgin olmaktadır ve bu durum okul/kurumda alacakları kararları etkilemektedir.

Bu araştırma ile katılımcıların neredeyse tamamının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin özerklik alt boyutu önünde okul yönetiminden daha üst düzeydeki yönetim kademelerinin özerkliği kısıtlayıcı tutumlarının engel olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılarda il ve ilçelerde bulunan yöneticilerin, öğretmenlerin yapmak istedikleri faaliyetlere risk barındırdığı zaman veya maddi olarak yük getireceği zaman müdahalede bulunduğu algısı vardır. Katılımcıların bazılarına göre üst düzey yöneticilerin de eğitim için fark meydana getirmek gibi bir kaygıları olmaması ve sadece var olan durumu devam ettirmek istemeleri nedeniyle öğretmenleri engellemektedir.

Bu araştırma ile beden eğitimi öğretmeni olan katılımcının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin özerklik alt boyutu önünde öğretmenler arasında görülen özerkliği kısıtlayıcı davranışların engel olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıda kendisinin yaptığı davranışın, diğer öğretmenlerin doğruları ile çeliştiği

zaman, diğ er öğretmenlerin kendisine müdahalede bulunduğ u algısı mevcuttur. Katılımcı bu müdahalenin öneri boyutunda olmaktan ziyade zorlama şeklinde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı meslektaşının müdahalesi sonucunda özerkliğ inin kısıtlandığını düşünmektedir.

Bu araştırma ile katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin özerklik alt boyutu önünde öğretmenler sahip olduğ u korkuların, kendilerini güvende hissetmemelerini engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar öğretmenlerin öne çıkmak istemediklerini dile getirmişlerdir. Öne çıktıklarında yaftalanacakları, göze batacakları düşünülmektedir. Katılımcılara göre öğretmenleri sorumluluk almanın getireceğ i risk korkutmaktadır. Katılımcılar, öğretmenlerin aldıkları karar sonrasında mesleklerinin ellerinden alınması, görev almak istemedikleri başka kurumlarda görevlendirilmek (sürgün) ya da yöneticilerin kendilerine verecekleri olumsuz tepkilerden korktuklarını düşünmektedir.

Bu araştırma ile katılımcıların tamamının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin özerklik alt boyutu önünde mevzuatın, Türk Millî Eğitim Sisteminin merkezîyetçi yapısının engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre mevzuat öğretmenleri özerkleştirmek yerine sınırlamaktadır. Mevzuatta öğretmenlerin yapmaları ve yapmamaları gereken hususlar net bir şekilde çizilmiştir. Bu sınırları katılımcılar kafesin içinde özgür bırakılmaya benzetmektedir. Bazı katılımcılara göre mevzuatta öğretmenlerin ihtiyaçları göz ardı edilmektedir. Okul öncesi öğretmeni olan katılımcı mevzuatta kendilerinin 300 dakika aralıksız ders yapması beklendiğ ini ifade etmiştir. Katılımcı kişisel ihtiyaçları olması durumunda öğrencileri yalnız bırakarak suç işlenmiş olduğunu düşünmektedir. Katılımcılara göre mevzuat öğretmenleri sadece verilen emirleri yapan robotlar haline getirmektedir.

Bu araştırma ile katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin özerklik alt boyutu önünde öğretmenlerin hakları konusunda bilgili olmamasının engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre haklarını bilmeyen öğretmenler özerk bir şekilde davranış sergilemekten çekinmektedir. Yapmaya hakları olan davranışları yapamayacaklarını düşünerek yapmamaktadırlar. Katılımcılar haklarını bilmeyen öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemek yerine kendilerini bilgili olarak gördükleri başka kişilere bağımlı hale getirdiklerini düşünmektedir.

5.1.4 Etki Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin etki alt boyutu önündeki engeller nelerdir ve bu engellerin ortadan kaldırılması konusunda çözüm için neler yapılabilir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu araştırma ile katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin etki alt boyutu önünde öğretmenlerin fikirlerinin Millî Eğitim Bakanlığı, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum yöneticileri tarafından önemsenmemesini engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar Millî Eğitim Bakanlığının, karar alma mekanizmasında öğretmenlerin görüşlerine çok fazla yer vermediği algısına sahiptir. Katılımcılar istek, öneri, şikâyetleri ile bakanlık birimlerine ulaşamadıklarını düşünmektedir. Katılımcılar fikirlerinin yetkili birimlere ulaşip ulaşmadığı ile ilgili dönüş yapılmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin fikirleri alındığında, fikirlerinin formaliteden alınıp önemsenemeyeceği algısı mevcuttur. Katılımcılara göre il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri de yapacakları faaliyet, yarışma gibi organizasyonlarda öğretmenlerin görüşlerini almamakta, fikirlerine değer vermemektedir. Katılımcılar okul/kurum yöneticilerinin okul/kurumda tüm kararları kendisi almak istemesinden ve her şeyin kontrolünün kendisinde olmasını istemesinden dolayı otoriter bir tutum sergileyerek öğretmenlerin fikirlerini almadığını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmeni olan katılımcılar okul yöneticilerinin anasınıfını yük olarak algıladıklarını ve anasınıfında verilen eğitimi önemsemediklerini, bu yüzden de kendilerini kararlara dâhil etmediklerini dile getirmişlerdir.

Bu araştırma ile katılımcıların tamamının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin etki alt boyutu önünde kararlardan etkilenen öğretmenlere karar sürecine katılma olanağı tanınmamasını engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığında kararlar bakanlık seviyesinde alınmakta resmî yazı yoluyla alt birimlere bildirilmektedir. Alt birimler ve özellikle de öğretmenler kararların uygulayıcıları rolündedir. Katılımcılar Millî Eğitim Bakanlığında kararlar alınırken Türkiye'nin her yerinde aynı şekilde uygulanmasının beklendiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre bölgesel, bireysel farklılıklar, imkânlar göz ardı edilmektedir. Katılımcılar öğretmenlerin uygun şekilde alınmadığını düşündükleri kararları uygulamaya direndiklerini ifade etmişlerdir.

Bu araştırma ile katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin etki alt boyutu önünde zümre öğretmenler kurullarının beklenildiği şekilde işlememesini engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre zümre öğretmenler kurulları üst merciler tarafından dikkate alınmamakta ve öğretmenlere zümre öğretmenler kurulu toplantılarında alınan kararlar ile ilgili dönüt verilmemektedir. Katılımcılar zümre öğretmenler kurullarını işlevsiz olarak algıladıkları için bu kurulları ve toplantıları gereksiz olarak görmekte ve toplantılara katılmak istemediklerini ifade etmektedirler. Katılımcılara göre toplantılara katılım zorunlu olması nedeniyle toplantılara gönülsüz olarak katılan öğretmenler toplantının bir an önce toplantının bitmesini beklemekte ve bazen toplantı ortamını sabote edebilmektedir.

Bu araştırma ile katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin etki alt boyutu önünde mevzuatı engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mevzuat öğretmenler açısından çok sayıda konuyu sınırlandırmış ve öğretmenleri alınmış ve alınacak kararların uygulayıcısı noktasına koymuştur. Katılımcılar mevzuatın öğretmenleri olduğu gibi okul/kurum yöneticilerini de sınırlandırarak alınan kararlarda seçme şansı tanımadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre öğretmenlerin bağlı olduğu 657 sayılı Devlet Memurları Kanununda ödül uygulamalarına çok fazla yer almazken, ceza uygulamalarına fazlaca yer verilmiştir. Katılımcılarda öğretmenlerin ceza almaktan korkmalarından dolayı fikirlerini beyan etmedikleri algısı mevcuttur.

5.2 Tartışma

5.2.1 Anlamlılık Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önündeki engeller nelerdir ve bu engellerin ortadan kaldırılması konusunda çözüm için neler yapılabilir?” şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önünde katılımcılar tarafından algılanan engelleri; toplumun öğretmene bakış açısının neden olduğu engeller, yapısal engeller, yöneticilerin öğretmenlere yaklaşımının neden olduğu engeller, velilerin öğretmenlere yaklaşımının neden olduğu engeller, öğrencilerin öğretmenlere yaklaşımının neden olduğu engeller, siyasal etmenler ve bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler şeklinde sıralayabiliriz.

Katılımcılar toplumun öğretmenlere bakış açısının neden olduğu engellerin anlamlılık boyutunu olumsuz etkilediğine değinmişlerdir. Bu engeller öğretmenlerin

toplum nazarında itibarsızlaşması, öğretmenlerin toplum karşısında öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar tutum ve davranışları, öğretmenlerin çocuk bakıcısı gibi görülmesidir. Pearson ve Moomaw (2005) ve Zembylas ve Papanastasiou (2005) tarafından yapılan öğretmenlik mesleğinin itibarının psikolojik güçlendirilme ile ilişkisini gösteren araştırmalar araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca, Ökmen (2018) ve Peist ve diğerlerinin (2020) yaptığı araştırma sonucuna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğunu düşünmektedir. Peist ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, gününün çocuğunu çocuk bakıcılığı yapmakla geçirdiğini hissetmeleri de araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Mete'nin (2004) yaptığı araştırma da araştırmamızı destekler nitelikte olup araştırmada öğretmenlerin mesleklerinden elde ettikleri gelirin sosyal statülerini düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önünde yapısal olarak var olan engellerden bahsedilmiştir. Bu engeller öğretmenlerin mesnetsiz şikâyetlere maruz kalmaları ve mesnetsiz şikâyette bulunan kişiye yaptırım olmayışı; branşlar arası adaletsizliğe sebep olan, son yıllarda sürekli değişen eğitim sistemi; öğretmenlerin aldıkları ücretin yetersiz olarak algılanması; denetim sisteminde yer alan müfettişlerin öğretmenlere karşı olumsuz ve açık arayan bir tavır takınmaları; Millî Eğitim Bakanlığında var olan ücretli öğretmenlik sistemi ve ücretli öğretmenlere öğretmen ve yöneticilerin saygısız yaklaşımları; okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması; öğretmenlerin güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmaması; okul öncesi eğitime yeterli bütçe ayrılmamasıdır. Mete (2004) ve Umar ve Özen (2019) tarafından yapılan araştırmalar araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önünde okul/kurum yöneticilerinin tavırlarının da engel olabileceği katılımcılar tarafından dikkat çekilen bir konudur. Yöneticilerin öğretmenleri ve öğretmenlerin yaptıkları etkinlikleri görmezden gelmesi katılımcılar tarafından engel öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önünde engel olarak algılanmaktadır. Mete'nin (2004) yapmış olduğu araştırma sonucunda, yöneticiler öğretmenlere okul çalışmalarının düzenlenmesi için tam yetki vermemekte, öğretmenlerin başarılı çalışmaların duyurulmamakta ve öğretmenlere yaptığı çalışmalara dönüt verilmemektedir. Acaray'ın (2010) yaptığı araştırma sonuna göre, yöneticilerin ödül ve ceza sürecini kullanmasının öğretmenleri güçlendirmek için gereklidir. Bu

araştırmalar, araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir. Katılımcılara göre okul yöneticisinin öğretmenler ile iletişimi engelleyici, emir kipinde kurulmuş cümleler kullanması ve öğretmenleri takdir etmemesi öğretmenlerin anlam algıları üzerinde olumsuz yönde etkilemektedir. Merdan Aydemir'in (2014) yaptığı araştırma sonucuna göre, mesafeli bir yönetimin hâkim olduğu kurumlarda personel güçlendirme de zayıflamaktadır. Bu araştırma, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Katılımcı algılarına göre yöneticinin okul/kurumda huzur ve mutluluğu sağlayamaması öğretmenlerin anlam algıları önünde engel olarak yer almaktadır. Köiv ve diğerleri (2019), Moore ve Esselman (1992) ve Yücel ve Koçak'ın (2016) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre, örgüt kültürü, okul atmosferi, iş doyumunu, psikolojik güçlendirme üzerinde etkilidir. Eren Gümüştekin ve Emet'in (2007) yaptığı araştırma sonucuna göre ise, örgüt kültürünün güçlendirme üzerindeki etkisi sınırlı düzeylerde kalmaktadır. Yorulmaz ve diğerlerinin (2018) yaptıkları araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin kendilerini güçlü hissedebilmeleri için destekleyici, kolaylaştırıcı bir ortamda çalışmalarını gerekmektedir. Çetin ve Kırıl'ın (2018) yaptıkları araştırma sonucuna göre, yöneticiler öğretmenleriyle etkili bir iletişim ortamını kuramadığını, örgüt iklimini ve kültürünü çok iyi ayarlayamadıklarını düşünmektedir. Elmazi'nin (2018) yaptığı araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin % 64'ü güçlendirmeyi teşvik eden genel bir organizasyonel iklimin olmadığını düşünmektedir. Tüm bu araştırmalar araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir. Fakat Short ve Rinehart'ın (1992) yaptıkları araştırmada, güçlendirme ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada güçlendirme ile okul iklimi arasında negatif ilişkinin öğretmenlerin okulda artan özerklikleri ve kritik kararlara daha fazla katılımı sonucunda, iletişimin karmaşık hale gelmesi ve bu durumun örgütsel çatışmayı hızlandırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmamızda okul iklimi öncül olmaktadır, Short ve Rinehart'ın (1992) yaptıkları araştırmada okul iklimi güçlendirmenin sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum araştırmaların sonuçlarının örtüşmemesini açıklayabilir. Bir katılımcı yöneticilerin öğretmenlere, öğretmenlikle bağdaşmayan ek görevler vermesini anlam algısı önünde engel olarak görmektedir. Bakan ve diğerleri (2018) ve Umar ve Özen (2019) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, öğretmenlere görev tanımları ile ilgili olmayan iş verildiği zaman rol çatışması yaşanmakta ve psikolojik olarak zayıf hissetmektedirler. Bu araştırmalar, araştırmamız ile örtüşmektedir. Katılımcılar, yöneticinin liyakat usulleri yerine adam kayırmacılık yoluyla göreve gelmesini, yöneticilerin öğretmenleri istemedikleri olumsuz davranışlarda bulunması için

telkin etmesini, yöneticilerin sınav odaklı olmayan branşları önemsiz olarak görmesini, yöneticilerin belli bir grup öğretmeni diğer öğretmenlerden daha ön plana çıkarmasını, yöneticilerin okul öncesi öğretimin gerekliliğine inanmamalarını öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlam alt boyutu önünde engel olarak algılamaktadır. Köiv ve diğerlerinin (2019) yaptığı araştırma sonucunda ulaştığı dönüşümcü liderlik tarzının öğretmenlerin anlam duygusu üzerinde etkisi olmaktadır. Duman (2018) ve Özdemir ve Gören'in (2017) yaptıkları araştırmaların sonucuna göre, lider-üye etkileşiminin psikolojik güçlendirmeyi doğrudan ve pozitif yönde etkilemektedir. Bu araştırmalar, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Çetin ve Kıral (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda öğretmen görüşlerine göre yöneticinin öğretmen güçlendirmesini engelleyen nedenlerde geçen; liderlik özelliklerine sahip olmama, yönetici tecrübesinin eksikliği, velilerle iyi iletişim kuramama, adaletsiz davranma, öğretmenlerle gerekli mesafeyi koruyamama, yönetim tarzı, öğretmeni desteklememe ve ödüllendirmeme, okul yapısı ve olanaklarının eksik olması, olumlu bir örgüt kültürünü oluşturamama, güvensiz ortam, liyakatinin zayıf olması, etkili iletişim tekniklerini bilmemesi, yöneticinin tarafsız olamaması, mevzuattan kaynaklı nedenler, eşitsizlik, yönetici atamasının objektif yapılmaması, araştırmamızın bulguları ile örtüşmekte ve araştırmamızı desteklemektedir. Araştırmamızı destekleyen diğer araştırmalar Çalışkan (2011), Erbay ve Turgut (2015), Umar ve Özen (2019), Whitaker ve Moses (1990), Yao vd. (2020) ve Yürür ve Demir (2011) tarafından yapılmıştır.

Eğitimin önemli paydaşlarından velilerin öğretmene bakış açısı da katılımcılara göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önünde engel olabilmektedir. Katılımcılar, velilerin öğretmenleri dikkate almadan sadece öğrencilerin söylediklerini dikkate alarak hareket ettiklerini düşünmektedir. Katılımcılara göre veliler eğitime ve öğrencilere ilgisiz davranabilmektedir. Katılımcılarda velilerin en iyisini kendilerinin bildiğini düşünmelerinden dolayı öğretmenlerin işlerine karıştıkları algısı mevcuttur. Okul öncesi öğretmeni katılımcılara göre, veliler okul öncesi öğretmenleri üzerinde hak sahibi olduklarını düşünmektedir. Katılımcılara göre velilerin öğretmenlere ve ihtiyaçlarına saygı göstermemektedir. Peist ve diğerlerinin (2020) yapmış oldukları, birçok öğretmenin, ebeveynler tarafından zorbalığa uğradığını ve saygısızlık gördüğünü hissettiği sonucuna ulaştığı araştırma, araştırmamızı destekler niteliktedir.

Katılımcı algılarına göre, eğitimin diğer bir önemli unsuru öğrenciler de öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yükledikleri anlamı etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önündeki öğrenciler ile ilgili engeller; öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum sergilemesi ve dersten beklentisinin olmaması, öğrencilerin disiplinsiz, sorumsuz, istenmeyen davranışlar sergilemeleri, öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersi gibi dersleri sadece oyun olarak görmeleridir. White'ın (1992) yapmış olduğu araştırmaya göre, öğretmenler eğitimi etkileyen en önemli faktörün öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Güçlendirme önünde öğrencilerin disiplinsizliğinin engel olduğu sonucuna ulaşıldığı Özaslan (2015) ve Peist ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmalar, araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırma verileri öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önünde engel olarak siyasi unsurların da yer aldığını göstermektedir. Katılımcılara göre yönetici görevlendirme sürecinde siyasi aktörlerin etkili olmaktadır. Aynı zamanda siyasi görüşlerin öğretmenleri kutuplaştırması sonucu kurumda huzursuzluk baş gösterdiği düşünülmektedir. Katılımcılarda siyasi müdahaleler sonucu suç işleyen öğretmenlerin ceza almasına engel olunması ve öğretmenlerin gayriresmî yollarla cezalandırılmaya çalışılması gibi adil olmayan kararlar alındığı yönünde algıları mevcuttur. Çetin ve Kırıl'ın (2018) öğretmen güçlendirmesini, politik nedenler, adaletsizlik, siyasi görüş farklılığı gibi etmenlerin engellediği sonucuna ulaştığı araştırma, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Katılımcılar, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu önünde, bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelerin ortaya çıkardığı etkileri engel olarak algılamaktadır. Bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler öğretmenlerin hayatına, insanların internet üzerinde paylaşım yaptığı bir platform olan sosyal medyayı sokmuştur. Katılımcılar tarafından öğretmenlerin sosyal medya platformları üzerinden yaptıkları tepki çeken paylaşımlar ile öğretmenlik mesleğinin anlamını olumsuz etkiledikleri düşünülmektedir. Bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler bilginin hızlı bir şekilde yayılmasını da sağlamıştır. Katılımcılara göre bilginin hızlı bir şekilde yayılması nedeniyle öğretmenlerin yaptıkları hatalar da hızlı bir şekilde çok ses getirmektedir. Bu durum katılımcılara göre, öğretmenlerin cesaretini kırmaktadır ve mesleklerinden haz alabilecekleri duygusal rahatlığı engellemektedir. Bilgiye hızlı bir

şekilde yayılmasının, dolayısıyla da bilgiye hızlı bir şekilde ulaşılmasının öğretmenler için bir başka olumsuz tarafı da katılımcılara göre bilgiye kolayca ulaşan velilerin kendilerini her konuda uzman görerek öğretmenlerin işine müdahale etmeleridir. Bazı katılımcılara göre Millî Eğitim Bakanlığının teknolojik imkânlarla uyum sağlayamayıp çağın gerisinde kalması ve teknolojik imkânları yeterince kullanamaması, öğretmenlerin yaptıkları birtakım işleri gereksiz olarak algılanmasına neden olmuştur. Umar ve Özen'in (2019) yaptıkları araştırma sonuçlarında gelişen teknolojiyi kullanmanın okul içi iletişimi geliştirerek güçlendirme üzerinde olumlu bir etki bırakması, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

5.2.2 Yeterlilik Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önündeki engeller nelerdir ve bu engellerin ortadan kaldırılması konusunda çözüm için neler yapılabilir?” şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önünde katılımcılar tarafından algılanan engelleri; öğretmen yetiştirme sürecinin neden olduğu engeller, hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında karşılaşılan engeller, öğretmenlerin yeterli olduğunu düşünmeleri, öğrencilerin öğretmenlerine kendilerini geliştirme ihtiyacı hissettirmemeleri, imkânların olmaması veya yetersizliği, meydana gelen değişimlere ayak uyduramama, velilerin eğitsel faaliyetler ile ilgilenmemesi ve eğitim sisteminde öğretmenden yeterlilik ile ilgili yeterince beklenti olmaması şeklinde sıralayabiliriz.

Katılımcılar öğretmen yetiştirme sürecinin, öğretmenlerin yeterlilikleri üzerinde doğrudan etkili olduğu algısına sahiptir. Katılımcılar yeterlilikleri düşük bir şekilde göreve başladıkları görüşünü savunmaktadır. Katılımcılar lisans eğitimi sırasında gerçek hayatla bağdaşmayan ütopyik ortam ve durumlara hazırlandıkları, bu yüzden de mesleğe başladıklarında sanki hiç eğitim almamış gibi olduklarını, yeterliliklerini işbaşında zamanla yükselttiklerini savunmuşlardır. Ayrıca üniversitelerde verilen eğitimin niteliğinin düşük olduğu da katılımcılar tarafından dikkat çekilen bir konudur. Katılımcılara göre öğretmenlik mesleğinin doğası gereği uygulamalı bir meslek olmasına rağmen üniversitelerde verilen eğitim fazlasıyla teoride kalmaktadır. Katılımcılar atandıktan sonra geçirdikleri yetiştirme sürecinin de yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Yetiştirme sürecinde yeterince destek ve işbaşı eğitim almadıkları algısı mevcuttur. Carbone (1990) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, akademisyenler,

öğretmenlerin yaptığı pratiğe sahip değildir, öğretmenler de akademisyenlerin bildiklerini düşünmeye alışık olmamalarından dolayı teori ile pratik arasında uyumsuzluk meydana getirmektedir. Çoğu zaman, akademisyenler öğretmenleri gerçek okullarda çalışmayacakmış gibi eğitmektedir. Troen ve Boles (1988) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenler işlerini staj yaparak değil göreve başladıktan sonra kendi başlarına öğrenirler. Bu araştırmalar araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin görev başında yeterliliklerini artırmaya yönelik Millî Eğitim Bakanlığının açtığı hizmet içi eğitim faaliyetleri de bazı olumsuzluklardan dolayı katılımcılara göre beklenildiği kadar etkili olmamaktadır. Merkezi hizmet içi eğitim kursları öğretmenler için faydalı olduğu algılanmaktadır fakat bu kurslarda kurs merkezi sayısı az olduğu için katılabilecek öğretmen sayısı sınırlıdır. Mahalli olarak düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarında ise yerel idareler kursları mesai saatleri dışında yapabilmektedir. Bu durum katılımcılara göre, öğretmenlerin eğitimler için fazladan zaman ayırması ve gündelik hayattaki bazı durumlardan fedakârlık etmesini gerektirmektedir. Bazı katılımcılar bunun dışında mahalli hizmet içi eğitimlerde görevlendirilen öğretmenler de beklenen verimi veremediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığının bu eğitimlere alternatif olarak kullandığı uzaktan hizmet içi eğitim kursları ise ilgi çekmemesi ve etkileşimsiz olmasından dolayı katılımcılar tarafından eleştirilmektedir. Öğretmenler ilgi ve ihtiyaçlarına göre kaliteli bir eğitim almak istediklerinde özel kurslara gitmek seçeneğine yönelebilmektedir. Fakat bu kurslar için de ödenecek ücretler katılımcılar tarafından kendilerine yük olarak algılanmaktadır. Bu kurs ücretleri için katılımcılar Millî Eğitim Bakanlığından destek görmediklerini ifade etmişlerdir. Kimwary ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin günlük yapacağı aktiviteler önünde zaman faktörü engel görevi görmektedir. Troen ve Boles (1988) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre ise, öğretmenlerin yaşamsal faaliyetlerini aksatmadan kararlı bir şekilde kendini geliştirebilmesi için profesyonel gelişim fırsatları okul zamanı içinde sağlanmalıdır. Bu araştırmalar araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin kendilerini yeterli olarak görmeleri katılımcıların büyük bir kısmı tarafından öğretmenlerin yeterlilikleri önünde engel olarak algılanmaktadır. Burada öğretmenin ben yeterliyim artık kendimi geliştirmeme ve yeterlilik seviyemi yükseltmeye ihtiyacım yok bakış açısı kastedilmektedir. Katılımcılara göre öğretmenlikte ve dünya

üzerinde meydana gelen değişimler öğretmenlerin yeterliliklerini zorlamaktadır. Öğretmen yeni gelişmeler karşısında hala ben yeterliyim şeklinde düşünürse, değişikliğe uyum sağlayamayacağı ve yetersiz konuma düşeceği düşünülmektedir. Öğretmenin güncel durumu ile ilgili kendini belirli ölçütlere göre değerlendirmesi sonucu yeterli görmesi gayet doğal ve güçlendirilme algısı açısından istenlik bir durumdur. Böyle düşünen öğretmen değişimler meydana geldiğinde kendini değerlendirmesi sonucunda yetersizliğini fark edecek ve yeterlilik seviyesini yükseltme yoluna gidecektir. Çelik ve Atik (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin değişime bireysel olarak hazır olmalarının psikolojik güçlendirilme üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılması, araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin yeterlilik alt boyutu önünde engel olarak öğrencilerin öğretmenlerin yeterliliklerini zorlamamaları sonucunda öğretmenlerin öğrenciler karşısında yeterli hissetmeleri ve kendilerini güncelleme ihtiyacı hissetmemeleri de katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Burada yine öğretmen kendini tamamen yeterli görmekte ve kendini geliştirmeye kapatmaktadır. Katılımcılara göre öğretmen kendini güncellemediği gibi var olan bilgilerini de kullanmadığı için körelme gerçekleşmektedir. Öğretmen yetersiz duruma düştüğünü dahi fark etmemektedir. Öğretmen yetersizliğini bilişsel olarak daha üst seviyede farklı öğrenciler ile karşılaştığında fark edebildiklerini katılımcılar ifade etmişlerdir. White (1992) tarafından yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan öğretmenler için bir öğrencinin okulda öğrendiklerini etkileyen en önemli faktörlerden birinin öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki olduğunu görüşü araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

İmkânların olmaması ya da yetersizliği, katılımcı algılarına göre öğretmenlerin yeterlilikleri önünde engel olarak yer etmektedir. Beden eğitimi ve spor, meslek dersleri gibi uygulamaya dayalı derslerde malzeme, demirbaş gibi fiziki imkânların yetersiz olması bu derslerde öğretmen olan katılımcılara göre uygulama alanlarını daraltmakta, yeterliliklerini kullanmalarına engel olmakta, körelmelerini sağlamakta ve bu yüzden yetersiz hissetmelerine sebep olmaktadır. Fiziki imkânlar dışında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin hafta içi boş günlerinin olmaması tezli yüksek lisans yapmalarına engel olmaktadır. Atanmadan önce birkaç yıl bekleyen bir katılımcı tüm zaman, enerji ve imkânını KPSS sınavına hazırlanmaya ayırması sonucunda bu süreçte mesleki yeterliliğinin azaldığını ve atandıktan sonra ilk birkaç yıl yoğun olarak aradaki farkı

kapatmaya çalıştığını ifade etmiştir. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilkokullarda müdür yetkililik görevi verilebilmektedir. Kendisine müdür yetkililik görevi verilen okul öncesi ve sınıf öğretmenleri görevlerini yerine getirirken aynı zamanda da yöneticilik görevini yürütmektedir. Kendisine müdür yetkililik görevi verilen bir katılımcı, okuldaki yöneticilik görevinin fazla zaman alması nedeniyle eğitim faaliyetlerini ve öğrencileri ihmal ettiğini ifade etmiştir. Katılımcı bu durum sonucunda kendi branşında körelmeye ve yetersiz hissetmeye başladığı yönünde görüş bildirmiştir. Mete (2004) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenlere yüksek lisans ve doktora yapmaları için teşviklerin sunulmamaktadır. Fiziki imkânlar bakımından da Erbay ve Turgut (2015) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, işi için ihtiyaç duyduğu materyallere ulaşabilmek psikolojik güçlendirme ile ilişkilidir. Fidan Toprakçı (2019) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre ise, okula ve sınıfa ait fiziki ihtiyaçların karşılanmaması durumunda öğretmenler yeterliliklerini görece daha düşük algılamaktadır. Bakan ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenler, görev tanımları ile uyuşmayan birden fazla işle karşı karşıya kaldıklarında rol çatışması yaşayabilmekte ve öğretmenlerin psikolojik olarak zayıf hissetmelerini sağlamaktadır. Tüm bu araştırmalar, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Katılımcılar meydana gelen değişimlerin öğretmenlerin yeterliliklerini olumsuz etkileyebildiği algısına sahiptir. Özellikle beklenmedik ve hazırlıksız yakalanan değişiklikler katılımcılara göre öğretmenlerin bir anda kendilerini yetersiz hissetmesine sebep olabilmektedir. Bu değişimler kimi zaman Millî Eğitim Bakanlığı tarafından planlı kimi zaman da teknolojiye meydana gelen değişimde olduğu gibi kendiliğinden meydana gelebilmektedir. Değişiklikler planlı yapıldığında dahi değişikliklere iyi hazırlanmadıkları zaman katılımcılar kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Short ve Rinehart (1992) tarafından yapılan araştırma ile ortaya koyulan özerklik ile değişim arasındaki ilişki araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Katılımcılara göre veliler de öğrenciler gibi öğretmen yeterlilikleri konusunda belirleyici bir rol oynamaktadır. Veliler öğretmenden beklenti içerisinde olurlarsa katılımcılar kendini güncellemek, yeterliliğini yükseltmek için çaba içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Velinin kendilerinden bir beklentisi olmazsa da katılımcılar kendini tamamen yeterli hissettiklerini, durağan bir hale geçip köreldiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar yetersiz olduklarının ve köreldiklerinin, daha sonra kendilerinden beklentileri olan veliler ile karşılaştıkları zaman farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Levin (1991) tarafından yapılan, öğretmenlerin velilerden destek ve ilgi görmediklerini düşündükleri sonucuna ulaştıkları araştırma, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Katılımcılar eğitim sisteminde öğretmenlerden yeterliliklerini yükseltme konusunda yeterince beklenti olmamasını yeterliliğin önünde engel olarak algılamaktadır. Katılımcılara göre içsel güdüye sahip olmayan öğretmene mevzuatta da kendini geliştirmesi için bir emir olmadığı için kendini geliştirmemektedir. Katılımcılar, yöneticilerin de benzer şekilde öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine dair beklentilerinin olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılara göre öğretmenler sadece kendilerinden beklenileni yaparak var olan düzeni devam ettirmektedir. Çöl (2006) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, destek gören akademisyenlerin yetkinlik duygusu artmaktadır. Peist ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin destek görmemesi örgütsel güçlendirmeyi engellemektedir. Balyer ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğu yöneticilerinin kendilerini yeterince desteklemediğini düşünmektedir. Bu araştırmalar araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Bununla birlikte Yücel ve Koçak (2016) tarafından yapılan, öğretmenlerin yöneticilerin yol gösterici olduğunu düşündükleri sonucuna ulaştıkları araştırma araştırmamızın bulguları ile örtüşmemektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının, araştırmamızın bulguları ile örtüşmemesinde çalışma gruplarında var olan farklılıkların neden olduğu söylenebilir.

5.2.3 Özerklik Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin özerklik alt boyutu önündeki engeller nelerdir ve bu engellerin ortadan kaldırılması konusunda çözüm için neler yapılabilir?” şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin özerklik alt boyutu önünde katılımcıların algıladıkları engelleri; öğretmenlere eğitim paydaşları tarafından yapılan müdahaleler, öğretmenlerin alacakları kararlar sonrasında sorun ile karşılaşmaktan korkmaları, mevzuatın öğretmenleri kısıtlaması, öğretmenlerin hakları hakkında yeterince bilgili olmaması şeklinde sıralayabiliriz.

Araştırma verilerine göre yöneticiler, otoriter bir tutum sergileyip her zaman son sözü söylemek istemeleri, okulda olup biten her şeyi kontrol etmek istemeleri, sadece yönetici oldukları için tüm öğretmenlerden daha bilgili olduklarına inanmaları, yasal güçlerini kullanarak öğretmenleri tehdit etmeleri, fazladan iş yapmak istememeleri, öğretmenlere destek olup cesaretlendirmemeleri nedeniyle öğretmenlerin özerklikleri önünde engel olarak algılanmaktadır. Öğretmenler, aldıkları kararlarla, sınıflarının dışına çıkacaklarsa okul müdürünü kararlarına dâhil etmek, okulun dışına çıkacaklarsa da okul müdürü ile birlikte daha üst mevkide bulunan yöneticileri kararlarına dâhil etmek zorundadır. Katılımcılara göre il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde yer alan yöneticiler öğretmenlerin kararlarına müdahale etmektedir. Karar almadan önce katılımcılar, müdahale edileceğinden çekindiklerini ve kararlarını ona göre şekillendirdiklerini ifade etmişlerdir. Davis ve Wilson'ın (2000) yapmış oldukları araştırma sonucuna göre, yöneticinin güçlendirici davranışlar sergilemesi öğretmenlerin özerk davranış sergilemesi ve seçimleri olduğunu algılaması üzerinde etkilidir. Peist ve diğerlerinin (2020) yaptıkları araştırma sonucuna göre, öğretmenler genellikle sınıfları, okulları ve disiplin üzerinde kontrol sahibi olmadıklarını hissetmektedir. Balyer ve diğerlerinin (2017) yaptıkları araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğu özerkliklerinin desteklenmediğini düşünmektedir. Beşyaprak (2012), Fidan Toprakçı (2019) ve Mete (2004) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, yöneticiler öğretmenleri güçlendirmemektedir. Merdan Aydemir'in (2014) yaptığı araştırmaya göre, yöneticiler hata yapmamak, öğretmenlerde otoriteye saygı oluşturmak için dikkatli olmaktadır. Tüm bu araştırmalar, araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmamızın bulgularını destekleyen diğer araştırmalar Çetin ve Kıral (2018), Yürür ve Demir (2011) tarafından yapılmıştır.

Beden eğitimi öğretmeni olan katılımcıya göre kendilerine meslektaşları da müdahale etmektedir. Katılımcıya göre meslektaşları kendi doğrularını öneri olarak değil de mutlak ve yapılması zorunlu olan doğrular olarak dayattıkları rahatsızlık oluşturmaktadır. Katılımcıya göre bu müdahaleler özerkliği kısıtlamaktadır. Mete (2004) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenler arkadaşlarının büyük bir oranının kendilerine mesleksi açıdan saygı göstermedikleri görüşündedir. Bu araştırma araştırmamızı destekler niteliktedir.

Katılımcılarda öğretmenlerin alacakları kararlar sonrasında sorun yaşamaktan korktukları yönünde algıları mevcuttur. Katılımcılara göre öğretmenler, aldıkları kararlar

sonrasında göze batmaktan, yaftalanmaktan, yöneticilerin verebilecekleri olumsuz tepkilerden, ceza almaktan veya daha da önemlisi mesleklerini kaybetmekten korkmaları sonucunda özerk bir şekilde karar almamaktadır. Uygur ve Arabacı (2019) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, personel güçlendirme ile güven arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Akkoç (2019) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, psikolojik güçlendirmenin alt boyutları ile örgütsel güven arasında anlamlı bir ilişki vardır. Karakaş (2014) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, personel güçlendirme güven ortamı ile ilişkilidir. Köiv ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, yöneticiye duyulan güven ile psikolojik güçlendirme pozitif yönde ilişkilidir. Duman (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer şekilde, öğretmenlerin yöneticiye güven algıları arttıkça psikolojik güçlendirme algılarında da artış görülmüştür. Tüm bu araştırmalar, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Mevzuatta öğretmenlerin neyi nasıl yapması gerektiği, ne kadar zaman ayırması gerektiği gibi birçok unsur detaylı olarak yazmaktadır. Mevzuat hükümlerinde esneklik yoktur. Emir ve yasaklara harfiyen uyulması gerekmektedir. Emir ve yasaklara uyulmaması yaptırım gerektirir. Öğretmenlerin mevzuat hükümlerinin dışına çıkamaması nedeniyle katılımcılar özerkliklerinin kısıtlandığını düşünmektedir. Katılımcılar ayrıca öğretmenlerin mevzuata, hak ve sorumluluklarına da yeterince hâkim olmadığı görüşünü savunmaktadır. Bazı katılımcılara göre öğretmenler birçok konuda haklarını bilmedikleri için riske girmeye cesaret edememektedir. Altınkurt (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, Türkiye’de eğitim sisteminin mevcut örgütlenmesinin aşırı merkeziyetçi yapıda olması, görevlerin belli iş ve işlemleri yapmakla sınırlandırılmış olması nedeniyle öğretmenlerin güçlendirilmesini önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Yorulmaz ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda da benzer şekilde Türkiye’de eğitimin merkezi yapılanması nedeniyle öğretmenlerin hatta okulların birçok yönden yasa ve yönetmelikler tarafından sınırlandırıldığı düşünülmektedir. White (1992) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenler ne kadar özerk olurlarsa öğrenciler daha başarılı olduklarına inanmaktadır. Bu araştırmalar, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

5.2.4 Etki Alt Boyutunda Karşılaşılan Engellere İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin etki alt boyutu önündeki engeller nelerdir ve bu engellerin ortadan kaldırılması konusunda

çözüm için neler yapılabilir?” şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin etki alt boyutu önündeki katılımcılar tarafından algılanan engeller; öğretmenlerin fikirlerinin Millî Eğitim Bakanlığı, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ve yöneticiler tarafından değer görmemesi, öğretmenlerin karardan etkilenen olarak karar sürecine katılma imkânı verilmemesi, zümre öğretmenler kurulları ile ilgili engeller ve mevzuatın öğretmenleri sınırlandırması şeklinde sıralanabilir.

Millî Eğitim Bakanlığında öğretmenler arasında branşlara göre farklı uygulamalar mevcuttur. Farklı uygulamalar katılımcılara göre öğretmenler arasında adaletsizlik olarak algılanabilmektedir. Adaletsizliklerin ortadan kaldırılması için bakanlığa sesini duyurmak isteyen katılımcılar yetkililer tarafından görmezden gelindikleri ve fikirlerine gereken önem verilmediği algısına sahiptir. Katılımcılar, bakanlıkta öğretmenlerin fikirlerinin alındığı durumlarda da kendilerine dönüş yapılmadığını ifade etmişlerdir. Kendilerine geribildirim yapılmayan katılımcılar fikirlerinin gerekli birimlere ulaşmadığını, fikirlerinin formalite icabı alındığını düşünmektedir. Yerel düzeyde bir etkinlik yapılacağı zaman il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından planlama yapılmaktadır. Katılımcılara göre Türk eğitim sistemindeki merkezîyetçi yapı burada da kendisini göstererek kararlar öğretmenlerin fikirlerine başvurulmadan alınmakta, öğretmenlerden sadece alınan kararları uygulaması beklenmektedir.

Katılımcıların kendilerini en etkili hissettiği birim önce kendi sınıfları sonra da bağlı oldukları okul ve kurumlardır. Katılımcılara göre kimi yöneticiler, bütün kararları kendisinin alması gerektiğini düşünmektedir. Bazı katılımcılar yöneticilerin kendilerini kararlara dâhil etmemelerinde tecrübesiz olmalarının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Kimi katılımcılar ise yöneticilerin kurumda sadece belli bir grup öğretmenin fikirlerine değer verdiklerini ve diğer öğretmenlerin kararlara dâhil edilmediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi öğretmeni olan katılımcılara göre ise, yöneticiler okul öncesi öğretmenlerini görmezden gelmelerinden dolayı öğretmenlerin etkililikleri önünde engel olmaktadır. Davis ve Wilson (2000) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, yöneticinin güçlendirici davranışlarla daha fazla meşgul olması durumunda öğretmenler, çabaları ile ilgili algıladıkları etkinin o kadar büyük olduğunu düşünmektedir. Kõiv ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin sahip olduğu müdürün güçlendirici liderlik tarzı algısı ile öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin etki alt boyutu pozitif yönde ilişkilidir. Umar ve Özen (2019)

tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre, bazı öğretmenler, yöneticilerin kararlarını verirken fikirlerini sormadıklarına inanmaktadır. Mete (2004) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, yöneticiler okullarda alınan kararlara öğretmenleri yeterli düzeyde katmamakta, kritik kararlarda öğretmenlere söz hakkı vermemektedir. Çetin ve Kırıl (2018) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenler yöneticinin tecrübe eksikliği, kişiliği, adaletsiz davranması, olumlu bir örgüt kültürünü oluşturamaması, tarafsız olamamasını öğretmen güçlendirmesini engelleyen nedenlerdir. Balyer ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre, yöneticiler bazen politik düşüncelerle bazen de kendi pozisyonları için tehdit olarak gördükleri için öğretmenleri güçlendirmemektedir. Tüm bu araştırmalar, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir. Öğretmenlerin özerklik konusundan yöneticiler tarafından desteklendiğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Yücel ve Koçak (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, çalışanlar yöneticilerin yön gösterici olduğunu, çalışanların kararlara dâhil edildiğini düşünmektedirler. Bu araştırma, araştırmamızın bulguları ile örtüşmemektedir. Bu durumun araştırmanın yapıldığı çalışma grubundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türk eğitim sisteminde var olan merkezîyetçi yapı kararların merkezden alınıp alt birimler tarafından uygulanmasına dayanmaktadır. Bu durum karar mekanizmasında en alta bulunan uygulayıcılar olan öğretmenlerin pasif ve etkisiz hale getirilmesi olarak algılanmaktadır. Özellikle de yerel düzeyde fiziki imkânlar, öğrenci, öğretmen ve veli profilleri gibi birçok bakımdan farklı olan okul ve kurumlarda merkezden alınan aynı kararın uygulanmaya çalışılması, katılımcıların kararların adil alınmadığını ve alınan kararlarda etkisiz olduklarını hissetmelerine neden olmaktadır. Katılımcılar kararların tabandan bağımsız bir şekilde alınması sonucu sürekli başarısızlık ve sistem değişikliği yaşandığı düşüncesindedir. White (1992) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, karar verme mekanizmasının merkezden uzaklaştırılması öğretimi ve öğretmenlerin çalışma hayatını iyileştirmektedir. Handler (1996) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, küçük ve bürokratik olmayan bir şekilde organize edilmiş okullar öğretmen moralini ve etkinliğini artırmaktadır. Kimwarey ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, bürokratik yönetim anlayışı öğretmen güçlendirmesinin gerçekleşmesini engellemektedir. Bu araştırmalar, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin alacakları kararlar ile çok etkili olabilecekleri zümre öğretmenler kurulları bazı engeller sebebiyle katılımcıların kendilerini etkisiz hissetmesine neden

olmaktadır. Katılımcılara göre öğretmenlerin bir kısmı zümre öğretmenler kurulu toplantılarını zaman kaybı olarak görmektedir. Katılımcılar zümre öğretmenler kurulu toplantılarında standart gündem maddeleri üzerinde standart kararlar alınıp imzalandıktan sonra, toplantının kısa bir süre içerisinde bitirildiğini ifade etmişlerdir. Bu yüzden katılımcılara göre öğretmenler bu toplantılara katılmayı da kendilerine yük olarak görmekte ve toplantılara katılmak istememektedir. Öğretmenlerin zümre toplantılarına karşı bu olumsuz tutumlarının altında katılımcılarda bulunan zümre toplantılarında alınan kararların ve bildirilen taleplerin üst kurumlar tarafından incelenmediği algısı yatmaktadır. Toplantılar aşağıdan yukarıya doğru sırasıyla okul, ilçe ve ilde yapılmaktadır. Bazı katılımcılar, aşağıda alınan kararların ve taleplerin üst mercilere ulaşması beklenildiği zümrelerde, üst mercilere her şeyin yolunda olduğu izlenimi verme çabası ile durumu olduğundan farklı gösterecek kararların alındığını düşünmektedir. Bu görüşe alternatif olarak bazı katılımcılar da sorunların ve görüşlerin bakanlık seviyesine ulaştığını fakat bakanlıkta gerekli mercilerin zümre kararlarını dikkate almadığı görüşünü savunmaktadır. Zümre toplantılarına katılım öğretmenler açısından gönüllülük değil zorunluluktur. Katılımcılarda toplantılara gönülsüz ama zorunlu olarak katılan öğretmenlerin, gönüllü olarak katılan öğretmenlerin şevklerini kırdığı ve ortamda rahatsızlık ve huzursuzluk oluşturabildiği algısı mevcuttur. Dee ve diğerleri (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ekip katılımı, psikolojik güçlendirmenin etki alt boyutu üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Harpell ve Andrews (2010) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenler arasında işbirliğini geliştirmek öğretmen güçlendirilmesi üzerinde etkili olmaktadır. Çöl (2006) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, kariyer olarak kendisinden ileride, geride ya da aynı düzeyde olan kişilerden destek görmek akademisyenlerin güçlendirme algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Zümre öğretmenler kurulunun görevi aynı branştan olan öğretmenleri ekip çalışması içerisinde birbirlerini desteklemek olduğu için yukarıda belirtilen araştırmalar araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Katılımcılar mevzuatın öğretmen ve yöneticileri sınırlamasını özerkliklerinde olduğu gibi kararların alınış biçimini de etkilediklerini savunmaktadır. Yöneticiler alacakları kararlara öğretmenleri dâhil ettiklerinde, katılımcılar tarafından yöneticilerin mevzuat hükümlerine aykırı hareket etmekten çekindikleri için öğretmenlerden bağımsız karar aldıkları düşünülmektedir. Katılımcılar, kararlar alınırken öğrenciye olan faydasına odaklandıklarını ifade ederken, yöneticilerin bu kararların mevzuat ile uyumlu olup

olmaması ile ilgilendiklerini düşünmektedir. Yorulmaz ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, Türkiye’de eğitimin merkezi yapılanması nedeniyle öğretmenlerin birçok yönden yasa ve yönetmelikler tarafından sınırlandırılmaktadır. Umar ve Özen (2019) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretim programlarında düzenleme esneklikleri olmadığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmalar araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

5.3 Öneriler

Katılımcıların öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engellere ilişkin çözüm önerine çalışmanın bulgular bölümü içerisinde raporlanmıştır. Bu bölümde ise araştırma bulgularına dayalı olarak araştırmacı önerilerine yer verilmiştir.

5.3.1 Uygulama Önerileri

5.3.1.1 Anlamlılık alt boyutunda karşılaşılan engellere ilişkin öneriler

Öğretmenlerin işlerini anlamlı görmeleri için, özlük haklarında iyileştirmeler yapılabilir. Öğretmenlik kanunu çıkarılarak öğretmenlere psikolojik güçlendirilmelerini sağlayacak özel haklar tanımlanabilir. Bu kanunda öğretmenleri güçsüzlüğe itebilecek uygulamaları engelleyici maddelere yer verilebilir.

Öğretmenleri mesnetsiz şikâyetlere karşı kanunlar tarafından korumaya, mesnetsiz şikâyetler karşısında öğretmenin karşı dava açmasına gerek duymadan mesnetsiz şikâyetle bulunan kişiye karşı resmî işlem başlatmaya yönelik düzenlemeler yapılabilir. Öğretmen şikâyet edildiğinde şikâyetin asılsız olabileceği göz önünde bulundurularak soruşturma gizlilik içerisinde yürütülmesi sağlanabilir. Bunun için müfettişlerin yerinde soruşturma yaparak okulda ifade alması uygulaması yerine öğretmenlerin tarafsız bir yerde ifadelerine başvurulması sağlanabilir. Bu sayede öğretmenin haklı olması durumunda diğer insanların gözünde soruşturma geçirmiş kötü öğretmen imajı çizilmesi engellenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar veren, işinin gereklerini yerine getirmeyen öğretmenlerin sistemden çıkarmaya, öğretmen adaylarını, atanmadan önce sadece bilgiye dayalı değil kişilik özellikleri bakımından da değerlendirmeye yönelik düzenlemeler yapılabilir. Böylece öğretmenlik mesleğinin itibarına bizzat öğretmenlerin zarar vermesi engellenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerine karşı velilerin sahip olduğu çocuk bakıcısı imajını kırarak uygulamalar planlanabilir. Bunun için velilere okul öncesi eğitimin önemini kavratacak seminerler verilebilir. Okul öncesi öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerin ortadan kalkması amacıyla okul öncesi eğitime daha fazla bütçe ayrılabilir ve okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına alınabilir.

Yönetici ve öğretmenler arasında uyumu sağlamaları ve birbirlerini daha iyi anlamaları amacıyla empati eğitimleri verilebilir. Öğretmenler okul/kurumlarında motivasyonlarını sağlamak amacıyla 657 sayılı devlet memurları kanunda yapılacak değişiklik yapılarak veya çıkarılacak yeni bir kanun ile ödüllere daha fazla yer verilebilir.

Eğitim sisteminde birkaç branşı ön plana çıkaran sınav odaklı sistem yerine tüm branşlara önem verilmesini sağlayan beceri odaklı sisteme geçilebilir. Eğitim sistemi alandaki öğretmenlerin de fikirleri alındıktan sonra temelden değiştirilerek bu sistem üzerinde karar kılınarak çok sık sistem değişikliği nedeniyle öğretmenlerin olumsuz etkilenmesi önenebilir. Bu sayede tüm branşlarda görev yapan öğretmenlerin mesleklerini aynı şekilde anlamlı bulmaları sağlanabilir.

Öğretmenlerin gelirleri o yılki açıklanan açlık, yoksulluk sınırları ve enflasyon verileri göz önünde bulundurularak, öğretmenlerin kendilerinin ve ailelerinin refahlarını sağlayabilecekleri bir seviyeye yükseltilebilir. Öğretmenlerin ek ders ödemesi branşlar arasında adaletsizlik algısına neden olduğu için ek ders sistemi kaldırılarak yerine tüm öğretmenlerin eşit olarak algılayacakları bir ücret sistemi getirilebilir. Öğretmenlerin ödeme planları aksamaması açısından olağanüstü durumlarda öğretmenlerin mağdur edilmemesi adına alacakları ücretler devlet güvencesi altına alınabilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan ücretli öğretmenlik sisteminin, barındırdığı adil olmayan uygulamalar nedeniyle kaldırılması önerilmektedir.

Yönetici seçimi yapılırken liyakat esaslarına göre, kendini kuruma adanmış, öğretmenlere destek olacak, şeffaflık içinde tecrübeli öğretmenler arasından yönetici seçilerek öğretmenlerin anlamlılık algıları üzerinde olumlu sonuçlar meydana getirebilir. Yöneticilerin bilgisinin yanında kişilik özellikleri de değerlendirilerek liyakatli olup olmadığı anlaşılabilir. Yöneticiler göreve başladıktan sonra süreç değerlendirmesi yapılması ile süreçte meydana gelebilecek yönetici kaynaklı olumsuzlukların önüne geçilebilir.

Eğitim sistemine siyasi müdahalelerin olması engellenebilir. Bu sayede yönetici görevlendirme süreci ŐefflaŐtırılabilir. Öğretmenler arasındaki kutuplaşmalar giderilebilir. Öğretmenlerin siyasi kaynaklı korkuları azaltılabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı değişme daha hızlı ayak uydurabilecek dinamik bir hale getirilebilir. Değişen Őartlardan ğretmenlerin olumsuz etkilenmesini önleyici tedbirler alınabilir. Öğretmenler değişen Şartlara daha iyi hazırlanması Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenli olarak verilecek destekler ile sağlanabilir.

5.3.1.2 Yeterlilik alt boyutunda karşılaşılan engellere ilişkin öneriler

Öğretmenlerin işlerini yaparken kendilerini yeterli olarak algılamaları için, ğretmen yetiştirme sürecinde var olan olumsuzluklar giderilebilir. Öğretmenlerin yetersiz hissederek göreve baŐlamalarını engellemek amacıyla üniversitede verilen eğitim sırasında ideal sınıf ortamları yerine gerçekte var olan sınıf ortamlarına öğretmenler hazırlanabilir. Öğretmenlik uygulamalı bir meslek olduğu için, dersler uygulamalı yapılabilir, daha fazla staj ve uygulama fırsatı tanınabilir. Öğretmenlerin güvenlerini yerine getirmek için eğitimin kalitesi ve bilgi seviyesi artırılabilir. Bu sayede ğretmen adaylarının üniversiteyi ders geçmeye odaklanılan yerler olarak algılanmaları yerine, gelişimlerini ve yeterliliklerini sağlayıcı kurumlar olarak algılamaları sağlanabilir. Öğretmenler adayları niversiteye kabul edilmeden önce kişilik özellikleri ile de değerlendirilerek farklı bir eliminasyon süreci geliŐtirilebilir. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini yükseltmek ve daha donanımlı olarak yetiŐmelerini sağlamak için ğretmen liseleri tekrar faaliyete geçirilerek öğretmenlik meslek eğitimine ortaöğretimden itibaren baŐlanabilir. Öğretmenler, göreve başladıktan sonra adaylık sürecinde direkt göreve başlamak yerine, danışman ğretmen gözetiminde usta ıracak ilişkisi içerisinde fiili ders görevi yürütmeden 1 yıllık adaylık eğitimine tabii tutulabilir.

Öğretmenler adaylık süreci sonrasında da görev anında hizmet içi eğitimler ile yeterliliklerini yükseltmeleri amacıyla öğretmenler tarafından olumlu ve faydalı olarak algılanan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısı ve hizmet içi eğitim merkezi sayısı artırılabilir. İl millî eğitim müdürlükleri tarafından düzenlenen mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerinde daha donanımlı eğitmenler görevlendirilebilir, bu eğitimler öğretmenlerin özel hayatlarını aksatmamaları için mesai saatleri içerisinde planlanabilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğretmenler ile daha fazla

etkileşim sağlanabilir. Yapılacak olan merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kaliteyi artırmak ve uzmanlaşmak adına üniversiteler ve özel kurumlardan destek alınabilir. Özel kurslar ile kendisini geliştirmek isteyen öğretmenlere Millî Eğitim Bakanlığı tarafından maddi destek sağlanabilir.

Okul/kurumlarda öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak geliştirebilecekleri ortamlar hazırlanabilir. Okul/kurumlarda öğretmenlerin özellikle uygulamalı derslerde yeterliliklerini sergileyebilecekleri gerekli mal ve malzemeler temin edilerek ortamlar düzenlenebilir.

Öğretmenler meydana gelen ve meydana gelecek değişimlerde yetersiz duruma düşmemeleri için planlı olarak yetiştirilip hazırlanabilir. Öğretmenler okul/kurum, il/ilçe ve bakanlık seviyesindeki yöneticiler tarafından kendilerini geliştirmeleri için teşvik edilip yol gösterilebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı seviyesinde öğretmenlerin yeterlilik seviyelerini yükseltmeleri için kariyer basamakları ve farklı ödüller sunulabilir.

İlkokul ve anasınıfı öğretmenlerine işlerini yapmalarına engel olan müdür yetkililik görevi verilmesi uygulamasına son verilebilir. Bu uygulama yerine okulun işleyişi için il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde birimler oluşturulabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin de yoğun olarak kullandıkları sosyal medya uygulamaları aktif olarak kullanılabilir. Sosyal medya uygulamalarında mikro öğrenme modelini temel alan öğretmenlerin ilgisini çeken birkaç dakikalık videolar, resim, yazı ve karikatürden oluşan içerikler üretilip paylaşılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin fikir alışverişinde bulunabilecekleri forum vb. siteler kurulabilir. Millî Eğitim Bakanlığı seviyesinde sosyal medya ile ilgili bir birim kurulabilir.

5.3.1.3 Özerklik alt boyutunda karşılaşılan engellere öneriler

Öğretmenlerin kendilerini işlerini yaparken özerk olarak algılamaları için, yöneticilerin, velilerin, diğer öğretmenlerin ve diğer kurumların öğretmenlere müdahale etmesi yapılacak düzenlemeler ile engellenebilir. Okul/kurumlarında öğretmenlere, gerekli yasal düzenlemeler yapılarak, işleri ile ilgili daha fazla inisiyatif kullanma hakkı verilebilir.

Öğretmenlerin mevzuatta ihmal edilen temel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak gerekli yasal düzenlemeler yapılabilir.

Yöneticilerin öğretmenlere gereksiz müdahalelerinin önüne geçmek adına göreve başlamadan önce empati ve öğretmenleri nasıl cesaretlendirebilecekleri ile ilgili eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin korkuları ve çekincelerinin önüne geçmek adına öğretmenlerin karar verebilecekleri alanlar yasal düzenlemeler ile güvence altına alınabilir.

Öğretmen adaylarına üniversite eğitimi sırasında kendini ifade etmelerine ve sorumluluk almalarına yönelik eğitimler verilebilir. Öğretmenlere üniversitede yetiştirme sürecinde veya adaylık sürecinde hakları ve bu haklarını nasıl kullanabilecekleri ile ilgili bilgiler verilebilir.

5.3.1.4 Etki alt boyutunda karşılaşılan engellere ilişkin öneriler

Öğretmenlerin okul/kurumlarında kendilerini etkili olarak algılamaları için, öğretmenlerin fikirleri daha çok alınabilir ve önemsenabilir. Öğretmen fikirleri Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dinlenebilir ve öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığına istek, şikâyet ve önerileri ile etkin bir şekilde ulaşması sağlanabilir. Öğretmenlerin fikirlerinin ilgili birimlere ulaştığı ile ilgili öğretmene değerlendirmeyi içeren bir dönüt verilebilir. Bu sayede öğretmende fikirlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından değer gördüğü dikkate alındığı algısı oluşturulabilir. Öğretmenlerin fikirlerinin değer gördüğünün algılanabilmesi için uygun görülen fikirlerin uygulamaya konulması sağlanabilir. Bakanlık seviyesinde öğretmenlerin, görev yerlerinde fikirlerinin alınması için bir ekip kurulabilir. Bu ekip sahada öğretmenler ile görüşüp fikirlerini aldıktan sonra bakanlıkta ilgili birime rapor olarak sunabilir.

Okul/kurum yöneticilerine öğretmenleri karar sürecine dâhil edebilecekleri yöntemler ile ilgili eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerin yerinde ve uygulamalı olarak verilmesi yoluyla eğitimlerden üst düzey fayda sağlanabilir.

Türk Eğitim Sisteminde var olan dikey karar alma mekanizması merkezden uzaklaştırılarak yatay bir hale getirilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatında Türkiye'nin tüm bölgelerinden farklı okul türlerinden öğretmenlerin bulunduğu bir danışma kurulu oluşturulabilir.

Zümre öğretmenler kurullarına işlerlik kazandırılabilir. Zümre öğretmenler kurulu uygulamalarının zorunluluktan çıkarılıp gönüllülük esaslarına göre düzenlenmesi sağlanabilir. Zümre öğretmenler kurullarına öğretmenlerin gönüllü katılmasını sağlamak amacıyla teşvik edici düzenlemeler yapılabilir. Zümre öğretmenler kurullarından alınan kararlar üst kurumlar tarafından dikkate alınıp değerlendirilebilir, sonuçta öğretmenlere dönüş sağlanabilir.

Mevzuatta öğretmenlerin kararlara dâhil olup fikirlerini beyan etmelerine engel olan, öğretmenlerin korkup çekinmelerine neden olan maddeler üzerinde düzenlemeye gidilebilir. Mevzuat hükümlerinde esneklik sağlamasına yönelik düzenlemeler yapılabilir.

5.3.2 Araştırma Önerileri

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık, yeterlilik ve özerklik alt boyutları üzerinde gelişen teknolojinin etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin güçlendirilmesinin üzerinde teknolojinin etkisinin derinlemesine incelenmesi tavsiye edilmektedir.

Katılımcılar tarafından işlevsiz ve iş yükü olarak algılanan zümre öğretmenler kurullarının işlevini yitirmesi altında yatan nedenler araştırılabilir.

Araştırma kapsamında öğretmen yetiştirme sürecinde var olan yetersizlikler katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından dile getirilmiştir. Görevde olan öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmak adına ideal öğretmen yetiştirme süreci ve öğretmen seçim süreci ile ilgili nitel bir araştırma yapılması önerilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin toplum tarafından olumsuz algılanmalarının öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin anlamlılık alt boyutu üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci velileri ve toplum üzerinde yapılacak bir araştırma ile öğretmenlerin toplum tarafından neden itibarsız olarak algılandıkları ortaya çıkabilir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri özelinde psikolojik güçlendirilme önünde farklı engeller dile getirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik güçlendirilme algıları ve psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engelleri konu alan bir araştırma yapılmasında fayda görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acaray, T. (2010). Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntüleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ağlargöz, O. (2012). Yetki, Güç ve Liderlik. C. Koparal içinde, *Yönetim ve Organizasyon-I* (1. b., s. 40-65). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Akçakaya, M. (2010). Örgütlerde uygulanan personel güçlendirme yöntemleri: Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme. *Karadeniz Araştırmaları*, 25, 145-174.
- Akkoç, Ö. (2019). Okul ortamının psikolojik güçlendirme özelliğinin beden eğitimi öğretmenlerinin kuruma güven ve bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altındış, S. ve Özutku, H. (2011). Psikolojik güçlendirme ve güçlendirmeyi etkileyen faktörler: Türkiye'deki devlet hastanelerinde bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 161-191.
- Altinkurt, Y., Türkkaş Anasız, B. ve Ekinci, C. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *41(187)*, 79-96.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(28), 483-499.
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Okumuş, M. T. ve Akmeşe, A. (2018). Psikolojik güçlendirme düzeylerine bağlı olarak öğretmenlerin işe yönelik davranışlarında farklılıklar oluşur mu?: Bir alan araştırması. *Business & management studies: An international journal*, 6(1), 17-44. doi:10.15295/bmij.v6i1.142
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70). Türk Eğitim Derneği (TED). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5979/2110> adresinden alındı
- Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (13. b.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9789756802403

- Balçık, E. (2018). Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Balçık, E. ve Ordu, A. (2019). Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 93-119. doi:10.19171/uefad.459546
- Balyer, A., Özcan, K. ve Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: school administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*(70), 1-18. Ani Publishing Ltd. doi:http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.70.1
- Beşyaprak, S. (2012). Personel güçlendirmenin tükenmişlik sendromu üzerine etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bolat, T. (2003). Personeli güçlendirme: Davranışsal ve bilişsel boyutta incelenmesive benzer yönetim kavramları ile karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(3-4), 199-219.
- Bowie, N. E. (1998). A Kantian theory of meaningful work. *Journal of Business Ethics*(17), 1083-1092.
- Bozkurt, S. (2019). Eğitim Örgütlerinde Güç Kaynakları ve Politik Dinamikler. N. Cemaloğluve M. Özdemir içinde, *Eğitim Yönetimi* (s. 369-398). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786052415306
- Carbone, M. (1990). Why teacher empowerment now? *The High School Journal*, 73(2), 98-102.
- Ceylan, A., Çöl, G. ve Gül, H. (2005). İşin anlamlılığını belirleyen sosyal-yapısal özelliklerin güçlendirmeye olan etkileri ve sonuçları üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(1), 35-51.
- Cindiloğlu Demirer, M. (2020). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin kariyer tatmini ve yenilikçi iş davranışı üzerine etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15(1), 165-184.

- Conger, J. A. (1989). Leadership: The art of empowering others. *The Academy of Management Executive*, 3(1), 17-24.
- Conger, J. A. ve Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Cooke, H. (2002). Empowerment. G. Blakeleyve V. Bryson içinde, *Contemporary Political Concepts A Critical Introduction* (s. 162-178). London: Pluto Press. doi:10.2307/j.ctt18fs3n8
- Cooley, V. E. (1997). Technology: Building success through teacher empowerment. *Educational Horizons*, 75(2), 73-77.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (4. b.). (B. Mesut, S. B. Demir, Düve T. Özsevgeç, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalışkan, S. C. (2011). Çalışanların psikolojik güçlendirilme algıları üzerinde işyeri arkadaşlıkları ve örgütsel iletişimin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 77-92.
- Çelik, O. T. ve Akar, H. (2020). Öğretmen güçlendirme için öğretmen güçsüzlüğünü anlama. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(47), 2533-2563. doi:10.29228/Joh.41929
- Çelik, O. T. ve Atik, S. (2020). Preparing teachers to change: The effect of psychological empowerment on being ready for individual change. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 73-97. doi: 10.14812/cufej.635770
- Çetin, M. ve Kırıl, B. (2018). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 281-310. doi:10.29329/mjer.2018.172.15
- Çetinkaya, Z. (2019). Personel güçlendirme ve psikolojik sahipliğin iş sonuçlarına etkisi: Eğitim sektörü üzerine bir çalışma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

- Çöl, G. (2004). Personel güçlendirme (empowerment) kavramının benzer yönetim kavramları ile karşılaştırılması. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2).
- Çöl, G. (2006). Güçlendirme algılarını etkileyen sosyal yapısal özelliklerin analizi. *ODTÜ Gelişme Dergisi*(33), 63-86.
- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Çuhadar, M. T. (2005). Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(25), 1-23.
- Davis, J. ve Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353.
- Dee, J. R., Henkin, A. B. ve Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257-277.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46.
- Demir, K. (2019). Motivasyon. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir içinde, *Eğitim Yönetimi* (s. 295-313). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786052415306
- Doğan, S. (2006). *Personel Güçlendirme* (2. b.). İstanbul: Kare Yayınları.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2009). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirme ve psikolojik sözleşmenin etkisine ilişkin bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(32), 47-80.
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(29), 37-61.

- Duman, Ş. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elmazi, E. (2018). The role of principal's power and teacher empowerment. *European Scientific Journal*, 14(28), 1-14. doi:10.19044/esj.2018.v14n28p1
- Erbay, E. Ö. ve Turgut, T. (2015). Yapısal güçlendirme ve örgütle özdeşleşme arasındaki ilişkide psikolojik güçlenmenin ara değişken etkisi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 37(2), 261-284.
- Eren Gümüştekin, G. ve Emet, C. (2007). Güçlendirme algılarındaki değişimin örgütsel kültür ve bağlılık üzerinde etkileşimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(17), 90-116.
- Fidan Toprakçı, D. (2019). Okul yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirme düzeyi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Flaherty, A. (2018). Power and Empowerment in Schools. Y. Weinberg ve Z. Libman içinde, *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development* (s. 23-36). London. doi:10.5772/intechopen.71989
- French, J. R. ve Raven, B. H. (1959). The bases of social power. D. Cartwright içinde, *Studies in social power* (s. 150-167). University of Michigan.
- Gümüş, T. (2020). Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaya ilişkin görüşleri (Acıpayam örneği). Denizli.
- Gür, B., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu. *Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi*. Ankara.
- Handler, J. F. (1996). *Down from Bureaucracy: The Ambiguity of Privatization and Empowerment*. New Jersey: Princeton University Press. doi:10.2307/j.ctt7sxvf.10
- Harley, W. B. (1995). Eight critical principles of empowerment. *Empowerment in Organizations*, 3(1), 5-12.

- Harpell, J. V. ve Andrews, J. J. (2010). Administrative leadership in the age of inclusion: Promoting best practices and teacher empowerment. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 44(2), 189-210.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- Kahraman, Ü. ve Çelik, O. T. (2020). Öğretmen güçlendirme üzerine yapılan araştırmalara yönelik tematik bir inceleme. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(21), 151-177.
- Kanungo, R. N. (1992). Alienation and empowerment: Some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11(5-6), 413-422.
- Karaca, H. ve Özer, K. (2019). Örgütlerde personel güçlendirme ve Millî eğitim örgütüne bağlı çalışan öğretmenlerin personel güçlendirmeye ilişkin algılarının incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 108-124.
- Karakaş, A. (2014). İşletmelerde personeli güçlü kılma yollarından personel güçlendirme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 79-105.
- Kılıçaslan, S. ve Kaya, A. (2018). Personel güçlendirme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi: kamu kurumu çalışanları örneği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 57-71.
- Kimwari, M. C., Chirure, H. ve Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: Strategies, constraints and suggestions. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(2), 51-56.
- Kıral, B. (2016). *Öğretmenlerde Kayıtsızlık ve Güçlendirme*. Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786053187363
- Kıral, B. (2019). Eğitim Yönetiminde Öğretmen Güçlendirme. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir içinde, *Eğitim Yönetimi* (s. 627-664). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786052415306
- Koç, H. ve Topaloğlu, M. (2012). *İşletmeciler İçin Yönetim Bilimi Temel Kavramlar, Kuramlar ve İlkeler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Koçak, E., Turan, S. ve Aydoğdu, E. (2012). Öğretmenlerin yetki devri, otonomi ve hesap verebilirliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 3(5), 117-148.
- Kõiv, K., Liik, K. ve Heidmets, M. (2019). School leadership, teacher's psychological empowerment and work-related outcomes. *International Journal of Educational Management*, 33(7), 1501-1514. doi:10.1108/IJEM-08-2018-0232
- Konan, N. ve Çelik, O. T. (2017). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algısı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 322-335. doi:10.14686/buefad.274186
- Laschinger, H. K., Finegan, J. E., Shamian, J. ve Wilk, P. (2004). A longitudinal analysis of the impact of workplace empowerment on work. *Journal of Organizational Behavior*, 25(4), 527-545. doi:10.1002/job.256
- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research Spring*, 52(1), 31-60. doi: 10.2307/1170272
- Levin, H. M. (1991). *Building school capacity for effective teacher empowerment: Applications to elementary schools with at-risk students*. New Brunswick: Consortium for Policy Research in Education.
- Lord, J. ve Hutchison, P. (1993). The process of empowerment: Implications for theory and practice. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 12(1), 5-22.
- Luttrell, C., Quiroz, S., Scrutton, C. ve Bird, K. (2009). *Understanding and operationalising empowerment*. London: Overseas Development Institute.
- Marks, H. M. ve Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245-25. doi:10.3102/01623737019003245

- Merdan Aydemir, S. (2014). *İlk ve ortaokul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntüleri (Kayseri ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Mete, Y. A. (2004). İlköğretim okullarında öğretmenlerin güçlendirilmesi. *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s. 1-17). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Mohanty, S. P. (2020). Teacher empowerment, training and professional development with ICT. *Our Heritage* , 68(1), 8641-8651.
- Moore, W. P. ve Esselman, M. E. (1992). *Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit?* San Francisco: American Educational Research Association.
- Murat, G. (2001). Çağdaş bir yönetim yaklaşımı: Personel güçlendirme. *Öneri Dergisi*, 4(16), 113-126. doi:10.14783/maruoneri.728080
- Oktay, E. ve Çelebi, M. A. (2019). Örgütsel bağlılık ve personel güçlendirme ilişkisi: karaman ili merkezinde bir kamu sektöründe araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 10(23), 1-14. doi:10.21076/vizyoner.502416
- Ökmen, A. (2018). Öğretmen güçlendirmeye ilişkin lisede görev yapan öğretmenlerin algıları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özarallı, N. (2017). İşe tutkunluğun, yapısal güçlendirme, örgütsel özdeşleşme ve hedeflerin içselleştirilmesi yoluyla geliştirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(4), 1258-1273.
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(2), 25-39. doi:0.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m
- Özaslan, G. (2017). French ve Raven Perspektifiyle Kişilerarası Gücün Temelleri. E. Yılmazve H. Yılmaz içinde, *Eğitimden Damlalar* (s. 35-60). Konya: Palet Yayınları.

- Özaslan, G. (2018). Yapısal güçlendirme ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 169-185. doi:10.17860/mersinefd.332499
- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*, 16(1), 342-353. doi:10.17051/io.2017.47449
- Özer, M. A., Sökmen, A., Akçakaya, M. ve Özaydın, M. M. (2017). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Öznacar, B., Çoban, Ö. ve Yılmaz, E. (2016, Kasım 3-5). Öğretmenlerin iş doyumlarının öğretmenlerin güçlendirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *1st International Academic Research Congress*, 3978-3984. Antalya/Side: Pegem Akademi.
- Özocak, A. ve Yılmaz, E. (2020). Öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmelerinin örgütsel mutluluklarına etkisi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 80-94.
- Pearson, L. C. ve Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Peist, E., McMahon, S. D., Davis, J. O. ve Keys, C. B. (2020). Teacher turnover in the context of teacherdirected violence: an empowerment lens. *Journal of School Violence*. doi:10.1080/15388220.2020.1779081
- Pelit, E. (2011). Güçlendirmede yönetici ve işgören algılamalarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(25), 209-225.
- Polat, M., Meydan, C. H. ve Tokmak, İ. (2010). Personel güçlendirme, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm ilişkisi üzerine bir araştırma. *KHO Bilim Dergisi*, 20(2), 1-22.
- Prawat, R. S. (1991). Conversations with self and settings: a framework for thinking about teacher empowerment. *American Educational Research Journal*, 28(4), 737-757.

- Robbins, T. L., Crino, M. ve Fredendall, L. D. (2002). An integrative model of the empowerment process. *Human Resource Management Review*(12), 419-443.
- Sağlam Arı, G. ve Ergeneli, A. (2003). Psikolojik güçlendirme algısı ve bazı demografik değişkenlerin örgütsel bağlılığa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 129-149.
- Short, P. M. (1992). *Dimensions of Teacher Empowerment*.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.
- Short, P. M. ve Johnson, P. E. (1994). Exploring the links among teacher empowerment, leader power, and conflict.
- Short, P. M. ve Rinehart, J. S. (1992). *Teacher empowerment and school climate*. San Francisco: American Educational Research Association.
- Short, P. M., Greer, J. T. ve Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 38-52.
- Spreitzer, G. M. (2007). Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. C. Cooper ve J. Barling içinde, *The Handbook of Organizational Behavior* (s. 54-73). Thousand Oaks: Sage Publications. doi:10.4135/9781849200448.n4
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychology empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation. *The Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G. M., Janasz, S. C. ve Quinn, R. E. (1999). Empowered to lead: The role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior*(20), 511-526.
- Şenel, Ö. (2006). Personel Güçlendirmenin Örgüt Kültürüne Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

- Thomas, K. W. ve Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "Interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Topaloğlu, M. ve Koç, H. (2017). *Yönetim ve Organizasyon Kavramlar – Teoriler – Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Troen, V. ve Boles, K. (1988). The teaching project: A model for teacher empowerment. *Language Arts*, 65(7), 688-692.
- Turhan, M. (2019). Yapısal güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki etkileşim. *Fiscaoeconomia International Congress on Social Sciences (Fscongress)* (s. 200-208). Ankara: Türk Eğitim Yayınları.
- Umar, S. ve Özen, H. (2019). Öğretmenlerin yapısal güçlendirilmesi fenomenolojik bir yaklaşım. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 203-224.
- Uygur, K. ve Arabacı, İ. B. (2019). Lise öğretmenlerinin personel güçlendirme algıları ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 774-770. doi:10.23891/efdyyu.2019.140
- Whitaker, K. S. ve Moses, M. C. (1990). Teacher empowerment: A key to restructuring. *The Clearing House*, 64(2), 127-130.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "Ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Yao, J., You, Y. ve Zhu, J. (2020). Principal–teacher management communication and teachers' job performance: The mediating role of psychological empowerment and affective commitment. *Asia-Pacific Edu Res*, 29(4), 365-375. doi:10.1007/s40299-019-00490-0
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yıldırım, B. (2014). Bir yaklaşımın anatomisi: Güçlendirme. V. Işıkkhan içinde, *Prof. Dr. Gönül Erkan'a armağan: Sosyal hizmet ve mülakat* (s. 183-191). Ankara: Sosyal Hizmet Araştırma, Uygulama ve Geliştirme Derneği.

- Yin, R. K. (2017). *Durum Çalışması Araştırması Uygulamaları*. (İ. Günbayı, Çev.) İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Çiçek-Sağlam, A. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 97-112. doi:10.22521/jesr.2018.82.3
- Yücel, İ. ve Koçak, D. (2016). *Örgüt Kültürü: Personel Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yüksel, Ö. ve Erkutlu, H. (2003). Personeli güçlendirme - Empowerment. *G.U. I.I.B.F. Dergisi*(1), 131-142.
- Yürür, S. ve Demir, K. (2011). Örgütsel adalet ve psikolojik güçlendirme: Karşılıklı etkileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 311-335.
- Zembylas, M. ve Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459. doi:10.1080/13803610500146152

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRMELERİ ÖNÜNDEKİ ENGELLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Açılış konuşması:

1. Araştırmacının kendisini tanıtması
2. Katılımcıya il millî eğitim müdürlüğünden alınan araştırma izninin gösterilmesi
3. Katılımcının araştırmaya ilişkin bilgilendirilmesi
4. Katılımcının taahhüt formunu okuması ve imzalaması
5. Katılımcının iletişim bilgilerinin alınması
6. Katılımcıya başlamadan önce herhangi bir sorusunun olup olmadığının sorulması

SORULAR

1. Çalıştığınız kurumda yaptığınız işin sizin için ne kadar anlamlı olduğu ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
2. Çalıştığınız kurumda mesleki olarak yeterlilik ve yetkinlik düzeyiniz ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
3. Çalıştığınız kurumda özerk olma durumunuz ile ilgili neler söyleyebilirsiniz?
4. Çalıştığınız kurumda alınan kararlarda sizin etki durumunuzla ilgili neler söyleyebilirsiniz?

Not: Sorulara verilen yanıtlarda engeller dile getirildiyse, katılımcıların engellerin çözümüne yönelik önerileri de sorulacaktır.

Ek 2. Taahhüt Formu

ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRMELERİ ÖNÜNDEKİ ENGELLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin psikolojik güçlendirilmeleri önündeki engellerin neler olduğunu ortaya çıkarmak ve bu engellere ilişkin çözüm önerileri geliştirmektir.

ARAŞTIRMA SÜRECİ

Araştırmada nitel araştırma metodolojisi benimsenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı (eğer siz de kabul ederseniz) sizinle baş başa görüşme yapacaktır. Araştırmacı yüz yüze görüşmelerde ses kaydı alacaktır. Eğer bunlar sizi rahatsız ederse çalışmaya katılmayabilirsiniz.

RİSKLER VE RAHATSIZLIKLAR

Araştırma kapsamında size soracağımız sorular çalıştığımız okul, okul yöneticileri, iş arkadaşlarımız ya da idarecilerinize ilişkin değerlendirmeler yapmanızı gerektirebilir. Böylesi sorular sizi rahatsız ederse soruya cevap vermeyebilir, önceden verdiğimiz bazı cevapların metinden çıkarılmasını talep edebilir, hatta araştırmadan tamamen çekilebilirsiniz.

GİZLİLİK

Araştırma sonuçları raporlanırken isminizin yanı sıra okulunuzun, iş arkadaşlarınızın ve yöneticilerinizin ismi gibi kimliğinizi ortaya çıkarabilecek bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Diğer taraftan Konya ilinde görev yapmakta olduğunuz araştırmada belirtilebilir. Dijital ses kayıt cihazı ile alınacak olan ses kaydınız kelime işlem programı formatında yazıya geçirilecektir. Kelime işlem dosyası içinde yukarıda sayılan ve kimliğinizin anlaşılmasına neden olabilecek bilgilerin tamamı şifrelerle değiştirilecektir. Ses ve kelime işlem dosyaları araştırmacı tarafından araştırma ile ilişkisi

olmayan başka hiç kimse ile paylaşmayacak ve araştırmanın tamamlanmasından sonra silinecektir.

KATILIM VE ARAŞTIRMADAN ÇEKİLME

Bu araştırmaya katılım gönüllülük esasına tabidir. Katılımcılar istedikleri anda araştırmadan çekilebilirler ve daha öncesinde vermiş oldukları bilgileri de araştırmadan çekebilirler.

ARAŞTIRMACININ KİMLİĞİ

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Tezli yüksek lisans yapmakta olan Akyuva Ortaokulu Müdür Yardımcısı Alper ÖZOCAK tarafından yürütülmektedir. Alper ÖZOCAK'ın tez danışmanı yukarıda adı geçen anabilim dalında görev yapmakta olan Doç. Dr. Gökhan Özaslan'dır. Alper ÖZOCAK'a 05356747304 numaralı telefondan ve alper.kys@gmail.com adresinden ulaşabilirsiniz.

ARAŞTIRMACININ VE KATILIMCININ İMZALARI

Çalışmam sürecinde yukarıda yazılı olan kurallara uyacağım.

.../.../2020

Alper ÖZOCAK

Yukarıda yazılanları okudum ve anladım.

.../.../2020

Ek 3. Araştırma İzni



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 49809702-605.01-E.11133803
Konu : Alper ÖZOCAK'ın Araştırma İzni

24.08.2020

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makamı'nın 21/08/2020 tarihli ve 605.01-E.11090276 sayılı Oluru.
b) 17/08/2020 tarihli ve E.13256 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Alper ÖZOCAK'ın "Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmeleri Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2020-2021 eğitim-öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde belirtilen okullarda görevli öğretmenlere araştırma çalışması yapabilmesine dair ilgi (b) talebinde bulunulmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı ile yayımlanan 2020/2 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

Not: 1- Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.
2- Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

EKLER:

- Makam Onayı.
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı.

Bu evrakın 5070 Sayılı Kanun Gereğince
E-İMZA ile imzalandığı tasdik olunur.
24.12.2020

Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR
Karaman İş Merkezi/AFYONKARAHİSAR
e-posta: avbir03@mcb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
Tel: (0 272) 214 24 28 Faks (0 272) 2137605



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6fd0-899b-3e75-beaa-b94c kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 49809702-605.01-E.11090276
Konu : Alper ÖZOCAK'ın Araştırma İzni

21/08/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 17/08/2020 tarihli ve E.13256 sayılı yazısı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Alper ÖZOCAK'ın "Öğretmenlerin Psikolojik Güçlendirilmeleri Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda görevli öğretmenlere ilgi (a) genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapması, çalışmalarını tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğini İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim etmesi şartıyla, araştırma yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mevlüt ÇINAR
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
21/08/2020

Nurullah KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
- İlgi Yazı ve Ekleri (34 Sayfa)



Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR
Karaman İş Merkezi/AFYONKARAHİSAR
e-posta: arge03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
Tel: (0 272) 214 24 28 Faks (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 2022-9af2-3fcc-b4d5-c7d0 kodu ile teyit edilebilir.