EYED-der



ICEA 2025

PROCEEDINGS BOOK

18th International Congress on Educational Administration

2-4 MAY 2025, MERSIN UNIVERSITY, MERSIN, TURKIYE

18. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ KONGRESİ TAM METİN KİTAPÇIĞI

18TH INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION PROCEEDINGS BOOK

EDİTÖRLER:

PROF. DR. İBRAHİM HAKAN KARATAŞ

DOÇ. DR. GİZEM GÜNÇAVDI ALABAY

EYED-DER, 2025

MERSİN

Değerli Bilim İnsanları, Araştırmacılar ve Katılımcılar,

Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği (EYEDDER) tarafından geleneksel olarak düzenlenen ve Türkiye'de eğitim yönetimi alanının en köklü ve prestijli bilimsel buluşması olan Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nin on sekizincisine, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi olarak ev sahipliği yapmaktan büyük bir gurur ve mutluluk duyduk.

Bu yıl "Türkiye'de Eğitim Yönetimi Lisansüstü Programları: Durum Analizi ve Gelecek Öngörüleri" ana temasıyla gerçekleştirdiğimiz ICEA2025, hem alanın mevcut durumunu sorgulamak hem de lisansüstü programların geleceğine dair yapıcı bir vizyon geliştirmek amacıyla önemli bir platform sunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetici atama kriterlerindeki değişikliklerden, Milli Eğitim Akademisi tartışmalarına; pedagojik formasyon programlarının statüsünden eğitim fakültelerinin geleceğine kadar pek çok güncel gelişme, eğitim yönetimi lisansüstü programlarını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca, okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi, göç, yapay zekâ ve ekonomik dalgalanmalar gibi küresel eğilimler de bu programların yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Kongremiz yalnızca akademik çalışmaların sunulmasına zemin hazırlamakla kalmamış; aynı zamanda deneyimli akademisyenler ile genç araştırmacılar arasında köprüler kurmuş, alanın geleceğini şekillendirecek bilimsel etkileşimleri teşvik etmiştir. Yeni kavramların ve uygulamaların tanıtıldığı, güçlü akademik ağların oluşturulduğu, karşılıklı öğrenmenin ve ilham verici paylaşımların yaşandığı bir bilimsel ortam oluşturabilmişsek, bu bizim için en büyük kazanımdır.

Bu değerli kongrenin gerçekleşmesinde emeği geçen herkese gönülden teşekkür ediyorum. Başta kongremize destek veren Mersin Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve Eğitim Bilimleri Bölümü yönetimi olmak üzere tüm kurum yöneticilerine şükranlarımı sunuyorum. Aynı zamanda EYEDDER Başkanı Sayın Prof. Dr. Hasan Şimşek'e, Başkan Yardımcısı Sayın Prof. Dr. İbrahim Hakan Karataş'a ve özverili çalışmalarıyla sürece büyük katkı sunan EYEDDER yönetim kurulu üyelerine teşekkür ederim.

Bu kongreyi başarıyla tamamlamamıza katkı sunan, bildiri sunan, oturumlara katılan, görüş ve önerileriyle süreci zenginleştiren tüm katılımcılara en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Önümüzdeki yıl düzenlenecek olan 19. Eğitim Yönetimi Kongresi'nde yeniden bir araya gelmek dileğiyle…

Saygılarımla,

Prof. Dr. Sıdıka Gizir

ICEA2025 Düzenleme Kurulu Başkanı

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dear Scholars, Researchers, and Participants,

It has been a great honor and pleasure for the Faculty of Education at Mersin University to host the 18th International Congress on Educational Administration (ICEA2025), one of the most prestigious and long-standing scientific gatherings in the field of educational administration in Türkiye, organized by the Association of Educational Administrators and Supervisors (EYEDDER).

This year, under the main theme “Graduate Programs in Educational Administration in Turkey: Situation Analysis and Future Projections,” the congress provided a vital platform to reflect on the current state of graduate programs in the field and to build a constructive vision for the future. Recent developments—such as revisions in the Ministry of National Education’s criteria for appointing administrators, the discussions surrounding the National Education Academy, changes in pedagogical formation programs, and the future of Faculties of Education—have direct implications for graduate education in educational administration. Furthermore, global trends such as the professionalization of school leadership, migration, artificial intelligence, and economic crises necessitate a comprehensive re-evaluation of these programs.

Beyond serving as a venue for presenting academic studies, this congress fostered meaningful interactions between experienced academics and early-career researchers. It offered opportunities for emerging scholars to meet the very academics whose books they read and reference, and for new academic networks to be formed. These connections often evolve into new collaborations and scientific contributions over time. New concepts were introduced, recent theories and practices shared, and a rich environment for academic and social exchange emerged. If we were able to contribute to the realization of these outcomes, we consider it a great success.

I would like to extend my heartfelt thanks to all those who contributed to the organization and success of this congress. In particular, I would like to thank the Rectorate of Mersin University, the Dean’s Office of the Faculty of Education, and the leadership of the Department of Educational Sciences for their institutional support. I also sincerely thank EYEDDER President Prof. Dr. Hasan Şimşek, Vice President Prof. Dr. İbrahim Hakan Karataş, and the entire EYEDDER Executive Board for their valuable collaboration and commitment.

My deepest appreciation goes to all participants who enriched our congress by presenting papers, attending sessions, and sharing their perspectives and insights.

I look forward to seeing you all again at the 19th International Congress on Educational Administration next year.

Warm regards,

Prof. Dr. Sıdıka Gizir

Chair, ICEA2025 Organizing Committee

Mersin University Faculty of Education

18. Eğitim Yönetimi Kongresi'nin değerli katılımcıları,

Kongremize değer kattığınız için hepinize en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu yıl da Türkiye'nin eğitim yönetimi alanındaki en geniş katılımlı bilimsel etkinliğinde birlikte olduk. Bu tür bilimsel toplantılar, sadece bilimsel araştırma sonuçlarının ve ürünlerinin paylaşılmasına vesile olmaz. Aynı zamanda, deneyimli alan uzmanlarının genç akademisyenler, akademisyen adayları ve öğrencilerle tanışmalarına; gençlerin, alanlarında deneyimli ve sıklıkla kitaplarını okudukları ve okuttukları akademisyenlerle bir araya gelmelerine de imkân sağlar. Akademisyenler ve bilim insanları arasında yeni ağların kurulmasına zemin hazırlar. Bu ağlar, ilerleyen zamanlarda yeni uygulamalara ve bilimsel ürünlere dönüşür. Kongrelerde yeni kavramlar tanıtılır, alan uzmanları yeni kuram ve uygulamalardan haberdar olurlar. Geniş sosyalleşme olanakları ortaya çıkar. Bu kongremizde de tüm bunlar gerçekleşti; bu amacın gerçekleşmesine aracı olduysak ne mutlu bize.

Bu tür geniş katılımlı kongrelerin düzenlenmesi, onlarca kişinin emek ve çabalarıyla mümkün olabilmektedir. Özellikle bu kongreye ev sahipliği yapan Mersin Üniversitesi'nin Rektörlüğü, Eğitim Fakültesi Dekanlığı ve Eğitim Bilimleri Bölümü yönetimi başta olmak üzere tüm yöneticilere minnet ve şükranlarımızı ifade etmek isterim. Özellikle yüksek lisans ve doktora tez danışmanı olmakla gurur duyduğum Prof. Dr. Sıdıka Gizir, kongre başkanı olarak üstün bir hizmet sunmuştur. Kendisine ve birlikte çalıştığı ekibe teşekkür ediyorum.

Son iki yıldır verimli bir şekilde yürüttüğüm EYEDDER Yönetim Kurulu'ndaki tüm arkadaşlarıma da teşekkür ediyorum. Onların üstün çalışma disiplini, iş birliği konusundaki istek ve iyi niyetleri işleri kolaylaştırmıştır.

Önümüzdeki yıl gerçekleştireceğimiz 19. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde tekrar buluşmak dileğiyle, hepinize saygı ve sevgilerimi sunuyorum.

Prof. Dr. Hasan Şimşek

President of EYEDDER

Dear Participants of the 18th Congress on Educational Administration,

Thank you all most sincerely for your contributions to the success and value of our congress.

Once again this year, we came together at Türkiye's most comprehensive scientific event in the field of educational administration. These academic gatherings are not only platforms for sharing research findings but also create opportunities for experienced scholars to meet young academics, early-career researchers, and students. Such interactions enable young scholars to connect with the very authors they study and cite, and allow for the development of new academic networks. Over time, these networks often lead to new practices and scientific outputs. Congresses introduce new concepts, inform experts about the latest theories and applications, and offer rich opportunities for social and academic exchange. I believe our congress successfully fulfilled these purposes, and I am grateful to have been part of that process.

Organizing such a large-scale event is only possible thanks to the dedication and hard work of many people. I would especially like to express my gratitude to the Rectorate of Mersin University, the Dean's Office of the Faculty of Education, and the leadership of the Department of Educational Sciences for their strong support. I would also like to offer special thanks to Prof. Dr. Sıdıka Gizir, the congress chair, who delivered outstanding leadership—she is also my former master's and doctoral student, a source of personal pride—and to her dedicated team.

My sincere thanks also go to all my colleagues on the EYEDDER Executive Board, with whom I have worked productively over the past two years. Their discipline, collaborative spirit, and goodwill have made the organization process much easier.

Looking forward to reuniting at the 19th International Congress on Educational Administration next year.

With respect and warm regards,

Prof. Dr. Hasan Şimşek

President, EYEDDER

Contents

Academic Advisory Board 7
Organizing Committee 15
Keynote speakers 16
Contact Information 18
Sosyal adalet liderliği ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi 19
Okullarda ders denetimi faaliyetlerinin verimliliği: lisansüstü tezler üzerine bir inceleme 25
Pansiyonlu Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerinin Belirlenmesi* 34
Öğrencilerin Gözünden Yükseköğrenim: Bir Olgu Bilim Çalışması 47
Eleştirel Paradigma Temelinde Okul Yöneticilerinin Yetişkin Eğitimine İlişkin Görüşleri 58
McÜniversite: Yükseköğretimin McDonaldlaşması 70
Özgürleşmeci Çocuk Eğitimi 76
Okul Gelişimi Sürecinde Değişim ve Veri Temelli Liderlik Uygulamaları 94
Üniversitelerde Kriz ve Yönetim: Türk ve Amerikalı Yöneticiler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma 102
Kapsayıcı eğitimde mülteci öğrenci algısı: Okul müdürlerinin metaforik ifadeleri üzerine bir analiz 109
Eğitimde Dönüşüm Bağlamında Çevik Yönetim Uygulamalarının Eğitim Yönetimine Yansımaları 122
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Tercih Ettikleri Modeller ve Karşılaştıkları Durumlar (Şanlıurfa İli Örneği)16 134
Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin İş Güvencesizliklerinin Bu Öğretmenlerin Psikolojik Durumlarına, Akademik Hayatlarına ve Özel Yaşamlarına Yansımaları 154
Eğitim Kurumlarının NEET Olgusunu Önlemedeki Rolü: Okul Yöneticileri ve Rehberlik Hizmetleri Perspektifi 162
Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlerin proaktif davranış sergilemelerine etkisi 177
Kadın Yöneticilerin Yönetici Olma Aşamasında Cam Tavan Sendromunun Etkisinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması* 189
Yüksek Öğretimde Okul Terki Faktörleri Üzerine Çatışmacı ve Sembolik Etkileşimci Bir Değerlendirme 199
Formasyon grubu öğretmen adaylarının yetişkin eğitiminde kariyer engeli olarak Absenteizm davranışlarına ilişkin görüşleri 209
Son 10 Yıl İçerisinde Cam Tavan Kavramı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Sistematik Olarak İncelenmesi 239
Eğitim Örgütlerinde Mesleki Rekabet Konusunun Kavramsal Açıdan İncelenmesi 249
Kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar: Bir meta- sentez çalışması 257
Eğitim Kurumlarında Güncel Bir Yönetim Yaklaşımı: Gezinerek Yönetim 274
Örgüt Kültürü ile Liderlik İlişkisi: Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir Analiz 280
Okul Yöneticilerinin Bakış Açısından Eğitim Örgütlerinde Üretkenlik Karşıtı İş Davranışları 298
The Use of Artificial Intelligence in Academia: A Qualitative Study on Postgraduate Students 302
Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi35 311
Eğitimde Yapay Zeka Araçlarının Kullanılmasına İlişkin Aday ve İşbaşındaki Öğretmenlerin Görüşleri 329
Neoliberal Politikalar Bağlamında Türkiye'de MESEM: Çocuk İşçiliğinin Eğitim Yoluyla Meşrulaştırılması 344
Okul Güvenliği Sorununa Yeni Yaklaşım: Nöbet Görevi Uygulamasından Okul Güvenlik Personellerinin Yetiştirilmesi ve İstihdamına 357
Öğretmenler Odasında Kulis: Dedikodu, Söylenti ve Motivasyonun Gizli Dinamikleri 364
Lisansüstü Eğitimde Disiplinlerarasılık: Güncel ve İhtiyaç Duyulan Disiplinlerarası Programlar* 388

Academic Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman İlğan, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen, Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan Boyacı, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Aypay, Nazarbayev Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Duman, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Üstün, Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Sabancı, Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Taş, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Ünal, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Rıza Erdem, Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Rıza Terzi
Prof. Dr. Asiye Toker Gökçe, Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Atıla Yıldırım, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Aycan Çiçek Sağlam, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Aydın Balyer, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Aytaç Göğüs, İstanbul Okan Üniversitesi
Prof. Dr. Bahri Aydın, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Bertan Akyol, Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Binali Tunç, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Burhanettin Dönmez, Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Çağlar Çağlar, Adıyaman Üniversitesi
Prof. Dr. Celal Tayyar Uğurlu, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Cem Tuna, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal Ergin Ekinci, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Cemalettin İpek, Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Yücel, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cevat Elma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Cihad Demirli, İstanbul Ticaret Üniversitesi
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Emin Karip, Mudanya Üniversitesi
Prof. Dr. Emine Babaoğlan Çelik, Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Engin Arslanargun, Düzce Üniversitesi
Prof. Dr. Engin Karadağ, Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan Yılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal Toprakçı, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ergün Recepoğlu, Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Esmehan Ağaoğlu, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih Bektaş, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Prof. Dr. Fatoş Silman, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Prof. Dr. Ferudun Sezgin, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fevziye Ayşe Balcı, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Feyyat Gökçe, Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Feyzi Uluğ, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Figen Ereş, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Güven Özdem, Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Habib Özkan, Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Hacı İsmail Arslantaş, Mersin Üniversitesi

Academic Advisory Board

Prof. Dr. Halil Işık, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Arslan , Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu, Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Demirtaş, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Şimşek, Bahçeşehir Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin Şimşek, Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin Yolcu, Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Kocabaş, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Gül , Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim Hakan Karataş, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. İdris Şahin, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. İlhan Günbayı, Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. İlknur Çalışkan Maya, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. İmam Bakır Arabacı, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. İnayet Aydın, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İrfan Erdoğan, Boğaziçi Üniversitesi
Prof. Dr. İsmail Aydoğan, Kırklareli Üniversitesi
Prof. Dr. Kamile Demir, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Prof. Dr. Kasım Karakütük, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Kaya Yıldız, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Kazım Çelik, Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal Kayıkçı, Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Kürşad Yılmaz, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Sincar, Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Tomanbay, Ufuk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Üstüner, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Akif Helvacı, Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Metin Arslan , Kırklareli Üniversitesi
Prof. Dr. Mesut Sağnak, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Prof. Dr. Mualla Aksu, Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Muhamed Cevat Yıldırım, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Muhammed Turhan, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Mukadder Boydak Ozan, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Münevver Çetin , Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Özdemir, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Taşdan, Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Gürkan Gülcan, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Bayrakcı, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Çelikten, Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Yavuz, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Naciye Aksoy, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necati Cemaloğlu, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Necdet Konan, İnönü Universitesi
Prof. Dr. Necmi Gökyer, Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Nedim Özdemir, Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Nejat İra, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Nezahat Güçlü, Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi Can, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Academic Advisory Board

Prof. Dr. Niyazi Özer, İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Nuri Baloğlu, Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuz Kutlu, Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Onur Gözbaşı, Nuh Naci Yazgan Üniversitesi
Prof. Dr. Osman Titrek, Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan Yirci, Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi
Prof. Dr. Refik Balay, Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Ruhi Sarpkaya, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Prof. Dr. Rüyam Küçüksüleymanoğlu, Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Sabri Çelik, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun, Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Sadık Kartal, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Sait Akbaşlı, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Salih Paşa Memişoğlu, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin Turan, Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Selda Polat Hüsrevşahi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Prof. Dr. Semiha Şahin, Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Servet Özdemir, Başkent Üniversitesi
Prof. Dr. Sevilay Şahin, Gaziantep Üniversitesi
Prof. Dr. Sıdıka Gizir, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Şöheyda Göktürk, Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Soner Polat, Kocaeli Üniversitesi
Prof. Dr. Şükrü Ada, Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman Göksoy, Düzce Üniversitesi
Prof. Dr. Temel Çalık, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Tufan Aytaç, Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncay Akçadağ, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Prof. Dr. Tuncer Bülbül, Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut Karaköse, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Türkan Argon, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Türkay Tok, İzmir Demokrasi Üniversitesi
Prof. Dr. Türker Kurt, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Vicdan Altınok, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yahya Altınkurt, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar Kondakçı, ODTÜ
Prof. Dr. Yasemin Kepenekci, Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Yelkin Diker Coşkun, Yeditepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yusuf İnandı, Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Zuhal Topcu, Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Zülfü Demirtaş, Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Abbas Ertürk, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah Selvitopu, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Adil Çoruk, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Akbaba, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Ayık, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Kaya, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Şahin, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Academic Advisory Board

Doç. Dr. Ahmet Faruk Levent, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Akif Köse, Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Aksu, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Kış, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Özdemir, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Fuat Yaylacı, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Alparslan Gözler, Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Arslan Bayram, Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Aydan Ordu, Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ayhan Ural, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Aynur Bozkurt Bostancı, Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Belgin Tanrıverdi, Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Bilgen Kıral, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Bünyamin Çetinkaya, Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Çiğdem Apaydın, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz Örücü, University Of Nottingham
Doç. Dr. Didem Koşar, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Duygun Göktürk Ağın, ODTÜ
Doç. Dr. Eda Bozkurt, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Emine Önder, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Emre Er, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Ender Kazak, Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Enver Gülseven, Girne Amerikan Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan Kıral, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan Tabancalı, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi
Doç. Dr. Esef Hakan Toytok, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Esen Altunay, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Esra Karabağ Köse, Kırklareli Üniversitesi
Doç. Dr. Evrim Erol, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Bozbayındır, Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Şahin, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Çobanoğlu, Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma Köybaşı Şemin, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Fatmanur Özen, Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Fethi Kayalar, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Funda Nayır, Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçe Gökalp, ODTÜ
Doç. Dr. Gökhan Arastaman, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan Kılıçoğlu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan Özaslan, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Gül Kurum Tiryakioğlu, Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Gülenaz Selçuk, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Halil Buyruk, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Hamit Özen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Yücel Ertem, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Hilal Kahraman, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya Kasapoğlu Tankutay, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin Akar, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin Ergen, Mersin Üniversitesi

Academic Advisory Board

Doç. Dr. İbrahim Kır , Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Doç. Dr. İhsan Topçu, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. İhsan Nuri Demirel, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. İkram Çınar, Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. İlknur Şentürk, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. İsa Yıldırım, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail Karsantık, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Mahmut Sağır, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Okutan, Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu, Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Fatih Karacabey, Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Semih Summak, Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Şükrü Bellibaş, Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Melike Cömert, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Meltem Akın Köstereliođlu, Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Metin Özkan, Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Mevlüt Kara, Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Mithat Korumaz, Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Muammer Ergün, Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammed Zincirli, Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Muhammet Hanifi Ercoşkun, Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Murat İnce, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Erdem, Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Özgenel, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Özmusul, Harran Üniversitesi
Doç. Dr. Nazım Çoğaltay, Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Necdet Konan, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Necla Fırat, Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Neslin İhtiyaroğlu, Kırklareli Üniversitesi
Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu, Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Çalışkan , Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Ömür Çoban, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Osman Ferda Beytekin, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Öznur Tulunay Ateş, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Pelin Taşkın, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Ramazan Gök, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Rasim Tösten, Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Rezzan Uçar, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Şakir Çınkır, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Salahi Pehlivan, Girne Amerikan Üniversitesi
Doç. Dr. Sedat Gümüş, Hongkong Eğitim Üniversitesi
Doç. Dr. Semih Çayak, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Semra Kıranlı Güngör, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Doç. Dr. Şenol Sezer, Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Serap Emil, ODTÜ
Doç. Dr. Serkan Koşar, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Servet Atik, İnönü Üniversitesi

Academic Advisory Board

Doç. Dr. Sevim Öztürk, İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Seyithan Demirdağ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Süheyla Bozkurt, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Sülen Şahin Kıralp, Lefke Avrupa Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman Karataş, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman Davut Göker, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Taner Atmaca, Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Tarık Soydan, Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Tevfik Uzun, Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba Konaklı, Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay Yavuz Özdemir, Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Turan Akman Erkılıç, Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Veysel Okçu, Siirt Üniversitesi
Doç. Dr. Yalçın Özdemir, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Doç. Dr. Yılmaz Tonbul, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Yüksel Gündüz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Alpaydın, Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Zehra Keser Özmantar, Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. Zeki Öğdem, Ankara Müzik Ve Görsel Sanatlar Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep Meral Tanrıöğen, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdulvehap Boz, Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Adem Çilek, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aygül Oktay, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Aykar Tekin Bozkurt, Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Kazancı Tınmaz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Behiye Dağdeviren Ertaş, Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Berna Yüner, Bozok Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Berru Ulusoy, Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Birgül Ulutaş, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Birol Yiğit, Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Canan Albez, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çetin Terzi, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Deniz Gülmez, Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ebru Külekçi Akyavuz, Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Elif Aydoğdu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emre Sönmez, Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erdal Üstün, Kırklareli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Eren Kesim, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Esra Kaya, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Tezcan, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma Uslu Gülşen, Mersin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Feride Öksüz Gül, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Tuzcu, Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Demirhan, Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Gözde Sezen Gültekin, Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halime Öztürk Çalıkoğlu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Halit Ertuğrul, Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Harun Kahveci, Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hatice Turan Bora, Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Aslan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Academic Advisory Board

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Hakan Çetinkaya, Başkent Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İsmail Çimen, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kenan Özdil, Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Kıvanç Bozkuş, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mahire Aslan, İnönü Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Turhan, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ulutaş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Merve Zayim Kurtay, ODTÜ
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki Minaz, Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat Bülbül, İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Sarıtaş, Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Aydın Başar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mücella Savaş Yalçın, Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Müyesser Ceylan, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Namık Öztürk, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nihan Sölpük Turhan, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nur Sılay, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nuray Kısa, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nuri Akgün, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Oksana Monolova Yalçın, Erciyes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özge Öztekin Bayır, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özgür Önen, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sabiha Dulay, Bahçeşehir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Safiye Çiğdem Gören, Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şebnem Yazıcı, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Şahingöz, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Turan, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şerafettin Gedik, Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seval Koçak, Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevda Katıtaş, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevgi Yıldız, Ordu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Suzan Canlı, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike Çağatay, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tahir Yılmaz, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuba Akbolat, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tuba Aydın Güngör, Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Türkan Aksu, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yakup Öz, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yaşar Yavuz, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yaser Arslan, Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yücel Şimşek, Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre Avcı, Siirt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Remzi Zoraloğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Badavan, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ayşe Dönmez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Burcu Bilir Koca, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Burcu Türkkaş Anasız, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Çağlar Kaya, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Emine Yavuz, Erciyes Üniversitesi
Dr. Esra Yazıcı, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Academic Advisory Board

Dr. Gökçen Seyra Çakır, Marmara Üniversitesi
Dr. Gülnur Ak Küçükçayır, MEB
Dr. İnci Öztürk Erkoçak, Ankara Üniversitesi
Dr. Köksal Banoğlu, MEB
Dr. Kübra Yenel, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Mehtap Nailoğlu, MEB
Dr. Müslim Alanoğlu, Fırat Üniversitesi
Dr. Nidan Oyman Bozkurt, Uşak Üniversitesi
Dr. Okan Diş, MEB
Dr. Okyanus Işık Seda Yılmaz, Kastamonu Üniversitesi
Dr. Ramazan Ertürk, MEB
Dr. Sevgi Kaya Kaşıkçı, Boston College
Dr. Şeyma Nur Didin Ala, Marmara Üniversitesi
Dr. Yılmaz İlker Yorulmaz, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Zeynep Bumin Süzen, Gazi Üniversitesi

Organizing Committee

Boards Honorary Presidents

Prof. Dr. Erol YAŞAR, President of Mersin University
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, President of EYEDDER

Organizing Committee
Prof. Dr. Mutlu Nisa ÜNALDI CORAL (Dean of the Faculty of Education)
Prof. Dr. Sıdıka GİZİR, Mersin University (Chair)
Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ, Istanbul Medeniyet University (Deputy Chair)
Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU, Hatay Mustafa Kemal University
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA, Mersin University
Prof. Dr. Binali TUNÇ, Mersin University
Prof. Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ, Mersin University
Prof. Dr. Yusuf İNANDI, Mersin University
Prof. Dr. Şefika MERTKAN, Eastern Mediterranean University
Prof. Dr. Marcus PIETSCH, Leuphana University
Prof. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ, University of Sharjah
Assoc. Prof. Dr Sedat GÜMÜŞ, The Education University of Hong Kong
Assoc. Prof. Dr. Emre ER, Yildiz Technical University
Assoc. Prof. Dr. Deniz Örücü, University of Nottingham
Assoc. Prof. Dr. Emre SÖNMEZ, Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Denise Mifsud, University of Bath
Assoc. Prof Dr Gizem Günçavdı Alabay, Uludağ Unıversity
Dr Paul CAMPBELL, The Education University of Hong Kong
Dr Ronni LAURSEN — Aalborg University
Dr. Hüseyin ERGEN, Mersin University
Dr. Fatma USLU GÜLŞEN, Mersin University
Dr. H. Hakan ÇETİNKAYA, Baskent University
Dr. Murat BÜLBÜL, Istanbul Medeniyet University
Dr. Feride ÖKSÜZ GÜL, Istanbul Medeniyet University
Dr Koksal BANOĞLU, The Education University of Hong Kong
Dr. Gülsen Figen Fidan, Okul Müdürü, Final Okulları
Uzm. Yasemin Oğuz Coşkun, Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı
Dr Nurdan ¥ DEMĶķ KELEķ Adnan Menderes ¦ niversitesi
Dr ķefika Melike ¢ağatay, ¢anakkale Onsekiz Mart ¦ niversitesi

Academic Secretariat

Research Assistant Irem DEMİR ARICI, Yildiz Technical University
Research Assistant Asena YÜCEDAĞLAR, Mersin University
Hilal KARAOĞLAN, Marmara University
Ömer ARAMAZ, İstanbul Medeniyet University

Keynote speakers



John P. Portelli

Emeritus Prof.
University Of
Toronto

John P. Portelli was born in Malta where, after completing a B.A. (Philosophy & Maltese, 1975), he taught history and modern languages at a secondary school and philosophy at a sixth form. In 1977 he was awarded a Commonwealth Scholarship and commenced his studies at McGill University from where he obtained an M.A. (1979) and a Ph.D. (1984). Currently he is a professor in the Department of Social Justice Education, and the Department of Leadership, Higher and Adult Education at OISE, University of Toronto. He is Co-director of the Centre for Leadership and Diversity and a fellow of St. Michael's College, University of Toronto.



Prof. Dr. Ahmet İnam

Middle East
Technical
Uiversity

Born in Sandıklı in 1947. Graduated from the Department of Electrical Engineering at METU in 1971. Completed his doctorate in philosophy at Istanbul University Faculty of Letters in 1980 with his thesis titled The Place of Logic in Edmund Husserl. He has been teaching philosophy and logic at METU since 1980. He was appointed professor of philosophy in 1989. With over eight hundred articles and over thirty books, he conducts research on science, technology and art. After retiring in 2014, he continues to teach at his own university and various universities. His work with literary theory and criticism has been ongoing since 1967. In addition to his poetic essays, he also has a published novel.

Panel 1

Servet ÖZDEMİR
Prof. Dr. Başkent University

Ebru OĞUZ
Prof. Dr. Mimar Sinan Güzel Sanatlar University

Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU
Prof. Dr. Bursa Uludağ University

Ali BALCI
Prof. Dr. Retired Faculty Member

Panel 2

Burhanettin DÖNMEZ
Prof. Dr. Başkent University

Ayşe BALCI KARABOĞA
Prof. Dr. Mersin University

Sadegül AKBABA ALTUN
Prof. Dr. Başkent University

Abdurrahman TANRIÖĞEN
Prof. Dr. Retired Faculty Member

Panel 3

Celal Teyyar UĞURLU
Prof. Dr. Hatay Mustafa Kemal University

Mustafa YAVUZ
Prof. Dr. N. Erbakan University

Şefika MERTKAN
Prof. Dr. Eastern Mediterranean University

Müyesser CEYLAN
Doç. Dr. Anadolu University

Panel 4

Çağlar ÇELİK

Özge ÇELİK

Nurten GÜNDÜZ

Osman KELEŞ

PANEL 1
Educational Administration Graduate Programmes: What Should Change and What Should Be Preserved?

PANEL 2
National Academy of Education and the Future of Faculties of Education: What Do Academics Foresee?

PANLE 3
Management under Uncertainty, New Challenges and Pressing Conditions

PANEL 4
The Academics of the Future: Who Are We and Where Are We Going?

Graduate Student Workshop Leaders

Soner POLAT
Prof. Dr. Kocaeli Üniversitesi

Şakir CINKIR
Prof. Dr. Ankara University

Nedim ÖZDEMİR
Assoc. Prof. Ege University

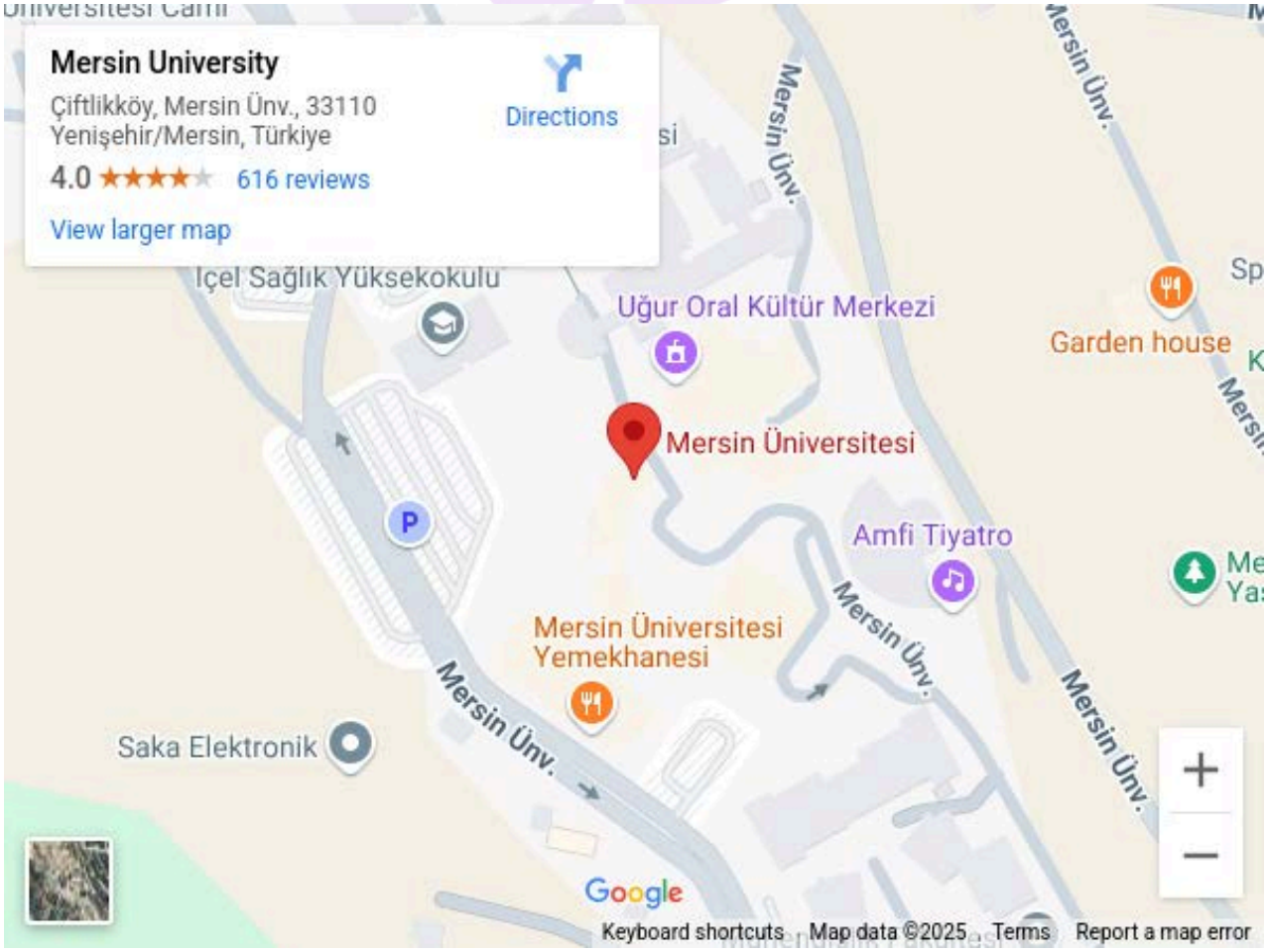
Feride ÖKSÜZ GÜL
Dr. İstanbul Medeniyet University

Contact Information

ICEA2025
18th International Congress on Educational Administration
2-4 May 2025

Address Mersin Üniversitesi
Çiftlikköy, Mersin Ünv., 33110
Yenişehir/Mersin

Website https://www.eyedder.org.tr/



Design: Gizem GÜNÇAVDI ALABAY

Sosyal adalet liderliği ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi

Mevsim Zengin [1]

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 2018-2025 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve eğitim alanında hazırlanmış "Sosyal Adalet Liderliği" konulu lisansüstü tezlerini çeşitli ölçütlere göre incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında erişilen, yayınlanma izni bulunan 32 tez değerlendirilmiş ve frekans ve yüzde dağılımlarını gösteren tablolar oluşturulmuştur. İncelenen tezlerin sonuçları değerlendirildiğinde, çalışmaların özellikle 2022 ve 2024 yıllarında yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırmalarda en yaygın kullanılan yöntem nicel araştırma yöntemi olup, en sık çalışılan örneklem grubunun öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Sosyal adalet liderliğine ilişkin görüşlerin incelenmesi ise en fazla ele alınan konu olarak öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal adalet liderliği, tez inceleme, doküman analizi.

GİRİŞ

Günümüzde toplumlar açlık, savaş, ayrımcılık, eşitsizlik, yoksulluk, şiddet, ekonomi, siyaset ve kültürle ilgili pek çok temel sorunlarla karşı karşıyadır (Zhang, Goddard & Jakubiec, 2018). Toplumların temelini oluşturan eğitim, sosyal sürdürülebilirliğin ötesinde bu konuları eleştirel biçimde ele alan insani bir haktır. Berkoviç (2013) eşitsizliğin motivasyonu düşürdüğü için disiplin sorunlarını arttırdığı, okullardaki verimliliği azalttığı ve sosyal dayanışmanın dolayısıyla öğrencilerin zarar gördüğünü belirtmiştir. Bu ifade sosyal adalet kavramının önemini ortaya koymuştur. Rasinski (1987) sosyal adaleti toplumlardaki eşitsizliklerin sosyal koşullardan kaynaklandığını vurgulayarak, değer temelli bir tutum ya da inancın geliştirilmesi olarak tanımlamıştır. (akt.:Berkovich, 2013). *"Sosyal, ekonomik, eğitimsel ve kişisel boyutlarda ve diğer ilişki biçimleri arasında eşitlik, adalet ve hakkaniyet gibi doğal insan haklarını aktif olarak geri kazanma, benimseme, sürdürme ve ilerletme yoluyla bu düzenlemeleri değiştirme uygulaması*" olarak ifade edilen (Goldfarb & Ginberg, 2002) sosyal adalet liderliği okul bağlamında dezavantajlı grupları destekleyerek fırsat eşitliğini sağlayan, kapsayıcı ve adil bir liderlik yaklaşımıdır. Günümüz liderleri yalnızca eşitsizliği fark etmekle kalmayıp aynı zamanda farklılıkları kucaklayan ortam oluşturmayı, demokratik ilkeleri savunmayı, etik değerlere dayalı sorumluluk anlayışını içeren geniş kapsamlı eleştirel bakış açısını teşvik eden bir toplumsal adalet yaklaşımını temel almalıdır (Wang, 2018).

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de 2018-2025 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve eğitim alanında hazırlanmış "Sosyal Adalet Liderliği" konulu lisansüstü tezlerini çeşitli ölçütlere göre incelemektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ulusal tez merkezinde sosyal adalet liderliği ile ilgili tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Ulusal tez merkezinde sosyal adalet liderliği ile ilgili tezlerin yöntem türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. Ulusal tez merkezinde sosyal adalet liderliği ile ilgili tezlerin konulara göre dağılımı nasıldır?
4. Ulusal tez merkezinde sosyal adalet liderliği ile ilgili tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
5. Ulusal tez merkezinde sosyal adalet liderliği ile ilgili analiz tekniklerine ilişkin veriler nelerdir?
6. Ulusal tez merkezinde sosyal adalet liderliği ile ilgili öğretmenlerle yapılan tezlerde elde edilen bulgular nelerdir?
7. Ulusal tez merkezinde sosyal adalet liderliği ile ilgili öğrencilerle yapılan tezlerde elde edilen bulgular nelerdir?

[1] Dr.Öğr.Üyesi, Mersin Üniversitesi, mevsimzengin@gmail.com

8. Ulusal tez merkezinde sosyal adalet liderliği ile ilgili okul yöneticileriyle yapılan tezlerde elde edilen bulgular nelerdir?

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 2018-2025 Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nde yer alan, yayınlanma izni bulunan 32 tez değerlendirilmiş; elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Erişilen çalışmalar yıl, konu, örneklem grubu, analiz teknikleri ve araştırma bulguları bakımından betimsel analize tabi tutulmuş; frekans ve yüzde dağılımlarını gösteren tablolar oluşturulmuştur.

Bulgular

Tablo 1.İncelenen tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	**f**	**Yıl**	**f**
2018	1	2023	7
2019	2	2024	9
2021	2	2025	1
2022	10		

Tablo 1'e göre sosyal adalet liderliği ile ilgili ilk olarak 2018 senesinde tezler hazırlanmaya başlamış olup, en fazla tez 2022 yılında hazırlanmıştır (f=10).

Tablo 2.İncelenen tezlerin yöntem türlerine göre dağılımı

Tezin YöntemTürü	**f**
Nicel Araştırma	25
Nitel Araştırma	4
Karma	3

Tablo 2'ye göre tezlerin yöntem tercihine bakıldığında en fazla nicel (f=25) yöntemlerin tercih edildiği, en az ise karma (f=3) yöntemin tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3.İncelenen tezlerin konulara göre dağılımı

Konu	**f**	**%**
Etik iklim	1	2.77
Yöneticiye bağlılık	2	5.55
Örgütsel vatandaşlık davranışı	3	8.33
İşe yabancılaşma	1	2.77
Okul iklimi	2	5.55
Okul yaşam kalitesi	1	2.77
Okula aidiyet duygusu	1	2.77
Öğrenci motivasyonu	2	5.55
Öğretmen liderliği	1	2.77
Mesleki motivasyon/öğretmen motivasyonu	2	5.55
Okula bağlılık/örgütsel bağlılık	2	5.55
Okul başarısı	1	2.77
Okul akademik iyimserlik	2	5.55
Örgütsel sinizm	1	2.77
Okul kültürü	2	5.55
İş doyumu	1	2.77
Örgütsel mutluluk	1	2.77
Kültürel zeka	1	2.77
Kültürel çeşitlilik	1	2.77
Sosyal adalet liderliği	8	22.22

Tablo 3 incelendiğinde sosyal adalet liderliğinin konu olarak en fazla hazırlanan tez olduğu görülmüştür (f=8).

Tablo 4.İncelenen tezlerin örneklem grubuna göre dağılımı

Tezin Türü	**Örneklem**	**f**	**%**
Nicel Araştırma	Öğretmen	19	55.88
	Öğrenci	6	17.64
	Okul yöneticisi	1	2.94
Nitel Araştırma	Okul yöneticisi	4	11.76
	Öğretmen	1	2.94
Karma	Öğretmen	1	2.94
	Okul yöneticisi	1	2.94
	Öğrenci	1	2.94

Tablo 4'e göre en fazla araştırma, nicel araştırma türünde ve öğretmen örneklem grubuyla yapılmıştır (%55.88). Nitel araştırmalar içinde en çok okul yöneticileri üzerinde çalışılmıştır (%11.76). Karma araştırmalarda ise öğretmen, okul yöneticisi ve öğrenci örneklemleri eşit oranlarda yer almıştır (her biri %2.94).

Tablo 5.Analiz tekniklerine ilişkin veriler

Kategori	Alt kategori	f	Yüzde (%)
Betimsel	Frekans/yüzde	16	11.51
	Ortalama/standart sapma	23	16.54
Kestirimsel	Korelasyon analizi	21	15.10
	t- testi	19	13.66
	ANOVA	20	14.38
	MANOVA	1	0.71
	Faktör analizi	8	5.75
	Regresyon analizi	15	10.79
	Non-parametrik testler	1	0.71
	Yapısal eşitlik modellemesi	6	4.31
Nitel	İçerik analizi	6	4.31
	Betimsel analiz	2	1.43
	Doküman analizi	1	0.71
Toplam		139	100

Tablo 5'e göre en sık kullanılan veri analiz tekniği, %16.54 ile "ortalama/standart sapma" yöntemidir. Kestirimsel analiz teknikleri, toplamda en çok tercih edilen kategori olmuştur. Nitel veri analizinde ise en yaygın yöntem içerik analizidir (%4.31).

Tablo 6.Öğretmenlerle yapılan tezlerden elde edilen bazı bulgular

Örneklem	**Tür**	**Kaynak**	**Sonuç**
Öğretmen	Nicel	Arslan (2019)	Okullardaki örgütsel etik iklimi ve yöneticilerin sosyal adalet liderliği yüksektir.
		Bozkurt (2018)	Öğretmenlerin yöneticilere bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları, sosyal adalet liderliğiyle artmaktadır.
		Değirmenci (2022)	Sosyal adalet liderliği öğretmenlerin işe yabancılaşma davranışının %6.6'sını açıklamaktadır.
		Doğan (2021)	Okul iklimi ve sosyal adalet liderliği davranışı arasındaki ilişki pozitif yönlü yüksek düzeydedir.
		Seyhan (2022)	Sosyal adalet liderliğinin boyutları ile öğretmen liderliğinin profesyonel ve kurumsal gelişim boyutları arasında ilişki bulunmaktadır.
		Yalçın (2022)	Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyi orta, sosyal adalet liderliği yüksek düzeydedir.
		Yıldırım (2021)	Öğretmenlerin motivasyonu ile müdürlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri arasındaki ilişki pozitif yönlü yüksek düzeydedir.
		Adışen (2022)	Tüm alt boyutlarda ve toplamda sosyal adalet liderliği davranışlarına, "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtilmiştir.
		Duray (2022)	Öğretmenlerin okul akademik düzeyleri ile müdürlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri yüksek seviyededir.
		Gürel (2022)	Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri ile müdürlerin sosyal adalet liderlik stili arasındaki ilişki negatif yönde orta düzeydedir.
		Hamsho (2023)	ÖVD ile sosyal adalet liderliği arasındaki ilişki orta düzeyde pozitif yönlüdür.
		Kaplan (2024)	Öğretmenlerin okul kültürü düzeyi ile müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki vardır.
		Kaya (2023)	Örgüt kültürü boyutlarından görev ve bürokratik kültürün sosyal adalet liderliği üzerinde yordayıcı etkisi bulunmamaktadır. Destek kültürü ve başarı alt boyutları ise anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır.
		Koçak (2024)	Öğretmen iş doyum düzeyi ile müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışları arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişki vardır.
		Küçük (2023)	Öğretmenlerin akademik iyimserliği ile vatandaşlık davranışını müdürlerin sosyal adalet liderlik davranışları pozitif yönde kısmi olarak yordamaktadır.
		Marakçı (2024)	Öğretmenlerin yöneticiye bağlılık düzeyleri ile sosyal adalet liderliğinin düzeyi yüksektir.
		Ocak (2024)	Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik algıları yüksek; Öğretmenlerin eksiklik düşüncesinde okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının rolü ise düşük düzeydedir.
		Özdoğan (2024)	Öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri ile öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile pozitif yönde orta düzeydedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları örgütsel mutluluğu anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
Öğretmen ve öğrenci	Nicel	Apak (2024)	Okul müdürlerinin algılanan sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde etkisi anlamlı değil.
	Nicel		Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği kültürel çeşitlilik uygulamalarını yordamaktadır. Okul müdürünün kültürel zekâ düzeyinin okullardaki kültürel çeşitlilik uygulamalarına katkısı vardır. Okul müdürünün motivasyonel kültürel zekâ düzeyi sosyal adalet liderliği davranışını

Öğretmen ve okul yöneticisi		Yüce (2024)	sergileme düzeyini yordamaktadır. Okul müdürünün davranışsal kültürel zekâ düzeyi kültürel çeşitlilik uygulamalarını negatif yönde yordamaktadır. Okul müdürünün motivasyonel kültürel zekâ düzeyi sosyal adalet liderliği davranışları aracığıyla okuldaki kültürel çeşitlilik uygulamalarını dolaylı yönde yordamaktadır.
Öğretmen	Karma	Can (2023)	Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarına ilişkin toplam varyansın %35'i okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile açıklanmaktadır

Araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin sergilediği sosyal adalet liderliği, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı, motivasyonu, bağlılığı ve okul kültürü algıları üzerinde pozitif yönde etkili olmaktadır. Ayrıca, sosyal adalet liderliğinin okul iklimi ve örgütsel etik iklimle güçlü ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm düzeylerini azaltmada etkili olduğu, ancak bazı değişkenler üzerinde etkisinin sınırlı veya dolaylı olduğu görülmüştür. Öğretmen liderliği, akademik iyimserlik, örgütsel mutluluk ve kurumsal gelişim ile sosyal adalet liderliği arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Kültürel çeşitlilik uygulamaları ve kültürel zekâ ile sosyal adalet liderliği arasındaki bağ da önemli bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamaları, okuldaki genel etik iklimi güçlendirmekte ve öğretmenlerin mesleki ve örgütsel tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 7.Örneklemi öğrenci olan tezlere ait bazı bulgular

Örneklem	**Tür**	**Kaynak**	**Sonuç**
Öğrenci	Nicel	Gören (2019)	Okul müdürlerinin okul yaşam kalitesi, okula aidiyet duygusu ve sosyal adalet liderlik algıları orta düzeydedir.
		Güler (2021)	Öğrenci motivasyonuna, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının etkisi pozitif düzeydedir.
		Arslan (2022)	Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği uzaktan eğitim sürecinde yüksek düzeydedir.
		Münüsoğlu (2022)	Sosyal adalet liderliği okul ikliminin %56'sını açıklamaktadır.
		Sarıkan (2023)	Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği ile öğrenci okul motivasyonu arasında güçlü ilişki bulunmaktadır.
	Karma	Tuncer (2022)	Öğrencilerin okullarında uygulanan sosyal adalet liderliği hakkında olumsuz algı ve görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmalar, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği algısının orta düzeyde olduğunu, ancak bunun okul yaşam kalitesi ve aidiyet duygusunu etkilediğini göstermektedir. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği uygulamaları, öğrenci motivasyonunu artırırken, okul ikliminin %56'sını da açıklamaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin okullarındaki sosyal adalet liderliği uygulamalarına yönelik olumsuz algılara sahip olabileceği görülmüştür. Genel olarak, sosyal adalet liderliği okul ortamında öğretmenler ve yöneticiler için olumlu etkilere sahipken, öğrenciler açısından farklı algılar ortaya çıkabilmektedir.

Tablo 8.Okul yöneticileriyle yapılan tezlerden elde edilen bazı bulgular

Örneklem	**Tür**	**Kaynak**	**Sonuç**
Okul yöneticisi	Nitel	İmamoğlu (2022)	Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği özelliklerinin sorun çözme ve adil tutumla birebir ilişkisi vardır. Sosyal adalet liderleri belirli yeterliklere sahip olmalıdır.
		Sayıcı (2024)	Müdürlerin sosyal adalet lideri olarak çalışmalarının sebepleri arasında din, vicdan gibi maneviyat ile diğerkamlık ve mesleki sorumluluklardan kaynaklanan içsel motivasyon mekanizmaları sayılabilir.
Okul yöneticisi ve öğretmen	Nitel	Mercan (2023)	Okul müdürlerinin çoğu, mülteci öğrencilere karşı olumlu ve kucaklayıcı bir tutum sergileyerek, onların eğitsel ve maddi eksikliklerini gidermeye çalışmaktadır. Ancak, sosyal adalet liderliği kapsamında mülteci öğrenciler ve velilerin okula kaynaştırılmasına yönelik sosyal ve kültürel etkinlikler yeterince düzenlenmemektedir.
		Yalçın (2024)	Okul müdürlerinin okullarında olumlu ilişki kurma, farklılıklara saygı ve iletişimi merkeze alan bir sosyal adalet liderliği benimsenmektedir.
Okul yöneticisi	Karma	Demir (2023)	Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin düzeyleri ortadır.

Tablo 8'e göre okul yöneticileri sosyal adalet liderliği özelliklerine büyük ölçüde sahiptir ancak bu yeterlilikler çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir. Yöneticilerin vicdan, adalet anlayışı ve mesleki sorumluluklardan kaynaklanan içsel motivasyonlarla hareket ettikleri görülmektedir. Mülteci öğrenciler konusunda olumlu bir yaklaşım sergilenmesine rağmen, sosyal

ve kültürel etkinlikler yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, iletişimi ve saygıyı merkeze alan bir liderlik anlayışı benimsenmekle birlikte genel düzeyin orta seviyede olduğu belirtilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal adalet liderliğine ilişkin tezler ilk olarak 2018 yılında hazırlanmış olup, bu tezlerde en fazla nicel yöntem tercih edilmiştir. Konu olarak çoğunlukla sosyal adalet liderliği araştırılmış olsa da, örgütsel vatandaşlık davranışı, yöneticiye bağlılık, okul iklimi, öğrenci/öğretmen motivasyonu, örgütsel bağlılık, akademik iyimserlik, okul kültürü gibi konular da araştırmacılar tarafından en fazla ele alınan konular olmuştur. Örneklem grubuna göre nicel araştırma türünde en fazla öğretmenlerle, nitel araştırmada okul yöneticileriyle ve karma yöntemde ise öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileriyle eşit oranda çalışılmıştır. Analiz teknikleri açısından en fazla ortalama/standart sapma, korelasyon ve içerik analizi teknikleri uygulanmıştır. Öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileriyle yapılan tezlerden elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği uygulamaları, okuldaki genel etik iklimini güçlendirmekte ve öğretmenlerin mesleki ve örgütsel tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Sosyal adalet liderliği okul ortamında öğretmenler ve yöneticiler için olumlu etkilere sahipken, öğrenciler açısından farklı algılar ortaya çıkabilmektedir. Okul yöneticileri iletişimi ve saygıyı merkeze alan bir liderlik anlayışı benimsemekle birlikte genel sosyal adalet liderliği davranış düzeyinin orta seviyede olduğu görülmüştür.

Bu çalışma, belirli bir veri tabanı ve belirli bir zaman aralığı esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulguların, gelecekte yürütülecek araştırmalar için karşılaştırma yapmak üzere olanak sağlaması beklenmektedir. Yapılacak çalışmalar, farklı veri tabanları kullanılarak, çeşitli parametreler dikkate alınarak ve daha geniş bir zaman dilimi kapsamında gerçekleştirilebilir. Bu doğrultuda elde edilecek veriler, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılarak alan yazına daha kapsamlı katkılar sunabilir.

Kaynakça/Reference

Adışen, İ. (2022). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Apak, R. (2024). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Arslan, İ. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin sosyal adalet liderliği* [Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Berkovich, I.(2013).Asocio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration.52*(3), pp. 282-309

Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Can, M. (2023). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Demir, B.Y.(2023). *Eğitimde sosyal adalet liderliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: karma yöntem araştırması.* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi

Değirmenci, R. (2018). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Doğan, H. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Duray, H.D.(2022). *Sosyal adalet liderliği ile okul başarısı arasındaki ilişkide okul akademik iyimserliğinin aracılık etkisi.* [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Goldfarb, K.P. & Grinberg, J.G.(2002). Leadership for Social Justice: Authentic Participation in the Case of a Community Center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership.12, 157-173.*

Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Güler, Ö. (2021*). Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Gürel, M.(2022). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Hamsho, W.K.(2023).*Sosyal adalet liderliği ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

İmamoğlu, M.(2022).*Okullarda sosyal adalet liderliğine ilişkin uygulamaların incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kaplan, H.(2024).*Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği ile okul kültürü arasındaki ilişki.* [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Kaya, K.(2023).*Okullarda sosyal adalet liderliği ve örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Koçak, S.(2024).*Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki: kolektif öğretmen yeterliğinin aracı rolü.* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Küçük, B.(2023).*Sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi: akademik iyimserliğin aracılık rolü*[Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Marakçı, S.(2024).*Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğine ilişkin algıları ile yöneticiye bağlılıkları arasındaki ilişki.* [Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Mercan, B.(2023).*Okul müdürlerinin mülteci öğrencilere yönelik sosyal adalet liderliği davranışlarının değerlendirilmesi.* [Yüksek lisans tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Münüsoğlu, Z.(2022).*Sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik öğrenci görüşleri.* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Ocak, A.(2024).*Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin eksiklik düşüncesindeki rolü.* [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Özdoğan, N.Y.(2024).*Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına dair algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.*[Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Sarıkan, İ.V.(2023).*Sosyal adalet liderliğinin öğrenci okul motivasyonu üzerindeki rolü.*[Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Sayıcı, M.(2024).*Dezavantajlı bölgelerdeki okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği üzerine bir inceleme.*[Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Seyhan, A.(2022). *Investıgatıng the relatıonshıp between teacher leadershıp and socıal justıce leadershıp.* [Master Thesis, Mıddle East Technical University].

Tuncer, T.(2022).*Lise öğrencilerinin sosyal adalet liderliği algı ve görüşleri.* [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yalçın, A. (2022). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmes*i [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yalçın, Z.(2024).*Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği deneyimleri.* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yıldırım, E.(2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi**.**

Yüce, B.(2024).*Kültürel zeka düzeyi ile kültürel çeşitlilik uygulamaları arasındaki ilişkide sosyal adalet liderliğinin aracılık etkisi.* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Zhang, Y., Goddard, J. T. & Jakubiec, B. A. E. (2018*).* Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration & Leadership, 3*(1), 53-86. DOI: 10.30828/real/2018.1.3

Wang, F.(2018). Social Justice Leadership—Theory and Practice: A Case of Ontario. *Educational Administration Quarterly, 54*(3) 470 –498.

Okullarda ders denetimi faaliyetlerinin verimliliği: lisansüstü tezler üzerine bir inceleme

Canan Albez[2], **Birgül Sevinç**[3]

Öz

Ders gözlemine dayalı ders denetimi faaliyetinin okul gelişimini, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve okulun öğrenen örgüt kapasitesini desteklediği bilgisi, ders denetimi sürecine ilişkin araştırmaların önemini artırmaktadır. Bu çalışmada, okullardaki ders denetimi faaliyetlerinin verimliliğine ilişkin bazı göstergeler keşfetmenin mümkün olup olmadığını görmek amacıyla ders denetimi üzerine yapılan lisansüstü tezler analiz edilmiştir. Metasentez yöntemine dayanan çalışmada, denetim sürecinin niteliğini değerlendiren çalışmaların odak konuları ile öğretmen ve yönetici algıları kullanılmıştır. Çalışmanın odağında çeşitli illerdeki devlet okullarında ders denetim süreci ve yansımaları yer almıştır. Bu yöntem, ders denetim sürecinin verimliliği ile denetmenin yeterliliği, denetim süreci ve aşamaları, öğretmen ve yöneticinin ders denetimine yönelik tutumu arasındaki yakın ilişki nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen 14 lisansüstü tez çalışmasının (2019-2024) içerik analizi, bulguların büyük ölçüde örtüştüğünü ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları, ders denetiminin bürokratik ve verimsiz olduğunu, öğretmen ve okul gelişimine sınırlı fayda sağladığını göstermektedir. Analiz ayrıca denetime yönelik olumsuz tutumları da ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Ders denetimi, ders gözlemi, okul yöneticisi.

Efficiency of course supervision activities in schools: a review on postgraduate theses

Abstract

The knowledge that lesson supervision based on lesson observation supports school and teacher professional development, and the learning organization capacity of the school increases the importance of research on the lesson supervision process. In this study, postgraduate theses on course supervision were analyzed in order to see whether it is possible to discover some indicators of the effectiveness of course supervision activities in schools. The focal subjects of the studies evaluating the quality of the supervision process, as well as teacher and administrator perceptions, were used in the study that was based on the metasynthesis method. The focus of the study was on the course supervision process and its reflections in public schools in various provinces. This method is preferred due to the close relationship between the efficiency of the course supervision process and the supervisor's competence, the supervision process and its steps, and the attitude of the teacher and administrator towards course supervision. The content analysis of the 14 graduate thesis studies (2019-2024) included in the study revealed that the findings overlapped to a large extent. Research results indicate that lesson supervision is bureaucratic and inefficient with limited benefits for teacher and school development. The analysis also revealed negative attitudes towards the audit.

Keywords: Course supervision, lesson observation, school administrator.

Giriş

Tüm örgütler amaçlarına ulaştıkları sürece başarılılardır. Örgütlerin amaçlarına ulaşmalarında karşılaştıkları engelleri bertaraf etmede etkili olan denetim süreci, yönetimlerin önemli bir parçasıdır (Ateşoğlu & Akbaşlı, 2020). Denetim, örgütün mevcut durumunu önceden belirlenmiş amaçların gerçekleşme düzeyine göre objektif bir şekilde ölçülüp rapor edilmesi sürecidir

[2] Sorumlu Yazar/Asst. Prof. Dr/Atatürk University/Department of Educational Administration, cananalbez@atauni.edu.tr, https://orcid.org/0000-0001-5676-1827

[3] Research Assistant/Gaziantep University / Department of Educational Administration, birgulsevinc@gantep.edu.tr, https://orcid.org/0009-0002-7928-719X

(Arslantaş vd., 2020; Mautz & Sharaf, 1961). Asıl unsuru insan olan eğitim kurumlarında da denetim önemli kavramlardan biridir (Dikmen & Göksoy, 2021). Eğitim kurumlarının temel amacı nitelikli eğitim sistemlerine ulaşmaktır (Ateşoğlu & Akbaşlı, 2020) ve bunun sağlanabilmesi için eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Eğitsel amaçların gerçekleşmesinde önemli işlevi olan denetim, öğretmenleri değerlendirme ve onlara rehberlik etme anlamına gelmektedir (Tonbul & Baysülen, 2017). Eğitimde bir kıyaslama, sonuç çıkarma, kontrol etme ve rehberlik yapma anlamına gelen denetim (Ergen & Eşiyok, 2017) eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için öğretmenlere yönelik değerlendirme ve geliştirme yapma sürecidir. Eğitim sistemi girdi, süreç ve çıktıdan oluştuğundan bunun işleyişini görmek kontrolden geçer (Ateşoğlu & Akbaşlı, 2020). Bu durum, denetimin önemini gözler önüne sermektedir.

Eğitim kurumlarından olan okullarda ders denetimi öğretmenin ders esnasında denetimi olarak tanımlanır (Dikmen & Göksoy, 2021). Ders denetimi öğretmeni ders işleyişinden mesleğe ilişkin tutumuna kadar değerlendirmedir (Taymaz, 2002). Ders denetimi öğretmenin, sınıf ortamında gerçekleştirdiği eğitim öğretim faaliyetlerinin öncesi, anı ve sonrasının değerlendirilmesi sürecidir (Taymaz, 2002). Ders denetimi, MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliğine göre "öğretmenin alanındaki yeterliliğinin; hazırlık ve planlama, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme, etkinliklere yer verebilme, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi ve pedagojik esaslara uygunluk durumu ile öğrencilerin öğretim programında öngörülen kazanımlara ulaşma düzeyinin incelenip değerlendirilmesidir" (MEB, 2021).

2014 yılına kadar ders denetimi müfettişler tarafından yapılıyorken 6528 sayılı kanun ile denetim tek bir çatı altında toplanmıştır (Resmi Gazete, 2014). Politikalarda yapılan düzenlemeler sonucunda ders denetimi okul müdürlerince yapılmaya başlanmıştır (Arslantaş vd., 2020). Yönetsel süreçlerin içinde var olan denetim okul müdürlerinin sorumluluklarının içinde önemli bir yere sahiptir (Arslantaş vd., 2020; Dikmen & Göksoy, 2021). Denetim sorumluluğunun okul yöneticilerine devredilmesi, okul müdürünün görev tanımında yer almasına rağmen uygulamada göz ardı edilen ders denetiminin yeniden etkinleştirilmesini sağlamıştır (Birel & Erçek, 2019). Ders denetiminin okul yöneticilerine verilmesiyle okul müdürlerinden eğitimde amaçlara ulaşmak için etkililiği sağlaması beklenmiştir (Ateşoğlu & Akbaşlı, 2020).

2022'de 31765 sayılı resmi gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri yönetmeliğine göre kurumsal ve öğretmen ders denetimi tekrardan müfettişlere verilmiştir. Ancak okul müdürlerinde denetime devam etmesi beklenmiştir (Atay, 2022; Resmi Gazete, 2022). Güncel düzenlemelerle birlikte ders denetiminde amaç öğretimdeki başarı hakkında bilgi edinme, öğretmenin iyi yönlerini saptama veya eksik yönlerini belirleme, eksik yönlerinin giderilip iyi yönlerinin daha da geliştirilmesi için rehberlik etme, denetmen öğretmen arasındaki ilişkiyi geliştirme, okulu ve öğrenci başarısını geliştirmedir (Taymaz, 2015).

Ders denetimin nitelikli olabilmesi için denetim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi gerekmektedir. Ders denetiminde, denetim aşamalarının eksiksiz ilerlemesi, bu aşamalar sırasında denetim ilkelerine uyması ve öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunması hedeflenmektedir (Aydın, 2020; Taymaz, 2015). Etkili ders denetimi için denetimi öncesi görüşme, sınıf gözlemi, değerlendirme, geri bildirim ve izleme aşamalarının eksiksiz ilerlemesi gerekmektedir. Bu aşamalar sırasında ise denetmen ve öğretmenin davranışı ve tutumu, denetmenin benimsediği ders denetim modeli de önem sarfetmektedir. Bu noktada ise denetmenin farklılıkları dikkate alma, yol gösterici olma, iyi örnekleri yaygınlaştırma, risk alanlarını belirleyip giderilmesini sağlama, usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme, açık, şeffaf ve tarafsız olma, işbirlikçi olma, başarıyı ön plana çıkarıp teşvik etme, bilimsel objektif esaslara dayalı olma ve etkili ekonomik ve verimli olma ilkelerini benimseyip benimsemediği esastır (MEB, 2021; Taymaz, 2002).

Okulların amaçlarına ulaşabilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması açısından önemli bir yönetsel süreç olan denetim, sıkça tartışılan konulardandır (Aydın, 2014; Başar, 2000). Ders denetiminin öğrencinin akademik başarısına, davranış ve disiplin algısına, öğretmenin iş performansına, mesleki gelişimine, okul iklimi ve kültürüne etkisi çalışmalarla ortaya koyulmuştur (Aküzüm & Akdağ, 2021; Bilgin Dikmen & Göksoy, 2020; Chidi & Victor, 2017; Marangoz, 2019). Bu noktada ders denetiminin ne anlama geldiği, niteliğinin ne olduğu ve sorunların neler olduğunu ortaya koymak konuya dair derin bir anlayış geliştirilmesini sağlayacaktır. Denetimin ne olduğu, nasıl yapılması gerektiği birçok çalışmada ortaya konulmuşken hala okullarda amaçların tam anlamıyla gerçekleşmemiş olması denetimde sorunlar olduğunun göstergesidir. Sorunların neler olduğu net anlaşılırsa çözümler ortaya konulabileceğinden son yıllarda ders denetiminde sorunların neler olduğuna ilişkin farklı illerde, farklı kademlerde sıkça çalışmalar yapılmıştır (Dikmen ve Gürsoy, 2021; Dönmez ve Demirtaş, 2018; Sabancı ve Akcan, 2019; Yeşil

ve Kış, 2015). Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okullarda ders denetimi faaliyetlerinin verimliliğinin ne olduğuna dair bazı göstergeleri keşfetmenin mümkün olup olmadığını anlamak için ders denetimi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri incelemektir. Bu araştırma amacı uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okullarda ders denetimine ilişkin başlıca sorunlar nelerdir?
2. Ders denetiminde kullanılan denetim modellerine ilişkin sorunlar nelerdir?
3. Ders denetim aşamalarına ilişkin sorunlar nelerdir?
4. Ders denetiminde denetmen ve öğretmen tutumlarına ilişkin sorunlar nelerdir?
5. Ders denetiminin öğretmenin mesleki gelişimine etkisine ilişkin sorunlar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemi, farklı şehirlerde kamu okullarında ders denetimi süreci ve yansımaları üzerinde yoğunlaşarak öğretmen ve yönetici algısı ile denetim sürecinin niteliğini değerlendirmek için incelenen çalışmaların odak konularının kullanılması yoluyla geliştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, okullarda ders denetiminde ortaya çıkan sorunlara ilişkin yapılmış nitel test çalışmalarının sistematik olarak incelenerek sorunların ortaya koyulması ve bu sorunların temalar altında yeniden yapılandırılmasıdır. Bundan dolayı araştırmada nitel yaklaşımla metasentez yöntemi kullanılmıştır. Ders denetimi sürecinin verimliliği denetmen yeterliği, denetim süreci, değerlendirme-geribildirim ve izleme aşamaları ile öğretmenin ders denetimine yönelik tutumuyla yakın ilgisi bu yöntemin tercih edilme sebebidir.

İlgili veriler, Ulusal Tez Tabanında yer alan ve erişime açık lisansüstü tezlerden elde edilmiştir. Araştırmada ders denetimi, sınıf denetimi, öğretimsel denetim sınıf/öğretmen teftiş/denetimi ve ders teftişi anahtar kelimeler etrafında eğitim ve öğretim konu alanında toplam 59 tez çalışması tespit edilmiştir. Çalışmalar arasında erişimi olmayan, örneklemi öğrenci, öğretmen adayı, akademisyen ve özel okul çalışanı olan, farklı ülkeleri inceleyen, araştırma odağına uzak düşen, nicel araştırmaya dayalı çalışmalar hariç tutulmuş 14 nitel çalışma dâhil edilmiştir. Çalışmalardan 1'i doktora düzeyinde gerisi yüksek lisans düzeyindedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar 2019-2024 yıllarını kapsamaktadır.

Veri analizi yöntemi olarak içerik analizinden yararlanılarak ilk aşamada açık kodlar oluşturulmuş sonrasında kodlar alt temalara dönüştürülmüş ve alt temalar arasında ilişkilendirmeler yapılarak ana temalar belirlenmiştir. Başka bir deyişle farklı çalışmalardan gelen farklı kodlar ortak temalar halinde yeniden anlamlandırılmış ve daha üst düzey bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu araştırmanın sınırlılığı ise sadece Türkiye'deki belli yıllar arasında yapılan tezlerle sınırlı olmasıdır. Araştırmada etik koşulların sağlanması adına açık erişimi olan tezlerden yararlanılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik adına ise kodlama ikili kodlayıcı ile karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte kodlama süreci ayrıntılı olarak raporlanmış ve örnek kodlama süreci Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Örnek Kodlama Süreci*

TEMA	ALT TEMA	ÖRNEK KOD
Ders Denetim Modeli	Denetimin Amaca Uygun Olmaması	Öğretmen denetiminin amacından uzaklaşması (T13)
	Denetimde Standartlaşma Eksikliği	Standart bir denetim sisteminin eksikliği (T14)
	Açık Mevzuat Olmaması	Denetimi ile ilgili açık ve net bir mevzuat yok (T13)
	Evrağa yönelik denetim	Öğretmen denetimi amacının evrak kontrolüne indirgenmesi (T13)
	Tekdüze olması	Alternatif gözlem tekniklerinin kullanılmaması(T7)
	Geleneksel Yaklaşım Benimsenmesi	Geleneksel denetim anlayışıyla prosedür gereği denetim (T5)
	Formalite olması	Denetimin daha çok mevzuata uygunluğunu kontrolü şeklinde (T6)
	Şeffaflık eksikliği	Okul müdürü objektif, açık ve net değil (T12)

Ders Denetim Süreci	Öncesi	Haber Verilmemesi	Habersiz gelinmesi (T5)
		Denetim Zamanı	Denetim saatini müdürün belirlemesi (T5)
		Yetersiz Bilgilendirme	Denetim kriterleri hakkında yetersiz bilgilendirme (T2)
		Planlama Eksikliği	Denetim planının hazırlanmaması (T11)
		Süreklilik Olmaması	Sürekliliğin olmaması (T4)
		Sıklığında Farklılıklar	Denetim sıklığında farklılıklar (T2)
	Sırası	Giriş Zamanlaması	Ders denetimine öğretmenden sonra girilmesi (T11)
		Denetim Ortamı	Denetim esnasında stres ve gerginlik olması (T12)
		Sürede Yetersizlik	Denetim etkili ve yeterli değil (T12)
		Sürede Farklılık	Denetim süresinde farklılıklar (T14)
	Sonrası	Görüşme Eksikliği	Denetim sonrası planlı görüşmelerin yapılmaması (T11)
		Geri Bildirim Eksikliği	Yetersiz geri bildirim (T2)
		Rapor ve Bilgi Paylaşımı	Ders denetim raporlarının gerekçeleriyle açıklanmaması (T3)
Denetmen ve Öğretmen Tutumları	İletişim Yetersizliği		İletişim problemleri (T11)
	Öğretmenin Olumsuz Etkilenmesi		Öğretmenlerin yaşadığı olumsuz duygular (T9)
	Denetmenin Tutum ve Davranışı		Denetmenin olumsuz tutum ve davranışları (T4)
	Ders Denetim Yetkinliği Eksikliği		Profesyonel olmaması (T4)
	Mesleki Yetersizlik		Yöneticilerin denetim eğitimlerinin yetersiz olması (T13)
Mesleki Gelişime Etkisi	Denetim Geçirmeyen Öğretmen Varlığı		Hiç Denetim Görmeyen Öğretmenlerin Varlığı (T9)
	Denetim Yapmayan Denetmen Varlığı		Ders denetimi yapmayan yöneticilerin varlığı (T14)
	Mesleki Rehberlik Yetersizliği		Ders denetimi sonrasında yetersiz mesleki rehberlik (T11)
	Mesleki Gelişimi Engellemesi		Denetimin mesleki gelişim önündeki engelleri (T4)
	Mesleki Gelişime Katkı Eksikliği		Mesleki gelişime katkısı düşük (T8)
	Mesleki Gelişime İlişkin Planlama Eksikliği		Denetim sonrası yetersiz gelişim planı hazırlama (T11)

Tablo 1'de araştırmanın temaları, alt temaları ve örnek kodlama süreci ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Bununla birlikte araştırmada yararlanılan tez bilgileri Tablo 2'de ki gibidir. Tezler T1,T2 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 1. *Analize Dahil Edilen Tez Bilgileri*

Yazar	Yıl	Makale Başlığı	Kod
Kipici, K.	2019	Ortaokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi	T1
Marangoz, S.	2019	Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri	T2

Uzun, O.N.	2019	Okul müdürlerinin ders denetim etkinliklerinin hesap verebilirlik çerçevesinde incelenmesi	T3
Yazıcı, S.	2019	Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve denetim uygulamalarıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görüşleri	T4
Gün, N.	2019	Okul öncesi öğretmenlerinin ders denetim sorunları	T5
İş, E.	2021	Okul müdürlerinin okul temelli denetim yaklaşımlarının öğretmen deneyimlerine dayalı olarak incelenmesi	T6
Tunç, Z.	2020	Müfettiş ve müdürlerin ders denetimi uygulamalarının çağdaş denetim özellikleri ve ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi	T7
Taşdemir, S.	2023	Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri	T8
Kavaklı, A.S.	2023	Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri	T9
Baş, S.	2024	Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin öğretmen görüşleri	T10
Yokuş, A.	2024	Ortaöğretim coğrafya derslerinde çağdaş ders denetim kriterleri	T11
Er-Kaya, S.	2024	Okul yöneticilerinin denetim uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri	T12
İnce, A. M.	2023	Öğretmen denetimine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri	T13
Atay, Ç.	2022	Liselerde yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre denetim uygulamaları	T14

Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin kapsam, konu ve örneklemi ders denetimlerinin verimliliği konusunda okullardaki resmi görmeyi kolaylaştırmaktadır. Öte yandan paydaş görüşlerine dayalı olarak ekseriyeti nitel yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalar ayrıntılı ve genellenebilir çıkarımlar yapmamızı engellemektedir. Bu nedenle her çalışmanın sonuçları tek tek incelenmiş ve önemli sonuçlar ortaya koymak için çalışmaların çarpıcı, benzer ve birbiriyle örtüşen yönleri sistematik olarak listelenip birleştirilmiştir. Bulgular, araştırmanın mevcut sorularına yanıt sunmak amacıyla aşağıdaki alt bölümler altında sunulmuştur.

Ders Denetim Modeli

Araştırmada ders denetimlerinde geleneksel denetim modellerinin daha fazla ön plana çıktığı ve bürokratik denetim anlayışıyla denetimlerin gerçekleştiği tespit edilmiştir. T1, T4, T5, T13, T6, T11, T14, evraka yönelik denetimlerin varlığına vurgu yaparken, T7 ve T11 denetimlerin tekdüze oluşuna dikkat çekmiştir. Araştırmada 7 çalışma (T2, T3, T4, T5, T6, T9, T10) ders denetim amacının geleneksel yaklaşıma dayalı olduğunu göstermektedir. Bulgular çağdaş denetim yaklaşımlarından uzak, geleneksel denetim araçlarının sıklıkla kullanıldığına işaret etmektedir. T11, emsal denetimden yoksunluğa, T7 alternatif gözlem tekniklerinin kullanılmadığını belirtmiştir. T4, T6, T11 denetim formalite gereği işletilen bir süreç olduğuna dikkat çekerken T12 denetim sürecinde benimsenen yaklaşımın etkili ve yeterli olmadığını vurgulamaktadır.

Araştırmada ders denetim esaslarına riayet konusunda sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. 10 çalışma (T1, T2, T3, T4, T6, T7, T9, T10, T11, T12) standart değerlendirme yapmayı kolaylaştıracak ölçütlerin yokluğunu veya yetersizliğini ortaya koymaktadır. T7, bu durumun ders denetiminde subjektif değerlendirmelere yol açtığına, T6 değerlendirmelerin nesnellikten uzaklaştığına yer vermektedir. Ayrıca T11, denetimlerde açıklık ilkesinden uzaklaşıldığını ifade etmektedir. T13 denetimde açık bir mevzuat olmadığı, T14 denetimde standartlaşma eksikliğini vurgulayarak benimsenen ders denetim modelinin pratikteki görünümünde ilkelerin aşındığı anlamına gelmektedir. Buna ek olarak T1 ders denetiminin ayrıntılı yapılmamasını T13 ise

amacından uzaklaşmasını ifade ederek amaca uygunluğun denetimde gözetilmediğine dikkat çekmiştir.

Ders Denetim Süreci ve Aşamaları

Ders denetimi, denetim öncesinde, esnasında ve sonrasında dikkatle üzerinde durulması gereken bir dizi aşamadan oluşur (Aydın, 2020). Araştırmada 14 tezin incelenmesiyle ders denetimi öncesinde, esnasında ve sonrasında dikkat çeken sorunlar tespit edilmiştir.

Denetim öncesinde ortaya çıkan sorunlar incelendiğinde öğretmenin katkısı olmadan iletişime dayalı bir süreç işletilmeden tek taraflı planlama yapıldığı tespit edilmiştir. Denetim yapılmadan önce öğretmene haber verilmemesi 8 çalışmada (T1, T2, T3, T5, T9, T11, T13, T13) bir sorun olarak tespit edilmiştir. T5, ders denetiminin önceden haber verilmemesinin denetimde sorun olacağına dikkat çekmiştir. Denetim öncesinde öğretmene haber verilmemesinde ise 7 çalışma (T1, T2, T3, T7, T8, T10, T11) denetim öncesinde yetersiz bilgilendirme yapılması üzerinde durmuş ve T2 bu durumu denetim kriterleri hakkında yetersiz bilgilendirme yapılması olarak vurgulamıştır. T5 ve T14 ise denetim saatini müdürün belirlemesine vurgu yapmıştır. Bu bulgular denetim öncesinde öğretmenin devre dışı bırakıldığına işaret etmektedir.

T3, T9, T11 denetimin plansız yapılmasına, T4 denetimde süreklilik olmamasına ve T2, T3, T13 ise denetim sıklığındaki farklılıklara dikkat çekmiştir. Denetim öncesinde plansızlığa vurgu yapan çalışmalara ek olarak T3, T5, T8, T12, ders denetiminden önce görüşme eksikliği olduğunu vurgulamıştır ve T8 denetim öncesi ön görüşme yapılmaması olarak ifade etmiştir. Tüm bu bulgulardan yola çıkarak denetim öncesindeki planlama eksikliği, görüşme eksikliği, haber verilmemesi, yetersiz bilgilendirme yapılması, denetimin sürekli olmaması ve denetimdeki sıklığındaki farklılıklar denetim öncesindeki sorunlar olarak ifade edilebilir.

Denetim sırasında ortaya çıkan sorunlar incelendiğinde derse giriş vakti, süresi ve ortamın getirileriyle ilgili olduğu tespit edilmiştir. T12 araştırma denetim ortamındaki gerginlik ve odaklanma problemine dikkat çekerken, T3 ve T11 denetimi öğretmenden önce veya sonra girilmesine dikkat çekerek ders denetimine giriş zamanlamasının farklılıklarının bir sorun olabileceğini tespit etmiştir. 8 çalışma (T2, T3, T4, T5, T7, T11, T12, T13) denetim süresinin yetersizliğini vurgulamıştır. Nitelikli bir denetim için yeterli süre olması gerekmesine rağmen T2 denetime ayrılan sürenin az olmasını ifade etmiştir. Buna ek olarak T5 ve T14 ise denetim süresinde farklılıklar olduğunu yani standart denetim süresi olmayışına dikkat çekmişlerdir.

Etkili bir denetim sonrasında denetmen öğretmenle görüşür ve bu görüşmede rapor ve bilgi paylaşımı ile geri bildirim verir (Aydın, 2020; Taymaz, 2015). Bu araştırmada *denetim sonrasında ortaya çıkan sorunlar* incelendiğinde 10 çalışmada (T1, T2, T3, T5, T7, T10, T11, T12, T13, T14) dikkat çeken bulgunun denetim sonrasında geri bildirim eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu T1 geri bildirim vermeyen yöneticilerin varlığı ve T2 yetersiz geri bildirim alma olarak belirtmiştir. Denetim sonrasında rapor ve bilgi paylaşımı yapmayan veya yapıyorsa bile eksik yapan denetmen varlığına 2 çalışma (T3, T14) dikkat çekmiştir. T11 ve T12 ise denetim sonrasında planlı görüşmeler yapılmamasının rehberlik konusunda eksikliğe yol açtığını vurgulamışlardır. Bu bulgular doğrultusunda, denetim sonrasında öğretmenlerin denetmenle iletişim ve geri bildirim süreçlerinde yetersizlik yaşadıkları ve bunun denetim süreci için önemli bir sorun olarak öne çıktığı görülmektedir.

Ders Denetim Sürecine Yönelik Denetmen ve Öğretmen Tutumları

Ders denetiminin etkili olabilmesi için öğretmen ve yönetici tutumunun önemi bariz bir şekilde bilinen gerçeklerdendir. Çalışmalar incelendiğinde öğretmen ve yönetici tutumu sorunları iletişim yetersizliği, denetmenin tutum ve davranışı, öğretmenin olumsuz etkilenmesi ve denetmenin mesleki ve ders denetim yetkinliği yetersizliği olarak belirlenmiştir. T1 ve T11 denetimde iletişim yetersizliğini vurgularken T2 ve T4 ders denetiminde olumsuz yönetici davranışlarını vurgulayarak denetmen tutum ve davranışının bir sorun olabileceğini ortaya koymuştur. Çalışmada 4 araştırma (T9, T10, T13, T14) öğretmenlerin denetimden olumsuz etkilenmesini vurgulamıştır. T14 öğretmenlerin ders denetimlerini kişisel ve negatif olarak algılamaları dikkat çekmektedir. Bu bulgular denetim sürecinde denetmen ve öğretmenin tutum ve davranışlarının önemine dikkat çekmektedir.

Ders Denetiminin Mesleki Gelişime Etkisi

Öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmak ders yönetim amaçlarından biridir. Ancak buna rağmen 4 çalışma (T2, T3, T9, T10) denetim geçirmeyen öğretmen varlığına dikkat

çekerken T14 ise ders denetimi yapmayan yönetici varlığına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte denetim yapanın ders denetim yetkinliği eksikliği dört çalışmada öne çıkmaktadır (T2, T4, T10, T9). T4 bu durumu denetçinin profesyonel ve donanımlı olmaması olarak ifade etmiştir. Araştırmada 5 çalışmada (T1, T5, T6, T12, T13) ise denetmenlerin mesleki yetersizliklerinin var olduğu ortaya koyulmuştur. T5 bu durumu müdürün alan bilgisi yetersizliği olarak ifade etmiştir. Bununla birlikte denetim yapıldıktan sonra yetersiz mesleki rehberlik yapıldığını vurgulayan üç çalışma (T2, T7, T11) mevcuttur. 5 çalışma ise (T2, T5, T8, T9, T11) denetimin öğretmenin meslek gelişimine katkısının düşük olmasına dikkat çekmiştir. Bunun sebebi T14 denetimin kalabalık sınıflarda ve tecrübeli öğretmenler için gereksizliği olarak açıklarken, T4 ise denetimin meslek gelişim önündeki engellerinin varlığına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte T3 ve T11 ders denetimi sonrasında mesleki gelişim için planlama yapılmadığına dikkat çekmiştir. Bu bulgular doğrultusunda denetmenin mesleki bilgi ve donanımının öğretmenin mesleki gelişimine katkısında sorunlar olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Okullarda ders denetim faaliyetlerinin verimliliğine etki eden sorunların metasentez yöntemiyle yeniden anlamlandırılmaya çalışıldığı araştırmanın sonuçları incelendiğinde okullarda ders denetimine ilişkin sorunların hala devam ettiği gözlenmektedir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde ders denetiminde denetim modeline, süreci ve aşamalarına, denetmen ve öğretmen tutumlarına ve öğretmen mesleki gelişimine yönelik sorunların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara yönelik oluşturulan temalardan ilki ders denetim modeline ilişkin ders denetim modeli temasıdır. Çağdaş denetimin amacının, eksikleri tespit etme değil öğretmen gelişimini destekleme olmasına rağmen (Taymaz, 2015) ders denetim modeline ilişkin bulgular incelendiğinde okullarda hala bürokratik bir yapı olduğu ve geleneksel yaklaşımların benimsendiği görülmüştür (Gün, 2019). Ders denetiminde belli kuralların yani standartlaşmanın olmaması ve mevzuatın bu konudaki eksikliği denetimin sorunlarındandır (İnce, 2023). Memişoğlu ve Tabak (2021) yaptıkları çalışmayla ders denetim modeline ilişkin sorunların olduğunu ortaya koymuşlarıdır. Bu çalışmanın bulguları araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Literatürdeki bu benzerliğin, okulun yapısı, türü ya da kademesi ne olursa olsun, eğitim politikalarına ve denetime ilişkin bakış açısının genellikle benzerlik göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ders denetim modellerine ilişkin sorunlarla birlikte ders denetimi aşamalarının gerektirdiği faaliyetlerde sorunlar olması araştırmanın bulgulara yönelik oluşturulmuş ikinci temadır. Literatür incelendiğinde ders denetim aşamalarının tam anlamıyla uygulanmasının denetim sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için kritik olduğu bilinmektedir. Ancak buna rağmen incelenen birçok çalışmada aşamaların tam anlamıyla yerine getirilmediği ya öncesi ya sırası ya da sonrasında sorunlar olduğu ortaya koyulmuştur (Kalkan & Atmaca, 2022). Ders denetim aşamalarının tam anlamıyla uygulanmaması denetimin amacına ulaşmasında engellerdendir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde denetim aşmalarında sorunlar olduğu ortaya koyulmuştur (Marangoz, 2019; Yazıcı, 2019; Yokuş, 2024).

Denetim sürecinde sadece denetim modeli ve aşamalarındaki aksaklıklar değil bununla birlikte denetmen ve öğretmenler arasındaki ilişkinin niteliği ve birbirlerine karşı tutumunda da sorunlar olduğu saptanmıştır. Araştırmada bulgulara yönelik oluşturulan temalardan bir diğeri ise denetim sürecine yönelik denetmen ve öğretmen tutumları temasıdır. Bunlar hem iletişimsel hem de tutum ve davranışta var olan sorunlardır. Denetmen ve öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğinin denetim sürecine etkisi inkâr edilemez bir gerçektir. Yokuş (2024) denetmen ve öğretmen arasındaki iletişim problemleri varlığına dikkat çekerken bu iletişim problemleri denetmenin olumsuz tutum ve davranışından kaynaklandığı düşünülmektedir (Yazıcı, 2019). Bu durumdan ise öğretmenler olumsuz etkilenebilmektedir. Kavaklı (2023) ve İnce (2023) yaptıkları araştırmalarla denetmenlerin tutum ve davranışlarının, iletişim becerilerinin denetim sürecinde önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Denetim modelinin doğru seçilmemesi, denetimin doğru yapılmaması, denetim aşamalarının sağlıklı ilerlememesi, denetmen ve öğretmen arasındaki ilişkinin sağlıklı olmaması denetimin amaçlarından olan mesleki gelişimin sağlanmamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın bulgusundan elde edilen sonuncu tema, mesleki gelişime etkidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması önemlidir (İlğan, 2021). Bu araştırmanın

bulgularına göre, denetimin mesleki gelişime katkısının olmaması (Taşdemir, 2023) hatta mesleki gelişimi engellemesi (Yazıcı, 2019) gibi sorunların varlığı ortaya koyulmuştur.
Sonuç olarak bu araştırma kapsamında ele alınan lisansüstü tezlerde ders denetimine ilişkin birçok sorunun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sorunların büyük bir kısmının denetmenin bilgi, beceri, tutumundan kaynaklandığı görülmektedir. Ders denetiminde formaliteye dayalı uygulamaların, değişen politikalardan ve çağdaş denetim yaklaşımlarına ilişkin farkındalığın yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Tüm bu sorunlar okulların amaçlarına ulaşmalarını engelleyecek kadar mühim olmakla kalmayıp okulun tüm paydaşlarını olumsuz etkilediği görülmektedir.

Kaynakça

Aküzüm, C., & Akdağ, R. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerinin Sınıf Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science Research*, 10(2), 229-247.Home

Altunay, E. (2020). Okul yöneticilerinin ders denetimlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, (55), 95-127.

Arslantaş, H. İ., Tösten, R., & Avcı, Y. E. (2020). Liselerde ders denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 417-431.

Atay, Ç. (2022). *Liselerde yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre denetim uygulamaları* (Tez No. 744871) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ateşoğlu, Y., & Akbaşlı, S. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(3), 1-18.

Aydın, İ. (2020). Öğretimde denetim. Durum saptama değerlendirme ve geliştirme (8.baskı). Pegem Akademi. Aydın, M. (2014). Çağdaş eğitim denetimi (6. baskı). Gazi Kitabevi.

Aydın, M. (2014). Çağdaş Eğitim Denetimi (6. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi

Baş, S. (2024). *Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 883114) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi-Giresun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem Yayınları

Bilgin Dikmen, M., & Göksoy, S. (2020). Ortaokul Müdürlerinin Yürüttükleri Ders Denetimi Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(82), 373-390.Home+1Semantic Scholar+1

Birel, F. K., & Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, *2*(3), 169-177.

Chidi, N. & Victor, A. A. (2017). Principals' supervisory techniques as correlates of teachers' job performance in secondary schools in Ebonyi State, Nigeria. International Journal for Social Studies, 3(10).

Dikmen, M. B., & Göksoy, S. (2021). rtaokul müdürlerinin yürüttükleri ders denetimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, (86), 351-384.

Dönmez, B., & Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 454-478.

Duykuluoğlu, A. (2018). Lise müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, *26*(6), 2081-2090.

Ergen, H., & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 2-19.

Gün, N. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin ders denetim sorunları* (Tez No. 603364) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk eğitim sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, *35*(1), 256-280.

İnce, A. M. (2023). *Öğretmen denetimine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması* (Tez No. 839728) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İş, E. (2021). *Okul müdürlerinin okul temelli denetim yaklaşımlarının öğretmen deneyimlerine dayalı olarak incelenmesi: Bir karma yöntem çalışması* (Tez No. 662789) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kalkan, İ., & Atmaca, T. (2022). Öğretmen denetimlerinin öğretmen, okul müdürü ve eğitim müfettişi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 35-59.

Kavaklı, A.S. (2023). *Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 782250) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kaya, S. E (2024). *Okul yöneticilerinin denetim uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Tez No. 866758) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kipici, K. (2019). *Ortaokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 545898) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(3), 1232-1265.

Marangoz, S. (2019). *Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri* (Tez No. 579972) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Mautz, R. K., & Sharaf, H. A. (1961). *The Philosophy of Auditing*. American Accounting Association.

Memişoğlu, S. P., & Tabak, I. (2021). Maarif müfettişlerin görüşlerine göre eğitim denetiminde yaşanan sorunlar. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, *4*(1), 34-61.

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı. (2021). *Rehberlik ve denetim rehberleri ve genel esaslar*.

Resmi Gazete (2014). MEB - Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (Tarih: 24/05/2014, Sayı: 29009).

Resmi Gazete (2022). MEB - Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. (Tarih: 01/03/2022, Sayı: 31765).

Sabancı, A., & Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, *27*(5), 1893-1910.

Taşdemir, S. (2023). *Okul yöneticilerinin öğretimsel denetim davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri* (Tez No. 845651) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Taymaz, A. H. (2002). Eğitim sisteminde teftiş (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Taymaz, H. (2015). Eğitim Sisteminde Teftiş (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2016). Ders Denetimi İle İlgili Yönetmelik Değişikliğin Maarif Müfettişlerinin, Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 16(1). https://doi.org/10.17051/io.2017.24494

Tunç, Z. (2020). *Müfettiş ve müdürlerin ders denetimi uygulamalarının çağdaş denetim özellikleri ve ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Tez No. 633521) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Uzun, O.N. (2019). *Okul müdürlerinin ders denetim etkinliklerinin hesap verebilirlik çerçevesinde incelenmesi* (Tez No. 590531) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yazıcı, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları ve denetim uygulamalarıyla mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin görüşleri* (Tez No. 541642) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yeşil, D., & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *2*(3).

Yokuş, A. (2024). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde çağdaş ders denetim kriterleri* (Tez No. 871215). [Marmara Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Pansiyonlu Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Emek Düzeylerinin Belirlenmesi*

Ömer ORAKÇI Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU***[4]**

Öz

İlk defa Hochschild tarafından ele alınan "duygusal emek"; bireyde işi gereği oluşan duyguların diğer bireyler tarafından görünür hale getirilecek şekilde düzenlenmesi ve bu doğrultuda yüzeysel ve bedensel gösterimde bulunulmasını ifade etmektedir. Bu kavram özellikle öğretmenlik mesleği gibi yüz yüze ve kişiler arası etkileşimi çok olan meslek grupları açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu araştırmada pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu pansiyonlu okullarda görev yapan N=391 öğretmenden oluşmakta olup veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve "Duygusal Emek Ölçeği" kullanılmıştır. Duygusal Emek ölçeği; yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan parametrik ve non-parametrik analizler sonucunda öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin cinsiyet, yaş ve üstlerinden destek alma değişkenleri ile arasında anlamlı bir fark saptanırken, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Duygusal emek, pansiyonlu okullar, öğretmenler*

Determination of Emotional Labor Levels of Teachers Working in Boarding Schools

Abstract

"Emotional labor", which was first discussed by Hochschild, refers to organizing the emotions that arise in the individual due to his/her job in a way to make them visible to other individuals and making facial and physical demonstrations in this direction. This concept is especially important for professions with high face-to-face and interpersonal interaction such as the teaching profession. In this study, it is aimed to determine the emotional labor levels of teachers working in boarding schools. The study group of the research consists of N=391 teachers working in boarding schools and personal information form and "Emotional Labor Scale" were used as data collection tools. Emotional Labor Scale consists of three sub-dimensions: superficial acting, deep acting and natural emotions. As a result of parametric and non-parametric analyses, it was found that there was a significant difference between the emotional labor levels of teachers and the variables of gender, age and receiving support from superiors, while there was no significant difference in terms of professional seniority, seniority in the school, educational status and marital status variables.

Keywords: *Emotional labor, boarding schools, teachers*

GİRİŞ

Öğretmenlik, yalnızca bilginin sunumu değil, bunun yanı sıra duygusal ilişki oluşturma, rehberlik etme, öğrencilerin toplumsal ve duygu temelli gelişimlerine destek sağlama gibi karmaşık ve duygusal açıdan yoğun bir süreci içerir. Duygular, insan yaşamının ayrılmaz bir parçası ve duygusal kontrol, yalnızca gündelik hayatta değil, profesyonel yaşamda da büyük bir öneme

---

* *Çalışma Ömer Orakçı'nın yüksek lisans tezinin bir kısım verileri derlenerek oluşturulmuştur.*

** *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi, orakci3460@gmail.com ORCID:0009-0000-9840-2670*

****Sorumlu Yazar: Prof.Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD, mkostereli@hotmail.com, ORCID:* 0000-0002-9213-9135

sahiptir (Kıral, 2016). Bunun nedeni ise, çalışma hayatında alınan kararlar ve gerçekleştirilen faaliyetler üzerinde belirleyici olan önemli bir faktörün duygusal durumlarımız olmasıdır (Seçer, 2005). Kurum hedeflerine ulaşabilmek için, çalışanların duygusal durumlarını yönetebilmeleri gerekmektedir. Çalışanların mesleki başarıları, üretkenlikleri ve kuruma olan bağlılıkları ile iş yerindeki etkileşimleri duygusal durumları tarafından şekillenir. İş ortamında duygusal zekâlarını etkin şekilde uygulayan çalışanlar alanında daha büyük bir etki yaratmaktadır (French, Rayner, Rees ve Rumbles, 2008). Bu noktada, duyguların profesyonel yaşamda nasıl bir biçimde yönetildiği ve sunulduğu sorusu, "duygusal emek" kavramını gündeme getirmiştir.

Hochschild (1983), duygusal emeği ilk kez bir kavram olarak ortaya atmıştır. Personelin hizmet alanlarla olan etkileşimlerini, hizmet alanları gözlemci, personeli oyuncu, çalışma ortamını ise bir platform olarak tasvir etmiş ve bu ilişkiyi belirli kurallara dayalı bir temsil olarak değerlendirmiştir. Personelin gösterdikleri duygular, çalıştıkları yerin kendilerinden beklediği amaçların bir göstergesidir. Bu amaçlara aykırı hareket edilmesi, hem personelin performansını hem de dolaylı olarak kurumun performansını olumsuz etkileyebilir (Güngör,2009). Bu bağlamda, özellikle hizmet sektöründe yer alan ve insan etkileşiminin yoğun olduğu mesleklerde duygusal emek çok daha merkezi bir rol oynamaktadır.

Duygusal emek gereksinimi duyan meslekler genellikle çalışan ile karşısındaki kişi arasında doğrudan veya yazılı olmayan iletişim kurmayı zorunlu kılar. Öğretmenler, öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve okul yönetimi gibi farklı gruplarla sürekli etkileşimde bulunmak zorundadırlar. Bu nedenle öğretmenlik mesleği de duygusal emek gerektiren bir alan olarak değerlendirilebilir (Beğenirbaş, 2013). Bu durum, öğretmenlerin mesleki yaşamlarında duygusal emeğin ne ölçüde etkili olduğunu anlamaya yönelik araştırmaların artmasına zemin hazırlamaktadır. Nitekim ilerleyen bölümlerde bu konu ile ilgili çeşitli araştırmalara yer verilmiştir. Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerini etkileyen faktörleri, bu emeğin mesleki doyum ve tükenmişlik üzerindeki etkilerini ve farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin deneyimlerini vs. kapsamlı şekilde ele alan araştırmalardan ve sonuçlarından bahsedilmektedir.

Öğretmenlerin duygusal emek sarf etme süreçlerinin, iş doyumu, mesleki tatmin ve genel refahları üstündeki etkileri zamanla daha da artarak araştırılmakta ve anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada öğretmenlerde duygusal emek kavramını ve düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelemesi amaçlamaktadır.

Alt Problemler

1. Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri nedir?
2. Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri cinsiyet, yaş, üstlerinden destek alma, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri açısından anlamlı fark göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, pansiyonlu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda pansiyonlu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri belirlenmiş ve demografik değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, özellikle pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin iş deneyimlerini anlamak açısından önemlidir. Çünkü bu öğretmenler, sadece akademik rehberlik sunmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerle kurdukları duygusal ilişkilerde de aktif rol oynamaktadırlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş memnuniyetlerini artırmak ve dolayısıyla eğitim kalitesini yükseltmek büyük önem taşımaktadır. Bu haliyle araştırma sonuçları, eğitim kurumlarında öğretmenlere yönelik destek mekanizmalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Ayrıca, bu çalışma, öğretmenlerin mesleki performanslarını artırmak ve uzun vadeli kariyer memnuniyetini teşvik etmek amacıyla eğitim politikalarının oluşturulmasında önemli bir rol oynayabilir. Bu nedenle, pansiyonlu okullarda çalışan öğretmenlerin iş memnuniyetini ve refahını artırmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Samsun İl milli eğitim müdürlüğüne bağlı pansiyonlu okullarda görevli öğretmenler ve bu öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel tarama modeli, geniş katılımcı gruplarıyla gerçekleştirilen ve bu gruptaki bireylerin belirli olgu ve olaylara yönelik görüşlerinin toplanarak, söz konusu olgu ve olayların ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışıldığı araştırma türlerindendir (Karakaya, 2012). Bu yönüyle betimsel tarama modeli, mevcut durumun sistematik biçimde analiz edilmesine olanak sağlayarak, araştırmanın amacına uygun verilerin toplanmasını ve değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 öğretim yılında Samsun İl Milli eğitim müdürlüğüne bağlı resmi pansiyonu bulunan okullarda görevli 630 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımda gönüllülük esas alınmış olup çalışma 391 öğretmenle yürütülmüştür. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu pansiyonlu okullarda görev yapan N=391 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler		**f**	**%**	**Değişkenler**		**f**	**%**
Cinsiyet	**Kadın**	249	63,7	**Medeni**	Evli	100	25,6
	Erkek	142	36,3	**Durum**	Bekar	291	74,4
Yaş	**25'ten küçük**	17	4,3	**Mesleki**	1-5 yıl	56	14,3
	26-30 yaş	42	10,7	**Kıdem**	6-10 yıl	76	19,4
	31-35 yaş	66	16,9		11-15 yıl	99	25,3
	36-40 yaş	90	23,0		16-20 yıl	78	19,9
	41yaş ve üzeri	176	45,0		21 yıl üzeri	82	21,0
Öğrenim Durumu	**Lisans**	294	75,2	**Çalıştığı Okuldaki Kıdem**	1-5 yıl	221	56,5
	Lisansüstü	97	24,8		6-10 yıl	109	27,9
Üstlerinden Destek Alma Durumu	**Hiçbir zaman**	43	11,0		16-20 yıl	12	3,1
	Nadiren	110	28,1		21 yıl ve üzeri	9	2,3
	Bazen	164	41,9				
	Sıklıkla	55	14,1				
	Her zaman	19	4,9				
TOPLAM		391	100				

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %63,7'sinin kadın, %36.3'ünün erkek öğretmenlerden oluştuğu; çoğunluğunun 36 yaş ve üzerinde, lisans mezunu ve bekar olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin çoğunluğunun 11 yıl ile 21 yıl arasında bir kıdeme sahip olduğu, yine öğretmenlerin çoğunluğunun 1-5 yıl aralığında şu anki okulunda çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin üstlerinden destek alma durumları incelendiğinde ise yığılmanın "nadiren" ve "bazen" maddelerinde olduğu görülmektedir.

Veri toplama araçları

veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve "Duygusal Emek Ölçeği" kullanılmıştır.; *Diefendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen Duygusal Emek Ölçeği',* Basım ve Bengirbaş (2012)tarafından *Türkçeye uyarlanmıştır. On üç maddeden oluşan* 'Duygusal Emek" ölçeği yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular olmak üzere üç alt boyutla tanımlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığına dair Cronbach Alpha değerleri .92 ile .83 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ise iç tutarlık katsayıları .80 ile .87 arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra normal dağılım gösteren değişkenlerin anlamlı farklılığının tespit edilmesinde parametrik testler, normal dağılım göstermeyen değişkenlerin anlamlı farklılığının tespit edilmesinde non-parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermemesi basıklık ve çarpıklık katsayıları dikkate alınmıştır. Basıklık ve çarpıklık katsayısı -1 ve +1 aralığında olan değerlerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Buna göre cinsiyet, yaş değişkenlerine göre puanlar normal dağılım gösterirken diğer değişkenlerde puanların normal dağılmadığı görülmüştür. İki kategorili

değişkenlerin test edilmesinde T Testi, ikiden fazla kategorili değişkenlerin test edilmesinde one way Anova testi parametrik testler olarak kullanılırken Man Whitney U ve Kruskal Wallis H testi de non parametrik testler olarak kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları alt problemlerin sırasıyla verilmiştir.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri

Boyutlar	N	Min.	Max.	X	SS
Yüzeysel Rol Yapma	391	6,00	27,00	14,33	5,025
Derinden Rol Yapma	391	4,00	20,00	13,37	3,973
Doğal Duygular	391	3,00	15,00	12,64	1,769
Duygusal Emek	391	13,00	61,00	40,34	7,281

Tablo 2 incelendiğinde pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin (X=40,34) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu değer min. Ve max. Değerler ile karşılaştırıldığında ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir. Alt boyutlara göre incelendiğinde ise en yüksek ortalamaya sahip boyutun yüzeysel rol yapma (X=14,33) olduğu bu boyutu sırasıyla derinden rol yapma (X=13,37) ve doğal duygular (X=12,64) boyutlarının izlediği görülmektedir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

a) Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo3'te verilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri

Boyut	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Yüzeysel Rol Yapma	Kadın	249	13,79	5,137	**389**	-2,868	,004
	Erkek	142	15,29	4,688			
Derinden Rol Yapma	Kadın	249	12,80	4,1764	389	-3,806	,000
	Erkek	142	14,37	3,376			
Doğal Duygular	Kadın	249	12,67	1,867	389	,484	,628
	Erkek	142	12,58	1,586			
Duygusal Emek	Kadın	249	39,26	7,625	389	-3,957	,000
	Erkek	142	42,24	6,220			

Tablo 3' göre pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermektedir ($p<.05$). Ortalama puan değerleri incelendiğinde ise (X=42,24) ortalamayla farkın erkekler lehine olduğu görülmektedir. Alt boyutlara göre incelendiğinde ise öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri cinsiyet değişkenine göre yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma boyutlarında da erkekler lehine anlamlı fark gösterirken ($p<.05$), doğal duygular boyutunda anlamlı fark göstermemiştir ($p>.05$).

b) Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin yaş değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo4'te verilmiştir.

Tablo 4: Yaş değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplararası	398,617	4	99,654	4,071	,003

Yüzeysel Rol Yapma	Gruplar içi	9448,161	386	24,477		
	Toplam	9846,777	390			
Derinden Rol Yapma	Gruplararası	115,671	4	28,918	1,849	,119
	Gruplar içi	6037,556	386	15,641		
	Toplam	6153,228	390			
Doğal Duygular	Gruplararası	93,891	4	23,473	8,047	,000
	Gruplar içi	1125,982	386	2,917		
	Toplam	1219,872	390			
Duygusal Emek	Gruplararası	996,982	4	249,245	4,889	,001
	Gruplar içi	19677,407	386	50,978		
	Toplam	20674,389	390			

Tablo 4 incelendiğinde yaş değişkeni açısından pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri yüzeysel rol yapma ve doğal duygular alt boyutları ile genel duygusal emek düzeylerinde anlamlı fark göstermektedir ($p<.05$). Farkın anlamlılığı Tukey HSD testi ile incelenmiş olup yüzeysel rol yapma boyutunda farkın anlamlılığı yaşı 25'ten küçük öğretmenlerle 31-35 yaş ve 40 yaşının üzerinde olan öğretmenler arasında 31-35 yaş ve 40 yaş üzeri öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Doğal duygular boyutunda yine yaşı 25'ten küçük olan öğretmenler ile 26-30 yaş, 31-35 yaş,36-40 yaş ile 40 yaş ve üzeri öğretmenler arasında yaşı büyük olan gruplar lehine olduğu görülmüştür. Genel duygusal emek düzeylerinde ise yine yaşı 25'ten küçük olan öğretmenler ile 26-30 yaş, 31-35 yaş ile 40 yaş ve üzeri öğretmenler arasında yaşı büyük olan gruplar lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında yaş ilerledikçe duygusal emek düzeyinin de arttığı söylenebilir.

c) Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo5'te verilmiştir.

Tablo 5'e göre pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri mesleki kıdem değişkeni açısından yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarında ve genel duygusal emek boyutunda anlamlı fark göstermemiştir ($p>.05$).

Tablo 5: Mesleki Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri

Boyutlar	Değişken	n	Sıra Ort.	sd	X²	p
Yüzeysel Rol Yapma	1-5 yıl	56	173,41	4	7,596	,108
	6-10 yıl	76	207,53			
	11-15 yıl	99	180,60			
	16-20 yıl	78	216,67			
	21 yıl ve üzeri	82	199,68			
Derinden Rol Yapma	1-5 yıl	56	199,94	4	1,919	,751
	6-10 yıl	76	207,49			
	11-15 yıl	99	185,46			
	16-20 yıl	78	191,94			
	21 yıl ve üzeri	82	199,24			
Doğal Duygular	1-5 yıl	56	206,84	4	4,984	,289
	6-10 yıl	76	175,61			
	11-15 yıl	99	190,14			
	16-20 yıl	78	200,21			
	21 yıl ve üzeri	82	210,57			
Duygusal Emek	1-5 yıl	56	179,72	4	5,290	,259
	6-10 yıl	76	206,78			
	11-15 yıl	99	181,39			
	16-20 yıl	78	212,78			
	21 yıl ve üzeri	82	198,79			

d) Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin çalıştığı okuldaki kıdem değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Çalıştığı Okuldaki Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri

Boyutlar	Değişken	n	Sıra Ort.	sd	X²	p
Yüzeysel Rol Yapma	1-5 yıl	221	190,21	4	3,368	,498
	6-10 yıl	109	210,18			
	11-15 yıl	40	186,50			
	16-20 yıl	12	219,63			
	21 yıl ve üzeri	9	177,22			
Derinden Rol Yapma	1-5 yıl	221	200,92	4	3,454	,485
	6-10 yıl	109	192,00			
	11-15 yıl	40	178,48			
	16-20 yıl	12	169,21			
	21 yıl ve üzeri	9	237,22			
Doğal Duygular	1-5 yıl	221	194,69	4	,824	,935
	6-10 yıl	109	194,62			
	11-15 yıl	40	196,31			
	16-20 yıl	12	221,21			
	21 yıl ve üzeri	9	210,00			
Duygusal Emek	1-5 yıl	221	193,84	4	1,237	,872
	6-10 yıl	109	203,78			
	11-15 yıl	40	182,91			
	16-20 yıl	12	200,71			
	21 yıl ve üzeri	9	206,67			

Tablo6'ya göre pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri şuan çalıştığı okulundaki kıdem değişkeni açısından yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarında ve genel duygusal emek boyutunda anlamlı fark göstermemiştir (p>.05).

e) Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 7'da verilmiştir.

Tablo 7: Medeni Durum değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri

Boyutlar	**Değişken**	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**p**
Yüzeysel Rol Yapma	Evli	100	186,37	18636,50	13586,500	,322
	Bekar	291	199,31	57999,50		
Derinden Rol Yapma	Evli	100	197,62	19762,00	14388,000	,867
	Bekar	291	195,44	56874,00		
Doğal Duygular	Evli	100	195,67	19567,00	14517,000	,972
	Bekar	291	196,11	57069,00		
Duygusal Emek	Evli	100	190,32	19031,50	13981,500	,559
	Bekar	291	197,95	57604,50		

Tablo 7 incelendiğinde pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri medeni durum değişkeni açısından yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarında ve genel duygusal emek boyutunda anlamlı fark göstermemiştir (p>.05).

f) Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin öğrenim durumu değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrenim Durumu değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri

Boyutlar	**Değişken**	**n**	**Sıra Ort.**	**Sıra Top.**	**U**	**p**
Yüzeysel Rol Yapma	Lisans	294	200,19	58855,50	13027,500	,201
	Lisansüstü	97	183,30	17780,50		
Derinden Rol Yapma	Lisans	294	196,77	57851,50	14031,500	,812
	Lisansüstü	97	193,65	18784,50		
Doğal Duygular	Lisans	294	200,13	58837,50	13045,500	,197
	Lisansüstü	97	183,49	17798,50		
Duygusal Emek	Lisans	294	199,97	58792,00	13091,000	,226
	Lisansüstü	97	183,96	17844,00		

Tablo 8 incelendiğinde pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri öğrenim durumu değişkeni açısından yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarında ve genel duygusal emek boyutunda anlamlı fark göstermemiştir (p>.05).

g) Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin üstlerinden destek alma değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Üstlerinden destek alma değişkenine göre öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri

Boyutlar	Değişkenler	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Yüzeysel Rol Yapma	Hiçbir zaman	43	185,48	4	2,135	,711
	Nadiren	110	198,49			
	Bazen	164	202,80			
	Sıklıkla	55	180,10			
	Herzaman	19	192,68			
Derinden Rol Yapma	Hiçbir zaman	43	200,81	4	1,858	,762
	Nadiren	110	194,86			
	Bazen	164	190,79			
	Sıklıkla	55	199,74			
	Herzaman	19	225,84			
Doğal Duygular	Hiçbir zaman	43	227,05	4	23,652	,000
	Nadiren	110	163,98			
	Bazen	164	190,61			
	Sıklıkla	55	238,24			
	Herzaman	19	235,39			
Duygusal Emek	Hiçbir zaman	43	199,37	4	1,952	,745
	Nadiren	110	190,55			
	Bazen	164	197,18			
	Sıklıkla	55	189,86			
	Herzaman	19	227,47			

Tablo 9 incelendiğinde pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri üstlerinden destek görme değişkeni açısından yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve genel duygusal emek boyutunda anlamlı fark göstermezken ($p>.05$); doğal duygular alt boyutunda anlamlı fark göstermiştir ($p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu anlamaya yönelik olarak yapılan Tukey HSD testinde hiç destek görmeyenler ile nadiren ve bazen destek görenler arasında hiç destek görmeyenler lehine; nadiren ve sıklıkla destek görenler arasında sıklıkla destek görenler lehine yine nadiren ve her zaman destek gören gruplar arasında her zaman destek görenler lehine olduğu görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulguları, pansiyonlu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek seviyelerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Özellikle yüzeysel rol yapma boyutunun diğer boyutlara kıyasla daha belirgin olması, öğretmenlerin meslekleri gereği belirli duyguları ifade etmek zorunda kaldıklarını göstermektedir. Deliveli (2018) çalışmasında öğretmenlerin davranışlarında en fazla yüzeysel rol yapma, iken en az derinden rol yapma davranışı sergilediklerini tespit etmiştir. Polatkan (2016) araştırmasında yüzeysel rol yapma davranışını yüksek olarak tespit etmiştir. Doğan (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin duygusal emeğin bileşenleri olan alt boyutları arasında en yüksek düzeyde doğal (samimi) davranış sergilediklerini, bunu derinden rol yapmanın takip ettiğini ve en düşük seviyede ise yüzeysel rol yapma davranışında bulunduklarını belirlemiştir. Uysal (2007), öğretmenlerin ağırlıklı olarak olumlu davranışlar sergilediğini ve duygusal emeğin bir parçası olarak çoğunlukla derinden rol yapma stratejisini kullandığını ortaya koymuştur. Ertürk ve arkadaşları (2016) ile Akbaş ve Bostancı'nın (2019) yaptığı çalışmalarda, öğretmenlerin duygusal çaba düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırma verilerinin alt boyutları incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal emeğin farklı boyutları içinde en yüksek ortalama sahip olan boyutun yüzeysel rol yapma olduğu bu boyutu sırasıyla derinden rol yapma ve doğal duygular boyutlarının izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal emek düzeylerindeki bu çeşitlilik, eğitim ortamının dinamiklerine bağlı olarak şekillenmekte ve bu da farklı araştırma sonuçlarının ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılıkların sebepleri arasında kurum hedefleri gereği öğretmenlerden beklenen davranışların çeşitliliği, bireysel farklılıklar, okul ortamı, etkileşim ve iletişim şekilleri, okulun bulunduğu çevre ile idarenin öğretmenlere yaklaşımı olabilir (Dahmaz, 2019). Buradan

hareketle öğretmenlerin, sınıfta veya sınıf dışında karşı karşıya kaldıkları durumlara göre farklı roller üstlendiği söylenebilir.
Pansiyonlu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek seviyelerinin cinsiyet değişkeni açısından yapılan incelemelerde, erkek öğretmenlerin duygusal emek seviyelerinin kadınlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle duygusal emeğin yüzeysel ve derinlemesine ifade edilen boyutlarında erkeklerin daha fazla puan alması, erkeklerin meslek hayatlarında duygularını yönetme konusunda farklı stratejiler benimsediklerini düşündürmektedir. Yılmaz vd. (2015), Ertürk vd.(2016), Dahmaz (2019), yanı sıra Yücebalkan ve Karasakal (2016) ve Çelik'in (2023) çalışmalarında erkek öğretmenlerin duygusal emek seviyelerinin kadınlara nazaran daha yüksek bir duygusal emek sergilediklerini saptamış olmaları bu araştırma ile örtüşmektedir. Basım ve diğerleri (2013) çalışmalarında, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek bir duygusal emeğe sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu sonuca benzer olarak Hochschild (2003) araştırmasında, duygusal emek sergileyen kadınların olumlu sonuçlar elde ettiğini, erkeklerin ise olumsuz sonuçlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Steinberg ve Figart (1999), Aytekin-Uysal (2007), Kaya (2009), Savaş (2012), Polatkan (2016), Deliveli (2018), Akbaş ve Bostancı (2019) ile Doğan (2021) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarında belirgin bir ayrım saptamamışlardır. Literatürdeki bazı çalışmaların cinsiyet dağılımı belirgin şekilde ortaya çıkarken, diğerleri anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Bu durum, duygusal emek seviyesinin bireysel olarak farklılık gösterdiği, okul kültürü ve çalışma ortamı gibi birçok faktörden etkilendiği göstermektedir.
Pansiyonlu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek seviyelerinin yaş değişkeni açısından yapılan değerlendirmede, yaş ilerledikçe öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Özellikle doğal duygular boyutunda, 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha yüksek puan alması, mesleki deneyimin duygusal yönetim becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu durum, kıdemli öğretmenlerin öğrenciler, veliler ve okul yönetimi ile daha güçlü ve içten ilişkiler kurabildiklerini ve duygusal emek süreçlerini daha etkin yönettiklerini düşündürmektedir. Polatkan (2016) yaptığı araştırmada, yaş ilerledikçe öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinde artış olduğunu tespit etmiştir ki bu durum araştırma ile de örtüşmektedir. Ancak Ertürk(2016), Beğenirbaş ve Basım (2013), yaş ile duygusal emek düzeyi arasında belirgin bir ilişki bulunmadığı sonucuna varmışlardır. Mevcut araştırma, diğer çalışmalarla kıyaslandığında yaş faktörünün oldukça değişken bir demografik unsur olduğu ve duygusal emek sürecini her durumda benzer biçimde etkilemediğini göstermektedir.

Pansiyonlu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek seviyelerinin mesleki kıdem değişkeni açısından yapılan değerlendirmede anlamlı bir fark tespit edilmemiştir; bu da mesleki deneyimin yalnızca kıdem yılıyla değil, bireysel ve çevresel faktörlerle de şekillendiği şeklinde yorumlanabilir. Mesleki kıdem açısından yapılan analizlerde, öğretmenlerin duygusal emek sergileme biçimleri ve içsel duygularını dışa vurma düzeylerinde belirgin bir fark bulunmaması, kıdem süresinin duygusal emek süreçleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Karasu (2019), Deliveli (2018) ve Özgün (2015), kıdem süresinin duygusal emek süreçleri üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum araştırmayla da örtüşmektedir. Ancak Akbaş & Bostancı (2016) çalışmalarında, bu araştırmadan farklı bir bulguya ulaşılmış ve meslekte geçirilen süre arttıkça yüzeysel rol yapma düzeyinin yükseldiği ifade edilmiştir. Göç (2017) araştırmasında kıdem yılı ile duygusal emeğin aynı yönde arttığını belirlemiştir. Aynı şekilde Ertürk, Kara ve Güneş (2016), çalışmalarına göre yüksek kıdemdeki öğretmenler daha yoğun duygusal emek gösterdiklerini ifade etmiştir. Mevcut araştırma ve alanyazın incelendiğinde mesleki kıdem ile duygusal emek arasındaki farklı sonuçların olması, çalışma koşullarının duygusal emek süreçleri üzerinde kıdemden daha etkili ve esnek bir rol oynayabileceği şeklinde yorumlanabilir.
Pansiyonlu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek seviyelerinin çalıştıkları okulda geçirdikleri süre değişkeni açısından yapılan değerlendirmede anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Tüfekçi (2024), Özgün (2015), Kaya (2009) çalışmalarında duygusal emek ile çalıştıkları okulda geçen süre incelendiğinde bu araştırmayla benzer sonuçlar elde ettikleri görülmektedir. Aytekin (2020), bulundukları okulda 10 yıldan uzun süre görev yapan öğretmenlerin, yüksek düzeyde yüzeysel rol sergilediklerini ve duygusal emek davranışlarının da yüksek olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte, alan yazın incelendiğinde, aynı okulda çalışma süresi değişkeninin araştırmalarda yeterince ele alınmadığı tespit edilmiştir.

Pansiyonlu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek seviyelerinin, yöneticilerinden aldıkları destek ile doğal duyguların sergilenmesi açısından anlamlı bir fark bulunduğu ortaya konmuştur. Destek almayan öğretmenlerin, nadiren ya da bazen destek gören öğretmenlere kıyasla yoğun doğal duygular sergilediği bulunmuştur. Ayrıca, sık sık destek gören öğretmenler ile nadiren destek görenler arasında da destek görenler öğretmenler açısından dikkate değer bir fark bulunduğu anlaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin duygusal emek süreçlerinde yöneticilerden aldıkları desteğin kritik bir öneme sahip olduğunu ve mesleki tatminlerini artırmada belirleyici bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Literatürde de yöneticilerden alınan desteğin, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini azaltarak iş doyumlarını yükselttiği belirtilmektedir (Maslach & Jackson, 1981).

Pansiyonlu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek seviyelerinin medeni durum değişkeni açısından yapılan analizlerde duygusal emek seviyelerinde dikkate değer bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Göç (2017), Kaya (2009) ve Özgün (2015)'in çalışmalarında bu araştırma ile benzer sonuçlar olduğu görülmektedir. Pansiyonlu eğitim kurumlarında çalışan evli ve bekar öğretmenlerin duygusal emeğin alt boyutları düzeylerinde benzer puanlara sahip olmaları, öğretmenlerin duygusal emek süreçlerinin özel yaşamlarından bağımsız olarak mesleki rolleri doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir. Bununla birlikte medeni durumun duygusal emek üzerinde belirgin bir etkisinin olmaması, bireylerin duygularını yönetme biçimlerinin daha çok mesleklerinin gerekliliklerine bağlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Hochschild'in (1983) duygusal emek kuramıyla da uyumlu olup, öğretmenlerin meslekleri gereği duygusal yönetim stratejileri geliştirmek zorunda olduklarını vurgulamaktadır. Benzer şekilde pansiyonlu eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sergiledikleri duygusal emek seviyelerinin, öğrenim durumunun duygusal emek seviyeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmaması, lisans ve lisansüstü programları tamamlayan öğretmenlerin duygusal emek süreçlerinde belirgin bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Polatkan (2016), Bıyık & Aydoğan (2014), Basım ve Beğenirbaş (2013) yaptığı araştırmalar incelendiğinde bu çalışma ile benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışma ile benzer olmayan sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Beğenirbaş (2013) ve Şat vd. (2015), duygusal emeğin alt boyutları arasında önemli farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Lisansüstü eğitim almış öğretmenler, duygusal emek düzeyleri incelendiğinde lisans mezunu olan öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin duygusal emek düzeylerinin medeni durum ve öğrenim durumundan bağımsız olarak mesleki rollerine göre şekillendiği ifade edilebilir. Ancak, bazı araştırmalarda lisansüstü programları tamamlayan öğretmenlerin duygusal emek gösterme düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar

1. Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ortalamanın üzerinde olduğu; alt boyutların ortalamalarına göre yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular şeklinde sıralandığı görülmektedir

2. Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı fark göstermiştir. Alt boyutlara göre incelendiğinde ise öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri cinsiyet değişkenine göre yüzeysel rol yapma ve derinden rol yapma boyutlarında da erkekler lehine anlamlı fark gösterirken, doğal duygular boyutunda anlamlı fark göstermemiştir.

3. Yaş değişkeni açısından pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri yüzeysel rol yapma ve doğal duygular alt boyutları ile genel duygusal emek düzeylerinde yaşın ilerlemesine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterirken, derinden rol yapma boyutunda anlamlı fark göstermemiştir.

4. Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem, medeni durum ve öğrenim durumu değişkenleri açısından anlamlı fark göstermemiştir.

5. Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenlerin duygusal emek düzeyler üstlerinden destek görme değişkeni açısından yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve genel duygusal emek boyutunda anlamlı fark göstermezken; doğal duygular alt boyutunda anlamlı fark göstermiştir.

Öneriler

- Erkek öğretmenlerin duygusal emek sergileme açısından yüzeysel ve derinden rol yapma düzeylerinin daha fazla olduğuna dair bulgular, cinsiyet temelli farklılıkların daha derinlemesine incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, karma yöntem kullanılarak öğretmenlerin duygusal stratejileri nasıl ve neden benimsediklerine dair nitel araştırmalara da yer verilebilir.

- Yaş değişkeninin doğal duygular boyutunda etkili olduğu görülse de, bazı çalışmalarda anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu nedenle gelecekteki çalışmalarda yaş ile birlikte mesleki deneyim süresi, kişilik yapısı ve okul kültürü gibi etkenlerin birlikte değerlendirildiği bütüncül modeller önerilebilir.

- Mesleki kıdemin tek başına duygusal emek düzeylerini belirlemediği bulgusu doğrultusunda, ileriki çalışmalarda öğretmenlerin motivasyonu, duygusal zekâları ve çalıştıkları ortamın özellikleri gibi değişkenler de dikkate alınarak yeni araştırmalar yapılabilir.

- Çalıştıkları okulda geçirilen sürenin duygusal emek üzerinde anlamlı etkisinin olmaması, bu değişkenin literatürde yeterince ele alınmadığını göstermektedir. Bu konuda yeni araştırmalar yapılabilir.

- Yöneticilerden alınan desteğin, özellikle doğal duygular alanında belirleyici olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okullarda yönetici desteği unsurunun önemi dikkate alınmalıdır.

- Araştırma yalnızca Samsun ilinde yürütülmüştür; farklı şehirlerde gerçekleştirilerek sonuçların genellenebilirliği artırılabilir.

- Demografik değişkenler çeşitlendirilerek (örneğin branş, hizmet süresince alınan mesleki eğitimler, görev yapılan bölge, çalışma koşulları gibi) farklı bakış açıları elde edilebilir.

- Pansiyonlu okullarda görev yapan öğretmenler için alanında uzman kişilerce duygusal emek eğitim programları geliştirilerek bu programlar düzenli olarak sunulabilir. Böylece öğretmenlerin meslek hayatları boyunca duygusal emek yükü azaltılarak mesleki tatminlerini artırabilir.

- Gelecek çalışmalarda, iş doyumu, tükenmişlik, örgütsel bağlılık, duygusal zekâ gibi psikososyal faktörler de modele dâhil edilmelidir.

Araştırma ve Yayın Etiği
Bu araştırma Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 2024/03-04 ve E-30640013-108.01-188522 sayılı kararı ve Rektörlük makamının oluru ile uygun görülmüştür. Araştırmada " Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.
Çıkar çatışması beyanı
Bu araştırmada çıkar çatışmasını oluşturabilecek bir durum ya da ilişki bulunmamaktadır
Yazar Katkı Oranı
Çalışmada her iki yazar da ortak katkı sunmuşlardır.
Yapay Zeka Kullanım Beyanı
Bu araştırmada, bazı cümlelerin dil ve anlatım açısından daha açık ve akıcı hâle getirilmesi amacıyla yapay zekâ destekli araçtan sınırlı ölçüde yararlanılmıştır. Metnin içeriği, analiz ve yorumları tamamen yazarlar tarafından oluşturulmuş olup, çalışmanın tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Kaynakça

Akbaş, A. &. (2016). Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 44-63. https://doi.org/10.29065/usakead.653487

Akbaş, A. ve Bostancı, A. B. (2019), Öğretmenlerin örgütsel politika algıları ile duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *3* (5), 44-63. https://doi.org/10.29065/usakead.653487

Aytekin, M. (2020). *Öğretmenlerin duygusal emeği ile örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 610863) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Aytekin-Uysal, A. (2007). *Öğretmenlerde gözlenen duygusal yaşantı örüntülerinin ve duygusal işçiliğin mesleki iş doyumu üzerine etkisi* (Tez No. 209059) [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Basım, H. N., Beğenirbaş, M. ve Can-Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde Kişilik Özelliklerinin Duygusal Tükenmeye Etkisi: Duygusal Emeğin Aracılık Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3* (13), 1477-1496.

Basım, H. Nejat - Memduh Beğenirbaş (2012), "Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması", Yönetim ve Ekonomi, Cilt:19, Sayı:1, s.77-90.

Beğenirbaş, M. (2013). *Kişiliğin öğretme stillerine etkisinde duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolü: Öğretmenler üzerinde bir araştırma.* Doktora Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Beğenirbaş, M. &. (2013). Duygusal emekte baz demografik değişkenlerin rolü: Görgül bir araştırma. *Çankaya University Journal of Humanities and Social Sciences, 10*(1), 45-47.

Bıyık, Y., ve Aydoğan, E. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 159-180.

Çelik, C. (2023). *Öğretmenlerin Örgütsel Destek, Duygusal Emek, Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi,Düzce.

Çoruk, A. (2014). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan idari personelin duygusal emek davranışları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(1), 79-93.

Dahmaz, A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet ve duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 548272) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

Deliveli, K. (2018). *Öğretim elemanlarının duygusal emek davranışları ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 541901) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Doğan, C. M. (2021). *Devlet Okullarında Çalışan Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinde Duygusal Emek.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Ertürk, A., Kara, S. B., ve Güneş, D. Z. (2016). Duygusal Emek Ve Psikolojik İyi Oluş: Bir Yordayıcı Olarak Yönetsel Destek Algısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4* (16), 1723-1744.

French, R., Rayner, C., Rees G., & Rumbles, S. (2008). *Organizational behaviour* (2th ed.). Chishester, UK: Jonh Wiley & Sons.

Göç, A. (2017). *Okul yöneticilerinin duygusal emek ve iş doyumu arasındaki ilşkiye dair bir inceleme* (Tez No. 471013) [Yüksek lisans tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Güngör, M. (2009). Duygusal emek kavramı: Süreci ve sonuçları. *Kamu-İş Dergisi, 11,*167-184.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling.* Berkeley, CA: University of California Press.

Hochschild, A. R. (2003). *The Managed heart: Commercialization of intimate life: Notes from home and work.* London, England: University of California Press.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt.). Ankara: Anı Yayınları

Karasu. A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum ili örneği)* (Tez No. 581833) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki* (Tez No. 250376) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, *16*(63), 71-88

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*(2)*,* 99-113.

Özgün, A. (2015). *Duygusal emek davranışının iş stresi üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir uygulama* (Tez No. 389091) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir].Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Şat, Ö. G. A., Amil, Ö. G. O., ve Özdevecioğlu, M. (2015). Duygusal zeka ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul öğretmenleri ile bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 39*,1-20

Savaş, A. C. (2012). *Okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumu düzeylerine etkisi* (Tez No. 320035) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Seçer, H. Ş. (2005). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: Sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferanslar Dergisi*, *50*, 813-834.

Steinberg, R. J. ve Figart, D. M. (1999). Emotional labor since: The managed heart. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 1* (561), 8-26.

Tüfekçi, B. (2024). *Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin okulda kalma tutumu, duygusal emek davranışları ve okul kültürü arasındaki ilişki* (Tez No. 857300) [Yüksek lisans tezi,Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi adresinden edinilmiştir.

Uysal, A. A. (2007). *Öğretmenlerde Gözlenen Duygusal Yaşantı Örüntülerinin ve Duygusal İşçiliğin Mesleki İş Doyumu ve Tükenmişlik Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Yücebalkan, B., & Karasakal, N. (2016). Akademisyenlerde duygusal emek ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma: Kocaeli üniversitesi örneği. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 1*(2), 72-85. https://doi.org/10.21733/ibad.26

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Güner, M., & Şen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout levels. *Eurasian Journal of Educational Research,* (59), 75-90.

Öğrencilerin Gözünden Yükseköğrenim: Bir Olgu Bilim Çalışması

Ezgi ÇETİN[5], Yavuz ÇETİN[6]

Öz

Bireylerin sosyal, ekonomik, kariyer beklentisi gibi pek çok nedenle lisans ve lisansüstü eğitime yönelik talepleri gün geçtikçe artmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin yükseköğrenime ve lisansüstü eğitim beklentilerine ilişkin görüşlerinden yola çıkarak üniversite kavramı ile ilgili düşüncelerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile tasarlanmıştır. 2024-2025 akademik yılı güz döneminde 40 üniversite öğrencisi ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda alt problemlere (temalara) uygun olarak üniversite eğitimine yönelik gereksinimler, öğrencilerin yükseköğrenimden beklentileri, üniversite kavramına yönelik metaforlar ve lisansüstü eğitim ve kariyer hedeflerine yönelik kodlar elde edilmiştir. Sonuç olarak sorumluluk alma, kişisel gelişim ve network kurma yükseköğrenimin olumlu yönleri; nitelikli ara eleman eksikliği, istihdam zorluğu, mesleki rehberlik ve tercih konusundaki eksiklikler ise olumsuz yönleri olarak öne çıkmaktadır. Üniversite öğrencilerinin yükseköğrenime yönelik metaforlarının geliştirici olma, yeni deneyimler kazandırma, bireysel farklılıklar ve çeşitliliğe saygı gösterme gibi olumlu; zorlu olma, zaman kaybı olma, belirsizlik ve risk taşıma gibi olumsuz metaforlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim ve akademik kariyer hedefleri incelendiğinde, kişisel gelişim, mesleki katkı ve terfi alma, alanda öncü olma gibi nedenlerden dolayı olumlu; farklı kariyer hedefleri belirleme, maddi kazanç sağlama gereksinimi nedenlerden dolayı olumsuz görüşlerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yükseköğrenim, beklenti, lisansüstü eğitim.*

Giriş

Eğitim hizmetleri son yıllarda tüm dünyada çok hızlı büyümekte, küreselleşme ve dijital devrim, eğitimde yeni ve çeşitli disiplinlere talep yaratmaktadır. Eğitim sağlama maliyeti, dünya genelinde artan enflasyonla birlikte daha iyi öğretim metodolojileri ve öğrenme araçları nedeniyle artmıştır. Dünyada yükseköğretime olan ilgi buna paralel olarak artmış, ülkemizde de 2000'li yıllardan itibaren yükseköğretimde büyüme-gelişme dönemi kendini göstermiştir. 2024 yılı aralık ayı itibarıyla Türkiye'de 129'u devlet, 79'u vakıf olmak üzere 208 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Bu kurumlarda 2024-2025 akademik yılında Yükseköğretim Kurumu (YÖK) verilerine kayıtlı 3.536.439 lisans, 2.853.313 ön lisans, 346.668 yüksek lisans ve 98.695 doktora öğrencisi bulunmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetimi Sistemi, 2025).

Yükseköğretimdeki kurum sayısındaki hızlı artış, yoğun bir rekabete yol açmıştır (Isani ve Virk, 2005). Teknoloji ve küreselleşme alanındaki gelişmeler sayesinde öğrenciler kolayca ve anında bilgiye ulaşabilirler. Bu rekabetçi ortamda, sadece öğrencilerine kaliteli eğitim sağlayan kurumlar mükemmel olabilmektedir. Bu faktörler öğrencilerin kurumlara başvuru yapmaları sırasında aldıkları kararları etkileyebilmektedir (Butt ve Rehman, 2010).

Paulo Freire eleştirel kuramında eğitimi, politik ve bireylerin özgürlüğüne hizmet eden bir araç olarak nitelemektedir Öğrencilerin dünyayı sorgulamak yerine ona uyum sağlamaya teşvik edildiği 'Bankacı eğitim modeli'ne karşıdır. Bankacı eğitim anlayışında, öğrenciler dünyayı sorgulamak yerine, ona uyum sağlamaya teşvik edilmektedir. Öğrenciler kendilerine dayatılan rolü ne kadar

[5]*Öğretim Görevlisi Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi,* ezgi.cetin@ikc.edu.tr
[6]*Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,* yavuz.cetin@yandex.com

kabullenirlerse, dünyayı kabule o kadar yatkın olurlar. Bunun yerine insanı özgür seçimler yapabilen ve bu seçimleriyle davranabilen bir toplumsal birey olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Cevizci, 2019).

Bireylerin yükseköğretime devam etmek istemelerinin pek çok bireysel, sosyal, toplumsal alt sebebi bulunsa de nihai hedef bir meslek sahibi olmaktır. Meslek tercihlerinin bireysel hedefler, ekonomik beklentiler, rol model alınan kişiler ve hatta şans eseri gerçekleştirildiği söylenebilir. Meslek seçimi gerçekleştirilirken saygınlık ve ekonomik refah düşüncesi önemli yer tutmaktadır (Çakır, 2007). Mesleki tatmin ve başarı, kişinin benlik saygısı ve yaşam doyumu ile ilişkili olup; bireyin fiziksel ve ruhsal iyiliğini etkilemektedir (Sevimli ve İşcan, 2005).

Türkiye'de üniversite öğrencileri okudukları bölümü/programı çeşitli nedenlerle tercih etmektedir. Üniversiteye girmenin güçlüğünden ötürü öğrencilerin önemli bir kısmı açıkta kalmamak, bir meslek edinmek, yaşamını güvenceye almak için gerçekten ilgi duydukları bölümleri tercih etmek yerine, daha az ilgi duydukları ya da hiç ilgi duymadıkları bölümleri tercih etmek zorunda kalmaktadırlar. Başka bir ifadeyle, gençlerin temel hedeflerinden birinin üniversiteyi kazanmak, üniversiteye giren öğrencilerin ise girdikleri bölümden doyum alarak başarıyla mezun olmak ve yaşam beklentilerini gerçekleştirmeye çalışmak olduğu düşünülürse, bu konunun hem kendileri hem de toplumsal yaşam açısından ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin üniversiteden çeşitli düzeylerde eğitsel (akademik), sosyal, kültürel, sportif ve benzeri beklentileri de vardır. Üniversite öğrencilerinin beklentilerine uygun ve amaçlarını karşılayan nitelikli bir eğitim sürecinden geçerek mezun olmaları, aynı zamanda toplumun gereksinim ve beklentilerinin karşılanmasına da hizmet edebilir (Şahin vd., 2011).

Lisansüstü eğitim çağdaş üniversitenin önemli bir öğretim alanıdır. Özellikle ülke problemlerine ilişkin araştırma yapmada ve ülkenin ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirme açısından lisansüstü öğretim sorumluluk taşımaktadır (Karakütük, 2002). Lisansüstü eğitim kişiye daha geniş bir iş yelpazesi sunma ve seçim yapabilme olanağı, iyi bir gelir, statü, eğitim sürecinden kopmama ve devam edebilme, bilimsel bilgileri öğrenme ve uygulama olanağı, yeteneklerini diploma ve yapılan çalışmalarla kanıtlama gibi birçok yönden bireye çeşitli olanaklar sağlamaktadır (Tural, 1995).

Öğrencilerin geleceğin mesleklerinin uygulayıcıları olacağı düşünüldüğünde, onların hayata ve öğrenim gördükleri üniversiteye ve lisansüstü eğitime ilişkin görüşlerini saptamaya dönük bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı**,** üniversite öğrencilerinin yükseköğrenime ve lisansüstü eğitim beklentilerine ilişkin görüşlerinden yola çıkarak üniversite kavramı ile ilgili düşüncelerini belirlemektir. Bu bağlamda oluşturulan alt amaçlar ise şunlardır:

1. Üniversite öğrencilerinin yükseköğrenime yönelik görüşleri nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin üniversite kavramına yönelik metaforları nelerdir?
3. Üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim ve akademik kariyer hedeflerine ilişkin görüşleri nedir?

Yöntem

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin 'üniversite' olgusuna ilişkin görüşleri ve deneyimlerinin derinlemesine açığa çıkarılması amaçlandığından olgu bilim (fenomenoloji**)** deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız fenomenlere odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018), birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar ve bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemeyi amaçlar (Creswell, 2016). Ayrıca bir fenomenin gerçek doğasını bir şeyi o şey yapan ve eksikliğinde onun o olmayacağı şeyi araştırır (Van Manen, 1990) ve yaşanmış deneyimleri nasıl anlayabileceğimiz ve inceleyebileceğimiz konusunda zengin bir fikir kaynağı sunar (Smith vd., 2009).

Çalışma Grubu ve Örneklem Seçimi

Araştırma, Ege Bölgesi'nde bir büyükşehirde bulunan bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda hazırlık eğitimi alan 40 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı seçiminde farklı bölümlerde lisans eğitimi alacak olma durumlarına göre maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 1.

Çalışma grubu özellikleri

Lisans (Fakülte)	Kadın	Erkek	Toplam
Sağlık Bilimleri	4	1	**5**
İİBF	5	5	**10**
Hukuk	3	2	**5**
Sosyal ve Beşerî Bilimler	2	2	**4**
Mühendislik	5	8	**13**
Turizm	1	2	**3**
Toplam	20	20	**40**

Araştırmaya Sağlık Bilimleri Fakültesinden 5, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden 10, Hukuk Fakültesinden 5, Sosyal ve Beşerî bilimler Fakültesinden 4, Mühendislik fakültesinden 13 ve Turizm Fakültesinden 3 olmak üzere 40 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların 20'si kadın, 20'si ise erkektir.

Veri toplama aracı ve süreci

Araştırmacılar tarafından altı temel soru ve iki sonda sorudan oluşan sekiz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu dil ve anlaşılabilirlik açısından beş öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. 2024-2025 akademik yılı güz döneminde Kasım ve Aralık aylarında 40 katılımcı ile toplam 7 saat 36 dakika süren görüşmeler sonucu Times New Roman, 12 punto ve 1,5 satır aralığı, A4 dikey sayfa formatında toplam 76 sayfalık veri seti elde edilmiştir.

Verilerin analizi ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları

Yarı yapılandırılmış görüşmeleri formları betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde; sözel, görsel ya da yazılı belgelerdeki veriler, içerdikleri mesajlar özetlenerek standartlaştırılmakta, sistematik hale getirilmekte ve karşılaştırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Tablo 2.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

İnanılırlık (İç geçerlik)	Görüşme formları geliştirilirken alan yazın incelenmiş, alan uzmanlarının dönüt ve düzeltmelerinden sonra nihai hali verilmiştir. Ayrıca görüşmelerin okul yönetiminin izni ve desteği ile yapılması güven ortamının oluşmasını sağlamıştır.
Aktarılabilirlik (Dış geçerlik)	Araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiştir.
Güvenilebilirlik (İç güvenirlik)	Araştırmada veri toplanması, analiz yapılması, sonuçlara ulaşılması noktalarında iki araştırmacı birlikte çalışarak tema-kategori ve kod

	analizleri yapılmıştır. Böylece araştırmanın kabul edilebilirliğini yükseltmeye çalışmıştır.
Onaylanabilirlik (Dış güvenirlik)	Katılımcıları, sosyal ortam ve süreçleri açıkça tanımlayıp, veri toplama ve analizi ile ilgi ayrıntılı açıklamalarda bulunulmuştur, ham veriler (hem ses kayıt dosyaları wav formatında, hem de transkript edilmiş hali Word formatında) başka araştırmacılar tarafından da incelenebilmesi için saklanmıştır.

Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmada araştırmacı, konusu ile ilgili olarak alanda zaman harcayan, alanı yakından tanıyan, alanda yaşananları paylaşan ve katılımcılarla yakın ilişki kuran kişidir. Katılımcı bir rol oynayacak araştırmacının kendi rolünü açıkça belirlemesi ve kendi varsayım ve önyargılarının farkında olması, araştırmacıdan beklenen önemli bir sorumluluktur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Etik rol: Okul yönetiminden yazılı ve öğrencilerden sözlü izinleri alınarak gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlere ve elde edilen sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak katılımcılara; "Sizce herkes üniversite okumalı mı? Neden?", "Üniversite okumanın olumlu/olumsuz yanları nelerdir?", "Üniversite okumak size neler katmaktadır?" soruları sorulmuştur. Bu sorulardan elde edilen veriler ***yükseköğrenim algısı*** şeklinde temalandırılmış, *olumlu* ve *olumsuz* kategorilerinde yer alan kodlar Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.

Birinci alt probleme ait kodlar

Tema	Kategori	Kod	İfade eden katılımcı (*f*)
Yükseköğrenim algısı	*Olumlu*	Meslek edinme	15
		Sosyal-kültürel olanaklar	9
		Vizyon/entelektüellik	2
		Sorumluluk alma	**21**
		Kişisel gelişim	**34**
		Psikolojik sağlamlık	4
		Farklı insanları/kültürleri tanıma	15
		Aileden uzaklaşma	3
		Network (ilişki ağı) kurma	**34**
		Yurt dışı olanakları	2
		Eş/partner seçimi	1
		Seyahat etme/yeni yerler keşfetme	3
		Yabancı dil	4

		Ekonomik zorluk	
		Vazgeçme maliyeti	15
		Nitelikli ara eleman	18
		eksikliği	**20**
		Toplumsal baskı	2
		Üniversite sayısının fazlalığı	10
		İstihdam zorluğu	**19**
	Olumsuz	Aileden uzak olma	10
		Kariyer belirsizliği	8
		Psikolojik baskı	17
		Mesleki rehberlik ve tercih	**21**
		Yükseköğrenime uyum	5
		sağlama zorluğu	2
		Büyükşehir zorluğu	1
		Olumsuz alışkanlıklar edinme	

Katılımcıların bu temaya ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlara ait alıntılar:

Kişisel gelişim

"Bence yükseköğrenimin en olumlu yanı, gösterdiğimiz akademik başarıyla birlikte kendimizi geliştirecek fırsat sunması, bizi hayata hazırlaması ve tek başımıza savaşmayı öğretmesi." (Bilgisayar müh., Erkek)

Network (ilişki ağı) kurma

"Üniversite, sosyal açıdan çok önemli çünkü sınıflarda, kulüplerde, etkinliklerde birçok insanla tanışmak mümkün. Ayrıca teknik geziler ve projelerde meslek büyükleriyle tanışabilir ve çevremizi genişletebiliriz." (Petrol ve doğalgaz müh., Kadın)

Sorumluluk alma

"Üniversitede okumak bana kendi ayaklarımın üstünde durmayı öğretti." (Psikoloji, Kadın)

Mesleki rehberlik ve tercih

"Herkes kendi yeteneğine göre yatkın olduğu alana yönlendirilmeli. Sistemin bozulması sonucu herkes üniversite okumanın en iyisi olduğuna inandırıldı fakat aslında sanayide başarılı olacak çocuk meslek lisesine gidip işi öğrenmeli."(Hukuk, Erkek)

Nitelikli ara eleman eksikliği

"Üniversite okumak insanı eğitimli kılsa bile eğitim sadece okumakla sahip olunacak bir şey değil. Elimizdeki her bir parmak nasıl birbirinden farklı ise, toplum da farklı yapılardan, görevlerden, mesleklerden oluşur. Mobilyacı, kasap, terzi gibi önemli ve hayatta olan meslekler için üniversite okumaya gerek yoktur." (İngiliz dili ve edb., Kadın)

İstihdam zorluğu

"Bence herkes üniversite okumamalı çünkü ülkemizde üniversite mezunu işsiz çok fazla ve atanmayı bekleyen çok insan var. İş garantisi yok, maaşlar az." (Turizm, Erkek)

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak katılımcılara "Üniversiteyi ……. benzetirim çünkü……." sorusu sorularak mecaz olarak nedeniyle açıklaması istenmiştir. Bu sorulardan elde edilen veriler ***üniversite kavramına yönelik metaforlar*** şeklinde temalandırılmış; *geliştirici/aydınlatıcı, zorlu olma, yeni deneyimler/deneyim kazandırma, bireysel farklılıklar/çeşitlilik, yön bulma/yönlendirme, zaman kaybı, değerlendirme yöntemi, belirsizlik/risk* kategorilerinde yer alan kodlar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.

İkinci alt probleme ait kodlar

Tema	Kategori	Kod	İfade eden katılımcı (*f*)
Üniversite kavramına	***Geliştirici/aydınlatıcı***	Merdiven/basamak/asansör	3
		Bebek	3
		Ağaç	**4**
		Hayat	**5**

ilişkin metaforlar		Bilgi hazinesi	1
		Ampul	1
		Kitap	3
		Atölye	1
	Zorlu olma	Dikenli yol	1
	Yeni deneyimler kazandırma	Farklı bir gezegen	1
		Yeni bir film	**3**
		Yolculuk	**3**
		Yeni bir ülke	1
	Bireysel farklılıklar/çeşitlilik	**Fabrika**	**2**
		Basketbol takımı	1
		Orman	1
		Mutfak	1
		Siyaset	1
	Yön bulma/yönlendirme	Labirent	1
		Tren	1
		Mayın tarlası	1
		Kapı	1
		Ayna	1
	Zaman kaybı	Uyku	1
	Değerlendirme yöntemi	Para	1
		Pasta	1
		Nuri Bilge Ceylan filmi	1
		Origami	1
		Heykel	**2**
		Oyun hamuru	1
		Okyanus	1
		Fırsat	1
		Tren yolculuğu	1
		Yarışma	1
		Bardak	1
	Belirsizlik/risk	Araf	1
		Sürpriz yumurta	**2**
		Ticaret	1
		İstiridye	1
		Maskeli balo	1
	Hızlı geçme/geçicilik	Su	1
		Emanet eşya	1

Katılımcıların bu temaya ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlara ait alıntılar:

Geliştirici/aydınlatıcı

"Üniversite merdiven gibidir; adım atarsan, basamakları geçersen yükselirsin." (Sağlık hizmetleri, Kadın)

"Üniversite bebek gibidir; eğer sen ona ilgini verip güzel bilgilerle donatırsan sonunda başarılı bir birey olur." (İktisat, Kadın)

Zorlu olma

"Üniversite dikenli bir yol gibidir; geçmesi çok zor." (Elektrik-elektronik müh., Erkek)

Yeni deneyimler kazandırma

"Üniversite bir yolculuk gibidir; bilgi ve deneyim kazandırır." (Uluslararası ilişkiler, Erkek)

Bireysel farklılıklar/çeşitlilik

"Üniversite bir mutfak gibidir; birçok ürünün birleşimiyle yepyeni bir ürün ortaya çıkarır." (Turizm işletmeciliği, Kadın)

Yön bulma/yönlendirme

"Üniversite bir labirente benzer; pek çok yol ve seçenek sunar. Bazen sonunda hedefe ulaşırsın, bazen de yolunu kaybedersin." (Biyomedikal müh., Kadın)

Zaman kaybı

"Üniversite uyumak gibidir; hayattaki en değerli şeyi, zamanı çalar." (Maliye, Erkek)

Değerlendirme yöntemi

"Üniversite, Nuri Bilge Ceylan filmi gibidir; dolu dolu izlerseniz çok anlam çıkarır ve filmden zevk alırsınız. Üniversiteyi de dolu dolu geçirirseniz güzel yaşarsınız. Ama filmi boş izlerseniz hiçbir şey anlamaz ve sıkıcı bulursunuz. Üniversiteyi de boş geçirirseniz zaman kaybı olur." (Psikoloji, Kadın)

Belirsizlik/risk

"Üniversite sürpriz yumurtaya benzer; içinden ne çıkacağını ve sonunda ne olacağını bilemeyiz." (Makine müh., Erkek)

Hızlı geçme/geçicilik

"Üniversite su gibidir; akıp gittiğini anlamadan biter." (İşletme, Kadın)

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak katılımcılara; "Lisansüstü eğitim almayı düşünür müsünüz? Neden?", "Gelecekte üniversitede öğretim elemanı olarak yer almayı hedefler misiniz? Neden?" soruları sorulmuştur. Bu sorulardan elde edilen veriler ***lisansüstü eğitim ve akademik kariyer hedefleri*** şeklinde temalandırılmış; *olumlu, olumsuz* ve *yurt dışı* kategorilerinde yer alan kodlar Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Üçüncü alt probleme ait kodlar

Tema	Kategori	Kod	İfade eden katılımcı (*f*)
Lisansüstü eğitim ve akademik kariyer hedefleri	***Olumlu***	**Kişisel gelişim**	**16**
		Alanda öncü olma	3
		Saygınlık	1
		Mesleğe katkı/terfi	**21**
		Maddi getiri	5
		Genç ve dinamik çalışma ortamı	2
		Araştırma ve eğitim-öğretimi sevme	5
	Olumsuz	Hayata atılma gereksinimi	3
		Farklı kariyer hedefleri	**20**
		Liyakatsizlik	2

Katılımcıların bu temaya ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen kodlara ait alıntılar:

Mesleğe katkı/terfi

"Kesinlikle düşünürüm çünkü bölümüm inşaat mühendisliği. Bu alanda daha çok öğrenilmesi gereken şeylerin olduğunu düşünüyorum. En önemli nedeni, ülkemizden örnek vermek gerekirse, depremlerin son zamanlarda artması ile beraber inşaat teknolojisinin hızla ilerlemesi. Bu alanda lisansüstü öğrenim görmek ve daha bilgili olmak mesleğime çok şey katar." (İnşaat müh., Erkek)

Farklı kariyer hedefleri

"*Öğretim elemanı olmayı hiç düşünmedim. Eğitmenliğin bana göre olmadığını düşünüyorum. Kariyer olarak farklı bir yöne yönelmeyi tercih ederim." (Uluslararası ticaret ve işletmecilik, Kadın)*

Sonuç ve Tartışma

Birinci alt probleme yönelik tartışma

- Üniversite öğrencilerinin yükseköğrenime yönelik olumlu ve olumsuz algılarının olduğu görülmektedir. Sorumluluk alma, kişisel gelişim ve network kurma yükseköğrenimin olumlu yönleri; nitelikli ara eleman eksikliği, istihdam zorluğu, mesleki rehberlik ve tercih konusundaki eksiklikler ise olumsuz yönleri olarak öne çıkmaktadır.

- En temel amacı öğrencileri eğitim aldıkları alan çerçevesinde bilgi vermek, bilimsel araştırmalar yaparak bilgi üretmek ve üretilen bilgilerin paylaşılması için kongre ve paneller düzenleyerek bilginin kaybolmasını önleyecek akademik yayınlar oluşturmak olan üniversite eğitimi toplumların gelişiminde ve insanların sürdürülebilir refaha kavuşmasında hayati önem taşımaktadır (Bilgin vd., 2014).

- Mezuniyet sonrası edinilen üniversite diploması kişilerin sahip oldukları mesleği tanımlayan bir belge olmasının yanı sıra hem kişinin kendisinde hem de toplumda kişiden beklenilen nitelikleri de gösteren bir belge olarak nitelendirilebilir. Bireylerin mezuniyet sonrası başarılı olup olmamalarına sebep olan etmenlerin en önemlilerinden birisi de meslek tercihleridir Bir meslek sahibi olunduğuna dair sahip olunan üniversite diploması kişinin ilgili mesleği icra edebilmesi için gerekli temel mesleki bilgileri aldığına dair hem bir statü göstergesi hem de mezun kişinin geleceğine dair kişisel beklentilere sahip olmasını sağlayan belgedir (Karadeniz ve Özkan, 2021).

- Üniversite öğrencilerinin bir kısmı mezuniyet sonrası mesleki kariyerlerinde ilerlemek amacıyla öğrenim hayatları süresince staj, mesleki kulüp ve derneklerin etkinliklerine katılım, okul dışı eğitimler gibi faaliyetlere ağırlık verirken, bir kısmı da akademik olarak eğitimlerine devam ederek yüksek lisans ve doktora eğitimleri alarak kendilerini geliştirmeyi tercih etmekte ve gelecek kaygılarını yönetmeye çalışmaktadır. Böylece çevrelerine uyumlanmakta ve gelecekte yapmak istedikleri mesleki ve sosyal seçimleri konusunda motive olmaktadırlar (Türköz vd., 2021).

- Kariyer gelişimi için önemli bir psikolojik kaynak olan umut duygusal ve zihinsel bir yapı iken, iyimserlik kişilerin gelecek planlamalarıyla ilgilidir ve gelecek hakkında genellikle olumlu beklentiler içeren bir düşünce yapısında olunduğunu gösterir. Olumlu beklentilere sahip olan bireyler bu beklentileri hayata geçirebilmek için daha çok çalışma davranışı gösterirlerken, kötümserlik ise olumsuz kariyer gelişiminin sebepleri arasında yer alır (Korkmaz, 2023).

- Vazgeçme maliyeti, bireyin öğrenimini sürdürmeyip çalışmaya başlamış olması durumunda kendisine sağlayabileceği gelir düşünülerek hesaplanmaktadır. Öğrenim hayatına devam eden birey, kazanç, emeklilik ve terfi gibi haklarından vazgeçmekle hem

- kendisi hem de toplum gelir kaybına uğramaktadır (Kurt ve Aksoy, 2009).

İkinci alt probleme yönelik tartışma

- Üniversite öğrencilerinin yükseköğrenime yönelik metaforları değerlendirildiğinde, geliştirici olma, yeni deneyimler kazandırma, bireysel farklılıklar ve çeşitliliğe saygı gösterme gibi olumlu; zorlu olma, zaman kaybı olma, belirsizlik ve risk taşıma gibi olumsuz metaforlar elde edilmiştir.

- Herhangi bir kavrama ilişkin anlam çıkarma işi, her bir bireyin kendi deneyimlerinin ve anlamlandırma sürecinin bir araya getirildiği bir süreçtir (Ashton, 1994; *akt.* Noyes, 2006). Bireyler sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlar ışığında soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurarak düşüncelerini ifade etmede metaforik yapılar oluştururlar (Saban, 2008).

- Alan yazında üniversite kavramına "gelecek, kültürel çeşitlilik, kariyer gelişiminin merkezi, özgürlüğün merkezi, gerçek hayatın başlangıcı" (Dinç-Altun ve Uzuner, 2017; Korkmaz ve Bağçeci, 2013); olumlu unsur olarak üniversiteye, 'bilim üretim merkezi, çok kültürlü bir ortam olarak entelektüel yer, yeni bir başlangıç; olumsuz unsur olarak ise, 'hayal kırıklığı ve zorluk' (Argon, 2015; Kahu ve Picton, 2020; Oyman ve Şentürk, 2015; Radmard ve Soysal, 2019) biçiminde anlamlar yüklendiği görülmektedir.

- Dilşeker (2011)'e göre öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumlara yönelik memnuniyetleri için eğitim-öğretim hizmetlerinde fiziki mekânlar, derslikler, bilgisayar olanakları, kütüphane, barınma, güvenlik ve yemek gibi temel ihtiyaçların yanı sıra sosyal, kültürel, sportif olanaklar gibi diğer ihtiyaçlarının da değerlendirilip karşılanması gerekmektedir.

- Chiandotto vd. (2007) yapmış olduğu çalışmaya göre, üniversite öğrencilerinin okudukları bölümden memnun olduklarında, üniversite yönetimine yönelik şikâyetlerin azaldığı, tersi durumda ise yani okudukları bölümden hoşnut olmayan öğrencilerin ise, üniversite yönetimine yönelik şikâyetlerin arttığı sonucuna varmıştır.

Üçüncü alt probleme yönelik tartışma

- Üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitim ve akademik kariyer hedefleri incelendiğinde, kişisel gelişim, mesleki katkı ve terfi alma, alanda öncü olma gibi nedenlerden dolayı olumlu; farklı kariyer hedefleri belirleme, maddi kazanç sağlama gereksinimi nedenlerden dolayı olumsuz görüşlerin olduğu ortaya çıkmıştır.

- Günümüzde üniversitelerin gerekli bilimsel yeterliliklere sahip kişiler yetiştirme fonksiyonu değişmektedir. Önceleri bilimsel yeterlilik lisans düzeyinde sağlanırken artık yüksek lisans ve doktora çalışmalarıyla bu yeterlik çerçevesi genişlemektedir. (Güven ve Tunç, 2007).

- Lisansüstü eğitimde öğrenciye kazandırılan eğitsel niteliklerin bireye hayatın birçok alanında yarar sağladığı bilinmektedir. Nitelikli insan gücü oluştuğundan maaş ve statüde de yükselme gerçekleşmektedir. Bununla birlikte bireyde öz güven, öz saygı ve içsel motivasyonu arttırdığı da görülmektedir (Tural, 1995).

- Şaşmaz-Ören vd. (2012) benzer çalışmasında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmek isteme nedenleri incelendiğinde kariyer yapmak, alanda gelişmek, alanda uzmanlık yapma beklentisi olduğu görülürken, Savaş ve Topak (2005) benzer bir çalışmada öğrencilik haklarının avantajlarından yararlanmak, akademik kariyer elde etmek ve işe alınmada avantaj elde etmek gibi faktörlerin öğrencileri lisansüstü eğitime yönlendirdiği görülmektedir.

Öneriler

- Bu araştırma 2024-2025 akademik yılında YDY'de öğrenim gören hazırlık sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı katılımcı grupları ile ya da nicel ölçme araçları ile literatüre katkı sunacak çalışmalar planlanabilir.

- Boylamsal bir çalışmayla öğrencilerin süreç içindeki görüşleri değerlendirilebilir.
- Yeni nesil teknolojilerle birlikte değişmekte olan 'yükseköğrenim' kavramı, bu teknolojik uygulama ve araçlar bağlamında ele alınabilir; öğrencilerin görüşleri 'yükseköğrenimin geleceği' açısından değerlendirilebilir.
- Yükseköğrenimin sadece diplomadan ibaret olmadığı temel alınarak, öğrencilere disiplinler arası ders seçme olanağı tanınabilir.
- MYO-sanayi iş birliklerinin artırılarak nitelikli ara eleman yetiştirilmesi teşvik edilebilir.

Kaynakça

Argon, T. (2015). Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetimi işlevlerinin uygulanabilirliğine ilişkin eğitim çalışanlarının görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3). https://doi.org/10.17860/efd.19489

Bilgin, A., Suçin, H. ve Polat, S. (2014). Türkiye'de nasıl bir üniversite eğitimi uygulanmalı? *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 17*(1), 8-13.

Butt, B. Z., & Rehman, K. (2010) A study examining the students' satisfaction in higher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 5446-5450.

Cevizci, A. (2019). *Eğitim felsefesi.* Say Yayınları.

Chiandotto, B., Bini, M., Bertaccini, B. (2007) Quality assessment of the university educational process: An application of the ECSI Model (43-54). *Effectiveness of University Education in Italy: Employability, Competences, Human Capital* (Ed. Fabbris, L.). Physica-Verlag A Springer Company.

Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher.* Sage Publications.

Cüceloğlu, D. (2010). *İnsan ve davranışı.* Remzi Kitabevi.

Çetin, Y., & Dinçer, B. (2020). High school students' higher education expectation: A scale development study. *Cypriot Journal of Educational Science. 15*(2), 232–245.

Dilşeker, F. (2011). *Devlet ve vakıf üniversitelerinde hizmet kalitesi öğrenci memnuniyeti, imaj, sadakat ve tavsiye etme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

Dinç-Altun, Z. ve Uzuner, F. G. (2017). Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin üniversite kavramına yönelik metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 8*(16), 60-83.

Eğmir, E., Ödemiş, İ. S., Bayar, V., Bayar, A. ve Kayır, G. (2013). *Lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri.* VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Sakarya.

Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğrencilerin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Millî Eğitim, 173*, 157–172.

Isani, U. A., & Virk, M. L. (2005). *Higher education in Pakistan.* National Book Foundation.

Kahu, E. R., & Picton, C. (2020). Using photo elicitation to understand first-year student experiences: Student metaphors of life, university and learning. *Active Learning in Higher Education*, 1-13. https://doi.org/10.1177/1469787420908384

Karadeniz, Y. ve Özkan, Ç. (2021). Üniversite öğrencilerinin mezuniyet sonrası kariyer beklentileri: Ayvacık Meslek Yüksekokulu örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(2), 113-136. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.872237

Karakütük, K. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme (Lisansüstü öğretimin planlanması).* Geliştirilmiş 2. baskı. Anı Yayıncılık.

Korkmaz, F. ve Bağçeci, B. (2013). Lise öğrencilerinin "üniversite" kavramına ilişkin metaforik algıların incelemesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 2*(1), 187-204.

Korkmaz, O. (2023). Visions about future: hope, optimism, and pessimism as predictor of university students' proactive career behavior. *International Academic Social Resources Journal, 8*(45), 1914-1922.

Kurt, A. İ. ve Aksoy, H. H. (2009). The cost of education: A study on the cost of education in the Faculty of Educational Sciences at Ankara University. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 42*(2), 1-26. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001174

Noyes, A. (2006). Using metaphor in mathematics teacher preparation. *Teaching and Teacher Education, 22*, 898-909. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.009

Oyman, N. ve Şentürk, İ., (2015). Öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin üniversite kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 21*(3), 367-394.

Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'deki finansal yapı ile ilgili bir çözümleme.* Ankara.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods.* Sage Publications.

Radmard, S. ve Soysal, Y. (2019). Eğitim fakültesinin çeşitli öğretim programlarındaki öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin metaforik akıl yürütmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 3*, 555-572.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55*(55), 459-496.

Savaş, B. Ve Topak, E. (2005). Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin beklentileri ve lisansüstü öğrenimi talep etme gerekçeleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*, 145-154.

Sevimli, F. ve İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Academic Review, 5*(1), 55-64.

Smith, J. A., Flower P., & Larkin, M. (2009), *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.

Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Fırat, N. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(3), 429-452.

Şaşmaz-Ören, F., Yılmaz, T. ve Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 189-201.

Tural, N. K. (1995). Yükseköğretimde öğrenciye yönelik parasal yardımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 28*(1), 69-79.

Türköz, O., Bektaş, M. ve Çiçek, H. (2021). Lisansüstü eğitim alan bireylerde gelecek kaygısı. *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi, 4*(2), 132-152. https://doi.org/10.38057/bifd.936821

Van Manen, M. (1990) *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy.* State University of New York Press.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurumları Yönetim Sistemi (2025). https://istatistik.yok.gov.tr/

Eleştirel Paradigma Temelinde Okul Yöneticilerinin Yetişkin Eğitimine İlişkin Görüşleri

Merve KISAOĞLU[7], Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN[8]

Giriş

Okul yöneticilerinin gelişmelere açık bir şekilde, bilgi toplumunun ve hızla değişen çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanıma sahip olmaları ve sorumluluğu altında bulunan bireylere rol model olmaları son derece önemlidir. Bu nedenle bilginin sürekli olarak değiştiği ve katlanarak arttığı günümüzde sahip olunan bilgi ve beceriler ile yetinilmemelidir. Dolayısıyla eğitim kurumlarının kaptanları olan okul yöneticilerinin kendilerine yönelik olan eğitim süreçlerine dahil olmaları gerekmektedir. Bu eğitimlerin hedef kitlenin özelliklerinden dolayı yetişkin eğitimi çerçevesinde ele alınmaktadır. *Yetişkin eğitimi* ait oldukları toplum tarafından yetişkin olarak kabul edilen bireyleri, teknik veya mesleki yeterliliklerini geliştirmek, yeteneklerini daha da geliştirmek, resmi bir eğitim düzeyini tamamlamak amacıyla bilgilerini zenginleştirmek veya yeni bir alanda bilgi, beceri ve yeterlilik kazanmak veya belirli bir alandaki bilgilerini tazelemek veya güncellemek amacıyla özel olarak hedefleyen eğitim olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2012). Yetişkinler zihinsel, bedensel ve psikolojik olgunluğa ulaşmış, ekonomik bağımsızlığını kazanmış ve toplumda bir sorumluluk üstlenebilen (Celep, 2003) bireyler olarak kabul edilmeleri nedeni ile ilgili eğitimlerin yetişkin eğitimi yaklaşımına uygun olması gerektiğine inanılmaktadır.

Konu ile ilgili okul yöneticilerine yapılan bu eğitimlerin pedagojik yaklaşım ile değil; yetişkinlere hitap eden androgojik yaklaşımla düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü yetişkinler deneyim ve tecrübe sahibi seçici öğrenenler olup; pasif alıcı olmaktansa aldıkları eğitimi ve çıktıları etkileyen aktif katılımcılardır (Kara & Karakoç, 2017). Yetişkin eğitiminde, pedagojik eğilimdeki içerik kaygısı iken andragojik eğilimde temel kaygı süreçtir. Andragojik yaklaşım sekiz süreç elementinden oluşmaktadır. Bunlar: 1.öğrenenleri hazırlama, 2.fiziksel ve psikolojik iklimi göz önünde bulundurma, 3.öğrenenleri eğitimi planlamaya dahil etme, 4.öğrenenleri kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirmeye dahil etme, 5.öğrenenlerin hedefleri belirlemeye dahil etme, 6.öğrenenleri planları tasarlamaya dahil etme, 7.öğrenenleri planları yürütmelerine yardımcı olma ve 8.öğrenenleri kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine yardımcı olma elementlerinden oluşmaktadır (Knowles, Holton, & Swanson, 2005, s.295).

Androgojik yaklaşım pedagojik yaklaşımdan farklı varsayımları temel almaktadır. Bunlar: *Bilme ihtiyacı.* Yetişkinlerin bir şeyi öğrenmeye girişmeden önce neden öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri gerekir. *Öğrenenlerin benlik kavramı.* Yetişkinler kendi kararlarından, kendi hayatlarından sorumlu olma konusunda bir benlik kavramına sahiptir. Bu benlik kavramına ulaştıklarında, başkaları tarafından görülme ve kendilerine özyönetim yeteneğine sahipmiş gibi davranılma konusunda derin bir psikolojik ihtiyaç geliştirirler. *Öğrenenlerin deneyimlerinin rolü.* Yetişkinler hem daha büyük hacimli hem de gençlerden (ve/veya çocuklardan) farklı bir deneyim kalitesiyle eğitimsel bir etkinliğe girerler. *Öğrenmeye hazır olma.* Yetişkinler, gerçek yaşam durumlarıyla etkili bir şekilde başa çıkmak için bilmeleri ve yapabilmeleri gereken şeyleri öğrenmeye hazır hale gelirler. *Öğrenmeye yönelim.* Çocukların ve gençlerin öğrenmeye yönelik konu merkezli yönelimlerinin aksine (en azından okulda), yetişkinler öğrenmeye yönelik yönelimlerinde yaşam merkezlidir (veya görev merkezli veya sorun merkezlidir). *Motivasyon.* Yetişkinler bazı dışsal motivasyonlara (daha iyi işler, terfiler, daha yüksek maaşlar vb.) duyarlıdır, ancak en etkili motivasyonlar içsel baskılardır (Artırılmış iş memnuniyeti, öz saygı, yaşam kalitesi vb.) (Knowles, Holton, & Swanson, 2005, s.66-67)

[7] Okul Müdürü/MEB/mervekisaoglu06@gmail.com, orcid:0000-0001-8953-0582

[8] Prof. Dr. Gaziantep Üniversitesi/Gaziantep Üniversitesi/ ssahin@gantep.edu.tr, orcid: 0000-0002-7140-321X

Buradan da anlaşılacağı üzere günümüzde yapılan yetişkin eğitimlerinin; "(örneğin hizmet içi eğitimler) uygulamalıdan ziyade teorik bilgilerden oluşması, öğretim tekniklerinden düz anlatım kullanılması, yapılan faaliyetlerin fiziki şartlarının kötü olması, faaliyetlerin içeriğinin yetersiz olması, eğitmenin yetkin olmaması, mesleki fayda sağlamaması, uzaktan olduğunda soyut kalması, eğitim zorunlu olduğunda gönülsüz katılınması (Çetin Talan & Demir, 2024) eğitim verenlerin konuya hakim olmayışı, eğitimlerin düzenlendiği tarihler, eğitimlerin yeterince iyi planlanmaması, gerekli ekipmanların eğitim alanında bulunmaması (Gül Köycü vd. 2023) eğitim programının amacı hakkında önceden bilgilendirme yapılmaması, kullanılan yöntem ve tekniklerin içeriğe uymaması, konuya uygun araç-gereç kullanılmaması, eğitim esnasında katılımcıların birbirleri ile paylaşımda bulunma imkanının yetersiz oluşu, eğitim sürecinde öğrenilenlerin uygulama imkanının yeterli olmayışı, eğitim programının başında katılımcıların (Bilgi ve beceri düzeyi bakımından) hazır bulunuşluk düzeylerine yönelik bir değerlendirmenin yapılmaması ve homojen bir sınıf oluşturulmaması (Yalın, 2001) çoğunda eğitim ihtiyaçlarını saptayan, hizmet içi eğitim programları geliştiren, uygulayan ve değerlendiren eğitim uzmanların bulunmadığı (Aytaç, 1998)" görülmektedir. Bu bilgilere dayanarak ülkemizde yetişkin eğitimleri ile ilgili 1998 yılında yapılan araştırmaların sonuçlarının 2024 yılı dahil bu yıla kadar yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Yetişkin eğitimleri ile ilgili çalışmaların pozitivist ve yorumlayıcı (Yorumsamacı) paradigmatik anlayış ile araştırılarak her yönden değerlendirildiği ve yapılan eğitimlerin iyi ve eksik taraflarının tüm merakları giderecek şekilde ortaya çıkarıldığı düşülmektedir. Bu nedenle konu ile ilgili yapılacak araştırmaların eleştirel paradigma ile çalışılması gerektiğine inanılmaktadır. Çünkü eleştirel paradigma pozitivizmi statükocu olması; yorumlayıcı paradigmayı görecelik ve öznelliğe aşırı önem vermesi nedeni ile eleştirir (Gürbüz & Şahin, 2017). Eleştirel sosyal bilim anlayışı bireylerin koşulları değiştirmesine, daha iyi bir dünya kurmasına yardımcı olarak; var olan düzenin yapılarını açığa çıkaran bir sorgulama sürecidir (Neuman, 2006). Yetişkin eğitimlerinin eleştirel paradigma bakış açısıyla katılımcı değerlendirmeleri dikkate alınıp; eleştirilen yönlerinin değiştirilmesi ve eksiklerinin tamamlanması gerektiğine inanılmaktadır. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı eleştirel paradigma temelinde okul yöneticilerinin yetişkin eğitimine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmanın Bilimsel Çerçevesi

Araştırmanın Paradigması: Yetişkin eğitimleri ile ilgili çalışmaların pozitivist ve yorumlayıcı (Yorumsamacı) paradigma ile araştırılarak her yönden değerlendirildiği düşünülmektedir. Bu nedenle konu ile ilgili yapılacak araştırmaların eleştirel paradigma ile çalışılması gerektiğine inanılmaktadır. Eleştirel sosyal bilim anlayışı bireylerin koşulları değiştirmesine, daha iyi bir dünya kurmasına yardımcı olarak; var olan düzenin yapılarını açığa çıkaran bir sorgulama sürecidir (Gürbüz ve Şahin, 2017).
Araştırmanın Yöntemi: Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın fenomeni «Okul yöneticilerinin yetişkin eğitimi deneyimleri» olarak belirlenmiştir.
Çalışma Grubu: Bu araştırmada çalışma grubunu belirlemek amacıyla; amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem seçilmiştir. Çalışma grubu 9 kişiden oluşmaktadır. Katılımcılar farklı türlerdeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinden oluşmaktadır.
Veri Toplama Aracı: Yetişkin eğitiminde kullanılan andragojik yaklaşımın altı temel varsayımı ve sekiz süreç elementine dayanarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Veriler yüz yüze derinlemesine görüşmeler yapılarak elde edilmiştir.
Verilerin Analizi: Bu araştırmanın analizinde fenomenolojik veri analizi kullanılmıştır. Fenomenolojik veri analizinde, araştırma problemi ile ilgili veri elde ettikten sonra, doğrudan veriye (örneğin görüşme dökümleri) giderek fenomenin nasıl deneyimlendiğini anlamayı sağlayan "Önemli açıklamalar, cümleler ve alıntılar" yapılmaktadır. Kodlar elde edilirken *In Vivo Kodlama ve Süreç Kodlama* yöntemleri kullanılmıştır (Saldana, 2022).
Araştırmacının Rolü: Araştırmanın yürütülmesinde, araştırmacıların arasında okul müdürü olması ve katılımcı okul müdürlerinin sık sık yetişkin eğitimlerine katılmaları deneyimlerin ortaya çıkarılmasında önemli bir etki oluşturmuştur. Bununla birlikte bu araştırma doktora tezinin ön çalışmalarından biridir. Araştırmacılar açısından bu durum, 'Veri toplama aracının deneyimlere dayanarak oluşturulması ve eleştirel paradigma ile çalışılarak yapılan yetişkin eğitimlerinin değiştirilmesi yönünde zemin hazırlaması' nedeniyle araştırmanın güçlü yönünü oluşturmaktadır.

Okul müdürü olan araştırmacının fenomenoloji deseninde olması gerektiği gibi kendisini tamamen paranteze almayıp; yapılan yetişkin eğitiminde birtakım eksiklikler olduğunu düşünmesi araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Bulgular

1. TEMA: BİLME İHTİYACI

Bilme İhtiyacı temasında katılımcılara: "Katıldığınız eğitimlerde eğitimdeki içeriği ve bilgileri neden bilmeniz/öğrenmeniz gerektiği açıklanıyor mu? Açıklanması gerekli midir? Neden?" soruları yöneltilmiştir. Elde edilen kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

1. Tablo

ALT TEMA	KOD
Açıklanma Durumu	Çoğunlukla yapılmıyor (K6) (-) Direk konuya giriliyor (K6) (-) Pek açıklanmıyor (K7) (-) Açıklanmıyor (K8) (-) Açıklanıyor (K1) (+) Genellikle izah ediliyor (K2, K9) (+) Arada sırada (K3) (+) Bilgi veriliyor (K4) (+) Yansıtılıyor (K5) (+)
Açıklanmasının önemi	Ön bilgi açısından (K9) Dikkatle dinlemek için (K8) Fayda var (K7) Aktarabilmesi için (K5) Farkındalık yaratması (K4) Motivasyon için, Soru hazırlamak için (K3) Verimli olması için, Hazırbulunuşluk için (K2)

***Bilme İhtiyacı* Temasında Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)**

Katılımcıların dahil oldukları eğitimlerde, eğitim başlamadan önce eğitimdeki bilgilerin neden bilinmesi ve öğrenilmesi gerektiğinin açıklanma durumu ile ilgili soruya katılımcılardan bazıları; "*Genellikle bilinçsizce katıldığımızı söyleyebilirim*" (K3), "*Direk konuya giriliyor…*" (K6), "*Açıklanmıyor biz kendimiz çıkarıyoruz…*» (K8) ifadelerinde bulunmuşlardır. Buna karşın bazı katılımcılar ise; "Genellikle izah ediliyor" (K2, K9), "*Bilgi veriliyor*" şeklinde açıklanma yapıldığına ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Açıklanmasının önemi hususunda ise tüm katılımcılar; "(*Eğitimin) verimli olması için, hazırbulunuşluğu (Sağlamak) için*" (K2), eğitime dair "*Farkındalık yaratması*" (K4) "*Ön bilgi (sağlaması)*" (K9) sağlaması ifadeleri ile hem fikir olmuşlardır.

2. TEMA: ÖĞRENENLERİN BENLİK KAVRAMI

Öğrenenlerin Benlik Kavramı temasında katılımcılara: "Eğitimlerde okul yöneticisi olarak (yıllardır biriktirdiğiniz paha biçilmez deneyimlerinizin oluşturduğu kişiliğinizle) var olduğunuzu, görüldüğünüzü hissediyor musunuz? Eğitime katılan herhangi bir katılımcı olarak mı algılanıyorsunuz? Görülmek önemli mi? Neden?" soruları yöneltilmiştir. Ulaşılan kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

2. Tablo

ALT TEMA	KOD
Katılımcıların Görünür Olma Durumu	Az katılımlı eğitimlerde (K1) Eğitmene bağlı (K2) Herhangi bir katılımcıyım (K3)
Görülmenin önemi	Yok sayılmamak için, Bir hiç gibi hissetmek için, Sürecin bir parçası olma (K1) Seviye tespiti, Motivasyon, Uygun örnek seçimi (K6) Renklerle değer katma, Daha iyi öğrenme (K2) Farklılığımızın belli olması (K3) Aktif öğrenme, Mutluluk (K4) Tavsiye alabilmek, Çözüm üretebilmek (K5) Tecrübe aktarımı (K8)

***Bilme İhtiyacı* Temasında Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)**

Katılımcıların eğitimlerde görünür olma konusunda katılımcı ifadeleri aşağıdaki gibidir.

K1: "*Varlığının hissedilmediği noktada elbette kırılırsın, üzülürsün. Kendini bir hiç gibi hissedersin. O hiçlik insana verilebilecek en büyük cezadır. Kursiyer gelmiş (Katıldığımız eğitimde) kursu veren kişi sen karşındakini yok sayacaksan niye çağırdın?!!! Bir şeyleri söyleyip (geri) göndermek için mi çağırdın?!*"

sözleri ile eğitimler esnasında görünür olmadıklarında bir yetişkin olarak öfke ve üzüntü hissettiğini söylemiştir. K6 ise "*Vermek istediğim bilgilerin karşı taraftaki (katılımcıların) hangi gruba yönelik olduğu da önemli. Dolayısıyla da…(katılımcıların) görünür olması, birey birey bilinmesi sizin (Eğitmenin) konuşmanızı, üslubunuzu, taktiğinizi, zamanı kullanmanızı, hangi örneği vereceğinizi, hangi örnekleri vermeyeceğinizi…bütün bunları daha iyi değerlendirebilir.*" katılımcıların fark edilmesinin faydalarına dikkat çekmiştir. Bu ifadeleri destekler nitelikte K2: "*Eğitim veren kişi (Orada bulunan farklı kişilikteki katılımcılardan) bir nevi kendi de bir şey alabilir. O deneyimleri (Eğitim veren kişinin) bir sonraki eğitimi için…değerli olur aslında. Her birimizin farklılıklarını bir renk olarak bir değer olarak görse…hem kendi için hem daha sonraki eğitimleri için …kıymetli olduğu düşüncesindeyim*" şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

3. TEMA: ÖĞRENENLERİN DENEYİMLERİNİN ROLÜ

Öğrenenlerin Deneyimlerinin Rolü temasında katılımcılara: "Yaşamınızdaki deneyimlerinizi diğer katılımcılarla paylaşmayı önemsiyor musunuz? Neden? Eğitim esnasında paylaşma fırsatı (yeterince) veriliyor mu?" soruları yöneltilmiştir. İfadelerden çıkarılan kodlar şekildeki tablodadır.

3. Tablo

ALT TEMA	KOD
Deneyimlerin Paylaşılmasının Önemi	Çok önemseme (K1) (K5) Okul türlerinin farklılığı bir zenginlik (K3) Farklı bölgeler bir zenginlik (K4) Verimin artması, Bilginin değerlenmesi (K6) Mesleki ağ kurulabilmek, Ortak konuları konuşmak (K9)
Paylaşma Fırsatının Verilmesi Durumu	Tanışma bile olmaması, Kalabalıktan sıra gelmemesi, Sadece dinleyici rolü (K3) Fazla verilemiyor, Kısıtlı zaman (K2) Bu konu sıkıntılı (K6) Formata bağlı (K9) Tüm katılımcılar aktif olamaz (K4) Fırsat vermesi (K5) (K8) Katkı istenilmesi (K5) Eğitmene bağlı, Son yıllarda artış (K1) Konuya bağlı (K1) (K7)

Öğrenenlerin Deneyimleri **Temasında Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)**

Katılımcılar eğitimler esnasında deneyimlerini yansıtabilmeleri konusundaki fikirleri aşağıdadır. K3, "*Fikirlerimizi sunacağımız ortam olmuyor…Bizden bir şeyler alınmıyor…Serbest zamanlarda, yemekte, çay içerken (Paylaşabiliyoruz)… Yüz yüze eğitimlerin avantajı bu olsa gerek… Kalabalıktan sıra gelmiyor… Daha az (küçük) gruplarla olsa daha güzel olur*" sözleri ile kalabalık gruplar nedenli deneyimlerini meslektaşları ile paylaşamadıklarını belirtmiştir. K6 da tecrübelerini paylaşamadıklarından yakınarak; "*Bu konuda da sıkıntı var aslında… (katılımcılarla) zaman zaman soru cevap şeklinde de olsa temas kurabildiğimizde… bireyleri daha yakından tanıyoruz…çok elzem bir şey…* " ifadelerini kullanmıştır. K4 bu hususta, "*Eğitimler içerik, konu merkezli (yoğun oluyor)…kendini çok ifade etme fırsatın olmuyor*" diyerek konu merkezli eğitimlerin deneyim paylaşılmasını mümkün kılmadığını söylemiştir. K1 bu konuda eğitmene dikkat çekerek "*Eğitim seminerinin yöneticisi kimse, onun iradesinde, seminer (eğitim) veren kişinin bilgisi, becerisi, tecrübesi(ne) (bağlı)*" ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde K7 de yine eğitmene vurgu yapmıştır: "*(Eğitmen) O programı yetiştirme telaşında…*". Buna karşın K5 konuya farklı bir açıdan yaklaşarak: "*Deneyimlerimizi paylaşma fırsatı veriliyor… bizden katkı sunmamız isteniyor…eğitimler içerisinde deneyimlerden faydalanıyor… (Ancak) Eğitimler çok uzun soluklu, uzun süreli olmuyor. Her bir katılımcının çıkıp tek tek deneyimlerini anlatması… biraz zor…tüm katılımcıların…paylaşım yapması imkânsız gibi bir şey zaten*" söylemi ile katılımcılara deneyimlerini paylaşma fırsatı verildiğine; kısa eğitim sürelerinin buna imkân tanımadığını söylemiştir. K8 ise katılımcıların fırsatları değerlendirmeye gönüllü olmadığını mizahi bir şekilde dile getirmiştir: "*Aslında fırsat veriliyor ama fırsat alınmıyor (Gülüyor)… (Katılımcılarda) Bir an evvel bitsin gibi bir şey hâkim*".

4. TEMA: ÖĞRENMEYE HAZIR OLMA

Öğrenmeye Hazır Olma temasında katılımcılara: "Kendinizi öğrenmeye hazır hale getirmek için neler yapıyorsunuz? Bu neden önemli? soruları yöneltilmiştir. Ulaşılan kodlar şekildeki tablodadır.

4. Tablo

KOD
Genelde hazırlık yapmamak, Türkiye'nin problemi (K1)
Gönüllülüğe bağlı, Extra hazırlık yapmamak (K4)
Küçük bir literatür taraması, Okuma (K2)
Yapılan çalışmaları inceleme, kitap okuma (K3)
Ön araştırma, Merakla başvurmak (K5)
Eksiklerimin farkında olarak, Gelişime açık olarak (K6)

Öğrenmeye Hazır Olma **Temasında Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)**

Okul yöneticileri katılacakları eğitimlere-öğrenmeye hazır olmak için neler yaptıkları konusunda şu ifadelerde bulunmuşlardır. K6: *"Valla güzel bir soru…yaşım elliye yaklaştı hala çok şeyi bilmediğimin farkındayım. Çok eksiklerimizin olduğunun farkındayım…bilgiyi öğrenmek…dünyayı yorumlama açısından (Önemli)…Bireyler çoğu zaman 'Artık ben oldum, başka bir şeye gerek yok' (deyip) kapatıyorlar kendilerini…*" sözleri ile öz eleştiri yaparak katılımcıların öğrenmeye ihtiyaç duyması gerektiğini belirtmiştir. Bu ifadeleri destekler şekilde K1 de: "*Aslında Türkiye'deki en büyük eksikliğimiz problemimiz burda yani… hazır bulunuşluğu tamamlamış bir şekilde gitmek seminerdeki/ kurstaki verimi olumlu yönde etkileyecek. Ben şahsi kendi adıma söyleyim genelde hazırlık yapmadan gitmiş oluyorum.*" demiştir. Yine benzer şekilde K8: "*Bir eğitimi alacak zaman önceden hazır hale geldiğimi söyleyemem. Yani o eğitime katılmam gerektiği için katılıyorum*" diyerek öğrenmeye hazır hale gelmek için kişisel herhangi bir şey yapmadığını söylemiştir. Buna karşın K5 ise resen alınmadığı; gönüllü olarak başvurduğu eğitimleri kastederek: "*Bir eğitime başvurduğumda zaten o eğitimle ilgili başvurma sebebim merakımdan dolayı…yani…onunla ilgili bir ön araştırmam (Hazırlığım) vardır*" şeklinde açıklama yapmıştır.

5. TEMA: ÖĞRENMEYE YÖNELİM

Öğrenenlerin Benlik Kavramı temasında katılımcılara: "Katılmış olduğunuz eğitimlerin odağında ne olmasını istersiniz? Eğitimlerdeki konular gerçek yaşam ve işteki durumlarla ne kadar ilgili? Neden?" soruları yöneltilmiştir. Elde edilen kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

5. Tablo

ALT TEMA	KOD
Eğitimlerin yaşam merkezli olma durumu	Yüzde elli-%50- (K3) Eğitimler çok soyut (K5) Yeterince değil (K6) Genellikle yaşam merkezli (K2) Son yıllarda ihtiyaca yönelik (K9)
(Eğitim Planlayıcılarından) Beklentiler	Yetişkinlere yönelik eğitim (K3) İhtiyaca yönelik eğitim, İhtiyaç analizi (K1) Eksik yönlerimiz, Katılımcıların ihtiyaçları (K2) İlgi çekici konu, Şovmen bir eğitmen (K4) Okulda kullanılan bilgi, Somut bilgiler (K5) Kültürel katkı, Kültürün aktarılması (K6) Okul yönetimi, Öğrenci psikolojisi, Pratik şeyler(K8) İşimi zenginleştirmesi (K9) Tavsiye alabilmek, Çözüm üretebilmek (K5) Tecrübe aktarımı (K8)

Öğrenmeye Yönelim **Temasında Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)**

Katılımcılar Öğrenmeye Yönelim temasında eğitimlerin merkezinde ne olduğu; ne olmasını istedikleri ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir. K1: "*Yukarıdan tepeden inme bazı programlar yapıldığı için, bazen (gerçek hayat ve işle) hiç alakası olmuyor… ve neticede şöyle bir şey oluyor…insanlar; 'Ortamdan uzaklaşayım, gideyim üç beş gün kafa dinleyeyim, yani sırf odur….*" sözleri ile yapılan eğitimlerin hedef kitlenin görüş ve istekleri dikkate alınmadan, hayatta-meslekte yeterinde karşılığı olmayan içerikler sunulduğu ve yaşanılan/görev yapılan ortamdan uzaklaşmak için eğitimlere katıldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde K6 da: "*Bu hakikaten derinlemesine incelenmesi gerek bir konu. (Eğitimlerin) günlük hayatta karşılığı var mı? Nasıl söylesem…(Bir süre düşündü). Aslında toplumun faydasına olabilecek konuların ben yeterince anlatılmadığını da düşünüyorum…İnsanlar kitleler halinde sağ tarafa akıyor; ama biz götürmüşüz sol tarafa tezgâh açmışız. Bizim bulunduğumuz yerde kimse yok. Bu insanlar ne düşünüyorlar…hayatı nasıl değerlendiriyorlar…hayattan beklentileri ne…neye gülüyorlar…neye üzülüyorlar…nesil çatışması da yok nesiller birbirini hiç tanımıyorlar…(Yetişkin eğitimlerinde) bunlar göz ardı ediliyor*" söylemleri ile katılımcı konumundaki bireylerin duygu ve düşüncülerinin dikkate alındığı hayatın değişimlerine ve akışına uygun eğitimler olmasını gerektiğini savunmuştur. Yine K5 de:

"*Somut bilgiler…talep ederiz…Kitap bilgisinden daha çok (İki defa vurguluyor) öğrencilerle bizim burada günlük okul içerisindeki süreçte kullanabileceğimiz bilgiler…*" ifadeleri ile teorik bilgilerdense meslek yaşamında faydalı olan içeriklerin olması gerektiğini vurgulamıştır. K3 ise eğitim veren kişilere dikkat çekerek: "*Bazen akademisyenler konuştuğu zaman çok hayattan uzak, sahadan uzak konuşuyorlar…(Eğitimler yaşam odaklı olduğunda) Yani …orada* birebir yaşadığımız için… daha çok yaralarımızı tedavi edebileceğimizi düşünüyoruz." Sözlerini sarfetmitir. K4 de eğitim verenin beceri ve davranışlarının önemine vurgu yaparak: "*Konu ilgini çekecek… (eğitim veren) seni sıkmadan anlatabilecek… adam (eğitim veren) anlatıyor; herkes kendi içinde sohbet ediyor, sonra karşıdaki eğitmen insanların kendisini dinlemediğini (fark edince) insanları uyarma ihtiyacı hissediyor. Uyardığı insanlar da her biri otuz kırk elli yaşında zaten, yani çok nahoş durumlar ortaya çıkabiliyor*" demiştir.

6. TEMA: MOTİVASYON

Motivasyon temasında katılımcılara: "Bir eğitime katılmak için kendinizi nasıl motive ediyorsunuz? Motivasyonunuzun artması adına sizin için ne yapılmasını istersiniz?" soruları yöneltilmiştir. Katılımcı ifadelerinden elde edilen kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

6. Tablo

ALT TEMA	KOD
Katılımcıların Motivasyonu	Okuldan uzaklaşmak, Kafa dinlemek (K1) Görevimi daha iyi yapmak, Problemleri çözebilmek (K2) Kendimde değişiklik yapmak, Kendimi ileriye taşımak, Öğrenme ihtiyacı duymak (K3) Gönüllüysem motiveyim (K4) Okulu geliştirmek, Kendimi geliştirmek (K5) Faydasını düşünerek (K6) Motivasyonu düşünmeme(K7) Konunun ilgi çekmesi, Formatın ilgi çekmesi, Şehrin ilgi çekmesi (K9)
(Eğitim Planlayıcılarından Beklentiler	Dinlenme ve Eğitim süresi dengeli olsun, Tatili bol olsun (K1) (Yoğun talep olan) Eğitimlere adil seçim, Farklı örnekler görmek, Yereldense ulusal eğitimler, Farklı insanlar görmek (K2) Farklı eğitimler, Tatil tarihlerinde planlama (K3) Eğitmenin uzman olması, İlgi çekici içerik (K4) Sertifikaların işe yaraması, Sade bir içerik (K5) (Eğitim Planlayanlar) Toplumdan kopuk olmasın(K6) Az öz eğitim (K8) Yeni tasarımlar (K9)

***Motivasyon* Temasında Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)**

Motivasyon temasında okul yöneticileri motivasyonlarını nasıl sağladıkları ve eğitim planlayıcılarından motivasyon hususundaki beklentilerini ifade etmişlerdir. K7: "*Valla (kendimizi) motive etmiyoruz. Eğitime çağrılıyoruz, gidiyoruz (Gülüyor)…Eğitim esnasında değişik aktiviteler planlanabilir… Eğitimci geliyor anlatıyor anlatıyor anlatıyor insan bir noktadan sonra kopuyor*" sözleri ile resen alınmamaya, aktivite beklentisine ve eğitmenin düz anlatım yapmaması gerektiğine dikkat çekmiştir. Yine benzer şekilde: "*Motivasyonumuz şu: katılmak zorundayız! (Gülüyor)"* demiştir. K9 da eğitmene vurgu yapıp; eğitimlerin tekrar eden konularınıdan duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir: "*Eğitim veren kişinin tanınırlığı, bilinirliği, alanda söz sahibi olması cezbediyor… Ben etik eğitimini…beş defa aldım. Yani şimdi bazen de lüzumsuz oluyor…*". K6 ise motivasyonu sağlamanın bir kısmının katılımcıların kendi sorumluluğunda olduğunu: "*Bu insanın hayat bakışı ile biraz alakalı. Eğer insan kendini yetiştirmek istiyorsa… okulumda bunu kullanacağımı düşündüğüm zaman…ben bu eğitime çok istekli katılıyorum"* ifade ettikten sonra: "*Buradaki rektöre de söyledim…Üniversitelerin toplumdan koptuğunu düşünüyorum…Dünya yeni bir gerçeklikle karşı karşıya…yapay zekâ (var)...bilgiye ulaşmak hakikaten sıkıntı değil…(Eğitim planlayıcıları) beni yeni dünya gerçekliği ile donatsın…*" açıklamaları ile akademik camiadan beklentisini dile getirmiştir. K2 eğitimlerin düzenlendiği yerler ve bu eğitimlere katılım durumları ile ilgili: "*Herkesin gitmek istediği güzel eğitimler vardır ya… Güzel derken Yalova'da Bakanlığın bir eğitim merkezi var. Bu eğitim merkezine Bakanlıkla diyaloğu fazla olan arkadaşlar (çoğunlukla) gidiyorlar. Her yıl birkaç defa gideneler var. Ben ömrümde bir kere gitmedim (Gidemedim).*" ifadeleri ile konuya farklı bir açıdan yaklaşıp; daha önce söylenmeyen bir durumu vurgulamıştır.

7. TEMA: ÖĞRENENLERİ HAZIRLAMA

Öğrenenleri Hazırlama temasında katılımcılara: "(Almış olduğunuz eğitimlerde) Eğitimin başında sizi eğitime hazırlamak için herhangi bir etkinlik yapılıyor mu? Eğitimden önce

hazırlanma adına ne yapılmasını istersiniz?" soruları yöneltilmiştir. Elde edilen kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

7. Tablo

ALT TEMA	KOD
Hazırlık etkinliklerinin yapılması durumu	Direk konuya girilmesi, Çoğunlukla yapılmaması (K3) Böyle bir etkinlik görülmemesi (K5) Böyle bir şey görülmemesi (K6) (Hazırlık) Etkinlik yok (K7) Etkinlik yapılmaması (K8) Eğitmene bağlı, Yanlış olanı Buldurma Etkinliği (K2) Oryantasyon (TÜBİTAK) (K4) Tanışma etkinliği (K9)
(Eğitim Planlayıcılarından) Beklentiler	Parodi, Drama, Oyun, Video (K2) Eğitim kazanımlarının anlatılması (K1) Tanıştırma etk. Kaynaştırma etk. Doğa etk. Çevre etk (K4) Konu ile ilgili sergi, Maket gösterimi, Şair dinletisi, Konser, Sine vizyon (K6) Şaşırtan etkinlikler, Sürprizler (K8) Yaygın eğitim teknikleri, Katılımcı beklentilerinin alınması (K9) Detaylı açıklama (K5)

***Öğrenenleri Hazırlama* Temasında Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)**

Okul yöneticilerinin Öğrenenleri Hazırlama temasında yapılan hazırlık etkinlikleri ve yapılmasını istedikleri hazırlık etkinliklerine dair düşünceleri aşağıdaki gibidir. K1: *"En büyük etkinlik açılış konuşmalarıdır!!! (Gülüyor). Kursun (Eğitimin) amaçları ve planı açıklanır (hepsi o kadar). Ondan sonra bodoslama dalınır.*" Sözleri ile herhangi bir etkinlik yapılmadığını dile getirmiştir. Bu ifadeleri destekler nitelikte K5: "*Katıldığım eğitimlerde böyle bir etkinlik görmedim.*" demiştir. Yine K3 de: "*Çoğunlukla yapılmıyor, direk konuya dalıyorlar… Önce araştırmaları gerekir eğitimlere gelecek kişilerin geldiği belki ortam(lar)ı geldiği belki şehirleri olabilir*" söylemleri ile konuya farklı bir açıdan yaklaşmıştır. K2 beklentisini: "*Bu parodi olabilir, bir oyun olabilir, drama olabilir…*" şeklinde ifade etmiştir. Hazırlık etkinlikleri ile K4: "*Tübitak'ta (Tarafından düzenlenen) gitmiştim. Çok farklı uzman bir ekip gelmişti. İnsanların kaynaşması için (İp atma etkinlikleri gibi) etkinlikler yapılmıştı… Bu (etkinlikler) yaygın değil… Milli eğitimlerde (İl düzeyinde yapılan) eğitimlerde genellikle bir konuşmacı gelir akıllı tahtayı açar…yarı yarıya oradan okur (Hepsi bu)*" sözlerini sarf ederek karşılaştırma yapmıştır. K8 ise şaşırtılmayı beklediğini dile getirmiştir: "*Bir etkinliğe (Eğitime) gittik. Diyelim. Salona girmeden önce bizi(m) böyle dikkatimizi toplayacak bir sürpriz şey çıkabilir. Deriz ki 'Tamam…güzel bir şey olacak baştan belli*". K9 konu ile ilgili düşüncülerini örnekler vererek açıklamıştır: "*Eğitimler yüz yüze olduğu zaman tanışma etkinlikleri… her eğitimde olmuyor ama … Buz kırıcı deniyor buna sanırım yetişkin eğitiminde… Burada şunu da belirtmemiz gerekiyor: 'Tam yaygın eğitim formatında yapılıyor mu bu eğitimler*?'. *Biliyorsunuz yaygın eğitim formatı biraz farklı…Bizim katıldığımız eğitimlerde… yaygın eğitim teknikleri çok sık kullanılamıyor…"Mesela bir eğitimde bizden beklentilerimizi…bir ağaca yapıştırmamız istenmişti…* "

8. TEMA: EĞİTİMLERİN FİZİKSEL VE PSİKOLOJİK ORTAMLARI (BEKLENTİLER)

Eğitimlerin Fiziksel ve Psikolojik Ortamları (Beklentiler) temasında katılımcılara: "Nasıl bir ortamda eğitim almak istersiniz? Fiziksel olarak tarif edebilir misiniz? Psikolojik olarak tarif edebilir misiniz?" soruları yöneltilmiştir. Ulaşılan kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

8. Tablo

ALT TEMA	KOD
Fiziksel Olarak Beklenti	Direk konuya girilmesi, Çoğunlukla yapılmaması (K3) Kapalı kutu olmaması, Bol ışıklı havadar, Albenili görseller (K1) Eğitime uygun ortam, Teknolojik imkân (K2) Rahat, Serin, Bir yere hapsolmadan, Tek kişilik oda (K3) Uygulama oteli, düzgün sandalye, Çay salonu, Odada tek konaklama (K4) Konforlu bir alan, İyi ses sistemi (K5) Binaların dışına çıkılması, Doğada eğitim, Atölye ortamı, Temizlik (K6) Eksiksiz salon, Klimalar önemli, İkramlar (K8) Uygun derinlik ve yükseklik, Esnek eğitim ortamı, Rahat sandalye (K9)
Psikolojik Olarak Beklenti	Sıkıcı olmaması (K1) Pozitif enerjili bir eğitmen (K2) Ruh fizikten önemli, Rahatlatan bir mekan, Müzik (K3) Eğitmen çok önemli, Eğitici hakimiyeti, Katılımcılar istekli olmalı (K4) Eğitmenle göz teması, Eğitmenin yönetim becerisi, Kendi aranda konuşmama (K5) Katılımcılara önemli hissettirmek, Renkler, Kokular, Göz teması (K6) Eğitimci erken gelmesi (K8) Yaygın eğitim teknikleri, Katılımcı beklentisinin alınması (K9)

Eğitimlerin Fiziksel ve Psikolojik Ortamları (Beklentiler) **Temasında Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)**

Katılımcıların Eğitimlerin Fiziksel ve Psikolojik Ortamları (Beklentiler) temasındaki fikirleri aşağıdaki gibidir. K4 beklentisini: "*Beş günlük uzun sürecek eğitimlerin mutlaka bir uygulama oteli gibi, hizmet içi eğitim bölgeleri var…böyle yerlerde alınması gerektiğini düşünüyorum"* şeklinde ifade etmiştir. K6: *"Bu bilim (ve) bilgi ile alakalı…Renklerin insanlar üzerinde psikolojik (etkileri) var. Kokuların…eşyaların. Kişilerin zihinsel yapılarını rahat hissedecekleri bir ortama göre ayarlamamız gerekiyor…Ama bu profesyonelce yapılması gereken bir şey. Bu alelade bir eğitimle yapılacak bir şey değil. Eşyaların, kokuların, seslerin, görsellerin insan psikolojisi üzerindeki etkilerinin araştırılıp; konuya uygun mekanların da düzenlenmesi lazım…Eğitim verecek kişilerin bir defa bunlar üzerinde önceden bir ön çalışmayı mutlaka yapması gerekiyor*" sözleri ile ortamların fiziksel ve psikolojik olarak nasıl düzenlenmesini beklediğini ayrıntılı olarak dile getirmiştir. K2 ise eğitimler ortamlarının psikolojik durumları ile ilgili *"(Eğitime zorla-Resen- getirilmiş) Söylenen bir katılımcıyı eğitim veren kişi (Eğitime) çekebilmeli. Didişme başladığında diğerlerine de sirayet ediyor. Enerji bozuluyor. (Eğitim veren kişi) pozitifliği sağlamalı ki adamı (İsteksiz katılımcıyı) çeken beni zaten çeker. Bütün yük eğitimcide*" demiştir.

9. TEMA: ÖĞRENENLERİ PLANLAMAYA DAHİL ETME

Öğrenenleri Planlaya Dahil Etme temasında katılımcılara: "Katılımcısı olduğunuz herhangi bir eğitimde süreci hep birlikte planladığınız hiç oldu mu? Eğitim sürecini diğer katılımcılar ve eğitmenle birlikte planlamak ister misiniz? Neden?" soruları yöneltilmiştir. Elde edilen kodlar aşağıdaki gibidir.

9. Tablo

ALT TEMA	KOD
Birlikte Planlama Deneyimi	Hiç olmadı, Planlar hep hazırdı (K1) Yüz eğitimden beşinde (K2) Programlar hazır (K3) Fikrimiz sorulmuyor (K4) Maalesef sorulmadı (K6)
Birlikte Planlama İsteği	Bir çerçeve olmalı, Amaca hizmet eder (K1) Verim artar, Bazı şeyler sorulabilir (K2) İhtiyacı daha iyi karşılaması (K3) Konu başlığı kalması şartıyla (K4) Kalıcılık artar (K5) Katkı sağlanmalı (K6) O biraz zor (-) (K7) Teferruat sıkıcı olabilir (-) (K8) Önceden tasarlanmalı (-) (K9)

Öğrenenleri Planlamaya Dahil Etme **Temasında Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)**

Öğrenenleri Planlamaya Dahil Etme temasında dikkat çekici ifadeler şu şekildedir: K6: *"(Planlamaya dahil) edilmedim. Sana eğitim vereceğiz, seni eğiteceğiz. Eğitim verirken neler istiyorsun diye kimse bana bir şey sormadı… (Bana) sorulsun. Çünkü bilgiyi alacak kişi benim…(Eğitmenin süreci) etkili ve verimli kullanabilmesi için… ne yapılabilir…bunu bana sormaları lazım…(Planlamaya dahil olmak) kesinlikle isterim. Sonuçta eğitim alan kişi benim. Benim ne düşündüğümü karşı tarafın bilmesi gerekir*" sözleri ile planlama aşamasında yer almak istediğini dile getirmiştir. Bu ifadeleri destekler şekilde K2: "*Verim artar. Yüzde yetmişten yüzde doksana çıkar…*". Yine benzer şekilde K5: "*Bizi olayın içerisine dahil edin, bize sorular sorun. Bu şekilde (birlikte) planlama yaptığınız zaman daha kalıcı olur diye düşünüyorum*" demiştir. Buna karşın K7: "*O biraz zor. Eğitimciyi ve katılımcıyı bir araya getirip de eğitimi nasıl planlayacaksın. Yani daha hiç karşılaşmadım böyle bir şey ile…* " ve K9: "*Eğitimin sistematiği kaçabilir…Bu iş biraz zor olabilir. Ama tabi ilk günden başlarken…eğitimin uygulanmasına yönelik birtakım düzenlemeler katılımcıların görüş ve önerileri doğrultusunda yapılabilir…(Bununla birlikte) aşırı katılımcı bakış açısı ile yaptığınızda bu sefer eğitimden beklenen sonuçlar da istenen düzeyde olmayabilir."* demiştir.

10. TEMA: HEDEFLERİ PLANLAMAYA DAHİL OLMA

Hedefleri Planlamaya Dahil Olma temasında katılımcılara: "(Öğrenme İhtiyaçlarınız doğrultusunda) Eğitim içeriğinde yer alan hedefleri belirlemeye dahil olmak sizce önemli mi? Neden? " soruları yöneltilmiştir. Elde edilen kodlar aşağıdaki gibidir.

10. Tablo

KOD
Eksiklerimizi biz biliriz (K1) (K3) Hakim olduklarımızın çıkarılması, Eksiklere ağırlık verilmesi (K2) Hep aynı şeylerin anlatılması (K3) İhtiyaç duyulanları ekleme (K4) Bu bir uzmanlık alanı (K5) (-) Bilinenlerin tekrar edilmemesi (K6) Bazılarının sorulması (K7)

Hedefleri Planlamaya Dahil Olma **Temasında Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)**

Hedefleri Planlamaya Dahil Olma temasındaki ifadeler aşağıdaki gibidir: K6 düşüncelerini: *"Sizin bu yaptığınız çalışmalar kıymetli çalışmalar. Üniversitelerin bilgi aktarımı yaparken bireyler ne istiyorlar… Bir eğitim esnasında nelere dikkat edilmesini istersiniz (Şeklinde sormaları gerekir). Ben eğitimin her aşamasına dahil olmak isterim…"*şeklinde ifade etmiştir. Buna karşın K5: *"O bir uzmanlık alanı diye düşünüyorum… Bu hedefleri belirleyen kişinin bununla alakalı bir ön çalışma yapması gerekiyor…herkesin bir uzmanlık alanı var. Benim oraya (hedef belirlemeye) dahil olmam çok da verimli olmayabilir."* Demiştir. K9 ise: "*Sahadan, o eğitimin hedef kitlesinde olan kişilerden eğitim içeriği oluşturulurken…görüş öneri almak… önemli…(Ancak her şeyi katılımcılara sormak) taşları yeniden dizmek gibi olur*" (K9) diyerek katılımcı görüşlerinin makul düzeyde alınması gerektiğini savunmuştur.

11. TEMA: PLANLARI TASARLAMAYA DAHİL OLMA

Planları Tasarlamaya Dahil Olma temasında okul yöneticilerine: "Eğitimlerde çoğunlukla hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılıyor? Siz hangi öğretim yöntem ve tekniklerini tercih edersiniz? Size göre ne tür materyaller kullanılmalı? Sizce hangi teknolojik, dijital, yazılı doküman ve diğer somut materyaller olmalı?" soruları yöneltilmiştir. Elde edilen kodlar aşağıdaki gibidir.

11. Tablo

ALT TEMA	KOD
Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Çoğunlukla düz anlatım, Son yıllarda çeşitlenme (K1) Slayttan takip etme (K2) (K3) Düz okuma (K2) Maalesef anlatım (K3) Sunuş yöntemi (K4) Düz anlatım, Bazen görsel anlatım (K5) Sunum okuma, Soru-cevabın bile olmaması (K6) Anlatma (K7) Bazen grup çalışmaları (K9)
Farklı Yöntem ve Teknik Beklentisi	Örnek olay yöntemi, Canlandırma, Dramatizasyon, Her yöntem ve teknik (K1) Müzik teknikleri, Hikaye anlatımı, Katılımcılarla Hikaye oluşturma (K6) Oyun etkinlikleri, Drama (K2) Tiyatral etk, Küçük dramalar, Yaparak-yaşayarak (K3) İstatistik grafikleri sunumu(K5) Beyin fırtınası (K7) Atölye, Grup, Rol, İstasyon çalışmaları, Oyun etk, Simülasyonlar (K9)
Materyal Beklentisi	Yöntem ve tekniğe uygun materyal (K1) Yaratıcılığa açık boş kâğıt, Broşür (K2) Canlı örnekler (K3)Herkes için bilgisayar (K4) Akıllı tahta, Projeksiyon (K4)(K8) Dijital materyaller, Çağa uygun materyaller (K5) İstatistik grafikleri (K6) Afiş, Poster çalışmaları, Katılımcı ürünleri, Tasarlanmış etkinlik masaları (K9)

Planları Tasarlamaya Dahil Olma **Temasında Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)**

Planları Tasarlamaya Dahil Olma temasındaki görüşler aşağıdaki gibidir. K5: "*Yüz yüze olsun bir defa öğretim yöntem ve teknikleri. Uzaktan yapılan eğitimler…çok kalıcı olmuyor…çünkü göz teması yok, karşılıklı iletişim yok.*" demiştir. K2: *"(Yapılandırılmış bir dokümandansa) içeriğini bizim dolduracağımız…bizim çizebileceğimiz boş bir kağıt…bizim yapılandıracağımız (materyaller) bir şey…bizim katkımız olması eğitimin de hem zevkli geçmesini hem de verimli olmasını sağlıyor*" ifadelerinde bulunmuştur.

12. TEMA: DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ

Değerlendirme Etkinlikleri temasında katılımcılara: "Eğitim süreçlerinin sonucunda değerlendirme etkinlikleri yapıldı mı? Size göre program değerlendirmesi nasıl olmalı?" soruları yöneltilmiştir. Katılımcı ifadelerinden ulaşılan kodlar aşağıdaki gibidir.

12. Tablo

ALT TEMA	KOD
Yapılagelen Değerlendirmeler	Bir prosedür gereği yapılması(K9) Sınavlar (K9)(K3)(K2) Genellikle yapılmaması (K8) Açık uçlu sorular (K6) Test (K6)(K3)(K4) Eğitimi puanlama (K5) Amaca ulaşmayan değerlendirmeler (K4) Göstermelik değerlendirme sınavları (K1)
(Eğitim Planlayıcılarından) Beklentiler	Kişisel eylem planı, Yol haritası, Final raporu –hazırlatılması-, Beklentilerin alınması, ön test-son test (K9) Sınav havası olmaması (K8) Rubrik, Derecelendirme teknikleri (K7) Duyguların ölçülmesi, Eğitmenin puanlanması(K6) Memnuniyet anketi (K6)(K4) Uygulamalı değerlendirmeler, Eğitim programına dair görüşler (K4) Katılımcılara sunum hazırlatılması, Gruplarla ürün oluşturma (K3) İsimsiz görüş bildirme, Eğitim öncesi ve sonrası görüşler (K2) Uygulamaya yönelik Görevler (K1)

Değerlendirme Etkinlikleri **Temasında Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)**

Değerlendirme Etkinlikleri temasında K8: "*Değerlendirilmeyen eğitim, eğitim değildir… Katılımcılar olarak biz de sevmiyoruz aslında. Bizi imtihan ediyorlarmış gibi bir psikolojiye giriyoruz (Gülüyor). Çok hoşumuza gitmiyor. Aslında öğrenip öğrenmediğimizi…kontrol etmemiz gerekiyor*" sözleri ile değerlendirme yapılmasının önemine değinmiştir. K9 kpsamlı bir görüş belirterek şunları ifade etmiştir: "*Kişilerin (Katılımcıların eğitimden) beklentilerini aldıktan sonra… eğitim çıktılarını nasıl kullana(cak)arı ile ilgili kişisel eylem planları ya da bu eğitim çıktılarını nasıl yaygınlaştıracağı ile ilgili (Katılımcıların hazırlayacağı) bir raporlama sürecinin olması gerekiyor…Öğrendiğim şeyleri…sonrasında bunu nasıl kullanacağımızla ilgili bir şey yok yani bir yol haritası bir eylem planı yok… Eğitim nasıl bir farklılaşma sağlamış bunu görmek de önemli. Bu farklılaşmayı nasıl işe koşacağı da önemli.. Bir eylem planının olması eğitimin çıktılarının kalıcılığını doğrudan etkiliyor.*". Bu ifadeleri destekler şekilde K6: "*Tamam ben bunu (verilen eğitim konusunu) biliyorum ama uygulayamayabilirim…Planı (aldığım eğitimi) uygulayabilir miyim? Benim becerilerim yeteneklerim buna uygun mu?...(Katılımcılar görev yerlerine döndükten bir sonra) Bu insanları siz tekrar buraya toplayamacağınıza göre, yapabileceğiniz en iyi şey (uygulama ile ilgili dönütlerini) dijital ortamda (alınabilir)".* K5 ise: "*Bunun tek çözümü sınavdır… Bizim aklımıza gelen ilk şey sınavdır (Gülüyor)*" demiştir.

Yetişkin Eğitimi Konusunda Genel Düşünceler- Katılımcı İfadeleri (Doğrudan Alıntılar)

K9: "*Eğitimin yüz yüzen olması her daim bir esastır…Öncelikle yetişkin eğitiminin gerek bu süreci planlayan uygulayan kişiler tarafından gerekse hedef kitleler tarafından doğru anlaşılması lazım…Yani bunun bazen karıştırıldığını görüyoruz…(Yapılan eğitimleri) Konsept olarak yetişkin eğitimine uygun…hale getirerek biz bu bilinci geliştirebiliriz.*"

K2: "*Üç günde verilecek eğitimi üç saate sığdırdığınızda (Eğitim veren) beni mi dinlesin?, kendi mi anlatsın? Etkinlik mi yapsın?... Tecrübemize mi başvursun? Mümkün değil!!!...En büyük sorun zamanla ilgili…Bizim boş olduğumuz dönemler oluyor… o dönemlerde yapılmayan eğitimler, okul açılır, en yoğun olduğumuz dönemde hepsini birden yapmaya çalışıyorlar!!" Okulda bir sürü içim var… Aklım orada. Eğitim ne kadar verimli olur*?!"

K5: "*Günübirlik eğitimlerin birçoğu amacına ulaşmıyor. Eğitimler daha organize, insanların dikkatini çekecek, insanlar bilerek isteyerek gidecek…tabi ki (uzun süreli eğitimlerin) bir gideri var bir maliyeti var fakat bu gerekiyor! Her arkadaşımızın…yaşadığı bölgenin dışına çıkması gerekiyor… mümkünse aynı bölgeden yirmi (kişinin) gittiği bir eğitim değil; her ilden farklı insanların geldiği bir eğitim olursa o zaman fikir alışverişi daha fazla olur" (K4)*

"Yaşanılabilir (muhtemel) problemlerin, bunların çözüm noktaları ile alakalı (durumların) eğitimin içerisine koyulması"

K6: "*Önce teşekkür ederim… Eğitimciler akademisyenler bu toplumun bir üyesi ve bu toplumun entelektüel kesimi. Toplumun…iyi analiz edilmesi lazım. (Yapılan eğitimlerin)alıcısının hangi fiziki, biyolojik, psikolojik donanımlara sahip olduğunun araştırılması lazım. (Eğitimcilerin) Yöntem ve metotlarını buna göre yapması lazım"*

K8: "*Genelde eğitimler adet yerini bulsun tabirinden oluyor… (Eğitim veren) alanında uzman olacak… Bir de neme lazımcılık var bizlerde… 'Bu nereden çıktı şimdi' diye eğitimlere öyle bakıyoruz maalesef…*"

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; okul yöneticileri katıldıkları yetişkin eğitimlerinde, eğitim içeriğinin bazı eğitimlerde açıklanmadığını; açıklanmasının hazırbulunuşluk ve diğer motivasyon nedenleri ile önemli olduğunu belirtmişlerdir. Kendilerinin eğitimler esnasında görünür olmadıklarını, deneyimleri ve kişilkleri ile farklılıklarının hissedilmediğini oradaki herhangi bir kişi olduklarını ifade etmişlerdir. Eğitim sürecinde sahip oldukları deneyimleri paylaşabilmeyi çok önemli buldukları halde genel olarak paylaşma fırsatı verilmediğini dile getirmişlerdir. Katılımcılar (kendilerinin) öğrenmeye hazır olmak için herhangi bir etkinlik yapmadıklarını söylemişlerdir. Yetişkin eğitimlerinin bazen konu merkezli olabildiğini; buna karşın eğitimlerin odağında yaşam ve mesleki becerileri artırıcı içerikler istediklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri eğitimlere katılmak için kendilerini dinlenme, ortam değişikliği ve mesleki gelişim gerekçeleri ile motive ettiklerini belirtmişlerdir. Motivasyon konusunda eğitim planlayıcılarından, coğrafi ve tarihi güzellikleri olan şehirlerde, farklı illerden gelen katılımcılarla yapılan, alanında uzman kişilerden yeni içerik ve farklı tasarımlardaki eğitimler beklediklerini ifade etmişlerdir. Eğitimlerden önce genel olarak hazırlık etkinliği yapılmadığını, eğitimleri planlayanlardan farklı ve zengin hazırlık etkinlikleri (Sergi, dinleti, sinevizyon, çevre etk. vb.) yapmalarını istemişlerdir. Katılımcılar fiziksel olarak küçük gruplarla çalışılabilecek, konforlu, albenili ve donanımlı; psikolojik olarak ise pozitif eğitmenlerin olduğu, kendilerini önemli hissetikleri ortamlarda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Eğitimleri planlamaya dahil olma konusunda bazı katılımcılar bunu olumlu bulurken; bazı katılımcılar ise olumlu bulmamışlardır. Okul yöneticilerinden bu tema elde edilmesi biraz güç olmuştur. Bunun nedeninin deneyimlemedikleri bir konuda birtakım öneri getirmekte zorlanmaları şeklinde düşünülmektedir. Hedefleri birlikte planlama hususunda ağırlıklı olarak katılımcılar kendi öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi bilmelerini neden göstererek konuya olumlu yaklaşmışlardır. Okul yöneticileri yetişkin eğitimlerinin artık düz anlatım ve sunum yöntemi ile olmamasını; zengin yöntem ve teknikler ile (Dramatizasyon, hikaye oluşturma, istayon, oyun etk., müzik teknikleri vb.) eğitimler yapılmasını; knedilerinin aktif ve dahil olduğu materyaller kullanılmasını istediklerini dile getirmişlerdir. Eğitimlerde yapılan değerlendirme etkinliklerini yetersiz bulduklarını, farklı değerlendirme yöntemleri (Uygulamaya yönelik görevler, kişisel eylem planı, final raporu, rubrik vb.) olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yetişkin eğitimleri ile ilgili, tatil tarihlerinde planlanmasını, yüz yüze olmasını, daha önce tanışmadıkları farklı deneyimlere sahip meslektaşlar ile buluşmayı, eğitmenin bilgili, direnç vb durumlarla baş etmede mahir ve kapsayıcı olması gerektiğini ve kendi deneyimleri ile katkı sunarak görünür olmak istediklerini belirtmişlerdir.

Alan yazında yapılan araştırma bulgu ve sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Knowles, Holton, & Swanson'a göre, yetişin eğitiminde öğrenenlerin bilme ihtiyacının farkındalığını artırmak için daha da etkili araçlar, gerçek veya simüle edilmiş deneyimler olması gerekmektedir. Yetişkin eğitiminde öğretim ve öğrenme stratejilerinin bireyselleştirilmesine daha fazla vurgu yapılmaktadır. Farklı pek çok öğrenme stratejisi eklenmelidir. Öğrenenlerin deneyimlerinden yararlanan teknikler, örneğin grup tartışmaları, simülasyon egzersizleri, problem çözme aktiviteleri, vaka yöntemleri ve laboratuvar yöntemleri olmalıdır. Yetişkinler, öğrenmenin kendilerine görevleri yerine getirmelerinde veya yaşam durumlarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarında yardımcı olacağını algıladıkları ölçüde öğrenmeye motive olmaktadırlar (2005, s.66-67). Yine yapılan eğitimlerin yetişkin eğitimine uygun olarak düzenlenmesi ve katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmesinin önemi vurgulanmıştır (Atay vd. 2009). Bununla birlikte eğitim ortamlarının fiziki şartlarının kötü olması, faaliyetlerin içeriğinin yeterli olmaması, eğitmenin yetkin olmaması, eğitim uzaktan olduğunda soyut kalması, katılımcılar eğitime resen alındığında gönülsüz katılınması (Çetin Talan & Demir, 2024) gibi sonuçlar da araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Tüm bu veriler göz önüne alındığında, yetişkin eğitimi konusuna eleştirel paradigmatik bir bakış açısı ile yaklaşılması gerektiği, sürekli olarak aynı şeyleri konuşmak ve tartışmak yerine yapılan tüm bu araştırma sonuçlarının dikkate alınmasının son derece önemli olduğu ve eğitimleri planlayanların sistemi katılımcıların istediği yönde değiştirecek devrimci bir tutumla kararlar alması ve uygulaması gerektiği söylenebilmektedir.

Kaynakça/Reference

Atay, S., Gider, D., Karadere, G. ve Şenyüz, P. (2009). Hastanede çalışan hemşirelerin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(1), 84–93.

Aytaç, T. (1998). Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/147/aytac.htm

Celep, C. (2003). Halk Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çarıkcı, K., Meral , H., Berkil, S., Çalışır, A., Önala L., & Arslan , Özgür. (2024). Nitel Araştırmalarda Tematik Analiz. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, *10*(37), 127–140. https://doi.org/10.5281/zenodo.10509707

Çetin Talan, M. M. & Demir, M. K. (2024). "Millî Eğitim Bakanlığının Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:10, Issue:1; pp:77-103. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10620022

Gouthro, P. A. (2018). Taking Time to Learn: The Importance of Theory for Adult Education. *Adult Education Quarterly, 69*(1) 60–76. doi:10.1177/0741713618815656

Gültekin, G., G. (2007). Yetişkin Eğitimi Bilimi Işığında Mesleki Eğitim. *e-Journal of New World Sciences Academy, 2*(1), 1-14. https://doi.org/10.12739/10.12739

Gül Köycü, Z., Öngör, Ü., Çiftçi, Ç. & Yanar, İ. (2023). "Okul Yönetiminde Uzmanların Yeri", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(66):3214-3219. DOI: http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.71014

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Ankara. Seçkin Yayınları

Hınız, G., & Yavuz, A. (2023). Yansıtıcı tematik analiz: Bir doktora tez çalışması örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 19*(2), 388-408. https://doi.org/10.17244/eku.1300330

Kara, K., Karakoç, B. (2017). Yetişkin Eğitiminde 'Sekiz Süreç Elementi' Doğrultusunda Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 613-634. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/395465

Knowles, M., Holton III, E. F.& Swanson R. A. (2005). The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. USA: Elsevier Inc. 6th ed.

Neuman, W. L. (2006). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar. (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası Yayınları.

Saldana, J. (2022). Nitel Araştırmacılar İiçin Kodlama El Kitabı (Çev.A.Tüfekçi & S.N. Şad). PEGEM

UNESCO (2012). International Standard Classification of Education (ISCED). https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

Yalın, H. İ. (2001). Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/yalin.htm

McÜniversite: Yükseköğretimin McDonaldlaşması

Binaz BOZKUR[9] Sıddıka GİZİR[10]

Öz

Bu çalışmanın amacı, Ritzer'in (2011) ortaya koyduğu McDonaldlaşma kuramından hareketle yükseköğretim kurumlarının ticarileşme, standardizasyon ve araçsallaşma süreçlerini tartışmak; McÜniversite kavramı üzerinden bu dönüşümün akademik yaşama etkilerini ele almaktır. Ayrıca, son yıllarda giderek daha fazla görünürlük kazanan terapötik üniversite yaklaşımı incelenerek bu yapının McDonaldlaşmış yükseköğretim sistemindeki işlevi analiz edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *McDonaldlaşma, McÜniversite, terapötik üniversite, yükseköğretim, akademik özerklik*

Giriş

McDonaldlaşma, modern toplumun araçsallaşmış doğasını eleştirel biçimde inceleyen bir çerçeve olarak, Max Weber'in rasyonelleşme kavramına dayalı eleştirilerini günümüz kurumlarına uyarlayan bir yaklaşım sunmaktadır (Ritzer, 2006; Saluk, 2022). Bu kavram, toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında verimlilik, hesaplanabilirlik, öngörülebilirlik ve denetim ilkeleri etrafında şekillenen bir dönüşüme işaret eder. Tıpkı klasik yönetim anlayışında olduğu gibi burada da insan davranışı, makineleşmiş, standartlaştırılmış ve rutinleştirilmiş bir yapıya bürünmektedir. Bu bağlamda, McDonaldlaşma yalnızca fast food zincirleriyle sınırlı bir kavram değil; sağlık, adalet, eğitim gibi kamusal alanlara da sirayet eden bir toplumsal mantığı temsil eder. McHastane, McDoktor, McMahkeme, McOkul, McÖğretmen ve McYönetici gibi terimlerle ifade edilen bu mantık, yükseköğretim kurumlarını da etkisi altına alarak "McÜniversite" kavramını gündeme getirmiştir.

Saluk'a (2022) göre McDonald's hamburgerleri, IKEA ürünleri ve Starbucks kahveleri gibi küresel markaların sunduğu standartlaştırılmış deneyim, aynı 'tip olma' arzusunun bir yansımasıdır ve bu arzu, eğitim sisteminde de karşılık bulmaktadır. Günümüz üniversiteleri yalnızca bilgi üretimi ve aktarımıyla sınırlı olmayan; ekonomik, kültürel ve duygusal düzeylerde de çeşitli işlevler üstlenen çok katmanlı kurumlardır. Ancak son yıllarda yükseköğretim, giderek daha fazla piyasa mantığına göre yeniden yapılandırılmakta; performans ölçütleri, çıktı odaklılık ve müşteri memnuniyeti gibi kavramlarla şekillenmektedir. Bu dönüşüm, Ritzer'in McDonaldlaşma kuramı çerçevesinde anlam kazanmakta ve üniversitenin kurumsal yapısında, işleyişinde ve aktörlerinde gözlemlenebilen bir dizi değişimi ortaya koymaktadır.

McÜniversite kavramı, üniversitelerin şirketleştiği, öğrencilerin müşteri konumuna indirgendikleri ve akademik süreçlerin standart, hızlı ve ölçülebilir çıktılar etrafında kurgulandığı bir yapıyı tanımlar. Karunanayake (2021), öğrencilerin giderek tek tipleştiğini ve rutinleşmiş öğrenme pratikleri içinde konumlandığını belirtirken; Hayes (2019), bu yeni üniversite kültürünün akademik özgürlük, akademik yaşam ve mesleki etiğe yönelik ciddi tehditler içerdiğini vurgular. Hayes'e göre üniversitelerdeki bu piyasa odaklı yaklaşım, özellikle öğrencileri savunmasız hale getirerek üniversite toplumunu bir tür "kurban" konumuna sürüklemektedir. Mcdonaltlaşmış sistemin yol açtığı sorunlar için bir telafi mekanizması olarak ise terapötik üniversite olgusu ortaya çıkmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle bu çalışma, McÜniversite kavramını alanyazın doğrultusunda ele almayı; yükseköğretimdeki araçsallaşma, standartlaşma ve şirketleşme süreçlerini analiz etmeyi ve bu dönüşüme karşı bir telafi mekanizması olarak ortaya çıkan terapötik üniversite anlayışını analiz etmeyi amaçlamaktadır?

[9] *Doçent Dr., Mersin Üniversitesi b.bozkur@mersin.edu.tr*
[10] *Profesör Dr., Mersin Üniversitesi s.gizir@gmail.com*

Kavramsal Çerçeve

Fast-Food Zincirleri ve Üniversiteler

Mcdonalt ve benzeri fast-food markaları dünyanın her yerine şube açarak ve göreli de olsa standart bir menü sunarak bunu gerçekleştirirken aslında küreselleşen dünyaya kendi kültürlerini ve çalışma prensiplerini de yaymaktadırlar. Bunun üniversitelere yansımasını hem ulusal hem de uluslararası boyutta gözlemlemek mümkündür (Hayes, 2017). Örneğin Türkiye'de 27 olan üniversite sayısı (Günay & Günay, 2011) 2024 yılında ise 204'e çıkmıştır (Yükseköğretim Kurumu-YÖK, 2024). Üniversite sayısındaki bu artış ise doğal olarak öğrenci sayısını da arttırmıştır. Öğrenci sayısındaki büyük artış; diğer sorunlarla birleşince eğitim kalitesini olumsuz olarak etkilemekte ve üniversiteyi toplumun geri kalanının izlemesi gereken modelden toplumun genelinin bir yansıması haline getirmektedir (Kenedy, 2017). Bu çerçevede bilgi veya beceriyi göstermesi gereken eğitim dereceleri veya diplomalar günümüzde ihtiyaç olan bir belgeye indirgenmekte ve üniversiteler giderek artan sayıda öğrenciye azalan değerde bir sürü derece/diploma sağlarken (Kenedy, 2017; Hayes & Wynyard, 2022) bu durum eğitim enflasyonu veya diploma enflasyonuna yol açmaktadır. Diploma enflasyonu genel olarak eğitimli kişi sayısı sayısı arttıkça yüksek seviyeli mesleklerin giderek daha yüksek ve daha uzmanlaşmış akademik kimlikler gerektirmesiyle şekillenmiştir. Toplumun eğitim seviyesi arttıkça diplomaların meslek piyasalarındaki değeri azalmakta ve bu durum daha yüksek düzeydeki eğitime olan talebi arttırmaktadır (Collins, 2011). Artan talep ise bir döngü şeklinde yeni üniversiteler, yeni bölümler ve programların açılmasıyla sonuçlanmaktadır. Hayes (2017) tıpkı fast-food zincir restoranları gibi talep olan yerlere yeni üniversiteler kurulduğundan bahsetmekte ve tıpkı bu zincir restoranların bazı yerel özelliklere (örneğin helal kesim, vb.) uyum sağlaması gibi üniversitelerin de bu şekilde uyum sağladığını belirtmektedir.

Mcdonaltlaşma'nın İlkeleri ve Üniversiteler

George Ritzer'in (2006) McDonaldlaşma kavramı, fast food restoranlarının işleyiş biçiminden ilhamla, modern toplumların verimlilik, hesaplanabilirlik, öngörülebilirlik ve denetim ilkeleri doğrultusunda yapılandığını savunur. Ritzer (2011) Mc-donaltlaşmanın ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

Verimlilik: Belirli bir amacı en kısa sürede ve minimum çabayla gerçekleştirme arayışı. Yemeğin hızlı olması ve tok tutması (Örneğin, yemek siparişinin hızlıca hazırlanıp sunulması ama besleyicilik önemli değildir)

Hesaplanabilirlik: Niceliksel ölçütlerin (hız, miktar, süre) kalite göstergesi olarak öne çıkarılması. ('Büyük boy', 'daha fazla' gibi kavramlar.)

Öngörülebilirlik: Ürün ve hizmetlerde çeşitliliğin ve belirsizliğin azaltılarak homojen bir deneyimin sunulması. (Dünyanın neresinde olursanız olun McDonald's hamburgerinin tadının aynı olması gibi.)

Kontrol: İnsan davranışlarının teknoloji ve kurallar aracılığıyla denetlenmesi, böylece öznelliğin ve insani etkileşimin sınırlandırılması. (Örneğin, self-servis makineler, standart tarifeler.)

Bu ilkeleri eğitim ve üniversite bağlamında ele alındığında ise oldukça kullanışlı olduğu ve günümüz üniversitelerindeki pek çok uygulamanın bu bağlamda değerlendirilebileceği gözlenmektedir. Aşağıda bu ilkeler bağlamında üniversitelerdeki uygulamalar değerlendirilmiştir.

Verimlilik: Mcdonaltlaşmanın minimum kaynakla maksimum çıktıyı hedefleyen bu ilkesiyle ilgili üniversitelerde pek çok uygulama bulmak mümkündür. Öncelikle Ritzer (2006) çoktan seçmeli sınavları buna örnek olarak göstermektedir. Değerlendirme sürecinde üniversite hocasının payını oldukça azaltan bu yöntem hem hız hem de öznelliği azaltması boyutuyla sıklıkla tercih edilmektedir. Özellikle kalabalık sınıflar ve not girişleri için zamanın kısıtlı oluşu bu yöntemi yaygınlaştırmaktadır. Mezun sayısını arttırmak verimlilik ilkesi bağlamında değerlendirilebilir. Özellikle mezun sayısını arttırmayı hedefleyen politikalar üniversitelerin Mcdonaltlaşmasında ve özellikle verimlilik ilkesi kapsamındaki uygulamalara kapı aralamaktadır (Hayes, 2017). Bu kapsamda ele alınabilecek bir diğer örnek açık ve uzaktan eğitim sunan üniversitelerdir. Türkiye'deki yükseköğretim talebinin % 50'sini karşılayan açık ve uzaktan eğitim uygulamaları Anadolu, Atatürk ve İstanbul Üniversitesinde yürütülmektedir (Can, 2019). Anadolu Üniversitesi'nde 988.377 (Anadolu Üniversitesi, 2025), Atatürk Üniversitesi'nde 576.654 (Atatürk Üniversitesi, 2025) ve İstanbul Üniversitesi'nde ise 189.961 (İstanbul Üniversitesi, 2025) öğrenci kayıtlıdır. Uzaktan eğitim ve pasif öğrenciler ise bu sayıya dâhil değildir. Mcdonaltlaşma

perspektifinden bakıldığında neredeyse tamamen çoktan seçmeli sınavlarla yürütülen bu hizmetlerin hem müşteriyi yani öğrenciyi işe koşma hem de eve paket servis hizmetine benzetmek mümkündür. Yine örgün lisans ve lisansüstü programlarda sunum vb. yollarla öğretim sorumluluğunun öğrencilere devri de bu yaklaşımın göstergeleri arasında sayılabilir. Amaç, öğrenciyi başvuru aşamasından mezuniyete kadar en az sorunla taşımaktır.

Hesaplanabilirlik: Ritzer'in (2011) McDonaldlaşma kuramında vurguladığı dört temel ilkeden biri olan hesaplanabilirlik, nicel ölçümlerin niteliksel değerlendirmenin önüne geçmesini ifade etmektedir; yani daha fazla sayının, daha iyi anlamına geldiği bir anlayışı temsil eder. Bu ilke, yükseköğretim alanında üniversitelerin sıralamalara göre değerlendirilmesi, öğretim üyelerinin yayın sayısıyla ölçülmesi gibi uygulamalarda açıkça görülmektedir. Dünya üniversite sıralamaları (QS, THE gibi) üniversiteleri yayın ve atıf sayısı, öğrenci-öğretim üyesi oranı gibi ölçülebilir göstergelere indirgerken; seçilme oranları da (başvuran/kabul edilen öğrenci oranı) üniversitelerin marka değerini ölçen bir istatistik haline gelmiştir (Hayes, 2017). Aynı şekilde, öğretim elemanlarının akademik yükselme kriterleri de yayın sayısı, atıf, proje bütçesi ve endeksli dergilerde yer alma gibi nicel göstergelere dayanmakta, akademisyeni içerikten çok puan toplamaya yönlendirmektedir. Bu durum, Hayes'in (2017) de dikkat çektiği gibi, üniversitenin pedagojik ve entelektüel işlevlerinden uzaklaşarak bir tür "performans fabrikası"na dönüşmesine neden olur. Öğrencilerin eğitimsel deneyimleri de benzer biçimde memnuniyet anketleri ile değerlendirildiğinde, öğrenme kalitesi yerine hizmet kalitesinin öne çıkması, üniversiteyi müşteri tatmini odaklı bir yapıya dönüştürmektedir. Böylece hesaplanabilirlik ilkesi, hem akademik üretimi hem de öğrencilik deneyimini ölçülebilir göstergelere indirgeyerek yükseköğretimi sayısallaştırılmış bir rekabet alanına dönüştürmektedir.

Öngörülebilirlik: Ritzer'in (2011) McDonaldlaşma kuramında öne sürdüğü öngörülebilirlik ilkesi, sürecin ve çıktının standartlaştırılmasıyla bireylerin ne bekleyeceğini önceden bilmesini sağlar; bu da belirsizlikten kaçınan, homojen ve güvenli görünen sistemlerin tercih edilmesini beraberinde getirir. Hayes (2017) bu bağlamda yükseköğretimdeki öngörülebilirliği, lisans programlarının krediye dayalı, modüllere bölünmüş yapılarla yeniden inşası olarak tanımlamaktadır. Her modül, sayfalarca öğrenme hedefi, öğrenme çıktısı, değerlendirme kriteri ve düzey tanımı ile çerçevelenir. Bu durum, öğrencilerin sadece bu çıktıları yerine getirmesiyle başarıya ulaştığı, son derece yapılandırılmış bir eğitim modelini ortaya çıkarmaktadır. Aşırı yapılandırılmış öğretim programları, esneklikten uzak, sınırları belirlenmiş bilgi alanları üretirken; AKTS sistemi ile tüm dersler eşdeğer biçimde bölünmekte ve yönetilebilir hale gelmektedir. Bu yapı, kalite kurullarının gözetimi ve akreditasyon süreçleri ile kurumsal güvenceye alınmakta, üniversiteler belirli mezun profilleri üretmek üzere standart çıktılar sunan birer "eğitim tesisi"ne dönüşmektedir. Böylece hem öğretim elemanının yaratıcı rolü kısıtlanmakta hem de öğrencinin öğrenme süreci belirli kalıplara sıkıştırılarak öngörülebilir ama yüzeysel bir deneyime indirgenmektedir.

Denetim: Denetim ya da kontrol, McDonaldlaştırma'nın temel ilkelerinden biridir ve Ritzer'in (2011) tanımıyla, insan davranışlarının teknolojik sistemler ve bürokratik düzenlemeler yoluyla standartlaştırılarak öngörülebilir hale getirilmesini ifade eder. Bu ilke, üniversite sisteminin işleyişinde yalnızca öğrencileri değil, akademisyenleri de hedef alacak biçimde genişlemiş durumdadır. Kontrol ilkesinin yükseköğretimdeki yansımaları, akademik özgürlüğü ve eğitsel yaratıcılığı giderek sınırlayan bir denetim rejimi altında şekillenmektedir. Bu rejim, her saatin muhasebesinin yapıldığı, ders saati ve içeriğinin en ince ayrıntısına kadar belirlendiği, akademisyenin zamanının "iş gücü planlaması" kapsamında kontrol edildiği bir sistem üretmiştir (Hayes, 2017). Akademik üretkenlik, giderek artan ölçüde performans değerlendirmelerine, öğretim yükü çizelgelerine ve sürekli izleme pratiklerine bağlanmakta; bu durum, öğretim elemanlarının eğitime, araştırmaya ya da yaratıcılığa kendi inisiyatifiyle yönelme olanaklarını ortadan kaldırmaktadır. Özellikle geçici kadroların veya yükseltmelerin istihdam aracı olmaktan çıkarılıp hizaya getirme mekanizması olarak kullanılması, akademik özerkliği tehdit eden önemli bir kontrol biçimidir. Bunun yanında, sınıf ortamında bile akademisyene güvenilmeyip çevrimiçi yoklama sistemlerinin zorunlu tutulması, denetimin fiziksel sınırlarını aşarak dijitalleştirildiğini göstermektedir. Hayes'in (2017) de belirttiği gibi etik kurullar tarafından yürütülen ön onay mekanizmaları, sadece deneysel araştırmaları değil, düşünce üretiminin kendisini bile önceden "akredite" edilmesi gereken bir etkinliğe dönüştürmüştür. Bu, akademik bilginin spontane doğasını zayıflatmakta ve düşünsel risk almayı caydırmaktadır. Zorunlu seçmeli dersler gibi çelişkili yapılar ise öğrenciye görünürde seçim hakkı tanırken gerçekte kısıtlı ve yönlendirilmiş tercihler sunar; böylece hem öğrencinin hem öğretim elemanının davranışı sistemin kontrol ağında kalır. Ritzer'in (2011) de vurguladığı gibi, bu sistem, öğretim elemanlarını yüksek reyting

kaygısıyla biçimlenmiş dersler vermeye zorlayarak, öğrencileri ise belirlenen ders planına ve saate mutlak uymaya mecbur bırakarak "uysallık eğitimi"nin bir aracına dönüşmektedir. Sonuç olarak, yükseköğretimdeki kontrol mekanizmaları yalnızca zamanın değil, düşüncenin ve ilişkilerin de planlı, ölçülebilir ve disipline edilebilir hale getirilmesini hedeflemektedir.

Akılcılığın Akıldışılığı: Ritzer'in (2011) "akılcılığın akıldışılığı" olarak tanımladığı süreç, modern üniversitenin sözde rasyonel ilkeler doğrultusunda —verimlilik, öngörülebilirlik, hesaplanabilirlik ve kontrol— yeniden yapılandırılmasının, ironik biçimde irrasyonel sonuçlar doğurduğuna işaret etmektedir. Bu dönüşüm, akademisyenleri entelektüel emek üreten özgür bireyler olmaktan çıkarıp, yayın zorunlulukları, performans göstergeleri ve idari yüklerle şekillenmiş "McAkademisyen" kimliğine indirgemektedir. Aynı şekilde öğrenciler de devasa amfilerde, standart testler ve numaralandırılmış kimliklerle, bilgi ve not veren eğitsel montaj bandında ilerlerken kendilerini içine bilgi dökülen birer kaptan çok farklı hissetmeyebilirler (Ritzer (2011). Buna karşılık, Hayes (2017) üniversitelerin bu dönüşümünü tamamen olumsuzlamaktan ziyade, McDonaldlaştırmayı kitleselleşme sürecinde kaliteyi koruma çabası olarak da görür. Hayes'e göre, özellikle 1992 sonrası Birleşik Krallık'taki üniversitelerde uygulamaya konan standartlaştırma süreçleri, yükseköğretimin yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıkan kalite sorunlarına bir yanıt niteliği taşımaktadır. Ancak o da, bu süreçlerin faydaları kadar, içerdiği paradoksları da kabul eder: Daha fazla öğrenciye erişim sağlama hedefiyle getirilen yapısal düzenlemeler, bizzat bu hedefin içeriğini zayıflatabilmektedir. Bu bağlamda Hayes, Ritzer'in kavramsallaştırmasını "yaşayan bir çelişkinin" ifadesi olarak yorumlarken; çözümün sistemi tersine çevirmek değil, daha insanî ve anlamlı standartlar içinde yeniden yapılandırmak olduğunu ima etmektedir (Hayes, 2017). Sonuç olarak, Ritzer'in radikal eleştirisi ve Hayes'in kurumsal içyapılara duyarlı yorumları, modern üniversitenin McDonaldlaştırılmış doğasını anlamada birbirini tamamlayan iki bakış sunar: Biri yapısal tahakküme karşı uyarırken, diğeri bu yapının içinde dönüşüm olanaklarını araştırmaktadır.

Mcüniversite'nin Yol Açtığı Sorunlar İçin Bir Telafi Mekanizması: Terapötik Üniversite

Hayes (2017) terapötik kültürün 1990'larda sol ve sağın geleneksel politikalarının çökmesiyle oluşan siyasi boşluğu doldurmak için spontane olarak ortaya çıktığını ve sıradan insanlar artık siyasi unsurlar olarak değil, potansiyel olarak savunmasız veya mağdur olarak görülmeye başlandığını ve bu durumun terapötik kültürün yaygınlaşmasına katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Terapötik üniversite olgusunun ortaya çıkmasında modern toplumda bireyselliğin ve duygusal iyi oluşa verilen önemin artması, üniversitelerin öğrenci memnuniyetine ve duygusal destek sunmaya daha fazla odaklanması, ekonomi ve rekabet baskıları nedeniyle üniversitelerin öğrencileri "müşteri" gibi görmeye başlaması gibi sosyo-politik faktörlerin de rolü olduğu belirtilmektedir (Hermanowicz, 2024). Öğrencilerin hem toplumda hem de eğitim sisteminde artan kaygı, tükenmişlik ve değersizlik hisleri, üniversiteleri aynı zamanda psikolojik destek sunmak zorunda kalan kurumlar haline dönüştürmekte ve Bu çerçevede terapötik üniversite Mcdonaltlaşmış sistemin yol açtığı sorunlar için bir telafi mekanizması olarak ortaya çıkmaktadır. Yani McDonaldlaşma eğitimde standardizasyon yaratırken, terapötik üniversite bu mekanizmanın yan etkilerini yumuşatmaya çalışmaktadır (Hayes, 2017). Yani aslında terapötik üniversite Mcüniversiteye bir alternatif değil Mcüniversiteyi yani Mcdonaltlaşmayı tamamlayıcı bir işlev görmektedir.

Terapötik üniversiteyi öğrencilerin duygusal konforunu önceliklendiren ve deneyimlerini olabildiğince rahat hale getirmeye çalışan bir kurumsal form olarak tanımlayan ve bu model, üniversitenin akılcı-evrenselci yapısıyla duygusal-özelci bir yaklaşım arasında bir gerilim yarattığını iddia eden Hermanowicz, (2024) terapötik üniversitenin varlığına kanıt olarak bazı uygulamalardan örnekler vermektedir. Örneğin kampüslerin güvenli alanlar olarak tanımlanmasının aslında kampüs dışındaki alanlarda öğrencilerin güvende olmadığı iması bulunmaktadır. Ders müfredatlarında veya sınıftaki tartışmalarda kullanılan metinlerden önce tetiklenme uyarılarının yapılması, hatta bu materyallerin yasaklanması, Öğrencilerle duygusal bağ kurmayı amaçlayan "Travma Bilinçli Öğretim" vb pedagojik stratejileri savunmak ve/veya benimsemek, devamı zorunlu tutmamak veya ödev teslik tarihlerini esnek tutmak, not enflasyonu, dersten istenildiği zaman çıkılması, ders dışı ruh sağlığı aktivitelerine katılarak puan alınması, üniversite tarafından zorunlu tutulan, tüm ders müfredatlarına ruh sağlığı kaynaklarına ilişkin bilgilerin eklenmesi zorunluluğu vb. uygulamalar terapötik üniversitenin kanıtı olarak sunulmaktadır.

Ancak terapötik üniversite, öğretim elemanları açısından yeni bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin öğretim üyeleriyle olan etkileşiminde duyguları ödev, sınav vb durumla riçin pazarlık aracı olarak kullanmaları, sürekli şikâyet edilme baskısı altında öğretim üyelerinin kendilerini risk altında hissetmesi gibi faktörler dikkat çekmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin artan duygusal ihtiyaçlarının karşılanması, öğretim elemanlarının daha fazla duygusal emek harcamasını gerektirmekte ve bu durum zamanla iş yükünü artırmakta ve tükenmişliğe yol açabilmektedir. Ayrıca akademik personelin geleneksel rollerinin ötesine geçerek bir tür yarı-profesyonel danışmanlık işlevi üstlenmesi, özellikle duygusal destek ile akademik sorumluluklar arasındaki sınırların belirsizleşmesine neden olmakta ve rol belirsizliği doğurmaktadır. Bu noktada her öğretim elemanının psikolojik destek sağlama konusunda gerekli eğitim ve becerilere sahip olmaması, terapötik üniversitenin etkili bir şekilde işlemesini daha da karmaşık hale getirmektedir (Rawdin & Dhillion 2025). Bu nedenle terapötik üniversite, Mcüniversitenin neden olduğu sorunları hafifletme çabası gibi görünse de, aslında öğretim elemanlarının üzerine yeni bir yük bindirmekte ve yapısal değişim ihtiyacını da beraberinde getirmektedir.

Sonuç Tartışma Öneriler

McÜniversite kavramı, üniversitelerin standardizasyon, hız, verimlilik ve piyasa mantığıyla yeniden şekillenişini eleştirel biçimde görünür kılarak, bu sürecin akademik özerklik, özgür düşünce ve anlamlı öğrenme deneyimleri üzerindeki yıkıcı etkilerine dikkat çekmektedir. Bu dönüşüm, üniversiteleri bilgi üretiminden çok hizmet sunumuna odaklanan kurumsal yapılara dönüştürmekte, öğrencileri ise birer "müşteri" konumuna yerleştirmektedir.

Terapötik üniversite ilk bakışta McDonaldlaşmış yükseköğretim sisteminin neden olduğu duygusal boşlukları telafi eden bir yapı gibi görünse de, aslında bu sistemin tamamlayıcısı işlevi görmektedir. McDonaldlaşma'nın standardizasyon, verimlilik, hesaplanabilirlik ve denetim ilkeleriyle üniversiteyi adeta bir hizmet sunum merkezine dönüştürmesi, öğrencilerin ise birer "müşteri" gibi görülmesine yol açmıştır. Bu dönüşümün sonucunda, üniversitelerde öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal olarak da memnun edilmesi gereken bireyler olarak konumlanması, "iyi hizmet", "tatmin edici deneyim" ve "kişisel ilgi" beklentilerini beraberinde getirmiştir. Terapötik üniversite de tam bu noktada devreye girerek, öğrenciye "restoranda iyi vakit geçirme"ye benzeyen bir deneyim vadetmeye başlayarak duygusal destek ve bireysel bakım sunmaya odaklanmakta, fakat bunu yaparken öğretim elemanlarının duygusal emeğini ciddi biçimde artırmakta ve rollerini belirsizleştirmektedir. Dahası, öğrencilerin yaşadıkları sorunların yapısal değil yalnızca bireysel kırılganlıklarla açıklanması, onları edilgen ve hassas varlıklar olarak çerçeveleyerek özneleşme potansiyellerini sınırlama riskini barındırmaktadır. Bu durum, eleştirel düşünme, sorumluluk alma ve kolektif sorunlara dair farkındalık gibi akademik ve toplumsal becerilerin gelişimini engelleyebilmektedir. Bu bağlamda, terapötik üniversitenin bireysel iyi oluşu destekleme niyeti, eğer yapısal koşullar dönüştürülmeden uygulanırsa, hem öğretim elemanları hem de öğrenciler için yeni baskı biçimlerinin kaynağı haline gelme riskini barındırmaktadır. Sonuç olarak McÜniversite ve terapötik üniversite, birbirinden ayrı değil; aksine, üniversitenin değişen doğasını ve karşı karşıya kaldığı çelişkileri çok boyutlu biçimde anlamak açısından birlikte değerlendirilmesi gereken iki tamamlayıcı süreç olarak ele alınmalıdır.

Terapötik üniversite ve McÜniversite gibi yapılar, yükseköğretimin günümüzde karşı karşıya kaldığı dönüşümleri anlamak açısından önemli kavramlar sunmakla birlikte, bu dönüşümlere eleştirel alternatifler geliştirmek de gereklidir. Öncelikle, üniversitelerin akademik özerkliğini piyasa baskılarından koruyacak yapısal önlemlerin alınması büyük önem taşımaktadır. Üniversite, bir hizmet sektörü değil, özgür düşüncenin ve kamusal aklın geliştiği bir alan olmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin edilgen "müşteriler" ve/veya kırılgan-savunmasız kişiler olarak değil (Hayes, 2017), öğrenme süreçlerinde aktif özne olarak konumlandırılması; yalnızca iyi hissetmeleri değil, aynı zamanda düşünmeleri, sorgulamaları ve dönüştürmeleri için alan açılması gerekmektedir (Hermanowicz, 2024). McDonaldlaşmanın dayattığı hız, standartlaşma ve sürekli denetim karşısında, esnek, çoğulcu ve anlamlı öğrenme deneyimlerine öncelik verilmelidir. Bu noktada, "yavaş üniversite" (slow university) yaklaşımı (Berg & Seeber, 2017); derinleşmeye, düşünmeye ve nitelikli ilişkilere olanak tanıyan bir akademik kültürün inşasına katkı sunabilir. Aynı zamanda, neoliberal çerçevenin ötesinde, toplumsal adalet, ekolojik duyarlılık ve kolektif iyi oluş gibi değerleri önceleyen alternatif üniversite modelleri düşünmek, yükseköğretimin

geleceğini daha demokratik, katılımcı ve dirençli bir biçimde yeniden kurmak açısından yaşamsal önemdedir.

Beyanlar

Teşekkür

Etik Onay: Çalışmada insan ve hayvan denekler yer almadığı için etik kurul onayı alınmamıştır. Kullanılan kaynaklar metin içi ve kaynakçada belirtilmiştir.

YZ Kullanımı Beyanı: Yapay zeka kullanulmamıştır.

Destek Beyanı: Destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

Katkı Oranı Beyanı: Yazarlaş eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Kaynakça

Berg, M., & Seeber, B. K. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. University of Toronto Press.

Collins, R. (2011). Credential inflation and the future of universities. *Italian Journal of Sociology of Education*, *3*(Italian Journal of Sociology of Education 3/2), 228-251.

Günay, D., & Günay, A. (2011). 1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1-22.

Hermanowicz, J. C. (2017). The Therapeutic University. *Minerva*, *62*(4), 505-526. Hayes, D. (2017). Beyond the therapeutic university. In *Beyond McDonaldization* (pp. 103-114). Routledge.

Rawdin, C., & Dhillon, S. (2025). Confronting well-being and mental health in the 'therapeutic university': implications for educators, students and the curriculum. *Studies in Higher Education*, *50*(2), 321-332.

Hayes, D. (Ed.). (2017). *Beyond McDonaldization: visions of higher education*. Taylor & Francis.

Hayes, D., & Wynyard, R. (2022). The McDonaldization of higher education updated: The therapeutic turn. In *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education* (pp. 78-90). Routledge.

Karunanayake, P. (2021). Education's "Three E's" and the McUniversities: Some heretical thoughts. *University of Colombo Review, 2(1),* 5-16.

Kennedy, A. (2017). Beyond McUniversity: The university as it should be. In *Beyond McDonaldization* (pp. 47-56). Routledge.

Rawdin, C., & Dhillon, S. (2025). Confronting well-being and mental health in the 'therapeutic university': implications for educators, students and the curriculum. *Studies in Higher Education*, *50*(2), 321-332.

Ritzer, G. (2011). *The McDonaldization of society 6* (Vol. 6). Pine Forge Press.

Saluk, M. (2022). Klasik örgüt kuramının günümüze etkileri: mcdonaldlaşan eğitim sisteminin analizi. *Akademik Düşünce Dergisi,* 5, 85-105.

İstanbul Üniversitesi, (2025). https://ebs.istanbul.edu.tr/home/universite adresinden 20.05.2025 tarihinde erişilmiştir.

Atatürk Üniversitesi, (2025). https://obs.atauni.edu.tr/moduller/sayfa_ic/istatistik/index adresinden 20.05.2025 tarihinde erişilmiştir.

Anadolu Üniversitesi, (2025). https://oidb.anadolu.edu.tr/ogrenci-islemleri/istatistikler/ogrenci-sayilari/2024-2025-ogretim-yiliiiiiiiiiiiiii/2024-2025-ogretim-yili-ogretim-yili adresinden 20.05.2025 tarihinde erişilmiştir.

Özgürleşmeci Çocuk Eğitimi

Ayşe Çiğdem Budur

Öz

Bu çalışmada, okul öncesi eğitim programı (OEP) etkinlikleri toplumsal ekolojinin eşitlik (hiyerarşi ve tahakkümün reddi), dayanışma ve katılım boyutlarında değerlendirilmiştir. Araştırma, durum çalışması deseniyle yürütülmüş ve 16 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, kişisel bilgi formu, etkinlik planları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, programda hiyerarşiyi ve tahakkümü meşrulaştıran unsurların bulunduğunu göstermektedir. Ancak programda doğaya ve insanlara karşı sevgi ve saygı, dayanışma, yardımlaşma, iş birliği ve rekabetten kaçınma gibi öğeler, dayanışmacı bir kültürü desteklemektedir. Katılım boyutunda, doğrudan demokrasi deneyimleri, seçim süreçlerinde başkalarının hak ve ihtiyaçları gözetme ve sınıf içi karar süreçlerine katılım gibi unsurların daha çok öğretmenin uygulayıcı olarak rolü sayesinde sağlandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal ekoloji, Ekolojik eğitim, Erken çocukluk eğitimi.

Emancipatory Childhood Education

Abstract

In this study, the preschool education program (OEP) activities were evaluated in terms of the dimensions of social ecology, including social equality (rejection of hierarchy and domination), solidarity, and participation. The research was conducted using a case study design and involved 16 preschool teachers. Data were collected through personal information forms, activity plans, and semi-structured interviews and analyzed using descriptive analysis. The findings indicate that the program includes elements that legitimize hierarchy and domination. However, components such as love and respect for nature and people, solidarity, cooperation, mutual assistance, and the avoidance of competition contribute to fostering a culture of solidarity. In terms of participation, practices such as experiencing direct democracy, considering others' rights and needs in decision-making processes, and encouraging participation in classroom decision-making were observed to be largely implemented through the teacher's role as a facilitator.

Keywords: Social ecology, Ecological education, Early childhood education.

GİRİŞ

Eğitim, her toplumun kimliğini, değerlerini ve geleceğe dair umutlarını şekillendiren en güçlü araçlardan biridir. Farklı dönemlerde ve kültürlerde çocuk eğitimine dair geliştirilen modellerin merkezinde, daima aynı temel soru yer alır: Nasıl bir insan ve nasıl bir toplum hedefliyoruz? Bu soru, Sofistlerin bilgiyi öne çıkardığı Antikçağ'dan, Platon'un ideallerine; Kilise'nin uhrevi değerlerinden Rousseau'nun doğa ile uyumlu eğitimine, Locke'un alışkanlık ve Kant'ın zihinsel gelişim vurgusuna kadar uzanan çok renkli bir tarihsel tartışmanın özüdür. Özgürlükçü düşünürler bireyin serbestliğini savunurken, Marx ve izleyicileri eğitimi üretimle bütünleştirir; Illich ise kurumlaşmış eğitime eleştirel bir gözle bakar (İnal, 2008).

Zamanla eğitim, yalnızca bireysel gelişimin değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel dönüşümün de merkezi haline gelmiştir. Antik Mısır'dan, Ortaçağ' ın dini okullarına, Asya'daki bürokratik geleneklerden ulus devletlerin kitlesel ve seküler eğitimine kadar uzanan süreçte eğitim; toplumsal yapının hem ürünü hem de dönüştürücüsü olmuştur (Ergün, 2018; Karataş, 2019). Sanayileşme ile birlikte eğitim, sosyal bir hak ve vatandaşlık görevi olarak yeniden tanımlanmış; zamanla din adamlarından sanayicilere, ardından devlete ve profesyonellere geçen bir denetim mekanizmasına dönüşmüştür (İnal, 2008). Günümüzde ise, standartlaştırılmış müfredatlar ve merkeziyetçi politikalar sayesinde, eğitim çoğu zaman kapitalist ve kurumsal değerlerin yeniden üretildiği bir alana dönüşmüştür (Chodorkoff, 2014). Çocuklar, kimi zaman ailenin, kimi zaman devletin gözetiminde ideal insan modeli yaratma projelerinin bir parçası haline gelmiş; özgünlükleri ve özgürlükleri ise çoğu zaman arka planda kalmıştır.

Modern eğitim, bireyin içsel potansiyellerini açığa çıkarmaktan ziyade, hâkim kültürdeki hiyerarşik ve tahakküm ilişkilerini yeniden üretme görevini üstlenmektedir (Chodorkoff, 2014). Althusser'in (1971) devletin en güçlü ideolojik aygıtı olarak tanımladığı okul, Freire'nin 'bankacı eğitim' eleştirisinde olduğu gibi, yaratıcılıktan ve hümanist değerlerden uzaklaşan, bireyi ekonomik üretkenlik ve piyasa mantığına indirgeyen bir işlev görür (İnal, 2008, s. 305; Tunç, 2021). Artık eğitim, insana bir yatırım aracı gözüyle bakılan, rekabetin ve bireysel performansın öne çıkarıldığı bir alan haline gelmiştir (Paltrinieri, 2016). Bowers (1993), eğitim yoluyla aktarılan ilerlemeci ve bireyci kültürel değerlerin, doğadan kopuşu derinleştirdiğini ve bunun ekolojik krizin temel nedenlerinden biri olduğunu vurgular. Ona göre, eğitimde gerçekleştirilen reformlar, eğer kültürel inanç ve pratiklerin ekolojik krizle olan ilişkisini göz ardı ederse, doğayı tahrip eden zihinsel kalıpları yeniden üreterek doğal sistemlerin sürdürülebilirliğini daha da zayıflatabilir (s. 1).

Bu tablo karşısında, eğitim paradigmasında köklü bir değişimin gerekliliği açıktır. İnal'a (2020) göre, 20. yüzyılın eğitim paradigması üç temel akım etrafında şekillenmiştir: Sanayi temelli davranışçılık, neoliberal yapılandırmacılık ve henüz olgunlaşma aşamasında olan, demokratik işbirliğine, kolektif faydaya ve eleştirel toplumsal dönüşüme dayalı paradigma. Bunlardan ilki sanayi temelli kalkınma paradigmasıdır ve pedagojik açıdan temel yaklaşım davranışçılıktır. İkinci paradigmaya neoliberalizm genel bir çerçeve sağlamıştır. Postmodernizmin etkisi ile modern dönemin karşıtlığı yapılmıştır. Merkezi, hiyerarşik ve anti-demokratik siyasal yönetimlerin bir tür toplum mühendisiği olarak görülen 'davranışçılık' yerini 'öğrenci merkezli eğitim' denilen 'yapılandırmacılık' a bırakmıştır. 1960'larda 'insan sermayesi' kuramı bireyin kendisini ürettiği, yarattığı ve proje haline getirdiği bir sürece yol açmıştır. Bu şekilde çok az dayanışmacı olan bireyin yerini rekabetçi birey almıştır. İki paradigmanın mantığı da ekonomik temellidir. Henüz giderek güçlenen bir aşamada olan son paradigmada ise temel mantık demokrasidir. Demokratik hedefe 'işbirliksel eylem' (praksis) ile varılacaktır. Katılım, temsil, ortaklık, dayanışma, iş birliği

gibi güçlü tezlere sahip paradigma eleştirel, insancıl, kamusal çıkarları merkeze alan, özgürlükçü bir eğitim sistemini hedefe almıştır (İnal, 2020, s. 18-30).

İnal'ın (2020) tanımladığı bu üçüncü paradigma, temelde eleştirel pedagoji geleneğiyle uyumlu olup, eğitimde demokratik katılımı, kolektif eylemi ve toplumsal dönüşümü ön plana çıkarır. Bu yaklaşım, Paulo Freire'nin özgürleştirici eğitim anlayışında ifadesini bulur. Freire, eğitimi bireyin eleştirel bilinç kazanarak baskıcı yapıları sorguladığı ve özgürleşmenin yolunu açtığı bir alan olarak tanımlar. Ancak eleştirel pedagojinin odak noktası çoğunlukla bireyin dönüşümüdür; yani ezilenin kendi benliğini bulması, özgürleşmesi ve toplumsal eleştiriyi içselleştirmesi önemlidir (Freire, 1970). Ancak burada ağırlık, bireyin dönüşümündedir. Buna karşılık, özgürleşmeci eğitim bireysel bilinçlenmenin ötesine geçerek, toplumsal yapıların, ideolojilerin ve kurumların dönüşümünü hedefler (Adorno & Horkheimer, 1947).

Özgürleştirici eğitim, Paulo Freire'nin (1970) Ezilenlerin Pedagojisi adlı eserinde ortaya koyduğu şekliyle, bireyin baskıcı yapılara karşı bilinç kazanmasını, eleştirel düşünmeyi öğrenmesini ve kendi kurtuluş sürecini başlatmasını amaçlar. Bu anlayış, öğrenme sürecini bir "diyalog" alanı olarak görür ve öğrencinin edilgen bir bilgi alıcısı değil, aktif bir özne olmasını savunur. Freire'nin yaklaşımı, bireysel bilinçlenmeyi, eleştirel farkındalığı ve kişinin kendi sesini bulmasını önceler (Freire, 1970). Buna karşın, özgürleşmeci eğitim (emancipatory education), bireysel özgürleşmenin ötesine geçerek toplumsal yapının, ideolojilerin ve kurumların dönüşümünü hedefler. Bu kavramın kuramsal temelleri, özellikle Frankfurt Okulu düşünürlerinden Jürgen Habermas, Adorno ve Horkheimer'a dayanmaktadır. Habermas'ın (1971) geliştirdiği emancipatory knowledge (özgürleşmeci bilgi) kavramı, bireyin yalnızca kendini değil, toplumu da dönüştürebilme kapasitesini geliştirmesi gerektiğini savunur. Ona göre eğitim, bireyi güçlendirirken aynı zamanda toplumsal eleştiri ve yeniden yapılandırma becerisi kazandırmalıdır. Henry Giroux ise (2011), eleştirel pedagojinin yalnızca bireysel bilinçlenme değil, kültürel, yapısal ve siyasal dönüşüm hedeflemesi gerektiğini vurgular. Ona göre pedagojik süreçler, yalnızca sınıf içi öğrenme bağlamında değil, geniş ölçekli toplumsal adalet mücadeleleriyle birlikte ele alınmalıdır. Eylem araştırmacısı kuramcılarından Stephen Kemmis ve Carr (1986) eğitimin bireysel öğrenmenin ötesinde, kollektif dönüşüme yönelilk bir süreç olarak ele alırlar. Çalışmalarında doğrudan özgürleşmeci (emancipatory education) ifadesini kullanmasalar da "education as praxis", "critical reflection", "transformative action", "social critique", "collective inquiry" gibi kavramlarla, özgürleşmeci bir eğitim yaklaşımını içerik olarak dile getirmektedirler.

Ekolojik bakış açısıyla şekillenen bir eğitim anlayışı da bu bağlamda, özgürleşmeci eğitimin kapsamını genişletip ve derinleştirecektir. Çünkü ekolojik düşünce, yalnızca bireylerin ya da grupların özgürleşmesini değil, toplumsal yapının doğa ile kurduğu ilişkiden başlayan dönüşümünü hedefler. Murray Bookchin'in toplumsal ekoloji yaklaşımı bu noktada önemli bir kuramsal dayanak olarak ele alınabilir. Bookchin'e göre, eğitim yalnızca bireysel ya da sınıfsal tahakkümü değil, aynı zamanda insanın doğa üzerindeki tahakkümünü de sorgulamalı ve dönüştürmelidir. Bu nedenle, ekolojik temelli bir eğitim ortamı; hiyerarşinin, tahakkümün ve rekabetin yerine, katılımı, eşitliği, dayanışmayı ve toplumsal sorumluluğu merkeze alır (Bookchin, 2013, s. 187-190). Böylece eğitim, yalnızca eleştirel bireyler değil, aynı zamanda kolektif ve ekolojik farkındalığı yüksek, toplumu dönüştürme potansiyeline sahip özneler yetiştirmeye yönelir. Bu yönüyle, ekolojik ilkelere uygun bir eğitim modeli, özgürleşmeci eğitim yaklaşımının bütüncül ve dönüştürücü biçimlerinden biri olarak görülebilir.

Bu yaklaşım, bireylerin karar alma süreçlerine etkin katılımını, kolektif sorumluluk üstlenmesini ve birlikte yaşamı inşa etme fırsatını ön plana çıkarır (Bookchin, 2013, s. 187-190). Bu şekilde yaşamla doğrudan bağları olan, benlik inşasına dönük, yetenek, ilgi ve potansiyelin keşfedildiği

bir çevreye sahip, bilgiye yabancılaşmamış, erdemli yaşamın tüm varlıklarla birlikte mümkün olduğunu kavrayan bir öğrenme yaşantısı beklenir. Süreçte bileşenlerin birbirini tamamlayıcı nitelikleri, iş birliği, rekabetten uzak ve dayanışma ruhuyla ile öğrenme ön plandadır. Beklendiği gibi, daha fazla tüketim olanaklarına sahip olmak için dışsallıklarla dolu bir öğrenme motivasyonundan uzaktır. (Tunç, 2021). Bu noktada, öğretmenin rolü de klasik anlamda mutlak bir otorite olmaktan çıkıp, öğrencinin yanında yer alan, demokratik ve katılımcı bir rehber ve işbirlikçi olarak yeniden tanımlanabilir (Wood, 2010). Biesta'nın da vurguladığı gibi, gerçek özgürleşme, öğrencinin kendi aklını ve iradesini kullanmaya cesaretlendirilmesiyle, yani öğrenmenin demokratik, katılımcı ve kolektif bir ortamda gerçekleşmesiyle mümkün olur (Biesta, 2017, s. 61-64).

Okul öncesi dönemle birlikte resmen başlayan okul yaşamı, çocukluğun merkezinde yer alır. Okullarda uygulanan eğitim politikaları, programlar, sınıf içi aktiviteler, ödevler ve ders kitapları, geleceğin yetişkinlerini biçimlendirmede önemli bir rol oynar. Çocuklar, sınıf içi öğrenme süreçlerinde rekabet, sınavlar, tehditkâr davranışlar ve otoritenin farklı rolleri aracılığıyla yetişkinler dünyasıyla tanışırlar. Bu deneyimler, onların dünya algısını şekillendirir. Ancak çocuklar, üzerinde neredeyse hiçbir kontrol sahibi olmadıkları yasal, eğitsel ve politik süreçlerden doğrudan etkilenirler. Bu nedenle okullar ve öğretmenler, bu süreçlerin çocuklar üzerindeki etkilerinden kendilerini sorumlu hissetmelidir (Holt, 2016). Chodorkoff'a (2014) göre, ekolojik bir toplum yaratmak için gerekli olan köklü toplumsal dönüşüm ancak bir eğitim süreciyle mümkün olabilir. Üstelik bu süreç, yalnızca sınıflarla veya yükseköğrenim kurumlarıyla sınırlı değildir. Her birey, bu dönüşüm sürecinde hem öğrenci hem de eğitimci olarak sorumluluk üstlenmelidir.

Bu çalışmada pedagojik kuramsal çerçeve olarak özgürleşmeci eğitim yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım eleştirel pedagojinin bu sınırlarını aşarak, çocukların yalnızca bireysel farkındalık kazanmalarını değil, yaşadıkları toplumu dönüştürme kapasitesi kazanmalarını amaçlamaktadır. Murray Bookchin' in toplumsal ekoloji yaklaşımı ise bu pedagojik yönelime güçlü bir kuramsal zemin sağlar. Çalışmada benimsenen pedagojik yönelim, çocukların erken yaşlardan itibaren sadece özgür bireyler değil, aynı zamanda dayanışmacı, katılımcı ve dönüştürücü toplumsal özneler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

Çocuklarla kurulan diyalog, kullanılan dil, yapılan etkinlikler (ders içerikleri ve oyunlar dâhil) ile onlar için hazırlanan maddi ve manevi ortam, onlara nasıl bir dünya tahayyül edildiğinin bir yansımasıdır. Eğitim-öğretim sürecinin ilk basamağı olan okul öncesi dönem, sonraki eğitim kademelerinin anlamlı bir bütünlük içinde şekillenmesinde kritik bir rol oynar. Bu bağlamda çalışma, "Okul öncesi eğitim programı toplumsal ekoloji ilkeleri açısından nasıldır?" sorusuna yanıt aramaktadır. Çalışmada okul öncesi eğitim programı (OEP) etkinlikleri dikkate alınarak, program toplumsal ekolojinin üç temel boyutu olan toplumsal eşitlik (hiyerarşi ve tahakkümün reddi), katılım ve dayanışmacı kültür açısından değerlendirilecektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1- OEP etkinlikleri toplumsal eşitlik (hiyerarşi ve tahakkümün reddi) açısından nasıldır?

2- OEP etkinlikleri dayanışmacı bir kültür oluşturma açısından nasıldır?

3- OEP etkinlikleri katılım pratikleri açısından nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli:

Araştırma, nitel bir durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Creswell (2021)' e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır. Amaç, okul öncesi eğitim programı (OEP) kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin toplumsal ekoloji ilkeleri (toplumsal eşitlik, katılım ve dayanışmacı kültür) açısından nasıl bir görünüm sunduğunu ortaya koymaktır.

Çalışmada okul öncesi eğitim programı etkinlikleri dikkate alınarak, program toplumsal ekolojinin hiyerarşi, dayanışmacı kültür ve katılım boyutlarında değerlendirilmesi amaçlandığından öğretmenler tarafından oluşturulan dokümanlar, diğer bir ifadeyle etkinlik planları incelenmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu tercih, araştırmanın amacı olan mevcut durumun toplumsal ekoloji ilkeleri çerçevesinde "ne şekilde" ortaya çıktığını açıklamaya odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Analiz sonucu elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre yorumlanması gerçekleşmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında görev yapan 16 okulöncesi öğretmeninden veri toplanmıştır. Konu ile ilgili çeşitliliği ortaya koyacak örnekleme ulaşmak için maksimum çeşitlilik örnekleme türü tercih edilmiştir. Grupta yer alan katılımcılar mesleki deneyim, görev yaptıkları kurum türü (devlet/özel), coğrafi bölge ve sosyo-kültürel bağlam açısından farklı profillerden seçilmiştir. Bu çeşitlilik, araştırmada veri zenginliği sağlamayı amaçlamaktadır.

Verilerin Toplanması:

Araştırmada veriler, üç temel araçla toplanmıştır: kişisel bilgi formu, öğretmenlerin hazırladığı etkinlik planları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 2 bölümden oluşmaktadır (EK1). Birinci bölümde okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu bulunmaktadır. Formda öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı, görev yaptıkları okul türüne ilişkin sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise bir etkinlik planı örneği ve taslağı yer almaktadır. Katılımcılardan örnek etkinlik planı dikkate alınarak, sınıfınızda uyguladıkları etkinlik planını taslak içinde paylaşmaları beklenmiştir. Bu şekilde okul öncesi eğitim programında uygulanan 11 adet etkinlik planına ulaşılmıştır. Ayrıca her bir katılımcı ile görüşme gerçekleştirilmiştir (EK2).

Verilerin Analizi:

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde "betimsel analiz" uygulanmıştır. Analizde, toplanan veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizin ilk aşamasında araştırmanın kuramsal çerçevesinden, araştırma probleminden ve alt problemlerden yararlanılarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Ardından bu tematik çerçeveye uygun olarak veriler işlenmiş, ilgili temalar altına yerleştirilmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2003:159).

Çalışmada her bir katılımcı için bir numara verişmiştir (K1, E2, E3 …, K11). Çalışmada katılımcılardan istenen her bir etkinlik planı için bir numara verişmiştir (E1, E2, E3 …, E11). Bulgular oluşturulurken, doğrudan etkinlik planlarından ve katılımcı alıntılardan yararlanılmıştır.

Verilerin toplumsal ekoloji boyutlarına ilişkin değerlendirilmesinde aşağıdaki ölçütler belirleyici olmuştur:

Toplumsal eşitlik (hiyerarşi ve tahakkümün reddi): Hiyerarşik ve sınıfsal öğelerden kaçınan eşitlikçi bir dünya görüşü, çocuklarının fikirlerinin kabul görmesi, öğretmenin sınıf içinde destekleyici rolü, bileşenlerin birbirlerini tamamlayıcı niteliklerinin vurgulanması beklenmektedir. Örneğin çalışmada '.. hayvanların kralı(aslan) köpürmüş, ormandaki diğer hayvanlar kaçacak delik aramış.." ifadesinde Aslan hiyerarşik bir düzenin tepesinde, güçlü olanı temsil eder. Böyle bir içerik hiyerarşik bir düzeni meşrulaştıran bir ifade olarak kabul edilmiştir.

Katılım pratikleri açısından: Doğrudan demokrasi deneyimleri veya bu deneyimlere hazırlık niteliğinde çalışmaların varlığı beklenmektedir. Çocuklar karar verme konusunda ne kadar özendiriliyor? Seçim yaptıkları durumlar var mıdır? Seçim sürecinde başkalarının haklarını ve ihtiyaçlarını gözetme konusunda nasıl çalışmalar yapılmaktadır? sorularına cevap aranmıştır.

Dayanışmacı kültür: Doğaya ve insanlara karşı sevgi ve saygının önemsenmesi başkalarının haklarını ve ihtiyaçlarını gözetme, sevgi, saygı, dostluk, paylaşma, yardımlaşma, dayanışma, iş birliği, takım çalışması gibi kavramların vurgulanması, rekabetten kaçınılması beklenmektedir. Örneğin çalışmada " … 'yangını söndürdük ancak ormanda çok fazla ağaç yandı, bir sürü hayvan arkadaşımız evsiz kaldı. Onlara nasıl yardım edebiliriz?' diyerek hayvanlardan çözüm önerisi alır" şeklinde ifade edilen bir içerik dayanışmacı bir kültürün oluşturulmasına uygun olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada, toplumsal ekolojinin ilkeleri ve her bir ilkeye karşılık gelen ölçütleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Bkz. Tablo 2.1). Bu sınıflandırma, araştırmanın analiz aşamasında toplumsal ekoloji ilkelerinin eğitim ortamlarına yansımalarını değerlendirmek için temel referans olarak kullanılmıştır.

Tablo 1. Toplumsal Ekoloji ilkeleri ve Ölçütler

Toplumsal ekoloji İlkeleri	Eğitim Ortamları İçin Ölçütler
Toplumsal eşitlik (hiyerarşi ve tahakkümün reddi)	• Toplumsal düzenin hiyerarşik ve tahakküme dayalı olmayan, eşitlikçi bir yaklaşımda sunulması • Çocukların fikirlerinin kabul görmesi • Öğretmenin sınıf içinde destekleyici rolü • Bileşenlerin birbirlerini tamamlayıcı niteliklerinin vurgulanması
Dayanışmacı kültür	• Doğaya ve insanlara karşı sevgi ve saygının önemsenmesi • Başkalarının haklarını ve ihtiyaçlarını gözetme • Dayanışma ve yardımlaşmanın vurgulanması • İş birliği ve takım çalışmasını önemseme • Rekabetten kaçınma

Katılım	• Doğrudan demokrasi deneyimleri • Seçim sürecinde başkalarının hak ve ihtiyaçlarını gözetme • Sınıf içi karar süreçlerine katılımı teşvik etme • Karar vermeye özendirme

Kaynak: Bookchin, 2013; Tunç, 2021; araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

Veriler, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan toplumsal ekoloji ilkeleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Bookchin (2013) ve Tunç (2021) kaynak alınarak oluşturulan "Toplumsal Ekoloji İlkeleri ve Eğitim Ortamları İçin Ölçütler" başlıklı tablo, analiz sürecinde ana temaların ve kodlama çerçevesinin belirlenmesinde temel alınmıştır. Bu kapsamda, Toplumsal Eşitlik (Hiyerarşi ve Tahakkümün Reddi), Dayanışmacı Kültür ve Katılım olmak üzere üç ana tema belirlenmiş; bu temalara ilişkin ifadeler, öğretmen görüşleri ve etkinlik planları doğrultusunda içerik analizi yoluyla sistematik biçimde kodlanmıştır. Kodların temalara yerleştirilmesinde hem doğrudan hem de dolaylı içeriklerden yararlanılmış, bulgular temsilî alıntılarla desteklenmiştir.

Araştırma sürecinde güvenirliği sağlamak amacıyla veriler araştırmacı tarafından kod defteri oluşturularak organize edilmiştir. Kodlama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş, ilk kodlama sonrası temalar bağımsız bir ikinci araştırmacıyla gözden geçirilerek kodlar karşılaştırılmış ve yorum farklılıkları uzlaştırılmıştır. Doğrudan alıntılar kullanılarak katılımcı görüşlerinin olduğu gibi aktarılmasına özen gösterilmiştir. Veriler tematik yapıya uygun şekilde sunulmuş; araştırmacı yorumları veriye dayalı olarak sınırlandırılmıştır. Katılımcı ifadelerinin aktarımında doğrudanlık ve şeffaflık ilkesi gözetilmiştir.

Sınırlılıklar:
Bu araştırmanın verileri çalışma grubundaki 16 okul öncesi öğretmenin ile yapılan görüşmeler ile önceden belirlenmiş kazanım ve göstergeler doğrultusunda düzenlenmiş öğrenme sürecini içeren etkinlik planı formatı ile elde edilmiştir. İlk olarak çalışma yalnızca okul öncesi öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlı olup, yöneticiler, veliler ya da çocukların kendileri gibi diğer paydaşların katılımını kapsamamaktadır. Bu durum, toplumsal ekoloji ilkelerinin çok yönlü yansımalarını tam olarak ortaya koymayı sınırlayabilir. İkinci olarak, araştırma belirli bir coğrafi bölgedeki (tekil bir şehir veya sınırlı bir örneklem ağı) uygulamalarla sınırlıdır; bu nedenle elde edilen bulgular genellenebilirlik iddiası taşımamaktadır. Bulgular daha çok bağlamsal yorumlara ve örnek olay analizlerine dayalıdır. Üçüncü olarak, veri toplama sürecinde kullanılan araçlar (görüşme formları ve etkinlik planları) nitel veri üretimine katkı sunmuş olsa da, çocukların katılımını doğrudan gözlemlemeye yönelik sistematik bir gözlem süreci yürütülmemiştir. Bu durum, çocukların doğrudan deneyimlerini daha derinlemesine anlamayı sınırlandırmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Okul Öncesi Eğitim Programı (OEP) etkinliklerinin toplumsal eşitlik, dayanışmacı kültür ve katılım ilkeleri doğrultusunda ne düzeyde bir uyum sergilediği elde edilen veriler doğrultusunda ortaya konmuştur. Analiz sürecinde katılımcı görüşleri ve etkinlik planları, önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde kodlanarak değerlendirilmiştir. Bulgular üç ana başlıkta sunulmaktadır:

Toplumsal Eşitlik (Hiyerarşi Ve Tahakkümün Reddi)

OEP etkinliklerinin toplumsal eşitlik boyutunda genel olarak eşitlikçi bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, sınıf ortamında tüm çocuklara eşit davranmaya ve cinsiyet, kültürel arka plan veya özel gereksinim gibi farklılıkları gözetmeye özen gösterdiklerini belirtmiştir: "Çocukların hepsine eşit olarak davranmaya özen gösteriyoruz. Çocuklar arasında ayırım yapmıyoruz." (K5)

Ancak, uygulamada özellikle aileden daha fazla destek alan veya avantajlı konumda olan çocukların etkinliklerde öne çıkabildiği de vurgulanmıştır. Özellikle bilmeceler, hikâye tamamlama gibi faaliyetlerde bu fark açığa çıkmaktadır Katılımcılar, "program çocukların farklı sosyal durumlarına hitap ediyor, ancak içerikler bazen avantajlı grubun lehine olabiliyor" (K1) ifadesiyle bu duruma dikkat çekmiştir.

Etkinlik içerikleri analizi ise, toplumsal ekoloji ilkeleriyle tamamen örtüşmediğini göstermektedir. Özellikle bazı masal ve hikâye temelli etkinliklerde hiyerarşik unsurların, güç dengesizliğinin ve mevcut eşitsizliklerin meşrulaştırıldığı gözlenmiştir: E3'teki "Aslan ile Sinek" masalında: "Hayvanların kralı (aslan) köpürmüş, ormandaki diğer hayvanlar kaçacak delik aramış…" şeklinde bir anlatım, çocuklara doğrudan hiyerarşik bir düzenin ve otoritenin doğal olduğu fikrini sunmaktadır. E4'teki "Ev faresi ile Tarla faresi" hikayesinde: "Azıcık aşım ağrısız başım" ifadesi, mevcut imkanların ve fırsat eşitsizliğinin sorgulanmadan kabullenilmesini normalleştirmekte; eşitlikçi bir bakış yerine, mevcut toplumsal farklılıkların onaylanmasına zemin hazırlamaktadır. Bu tür içerikler, toplumsal ekoloji ilkeleri arasında yer alan hiyerarşi ve tahakkümün reddi ölçütüyle çelişmekte, çocukların toplumsal eşitlik ve adalet algısının gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Buna karşılık, bazı etkinliklerde çocukların fikirlerinin alınması, rollerde eşitlik ve birbirini tamamlayan iş birliği vurgulanarak toplumsal eşitlik ilkesi güçlendirilmektedir (E5, E8).

Sonuç olarak, OEP etkinliklerinin büyük kısmı eşitlikçi bir anlayışla hazırlanmış olsa da programda zaman zaman toplumsal eşitlik ilkesine aykırı içeriklere rastlanmıştır. OEP etkinliklerinde özellikle masal ve hikâye temelli etkinliklerde hiyerarşi ve eşitsizliğe dair mesajlar dikkat çekicidir.

2. Dayanışmacı Kültür

Bulgular, OEP'in dayanışmacı kültür oluşturma konusunda hem içerik hem de uygulama açısından oldukça güçlü bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğu, sınıflarında grup çalışmaları, yardımlaşma, paylaşma ve iş birliği temelli etkinliklerin yaygın olduğunu, çocuklar arasında dayanışma ve birlikte hareket etme becerilerinin desteklendiğini belirtmiştir:

"Grup çalışmalarını sıklıkla yapıyoruz. Etkinlik veya kitaplarımızda birlik ve dayanışmayı konuşmuşsak hemen etkilenip yansıtıyorlar. Örneğin arkadaşının ayakkabısını değiştirmeye yardım etme gibi davranışlar gözleniyor." (K1)

"Büyük ve küçük grup etkinlikleri çok var. Sandalye kapmaca gibi rekabet içeren oyunlar yerine birlikte başarmayı temel alan oyunlar tercih ediyoruz. Her gün bir öğrenciye sorumluluk veriyoruz, diğerleri bu duruma saygı gösteriyor." (K2)

"Yerli malı haftasında herkesin bir şey getirip paylaşması, pazartesi günleri kitap getirip arkadaşlarıyla değiş tokuş yapmaları gibi etkinlikler çocuklarda dayanışmayı somut olarak görünür kılıyor." (K6)

"Programda sıkça grup çalışmaları, eşli oyunlar ve birlikte görev tamamlama etkinlikleri var. Bu sayede paylaşma, sırayla oynama ve yardım etme gibi davranışlar pekiştiriliyor." (K10)

Etkinlik planı analizlerinde de benzer şekilde, iş birliği, yardımlaşma ve paylaşım öne çıkmaktadır: E1'de çocuklar ikili gruplara ayrılıp biri rehberlik yaparken diğeri gözleri kapalı şekilde görevi tamamlamaktadır. Bu, güven, sorumluluk ve iş birliği gibi değerleri güçlendirmektedir. E2'deki Dostluk hikayesi, ormanda yaşayan ağaçların dostluğu ve paylaşmanın güzelliğine vurgu yapmaktadır. E6'daki dramada, aşırı yağıştan zarar gören köye komşu köyden yardım gönderilmesi, dayanışma ve yardımlaşmanın sorun çözme ile bütünleştirildiği gösterilmiştir. E9' da yabancı ülkeden gelen bir çocuğun misafir edilmesi, misafirperverlik ve kültürel duyarlılık gibi toplumsal değerlere odaklanır. E10' da, ormandaki hayvanların birlikte ev inşa etmeleri ve yangın sonrası birbirlerine yardım önerileri sunmaları, dayanışmacı kültürün pekiştirildiğini göstermektedir. E11' de ise sevgi üzerine sohbet yapılması e ardından sevgi şarkısının söylenmesi bu değerin önemine vurgu yapmaktadır.

Katılımcı ve içerik verileri birlikte değerlendirildiğinde, OEP'in dayanışmacı kültür ilkesine yüksek oranda uygunluk gösterdiği ve rekabetten çok iş birliğini teşvik eden bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir.

3. Katılım

OEP'in uygulamalarında çocuklara seçim hakkı tanındığı ve bazı durumlarda oylama yoluyla karar alma deneyimleri sağlandığı gözlemlense de, bu uygulamaların büyük oranda öğretmen inisiyatifiyle sınırlı kaldığı ve sistematik bir "doğrudan demokrasi deneyimi" niteliği taşımadığı saptanmıştır. Katılımcıların görüşleri bu durumu açık biçimde ortaya koymaktadır:

K5: "Programda oylama yaptığımız zamanlar oluyor… Bahçeye mi çıkalım içeride mi oynayalım dedik, bahçe daha fazla olduğu için bahçeye çıktık."

K6: "Karar vermede öğretmenin desteğiyle daha iyi oluyor… Sınıfımızda seçenek sunuyoruz, nerede oynamak istersiniz kendisi karar veriyor."

Katılımcılar, çocukların karar verme sürecine katılımını teşvik ettiklerini, serbest zaman, renk seçimi ya da etkinlik türleri konusunda çocuklara söz hakkı tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu örnekler genellikle sınırlı seçenekler üzerinden gerçekleşmekte ve doğrudan demokrasi deneyimlerinden ziyade yönlendirilmiş tercihler sunmaktadır. Nitekim K7, çocukların bu hakka yabancı olduklarını ve aileden gelen alışkanlıklarla çekingen davrandıklarını belirtmiştir: "Çocuğa daha önce sorulmamış… denetim altında yapmayı bekliyorlar."

K9 ise, okulda yapılan oylamalara dair somut bir örnek sunar: "Seçme ve seçilmeyi sandıkla vermeye çalıştık… Sıraya girip oy kullandılar, pusula ile kullandıkları oyları saydılar… Çocuk haklarını hemen öğrendiler."

Bu tür örnekler, çocuklara doğrudan demokrasi deneyimi sunma açısından dikkat çekici olsa da genelleştirilebilir bir uygulama düzeyine henüz ulaşmamıştır. Ayrıca, bazı katılımcılar (K11, 12, 16) çocukların dil yeterlilikleri, sosyal çevreleri ve aile desteği gibi faktörlerden dolayı bu tür katılım pratiklerinden uzak kaldıklarını dile getirmiştir.

Etkinlik planlarının incelenmesi sonucunda, çocukların doğrudan katılımına dair güçlü örneklerin sınırlı olduğu; genellikle öğretmen merkezli planlamaların ağırlıkta olduğu görülmüştür. Ancak E14'te yer alan uygulama, bu anlamda istisnai bir örnektir:

"Günü değerlendirme zamanında çocuklara bir sonraki günün eğitim sürecinde neler yapmak istedikleri sorularak onların planlama sürecine etkin katılımları sağlanır."

Katılım ilkesine ilişkin bulgular, öğretmenlerin çocuklara çeşitli alanlarda seçim yapma ve karar verme fırsatları sunduğunu göstermektedir. Ancak bu fırsatlar çoğunlukla yüzeysel düzeyde kalmakta; çocukların sınıf içi karar süreçlerine doğrudan, eşit ve sistemli katılımını sağlayacak yapılar yeterince yer bulmamaktadır. Özellikle seçim sürecinde başkalarının haklarını gözetme, ortak karar alma kültürünü geliştirme gibi demokratik pratiklerin sınıf ortamında sistematik biçimde desteklendiğine dair örnekler oldukça sınırlıdır. Çalışmalarda genel olarak öğretmen merkezli liderlik anlayışının baskın olduğu, karar alma süreçlerinin çoğunlukla yetişkin kontrolünde yürütüldüğü görülmektedir.

Etkinlik planları ve öğretmen görüşme formları birlikte değerlendirildiğinde, üç ana tema altında toplanan önemli bulgular elde edilmiştir. Eşitlik teması kapsamında fırsat eşitliği, cinsiyet eşitliği, bireysel farklılıkların gözetimi ve bütünlük/tamamlayıcılık öne çıkmaktadır. Dayanışmacı kültür teması altında grup çalışmaları, işbirliği, yardımlaşma, paylaşım, rekabetin azaltılması ve değerler eğitimi gibi uygulamalara sıkça yer verildiği görülmüştür. Katılım teması bağlamında ise karar alma süreçlerine katılım, oylama, serbest seçim imkânı, öğretmen desteği ve demokratik uygulamalar dikkat çekmektedir. Bu bulgular, okul öncesi eğitim uygulamalarının toplumsal ekoloji ilkeleriyle ne ölçüde örtüştüğünü anlamak açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Aşağıdaki tabloda çalışmaya ilişkin temalar, kodlar, bulgu özetii ve temsili örnekler/alıntılar yer almaktadır.

Tablo 2: OEP Etkinliklerinin Toplumsal Ekoloji İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi

İlke/Temalar	Kodlar	Bulgu Özeti	Temsili Örnek/Alıntı
Toplumsal Eşitlik (Hiyerarşi ve Tahakkümün Reddi)	Fırsat eşitliği, cinsiyet eşitliği, bireysel farklılıkların gözetimi, bütünlük/tamamlayıcılık	Genel olarak eşitlikçi uygulamalar mevcut; ancak bazı etkinliklerde hiyerarşi ve tahakküm meşrulaştırabilir	"Hayvanların kralı (aslan) köpürmüş, ormandaki diğer hayvanlar kaçacak delik aramış…" (E3)
			"Çocukların hepsine eşit olarak davranmaya özen gösteriyoruz." (K5)
Dayanışmacı Kültür	Grup çalışması, işbirliği, yardımlaşma, paylaşım,	Dayanışma, paylaşım ve işbirliği güçlü biçimde	"Grup çalışmalarını sıklıkla yapıyoruz… Arkadaşının

İlke/Temalar	Kodlar	Bulgu Özeti	Temsili Örnek/Alıntı
	rekabetin azaltılması, değerler eğitimi	uygulanmakta; rekabet yerine birlikte başarma vurgusu.	ayakkabısını değiştirmeye yardım etme." (K1)
			"Bir köy diğer köye yardım ediyor; birlikte sorun çözülüyor." (E6)
Katılım	Karar alma süreçlerine katılım, oylama, serbest seçim, öğretmen desteği, demokratik uygulama	Sınıf içi uygulamalarda katılım gözleniyor; ancak etkinlik planlarında doğrudan demokrasi uygulamaları sınırlı.	"Programda oylama yaptığımız zamanlar oluyor… Bahçeye mi çıkalım içeride mi oynayalım…" (K5)
			"Karar vermede öğretmenin desteğiyle daha iyi oluyor… seçenek sunuyoruz, kendisi karar veriyor." (K6)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, Okul Öncesi Eğitim Programı (OEP) etkinlikleri, toplumsal ekolojinin temel ilkeleri olan toplumsal eşitlik, dayanışmacı kültür ve katılım boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, eşitlik teması bağlamında bireysel farklılıkların gözetilmesi ve hiyerarşik yapılarla ilgili eleştirel yaklaşımlar dikkat çekici ve umut verici bulunmuştur. Ancak bu uygulamaların henüz sistematik bir pedagojik anlayışa dönüşmediği gözlemlenmiştir. Dayanışmacı kültür açısından bakıldığında, iş birliği ve yardımlaşma gibi değerler sıklıkla vurgulansa da, rekabetin tamamen dışlandığı ya da yerine alternatif değerlerin güçlü biçimde konumlandığı bir yapıdan söz etmek mümkün değildir. Katılım teması kapsamında ise çocuklara karar alma süreçlerinde belirli düzeyde söz hakkı verildiği görülmekle birlikte, bu katılımın çoğu durumda yüzeysel kaldığı ve sembolik düzeyde sınırlı bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Toplumsal eşitlik ilkesi açısından programın bazı etkinliklerinde ve özellikle masal/hikaye temelli içeriklerde hiyerarşi ve mevcut eşitsizliğin olağanlaştırıldığı görülmüştür. "Hayvanların kralı (aslan)" veya "azıcık aşım ağrısız başım" gibi anlatımlar, güç ve ayrıcalığın toplumsal yaşamın değişmez bir parçası olduğu izlenimi yaratmakta; bu da toplumsal ekoloji ilkeleriyle çelişmektedir. Bu tür içerikler, programın özgürleştirici ve dönüştürücü işlevini sınırlamaktadır. Etkinlik içeriklerinde özellikle hikâye ve masalların, çocuklara daha fazla eşitlik, adalet ve katılım mesajı verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

OEP programında, dayanışmacı kültüre ilişkin içerik ve uygulamaların oldukça belirgin olduğu görülmektedir. Katılımcı görüşleri ve etkinlik planları birlikte değerlendirildiğinde, programın; doğaya ve insanlara karşı sevgi ve saygıyı önemseyen, başkalarının haklarını ve ihtiyaçlarını gözetmeyi teşvik eden, yardımlaşma, paylaşma, iş birliği ve takım çalışmasına dayalı bir yaklaşımı benimsediği anlaşılmaktadır. Rekabetin geri planda tutulması, çocuklar arasında birlikte başarma duygusunu güçlendirmektedir. Bu durum hem okul öncesi eğitimin temel ilkeleriyle (MEB, 2013)

hem de Türk kültüründe sıklıkla vurgulanan değerlerle (Kahramanoğlu, 2019) yüksek düzeyde uyumludur.

Burada programda eşitlik ve dayanışma gibi değerlerin görünür olması, çocukların bu tür davranışlara doğal bir gönüllülükle yönelim göstermeleri ile de ilişkilendirilebilir. Çocukların doğaları gereği iş birliği ve eşitlik yönelimli bir mizaçla hareket etmeleri, onların gözünde dünyanın daha adil ve paylaşımcı bir yer olarak algılanmasına katkı sunabilir. Bu nedenle dayanışmacı kültürün hem uygulamada hem içerikte yer bulması, çocukların sosyal-duygusal gelişimi kadar toplumsal hayata katılımlarını da güçlendirebilecek bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Nitekim Rousseau'ya göre çocuk, doğuştan iyidir; eğitimin temel görevi, bu iyiliği korumak ve çocuğun doğasına uygun bir öğrenme ortamı sunmaktır. Bu sorumluluk ise doğrudan yetişkinlere aittir (Rousseau, 1762).

OEP uygulamalarında çocuklara günlük rutinlerde seçim yapma fırsatı tanınsa da, bu katılım çoğunlukla sembolik düzeyde kalmakta, gerçek bir demokratik bir pratik halini alamamıştır. Eğitimsel açıdan anlamlı bir farkındalık yaratamayan bu durum, çocukların yalnızca bireysel tercih becerilerini değil, topluluk içinde karar alma ve başkalarının haklarını gözeterek ortak kararlar geliştirme yetkinliklerini de sınırlamaktadır. Bu nedenle, programın katılım boyutunun daha sistemli ve demokratik bir yapıya kavuşturulması, çocukların aktif yurttaşlık pratiklerini erken yaşlardan itibaren deneyimlemeleri açısından kritik önemdedir.

Katılım ve demokrasi kültürünün erken yaşlardan itibaren eğitim ortamlarında kazandırılması, özgürleşmeci eğitim yaklaşımının temel öncüllerinden biridir. Nitekim John Dewey (1916), A. S. Neill (1960) ve Paulo Freire (1970) gibi özgürlükçü eğitimciler, demokratik okul ortamlarının ve çocukların aktif katılımının hem bireysel gelişim hem de toplumsal dönüşüm açısından vazgeçilmez olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin Summerhill Okulu'nda olduğu gibi, çocukların yalnızca öğrenme süreçlerine değil, okulun günlük yaşamına ve yönetimine de katılımı, birey olma bilincinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Neill, 1960). Bu şekilde çocukların edilgen konumdan çıkıp toplumsal dönüşümün aktif özneleri olmalarını mümkün kılar (Freire, 1970). Bu bağlamda Bookchin'in (2013) vurguladığı gibi, demokrasi yalnızca yönetsel bir model değil; aynı zamanda birey-toplum-doğa ilişkisini dönüştüren bir yaşam biçimidir. Doğrudan katılım, bireysel özerkliğin yanı sıra kolektif sorumluluk bilincini de geliştirir. Ayrıca, Foucault'nun (1977) bilgi ve iktidar ilişkilerine dair çözümlemeleriyle değerlendirildiğinde, çocukların katılımının sınırlı ve sembolik kalması, pedagojik ilişkilerdeki örtük tahakküm biçimlerinin bir göstergesi olarak okunabilir. Bu nedenle, gerçek bir katılım ortamı, sadece formel oylama mekanizmalarına değil, aynı zamanda iktidarın yeniden dağıtımına, bilgi üretiminin demokratikleştirilmesine ve çocukların söylem üreticisi olarak tanınmasına dayanmalıdır. Bu çerçevede, OEP programının çocukların özneleşmesini destekleyecek, katılımcı demokrasiye alan açacak ve toplumsal-ekolojik dönüşüm vizyonuna katkı sunacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekli görülebilir.

Sonuç olarak, OEP etkinliklerinin toplumsal ekoloji ilkeleriyle belirli düzeyde uyum gösterdiği, ancak özellikle toplumsal eşitlik ve katılımcı demokrasi boyutlarında yapısal iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Programda yer alan kimi içeriklerin mevcut hiyerarşik düzenleri ve eşitsizlikleri örtük biçimde meşrulaştırması, çocukların adalet, eşitlik ve katılım gibi temel demokratik değerlere erken yaşlardan itibaren eleştirel bir perspektifle yaklaşmalarını zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, eğitim içeriklerinin yeniden gözden geçirilerek tahakküm ve ayrımcılık içeren öğelerden arındırılması; çocukların karar süreçlerine aktif biçimde dahil edileceği demokratik öğrenme ortamlarının çoğaltılması ve tüm çocuklar için eşitlikçi, kapsayıcı bir eğitimin kurumsal teminat altına alınması, yalnızca pedagojik değil, toplumsal bir sorumluluk olarak da değerlendirilmelidir.

Bu çalışma, OEP etkinlikleri üzerinden yürütülmüştür. Ancak daha derinlemesine ve çok yönlü bir değerlendirme için çalışmanın okul öncesi eğitim programın tamamını kapsayacak şekilde genişletilmesi önerilmektedir. Bu doğrultuda, programın uygulanma süreçlerine ilişkin doğrudan sınıf gözlemleri yapılması, örtük müfredata dair çözümlemelerin eklenmesi ve öğretmenler dışındaki paydaşların—özellikle veliler ve okul yöneticilerinin görüşlerinin de dahil edilmesi, değerlendirme sürecine bütüncül bir bakış kazandıracaktır. Ayrıca, okul öncesi eğitimde öğretmenlerin rehberlik edici ve eleştirel rolleri, eşitlikçi, katılımcı ve dayanışmacı bir öğrenme kültürünün inşasında anahtar konumdadır. Bu bağlamda, çocukların özgürleşmesini önceleyen; sorgulayan, değişime açık ve bilimsel yaklaşımı benimseyen öğretmen profillerinin desteklenmesi hem bireysel hem toplumsal düzeyde dönüştürücü bir etki yaratacaktır.

KAYNAKÇA

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1947). Dialectic of enlightenment (J. Cumming, Trans.). Verso.
(Orijinal eser Almanca yayımlanmıştır: Dialektik der Aufklärung)

Althusser, L. (1971). Lenin and philosophy and other essays (B. Brewster, Trans.). Monthly Review Press.

Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. Policy Futures in Education, 15(1), 52–73. https://doi.org/10.1177/1478210316681202

Bookchin M. (2013). Toplumsal Ekoloji ve Komünalizm. İstanbul: Sümer yayıncılık

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming critical: Education, knowledge and action research. Falmer Press.

Chodorkoff, D. (2014). Education for Social Change. Erişim adresi: https://social-ecology.org/wp/2013/11/education-social-change/

Creswell, J. W. (2021). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S. B. Demir, Çev. Ed., 5. bs.). Eğiten Kitap.

Selçuk B. Demir, Eğiten Kitap, Ankara, 2014.

Ergün, M. (2018). Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi. Ankara: Pegem Akademi
Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan.

Foucault, M. (1977). Discipline and punish: The birth of the prison (A. Sheridan, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1975)

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Herder and Herder.

Habermas, J. (1971). Knowledge and human interests (J. J. Shapiro, Trans.). Beacon Press.
(Original work published 1968)

Holt, J. (2016). Çocuklar neden başarısız olur? İstanbul: Beyaz Yayınları.

İnal, K. (2008). Eğitim ve İdeoloji. İstanbul: Kalkedon Yayınları

İnal, K. (2020). Modernite, Yurttaşlık ve Eleştirel Pedagoji. Ankara: Töz Yayınları

Karataş. İ.H. (2019). Türkiye'de sivil eğitim: korkuyla ümit arasında (Takip Raporu: 2019/01). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.

MEB, (2013). OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI.

Neill, A. S. (1960). Summerhill: A radical approach to child rearing. Hart Publishing.

Paltrinieri, L. (2016). Niceliği nitelemek: Ekonomi, demografi ve eğitim arasında insan sermayesi. Felsefe Logos, 63(4), 31-48.

Rousseau, J.-J. (1762). Emile or On Education (A. Bloom, Trans., 1979). Basic Books.

Tunç, (2021). Eğitim Üzerine Ekolojik Bir Düşümce Çerçevesi. Aydın İ. (ed.), Prof. Dr. Ali Balcı' ya Armağan içinde (193-204). Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Wood, Mike (2010). 'Murray Bookchin: Social anarchism, ecology and education', The encyclopedia of pedagogy and informal education. [https://infed.org/mobi/murray-bookchin-social-anarchism-ecology-education/. Retrieved: 25.04.2021].

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Kahramanoğlu R. (2019). Türk Kültür Tarihinde Ve Türkiye' De Değerler Eğitimi. Özer, B. (Ed.), Karakter Ve Değerler Eğitimi (96-117.) Ankara: Pegem Akademi. Erişim Adresi: Https://Www.Researchgate.Net/Publication/337672934_Turk_Kultur_Tarıhında_Ve_Turkıye'de_Degerler_Egıtımı

EK1:

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma ile okul öncesi eğitim programı(OEP) etkinlikleri dikkate alınarak, programın toplumsal ekolojinin hiyerarşi, katılım ve dayanışma boyutlarında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Formu, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgileri belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu bulunmaktadır. İkinci bölümde ise bir etkinlik planı örneği ve taslağı yer almaktadır. Katılımcılardan örnek etkinlik planı dikkate alınarak, sınıfınızda uyguladıkları 1 adet etkinlik planını taslak içinde paylaşmaları beklenmektedir.

Gösterdiğiniz ilgi için hepinize şimdiden teşekkür ederim.
Ayşe Çiğdem Budur

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU:

1. Cinsiyetiniz

1. Kadın ( ) 2. Erkek ( )

2. Görev yaptığınız okul türü nedir?

1. devlet okulu ( ) 2. belediye veya vakıf okulu ( ) 3. özel sektöre ait bir okul( )

3. Kaç yıldır görev yapmaktasınız?

1.1-5 ( ) 2. 6-10 ( ) 3 . 11-15 ( ) 4 . 16-20 ( ) 5. 20 ve üzeri ( )

4. Görev yapmakta olduğunuz yerleşim yeri?

1. Köy ( ) 2 . İl merkezi ( ) 3. İlçe Merkezi ( )

5. Sınıfınızda/sınıflarınızda kaç öğrenci vardır?

1. 20 altı ( ) 2 . 21 -29 ( ) 3 . 30-39 ( ) 4. 40-49 ( ) 5. 50 ve üstü ( )

BÖLÜM 2:
ETKİNLİK PLANI ÖRNEĞİ:

ETKİNLİK PLANI
OKUL ADI:
TARİH
ÖĞRETMENİN ADI :
YAŞ GRUBU :
ETKİNLİK ADI : Dans Eden Heykeller
ETKİNLİK TÜRÜ : Büyük Grup

KAZANIM VE GÖSTERGELER

Motor Gelişim
Kazanım 1 : Yer değiştirme hareketleri yapar.

Göstergeleri:
Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar.
Yönergeler doğrultusunda yürür.
Yönergeler doğrultusunda koşar.
Sosyal Duygusal Gelişim
Kazanım 10:Sorumluluklarını yerine getirir.
Göstergeleri:
Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.
Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir
Dil Gelişimi
Kazanım 5:Dili iletişim amacıyla kullanır.
Göstergeleri:
Konuşma sırasında göz teması kurar.
Jest ve mimikleri anlar.
Konuşmayı başlatır, sürdürür, sonlandırır.
Konuşmalarında nezaket sözcükleri kullanır.
Sohbete katılır.
Konuşmak için sırasını bekler.
Duygu düşünce ve hayallerini söyler.

MATERYALLER
Kendi bedenimiz, cd çalar, hareketli müzikler

SÖZCÜK VE KAVRAMLAR
Heykel, heykeltıraş,

ÖĞRENME SÜRECİ

Öğretmen" şimdi heykellerim canlansın ve yerine geçsin heykeltıraşlarda heykellerinin yanlarına oturabilir" der. Çocuklarla halka olunur ve yere oturulur. Öğretmen 'Çocuklar şimdi sizlere kısa bir öykü anlatacağım' der ve hikâyeye başlar. 'Bir bekçi varmış. Bu bekçi nerenin bekçisiymiş biliyor musunuz? Bir heykel bahçesinin heykelleri çok yaramazmış. Bekçi bir müzik parçası çaldığı zaman dayanamaz ve dans etmeye başlarlarmış. Müzik durduğu zaman da eski pozisyonlarını hatırlayamaz ve yeni bir şekilde heykel olurlarmış. Şimdi siz bu bahçedeki yaramaz heykellersiniz. Ben de bekçiyim. Dinleyin bakalım ne zaman müzik çalacağım ne zaman duracağım'. Çocuklara müzik parçası çalınır. Ben Karamela sepetindeki heykel müziğini kullandım. Müzik durdurulur ve heykellerin arasında dolaşılır. Şu heykelimin elleri ne kadar güzelmiş ya da kim yaptı acaba bu heykelimi gibi destekleyici sözler söylenir. Bu çalışma birkaç kez yapıldıktan sonra dünyanın en komik heykelleri ya da en korkunç heykelleri olmalarını ister. Ben bunu müziği açmaya başlamadan önce 'Bekçi bir sonraki gelişinde bir de ne görmüş, bahçesindeki heykeller dünyanın en komik heykelleri olmuş' gibi cesaretlendirici cümleler kullanılır.

RAHATLAMA ÇALIŞMASI:
"Herkes kendini denizde düşünsün. Denizde önce yüzüyorsunuz su çok güzel. Büyük büyük dalgalar geliyor ve sizi yukarı kaldırıyor, siz de bir yukarı çıkıyor bir aşağı iniyorsunuz. Arada denizin dibine dalıp balıkları seviyorsunuz "eyvah o da ne anne balık yavrusunu sevdiğiniz için sizi kovalıyor. Çok hızlı yüzmelisiniz. Hızlı… Hızlı… Daha hızlı… çok yoruldunuz. Kumsala çıktınız. Dalgalar önce sizin ayaklarınıza kadar geliyor daha sonra bacaklarınıza geliyor. Dalga gittiğinde vücudunuzda kum taneleri kalıyor. Ve son olarak çok büyük bir dalga geliyor size doğru yaklaşıyor ve siz hızlıca kalkıp kaçmaya çalışıyorsunuz gittikçe yaklaşıyor yaklaşıyor… Eyvah kaçamadınız ve tamamen ıslandınız şimdi kalkıp bir havlu almaya gidiyorsunuz " der ve elini şıklatır.

DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR
Bütün öğrencilere kendilerini ifade edebilmeleri için fırsat verilmelidir.

DEĞERLENDİRME
Hiç heykel gördünüz mü?
Heykel olunca neler hissettiniz?

ETKİNLİK PLANI TASLAĞI: "pdf, Word, veya fotoğraf formatında da paylaşabilirsiniz"

OKUL ADI: "tercihe bağlı olarak doldurulabilir"
ÖĞRETMENİN ADI : "tercihe bağlı olarak doldurulabilir"
YAŞ GRUBU :
ETKİNLİK ADI :
ETKİNLİK TÜRÜ :

KAZANIM VE GÖSTERGELER

….

ÖĞRENME SÜRECİ

….

EK2:

Sayın gönüllü,

Çocuklarla geliştirilen diyalog, kullanılan dil, onlarla olan eylemler (ders içerikleri ve oynanan oyunlar dâhil) ile onlar için hazırlanan maddi ve manevi unsurlar, onlara nasıl bir dünya tasavvur edildiğinin bir göstergesidir. Eğitim-öğretim sürecinin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, tıpkı iliklenen ilk düğme gibi, sonraki eğitim kademelerinin anlamlı bir bütünlük içinde sorgulanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu çalışmada, "Okul öncesi eğitim programı, toplumsal ekoloji ilkeleri açısından nasıldır?" sorusuna yanıt aranacaktır. Çalışma çerçevesinde okul öncesi eğitim programı (OEP) etkinlikleri dikkate alınarak, program toplumsal ekolojinin toplumsal eşitlik, dayanışmacı kültür ve katılım boyutlarında değerlendirilecektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Okul öncesi programı uygulayıcı olan öğretmeler olarak programla ilgili aşağıdaki soruları yanıtlamanız çalışmama (Tam metin bildiri yayını olacak) katkı sağlayacaktır. Soruları yanıtlarken isim bildirmeniz gerekmemektedir.

Şimdiden destekleriniz için teşekkür ederim

Mersin Üniversitesi, Eğitim Yönetimi
Doktora öğrencisi
A. Çiğdem Budur

SORULAR

1- OEP etkinlikleri toplumsal eşitlik (hiyerarşi ve tahakkümün reddi) açısından nasıldır?

2- OEP etkinlikleri dayanışmacı bir kültür oluşturma açısından nasıldır?

3- OEP etkinlikleri katılım pratikleri açısından nasıldır?

Okul Gelişimi Sürecinde Değişim ve Veri Temelli Liderlik Uygulamaları

Selin TÜRKOĞLU ÖZDEMİR[11] Sevilay ŞAHİN[12]

Öz

Bu çalışmanın amacı okul gelişimi sürecinin verimli ve etkin bir şekilde gerçekleşebilmesi sürecinde okul müdürlerinin değişim ve veri temelli hareket etmelerinin liderlik uygulamaları çerçevesinde incelenmesidir. Okul gelişimi sürecinin başarılı olabilmesi, değişen ve karmaşıklaşan dünyada, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin okul bağlamında yer alan veriler doğrultusunda belirlenmesi ve giderilmesine yönelik uygulamaların geliştirilmesi ile mümkündür. Bu nedenle bu çalışmada okul gelişimi sürecinde okul müdürlerinin değişim ve veri temelli hareket etme noktasında hangi uygulamaları gerçekleştirdiklerini ve bu uygulamaların okul gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim yılında Antalya ili Manavgat ilçesinde, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere farklı kademelerde görev yapmakta olan 11 okul müdürü oluşturmuştur. Okul müdürleri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve okul müdürlerinin görüşleri araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile elde edilmiştir. Görüşmeler sonucu elde eldilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile çözümlenmiştir.
Anahtar Kelimeler: *Okul gelişimi, değişim temelli okul gelişimi, veri temelli okul gelişimi.*

Giriş

Okul gelişimi, eğitim performansını ve öğrenci başarısını iyileştirmek için sürekli çabaları içeren bir yolculuktur. Bu yolculuk okulun fiziksel gelişmişliğinin, öğretmenlerin mesleki sevgisinin ve becerisinin, öğrencilerin akademik başarılarının daha iyiye evrilmesi sürecidir (Bebek & Altun, 2016). Süreç içerisinde, paydaşların ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmalar, okulların nitelikli eğitim ve öğretim verebilen kurumlar haline gelmelerini sağlamaktadır (Thornburg & Mungai, 2011). Bu nedenle okul gelişiminin başarılı olması değişen ve karmaşıklaşan dünyada, okul paydaşlarının hangi eğitsel gereksinimlere ihtiyaç duyduklarını doğru analiz edebilen okul müdürlerinin varlığı ile mümkündür (Miller, 2018). Değişim sürecinde gerçekleşen eğitim ihtiyaçlarını doğru belirleyebilmek için ise okul bağlamında yer alan verilerin doğru analiz edilmesi ve analiz edilen verilerden hareketle öğretmen ve öğrencilere eğitim desteğinin sağlanması gerekmektedir (Schildcamp vd., 2019). Böylece okul müdürleri okul gelişiminde veri temelli hareket ederek güvenilir ve hesapverilebilir bir zeminde okul etkililiğini sağlayabilmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinin dünyada yaşanan değişimleri okul bağlamında doğru yöneterek (Bozbayındır, 2020) ve bu doğrultuda ortaya çıkan eğitim gereksinimlerini gidermede veri temelli hareket ederek (Kin vd., 2107) okul gelişimini sağlıklı bir şekilde sağlayabileceği söylenebilmektedir. Bu nedenle bulundukları bölgede başarıları, projeleri ve etkinlikleri ile ön plana çıkan okulların okul müdürlerinin, okul gelişimi sürecinde değişim ve veri temelli hangi liderlik uygulamalarını gerçekleştirdiklerinin betimlenmesinin, değişim ve veri temelli hareket etme noktasında okul müdürlerine ilham olabileceği ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayabileceği söylenebilmektedir.

---

[11]**Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında yürütmekte olduğu "Dönüşümcü Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarını Geliştirmeye Yönelik Mesleki Gelişim Programı" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.*

Öğretmen/Selin TÜRKOĞLU ÖZDEMİR/Milli Eğitim Bakanlığı, selin.529@hotmail.com, 0000-0002-5010-6474

[2]*Prof. Dr./Sevilay ŞAHİN/Gaziantep Üniversitesi, ssahin@gantep.edu.tr, 0000-0002-7140-821X*

Kavramsal Çerçeve

Değişim Temelli Okul Gelişimi: Okul gelişimini sağlamada, küresel ve ulusal alanda gerçekleşen reformlarla gelen değişimlere liderlik etmek, okul müdürlerinin önemli sorumluluklarından biri olarak atfedilmektedir (Brion, 2019; Kin, 2017). Kotter (2002), liderlerin organizasyonları değişim ve uyum zorluklarıyla karşı karşıya kaldığında, değişime liderlik ederken şu davranışları takip etmelerini önermektedir: "Aciliyet duygusu oluşturmak, Rehber bir koalisyon oluşturmak ve katılımı teşvik etmek, Programları bu hedeflere uyumlu hale getirmek için bir vizyon ve net hedefler geliştirmek, Katılımı geliştirmek için düzenli iletişim kurmak, Başkalarında eylemi güçlendirmek ve engelleri kaldırmak, Kısa vadeli kazanımlar üretmek, Kazanımları pekiştirmek ve ivmeyi sürdürmek, Değişiklikleri kültüre dahil etmek ve gerekirse yeni normlar yazmak". Değişimi yönetmede doğru davranışlar sergileyen okul müdürleri okul etkililiğine (Mikelsone, 2023) örgütsel özdeşleşmeye (Zehir &Yavuz, 2017) ve öğretmen motivasyonunu arttırmaya (Khuong & Hoang, 2015) katkıda bulunmaktadır. Ancak okul müdürlerinin değişimi yönetme konusunda hazırlıklı olmadıkları (Acton, 2020; Fullan, 2016) yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır.

Veri Temelli Okul Gelişimi: Hızla değişen dünyaya uyum sağlamada ve buna paralel olarak ortaya konan eğitim reformalarını uygulamaya koymada verileri nasıl kullanacağını bilme, veriyi temel alarak gerekli iyileştirmeleri yapma ve bu sayede okul gelişiminde sürekliliği sağlamanın, okul müdürlerine atfedilen önemli bir yeterlilik olduğu bu nedenle okul müdürlerinden birer veri okuryazarı olarak hareket edebilmeleri beklenmektedir (Staman vd., 2014). Mandinach ve Gummer (2016, s.369) veri okuryazarlığı eylemlerini "problemleri tanımlama, verileri kullanma, verileri bilgiye dönüştürme, bilgileri bir karara dönüştürme ve çıktıları değerlendirme" olmak üzere beş başlıkta çerçevelendirmiştir. Eylemlerini birer veri okuryazarı olarak planlayan okul liderleri okul gelişimini veri temelleri üzerine inşaa ederek okul gelişiminde başarı sağlayabilmektedir (Anderson vd., 2010). Sezgiye dayalı hareket eden okul müdürleri ise örgütsel amaçlardan uzaklaşabilmekte ve bu durum okul gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Korkmaz, 2023). Ancak alanyazın incelendiğinde okul müdürlerinin veri kullanımı konusunda yeterli beceriye sahip olmadıkları (Cowie & Cooper, 2018; Pladevega, 2022), becerilerini geliştirmeye yönelik girişimlerin ise sınırlı sayıda kaldığı (Kippers vd., 2018) anlaşılmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminde Okul Gelişimi çalışmaları, 1995 yılında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) ile başlayan, öğrenci merkezliliğe ve eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik hedeflerle yapılandırılan proje ve yönergeler ile günümüze kadar devam etmiştir (MEB, 2011, 2018; T.C Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi, 2023). Ancak okul gelişiminin bir çok proje ve üst politika belgesi ile desteklenmesine karşın, alanyazında okul gelişiminde yöneticilerin yetkinlik sorunu yaşadıkları (Demirel, 2019) yeniliklere açık olmayan idarecilerle karşılaşıldığı (Arabacı & Namlı, 2015) yine öğretmen ve yöneticilerin veri kullanımı konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları (Sezgin & Erdoğan, 2017; Tabak vd., 2020; Yükünç & Saylık, 2022) ve uygulamaya dayalı bir eğitime katılamadıkları için kendilerini yetkin hissetmedikleri (Eskiciöz, 2023, s.63) görülmektedir. Bu nedenle Türkiye'de görev yapan okul müdürlerinin okul gelişiminde değişim ve veri temelli hareket edebilmeleri için mesleki eğitim çalışmaları ile desteklenmeleri gerektiği söylenebilmektedir.

Tüm bu verilerden yola çıkılarak Türk Eğitim Sisteminde görev yapmakta olan okul müdürlerinin değişim ve veri temelli liderlik uygulamalarını geliştirmeye yönelik mesleki gelişim çalışmalarına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle bulundukları bölgede başarıları, projeleri ve etkinlikleri ile ön plana çıkan okulların okul müdürlerinin okul gelişimi sürecinde değişim ve veri temelli hangi liderlik uygulamalarını gerçekleştirdiklerinin ve bu uygulamaların okul gelişimi sürecini nasıl etkilediğinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin değişim temelli liderlik uygulamaları nelerdir? -Bu uygulamalar okul gelişim sürecini nasıl etkilemektedir?
2. Okul müdürlerinin veri temelli liderlik uygulamaları nelerdir? -Bu uygulamalar okul gelişim sürecini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Bu araştırma, okul müdürlerinin okul gelişimi sürecinde değişim ve veri temelli liderlik uygulamalarını ve uygulamaların okul gelişimi sürecini nasıl etkilediğini okul müdürlerinin

görüşlerinden yola çıkarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Okul müdürlerinin liderlik alanında yürüttükleri çalışmaların ortak deneyimlerinden yola çıkılması nedeni ile araştırma, Nitel yöntemle ve Fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Nitekim Fenomenoloji deseni ile yürütülen araştırmalar, Creswell'in (2018) deyimi ile "birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar" (s.77). Bu tanımlar ise "ne?"ve "nasıl?" sorularından yola çıkılarak ortaya konur (Moustakas, 1994).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde Antalya ili Manavgat ilçesinde görev yapmakta olan 11 okul müdürü oluşturmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi dikkate alınarak (Marriam, 2018) okul müdürlerinin görev yaptıkları okulların akademik ve sosyal alanda başarı göstermiş olmaları ölçüt alınmıştır. Okulların başarı durumlarının belirlenmesinde ilçe genelinde almış oldukları dereceler, ödüller, projeler ve ilçe milli eğitim müdürlüğü ilgili birim görüşleri dikkate alınmıştır. Çalışma grubunun demografik bilgileri incelendiğinde tamamının (%100) erkek, çoğunluğunun 37 yaş ve üzeri (%82), lisans düzeyinde eğitime sahip (%64), meslekteki görev süresinin 16 ve 35 yıl arasında değiştiği ve çoğunlukla 21-30 yıl aralığında (%55) yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların 3 ü ilkokul, 4 ü Lise, 4ü ise ortaokul kademesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı kişisel bilgi formu ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Görüşmeler okul müdürleri ile telefon aracılığı ile randevu alınarak müsait oldukları bir zaman diliminde kendi makamlarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Okul müdürleri ile görüşmelerde gönüllüğün esas olduğu istedikleri zaman araştırmadan ayrılabilecekleri belirtilmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri izinleri doğrultusunda ses kaydı alınarak kaydedilmiş ve kayıtlar kod isimleri verilerek tutulmuştur (M1= Müdür 1 vb.)

Veri Analizi

Veri analizi sürecinde öncelikle katılımcıların vermiş oldukları cevaplar olduğu gibi ses kayıt cihazından yazıya aktarılmıştır. Veriler Nitel analiz tekniklerinden "Betimsel" ve "İçerik analizi" tekniği ile çözümlenmiştir. Değişim Temelli Okul Gelişim Uygulamaları ve Veri Temelli Okul Gelişim Uygulamaları önceden belirlenen temaları oluşturmuştur. Verilen cevaplar bu iki tema altında düzenlenmiş ve dikkat çeken ifadeler olduğu gibi sunulmuştur. Böylece betimsel analizin aşamaları takip edilmiştir. Temalar altında düzenlenen verilerin ortak yönleri kodlaranarak kategorilere ulaşılmıştır. Böylece içerik analizinin aşamaları izlenmiştir. Kategorilerin tema ile uyumu sürekli kontrol edilerek tümdengelim ve tümevarım yaklaşımının sürekliliği sağlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yöntemlerinde iç geçerlilik için inanırlık; dış geçerlilik için aktarılabilirlik; güvenirlik için tutarlılık ifadeleri kullanılır (Lincoln & Guba, 1986). Araştırmada inanırlığı sağlamak amacıyla veri toplama ve analizi sürecinden konu ile ilgisi olmayan bir uzmandan görüş alınarak "uzman denetimli gözden geçirme" stratejisine başvurulmuş (Patton, 2018, s.562) ve ortaya çıkan bulguların kendilerine doğru gelip gelmediğine yönelik katılımcılardan görüş alınmıştır. Aktarılabilirliği sağlamak amacıyla zengin betimlemelere başvurulmuş ve farklı çalışmalar ile daha kolay karşılaştırılabilmesi için bulgular tablolaştırılmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla ses kayıt cihazında yer alan veriler ve görüşme esnasında tutulan notlar veri kaybını önlemek amacıyla olduğu gibi yazıya aktarılmış, ilgili sorular altında düzenlenmiş ve araştırmayı yürüten iki araştırmacı tarafında bağımsız bir şekilde kodlanarak bulgulara yönelik görüş birliğine varılmıştır

Bulgular

Tablo 1.
Okul Müdürlerinin Okul Gelişiminde Değişim Temelli Liderlik Uygulamaları

Tema	Kategori	Kod
Değişim Temelli Okul Gelişimi Uygulamaları	Değişim Bilinci Oluşturma	Sosyal ve akademik geziler düzenleyerek değişime yönelik farkındalık kazandırma
		Veliler ile okuldaki değişim uygulamalarına yönelik çıktıları paylaşarak bilinç oluşturma
	Değişim Ekibi Oluşturma	Öğretmenleri değişim ve yeniliği temel alan hizmet içi eğitimlere yönlendirme
		Değişimlere ayak uydurmada rol model olma
		Değişim temelli uygulamaların gerekliliğini sürekli sözlü olarak ifade etme
		Öğretmen, öğrenci ve velilerin katılım sağladığı ekipler oluşturma
	Okulu Değişime Hazırlama	Ekiplere, değişime ve yeniliğe açık öğretmenleri lider olarak görevlendirme
		Oluşturulan ekiplere yönelik rehber öğretmenden koordinasyon desteği alma
	Değişim Temelli Uygulama Yürütme	Okulun fiziksel alanlarını proje ve gelişime yönelik etkinliklere göre düzenleme
		Okulun ders saatlerini proje ve gelişime yönelik etkinliklere göre düzenleme
	Değişimi Sürekli Hale Getirme	Değişime yönelik uygulamaları öğrencilerin yargıları doğrultusunda belirleme
		Değişime yönelik uygulamaları kültürel bağlam çerçevesinde şekillendirme
		Erasmus ve e-Twining gibi projelerin uygulanabilir olanlarını belirleme
		Değişim temelli projelere yönelik planlama yapma
		Değişim temelli proje yürütme sürecinde değişim ekipleri ile hareket etme
		Değişim temelli projelere yönelik çıktıları okulun paydaşları ile paylaşma
		Projelere yönelik çıktıların okul gelişimine olan yansımalarını değerlendirme
		Değişim temelli yürütülen uygulamalarda düzen, disiplin ve istikrarı gözetme
		Değişim temelli uygulamalarda adaleti gözetme
		Değişim temelli uygulamalarda şeffaflığı sağlama
		Değişim temelli uygulamaların öğrenciden öğrenciye aktarımını sağlama

Tablo 1 incelendiğinde okul müdürlerinin okul gelişimine yönelik değişim temelli uygulamalarında öncelikle değişime yönelik farkındalık kazandırdıkları, uygulamalarını yürütebilecekleri ekipler oluşturduklar, okulu değişime hazırladıktan sonra değişim temelli uygulamalarını hayata geçirdikleri ve bunu kültür haline getirdikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin okul gelişimi sürecinde değişim temelli uygulamalarına yönelik anlatımlarından dikkat çeken ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

> Ben kendim aldığım eğitimlerden yola çıkarak, öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif modelini anlayabilmeleri için 2 haftada bir 3 haftada bir öğretmenleri eğitimlere aldım (M5).
>
> Öğrenciler kuşak olarak bizden farklılar bizden daha çok bilgileri var, bu nedenle kendimizi sürekli güncel tutmak zorunda kalıyoruz bunu okul rehber öğretmenimiz sınıf rehber öğretmenimiz koordinasyonunda ekip olarak gerçekleştiriyoruz (M6).
>
> Ben değişim anlamında öğrencilerden besleniyorum. Öğrencilerden aldığımız talepleri değerlendirerek yine öğrencilere yansıtıyoruz (M4).

> Biz bakanlığımızın projelerini sahipleniyoruz onları yabana atmıyoruz. Eski sistemden gelen geleneklerimizi de yabana atmıyoruz. Sene başı öğretmenler kurul toplantısında nasıl hareket etmemiz gerektiğini tartışıyoruz sonrasında fiziksel şartları öğretmen ve öğrencilerin rahat edebilecekleri şekilde düzenlemeye çalışıyoruz (M7).
> Burda öğrenciler arasında el verme kültürü var üst sınıflar gelenekselleşmiş proje ve ekinlikleri alt sınıflara anlatarak değişimin sürekliliği sağlanıyor proje ve yenilikler bir kültür haline geliyor (M3).

Okul müdürlerinin değişim temelli uygulamalarının okul gelişimini nasıl etkilediğine yönelik görüşleri irdelendiğinde, uygulamaların okul paydaşları arasında değişimin benimsenmesini sağladığı , bu süreçte akademik ve sosyal başarının birbrini tetiklediği, bu sayede tercih edilen bir okul haline geldikleri, elde edilen başarılar sayesinde öğretmen ve öğrencilerde manevi doygunluk yaşadıkları, bunun yanı sıra değişim temelli uygulamlar sayesinde öğrenciler arasında akran zorbalığının önüne geçilerek saygı ve sevgi ikliminin oluşturulduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.
Okul Müdürlerinin Okul Gelişiminde Veri Temelli Liderlik Uygulamaları

Tema	Kategori	Kod
Veri Temelli Okul Gelişimi Uygulamaları	Veri Toplama	Resmi belgelere dayalı (Yıllık plan, mevzuat vb.) veri toplama
		Formal ve informal gözleme dayalı veri toplama.
		Görüşme yolu ile veri toplama.
		Google form ve Demografik bilgi fişleri ile veri toplama
		Deneme sınavı yolu ile veri toplama
	Veriyi İşleme	Veriyi depolama (Ajanda notları, dijital kayıt, dosyalama vb.).
		Veriyi kategorilere ayırma (sosya etkinlikler, akademik ve demografik veri vb.)
		Veriyi analiz etme ve istatistik haline getirme
	Veriyi Paylaşma	Veriyi yorumlama
		Birebir veya toplantı yoluyla verileri öğretmenler ile paylaşma
		Veriyi rehberlik birimi ile paylaşma
		Etik uyunluğu olan verileri okul sayfasında yayınlama
		Akademik ve sosyal verileri okul panolarında sergileme
	Veri Temelli Takip	Deneme sınavı sonuçlarını öğrenci ve veliler ile paylaşma
		Okul sistemi üzerinden öğrenci devamsızlıklarını izleme
		Deneme sınavı sonuçlarını sene boyunca takip etme
		Merkezi sistem sınav sonuçlarını yıllalara göre takip etme
	Veri Temelli Yönlendirme	Müfredat işleyişini sene boyunca takip etme
		Ders denetimleri yoluyla öğretmen performansını takip etme
		Sınıf öğretmenleri yoluyla öğrencilerin ilgi alanlarını ve sosyal gelişimlerini izleme
	Veri Kültürü Oluşturma	Öğrencileri yeteneklerine göre bilseme yönlendirme
		Öğrencileri ilgi alanlarına göre yarışmalara yönlendirme
		Öğerncilerin akademik başarılarına göre destekleme kursu açma
		Öğrencileri akademik başarılarına göre okullara veya kurslara yönlendirme
		Veri toplama ve paylaşamda düzen ve istikrar
		Verileri veri toplanan tüm taraflarla tartışma
		Toplanan verilerden yola çıkarak dönüt verme

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin okul gelişimine yönelik veri temelli uygulamalarında öncelikle okul bağlamında yer alan verileri topladıkları, veriyi işledikten sonra okulun paydaşları ile paydaşlaştıkları, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini veriye dayalı takip ettikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirdikleri ve veri kullanımını okulda kültür haline getirdikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin okul gelişimi sürecinde veri temelli uygulamalarına yönelik anlatımlarından dikkat çeken ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

> Biz gözlemle hareket ediyoruz gözlemi yalnız yapmıyoruz mutlaka rehber öğretmenle hareket ediyoruz. İkokuldan gelen bilgi fişleri var bunları dikkate alıyoruz ancak birebir görüşmeler de gerçekleştiriyoruz çünkü bir takım hastalıklarını bize söylemiyorlar (M6)

> Ben herzaman 4 farklı ajanda ile dolaşırım. Betimlemeleri bazen kodlama şeklinde yaparım. Herşeyi madde madde yazarım. Dikkat edilmesi gereken şeyleri risk grubundaki öğrencilerin değerlendirmelerini sene boyunca bunları not alır ve sene sonunda kurul toplantısında imzalatırım (M5).
> Örneğin öğrenci defalarca farklı hataları üst üste yapmış ve kayıt altına alınmış. Biz bunu takip ediyoruz ve müdahale ediyoruz. Müdahalemiz öğrenme ve iyileştirme üzerine (M9)
> Okulda yapılan tüm faaliyetlerin istatistiğini tutuyorum. Yıllara göre tabi geçen sene ne yapmıştık bu sene ne yaptık geleceğe yönelik hedeflerimizi bu şekilde belirliyoruz (M2)
> Ben tuvaletlere günlük kontrol listesi astım başka bir okul müdürü gelip baktığında bizim okuldaki tuvaletler çöplük gibi geldi dedi. Bu nasıl sürekli hale geldi. Hassasiyet geliştirerek, yaptığım toplantılarda gördüğüm eksikliklerle ilgili anında konuşmalar yaparak oldu (M1)

Okul müdürlerinin veri temelli uygulamalarının okul gelişimini nasıl etkilediğine yönelik görüşleri irdelendiğinde, öğrencilerin potansiyellerinin doğru yerlere kanalize edilebildiği, sosyal ve akademik ihtiyaçlarının doğru bir şekilde tespit edilerek ihtiyaçlarının giderilebildiği, kritere dayalı performans değerlendirmelerinin öğretim kalitesini artırdığına yönelik bilinç oluştuğu ve öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri anlaşılmıştır. Aynı zamanda veri kullanarak daha az hata yapıldığı, etik dışına çıkılmasının engellendiği, yönetim süreçlerinde daha profesyonel ve hızlı hareket edildiği belirlenmiştir. Tüm bu uygulamalar sayesinde ise fark yarattığına inanan öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarının artttığı ifade edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda okul müdürlerinin okul gelişim sürecinde değişim temelli hareket etme noktasında okul paydaşlarında bilinç oluşturdukları, paydaşları değişime hazırladıkları, değişim sürecini ekip olarak yürütmeye dikkat ettikleri, öğrenci ihtiyaçlarını ve fiziksel şartları gözeterek değişimi okula uyarladıkları ve uygulamalar geliştirdikleri sonrasında bu uygulamaalrı sürekli hale getirecek stratejiler geliştirdikleri yer almaktadır. Bu uygulamaların ise okulda sevgi, saygı, verimli çalışma ortamı yaratarak öğrenciler arasında akran zorbalığının engellendiği ve okulda manevi doygunluk yaşandığı belirtilmiştir. Okul müdürlerinin değişimi temel alan uygulamalarının Aktan (1997, s.32) tarafından çerçevelendirilen değişim süreci basamakları (değişime hazırlık, değişimi planlama, uygulama ve değerlendirme) ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Yine uygulamaları ile değişimi sürecini yöneten okul müdürlerinin sürekli iletişim kurarak okulun paydaşalarında değişim bilinci oluşturması (Gezer, 2024) değişimi temel alan uygulamaların ardından okulda sosyal ve akademik başarının tetiklendiği (Briorn, 2018; Mikelsone, 2023; Zehir &Yavuz, 2017) ve motivasyonun arttığı (Khuong & Hoang, 2015) ve bu uygulamaların kültür haline gelmesinin alanyazında yer alan çalışmalar ile desteklendiği görülmektedir.

Okul müdürlerinin okul gelişimi sürecinde veri temelli uygulamalarına yönelik bulgularda ise okul müdürelerinin okul bağlamında yer alan farklı türdeki verileri gözlem, görüşme ve anket yolu ile topladıkları bu verileri işledikleri ve paylaştıkları, verilerden yola çıkarak takip ve yönlendirmelerde bulundukları ve bunu kültür haline getirdikleri yer almaktadır. Bu sayede okul müdürleri yönetim süreçlerinde daha hızlı, güvenilir, profesyonel ve etik ilerlediklerini ve öğrenci ihtiyaçlarına daha doğru dönütler verdiklerini ifade etmişlerdir. Alanyazında veri temelli uygulamalar geliştiren okul müdürlerinin öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını doğru belirleyebildikleri bu sayede öğretmen ve öğenci ihtiyaçlarını doğru bir şekilde karşılayabildeikleri aynı zamanda uygulamalarını şeffaf bir şekilde yürütebildekleri yer almaktadır. Araştırmada yer alan bulgular ile paralel olarak veriye dayalı hareket etmenin eğitim süreçlerini tutarlı ve sürekli takip etmeyi sağladığı (Schildkamp & Kuiper, 2010) bu durumun ise öğenci başarılarını arttırdığı (Lai vd., 2014; Poortman & Schildkamp, 2016; Van Geel vd. 2016). Tüm bu verilerden yola çıkılarak araştırma bulgularının okul müdürlerinin değişim ve veri temelli liderlik uygulamalarını yansıttığı ve bu uygulamalardan yola çıkılarak okul müdürlerinin değişim ve veri temelli uygulamalarını geliştirmeye yönelik çerçevelerin ve mesleki gelişim çalışmalarının tasarlanabilineceği söylenebilmektedir

Beyanlar

Etik Onay: Araştırma, Gazaintep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yönetim kurulu 16.08.2024 tarih ve 533122 sayılı karar yazısı ile kabul edilen "Dönüşümcü Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarını Geliştirmeye Yönelik Mesleki Gelişim Programı" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Katkı Oranı Beyanı: Yazarlar araştırmanın her aşamasına eşit derecede katkı sağlamıştır.

Kaynakça

Acton, K. S. (2021). School leaders as change agents: do principals have the tools they need? *Management in Education*, *35*(1), 43-51. https://doi.org/10.1177/0892020620927415

Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and policy in schools*, *9*(3), 292-327. https://doi.org/10.1080/15700761003731492

Arabacı, İ. B., & Namlı, A. (2016). The Problems of Advisers in the Subject of School Development. *Journal of Theoretical Educational Science*, *9*(2), 245-265. http://dx.doi.org/10.5578/keg.7993

Bebek, G., & Altun, T. (2016). Öğretim elemanlarının okul geliştirme ve etkili okul paradigmalarının temel bileşenleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 96-107. http://www.dergipark.ulakbim.gov.tr/aleg

Bozbayındır, F., & Alev, S. (2020). Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, *15*(24), 2640-2673. https://doi.org/10.26466/opus.667359

Brion, C. (2019). Leading change for school improvement. Educational Leadership Faculty Publications. 228. https://ecommons.udayton.edu/eda_fac_pub/228

Fullan, M. (2016). The meaning of educational change. New York: Teachaers College Press.

Creswell, J. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Siyasal Publication.

Eskiciöz, S. (2023). Okul yöneticilerinin veriokuryazarlığı düzeyleri ve veriye dayalı karar verme deneyimleri: Karma yöntem araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

Gezer, S. (2024). Okul Yöneticilerinin Değişim Yönetimindeki Rolü: Okullardaki Başarılı Değişim Süreçleri İçin En İyi Uygulamalar. *Anadolu Sosyal ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, *2*(2), 40-53.

Kin, M.T., Kareem, A.O., Nordin, M. S., & Bing, W.K. (2018). Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: the mediating effects of teacher change beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, *21*(4), 427-446. http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2016.1272719

Kippers, W. B., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention?. *Studies in educational evaluation*, *56*, 21-31. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.001

Korkmaz, H. (2023). Araştırma Okulöncesi Yöneticilerinin Veriye Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Verimliliği Üzerindeki Görüşlerinin İncelenmesi. *JINENIS*, *2*(2), 126-141. https://doi.org/10.5281/zenodo.8163738

Kotter, J. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. Harvard Business Review, 73(2), 59-67.

Khuong, M. N., & Hoang, D. T. (2015). The effects of leadership styles on employee motivation in auditing companies in Ho Chi Minh City, Vietnam. *International Journal of trade, economics and finance*, *6*(4), 210. https://10.7763/IJTEF.2015.V6.471

Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*, 9-21. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-4816-3_2

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. New Directions for Evaluation, (30), 73–84. https://doi.org/10.1002/ev.1427

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education*, *60*, 366-376.

Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Nobel Publication.

Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. SAGE Publications, Inc.

Miķelsone, I., Grava., J., & Latsone, L. (2023). A School principal as a change leader in education. *Education. Innovation. Diversity, 2*(7), 53-63. https://doi.org/10.17770/eid2023.2.7352

Miller, P.W. (2018). School leadership is change oriented *The Nature of School Leadership, Intercultural Studies in Education.* https://doi.org/10.1007/978-3-319-70105-9_4

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (2. baskı). (M. Bütün-S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi

Pladevega, A. (2022). *From Data to Insights and Action: The Strategic Journey of Education Data* (Doctoral dissertation, Trident University International).

Poortman, C. L., & Schildkamp, K. /2016). Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. Teaching and Teacher Education. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.010

Sezgin, F., & Erdoğan, O. (2017). Okullarda problem çözmede kanıta dayalı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(1).

Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., & Pieters, J. M. (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building block for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 1– 43. https://doi.org/10.1007/s10833-019-09345-3

Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and teacher education*, *26*(3), 482-496. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007

Staman, L., Visscher, A.J & Luyten, H. (2013). The effects of professional development on the attitudes, knowledge and skills for data-driven decision making. Studies in Educational Evaluation, http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.11.002

Şahin, S., & Demirel, Ö. A. (2019). Türkiye'de eğitimde değişim ihtiyaçlarına, engellerine ve değişime yön vermeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 88-106. https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/51015/602320

Tabak, H., Şahin, F., & Tabak, B. Y. (2020). Okul yöneticilerinin karar alma yaklaşımları: Veriye dayalı karar almaya geçiş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *24*(3), 713-725.

Thornburg, D. G., & Mungai, A. (2011). Teacher empowerment and school reform. *Journal of ethnographic & qualitative research*, *5*(4). https://eric.ed.gov/?id=EJ955299

Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J. P. (2016). Assessing the effects of a school-wide databased decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. American Educational Research https://doi.org/10.3102/0002831216637346

Yükünç, M., & Saylık, A. (2022). Yönetici ve öğretmenlerin okul yönetiminde veriye dayalı karar verme sürecine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, *6*(2), 243-263. https://doi.org/10.46452/baksoder.1212417

Zehir, C., & Yavuz, A. (2017). Değişim odaklı liderlik, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *18*(2), 97-115. https://dergipark.org.tr/tr/pub/doujournal/issue/66677/1043166

Üniversitelerde Kriz ve Yönetim: Türk ve Amerikalı Yöneticiler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma

Serkan ŞEN[13]

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türk ve Amerikalı üniversite yöneticilerinin kriz kavramına ilişkin görüşlerini anlamak ve kriz durumlarının yönetim süreçlerini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu araştırmayı benzerlerinden ayıran en önemli özellik, Türk ve Amerikalı üniversite yöneticilerinin düşüncelerini karşılaştırmalı olarak ele alması ve "kriz ve yönetim" kavramlarına küresel bir perspektiften bakmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenle belirlenen 10 Türk ve 10 Amerikalı toplam 20 katılımcı, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmaya göre, Türk ve Amerikalı yöneticilerin üniversitede farklı durumları kriz olarak nitelendirdikleri ve krizlerin yönetim süreçlerini ve karar vermelerini etkiledikleri görülmüştür. Ayrıca, kriz zamanlarında Türk yöneticilerin sezgilerine daha çok güvendikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Kriz, üniversite yönetimi, Türk ve Amerikalı üniversite yöneticileri*

Giriş

Üniversiteler geniş paydaşları bakımından toplumun önemli bir kesimini hem etkilemekte hem de onlardan etkilenmektedir. Son yıllarda üniversitelerde şiddet, etik ya da politik temelli krizlerin arttığı görülmektedir. Dolayısıyla, üniversite yöneticilerinin hangi durumları kriz olarak nitelendirdikleri ve kriz durumlarının yönetim tarzlarını nasıl etkiledikleri önemli bir araştırma konusudur. Yönetim süreçlerinin hareket noktası olan karar verme, mevcut durum ile olması gereken durum arasında bir tutarsızlık olduğunda bu tutarsızlığı gidermek için alternatifler arasından en makul olanı seçmektir. Alanyazında bu tutarsız durumlar "örgütsel kriz" (Christensen & Kohls, 2003), "kriz" (Sayegh, Anthony & Perrewé, 2004), "türbülans" (Shapiro & Gross, 2013), "yüksek türbülans" (Sladek, 2017), "stres" (Starcke & Brand, 2012) ve "belirsizlik" (Tvesrky & Kahneman, 1974) gibi kavramlarla ifade edilmiş ve özellikle bu durumlarda yönetimin önemi araştırılmıştır. Krizler, örgütün varlığını tehdit eden; nedenleri, etkileri ve çözüm yolları belli olmayan ama hızlı bir karar vermeyi gerektiren ve meydana gelme olasılığı düşük ancak etkisi yüksek durumlardır (Pearson & Clair, 1998). Örgütlerin hemen tepki göstermesini gerektiren krizler, genellikle strese neden olur ve krizlerle başa çıkma yöntemleri pek işe yaramaz. Ayrıca örgütlerin krizleri en az zararla atlatmaları için etkili karar vermeleri gerekir. Bu da olağanüstü durumlarda bu olağanüstü kararları vermeleri beklenen etkili liderleri ortaya çıkarır. Kriz zamanlarında olağandışı ekonomik, maddi ve zihinsel kaynakların kullanımına karar verecek üst düzey liderlere ihtiyaç duyulur (Brennan & Stern, 2017).

Türk Yükseköğretim Sistemi, 129 devlet ve 79 vakıf olmak üzere toplam 208 yükseköğretim kurumuna ve yaklaşık 8.250.000 yükseköğretim öğrencisine sahiptir. Bu verilere göre Türkiye, Avrupa'da nüfusa göre en çok üniversite öğrencisinin olduğu ülkedir. 2019 yılı itibariyle, Türkiye'de her bin kişiden 95'i, Almanya ve Fransa'da 40'ı, İngiltere'de 39'u ve Avrupa Birliği'nde ise 38'i üniversite öğrencisidir (Yanatma, 2021). Bu nedenle, üniversite yöneticilerinin krizi nasıl tanımladıkları, hangi kriz türleri ile daha sık karşılaştıkları ve kriz zamanlarında nasıl karar verdikleri önemlidir. Bu çalışmada şu temel araştırma sorusuna yanıt verilmeye çalışılmıştır: "Türk ve Amerikalı üniversite yöneticilerinin krize ilişkin görüşleri nasıldır?" Araştırmanın temel araştırma sorusuna daha derinlemesine yanıt bulunabilmesi için ilgili alanyazın incelemesi sonucunda ortaya çıkan aşağıdaki alt araştırma sorularına da yanıt aranmıştır:

Türk ve Amerikalı üniversite yöneticileri kriz durumlarını nasıl tanımlamaktadır?
Türk ve Amerikalı üniversite yöneticilerinin yönetim süreçlerini kriz durumları nasıl etkilemektedir?

[13] *Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, sens@baskent.edu.tr*

Kavramsal Çerçeve

Yunanca kökenli kriz kelimesi Türkçede kriz veya buhran olarak şu anlamlarda kullanılmaktadır: (1) Herhangi bir halin doğal yürüyüşü sırasında meydana çıkan sıkıntılı ve tehlikeli dönem: *Piyasada kriz baş gösterdi.* (2) Birdenbire gelip kısa süren, zorlu hastalık nöbeti. (3) Bir hastalığın seyri sırasında bir veya birkaç fizyolojik görevin ansızın ve geniş ölçüde değişerek ölüm veya çabuk bir iyileşme ile sona ermesi (Türk Dil Kurumu, 1966). Kriz kelimesi, eski Yunanca *krino* kökünden gelir ve ayırmak, tercih etmek, karar vermek gibi anlamlara sahiptir. Eski Yunanda *krisis* kelimesi, ahalinin verdiği karar anlamına geliyordu. Kriz kelimesi, Hipokrat ve Galen tarafından "bir hastalığın ölüm ya da iyileşme ile sonuçlanan dönüm noktası" ve sonra da Latincede "daha iyiye ve ya daha kötüye doğru değişimin olduğu çok önemli ve belirleyici durum" olarak kullanılmıştır (Online Etymology Dictionary, t.y.).
Kriz kavramı pek çok farklı disiplinde farklı anlamlar kazanmıştır. İnsanın çocukluktan yetişkinliğe geçememesi anlamına gelen *bireysel kimlik krizi*; toplumların iç barışı sağlayamaması ve sürekli çatışma halinde olması anlamına gelen *toplumsal kimlik krizi*; mal, hizmet ve üretim fiyatlarının sürekli değişmesi anlamına gelen *ekonomik kriz*; ülkeler arasındaki gerilimin artması ve ilişkilerin kopması anlamına gelen *diplomatik kriz*; yönetimde olduğu halde kişinin yönetememesi anlamına gelen *liderlik krizi* ve toplumun büyük bir kesiminin yöneticilere ve kurumlara güvenin kalmaması anlamına gelen *meşruiyet krizi* gibi. Tarihsel açıdan bakıldığında farklı anlamlar yüklenen kriz kelimesi 17. yüzyıldan itibaren siyasi ve toplumsal olgularla birlikte siyasal bir bünyenin ölüm kalım dönemi için kullanılmıştır. 18. yüzyıldan sonra ve özellikle Fransız Devrimi'yle birlikte büyük bir dönüşüm sürecini tanımlamaya başlamıştır. 19. yüzyılın sonunda anlamı değişen kriz kavramına bazen psikolojik bazen de metafizik anlamlar yüklenmiş ve 20. yüzyılda ise kriz kavramının kullanımı genişlemiştir (Yaycıoğlu, 2021). Kuhn (1991) tarafından vurgulandığı gibi yeni buluşlar, teknoloji ve bilim insanları sayesinde bilimsel paradigmalar bir süre sonra krize girmiş ve bu krizler de yeni paradigmaların oluşmasına neden olmuştur.
Alanyazında pek çok tanımı yapılan kriz, örgütün varlığını tehdit eden nedenleri, etkileri ve çözüm yolları belli olmayan ama hızlı bir karar vermeyi gerektiren ve meydana gelme olasılığı düşük ancak etkisi yüksek bir olaydır (Pearson & Clair, 1998). Örgüt içinde hissedilen beklenmedik bir durumdur ve iyi yönetilmediği takdirde genellikle olumsuz sonuçlar doğurur. Bütün bu tanımlardan kriz kavramının içinde, anormallik, tehlike, köklü değişim, kısa sürme, kritik olma, endişe, tehdit, belirsizlik, hızlı karar verme, etkili ve düşük olasılık gibi kavramları barındırdığını düşünebiliriz.

Üniversitelerdeki krizler

Açık sistem olan örgütlerin krizlerle karşılaşması çok doğal bir durumdur. Öte yandan her acil durum kriz olarak nitelendirilemez. Acil durumların müdahale eden personeli, oluşturulan yapısı ve bu durumlara özgü verilen eğitimi vardır. Öte yandan, kriz durumları beklenmedik ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Krizler genellikle daha bütüncül, stratejik, adaptif ve politik bir yaklaşımı gerektirir. Dahası kriz zamanlarında olağandışı ekonomik, maddi ve zihinsel kaynakların kullanımına karar verecek üst düzey liderlere ihtiyaç duyulur (Brennan & Stern, 2017). Mitroff & Alpaslan (2011) krizleri genel olarak fiziki, salgınlar, psikopatolojik ya da suça yönelik, ekonomik, insan kaynaklı, itibarla ilgili, bilgi ile ilgili ve doğal afetler olmak üzere sekiz ana başlık altında sınıflandırmıştır.

Üniversiteler de doğal sebeplerden (yangın, sel, fırtına, pandemi), altyapı arızalarından (yapının çökmesi, bilgisayar sisteminin çökmesi) ya da bireysel olaylardan (şiddet ve benzeri suç davranışı, suiistimal, protestolar, siber zorbalık) kaynaklanan pek çok kriz potansiyeli olan olay yaşarlar. Hatta üniversite kampüslerinin hem fiziksel hem de entelektüel olarak değişik fikirlere izin verecek şekilde açık bir şekilde inşa edilmesi bazen krizlere davetiye çıkarmaktadır. Bütün bu olayların kriz sayılması ancak karar vericilerin, son derece belirsiz koşullar ve zaman baskısı altında sistemin temel yapı, değer ve normlarına karşı ciddi bir tehdit olduğu durumlarda hayati kararlar vermek durumunda kalmalarıyla mümkündür (Brennan & Stern, 2017). Üniversitelerde görülme olasılığı yüksek krizler şu başlıklar altında sıralanabilir (Mitroff, 2005, s. 66):

- Suç: Tecavüz, cinayet, silahlı soygun, silah, kurumsal, organize, çete, terörizm
- Bilgi: Kimlik hırsızlığı, gizli kayıtlarda tahrifat, evrakta sahtecilik, notlarda tahrifat

- Bina güvenliği: Standart dışı, güvensiz ve sağlıksız barınma, güvensiz bina, jeneratör arızaları
- Spor: Oyuncu seçimi, uyuşturucu, izinsiz partiler
- Ziyaretçi: Barınma ve seçim, özel kutlamalar
- Sağlık: SARS, salgın, yiyecek güvenliği ve yiyeceklerde hile
- Etik olmayan davranış/suiistimal: İç ve dış paydaş sahtekârlığı, cinsel taciz, kopya çekme, notlarla oynama
- Elektrik kesintisi
- Doğal afetler/yangın
- Hukuki ihtilaf/İş uyuşmazlığı
- Ekonomik: Birimlerdeki aksama, dolandırıcılık, çek ve işlem sahtekârlığı
- Algı/İtibar: Dedikodu ve söylentiler

Türkiye'de yükseköğretim bağlamında, Penpece ve Madran (2015) 7 kriz sınıflaması altında toplamda 17 kriz türü belirlemiştir. Üniversitelerde en çok meydana gelen kriz tipleri sırasıyla şunlardır; itibara ilişkin sorunlar (%58.5), güvenlik sorunları (%20), suça ilişkin sorunlar (%12.9), insan kaynakları sorunları (%4.7), doğal sebeplere ilişkin sorunlar (%3.3), bilgilenme sorunları (%0.3) ve fiziksel sorunlar (%0.3). İtibara ilişkin sorunların altında yer alan kriz türleri sırasıyla örgüt ve çalışanların itibarına zarar (%48.2), iftira ve dedikodular (%6.6), söylentiler (%2.8) ve gereksiz açıklamalar (%0.9) olmuştur. Güvenlik sorunları altında sırasıyla eylemler (%11.2), protestolar (%6.5) ve yerleşke güvenliği (%2.3) yer almaktadır. Suça ilişkin sorunların altında işyerinde şiddet (%9.1), terör (%3.1) ve yolsuzluk (%0.7) gelmektedir. İnsan kaynakları sorunları yönetici ve önemli personel kaybı (%4.2), personel arası problemler (%0.3) ve kazaların artışı (%0.2) problemlerini kapsamaktadır. Doğal sebeplere ilişkin sorunlar yangın (%2.6) ve salgın (%0.7) olarak bulunmuştur. Bilgilenme sorunları başlığı altında gizli bilgi kaybı (%0.3) ve fiziksel sorunlar başlığı altında da yalnızca maddi olanakların kaybı (%0.3) verilmiştir.
Bütün bu krize yol açan sorunların dışında son yıllarda üniversitelerde yaşanan kitleselleşme, öğrenci çeşitliliği ve hareketi, teknolojik değişim ve küreselleşme yükseköğretim alanında yeni sorunları ortaya çıkarmıştır (Gümüş ve Gülmez, 2020). Ayrıca üniversite sayısının giderek artmasına karşın mezunların iş bulamaması gelecekte kriz potansiyeli taşıyan önemli sorunların başında gelmektedir. Kurt ve Fidan'a (2021) göre, Türkiye'de üniversite öğrencileri genellikle bilinçli bir tercih sonucunda değil ancak tesadüfen yerleştikleri bölümlerde öğrenim görmektedir. Ayrıca öğrenciler genellikle teori odaklı eğitim almakta ve üstelik üniversitelerin öğrencilere sunduğu sosyal faaliyetler ve kariyer imkânları da oldukça kısıtlıdır. Yükseköğretim alanında kriz nedeni olarak genellikle doğal olaylar, fiziksel ve güvenlik olayları gösterilmektedir. Oysaki üniversitelerin kalite göstergeleri, kurumsal yenileşme ve değişime ayak uyduramamaları ve üniversitenin olanaklarının iyileştirilmesi gibi temel sorunları bulunmaktadır. Özellikle Türkiye'de üniversite sayısının hızla artmasına karşın mezunların istihdam sorunu yaşaması, başarılı mezunların yazılı sınavları geçip sözlü mülakatlarda elenmesi ve ya nitelikli mezunların başka ülkelere göç etmesinin kriz nedeni olarak algılanmaması düşündürücüdür. Buradan hareketle ve kriz algısı kavramını yeniden sorgulamayı isteyen bu araştırma, üniversite yöneticilerinin hangi durumları kriz olarak gördüklerini ve kriz zamanlarında nasıl karar verdiklerini anlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu nitel araştırma fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Bu araştırmada, güncel sosyal bir fenomen olan 'kriz' ele alınmış ve üniversite yöneticilerinin bu fenomen hakkındaki yaşanmışlıklarını, deneyimlerini, düşüncelerini, algılarını ve duygularını somutlaştırmak amacıyla betimleyici fenomenolojik desen tercih edilmiştir

Örneklem

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Ankara (Türkiye) ve State College (ABD) şehirlerinde hâlihazırda yönetici olan ve dekanlık, müdürlük ve bölüm başkanlığı gibi farklı düzeylerde görev yapan 20 (10 Türk ve 10 Amerikalı) öğretim üyesi oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyeti, görevi ve görüşme yöntemi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Görevi	Görüşme
T1	Kadın	Dekan	yüzyüze
T2	Erkek	Müdür	yüzyüze
T3	Erkek	Dekan	çevrimiçi
T4	Kadın	Dekan Yardımcısı	çevrimiçi
T5	Kadın	Bölüm Başkanı	çevrimiçi
T6	Kadın	Dekan Yardımcısı	çevrimiçi
T7	Erkek	Bölüm Başkanı	çevrimiçi
T8	Erkek	Dekan Yardımcısı	çevrimiçi
T9	Erkek	Bölüm Başkanı	çevrimiçi
T10	Erkek	Dekan	çevrimiçi
A1	Kadın	Bölüm Başkanı	yüzyüze
A2	Kadın	Bölüm Başkanı	yüzyüze
A3	Erkek	Dekan Yardımcısı	yüzyüze
A4	Kadın	Dekan Yardımcısı	çevrimiçi
A5	Erkek	Bölüm Başkanı	çevrimiçi
A6	Erkek	Müdür	çevrimiçi
A7	Kadın	Dekan Yardımcısı	yüzyüze
A8	Erkek	Bölüm Başkanı	yüzyüze
A9	Kadın	Bölüm Başkanı	yüzyüze
A10	Kadın	Bölüm Başkanı	yüzyüze

Veri toplama araçları

Bu araştırmadaki görüşmeler, katılımcılardan veri toplanması amacıyla kullanılmak üzere uzman görüşlerine ve alanyazına bağlı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla hem yüzyüze hem de çevrimiçi yapılmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışma için öncelikle etik kurul, sonrasında uygulama izni resmi yazı ile alınmıştır. Bu çalışmada veriler, NVivo (Sürüm 1.6.1) nitel veri analizi programı aracılığıyla içerik analizine tabi tutulmuş tema, kategori, alt kategori ve kodlara ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde üniversitelerde en sık görülen kriz türlerine ve bu krizlerin üniversite yöneticilerinin yönetim süreçlerini ve verdikleri kararları ne derece etkilediğine ilişkin bulgular ortaya konulacaktır.

Üniversitelerde görülen kriz türleri

Bu çalışmadaki katılımcıların krize ilişkin görüşleri, "insan kaynakları, sağlık, suç, finans ve doğal" alt boyutlarında değerlendirilmiştir.

Bu alt kategoride en çok öne çıkan kodlar; çatışma, ders ve oda paylaşımı, ders yapmama ve dersi aynı güne toplama, jüride olay çıkarma, istifa etme ve istifaya zorlama ve haksız kazanç olmuştur. Bu kategori altında akademisyenler arası çatışma, ders ve oda paylaşımı ve jüride olay çıkarma yalnızca Türk katılımcıların üniversitede görülen kriz örnekleridir. T10'un ifadesi şöyledir:

"Kriz örneği genelde üniversite ortamında şu an ya bu jürilerde, ya ders dağılımında ya da oda paylaşımında çıkar….Yani bizim üniversitede karşılaştığımız krizler genelde ders paylaşımı, ücret paylaşımı, oda paylaşımı bazen çekememezlik, bazen jürilerde karşı tavır sergileyerek sevmediği bir akademisyenin öğrencisine sıkıntı

çıkarmak olur. Öğrenci kaynaklı krizler bizde çok fazla olmuyor, akademisyen kaynaklı kriz daha fazla bana soruyorsanız"

Sağlık kategorisi altında pandemi ve uzaktan eğitim ve sağlık sorunları öne çıkmıştır. Hem Türk hem de Amerikalı katılımcılar pandemi, sağlık sorunları ve buna bağlı olarak uzaktan eğitim ile ilgili durumların önemli bir kriz örneği olduğunu belirtmişlerdir.

"COVID elbette bizim için büyük bir krizdi ve bence buradaki zorluğun en önemli kısmı, başlangıçta durum o kadar hızlı değişiyordu ki, iyi kararlar vermek ve karar vermeden önce danışmak çok zordu (A7)"

Yalnızca Amerikalı katılımcılar suç kategorisi altında en çok ayrımcılık ve ırkçılık ve cinayet ve intihar sorunlarını kriz olarak değerlendirmiştir. A1'in ifadesi şöyledir:

"Biliyorsunuz, krizde verilmesi gereken kararlar var. Kampüste silahlı biri varsa, bu bir krizdir. Örneğin, şu anda Virginia Üniversitesi'nde meydana gelen bu silahlı saldırı gibi"

Yine yalnızca Amerikalı katılımcıların yarısından fazlası, kriz dendiğinde bütçe düzenlemesi akıllarına gelmiştir. Bu konuda A2'nin ifadesi şöyledir:

"Üniversite parayı dağıtma şeklini şu aralar gözden geçiriyor. Fakülte yönetimi, öğretim üyelerinin düşünmesini sağlamaya çalışıyor. Fakülte, bütçe kesintilerini telafi etmenin bir yolu olarak bölümlerin öğrenci kayıtlarını arttırmasını istiyor. Bu nedenle, bu yıl kayıt almak için kesinlikle daha çok çalıştık"

Son olarak doğal kriz kategorisinde Amerikalı katılımcılar kötü hava şartlarını, Türk katılımcılar ise deprem ve yangını akla gelen ilk kriz örneği olarak vermişlerdir.

Üniversitelerde kriz ve yönetim ilişkisi

Katılımcıların çoğu kriz durumlarının yönetim süreçlerini etkilediğini çünkü kriz durumlarında "bilgi ve zaman eksikliği, durumsallık ve finansal eksiklik" olduğunu belirtmişlerdir. Kriz ve belirsizlik durumlarında, yönetim süreçlerindeki en büyük eksikliğin bilgi ve zaman olduğunu belirten bazı katılımcıların görüşü şöyledir:

"Bence bir krizde, karar verirken en iyisi olduğunu düşündüğünüz yöntemi uygulayabileceğiniz yeterli zaman olmuyor. Kriz durumlarında, birçok engel ve az sayıda çözüm ile karşı karşıya kalabiliyorsunuz (A8)"

"Yönetici o durumda kendi deneyiminden hareketle önceliklerini belirleyebilmek durumundadır. Olağanüstü durumlarda da yöneticilerin ivedilikle karar vermeleri gerekir. Sorumluluğu üstlenip kararı verecek uygulayacak sorumluluğu da üstlenecektir. Kriz durumunun gereği budur (T3)"

Buna karşın Amerikalı katılımcılar finansal krizlerin ve bununla ilgili bütçe düzenlemelerinin yönetim süreçlerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdadır.

"Üniversite parayı dağıtma şeklini şu aralar gözden geçiriyor. Fakülte yönetimi, öğretim üyelerinin düşünmesini sağlamaya çalışıyor. Fakülte, bütçe kesintilerini telafi etmenin bir yolu olarak bölümlerin öğrenci kayıtlarını arttırmasını istiyor (A2)"

"Ancak 2008-2009 mali krizi kesinlikle akla gelen başka bir örnek ve şu anda burada da büyük bütçe krizine biraz benzer bir durumdayız. Bütçedeki açığı nasıl kapatacağız gibi sorunlar var (A7)"

"Bence bütçe krizinde gerçekten zor kararlar vermeniz gerekiyor çünkü bunun insanlar açısından olumsuz sonuçları olacak (A9)"

Az sayıda katılımcı ise krizlerin yönetim süreçlerini etkilemeyeceğini çünkü bu durumlarda geçici karar verilip asıl kararın daha sonraya bırakılacağını belirtmişlerdir.

Krizlerde yönetim süreçlerindeki en büyük problemin bilgi ve zaman eksikliği olduğu görülmüştür. Katılımcıların ifadelerine göre krizler; "içlerinde sürprizleri ve belirsizlikleri barındırırlar, plan yapmaya ve danışmaya yeterince zaman bırakmazlar, seçeneklerin kapsamlı değerlendirilmesine ve ilgili tüm paydaşların karar süreçlerine katılmasına izin vermezler, fazla engel ve az sayıda çözüm sunarlar, krizlerde hızlı hareket etme zorunluluğu vardır, deneyim ve sezgisellik ağır basar ve aciliyet ön plana çıkar". Bir Türk katılımcı, krizlerin olağanüstü durum demek olduğunu ve böyle durumların da olağanüstü davranışları gerektirdiğine ilişkin yöneticilerin "ehemle mühimi ayırt etmek" durumunda ve deneyimlerine dayanarak hızlı bir karar vermek zorunda olduklarını ifade etmiştir. Bir başka Türk katılımcı kriz durumlarında hayatta kalma güdüsü daha baskın olacağı için karar vericilerin dürtüleriyle karar vermek zorunda kaldıklarını vurgulamıştır. Kriz durumlarında ortaya çıkan bilgi eksikliği ve zaman baskısı yönetimde önemli bir faktördür. Bütün parametreleri göz önüne alacak ve her sonucun olasılığını hesaplayacak kadar zamanın olmadığı kriz ve belirsizlik durumlarında sezgisel karar verme modelinin tercih edildiği alanyazında pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir. Sayegh vd. (2004), karar vericinin zaman açısından baskı altında olduğu veya karar durumunun temel unsurlarının sayısallaştırılması veya yorumlanmasının zor olduğu kriz durumlarında, örtük bilginin ve sezgisel karar sürecinin kullanılmasını tek uygulanabilir strateji olarak görmektedir. Buchanan & O'Connell'a (2006) göre, bu kararlar hiçbir örneğin olmadığı, çok az kanıtın olduğu ve hatta kanıtların tersini söylediği durumlarda bile verilmektedir.

Sonuç Tartışma Öneriler

Kriz durumlarının yönetim süreçlerini etkilemesine ilişkin nedenleri ifade ederken, Türk katılımcıların durumsallığa Amerikalı katılımcıların finansal eksikliğe vurgu yapmaları her iki katılımcı grubunun üniversitede kriz deyince aklına gelen örneklerin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Kriz denince aklınıza ne gelmektedir teması altında katılımcıların; insan kaynakları, sağlık, suç, finans ve doğal kriz türlerini sıraladıkları görülmüştür. İçinde pandemi ve uzaktan eğitim kodlarını barındıran sağlık krizleri ve doğal krizler hem Türk hem de Amerikalı katılımcıların ortak kriz örnekleridir. İnsan kaynakları ile ilgili krizler ağırlıklı olarak Türk katılımcılar tarafından ifade edilirken yine bu başlık altında akademisyenler arası çatışma, ders ve oda paylaşımı ve jüride sorun çıkarma yalnızca Türk katılımcıların kriz örnekleridir. Buna karşın, içinde ırkçılık ve ayrımcılık, cinayet ve intihar kodlarının olduğu suç ve ayrıca finans krizleri de yalnızca Amerikalı katılımcılar tarafından ifade edilen kriz türleridir. Amerikalı bir katılımcı görevdeki son 2 yılında 3 öğrencinin intihar ettiğini, bir başka katılımcı bir öğrencinin bölümdeki bazı hocalar hakkında ayrımcılık ve ırkçılık içeren konuşmalar yaptığını ifade etmiştir. Yine üniversitede ırkçı ve ayrımcı olarak nitelenen bir grubun konuşması öncesindeki protesto gösterileri ya da bir üniversite kampüsündeki silahlı saldırı gibi örnekler Amerikalı katılımcılar tarafından kriz başlığı altında ifade edilmiştir. Bir katılımcı üniversite yönetiminin, bütçe kesintilerini telafi etmek için bölümlerden kayıtlı öğrenci sayısını arttırmasını istediğini belirtmiştir. Bir başka katılımcı Amerika'daki çoğu üniversitenin harcamalarının yaklaşık %90'ının maaşlara gittiğini ve bunu azaltmanın çalışanlar için olumsuz sonuçlar doğuracağına vurgu yapmıştır. Türk ve Amerikalı katılımcıların, üniversitede meydana gelen kriz türlerine farklı örnekler vermesinin iki ülke arasındaki sosyal ve kültürel farklardan kaynaklandığı görülmektedir. Penpece ve Madran (2015) medyada yer alan haberlere göre Türk üniversitelerinde yedi kriz sınıflaması altında toplamda onyedi kriz türü belirlemiştir. Türk yükseköğretim sisteminde en çok görülen kriz türleri; itibar (iftira ve dedikodu) %59, güvenlik (eylem ve protesto) %20, suç (şiddet ve yolsuzluk) %13, insan kaynakları (personel kaybı ve çatışma) %5 ve doğal %3 krizler olarak sıralanmaktadır. Türk katılımcıların ifadelerine paralel bir şekilde alanyazında da çatışma, iftira, dedikodu, söylenti gibi itibara ilişkin krizler ile yönetici ve personel problemleri gibi insan kaynakları krizleri toplamı %64 ile oldukça büyük bir yer kaplamaktadır. Katılımcıların ifadelerinde de alanyazında da Türk üniversitelerinde finans boyutu altında bütçe kesintisi, araştırma ödeneklerindeki yetersizlik veya maaş dengesizliği gibi konulardan hiç bahsedilmediği görülmüştür. Buna karşın Amerikalı katılımcıların kriz deyince akıllarına en çok gelen örnek ise üniversitelerinde bir süredir devam eden bütçe düzenlemeleri ve personelin işine son verilmesi olmuştur.

Bu sonuçlardan hareketle, üniversitelerin hem yaygın paydaşları hem de doğaları gereği krizlerle yaşamlarını devam ettirmek durumunda oldukları görülmektedir. Ayrıca krizler yönetim

süreçlerini de etkilemektedir. Bunun en büyük nedeni ise kısıtlı bilgiye dayanarak kısa süre içerisinde yöneticilerin karar vermeleri gerekliliğidir. Ayrıca kriz zamanlarında hayatta kalma güdüsü daha baskın olduğu için yöneticiler daha çok sezgisel hareket etmektedir. Bu nedenle üniversite yöneticileri; zaman ve bilgi eksikliğinin olduğu kriz durumlarında sezgisel karar verme, sezgisel karar verme süreçlerine karışan kısa yollar ve önyargılar ile bu tuzaklardan kaçış yolları hakkında bilgilendirilebilir. Kriz ve belirsizlik durumlarının yönetim süreçlerini etkilediği de düşünüldüğünde, üniversite yöneticilerinin farkındalıklarının arttırmak amacıyla kriz durumlarında karar verme, problem çözme ve etkili iletişim gibi liderlik eğitimleri verilebilir.

Kaynakça

Brennan, J. A., & Stern, E. K. (2017). Leading a campus through crisis: The role of college and university presidents. *Journal of Education Advancement and Marketing*, *2*(2), 120-134.

Buchanan, L., & O'Connell, A. (2006). A brief history of decision making. *Harvard Business Review*, *84*(1), 32-41.

Christensen, S. L., & Kohls, J. (2003). Ethical decision making in times of organizational crisis: A framework for analysis. *Business & Society*, *42*(3), 328-358.

Gümüş, S., ve Gülmez, D. (2020). Yükseköğretimde kurumsal yönetim: Akademik birimlerin yönetim süreci ve karşılaşılan sorunlar. *Yükseköğretim Dergisi*, *10*(1), 73-84.

Kuhn, T. S. (1991). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (3. Baskı). (Çev. N. Kuyaş). Alan Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 1962)

Kurt, T., ve Fidan, T. (2021). Kariyer oluşumunda üniversite: Beklentiler ve gerçekler. *Yükseköğretim Dergisi*, *11*(2), 421-437.

Mitroff, I. I. (2005). *Why some companies emerge stronger and better from a crisis: 7 essential lessons for surviving disaster*. AMACOM/American Management Association.

Mitroff, I., & Alpaslan, C. (2011). *Swans, swine, and swindlers: Coping with the growing threat of mega-crisis and mega-messes*. Stanford University Press.

Online Etymology Dictionary. (t.y.). Crisis. In *Online etymology dictionary*. https://www.etymonline.com/search?q=crisisveref=searchbar_searchhint

Pearson, C. M., & Clair, J. A. (1998). Reframing crisis management. *Academy of Management Review*, *23*(1), 59-76.

Penpece, D., ve Madran, C. (2015). Üniversitelerde kriz iletişimi. *Öneri Dergisi*, *11*(44), 33-60.

Sayegh, L., Anthony, W. P., & Perrewé, P. L. (2004). Managerial decision-making under crisis: The role of emotion in an intuitive decision process. *Human Resource Management Review*, *14*(2), 179-199.

Shapiro, J. P., & Gross, S. J. (2013). *Ethical educational leadership in turbulent times:(Re)solving moral dilemmas*. Routledge.

Sladek, J. (2017). *A mixed methods study on educational leadership and ethical decision making in situations of high turbulence* (Doctoral dissertation, Lindenwood University, Missouri).

Starcke, K., & Brand, M. (2012). Decision making under stress: a selective review. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, *36*(4), 1228-1248.

Türk Dil Kurumu. (1966). Buhran. *Türkçe sözlük* içinde (4. Baskı, s. 125).

Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, *185*(4157), 1124-1131.

Yanatma, S. (2021, 16 Kasım). *Avrupa'da nüfusa göre en çok üniversite öğrencisi Türkiye'de*. https://tr.euronews.com/2021/11/16/avrupa-da-nufusa-gore-en-cok-universite-ogrencisi-turkiye-de-grafik

Yaycıoğlu, A. (2021, 3-9 Aralık). 'Krizler ve erdoğanomics'. *Oksijen*, s. 31.

Kapsayıcı eğitimde mülteci öğrenci algısı: Okul müdürlerinin metaforik ifadeleri üzerine bir analiz

Mücella SAVAŞ YALÇIN[14]

Öz

Bu çalışma, PIKTES projesi kapsamında yer alan okullarda görevli olan okul müdürlerin mülteci öğrencilere yönelik algılarını metaforik bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 545 okul müdürü katılmış ve müdürlerden mülteci öğrencileri tek bir kelimeyle metaforik olarak ifade etmeleri istenmiştir. Veriler, (okul müdürlerinin mülteci öğrencilere yönelik algılarını ürettikleri metaforlar üzerinden) frekans, tematik ve duygu analizi olmak üzere çeşitli nitel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, mülteci öğrencilere yönelik farklı bakış açılarını ortaya koymakta ve bu öğrencilerle ilgili toplumsal algıların karmaşık ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, mülteci öğrencileri hem mağdur ve korunmaya muhtaç bireyler olarak görürken hem de toplumsal uyum sorunları ve güvensizlik gibi olumsuz durumlarla ilişkilendirmektedir. Bu durum, mültecilerin topluma entegrasyon sürecinde yaşadıkları zorlukları ve toplumun bu sürece nasıl tepki verdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu çerçevede çalışma, kapsayıcı eğitim politikalarına yönelik öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Kapsayıcı eğitim, mülteci öğrenci, okul müdürü, PIKTES*

Giriş

Küresel göç hareketleri, özellikle son yıllarda, dünya genelinde eğitim sistemlerini derinden etkileyen bir olgu haline gelmiştir. Başta savaşlar olmak üzere ekonomik krizler, çatışmalar ve iklim değişiklikleri gibi nedenlerle yaşadıkları toprakları terk etmek zorunda kalan milyonlarca insan başka ülkelere göç etmiştir (UNHCR, 2023). Orta Doğu ülkelerindeki savaşlar, ekonomik krizler, baskıcı tutumlar vb. gibi nedenlerle Türkiye ve Türkiye üzerinden batı ülkelerine yoğun bir göç dalgası başlamıştır (Çetin Dağdelen, 2018). Bu göç dalgasından coğrafi konumu özelliğinden dolayı Türkiye ciddi düzeyde etkilenerek üzerine göç eden insan sayısında önemli ölçüde artış meydana gelmiştir (Göksoy, 2020). Özellikle 2011 yılından itibaren Türkiye, Suriye'deki iç savaş sonrası, önemli sayıda mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. Söz konusu mülteci nüfusunun önemli bir kısmını çocuklar ve gençler oluşturmakta, bu da eğitim sistemine yönelik ciddi bir yük ve sorumluluk getirmektedir (Erdoğan, 2022). Resmi verilere göre, 2024 yılı sonu itibarıyla, Türkiye'de yasal olarak bulunan toplam yabancı sayısı 4 milyon 171 bin 415 kişi iken, Suriyeli sayısı 2 milyon 901 bin 478 kişidir (Göç İdaresi Başkanlığı, 2025). Eğitim çağında (5-17 yaş) bulunan mülteci ve göçmen çocuk sayısı ise yaklaşık 1,27 milyon olarak kaydedilmiştir. Bu çocukların yaklaşık %67,5'i (yaklaşık 855.000 öğrenci) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda eğitim almaktadır. Suriyeli çocukların dışında, Afganistan, Irak, İran, Somali ve diğer ülkelerden gelen mülteci ve sığınmacı çocuklar da Türkiye'de eğitim almaktadır. Suriye dışındaki ülkelerden gelen okul çağındaki mülteci ve sığınmacı çocuk sayısı 42.221 olarak belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2022). Bu veriler, Türkiye'nin göç ve mülteci politikalarının önemini ve bu alandaki uluslararası sorumluluklarını ortaya koymaktadır.

Mülteci çocukların eğitime erişimi ve eğitim sistemine entegrasyonu, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde önemli bir politika konusu haline gelmiştir (Dryden-Peterson, 2016). Mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları dil engelleri, kültürel farklılıklar, psikolojik travmalar ve toplumsal uyum sorunları, eğitim sisteminin bu öğrencileri kapsayıcı bir şekilde nasıl destekleyeceği konusunda önemli tartışmaları beraberinde getirmektedir (Arar, Örücü & Ak Küçükçayır, 2020). Türkiye, bu denli çok mülteci öğrenci sayısına sahip olması eğitim sisteminde ciddi dönüşümleri ve politikaları zorunlu kılmış ve kapsayıcı eğitim uygulamalarının önceliğini ortaya koymuştur. Özellikle Türk eğitim sisteminde mülteci öğrencilerin uyum sorunları ve dil

[14] Dr. Öğr.Üyesi/Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye/mucella.svs@gmail.com, 0000-0002-0226-999X

engelleri gündeme gelmektedir (Çelik ve İçduygu, 2019; Arslan ve Şeker, 2021). Avrupa Birliği Göçmen Entegrasyon Politikaları Merkezi Türkiye'de göçmen, sığınmacı ve mülteci çocukaların eğitime erişimi ile ilgili koşulların elverişsiz olduğunu ve bu öğrencilerin eğitimine yönelik politikaların yetersiz olduğunu bildirmektedir (EU-MIPEX -2014). Bu kapsamda Türkiye, mülteci çocukların topluma ve eğitim sistemine entegre olması için süreçte önemli adımlar atarak çeşitli uygulamalar yürütmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) özellikle "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" (PIKTES) gibi uygulamalarla kapsayıcı eğitim anlayışını sahada desteklenmektedir (MEB, 2023). Ancak, uygulamada yaşanan sorunlar, okul yöneticileri ve öğretmenlerin tutumları, kaynak yetersizlikleri, dil bariyerleri ve kültürel farklılıklar gibi faktörlerle kapsayıcı eğitim uygulamalarını zorlaştırmaktadır (Çelik ve İçduygu, 2019; Koyuncu ve Taşkın, 2021). Okul müdürleri, eğitim ortamlarını şekillendiren, öğretmenleri yönlendiren ve okul iklimini belirleyen kilit aktörlerdir. Bu noktada, okul müdürlerinin algıları, kapsayıcı eğitimin sahadaki yansımaları açısından kritik bir role sahiptir. Metafor analizi, müdürlerin mülteci öğrencilere ilişkin düşüncelerini derinlemesine anlamaya olanak sağlayan nitel bir yöntemdir (Saban, 2008). İnsanlar genellikle soyut kavramları anlamlandırmak için metaforlara başvururlar. Bu bağlamda, okul müdürlerinin mülteci öğrencilere dair metaforik ifadeleri, onların bu öğrencilere ilişkin algılarını, tutumlarını ve eğitimsel kararlarını anlamak açısından önemli ipuçları sunabilir (Lakoff ve Johnson, 2005).

Türkiye'de bu konuda yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlerin görüşlerine odaklanırken (Dağlı ve Kelecioğlu, 2021; Özdemir ve Atalay, 2020; Yurdakul ve Tok, 2018), okul müdürlerinin algılarını metaforik düzeyde inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu alanda yapılan metefor çalışmaları daha çoğunlukta kapsayıcı eğitim kavramı üzerinden yapılmıştır (Amaç, ve ark., 2025; Özbek ve Taneri, 2023; Polat, 2020; Sahillioğlu, 2020; Temur ve Uslu, 2024). Bu bağlamda, bu çalışmanın özgünlüğü, okul müdürlerinin bakış açısını mülteci öğrenci metaforları aracılığıyla derinlemesine analiz ederek kapsayıcı eğitimin sahadaki yansımalarına ışık tutmasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışma, PİKTES eğitimlerine katılan ve yabancı öğrenci oranı %10'un üzerinde olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin mülteci öğrencilerle ilgili metaforik ifade tercihlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Metaforlar, bireylerin karmaşık kavramları ve deneyimleri anlamlandırma sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Lakoff ve Johnson, 2005). Bu nedenle, okul müdürlerinin mülteci öğrencilere ilişkin geliştirdikleri metaforik algıları incelemek, bu öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri ve ihtiyaçlarını daha iyi kavramak için önemli bir araç sağlamaktadır. Bu anlamda meteforlar okul müdürlerinin kapsayıcı eğitime bakış açılarını anlamak için etkili bir araç olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın temel amaçları şu şekildedir.

- Okul müdürlerinin kapsayıcı eğitimde mülteci öğrencilere ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi,
- Ortaya çıkan metaforların tematik olarak sınıflandırılması ve yorumlanması,
- Elde edilen bulgular doğrultusunda kapsayıcı eğitime yönelik politika ve uygulamalara ilişkin öneriler sunulması.

Türkiye gibi çok kültürlü bir eğitim yapısına sahip ülkelerde, okul müdürlerinin mülteci öğrencilere yönelik algılarını anlamak, kapsayıcı eğitimin niteliğini artırmaya yönelik politika ve uygulamalara yön vermek açısından önemli bir katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bu çalışma, kapsayıcı eğitim alanında yapılacak diğer araştırmalara da yol gösterici nitelikte olacaktır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerine dayalı olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı, kapsayıcı eğitimde okul müdürlerinin mülteci öğrencilere yönelik algılarını metaforik bir yaklaşımla incelemek ve bu meteforları tematik, duygusal ve frekans analizlerini yapmaktır. Bu bağlamda, fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, katılımcıların belirli bir olguya (bu çalışmada mülteci öğrenciler) yönelik deneyimlerini ve algılarını derinlemesine anlamayı hedeflemektedir (Creswell, 2013). Bu nedenle, bu araştırma okul müdürlerinin yaşadıkları deneyimlerin özünü ve anlamını keşfetmeye odaklanılır.

Katılımcılar

Araştırmaya 2024-2025 eğitim öğretim yılında PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) projesi kapsamındaki eğitimlere katılan ve öğrencilerinin %10'dan fazlası yabancı öğrenci olan okullarda görev yapan 545 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir (Patton, 2014). Katılımcılar, Türkiye'nin farklı illerindeki okullarda görev yapmakta olup mülteci öğrencilerin eğitim süreçlerine doğrudan tanıklık etmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi

Veri toplama süreci, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ekim-Ocak tarihleri arasında PIKTES eğitimlerine katılan okul müdürleri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, kapsayıcı eğitimde mülteci öğrenci deyince aklınıza gelen ilk kelimeyi metaforik olarak ifade ediniz sorusu yöneltilmiştir. Bu açık uçlu soru, katılımcıların mülteci öğrencilere yönelik algılarını metaforik bir şekilde ifade etmelerine olanak tanımıştır.

Analiz süreci frekans analizi, kelime bulut analizi, tematik analiz ve duygu analizi olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada elde edilen veriler kağıda aktarılmıştır. Katılımcılar tarafından mülteci öğrencilere ilişkin üretikleri metaforların frekansları hesaplanmıştır. Bu analiz, en sık kullanılan metaforların belirlenmesine ve bu metaforların katılımcılar arasındaki yaygınlığının anlaşılmasına olanak sağlamıştır. İkinci aşamada kelime bulutu (word cloud) tekniği kullanılarak metaforlar görselleştirilmiştir. Bu analiz, en sık kullanılan kelimelerin görsel olarak öne çıkarılmasını ve metaforların genel eğilimlerinin anlaşılmasını sağlamıştır. Bu analizi wordart uygulaması ile yapılmıştır. Üçüncü aşamada metaforlar içerik analizi yöntemiyle tematik olarak kategorize edilmiştir. Bu süreçte, benzer anlamlar taşıyan metaforlar bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Temalar, katılımcıların mülteci öğrencilere yönelik algılarını yansıtan ana başlıklar olarak belirlenmiştir. Tematik analiz, nitel araştırmalarda veri seti içindeki örüntüleri (temaları) belirlemek, analiz etmek ve yorumlamak için kullanılan bir analiz yöntemidir (Braun & Clarke, 2006). Bu yöntem, araştırmacının topladığı verileri anlamlandırmasını ve anahtar temaları organize etmesini sağlar. En son aşamada metaforlar, duygu analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu analiz, katılımcıların mülteci öğrencilere yönelik duygusal tepkilerini (olumlu, olumsuz veya nötr) anlamaya yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Duygu analizi, metaforların duygusal tonunu belirlemek için kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu kısımda mülteci öğrencilere yönelik okul müdürlerinin metaforik algıları ve bu meteforik algıları sonucunda ortaya çıkan temalara yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen metefor verilerinden okul müdürlerinin duygu durumları analiz edilmiştir.

1. Frekans Analizi

Katılımcıların mülteci öğrencilerle ilgili en çok hangi kavramları söylediğinin öne çıkarılması için frekans analizi yapılarak üretilen metaforların frekansları hesaplanmıştır (Tablo 1). Bu analizin yapılmasındaki amaç katılımcılar tarafından en sık kullanılan metaforların belirlenmesi ve söz konusu metaforların katılımcılar arasındaki yaygınlığının anlaşılmasına imkan vermesidir (Krippendorff, 2018). Ayrıca frekans analizi büyük veri kümelerinde, hangi kelimelerin veya ifadelerin öne çıktığını tespit etmek ve tematik analiz için ön hazırlık yapmak amacıyla kullanılır. Bu nedenle meteforların frekansları çıkarılarak diğer analizler için öne hazırlık yapılmıştır.

Tablo 1.
Okul Müdürlerinin Mülteci Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları

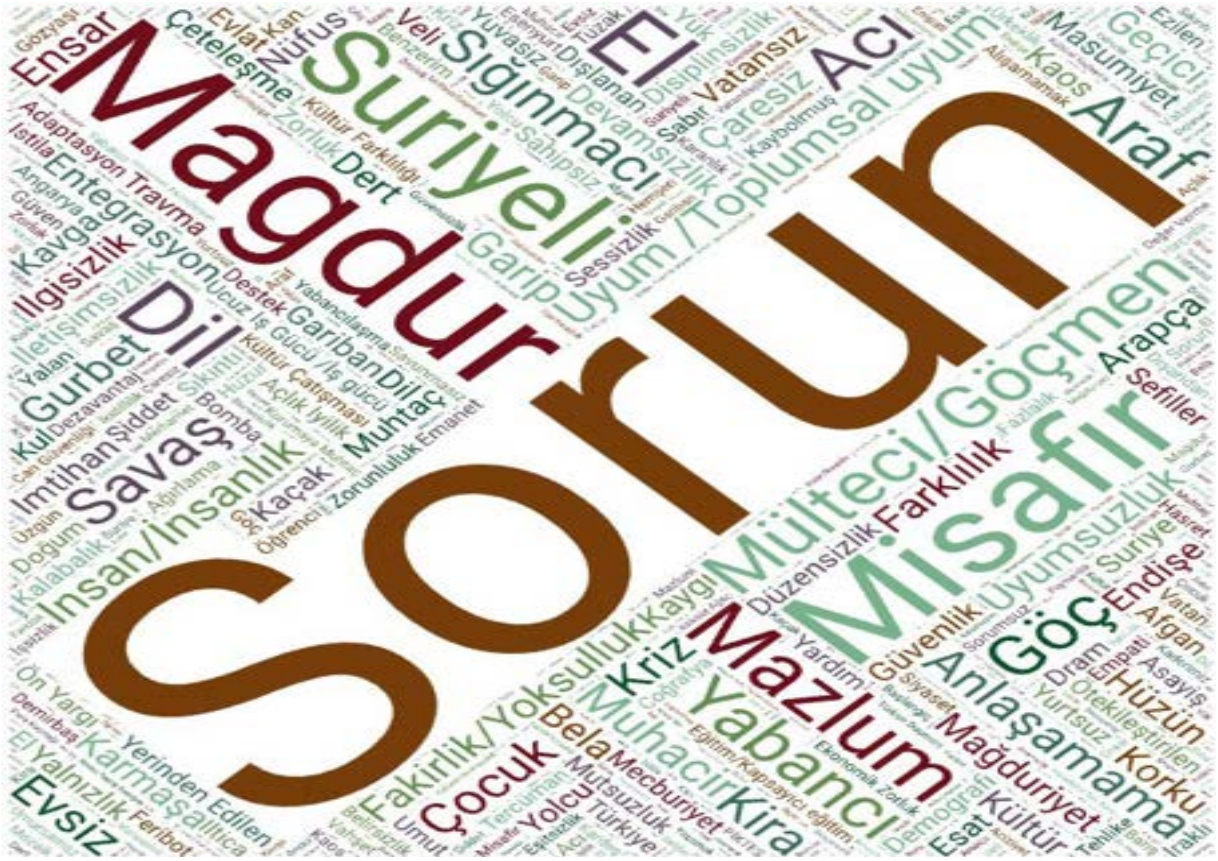
No	Metefor	f	No	Metefor	f	No	Metefor	f	No	Metefor	f
1.	Sorun/problem	26	42.	Disiplinsizlik	3	83.	Tercüman	2	124.	Sorumsuz	1
2.	Mağdur	25	43.	Farklılık	3	84.	Travma	2	125.	Aciziyet	1
3.	Misafir/kalıcı/süresini aşmış misafir	21	44.	Gurbet	3	85.	Türkiye	2	126.	Tehlike	1

4.	Suriyeli	17	45.	Ilgisizlik	3	86	Yabancılaşma	2	127.	Tuzak	1
5.	Dil	14	46.	Ötekileştirilen	3	87.	Yardım	2	128.	Türkiye Düşmanı	1
6.	Mazlum	13	47.	Sıkıntı	3	88.	Savunmasız	1	129.	Umursamaz	1
7.	Mülteci/Göçmen	13	48.	Ucuz/ Iş Gücü	3	89.	Kaygı	1	130.	Umut	1
8.	Yabancı	12	49.	Zorunluluk	3	90.	Afgan	1	131.	Ürkeklik	1
9.	Göç	12	50.	Acı	2	91.	Barış	1	132.	Üzgün	1
10.	Savaş	11	51.	Araf	2	92.	Asimilasyon	1	133.	Vahşet	1
11.	Sığınmacı	10	52.	Arapça	2	93.	Yuvasız	1	134.	Yük	1
12.	Anlaşamama	9	53.	Çeteleşme	2	94.	Angarya	1	135.	Vatandaş Olmayan	1
13.	Çocuk	9	54.	Demografi	2	95.	Asayiş	1	136.	Vatandaşlık	1
14.	Uyum /Toplumsal uyum	9	55.	Devamsızlık	2	96.	Bela	1	137.	Para Kaynağı	1
15.	Muhacir	9	56.	Düzensizlik	2	97.	Belirsizlik	1	138.	PİKTES	1
16.	Insan/İnsanlık	9	57.	Sessizlik	2	98.	Benzerim	1	139.	Pişmanlık	1
17.	Uyumsuzluk	8	58.	El	2	99.	Öğrenci	1	140.	Rahatına Düşkün	1
18.	Fakirlik/Yoksulluk	8	59.	Endişe	2	100.	Bomba	1	141.	Güvensizlik	1
19.	Çaresiz	7	60.	Ensar	2	101.	Can Güvenliği	1	142.	Hasret	1
20.	Entegrasyon	7	61.	Evsiz	2	102.	Coğrafya	1	143.	Hemşeri	1
21.	Karmaşa	7	62.	Garip	2	103.	RecepTayyipErdoğan	1	144.	Hırçınlık	1
22.	Mağduriyet	7	63.	Geçici	2	104.	Yardımseverlik	1	145.	Huzur	1
23.	Gariban	6	64.	Yerinden Edilen	2	105.	Dert	1	146.	Iltica	1
24.	Kaos	6	65.	Güvenlik	2	106.	Destek	1	147.	Iraklı	1
25.	Muhtaç	6	66.	Hüzün	2	107.	Dışarıdan	1	148.	Istila	1
26.	Vatansız	6	67.	Vatan	2	108.	Doğum	1	149.	Işsizlik	1
27.	Dışlanan	5	68.	Mutsuzluk	2	109.	Dram	1	150.	Iyilik	1
28.	Mecburiyet	5	69.	Kalabalık	2	110.	Ekonomik Zorluk	1	151.	İki Dillilik	1
29.	Şiddet	5	70.	Kavga	2	111.	Emanet	1	152.	Kaderimiz	1
30.	Yurtsuz	5	71.	Kaybolmuş	2	112.	Esat	1	153.	Kan	1
31.	Zorluk	5	72.	Kira	2	113.	Esenyurt	1	154.	Karanlık	1
32.	Dezavantaj	4	73.	Korku	2	114.	Eşitsizlik	1	155.	Kardeş	1
33.	Empati	4	74.	Kriz	2	115.	Evlat	1	156.	Köksüz Ağaç	1
34.	Iletişimsizlik	4	75.	Kültür	2	116.	Ezilen	1	157.	Kul	1
35.	Kaçak	4	76.	Kültür Çatışması	2	117.	Fazlalık	1	158.	Siyaset	1
36.	Masumiyet	4	77.	Kültür Farklılığı	2	118.	Feribot	1	159.	Kültürel Yozlaşma	1
37.	Suriye	4	78.	Nüfus	2	119.	Gözyaşı	1	160.	Mahçupluk	1
38.	Yalnızlık	4	79.	Ön Yargı	2	120.	Güven	1	161.	Merhamet	1
39.	Yolcu	4	80.	Sahipsiz	2	121.	Sabır	1	162.	Mozaik	1
40.	Açlık	3	81.	Sefiller	2	122.	Korumaya Muhtaç	1	163.	Sosyal Yapı Değişimi	1
41.	Adaptasyon	3	82.	Eğitim/Kapsayıcı eğitim	2	123.	Kültürel Uyumsuzluk	1	164.	Mücadeleyi Terk Eden	1

Frekans analizi sonucunda, 545 katılımcının ifadelerinden 164 metefor ortaya çıkmıştır (Tablo 1). En sık kullanılan 16 metefor sırasıyla (frekanslarıyla) sorun/problem (26), mağdur (25), misafir/kalıcı misafir/süresini aşmış misafir (21), suriyeli (17), dil (14), mazlum (13), göçmen/mülteci (13), yabancı (12), göç (12), savaş (11), sığınmacı (10), anlaşamama (9), çocuk (9), uyum/toplumsal uyum (9), muhacir (9) ve insan/insanlık (9)'tır. Veriler doğrultusunda en sık geçen kelime "sorun/problem" olup, katılımcıların genel yaklaşımı mülteci öğrencilerin problem merkezli olduğudur. Ayrıca katılımcılar tarafından üretilen mağdur ve mazlum gibi meteforlar mülteci ve göçmen çocukların acı çeken, zor durumda olan bireyler olarak algılandığını göstermektedir. Suriyeli meteforu ise mülteci çocukların özellikle Suriyeliler üzerinden tanındığını işaret etmektedir. Diğer yandan misafir kavramı en sık kullanılan metefor olarak öne çıkmaktadır. Bu durum okul ymüdürlerinin mülteci öğrencileri geçici olarak gördüğüne işaret etmektedir. Ancak "Kalıcı Misafir" veya "Süresini Aşmış Misafir" meteforlarını kullanan okul müdürleri de mevcuttur. Bu meteforlar, okul müdürlerinin mültecilerin kalıcı olduğunu düşündüğünü, artık geçiciliğin sorgulanmasını ve bu durumda değişiklik yapılmasını ima eden bir söylem olduğu söylenebilir. Büyükikiz ve Çangal'a (2016) göre Türkiye'de göçmen ve mülteciler aynı dine inanma duygusu ile misafir olarak kabul edilmiş ancak toplumda uzun süreli yerleşmiş algısı artınca, toplum bu kişilere karşı olumsuz davranışlar geliştirmiştir. Yabancının yaygın olarak kullanılması ise biz-onlar bileşiminin güçlü bir şekilde var olduğunu göstermektedir (Tajfel ve Turner, 1986). Bu, ayrıca sosyal uyum konusunda bir mesafe olduğunu da göstermektedir. Dil, uyum ve anlaşamama gibi kelimeler eğitim ortamında mültecilerin entegrasyon sorunlarında yaşanan zorluklara işaret eden meteforlardır. Dryden-Peterson (2016) eğitim ortamında dil bariyerleri ve mülteci öğrencilerin entegrasyon sorunlarını vurgularmaktadır. Dolayısıyla dil sorunlarına yönelik çözümlerin etkili olmadığı görülmeketedir. Göç ise göçün temel nedenleriyle ilgili küresel çaptaki artışın yüksek olduğunu gösteriyor. Savaş meteforunun yaygın olarak dile getirilmesi, göçün temel nedenine odaklandığını ve mültecilerin zorunlu göçmen olarak algılandığını göstermektedir.

2. Kelime Bulutu Analizi

Frekans analizine dayalı olarak en sık geçen kelimeleri görselleştirmek için kelime bulutu (word cloud) tekniği kullanılarak görselleştirilmiştir (Şekil 1). Bu analiz, en sık kullanılan kelimelerin görsel olarak öne çıkarılmasını ve metaforların genel eğilimlerinin anlaşılmasını sağlamaktadır (McNaught ve Lam, 2010).



Şekil 1. Okul Müdürlerinin Mülteci Öğrencilere İlişkin Metaforik Algılarının Kelime Bulutu Analizi

Kelime bulutu analizi, okul müdürlerinin mülteci öğrencilere yönelik algılarını net bir şekilde ortaya koymaktadır. En sık kullanılan kelimeler, mülteci öğrencilerin yaşadıkları zorlukları (dil, uyum, sorun), travmatik deneyimleri (savaş, mağduriyet) ve toplumdaki konumlarını (misafir, yabancı) yansıtmaktadır. Bu bulgular, mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları engellerin çeşitliliğini ve bu engellerin aşılması için kapsayıcı eğitim politikalarının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencilere yönelik empati ve destek ihtiyacı da öne çıkmaktadır.

3. Tematik Analiz

Okul müdürlerini ürettiği metaforlar, tematik olarak kategorize edilmiştir. Bu süreçte, benzer anlamlar taşıyan metaforlar bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Temalar, katılımcıların mülteci öğrencilere yönelik algılarını yansıtan ana başlıklar olarak belirlenmiştir. Bu, katılımcıların mültecilerle ilgili hangi temaları öne çıkardığını anlamamıza yardımcı olur. Tablo 2'de okul müdürlerinin mülteci öğrencilere ilişkin metaforik algılarının tematik analizine yer verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Mülteci Öğrencilere İlişkin Metaforik Algılarının Tematik Analizi

Temalar	Alt temalar ve meteforlar
Mülteci öğrencilerin Mağduriyeti ve Hassas Grupların Desteklenmesi	Mağduriyet: Mağdur (25), Mağduriyet (7), Mazlum (13), Ezilen (1), Mahçupluk (1), Aciziyet (1) Psikolojik Travmalar: Travma (2), Korku (2), Acı (2), Hüzün (2), Korku (2), Savunmasız (1), Endişe (2), Mutsuzluk (2), Üzgün (1) Çıkışsızlık ve Destek İhtiyacı: Çaresiz (7), Dezavantaj (4), Empati (4), Yalnızlık (4), Farklılık (3), Yardım (2), Korumaya Muhtaç (1), Yuvasız (1), Savunmasız (1), Ürkeklik (1), Vatan (1), Vatandaşlık(1), Karanlık (1), Destek (1), Gariban (6), Kaçak (4), Garip (2)

	İnsani Yaklaşım ve Gelecek Perspektifi: Umut (1), Güven(1), İyilik (1), Merhamet (1), Huzur (1), Hemşeri (1), Barış (1), Belirsizlik (1), Güvensizlik (1), Benzerim (1), Emanet (1), Umut (1), Kardeş (1), İnsan/İnsanlık (9)
Toplumsal Uyum ve Entegrasyon Sorunları	Uyum/uyumsuzluk: Uyum / Toplumsal uyum (9), Entegrasyon (7), Uyumsuzluk (8), Adaptasyon (3), Disiplinsizlik (3), Demografi (2), Düzensizlik (2), Asimilasyon (1) Dil ve İletişim Engelleri: Dil (14), Anlaşamama (9), Iletişimsizlik (4), Tercüman (2), İkidillilik (1), Arapça (2), İlgisizlik (3) Kültürel Çatışmalar: Kültür (2), Kültür Çatışması (2), Kültür Farklılığı (2), Kültürel Uyumsuzluk (1), Kültürel Yozlaşma (1) Toplumsal Dışlanma: Dışlanan (5), Ötekileştirilen (3), Yabancılaşma (2), Ön Yargı (2), Farklılık (3), Geçici (2), Eşitsizlik (1), Fazlalık (1), Tuzak (1), Vatandaş Olmayan (1), Sabır (1), Yük (1), Pişmanlık (1), Kaderimiz (1), İmtahan (1), Dışarıdan (1), Dert (1), Bela (1), Sorumsuz (1) Kimlik ve Aidiyet Sorunları: Misafir (21), Vatansız (6), Yurtsuz (5), Gurbet (3), Yeni Yaşam Arayışı (1), Yabancı (12), Kaybolmuş (2), Sahipsiz (2), Sefiller (2), Yabancılaşma (2), Rahatına Düşkün (1), Evsiz (2), Türkiye (1), Türkiye Düşmanı (1), Esenyurt (1), Umursamaz (1), Mücadeleyi Terk Eden (1), Kul (1), Coğrafya (1) Toplumsal Değişim: Sosyal Yapı Değişimi (1), Kalabalık (1), Nüfus (1), İstila (1)
Göç ve Savaşın Etkileri	Savaş ve Çatışmalar: Savaş (11), Kan (1), Vahşet (1), Dram (1), Şiddet (5), Acı (2), Çeteleşme (2) Savaşın Etkileri: Suriyeli (17), Suriye (4), Iraklı (1), Afgan (1), Yolcu (4), Gurbet (3), Göz Yaşı (1), Hasret (1), Kan(1), Sessizlik (1) Göç Süreci: Göç (11), Muhacir (8), Sığınmacı (10), Mülteci/Göçmen (13), Zorunlu Göç (1), Yerinden Edilen (2), Ensar (2), Mecburiyet (5), Zorunluluk (3), İltica (1), Feribot(1), Fiziksel Güvenlik ve Hayatta Kalma Endişesi: Tehlike (1), Can Güvenliği (1), Kavga (2), Bomba (1) Kaos ve Karmaşa: Karmaşa (7), Kaos (6), Zorluk (5), Sıkıntı (3), Kriz (2),
Ekonomik Zorluklar ve İş Gücü	İş Piyasasındaki Yer: Ucuz İş Gücü/İş gücü (3), İşsizlik (1), Para Kaynağı (1), Angarya (1). Ekonomik Yoksunluk: Fakirlik/Yoksulluk (8), Açlık (4), Zorluk (5), Kira (2), Ekonomik Zorluk (1), Muhtaç (6),
Çocuk ve Eğitim	Eğitim Sorunları: Sorun/problem (26), Devamsızlık (2), Eğitim / Kapsayıcı eğitim (2), PIKTES Çocukların Korunması: Çocuk (9), Masumiyet (4), Savunmasız (1), Öğrenci (1), Evlat (1)

Tematik analiz sonucunda meteforlardan 5 ana tema ve 20 alt tema üretilmiştir. Okul müdürlerinin ürettikleri meteforlar, mülteci öğrencilerin mağduriyeti ve hassas grupların desteklenmesi, toplumsal uyum ve entegrasyon sorunları, göç ve savaşın etkileri, ekonomik zorluklar ve iş gücü ve çocuk ve eğitim olmak üzere 5 tema altında kategorileştirilmiştir. Okul müdürleri mülteci öğrencilerin mağduriyeti ve hassas grupların desteklenmesi temasında "mağdur", "mazlum", "mahçupluk", "aciziyet", "ezilen" gibi metaforlar kullanmıştır. Bu durum, öğrencilerin psikososyal olarak ezilmiş, toplumsal olarak dışlanmış ve kendi kimliklerini ifade etmekte zorlanan bireyler olarak görüldüklerini ortaya koymaktadır (UNICEF, 2021; Arnot ve ark., 2009). Toplumsal uyum ve entegrasyon sorunları temasında "fakirlik", "açlık", "gariban", "muhtaç", "kaçak" gibi meteforlar mülteci öğrencilerin sosyoekonomik konumlarının altını çizerken, bu öğrencilerin sadece öğrenme süreçlerine değil, aynı zamanda temel yaşamsal haklara erişimlerinin de kısıtlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitime katılımın ön koşullarından biri olan eşit fırsatlara erişimin sağlanmadığını işaret etmektedir (Dryden-Peterson, 2016). Psikolojik travmalar temasında ise "travma", "korku", "acı", "hüzün", "endişe", "mutsuzluk", "savunmasızlık" gibi kelimeler, savaş ve göç süreçlerinin çocuklar üzerinde bıraktığı psikolojik etkileri göstermektedir. Çıkışsızlık ve destek ihtiyacı temasında kullanılan "çaresizlik", "dezavantaj", "yalnızlık", "yuvasız", "savunmasız", "karanlık", "yardım" gibi metaforlar, mülteci öğrencilerin aidiyet hissinden yoksun olduklarını ve toplumsal desteğe ulaşmada yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Bu durum, bireyin kimliğini inşa etmesi, benlik saygısını geliştirmesi ve öğrenmeye motive olması açısından ciddi riskler barındırır (Block ve ark., 2014). İnsani

yaklaşım ve gelecek perspektifi temasında "iyilik", "merhamet", "umut", "barış", "huzur", "insanlık", "emanet", "kardeş", "güven", "benzerim" gibi ifadeler, bazı okul müdürlerinin mülteci çocuklara yönelik daha insani ve umut dolu bir bakış açısı geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu metaforlar, kapsayıcı eğitimin temel felsefesi olan her bireyin eğitim hakkı ve onuruna yakışır biçimde yaşama hakkı ile doğrudan ilişkilidir (UNESCO, 2020). Bu alt temalar, mülteci öğrencilerin eğitim ortamlarında sadece akademik değil, aynı zamanda duygusal ve psikososyal destek mekanizmalar açısından da desteklenmeleri gerektiğine işaret etmektedir (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015).

Mülteci öğrencilere ilişkin diğer önemli bir algı ise toplumsal uyum ve entegrasyon sorunlarıdır. Bu tema altında kültürel çatışmalar, dil ve iletişim engelleri, uyum/uyumsuzluk, toplumsal dışlanma, kimlik ve aidiyet sorunları ve toplumsal değişim alt temaları üretilmiştir. Bu tema altında katılımcılar tarafında kültürel farklılıklardan kaynaklı en sık dile gerilen metefor dil ve iletişim engelidir. Bu durum çeşitli araştırmalarda da dile getirilmiştir (Göksoy 2020, Koşak ve Atasoy, 2022; Levent ve Çayak, 2017). Mülteci çocukların dil ve kültür farklılıkları nedeniyle yaşadığı iletişim sorunları ruh sağlıkalarını olumsuz etkilemektedir (Cullins ve ark., 2016; Mahmoud, 2020; Panter-Brick ve Eggerman, 2018). Diğer yandan mülteci öğrenciler dil problemi nedeniyle bilgiye erişmemekte bu durumda eğitime erişimi önemli ölçüde engellemektedir (Gün ve Yüksel, 2021). Ayrıca okul müdürleri farklı dil ve kültürlere sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda karmaşık problemleri yönetmekte zorlanmaktadır (Çınkır, 2024). Bununla birlikte okul müdürleri "dışlanan", "ötekileştirilen", "yabancılaşma" gibi nedenlerle toplumsal dışlanma ve "vatansız", "yurtsuz", "gurbet", "yeni yaşam arayışı", "ön yargı", "farklılık" gibi meteforlarla mülteci öğrencilere ilişkin kimlik ve aidiyet sorunlarına odaklanmıştır. Mevcut çalışmanın sonuçlarına benzer bazı çalışmalarda da göçmen çocukların diğer çocuklara göre davranış ve duygusal problemleri daha çok yaşadığı ortaya koymuştur (Çelik, 2010; Ilgar ve Coşgun Ilgar, 2015). Bu tema altında son olarak "sosyal yapı değişimi", "kalabalık", "nüfus", ve "istila" gibi meteforlar ile mülteci öğrencilerin sosyal yapıda değişimler meydana getirmesine yönelik kelimeler kullanılmıştır.

Göç ve savaşın etkileri temasında savaş ve çatışmalar, savaşın etkileri, göç süreci, fiziksel güvenlik ve hayatta kalma endişesi ve kaos ve karmaşa alt temaları üretilmiştir. "Savaş", "kan", "vahşet", "dram", "şiddet", "acı" ve "çeteleşme" gibi meteforlar okul müdürlerinin mülteci öğrencileri genellikle şiddetin ve savaşın içinde büyümüş, yaralanmış bireyler olarak algıladığını göstermektedir. Bu tür metaforlar, mülteci çocukların yaşadıkları travmatik olayların okul ortamına da taşındığını düşündürmektedir. "Suriyeli", "Iraklı", "Afgan", "yolcu", "gurbet", "gözyaşı" ve "hasret" gibi ifadeler, müdürlerin bu öğrencileri çoğunlukla göçmen kimlikleriyle tanımladıklarını ve onları hâlâ yolculuk hâlinde, yerleşmemiş bireyler olarak gördüklerini yansıtmaktadır. "Göç", "muhacir", "sığınmacı", "mülteci," "ensar", "zorunluluk", "iltica" gibi terimler, okul müdürlerinin mülteci öğrencileri kendi istekleriyle değil, zorunlu ve mecburi koşullar altında gelen bireyler olarak gördüklerini göstermektedir. "Tehlike", "can güvenliği", "kavga", "bomba" ve "karmaşa", "kaos", "zorluk," "sıkıntı", "kriz" gibi ifadeler, okul müdürlerinin mülteci öğrencileri tehlikeli gördüklerini göstermektedir. Mülteci öğrencilerin kimlik inşası, sürekli bir geçicilik hissiyle şekillenmekte, bu da eğitim sürecine entegre olmayı zorlaştırmakta olduğu söylenebilir (Arnot ve ark., 2009).

Ekonomik zorluklar ve iş gücü temasında katılımcılar mültecilerin ekonomik anlamda zor durumda olduğunu ifade etmekle birlikte mülteci öğrencileri ülke için ucuz iş gücü olarak görmektedirler. Ancak bazı katılımcılar ise mültecileri işsiz olarak nitelendirmiştir. Koç, Görücü ve Akbıyık (2015) göre göçmen ve mültecilerin ucuz işgücü olarak algılanması istihdam edilemeyen bir toplumda mültecilere yönelik tepkiye neden olmaktadır. Ayrıca okul müdürleri, çocuk ve eğitim teması bağlamında "sorun/problem" kavramlarını, eğitimde karşılaşılan güçlükleri ve olumsuz durumları ifade etmek için sıklıkla kullanmıştır. Bu sorunlar; eğitimdeki eşitsizlikler, mülteci çocukların okula entegrasyonu ve eğitim süreçlerindeki aksaklıklar gibi farklı alanlara işaret etmektedir.
Özellikle "devamsızlık" metaforu, eğitimde önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Mülteci veya göçmen çocuklar arasında çeşitli sosyo-ekonomik, kültürel veya psikolojik nedenlerle

yaşanan devamsızlık, bu çocukların eğitim süreçlerine ciddi şekilde zarar verebilmektedir (Köksal ve Uğurlu, 2020). Ayrıca çocuk ve eğitim temasında "çocuk" kavramı, eğitim ve toplumsal politikalar bağlamında sıklıkla vurgulanan bir diğer terimdir. Bu vurgu, çocukların eğitimdeki ihtiyaçlarını ve korunma gereksinimlerini ön plana çıkarmaktadır. Özellikle mülteci çocukların eğitim ve sosyal sistemlere entegrasyonunda, bu ihtiyaçlara yönelik özel bir hassasiyet gösterilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Özer ve Savaşkan, 2017). Benzer şekilde, literatürde de mülteci çocukların eğitimde hem akademik başarı hem de psikososyal uyum açısından dezavantajlı konumda oldukları sıklıkla vurgulanmaktadır (Arnot ve ark., 2009).

Bu temalar, çocukların eğitime erişiminde yaşadıkları sorunların, toplumsal ve kültürel bağlamda geniş ve çok yönlü bir sorun haline geldiğini gösteriyor. Mülteci çocuklar özelinde bu temalar, çocukların sadece eğitim sürecine katılmakla kalmayıp, aynı zamanda korunmaları, ruhsal ve fiziksel sağlıklarının gözetilmesi gereken bireyler olduklarını vurgulamaktadır (Block ve ark., 2014; Taylor ve Sidhu, 2012). Eğitimdeki eşitsizlikler, devamsızlık, kapsayıcı eğitim ihtiyacı, çocukların savunmasızlık durumları, onların eğitim hakkının teminat altına alınması için kritik konulardır. Özetle, bu başlıklar, göçmen veya mülteci çocukların eğitim ve korunmasına dair sosyal sorumluluğun ve devlet politikalarının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

4. Duygu Analizi

Duygu analizi, kelimelerin olumlu, olumsuz veya nötr duyguları ifade edip etmediğini inceler. Bu, katılımcıların mülteciler hakkında genel olarak nasıl hissettiklerini anlamamıza yardımcı olur. Başka bir deyişle kelimelerin duygusal yüklerini analiz ederek, katılımcıların mülteciler hakkında genel olarak olumlu mu yoksa olumsuz mu hissettiklerini anlayabilirsiniz. Tablo 3'de okul müdürlerinin mülteci öğrencilere ilişkin metaforik algılarının duygu analizi
yer verilmiştir.

Tablo 3.
Okul Müdürlerinin Mülteci Öğrencilere İlişkin Metaforik Algılarının Duygu Analizi

	Meteforlar	f
Olumlu Duygular	İnsan (9), Destek (1) Empati (4), Yardım (2), Umut (1), Güven(1), İyilik (1), Merhamet (1), Huzur (1), Barış (1), Emanet (1), Kardeş (1), Uyum / Toplumsal uyum (9), Para Kaynağı (1), Masumiyet (4)	15
Olumsuz Duygular	Mağdur (25), Mağduriyet (7), Mazlum (13), Ezilen (1), Mahçupluk (1), Aciziyet (1), Savaş (11), Kan (1), Vahşet (1), Dram (1), Şiddet (5), Acı (2), Çeteleşme (2), Fakirlik/ Yoksulluk (8), Açlık (3), Gariban (6), Muhtaç (6), Kaçak (4), Garip (2), Travma (2), Korku (2), Acı (2), Hüzün (2), Korku (2), Savunmasız (1), Endişe (2), Mutsuzluk (2), Üzgün (1), Çaresiz (7), Vatansız (6), Yurtsuz (5), Dezavantaj (4), Yalnızlık (4), Açlık (4), Evsiz (2), Korumaya Muhtaç (1), Yuvasız (1), Ürkeklik (1), Karanlık (1), Belirsizlik (1), Uyumsuzluk (8), Disiplinsizlik (3), Düzensizlik (2), Anlaşamama (9), Iletişimsizlik (4), İlgisizlik (3), Kültür Çatışması (2), Kültürel Uyumsuzluk (1), Kültürel Yozlaşma (1), Dışlanan (5), Ötekileştirilen (3), Yabancılaşma (2), Ön Yargı (2), Angarya (1), Eşitsizlik (1), Fazlalık (1), Tuzak (1), Sabır (1), Pişmanlık (1), Dert (1), Bela (1), Türkiye Düşmanı (1), Savaş (11), Göz Yaşı (1), Hasret (1), Kan (1), Tehlike (1), Can Güvenliği (1), Kavga (2), Bomba (1), Karmaşa (7), Kaos (6), Zorluk (5), Sıkıntı (3), Kriz (2), İşsizlik (1), Fakirlik/Yoksulluk (8), Kira (2), Ekonomik Zorluk (1), Sorun/problem (26), Devamsızlık (2), Kaderimiz (1), Yük (1), Kaybolmuş (2), Sahipsiz (2), Sefiller (2), Yabancılaşma (2), Yerinden Edilen (2), Mecburiyet (5), Zorunluluk (3), Savunmasız (1), İmtahan (1), Vatansız (6), Yurtsuz (5), Güvensizlik (1), Umursamaz (1)	96
Nötr/Tanımlayıcı Kelimeler	Misafir/Kalıcı Misafir/Süresini Aşmış Misafir (21), Suriyeli (17), Göç (11), Sığınmacı (10), Dil (14), Kültür (2), Eğitim (2), Tercüman (2), Suriye (4), Yolcu (4), Farklılık (3), Ucuz İş Gücü/İş gücü (3), Çocuk (9), Öğrenci (1), Vatan (1), Vatandaşlık (1), Hemşeri (1), Benzerim (1), Entegrasyon (7), Adaptasyon (3), Demografi (2), Asimilasyon (1) İkidillilik (1), Arapça (2), Kültür (2), Kültür Farklılığı (2), Geçici (2), Vatandaş Olmayan (1), Dışarıdan (1), Gurbet (3), Yeni Yaşam Arayışı (1), Yabancı (12), Rahatına Düşkün (1), Türkiye (1), Esenyurt (1), Mücadeleyi Terk Eden (1), Kul (1), Coğrafya (1), Sorumsuz (1), Sosyal Yapı Değişimi (1), Kalabalık (1), Nüfus (1), İstila (1), Iraklı (1), Afgan (1), Sessizlik (1), Göç (11), Muhacir (8), Mülteci /Göçmen (13), Ensar (2), İltica (1), Feribot (1), PIKTES (1), Evlat (1)	56

Tablo 3'deki veriler, olumsuz kavramların (96 kavram) sayısal olarak olumlu kavramlardan (15 kavram) ve nötr kavramlardan (56 kavram) belirgin şekilde daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu durum, çalışmanın temas ettiği konu alanında (mültecilik, göç, uyum ya da sosyal entegrasyon..) yaşanan sorunlar, zorluklar, çatışmalar ve olumsuz deneyimlerin daha baskın olduğuna işaret etmektedir. Olumsuz duygular, mültecilerin yaşadığı acılar, toplumsal kargaşa ve güvensizlik gibi olumsuz durumları ifade eden kelimeleri kapsamaktadır. "Mağdur" ve "mazlum" gibi kelimeler, mültecilerin büyük acılar çektiklerini ve korunmaya muhtaç olduklarını göstermektedir. "Çaresiz", "korku" ve "hüzün" gibi kelimeler de bu duyguyu desteklemektedir. "Kargaşa" "kaos" ve "karmaşa" gibi meteforler ise okul müdürlerinin mültecilerin toplumda bir kargaşa ortamı oluşturabileceği algısına sahip olduklarını göstermektedir. "Şiddet", "tehlike" ve "can güvenliği" gibi kelimeler, mültecilerin toplumda güvensizlik yarattığını göstermektedir. Aynı zamanda toplumsal uyum sorunları, dil engelleri ve ekonomik zorluklar gibi olumsuz temalarda öne çıkmaktadır. Ayrıca olumsuz kavramlardan "ön yargı", "suç", "suçlama", "uyum problemi", "yabancılaşma" gibi kavramlar en sık vurgulanan olumsuz kavramlar arasındadır. Önyargı ve dışlanma, göçmen ya da mülteci bireylerin karşılaştığı en temel sorunlardan biri olduğu söylenebilir (Ünsal, 2020; Erdoğan, 2017). Sonuç olarak bulgular, sürecin çoğunlukla kriz, zorluk ve olumsuz deneyimlerle şekillendiğini; bireylerin, grupların ya da toplumların bu konuda ciddi sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Bu alanlar, sosyal politika, eğitim, entegrasyon veya destek mekanizmaları açısından çözüm üretme ihtiyacını güçlendirebilir ve sosyal entegrasyon politikalarında özel müdahale ve çözüm gerektiren kritik başlıklardır.

Olumlu kavramlar her ne kadar sayıca az olsa da, kavramsal içeriklerine bakıldığında "empati" ve "masumiyet" kavramlarının yüksek frekansla dile getirilmesi, katılımcıların mağdur bireylerin durumunu anlayabildiklerini ve onların masumiyetine güçlü bir vurgu yaptıklarını göstermektedir. Bu bulgu, toplumsal empati ve dayanışmanın mülteci bireylerin kabulünde önemli bir rol oynadığını belirten araştırmalarla paralellik göstermektedir (Betts ve Collier, 2017). Öne çıkan "toplumsal uyum" kavramı, yaşanan olumsuzluklara rağmen toplumda bir birlikte yaşama arzusu ve uyum sağlama çabasının var olduğunu göstermektedir. Ager ve Strang'ın (2008) entegrasyon modeli de, uyum sürecinin hem bireysel hem de toplumsal faktörlere bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca "iyi insan" ve "misafirlik" gibi kavramlar, karşılıklı kabullenme ve kültürel yakınlaşmaya yönelik güçlü bir isteğin yansımasıdır. Berry'nin (1997) uyum kuramı da bireylerin yeni kültürlere adaptasyonunda karşılıklı anlayışın önemine vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte "umut" ve "barış" gibi kelimeler, mültecilerin durumunun iyileşeceğine dair bir inancı ve barış beklentisini yansıtmaktadır. Özetle olumlu duygular, mültecilere yönelik bir empati ve yardım etme isteğini göstermektedir. Bu duygular, toplumsal uyum sürecini kolaylaştırabilir ve mültecilerin topluma entegrasyonunu destekleyebilir (İçduygu, 2015). Olumlu kavramların varlığı, politika yapıcılar ve uygulayıcılar için güçlendirilmesi gereken alanları işaret etmektedir.

Nötr kelimeler, mültecilerin durumunu tanımlayan ve herhangi bir duygu yükü taşımayan kelimeleri kapsar. "Misafir", "suriyeli", "göçmen" ve "sığınmacı" gibi kelimeler, mültecilerin kimliğini ve durumunu tanımlayan nötr ifadelerdir. Bu kelimeler, mültecilerin toplumdaki yerini ve statüsünü açıklar. "Dil", "uyum" ve "eğitim" gibi kavramlar ise, mültecilerin topluma entegrasyon sürecinde yaşadıkları yapısal sorunları ifade eder. Bu bulgu, göçmen çocukların davranışsal ve duygusal problemlerinin yerli çocuklara kıyasla daha fazla olduğunu ortaya koyan çalışmaları destekler (Ilgar & Coşgun Ilgar, 2015). Nötr kelimeler, mültecilerin durumunu anlamak ve analiz etmek için önemli bir veri sağlar. Bu kelimeler, mültecilerin toplumdaki yerini ve yaşadıkları sorunları açıkça ortaya koyar.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, 545 okul müdürünün mülteci öğrencilerle ilgili algılarını ve duygularını analiz etmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmanın bulguları, mültecilerle ilgili toplumsal algıların karmaşık ve çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, mültecileri hem mağdur ve korunmaya muhtaç bireyler olarak görürken, hem de toplumsal uyum sorunları ve güvensizlik gibi olumsuz durumlarla ilişkilendirmektedir. Bu durum, mültecilerin topluma entegrasyon sürecinde yaşadıkları zorlukları ve toplumun bu sürece nasıl tepki verdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Mülteci öğrencilerin yaşadığı mağduriyet ve acılar, onlara yönelik insani yardım ve koruma ihtiyacını açıkça göstermektedir. Özellikle savaş mağduru mültecilerin psikolojik destek ve

rehabilitasyon programlarına erişimleri büyük önem taşımaktadır. Bu konuda, uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri tarafından desteklenen projelerin artırılması gerekmektedir.

Mülteci öğrencilerin topluma uyum sağlama sürecinde yaşadıkları zorluklar, özellikle dil engelleri ve kültürel çatışmalar, toplumsal uyumun önündeki en büyük engellerdir. Bu sorunların aşılması için dil eğitimi, kültürlerarası diyalog programları ve toplumsal farkındalık çalışmaları büyük önem taşımaktadır. Misafir meteforu ise günümüzde yaygın olarak kullanılmakta, mülteci çocukların eğitim sisteminin nasıl konumlandırıldığına dair sonuçların devam ettiği görülmektedir. Bu kapsamda eğitim politikalarında misafir söyleminden uzaklaştıracak uzun vadeli sürdürülebilirliğin desteklenmesi benimsenmelidir. Ayrıca, mültecilerin topluma entegrasyonunu kolaylaştıracak politikaların geliştirilmesi gerekmektedir. Mülteci öğrencilerin ekonomik olarak zor durumda oldukları ve iş gücü piyasasında dezavantajlı bir konumda bulundukları görülmektedir. Bu durum, mültecilerin ekonomik olarak güçlendirilmesi ve iş gücü piyasasında adil çalışma koşullarının sağlanması gerektiğini göstermektedir. Mesleki eğitim programları ve istihdam projeleri, bu sürece katkıda bulunabilir.

Beyanlar

Teşekkür: Bu çalışmanın yürütülmesi sürecinde desteklerini esirgemeyen ve görüşme sürecinde katkı sunan tüm okul müdürlerine teşekkür ederim. Özellikle mülteci öğrencilerle çalışan okul müdürlerinin samimi ve içten paylaşımları bu çalışmanın derinliğini artırmıştır.

Etik Onay: Katılımcılardan yazılı ve sözlü gönüllü onam alınmıştır.

YZ Kullanımı Beyanı: Bu çalışmada, bulguların içerik düzenlemesi ve bazı açıklayıcı bölümlerin yazımı süreçlerinde yapay zekâ tabanlı dil modellerinden destek alınmıştır. Ancak tüm içerik, araştırmacının denetiminde oluşturulmuş ve son hali tarafımdan düzenlenmiştir.

Destek Beyanı: Bu çalışma herhangi bir kurum, kuruluş ya da fon tarafından maddi veya manevi destek almadan, yazar tarafından bağımsız olarak yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar, bu çalışmanın hazırlanması ve sunulması sürecinde herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışma, tek yazarlı bir çalışma olup tüm süreçler (konu belirleme, veri toplama, analiz, yazım ve sonuçlandırma) yazar tarafından yürütülmüştür.

Kaynakça

Ager, A. ve Strang, A. (2008). Understanding ıntegration: a conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191. https://doi.org/10.1093/jrs/fen016.

Amaç, Z., Yazar, T. ve Oral, B. (2025). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim metaforları: nitel bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 60-81.

Arar, K., Örücü, D. ve Ak Küçükçayır, G. (2020). Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 1-20.

Arnot, M., Pinson, H. ve Candappa, M. (2009). Education, asylum and the 'non-citizen' child: The politics of compassion and belonging. *British Educational Research Journal*, 35(3), 375-393.

Arslan, H. ve Şeker, B. D. (2021). Türkiye'de mülteci çocukların eğitimi: Öğretmen görüşleri bağlamında bir değerlendirme. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 95-115.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology,* 46(1), 5–34. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

Betts, A. ve Collier, P. (2017). *Refuge: Transforming a Broken Refugee System*. Penguin UK.

Block, K., Cross, S., Riggs, E. ve Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355.

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77-101.

Büyükikiz, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1414-1430.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

Cullins, V., Gabriel, R., Solages, A., Call, M., McKnight, C., Concepcion, R. ve Cho, D. (2016). Pediatric community mental health. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care,* 46(11), 354-388.

Çelik, Ç. (2010). Avrupa'da göçmen çocukların eğitimi: fırsatlar ve zorluklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 25-49.

Çetin Dağdelen, M. (2108). *Mültecilerin yerel medyada temsili: Denizli kenti örneği.* I.uluslararası göç ve mülteci kongresi bildirileri, (558-573), Düzce: Düzce Üniversitesi Yayınları.

Dağlı, G. ve Kelecioğlu, H. (2021). Suriyeli öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 45–65.

Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher,* 45(9), 473-482.

Erdoğan, M. M. (2017). *Urban Refugees from "Detachment" to "Harmonization" Syrian Refugees and Process Management of Municipalities: The Case of Istanbul.* Marmara Belediyeler Birliği Yayını

Erdoğan, M. M. (2022). *Suriyeliler Barometresi: Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi.* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

EU-MIPEX (2014). *Migrant Integration Country Report.* http://www.mipex.eu/turkey.

Göç İdaresi Başkanlığı. (2025). *Geçici Koruma İstatistikleri.* Ankara: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü.

Göksoy, S. (2020). Milli eğitim bakanlığının mülteci öğrencilere yönelik eğitim politikaları ile ilgili eğitimci görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, (81), 449-466.

Gün, M. ve Yüksel, S. (2021). Dünyada göçmen eğitimi politikaları bağlamında türkiye'nin göçmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi,* 50 (1), 1031-1053.

Ilgar, M. Z. ve Coşgun Ilgar, S. (2015). *Göç ve göçmenliğin psikolojik yansımaları (Vatansız vatandaş olmak).* Disiplinlerarası Göç ve göç Politikaları Sempozyumu 2015.

İçduygu, A. (2015). *Syrian Refugees in Turkey: The Long Road Ahead.* Migration Policy Institute Report.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Koç, M., Görücü, İ. ve Akbıyık, N. (2015). Suriyeli sığınmacılar ve istihdam problemleri. *Birey ve Toplum,* 5(9), 63-93.

Koşak, M. A. ve Atasoy, R. (2022). Suriyelilerin temel eğitim sistemine entegrasyonunda Şanlıurfa ili özelinde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar. *Harran Maarif Dergisi,* 7 (2), 150-178. doi: http://doi.org/10.22596/hej.1144890

Koyuncu, A. ve Taşkın, P. (2021). Türkiye'de mülteci öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 24–39.

Köksal, A. ve Uğurlu, C. T. (2020). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunları: Nitel bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 1-20.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2005). *Metaphors We Live By.* University of Chicago Press.

Levent, F., & Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, *14*(1), 21-46.

Mahmoud, N. (2020). Refugee and Immigrant Mental Health Challenges Due to Language Barrier and Cultural Differences. Journal of Experimental Stroke and Translational Medicine, S(4),7.

McNaught, C. ve Lam, P. (2010). Using Wordle as a Supplementary Research Tool. *The Qualitative Report*, 15(3), 630-643.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). PIKTES Projesi: Suriyeli çocukların Türkiye'deki eğitiminin desteklenmesi. www.meb.gov.tr

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2023). PIKTES Projesi Resmi Web Sitesi. Erişim: www.piktes.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2022). *Göç ve acil durumlar daire başkanlığı 2022 sunumu.* https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf.

Özbek, Ö. Y. ve Taneri, P. O. (2023). Okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları üzerine sanat-temelli bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 75-96.

Özdemir, M. ve Atalay, M. (2020). Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 157–175.

Özer, M. ve Savaşkan, O. S. (2017). *Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye'deki mevcut durum ve öneriler.* Ankara: SETA Yayınları**.**

Panter-Brick, C. ve Eggerman, M. (2018). Growing Up, and Parenting, as a Refugee. Axios.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Polat, M. (2020). Türkiye'deki araştırmalar bağlamında kapsayıcı eğitim ve okul yönetimi. *Research in education and social sciences*, 323, 335.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 55, 459-496.

Sirin, S. R. ve Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children.* Migration Policy Institute.

Tajfel, H. ve Turner, J. C. (1986). *The social identity theory of intergroup behavior.* In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7–24). Chicago: Nelson-Hall.

Taylor, S. ve Sidhu, R. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.

Temur, S. ve Uslu, S. (2024). Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 2118-2138.

UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all – Global Education Monitoring Report 2020*. Paris: UNESCO.

UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) (2023). Global Trends: Forced Displacement in 2022. Geneva: UNHCR.

UNICEF. (2021). *Education for refugee children: Ensuring access and inclusion*. New York: UNICEF.

Ünsal, H. (2020). Türkiye'de mülteciler ve sosyal dışlanma: kavramsal bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 9(4), 2911-2924.

Yurdakul, A. ve Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.

Eğitimde Dönüşüm Bağlamında Çevik Yönetim Uygulamalarının Eğitim Yönetimine Yansımaları

Arda DOĞAN[15]

Öz

Bu çalışma, eğitim kurumlarının hızla değişen ortamlarında çevik yönetim yaklaşımlarının eğitimde değişim ve dönüşüm süreçlerine etkisinin literatürdeki çalışmalarda nasıl ortaya konduğunu analiz edip konuya ilişkin kuramsal bir çerçeve çizerek bu doğrultuda çıkarımlarda bulunmayı amaçlamaktadır. Çevik yönetim, belirsizlik ve dinamik koşullar altında kurumların stratejik esneklik kazanmasını sağlayarak, hızlı karar alma, inovatif çözümler geliştirme ve sürdürülebilir büyüme hedeflerine ulaşmada önemli rol oynamaktadır. Kuramsal bir inceleme olan bu çalışmada konuya ilişkin literatür taranarak, kavramın temel bileşenleri ve bu bileşenlerin eğitim yönetimiyle olan ilişkileri ele alınmıştır. Yöntem olarak kavramsal analiz tercih edilmiş; çevik yönetimin liderlik, organizasyon yapısı ve değişim yönetimi bağlamındaki yansımaları kuramsal bir çerçevede değerlendirilmiştir. İncelenen çalışmalar, çevik uygulamaların liderlik, ekip içi iletişim ve kriz anlarında hızlı müdahaleyi, ayrıca değişim dönemlerinde adaptasyon ve uyum süreçlerini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda farklı yönetim modelleriyle çevik yaklaşımlar arasındaki etkileşim, uygulama örnekleri ve karşılaşılan zorluklar detaylandırılmış; ayrıca bu stratejilerin eğitim politikalarına yansımaları tartışılmıştır. Sonuç itibariyle çevik yönetimin eğitimde sürekliliği sağlarken adaptasyon süreçlerine ivme kazandırdığı, kurumların rekabet gücünü artırdığı ve kriz dönemlerinde daha dirençli hale getirdiği görülmüştür. Araştırma, mevcut uygulamaların teorik temellerini ve pratik örneklerini karşılaştırarak, gelecekteki uygulamalara ışık tutacak öneriler sunmayı hedeflemektedir.
Anahtar Kelimeler: *Çevik yönetim, eğitimde yenilik, dönüşüm, uyum.*

Giriş

Ortak bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda bir araya gelen birey ya da grupların oluşturduğu yapılar, genel anlamda örgüt olarak değerlendirilebilir. Chester Barnard (1958) örgütleri aralarında sistematik ilişkiler bulunan, fiziksel, biyolojik, psikolojik ve sosyal öğelerden oluşan bir sistem olarak açıklamıştır (akt., Deniz, 2020). Bir örgüt olarak okul ise, ortak paydaları eğitim olan paydaşlar tarafından oluşturulan bir yapıdır. Bursalıoğlu'na (2024) göre toplumsal olarak ayrı bir öneme sahip olan eğitim örgütlerinden okulların en büyük özelliği ise üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumun temelini oluşturan insan olmasıdır.

Yönetim, genel tanımıyla örgütün paydaşları arasındaki iş birliğini sağlama ve onları bir amaca doğru yöneltme hedefiyle uygulanan faaliyet ve çabaların toplamı olarak tanımlanabilir (Yenisu vd., 2019). Bu perspektifle ele alındığında yönetim kavramının; planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve denetim işlevlerini kapsayan çok boyutlu bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Literatürde yönetimin evrimi, klasik yapılardan modern anlayışlara doğru genişlemiş, açık sistem, dönüşüm, durumsallık ve sosyal insan modelleriyle zenginleşmiştir (Bakkalbaşı, 2017; Seçtim & Erkul, 2020). Yönetim kavramının üzerine yoğunlaştığı ve önem kazandığı alanlardan biri ise eğitimdir. Eğitim yönetimi alan yazında toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarına göre işletme, değerlendirme ve geliştirme süreci olarak nitelendirilir (Savaş, 2020). Eğitim yönetimi kavramı temelde okul yöneticilerinin liderlik becerilerinden politik kararlara, kaynak yönetiminden örgütsel kültüre kadar geniş bir yelpazeyi içermektedir.

[15] *Arda Doğan, Okul Yöneticisi, Millî Eğitim Bakanlığı, ardadogan96@gmail.com, ORCID ID: 0009-0008-8349-1832*

21. yüzyılda pek çok örgütte olduğu gibi eğitim kurumları da teknolojik gelişmeler, toplumsal beklentiler, küresel krizler ve dijital dönüşüm gibi çok boyutlu değişim dinamikleriyle karşı karşıya kalmıştır. Güler'e (2023) göre bu durum, eğitim sistemlerinin sadece içeriğinde değil; aynı zamanda örgütsel yapılarında, yönetim anlayışlarında ve liderlik modellerinde de köklü değişimleri kaçınılmaz hale getirmiştir. Özellikle belirsizlik anlarında ve hızlı değişim ya da adaptasyon süreçlerinin gerektiği dönemlerde, geleneksel bürokratik yönetim modellerinin yetersiz kaldığı görülmekte ve daha esnek, yenilikçi ve etkileşim odaklı yönetim biçimlerine duyulan ihtiyacın giderek arttığı anlaşılmaktadır (Erçetin vd., 2018). Bütün örgütlerde olduğu gibi okullar için de artık olağan hale gelen, eğitim ve yönetim ortamlarında gerçekleşmekte olan değişim ve karmaşıklığa ayak uydurabilecek vizyoner ve yenilikçi liderlik yaklaşımları ihtiyaç haline gelmiştir. Bu noktada çevik yönetim (agile management) yaklaşımı, eğitim yönetimi literatüründe dikkat çeken bir kavram haline gelmekle birlikte, çevik liderlik de günümüz yöneticilerinde bulunması gereken önemli liderlik becerilerinden biri olarak görülmektedir (Çakır, 2022).

Çevik yönetim, katı ve hiyerarşik yapılardan ziyade esnek, hızlı karar alabilen ve değişime duyarlı bir yönetim anlayışını ifade etmektedir (Akkaya vd., 2020). Bu yaklaşımın liderlik boyutunda ise çevik liderlik kavramı gelişmiştir. Parker ve diğerleri (2015) çevik liderliği, liderin iş ortamındaki değişimleri odaklı, hızlı ve esnek eylemlerle dinamik biçimde algılayıp yanıt verme yeteneği olarak tanımlamaktadır (akt., Taş, 2022). Çevik liderler, ekiplerinin ve örgütün çevresel farkındalığını artırarak değişime hızlı tepki verebilen, riskleri öngörüp fırsatları değerlendirebilen bir liderlik sergiler. Eğitim örgütlerinde çevik liderliğin gerekliliği üzerine yapılan araştırmalar, okullarda değişim ve belirsizliklerin etkin yönetimi için yöneticilerin çevik becerilerle donatılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Ergin, 2023). Çevik yönetim uygulamaları ise 21.yüzyılın getirdiği küresel şatlarda öne çıkan ve okulların çağa ayak uydurabilmesini sağlayacak önemli bir yönetim tarzıdır (Çevik & Demirtaş, 2021).

Bu çalışma, çevik yönetim kavramını teorik çerçevede ele alarak, eğitim yönetimi bağlamında nasıl bir dönüşüm potansiyeli sunduğunu tartışmayı amaçlamaktadır. Literatür taramasına dayalı bu derleme çalışmasında, çeviklik kavramının tarihsel gelişimi, eğitim kurumlarındaki yansımaları, çevik liderlik anlayışı ve değişim yönetimiyle olan ilişkisi analiz edilmiştir. Eğitim yönetimindeki değişim ihtiyacına yönelik olarak yönetimde çeviklik ve çevik liderlik kavramlarının kritik rolü ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim yöneticilerine yönelik önerilerde bulunulmuş ve gelecekteki çalışmalar için çıkarımlar sunulmuştur.

Çeviklik Kavramı ve Çevik Yönetim

Çeviklik kavramı, etimolojik olarak Latince kökenli *agilis* kelimesine dayanır ve "hareket kabiliyeti olan, hızlı" anlamlarına gelir. İngilizcede *"agility"* olarak geçen kavram, sözlüklerde "çevik olma durumu, hızlı ve kolay hareket edebilme yetisi" gibi anlamlarla karşılık görmektedir (Merriam-Webster, t.y.). Dilimizde ise çeviklik; "çabuk hareket edebilen, atik" şeklinde tanımlanır (Türk Dil Kurumu, t.y.). Bu bağlamda çeviklik, herkes tarafından bilinen haliyle yalnızca fiziksel bir yetkinlikten öte, aynı zamanda zihinsel esneklik ve uyum kapasitesini de içeren bütüncül bir beceri olarak ele alınmaktadır.

Zaman içerisinde bu kavram yalnızca bireysel değil, kurumsal düzeyde de kullanılmaya başlanmış; örgütsel çeviklik ve çevik liderlik gibi alt kavramlar gelişmiştir. Örgütsel bağlamda çeviklik, bir kurumun belirsiz, çalkantılı ve karmaşık ortamlarda hızla uyum sağlama, kendini yenileme ve rekabet avantajını sürdürme yeteneğidir (Telli vd., 2024). Çevik yönetim anlayışından doğan çevik liderliği ise Delioğlu ve Uysal (2022); kendi stratejilerini sürekli güncelleyen, organizasyonel yapısını kısa sürede yeniden şekillendiren ve değişimi fırsata dönüştüren bir yetkinlik olarak ele almaktadır. Bu durum aslında dönüşüm, değişim ve belirsizliklerin arttığı günümüzde çevikliğin yalnızca hızlı hareket etme değil, aynı zamanda doğru ve anlamlı şekilde değişikliklere uyum sağlayabilme yeteneği olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yönetimde çevik davranabilmenin anlam ve önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Çeviklik kavramının akademik bağlamdaki evrimi, özellikle işletme, yönetim ve bilişim teknolojileri alanlarında başlamıştır. 1990'lı yıllarda üretim sektöründe hızla değişen müşteri taleplerine yanıt vermek amacıyla geliştirilen *Agile Manufacturing* yaklaşımı, bu kavramın kurumsal düzeyde ilk örneklerindendir (Sánchez & Nagi, 2001). Ancak çeviklik, zamanla bu alanların ötesine taşınarak kamu yönetimi, sağlık, eğitim gibi daha geniş kapsamlı sosyal sistemlerde de benimsenen bir yaklaşıma dönüşmüştür. Bu perspektifte ele alındığında yönetimsel olarak çeviklik becerisi, Ghasamizad ve Shayan (2015) tarafından bir organizasyonun, stratejik yönünü hızla değiştirme, yeteneklerini yeniden yapılandırma ve karmaşık ortamlarda sürdürülebilir başarı sağlama kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Yerli literatürde de çeviklik, kestirilemeyen değişimlere uyum sağlama, hızlı karar alma ve kurum yapısını esnek şekilde yeniden inşa etme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Özdemir & Çetin, 2019). Akkaya vd. (2020) ise çevik liderlikte etkili faktörler arasında içsel motivasyon, duygusal denge, teknolojik farkındalık ve iletişim yeteneğini ön plana çıkarmıştır.

Günümüz eğitim kurumları, giderek daha da belirginleşen bir *VUCA* dünyasında varlık göstermeye çalışmakta; bu durum ise modern yönetim anlayışlarıyla beraber çevik yönetim anlayışına yönelik de bir ihtiyaç ortaya koymaktadır (Güler, 2023). Lawrance (2013) tarafından yapılan tanımlamaya göre VUCA kavramı şu şekilde açıklanabilir (akt., Aslan & Aytaç, 2025): *Volatility (değişkenlik),* sürekli meydana gelen gelişmeler, toplumsal dinamikler ve politika değişimlerinin neden olduğu ani dalgalanmalara işaret ederken; *Uncertainty (belirsizlik),* özellikle kriz dönemlerinde (örneğin pandemi) ne olacağının öngörülememesi durumunu tanımlar. *Complexity (karmaşıklık),* kurumların çoklu paydaşlardan oluşan yapısını ve kurumu ilgilendiren her türlü kararın çok katmanlı etkilere sahip olmasıyla ilgilidir. *Ambiguity (muğlaklık)* ise, yaşanan problemlerin çözümüne dair açık bir yol ya da sabit bir yanıt olmaması anlamına gelir. Bu bağlamda, çevik yönetim becerileri; VUCA ortamlarının yarattığı zorluklara karşı eğitim yöneticilerine stratejik esneklik, hızlı karar alma, iletişimde şeffaflık ve değişime açıklık gibi beceriler kazandırarak, okulların sürdürülebilir başarıya ulaşmasında hayati bir rol oynamaktadır.

Çevik yönetim anlayışı, organizasyonların beklenmeyen çevresel değişimlere hızla uyum sağlama, belirsizlik karşısında esneklik gösterme ve ortaya çıkan fırsatları süratle değerlendirebilme yeteneğiyle tanımlanmaktadır (Telli vd., 2024). Aynı zamanda örgütsel çeviklik ile değişime uyum sağlama kabiliyeti ve rekabet avantajı arasında pozitif bir ilişki bulunduğu belirtilmektedir (Horney vd., 2010). Bu durum, çevik organizasyonların öngörülemeyen ortamlarda daha yüksek performans sergileyebildiğine işaret etmektedir. Çevik yönetim, öngörülemezlik varsayımına dayanarak ayrıntılı planlamayı azaltıp koşullara göre hızlı öğrenme ve yön değiştirmeyi teşvik eder. Bu sayede karar alma süreçlerinde hiyerarşik engeller azalır; ekipler daha özerk biçimde, durumsal bilgilere dayanarak hızlı ve etkili kararlar alabilir.

Temel olarak çevikliğin ve fonksiyonları olarak örgütsel çeviklik ve çevik liderlik gibi kavramlar yalnızca basit bir beceri değil, aynı zamanda liderlik ve stratejik yönetim kabiliyeti olarak değerlendirilmektedir. Kurumların da böyle bir yetkinliğe sahip olan yöneticilere ihtiyaç duyduğu ortadadır. Bu bağlamda küresel gereklilikler de dikkate alındığında, yönetim süreçlerinde çevik anlayışı uygulamaya koyabilecek çevik liderlere de ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Bir Yetkinlik Olarak Çevik Liderlik

Küreselleşme ve hızlı değişim çağında, örgütlerin rekabet edebilirliğini sürdürmesi ve varlıklarını devam ettirebilmesi her zamankinden zor hale gelmiştir. Belirsiz ve karmaşık çevre koşulları içinde çeviklik yeteneğini geliştirmek hem işletmelerde hem de eğitim örgütlerinde başarılı olmanın anahtarlarından biri olarak görülmektedir (Bayram & Öztırak, 2023). Akkaya ve Bayram'a (2021) göre sadece yönetimin sahip olması gereken bir anlayış olarak değil, örgütün her kademesine çevik davranabilme becerisini kazandırma noktasında da öne çıkan yöneticiler için bu durum kendi liderlik tarzlarını dönüştürmelerini önemli kılmaktadır. Bu doğrultuda çevik liderlik, modern çağın gerektirdiği yenilikçi liderlik tarzlarından biri olarak kabul edilmekte ve yöneticilerin değişime uyum sağlama kapasitelerini artırmaktadır (Çevik & Demirtaş, 2021).

Çevik liderlik, hızlı değişim ve zor koşullar altında etkin liderlik yapabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Yaldız, 2023). Joiner ise (2009) çevik liderliği belirsiz ortamlarda dahi etkili

biçimde yönlendirme yapabilme kabiliyeti şeklinde tanımlarken; Horney vd. (2010) bu tanımdaki etkililik unsurunun, liderin değişimleri önceden öngörüp bunlara yanıt verebilmesi anlamına geldiğini vurgulamıştır. Başka bir ifadeyle çevik lider, karmaşık durumlarda çevresel ve teknolojik değişimlere akıllı ve etkili eylemlerle uyum sağlayabilen liderdir. Regine ve Lewin (2000) liderlerin değişimi nasıl oluşturacakları ve buna nasıl karşılık verecekleri süreçleriyle ilgilenmesi gerektiğini belirtmiş, çevik liderlik felsefesinde de liderin değişimi öngörüp uyum sağlaması, sonuç odaklı hızlı ve esnek davranması ve ekip çalışmasına yatkın olması hayati görülmüştür. Bu nedenle çevik lider, iş birliğini teşvik eden bir kültür yaratmaya eğilimlidir ve liderlik olgusunu tek bir birey yerine ekip düzeyinde ele alır (Özgünay & Egeli, 2023).
Literatürde çevik liderlerin belli başlı nitelikleri vurgulanmaktadır. Bu nitelikler, vizyon sahibi olmaktan esnekliğe, hızlı karar alma becerisinden etkili iletişime ve dijital çağda gereken teknolojik yetkinliklere kadar uzanmaktadır (Akkaya vd., 2020; Biçer, 2021; Delioğlu & Uysal, 2022). Aşağıda, çevik liderlik bağlamında öne çıkan bu temel nitelikler ele alınmıştır:
Vizyonerlik ve ilham verme: Çevik liderler, organizasyonlarında paylaşılan bir vizyon ve amaç duygusu yaratmada ustadırlar. Güler'e (2023) göre sadece yönetim tarafından belirlenen değil, tüm ekibin ortak katkısıyla oluşan net bir vizyonu sürekli olarak iletişimde tutar ve bu vizyona bağlılığı teşvik ederler.
Esneklik ve uyum sağlama: Çevik liderlerin en belirgin özelliği, değişime açık ve esnek olmalarıdır. Sürekli değişimi doğal bir durum olarak benimserler; belirsiz durumlar karşısında tüm olasılıklara açık olup hızlı tepki verebilirler (Akkaya & Bayram, 2021).
Hızlı karar alma ve proaktiflik: Çevik liderler, belirsiz durumlarda dahi çabuk ve kararlı kararlar alabilen kişilerdir. Karar verme aşamasında hem içgüdülerine güvenir hem de ihtiyaç analizini hızla yaparak bir eylem planı çizerler. Bununla birlikte proaktif bir tutum sergiler; olası riskleri ve değişimleri önceden algılayarak erken müdahalede bulunur (Aslan & Aytaç, 2025).
İletişim ve takım çalışması: Çevik liderlik, hiyerarşik bir otorite yerine katılımcı ve şeffaf bir iletişim kültürünü teşvik eder. Delioğlu ve Uysal'a (2022) göre çevik liderler, bireysel otorite yerine ekip olarak çalışmaya odaklanır; statüleri ne olursa olsun başkalarının fikirlerine açıktır ve onlarla şeffaf bir şekilde iletişim kurarlar.
Dijital yetkinlik ve teknolojik çeviklik: 21. yüzyıl becerileri kapsamında, dijital okuryazarlık ve teknolojiye uyum sağlama becerisi, çevik liderlerin vazgeçilmez nitelikleri arasına girmiştir. Dijital çağda çevik bir lider, teknolojik yenilikleri yakından takip eder ve bu yenilikleri örgütüne entegre etme konusunda yüksek bir yeterlilik gösterir (Biçer, 2021).

Çevik liderlik, bir değişim öncüsü olarak karşımıza çıkan; esnek yapılar inşa eden, örgütündeki bütün paydaşları yönlendiren ve etkisi altına alabilen, çevresel koşullara hızla uyum sağlayan, çözüm odaklı, hızlı karar alabilen ve fırsatlara karşı algısı açık bir liderlik tarzıdır (Çakır & Bilgivar, 2024). Günümüzün belirsiz ve hızlı değişen dünyasında böylesi liderlere her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulduğu Yazıcı ve Özgenel (2022) tarafından vurgulanmakta; çevik liderliğin de kurumların sürdürülebilir başarısını sağlamak için kritik bir rol oynadığı giderek anlaşılmaktadır. Çevik yönetim anlayışına sahip liderler belirsizlik ortamlarında yalnızca ayakta kalmak için değil, sürdürülebilir başarı için de kritik bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

Eğitim Yönetiminde Çeviklik

Çeviklik, sadece özel sektör veya teknoloji alanıyla sınırlı bir kavram olmayıp eğitim yönetiminde de etkisini göstermektedir. Günümüz eğitim ortamı, hızlı teknolojik gelişmeler, belirsiz küresel koşullar ve değişen toplum ihtiyaçları nedeniyle her zamankinden daha dinamik ve karmaşık bir hale gelmiştir (Solak & Karataş, 2020). Eğitim örgütlerinde çeviklik kavramı, kurumların belirsiz ve hızla değişen bu ortamlarda sürdürülebilir şekilde var olabilmesi için gerekli olan yönetim becerisi olarak ifade edilmektedir (Cinnioğlu & Ertoğrul, 2022). Bu doğrultuda eğitim yöneticileri ve okul müdürlerinin de okullarında karşılaştıkları sorunlara yenilikçi ve proaktif çözümler getirebilmesi önem arz etmektedir (Kaya & Özdemir, 2022). Bu koşullar altında eğitim örgütlerinin çevik yönetim yaklaşımlarını benimsemesi, esnek ve hızlı uyum sağlayabilen yapılar oluşturması, okulların işleyişi ve geleceği açısından büyük bir paya sahiptir. Çevik ve Demirtaş'a (2021) göre bu noktada yöneticilere düşen önemli bir görev, çevik bir kültürü eğitim örgütünün her katmanına yaymaktır; bunu sağlamak için yöneticinin öncelikle kendi çeviklik becerilerini

geliştirmesi ve yenilikçi liderlik tarzları arasında yer alan çevik liderliği benimsemeleri faydalı olacaktır.

Eğitim örgütlerinde çevikliğin yapısal bir ihtiyaç olmasının nedenlerinden biri, 21. yüzyıl becerileri ve sürekli gelişim gerekliliğidir. Okul müdürlerinin esneklik ve uyum yetenekleri, değişen koşullara ayak uydurma becerisi bakımından kritik görülmektedir. Nitekim Çevik ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, müdürlerin yaşam ve kariyer becerileri arasında sayılan esneklik ve uyum konusunda genel olarak değişime ayak uydurabildikleri, ancak değişimi yönetme ve zaman yönetimi noktasında eksiklikler taşıdıkları bulunmuştur. Bu bulgu, okul yöneticilerinin değişim karşısında kişisel uyum becerileri olsa da kurumsal düzeyde değişimi planlama ve yönetme konusunda desteğe ihtiyaç duyabildiklerini göstermektedir. Bu eksikliği gidermenin yolu, değişimi bir tehdit yerine fırsat olarak gören çevik bir bakış açısını kurumsal yapıya kazandırmaktır (Yaldız, 2023).

Eğitimde Çevik Yönetimin Uygulama Alanları

Eğitimde çevik yönetim yaklaşımlarının somutlaştığı çeşitli uygulama alanları bulunmaktadır. Bu uygulama alanları, okul yönetiminden sınıf içi uygulamalara kadar geniş bir yelpazede görülebilir. Aşağıda, özellikle eğitim örgütleri bağlamında çevikliğin ön plana çıktığı başlıca alanlar ve bu alanlardaki etkileri yer almaktadır.

Okul Yönetimi ve Karar Alma Süreçleri: Çevik yaklaşım, okul yönetiminde hızlı ve etkin karar alma mekanizmalarının kurulmasını teşvik eder. Geleneksel olarak katı hiyerarşik karar süreçlerine sahip okullarda, değişime hızla tepki vermek güç olabilir. Korkmaz ve Çevik'e (2018) göre çevik yönetim, okul yöneticilerinin değişen ihtiyaçlara göre hızlı çözümler üretmesine olanak tanıyan bir düşünce yapısını içerir.

Okul Etkililiği ve Performans: Yapılan araştırmalar (Çalışkan Yılmaz, 2021), çevik liderlik sergileyen okul yöneticilerinin okullarında daha yüksek etkililik düzeyine ulaşabildiğini göstermektedir. Bu bağlamda çevik yönetim uygulamalarının önem kazandığı alanlardan biri, okulun genel etkililiği ve performans metrikleridir.

Örgüt Kültürü ve İklim: Çevik yönetim yaklaşımları, eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve ikliminin şekillendirilmesinde de önemli bir rol oynar. Destekleyici, yenilikçi ve başarıyı teşvik eden bir okul kültürü oluşturmak, çevik liderliğin pratik bir yansımasıdır. Yapılan araştırmalar, çevik liderlik özelliklerinin okul kültüründe pozitif bir dönüşümü tetikleyebildiğini ortaya koymaktadır (Çakır & Bilgivar, 2022). Özellikle okul müdürlerinin çevik liderlik seviyeleri yükseldikçe, okullarında destek kültürü, başarı kültürü ve görev kültürü boyutlarının daha güçlü olduğu görülmüştür.

Ekip Çalışması ve İletişim: Çevik yönetimin odaklandığı bir diğer uygulama alanı, okul içerisindeki ekip çalışması ve etkin iletişim süreçleridir. Çevik yaklaşım, bireyler arası etkileşim ve iş birliğini ön plana çıkarır; bu da eğitim kurumlarında yöneticilerin öğretmenler ve diğer personelle kurdukları iletişimde daha yatay ve etkileşimli bir model benimsemelerini gerektirir (Çevik & Demirtaş, 2021). Okul müdürlerinin, öğretmenleri ortak hedefler doğrultusunda bir araya getirebilmesi ve takımlar halinde çalışmaya teşvik etmesi çevik liderliğin önemli bir göstergesidir

İyileştirme ve Yenilikçilik: Eğitimde çevik yönetimin bir diğer uygulama alanı, okul süreçlerinin sürekli iyileştirilmesi ve yeniliklerin hızlı şekilde hayata geçirilmesidir. Klasik yönetim anlayışında değişimler uzun vadeli planlarla ve merkezi kararlarla gerçekleşirken, çevik yaklaşım küçük ölçekli denemeler, pilot uygulamalar ve sürekli değerlendirme ile yenilikleri yönetir (Erçetin vd., 2018).

Yukarıda ele alınan uygulama alanları göstermektedir ki, çevik yönetim yaklaşımları eğitim örgütlerinde çok boyutlu bir etki alanına sahiptir. Okulun yönetim yapısından kültürüne, öğretmenlerin iş birliğinden okulun performans göstergelerine kadar pek çok unsur, çevik bir anlayışla yönetildiğinde daha esnek, katılımcı ve etkili hale gelebilmektedir. Çevikliğin bu somut uygulama alanlarındaki başarısı ise büyük ölçüde okul liderlerinin bu yaklaşımı ne kadar benimsediğine ve uyguladığına bağlıdır.

Eğitimde Çevikliğin Dönüşüm Süreçlerindeki Rolü

Eğitim sektörü, yalnızca günlük işleyişlerde ve sıradan karar alma faaliyetlerinde değil, aynı zamanda makro düzeydeki dönüşüm ve uyum süreçlerinde de çevik yaklaşımlara ihtiyaç duymaktadır (Aslan & Aytaç, 2025). Kurumsal uyum, eğitim örgütlerinin değişen dış çevre koşullarına ve iç dinamiklere adapte olabilme yeteneğini ifade ederken; dönüşüm dinamikleri ise bu uyum sürecinde kurumun yapısal ve kültürel değişimini anlatır (Yaldız, 2023). Bu anlayışla çevik yönetim, hem uyum sağlama kapasitesini yükselterek eğitim kurumlarının direnç ve esneklik kazanmasına yardımcı olmakta, hem de dönüşüm süreçlerini hızlandırıp etkinleştirmektedir.

Dijital Dönüşümün Yönetimi: Son yıllarda eğitimdeki en büyük dönüşüm alanlarından biri, dijital teknolojilerin eğitime entegrasyonu olmuştur. Delioğlu ve Uysal'a (2022) göre okullar, dijitalleşme sürecinde eğitim teknolojilerini benimserken köklü değişimler yaşar; bu süreç bir dijital dönüşüm olarak değerlendirilebilir. Çevik yönetim yaklaşımları, okullardaki dijital dönüşümün başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde kritik bir rol oynar.

Kriz Dönemleri ve Hızlı Adaptasyon: Çevikliğin en belirgin şekilde değer kazandığı süreçlerden biri de krizler ve ani değişim dönemleridir. Yakın zamanda yaşanan COVID-19 pandemisi, eğitim alanında küresel ölçekte bir krize yol açmış ve okullar çok kısa süre içinde uzaktan eğitime geçmek zorunda kalmıştır. Bu olağanüstü durumda, çevik yönetim yaklaşımlarını benimseyen eğitim örgütleri daha başarılı bir adaptasyon sergilemiştir (Biçer, 2021).

Kurumsal Kültür Dönüşümü ve Öğrenen Örgütler: Okulların öğrenen organizasyonlar haline gelmesi, yani değişime uyum sağlayabilen, kendi kendini yenileyebilen ve sürekli öğrenen bir yapıya kavuşması, çevik yönetimin nihai hedeflerinden biridir (Güler, 2023). Örneğin, başarısızlığa tolerans göstererek bundan ders çıkarma (hatalardan öğrenme kültürü), herkesin görüşüne değer verme (katılımcı yönetim kültürü) ve denemelere açık olma (yenilikçilik kültürü) gibi unsurlar, çevik bir okul kültürünün yapı taşlarıdır.

Politikalar ve Reformların Uygulanması: Eğitimde zaman zaman müfredat değişikliği, sınav sisteminin değiştirilmesi, yönetmeliklerde yapılan değişiklikler gibi köklü reformlar ve politika değişimleri gündeme gelmektedir. Bu tür dönüşümsel değişimler, okulların ve eğitim yöneticilerinin uyum sağlama becerilerine ciddi bir test niteliği taşır. Çevik yönetim yaklaşımları, reformların okul düzeyinde hayata geçirilmesinde dirençleri azaltıp benimsemeyi hızlandırabilir (Çakır, 2022).

Tüm bu örnekler göstermektedir ki çevik yönetim yaklaşımları, eğitim örgütlerinin değişim süreçlerini etkin bir şekilde yönetebilmesinin anahtarı haline gelmiştir. Çevikliğin dönüşüm ve uyum süreçlerine yaptığı katkı, hem kurum içi dönüşümleri (kültür, teknoloji, yapısal değişiklikler) kolaylaştırmakta hem de dış uyaranlara karşı kurumun dayanıklılığını artırmaktadır (Çalışkan Yılmaz, 2021). Eğitimde çevik yönetimin rolü, bir okulun sadece bugünkü performansını değil, yarın karşılaşacağı zorluklara ne kadar hazırlıklı olacağını da belirlemektedir (Erçetin vd., 2018). Bu nedenle, çevik yaklaşımlar eğitim yönetiminde benimsendikçe, okulların dönüşen dünyaya entegrasyonu hızlanacak ve karşılaştıkları yeniliklere uyum sağlama kapasiteleri yükselecektir.

Eğitim Alanındaki Çevik Yönetim Çalışmaları

Okulların başarısı ve etkililiği açısından önemi fark edilmeye başlanan çevik yönetim anlayışı zamanla eğitim yönetimi literatüründe de kendine yer bulmaya başlamıştır. Bu doğrultuda yöneticilerdeki çevik liderlik düzeyleri ya da algılarının anlaşılması için konuya özgü çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmalarda (Akkaya vd., 2020; Özgenel & Yazıcı, 2020; Kaya & Özdemir, 2022; Aslan & Aytaç, 2025) geliştirilen farklı ölçekler, yöneticilerin çevik liderlik özelliklerini ölçmeye yönelik olup hem yönetime hem de eğitim yönetimi alanına katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Geliştirilen ölçekler ve ortaya çıkan araştırma soruları kapsamında

ise yönetimde çevik anlayışın ve çevik liderlik becerilerinin okul faaliyetlerine etkisini anlamaya yönelik çeşitli araştırmalar da literatürde ortaya konmuştur (Çalışkan Yılmaz, 2021; Çevik & Demirtaş, 2021; Yazıcı vd., 2022; Çakır & Bilgivar, 2024). Bu yönelim, çevik yönetim yaklaşımının eğitim örgütleri için ne denli ihtiyaç haline geldiğinin ve bu ihtiyacın doğru anlaşılıp bu doğrultuda uygun çıkarımlarda bulunabilmenin altını çizmektedir.

Özgenel ve Yazıcı (2020), eğitim yönetimi literatüründe yeni olan "çevik liderlik" kavramını ölçmek amacıyla Marmara Çevik Liderlik Ölçeğini geliştirmiştir. Çalışma sonucunda ölçek çok boyutlu bir yapıda 34 maddeden oluşmuş; doğrulayıcı analizler iyi uyum değerleri göstermiş ve ölçeğin iç tutarlılık katsayıları yüksek bulunmuştur. Tüm bulgular, geliştirilen ölçeğin farklı kurum ve sektörlerde çevik liderlik davranışlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma, alandaki ilk ölçek geliştirme çabalarından biri olması sebebiyle eğitim örgütleri de dahil olmak üzere örgütlerde çevik liderlik düzeylerini ölçmek için araştırmacılara temel olmuştur.

Çalışkan Yılmaz (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, okul yöneticilerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle yapılan araştırmaya göre sonuçlar, okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okulların etkililiği arasında öğretmen algılarına göre orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okul kademesine göre (ilkokul, ortaokul, lise) algılanan çevik liderlik ve etkililik arasındaki ilişkinin farklılaşması, çevik liderlik davranışlarının okul türüne göre değişebildiğine işaret etmektedir. Bu çalışma, çevik liderliğin okulların başarısı ve etkililiğiyle ilişkili olduğunu ortaya koyarak eğitim yönetiminde çevikliğin önemini vurgulamaktadır.

Çevik ve Demirtaş (2021) ise okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerini (yenilikçilik, iletişim, uyum sağlama gibi) ne ölçüde taşıdığını, okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısını inceleyerek nitel araştırma yöntemlerinden görüşme metoduyla değerlendirmiştir. Bulgular, okul müdürlerinin problem çözme becerilerinin yüksek olmasına karşın kişisel ve mesleki gelişime yeterince açık olmadıklarını göstermiştir. Müdürler etkili iletişim kurabilmekte ancak bu becerilerini ekip çalışmasını teşvik etmekte kullanamadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin algısına göre birçok müdürün liderlikten ziyade yöneticilik özellikleri sergilediği, sürece değil sonuca odaklandığı belirtilmiştir. Öte yandan müdürlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin hem kendi değerlendirmelerine hem de öğretmen görüşlerine göre yeterli düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu çalışma, okul yöneticilerinin değişime uyum ve sürekli öğrenme gibi çeviklik gerektiren alanlarda gelişime ihtiyaç duyabileceğini göstererek eğitimde çevik liderlik gerekliliğine dikkat çekmektedir.

Yalçın ve Özgenel (2021) tarafından yapılan nicel araştırmada okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin öğretmenler üzerindeki etkileri ele alınmıştır. İstanbul'da 575 öğretmenin katıldığı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak müdürlerin çevik liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ve performansları arasındaki ilişki incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar öğretmenler tarafından algılanan müdürlerdeki çevik liderlik düzeyinin onların mesleki gelişim tutumlarını ve performansını anlamlı şekilde olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, çevik liderlik sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişimini ve iş performansını destekleyebildiğini göstererek çevik liderliğin eğitim ortamındaki dolaylı etkilerine ışık tutmaktadır.

Kaya ve Özdemir (2022) eğitim örgütlerinde çevikliği kurumsal düzeyde ölçmek amacıyla Çevik Okul Ölçeği'ni geliştirmiştir. Çalışmalarla revize edilen 23 maddelik taslak ölçek Ankara'da 5 ilçede 376 okul yöneticisi ve öğretmenine uygulanmış; iki alt örneklem üzerinde yürütülen faktör analizleri sonucunda ölçeğin 21 madde ve üç faktörden (esneklik, teknoloji, hız) oluştuğu belirlenmiştir. Üç faktörlü bu yapı doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulanmış ve ölçeğin Cronbach Alfa gibi güvenirlik katsayılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen bulgular, Çevik Okul Ölçeği'nin okulların dijital çağdaki yönetimsel çeviklik özelliklerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermekte gelecekteki çalışmalara altyapı sağlayan bir işlev sunmaktadır.

Yazıcı ve diğerleri (2022), okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerini öğretmen algılarına göre değerlendirerek demografik değişkenlere göre farklılıkları incelemiştir. Marmara Çevik Liderlik

Ölçeğinin uygulandığı çalışma sonucunda, okul müdürlerinin çevik liderlik düzeylerinin genel olarak "yüksek" bulunduğu rapor edilmiştir. Müdürlerin çevik liderlik puanlarının cinsiyet ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği, ancak müdürlerin yaşına, mesleki kıdemine ve görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, genç veya deneyimsiz yöneticiler ile farklı eğitim kademelerindeki yöneticilerin çevik liderlik davranışlarında varyasyonlar olabileceğini düşündürmektedir.

Çakır ve Bilgivar (2024), çevik liderlik ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi inceleyerek kavramı eğitim örgütü iklimiyle ilişkilendiren bir çalışma gerçekleştirmiştir. İlişkisel tarama modelindeki bu nicel araştırmada, 2021-2022 yılında İstanbul'daki farklı okul kademelerinden 389 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Yapılan analizler; okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul kültürünün destek, başarı ve görev odaklı boyutlarıyla pozitif yönde anlamlı ilişkiler gösterdiğini, buna karşın bürokratik kültür boyutuyla anlamlı bir ilişki göstermediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, çevik bir eğitim örgütü oluşturmanın, geleneksel bürokratik yapıdan ziyade daha esnek, paylaşımcı ve öğrenen bir organizasyon yapısına yönelim gerektirdiğini göstermektedir.

Aslan ve Aytaç (2025) yakın dönem literatüründe, eğitim örgütleri bağlamında çevik liderliği ölçmeye yönelik yeni bir ölçek geliştirmiştir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa il merkezindeki okullarda görev yapan 264 okul yöneticisinden toplanan veriler ölçek geliştirme sürecinde kullanılmıştır. Analizler sonucunda *Eğitim Örgütlerinde Çevik Liderlik Ölçeği*'nin 34 madde ve dört faktörlü bir yapı (Değerlerle Liderlikte Çeviklik, Duygusal Çeviklik ve Okuryazarlık, Dijital Çevik Liderlik, Proaktiflik) sergilediği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, geliştirilen ölçeğin okul yöneticilerinin çevik liderlik becerilerini geçerli ve güvenilir biçimde ölçebildiğini göstermektedir. Bu çalışma ile eğitim yöneticilerinin çevik liderlik düzeylerini değerlendirmeye yönelik güncel ve kapsamlı bir araç literatüre kazandırılmış; özellikle pandemi dönemiyle önemi artan dijital çeviklik ve duygusal çeviklik gibi boyutlar ölçeğe dahil edilerek alana özgün bir katkı sunulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Çevik yönetim anlayışı, eğitim yönetiminin geleceğini şekillendirecek dinamik ve stratejik bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Belirsizlik çağında ayakta kalmak isteyen eğitim örgütlerinin, değişime yalnızca tepki veren ve yöneten değil, o değişimi aynı zamanda öngören ve yönlendiren çevik bir yönetim anlayışını uygulamaya koymaları hem okulların geleceği hem de istenen başarıların sağlanabilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu çalışmada da değişkenlik ve belirsizlikle karakterize edilen çağdaş eğitim ortamlarında çevik yönetim yaklaşımlarının ne ölçüde anlamlı ve gerekli hale geldiğini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Yürütülen literatür taraması doğrultusunda eğitim yönetimi özelinde gerçekleştirilen çalışmaların giderek arttığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda, çevik liderlik kavramının eğitim yöneticilerinin davranışlarını ve okul iklimini nasıl şekillendirdiğine dair daha fazla sayıda araştırma yapılmaktadır. Gerek ölçek geliştirme çalışmalarının gerekse algı araştırmalarının çoğunluğu, çevik liderliğin okul etkililiği, öğretmen performansı ve kurumsal iklim gibi kritik değişkenler üzerinde pozitif etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Literatürde yer alan bulgular, çevik liderliğin sadece bireysel bir yetkinlik değil, aynı zamanda örgütsel düzeyde dönüşüm sağlayabilecek stratejik bir araç olduğunu desteklemektedir. Bu açıdan çevik liderlik, eğitim yönetiminin yenilikçi ve uyum sağlayıcı niteliğini geliştirmesi adına dikkate alınması gereken önemli bir kavram haline gelmiştir.

Bununla birlikte, literatürün bazı sınırlılıkları da dikkat çekmektedir. Öncelikle, çevik liderliğin uygulamadaki etkilerini ölçen çalışmalar nicel ağırlıklı olup, daha derinlemesine analizler sunabilecek nitel araştırmalar sınırlı sayıdadır. Ayrıca, mevcut çalışmalar genellikle öğretmen algılarına dayanmakta, yöneticilerin öz değerlendirmeleri veya okul paydaşlarının diğer bileşenleri (öğrenciler, veliler, ilçe yöneticileri vb.) yeterince temsil edilmemektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarının güçlü metodolojik temellere dayandığı görülmekle birlikte, bu ölçeklerin farklı bağlamlarda geçerlilik ve güvenirlik analizlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum, kavramın sahada ne ölçüde içselleştirildiği ve uygulandığı konusunda hâlâ cevap bekleyen sorular olduğunu göstermektedir.

Gelecek araştırmalar açısından, çevik liderliğin çok aktörlü eğitim ortamlarında nasıl işlediğini açıklığa kavuşturan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle okul dışı yöneticiler, eğitim denetçileri ve yerel yönetimlerin bu süreçlerdeki rolleri, çevikliğin sistem düzeyindeki etkisini anlamak için incelenmelidir. Ayrıca dijitalleşmenin hız kazandığı bir dönemde, dijital çeviklik ve eğitim teknolojilerine adaptasyon süreçleri çevik liderlik çerçevesinde daha fazla araştırılmalıdır. Bununla birlikte, çevik liderliğin duygusal yönleri — örneğin psikolojik dayanıklılık, duygusal çeviklik ve lider-öğretmen etkileşimi — gibi alanlar, özellikle kriz dönemlerinde stratejik önem taşımaktadır. Bu yönlere yoğunlaşan çalışmalar doğrultusunda da çevik liderliğin duygusal ve psikolojik özellikleri daha iyi anlaşılarak etkili çıkarımlarda bulunulabilir.

Beyanlar

Teşekkür

Bu çalışmanın hazırlanmasında benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen ve her daim sabrıyla yanımda olan sevgili eşim Aylin ÇAVDAR DOĞAN'a içtenlikle teşekkür ederim.

Etik Onay

Bu çalışma bir derleme niteliğinde olup herhangi bir insan katılımcı verisi içermediğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

YZ Kullanımı Beyanı

Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde herhangi bir yapay zekâ aracı kullanılmamıştır.

Destek Beyanı

Bu araştırma herhangi bir kişi, kurum ya da kuruluş tarafından maddi veya kurumsal olarak desteklenmemiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarın, çalışmanın içeriğiyle ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Katkı Oranı Beyanı

Çalışmanın tamamı tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm süreçlerde yazarın bireysel katkısı söz konusudur.

Kaynakça

Akkaya, B., Kayalıdere, K., Aktaş, R., Kargın, S. (2020). Çevik liderlik yaklaşımı ve çevik lider davranışlarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 12* (2), 1605-1621.

Akkaya, B., & Bayram, V. (2021). Yönetim araştırmalarında postmodern bir liderlik: çevik liderlik. *Yönetim, Ekonomi ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 173-188.

Aslan, M. S., & Aytaç, T. (2025). Eğitim örgütlerinde çevik liderlik: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *16*(1), 31-52. https://doi.org/10.51460/baebd.1503632

Bakkalbaşı, İ. O. (2017). Yönetim biliminin doğuşu ve ilk temsilcileri hakkında bir tartışma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 39*(2), 431-452. https://doi.org/10.14780/muiibd.384135

Bayram, V., & Öztırak, M. (2023). A study on the impact of agile leadership and innovative behaviors on psychological empowerment. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *24*(4), 547-559.

Biçer, M. (2021). The advantage of being an agile organization in the pandemic crisis. *Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 123-141.

Bursalıoğlu, Z. (2024). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar.* (23. Baskı). Pegem Akademi.

Cinnioğlu, H., & Ertoğrul, R. (2022). Konaklama işletmelerinde çalışanların çevik liderlik algılarının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinde işe adanmışlığın aracılık rolü: Antalya örneği. *Alanya Akademik Bakış Dergisi, 6*(3), 2599-2626. https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.1070939

Çakır, B. (2022). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul kültürüne etkisi.* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Çakır, B., & Bilgivar, O. O. (2024). Okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul kültürüne etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, *53*(242), 809-826.

Çalışkan Yılmaz, F. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Çevik, A., & Demirtaş, H. (2021). Okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açısıyla okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 1512-1543. https://doi.org/10.17679/inuefd.960126

Delioğlu, N., & Uysal, B. (2022). A review on agile leadership and digital transformation. *Yildiz Social Science Review*, *8*(2), 121-128.

Deniz, Ü. (2020). Verimlilik ve insan ilişkileri söylemleri arakesitinde eğitim yönetiminin bilgi temeli oluşumu: Chester Barnard ve etkileri. *Kastamonu Education Journal, 28*(3), 1209-1219. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3709

Erçetin, Ş. Ş., Çevik, M. S., & Çelik, M. (2018). Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 1*(2), 109-124.

Ergin, S. (2023). Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımlarının incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, *9*(19), 112-124.

Ghasemızad, A., & Shayan, R. (2015). The relationship between organizational intelligence and knowledge management and their impact on organizational agility. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi, 36*(3), 3097-3108.

Güler, M. (2023). Küresel rekabet ortamında çevik liderliğin önemi üzerine bir derleme. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2), 411-425. https://doi.org/10.22466/acusbd.1375803

Horney, N., Pasmore, B., & O'Shea, T. (2010). Leadership agility: A business imperative for a VUCA world. *Human resource planning*, *33*(4), 34.

Joiner, B. (2009). Creating a culture of agile leaders: A developmental approach. *People and Strategy*, *32*(4), 28.

Kaya, E., & Özdemir, M. (2022). Developing the agile school scale: Validity and reliability analysis. *Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*, *55*(3), 765-792.

Korkmaz, M., & Çevik, M. S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin müdür kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of Theoretical Educational Science, 11*(4), 973-1002. https://doi.org/10.30831/akukeg.393339

Merriam-Webster. (t.y.). *Merriam-Webster çevrimiçi sözlüğü.* 20 Nisan 2025 tarihinde https://www.merriam-webster.com/dictionary/agility adresinden alınmıştır.

Özdemir, N., & Çetin, M. (2019). Çevik liderlik ölçeğinin geliştirilmesine yönelik güvenilirlik ve geçerlilik çalışması: Eğitim örgütleri üzerine bir uygulama. *Research Studies Anatolia Journal, 2*(7), 312-332. https://doi.org/10.33723/rs.619606

Özgenel, M., & Yazıcı, Ş. (2020). Marmara çevik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu 4. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi,* 25-26 Temmuz 2020, Diyarbakır, Türkiye.

Özgünay, P., & Egeli, S. (2023). Çevik liderlik özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkisinde kararlara katılımın aracılık rolüne ilişkin bir araştırma. *Akademik Hassasiyetler, 10*(23), 560-583. https://doi.org/10.58884/akademik-hassasiyetler.1336593

Regine, B., & Lewin, R. (2000). Leading at the edge: How leaders ınfluence complex systems. *Emergence*, *2*(2), 5–23.

Sanchez, L. M., & Nagi, R. (2001). A review of agile manufacturing systems. *International journal of production research*, *39*(16), 3561-3600.

Savaş, G. (2020). Tarihsel seyir içinde eğitim yönetiminin bilimleşme süreci. *Kastamonu Education Journal, 28(*1), 253-266. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3553

Seçtim, H., & Erkul, H. (2020). Yönetim yaklaşımları üzerine kuramsal bir değerlendirme. *Management and Political Sciences Review*, *2*(1), 18-50.

Solak, Y., & Karataş, S. (2020). 2023 Eğitim vizyonu hakkında eğitim yöneticileri görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(*2), 1-18.

Taş, Ü. (2022). A research on determining effective factors in agile leadership. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(47), 175-186. https://doi.org/10.31795/baunsobed.1081064

Telli, E., İnanır, A., & Taştekin, A. U. A. (2024). Çevik liderlik, mesleki öz yeterlilik, yaratıcılık ve işe gömülmüşlük ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *26*(2), 238-249. https://doi.org/10.33707/akuiibfd.1446523

Türk Dil Kurumu. (t.y.). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri.* 20 Nisan 2025 tarihinde https://sozluk.gov.tr adresinden edinilmiştir.

Yalçin, E., & Özgenel, M. (2021). The effect of agile leadership on teachers' professional development and performance. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, *5*(2), 1-22.

Yaldız, İ. (2023). *Spor yöneticilerinin çevik liderlik ve kriz yönetimi davranışı* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. Akademik ve Açık Erişim Bilgi Sistemi. https://acikerisim.subu.edu.tr/handle/20.500.14002/2294

Yazıcı, S., Yıldız, K., & Özgenel, M. (2022). Examining the agile leadership characteristics of school principals according to teacher perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, *14*(2), 296-308. https://doi.org/10.15345/iojes.2022.02.002

Yenisu, E., Şahin, F., & Öztekkeli, H. (2019). Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri: Kavramsal bir çözümleme. *Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(18), 514-527.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Tercih Ettikleri Modeller ve Karşılaştıkları Durumlar (Şanlıurfa İli Örneği)[16]

Hande GÜNGÖR[17] Bülent GÜVEN[18]

Öz

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları modelleri ve karşılaştıkları durumları belirlemektir. Araştırmanın iki farklı çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde 2024-2025 yılında çalışmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerine yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ve geliştirilmiş bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmada yöntem çeşitlemesine gidilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yöntem bir arada kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi için betimsel analizlerin yanında çoklu analizler de araştırma kapsamında yapılmıştır. Nitel verilerin analizi için görüşme formlarından toplanan verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşleri yüksek düzeydedir. Cinsiyet, meslekteki hizmet yılı, mezun olunan okul türü değişkenleri incelendiğinde öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre görüşleri incelendiğinde anlamlı farklılıklar oluştuğu belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi, motivasyon boyutlarında sınıf mevcudu arttıkça öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılıklar oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanacakları modelleri, sınıf içi uygulamalarını, disiplin yöntemlerini bölgesel koşullar, sosyo kültürel özellikler, dil farklılıkları, devamsızlık sorunları, çevresel problemlerin etkilediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Sınıf, Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Modelleri*

Giriş

Öğretmenlerin sınıf içi davranışları, etkinlik odaklı yapılan uygulamalarda gösterilen tutumlar, derse etkin katılımı, motivasyonu, başarıyı, sosyal ve duyuşsal becerileri etkilemektedir. Buna neden olan faktörlerin en önemlisi sınıfın çok boyutlu olmasıdır. bu çok boyutluluk ve durağan olmayan sınıf iklimi kullanılan sınıf içi yöntemlerin dinamik olmasını gerektirmektedir. (Evertson ve Weinstein, 2006; Korpershoek vd., 2016). Alanyazında sınıf yönetiminin boyutları incelendiğinde bu boyutların genellikle öğretici veya öğrenen çerçevesinde şekillendirildiği görülmektedir. Öğreticinin merkezde olduğu yaklaşımlarda daha katı ve sürekli kontrol ile ilerlendiği, öğrenen merkezli olanlarda ise bireysel farklılıklar ve aktif katılımın önemsendiği görülmektedir.(Reupert ve Woodcock, 2010). Sınıfların mevcudunun fazla olması, farklı dil

[16] Bu çalışma Prof. Dr. Bülent GÜVEN danışmanlığında yürütülmekte olan " Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Tercih Ettikleri Modeller ve Karşılaştıkları Durumlar (Şanlıurfa İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[17] *Yls. Öğr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, kaplannhande@gmail.com ORCİD 0000-0002-0421-487X*
[18] *Prof Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, bulentg@comu.edu.tr ORCİD 0000-0002-8883-3028*

problemleri, sosyo kültürel özelliklerin farklılığı ile birlikte geleneksel ve daha kuralcı yönetim modelleri benimsenmektedir. Öte yandan her ne kadar çağdaş ve bireysel olunması gerektiği savunulsa da, sınıf içi değişkenlerin farklılığı ile geleneksel yöntemlerin tercih edildiğini göstermektedir. Sınıf içerisindeki eş zamanlılık fiziksel, düzen, motivasyon, zaman yönetimi gibi sınıf yönetimi boyutlarıyla ilişkilidir. Bu boyutların etkili ve detaylı bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Yapılan bu araştırmada sınıf yönetimi yaklaşım ve modelleri, yapısal boyut ilişkisi ve süreçteki deneyimler detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

a) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini, sınıf yönetiminin alt boyutları (fiziksel düzen, öğrenme-öğretme süreci, zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi, motivasyon) kapsamında incelemek.
b) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, meslekteki hizmet yılı, mezun olunan okul türü, okutulan sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.
c) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde benimsedikleri modelleri sınıf yönetiminin yapısal boyutları kapsamında nasıl tanımladıklarını incelemek.
d) Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modellerini ve yaklaşımları incelemek.
e) Sınıf öğretmenlerine göre sınıf yönetim modellerinin sınıf içi uygulamalara yansıma durumunu incelemek.
f) Sınıf öğretmenlerinin içsel motivasyon temelli disiplin uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemek.
g) Öğretmenlerin demokratik sınıf ortamı oluşturma sürecinde benimsedikleri yöntemleri incelemek.
h) Öğretmenlerin ders içi uygulamalarını ve bu uygulamaların ilişkilendirildiği sınıf yönetim modellerini belirlemek.
i) Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgenin kültürel özelliklerinin sınıf yönetimine ve disiplin anlayışına etkisine ilişkin görüşlerini incelemek.

Kavramsal Çerçeve

Sınıf**, ö**ğrenmenin gerçekleştiği, öğretmen ve öğrencinin birlikte olduğu eğitim ortamıdır. Eğitim kelimesinin, öğrenmeyi de kapsadığı düşünüldüğünde sınıf hem eğitim hem de öğrenme alanıdır. Öğrencilerin akademik bilgiler edindiği, yetenek ve ilgilerini fark ettiği ve aynı zamanda da toplumsal sorumlulukların, ahlak ve benlik kavramlarının oluştuğu yerdir. Fidan ve Erden'e (1998) göre sınıf, öğrencilerin belirli bir program dâhilinde eğitim gördüğü toplumsal bir ortamdır. Vygostky (1978) sınıftaki iletişim ve sosyalliğin öğrencinin akademik ilerlemesinde çok önemli olduğunu vurgular. Eğitim öğretim etkinliklerinin yapıldığı sosyal yaşam alanları sınıflardır. Bu sosyal yaşam alanlarında faydalı bir öğretim gerçekleşmesi için sınıf yönetimi oldukça önemli bir kavramdır. Planlamayı, yönetimi ve etkileşimi düzen içinde tutacak kişiler öğretmenlerdir. Sınıf yönetimi öğretmenin sınıf içerisinde ne yaptığı, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin ne derecede olduğu, öğretimin nasıl gerçekleştiği ile ilgilidir. Öğrenci ve öğretmenlerin sınıf içerisindeki çok boyutlu ilişkisi incelendiğinden sınıf yönetimi bir süreç içinde ele alınmalıdır. Bundan dolayı sınıf yönetimi bir süreç değerlendirmesidir (Bosch, 2006). Sınıf yönetimi, olumlu bir öğrenme alanı oluşturma, öğrencilere öğrenme boyunca rehberlik etme sürecidir. Sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf içindeki etkileşimi yönetme ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleme sürecidir. Bu bağlamda sınıf yönetiminin değişkenlik gösteren boyutları üzerinde durulması gerekmektedir. Sınıf kontrol edilmesi gereken, doğru zamanlarda doğru müdahalelerin yapılması gereken bir alandır. Bu bağlamda sınıf yönetimi modelleri, öğreticilerin ders içi etkinlikleri uygulamasında doğru bir yol izlemelerini sağlar. Öğrencilerin yaptığı hareketleri doğru bir şekilde analiz etmesine yardımcı olur. Tepkisel model, sınıf içerisinde kullanılan en geleneksel yöntemdir. Öğrencinin yaptığı davranışa tepki gösterilerek oluşturulur. İstenmeyen davranışa ödül ceza ile müdahale edilmeye çalışılır. Sınıfın geneline değil de genellikle bireye karşı verilen tepkiler söz konusudur (Uğurlu, 2018). Önlemsel model, bu modelde problem meydana gelmeden önlem alınır. Kişiden ziyade topluluğu temel alır. Problem durumunun var olabileceği düşünülerek, problem durumu ile ilgili önlem alınır. Ve problemin

meydana gelmeyeceği varsayılır. Sınıf sosyalleşmenin meydana geldiği alan olarak görülür. Birey temelli değil, sınıf temellidir (Akan, 2015). Gelişimsel model,sınıf yönetiminde bireylerin, psikolojik ve bedensel gelişimleri önemlidir. Bu modelde her öğrencinin gelişim dönemi ve o dönemde yapabildikleri dikkate alınır. Yapılan etkinliklerde öğrencilerin hangi gelişim döneminde olduğu belirlenir. Gelişim dönemine uygun etkinlikler yapılır. Bütünsel model, sınıf içerisinde tüm öğrenciler birliktedir. Bu farklı yapıdaki öğrenciler sınıf ikliminde çeşitlilik oluşturur. Bu model, çeşitlilikten yola çıkarak tüm sınıf yönetimi modellerini yeri geldiğinde kullanır. Sorun odaklı değil süreç içerisinde çözüm odaklıdır (Akan, 2015).

Yöntem

Sınıf öğretmenleri tarafından sınıf yönetiminde tercih edilen modeller ve karşılaşılan durumların incelendiği araştırma karma yöntem temelinde gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmaları, araştırma hedeflerini ayrıntılı sonuçlara ulaştırmak için, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılıp bir bütün veri grubu oluşturulduğu yaklaşıma dayanmaktadır (Creswell, 2020).

Araştırma Deseni

Creswell (2021) ile Cohen ve diğerleri (2021), nicel ve nitel araştırma tasarımlarının araştırma amacına uygun şekilde birlikte kullanılmasının, karma yöntemlerin farklı biçimlerde yapılandırılmasına olanak tanıdığını vurgulamaktadır. Özellikle eğitim bilimleri gibi dinamik alanlarda, zaman içerisinde ortaya çıkan yeni araştırma problemleri, tek bir yönteme dayalı yaklaşımların sınırlılıklarını görünür kılmaktadır. Bu sebeple, farklı çalışma grupları üzerinde çok boyutlu verilerle çalışabilmek veri toplama araçlarında ve analiz tekniklerinde çeşitlilik gerektirmektedir.

Çalışma Grupları

Nicel verilerin toplanması için, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa il ve ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan 213 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Nitel verilerin toplanması için, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa il ve ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan, gönüllü katılım sağlayan 20 sınıf öğretmeni araştırmanın nitel boyuttaki çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi: Ölçek, Yüksel (2013) tarafından daha önce geliştirilmiş ve yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarıyla alanyazına sunulmuştur. Gerekli izinler alınarak araştırma sürecine dahil edilmiştir. Tamamı olumlu maddeler olmak üzere toplamda 46 maddeden oluşan araç; Sınıfın Fiziksel Düzeni, Öğrenme-Öğretme Süreci, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi, Motivasyon olmak üzere toplam 6 boyutu içermektedir.

Görüşme Formu: Hazırlanan görüşme formu toplam yedi açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin model tercihlerini, disiplin yaklaşımlarını, içsel motivasyon temelli uygulamalarını ve demokratik sınıf ortamı oluşturma süreçlerine dair görüşlerini derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Veri Toplama

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden yöntem çeşitlemesi deseni benimsenerek araştırma desenleri hem nicel hem de nitel tekniklerle eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırmanın temel amacına bütüncül bir şekilde ulaşılabilmesi amacıyla nicel veriler sınıf yönetimi becerilerine yönelik geliştirilmiş bir ölçek aracılığıyla, nitel veriler ise öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelenmesini sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Her iki veri türünün bir arada kullanılması, sınıf yönetimine ilişkin öğretmen deneyimlerinin çok boyutlu olarak değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

Nicel boyutta toplanan veriler, araştırma evreni kapsamında yer alan ilin merkez ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanan Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi yoluyla toplanmıştır. Anket, araştırmacı tarafından bireysel olarak ulaşılan öğretmenlere basılı form şeklinde ulaştırılmıştır.

Nitel veriler ise aynı il sınırları içerisinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen birebir görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yürütülmüştür. Bu süreçte önceden belirlenen yedi açık uçlu katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş olup farklı ilçelerden öğretmenlere ulaşılmıştır. Her görüşme bireysel olarak, sözlü biçimde gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler, araştırmanın amaçlarına uygun olarak ayrı analiz teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen veriler "Sınıf Yönetimi Öğretmen Anketi" aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların analizleri SPSS 25.0 paket program aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek boyutlarının her birinde ve ölçeğin toplamında normallik varsayımının sağlanmasının yanı sıra Meslekteki Hizmet Yılı ve Sınıf Mevcudu değişkenlerinde gruplar arasında katılımcı sayılarının dengeli dağılım göstermemesi nedeniyle parametrik test varsayımları tekrar gözden geçirilmiştir. Bu sebeple ilgili değişkenlerde grup karşılaştırmalarında non parametrik testler kullanılmıştır. Böylece elde edilen bulguların geçerliliği ve analiz sürecinin bilimsel bütünlüğü korunmaya çalışılmıştır. Grup karşılaştırmalarının gerçekleştirildiği analiz sürecinde sınıf düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerinde grup varyanslarının homojen olup olmadığını test etmek amacıyla Levene testi gerçekleştirilmiştir. Levene testi sonuçlarının p değerlerinin .05'ten büyük olması, varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, çoklu karşılaştırmalar için parametreler arası varyans homojenliği varsayımına dayanan Tukey HSD testi tercih edilmiştir. Tukey HSD testi, grup sayılarının birbirine yakın olduğu ve varyansların homojen kabul edildiği durumlarda en güvenilir çoklu karşılaştırma yöntemlerinden biri olarak önerilmektedir (Field,2013).

Araştırmanın nitel kısmı için veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme sonucunda alınan cevaplar, araştırmanın alt amaçlarına uygun olacak şekilde ana temalara ayrılmıştır. Bu ana temalar çerçevesinde katılımcılar tarafından ön plana çıkan boyutlar dikkatle incelenmiş ve açıklanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlere ve elde edilen sonuçlarına yer verilmiştir.

Sınıf Yönetimi Boyutlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Tablo 1.

Katılımcıların Sınıf Yönetimine İlişkin Becerileri

Boyutlar	n	Ort.	ss
Sınıfın Fiziksel Düzeni	213	28,36	3,59
Öğrenme-Öğretme Süreci	213	36,62	4,43
Zaman Yönetimi	213	20,39	2,69
İletişim	213	43,20	4,08
Davranış Yönetimi	213	33,16	3,33
Motivasyon	213	29,37	3,45

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin alt boyutlarda aldıkları puanların genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en yüksek ortalama puanı İletişim boyutunda (Ort.=43,20; ss=4,08) elde ettikleri, en düşük ortalama puanın ise Zaman Yönetimi boyutunda (Ort.=20,96; ss=2,69) olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlara yönelik standart sapma değerlerinin birbirine yakın ve düşük değerlerde olması, öğretmenlerin görüşlerinde büyük ölçüde farklılıklar bulunmadığını vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetiminin tüm alt boyutlarında güçlü becerilere sahip olduklarına işaret etmektedir.

Tablo 2.

Cinsiyet, Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Grup	n	Ort.	ss	t	df	p
Fiziksel Düzen	Erkek	89	4,17	.532	2,838	211	.005
	Kadın	124	3,97	.485			
Öğrenme Öğretme Süreci	Erkek	89	4,12	.492	1,188	211	.236
	Kadın	124	4,03	.491			
Zaman Yönetimi	Erkek	89	4,17	.550	2,020	211	.045
	Kadın	124	4,02	.524			
İletişim	Erkek	89	4,37	.378	1,434	211	.153
	Kadın	124	4,29	.426			
Davranış Yönetimi	Erkek	89	4,17	.427	.699	211	.485
	Kadın	124	4,13	.410			
Motivasyon	Erkek	89	4,26	.512	1,674	211	.096
	Kadın	124	4,15	.475			

Tablo 2'e göre cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Fiziksel Düzen boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<05$). Benzer şekilde, Öğrenme- Öğretme Süreci boyutunda da kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>05$). Zaman Yönetimi boyutunda ise kadın öğretmenlerin puanlarının erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.05$). İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Mevcut bulgular, özellikle fiziksel düzen ve zaman yönetimi alanlarında kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha güçlü algılandığını göstermektedir.

Tablo 3.

Meslekteki Hizmet Yılı değişkenine yönelik Kruskal Wallis H testi sonuçları

Ölçek Boyutları	Grup	n	Sıra Ort.	x^2	df	p
Fiziksel Düzen	1-5 yıl	147	106,57	3,437	4	.488
	6-10 yıl	44	103,58			
	11-15 yıl	11	99,91			
	16-20 yıl	3	165,17			
	21 yıl +	8	121,56			
Öğrenme Öğretme Süreci	1-5 yıl	147	106,99	4,295	4	.368
	6-10 yıl	44	105,13			
	11-15 yıl	11	84,41			
	16-20 yıl	3	146,67			
	21 yıl +	8	133,63			
Zaman Yönetimi	1-5 yıl	147	106,28	3,764	4	.439
	6-10 yıl	44	102,41			
	11-15 yıl	11	100,95			
	16-20 yıl	3	139,67			
	21 yıl +	8	141,50			
İletişim	1-5 yıl	147	107,24	5,678	4	.224
	6-10 yıl	44	98,16			
	11-15 yıl	11	99,68			
	16-20 yıl	3	140			
	21 yıl +	8	148,81			
Davranış Yönetimi	1-5 yıl	147	108,79	6,724	4	.151
	6-10 yıl	44	98,97			
	11-15 yıl	11	79,77			
	16-20 yıl	3	142,17			
	21 yıl +	8	142,50			
Motivasyon	1-5 yıl	147	104,24	4,087	4	.394
	6-10 yıl	44	107,09			
	11-15 yıl	11	107,68			
	16-20 yıl	3	142			
	21 yıl +	8	143,19			

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin meslekteki hizmet yılı değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğretmenlerin hizmet yıllarına göre "Sınıfın Fiziksel Düzeni", "Öğrenme-Öğretme Süreci", "Zaman Yönetimi", "İletişim", "Davranış Yönetimi" ve "Motivasyon" boyutlarına ilişkin sıra ortalamalarında bazı farklılıklar gözlenmiş olsa da bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarını anlamlı düzeyde etkilemediğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.

Mezun Olunan Okul Türü değişkenine yönelik Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçek Boyutları	Grup	N	Sıra Ort.	U	z	p
Fiziksel Düzen	Eğitim Fakültesi	195	106.64	1685	-2.81	.779
	Diğer	18	110.89			
Öğrenme-Öğretme Süreci	Eğitim Fakültesi	195	104.41	1249.5	-2.030	.042
	Diğer	18	135.08			
Zaman Yönetimi	Eğitim Fakültesi	195	104.60	1287	-1.882	.060
	Diğer	18	133			
İletişim	Eğitim Fakültesi	195	105.08	1380	-1.509	.131
	Diğer	18	127.83			
Davranış Yönetimi	Eğitim Fakültesi	195	105.07	1378	-1.515	.130
	Diğer	18	127.94			
Motivasyon	Eğitim Fakültesi	195	105.04	1372	-1.543	.123
	Diğer	18	128.88			

Tablo 4 incelendiğinde mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi boyutundaki görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Fiziksel Düzen, Zaman Yönetimi, İletişim, Davranış Yönetimi ve Motivasyon boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmemiştir (p> .05). Bu değerler, mezun olunan okul türünün bu alanlardaki görüşleri anlamlı düzeyde etkilemediğini göstermektedir. Öğrenme Öğretme Süreci boyutunda mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U= 1249.5, Z=-2.030, p= .042). Bu boyuta yönelik sıra ortalamalarına bakıldığında "Diğer" olarak adlandırılan okul grubundaki öğretmenlerin (Mean Rank= 135.08), "Eğitim Fakültesi" olarak adlandırılan okul grubundaki öğretmenlere (Mean Rank= 104.41) göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç, mezun olunan okul türünün öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine yönelik sınıf yönetimi anlayışlarını etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Ancak bu farkın etki büyüklüğü, Mann Whitney U testine ilişkin Z değeri kullanılarak Cohen's formülü ($r=Z/\sqrt{N}$) ile hesaplandığında elde edilen r değeri .14 olarak hesaplanmaktadır. Bu değer, Cohen (1988)'e göre küçük etki büyüklüğü kategorisinde değerlendirilmektedir.

Tablo 5.

Okutulan Sınıf Düzeyi değişkenine yönelik tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Ölçek Boyutları	**Grup**	**n**	**Ort.**	**Var. K.**	**Karele r Top.**	**df**	**Karel er Ort.**	**f**	**p**
Fiziksel Düzen	1.sınıf	70	3,99	G.A.	.750	3	.250	.948	.418
	2.sınıf	65	4,11	G.İ.	55,145	209	.264		
	3.sınıf	37	3,99	Toplam	55,896	212			
	4.sınıf		4,10						
Öğrenme Öğretme Süreci	1.sınıf	70	4,02	G.A.	.616	3	.205	.846	.470
	2.sınıf	65	4,12	G.İ.	50,720	209	.243		
	3.sınıf	37	4	Toplam	51,336	212			

	4.sınıf	41	4,12						
	1.sınıf	70	4,03	G.A.	1,329	3	.443	1,538	.206
	2.sınıf	65	4,08	G.İ.	60,226	209	.288		
	3.sınıf	37	3,99	Toplam	61,555	212			
Zaman Yönetimi	**4.sınıf**	**41**	**4,22**						
	1.sınıf	70	4,28	G.A.	,374	3	.125	.747	.525
	2.sınıf	65	4,33	G.İ.	34,864	209	.167		
	3.sınıf	37	4,28	Toplam	35,238	212			
İletişim	4.sınıf	41	4,40						
	1.sınıf	70	4,11	G.A.	.137	3	.046	.259	.855
	2.sınıf	65	4,17	G.İ.	36,685	209	.176		
	3.sınıf	37	4,15	Toplam	36,821	212			
Davranış Yönetimi	4.sınıf	41	4,14						
	1.sınıf	70	4,18	G.A.	.622	3	.207	.851	.467
	2.sınıf	65	4,25	G.İ.	50,877	209	.243		
	3.sınıf	37	4,09	Toplam	51,499	212			
Motivasyon	4.sınıf	41	4,21						

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin okutulan sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verildiği görülmektedir.

Elde edilen bulgular "Sınıfın Fiziksel Düzeni", "Öğrenme-Öğretme Süreci", "Zaman Yönetimi", "İletişim", "Davranış Yönetimi", "Motivasyon" olmak üzere sınıf yönetiminin tüm alt boyutlarında okutulan sınıf düzeyine göre öğretmen görüşlerinin farklılaşmadığını ortaya koymuştur (p>.05). Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzerlik gösterdiğine işaret etmektedir.

Tablo 6.

Sınıf Mevcudu değişkenine yönelik tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Ölçek Boyutları	**Grup**	**n**	**Ort.**	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Top.**	**df**	**Kareler Ort.**	**f**	**p**	**Tukey HSD**
Sınıfın Fiziksel Düzeni	20 –	17	4,28	G.A.	5,442	4	1,360	5,609	,000	1-3 (.015)
	21-30	67	4,16	G.İ.	50,454	208	.243			1-4 (.002)
	31-40	89	4,05	Toplam	55,896	212				3-4 (.001)

	41-50	32	3,73							4-5 (.029)
	51 +	8	3,82							
Öğrenme-Öğretme Süreci	20 -	17	4,28	G.A.	7,316	4	1,829	8,642	.000	1-4 (.001)
	21-30	67	4,24	G.İ.	44,020	208	.212			2-4 (.001)
	31-40	89	4,04	Toplam	51,336	212				3-4 (.009)
	41-50	32	3,73							1-5 (.049)
	51 +	8	3,73							2-5 (.049)
Zaman Yönetimi	20 -	17	4,37	G.A.	7,218	4	1,804	6,907	,000	1-3 (.30)
	21-30	67	4,25	G.İ.	54,337	208	.261			1-4 (.003)
	31-40	89	3,97	Toplam	61,555	212				
	41-50	32	3,79							
	51 +	8	4,20							
İletişim	20 -	17	4,54	G.A.	3,464	4	.866	5,670	.000	3-4 (.002)
	21-30	67	4,38	G.İ.	31,774	208	.153			2-3 (.031)
	31-40	89	4,26	Toplam	35,238	212				
	41-50	32	4,10							
	51 +	8	4,32							
Davranış Yönetimi	20 -	17	4,42	G.A.	5,850	4	1,463	9,822	.000	1-4 (.005)
	21-30	67	4,30	G.İ.	30,971	208	.149			1-5 (.003)
	31-40	89	4,07	Toplam	36,821	212				2-5 (.014)
	41-50	32	3,91							3-5 (.009)
	51 +	8	3,84							

Motivasyon	20-	17	4,41	G.A.	5,338	4	1,334	6,013	,000	1-4 (.003)
	21-30	67	4,31	G.İ.	46,161	208	.222			2-4 (.010)
	31-40	89	4,19	Toplam	51,499	212				3-4 (.010)
	41-50	32	3,87							
	51 +	8	4,05							

Not: F ve p değerleri tek yönlü ANOVA testine aittir. Tukey HSD sütununda belirtilen gruplar arasında anlamlı fark vardır (p<.05). Grup numaraları sırasıyla; 1=20 ve altı, 2=21-30 arası, 3=31-40 arası, 4=41-50 arası, 5=51 ve üzeri.

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklar bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları görülmektedir. Sınıfın Fiziksel Düzeni boyutunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (p<.05). Post Hoc Tukey HSD testine göre bu fark özellikle 1. Grup (20 ve altı) ile 4. Grup (41-50 arası) (p=.002), 1. Grup ile 3. Grup (31-40 arası) (p=.015), 3. Grup ile 4. Grup (p=.001) ve 4. Grup ile 5. Grup (51 ve üzeri) (p=.029) arasında gözlenmektedir. Bu durum, daha az öğrenciye sahip sınıflarda öğretmenlerin fiziksel düzeni sağlama becerilerini daha güçlü algıladıklarına işaret etmektedir. Öğrenme-Öğretme Süreci boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark elde edilmiştir (p<.05). Tukey HSD testi sonuçlarına göre anlamlı fark; 1. Grup ile 4. Grup (p=.001), 2. Grup ile 3. Grup (p=.001), 1. Grup ile 5. Grup (p=.049) ve 2. Grup ile 5. Grup (.049) arasında saptanmıştır. Dolayısıyla sınıf mevcudu arttıkça sınıf öğretmenlerinin bu sürece yönelik yeterlilik algılarında düşüş olduğu söylenebilir. Zaman Yönetimi boyutunda benzer şekilde öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar oluşmuştur (p<.05). Bu anlamda 1. Grup ile 4. Grup (p=.003) ve 1. Grup ile 3. Grup (p=.030) arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Bu bulgu, sınıf mevcutlarının artmasının öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri üzerindeki görüşlerinin değişkenlik gösterdiğini vurgulamaktadır. İletişim boyutunda ise yalnızca 3. Grup ile 4. Grup arasında anlamlı fark gözlenmiştir (p=.002).

Diğer grup karşılaştırmalarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durum, özellikle 31-50 arası öğrenci mevcuduna sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin iletişim boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğunu göstermektedir. Davranış Yönetimi boyutuna ilişkin Tukey HSD test sonuçlarında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır (p<.05). Anlamlı fark; 1. Grup ile 5. Grup (p=.003), 2. Grup ile 5. Grup (p=.014), 3. Grup ile 5. Grup (p=.009) arasındadır. Mevcut bulgu, sınıf mevcudunun artması ile birlikte davranış yönetimi boyutuna yönelik görüşlerin belirgin biçimde değiştiğini göstermektedir. Motivasyon boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde de anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır (p<.05).

Anlamlı fark 1. Grup ile 4. Grup (p=.003), 2. Grup ile 4. Grup (p=.010), 3. Grup ile 4. Grup (p=.010) arasındadır. Bu durum, sınıf mevcudunun artması ile öğretmenlerin motivasyon sağlama konusunda süreçte daha fazla zorluk yaşadıklarını düşündürmektedir.

Araştırmanın Nitel Kısmına Ait Bulgular

Görüşme formunda katılımcılara yöneltilen sorular sonucunda temalar oluşturulmuş ve detaylı bir şekilde incelenmiştir.

1)Sınıf Yönetimi Modelinin Yapısal Boyutlarla Uyumu

Sınıf öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşleri incelenerek "Sınıf Yönetimi Modelinin Yapısal Boyutlarla Uyumu" adlı ana tema oluşturulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların benimsedikleri sınıf yönetim modellerinin sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme öğretme süreçleri, zaman yönetimi, iletişim, davranış yönetimi ve motivasyon şeklinde adlandırılan yapısal boyutlarla ilişkisi incelenmiştir. Vurgulanan temel boyutlar arasında sınıfların kalabalık oluşu ve fiziki şartların yetersizliği, öğrencilerin anadillerinin Türkçe olmaması gibi yapılar öğretmenleri daha çok tepkisel ya da önlemsel modelleri tercih etmeye yöneltmiştir. Örneğin 1. Katılımcı sınıfında iki farklı öğrenci profili olduğunu, bu sebeple sınıf içi düzende farklılıklar meydana geldiğini şu ifadeyle vurgulamıştır:

K1: *"… Bu yüzden diğer grup sınıf içi düzeni bozdukça onlara tepki göstererek ve onları susturarak derse devam ediyorum."*

Benzer şekilde 2. Katılımcı da yaş gruplarının küçük olması sebebiyle çoğunlukla sınıf yönetiminde önlemsel modeli tercih ettiğini ifade etmiştir. Ancak bu süreçte sosyal çevrenin etkisinin de belirgin olduğunu, bu nedenle zaman zaman tepkisel modeli tercih etmek durumunda kaldığını ifade etmiştir.

K2: *"Anne ve babanın ilgilendiği çocuklar diğerlerine nazaran daha iyi bir seviyede oluyorlar. Ancak sürece ilgi göstermeyen çocuklarda öğretmeni merkeze alma anlayışı da yok maalesef. Bu sebeple bazen tepkisel modeli benimsemek gerekli oluyor."*

İfade edilen görüşler doğrultusunda öğretmenlerin benimsedikleri sınıf yönetimi modellerinin belirlenmesinde yapısal boyutların doğrudan etkili olduğu görülmektedir. Özellikle sınıfların fiziksel durumlarının kısıtlı olduğu ve dil farklılıklarının oldukça yoğun yaşandığı bölgelerde öğretmenler daha çok tepkisel ya da önlemsel modelleri tercih etmektedir.

2)Disiplin Modellerine Yönelik Tercihler ve Uygulamalar

Sınıf öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşleri incelenerek "Disiplin Modellerine Yönelik Tercihler ve Uygulamalar" adlı ana tema oluşturulmuştur. Öğretmenler, sınıf disiplini sağlarken farklı disiplin modellerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Süreçte disiplin modeli tercihlerinin sınıfın sosyo-kültürel yapısına, öğrenci özellikleri ile çevresel yapıya ve öğretmenin yönetim anlayışına göre değişiklik gösterdiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı sınıf disiplinini sağlamak için Canter Modeli (Etkili Disiplin Modeli)'ni kullandıklarını ifade etmişlerdir. Canter Modeli'nin temelinde sınıf kurallarının önceden açıkça belirlenmesi, öğretmenin tutarlı ve kararlı bir şekilde sınıf yönetimini sağlaması yer almaktadır. Örneğin bu konu hakkında 5. Katılımcı, sınıf yönetiminde Canter Modeli'ni uyguladığını belirtmiştir.

K5: *"Canter Modeli ve Uzsal Sonuçlar Modeli ışığında sınıf yönetimi anlayışımı devam ettirmekteyim. Bu iki modelde de öğrencilerimin hiçbirini birinden ayırmadığımı onlara göstererek her birinin değerli olduğunu hissettirmeye çalışmaktayım."*

Bazı öğretmenler ise sınıfta disiplini sağlamak amacıyla Kounin Modeli'ni tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle sınıf mevcudunun kalabalık olması, öğrencilerin dikkatlerini derste tutma zorunluluğu gibi durumlarda Kounin Modeli'ni merkeze aldıkları belirlenmiştir. Örneğin 7. Katılımcı bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

K7: *"Kalabalık bir gruba sahip olduğum için genellikle Kounin Modeli ile sınıfımı disiplinize ediyorum. Diğer modeller ile ilgili de yeri geldiğinde Canter Modeli, yeri geldiğinde Glasser Modeli gibi modellerden faydalanıyorum elbette. Disiplin modellerini kullandığımız bu süreçte ortaya çıkan ihtiyaçlar çok önemli."*

Öte yandan daha öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyen öğretmenler Glasser Modeli'ni kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu modeli öğrencinin ihtiyaçlarını dikkate alan ve öğrenciyi öğrenme sürecine aktif bir biçimde dahil eden bir disiplin yaklaşımı olarak tanımlamaktadırlar. Örneğin 2. Katılımcı bu konuyu motivasyon boyutu çerçevesinde değerlendirmiştir.

K2: *"Disiplin modellerinden açıkçası gönül ister sosyal disiplin modelini kullanmak. Ancak burada sosyal çevreye müdahale söz konusu bile olamıyor. Ben sınıfımda bazen Glasser Modeli'ni kullanıyorum. Öğrencilerimin bu şekilde etkinlik süreçlerinde daha çok motive olduklarını görüyorum. Bazen ise Kounin Modeli'ni kullanarak öğrencilerimi yüceltmeyi tercih ediyorum. Ama bu disiplin modelinin bazı öğrencilerde çok işe yaradığını, bazılarında ise şımarık davranışlar ortaya çıkardığını görüyorum."*

Konu hakkında sıklıkla vurgulanan görüşler doğrultusunda öğretmenlerin disiplin sağlama süreçlerinde esnek bir yaklaşım benimsediklerini ve ihtiyaçlara göre birden fazla modelden yararlanarak uygulamalarını çeşitlendirdiklerini söylemek mümkündür. Genel bir çerçevede, sınıf disiplinini sağlamak için en sık başvurulan modellerin Canter, Kounin ve Glasser tarafından geliştirilen modeller olduğu görülmektedir.

3)Etkili Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Model Uygulamaları

Sınıf öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşleri incelenerek "Etkili Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Model Uygulamaları" adlı ana tema oluşturulmuştur. Öğretmenler sınıf dinamiği, öğrenci özellikleri ve çevresel yapıyı da dikkate alarak etkili olan sınıf modellerini vurgulamanın yanı sıra farklı sınıf yönetim modellerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda katılımcıların büyük bir kısmı etkili bir sınıf yönetimi için bütünsel sınıf yönetimi modelinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. İlgili modelin, sınıfın farklı ihtiyaçlarına bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmayı mümkün kıldığını düşünmüşlerdir. Örneğin 18. Katılımcı bu yaklaşımı şu şekilde ele almıştır:

K18: *"Etkili sınıf yönetimi bence sınıfımda da kullanmakta olduğum bütünsel modeldir. Çünkü içerisinde tüm sınıf yönetimini kapsamaktadır. Genele bakıldığında sınıfımızda tüm sınıf yönetim modellerini kullanmaktayız aslında."*

Sıklıkla bahsedilen bir diğer model olan gelişimsel model, benzer şekilde öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamaları temelinde etkili olabilecek modeller arasında değerlendirilmiştir. Bu anlamda öğretmenlere göre gelişimsel model; öğrenci merkezli bir yaklaşım sunmakta, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun stratejileri uygulamaya koyma konusunda olanak sağlamaktadır. Örneğin 19. Katılımcı, sınıfındaki farklılıkların etkili sınıf yönetimini güçleştirdiğini belirtirken bu farklılıklarla başa çıkmak için gelişimsel modelin en uygun yaklaşım olduğunu ifade etmiştir.

K19: *"Etkili bir sınıf yönetimi bazen oluyor. Bazen hiç olmuyor. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özellikleri tamamen birbirinden farklı tahmin edersiniz ki. Bir nevi birleştirilmiş sınıf mantığı aslında. Çünkü herkes farklı düzeyde ilerliyor. Bu sebeple etkili sınıf yönetimi konusunda ister istemez zorlanıyorum. Bu farklılıklardan dolayı etkili olacak olan gelişimsel modeldir diye düşünüyorum."*

Öğretmenlerin bir kısmı ise sınıf ortamı ve çevresel koşullar sebebiyle tepkisel modelin en etkili model olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle çalıştıkları bölge temelinde öğrenci profiline ve çevresel faktörlere bağlı olarak tepkisel modele yönelmek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin 11. Katılımcı bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

K11: *"Şanlıurfa'da öğretmenlik yaptığımdan mıdır bilmiyorum ama etkili bir sınıf yönetiminin öncelikle otoriteyi sağlamaktan geçtiğini düşünüyorum. Bu sebeple tepkisel modelin süreçte etkili olacağını düşünüyorum. Tabiki tek başına bu model yetmiyor. Sınıflarımızda sosyal ve sürekli hareket etmek isteyen öğrencilerin gelişimsel çağlarını önemseyip bu doğrultuda gelişimsel modelden de yardım alıyorum."*

Öğretmenlerin konu hakkındaki ifadeleri doğrultusunda etkili sınıf yönetimi yaklaşımlarında ağırlıklı olarak bütünsel model ve gelişimsel modeli ideal olarak benimsedikleri bulgusu elde edilmiştir. Ancak çevresel koşullar ve görev yaptıkları bölge özellikleri sebebiyle uygulama boyutunda tepkisel modeli temel almak durumunda kaldıkları ve çoğu zaman geleneksel yöntemlere yönelmek zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır.

4)İçsel Motivasyona Dayalı Disiplin Yöntemleri

Öğretmenler bu konu hakkında çoğunlukla öğrencilerin içten gelen bir istekle sınıf kurallarına uymalarının daha kalıcı ve etkili sonuçlar ortaya koyduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktadan

hareketle ifadelerinde güvene dayalı ilişki kurma, sevgi temelli yaklaşım ve sorumluluk duygusunu güdüleme gibi yöntemlerin önemine vurgu yapmışlardır. Örneğin 14. Katılımcı bu görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

K14: *"Buradaki çocuklarda bir sevgi eksikliği var. Bu çok bariz belli. Ben disiplin sağlamak için sevgi yöntemini kullanıyorum. Onları sevdiğimi ve onlara güvendiğimi hissettirmeye çalışıyorum. Böylelikle içten bir motivasyon sağlıyorum."*

Benzer şekilde 19. Katılımcı da öğrencilerle kurulan güven temelli ilişkinin içsel motivasyonu güçlendirdiğini vurgulamıştır.

K19: *"İçsel motivasyon için öğrenciyle bir bağ oluşturmak gerektiğine inanıyorum. Çünkü burada öğretmen, öğrenci için her şey. Kazanım vermek dışında öğrenciye aynı zamanda anne ve baba olduğunuz durumlar oluyor. Çünkü kardeş sayısı çok. Aileler öğrenciler ile ilgilenemiyor. Çocuklar kendilerine güvensiz. Önce onlara güvendiğimi belli ediyorum. Sonrasında kademeli olarak motivasyonu sağlıyorum."*

Ulaşılan bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlama hususunda içsel motivasyonu sağlamayı temel bir yaklaşım olarak benimsedikleri görülmektedir. Özellikle sevgi ve güven ortamı oluşturma, olumlu davranışları takdir etme ve sorumluluk yöneliminde öğrencinin kendi davranışını yönetmesini sağlama gibi uygulamalar ön plana çıkmaktadır.

5)Demokratik Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Uygulamalar

Sınıf öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşleri incelenerek "Demokratik Sınıf Ortamı Oluşturmaya Yönelik Uygulamalar" adlı ana tema oluşturulmuştur.

Öğretmenler ilgili konu hakkında sınıf içerisinde demokratik bir ortam oluşturmak amacıyla gerçekleştirdikleri uygulamalardan örnekler vermişlerdir. Bu süreçte öğrencilerin görüş bildirmelerine fırsat verme, sınıf içi karar alma süreçlerine katılım sağlama ve tüm öğrencilere eşit yaklaşma gibi uygulamaların demokratik bir ortam oluşturma konusunda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle sınıf içi karar alma süreçlerine öğrencilerin de katılım göstermesi ve söz hakkına sahip olmaları en fazla vurgulanan boyutlar arasında yer almaktadır. Örneğin 2. Katılımcı bu uygulama sürecini detaylı bir örnekle şu şekilde açıklamıştır:

K2: *"Demokratik kelimesinin anlamını öğretmekle başlıyorum işe. Ancak bu zor ve çetin bir yol elbette ki. Çünkü öğrencilerdeki Türkçe bilgisi bazılarında yok. Bazılarında ise yok denecek kadar az. Bu yüzden Türkçe dilini anlamlandırma seviyeleri düşük durumda. Bu kelimeyi öğretmek için de öncelikle sevgi ortamı oluşturmaya çalışıyorum. Fikirlere saygı göstermeyi öğretiyorum. Bir etkinlik yapılacağı sırada onlara oy kullandırarak hangisini yapacağımıza karar veriyoruz hep birlikte. Başkan seçiminde demokratik yollarla en çok oyu alan öğrenciyi sınıf başkanı yapıyoruz. Böylelikle önce demokrasi kelimesinin anlamını öğrenmiş oluyorlar. Sonrasında da onların düşüncelerini özgürce ifade ettikleri ortamlar oluşturuyorum. Bu genellikle Türkçe ve Hayat Bilgisi dersleri üzerinden oluyor. Okuduklarını da cevaplandırıp Türkçe bilgileri de gelişsin diye."*

Sınıf içerisindeki davranışlara yönelik 6. Katılımcı ise hem olumlu hem de olumsuz davranışlara eşit yaklaşım gösterdiğini belirterek şu şekilde bir görüş sunmuştur:

K6: *"… Tüm öğrencilere eşit şekilde yaklaşıyorum. Olumsuz bir davranış olduğu zaman hangi öğrenci yapmışsa davranışım neden yanlış olduğunu açıklayıp bir daha yapılmaması gerektiğini belirtiyorum. Aynı şekilde olumlu bir davranış olduğu zaman yine aynı şekilde davranıyorum. Sınıf içinde bir karar alınacaksa oy birliğiyle aldırıyorum. Herkesin aynı haklara sahip olduğunu hissettirmeye çalışıyorum."*

Katılımcı sınıf öğretmenleri, göre sınıf içerisinde yer verdikleri uygulama örnekleri ile adil ve kapsayıcı bir sınıf atmosferi oluşturduklarını düşünmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin duygu ve düşüncelerine önem vererek hem aidiyet hissini oluşturmakta hem de öğrencilerin özgüven ve sorumluluk alma boyutlarına katkı sağlamaya çalışmaktadırlar. Bahsedilen eşit yaklaşımın yanı sıra katılımcı öğretmenlerden bazıları sınıf içerisinde özgür ifade ortamı oluşturmayı hedeflemiştir. Demokratik sınıf ortamı oluşturmaya yönelik öğretmen görüşlerinde sınıf ortamında yalnızca söz hakkı tanımanın yanı sıra aynı zamanda öğrenme öğretme süreçlerine katılımı teşvik eden güvenli bir ortam oluşturmanın da önemine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Ayrıca ifadelere göre demokratik sınıf ortamları, öğrencilerin öğrenme öğretme süreçlerine katılımı ile birlikte demokratik toplumun temel değerleri olan eşitlik, adalet, sorumluluk ve katılım gibi ilkelerin erken yaşta benimsenmesini sağlamaktadır.

6) Etkin Katılımı Sağlamaya Yönelik Uygulamalar

Sınıf öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşleri incelenerek "Etkin Katılımı Sağlamaya Yönelik Uygulamalar" adlı ana tema oluşturulmuştur. Katılımcılar ilgili boyut hakkında sıklıkla etkin katılım temelinin öğrencinin aktif olduğu ortamlarda mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. Bu hususta öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin anlatım yöntemi ile ilerlemesinin aksine öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini merkeze aldıkları anlaşılmaktadır. Benimsenen bu yaklaşım, çoğunlukla gelişimsel sınıf yönetimi modeli ya da bütünsel sınıf yönetimi modeli ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin 2. Katılımcı bu doğrultudaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

K2: *"Etkin katılımı sağlamak için üniversitede çok farklı teknolojik programlar öğrenmiştik. Ancak burada açıkçası bölge şartları ve elektrik sorunu olduğu için bunları uygulama fırsatı bulabildiğimi pek söyleyemeyeceğim. Ama kendi öğrencilerim için etkinlikleri tamamen onların yapmalarına izin veriyorum. Örneğin soru cevap yaparken doğru yanıtlayanlar ve yanlış yanıtlayanlar şeklinde onları bölmüyorum. Böylece kendilerine güven duyup en azından kendi cevaplarının arkasında durabilsinler diye. Farklı materyallerle derse geldiğimde de ilgilerini çekerek etkin katılımı sağlamaya çalışıyorum. Bence bu uygulamalar bütünsel modelle ilişkilendirilebilir."*

Ayrıca katılımcı öğretmenler özgüven boyutunu merkeze alarak öğrencilerini bu koıuda destekleyici ortamlar yaratmayı hedeflemişlerdir. Öğrencilerine seviyelerine uygun ve aktif katılım sağlayabilecekleri etkinlikler sunduklarında hem özgüvenin hem de süreçte etkin katılımın arttığını ifade etmişlerdir. Örneğin 20. Katılımcı bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

K20: "Öncelikle kendilerine güven duymalarını sağlamaya çalışıyorum. Şöyle yaparsak sizler daha güzel öğrenebilirsiniz gibi cümleler kurarak onları motive etmeye çalışıyorum. Genellikle onların yapabileceği etkinlikleri hazırlıyorum zaten. 1. Sınıf okutuyorum ancak burada anaokuluna gitme oranı çok düşük olduğu için anaokulu düzeyini de kapsayan etkinliklerle dersi devam ettirmeye çalışıyorum. Gelişimsel diyelim."

Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerinde etkin katılımı sağlamaya yönelik kullandığı uygulama örnekleri incelendiğinde öğrencinin ders sürecinde aktif rol üstlenmesini sıklıkla merkeze aldıkları görülmektedir. Bu hususta vurguladıkları diğer boyutlar ise katılımı kolaylaştırmaya yönelik öğretim materyallerinin tasarlanması, anlatım tekniklerinin motivasyon temelli oluşturulması, pekiştirme ve olumlu geri bildirimlerle sürecin desteklenmesi şeklindedir. Öğretmenlere göre bu uygulamalar öğrencilerin etkin katılımı yönünde belirleyici unsurlar olmuştur.

7)Kültürel Bağlamın Sınıf Yönetimine Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin konu hakkındaki görüşleri incelenerek "Kültürel Bağlamın Sınıf Yönetimine Etkisi" adlı ana tema oluşturulmuştur. Katılımcı sınıf öğretmenleri bu tema altında görev yaptıkları bölgenin kültürel, sosyo ekonomik ve dilsel özelliklerinin sınıf yönetimi ve disiplin anlayışları üzerindeki etkilerini açıklamışlardır. Bu açıklamalar doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin çoğu mevcut bölge koşullarının öğrenci profili, sınıf içi etkileşim ve öğretim yöntemleri üzerinde doğrudan belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Özellikle bu süreçte ortaya çıkan anadil farklılığı, akademik yetersizlik, devamsızlık gibi yaygın sorunların sınıf yönetimi uygulamalarını sınırladığı belirtilmiştir. Örneğin 1. Katılımcı bu hususları şu şekilde örneklendirmiştir:

K1: *"Görev yaptığım şehrin kültürel özellikleri bizim üniversitelerde aldığımız eğitimlerde öğrendiğimiz yöntem ve teknikleri maalesef ki devre dışı bırakıyor. Oysaki biz yeni dönemde yapılandırmacılığın ön planda olması gerektiğini öğrenerek lisans eğitimini tamamladık. Ancak burada öğrencilerin sosyal çevreleri çok farklı. Onlara ilk olarak Türkçe'yi öğreterek işe başlıyoruz. Türkçe bilmedikleri için okuma yazmadaki süreç çok zaman alıyor. Buralarda çağdaş sınıf yönetimi modellerini uygulamak da çok zor oluyor haliyle. Öğrenciye her şeyi bizler öğretiyoruz. Bu da öğrencinin biraz geride, bizim ise hep dersin akışında olmamızı gerektiriyor…"*

İfade edilen görüşler sınıf yönetiminin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda sosyo kültürel bir bağlam içinde şekillendiğini göstermektedir. Bu anlamda katılımcı öğretmenler etkili bir sınıf yönetimi sağlamak için görev yaptıkları bölgenin kültürel bağlamını tanımaya çalışmakta ve buna uygun stratejiler geliştirmeyi hedeflemektedirler. Ayrıca anadil farklılığı ve devamsızlık sorunu da vurgulanan boyutlar arasındadır. Örneğin 4. Katılımcı bu boyutla ilişkili olarak şu görüşleri belirtmiştir:

K4: *"… Disiplin anlayışımı çok etkiliyor görev yaptığım şehir. Neden derseniz üniversitede öğrendiğim yöntemlerin burada işe yaramadığını gördüm. Hangi yöntem nasıl işe yarar, yapa yapa gördüm. Çünkü öncelikli amacımız öğrenci devamsızlığının yolunu kesmek. Öğrenci okula gelmediği için bir okul kültürü yaratamıyorsunuz. Ya da öğrenci okul başladıktan genellikle üç ay sonra okula geliyor. Böyle olunca da öncelikli amaç okul kültürü. Türkçe dil problemi zaten tüm öğretmenlerde var burada çalışan. Bizlerin önceliği akademik başarıdan önce öğrencilere sevgiyi ve saygıyı öğretebilmek…"*

Devamsızlık sorununun ele alındığı mevcut görüş ile bağlantılı olarak sınıf yönetimi stratejilerinde esneklik boyutu da öne çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlere göre sınıf içi uygulamalarda devamsızlık sorunu, dilsel farklılıklar sürekli esnekliği gerektirmektedir. Bu hususta 16. Katılımcı ifadelerini şu şekilde sunmuştur:

K16: *"… Disiplin anlayışını da sınıf yönetimini de bulunduğum bölgede harfiyen uygulamak oldukça zor bir durum. İkinci olarak anadil sorunu benim işimi oldukça zor kılıyor. Ama yine de hem benim üçüncü yılım olması hem de sınıfımla geçirdiğim ikinci yıl olması dolayısıyla bu zorlukları da zamanla aştığımı düşünüyorum. Ancak aşamadığım tek sorun devamsızlık sorunu. Bu husus, disiplin konusunda elimi çok zorlaştırıyor."*

Kültürel bağlam çerçevesinde katılımcılar, bölgenin çoğunlukla otoriter bir anlayışı zorunlu kıldığını ifade etmişlerdir. Aksi durumda sınıf yönetimi ve disiplin anlayışı konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. 11. Katılımcı bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

K11: *"Görev yaptığım şehrin kültürel yapısı kesinlikle hem sınıf yönetimimi hem de disiplin anlayışımı çok etkilemektedir. Çünkü buradaki öğrenciler çoğunlukla sert yapıda ebeveynler görmeye alışkın olduğundan biz öğretmenler olarak daha yumuşak tavırlar sergilediğimizde bir süre sonra bizi önemsemiyorlar. Özellikle bazı öğrenciler için caydırıcı cezalar vermek zorunda kalıyorum. Çünkü alışkın oldukları sistem bu. Kendisinden daha otoriter birini gördükleri zaman daha uyumlu oluyorlar. Bu yüzden disiplin anlayışımı zaman zaman sert bir öğretmen tavrında sergilemem gerekebiliyor."*

Sonuç Tartışma Öneriler

Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Tartışma ve Sonuç

Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşleri yüksek düzeydedir. Bu durum öğretmenlerin mevcut koşulları iyileştirme ve düzenleme yetilerinin fazla olduğunu göstermektedir. Elde edilen en düşük boyutun zaman yönetimi olduğu görülmektedir. Aküzüm ve Gültekin (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında da sınıf öğretmenlerinin özellikle iletişim boyutunda kendini yeterli görmeleri sonucu elde edilen mevcut sonucu destekler niteliktedir. Zaman yönetimi noktasında elde edilen sonuç ise Kale ve Baburşah (2017) tarafından ele alınan sınıf yönetimi beceri düzeyleri ile benzerlik göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine ait analizlerde bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum sınıf yönetimi boyutunda cinsiyet değişkeninden bağımsız olarak görüşlerin aynı olduğunu göstermektedir. Ekici vd. (2017) ile Yılmaz ve Altunbaş (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da sınıf yönetimi becerileri ile cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Meslekteki hizmet yılı değişkenine yönelik bulgular incelendiğinde sınıf yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Kısa ya da uzun süreli mesleki deneyim tek başına sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirmesinde belirleyici bir unsur olarak görülmemektedir.

Mezun olunan okul türü değişkenine göre gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular, sınıf yönetimi alt boyutlarının genelinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını

göstermektedir. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin hangi kurumdan mezun olduklarına bakılmaksızın sınıf yönetimi becerilerine ilişkin benzer görüşler bildirdikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumlar arasında mevcut farklılıkların uygulama boyutuna yansımasının sınırlı olabileceğini söylemek mümkündür. Öte yandan yalnızca öğrenme öğretme süreci boyutunda anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farklılığın etki büyüklüğü Cohen's r formülü ile hesaplandığında farkın küçük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Thompson, 2008). Bu bulgu, kurumlar arasında farklılıklar bulunsa da öğretmenlerin mesleki süreçlerinde benzer deneyimlerle ortak bir sınıf yönetimi anlayışı geliştirdiklerini düşündürmektedir. Ekici vd. (2017) araştırmasında bu sonucu destekler nitelikte ilgili değişken açısından anlamlı bir farklılığa ulaşılmadığını vurgulamıştır.

Öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren bulgular, belirli alt boyutlarda anlamlı farklılıklar oluştuğunu göstermektedir. "Sınıfın Fiziksel Düzeni" boyutunda gözlenen anlamlı farklılıklar Tukey HSD test sonuçlarına göre artan sınıf mevcutları arasında görülmüştür. Zembat ve Küsmüş (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf mevcudu değişkeni temelinde sınıf yönetimi becerilerindeki farklılaşma ulaşılan mevcut sonucu desteklerken Yüksel ve Duman'ın (2017) araştırmasında sınıf mevcuduna yönelik anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğrenme öğretme süreci boyutunda elde edilen anlamlı farklılıklar benzer şekilde sınıf mevcudunun artmasıyla belirgin hale gelmiştir. Sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine yönelik sınıf yönetimi becerileri algılarında düşüş görülmektedir.

Zaman yönetimi boyutunda benzer şekilde elde edilen farklılıklar benzer şekilde en az sayıdaki sınıf mevcudu grubu ve artan sınıf mevcutları arasında gözlenmektedir.

İletişim boyutunda elde edilen farklar incelendiğinde diğer boyutlardan farklı olarak yalnızca 31 ila 40 öğrenci ile 41 ila 50 öğrencinin olduğu sınıf mevcudu gruplarında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durum, özellikle sınıf mevcutlarının yaklaşık 30 öğrencinin üzerinde olması ile öğretmenlerin iletişim kurma konusunda zorlandıkları yönünde yorumlanabilmektedir

Davranış yönetimi boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların öğrenci sayısı az ve fazla gruplar arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, benzer şekilde sınıf mevcudunun artmasıyla öğretmenlerin davranış yönetimi becerilerine yönelik algılarında farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.

Motivasyon boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklar artan sınıf mevcudu ile dikkat çekmektedir. Özellikle 41 ila 50 arası öğrenciye sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon sağlamaya yönelik belirgin bir değişiklik olduğunu göstermektedir

Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik ilk ana tema çerçevesinde öğretmenlerin sınıf yönetimi modeli tercihlerinin, modellerin yapısal boyutlarıyla ne derece örtüştüğü incelenmiştir. Mevcut tema bağlamında öğretmenler, tercih ettikleri modellerin sınıfın fiziksel düzeni, öğrenme öğretme süreci, iletişim, davranış yönetimi, zaman yönetimi, motivasyon şeklinde literatürde ifade edilen yapısal boyutlarla doğrudan ilişkili olduğunu düşünmektedir. Özellikle fiziksel düzen boyutunu merkeze alan öğretmen görüşlerinde sınıf mevcudu ve sınıfın fiziksel olanakları öğretmenleri tepkisel ya da önlemsel sınıf yönetim modellerini kullanma noktasında yönlendirici olmuştur. Bu bulgu Kozan, Emeksever ve Onur'un (2019) araştırmasında vurguladığı gibi öğretmenlerin sınıf ortamının fiziksel koşullarına göre farklı yönetim stratejilerini benimsedikleri ile örtüşmektedir. Motivasyon temelinde gerçekleştirilen uygulamalarda çoğunlukla yapılandırılmış modellerin ders içi süreci daha planlı ve disiplinli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bireysel ihtiyaçlara dayalı olarak zaman zaman esnek modellerin de tercih edilmesi gelişimsel ve bütüncül sınıf yönetimi modellerinin de uygulamalara dahil edildiğini göstermektedir. Altıntaş ve Tofur (2023), sınıf öğretmenlerinin model olma ve olumlu pekiştireçler gibi esnek stratejileri kullanımlarının öğrenme sürecini desteklediğini belirtmişlerdir. Sınıf içi etkileşime yönelik mevcut araştırma sonucu ile benzer şekilde Akbulut (2022), motivasyon temelinde esnek tutum vurgusuna değinmiştir.

İkinci ana tema çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin disiplin modeli tercihleri ve süreçte yer verdikleri uygulamalar hakkındaki ifadeleri incelenmiştir. Bu boyutta öğretmenler çoğunlukla Canter'in Etkili Disiplin Modeli, Kounin Modeli, Glasser Modeli ve Dreikurs'un Sosyal Disiplin Modeli'ni tercih etmektedirler. Öğretmenlerin ifadelerine göre söz konusu modellerin kullanımı Oktay'ın (2019) da vurguladığı gibi sınıf düzeyi ve öğrenci davranışlarına göre değişkenlik göstermektedir. Ancak sınıf ortamlarında eşitlik, güven ve etkili iletişim esaslı bir disiplin anlayışı benimsense de genellikle öğrenci davranışları ve sınıf mevcuduna bağlı olarak otorite ve kontrol temelli modellere başvurulmaktadır.

Üçüncü ana tema olarak belirlenen etkili sınıf yönetimi yaklaşımları ve model uygulamaları yönünden gerçekleştirilen değerlendirmelerde sıkça kullanılan sınıf yönetimi modelleri ele alınmıştır. Sınıf öğretmenleri bu boyutta etkili sınıf yönetimi temelinde bütünsel model ve gelişimsel modelin önemini sıkça vurgulamışlardır. Duran ve Özçimen (2024), bütünsel modelin kapsayıcılığı ile sınıf yönetiminde etkililiğin arttığını vurgulayarak bu sonucu destekler bir araştırma ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde bu model öğrencilerin özellikle bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini destekleyerek söz konusu etkililik ile doğrudan ilişkilendirilmektedir (Çoban ve Cizrelioğulları, 2021). Bütünsel gelişim modeli yönünde farklı ihtiyaçlar, sınıf dinamiği ve çevresel faktörlerin etkisi tartışılırken benzer şekilde gelişimsel model merkezli görüşlerde de bireysel farklılıklar öne çıkmıştır. Ancak öğretmenler söz konusu modelleri sıklıkla ele alırken çağdaş modellerin önemine vurgu yapmışlardır. Uygulama boyutunda daha çok geleneksel yöntemlere başvurdukları tepkisel model yönünde ifade etmiş oldukları görüşlerle ortaya çıkmıştır. Babaoğlan ve Yıldırım (2009), geleneksel boyutları farklılaşan çevre ile açıklamışlardır. Bu noktada özellikle öğrenci profili ve çevresel faktörlerin de etkisiyle tepkisel model temelindeki uygulamaların yoğunluğu dikkat çekici düzeydedir.

Dördüncü ana tema olan içsel motivasyona dayalı disiplin yöntemleri boyutunda öğretmenlerin bu hususu kalıcı öğrenme ile ilişkilendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin olumlu davranışları içselleştirmeleri için destekleyici, güvene dayalı, sevgi temelli bir ilişki kurmaya ve sorumluluk bilinci geliştirmeye önem verdikleri görülmüştür.

Beşinci ana tema olarak adlandırılan demokratik sınıf ortamı oluşturmaya yönelik uygulamalar temelinde çoğunlukla eşit bir yaklaşım savunulurken demokratik tutuma yönelik vurgu yapılmıştır. Bu süreçte sınıf içi karar alma süreçlerine öğrencilerin dahil edilmesi, sınıf kurallarını demokratik tutum çerçevesinde belirleme boyutlarının öğretmenler tarafından önem verilen uygulamalar arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile ilgili olarak Polat vd. (2016), öğrencinin merkeze alındığı öğrenme öğretme süreçlerinde demokratik sınıf iklimi inşa etmenin mümkün olduğunu vurgulamıştır.

Altıncı ana tema şeklinde ifade edilen etkin katılım sağlamaya yönelik uygulamalar konusunda öğretmenlerin motivasyon temelli uygulamaları merkeze aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon sağlamaya yönelik içsel boyutun ideal olarak görülmesinin yanı sıra uygulama süreçlerinde ödül ve ceza gibi dışsal motivasyon kaynaklarının kullanımı dikkat çekmektedir. Bu sonuca bağlı olarak Koyuncu (2017), özellikle mesleki tecrübesi daha uzun süreye dayalı olan öğretmenlerin ödül ve ceza gibi dışsal motivasyon kaynaklarına daha sık başvurdukları sonucuna ulaşmıştır.

Yedinci tema çerçevesinde kültürel bağlamın sınıf yönetimine etkisi incelendiğinde bölgenin kültürel, sosyo ekonomik ve dilsel özelliklerinin bu konuda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada mevcut koşulların öğrenci profili, sınıf içi etkileşim ve öğretim uygulamaları üzerinde doğrudan etkili oluşu kültürel bağlamın önemini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle anadil farklılığı ve devamsızlık temelindeki sorunların çağdaş modelleri uygulamayı önemli ölçüde sınırlandırdığı belirlenmiştir. Koyuncu (2017) ile Kale ve Baburşah (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da farklı aile yapısı, kültür ve hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimi çerçevesinde ele alınan uygulamalar üzerinde etkili olduğu sonuçları vurgulanmıştır. Öğretmenlerin çağdaş model ve yaklaşımları ideal olarak görmeleri ancak uygulama boyutunda geleneksel model ve yaklaşımlara bağlı kalmaları şeklinde ortaya çıkan farklılık bahsedilen yönelime vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla bu modellerin uygulama yönünden zaman zaman işlevsiz kalabilmesi, sınıf yönetimi boyutunda kültürel bağlamın etkisini gözler önüne sermektedir.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi yaklaşımları; pedagojik bilinç, öğrenci merkezli duyarlılık ve bağlamsal farkındalıkla şekillenmektedir. Ancak teorik anlamda benimsedikleri çağdaş ve demokratik modellerin uygulama sürecinde sınıf koşulları, öğrenci davranışları ve fiziksel ortam gibi dışsal etmenlere bağlı olarak esnek ya da tepkisel biçimlere dönüştüğü görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetiminde hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde daha fazla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde tercih ettikleri modeller ve karşılaştıkları durumlara yönelik elde edilen araştırma sonuçlarından hareketle geliştirilen öneriler şu şekildedir:

Araştırma sonuçlarına göre sınıf mevcudunun artmasıyla birlikte özellikle zaman yönetimi, fiziksel düzen ve öğrenme öğretme süreci boyutlarında sınıf yönetimi becerilerinin zayıfladığı gözlenmiştir.

Bu sonuç doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü bölgenin mevcut koşulları da dikkate alınarak sınıf mevcutlarını dengeleyen ve fiziki koşulları düzenleyen okul içi düzenlemelere gidilebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen sonuçlar öğretmenlerin sıklıkla Canter, Glasser, Dreikurs, Kounin gibi disiplin modellerine vurgu yaptıklarını göstermiştir. Ancak bu modellerin uygulama sahasında etkinliğinin yetersiz görülmesi nedeniyle ilk ve ilçe düzeylerinde model temelli rehberlik çalışmaları düzenlenebilir.

Kültürel yapı ve sosyo ekonomik çevrenin sınıf yönetimini doğrudan etkilediği sonucu temel alınarak öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeye özgü dinamiklerin dikkate alınması, bu doğrultuda sınıf yönetiminde esnek ve kültürel bağlamla uyumlu modeller geliştirmeleri teşvik edilebilir.

Katılımcıların konu hakkında pedagojik bilgi düzeyleri ve görüşleri etkili bir sınıf yönetimi sağlama ile büyük ölçüde ilişkilidir. Ancak uygulama boyutundaki sınırlılıkları bu noktada önemli bir ayrım oluşturmaktadır. Bu sonuçtan hareketle gelecekteki araştırmalarda mevcut araştırma konusu, uygulama temelli desenler eşgüdümünde incelenebilir.

Beyanlar

Teşekkür

Araştırma sürecine dair teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Etik Onay

Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu'nun 04.04.2024 tarih ve 05/74 sayılı etik kurul kararı ile yürütülmüştür.

YZ Kullanımı Beyanı

Araştırmada yapay zeka kullanımı bulunmamaktadır.

Destek Beyanı

Araştırmada sürecine dair destek beyanı bulunmamaktadır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, çalışma kapsamında herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışmasında bulunmadığını beyan etmektedir.

Katkı Oranı Beyanı

Araştırmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Kaynakça

Akan, D. (2015). Etkili sınıf yönetimi stratejileri. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* (ss. 10–11). Pegem Akademi.

Akbulut, S. (2022). Serbest etkinlikler dersinin öğrenci motivasyonuna etkisine ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(2), 45-60. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2360290

Altıntaş, G., &; Tofur, S. (2023). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi mikropolitik stratejileri ve öğrencilere etkilerinin incelenmesi. ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 13(3), 3183-3202. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2946499

Aküzüm, C., &; Gültekin, S. Ö. (2017). Sinif Öğretmenlerinin Iletişim Becerileri İle Sinif Yönetimi Becerileri Arasindaki Ilişkinin Incelenmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(12), 88-107.

Babaoğlan, E., &; Yıldırım, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetim modelleri. e-Journal of New World Sciences Academy, 6(2), 1635–1650. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185583

Bosch, K. (2006). Planning Classroom management: a five-step process to creating a positive learning environment. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Creswell, J. W. (2020). Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2021). A concise introduction to mixed methods research (2nd ed.). SAGE Publications.

Cohen, L., Manion, L., &; Morrison, K. (2021). Research methods in education (9th ed.). Routledge.

Çoban, A. E., &; Cizrelioğulları, M. N. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşleri. Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9(17), 248–277. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1497486

Duran, A., &; Özçimen, S. E. (2024). Etkili bir sınıf yönetiminde bütünsel model. Ulusal Eğitim Dergisi, 4(2), 593–600. https://uleder.com/index.php/uleder/article/download/461/264/2962

Ekici, F. Y., Günhan, G., &; Anılan, Ş. (2016). OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), 2(1), 48-58.

Evertson, C. M., &; Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M.

Evertson &; C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: *Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–15). Lawrence Erlbaum Associates.

Fidan, N., &; Erden, M. (1998). Eğitim Bilimine Giriş. Alkım Yayınları.

Field, A. (2013). Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics: And Sex and Drugs and Rock "N" Roll, 4th Edition, Sage, Los Angeles, London, New Delhi.

Kale, M., & Baburşah, D. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Eğilimlerinin Belirlenmesi. Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(1), 75-88. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67220/1049133

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., &; Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students'academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3),643–680. https://doi.org/10.3102/0034654315626799

Koyuncu, B. (2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi disiplin modelleri tercihlerinin ve tercihlerine bağlı olarak oluşturdukları sınıf disiplin tasarımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Researcher, 5(4), 91–103. https://dergipark.org.tr/tr/pub/researcher/issue/66627/1042433

Kozan, D., Emeksever, A., &; Onur Sezer, G. (2019). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(4), 1177-1189. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-443654

Oktay, A. (2019). Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde tercih ettikleri disiplin modelleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 50, 427–450. https://doi.org/10.21764/maeuefd.503412

Polat, S., Arslan, Y., & Satıcı, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile sınıf disiplin modeli tercihleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(3), 675-691.

https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/29794/320366

Plano Clark, V. L., &; Ivankova, N. V. (2016). Mixed methods research: A guide to the field. SAGE Publications.

Reupert, A., &; Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(6),1261–1268. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.03.003

Thompson, B. (2008). Computing and interpreting effect sizes, confidence intervals, and confidence intervals for effect sizes. In J. W. Osborne (Ed.), Best practices in quantitative methods (pp. 246262). Thousand Oaks, CA: Sage.

Uğurlu, C. T. (2018). *Sınıf yönetimi.* Anı Yayıncılık.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.

Yılmaz, N., & Altunbaş, S. (2012). Öğretmen Adaylarinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 183-196.

Yüksel, A. ve Duman, T. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 63, 101-125. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7334

Zembat, R., &; İlçi Küsmüş, G. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri İle Mesleki Profesyonellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Kastamonu Education Journal, 28(4),1725-1739. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3621

Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin İş Güvencesizliklerinin Bu Öğretmenlerin Psikolojik Durumlarına, Akademik Hayatlarına ve Özel Yaşamlarına Yansımaları

Gülçin İŞBİLİR[19] Oğuzhan AYTEKİN[20]

Öz

Özel okul öğretmenleri, devlet okullarında çalışan meslektaşlarına göre daha belirsiz ve güvencesiz bir çalışma ortamında görev yapmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki motivasyonu, duygusal iyi oluşu ve kişisel yaşam dengeleri üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin sürekli işten çıkarılma endişesiyle yoğun stres altında çalışmaları, tükenmişlik, kaygı ve motivasyon kaybı gibi psikolojik sorunlara yol açmaktadır. Ayrıca, güvencesizlik hissi akademik üretkenliği olumsuz etkilemekte, öğretmenler mesleki gelişim fırsatlarına katılım konusunda çekimser kalmaktadırlar. Özel yaşamlarında ise, iş güvencesizliği ekonomik kaygıları artırmakta ve aile içi ilişkilerde olumsuzluklara neden olmaktadır. Bu etkileri ortaya koymak, çalışmanın temel hedefidir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Bu çalışma ile elde edilen verilerin, iş güvencesizliği olgusunun öğretmenlerin çok yönlü yaşam deneyimlerini nasıl etkilediğini ortaya koyması ve eğitim politikalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *İş güvencesizliği, mesleki motivasyon, duygusal iyi oluş, eğitim politikaları*

Giriş

Türkiye'de özel okulların tarihsel geçmişine bakıldığında Osmanlı dönemi 19. yy'da, azınlık ve yabancı okullarıyla başlayan, Cumhuriyet'in ilanıyla değişim gösteren bir oluşum karşımıza çıkmaktadır. Cumhuriyetin ilanı sonrası 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim birleştirilirken, özel okullar denetim altına alınmıştır. 1950'lerden itibaren Türkiye'nin değişen politikaları ile özel okullar yeniden önem kazanmış, özellikle 1980 sonrası serbest piyasa ekonomisinin etkisiyle hızla artmıştır. 2000'li yıllarda özel okullar çeşitlenmiş, burs olanakları ve devlet teşvikleriyle daha fazla öğrenciye ulaşmaya başlamıştır. Günümüzde özel okullar akademik başarı odaklı müfredatları, yabancı dil eğitimi ve teknolojik altyapılarıyla devlet okullarına alternatif oluşturmaktadır. Ancak yüksek maliyetler ve eşitlik tartışmaları, özel okulların eğitim sistemindeki yerini sürekli gündemde tutmaktadır. Son yirmi yıl içerisinde çok fazla sayıda vakıf üniversitesi açılmış ve bu üniversitelerin hâlihazırda bulunan devlet ve vakıf üniversiteleri ile beraber mezun ettiği öğretmen adayları sayılarında çok fazla artış olmuştur. Fakat bunun karşısında öğretmen atama sayılarının her yıl azalarak veya şartlarının daha da zorlaşarak devam etmesi özel okullar için zor çalışma şartlarını kabul edebilecek bir öğretmen kitlesi doğmasına neden olmuştur. Bu durum devlet okullarında çalışan öğretmenler ile özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler arasında iş güvencesi bakımından çok büyük farklılaşmaya neden olmuştur.

Türkiye'de özel okullarda çalışan öğretmenler, devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla düşük maaşlar, güvencesiz çalışma koşulları ve uzun çalışma saatleri gibi sorunlarla karşı karşıyadır. Özel okulların büyük bir kısmı öğretmenleri asgari ücrete yakın maaşlarla çalıştırırken, ek ders ücretleri ve sosyal haklar çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, sözleşmeli çalışma sistemi nedeniyle öğretmenler her yıl iş güvencesi kaygısı yaşamaktadır. Performansa dayalı değerlendirme anlayışı, öğretmenler üzerinde baskı yaratırken, sendikalaşma özel sektörde neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Buna rağmen, birçok özel okul öğretmeni idealist bir yaklaşımla mesleğini sürdürmeye

[19] *Sorumlu Yazar/Milli Eğitim Bakanlığı, gulcinnisbilir@gmail.com ORCID: 0009-0002-2792-752X*
[20] *Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, oguzhan09lvpl@gmail.com*

çalışmaktadır. Özel okullardaki eğitim kalitesinin sürdürülebilirliği için öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi ve denetim mekanizmalarının güçlendirilmesi şarttır.

Özel okul öğretmenlerinin iş güvencesizliği, eğitim politikalarındaki eksiklikler ve yetersiz denetim mekanizmaları nedeniyle derinleşmektedir. Öncelikle, özel okullarda öğretmenlerin büyük çoğunluğu sözleşmeli çalıştırılmakta ve her yıl yeniden iş garantisi aramak zorunda kalmaktadır. Özel sektörde öğretmen istihdamına yönelik yasal düzenleme yetersizliği, özel okul sahiplerinin düşük ücret ve uzun çalışma saatleri dayatmasına sebep olmaktadır. Sendikalaşma önündeki engeller, öğretmenlerin haklarını savunmasını zorlaştırırken, rekabetçi piyasa koşulları onları sürekli işsizlik tehdidi altında bırakmaktadır. Ayrıca, özel okul teşvikleri bu okulların sahiplerini korurken, öğretmenlerin hakları büyük oranda göz ardı edilmektedir. Eğitimde kalitenin sürdürülebilmesi için öğretmenlerin iş güvencesi sağlanmalı ve özel okullardaki çalışma şartlarına yönelik daha katı düzenlemeler getirilmelidir.

Özel okul öğretmenlerinin iş güvencesizliği, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen bir sorundur. Güvencesiz çalışan öğretmenler, sürekli iş kaybı kaygısıyla düşük maaş ve ağır çalışma koşullarını kabul etmek zorunda kalmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin motivasyonunu düşürerek verimliliği azaltmakta ve öğrencilerin eğitimden aldığı kaliteyi olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatları sınırlanmakta ve uzun vadeli eğitim politikalarının hayata geçirilmesi zorlaşmaktadır. Yanlış istihdam politikaları ve yetersiz yasal düzenlemeler, öğretmenlerin haklarını savunmasını güçleştirirken, eğitimde eşitsizlikleri de artırmaktadır. Bu nedenle, özel okul öğretmenlerinin iş güvencesizliğini araştırmak ve çözüm yolları üretmek, hem öğretmenlerin refahı hem de geleceğin eğitim sistemi için kritik bir gerekliliktir.

Bu çalışmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem durumları üzerinde çalışılmıştır:

1) Özel okul öğretmenlerinin iş güvencesine dair algıları nasıldır?

2) Özel okullardaki iş güvencesi durumunun (durumlarının) öğretmenlerin genel psikolojisi üzerindeki yansımaları nasıldır?

3) Özel okullardaki iş güvencesi durumunun (durumlarının) öğretmenlerin akademik yaşamları üzerindeki yansımaları nasıldır?

4) Özel okullardaki iş güvencesi durumunun (durumlarının) öğretmenlerin özel yaşamlarına olan yansımaları nasıldır?

5) Özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş güvencesizliğiyle başa çıkma yolları nasıldır, başa çıkma süreçlerinde kurumsal destek alabilme noktasında durum nasıldır?

6) İş güvencesiyle ilgili özel okulda çalışan öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Kavramsal Çerçeve

Bu çalışmada özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş güvencesizlik algılarının psikolojik durumlarına, akademik hayatlarına ve özel yaşamlarına yansımalarını incelemek, bu alanlarda karşılaştıkları problemleri ve çözüm önerilerini hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Özel Okul ve Özel Okul Öğretmenliği

Devlet bütçesinden finansman sağlamayan eğitim kurumları, özel öğretim kurumları olarak nitelendirilir. Devlet okullarından farklı olarak, okul öncesinden başlayıp yüksek öğretime kadar eğitim veren bu okulların sahipleri, bireyler veya hayır kurumları olabilir (Uygun, 2003).

2010'lu yıllardan itibaren dershanelerin kapatılması ve dershane sahiplerine okul kurma imkânı tanınması, özel okul sayılarının artmasına yol açmıştır. Türk eğitim sisteminde, özel bireylere ve tüzel kişilere okul açmaları için teşvik edici politikalar uygulanmaya başlanmıştır. Bu politikalar

doğrultusunda devlet, özel okulları belirli şartlar altında desteklemiş ve bu okullarda eğitim gören öğrencilere devlet yardımı sağlamıştır (Arıcı, 2022).

Kamu okullarında kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik pozisyonlarında çalışmak isteyip buna imkân bulamayan öğretmenler mesleklerini icra edebilmek için özel sektörde iş bulma yoluna gitmektedirler. Bu kurumlarda çalışan öğretmenler hem kanuni mevzuata dâhil olarak hem de çalıştıkları kurumların özel kurallarına uygun olarak çalışmaktadırlar (Uğurlu ve Özdemir, 2021).

İş Güvencesizliği

İş güvencesizliği, çok boyutlu ve çok yönlü bir kavram olarak günümüzün ekonomik, siyasi, sosyal ve akademik alanlarında önemli bir yere sahip olup, çalışma hayatında düzen ve istikrarın sağlanması açısından kritik bir öneme sahiptir (Mert ve Kök, 2023). Bu kavramın literatürde onlarca tanımı olsa da ilk olarak sözlük anlamını ele almada fayda vardır. Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğüne göre 'iş' kelimesi '*bir kimsenin beden veya zihin gücünü kullanarak yaptığı etkinlik, çalışma ya da meslek*' olarak tanımlanmaktadır. 'Güvencesizlik' kelimesi ise '*güvence eksikliği, garanti olmama durumu ya da belirsizlik hali*' anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda, iş güvencesizliği, bireyin çalışma yaşamında mesleki güvenliğe ve sürekliliğe dair bir garantiye sahip olmama durumunu, dolayısıyla belirsizlik ve risk algısını ifade etmektedir. Bir diğer taraftan iş güvencesizliği üzerine öncü çalışmalardan birini gerçekleştiren Greenhalgh ve Rosenblatt(1984), bu kavramı, "bireyin işinin devamlılığının tehlikede olduğunu hissettiği durumlarda, işini sürdürmede yaşadığı yetersizlik algısı" olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonu

Çalışanlardaki iş yapma kalitesini etkileyen faktörden biri olan motivasyon, bireyin bir amaca ulaşmak için gösterdiği çabanın sürekliliğini, yoğunluğunu ve yönünü ifade eden bir süreçtir (Robbins ve Judge, 2008). Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinde de diğer tüm meslek gruplarında olduğu gibi, motivasyon büyük önem taşımaktadır. Eğitim bağlamında motivasyon, öğretmenlerin kaliteli eğitim sunmasını ve amaçlarına ulaşmasını etkileyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir; modern toplumlar ise yalnızca bilgi yüklü değil, aynı zamanda motive, mesleğine bağlı ve topluma fayda sağlamayı içtenlikle amaçlayan eğitimcilere ihtiyaç duymaktadır (George ve Sabapathy, 2011). Meslekî motivasyonları az olan öğretmenlerin ise doyum ve başarı elde edemedikleri ve daha yüksek stres seviyelerine sahip oldukları bilinmektedir (Pithers ve Fogarty, 1995).

İş Güvencesizliği ve Tükenmişlik

Çetin ve Çolak (2020), Türkiye'deki özel okul öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, iş güvencesizliğinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini yükselttiğini ortaya koymuşlardır. Özellikle performansa bağlı işten çıkarılma olasılığı ile düşük maaş politikalarının, öğretmenlerin mesleki motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

İş-Aile Çatışması

De Carlo ve arkadaşları (2019), öğretmenlerin iş yükü ve düşük iş kaynaklarının, iş-aile çatışmasını artırdığını ve bu durumun özel yaşam kalitesini düşürdüğünü belirtmişlerdir. Özellikle iş güvencesizliği, öğretmenlerin aile yaşamlarına yeterince zaman ve enerji ayıramamalarına neden olmaktadır.

İş Güvencesizliği ve Psikolojik İyi Oluş

İş güvencesizliği, bireyin mevcut işini kaybetme korkusu veya gelecekteki istihdamının belirsizliği olarak tanımlanır. Öğretmenler için bu durum, mesleki rollerinin yanı sıra özel yaşamlarını da etkileyebilir.

Çetin ve Çolak (2020), Türkiye'deki öğretmenler arasında iş güvencesizliğinin tükenmişlik düzeylerini artırdığını ve bu durumun psikolojik iyi oluş üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Turhan ve Çapanoğlu (2025), özel okul öğretmenlerinin iş güvencesi algılarının, okul iklimine dair algılarıyla ilişkili olduğunu ve bu algıların psikolojik iyi oluş üzerinde etkili olduğunu bulmuştur.

Özel Okullarda Çalışma Koşulları

Türkiye'deki özel okullarda öğretmenlerin karşılaştığı çalışma koşulları da psikolojik iyi oluşlarını etkileyebilir. Çakır, Er ve Korumaz (2023), özel okullarda öğretmenlerin kısa süreli sözleşmelerle çalıştığını, düşük ücret aldığını ve iş güvencesinden yoksun olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki tatminini azaltmakta ve psikolojik stres düzeylerini artırmaktadır.

Yöntem

Nitel araştırma sürecine uygun şekilde kurgulanan bu çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla dört alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

Görüşmenin başında, katılımcı öğrencilere görüşme sürecine dair genel bilgiler yeniden hatırlatılmış ve daha önce yazılı olarak alınan izin, bu kez sözel olarak da teyit edilerek görüşmelere başlanmıştır. Her bir öğrenciyle yapılan görüşmelerde, görüşme formunda yer alan sorular yöneltilmiş ve alınan yanıtlar ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından, elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Döküm işlemi sonrasında, her soruya verilen yanıtlar ilgili indekslere kodlanmış ve soru temelli bir sınıflama yapılarak veriler betimsel analiz için hazır hale getirilmiştir.

Örneklem

Araştırmaya 2024-2025 öğretim yılında Mersin il merkezindeki 5 farklı özel okulda çalışan 9 kadın, 6 erkek olmak üzere toplam 15 öğretmen katılmıştır. Görüşmeler her bir katılımcı ile ayrı ve kendileri ile birlikte belirlenen yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın amacı doğrultusunda 15 öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeler analiz edilmiş ve yapılan analizler neticesinde elde edilen veriler 4 ana temada toplanmıştır.

Belirlenen her bir temaya ilişkin alt temalar ve bulgular alt başlıklar halinde gösterilmiştir.

Tema 1. İş güvencesizliği algısına ilişkin görüşler

Bu bölümde "özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarına yönelik" yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1. İş güvencesizliği algısının alt temalara göre dağılımı

Tema	Alt Temalar	Sayı
İş güvencesizliği algısı	• Özel bir okulda öğretmen olarak çalışırken iş güvencesizliğinin çok büyük sorun olduğunu düşünüyorum	10
	• İş sözleşmemiz ve çalışma koşullarımız kaygı verici	5
	• Emekli öğretmen olduğum için iş güvencesizliği hissetmiyorum.	5

Tablo 1'de gösterildiği gibi, Özel Okullarda çalışan öğretmenler ile yapılan görüşmelerde 10 öğretmen özel okulda çalışırken iş güvencesizliğinin çok büyük bir sorun olduğunu, 5 öğretmenin ise iş sözleşmelerinin ve çalışma koşullarının kaygı verici olduğunu ifade etmişlerdir. Daha önce devlet okulunda çalışmış ve emekli olduktan sonra özel okulda çalışan 5 öğretmen ise böyle bir kaygılarının olmadığını, zaten emekli olduklarını ifade ettiler. Bu görüşmeler ile ilgili görüşme döküm örnekleri aşağıda verilmiştir:

Biz devlet okullarında çalışan öğretmenler kadar şanslı değiliz. Onlar gibi garanti bir çalışma süremiz maalesef yok. Bu sektörde çalışan bütün öğretmenler için iş güvencesizliği büyük bir sorundur.

Sözleşmelerimizin bir yıl için geçerli olması ve her yıl sürecin başa dönmesi bizim için çok kaygı verici.

Her yıl acaba burada çalışmaya devam edecek miyim, sözleşmem yenilecek mi, düzenim bozulur mu endişesi ile çalışmak çok yorucu.

Ben 28 yıl devlet okullarında öğretmen olarak çalıştıktan sonra emekli oldum. Emekli maaşım var. Buradaki sözleşmem yenilenmezse çok da mağdur olmayacağım için bir iş güvencesizliği kaygısı hissetmiyorum. Ama diğer tarafta ek bir geliri olmayan, sadece burada çalışan genç öğretmenlerimiz için çok zor bir durum tabi.

Elde edilen veriler doğrultusunda özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş güvencesizliğini bir sorun olarak gördüklerini ve bunun bir takım düzenlemeler yaparak iyileştirilebileceğini söylenebilir.

Tema 2. İş güvencesizliğinin akademik hayata yansımalarına ilişkin görüşler

Bu bölümde iş güvencesizliğinin öğretmenlerin akademik hayatlarına nasıl yansıdığına ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 2. İş güvencesizliğinin akademik hayata yansımaları temasının alt temalara göre dağılımı

Tema	Alt Temalar	Sayı
İş güvencesizliğinin akademik hayata yansımalarına ilişkin görüşler	• Çok yoğun çalıştığım için akademik olarak kendimi geliştirecek zamanım yok	11
	• Özel okullar performans odaklı olduğu için sürekli kendimi geliştirmek zorundayım	4

Tablo 2'de görüldüğü gibi 11 öğretmen yoğun çalışma saatleri yüzünden akademik olarak kendilerini geliştirecek zaman bulmakta sıkıntı çektiklerini, 4 öğretmen ise çalıştığı okulun performans odaklı olduğundan kendilerini geliştirmeye zorladığından bahsetmişlerdir. Görüşme dökümlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Mesai saatlerim çok yoğun olduğu için ve okulda çok yoğun olarak çalıştığım için çok yoruluyorum. Bu yüzden kendimi geliştirecek seminer veya eğitimlere zorunlu olmadıkça katılamıyorum. Yüksek lisans yapmak istedim ama derslere gitmem için izin almam gerekecek. Çalıştığım okul sürekli olarak izin veremez bu nedenle yapamadım.

Bazen cumartesi günleri de çalışıyoruz. Kendime bile zor zaman ayırabiliyorken mesleğim için akademik çalışmalara katılamıyorum.

Özel okullarda sözleşmemizin yenilenmesi en çok da performansımıza bağlı. Teknolojiyi ve dijitalleşmiş uygulamaları çok fazla kullanıyoruz. Bu nedenle kendimi sürekli geliştirmek zorundayım. Yenilikleri takip edip online eğitimleri almak zorunda kalıyorum. Ama yüz yüze eğitimlere katılmak biraz zor benim için.

Okul bizi zorunlu olarak kendimizi geliştirmeye itiyor. Hatta eğitimleri okul planlıyor. Okul yapmasaydı benim kendi kendime yapacak zamanım olmuyor.

Tema 3. İş güvencesizliğinin psikolojik durumlara yansımalarına ilişkin görüşler

Bu bölümde özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş güvencesizliğinin onların psikolojik durumlarına duygusal iyi oluşlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu temaya ilişkin alt temalar ise Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. İş güvencesizliğinin psikolojik durumlara yansımaları temasının alt temalara göre dağılımı

Tema	Alt Temalar	Sayı
İş güvencesizliğinin psikolojik durumlara yansımalarına ilişkin görüşler	• Çok kaygılıyım	10
	• Gelecek planı yapamıyorum	10
	• Belirsizlik mutsuzluk veriyor	13
	• Geçim kaygısı duyuyorum	10

Tablo 3'de gösterildiği gibi, öğretmenlerin iş güvencesizliklerinin onları çoğunluklu olarak olumsuz etkilediği belirtilmiştir. 10 öğretmen çok kaygılı olduklarını, 10 öğretmen gelecek planı yapamadıklarını, 13 öğretmen belirsizlik hissinin mutsuzluğa sebep olduğunu ve 10 öğretmen ise geçim kaygısı duyduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin psikolojik hayatlarına yansımaları ile ilgili görüşlerinden dökümlerdeki bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

…..her yıl aynı endişe ile çalışmak kaygı bozukluğu yarattı bende.

Sözleşmem yenilmezse diyerek bir gelecek planı yapamıyorum. Kredi çekmek istediğimde bile seneye devam edemezsem nasıl öderim korkusuyla vazgeçiyorum. Geçim kaygısı duyuyorum.

Benim çocuğum üniversitede okuyor. Onun masraflarını düşünmek zorundayım. Ama seneye burada devam edip etmeyeceğimi bilemezsem ona da yetemem. Belirsizlik her anlamda mutsuz ediyor.

Sözleşmelerin bir yıllık olması beni psikolojik olarak o kadar kötü etkiliyor ki kendimi okula ait hissedemiyorum. Bu da sınıf içindeki duygusal durumuma yansıyor. Mutsuz ve sıkılgan biri oldum.

Tema 4. İş güvencesizliğinin özel hayatlarına yansımalarına ilişkin görüşler

Bu bölümde özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş güvencesizliklerinin özel yaşamlarına nasıl yansıdığı incelenmiştir. Bu temaya ait alt temalar aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. **İş güvencesizliğinin özel hayatlarına yansımaları temasının alt temalara göre dağılımı**

Tema	Alt Temalar	Sayı
İş güvencesizliğinin özel hayatlarına yansımalarına ilişkin görüşler	• İş güvencem aile hayatımı, aileme karşı sorumluluklarımı etkiliyor	12
	• Ailem ile kaliteli zaman geçiremiyorum	10
	• Sosyalleşmek için hiç zamanım kalmıyor	13

Tablo 4'de görüldüğü gibi 12 öğretmen iş güvencesinin aile hayatlarını ve ailelerine karşı sorumluluklarını etkilediğini, 10 öğretmen ailesiyle yeterli oranda kaliteli zaman geçiremediğini, 13 öğretmen ise sosyalleşmek için pek zamanlarının kalmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dökümlerdeki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Benim sadece çalışma hayatım yok ki. Evde de bir hayatım var. Ailem ile çok fazla zaman geçiremiyorum. Seneye sözleşmemin yenilenmesi için bir sorun çıkmasın diye çok çalıştıyorum. Bu da evdeki sorumluluklarımın aksamasına sebep oluyor.

Bazen hafta sonu da çalışmak zorunda kalıyoruz. Toplantılarımız oluyor. Zaten sosyalleşmek için bir tek hafta sonumuz var, onu da çalışarak geçirince sosyalleşmeye zaman kalmıyor. Sözleşme yenilensin diye ne isterlerse

yapıyoruz. Çok fazla itiraz edemiyoruz. İtiraz edersen problemli bir öğretmen oluyorsun. Problemli insan ile çalışmak istemezler, sözleşmeni yenilemezler.

Eve gelince kendi çocuklarımla ilgilenecek gücüm kalmamış gibi hissediyorum. Ev işleri, yemek ve temizlik gibi sorumluluklarım da var. Bu okulda çalışmaya devam etmek için birçoğundan fedakârlık yapıyorum.

Sonuç Tartışma Öneriler

Özel okul öğretmenler için iş güvencesi ihtiyacının karşılanması ülkemizde büyük ihtiyaç duyulan kaliteli öğretmene kavuşmaya da katkı sağlayacaktır. Öğretmenin sosyal statüsünün yükselmesini destekleyecektir. 21. asırda bizim nicelik değil her alanda nitelikli işgücüne ihtiyacımız vardır. Nitelikli öğretmenlerin yetişmesi ve eğitim öğretim sistemimizde görev alması isteniyor ise öğretmenlerin düzgün iş (decent work) imkânına ve iş güvencesine kavuşturulması şarttır; hatta hayati bir ihtiyaçtır (Arıcı, 2022).

Algılanan iş güvencesizliğinin, örgütlerde olumsuz sonuçlara yol açtığı göz önüne alındığında, bu durumun azaltılmasının hem işverenler hem de çalışanlar açısından memnuniyet yaratacağı ve çalışanların psikolojik dayanıklılıklarını artıracağı öngörülmektedir. Bu nedenle, araştırmanın ilgili sektördeki çalışanlar ve yöneticiler için faydalı olacağı düşünülmektedir (Karagöz, 2024).

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak şu öneriler geliştirilebilir:

- İş güvencesizliği için yasal düzenlemeler yapılabilir
- Özel okullarda çalışan öğretmenler ile proje okullarındaki gibi süresi belli olacak şekilde sözleşmeler imzalanabilir.
- Özel okullarda öğretmenler ile yapılan sözleşmeler için denetimler artırılabilir
- Çalışma süreleri yasal bir düzenleme ile öğretmenin özel ve akademik yaşamları gözetilerek yeniden yapılandırılabilir
- Sözleşme fesihlerinde keyfi uygulamaların önüne geçmek için kriterler belirlenebilir.

Kaynakça

Arıcı, K. (2022). Özel okul öğretmenlerinin iş güvencesi ihtiyacı. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 3-32. https://doi.org/10.34246/ahbvuhfd.1116281

Çakır, A., Er, E. ve Korumaz M. (2023) Why teachers leave teaching: The case of private schools in Turkey. *Uluslar arası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 830-851. https://doi.org/10.47525/ulasbid.1525191

Çetin, C. ve Çolak, M. (2020). Job insecurity and burnout among teachers in Turkey. *International Journal of Human Resource Studies*, 10 (2) , 197-21. http://dx.doi.org/10.5296/ijhrs.v10i2.17053

De Carlo, A., Girardi, D., Falco, A., Dal Corso, L., & Di Sipio, A. (2019). When does work interfere with teachers' private life? An application of the job demands-resources model. *Frontiers in psychology*, *10*, 1121. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01121

George, L. ve Sabapathy, T. (2011). Work motivation of teachers: Relationship with organizational commitment. *Canadian Social Science*, 7(1), 90-99. http://dx.doi.org/10.3968/j.css.1923669720110701.009

Greenhalgh, L., ve Rosenblatt, Z. (1984). Job insecurity: Toward conceptual clarity. *The Academy of Management Review, 9*(3), 438–448. https://doi.org/10.2307/258284

Karagöz, H. (2024). Algılanan iş güvencesizliği psikolojik dayanıklılığı etkiler mi? Amprik bir çalışma. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 7(2), 188-199. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10900577

Mert, S. ve Kök, S. B. (2023). İş güvencesizliği algısı ve öz yeterlilik düzeyinin politik davranış üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 1083-1118. https://doi.org/10.30798/makuiibf.1218884

Pithers, R. T., ve Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology, 65*(1), 3–14. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01127.x

Robbins, S. P., ve Judge, T. A. (2008). *Essential organisational behaviour*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Turhan, E., ve Çapanoğlu, C. (2025) The impact of private school teachers' views of school climate on their perceptions of job security. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 44(1), 1-15. http://dx.doi.org/10.21831/cp.v44i1.77276

Uğurlu, C. T. ve Özdemir, Ö. S. (2021). Özel okulda mutlu bir öğretmen olmak. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 64-84.

Uygun, S. (2033). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 107-120. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000083

Eğitim Kurumlarının NEET Olgusunu Önlemedeki Rolü: Okul Yöneticileri ve Rehberlik Hizmetleri Perspektifi

Büşra KOÇ[21]

Öz

Bu çalışma, NEET (Eğitimde veya İstihdamda Olmayan Gençler) olgusunun önlenmesinde eğitim kurumlarının rolünü okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin bakış açılarından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiş ve amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 10 okul yöneticisi ve 10 rehber öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiş ve dört ana tema altında düzenlenmiştir: NEET riskinin belirlenmesi ve izlenmesi, önleyici müdahale stratejileri, aileler ve topluluklarla işbirliği ve karşılaşılan zorluklar. Elde edilen bulgular, okulların risk faktörlerinin farkında olduğunu ve erken tespit çabaları gösterdiğini; ancak bu çabaların çoğunlukla bireysel girişimlere dayandığını ve kurumsal destekten yoksun olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan çalışma, okulların NEET sorununu ele alma kapasitesini güçlendirmek için mevcut eğitim politikalarının yeniden yapılandırılması gerektiği sonucuna varmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *NEET, okul terki, rehberlik hizmetleri, risk altındaki gençler*

Giriş

Genç işsizliği, eğitimden dışlanma ve sosyal dışlanma ile karşı karşıya olan NEET (Eğitimde veya İstihdamda Olmayan) gençleri, birçok ülkede öncelikli bir sosyal politika alanıdır. Bu gençler, ekonomik verimlilik, sosyal uyum ve entegrasyon açısından önemli bir risk grubudur. Türkiye'nin NEET oranı OECD ortalamasının üzerindedir, bu da genç nüfusun önemli bir kısmının eğitim ve istihdamdan dışlandığını ve bu nedenle işgücü piyasasına etkin bir şekilde katılamadığını göstermektedir (Eurofound, 2012; OECD, 2023). NEET fenomeni sadece ekonomiye değil, psikososyal gelişime, sosyal dışlanmaya ve yaşam memnuniyetine de etki etmektedir. Özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde bağlantılarını kaybetmiş bireyler, yaşam boyu dezavantajlarla karşılaşma olasılıkları daha yüksektir (Schoon & Lyons-Amos, 2016). Gökçe (2022), okul terkinin Türkiye'deki NEET gençleri için, özellikle mesleki liselerde önemli bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Sosyoekonomik yoksunluk, akademik başarısızlık, aile sorunları ve yetersiz rehberlik gibi faktörler okul terkine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumları erken uyarı mekanizmaları geliştirmek ve risk altındaki bireyleri izlemek için yeniden yapılandırılmalıdır. Bu çalışma, okul yöneticileri ve rehberlik danışmanlarının bakış açılarından hareketle, eğitim kurumlarının NEET riski taşıyan gençlerin okuldan ayrılmasını önleme ve onları yeniden entegre etme konusundaki rolünü araştırmaktadır. Bu tür okul terkleri, düşük akademik performans, psikososyal zorluklar ve yetersiz kariyer rehberliği gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabilir. Araştırma, NEET'lerle ilişkili uzun vadeli ekonomik ve sosyal maliyetleri vurgulamaktadır. Ancak, izleme mekanizmalarının eksikliği, sınırlı rehberlik hizmetleri ve aileler ile okullar arasındaki zayıf işbirliği gibi bazı yapısal sorunlar, önleme çabalarının etkinliğini engellemektedir. Ayrıca, çalışma okul yöneticileri ve rehberlik danışmanlarının görüşlerinden yararlanarak mevcut önleme stratejilerini analiz etmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem durumları üzerinde çalışılmıştır.

1. Okul yöneticileri, NEET riski taşıyan öğrencilerin eğitimden kopmasını önlemeye yönelik nasıl çalışmalar yapmaktadır?
2. Rehber öğretmenler, NEET riski taşıyan öğrencilerin eğitimden kopmasını önlemeye yönelik nasıl çalışmalar yapmaktadır?

[21] *Arş. Gör. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, busra.koc@mku.edu.tr*

Kavramsal Çerçeve

Bu çalışmada öğretmen liderliğinin örgütsel bağlılık ve öğretmen iş birliğinin ilişkisi incelenmiştir.

NEET Kavramı ve Küresel Boyutu

NEET (Not in Education, Employment, or Training), ilk olarak OECD (2016) tarafından "herhangi bir eğitim kurumuna kayıtlı olmayan, çalışmayan ve mesleki bir eğitimde yer almayan genç bireyler" olarak tanımlanmıştır. Bu kavram, özellikle 15-29 yaş aralığındaki bireyleri kapsamakta ve genç işsizliği ile eğitimsizliğin kesişim noktasını oluşturmaktadır (Eurofound, 2012). NEET (Eğitimde veya İstihdamda Olmayan) gençlerin toplumsal dışlanma, suça eğilim ve ruhsal sorunlar gibi çok boyutlu risklerle karşı karşıya oldukları çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Maguire, 2015; Walther, 2020). NEET kavramının Türkçeye çevrilmiş hali "Eğitimde veya İstihdamda Olmayan Gençler" olup, "NENİ" kısaltmasıyla ifade edilmektedir (Kılıç, 2014). Buna rağmen ulusal literatürde çoğunlukla "NEET" ifadesi tercih edilmektedir. Türkiye'nin Genç Ulusal İstihdam Strateji Belgesi'nde NEET gençler ne eğitim sistemine dâhil olan, ne bir işte çalışan, ne de herhangi bir mesleki eğitim ya da kurs programına katılan bireyler olarak tanımlanır. Aynı belgede bu gençler için "ev genci" ifadesi de kullanılmaktadır (Ulusal Gençlik İstihdam Stratejisi, 2021). NEET terimi çoğu zaman genç işsizliğiyle karıştırılsa da aslında daha geniş bir anlam taşır; yalnızca işsiz olanları değil, eğitim ve mesleki gelişim olanaklarından da yoksun olan gençleri kapsar. Bu yönüyle sadece iş arayan ekonomik olarak aktif genç nüfusu ifade eden genç işsizlik oranından ayrılmaktadır. NEET oranı; iş gücüne katılmayan, eğitimde yer almayan ve mesleki gelişim süreçlerinden uzak olan genç bireylerin toplamını yansıtmaktadır (Mascherini, 2012).

Türkiye'de NEET Gerçeği

TUİK (2023) verilerine göre Türkiye'nin NEET oranı OECD ortalamasının neredeyse iki katıdır ve 18-24 yaş arası gençlerin %27'si bu kategoriye girmektedir. Bu yüksek oran, Türkiye'nin genç nüfus potansiyelini tam olarak kullanmadığını ve bu grubun ekonomik, sosyal ve eğitimsel bağlamlarda marjinalleşme riski altında olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki NEET gençlerinin dağılımı da önemli cinsiyet farklılıkları ortaya koymaktadır; kadınlar erkeklere kıyasla daha yüksek bir oranda temsil edilmektedir. Bu durum, geleneksel cinsiyet rolleri, erken evlilik ve bakım sorumlulukları gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Kadın NEET'lerin büyük bir kısmı işgücü piyasasından kopuktur ve eğitimle olan bağları zayıflamaktadır. NEET oranı, kırsal kesimde yaşayan gençler ve düşük sosyoekonomik düzeyden gelen bireyler arasında daha yüksektir. Türkiye'deki NEET olgusunu ele almak için kapsamlı, çok düzeyli politika müdahaleleri gerekmektedir (Korkmaz & Demirtaş, 2021; TUİK, 2023).

Eğitim Kurumlarının Önleyici Rolü

Eğitim kurumları, NEET oranlarının önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle, ortaöğretimde erken okul terkini azaltmaya yönelik idari stratejiler, örneğin bireysel öğrenim planları, kariyer rehberliği ve erken uyarı sistemleri, öğrenci tutma oranlarının artırılmasına yardımcı olmaktadır (Schoon & Lyons-Amos, 2016). Gökçe (2022), Türkiye'deki meslek liselerinin etkisine ilişkin çalışmasında, NEET oranlarını düşürmede okul-aile işbirliği ve kariyer rehberliğinin önemini vurgulamıştır.

Rehberlik Hizmetlerinin Önemi

Psikolojik danışmanlık ve kariyer rehberliği, NEET gençleri sorununu ele almada çok önemlidir. Okul rehberlik birimlerinin sistematik çabaları, öğrencilerin yeteneklerini fark etmelerine, kariyer bilincini geliştirmelerine ve ulaşılabilir hedefler belirlemelerine yardımcı olmak için gereklidir (Savickas, 2013). Kaya ve Yılmaz (2020), NEET olma riski taşıyan öğrencilerin çoğu zaman yeterli rehberlik desteği almadıklarını, çünkü birçok okulda öğrenci-danışman oranının 700'ü aştığını belirtmiştir.

Eğitim Yönetimi Bağlamında NEET

Eğitim yöneticilerinin NEET olgusuna yönelik tutumları, okul kültürünü ve karar alma süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin liderlik rolleri, öğrenci devamsızlığının izlenmesi ve risk altındaki öğrenciler için sosyal içerme programlarının geliştirilmesi kritik öneme sahiptir (Ainscow ve ark., 2012). Demirtaş (2021), okul yöneticilerinin genellikle NEET riski taşıyan öğrencilerin farkında olduklarını, ancak sistematik desteğin sıklıkla yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Politika ve Kurumsal Boyut

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023-2027 Stratejik Planı, "erken okul terkini önlemeyi" öncelikli bir hedef olarak belirlemiştir, ancak NEET bireylerini hedefleyen özel bir politika bulunmamaktadır. Avrupa'da İtalya ve İspanya gibi ülkeler, NEET gençleri için özel eğitim programları ve "ikinci şans okulları" uygulamaktadır (OECD, 2021).

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi hedefler (Yıldırım & Şimşek, 2016). Durum çalışması deseni ise belirli bir olgunun (NEET riski) belirli bir bağlamda (okul ortamı) nasıl deneyimlendiğini ayrıntılı biçimde ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir (Creswell, 2013).

Çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 10 okul yöneticisi ve 10 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar, farklı okul türlerinden (Anadolu lisesi, meslek lisesi, imam hatip lisesi) ve farklı sosyoekonomik çevrelerden belirlenerek maksimum çeşitlilik sağlanmıştır (Patton, 2014).

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda yer alan sorular NEET riskinin tanımlanması, izleme süreçleri, psikososyal ve mesleki müdahaleler, aile ve toplumla iş birliği ve bu süreçte karşılaşılan güçlükleri kapsamaktadır. Görüşmeler, yüz yüze ortamda, her biri yaklaşık 20-40 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle görüşmeler ayrıntılı biçimde yazıya dökülmüş; ardından açık kodlama tekniğiyle veriler sistematik biçimde analiz edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Benzer özellik gösteren kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde araştırmacılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla ikinci bir araştırmacı ile kodlar çapraz karşılaştırılmış ve ortak görüşler doğrultusunda temalara son şekli verilmiştir (Guba & Lincoln, 1985).

Temalar, doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve katılımcı ifadelerinin yorumlanmasında şeffaflık ilkesine dikkat edilmiştir. Veriler okul yöneticileri ve rehber öğretmenler şeklinde gruplandırılarak analiz edilmiş, ardından tematik bütünlük sağlamak amacıyla birleştirilmiştir. Araştırma süreci boyunca etik ilkelere bağlı kalınmıştır. Katılımcılara çalışmanın amacı, kapsamı ve gizlilik ilkeleri hakkında bilgi verilmiş; gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmıştır. Veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılmış, kişisel kimlik bilgileri kesinlikle ifşa edilmemiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın problem durumlarına yönelik analizlere ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci problem durumunu "Okul yöneticileri, NEET riski taşıyan öğrencilerin eğitimden kopmasını önlemeye yönelik nasıl çalışmalar yapmaktadır?" ve ikinci problem durumunu "Rehber öğretmenler, NEET riski taşıyan öğrencilerin eğitimden kopmasını önlemeye yönelik nasıl çalışmalar yapmaktadır?" soruları oluşturmaktadır.

Tablo 1.
Okul Yöneticileri Verilerine Göre NEET Temaları ve İlgili Kodlar

Temalar	Kodlar
NEET Riskinin Tanımlanması ve İzlenmesi	• Devamsızlık • Motivasyon kaybı • Aile desteği eksikliği • Akademik tükenmişlik • Erken yaşta çalışma • Dil bariyeri • Tanı almamış özel gereksinim
NEET Riskine Yönelik Uygulamalar ve Müdahale Stratejileri	• Rehberlik desteği • Alternatif öğrenme • Stajlar • Rol model söyleşileri • Üniversite/kariyer tanıtımı • Psikoeğitim
Aile ve Toplumla İş Birliği	• Aile ilgisizliği • Değer çatışması • İletişim engeli • STK iş birliği • Yerel destek • Kültürel uyumsuzluk
Karşılaşılan Güçlükler ve Politika Değerlendirmesi	• Rehber öğretmen yetersizliği • Kaynak eksikliği • Bürokratik engeller • Motivasyon düşüklüğü • Dışlayıcı sistem yapısı

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen analiz sonucunda, elde edilen bulgular tablo 1'de görüldüğü gibi dört temel tema altında toplanmıştır. Bu temalar; (1) NEET riskinin tanımlanması ve izlenmesi, (2) NEET riskine yönelik uygulamalar ve müdahale stratejileri, (3) aile ve toplumla iş birliği, (4) karşılaşılan güçlükler ve politika değerlendirmesi şeklinde sınıflandırılmıştır. Her tema, ilgili kodlar ve katılımcı görüşleri doğrultusunda aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmıştır.

Birinci Tema. NEET Riskinin Tanımlanması ve İzlenmesine bakıldığında; Öğrencilerin NEET grubuna dahil olma risklerinin erken dönem belirtilerini ve bu riskin nasıl fark edildiğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticileri, özellikle öğrencilerin okula devamsızlık yapmaya başlaması, akademik motivasyon kaybı yaşaması ve aile desteğinden yoksun olması gibi durumların NEET riskine işaret ettiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin erken yaşta çalışmaya başlamaları ya da tanı almamış öğrenme güçlükleriyle mücadele etmeleri, bu riskin daha da derinleşmesine neden olmaktadır. Katılımcılardan biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

> "9. sınıfta devamsızlık yapmaya başlayan, ailesiyle bağ kuramayan öğrenciler NEET riski taşıyor." (Okul Yöneticisi 1)

Özellikle kırsal bölgelerdeki ailelerin çocuklarını okuldan alarak çalışmaya yönlendirmesi ise eğitimden kopuşun yaygın bir nedeni olarak görülmektedir:

> "Çiftçi çocukları okulu bırakıp çalışmaya yöneliyor. Aileler de bunu destekliyor." (Okul Yöneticisi 2)

Bazı öğrencilerin ise eğitim sisteminden çekilme sebepleri, öğrenme güçlüklerinin tanılanmaması ve bu nedenle kendilerini yetersiz hissetmeleriyle ilişkilidir:

> "Bazı öğrenciler tanı almamış öğrenme güçlüğü yaşıyor, kendini yetersiz hissedip sistemi terk ediyor." (Okul Yöneticisi 10)

İkinci Tema. NEET Riskine Yönelik Uygulamalar ve Müdahale Stratejilerine bakıldığında; Okul yöneticilerinin NEET riskine karşı geliştirdiği müdahale stratejileri ele alınmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek, onları okul ve toplumla yeniden bütünleştirebilecek uygulamalara öncelik verdiklerini belirtmiştir. Rehberlik hizmetlerinin etkin kullanımı, alternatif öğrenme yollarının oluşturulması, iş dünyasıyla kurulan bağlantılar ve teknolojik atölye çalışmaları öne çıkan müdahale yöntemleri arasında yer almaktadır. Bir katılımcı şu şekilde açıklamaktadır:

> "Hayatla Bağ Kur isimli projemizle öğrencilerimize rol model olan kişilerle buluşturuyoruz." (Okul Yöneticisi 1)

Sanayi iş birlikleriyle geliştirilen staj programları, öğrencilerin meslekî gelişimini destekleyerek onları sistemde tutmayı amaçlamaktadır:

> "Sanayi işbirliğiyle mezun takip sistemi kurduk, NEET riski yüksek olan öğrencileri stajla sistemde tutuyoruz." (Okul Yöneticisi 6)

Teknolojiye ilgi duyan öğrenciler için ise yenilikçi uygulamalar dikkat çekmektedir:

> "Yapay zekâ atölyesiyle öğrenci ilgisini canlı tutmaya çalışıyoruz." (Okul Yöneticisi 8)

Üçüncü Tema. Aile ve Toplumla İş Birliğine bakıldığında; NEET riski taşıyan öğrencilerin durumunu iyileştirmek amacıyla okul, aile ve toplum arasındaki iş birliğini ele almaktadır. Katılımcılar, ailelerin bazı durumlarda iletişime kapalı ya da iş birliğine uzak olmasının süreci zorlaştırdığını belirtmiştir. Özellikle göçmen ailelerle yaşanan kültürel farklar ve iletişim engelleri, öğrencilerin destek sistemlerinden uzak kalmalarına neden olmaktadır. Bir okul yöneticisi bu zorluğu şu şekilde ifade etmektedir:

> "Bazı velilere ulaşmak neredeyse imkânsız. Telefon numarası bile yok." (Okul Yöneticisi 1)
> Göçmen ailelerle kurulan diyaloğun zorluğu ise kültürel uyumsuzluklarla ilişkilendirilmiştir:
> "Kültürel farklar yüzünden göçmen ailelerle diyalog kurmak çok zor." (Okul Yöneticisi 4)

Bununla birlikte, bazı katılımcılar yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları ile geliştirilen iş birliklerinin pozitif çıktılar sağladığını vurgulamıştır:

> "Ticaret odasıyla protokolümüz var, bazı öğrenciler mezun olmadan iş teklifleri alıyor." (Okul Yöneticisi 6)

Dördüncü Tema. Karşılaşılan Güçlükler ve Politika Değerlendirmesine bakıldığında; NEET gençliğe yönelik uygulamalarda karşılaşılan zorluklar ve mevcut politikaların yetersizliği ele alınmıştır. Katılımcılar, özellikle insan kaynağı eksikliği, kaynak yetersizliği ve bürokratik engeller gibi unsurların süreci olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Rehberlik hizmetlerinin kapasite açısından yetersiz kalması, müdahale çalışmalarının bireysel düzeyde etkili yürütülmesini zorlaştırmaktadır:

> "800 öğrenciye tek rehber öğretmen yetmiyor. Bu nasıl takip yapılır?" (Okul Yöneticisi 5)

Mevcut sistemde görünmez kalan öğrenciler için kaynakların sınırlı oluşu ise başka bir soruna işaret etmektedir:

> "Biz sistemin gözünden kaçan öğrencilerle çalışıyoruz, kaynak hiç yok." (Okul Yöneticisi 9)

Son olarak, okul yöneticileri sahadaki uygulamaların desteklenmediğini, yalnız bırakıldıklarını şu ifadelerle ortaya koymuştur:

> "Politikalar var ama sahada yalnızız. Uygulama desteği yetersiz." (Okul Yöneticisi 1)

Tablo 2'de rehber öğretmenlerin NEET temaları ve kodları incelenmiştir.

Tablo 2.

Rehber Öğretmenlerin Verilerine Göre NEET Temaları ve İlgili Kodlar

Tema	Kodlar
NEET Riskinin Belirlenmesi ve İzlenmesi	• Devamsızlık • Akademik düşüş • İçe kapanma • Dil bariyeri • Stajda başarısızlık • Sosyal uyumsuzluk
Psikososyal Müdahale Stratejileri	• Bireysel görüşme • Grup çalışması • Özgüven atölyeleri • Manevi destek • Kriz müdahalesi • Psikoegitim
Mesleki Yönlendirme Faaliyetleri	• Meslek tanıtımı • Kariyer farkındalığı • İş/staj desteği • Bilinçli tercih
Aile Katılımı ve Karşılaşılan Güçlükler	• Aile ilgisizliği • Baskıcı veli • Dil engeli • Ulaşılamama • Zaman yetersizliği • Kaynak eksikliği

Araştırmada görüşülen rehber öğretmenlerin deneyimlerine dayanarak tablo 2'de verildiği gibi dört ana tema belirlenmiştir: (1) NEET riskinin belirlenmesi ve izlenmesi, (2) psikososyal müdahale stratejileri, (3) mesleki yönlendirme faaliyetleri ve (4) aile katılımı ve süreçte karşılaşılan güçlükler. Her tema altında, ilgili açıklamalar ve öğretmen görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılar yer almaktadır.

Birinci Tema. NEET Riskinin Belirlenmesi ve İzlenmesine bakıldığında; Rehber öğretmenler NEET riski taşıyan öğrencileri belirlemede gözlem, devamsızlık verileri, öğretmen yönlendirmeleri ve psikolojik değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır. Ancak çoğu okulda sistematik bir izleme mekanizmasının bulunmadığı belirtilmiştir.

Rehber öğretmenlerin ifadelerine göre NEET riskinin erken dönemde fark edilmesi mümkündür ve belirli davranış örüntüleri bu sürece işaret etmektedir. Özellikle öğrencilerde "devamsızlık" ve "akademik başarıda düşüş" gözlemlenmesi, sistemden kopuşun başlangıcı olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, sadece akademik değil aynı zamanda psiko-sosyal bir yoksunlukla ilişkilidir. Ayrıca, "içe kapanma" gibi davranışsal belirtiler öğrencinin duygusal olarak desteklenmediğini ve aidiyet hissetmediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, "dil bariyeri" olan öğrencilerin iletişim kurmakta zorlandıkları ve bu nedenle sosyal dışlanma yaşadıkları vurgulanmıştır. Özellikle göçmen öğrencilerde bu risk daha belirgin hâle gelmektedir. "Stajda başarısızlık" ve "sosyal uyumsuzluk" gibi durumlar da, öğrencilerin hem iş yaşamına hem de sosyal çevreye entegrasyonunda yetersizlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu veriler, NEET riskinin sadece akademik değil, çok yönlü izleme ve değerlendirme sistemleriyle tespit edilmesi gerektiğini göstermektedir:

> "Psikolojik çekilme ve sınıf içi performans düşüşü bizim için ilk uyarı sinyalleri." (Rehber Öğretmen 5)
> "Dil bariyeri ve yalnızlık, göçmen öğrencilerde NEET riskini artırıyor." (Rehber Öğretmen 4)
> "Çocuklar özellikle tarım zamanı okulu bırakıyor. Ulaşmak çok zor." (Rehber Öğretmen 10)

İkinci Tema. Psikososyal Müdahale Stratejilerine bakıldığında; Rehber öğretmenlerin büyük bölümü, NEET riski taşıyan öğrenciler için psikososyal destek çalışmalarının hayati olduğunu vurgulamıştır. Ancak bu çalışmalar çoğunlukla bireysel çabalara dayalıdır ve kurumsal olarak yeterince desteklenmemektedir.

Rehber öğretmenler, NEET riski taşıyan öğrencilere yönelik çeşitli psikososyal müdahale yöntemleri geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. "Bireysel görüşmeler" ve "grup çalışmaları", öğrencilerin kişisel farkındalıklarını artırmak ve duygusal desteğe erişim sağlamak adına önemli stratejilerdir. Bu uygulamalar, öğrencilerin okul aidiyetini güçlendirmekte ve içe kapanma eğilimini azaltmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin özsaygı ve sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla "özgüven atölyeleri" yürütüldüğü belirtilmiştir. "Manevi destek" sunulması ise öğrencilerin değer temelli motivasyonlarını canlandırmak açısından önemlidir. Özellikle kriz durumlarında uygulanan "kriz müdahalesi" ve önleyici nitelikteki "psikoegitim" programlarının etkili olduğu dile getirilmiştir:

> "Stajda başarısız olan öğrencilerle özgüven atölyeleri yapıyoruz, yoksa bırakıyorlar." (Rehber Öğretmen 3)
> "Sınav tükenmişliği yaşayan öğrenciler için akademik kaygı atölyeleri düzenliyoruz." (Rehber Öğretmen 2)
> "Manevi destekle aidiyet duygusunu artırmaya çalışıyoruz." (Rehber Öğretmen 8)

Üçüncü Tema. Mesleki Yönlendirme Faaliyetlerine bakıldığında; Rehber öğretmenler, mesleki yönlendirme çalışmalarının önemini kabul etmekle birlikte, bu faaliyetlerin öğrencinin sosyoekonomik koşullarına uygun biçimde yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin NEET grubuna dahil olma riskini azaltmak için rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirilen mesleki yönlendirme faaliyetleri önemli bir yer tutmaktadır. "Meslek tanıtımı" ve "kariyer farkındalığı" sağlayan etkinlikler, öğrencilerin geleceğe dair plan yapmalarını kolaylaştırmakta, okulda kalma motivasyonlarını artırmaktadır. Ayrıca, "iş/staj desteği" sunulması ve öğrencilerin "bilinçli tercih" yapabilmelerine yönelik yapılan danışmanlık hizmetleri, eğitim-istihdam geçişini kolaylaştırmaktadır. Ancak bazı öğretmenler, öğrencilerin hayal kurmaktan dahi uzak olduklarını, yönlendirme yapılmak istendiğinde konunun anlaşılmadığını ifade etmiştir:

> "Öğrenci hayal bile kuramıyor, meslek anlatınca anlamıyor." (Rehber Öğretmen 10)
> "Aile beklentisiyle öğrenci isteği çatışınca yönlendirme etkisiz oluyor." (Rehber Öğretmen 9)

Dördüncü Tema. Aile Katılımı ve Süreçte Karşılaşılan Güçlüklere bakıldığında; Aile katılımı sürecinde en sık karşılaşılan sorunlar, veliye ulaşılamaması, ilgisizlik ve aşırı kontrolcü tavırlar olmuştur. Rehber öğretmenler ayrıca zaman, kadro ve materyal eksikliği gibi yapısal zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir.

Aile katılımı, NEET riskine karşı geliştirilen stratejilerin başarısında belirleyici bir etken olarak öne çıkmaktadır. Ancak rehber öğretmenler bu süreçte iki temel sorunla karşılaştıklarını ifade etmiştir: aileye ulaşamama ve aşırı kontrolcü veli tavırları. Bununla birlikte, öğretmenler zaman, kadro ve materyal eksikliği gibi yapısal engellerin de öğrenciye yönelik müdahale süreçlerini zorlaştırdığını belirtmiştir:

> "Bazı velilere ulaşmak imkânsız, telefon numarası bile yok." (Rehber Öğretmen 1)
> "Her şeye karışmak isteyen veli, çocuğun nefes almasını engelliyor." (Rehber Öğretmen 9)
> "Gönlüm dolu ama elimde malzeme yok." (Rehber Öğretmen 6)

Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın dört ana teması doğrultusunda elde edilen bulgular ilgili literatürle karşılaştırılarak tartışılmaktadır. Nitel görüşmelerden ortaya çıkan temalar; NEET riskinin

tanımlanması, müdahale stratejileri, aile-toplum iş birliği ve karşılaşılan güçlükler şeklinde gruplandırılmıştır ve ulusal/uluslararası araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek analiz edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve rehber öğretmenler, NEET (Eğitimde veya İstihdamda Olmayan Gençler) riskini genellikle okuldan kopma tehlikesi ve gençlerin geleceğe ilişkin belirsizlikleri üzerinden tanımlamışlardır. Örneğin bir okul yöneticisi, "Devamsızlık yapan, derslere ilgisiz ve mezuniyetten sonra ne yapacağını bilmeyen öğrenci en büyük risk grubunu oluşturuyor" diyerek NEET olma riskinin erken belirtilerine dikkat çekmiştir. Bu tanımlama, literatürde vurgulanan NEET kavramıyla örtüşmektedir. NEET grubu, işsiz gençlerden daha geniş ve heterojen bir kategori olup eğitim veya iş hayatının dışında kalmaya yol açan çok boyutlu etkenlerin birleşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Kurnaz, 2024). Nitekim Eurofound (2012) raporu, NEET gençlerin "görünmez" olabildiğini, yani eğitim ve iş sistemlerinin dışında kaldıkları için tespit edilmelerinin ve yeniden entegre edilmelerinin zorlaştığını belirtmektedir (Eurofound, 2012; McGuinness, 2013). Bu durum, okul yöneticilerinin de ifade ettiği bir sorundur; bazı öğrenciler mezuniyet sonrası izlenememekte ve adeta "kayıp kuşak" haline gelmektedir.

Katılımcılar, NEET risk faktörleri olarak bireysel, ailesel ve çevresel etkenlere vurgu yapmışlardır. Görüşmelerde düşük akademik başarı, okul terki, motivasyon eksikliği gibi bireysel göstergelerin yanı sıra aileden gelen maddi/manevi destek yetersizliği veya olumsuz çevre koşulları dile getirilmiştir. Literatürde de benzer şekilde, okuldan erken ayrılma, düşük eğitim düzeyi, göçmenlik veya engellilik gibi faktörlerin NEET grubuna dahil olma riskini artırdığı belirtilmektedir (European Parliamentary, 2013). Özellikle düşük sosyoekonomik aile geçmişi, ebeveynlerin düşük eğitim düzeyi veya işsiz olması, gencin ne eğitimde ne de istihdamda olma olasılığını anlamlı biçimde yükseltmektedir. Araştırmalar, NEET gençlerin önemli bir kısmının böyle dezavantajlı aile koşullarından geldiğini ve bu gençlerin okuldan işgücü piyasasına geçiş sürecinde gerekli destek ve kaynaklardan yoksun kaldığını ortaya koymaktadır (Kurnaz, 2024)

NEET riskinin toplumsal cinsiyet boyutu da hem bulgularda hem de literatürde dikkat çekmiştir. Türkiye'de NEET konumundaki gençlerin ezici çoğunluğunu (%70'in üzerinde) genç kadınlar oluşturmaktadır. Bazı rehber öğretmenler, özellikle kırsal bölgelerde ailelerin kız çocuklarının eğitimine devam etmesine izin vermeme veya onları erken yaşta evliliğe yönlendirme gibi tutumlarının, genç kadınlar arasında NEET riskini artırdığını vurgulamışlardır. Literatürde de kadın olmanın NEET olma ihtimalini anlamlı şekilde yükselttiği yönünde bulgular vardır (Aydemir Decker, 2024). Örneğin, ev işleri ve bakım sorumlulukları nedeniyle iş aramayan veya eğitimine devam etmeyen genç kadınlar, NEET grubunda önemli bir paya sahiptir ve bu durum Türkiye'nin NEET oranının yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki gözlemleri, cinsiyet rollerinin ve aile beklentilerinin NEET riskine etkisine dair uluslararası raporlarla da örtüşmektedir (OECD, 2023).

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve rehber öğretmenler, NEET riskini azaltmak ve risk altındaki gençleri yeniden eğitime veya istihdama kazandırmak için çeşitli müdahale stratejileri önermiştir. Bir rehber öğretmen, "Okulumuzda risk altındaki öğrencileri erken tespit etmek için devamsızlık ve başarı takibi yapıyoruz. Sorun yaşayan öğrencilerle bire bir görüşüp onlara özel hedefler koymaya çalışıyoruz" diyerek erken uyarı ve bireysel danışmanlık uyguladıklarını belirtmiştir. Başka bir rehber öğretmen ise "Akademik olarak başarısız olanları meslek liselerine veya kurslara yönlendiriyoruz, böylece bir alanda tutunmalarını sağlamaya çalışıyoruz" ifadesiyle yönlendirme ve mesleki eğitim desteğinin altını çizmiştir. Bu bulgular, gençleri yeniden kazanmak için proaktif ve öğrenci odaklı çabaların önemine işaret etmektedir.

Katılımcıların dile getirdiği stratejiler, literatürde tanımlanan iyi uygulamalarla uyumludur. Eurofound'un NEET gençlerle ilgili kapsamlı raporu, başarılı politika girişimlerinin NEET nüfusundaki dezavantajlı alt grupları hedeflediğini, birey odaklı yaklaşımlar benimsediğini ve hedef kitleye ulaşmak için yenilikçi yöntemler kullandığını göstermektedir. Nitekim bu araştırmada da okul yetkilileri, her gencin ihtiyacına göre çözüm üretmeye çalıştıklarını vurgulamıştır. Örneğin, akademik başarısızlığı olan bir öğrenciye telafi eğitimi sağlama, ailesel problemi olan bir gence psikolojik destek verme veya ekonomik sıkıntı içindeki bir öğrenciyi burs imkanlarına yönlendirme gibi kişiselleştirilmiş müdahaleler söz konusudur. Bu yaklaşımlar,

"danışan (öğrenci) merkezli" olmanın önemine dikkat çeken uluslararası rehberlik yaklaşımlarıyla da örtüşmektedir (Eurofound, 2012; Mascherini, Salvatore, Meierkord, & Jungblut, 2012).

Müdahale stratejilerinde özellikle kariyer rehberliği ve danışmanlık hizmetlerinin güçlendirilmesi gerektiği ön plana çıkmıştır. Katılımcılar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olacak kariyer günleri, meslek tanıtımları ve danışmanlık oturumları düzenlediklerini aktarmışlardır. Bu bağlamda Savickas (2013)'ın Kariyer İnşa Kuramı, gençlerin kendi yaşam temalarını ve kariyer hikayelerini yapılandırmaları için rehberlik edilmesinin önemini vurgular. Savickas'a göre kariyer danışmanlığının odak noktası, bireylerin yaşam öykülerini anlamlandırarak geleceklerine yönelik bir yol çizmelerine yardımcı olmaktır (Brown et al., 2018; Savickas, 2013). Nitekim görüşmelerde rehber öğretmenler de öğrencilerin gelecek planları yapmalarına, hedef belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmaları için gerekli adımları tasarlamalarına destek olduklarını belirtmişlerdir. "Her öğrencinin güçlü yönlerini ortaya çıkarıp ona göre bir yol haritası çiziyoruz" diyen bir rehber öğretmen, bu süreçte öğrencinin öz-yeterlik duygusunu pekiştirmenin önemine değinmiştir. Bu bulgular, kariyer uyumlanabilirliği ve planlama becerilerinin geliştirilmesinin NEET riskini azaltmadaki rolünü ortaya koymaktadır.

Katılımcıların önerdiği bir diğer strateji, eğitim ve iş dünyası arasındaki bağın güçlendirilmesi olmuştur. Okul yöneticileri, öğrencilerin mezuniyet sonrası "boşta kalmamaları" için yerel işletmeler, meslek odaları ve İŞKUR gibi kurumlarla iş birliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bazı okulların son sınıf öğrencileri için staj programları ayarladığı, yerel esnaf ve sanayicilerle görüşerek gençlere işbaşı eğitimi imkânı sunmaya çalıştığı belirtilmiştir. Bu tür okul-toplum iş birlikleri, öğrencilerin okuldan iş hayatına yumuşak geçiş yapmalarını hedeflemektedir. Literatürde de okuldan işe geçiş sürecinin kolaylaştırılması, NEET oranlarını düşürmede kritik bir etken olarak görülmektedir. OECD verilerine göre, eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasında esnek geçiş mekanizmaları bulunan ülkelerde (örneğin çıraklık ve staj imkânlarının yaygın olduğu yerlerde) NEET oranları daha düşüktür. Avrupa Birliği'nde uygulanan Gençlik Garantisi bunun bir örneğidir: hiçbir gencin uzun süre boşta kalmamasını sağlamak adına, mezuniyetten veya işsiz kalındıktan sonra belirli bir süre içinde o gence iş, staj veya eğitim fırsatı sunulması hedeflenir (European Parliamentary, 2013). Katılımcılar, Türkiye'de benzer programların eksikliğini hissettiklerini ve politika yapıcıların bu yönde adımlar atması gerektiğini dile getirmiştir. Nitekim OECD (2016) raporunda da gençleri istihdama kazandırmak için onların ihtiyaç duyduğu mesleki becerileri edinmelerine yardımcı olacak ve eğitime/işe katılım önündeki engelleri kaldıracak politikalara ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır (OECD, 2016). Bu değerlendirmeler, araştırma bulgularıyla paraleldir. Okul ve rehberlik birimleri kendi imkanlarıyla çözmeye çalıştıkları NEET sorununda, daha geniş kapsamlı ve sistematik destek mekanizmalarına gerek duymaktadır.

NEET riskiyle mücadelede aile ve toplum iş birliği teması, araştırmanın önemli bulgularından biridir. Okul yöneticileri ve rehber öğretmenler, gençlerin eğitimden kopmasını önlemek için aileleri sürece dahil etmenin kritik olduğunu vurgulamışlardır. Bir okul müdürü, "Risk altındaki öğrencilerin velileriyle düzenli temas halindeyiz. Aileyle ne kadar iyi diyalog kurarsak, öğrenciyi okulda tutmak o kadar kolay oluyor" diyerek aile desteğinin önemini belirtmiştir. Benzer şekilde rehber öğretmenler de okulda veli seminerleri düzenlediklerini, velilere çocuklarının eğitimine nasıl destek olabilecekleri konusunda bilgi verdiklerini aktarmıştır. Bu tür uygulamalar, gencin sadece okul içinde değil ev ortamında da motive edilmesini ve takip edilmesini sağlamaya yöneliktir.

Literatür, aile faktörünün gençlerin eğitim ve istihdam döngüsündeki yeri konusunda bulgularla doludur. Ebeveynlerin eğitim düzeyi ve ekonomik durumu, gencin eğitimine devam edip etmemesinde ve iş bulabilmesinde belirleyici olmaktadır. Örneğin, yapılan çalışmalar pek çok NEET gencin düşük sosyoekonomik geçmişe sahip ailelerden geldiğini, ebeveynlerin eğitim seviyesinin düşük ve işsiz olmasının gençlerin NEET olma ihtimalini ciddi şekilde artırdığını göstermektedir (Kurnaz, 2024). Bu bağlamda, katılımcıların "problemli aile ortamı" vurgusu literatürdeki bulgularla tutarlıdır. Rehber öğretmenlerin ifadelerine göre, ailede eğitim öncelik olarak görülmüyorsa veya aile geçim sıkıntısı içindeyse, öğrencinin okuldan kopma riski yükselmektedir. Nitekim bir rehber öğretmen, "Aile, çocuğun bir an önce çalışıp eve katkı sunmasını bekliyorsa çocuğun üniversiteye gitme şansı azalıyor" diyerek bu durumu somutlaştırmıştır. Dolayısıyla ailelerin eğitime bakışı ve gence sunduğu imkânlar, NEET riskinin önemli bir belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplum boyutunda ise çok paydaşlı iş birliği ihtiyacı bulgularda öne çıkmıştır. Okul yöneticileri, sadece okul ve aile değil, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve kamu kurumlarının da NEET gençlere destek olması gerektiğini vurgulamıştır. Bazı okulların, belediyeler ile ortak projeler yürüterek okul dışında kalan gençlere ulaşmaya çalıştığı belirtilmiştir. Örneğin, bir katılımcı, "Belediyenin gençlik merkezleriyle irtibat halindeyiz, mezun olup iş bulamamış gençleri bu merkezlerdeki kurslara yönlendiriyoruz" diyerek okul-sonrası dönemde de gençleri takip etmeye çalıştıklarını söylemiştir. Bu yaklaşım, okul sonrası dönemde gençlerin tamamen sahipsiz kalmasını önlemeyi hedeflemektedir.

Literatürde de NEET grubundaki gençlerin desteklenmesi için toplumsal düzeyde iş birliğinin şart olduğu ifade edilmektedir. Özellikle Türkiye bağlamında yapılan bazı çalışmalar, NEET gençler için ilgili tüm kurumların ortak sorumluluk alması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin Kaya ve Yılmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, Türkiye'de NEET gençlere yönelik "NEET İzleme Merkezleri" kurulması önerilmiş; Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, yerel yönetimler, Diyanet (camiiler), belediyeler, muhtarlıklar ve STK'ların iş birliğiyle bu gençlere ulaşılabileceği belirtilmiştir (Kaya & Yılmaz, 2020; Tatar & Öztürk, 2024). Bu öneriye göre, eğitim veya istihdam dışında kalan gençlerin tespiti ve kayıt altına alınması için çok aktörlü bir iletişim ağı kurulmalıdır. Araştırmamızdaki katılımcılar da benzer şekilde, okuldan ayrılan veya mezun olduktan sonra iş bulamayan gençlerle ilgili kurumsal bir takip mekanizması olmadığına dikkat çekmiş ve bu boşluğun ancak kurumlar arası iş birliğiyle giderilebileceğini ifade etmişlerdir.

Toplum iş birliğinin bir diğer boyutu da toplumsal farkındalık düzeyidir. NEET kavramının Türkiye'de son yıllarda medyada ve kamusal tartışmalarda daha görünür hale geldiği, hatta günlük dilde "ev genci" gibi terimlerle karşılık bulduğu bilinmektedir (Aydemir Decker, 2024). Katılımcılar, bu farkındalığın olumlu olmakla birlikte yeterli olmadığını, farkındalığın eyleme dönüşmesi gerektiğini vurgulamıştır. Toplumun, özellikle iş dünyasının ve yerel yönetimlerin, bu gençlere yönelik somut adımlar atması gerektiği dile getirilmiştir. Örneğin, bir sanayici veya esnaf derneğinin staj programları oluşturması, belediyenin gençlere yönelik aktivite ve eğitim merkezi açması gibi adımların bazı yerlerde atıldığı belirtilmiş, ancak bunların geniş çapta yaygınlaştırılmasına ihtiyaç olduğu tartışılmıştır. Sonuç olarak, aile ve toplum iş birliği teması altında, NEET sorununa karşı kolektif sorumluluk ve dayanışma yaklaşımının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

NEET riski altındaki gençlerle çalışırken ve onları yeniden eğitime/istihdama kazandırmaya yönelik çabalarda bir dizi güçlükle karşılaşıldığı, hem katılımcı görüşlerinde hem de literatürde ortaya konulan bir gerçektir. Bu araştırmada da okul yöneticileri ve rehber öğretmenler, uygulamada önlerine çıkan engelleri samimiyetle dile getirmişlerdir. Bunların başında kaynak ve personel yetersizliği gelmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki okullarda, risk altındaki her öğrenciyle birebir ilgilenebilecek yeterli sayıda rehber öğretmen veya sosyal hizmet uzmanı bulunmadığı belirtilmiştir. "50 öğrencinin risk altında olduğunu biliyoruz ama hepsiyle yakından ilgilenmeye ne vaktimiz ne personelimiz yeterli" diyen bir okul müdürü, mevcut insan kaynağının sınırlı olması nedeniyle ideal takip ve desteğin sağlanamadığını ifade etmiştir. Bu durum, sistemin yapısal bir sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar, rehberlik servislerinin iş yükünün çok ağır olduğunu, hem okul içindeki öğrencilere rutin danışmanlık vermek hem de risk grubuyla özel olarak ilgilenmek arasında yetişmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Bir diğer önemli güçlük, gençlerin ve ailelerin desteğe direnç göstermesi veya motivasyon eksikliği olarak tanımlanabilir. Rehber öğretmenler, okul içinde çeşitli programlar sunmalarına rağmen bazı öğrencilerin bu fırsatlara ilgisiz kaldığını veya umutsuzluk nedeniyle yararlanmak istemediğini aktarmışlardır. "Ne yapsak boşuna olduğuna inanmış öğrenciler var" şeklindeki bir ifade, bazı gençlerin yaşadığı motivasyon kaybını ortaya koymaktadır. Bu psikolojik boyut, literatürde NEET gençlerin yaşadığı sorunlarla da uyuşmaktadır. Uzun süre ne eğitimde ne istihdamda kalan gençlerde içine kapanma, özgüven kaybı, amaçsızlık gibi durumların görülebildiği ve bunun onların tekrar aktif hale gelmelerini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Hatta NEET olmanın beraberinde getirdiği sosyal damgalanma ve çevrenin olumsuz yaklaşımı, gencin yeniden işe veya okula yönelme çabasını daha da sekteye uğratabilmektedir (Kurnaz, 2024). Nitekim katılımcılar da bazı velilerin veya çevrenin, gencin durumunu kabullenip "evde oturmasını" normalleştirdiğini, bu nedenle gencin harekete geçmesinin iyice zorlaştığını vurgulamışlardır. Özellikle kız çocukları konusunda, "Ailesi kızını çalıştırmak istemiyor" veya

"Kız zaten evde oturur, çalışmasa da olur diye bakılıyor" şeklindeki geri bildirimlerin, rehberlik çabalarını boşa çıkarabildiği ifade edilmiştir. Bu örnekler, NEET sorununun sadece bireysel değil aynı zamanda kültürel ve toplumsal boyutları olduğunu da göstermektedir.

Kurumsal ve yapısal düzeyde karşılaşılan güçlükler de bulgular arasında yer almaktadır. Okul yöneticileri, eğitim sistemi ile istihdam sistemi arasındaki uyumsuzluk ve iletişimsizlik nedeniyle gençlerin mezun olduktan sonra boşlukta kalabildiğini belirtmişlerdir. Eğitim müfredatının iş piyasasının ihtiyaçlarına yeterince cevap vermemesi, meslek liselerindeki öğrencilerin bile mezuniyette uygun iş bulmakta zorlanması gibi sorunlar dile getirilmiştir. Bu noktada Schoon ve Lyons-Amos (2016)'un vurguladığı bir kavram olan yapısal faktörler ve bireysel ajans arasındaki dengesizlik gündeme gelmektedir. Araştırmacılar, gençlerin okuldan işe geçiş süreçlerinde toplumsal yapının (ekonomik fırsatlar, iş piyasası koşulları) ve bireysel çabanın birlikte rol oynadığını, ancak olumsuz yapısal koşullar altında bireysel çabanın yetersiz kalabildiğini belirtmişlerdir (Schoon & Lyons-Amos, 2016). Nitekim katılımcılar da kendilerinin okul düzeyinde ne kadar çaba gösterirse göstersin, eğer bölgede yeterli iş imkânı yoksa veya makroekonomik krizler yaşanıyorsa, NEET genç sayısının yüksek kaldığını gözlemlediklerini aktarmışlardır.

Türkiye bağlamında ekonomik durum ve istihdam piyasasının yapısı, NEET sorununu derinleştiren faktörler olarak tartışmada sıkça vurgulanmıştır. Son yıllarda işsizlik oranlarının yüksek seyretmesi, özellikle genç işsizliğin çift hanelerde kalması, mezun gençlerin iş bulamamasına yol açmaktadır. Katılımcılar, gençlerin iş bulamamasının sadece eğitim eksikliğinden değil, ülkedeki sınırlı istihdam kapasitesinden de kaynaklandığını belirtmiştir. "Çocuk üniversiteyi bitiriyor ama iş yok, sonra evde oturmaya başlıyor" diyen bir rehber öğretmen, yapısal işsizlik sorununun altını çizmiştir. OECD'nin son verilerine göre Türkiye, genç nüfusta NEET oranının en yüksek olduğu OECD ülkesidir. 18-24 yaş grubunda NEET oranı %33,47; OECD ortalaması %14,7'dir (Aydemir Decker, 2024; OECD, 2023). Bu çarpıcı istatistik, sorunun makro düzeydeki boyutunu gözler önüne sermektedir. Katılımcılar, ekonomik dalgalanmaların ve pandemi gibi krizlerin de NEET grubunu büyüttüğünü, özellikle hizmet sektöründeki durgunluğun gençleri işsizliğe ittiğini ifade etmişlerdir. Son olarak, politika ve uygulama arasındaki kopukluk katılımcılar tarafından dile getirilen bir güçlük olmuştur. Rehber öğretmenler ve okul müdürleri, merkezi düzeyde hazırlanan bazı projelerin veya genelgelerin sahada karşılık bulmadığını, kağıt üzerinde kalan iyi niyetli adımlar olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, belirli dönemlerde uygulanan gençlik istihdam teşviklerinin kalıcı olmaması, kısa süreli projeler şeklinde kalması eleştirilmiştir. Ayrıca bazı gençlerin mevcut politika tedbirlerinin tamamen dışında kalması da önemli bir sorun olarak görülmüştür. Özellikle ne eğitimde ne de istihdamda olan ve hiçbir kuruma kayıtlı olmayan gençleri hedefleyen özel politikaların eksikliği vurgulanmıştır. Kaya ve Yılmaz (2020) çalışmasında, çeşitli sebeplerle işgücüne dahil olmayan bazı gençlerin politika tedbirlerinin dışında bırakıldığını ve bu konunun özellikle ele alınması gerektiğini belirtmektedir (Kaya & Yılmaz, 2020). Araştırmamızdaki katılımcılar da bu görüşe paralel bir şekilde, "sistemin görmediği" gençlerin olduğunu ve bunlara ulaşacak esnek ve kapsayıcı programların geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Özetle, karşılaşılan güçlükler temasında; kaynak eksikliği, motivasyon sorunları, yapısal engeller ve politikaların yetersizliği gibi bir dizi iç içe geçmiş engelin bulunduğu ve NEET sorunuyla mücadelede bu engellerin farkında olarak çok yönlü çözümler üretilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Sonuç

Bu nitel araştırmanın bulguları, NEET riskine yönelik mücadelenin çok boyutlu bir anlayış gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin görüşleri, NEET olgusunu yalnızca bireysel bir sorun olarak değil, eğitim sistemi, aile ve toplum yapısıyla ilişkili karmaşık bir mesele olarak tanımlamaktadır. Çalışmanın dört ana teması üzerinden elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Katılımcılar, eğitimden kopma riski taşıyan gençleri erken dönemde belirlemenin önemine vurgu yapmıştır. NEET grubunun heterojen yapısı ve bir gencin NEET konumuna düşmesine yol açan bireysel (akademik başarı düşüklüğü, motivasyon eksikliği), ailesel (düşük sosyoekonomik statü, ebeveyn ilgisizliği) ve çevresel (iş imkanlarının kısıtlılığı, olumsuz akran çevresi) birçok etken olduğu anlaşılmıştır. Bu kapsamda, NEET sorunu geniş bir perspektiften tanımlanmıştır.

Okul düzeyinde uygulanan veya önerilen stratejiler, proaktif ve öğrenci merkezli yaklaşımlardır. Risk altındaki gençlere bireysel rehberlik sağlamak, onları yetenek ve ilgilerine göre uygun eğitim programlarına yönlendirmek, okul-istihdam geçişini kolaylaştırmak için staj/imkanları sunmak gibi uygulamalar dikkat çekmiştir. Katılımcılar, her gencin sisteme dahil olmasını sağlama hedefiyle hareket etmiş; bu da literatürde başarılı bulunan hedefe yönelik ve yenilikçi müdahalelerle uyum içindedir. Kariyer rehberliğinin güçlendirilmesi ve gençlerin mesleki becerilerle donatılması gerektiği, ortak bir tema olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bulguları, NEET riskini azaltmada ailelerin ve toplumun aktif katılımının kritik olduğunu göstermektedir. Aile desteği alan, ebeveynleri tarafından eğitime teşvik edilen gençlerin okulda kalma ihtimali artmaktadır. Benzer şekilde, okul-sonrası dönemde toplum kurumlarının (belediyeler, STK'lar, iş dünyası) gençlere sahip çıkması, onları beceri kurslarına veya istihdam fırsatlarına yönlendirmesi büyük fark yaratmaktadır. Okul, aile ve toplum arasında kuvvetli bir iş birliği ağı kurmanın NEET sorununa karşı en etkili yaklaşım olduğu sonucuna varılmıştır.

NEET gençlerle çalışma sürecinde hem mikro düzeyde (öğrenci ve aile kaynaklı) hem de makro düzeyde (sistem ve ekonomi kaynaklı) çeşitli engeller bulunduğu tespit edilmiştir. Okulların rehberlik kapasitesinin sınırlı oluşu, bazı gençlerde motivasyon eksikliği ve umutsuzluk, toplumsal önyargılar, iş piyasasının durumu ve yetersiz politika desteği bu engellerin başında gelmektedir. Bu güçlükler, NEET sorununu tek bir kurum veya aktörün çözmesinin zor olduğunu, bunun yerine çok yönlü ve sürdürülebilir bir çaba gerektiğini göstermiştir.

Genel olarak, bu çalışma okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak, Türkiye bağlamında NEET gençler sorununa bütüncül bir yaklaşım ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bulgular, erken tespit ve önleyici müdahalelerin, bireye özel destek mekanizmalarının, aile ve toplumla iş birliğinin ve yapısal engelleri azaltmaya yönelik politikaların birlikte ele alınmasının şart olduğunu göstermiştir. Sonuç bölümünün ışığında, aşağıda politika yapıcılara, okul yöneticilerine ve rehber öğretmenlere yönelik somut öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, çalışmadan elde edilen içgörüleri pratiğe dökmeyi ve Türkiye'nin NEET gençlik sorununa çözüm üretmeyi amaçlamaktadır.

Öneriler

Politika Yapıcılar için Öneriler

NEET gençlere yönelik ulusal düzeyde bütüncül bir strateji geliştirilmelidir. Bu strateji, eğitim, istihdam ve sosyal politikaları entegre ederek gençlerin okuldan işe geçişini destekleyen bir çerçeve sunmalıdır (örneğin, Avrupa'daki Gençlik Garantisi programına benzer bir model Türkiye'ye uyarlanabilir).

Milli Eğitim, Çalışma, Gençlik ve Spor gibi ilgili bakanlıklar arasında koordinasyon sağlanarak NEET İzleme Merkezleri kurulmalıdır. Bu merkezler, okulu bırakan veya mezun olduktan sonra iş bulamayan gençleri tespit edip kayıt altına almalı ve İŞKUR başta olmak üzere ilgili kurumlara yönlendirmelidir. Bu sayede hiçbir gencin "kayıp" duruma düşmemesi için sürekli bir takip mekanizması oluşturulacaktır.

Gençlerin istihdama geçişini kolaylaştırmak için mesleki ve teknik eğitim programları güçlendirilmelidir. Özellikle lise ve üniversite mezunları için işbaşı eğitim programları, staj ve çıraklık olanakları yaygınlaştırılmalıdır. İşveren teşvikleriyle daha fazla gence iş tecrübesi kazanma fırsatı sunulması, NEET oranlarını düşürmeye katkı sağlayacaktır.

Genç kadınların NEET kategorisinde orantısız bir ağırlığa sahip olduğu göz önüne alınarak, kız çocuklarının eğitime devamını ve genç kadınların istihdamını destekleyecek özel politikalar uygulanmalıdır. Örneğin, erken evlilikleri önleyici eğitim kampanyaları, genç anneler için çocuk bakım desteği, esnek çalışma saatleri veya evden çalışma imkanları gibi düzenlemeler genç kadınların işgücüne katılımını artıracaktır. Benzer şekilde, engelli gençler veya göçmen gençler gibi kırılgan gruplara yönelik hedeflenmiş eğitim ve istihdam programları geliştirilmelidir.

Dezavantajlı bölgelerdeki okullar ve gençlik merkezleri için kaynak tahsisi artırılmalıdır. Bu bölgelerde sosyal hizmet uzmanı, psikolojik danışman, kariyer rehberi gibi profesyonellerin istihdamı teşvik edilerek gençlere yerinde destek sunulması sağlanmalıdır. Ayrıca, gençlere yönelik ücretsiz kurslar, sertifika programları, girişimcilik destekleri ve rehberlik hizmetleri yaygınlaştırılarak her gencin kendini geliştirebileceği bir altyapı oluşturulmalıdır.

Okul Yöneticileri için Öneriler

Okullarda, öğrencilerin devamsızlık, akademik performans, disiplin durumu gibi göstergelerini takip eden erken uyarı sistemleri kurulmalıdır. Bu sistemler sayesinde risk altında olduğu tespit edilen öğrenciler için hızlıca önlem alınabilir. Okul yöneticileri, bu verileri düzenli olarak analiz ederek hangi öğrencilerin NEET riski taşıdığını belirlemeli ve ilgili rehberlik birimlerini harekete geçirmelidir.

Risk grubundaki öğrenciler için okul bünyesinde özel rehberlik programları uygulanmalıdır. Bu kapsamda, her risk altındaki öğrenciye bir mentor (öğretmen veya rehberlik uzmanı) atanarak akademik ve psikososyal destek verilmelidir. Okul yöneticileri, öğretmenler arası iş bölümü yaparak bu öğrencilerle yakından ilgilenilmesini sağlamalı; örneğin düzenli görüşmeler, etüt çalışmaları veya bireysel hedef belirleme seansları organize etmelidir.

Okul yöneticileri, ailelerle etkin iletişim stratejileri geliştirmelidir. Risk altındaki öğrencilerin velileriyle daha sık toplantılar yapılmalı, öğrencinin durumu hakkında bilgilendirme ve ortak çözüm arayışları sürdürülmelidir. Gerekirse rehber öğretmenler ile birlikte ev ziyaretleri planlanarak aile ortamında destek sağlanmalıdır. Velilere, çocuklarının eğitime devamının önemi ve uzun vadede sağlayacağı faydalar anlatılmalı; bu konuda farkındalık yaratacak seminer, atölye gibi etkinlikler düzenlenmelidir.

Okul yöneticileri, okulu çevredeki iş dünyası ve toplumsal kaynaklarla entegre hale getirmeye çalışmalıdır. Yerel işletmeler, meslek odaları ve belediyeler ile iletişim kurarak öğrencilere staj, fabrikada gözlem, yaz işi gibi deneyim fırsatları yaratılabilir. Okulda "Kariyer Günleri" düzenlenerek farklı mesleklerden profesyoneller öğrencilerle buluşturulmalıdır. Bu sayede öğrenciler hem ufuk kazanacak hem de mezuniyet sonrası için bağlantılar kurabilecektir.

Akademik eğitimin yanı sıra uygulamalı ve beceri kazandırıcı programlar okullarda hayata geçirilmelidir. Okul yöneticileri, müfredat içinde veya after-school programlarda, öğrencilerin ilgi alanlarına göre katılabilecekleri mesleki atölyeler, teknik kurslar, girişimcilik projeleri geliştirebilir. Özellikle geleneksel akademik başarı göstermekte zorlanan öğrencilerin, spor, sanat, zanaat veya teknik beceriler gibi alanlarda yetkinlik kazanmaları teşvik edilmelidir. Bu tür esnek eğitim modelleri, öğrencinin okula bağlılığını artıracak ve ileride bir meslek edinme şansını yükseltecektir.

Rehber Öğretmenler için Öneriler

Rehber öğretmenler, risk altındaki her öğrenci için bir bireysel eylem planı oluşturmalıdır. Bu plan, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini, ilgi duyduğu alanları ve karşılaştığı engelleri belirleyerek ona uygun hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için atılacak adımları içermelidir. Örneğin, akademik olarak zorlanan bir öğrenci için telafi eğitim planı, sosyal beceri sorunu yaşayan bir öğrenci için grup etkinliklerine katılım hedefi konulabilir. Rehber öğretmen, bu planı öğrenci ve velisiyle birlikte hazırlayarak sorumluluk paylaşımı yapmalı ve düzenli aralıklarla gözden geçirmelidir.

Rehberlik servisleri, klasik akademik yönlendirme rolünün ötesine geçip kariyer danışmanlığı konusunda da yetkinlik kazanmalıdır. Rehber öğretmenler, hızla değişen iş dünyası ve yeni meslekler hakkında kendilerini sürekli güncel tutmalıdır. Bu amaçla hizmet içi eğitim programlarına katılarak Savickas'ın "yaşam tasarımı" yaklaşımı gibi modern kariyer rehberliği kuram ve tekniklerini öğrenmeleri önerilir. Gençlerin sadece üniversite tercihlerinde değil, aynı zamanda ortaöğretimden itibaren yeteneklerine uygun bir kariyer yolu çizmelerinde rehber öğretmenler aktif rol almalıdır.

Öğrencilerin ufkunu genişletmek ve motivasyonlarını artırmak için rehber öğretmenler düzenli olarak bilgilendirme etkinlikleri planlamalıdır. Örneğin, üniversite tanıtım günleri, farklı meslek gruplarından konuşmacıların davet edildiği seminerler, başarılı rol modellerle buluşmalar ve işyeri

gezileri organize edilebilir. Bu sayede öğrenciler, eğitim ve çalışma hayatının farklı imkanlarını görerek kendilerine bir hedef belirleyebilirler. Özellikle okuldan kopma riski taşıyan gençlerin, bu tür deneyimlerle ilham almaları ve "ben de yapabilirim" duygusu kazanmaları sağlanmalıdır.

Rehber öğretmenlerin sorumluluğu, öğrenciler mezun olduktan sonra da tamamen bitmemelidir. Okulların mezun takip mekanizmaları kurması ve rehberlik servislerinin belli aralıklarla okuldan ayrılmış gençlerle iletişim kurması önerilir. Özellikle lise mezunu olup ne işe ne de ileri eğitime devam etmeyen gençlerle irtibat korunmalıdır. Bu iletişim, gerek sosyal medya grupları gerekse mezun buluşmaları yoluyla sürdürülebilir. Böylece okul sonrası dönemde boşta kalan gençlere İŞKUR kursları, üniversiteye hazırlık olanakları, iş imkanları gibi konularda rehberlik yapılabilir.

NEET riski altındaki gençlerin bir kısmı yalnızca eğitim veya iş problemi değil, aynı zamanda psikolojik ve sosyal sorunlar da yaşamaktadır (örneğin depresyon, kaygı, aile içi şiddet, madde bağımlılığı riski gibi). Rehber öğretmenler, bu tür durumlarda tek başlarına müdahale etmeye çalışmak yerine, okul psikolojik danışmanları, gerekirse çocuk psikiyatrisi uzmanları veya sosyal hizmet birimleriyle iş birliği yapmalıdır. Öğrencinin ihtiyacına göre aileyi de sürece katarak profesyonel yardım almasını sağlamak uzun vadede gencin yeniden topluma kazandırılmasını kolaylaştıracaktır. Rehber öğretmenler, öğrencilerin sadece akademik rehberi değil aynı zamanda güvenebilecekleri bir destek ağı kurucusu rolünü üstlenmelidir.

Bu öneriler, araştırma bulgularından yola çıkarak geliştirilmiş olup uygulanabilir ve somut adımlar olarak tasarlanmıştır. Politika yapıcılara yönelik öneriler, makro düzeyde yapısal iyileştirmeleri hedeflerken; okul yöneticileri ve rehber öğretmenlere yönelik öneriler, mikro düzeyde doğrudan uygulanabilecek pratikleri içermektedir. Böylece, Türkiye'de NEET gençlik sorununun çözümüne hem üst düzey politika boyutunda hem de saha uygulamaları düzeyinde katkı sunulabileceği değerlendirilmektedir. Bu kapsamlı yaklaşım sayesinde, gençlerin eğitim ve istihdam süreçlerine tam katılımı desteklenecek, "ne eğitimde ne istihdamda" genç sayısının azaltılması yönünde önemli adımlar atılacaktır.

Kaynakça

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.

Aydemir Decker, S. G. (2024). *Türkiye'de 18-29 yaş grubundaki 3,5 milyon genç kadın ne eğitimde ne istihdamda*. Çatlak Zemin. https://catlakzemin.com/turkiyede-18-29-yas-grubundaki-35-milyon-genc-kadin-ne-egitimde-ne-istihdamda/

Brown, A., Bimrose, J., Mulvey, R., Kieslinger, B., Fabian, C. M., Schaefer, T., Kinkel, S., Kopp, R., & Dewanti, R. T. (2018). Transforming identities and co-constructing careers of career counselors. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 7–23. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.07.008

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal eser yayımlanma tarihi: 2007)

Demirtaş, Z. (2021). Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 45–58.

Eurofound. (2012). *NEETs - Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Publications Office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2012/neets-young-people-not-in-employment-education-or-training

European Parliamentary. (2013). *NEETs: Young people not in employment, education or training*. https://epthinktank.eu/2013/12/18/neets-young-people-not-in-employment-education-or-training/

Gökçe, F. (2022). Meslek liselerinde okul terkini etkileyen etmenler ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 103–122.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

Kaya, Y., & Yılmaz, R. (2020). NEET gençlik üzerine bir durum değerlendirmesi: Politika ve uygulama açmazları. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(1), 83–102. https://doi.org/10.33417/tsh.621830

Kılıç, A. (2014). Eğitimde veya istihdamda olmayan gençler: Kavramsal bir değerlendirme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(1), 55–74.

Kurnaz, I. (2024). *Birlikte çözüm arayışı: Ne eğitimde ne istihdamda olan (NEET) gençler İzmir araştırma raporu*. EGİAD - Ege Genç İş İnsanları Derneği. https://egiad.org.tr/uploads/neet-rapor.pdf

Mascherini, M., Salvatore, L., Meierkord, A., & Jungblut, J.-M. (2012). *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Publications Office of the European Union. https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2012/neets-young-people-not-employment-education-or-training-characteristics-costs-and

McGuinness, T. (2013, December 18). *NEETs: Young people not in employment, education or training*. European Parliamentary Research Service. https://epthinktank.eu/2013/12/18/neets-young-people-not-in-employment-education-or-training/

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/ca3c83f4-en

OECD. (2016). *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264261488-en

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal eser yayımlanma tarihi: 2002)

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147–183). John Wiley & Sons.

Schoon, I., & Lyons-Amos, M. (2016). Diverse pathways in becoming NEET: The role of identity, context and agency. *European Journal of Education*, 51(4), 486–498. https://doi.org/10.1111/ejed.12192.

Tatar, M., & Öztürk, M. (2024). Türkiye'de NEET gençliği sorunsalına çözüm: NEET izleme merkezlerinin oluşturulması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 53, 133–152. https://doi.org/10.52642/susbed.1405239

TÜİK. (2023). *İstatistiklerle Gençlik 2023*. Türkiye İstatistik Kurumu Yayınları. https://data.tuik.gov.tr

Ulusal Gençlik İstihdam Stratejisi. (2021). *2021–2023 Ulusal Gençlik İstihdam Strateji Belgesi ve Eylem Planı*. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı.

Walther, A. (2020). Support and control in youth transitions: Towards a conceptual framework for policy design. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 1–13. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1690634

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlerin proaktif davranış sergilemelerine etkisi

Mehmet Ayhan ÇAKAR[1], Muhammet BAŞ[2]

Öz

Okul müdürlerinin bir lider olarak ortaya koydukları 21. Yüzyıl becerilerinin, öğretmenlerin okula yönelik proaktif bir yaklaşım sergilemesinde önemli bir etki oluşturduğu ifade edilebilir. Yapılan araştırma ile bu ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma nicel araştırma yöntemi ile ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Verilerin istatiksel analizi için; frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde, pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı (r), ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama gücünü hesaplamak için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma durumu ile öğretmenlerin proaktif davranışları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Regresyon analizinde, 21. Yüzyıl becerilerinden yaşam ve meslek becerilerinin öğretmenlerin proaktif davranışını anlamlı şekilde yordadığı gözlemlenmiştir.
Anahtar Kelimeler: Proaktif Davranış, 21. yüzyıl Becerileri, liderlik.
.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen liderliği, öğretmen iş birliği, öğretmen bağlılığı*

Giriş

21. yüzyıl, bilgi çağının getirmiş olduğu değişim ile birlikte sadece öğretim yöntem stratejilerini değil okul yönetimi anlayışında da köklü değişimler meydana getirmiştir. Günümüz koşullarında modern olarak nitelendirebileceğimiz eğitim yöneticilerinden beklentiler, sadece bir yönetici rolünde kalmayıp, okulu öğretmenleri ve eğitim örgütlerinin tüm paydaşlarını çağın gerektirdiği beceriler ile donatılmaya uygun hale getirmektir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kurumlarının iş ve işleyişlerini 21.yüzyılın şartlarına uygun tasarlayabilmeleri için 21.yüzyıl becerilerine sahip olmalarının artan önemi görülmektedir (Mestry, 2017). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin mevcut şartlara kendilerini adapte edebilmeleri ve kendilerinden beklenilen yönetim faaliyetlerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için adına yüksek seviye becerileri de denilen 21.yüzyıl becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Ceylan, 2019). Eğitim ortamında son derece kritik bir öneme sahip olan öğretmenlerin proaktif davranış sergilemeleri, günümüz eğitim sisteminde yenilikçi ve çözüm odaklı bir öğretmen profilinin oluşmasını sağlamaktadır. Proaktif öğretmenler, karşılaştıkları sorunlara pasif tepkiler vermek yerine, önceden harekete geçerek okulun gelişimine katkı sağlarlar (Bateman & Crant, 1993). Bu bağlamda okul müdürlerinin liderlik becerileri ve yaklaşımları, öğretmenlerin proaktif davranış sergilemelerinde önemli bir belirleyici olmaktadır. Bu kapsamda okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerileri ile öğretmenlerin proaktif davranış sergilemeleri arasındaki ilişkiyi incelemek eğitim yönetimi alanında hem teorik hem de pratik olarak önem arz etmektedir. Bu çalışmada da okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlerin proaktif davranışına etkisi değişkenleri arasındaki ilişki ve değişkenlerin birbirini yordama durumu incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem cümlesi ve alt problemler üzerine çalışılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi; "Okul yöneticilerinin 21.yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin öğretmenlerin proaktif davranış sergilemelerine etkisi nedir?" şeklinde belirlenmiştir.

Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerileri ne düzeydedir?

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerilerinin alt boyutlarına sahip olmalarına ilişkin algıları nedir?

Öğretmenlerin proaktif davranış sergilemelerine ilişkin algıları nelerdir?

Öğretmenlerin proaktif davranışın alt boyutlarına ilişkin algıları nelerdir?

Öğretmenlerin okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin algıları;

a. Cinsiyet
b. Yaş
c. Kıdem
d. Kariyer durumu
e. Çalışıla kademe
f. Eğitim düzeyine

göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin proaktif davranışlarına yönelik algıları;

a. Cinsiyet
b. Yaş
c. Kıdem
d. Kariyer durumu
e. Çalışıla kademe
f. Eğitim düzeyine

göre farklılaşmakta mıdır?

Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ile öğretmenlerin proaktif davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri öğretmenlerin proaktif davranışlarını yordamakta mıdır?

Kavramsal Çerçeve

Bu çalışmada okul müdürlerini 21. Yüzyıl becerileri ve öğretmenlerin proaktif davranışları incelenmiştir.

21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl ile ilgili en geniş tanımlamayı Partnership For 21st Centıry Skills (p21) kuruluşu yapmıştır. 21. Yüzyıl becerileri, bireyin hızlı değişen bilgi ve iletişim ortamında etkili iletişim kurabilmesi, eleştirel düşünebilmesi ve problem çözme yetkinliklerine sahip olmasıdır. Temel konular etrafında şekillenen 21.yüzyıl becerileri üç ana başlık altında şekillenmiştir. Bu konular öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve meslek becerilerinden oluşmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Eğitim yönetiminin de kritik bir konumda bulunan okul müdürlerinin 21. yüzyıl liderliği, vizyonerlik, esneklik ve etkili iletişim becerilerini içermektedir.

Proaktif Davranış

Proaktif davranışlar, işgörenlerin iş gerekleri kapsamında yerine getirdiği rol tanımlı davranışlar veya rol tanımlarının dışında sergilediği rol ötesi davranışlar olarak görülmektedir (Crant, 2000). Bu bağlamda proaktif davranışlar, insiyatif alan, olası problemlere karşı öngörülü olan, tanımlanan rollerinin ötesine geçebilen, çalışma arkadaşlarına yardım eden, yaratıcı ve yenilikçi eylemlerde bulunan örgüt üyesi çalışanlar olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin proaktif bir rol üstlenmeleri eğitim örgütleri açısından son derece önemli bir noktayı oluşruamaktadır. Öğretmenlerin proaktif davranışları; örgüte yönelik proaktif davranışlar, çalışma arkadaşlarına yönelik proaktif davranışlar ve bireysel proaktif davranışlar olarak kategorize edilmektedir (Kanten, 2012).

Yöntem

Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlerin proaktif davranışlarına etkisinin incelendiği bu araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde yürütülmesi planlanmıştır

Örneklem

Bu çalışmaya 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesinde görev yapan 104 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %79'u (n=79) kadın öğretmendir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Veri toplama araçları

Eğitim Yöneticileri 21. Yy Becerileri Ölçeği: Çoban, Bozkurt ve Kan (2019) tarafından geliştirilen ölçek öğretmen algılarına göre eğitim yöneticilerinin 21.yüzyıl becerilerini ne oranda sergilediklerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçeğin kullanılan kısmı Yaşam Ve Meslek Becerilerine ait bölümüdür.5 alt boyut ve 39 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçektir (Çoban et al., 2019)

Proaktif Davranış Ölçeği: Bu ölçek Kanten (2012) tarafından alanyazındaki 4 farklı çalışmadan (Marler, 2008; Yi, 2009; Bolino, 2009; Belschak ve Hartog, 2010) derlenerek türkçeye uyarlanmıştır. 20 ifadenin yer aldığı çalışmada bireysel proaktif davranışlar, çalışma arkadaşlarına ilişkin proaktif davranışlar ve örgüte yönelik proakif davranışlar olmak üzere üç alt boyut bulunmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışma için öncelikle etik kurul, sonrasında uygulama izni resmi yazı ile alınmıştır. Araştırmanın verileri google formlar aracılığıyla ve araştırmacı tarafından yüz yüze olarak toplanmıştır. Bu çalışmada analizler için SPSS 25.0 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlere ve elde edilen sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemini öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri nedir sorusu oluşturmaktadır.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	n	X̄	Ss	Min	max
21. yüzyıl becerileri ortalama	104	3,46	,95	1,14	5,00

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerinin ortalama puanı 3,46 olup, bu değer orta düzeyin biraz üzerinde bir algıyı göstermektedir. Ölçek puanlarının minimum 1,14 ve maksimum 5,00 arasında değiştiği görülmektedir. Standart sapma ise 0,95 olarak hesaplanmış ve böylece puanların ortalama etrafında belirli bir dağılım gösterdiği anlaşılmıştır.

Tablo 2'de öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerilerinin alt boyutlarına sahip olmalarına ilişkin veriler gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin okul müdürlerinin 21.yüzyıl becerilerinin alt boyutlarına ilişkin algılarına yönelik betimsel istatistikler

Alt Boyut	**N**	**Min**	**Max**	**X**	**SS**
Özyönetim ve insiyatif	104	1,11	5,00	3,49	0,91
Üretkenlik ve hesap verebilirlik	104	1,44	5,00	3,46	0,96
Liderlik ve sorumluluk	104	1,00	5,00	3,46	0,98
Esneklik ve kolay uyum sağlama	104	1,14	5,00	3,44	1,01
Sosyal ve kültürler arası becerileri	104	1,00	5,00	3,43	0,99

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin **en yüksek ortalama puanı** 3,49 ile "Öz Yönetim ve İnisiyatif" boyutunda olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla "Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik" (3,46), "Liderlik ve Sorumluluk" (3,46), "Esneklik ve Kolay Uyum Sağlama" (3,44) ve "Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler" (3,43) boyutları takip etmektedir. Tüm alt boyutlarda standart sapma değerleri 0,90 ile 1,01 arasında değişmekte olup, bu da puanların ortalama çevresinde belirli bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak, okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarına ilişkin algıların orta düzeyin biraz üzerinde olduğu söylenebilir.

Tablo 3 de öğretmenlerin proaktif davranış sergilemelerine ilişkin veriler gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin proaktif davranışları sergilemesine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	n	Min	max	x	Ss
Proaktif Davranışlar	104	2,91	4,86	4,00	0,40

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeylerine ilişkin algı ortalaması 4,00 (SS = 0,40) olarak bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde proaktif davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Ölçek puanları 2,91 ile 4,86 arasında değişmekte olup, düşük standart sapma değeri öğretmenlerin algılarının birbirine yakın olduğunu ifade etmektedir.
Tablo 4 de öğretmenlerin proaktif davranışların alt boyutlarına ne düzeyde sahip olduklarına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin proaktif davranışlarının alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Alt Boyut	N	Min	Max	X	ss
Örgüte Yönelik Proaktif Davranışlar	104	2,29	4,86	3,64	0,51
Çalışma arkadaşlarına yönelik proaktif davranışlar	104	2,78	5,00	4,19	0,42
Bireysel proaktif davranışlar	104	3,00	5,00	4,17	0,48

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin **en yüksek ortalamaya sahip olduğu alt boyutun** "Çalışma Arkadaşlarına Yönelik Proaktif Davranışlar" ($\bar{X}$ = 4,19; SS = 0,42) olduğu görülmektedir. Bunu "Bireysel Proaktif Davranışlar" ($\bar{X}$ = 4,17; SS = 0,48) ve "Örgüte Yönelik Proaktif Davranışlar" ($\bar{X}$ = 3,64; SS = 0,51) boyutları takip etmektedir. Tüm alt boyutlarda elde edilen ortalamalar, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde proaktif davranışlar sergilediklerine işaret etmektedir. Ayrıca standart sapma değerlerinin görece düşük olması, katılımcıların görüşlerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 5 de öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin 21. Yy becerilerine sahip olma durumlarının ve öğretmenlerin proaktif davranış göstermelerinin cinsiyet değişkenine göre t testi ile analiz edilmesine ilişkin bulgular mevcuttur.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Ortalama Farklılıkları (Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları)

Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	t	p
21. yy becerileri	Erkek	25	3,31	1,15	-0,86	.393
	Kadın	79	3,50	0,88		
Proaktif Davranışlar	Erkek	25	4,05	0,44	0,71	.480
	Kadın	79	3,99	0,39		

Tablo 5'e göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri(t=-0,86, p>,05) ve öğretmenlerin proaktif davranışları davranışları (t= 0,71, p>.05) cinsiyete göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyine ilişkin algı ortalaması ($\bar{X}$ = 3,31; SS = 1,15) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X}$ = 3,50; SS = 0,88) biraz daha düşük olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, t(102) = -0.86, p = .393 > .05. Benzer şekilde, proaktif davranış düzeyleri açısından erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$ = 4,05; SS = 0,44), kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}$ = 3,99; SS = 0,39) biraz daha yüksek olsa da, bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir, t(102) = 0.71, p = .480 > .05. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ne okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarında ne de kendi proaktif davranış sergileme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 6 da öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ve öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitim Düzeyine Göre Ortalama Farklılıkları (Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları)

Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	t	p
21. yy becerileri	Lisans	77	3,46	0,96	0,09	.931
	Lisans Üstü	27	3,44	0,94		
Proaktif Davranışlar	Lisans	77	3,99	0,37	-0,34	.732
	Lisans Üstü	27	4,02	0,47		

Tablo 6 ya göre okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerileri (t=0,09, p>.05) ve öğretmenlerin proaktif davranışları (t=-0,34, p>.05) eğitim düzeyin göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyine ilişkin ortalama algıları ($\overline{X}$ = 3,46; SS = 0,96), lisansüstü mezunlara ($\overline{X}$ = 3,44; SS = 0,94) oldukça yakındır. Yapılan bağımsız örneklemler t-testi sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(102) = 0.09$, $p = .931 > .05$). Benzer şekilde, proaktif davranış düzeyleri açısından lisans mezunlarının ortalama puanı ($\overline{X}$ = 3,99; SS = 0,37), lisansüstü mezunlara ($\overline{X}$ = 4,02; SS = 0,47) kıyasla çok küçük bir fark göstermektedir. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(102) = -0.34$, $p = .732 > .05$). Bu bulgular, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ve öğretmenlerin proaktif davranışları konusundaki algılarının benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 7 de öğretmenlerin **medeni durumlarına** göre okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeylerine ve öğretmenlerin proaktif davranış sergileme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklemler t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Medeni Duruma Göre Ortalama Farklılıkları (Bağımsız Örneklemler t-Testi Sonuçları)

Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	ss	t	p
21. yy becerileri	Evli	88	3,51	0,98	1,24	.218
	Bekar	16	3,19	0,73		
Proaktif Davranışlar	Evli	88	4,00	0,41	0,17	.868
	Bekar	16	3,99	0,30		

Tablo 7 ye göre okul müdürlerinin 21. Yüzyıl becerilerinin (t=1,24, p>.05) ve öğretmenlerin proaktif davranışlarının (t=1,24, p>.05) medeni duruma göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 7'ye göre, evli öğretmenlerin okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin ortalama algısı ($\overline{X}$ = 3,51; SS = 0,98), bekar öğretmenlere ($\overline{X}$ = 3,19; SS = 0,73) kıyasla daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t(102) = 1.24$, $p = .218 > .05$). Benzer şekilde, evli öğretmenlerin proaktif davranışlara ilişkin ortalama puanı ($\overline{X}$ = 4,00; SS = 0,41), bekar öğretmenlerin puanından ($\overline{X}$ = 3,99; SS = 0,30) çok az farklılık göstermektedir. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(102) = 0.17$, $p = .868 > .05$). Bu bulgular, öğretmenlerin medeni durumlarının, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ve öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerine ilişkin algılarını anlamlı şekilde etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 8 de öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademelerine göre 21. yüzyıl becerileri ve proaktif davranış düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı anova testi ile incelenmiştir.

Tablo8. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Kademelerine Göre 21. Yüzyıl Becerileri ve Proaktif Davranış Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

Değişken	**Kademe**	**n**	**x**	**ss**	**F**	**p**
21. yüzyıl Becerileri	Okul Öncesi	1	2,14	-		
	İlk Okul	3	3,99	0,61		
	Orta okul	7	3,47	0,83		
	Lise	93	3,45	0,97		
	Toplam	104	3,46	0,95	0,96	,417
Proaktif Davranışlar	Okul Öncesi	1	4,21	-		
	İlk Okul	3	4,16	0,45		
	Orta Okul	7	4,04	0,46		
	Lise	93	3,99	0,40		
	Toplam	104	4,00	0,40	0,28	.841

Tablo 8 incelendiğinde; anova sonuçlarına göre, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri düzeyleri okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F(3,100) = 0,96$, $p = .417$). Benzer şekilde, proaktif davranışlar açısından da okul kademeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F(3,100) = 0,28$, $p = .841$).

Bu sonuçlar, öğretmenlerin görev yaptıkları **okul kademesinin** 21. yüzyıl becerileri ve proaktif davranışlarını etkilemediğini göstermektedir. Ayrıca, gruplar arası varyans homojenliği sağlandığı için (Levene testi, $p > .05$) analiz sonuçlarının geçerliliği desteklenmektedir.

Tablo 9 da öğretmenlerin **mesleki unvanlarına göre** (Öğretmen, Uzman Öğretmen, Baş Öğretmen) 21. yüzyıl becerileri ve proaktif davranış düzeyleri arasındaki farklar tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin kariyer durumlarına göre 21. yüzyıl becerileri ve proaktif davranış düzeylerinin ANOVA sonuçları

Değişken	Kariyer	n	x	ss	F	p
21. yüzyıl Becerileri	Öğretmen	18	3,35	1,03		
	Uzman Öğretmen	30	3,35	1,03		
	Baş Öğretmen	56	3,55	0,89		
	Toplam	104	3,46	0,95	0,54	,583
Proaktif Davranışlar	Öğretmen	18	3,92	0,44		
	Uzman Öğretmen	30	3,97	0,39		
	Başöğretmen	56	4,05	0,39		
	Toplam	104	4,00	0,40	0,92	.404

Tablo 9 incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki unvanlarına göre 21. yüzyıl becerileri ve proaktif davranışlar ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (21. yüzyıl becerileri: $F(2,101) = 0,54$, $p = 0,583$; proaktif davranışlar: $F(2,101) = 0,92$, $p = 0,404$). Bu sonuçlar, öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmen gruplarının her iki değişken açısından da benzer düzeylerde olduğunu göstermektedir. Levene testi sonuçları da ($p > 0,05$) gruplar arası varyansların homojen olduğunu ve ANOVA analizinin varsayımlarının karşılandığını desteklemektedir. Bu durumda, mesleki unvanın öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ve proaktif davranışları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 10 da okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ve öğretmenlerin proaktif davranışlar ortalaması açısından katılımcıların hizmet süresine göre farklılıklar incelenmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri ve öğretmenlerin proaktif davranış düzeylerinin anova sonuçları

Değişken	Kıdem	n	x	ss	F	p
21. yüzyıl Becerileri	1-5 yıl	3	2,90	0,70		
	6-10 yıl	13	3,47	1,09		
	11-15 yıl	18	3,11	1,08		
	16-20 yıl	10	3,69	0,78		
	21 ve üstü	60	3,55	0,91		
	Toplam	104	3,46	0,95	1,14	.342
Proaktif Davranışlar	1-5 yıl	3	4,07	0,37		
	6-10 yıl	13	3,89	0,49		
	11-15 yıl	18	3,99	0,35		
	16-20 yıl	10	4,00	0,36		
	21 ve üstü	60	4,03	0,40		
	Toplam	104	4,00	0,40	0,32	.865

Tablo 10 incelendiğinde 21. yüzyıl becerileri ve proaktif davranışlar ortalaması açısından katılımcıların **mesleki kıdemine** göre farklılıklar incelenmiştir. Varyans homojenliği testi sonuçları (Levene's Test) her iki değişkende de anlamlı bulunmamış ($p > .05$), bu da ANOVA için gerekli varsayımın sağlandığını göstermektedir. Tek yönlü ANOVA sonuçları, hizmet süresine göre 21. yüzyıl becerileri ortalaması ($F(4, 99) = 1.14$, $p = .342$) ve proaktif davranışlar ortalaması ($F(4, 99) = 0.32$, $p = .865$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, hizmet süresi gruplarının her iki değişkende de benzer ortalama puanlara sahip olduğunu ve hizmet süresinin bu beceri ve davranışlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını desteklemektedir.

Araştırmadaki değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiyi incelemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri İle Öğretmenlerin Proaktif Davranışları Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2
21. yüzyıl becerileri	-	,435**
Proaktif davranışlar	,435**	-

*p< ,05, **p< ,01

Tablo 11'e göre okul müdürlerinin 21.yüzyıl becerileri ile öğretmenlerin proaktif davranışları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r = .435, p < .01). Bu sonuç, bireylerin 21. yüzyıl becerileri düzeyleri arttıkça, proaktif davranış sergileme eğilimlerinin de arttığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, bu iki değişkenin birlikte gelişebileceğini ve birbirini destekleyebileceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğretmen liderliği ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkide öğretmen iş birliğinin aracılık rolü incelenmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 12. Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretmenlerin Proaktif Davranışları Üzerindeki Yordayıcı Etkisine Ait Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R^2	F	β	Anlamlılık
21. yüzyıl becerileri	,190	23,850	,435	,000

Tablo 12' ye göre, yapılan regresyon analizinde, okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlerin proaktif davranışları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(1,102) = 23.850$, $p < .001$). Elde edilen R^2 değeri .190 olup, bu değişkenin proaktif davranışlardaki varyansın %19'unu açıkladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca β = .435 katsayısı, 21. yüzyıl becerilerindeki her bir birimlik artışın proaktif davranışlarda anlamlı bir artışa yol açtığını göstermektedir.

Sonuç Tartışma Öneriler

Bu çalışma, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri ile öğretmenlerin proaktif davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, yöneticilerin çağın dinamiklerine uygun becerilerle donatılmasının, öğretmenlerin iş ortamındaki katılım düzeylerini ve inisiyatif alma eğilimlerini artırdığını ortaya koymuştur. Özellikle problem çözme, iletişim, teknoloji okuryazarlığı ve eleştirel düşünme gibi becerilerin yöneticilerde güçlü biçimde bulunması, öğretmenlerin yenilikçi ve çözüm odaklı davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Yapılan regresyon analizinde, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenlerin proaktif davranışlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu sonuç, yönetimsel becerilerin yalnızca idari işlevleri değil, aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonu ve mesleki bağlılıklarını da desteklediğini göstermektedir. Modelin açıklayıcılık düzeyinin %19 olması, okul iklimi ve yöneticilik uygulamalarının öğretmen davranışları üzerinde kayda değer bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, daha önce yapılan akademik çalışmalarla örtüşmektedir. Literatürde, özellikle dönüşümcü ve güçlendirici liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin yenilikçi, girişimci ve sorumluluk sahibi bireyler olarak davranışlarını desteklediği sıkça vurgulanmaktadır. Örneğin, Avcı ve Keskin (2024), dijital liderlik yetkinliklerinin öğretmen davranışları üzerindeki etkisini vurgularken; Güleryüz ve Sürücü (2023), kapsayıcı liderlik biçimlerinin öğretmenlerin proaktif

davranışlarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu çerçevede, okul yöneticilerinin bireysel beceri gelişimi, öğretmenlerin profesyonel katkılarını artırmakta ve okulun genel başarısına doğrudan katkı sağlamaktadır. Cerit ve Akgün (2015), yaptıkları çalışmada organik örgüt yapısına sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin mekanik örgüt yapısında görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek proaktif davranışlar sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Buradan hareketle esnek, katılımcı bir yönetim anlayışının, insiyatif alabilen ve yenilikçi davranan öğretmen davranışlarına neden olduğu söylenebilir. Abul (2022), tarafından yapılan araştırmada güçlendirici liderliğin çalışanlrın proaktif davranışları üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Bireysel farkındalık, öz düzenleme ve yaşam boyu öğrenme gibi beceriler yöneticiler tarafından içselleştirildiğinde, bu anlayış okulun genel kültürüne de yansımakta ve öğretmenlerin kendi rollerini daha aktif şekilde sahiplenmelerine olanak tanımaktadır. Bu noktada yöneticilerin, öğrenen lider kimliğiyle hareket etmeleri; değişen ve dijitalleşen eğitim sistemine uyum sağlama süreçlerinde öğretmenlere rol model olmaları büyük önem taşımaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarını desteklemek amacıyla çeşitli öneriler geliştirilebilir. Öncelikle, yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimlerin sayısı ve niteliği artırılmalı; bu eğitimlerin dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, iletişim ve problem çözme gibi becerilere odaklanan uygulamalı içeriklerle zenginleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda, mevcut liderlik gelişim programları da gözden geçirilerek çağın gerekliliklerine uygun biçimde yeniden yapılandırılmalıdır. Okul ikliminde öğretmenlerin girişimlerini destekleyen, katılımcılığı teşvik eden ve fikir üretimine olanak sağlayan bir kültürün inşa edilmesi, öğretmenlerin proaktif davranışlarını teşvik etmek açısından kritik öneme sahiptir. Ayrıca, araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini artırmak adına farklı bölge ve okul türlerini kapsayan daha geniş ölçekli nicel çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Buna ek olarak, öğretmenlerin yöneticilere yönelik algılarını ve deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik nitel araştırmalara ağırlık verilmesi, politika yapıcılara ve uygulayıcılara daha etkili stratejiler geliştirme fırsatı sunacaktır.

Kaynakça

Abul, A. (2022). *Güçlendirici Liderliğin Proaktif Davranışlar Üzerindeki Etkisinde Güç Mesafesi Eğiliminin Düzenleyici Rolü Araştırması* [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Konya.

Avcı, A., & Keskin, H. (2024). Dijital Liderlik ve Proaktif İş Davranışları İlişkisi. *SOCIAL SCIENCES STUDIES JOURNAL (SSSJournal)*, *10*(6), 1056-1071.

Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of organizational Behavior*, *14*(2), 103-118.

Belschak, F. D., & Den Hartog, D. N. (2010). Pro-self, prosocial, and pro-organizational foci of proactive behaviour: Differential antecedents and consequences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *83*(2), 475-498.

Ceylan, M. (2019). *21.yy becerileri bağlamında okul yöneticilerinin değişen rollerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* [YÜKSEK LİSANS TEZİ, TRAKYA ÜNİVERSİTESİ]. YÖK Ulusal Tez Merkezi. EDİRNE.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of management*, *26*(3), 435-462.

Çoban, Ö., Bozkurt, S., & Kan, A. (2019). Eğitim Yöneticisi 21. yy. Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması [Developing on Educational Administrators' 21st Century Skills Scale: Study of Validity and Reliability]. *Kastamonu Education Journal*, *27*(3), 1059-1071. https://doi.org/10.24106/kefdergi.2572

Güleryüz, İ., & Sürücü, L. (2023). KAPSAYICI LİDERLİK VE PROAKTİF DAVRANIŞLAR: PSİKOLOJİK GÜVENLİĞİN ROLÜ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(3), 1162-1181.

Kanten, P. (2012). *İşgörenlerde işe adanmanın ve proaktif davranışların oluşumunda örgütsel güven ile örgütsel özdeşleşmenin önemi* [Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Isparta.

Marler, L. E. (2008). *Proactive behavior: A selection perspective*. Louisiana Tech University.

Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, *37*(1), 1-11.

Partnership for 21st Century Skills. (2009). *Framework for 21st century learning.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf

Zhang, Y. (2009). *The relationship between organizational authority-control and employees' proactive behavior: the moderating role of individual proactive personality* City University of Hong Kong].

Kadın Yöneticilerin Yönetici Olma Aşamasında Cam Tavan Sendromunun Etkisinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması*

Ayşe DEĞİRMENCİ[1], Muhammet BAŞ[2]

Öz
Bu araştırma MEB 'e bağlı resmi okullarda çalışan kadın yöneticilerden cam tavan algısına yönelik karma bir araştırma yöntemi olup Sıralı araştırıcı tasarım desenine göre yapılmıştır. Bu çalışmada HATAY ilinde ,resmi okullarda görev yapan kadın okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşlerinin alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Görüşme yöntemi ile elde edilen veriler, içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmaya toplamda 35 öğretmen katılım sağlamıştır. Anket yöntemiyle elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Ankete 200 öğretmen katılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Cam tavan sendromuna maruz kalınma durumuna yönelik, kadın yönetici olarak mobbinge maruz kaldıklarını, erkeklerin çoğunluğunun kadın yöneticilerinde başarılı olabileceğini görmezden geldiği görülmüştür. Ailevi rollerin yönetici olma kariyerinizi ne şekilde etkilediğine yönelik, aileye daha az zaman ayırılmadığı için bazı sorunlara yol açması sorununun yaşandığı görülmüştür.
Anahtar kelimeler: Cam tavan, Yönetici, Kadın

Giriş

Tarihsel süreçte kadınların çalışma hayatındaki konumu çoğunlukla erkeklerin gerisinde kalmıştır. Örneğin erkekler satış ve yönetim gibi aktif iş alanlarında çalışırken kadınlar; Çoğunlukla sekreterlik ve büro işleri gibi pasif arka plan görevleri yapmak zorunda kalıyorlardı (Kurlowicz, 2014). Öte yandan, dünya çapında ve Türkiye'de kadınların iş dünyasında önemli konumlara sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bu, kadınların kendilerini göstermeye ve tanınmaya kararlı olduklarını açıkça göstermektedir. Ancak, akademik ve kamu kurumları tarafından yapılan araştırmalar, insan kaynağı çeşitliliğini artırmaya yönelik önemli çabalara rağmen, kadınların liderlik pozisyonlarına giden yolda hala çeşitli engellerle karşılaştıklarını göstermektedir (Clevenger & Singh, 2013).

Bu engeller literatürde cam tavan sendromu kavramı ile açıklanmaktadır. Cam tavan kavramı ilk kez 1986 yılında Carol Hymotwitz ve Timoty Schellhardt tarafından kadınların ilerlemesinin önündeki engelleri tanımlamak için kullanıldı. Bu kavram, kadınların liderlik pozisyonlarına ulaşma yolunda karşılaştıkları görünmez, şeffaf ve aşılmaz engelleri tanımlamaya çalışılmıştır.

Türkiye'deki eğitim kurumlarında kadın yöneticilerin karşılaştıkları durumlara bakıldığında, dünyanın farklı ülkelerindeki sorunlara benzer ve farklı yönleri olduğunu göstermektedir. Türkiye'de 2005 öncesi döneme bakıldığında, K-12 okullarında kadın yönetici oranı sadece %4 civarında iken, 2015 yılına gelindiğinde bu oran neredeyse üç katına çıkmıştır. Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü raporuna göre (2015); Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde merkez, taşra ve okul/kurumlarda görev yapan 103.004 kadrolu ve atanmış yöneticinin %15,51'i (15.970) kadındır. Taşra teşkilatında ise 81 il milli eğitim müdürünün 2'si (%2,5), 859 ilçe milli eğitim müdürünün 5'i (%0,6) kadındır. Okullarda görev yapan 37.369 müdürden 5.436'sı (%14,6), 50.641 müdür yardımcısının 7.749'u (%15,3) kadındır. 2005 yılından bu yana kadın yönetici sayısının önemli ölçüde arttığı görülmektedir. Bu artışa rağmen eğitim kurumlarında kadın çalışan oranı oldukça yüksekken (%50 civarında) üst yönetim kademelerinde bu oranın giderek düştüğünü belirtmekte fayda var. Nitekim, Anafarta, Sarvan ve Yapıcı (2008), Türkiye'deki eğitim kurumlarındaki kadın yöneticilerin %72'sinin cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldığını ve %74'ünün sıklıkla Cam Tavan Sendromu yaşadığını tespit etmiştir.

Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü'nün raporunda yer alan yükseköğretimde istihdam edilen kadın sayılarına bakıldığında, kadın çalışan oranı (%43) önceki yıllara göre yüksek olmakla birlikte, bu oranın artma eğiliminde olduğu görülmektedir. azalma (6, 8). Üst düzey yönetici pozisyonlarında % (2015). Bu durum çeşitli çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Shahtalebi ve Yarmohammadian (2012) tarafından yapılan bir araştırma, kadınların üniversitelerde yönetici pozisyonlarına atanabilirken, sayılarının erkeklere göre yetersiz olduğunu ve bu pozisyonlara ulaşmada birçok zorlukla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Ransdell (2014) de üniversitelerin yönetim kademelerinde erkek egemen bir yapının varlığına dikkat çekmiştir.

Ülkemizde yapılan cam tavan ile ilgili çalışmalar, işletme alanında daha fazla yapılmıştır (Aksu, Çek, ve Şenol, 2013). Yapılan araştırmalar daha çok kadınların engellenmesindeki etmenleri ele alarak, çözüm için çeşitli fikirler üretmişlerdir. Fakat öğretmen görüşlerinin eğitim alanında göz ardı edildiği söylenebilir. Bu açıdan cam tavan algılarına ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin algılarının neler olduğunu tespit etmek önemli görülmektedir.

Yukarıdaki sayısal verilerden hareketle, gerek eğitim kurumlarında yönetici kademelerindeki kadın yöneticilerin oransal dağılımı, gerekse bu seviyelere ulaşmış olanların kariyer süreçlerinde karşılaştıkları engeller, eğitim kurumlarında cam tavan sendromunun üzerinde durulması gereken önemli bir konu olduğunu düşündürmektedir. kadın işçiler için dikkate alınmalıdır.

Araştırma Soruları

Bu araştırma şu sorulara yanıt aramayı amaçlamaktadır:

1. Kadın yöneticilerin cam tavan sendromuna ilişkin algı düzeyleri nasıldır?
2. Cam tavan algısı; yaş, kıdem, eğitim düzeyi, çalışılan kurum türü gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Kadın yöneticilerin cam tavan algısı ile örgütsel faktörler (destekleyici yönetim, fırsat eşitliği, cinsiyet rolleri algısı vb.) arasında bir ilişki var mıdır?

Kavramsal Çerçeve

Cam Tavan Sendromu

Bilim insanları, pirelerin çok farklı yüksekliklere zıplayabilmesinin neticesi olarak birkaçını yakalayıp yüksekliği 30 cm, zemini metal olan cam bir fanusun içine koyarlar. Daha sonra zemin ısıtılır, zeminin ısınmasından rahatsız olan pireler zıplayarak fanusun içinden kaçmaya çalışırlar ama fanusun üzerine kapatılan cama çarparak geri düşerler ancak camın ne olduğunu bilmeyen pireler kendilerine engel olan şeyin ne olduğunu anlama konusunda zorluk çekerler. Bu durumun defalarca tekrarlanması sonucunda artık pireler 30 cm den yükseğe zıpla(ya)mamayı öğrenirler. Pirelerin 30 cm den daha fazla zıplamamasından sonra artık deneyin ikinci aşamasına geçilir. Fanusun üzerindeki cam tavan kaldırılarak metal zemin tekrar ısıtılır. Pirelerin hepsi üzerlerinde cam tavan olmamasına rağmen 30 cm den fazla zıplamıyorlardır. Üzerlerinde kendilerini engelleyebilecek hiçbir şey olmamasına rağmen kafalarını cama vura vura öğrendikleri bu dersle hayatlarını devam ettirmeyi öğrenirler, üzerlerinde onları engelleyecek bir şey olamamasına rağmen artık engel zihinlerinde oluşmuştur. Yapılan bu deneyle canlıların günlük hayatta neyi yapamayacaklarını nasıl öğrendikleri ortaya konulmuştur. Pirelerin içinde oldukları bu duruma cam tavan sendromu denilir (Şen, 2017).

Bu kavramın ilk defa 1986 yılında Wall Street Journal'da bir raporda kullanıldığı görülmektedir. Araştırmaya konu olan rapor kadınların üst kademelere ulaşamamasının önünde engel olarak, kurumların geleneğini ve hiçbir elle tutulur tarafı olmayan yargılardan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bu araştırmaların temel taşını kadın çalışanların üst düzey görevlere gelememe nedenleri oluşturmaktadır (Anafarta, Savran ve Yapıcı, 2008).

Cam Tavan kavramı, kadınların çalışma hayatında üst kademelere ulaşmasını engelleyen davranışsal ve örgütsel peşin hükümlerden kaynaklanan görünmeyen yapay engelleri açıklamak için kullanılmaya başlamıştır (Wirth, 2004). Başka bir tanımda ise bu kavram kar amacı gütmeyen örgütlerde, hükümetlerde, işletme ve eğitim kurumlarında üst pozisyonlara gelmek isteyen kadınların karşılaştığı sorunlar olarak nitelendirilmiştir. Fakat bu kavram yalnızca kadınlarla sınırlandırılan bir kavram olmayıp, bunun yanında çeşitli azınlıkların hatta erkeklerinde aynı kadınlar gibi engellerle karşılaşması cam tavan kavramı ile açıklanabilmektedir (Lockwood, 2005). Cam tavan kavramındaki cam görünür olmayan ama hissedilen engeli, tavan ise yukarı çıkmayı engellemeyi temsil eder (Erçen, 2008). Cam tavan aslında görünmez bir engeli ifade etmektedir (Tekeli, 2019).

Cam tavan, kadın çalışanlar ve üst yönetim arasında ortaya çıkan kadınların başarı, yetenek, kişisel özellikleri, çalışma disiplinlerine bakılmaksızın sadece cinsiyetçi bir yaklaşımla iş hayatında başarılı bir şekilde ilerlemelerini, yükselmelerini engelleyen ve açıkça ifade edilemeyen, gözle görülmeyen engellere maruz kalmaları olarak ifade edilmektedir (Karcıoğlu ve Leblebici, 2014: 4). Cam tavan sendromu, Şirketlerde, devlette, özel sektör ve eğitim kurumlarında hatta kar amacı gütmeyen kuruluşlar dahil kariyer hedeflerine ulaşmak isteyen ve yüksek pozisyonlara gelmek için emek sarf eden kadın çalışanların karşılattıkları engeller için kullanılan bir kavramdır (Örücü ve Kılıç, 2007: 2).

Bu teoride, kadın çalışanların daha yüksek bir statüye ulaşamayacakları korkusuyla değil, cinsiyetlerinden dolayı yükselmelerinin engellendiği vurgulanmaktadır. Yapılan çalışmaların işaret ettiği gibi bu duyguyu yaşayan grup çoğunlukla kadınlar ve yaşlılardan oluşmaktadır (Şimşek, Çelik, ve Akatay, 2007). Dünyada kadınların oranının hemen hemen erkeklerle eşit olmasına rağmen yönetici statüsünde kadın çalışanların karşı cinsleriyle aynı oranda yer almadıkları görülmektedir (Uzun, 2004). Özellikle 1970 sonrası iş yaşamında daha fazla etkin olmaya başlamalarına ve uzun süredir yönetici pozisyonuna hazırlanıyor olmalarına rağmen karşılarına birçok engel çıkarılmıştır. Karşılaştıkları bu engeller farklılık gösterse de örgüt dinamiğine sahip yapıların uyguladığı grup bazlı cam tavan bariyerleri en önemlisini teşkil etmektedir (Şimşek, Çelik, ve Akatay, 2007).

Erkek ve kadına ait işlerin neler olduğuna yönelik sosyal ve kültürel davranışlar ile cinsiyetler arası eğitimde eşitsizlik kadın ve erkeğin işgücü olarak farklı işlere yönelmesine yol açarak, işe ve ülkeye göre değişen bir mesleki cinsiyetler arası ayrım oluşmuştur. Bu çerçevede kadınlar daha çok sağlık alanında hemşireliği, eğitim alanında ise öğretmenliği tercih ederek feminize olmuş işlerde yoğunlaşıp yatay bir mesleki ayrım sergilerken erkeklerden daha alt çalışma alanlarında kalarak dikey bir mesleki ayrım göstermektedirler (Wirth, 2004). Snavely'e (1993) göre çalışma hayatında erkeklerin baskın olması sorunların temeli olarak görülmektedir. Bu egemenlik beş sebepten oluşmaktadır:

- Kadınların geçmişten gelen belirsiz konumları
- Kadınların erkek çalışanlarla iletişim kurmakta problem yaşamaları
- İletişime geçebildikleri üst düzey yöneticilerin, bütün organizasyonu yönetmekte fırsat vermemesi
- Hali hazırdaki kariyer ve iş tanımlarının erkek ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi
- Erkeklerin kendileriyle çalışmaktan hoşnut olmaması
- Cam tavan, kadın çalışanların üst düzey pozisyonlara gelmelerini, ilerlemelerini engelleyen, Şeffaf ve görünmez engelleri tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Kulualp, 2015: 3-4).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin cam tavan sendromuna ilişkin algılarını değişkenler kullanarak incelemektir. Eşzamanlı karma yöntem tasarımı (concurrent triangulation design), nitel ve nicel verilerin aynı anda toplandığı, ayrı ayrı analiz edildiği ve sonuçların karşılaştırılarak yorumlandığı bir karma araştırma modelidir. Bu tasarımda her iki veri türü eşit derecede önem

taşır ve araştırmacının amacı, farklı veri kaynaklarından elde edilen bulguların birbiriyle tutarlı olup olmadığını sınamaktır. Bu yönüyle eşzamanlı tasarım, özellikle çok boyutlu sosyal olguların incelenmesinde kapsamlı bir analiz imkânı sunar. Zaman tasarrufu sağlaması ve verilerin karşılıklı olarak doğrulanmasına olanak tanıması, bu yöntemin tercih edilme nedenleri arasındadır. Bu tasarım, karma yöntem araştırmalarının öncülerinden Creswell ve Plano Clark (2011) tarafından ayrıntılı olarak tanımlanmış ve literatürde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Evren örneklem

Bu araştırmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılı katılımcıları için kolay ulaşılabilir bir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini öğretmenler, evrenini ise Hatay İlinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya anket metoduyla 104 kadın öğretmen katılmıştır. Görüşme metoduyla 40 kadın öğretmen katılmıştır.

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu ve cam tavan sendromu ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılara Google Forms aracılığıyla link paylaşımı yapılarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Veriler görüşme yöntemi ile toplanıp, katılımcıların görüşleri derinlemesine alınmış ve elde edilen veriler kodlanarak temalaştırılmıştır. Ayrıca katılımcılardan direkt alıntılara da yer verilmiştir

3.4. Verilerin Analizi

Anket yoluyla toplanan veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşleri, öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre değerlendirilmiştir. Değerlerin normal dağılımları incelendi ve çıkan sonuçlara göre parametrik testler uygulandı.

Veri toplama araçları

Cam tavan sendromu ölçeği: Araştırmada veri toplama aracı olarak **Yavuzer ve Özkan (2020)** tarafından geliştirilen **"Akademisyenler İçin Cam Tavan Algısı Ölçeği"** kullanılmıştır. Ölçek, toplam **17 maddeden ve üç alt boyuttan** oluşmaktadır:

- **Cam Tavanı Algılama**
- **Örgütsel Cinsiyetçilik**
- **Görünmez Engeller**

Ölçek 5'li Likert tipi olarak düzenlenmiş olup (1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum), katılımcıların üst yönetim pozisyonlarına erişim konusunda algıladıkları engelleri değerlendirmektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) genel ölçek için **0.91**, alt boyutlar için ise **0.83 ile 0.88** arasında değişmektedir. Bu durum, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Yavuzer & Özkan, 2020).

Veri toplama aracı olarak tam yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu iki kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda görüşemeye katılan kişilerin medeni durum, çocuk sayısı, eğitim durumu, yaş, yönetici durumu, branşı, kıdem yılı, yöneticilik deneyimi ve ve çalıştığı kurumdaki çalışma süresine ilişkin demografik bilgileri, ikinci kısımda ise kadın yöneticilerin cam tavan algısı ve kariyer engellerine yönelik kadın yöneticilere hazırlanmış 9 görüşme sorusundan oluşmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

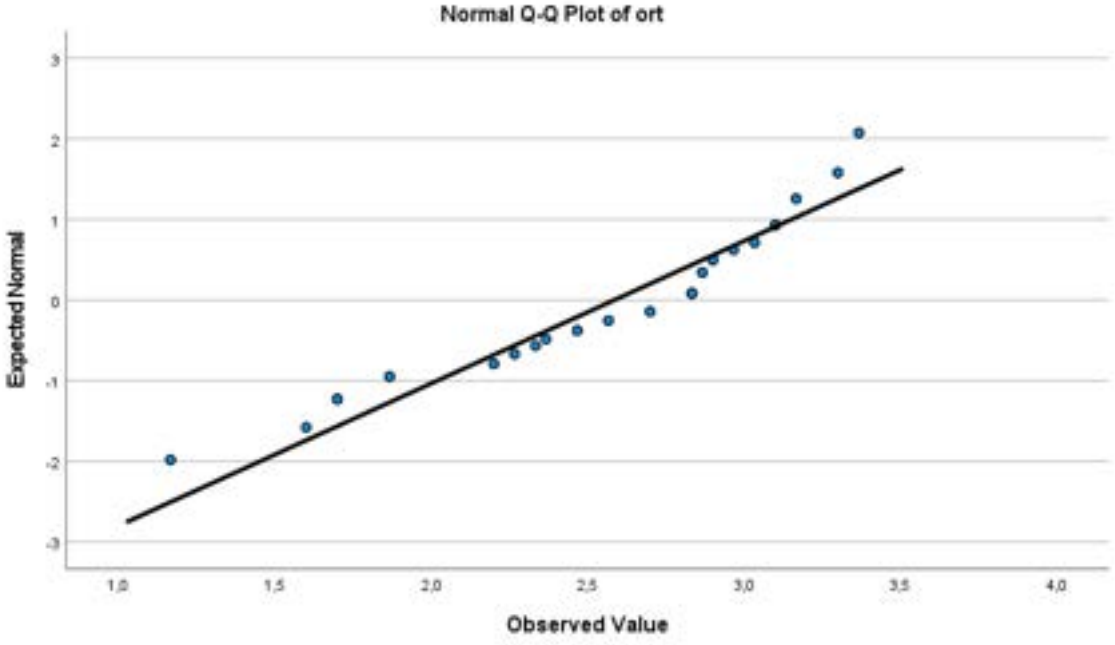
Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu ve cam tavan sendromu ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılara Google Forms aracılığıyla link paylaşımı yapılarak uygulama gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Cam tavan ölçeği normal dağılım testi istatistikleri

	N	Min.	Max.	X	Ss.	Skewness Statistic	Std. Er.	Kurtosis Statistic	Std.Er
Cam tavan sendromu	104	1,17	3,37	2,58	,56	-,847	,237	-,141	,469

Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1 ila +1 değerleri arasında olması gerekmektedir. Burada da Skewness değeri (-,847 ile ,237) arasında iken kurtosis değeri (-,141 ile ,469) arasında olduğundan dolayı çalışma normal dağılım göstermektedir. Aşağıda grafik ile de görülmektedir.



Tablo 2. Cam tavan sendromu ölçeği güvenirlik testi istatistikleri

	Cronbach's Alpha	N of Items
Olumsuz değerlendirme ölçeği	,843	30

Buradaki Cronbach's Alpha değeri 0,7'nin üzerinde olduğu zaman güvenilir olarak kabul edilmektedir. Çalışmada kullanılan cam tavan sendromu ölçeği değeri 0,843 olduğu için sınırın çok üstünde yer almaktadır. Dolayısıyla ölçek çok iyi güvenilirlik seviyesindedir.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Dağılımı

Değişken	Kategori	f	%
Konumu	Müdür	15	14,4
	Md. Yardımcısı	86	82,7
	Şube Müdürü	3	2,9
Yaş	25-35	27	26,0
	36-40	32	30,8
	41-55	41	39,4
	56 ve üzeri	4	3,8
	İlkokul	16	15,4

Görev yapılan okul türü	Ortaokul	39	37,5
	Lise	44	42,3
	Milli Eğitim Müdürlüğü	5	4,8
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	9	8,7
	6-10 yıl	12	11,5
	11-15 yıl	28	26,9
	16-20 yıl	25	24,0
	21 ve üzeri	30	28,8
Yöneticilik Kıdemi	1-5 yıl	55	52,9
	6-10 yıl	23	22,1
	11-15 yıl	5	4,8
	16-20 yıl	11	10,6
	21 ve üzeri	10	9,6

Araştırmaya toplam 104 kadın katılmıştır. Katılımcıların görev yaptığı konum dağılımı incelendiğinde 15 kişinin (%14,4) müdür, 86 kişinin (%82,7) müdür yardımcısı, 3 kişinin (%2,9) şube müdürü olduğu; yaş dağılımı incelendiğinde 27 kişinin (%26) 25-35 yaş, 32 kişinin (%30,8) 36-40 yaş, 41 kişinin (%39,4) 41-55 yaş, 4 kişinin (%3,8) 56 yaş ve üzerinde olduğu; görev yapılan okul türü dağılımı incelendiğinde 16 kişinin (%15,4) ilkokul, 39 kişinin (%37,5) ortaokul, 44 kişinin (%42,3) lise, 5 kişinin (%4,8) milli eğitim müdürlüğü bünyesinde çalışmakta olduğu; mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde 9 kişinin (%8,7) 1-5 yıl, 12 kişinin (%11,5) 6-10 yıl, 28 kişinin (%26,9) 11-15 yıl, 25 kişinin (%24) 16-20 yıl, 30 kişinin (%28,8) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları; yöneticilik kıdemi dağılımı incelendiğinde 55 kişinin (%52,9) 1-5 yıl, 23 kişinin (%22,1) 6-10 yıl, 5 kişinin (%4,8) 11-15 yıl, 11 kişinin (%10,6) 16-20 yıl, 10 kişinin (%9,6) 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 4. Katılımcıların cam tavan sendromu ile konum değişkeninin betimsel istatistikleri ve ANOVA sonuçları

	Konum	n	X̄	ss	sd	F	p
Cam tavan sendromu	Müdür	15	2,35	,452	2	1,660	,195
	Md. Yardımcısı	86	2,63	,5749	101		
	Şube Müdürü	3	2,42	,712			

p<.05

Katılımcıların konum durumu ile cam tavan sendromu puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir [F(2,101)=1,660, p>.05]. Konum gruplarındaki farklılıklara bakıldığında, müdür yardımcısı konumu grubunda olanların (X=2,63) diğer gruplara göre daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir. F testi sonucuna göre; katılımcıların konum durumu ile cam tavan sendromu puanlarının anlamlılık değeri p=,195 >0,05 olarak bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 5. Katılımcıların cam tavan sendromu ile görev yapılan okul türü değişkeninin betimsel istatistikleri ve ANOVA sonuçları

	Görev yapılan okul türü	n	X̄	ss	sd	F	p
Cam tavan sendromu	İlkokul	16	2,43	,508	3	,503	,681
	Ortaokul	39	2,58	,535	100		
	Lise	44	2,63	,620			
	Milli Eğitim Müdürlüğü	5	2,58	,551			

p<.05

Katılımcıların görev yapılan okul türü durumu ile cam tavan sendromu puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir [F(3,100)=,503, p>.05]. Görev yapılan okul türü gruplarındaki farklılıklara bakıldığında, lisede görev yapan grubunda olanların (X=2,63) diğer gruplara göre daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir. F testi sonucuna göre; katılımcıların

görev yapılan okul türü durumu ile cam tavan sendromu puanlarının anlamlılık değeri p=,681 >0,05 olarak bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 6. Katılımcıların cam tavan sendromu ile yaş değişkeninin betimsel istatistikleri ve ANOVA sonuçları

	Yaş	n	X̄	ss	sd	F	p
Cam tavan sendromu	25-35	27	2,77	,408	3	2,862	,041
	36-40	32	2,62	,608	100		
	41-55	41	2,40	,604			
	56 ve üzeri	4	2,83	,000			

p<.05

Katılımcıların yaş durumu ile cam tavan sendromu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir [F(3,100)=2,862, p<.05]. Yaş gruplarındaki farklılıklara bakıldığında, 56 yaş ve üzeri yaş grubunda olanların (X=2,83) diğer gruplara göre daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir. F testi sonucuna göre; katılımcıların yaş durumu ile cam tavan sendromu puanlarının anlamlılık değeri p=,041 <0,05 olarak bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 7. Katılımcıların cam tavan sendromu ile kıdem değişkeninin betimsel istatistikleri ve ANOVA sonuçları

	Kıdem	n	X̄	ss	sd	F	p
Cam tavan sendromu	1-5 yıl	9	2,95	,245	4	3,022	,021
	6-10 yıl	12	2,85	,465	99		
	11-15 yıl	28	2,37	,566			
	16-20 yıl	25	2,64	,535			
	21 ve üzeri	30	2,51	,617			

p<.05

Katılımcıların kıdem durumu ile cam tavan sendromu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir [F(4,99)=3,022, p<.05]. Kıdem gruplarındaki farklılıklara bakıldığında, 1-5 yıl kıdem grubunda olanların (X=2,95) diğer gruplara göre daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir. F testi sonucuna göre; katılımcıların kıdem durumu ile cam tavan sendromu puanlarının anlamlılık değeri p=,021 <0,05 olarak bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 8. Katılımcıların cam tavan sendromu ile yöneticilik kıdemi değişkeninin betimsel istatistikleri ve ANOVA sonuçları

	Yöneticilik kıdemi	n	X̄	ss	sd	F	p
Cam tavan sendromu	1-5 yıl	55	2,69	,539	4	7,552	,001
	6-10 yıl	23	2,65	,533	99		
	11-15 yıl	5	1,86	,000			
	16-20 yıl	11	2,00	,579			
	21 ve üzeri	10	2,83	,000			

p<.05

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile cam tavan sendromu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir [F(4,99)=7,552, p<.05]. Yöneticilik kıdemi gruplarındaki farklılıklara bakıldığında, 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi grubunda olanların (X=2,83) diğer gruplara göre daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir. F testi sonucuna göre; katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile cam tavan sendromu puanlarının anlamlılık değeri p=,001 <0,05 olarak bulunmuştur. Buna göre değişkenler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Bulunulan konuma gelmeden önce karşılaşılan engellere dair görüşler

Katılımcıların bulunulan konuma gelmeden önce karşılaşılan engellere dair görüşleri incelendiğinde; herhangi bir engelle karşılaşma durumunun olmadığı, bayan yöneticiyle

çalışmayı hazmedemeyen müdürün mobingine maruz kalındığı, kıskançlıkların yaşandığı, idareci olmak isteyenlerin psikolojik olarak baskılamaya çalıştıkları, yönetici atama yöntemlerinin sürekli değişmesinden etkilenilmesi, cinsiyet nedeniyle bu işi yürütebilecek yeteneklerin sorgulanması, çocukların bakımı konusunda çok sorun yaşanması gibi engellerin olduğu görülmüştür.

Sonuç Tartışma Öneriler

Yapılan uygulama sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:
Cam tavan sendromuna maruz kalınma durumuna yönelik, böyle bir durum söz konusu olsa da zamanla bu olumsuz durum değişmekte olduğunu, kadın yönetici olarak mobbinge maruz kaldıklarını, erkeklerin çoğunluğunun kadın yöneticilerinde başarılı olabileceğini görmezden geldiği görülmüştür.
Ailevi rollerin yönetici olma kariyerinizi ne şekilde etkilediğine yönelik, zaman yönetimi sıkıntı artması, aile bireyleriyle iletişim kurmak zorlaşması, çocukların küçük olması, yöneticiliğe geç başlamayı sağlaması, aileye daha az zaman ayırılmadığı için bazı sorunlara yol açması, aileyle ilgili sorumluluklarımın 1.sırada olası gerektiği düşüncesinin ağır bastığı zamanlar olması gibi durumların engel olduğu ve sorunların yaşandığı görülmüştür.
Mevcut pozisyona gelirken kimlerden ve nasıl bir destek alındığına yönelik; genel olarak evli olanların eşlerinden, ailelerinden, çevrelerinden, yöneticilerinden, kendi düşüncesinden ve kişisel kararından, arkadaşlarından destek aldıkları görülmüştür.
Bulunulan konuma gelmeden önce karşılaşılan engellere yönelik bayan yöneticiyle çalışmayı hazmedemeyen müdürün mobingine maruz kalındığı, kıskançlıkların yaşandığı, idareci olmak isteyenlerin psikolojik olarak baskılamaya çalıştıkları, yönetici atama yöntemlerinin sürekli değişmesinden etkilenilmesi, cinsiyet nedeniyle bu işi yürütebilecek yeteneklerin sorgulanması, çocukların bakımı konusunda çok sorun yaşanması gibi engellerin olduğu görülmüştür.
Çalışılan kurumda erkek egemen kültürünün olduğunu söyleyebilme durumuna yönelik; her şeyi ben bilirim havasının hakim olduğu erkeklerin var olduğu, kadın fikirlerine ve gücüne inanmayıp hafife aldıkları, kadını aşağılamaya yönelik tutumların olduğu, sadece erkekler yönetici olabilir algısı olduğu, kadınlara beceremez gözüyle bakıldığı, erkeklerin sözü geçtiği gibi tutumların sergilendiği görülmektedir.
Cinsiyetin, toplumsal hayatta mesleki rollerin belirleyicisi olup olmadığı, iş tanımları ve iş bölümünün erkeklere göre mi yapılıp yapılmadığına yönelik; iş tanımı bayanlara göre yapılıyor öncelik bayanlara verildiği, erkeklere verildiği ve onlara göre yapıldığı ancak ama bu durumun yeni yeni yıkıldığı, seçilirken çoğu meslekte erkeklerin daha avantajlı olduğu, kurumlarda is bölümü adil yapılmakta olduğu, genellikle erkeklere göre planlanıyor olduğu, rolleri belirlememesi gerektiği ancak yine biz bize yapılması gerektiği, ülkemizde erkek yönetici ağırlıkta olduğu bir gerçek olmasından dolayı belirleyicisi maalesef ama toplum değişeceği şeklinde görüşlerin ortaya çıktığı görülmüştür.
Kadınları üst yönetim için yeterli ve yetenekli olma durumuna yönelik; yeterli eğitim ve kabiliyeti varsa her işte çalışabileceği, kadınlar daha komplike işlerde daha başarılı olmakta olduğu, kadınların gerçekten çok güçlü oldukları, çok yetenekli ve becerikli görüldükleri, daha iyi işler başardığının görülmesi, daha çalışkan ve daha sorumluluk sahibi oldukları, kadınların isterse başarılı olabileceği, elbette erkeklerden daha düzenli ve disiplinli olmaları, daha sağlıklı karar veriyor olmaları, kadınların çok akıllı ve becerikli olmaları gibi görüşler ortaya çıkmıştır.
Kadın yöneticilere karşı bir ön yargının var olduğuna yönelik; ön yargılı olunduğu bunun sebebi kadınların aile hayatındaki sorumlulukların iş hayatını engelleyeceğinin düşünülmesi, kadınların çok yönlü oldukları ihmal ediliyor olması, özellikle çocuk annesi olarak ne işin var idarecilikte önyargısı, başaramayacağı zayıf ve güçsüz olduğu düşünülüyor olması, kadınların yöneticilik yerine evinde daha fazla vakit geçirmesi gerektiğini düşünen ve dillendiren bir kesimin olması, kadın evinde olmalı çocuklarına bakmalı gibi ön yargı olması, güçlü kadınların varlığının görülmek istenmemesi, bayanlar daha fazla kuralcı olduğu için sorunlar yaşanıyor olması, cinsiyetin yönetici olmanıza engel gibi bir algının toplumda yer alması, toplumumuzda erkek egemenliğinin yüksek oranda kabul görüyor olması gibi düşünceler ortaya çıkmıştır.
Çalışma şartlarına yeteri kadar direnç gösterebilme durumuna yönelik; çalışma şartlarına direnç gösterildiği, zorlanıldığı, bazen erkek mesai arkadaşından daha fazla olduğu, hem iş hayatı hem

evde ki sorumluluklar üstüne kaldığı için dayanmaya çalışıldığı, zaman zaman bunaldığı oluyor şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Bu çerçevede aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1- Okul yöneticilerine seminerler verilebilir.

2- Kadın öğretmenlerin önündeki engellerin ortadan kaldırılması yönünde stratejiler geliştirilebilir (Mentorden Yardım alma Stratejileri, Sosyal İlişkileri Geliştirme stratejileri, Kariyer Gelişim Programlarına Katılma Stratejileri vb.).

3- Okullarda kadın ve erkeklerin dengeli bir şekilde yönetimde görev alması için yasal alt yapı oluşturulabilir.

4- Kadınların üzerindeki fazla rolden kaynaklı baskı esnek kurallar oluşturularak onlar için azaltılabilir.

Kaynakça

Akbolat, M., Yılmazer, A., & Tutar, H. (2014). Konaklama İşletmeleri Çalışanlarının Algıladıkları Mobbingin İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(3), 1-17.

Akdemir, B., & Duman, M. Ç. (2017). Kadın çalışanların performansında cam tavan sendromu engeli. International Journal of Academic Value Studies, 3(15), 517- 526.

Akın, A., (2005). "Takım Kariyer Modeli" İle Proje Takımlarında Kariyer Geliştirme. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (25), 1-18.

Akpınar-Sposito, C. (2013). Career barriers for women executives and the Glass Ceiling Syndrome: the case study comparison between French and Turkish women executives. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 75, 488-497.

Altay, M. (2018). Çalışma Yaşam Kalitesinin İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyeti ile İlişkisinde İş Yükü ve Lider-Üye Etkileşiminin Rolü. (Doktora Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Isparta.

Anafarta, N., Sarvan, F., & Yapıcı, N. (2008). Konaklama İşletmelerinde Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Algısı: Antalya İlinde Bir Araştırma. Akdeniz İİBF Dergisi, 8(15), 111-137.

Arabacı, B. (2014). Çalışan kadınların cinsiyet ayrımcılığına yönelik algıları: Bursa Dokuma Sanayii örneği. (Yüksek Lisans Tezi), Bursa

Aras, M. (2016). İşveren markasının örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkisi: Katılım bankacılığı örneği. Aydemir, İ. Sağlık Çalışanlarının Cam Tavan Algılarının Toplumsal Cinsiyet Algısı ile İlişkisi. Batı Karadeniz Tıp Dergisi, 4(3), 167-180.

Aydın Şule, Örgütsel Stres Yönetimi, Dokuz Eylül Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3): 49-74. 2004.

Aytaç, S. (2002). İşyerindeki kronik stres kaynakları. ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources, 4(1).

Azaklı, Ö. (2011). Çalışanların örgüte bağlılıkları ve iş güvencesizliği algısı ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir uygulama. (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Baltaş Acar ve Baltaş Zuhal (2002), Stres ve Başa Çıkma Yolları, Remzi Kitapevi, 21.Baskı, İstanbul.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Bilimsel araştırma yöntemleri (30. baskı). Pegem Akademi.

Catalyst. (2020). *Women in leadership at S&P 500 companies*. https://www.catalyst.org/research/women-in-sp-500-leadership/

Cotter, D. A., Hermsen, J. M., Ovadia, S., & Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. *Social Forces*, 80(2), 655–681. https://doi.org/10.1353/sof.2001.0091

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Press.

Oakley, J. G. (2000). Gender-based barriers to senior management positions: Understanding the scarcity of female CEOs. *Journal of Business Ethics*, 27(4), 321–334. https://doi.org/10.1023/A:1006226129868

Powell, G. N., & Graves, L. M. (2003). *Women and men in management* (3rd ed.). Sage Publications.

Yavuzer, Y., & Özkan, R. (2020). Akademisyenler için cam tavan algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 585–599. https://doi.org/10.30794/pausbed.659985

Yüksek Öğretimde Okul Terki Faktörleri Üzerine Çatışmacı ve Sembolik Etkileşimci Bir Değerlendirme

Alper Kalyoncu [22]

Özet
Bu çalışma, Yüksek Öğretim Kurumlarında eğitim gören öğrencilerin okul terki altında yatan nedenler ve bunların değerlendirmeleri üzerine yapılmış iki ana bölümden oluşan bir derleme makalesidir. İlk bölümde, üniversite öğrencilerinin akademik hayatlarını sona erdirmelerinin altında yatan uluslararası ve ulusal faktörler alan yazın taranarak incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda, üniversite öğrencilerinin okul terkleri, akademik ve bireysel faktörler ve sosyal ve ekonomik faktörler olarak kategorize edilmiştir. İkinci bölümde ise, ortaya çıkan bu faktörlere tek tek çatışmacı ve sembolik etkileşimci açılardan değerlendirmeler sunulmuştur. Bu çalışma sonucunda ulaşılan bulgular, yüksek öğretim kurumlarında yaşanan okul terkleri oranlarını azaltabilme konusunda katkı sağlayabilir ve daha sonrasında yapılacak bilimsel çalışmalara yardımcı olabilir.
Anahtar Kelimeler: Okul, terki, üniversite, çatışmacı, sembolik etkileşimci.

A Conflict and Symbolic Interactionist Evaluation on the Factors of Student Retention/Dropout in Higher Education

Abstract
This study is a review article consisting of two main sections focusing on the underlying reasons for student retention/dropout in Higher Education Institutions and their evaluations. In the first section, the international and national factors underlying university students' termination of their academic lives were examined by scanning the literature. As a result of these reviews, university student dropouts were categorized as academic and individual factors, and social and economic factors. In the second section, evaluations of these emerging factors were presented individually from conflict and symbolic interactionist perspectives. The findings reached as a result of this study may contribute to reducing dropout rates in higher education institutions and may assist future scientific studies.
Key Words: Dropout, university, conflict, symbolic interactionist.

Giriş

Türkiye'de yüksek öğretime olan talep, son yıllarda bu talebe karşılık artan üniversite ve kontenjan sayıları ile paralel olarak artış göstermektedir. Yüksek Öğrenim Bilgi Yönetim sistemi verilerine göre 2001 yılında yaklaşık 1.500.000 olan öğrenci sayısı, 2011 yılı itibariyle 3.500.000 olmuştur ve günümüzde bu rakamın 2023-2024 akademik yılı itibariyle 7.000.000 bandını aştığı görülmektedir. Üniversitelerdeki öğrenci sayılarının artması, beraberinde öğrencilerin de üniversitelerden ayrılma oranlarını yıllar içerisinde yükseltmektedir (Şimşek, 2013).

Üniversite öğrencilerinin öğrenim hayatlarına devamı yüksek öğretimdeki araştırma, politika ve uygulamalar açısından son yıllardaki en önemli konulardan biri halini almıştır. Üniversitede öğrencilerin devamını sağlayabilme meselesi hayli geniş yelpazede, çoğu zaman pahalıya mal olan ve dirençli bir problemdir. Ryu ve arkadaşlarının (2020) gerçekleştirdiği çalışmaya göre, 2015 güz döneminde, 2,3 milyon öğrenci Birleşik Devletler üniversitelerine yeterlilik belgesi almak için ilk kez kayıt yaptırdı. Altı yıl sonra, bu öğrencilerin %30'u -yani 680.000 birey- kayıtlı durumda değildi ve yeterlik belgesi alamadılar. Eğitim sürecini tamamlama oranı ilk olarak kısmi zamanlı olarak kayıt yaptıranlar için daha da düşük kaldı, kamuya ait bir üniversitede kısmi zamanlı olarak ilk kez kayıt yaptırmış olanların %21'i 4 yıl içerisinde yeterlilik belgesi alma hakkı kazanabildi ve

[22] *Alper Kalyoncu / Lecturer at Toros University, Graduate Student at Mersin University alperkalyoncu@gmail.com ORCID ID 0000 0001 6630 3694

%37'si ise 6 yıl sonra bu belgeyi alabildi. Yani bir derece ile bir kurumdan mezun olmak isteyen öğrencilerin birçoğu 6 yıl sonra bile bu dereceyi almayı başaramamaktadır (Ryu ve ark.,2020).
Ülkemizde de durum çok farklı değildir. Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) verilerine göre son on yıl incelendiğinde yüksek öğretimde akademik hayatlarını sona erdiren öğrencilerin sayısında dramatik bir artış söz konusudur. 2015-2022 yılları arasında üniversiteyi bırakan öğrencilerin sayısı 2.3 milyonu bulmuştur. Bu dönemde en yüksek terk oranı 2019 yılında 538 bin öğrenciyle kaydedilmiştir. Sonraki yıllarda da terk oranları yüksek seyretmiş, 2021 ve 2022 yıllarında sırasıyla 338 bin 926 ve 389 bin 564 öğrenci üniversiteyi terk etmiştir (YÖKAK, 2015-2022).
Bu çalışma yüksek öğretimde yaşanan okuldan ayrılma durumlarını ve bu durumların altında yatan gerekçeleri kapsamaktadır, bu çalışma sonucunda ulaşılan bulgular, yüksek öğretim kurumlarında yaşanan okul terkleri oranlarını azaltabilme konusunda katkı sağlayabilir ve daha sonrasında yapılacak bilimsel çalışmalara yardımcı olabilir. Bu çalışma iki ana kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda Türkiye'de yüksek öğretim kurumlarında görülen okul terkleri hakkında bir kaynak taraması verilmektedir. Bu kısımda yüksek öğretimde yaşanan okul terklerinin ön plana çıkan sebepleri incelenmektedir. İkinci kısımda ise ön plana çıkan bu sebepler çatışmacı ve sembolik etkileşimci olarak tartışılmaktadır. Çatışmacı ve sembolik etkileşimci kuramların seçilmesinin altında yatan başlıca sebep ise konuya hem mikro hem de makro açıdan yaklaşmaktır. Çatışmacı kuramcılar okul terki faktörlerini makro bir yaklaşım ile ele alırken, sembolik etkileşimci kuram konuya mikro bir perspektif ile yaklaşır.

Yükseköğretimde Okul Terki Araştırmalarının Tarihsel Gelişimi

Yüksek öğretimde mezun olmadan okulu terk etme konusu üzerine yapılan akademik çalışmalar 1930'lu yılların başlarına dayanmaktadır. Bu araştırmaların birçoğu tek kurumda yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Braxton'ın (2023) aktardığına göre, John McNeely öğrenci terki ile alakalı birden çok kurumu içeren ilk çalışmalardan birini 1937 yılında gerçekleştirmiştir. McNeely'nin araştırması Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 25 kurumu kapsamaktadır ve öğrenci terki ile alakalı çeşitli soruları içermekteydi. Bu araştırma, bu kurumlardaki öğrencilerin %45'inin mezun olamadan yüksek öğrenimden ayrıldıklarını göstermekteydi. Bu rakam, kurum türü ve öğrenci demografisine göre çeşitlenmekteydi. Neely'nin bu çalışması daha sonraki yıllarda gerçekleştirilen araştırmalara da ilham kaynağı oldu ve 40lar, 50ler, 60lar ve 70lere kadar bu çalışmalar çeşitli araştırmacılar tarafından gerçekleştirildi. Fakat 1970'lerden itibaren bu alandaki çalışmalar daha teorik zeminde faaliyet göstermeye başladı. Spady ve Tinto'nun başlattığı *building retention theory* yani Türkçe 'ye *öğrenciyi okulda tutma teorisi oluşturma* olarak aktarılabilecek olan teori ışığında çalışmalar daha sağlam bir zemine oturmuş oldu. İlk model Spady'nin öne sürdüğü *sosyolojik öğrenciyi okulda tutma modeli*ni daha sonra Tinto'nun *okul terki davranış modeli* takip etti. Daha sonra, 1980'lerde Bean'ın *öğrenci aşınma modeli* ve 90'larda Cabrera ve arkadaşlarının *üniversite öğrencilerinin örtüşen direnci modeli* takip etti. Bu modeller geniş kapsamda sosyoloji, sosyal antropoloji ve insan kaynakları alanlarındaki teorilere dayandırılmaktadır (Braxton, 2023). Bu konuda yaptığı çalışmalar ile alana yön veren isimlerden biri de Alexander Astin olmuştur. Bu kişilerin her biri, yaptıkları çalışmalar ve geliştirdikleri teorilerle öğrenci terki konusuna öncü olmuşlardır (Veenstra, 2009).
Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde okul terki üzerine akademik çalışmalar, 2000'li yılların sonlarına doğru ivme kazanmıştır. Bu alandaki öncü araştırmalardan biri, Bülbül'ün 2012 yılında yayımladığı çalışmadır. Bu araştırma, Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler ve öğretim üyeleriyle yapılan görüşmeler aracılığıyla, üniversite terklerinin nedenlerini ve çözüm önerilerini incelemiştir. Çalışmada, akademik uyum sorunları ve maddi sıkıntılar, öğrencilerin üniversiteyi terk etme nedenleri arasında öne çıkmaktadır. Ayrıca, etkili danışmanlık hizmetlerinin bu sorunların üstesinden gelmede önemli bir rol oynayabileceği vurgulanmıştır. Bu çalışma, Türkiye'de yükseköğretimde okul terki konusunun akademik düzeyde ele alınmasında önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir (Bülbül, 2012).

Yüksek Öğretimde Okul Terkleri

Yüksek öğretimde yaşanan okul terkleri konusunda ulusal ve uluslararası birçok çalışma ve teori geliştirilmiştir. Thomas'a (2000) göre, tüm bu teoriler arasında Tinto'nun okul terki davranış modeli ve Bean'in öğrenci aşınma modeli ön plana çıkmaktadır ve bu iki model çoğu zaman birbiri ile karşılaştırılmaktadır. Tinto'nun entegrasyon modeli kurum içerisinde akran kültürü oluşturma rolü üzerinde daha fazla önemli görünse de Bean'ın organizasyonel modeli öğrenci direnci konusunda dış faktörlerin öneminin altını çizer. Her iki modelde de akranların davranışları ve baskıları, kuruma olan öğrenci aidiyetini etkilemektedir. Bean'e göre diğer bütün

potansiyel değişkenler arasında, yakın arkadaşların cesaretlendirmesi ile kuruma olan bağlılık artabilir, diğer taraftan Tinto'ya göre de sosyal entegrasyonun artmasıyla öğrencinin kuruma olan bağlılığı arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır. Bu sebepten, öğrenci terki konusunda entegrasyon konsepti üzerinde durulmalıdır (Thomas, 2000).

Türkiye'deki üniversitelerde gerçekleştirilen bir çalışmaya göre (Uslu ve diğ., 2022) ise yüksek öğrenimdeki öğrencilerin okuldan ayrılmaları uzun bir sürecin sonunda karşılaşılan bir durumdur ve bu süreç öğrencilerin üniversiteye kaydolmadan önceki dönemi -ki bu çoğunlukla bir orta öğretim kurumunu içerir- kapsayan üniversite öncesi, üniversiteye kayıttan itibaren okul terkine kadar olan süreci kapsayan üniversite dönemi ve nihai ayrılış olarak üç devrede incelenmelidir. Bu çalışmada da uluslararası çalışmalar sonucunda görüldüğü gibi, öğrenciler o an içinde bulundukları koşullara ve ailelerinin yönlendirmesine göre, ilgi ve yeteneklerini göz ardı ederek bölüm seçimi yapmaktadırlar (Uslu ve diğ., 2022).

Veenstra'nın Birleşik Devletler üniversitelerinde yaptığı çalışmanın sonucunda okula kaydolan öğrencilerin yalnızca 58%'inin 6 yıl içerisinde mezun olabildiği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya göre, aşınmanın çoğu okula yeni başlayan ve İngilizce'de *freshman* olarak adlandırılan öğrenciler arasında olmaktadır (2009). Vincent Tinto gibi eğitim liderleri her kurumun öğrenci başarısı için kendi kurumsal modelinin olması gerektiğini belirtmektedir. Bir makalesinde Tinto, gerekli olan ve henüz mevcut olmayan şeyin, kurumların tüm öğrencilerinin devamlılığını artırmak için makul bir şekilde kullanabilecekleri etkili politikalar ve programların geliştirilmesine yönelik kılavuzlar sağlayan bir kurumsal eylem modeli olduğunu belirtmektedir (Tinto, 2006-07).

Veenstra'ya (2009) göre öğrenciyi kurumda tutmak ve başarılı kılmak için kurumsal olarak bir yaklaşım sahibi olmak gerekir. Bunun için ilk olarak yeni başlayan öğrencilerin okula gelmeden önce sahip oldukları özelliklerini bilirsek bazı öngörülerde bulunma şansına sahip olabiliriz. Bu durum her bir üniversite için özeldir, bir başka deyişle üniversiteden üniversiteye değişiklik gösterir. Bu sebepten her bir üniversitenin kurum öncesinde öğrencilerin eğilimlerini algılayacak bir veri sistemi olması önerilmektedir. Ancak böylece kurum, öğrenci başarısının gelişmesine katkıda bulunabilir. Bu hizmetler öğrencilere bireysel olarak okul öncesi özelliklerini göz önünde bulundurarak sağlanmalıdır.

Tinto'nun araştırma sonucuna göre ortaya çıkan veriler doğrultusunda akademiye girişin ilk sömestri ve akademik yılı boyunca öğrencilerin direnci, akademisyen ve öğrenciler için çok önemli bir hal alır çünkü bütün okul terklerinin yüzde 75'i ilk yıl boyunca gerçekleşmektedir (Tinto, 1987). Hatta bazı gözlemciler bu bireylerin azımsanmayacak kısmının güz döneminin ilk altı haftasında akademik hayattan çekildiklerini belirtmektedirler (Blanc ve diğerleri, 1983). Tinto'nun (1988) varsayımlarına göre ilk altı haftada gerçekleşen ayrılmaların sebepleri daha sonradan oluşan öğrenci terklerinin sebeplerinden de farklılık göstermektedir.

Tüm bu çalışmalar ışığında, yüksek öğretimde okul terkleri ve okula devam engelleri; Akademik ve Bireysel Faktörler ve Sosyal ve Çevresel Faktörler olarak iki ana başlık altında değerlendirilebilir.

Akademik ve Bireysel Faktörler

Akademik ve Bireysel Faktörlerden ilki Tinto'ya göre akademik performanstır. Zayıf akademik performans üniversite öğrencilerinin okuldan ayrılmalarındaki başlıca sebeplerden biridir. Dersler ve bunların gereksinimleri, sınavlar veya ödevler öğrencilerin motivasyonunu ve akademik cesaretlerini azaltarak en sonunda okuldan ayrılmalarına yol açabilmektedir (Tinto, 1987). Bean ve Metzner (1985) adlı araştırmacıların çalışmasına göre de motivasyondaki düşüş derslere olan ilgiyi düşürmekte ve bu da nihai ilişik kesme ile sonuçlanmaktadır. Motivasyondaki düşüş çeşitli sebeplerden etkilenir; bu sebepler arasında bireysel zorlanmalar, kariyer belirsizlikleri veya seçilen programa duyulan ilginin kaybolması gösterilebilir. Bir diğer araştırmaya göre, etkisiz zaman yönetme becerileri akademik ilerlemeyi engellemekte ve öğrencilerde stres ve baskı unsuru olarak öne çıkmaktadır. Akademik sorumlulukları ve diğer yapmak zorunda bulundukları şeyler arasında bir denge oluşturmaya çabalayan öğrencilerin okuldan ayrılma olasılıkları artmaktadır (Strayhorn, 2009). Üniversite öğrencilerinin okuldan ayrılmalarının altında yatan akademik ve bireysel faktörlerin sonuncusu olarak nitelendirilebilecek husus öğrenme zorluklarıdır. Wagner ve Blackorby'nin (2005) çalışmasına göre öğrenme zorluğu veya yetersizliği yaşayan öğrenciler yüksek öğrenimin beklentilerine adapte olma konusunda zorluklar ile karşılaşmaktadırlar. Yeterli destek olmadığı takdirde, bu öğrenciler hüsrana uğramış ve bağlantısız hissedebilirler.

Vaccaro ve arkadaşlarının (2015) teorisine göre üniversite ile aidiyet kurmakta zorlanan öğrenciler mezun olmadan okulu terk etme eğilimine girebilirler. Aidiyet konusunda fazla araştırma yapılmasa da bu durum, öğrenci başarısı ve direnci açısından anahtar faktörlerden

biridir. Aidiyet duygusu öğrencinin sınıf içinde ve sınıf dışındaki başarısızlığı ile sonuçlanır. İyi notlar almak, arkadaş ortamına sahip olmak, meşru bir öğrenci olarak kabul görmek ve akademik başarı ile tanınır olmak öğrencilerde aidiyet duygusunu geliştirmektedir. Bu durumların eksikliğinde ise öğrenciler, mezun olmadan okulu terk etme eğilimi gösterebilmektedirler, bu sebepten bu çerçevenin iyi analiz edilmesi, kurumların öğrencileri desteklemesi açısından önem arz etmektedir.

Sosyal ve Çevresel Faktörler

Üniversite öğrencilerinin mezun olmadan okulu bırakmalarının ikinci ana başlığı Sosyal ve Çevresel Faktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu faktörlerin ilki ekonomik yetersizliklerdir. Ekonomik problemler bir öğrencinin okula devam etmesi için göstermesi gereken çabayı önemli ölçüde etkiler. Öğrenim ücretleri, yaşama giderleri ve diğer masraflar öğrenci veya ailesi için büyük bir maddi yük olabilir ve bu koşullar altında maddi sıkıntı yaşayan öğrenciler akademik devam konusunda alması zor kararlar verip akademik hayattan çekilebilirler (Perna, 2006).

Sosyal ve Çevresel Faktörler arasında ön plana çıkan diğer faktör ise ailevi sorumluluklardır. Çocuğa veya yaşlı aile üyelerine bakma gibi ailevi yükümlülükler öğrencilerin akademik bağlılıklarına müdahil olabilmektedir. Yüksek öğrenimin istekleri ile aile hayatını dengelemek bir meydan okuma gerektirebilir ve sonunda bu öğrenciler üniversitelerinden ayrılabilirler (Pascarella & Terenzini, 1991). Tinto'ya (1987) göre üniversite öğrencilerinin okuldan ayrılmalarındaki sosyal ve çevresel faktörlerin bir diğeri sosyal izolasyondur. Üniversitedeki ortamlardan kendini soyutlamış veya üniversite ile bir bağlantısının bulunmadığını düşünen öğrencilerin refahı ve akademik performansı olumsuz olarak etkilenir. Sosyal destek ve aidiyet duygusu eksikliği üniversiteyi bırakma riskini artırmaktadır.

Sosyal ve Çevresel Faktörlerin sonuncusu ise kurumsal faktörler olarak değerlendirilmektedir. Pascarella & Terenzini'nin (1991) çalışmasına göre akademik danışmanlık yetersizliği, eğitim kalitesindeki yetersizlik veya destek hizmetlerindeki eksiklik öğrencilerin üniversitelerinden ayrılmalarında etkili olmaktadır. Olumsuz akademik çevre, öğrenci motivasyonunu aşındırır ve akademik başarılarını engeller. Organizasyonel etkenler arasında gösterilebilecek olan kampüsteki fiziki koşulların ve akademik danışmanlık sistemlerinin yetersizlikleri de üniversite öğrencilerinin okuldan ayrılmalarında bir faktör olarak değerlendirilmektedir, çünkü araştırmaya göre bu öğrencilerin çoğu kütüphane, ulaşım ve sosyal alanlar gibi kampüs koşullarını yetersiz bulmakta ve koşullardan dolayı oluşan memnuniyetsizlik, devamsızlık gibi istenmeyen davranışlarla sonuçlanabilmektedir (Uslu ve diğ., 2022).

Sosyal ve Çevresel faktörler arasında gösterilen ekonomik yetersizlikler öğrenciler için okul terkine yol açan başlıca sebepler arasında gösterilirken, tam tersi bir durum da kurum için söz konusu olmaktadır. Okula devam etmeyen öğrencilerin varlığı, kurum için maddi kayıplara sebep olmaktadır. Veenstra tarafından gerçekleştirilen bir araştırmaya göre (2009), okulu terk eden her bir öğrenci, okul için gelir kaybına sebep olmaktadır. Bu gelirlerin arasında öğrenim gelirleri, üniversitenin öğrenciye yaptığı yatırımın kayboluşu gibi kayıplar gösterilebilir. Üniversite için okulu terk eden öğrenciler yalnızca ekonomik bir kaybı ifade etmez, bunun yanı sıra öğrenciye yapılan manevi yatırım da bu kaybın bir parçasıdır. Bu ayrılış dolayısıyla potansiyel bilime katkı kaybı ve topluma karşı olan sosyal sorumluluk da azımsanmaması gereken bir kayıp olarak görülmektedir (Veenstra, 2009).

Yüksek Öğretimde Okul Terkleri ve Okula Devam Engellerinin Sembolik Etkileşimci ve Çatışmacı Kuramlar Doğrultusunda Değerlendirilmesi

- **Akademik ve Bireysel Engeller Hakkında Çatışmacı Kuramlar Bağlamında Bir Değerlendirme**

Üniversite öğrencilerinin okul terkleri küresel olarak yüksek öğretim açısından önemsenmesi gereken bir konudur. Düşük akademik performans, motivasyon, stres, öğrenme zorlukları, stres ve aidiyet gibi akademik ve bireysel faktörler öğrencilerin yüksek öğretime devamlarını etkilemektedir. Özellikle de Marksist bakış açısından ve sosyal adaletsizliği tele alarak açıklama yapan çatışmacı teoriler bu faktörleri anlamakta geçerli bakış açıları sunmaktadır. Eğitim kurumlarının temelinde sosyal hiyerarşilerin bulunduğunu öne süren bu teoriler, dezavantajlı öğrencilerin okula devamlarının oldukça zor olduğunu iddia ederler. Bu yazının ilk kısmında, yukarıda bahsi geçen akademik ve bireysel faktörlerin, üniversite öğrencilerinin okul terklerinin çatışmacı kuramlar bağlamında bir değerlendirmesi sunularak yapısal eşitsizliklerin üniversitelerdeki devam engellerine nasıl yol açtığı tartışılacaktır.

Üniversite öğrencilerinin akademik hayatlarını sonlandırma gerekçelerinden biri düşük akademik performanstır. Çatışmacı kurama göre akademik başarı yalnızca bireysel yetenek ile alakalı bir oldu değildir, bu durumun ayrıca bir de kaynaklara erişim ve kurumsal önyargılar açısından değerlendirilmesi gerekir. Marksist teorisyenler eğitim sistemlerinin ayrıcalıklı kesimlerden gelen öğrenciler için tasarlandığını ve bu durumun toplumun alt kesimlerinden gelen öğrenciler açısından sorunlara yol açtığını söylerler (Kale&Nur 2016). Zengin ailelerin çocuklarına sağladıkları özel ders, akademik destek sistemleri gibi ayrıcalıklar fakir aileler için geçerli değildir, çünkü fakir ailelerin çocukları yine kaynakları yetersiz okullarda eksik eğitim gördüklerinden akademik olarak yetersiz kalırlar. Bu sebeptendir ki akademik yetersizliklerden ötürü yaşanan okul terkleri aslında bireysel nedenlerden ziyade toplumsal adaletsizlik ve sosyal hiyerarşiden kaynaklanmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin okul terklerinin bir diğer önemli sebebi de motivasyon düşüklüğüdür. Özellikle de Karl Marx'tan etkilenen çatışmacı teorisyenler motivasyon düşüklüğünü yabancılaşma konsepti ile açıklamaktadırlar. Bu kuramcılara göre, eğitim bağlamında, öğrenciler eğitim ortamı ve gelecekteki iş pazarları ile bağlantısız hisseden öğrencilerde yabancılaşma başlar (Tsang, Zhu 2021). Birçok öğrenci daha iyi kariyer fırsatları ve derece elde etmek adına üniversiteye girer fakat ekonomik eşitsizlikler, artan eğitim ücretleri ve sınırlı iş olanakları yüzünden öğrenciler aldıkları eğitimin değerini sorgulamaya başlar. Mezun olduklarında elde edecekleri derecenin iş bulmalarını garanti etmeyeceğine inanan öğrencilerde motivasyon düşüklüğü görülebilir. Çatışmacı teorisyenler motivasyon düşüklüğünü bireysel faktörlerden ziyade daha derin toplumsal eşitsizliklere bağlarlar ve bu durum öğrenciler tarafından fark edildiğinde, akademik yabancılaşma başlar ve motivasyon düşüklüğü sonucunda okul terki ortaya çıkabilir.

Üniversite öğrencilerinin akademik hayatlarını sonlandırmalarındaki bir diğer faktör strestir. Bütün öğrencilerin stres yaşaması normaldir, fakat çatışmacı teoriler dezavantajlı grupların orantısız şekilde stres seviyelerindeki yüksekliğe odaklanır (Meyer & Frost 2008). Ekonomik mücadele, sosyal beklentiler, kurumsal baskı bu öğrencilerde ekstra strese yol açabilir. Bunların en önemlisi ekonomik sıkıntıların yol açtığı strestir. Düşük gelir grubu ailelerden gelen öğrenciler okul masrafları, kira ve diğer giderleri karşılamak için yarı zamanlı ve hatta tam zamanlı işlerde çalışmak zorunda kalırlar. Okul ve işi dengelemek zordur ve bu yorgunluğa yol açar ve bu da düşük akademik performansı oluşturur. Çatışmacı teorisyenler bu ekonomik yükün sosyal eşitsizliklere yol açtığını öne sürer, çünkü üst gelir grubuna ait öğrenciler bu şekilde problemlerle uğraşmak zorunda değillerdir. Bunun dışında ayrımcılık da strese yol açabilir. Farklı ırklardan ve etnik gruplardan gelen öğrenciler ayrımcılıklara maruz kalabilirler ve bu durum karşısında kurumsal destekten de mahrum kalırlar. Çatışmacı teorinin kavramlarından biri olan örtük müfredat yani ayrıcalıklı gruplara fayda sağlayan konuşulmayan normlar ve beklentiler dezavantajlı grupların aleyhine işlemektedir ve bu alt gelir grubu öğrenciler için stres kaynaklı okul terkleri ile sonuçlanır.

Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler önemli engeller ile yüzleşirken çatışmacı teorilere göre kurumlar bu sorun karşısında etkisiz kalmaktadır (Skrtic 2010). Disleksi gibi tanımlı öğrenme zorlukları akademik beceriler, dil bariyeri ve üniversite beklentilerini karşılamak açısından sorunlara yol açmaktadır. Üniversiteler ders işleme, sınav yapma gibi süreçlerde her zaman geleneksel akademik yöntemler kullanılır ve bu metotlar öğrenme zorluğu çeken öğrenciler için bir sorun teşkil ederken bu metotlara fazlasıyla aşina olan öğrencileri kayırmaktadır ve bu dominant modele uymayan diğer öğrencileri dışlamaktadır. Üstelik alt seviye gelir grubuna ait olan öğrencilerin öğrenme zorluklarının teşhis ve tedavisinde üst gelir grubuna göre büyük bir dezavantajı bulunur, çünkü zengin öğrenciler öğrenme güçlüğünü vaktinde teşhis ettirip tedavisine yönelebilir ve özel dersler ile öğrenciyi takviye edip açığın kapanmasına yardımcı olur. Ait oldukları toplumsal sınıftan dolayı böyle bir destekten mahrum olan düşük seviye grubu öğrenciler üniversiteden de kurumsal bir destek göremez ve bunun sonucunda okuldan ayrılmalar yaşanabilir.

- **Akademik ve Bireysel Engeller Hakkında Sembolik Etkileşimci Kuramlar Bağlamında Bir Değerlendirme**

Öğrencileri akademik hayatları boyunca yüksek öğretimde tutabilmek çeşitli sosyal, psikolojik ve kurumsal faktörlerden etkilenmektedir. Birçok öğrenci düşük akademik başarı, stres, motivasyon eksikliği ve öğrenme güçlükleri gibi sebeplerden dolayı akademik hayatlarını sonlandırmaktadır. Toplumsal adaletsizliklere odaklanan çatışmacı teorilerin aksine daha mikro bir bakış açısı getiren sembolik etkileşimci kurama göre bireyler sosyal etkileşim ve anlamlandırma süreçleri ile akademik deneyimlerine yorumlar getirebilirler. Bu teoriye göre öğrencilerin kendileri, arkadaşları ve fakülte ve deneyimlerine dair algıları akademik dirençlerini şekillendirmektedir. Bu değerlendirme, üniversite öğrencilerinin okul terklerinin altında yatan sebepleri sembolik etkileşimci açıdan ele almaktadır.

İlk olarak düşük akademik performans okul terklerine yol açan bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Sembolik etkileşimci teoriye göre düşük akademik performans yalnızca bir yetenek sonucu ortaya çıkan biri olgu değildir, çünkü sosyal etkileşim ve öğrencilere atfedilen etiketlerin de bir sonucudur. Etiketleme teorisine göre bireyler, onlara öğretmen veya arkadaşları tarafından yapıştırılan "tembel", "akademik hayat için uygun değil" gibi etiketler ile öz algıları ve davranışlarını şekillendirmektedir (Yurtsever (2024). Örneğin düşük not alan öğrenciler üniversiteye uygun değil şeklinde etiketlenebilir ve bir süre sonra kendileri de buna inanır duruma gelirler ve çabalarını azaltırlar ve bu okul terki ile sonuçlanabilir. Tam tersine, düşük performans gösterse bile desteklenen ve motive edilen öğrenciler de dirençli hale gelir ve okula devam ederler. Kısacası, kalan bir not, gördüğü muameleye göre öğrenciyi aşağı da çekebilir, yukarıya da itebilir. Mesela, yapıcı dönüt alan öğrenciler başarısızlığı geçici bir durum olarak algılayabilir. Benzer şekilde, arkadaş gruplarından da destekleyici dönüt alan öğrenciler, izole ve hüküm giymiş öğrencilere göre okulda kalıp akademik hayatlarına devam etme eğiliminde olurlar. Yani sembolik etkileşimci yaklaşıma göre düşük akademik performans yalnızca kişinin kendisi ile alakalı olarak okul terkine yol açan bir faktör değildir ve çevreden bağımsız değerlendirilemez.

Üniversitelerde yaşanan okul terklerinin önemli nedenlerinden biri olarak öne çıkan motivasyon eksikliği, sembolik etkileşimci bakış açısı ile kimlik mücadelesi ve sosyal rollerimiz ile ilişkilendirilir Erdem (2020). Öğrenciler, üniversiteye sıklıkla sosyal mesajlar, aile beklentileri ve kişisel arzuları ile şekillenen akademik hayat ve gelecekteki kariyer beklentileri ile girerler. Fakat üniversite deneyimleri bu doğrultuda olmaz ise motivasyon eksikliği sebebiyle okul terki meydana gelebilir. Ayrıca sembolik etkileşimci teoride sosyal etkileşim oldukça önem arz ettiğinden dolayı üniversitedeki akademisyenlerden, mentörlerden veya arkadaşlarından pozitif dönüş alan öğrencilerin motivasyonu üst düzey olur ve okul terki yaşanmaz. Akademik ortamlardan dışlanma, negatif sosyal etkileşim, akademik destek eksikliği ve negatif dönüt gibi bunun tersi durumlar ise okul terki ile sonuçlanmaya gidebilir. Kısaca, sembolik etkileşimciliğe göre okul terkine neden olabilecek motivasyon eksikliği, yalnızca kişinin kendinden kaynaklanan ve dış dünyadan tamamen izole bir durum değildir.

Üniversitelerde okul terkine neden olan diğer bir faktör olan stres sembolik etkileşimciliğe göre yalnızca nesnel bir durumdan ibaret değildir, çünkü stresin sebepleri kişiden kişiye değişir yani özneldir. Örnek vermek gerekirse, ağır akademik iş yükü ve zor sınavlar bazı öğrenciler için sıkıntı yaratmaz iken diğerleri için bir stres faktörü olabilir. Stres genellikle başarı ve başarısızlık bağlamında düşünülen bir olgu olduğundan dolayı birçok öğrenci hayli yüksek akademik beklentilerin altında ezilerek aile, öğretmen ve toplum tarafından üzerlerine yüklenen stres sebebiyle onları hayal kırıklığına uğratmamak adına akademik hayatlarını sonlandırma eğilimine girebilirler. Özellikle de sosyal ağları iyi olmayan öğrenciler stresle başa çıkma konusunda başarılı olamazlar ve bu, madde kullanımı gibi etkenlerden de dolayı okul terki ile sonuçlanabilir.

Üniversite öğrencilerini okul terkine sevk edebilen faktörlerden bir diğeri de öğrenme zorluklarıdır ve bu durumda sembolik etkileşimciler algılara göre hareket ederler ve öğrenme zorluklarının herkes tarafından deneyimlenebilecek bir durum olduğunu fakat bununla nasıl başa çıkılacağını esas olarak konu edinirler. Disleksi ve ADHD gibi öğrenme bozuklukları bulunan öğrenciler yeteneksiz veya düşük zekalı olarak etiketlenebilir ve bu öğrenciler kendilerinden şüphe duyar ve destek aramaktan korkar hale gelirler ve hatta öğretmen ve arkadaşları tarafından yargılanmaktan korkarlar. Akademik personel veya profesörlerin öğrenme zorluklarına olan yaklaşımı okul terki durumunu etkiler. Eğer öğrenci yeterli desteği alırsa direnç gösterme eğilimine girer, fakat dışlayıcı bir yaklaşım sonucu ise okuldan ayrılmaya karar verebilir. Benzer şekilde arkadaş etkileşimi de önemlidir, çünkü anlaşıldığını ve kabul gördüğünü düşünen

öğrencilerin güven duygusu gelişir, dışlanma ve aşağılanma gibi tersi durumlar ise okuldan ayrılma ile sonuçlanabilir. Yani öğrenme güçlükleri sembolik etkileşimci bakış açısına göre direkt bir okul terki sebebi olamaz, çünkü bu durumun öğrencinin sosyal hayatında nasıl etkileşimlere girdiği önemlidir.

- **Sosyal ve Çevresel Faktörler Hakkında Çatışmacı Kuramlar Bağlamında Bir Değerlendirme**

Üniversite öğrencilerinin yaşadığı okul terkleri özellikle son yıllarda üniversiteler açısından küresel çapta önem arz eden bir konu haline gelmiştir. Bu duruma yol açan başlıca faktörler akademik ve bireysel faktörler dışında sosyal ve çevresel faktörler olarak da kategorize edilmektedir. Ekonomik yetersizlikler, ailevi sorumluluklar, sosyal izolasyon ve kurumsal faktörler gibi sosyal ve çevresel faktörlerin toplumsal eşitsizliği konu edinen çatışmacı teoriler bağlamında değerlendirilmesi bu makalede tartışılmaktadır.

Sosyal ve çevresel faktörlerden belki de en önemlisi olan ekonomik yetersizlikler çatışmacı teori açısından çok önemli bir yerdedir, çünkü bu teori kapsamında yapısal eşitsizlik ve güç dinamikleri ekonomik yetersizlikleri beraberinde getirir. Çatışmacı teorilere göre yüksek öğretim kurumları kapitalist sistem çerçevesinde kârı ön planda tutan ve eşit eğitim sunmaktan uzak yerlerdir. Öğrenim ücretleri başta olmak üzere, diğer maliyetler sıklıkla özellikle de alt gelir grubu öğrencileri üzerinde baskıya sebep olur. Bunun sonucunda bu öğrenciler, yarı veya tam zamanlı olarak bir yerde çalışmaya başlar ve akademik hayatlarını ikinci plana atmak durumunda kalırlar. Diğer taraftan, aile desteğini alan zengin öğrencilerin böyle bir dertleri olmadığından üniversite daha çok ayrıcalıklı grubun kurumu halini alır. Çatışmacı teorilere göre sosyal ve çevresel faktörlerden en önemlisi olan ekonomik yetersizlikler çevreden bağımsız olarak düşünülmemelidir, çünkü toplumsal sınıf ve çıkar çatışmaları buna engel olmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin sosyal ve çevresel bağlamda okul terklerinin ikinci önemli faktörü de ailevi sorumluluklardır. Çatışmacı teoriye göre, toplumsal adaletsizlik alt seviye grubuna mensup ve ailesine destek olmak zorunda olan öğrenciler için büyük bir problemdir. Bu öğrencileri sistem marjinalleştirir, çünkü bu öğrenciler çocuk bakımı, yaşlı ilişkileri veya ev işlerinin yerine getirilmesi gibi işler ile akademik beklentiler arasına sıkışırlar ve bunun sonucunda öğrenciler rolleri arasında pazarlık etme sürecine girerler. Çatışmacı teoriler bu ikilemin sosyal eşitsizliği devam ettirmeye katkı sağladığını ve ailevi sorumlulukları bulunan öğrencilerin akademik hayatlarını sona erdirmelerinin oldukça mümkün olduğunu savunmaktadırlar (Afandi ve diğ. (2021).

Sosyal izolasyon üniversite öğrencilerinin okul terki yaşamalarında etkili olan sosyal ve çevresel faktörlerden birisidir. Çatışmacı teorilere göre güç dengesizlikleri üniversite çevrelerinde sosyal entegrasyonu kısıtlar. Sosyal izolasyonun temelinde çatışmacılara göre ekonomik, kültürel ve hatta coğrafi değişkenler bulunur ve bu değişkenler öğrencilerin sosyalleşmelerinde etkilidir (Elgar ve diğ., 2022). Sosyalleşmede problem yaşayan öğrenciler yabancılaşma yaşamaya başlayabilirler. Sermayenin önemli bir rol oynadığı bu sistemde, üniversite öğrencileri önemli sıkıntılar ile yüzleşebilir çünkü sosyal hiyerarşiler belli bir kültürü diğerlerinin üzerinde görüp onu değerli gösterebilir. Bu da diğer toplumsal kültür sınıflardan gelen öğrencilerin sosyalleşmelerinde probleme neden olur ve bu durum okul terkine kadar gidebilir. Yani sosyal izolasyon, çatışmacı yaklaşıma göre yalnızca kişinin kendi duygularından kaynaklı bir sorun değil, aynı zamanda yapısal eşitsizliklerden de beslenen bir okul terki sebebidir (Küçük, 2021).

Çatışmacı kuram ışığında tartışılacak son sosyal ve çevresel faktör ise kurumsal faktörlerdir. Bu teoriye göre eğitimin genelindeki eşitsizlik üniversitelere de sirayet etmiştir, yani akademik hayatta da fırsat eşitliğinden bahsetmek mümkün değildir (Schneider & Preckel, 2022). Üst gelir grubu öğrencileri ilkokul ve orta okuldan itibaren kaynaklara erişim açısından avantajlı gruplardır ve bu durum üniversitede de devam eder. Örnek vermek gerekirse, deneyimli öğretmen ve gelişmiş ders materyalleri gibi kaynakları yetersiz olan okullardan gelen öğrenciler yine bu tür bir üniversiteye gelince kaynakların erişimi fırsat eşitsizliğine dönüşür ve okul dışı müfredat gibi üst düzey gelir grubu ailelerin öğrencilerinin daha çok faydalanabildikleri kurumsal avantajlardan mahrum bırakılmış olurlar. Bu süreçlerin sonunda ise aşınma ve düşük akademik performans sergilerler ve bu durum okul terkine yol açabilir. Çatışmacı teorisyenler, eğitim kaynaklarının

adaletsiz dağıtılmasının ayrıcalıklı olmanın avantajını yaşayan sosyal grupların domine ettiği güç dengesizliğinin de bir sonucu olduğunu tartışmaktadırlar.

- **Sosyal ve Çevresel Faktörler Hakkında Sembolik Etkileşimci Kuramlar Bağlamında Bir Değerlendirme**

Üniversite öğrencilerinin akademik hayatlarını sonlandırmaları akademik ve bireysel faktörlerin yanı sıra sosyal ve çevresel faktörlerden de etkilenmektedir. Çatışmacı kuramlara göre daha mikro bakış açıları geliştiren sembolik etkileşimci teoriler yalnızca toplumsal nedenler ile bu durumu açıklamak yerine bu faktörlerin bireysel ve sosyal köklerine inerek analiz yapmaya çalışır. Bu değerlendirme makalesinde üniversite öğrencilerinin okul terklerindeki ekonomik yetersizlikler, ailevi sorumluluklar, sosyal izolasyon ve kurumsal faktörler gibi sosyal ve çevresel etkenler sembolik etkileşimci bir anlayış ile tartışılacaktır.

Üniversite öğrencilerini okul terkine sevk eden en önemli faktörlerin başında ekonomik yetersizlikler gelir. Sembolik etkileşimci bakış açısına göre finansal zorluklar parasal mevzuların ötesinde bir yaklaşım gerektirir, çünkü öğrenciler finansal durumlarını akademik kimliklerini şekillendiren bir bakış açısı ile yorumlarlar. Yani öğrenciler kitap masrafı, ulaşım ve konaklama giderleri gibi ekonomik yükleri içselleştirir ve çevrelerindeki insanlar ile girdikleri etkileşimlerle yetersizlik duyguları geliştirebilirler. Örnek vermek gerekirse, ekonomik sıkıntılar yaşayan bir öğrenci kendisini imkanları bulunan akranlarına göre daha az yetenekli olarak görebilir. Sembolik etkileşimcilik, bu düşünce ve duyguların günlük etkileşimler yoluyla sürekli olarak inşa edildiğini ve müzakere edildiğini vurgular. Tam tersine, sosyal etkileşimlerinden negatif olarak etkilenmeyen öğrenciler ise böylesi bir algı oluşturmaz ve üniversite hayatlarına devam etme konusunda direnç gösterirler.

Üniversite öğrencilerinin okuldan ayrılmalarının altında yatan diğer önemli sebep ise ailevi sorumluluklardır. Bu durum sembolik etkileşimci teoriye göre birden fazla rolü olan öğrencilerin kimlik ve rol karmaşası yaşaması olarak değerlendirilmektedir (Bui, K., 2020). Çocuk bakımı, yaşlı bakımı veya ev işlerinin yerine getirilmesi gibi ailevi sorumlulukları bulunan öğrenciler kendilerini çoğunlukla bir kimlik ve rol karmaşası içerisinde bulur. Akademik dünyada ideal öğrenci dış aidiyetlerinden kurtulmuş ve tamamen kampüs hayatına odaklanmış birey olarak görüldüğünden bir öğrencinin ailevi sorumlulukları bulunması bu fikir ile ters düşer ve sonunda bu öğrenciler ötekileşebilir. Bu sorunu basit şekilde bir zaman yönetimi sorunu olarak algılamaktan ziyade ev ve okuldaki roller bağlamında değerlendirmek sembolik etkileşimci teoriye uygun olacaktır. Öğretmen ve arkadaşlardan gelen destek ile bu rolleri dengelenebilir, fakat aksi durumlarda yani desteğin kısıtlı veya hiç olmaması durumunda veya öğrencilerin bu sorumluluklarından ötürün yargılandığı durumlarda, öğrenciler kimlik arayışı içerisinde ailevi sorumluluklarını önceleyerek akademik hayatlarını sonlandırabilirler.

Sosyal izolasyon üniversite öğrencilerinin okuldan ayrılmalarının önemli bir gerekçelerinden biri olarak görülmektedir. Benlik kavramı ve akademik kimlik gelişiminde sosyal etkileşim çok önemlidir. Sembolik etkileşimci bakış açısına göre öğrenciler yalnızca resmi sınıf ortamlarında öğrenmezler, aynı zamanda informal ortamlarda girdikleri sosyal etkileşimlerinde de birçok şey öğrenebilirler, fakat sosyal izolasyon yaşayan öğrenciler için akademik ortamlar için hayati önem arz eden bu durumlar geçerli değildir. Bu teoriye göre bir kurum ile bağ ve aidiyet geliştiren öğrenciler daha başarılı olabilirler (Geddes, 2017). Böyle bir bağ ve aidiyet geliştirme konusunda yetersiz kalan öğrenciler ise yabancılaşma yaşayabilirler ve bu durum bu öğrencileri okul terkine kadar götürebilir. Sonuç olarak sosyal izolasyon bireyin yaşadığı duygusal bir durumdan ziyade öğrencinin diğerleri ile girdiği veya gerçekleştiremediği sosyal bağlar ile şekillenir ve bu şekilde sembolik etkileşimci teoriye göre bir anlam kazanır.

Son olarak kurumsal faktörlerin üniversite öğrencilerinin okul terki yaşamalarındaki rolü göz ardı edilmemelidir. Sembolik etkileşimci teori bağlamında kurumsal faktörler öz kimlik oluşturma ve akademik başarı açısından önem arz eder (Afandi ve diğ. 2021). Okula yeni başlayan öğrenciler için kurumlar bir oryantasyon programı ile öğrencilerin üniversite ile bağ geliştirmelerini sağlayabilirler. Benzer şekilde üniversite, öğrencilerin kampüs hayatını kolaylaştırmak için çalışmalıdır. Örneğin, konaklama ve ulaşım gibi temel imkanlar geliştirilmeli ve sosyal ortamlar

öğrencilerin hizmetine sunulmalıdır. Bu olanaklara sahip öğrenciler, sembolik etkileşimci bakış açısına göre kuruma karşı bir aidiyet hissedebilir. Tersi durumlarda ise öğrenciler okul ile bağlarını koparak okul terki ile yüzleşebilirler.

Sonuç ve Değerlendirme

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin okuldan ayrılmaları çok yönlü ve birbiri ile bağlantılı faktörlerden oluşmaktadır. Bu faktörler arasında en fazla bahsi geçenler akademik ve bireysel faktörler ve finansal ve organizasyonel etkenleri de içeren sosyal ve çevresel faktörlerdir. Bu karmaşık mevzu ile ilgilenmek hem bireysel hem de kurumsal faktörleri göz önünde bulunduran kapsamlı bir yaklaşımı gerektirir. Üniversite öğrencilerinin akademik hayatlarını bitirmelerinin altında yatan akademik ve bireysel nedenler çatışmacı teorisyenlerin yorumuna göre genel olarak sınıf çatışmasının akademik hayata bir yansıması olarak değerlendirilebilirken, sembolik etkileşimciler genel olarak bu nedenleri öğrencilerin sosyal hayatlarından uzak yerlerde aramaktan ziyade öğrencilerin yakın ve uzak çevresel ilişkilerine ve kişisel geçmişlerine odaklanarak sorunlara yaklaşım göstermektedirler.

Uslu ve arkadaşlarının çalışmasının (2022) sonucuna göre yalnızca öğrenciler için değil, aynı zamanda fakülte çalışanları ve lisedeki öğrencilerin aileleri için de etkili rehberlik ve danışmanlık sistemleri kurmak, doğru bölüm seçmek açısından oldukça önemlidir ve bu durum öğrencileri üniversitede tutma oranlarını iyileştirebilir. Ayrıca üniversitelerde yapılacak etkili oryantasyon programları ve eğitim ve psikolojik destekleme eylemleri de öğrencileri okulda tutmada etkilidir. Üniversite öğrencilerinin mezun olmadan okuldan ayrılmalarının altında yatan sebeplerin anlaşılmasını sağlayarak kurumlar, öğrencileri desteklemek ve eğitimi sonlandırma oranlarını iyileştirmek için amaçlı müdahalelerde bulunabilirler.

Kaynakça

Afandi, A., et al. (2021). Describing the Relationship Between Role Conflict and Student Dropout.*Journal of Educational and Social Research*, 11(4), 1–10. PDF

Bean, J. P., & Metzner, M. J. (1985). A meta-analysis of research on college student retention. *Journal of College Student Retention, 6*(1), 49-70.

Blanc, R. A., Debuhr, L. E., & Martin, D. C. (1983). Breaking the attrition cycle: The effects of supplemental instruction on undergraduate performance and attrition. *Journal of Higher Education, 54*(1), 80–90.

Braxton, J. M., & Reason, R. D. (2023). *Improving college student retention: New developments in theory, research, and practice*. Taylor & Francis.

Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde Okul Terki: Nedenler ve Çözümler. Eğitim ve Bilim, 37(166), 306319. https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1490

Bui, K. (2020). "I Should Be Helping My Family": Role Conflict and Academic Guilt in First Generation College Students. *Journal of College Student Development*, 61(1), 1–16. https://doi.org/10.1353/csd.2020.0001

Elgar, F. J., Stefaniak, A., & Wohl, M. J. A. (2022). Economic gradients in loneliness, social isolation and social support. *Social Science & Medicine*, 306, 115–127. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.115127

Erdem, S. (2020). Yapısal Sembolik Etkileşimcilik ve Kimlik Teorisi. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 12(1), 50-65.

Entwistle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2004). Temporary as compared to permanent high school dropout. *Social Forces, 82*(3), 1181.

Garrison, D. R. (1987). Distance education: Researching drop-out in distance education. *Research in Distance Education, 8*(1), 95–101.

Geddes, E. J. (2017). *Developing an understanding of informal learning interactions between nurses and final year medical students in the workplace: An ethnographic study*. Northumbria University.

Kale, M., & Nur, İ. (2016). Karl Marx ve Marksist Teori Açısından Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 40–55.

Küçük, M. (2021). Okula Devamsızlık ve Okul Terki Nedenleri: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

Meyer, I. H., Schwartz, S., & Frost, D. M. (2008). Social patterning of stress and coping: Does disadvantaged social status confer more stress and fewer coping resources? *Social Science & Medicine*, 67(3), 368–379. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.03.012

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research.* American Council on Education.

Perna, L. W. (2006). From expectation to reality: A systemic review of college choice and persistence research. *Review of Higher Education, 29*(3), 303-350.

Ryu, M., Causey, J., & Shapiro, D. (2020). Yearly success and progress rates. Fifth in the series. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609964.pdf

Schneider, M., & Preckel, F. (2022). Social Inequality in Dropout from Higher Education in Germany: Towards Combining the Student Integration Model and Rational Choice Theory. *Higher Education*, 83(4), 845–863. https://doi.org/10.1007/s11162-022-09703-w

Strayhorn, T. (2009). College students' time management: A review of the literature. *Journal of College Student Development, 50*(5), 507-522.

Şimşek, H. (2013). University students' tendencies toward and reasons behind dropout. *Journal of Theoretical Educational Science, 6*(2), 242–271. https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpJMk56SXhNUT09/university-studentstendenciestoward-and-reasons-behind-dropout

Skrtic, T. M. (2010). Ideology, Institutions, and Equity: Comments on Christine Sleeter's "Why Is There Learning Disabilities?". *Disability Studies Quarterly*, 30(2). https://www.dsq sds.org/article/view/1230/1277

Thomas, S. L. (2000). Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *The Journal of Higher Education, 71*(5), 591–615. https://doi.org/10.2307/2649261

Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition.* University of Chicago Press.

Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education, 59*(4), 438–455.

Tinto, V. (2005-06). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention, 8*(1), 1-19.

Tsang, K. K., Lian, Y., & Zhu, Z. (2021). Alienated Learning in Hong Kong: A Marxist Perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 53(2), 181–196. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1767588

Uslu Gülşen, F., Aydın, A., & Gizir, S. (2022). Dropout from higher education in Turkey: A qualitative study. *Yükseköğretim Dergisi, 12*(1), 39-50. https://doi.org/10.2399/yod.21.587615

Wagner, D., & Blackorby, J. (2005). *Creating inclusive college campuses: A practical guide.* Association of Higher Education and Disability.

Vaccaro, A., Daly-Cano, M., & Newman, B. M. (2015). A sense of belonging among college students with disabilities: An emergent theoretical model. *Journal of College Student Development, 56*(7), 670–686. https://doi.org/10.1353/csd.2015.0072

Veenstra, C. P. (2009). A strategy for improving freshman college retention. *Journal for Quality and Participation, 31*(4), 19-23.

Yurtsever, B. (2024). Howard Becker'in Etiketleme Teorisi ve Öğretmen Beklentilerinin Etkisi. *Gündem Türkiye.*

Yükseköğretim Kalite Kurulu. (2023). YÖKAK gösterge değerleri raporu (2015–2022). https://yokak.gov.tr

Formasyon grubu öğretmen adaylarının yetişkin eğitiminde kariyer engeli olarak Absenteizm davranışlarına ilişkin görüşleri

Batuhan Gürpınar [1], Prof. Dr. Sibel Güven[2]

Öz

Bu araştırma, formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının yetişkin eğitimi sürecinde karşılaştıkları absenteizm (devamsızlık) davranışlarını ve bu davranışların kariyer planlamaları üzerindeki etkisini incelemektedir. Nitel desende yürütülen çalışmada, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi formasyon programındaki öğretmen adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar, absenteizmin çoğu zaman motivasyon eksikliği, zaman yönetimi sorunları ve ekonomik baskılardan kaynaklandığını ifade etmiştir. Bulgular, absenteizmin sadece bir yokluk hali değil, aynı zamanda potansiyelin ve kariyer hedeflerinin sessiz bir erozyonu olduğunu göstermektedir. Araştırma, formasyon sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştığı kariyer engellerini görünür kılarak, çözüm önerileri sunmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Absenteizm, kariyer planlaması, yetişkin eğitimi, kariyer engeli, durum çalışması.

Perspectives of formation group pre-service teachers on Absenteeism behaviors as a career obstacle in adult education

Abstract

This study investigates the absenteeism behaviors experienced by pre-service teachers participating in a formation program within the context of adult education and examines the impact of these behaviors on their career planning processes. Adopting a qualitative case study design, the research involved semi-structured interviews with pre-service teachers enrolled in the formation program at Çanakkale Onsekiz Mart University. Participants reported that absenteeism is primarily driven by a lack of motivation, challenges in time management, and economic pressures. The findings indicate that absenteeism should not be perceived merely as physical absence but as a silent erosion of professional potential and long-term career aspirations. By making visible the career-related barriers encountered during the formation process, this study offers recommendations aimed at supporting the professional development of teacher candidates.

Keywords: Absenteeism, career planning, adult Education, career Barriers, case study

GİRİŞ

Örgütsel davranış kavramı örgüt kültürünü, örgütün amacını, örgütü oluşturan ögeleri bireysel, grupsal ve yapısal olarak etkileyen değişkenleri ve örgütteki bulunan bireylerin davranışlarını açıklamaya ve incelemeye yöneliktir. Örgütsel davranış kavramına bakıldığında çokça farklı tanımla karşılaşırız. Bunlara bakacak olursak;

Örgütsel davranış, sosyal bilimler alanında yer alan bir disiplindir. Bireylerin, grupların ve kuruluşların nasıl çalıştığını, işleyişlerinin nedenlerini ve sonuçlarını derinlemesine anlamayı amaçlar. Bu anlayış sayesinde, etkinliklerini ve refahlarını artırmayı hedefler. Örgütsel davranış, psikoloji, sosyoloji, eğitim, siyaset bilimi, antropoloji ve yönetim gibi çeşitli sosyal bilimlerin araştırdığı bir alan olarak öne çıkmaktadır (Sinha, 2008). Robbins ve Judge'a göre örgütsel

davranış, "bireylerin, grupların ve yapıların organizasyon üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma alanıdır. Bu inceleme, organizasyonun etkinliğini artırmayı amaçlar" (Robbins & Judge, 2019). Örgütün çoklu boyutsal yapısına dikkat çeken bu tanımda örgütsel davranış, organizasyon içindeki bireylerin ve grupların davranışlarını anlamaya yönelik bir bilim dalıdır. Bu süreçte organizasyonun yapısı, kültürü ve liderlik gibi unsurlar da dikkate alınır (Moorhead & Griffin, 2012). Başka bir tanım olan Güven'in (2022) iki veya daha fazla kişinin ortak amaçları ve çıkarları doğrultusunda birleşerek oluşturdukları örgüt – örgütler bireyin örgüt içerisindeki davranışlarını incelemek içinde bulunduğu örgütün hedeflerine ve amaçlarına uygun yönlendirmek örgütsel yapının birey üzerinde üretimi ve etkisini nasıl değiştirebileceğini söylemektedir.

Örgütsel Davranışın Örgüt İçerisindeki Bireye Pozitif ve Negatif Tutum Yansımaları

Örgütsel davranış kavramı insan davranışları üzerinde iki farklı açıdan davranış değişikliğine sebep olmaktadır. Bunlar pozitif ve negatif örgütsel davranışlardır. Güven (2022)'i bu durumu şöyle tanımlamıştır, kurumsal yaşamda bireylerin sergilediği davranışlar hem kurumun genel yapısını hem de çalışanların psikolojik durumunu çeşitli şekillerde etkileyebilir. İnsanlar, doğal eğilimleri gereği, olumlu davranışlar sergileyerek bulundukları kurumda mutlulukla çalışabilir ve bu sayede verimliliklerini artırabilirler. Öte yandan, olumsuz duygularla hareket eden bireyler, kurumlarına karşı aidiyet hissi eksikliği yaşayarak tatminsizlik duygusu geliştirebilirler. Seligman (2008), örgütsel davranış alanında pozitif ve negatif davranışların tanımını yaparken, bireylerin iş yerindeki tutum ve eylemlerinin genel iş ortamını nasıl şekillendirdiğine dikkat çeker. Pozitif davranışlar, çalışanların motivasyonunu artıran, iş birliğini teşvik eden ve genel iş tatminini yükselten tutumlar olarak tanımlanırken; negatif davranışlar, çalışanların verimliliğini düşüren, çatışmalara yol açan ve iş yerindeki genel atmosferi olumsuz etkileyen tutumlar olarak ifade edilmektedir. Luthans ve arkadaşları (2007), pozitif örgütsel davranışı, bireylerin ve grupların iş yerinde olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan, güçlü yönlere odaklanan bir yaklaşım olarak tanımlar. Bu yaklaşım, çalışanların motivasyonunu artırmayı, iş tatminini yükseltmeyi ve genel iş performansını geliştirmeyi amaçlar. Erol (2022), örgütsel davranışı negatif bir perspektiften tanımlarken, çalışanların iş yerinde sergilediği olumsuz tutum ve davranışların, kurumun genel verimliliğini, iş birliğini ve çalışan memnuniyetini nasıl etkilediğine vurgu yapar. Negatif örgütsel davranışlar, çatışma, düşük motivasyon ve iş tatminsizliği gibi durumları içerir ve bu da kurum içindeki genel atmosferi olumsuz yönde etkileyebilir olarak tanımlamıştır.

Pozitif davranış ve tutumlara bakıldığında; Luthans (2021) iş birliği, örgütlerin başarısı için kritik öneme sahiptir. Çalışanların takım içinde uyumlu bir şekilde çalışması, daha yüksek verimlilik ve yenilikçi çözümler üretme olasılığını artırır şeklinde yapmıştır. Motivasyonu yüksek çalışanlar, görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirir ve organizasyona bağlılık gösterir. Bu tür bireyler, işlerine daha fazla enerji ve tutku katarak hem kendi performanslarını hem de örgütün genel performansını artırır (Deci ve Ryan, 2000). Empati, çalışanların birbirlerini anlamalarını ve desteklemelerini sağlar. Özellikle liderlik pozisyonundaki bireylerin empatik olması, çalışanların moralini artırır ve iş tatminini yükseltir (Goleman, 1995).

Negatif davranış ve tutumlara bakıldığında ise; Çatışma, organizasyonlarda kaçınılmaz bir durumdur; ancak yapıcı olmayan çatışmalar iş ortamını olumsuz etkileyebilir. Özellikle kişisel anlaşmazlıklar ya da yanlış iletişim, iş birliğini engelleyerek ekip performansını düşürebilir (Thomas, 1992). Motivasyonu düşük çalışanlar, görevlerini yerine getirme konusunda isteksiz olabilir ve bu durum örgütsel hedeflere ulaşmayı zorlaştırabilir. Motivasyon eksikliği genellikle monoton iş süreçleri, yetersiz liderlik ya da ödüllendirme sistemlerinin eksikliğinden kaynaklanır (Herzberg, 1968). Toksik davranışlar, bireylerin ya da grupların iş ortamında huzursuzluk yaratmasına neden olabilir. Örneğin, dedikodu yapmak, mobbing uygulamak ya da başkalarının başarısını küçümsemek gibi davranışlar, çalışma ortamını olumsuz etkiler (Einarsen et al., 2003).

İnsanların sosyal canlılar olması sebebiyle bulunduğu örgütler içerisinde COVİD-19 Pandemisi sebebiyle pek çok sorun yaşadığı da yapılan araştırmalarca ortaya konmuştur. Bu durum şu şekilde tanımlanmıştır: COVID-19 pandemisi, örgütsel davranış üzerinde önemli etkiler yaratmıştır. Pandemi süreci, uzaktan çalışma, dijital iletişim ve esnek çalışma saatleri gibi yeni çalışma düzenlerini beraberinde getirmiştir. Bu durum, çalışanların motivasyonunu, iş tatminini

ve ekip içi etkileşimleri etkilemiş; ayrıca, çalışanların psikolojik sağlıkları üzerinde de olumsuz etkiler yaratmıştır (Kirkman & Mathieu, 2020; Wang et al., 2020).

Eğitim kurumlarında örgütsel davranıştan bahsedecek olursak , bireylerin ve grupların, eğitim ortamında sergiledikleri tutum, davranış ve etkileşimleri kapsar. Bu bağlamda, örgütsel davranışın, öğretim kalitesini artırma, öğrenci memnuniyetini sağlama ve genel okul atmosferini iyileştirme üzerindeki etkileri önemlidir. Eğitim kurumlarında olumlu örgütsel davranışlar, iş birliğini teşvik ederken, olumsuz davranışlar çatışmalara ve motivasyon eksikliğine yol açabilir (Senge, 1990; Fullan, 2001).

Öğretmen Adaylarının Yetişkin Eğitimi ve Formasyon Eğitimi Kapsamında Sahip Olması Gereken 21. Yüzyıl Becerileri

Örgütsel davranışın sağlıklı ve sürdürülebilir olması için gerekli becerilere ve değerlere sahip olmak gerekmekte olduğu görülmektedir. Bu beceriler birçok kurum ve kuruluş ya da bilim insanı tarafından belli sınıflamalar ile açıklanmıştır. Örgütsel davranış ve yetişkin eğitimi kapsamında 21. Yüzyıl becerileri önem kazanmıştır. Bilgi ve teknoloji üretiminin hızla arttığı, yeni mesleklerin ortaya çıktığı günümüzde, bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerin yalnızca örgün eğitimle sağlanması mümkün görünmemektedir. Örgün eğitim sisteminden mezun olduktan sonra da bireylerin kendilerini geliştirme ve bilgiye erişim gereksinimleri devam edebilir. Bu nedenle, çeşitli sebeplerle örgün eğitim sistemini tamamlayan bireylere eğitim sunmak artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu tür bir eğitim, "yetişkin eğitimi" olarak adlandırılmaktadır (Çelikkaleli, 2011).

Yetişkin bireyler, yaşamları boyunca aktif bir şekilde yeni nesillere, teknolojiye ve güncel olaylara entegre olabilmektedir. Bilişsel açıdan, bu bireylerin işlevlerinin sürekli olarak geliştiği bilinmektedir. Kendi gelişimlerinin önemi de oldukça büyüktür. Yaşam boyu öğrenmenin temel işlevi, bireylerin güncelliğe uyum sağlamasını desteklemek ve farklı deneyimlerle donanımlarını artırmaktır. Sosyal açıdan, bireylerin etkileşimleri ve yetenekleri de bu süreçte desteklenmektedir. Bu bağlamda, bilginin hem geliştirilmesi hem de aktarılması mümkün hale gelmektedir. Bireyler, yaşam boyu öğrenme süreci aracılığıyla ait oldukları sosyal yapıya katkıda bulunurlar. Sosyal aktivitelere yoğun katılım sağlandığında, kişiler arası ilişkiler de güçlenmektedir. Tüm bireylerin eşit fırsatlara erişimi, sosyalleşme ile mümkün olmaktadır. Bireylerin sosyal gelişmelere uyum sağlayabilmesi için sürekli öğrenmenin teşvik edilmesi önerilmektedir. Mesleki donanım kazanımı da kariyer fırsatlarına ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır. Bireysel yaşamların yönetilmesi ve bu alandaki sorumlulukların üstlenilmesi, yetişkinlik döneminde gerçekleşmektedir (Yayla, 2009). Formasyon eğitimi, bireylerin belirli bir meslek alanında yeterlilik kazanmasını sağlamak amacıyla sunulan eğitim programlarıdır. Genellikle öğretmenlik gibi eğitim alanlarında uygulanan bu eğitim, katılımcılara pedagojik bilgi, öğretim yöntemleri ve uygulama becerileri kazandırmayı hedefler. Formasyon eğitimi, bireylerin öğretim sürecinde etkili olabilmeleri için gerekli olan teorik ve pratik bilgileri edinmelerine yardımcı olur (Kaya, 2021).

21. Yüzyıl becerileri kavramının tanımlarına bakacak olursak: Günümüzde bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi, uluslararası düzeyde ekonomik alanda ciddi bir rekabet ortamı yaratmıştır. Bir ülkenin ekonomik, politik ve kültürel alanlarda hızlı bir şekilde gelişebilmesi, teknolojik yenilikleri takip etme ve hızlı bir şekilde uygulama yeteneğine, ayrıca bilgi paylaşımına bağlıdır. İçinde bulunduğumuz dönem, hızlı bilgi çağı olarak adlandırılmasının yanı sıra, aynı zamanda Endüstri 4.0 çağı olarak da bilinmektedir. Bu çağda, bilişim, teknoloji, sanayi, tıp ve eğitim gibi birçok alanda nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alanlarda başarılı olabilmek için bireylerin hangi becerilere sahip olması gerektiği sorusu gündeme gelmektedir. 21. yüzyılda başarılı olabilmek için bireylerin yaratıcı, eleştirel düşünebilen, günlük yaşam problemlerine hızlı çözümler üretebilen, girişken ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen bireyler olmaları gerekmektedir. Bu özellikler, genel olarak "21. yüzyıl becerileri" olarak adlandırılmaktadır (Benek, 2019).

Ekinci ve arkadaşları (2017)'e göre temel yeterlilikler, gerekli beceriler, istihdam becerileri, derin öğrenme becerileri ve hayatta kalma becerileri gibi terimler, bireylerin 21. yüzyılda başarılı olabilmesi için gereken önemli yetkinlikleri tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu terimlerin

tanımları konusunda kaynaklar arasında tam bir mutabakat sağlanamasa da bu becerilerin 21. yüzyıl için kritik öneme sahip olduğu konusunda genel bir görüş birliği bulunmaktadır.
Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından da 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması beklenen beceriler ve değerlere yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yapılan bir çalışmada 21. yüzyıl öğrencilerinin sahip olmaları beklenen beceriler; bilgi, beceri, değer ve etik temelinde dört grupta ele alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023):

• Düşünme yolları:
1. Yaratıcılık ve yenilikçi düşünme ve bunlara açık olma,
2. Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme,
3. Öğrenme stratejilerini kullanma/Öğrenmeyi öğrenme ve üst bilişsel beceriler kendini değerlendirme.
• Çalışma yolları:
1. İletişim becerileri/Türkçeyi doğru kullanma ve bir yabancı dili temel düzeyde kullanma,
2. Takım çalışması.
• Çalışma araçları:
1. Bilgi okuryazarlığı,
2. Bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı.
• Dünya'ya entegrasyon:
1. Yerel ve evrensel vatandaşlık bilinci,
2. Yaşam ve kariyer ile ilgili bilinç ve beceriler,
3. Kültürel farkındalıkları ve yeterlikleri kapsayacak şekilde kişisel ve sosyal sorumluluk bilinci.

OECD (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Birliği)

Gruplarla Etkileşim
1. Başkalarıyla iyi ilişkiler
2. İş birliği ve takımla çalışma
3. Çatışma çözme ve yönetme
Araçların İnteraktif Kullanımı
1. Dilin, sembollerin ve yazının interaktif kullanımı
2. Bilgi ve bilimin interaktif kullanımı
3. Teknolojinin İnteraktif kullanımı
Bağımsız Özerk Davranma
1. Büyük resim içinde davranma
2.Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yönetme
3. Haklarını, savunmak, öne sürmek (Martin, 2018).

Avrupa Birliği Komisyonu'na Göre (Avrupa Birliği) 21. Yüzyıl Becerileri:

1. Öğrenmeyi Öğrenme
2. İletişim
3. Anadilde iletişim
4. Yabancı dilde iletişim
5. Dijital Yeterlikler
6. Kültürel Farkındalık ve İfade
7.Sosyal ve yurttaşlık
8. İnisiyatif ve girişimcilik hissi (Avrupa Birliği, 2018).

Kariyer Planlamanın Önemi ve Kariyer Engeli Kavramı

Kariyer planlamanın önemi yukarıda bahsedilen 21.yüzyıl becerileri ile önem kazanmıştır.

Kariyer tanımı, gelişen ve değişen teknolojik, endüstri ve sosyolojik yapıyla birlikte süreklilikle farklılaşmaktadır. Kariyer kavramı ile ilgili olarak farklı tanımlar vardır. Kişinin yaşamı boyunca

edindiği işle ilgili tecrübeleridir (De Cenzo, 1996). Diğer bir tanım ise, çalışanların iş yaşamları süresince yaptıkları işleri, iş yaşamındaki gelişme ve ilerlemeleri içeren bir kavram olarak kabul edilmektedir (Aytaç, 1997). Genel anlamda kariyer bireylerin yaşamları ve çalışma hayatları süresince işleri ile ilgili deneyim ve faaliyetleriyle bütünleştirilmiş ve bireysel olarak algılanan tutum ve davranışlar olarak da tanımlanabilir (Akman, 2018). Kariyer planlaması, bireylerin gelecekteki iş fırsatlarını daha iyi değerlendirmelerine, iş gücü piyasasındaki değişikliklere uyum sağlamalarına ve sürekli öğrenmeyi teşvik etmelerine yardımcı olur. Ayrıca, bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmalarında motivasyon sağlar ve iş tatminini artırır (Gati, Krausz, & Osipow, 2000). Bu tutum ve davranışlar içinde bulunulan durum ve zamana göre değişmektedir. Bu noktada bireyin yaptığı işi kabullenmesi, mesleki doyum ve başarısını arttırmak için kariyer kavramıyla birlikte kariyer planlama kavramının ne olduğu ve önemini kavramalıdır.

Kariyer planlama bireyin meslek seçimi ve bireyin seçtiği mesleği ile ilgili hedeflerinin, görevlerinin bulunacağı pozisyonlarını geleceğe dönük bir biçimde planlamasıdır. Kariyer planlaması ile ilgili diğer tanımlar ise şu şekilde; Her birey iş hayatında kendi konumunu ve ulaşmak istediği konumu tespit edebilir, bu durum da ortaya olmak istedikleri yere ulaşmaları için kendi eksiklerinin neler olduğunu kabul etmeleri gerektiği gerçeğini ortaya çıkartır. Tüm bunları anlama ve kavramayı sağlayan faaliyet kariyer planlamadır (Yıldırım, 2000).

Kariyer planlaması, bireylerin kim olduklarını anlamaları, gelecekte ne yapacakları ve nerede olmak istediklerine dair keşif ve planlamalarını içermektedir. Bu nedenle, üniversite öğrencileri kariyer planlaması yaparken kendilerini iyi tanımalı, okudukları bölümlerin mesleki gruplarını bilmelidir. Ayrıca, kariyer planlamasındaki aşamaları kendi isteklerine göre düzenlemeli ve yetenek, ilgi ve değerlerine uygun seçimler yapmalıdır (Güldü ve Kart, 2017).
Bu kavrama örnek verecek olursak Fen – Edebiyat Fakültesi Matematik bölümünü lisans derecesiyle tamamlamış birinin mesleki açıdan ele alıp hayatının daha sonraki kısmı için Eğitim Fakültesinden " Pedagojik Formasyon " eğitimi alıp daha sonrası için matematik öğretmenliği yapması. Kariyer planlaması kavramına yapılan tanımlar neticesinde kariyer planlamasının önemi ortaya çıkmaktadır. Kariyer planlamasının önemi nedir? Sorusuna kişinin meslek yaşantısında doyum sağlaması ve içinde olduğu meslek grubu, kuruma ve topluma fayda sağlaması. Mesleki tecrübe ve doğru kariyer planlaması ile hedeflerini gerçekleştirmesi. Kişilik yapısı ve hayat görüşüne uygunluğu nedeniyle sürekli gelişim ve yaşam boyu öğrenme temelinde, androgojiye (yetişkin eğitimine) açıklığı ve bu sebeplere bağlı bir kariyer engeline takılmamasıdır. Kariyer planlarken karşılaşılan üç unsura bağlıdır. İlki bireysel olarak algılanan yetenekler (mevcut başarılar üzerine kurulur). İkincisi bireysel olarak algılanan güdü ve ihtiyaçlar (gerçek durumda kendini karşılaştırma fırsatları üzerine kurulur). Üçüncüsü bireysel olarak algılanan tutum ve değerler (kişi, şirket norm ve değerleri arasında mevcut durum üzerine kurulur).
Kariyer engeli, bireylerin kariyer gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen ve hedeflerine ulaşmalarını zorlaştıran faktörler olarak tanımlanmaktadır. Bu engeller, bireylerin mesleki ilerlemelerini etkileyen içsel veya dışsal unsurları içerebilir. Örneğin, yetersiz eğitim, sınırlı kariyer fırsatları veya sosyal destek eksiklikleri kariyer engelleri arasında yer alır (Baruch, 2006). Ayrıca, toplumsal cinsiyet, etnik köken ve ekonomik durum gibi sosyal faktörler de kariyer engellerini oluşturabilir. Bu engeller, bireylerin mesleki tatminlerini azaltabilir ve kariyer hedeflerine ulaşmalarını geciktirebilir (Greenhaus & Beutell, 1985).

Eğitimde kariyer engeli, bireylerin eğitim süreçleri sırasında karşılaştıkları ve kariyer gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerdir. Bu engeller, bireylerin eğitim aldıkları alanlarla ilgili yetersizlikler, kaynak eksiklikleri veya destek sistemlerinin yetersizliği gibi unsurları içerebilir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet rolleri, ekonomik durum ve ailevi beklentiler gibi sosyal faktörler de eğitimde kariyer engellerini oluşturabilir (Kızıl, 2020).Tutumsal Engeller ya da eğilimsel engeller olarak adlandırabileceğimiz bu engeller öğrenenlerin içsel duygu ve tutumları ve öğrenme süreci ve etkinliklerini kaydetme, katılma ve başarılı bir şekilde tamamlama yeteneklerine ilişkin algıları ile ilgilidir. Literatürde en sık tartılan eğilimsel engeller olarak da bilinen tutumsal engeller, düşük özgüvene sahip olma, çok yaşlı olma, çok meşgul olma, çok yorgun ve çok hasta olma, yeterince zeki ve zengin olmama, yeterli zamana sahip olmama, eğitim almaya ihtiyaç duymama, yeterli dil becerisine sahip olmama ve yetişkin eğitimim programına ilgi duymama gibi yetişkin bir öğrenci olma konusuna ilişkin olumsuz tutumlardan oluşmaktadır (MacKeracher, Suart & Potter, 2006).

Absenteizm (Devamsızlık) ve Eğitimde Kariyer Engeli

Devamsızlık, bireyin işine, okuluna veya yerine getirmesi gereken diğer sorumluluklarına plansız bir şekilde katılmaması olarak tanımlanabilir. Bu durum, iki ana kategoriye ayrılmaktadır: mazeretli (geçerli) ve mazeretsiz (geçersiz) devamsızlık. Geçerli devamsızlık, bireyin fiziksel veya psikolojik rahatsızlıklar gibi kontrolü dışında gelişen durumlar nedeniyle iş veya okuluna katılamaması olarak ifade edilirken; geçersiz devamsızlık, bireyin kendi kontrolünde olan nedenlerle, yetkisi dahilinde olmadan yaptığı devamsızlık anlamına gelir (Verlag, 2009). Devamsızlık, kesin hatlarla tanımlanamayacak kadar geniş bir kavrama sahip olsa da genel olarak tatil günleri ve yıllık izinler haricinde işe gidilmemesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Eren, 1993). Matematiksel olarak devamsızlık oranı, belirli bir dönem içinde kaybedilen işgücü saati toplamının, toplam işgücü saatine oranı şeklinde hesaplanmaktadır (Geylan, 2004).

Öğrenci devamsızlığı okul başarısının önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Devamsızlık nedenlerinin saptanması ve bunların ortadan kaldırılmasına dönük öneri ve uygulamalar eğitim sistemini niteliğinin artmasına katkı sağlayacaktır. Devamsızlık nedenlerini ortadan kaldıracak önleyici çabalar okulların toplumun ilerlemesinde üstlendikleri liderlik rolünü pekiştirecek ve sistemin nitelikli çıktı ortaya koymasını sağlayacaktır. Öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan eğitim fakültelerinde devam durumu diğer fakültelerde olduğu gibi öğrenciler için yasal bir zorunluluk olmaktan öte, öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına uygun bir rol model oluşturmaları açısından da gereklidir (Özkanal ve Arıkan, 2011).

Devamsızlık, zamanla öğrencilerin okullarıyla olan bağlılıklarını azaltarak okul terkine yol açabilecek sonuçlara neden olabilir. Okula devamı etkileyen faktörler, öğrencilerin okullarıyla olan organik bağlarını zayıflatabilir (Taylı, 2008). Okula devamsızlığın önlenmesi veya azaltılması, daha büyük bir sorun olan okul terkini önlemek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, devamsızlığı önlemeye yönelik çalışmalar, devamsızlık nedenlerine ilişkin davranışların tespit edilmesi ve devamsızlık tutumlarının incelenmesi ile belirlenebilir. Taylı'ya (2008) göre, okulu bırakmayı önlemek için akranlar, aile ve toplum gibi kaynaklarla iş birliği içinde çalışmak gereklidir. Absenteizm, üniversite öğrencileri üzerinde çeşitli olumsuz etkilere yol açabilir. Öğrencilerin derslere katılmamaları, akademik başarılarını düşürmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrenme süreçlerini de olumsuz etkiler. Araştırmalar, devamsızlığın öğrencilerin bilgi edinme ve kavrama becerilerini zayıflattığını göstermektedir (Robinson & Judge, 2013).

Devamsızlık, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini azaltarak, grup çalışmaları ve diğer işbirlikçi öğrenme fırsatlarını kaçırmalarına neden olabilir. Bu durum, akademik motivasyonlarını düşürerek, üniversiteye olan bağlılıklarını zayıflatabilir (Baker, 2010). Ayrıca, devamsızlık oranlarının yüksek olması, öğrencilerin not ortalamalarını olumsuz yönde etkileyerek, mezuniyet sürelerini uzatabilir (Kuh et al., 2008).

Yöntem ve Teknikler

1.1.1. Amaç ve Hedefler

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinde öğrenim gören formasyon grubu öğretmen adaylarının, yetişkin eğitiminde kariyer engeli olarak absentezim davranışlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Neden formasyon eğitimi alıyorsunuz?
2. Sizce kariyer nedir?
3. Kariyer planlaması önemli midir? Neden?
4. Başarılı bir kariyer planlaması yaptığınızı söyleyebilir misiniz? Neden?
5. Kariyer engelleri sizce neler olabilir?
6. Absentezim nedir? Bu kavramı nasıl açıklarsınız?
7. Absenteizmin bir kariyer engeli olduğunu söyleyebilir misiniz? neden?
8. Absenteizm sizin için ne ifade etmektedir? Hiç bu konumda bir davranışta bulundunuz mu?
9. Formasyon eğitiminde absenteizm davranışlarının görülmemesi için neler yapılmalıdır?

10. Formasyon eğitiminde absenteizm davranışlarının görülmemesi için öğretim üyelerine, fakülteye ve size düşenler neler olmalıdır?

1.1.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel yöntem desen olarak durum çalışması kullanılacaktır. Nitel yöntem, araştırmacının olayları, durumları veya olguları derinlemesine anlamak, açıklamak ve yorumlamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, genellikle sosyal bilimler, eğitim, psikoloji ve diğer insan odaklı disiplinlerde kullanılır. Nitel yöntem, olayları içeriden anlamak, katılımcıların bakış açılarını anlamak ve geniş bir bağlamda anlam inşa etmek amacıyla kullanılır (Yıldırım ve Şimşek 2006). Nitel yöntemin bazı temel özellikleri:

- Açıklama ve Anlama Odaklı:

Nitel yöntem, olayları, durumları veya olguları açıklamak, anlamak ve yorumlamak amacıyla kullanılır. Araştırmacı, katılımcıların düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini daha derinlemesine anlamak için veri toplar.

- Esneklik ve Derinlik:

Nitel yöntem, esnek bir yapıya sahiptir ve araştırmacıya çalışma sürecini yönlendirmede esneklik sağlar. Araştırmacılar, katılımcılarla birebir görüşmeler yapabilir, odak grupları düzenleyebilir veya gözlem yapabilirler.

- Küçük Örnekleme:

Nitel araştırmalarda genellikle küçük örnekleme (sample) kullanılır. Önemli olan, örneklemdeki katılımcıların seçimi konusunda derinlemesine ve dikkatlice bir düşünce süreci uygulanmasıdır.

- Anlamın İnşası:

Nitel araştırmada, araştırmacılar verileri analiz ederken anlamın nasıl inşa edileceğini düşünürler. Araştırmacılar, katılımcıların düşünce süreçlerini ve deneyimlerini daha iyi anlamak için verileri yorumlarlar.

- İçerik Analizi ve Tematik Analiz:

Nitel araştırmada kullanılan yaygın analiz yöntemleri arasında içerik analizi ve tematik analiz bulunur. Bu analiz teknikleri, verileri kategorilere ayırma, desenleri tanımlama ve ortaya çıkan temaları anlama üzerine odaklanır.

- Katılımcı Perspektifi:

Nitel araştırmada, katılımcıların kendi perspektiflerini ve deneyimlerini paylaşmalarına büyük önem verilir. Araştırmacılar, katılımcıların bakış açılarını ve anlamlandırmalarını anlamaya çalışırlar.

1.1.3. Çalışma Grubu

Çalışmada yüz yüze görüşme yapılacak katılımcılar: Çalışmanın katılımcıları, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Formasyon grubuna devam eden öğretmen adaylarıdır. Bu öğretmen adaylarının seçilmesinin nedeni kariyer planlamaları adına sürecin bir yerine de formasyon alarak öğretmen olma yolunda güçlü bir adım atmaları olmuştur. Yüz yüze görüşme yapılacak katılımcılar gönüllülük esaslı mevcut olan her programdan birer kişi seçilecektir. Görüşme formu ise sınıf olarak açılan her branştan formasyon öğrencilerine ulaşılarak yine gönüllülük esaslı katılım ile uygulanacaktır. Her sınıf kademesinde öğrenim gören yaklaşık beş (10) formasyon öğretmen adayına ulaşılacak böylece uygulanması farklı seviyelerde öğrenci görüşlerine yer verilmesine ve çalışmaya çeşitlilik katılmasına olanak sağlayacaktır.

1.1.4. Veri Toplama ve Analiz

Çalışmada nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış yönlendirici olmayan görüşme formu kullanılacaktır. Ayrıca gönüllülüğe dayalı daha ayrıntılı bilgi edinmek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilecektir.

Yarı Yapılandırılmış Yönlendirici Olmayan Görüşme Formunun Geliştirilmesi ve Uygulanması

Görüşme yöntemiyle; kişilerin deneyimleri, tutumları, fikirleri, yorumları ve algıları ile tepkilerinin belirlenmesine çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon gruplarında öğrenim gören beş (5) öğretmen adayı

ile yüz yüze yarı yapılandırılmış yönlendirici olmayan görüşmeler gerçekleştirilecektir. Görüşme verilerinin daha sonradan veri kaybına sebebiyet vermemesi, kâğıda dökülmesi (transkript edilmesi) için ses kayıt cihazı yardımıyla ses kaydı yapılacaktır. Ses kaydını kabul etmeyen öğretmen adayları olursa görüşme sırasında not tutulacaktır.
Yarı yapılandırılmış yönlendirici olmayan görüşme formunun hazırlanması için öncelikle konuyla ilişkili literatür taraması çalışmaları devam edecek ve konuyla alakalı güncel çalışmalara ve yayınlara erişim sağlanacaktır. Buna ek olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki öğretim üyeleri ile yapılan informal görüşmelerden faydalanılarak görüşme formunun taslağı için soru havuzu oluşturulacaktır. Alınan farklı görüşlerden yola çıkılarak gerekli düzenlemeler yapılacak, taslak yarı yapılandırılmış yönlendirici olmayan Görüşme Formu tüm bu aşamalardan geçtikten sonra gerekli düzenlemeler ile son halini alacaktır. Çalışma grubu ile yapılması planlanan görüşmelerde gönüllülük esası göz önünde bulundurularak sakin bir ortamda ve randevu alınarak gerçekleştirilecektir.

1.2. Bulgular

"Formasyon Grubu Öğretmen Adaylarının Yetişkin Eğitiminde Kariyer Engeli Olarak Absenteizm Davranışlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı projede elde edilen veriler sunulmaktadır. Bulgular; katılımcıların demografik özelliklerini, formasyon eğitimine ve kariyer planlamasına ilişkin görüşlerini, absenteizme (devamsızlık) dair tutum ve nedenleri ile absenteizmin önlenmesine yönelik önerileri içeren tablolar şeklinde derlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda oluşan temalar sonucunda oluşan temalar aşağıda tablolar halinde açıklanmaktadır.

Tablo1. Cinsiyet Dağılımı
Cinsiyet

	Bölümler	Yüzde
Kadın	74	70,48
Erkek	31	29,52
TOPLAM	105	100,00

Tabloya göre örneklemin yaklaşık üçte ikisinin kadın (yüzde 70,48) olduğu görülmektedir. Bu dağılım, eğitim fakültelerinde formasyon grubunda kadın adayların daha fazla temsil edildiğini göstermektedir.
Tabloya göre örneklemin yaklaşık üçte ikisinin kadın (yüzde 70,48) olduğu görülmektedir. Bu dağılım, eğitim fakültelerinde formasyon grubunda kadın adayların daha fazla temsil edildiğini göstermektedir.

Medeni Durum
Tablo2. Medeni Durum Dağılımı

	Bölümler	Yüzde
Eşlerden Birinin Kaybı	0	0,00
Evli	32	30,19
Boşanmış	3	2,83
Bekar	71	66,98
TOPLAM	106	100,00

Katılımcıların büyük bir kısmı bekar (%66,98) veya evli (%30,19) olduğunu belirtmiştir; boşanmış bireylerin oranı ise sınırlı kalmıştır (%2,83).

Tablo3. Bekar bireylerin konaklama tercihleri

Bekar Bireylerin Konaklama Tercihleri

	Bölümler	Yüzde
Aile Evi	26	47,27
Kendi Evi	20	36,36
Öğrenci Evi	6	10,91
Yurt	2	3,64
Başka kişi veya kişilerin evi	1	1,82
TOPLAM	55	100,00

Medeni durumu bekar olan bireylerin konaklama tercihleri sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen verile şu şekildedi; Bekar katılımcıların neredeyse yarısı, aile evinde kaldığını ifade etmiştir; kendi evinde yaşayanların oranı ise %36,36'dır.

Tablo4. Katılımcıların mezun olduğu lisans bölümü

Lisans Bölümü

	Bölümler	Yüzde
İngiliz dili ve edebiyatı	13	12,26
Çocuk Gelişimi	30	28,30
Turizm Rehberliği veya Turizm İşletmeciliği	3	2,83
Tarih	11	10,38
Sosyoloji	4	3,77
Psikoloji	5	4,72
Müttercim Tercümanlık	1	0,94
Muhasebe ve Finans	1	0,94
Moleküler Biyoloji ve Genetik	2	1,89
Matematik	4	3,77
Kimya	3	2,83
Felsefe	3	2,83
Coğrafya	6	5,66
BESYO	20	18,87
TOPLAM	106	100,00

Formasyon alan bireylerin çoğu Çocuk Gelişimi (%28,30), BESYO (%18,87) ve İngiliz Dili ve Edebiyatı (%12,26) bölümlerinden mezundur. Pedagojik formasyon eğitimi en çok Çocuk Gelişimi ve BESYO mezunları tarafından tercih edilmektedir. İngilizce, Tarih ve Coğrafya gibi alanlarda da formasyon eğitimi almak yaygındır. Fen ve matematik bölümlerinden gelen katılımcıların oranı nispeten düşüktür. Özel sektör iş imkânlarının sınırlı olduğu alanlardan (Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe, Turizm vb.) mezun olanlar, öğretmenliğe yönelme eğilimindedir.

Finans ve çeviri bölümleri gibi farklı meslek gruplarından bireylerin de öğretmenlik mesleğine geçiş yapmaya çalıştığı görülmektedir.

Tablo5. Katılımcıların bir işte çalışma ve çalışmama durumu

Bir işte çalışma durumu

	Bölümler	Yüzde
Hayır	49	48,51
Evet	52	51,49
TOPLAM	101	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bir işte çalışma durumu, formasyon eğitimi sürecinde yaşadıkları zorlukları anlamak açısından önemli bir değişkendir. Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının %51,49'u bir işte çalıştığını belirtmiştir. Bu oran, formasyon eğitimi alan bireylerin önemli bir kısmının iş ve eğitim dengesini kurmaya çalıştığını göstermektedir. Çalışan bireylerin büyük bir bölümü özel sektörde yer almakta ve eğitimle iş yaşamını aynı anda sürdürmeye çalışmaktadır.

Tablo6. Katılımcıların çalıştığı alanlar

Çalışılan Alan

	Bölümler	Yüzde
Öğretmen veya eğitmenlik	26	53,06
Çeviri	1	2,04
Tercüman	2	4,08
Sağlık Alanı	0	0,00
Psikolog -Terapist	1	2,04
Kamu kurumu	1	2,04
Hizmet sektörü	16	32,65
Finans sektörü	1	2,04
Eczacı	1	2,04
TOPLAM	49	100,00

Çalışan 52 kişiden 49'u tabloyu cevaplamıştır. En yoğun sektör "öğretmenlik/eğitmenlik" (%53,06) iken, hizmet sektörü de önemli bir paya sahiptir (%32,65).

%53,06'sı öğretmenlik veya eğitmenlik yapmaktadır. Bu, pedagojik formasyon eğitimi alan bireylerin önemli bir kısmının halihazırda eğitim sektöründe yer aldığını ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla formasyon aldıklarını göstermektedir. %32,65'lik bir kesim hizmet sektöründe çalışmaktadır. Bu durum, bazı öğretmen adaylarının farklı sektörlerde çalışırken kariyer değişikliği yaparak eğitim alanına geçmeyi hedeflediğini düşündürmektedir. Diğer sektörler (tercümanlık, kamu kurumu, finans, sağlık vb.) düşük oranlarda temsil edilmekte olup, farklı mesleklerden gelen bireylerin de öğretmenlik mesleğine yönelmek için formasyon eğitimi aldıkları görülmektedir.

Tablo7. Katılımcıların çocuk sahibi olup olmaması ile ilgili veriler

Çocuk Durumu

	Bölümler	Yüzde
Hayır	78	76,47
Evet	24	23,53
TOPLAM	102	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%76,47) çocuk sahibi değildir, %23,53'ü ise en az bir çocuğa sahiptir.

Tablo8. Katılımcıların sahip olduğu çocuk sayısı

Çocuk Sayısı

	Bölümler	Yüzde
3 ve Üzeri	0	0,00
2	10	43,48
1	13	56,52
TOPLAM	23	100,00

Araştırmaya katılan çocuk sahibi öğretmen adaylarının çoğunluğu (%56,52) tek çocuk sahibidir, %43,48'lik bir kesim ise iki çocuğa sahiptir. Üç veya daha fazla çocuğu olan katılımcı bulunmamaktadır. Formasyon eğitimi alan bireylerin genellikle kariyerleri ile aile yaşamlarını dengelemeye çalıştıklarını göstermektedir.

Tablo9. Katılımcıların formasyon eğitimine nerelerden katıldığı ile ilgili veriler

İkamet Edilen Yer

	Bölümler	Yüzde
Çanakkale ilçesi	21	20,00
Çanakkale Dışı	22	20,95
Çanakkale	62	59,05
TOPLAM	105	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu Çanakkale merkezinde (%59,05) ikamet etmektedir. %20,95'i Çanakkale dışındaki illerde, %20'si ise Çanakkale'nin ilçelerinde yaşamaktadır. Bu bulgular, formasyon eğitimi alan bireylerin büyük kısmının merkeze yakın olmayı tercih ettiğini, ancak önemli bir kesimin ulaşım sorunları yaşayabilecek mesafelerden geldiğini göstermektedir. Özellikle Çanakkale dışında yaşayanlar için ulaşım ve devamsızlık önemli bir faktördür.

Tablo10. Katılımcıların Çanakkale ili dışından katılma oranları

Çanakkale Dışı İkamet

	Bölümler	Yüzde
İzmir	3	7,89
İstanbul	3	7,89
Çan	2	5,26
Tekirdağ	2	5,26
Muğla	1	2,63
Manisa	1	2,63
Gelibolu	6	15,79
Gaziantep	1	2,63
Edirne	3	7,89
Eceabat	1	2,63
Bursa	2	5,26
Biga	6	15,79
Balıkesir	6	15,79
Ayvacık	1	2,63
TOPLAM	38	100,00

Araştırmaya katılan ve Çanakkale dışında ikamet eden öğretmen adaylarının büyük bir kısmı Gelibolu, Biga ve Balıkesir gibi yakın lokasyonlarda yaşamaktadır (%15,79). Daha az sayıda katılımcı İstanbul, İzmir, Edirne ve diğer illerden gelmektedir. Bu bulgular, formasyon eğitimi için şehir dışından gelenlerin çoğunlukla Çanakkale'ye ulaşımı daha kolay olan bölgelerden olduğunu, ancak bazı adayların uzak şehirlerden de eğitim için geldiğini göstermektedir. Bu durum, şehir dışından gelen bireyler için konaklama ve ulaşım gibi faktörlerin eğitim sürecine etkili olmasıdır.

Tablo11. Çanakkale dışından gelen katılımcıların konaklama için tercihleri

Çanakkale Dışı İkamet Kalınan Yer

	Bölümler	Yüzde
Yurt	5	13,16
Pansiyon	1	2,63
Hotel	1	2,63
Ev	22	57,89
Diğerleri	9	23,68
TOPLAM	38	100,00

Çanakkale dışında ikamet eden öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu kendi evlerinde (%57,89) yaşamaktadır, başka konaklama seçenekleri (%23,68) takip etmektedir. Yurt (%13,16), otel (%2,63) ve pansiyon (%2,63) gibi geçici konaklama seçenekleri daha az tercih edilmiştir. Bu bulgular, şehir dışından gelen öğretmen adaylarının çoğunun uzun süreli konaklama çözümleri (ev kiralama vb.) tercih ettiğini, ancak bazı adayların geçici barınma alternatiflerinden

yararlandığını göstermektedir. Özellikle ulaşım ve konaklama düzenlemeleri, şehir dışından gelen öğrenciler için önemli bir faktördür.

Tablo11.Katılımcıların pedagojik formasyonu tanımlamaları ile ilgili veriler

Pedagojik Formasyon Tanımı ve İfadesi

	Bölümler	Yüzde
İş Bulma Garantisi İçin Formasyon	2	1,54
Öğretmenlik Mesleği İçin Gereklilik	76	58,46
Kişisel ve Mesleki Gelişimi Destekleyici	52	40,00
TOPLAM	130	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu pedagojik formasyonu öğretmenlik mesleği için bir gereklilik olarak görmektedir (%58,46). %40'ı formasyonu kişisel ve mesleki gelişimi destekleyen bir süreç olarak değerlendirirken, çok az bir kesim (%1,54) ise iş bulma garantisi olarak görmektedir.

Bu bulgular, formasyon eğitiminin öğretmenlik mesleğine giriş için kritik bir adım olarak algılandığını ve mesleki yeterlilik açısından büyük bir önem taşıdığını göstermektedir. Aynı zamanda, bazı katılımcılar bu süreci yalnızca bir zorunluluk olarak değil, bireysel gelişim fırsatı olarak da değerlendirmektedir.

''Öğretmenlik mesleği için gereklilik" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Ydk1'e göre öğretmenlik mesleğine dair bir çeşit yeterlilik programıdır.

Bek2' ye göre öğretmen adayı olmak için alınan eğitimdir.

"İş bulma garantisi için formasyon" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Ydk3'e göre "temelde formasyon programı benim için gelecek güvencesi anlamına geliyor."

Pk4'e göre "alternatif iş bulmak için başvurulan sistem."

''Kişisel ve mesleki gelişimi destekleyici" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

ÇGK28' e göre "eğitim ve öğretim tekniklerimi geliştirmek."

Matk4'e göre "bir öğretmenin bir öğrenciye nasıl yaklaşacağı nasıl iletişim kuracağını ve nasıl iyi bir öğretmen olmayı öğretme amacı güden eğitim."

Tablo12. Katılımcıların eğitim hayatına yeniden dönmenin ne ifade ettiği ile ilgili veriler

Eğitim hayatına dönmek ne hissettiriyor

	Bölümler	Yüzde
Öğrenme Sürecinde Heyecan ve Keşif	37	26,62
Zaman Yönetimi Zorlukları	4	2,88
Zorunlu Ancak İlgi Çekici Olmayan Eğitim	5	3,60
Zorlayıcı Tutum	19	13,67
Motive Edici	29	20,86
Lisans Eğitimi ile Uyumlu Süreç	11	7,91

Kesintisiz Akademik Gelişim	34	24,46
TOPLAM	139	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının pedagojik formasyon süreciyle eğitim hayatına yeniden dönme deneyimini nasıl algıladıkları incelendiğinde, katılımcıların büyük bir bölümünün bu süreci pozitif bir deneyim olarak gördüğü, ancak belirli bir kesimin zorluklarla karşılaştığını düşündüğü görülmektedir. Çoğu katılımcı için olumlu bir deneyim katılımcıların büyük bir bölümü eğitim hayatına geri dönmeyi olumlu bir deneyim olarak görmektedir. %26,62'si bunu öğrenme sürecinde heyecan ve keşif olarak tanımlarken, %24,46'sı akademik gelişime katkı sağladığını ifade etmiştir. %20,86'sı ise bu sürecin kendileri için motive edici olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, formasyon eğitiminin bireyler için yalnızca mesleki bir gereklilik değil, aynı zamanda kişisel gelişim açısından da değerli bir süreç olarak algılandığını göstermektedir.

Bazı katılımcılar için zorlayıcı bir süreç %13,67'lik bir kesim formasyon eğitimini "zorlayıcı" bulduğunu ifade etmiştir. %3,60'ı süreci zorunlu ancak ilgi çekici olmayan bir eğitim olarak değerlendirmiştir. %2,88'lik bir grup ise zaman yönetimi konusunda zorlandığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, bazı bireyler için iş, özel hayat ve eğitim arasında denge kurmanın zorlayıcı olabileceğini ve eğitim sürecine tam adapte olmanın her aday için kolay olmadığını göstermektedir.

Lisans eğitimi ile uyumlu görenler %7,91'lik bir kesim ise formasyon sürecinin lisans eğitimi ile uyumlu olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu, bazı bölümlerdeki eğitimlerin pedagojik formasyonla daha bütünleşik şekilde ilerlediğini, bazı öğretmen adaylarının ise bu süreci akademik geçmişleriyle daha bağlantılı gördüğünü göstermektedir.

"Öğrenme Sürecinde Heyecan ve Keşif" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Bek16' ya göre "Eğitim hayatı eğlenceli ve güzel öğrenci olmayı seviyorum ve kendi kafa dengi insanlar ve yaşıtım olmayan bireylerin kendi düşüncelerini anlayıp onlarla arkadaş olmak geliştirme ve araştırma sevmemden dolayı özlediğimi itiraf etmeliyim."

Felk2' ye göre "Çok güzel bir duygu keşke daha önce başlasaymışım diyorum."

"Zaman yönetimi zorlukları" *koduna katılımcıların verdiği cevaplar:*

Ydk1' e göre "Zaman alıcı öncelikli olarak ilgilenmem gereken iş meselelerini yönetmemi zorlaştıran bir durum Bununla beraber kariyer süreci için zaman zaman zorunlu bir süreç."

Ydk12' ye göre "3 yıl önce mezun olduğum için eğitim hayatına yeniden dönmek keyifli oldu ama iş ve okulu bir arada götürmek zaman açısından bazen yorucu oluyor."

"Zorunlu ancak ilgi çekici olmayan eğitim" *koduna katılımcıların verdiği cevaplar:*

Bek12' ye göre "Herhangi iyi bir duygu hissettirmiyor zorunlu olduğum için okuyor gibi hissediyorum."

Bek3' e göre "Bir şey ifade etmiyor zorunlu."

"Zorlayıcı tutum" *koduna katılımcıların verdiği cevaplar:*

Bek8' e göre "Bir sürü zorluğu beraberinde getiriyor çalışma hayatım olumsuz etkileniyor."

Bek11' e göre "Özlenilen zamanlar aslında fakat iş hayatıyla birleştiğinde zorluyor."

"Motive edici" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Tuk1' e göre "Kendimi geliştirmek ve sosyal olmak açısından çok keyif alıyorum."

Tk4' e göre "Çok güzel hatta hep kalmak ve yükselmeye devam etmek isterim, öğrencilik öğrenmek güzel."

"Lisans Eğitimi ile Uyumlu Süreç" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Tuk3' e göre "Üniversite mezunu yeni olduğum için değişen bir şey olmadı."

Mbg2' ye göre "Üniversiteden yeni mezun olduğum için eğitim hayatım bitmeden devam ediyor."

"Kesintisiz Akademik Gelişim" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Kik2' ye göre "Eğitim hayatına hiç ara vermedim."

Pk3' e göre "Hayatın şartlarına adapte olmak için çalışmak gerekiyor. Şuan yüksek lisans da yaptığım için yeniden dönmek zor gelmiyor."

Tablo13. Katılımcıların bireyin sahip olması gerektiğini düşündüğü 21.yy becerileri ile ilgili veriler

Yetişkin eğitimi kapsamında sahip olunması gereken 21.YY beceri

	Bölümler	**Yüzde**
Öz saygı	12	7,84
Öz disiplin	5	3,27
Uyum sağlama becerisi	6	3,92
İşbirliği becerisi	5	3,27
İletişim becerileri	24	15,69
Yaşam boyu öğrenme becerisi	5	3,27
Teknolojik gelişim ve teknoloji okuryazarlığı	35	22,88
Sorumluluk alma	7	4,58
Problem çözme becerisi	4	2,61
Liderlik	2	1,31
Günlük yaşam becerileri	3	1,96
Farklı fikirlere saygı	4	2,61
Empati	11	7,19
Bilgim Yok	14	9,15
Analitik düşünme	16	10,46
TOPLAM	153	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yetişkin eğitiminde sahip olunması gereken 21. yüzyıl becerileri konusundaki görüşleri incelendiğinde, en çok vurgulanan becerilerin teknoloji, iletişim becerileri, analitik düşünme ve empati olduğu görülmektedir. Katılımcıların %22,88'i, en önemli beceri olarak teknolojiye uyum sağlamayı ve teknoloji okuryazarlığını göstermektedir. Bu durum, eğitimde dijitalleşmenin hız kazanmasıyla öğretmen adaylarının teknolojiye hâkim olma gerekliliğini fark ettiğini göstermektedir. Dijital araçları etkili kullanabilmek, uzaktan eğitim, eğitim teknolojileri ve interaktif öğrenme ortamları açısından giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

21. yüzyılda öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu beceri, teknolojiye uyum sağlama ve teknoloji okuryazarlığıdır. İletişim ve analitik düşünme, öğretmen adaylarının en önemli gördüğü kişisel ve bilişsel beceriler arasındadır. Empati, öz saygı ve sorumluluk alma gibi duygusal ve sosyal beceriler de eğitim sürecinde büyük önem taşımaktadır. Yaşam boyu öğrenme ve öz disiplin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri açısından kritik görülmektedir. Öğretmen adayları, farklı fikirlere saygı, işbirliği ve problem çözme gibi becerileri de önemli bulmaktadır, ancak bu alanlar diğer becerilere kıyasla daha düşük oranlarda vurgulanmıştır.

İletişim becerileri (%15,69), öğretmenlerin hem öğrencilerle hem de eğitim camiasındaki diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi açısından kritik bir unsur olarak görülmektedir. Analitik düşünme becerisi (%10,46) ise öğretmen adaylarının problem çözme ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirme gereksinimini yansıtmaktadır. Bu iki beceri, öğretmenlerin sınıf içi yönetim, öğrencileri yönlendirme ve eğitimde yenilikçi yaklaşımlar geliştirme süreçlerinde destekler.

Empati (%7,19), öğretmen adaylarının eğitim sürecinde öğrencilere karşı anlayışlı ve duyarlı olmasını sağlayan önemli bir sosyal beceri olarak öne çıkmaktadır. Öz saygı (%7,84), uyum sağlama (%3,92) ve sorumluluk alma (%4,58) gibi beceriler de öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Bu bulgular, eğitimde sadece akademik bilginin değil, aynı zamanda duygusal zekânın da önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Yaşam boyu öğrenme (%3,27) ve öz disiplin (%3,27) gibi beceriler, bireylerin sürekli değişen eğitim sistemine ve pedagojik gelişmelere adapte olmasını sağlayan faktörlerdir. Katılımcılar, öğretmenlik mesleğinin sadece bilgiyi aktarmak değil, aynı zamanda sürekli kendini geliştirmek ve güncel kalmakla ilgili olduğunu vurgulamaktadır.

İşbirliği (%3,27), problem çözme (%2,61) ve liderlik (%1,31) becerileri, eğitimde takım çalışmasının ve öğretmenlerin rehberlik rollerinin önemini göstermektedir. Farklı fikirlere saygı (%2,61), öğretmenlerin çeşitliliğe açık olmasını ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine duyarlı yaklaşmasını gerektiren bir beceri olarak görülmektedir.

Tablo14. Katılımcılar kariyerin tanımını ve onlar için ne ifade ettiği ile ilgili tablo

Kariyer Tanımı

	Bölümler	**Yüzde**
Üretkenlik ve çıktılar	10	6,94
Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer	14	9,72
Uzun Vadeli Planlama ve Gerçekleştirme	17	11,81
Kariyer Gelişimi	74	51,39
Karar alma süreçleri	7	4,86
Herhangi bir şey ifade etmiyor	4	2,78
Beceri ve İlgi Alanlarına Dayalı Kariyer Seçimi	18	12,50
TOPLAM	144	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, kariyeri "gelişim odaklı ve ilerlemeye dayalı bir süreç" olarak tanımlamaktadır (%51,39).

%12,50'si kariyeri beceri ve ilgi alanlarına dayalı seçim olarak görürken, %11,81'i uzun vadeli planlama ve gerçekleştirme süreci olarak değerlendirmiştir. Yaşam boyu öğrenme (%9,72), karar alma süreçleri (%4,86) ve üretkenlik (%6,94) gibi unsurlar da kariyerin önemli bileşenleri olarak görülmüştür. Kariyerin kendileri için herhangi bir anlam ifade etmediğini söyleyenlerin oranı ise oldukça düşüktür (%2,78). Bu bulgular, öğretmen adaylarının kariyeri sadece mesleki bir

gereklilik olarak değil, aynı zamanda sürekli gelişim, uzun vadeli planlama ve beceri yönetimiyle ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Özellikle mesleki ilerleme ve kişisel gelişimin bir arada yürütülmesi gerektiği yönünde bir algının yaygın olduğu söylenebilir.

"Üretkenlik ve çıktılar" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Mbg1' e göre "Alanında başarılı bireyler yetiştirmek alanında isminin tanınması."
Ydk1' e göre "Bir bireyin çalışma hayatı boyunca aldığı kararlar ve ortaya çıkardığı ürünler bütünü."

"Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Pk5' e göre "Bireyin kendini görmek istediği yer ve doyum olarak yapmak istediği meslekte hiç bitmeyen sürekli yenileyebileeği ve ilerleyebileceği basamaktır."
Çgk13' e göre "Bireyin çalışma yaşamı boyunca bir iş alanında ilerlemesi deneyim beceri kazanması."

"Uzun Vadeli Planlama ve Gerçekleştirme" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Ydk15' e göre "Ömrün geçirileceği ve yatırım yapılmak istenen hedef ve gelecek haritası."
Ydk8' e göre "Kariyer sadece bir dönemi kapsayan bir kavram değildir belirli bir meslek alanında kazanılan yeterlilik seviyesini ve olduğu pozisyondan tatminlik duygusu kazanılan bir kavram olduğunu düşünüyorum."

"Kariyer Gelişimi" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Çgk20' ye göre "Kendini sürekli geliştirmek ve yenilemek."
Kik3' e göre "Gelişen ve tatmin sağlayan."

"Karar Alma Süreçleri" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Ydk1' e göre "Bir bireyin çalışma hayatı boyunca aldığı kararlar ve ortaya çıkardığı ürünler bütünü."
Bek5' e göre "Gelecege dair hayat planlaması."

"Herhangi Bir Şey İfade Etmiyor" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Bek15' e göre "Benim için bir şey ifade etmiyor."
Ck2' ye göre "Bir anlamı yok benim için."

"Beceri ve İlgi Alanlarına Dayalı Kariyer Seçimi" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Mbg2' ye göre "Kariyer, bireyin kendi istekleri ve bilgi donanımı sayesinde mesleki doyuma ulaştığı yer."
Bek19' a göre "Bence kariyer herhangi bir işle uğraşmaktır daha doğrusu sevdiğimiz bir işle devam etmektir. O işte kendimizi geliştirmek ve sorumluluklarımızı yerine getirmek."

Tablo15. Katılımcıların kariyer planlamasının önemi ve kariyer planları doğrultusunda verileri sunmaktadır

Kariyer planlaması

	Bölümler	**Yüzde**
Kariyer planı yok	28	14,21
Kariyer planı var	67	34,01
Kariyer planlaması önemsiz	6	3,05
Kariyer planlaması önemli	96	48,73
TOPLAM	197	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, kariyer planlamasını önemli bir süreç olarak görmektedir (%48,73).

%34,01'i kariyer planına sahip olduğunu belirtirken, %14,21'i herhangi bir kariyer planına sahip olmadığını ifade etmiştir. %3,05'lik bir kesim ise kariyer planlamasını önemsiz bulduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının kariyerlerini bilinçli bir şekilde planlamaya çalıştığını, ancak belirli bir kesimin henüz net bir plan oluşturmadığını göstermektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğine yönelen bireyler için kariyer planlamasının önemli bir faktör olduğu ve mesleki gelişim sürecinde belirleyici rol oynadığı söylenebilir.

"Kariyer Planı Yok" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Çgk28' e göre "Evet önemlidir planım yok."
Ydk8' e göre "Hayır yok Kişiden kişiye değişiklik gösterdiğini düşünüyorum belirli bir planlamaya sadık kalıp düzen içinde çalışma benim tercih ettiğim bir durum değildir bu sebepte bu sorunun cevabım hayır."

"Kariyer Planı Var" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Kik3' e göre "Önemlidir öğretmenlik planım."
Mbg1' e göre "Evet var ve kariyer planlamasının önemli olduğunu düşünüyorum."

"Kariyer Planlaması Önemsiz" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Ydk8' e göre "Hayır yok Kişiden kişiye değişiklik gösterdiğini düşünüyorum belirli bir planlamaya sadık kalıp düzen içinde çalışma benim tercih ettiğim bir durum değildir bu sebepte bu sorunun cevabım hayır."
Çgk6' ya göre "Önemi yok Kariyer planı önemli şu an ne yapmamamız gerektiğini gideceğimiz yolu bir kariyer planımız var ise yapabiliriz."

"Kariyer Planlaması Önemli" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Ydk4' e göre "Önemlidir Planlama yapmak o alan için bilgi düzeyi ve tecrübe gibi kazanımları elde etmemize yardımcı olur. Öğretmenlik alanında kariyer yapmayı planlıyorum."
Ydk5' e göre "Evet, önemli Kariyer planlaması bir noktaya kadar önemlidir fakat hayat her zaman planlara uygun gitmeyeceği için önemini kaybedebilir. Benim İngilizce alanında kariyer planım var fakat hatları keskin değil."

Tablo16. Katılımcıların yaşadığı kariyer engelleri

Kariyer engeli

	Bölümler	**Yüzde**
İş veya özel hayat sorunları	16	13,22
Ulaşım	6	4,96
Sosyoekonomik zorluklar	29	23,97
Ders saatleri	2	1,65
Yaş durumu	1	0,83
Stratejik Planlama Sorunları	21	17,36
Mobing	4	3,31
Mevcut durum	8	6,61
Maddi Tatminsizlik ve Motivasyon Kaybı	9	7,44
Engel yaşamadım	25	20,66
TOPLAM	121	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kariyerleri boyunca karşılaştıkları engeller incelendiğinde, en yaygın engelin sosyoekonomik zorluklar (%23,97) olduğu görülmektedir. Katılımcılar, kariyer gelişimlerini sınırlayan faktörler olarak stratejik planlama eksikliği, iş-özel

hayat dengesi, maddi tatminsizlik ve motivasyon kaybı, ulaşım, mobbing ve ders saatleri gibi çeşitli etkenleri vurgulamıştır.

Sosyoekonomik zorluklar en büyük engeli oluşturuyor (%23,97). Katılımcıların yaklaşık dörtte biri, kariyerlerini olumsuz etkileyen en büyük faktörün maddi imkânsızlıklar ve ekonomik zorluklar olduğunu belirtmiştir.

Bu durum, özellikle formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının iş güvencesi, maddi kazanç ve ekonomik istikrar konusunda kaygılı olduklarını göstermektedir. Ekonomik engeller, bireylerin kariyer planlarını geciktirmelerine, ek işlerde çalışarak zaman yönetimi sorunları yaşamalarına veya mesleki gelişime yeterince odaklanamamalarına neden olmaktadır.

Sosyoekonomik Zorluklar En Büyük Engeli Oluşturuyor (%23,97). Katılımcıların yaklaşık dörtte biri, kariyerlerini olumsuz etkileyen en büyük faktörün maddi imkânsızlıklar ve ekonomik zorluklar olduğunu belirtmiştir. Bu durum, özellikle formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının iş güvencesi, maddi kazanç ve ekonomik istikrar konusunda kaygılı olduklarını göstermektedir. Ekonomik engeller, bireylerin kariyer planlarını geciktirmelerine, ek işlerde çalışarak zaman yönetimi sorunları yaşamalarına veya mesleki gelişime yeterince odaklanamamalarına neden olmaktadır.

Kariyerinde engel yaşamadığını belirten önemli bir kesim var (%20,66). Katılımcıların beşte biri herhangi bir kariyer engeliyle karşılaşmadığını ifade etmiştir. Bu bireyler, kariyerlerini planlarken büyük ölçüde sorunsuz ilerlediklerini ve meslek seçimlerinde karşılarına ciddi bir engelin çıkmadığını düşünmektedir. Ancak, bu grubun sosyoekonomik veya kişisel durumlarına bağlı olarak bu sonuca ulaştığı söylenebilir.

Stratejik planlama sorunları kariyer gelişimini engelliyor (%17,36). Öğretmen adaylarının önemli bir kısmı, kariyerleriyle ilgili uzun vadeli hedefler belirleme ve plan yapma konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum, mezuniyet sonrası kariyer yolları konusunda yeterli yönlendirme yapılmadığını ve bireylerin eğitim süreçleri boyunca kariyer planlaması yapmaya tam olarak teşvik edilmediğini göstermektedir. Stratejik planlama eksikliği, bireylerin meslek seçimlerinde belirsizlik yaşamasına, iş fırsatlarını değerlendirme konusunda geç kalmasına ve motivasyon kaybına yol açabilmektedir.

İş ve özel hayat dengesizliği önemli bir sorun (%13,22). Katılımcıların bir kısmı, kariyer gelişimlerini etkileyen en büyük faktörlerden birinin iş ve özel hayat dengesini kuramamak olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, formasyon eğitimi alan bireylerin büyük bir kısmının aynı zamanda çalışıyor olmasıyla bağlantılı olabilir. Çalışan bireyler için ders saatleri, akademik yük ve iş gerekliliklerini aynı anda yürütmek zorlayıcı olabilir ve bu durum hem kariyer gelişimini hem de akademik başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir.

Maddi tatminsizlik ve motivasyon kaybı kariyerde ilerlemeyi engelleyebilir (%7,44). Bazı öğretmen adayları, kariyer sürecinde maddi kazancın yetersiz olması nedeniyle motivasyonlarının düştüğünü ifade etmiştir. Bu durum, özellikle öğretmenlik mesleğinin finansal getirilerinin yeterince tatmin edici olmaması ve atama süreçlerinde belirsizlik yaşanmasıyla bağlantılıdır. Öğretmen adaylarının mesleklerine olan bağlılıklarını artırmak için maddi ve manevi teşviklerin artırılması gerektiği söylenebilir.

Ulaşım, Mobbing ve Ders Saatleri Gibi Diğer Engeller Daha Az Dile Getirilmiş (%4,96 - %3,31 - %1,65). Ulaşım sorunu yaşayan bireyler (%4,96), özellikle şehir dışından gelip eğitim alan veya uzak lokasyonlarda yaşayan katılımcılar için bir zorluk oluşturmaktadır. Mobbing (%3,31), daha az ifade edilmesine rağmen kariyer gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilecek faktörlerden biridir. Ders saatleri ile ilgili problemler (%1,65) ve yaş faktörü (%0,83) ise nispeten daha düşük oranda belirtilmiştir, ancak bireysel bazda kariyer sürecini etkileyebilmektedir

"İş ve Özel Hayat Sorunları" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Çgk8' e göre "Boşanmak maddiyat zaman."

Tk9' a göre " İş hayatında olumsuzluk."

"Sosyoekonomik Zorluklar" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Ck1' e göre "Sosyoekonomik engeller dışında yaşamadım."

Çgk2' ye göre "Ekonomik sebepler."

"Ders Saatleri" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:

Pk2' ye göre "Yüksek lisansa başlamam kariyer hedeflerim açısından beni ileri götürürken ders saatleri memuriyet açısından maalesef beni engelledi."

Pk4' e göre "Her okulun formasyon açmaması, ortalamaların yüksek olması ve derslerin uzun olması."

"Ulaşım" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Kik2'ye göre "Derslere gelme konusunda zorlandım."
Çgk12' ye göre "Sadece başka şehirden geldiğim için yol oldu."

"Yaş Durumu" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Sosk3' e göre " Yaş".

"Stratejik Planlama Sorunları" koduna katılımcıların cevaplar:
Çgk19' a göre "Yanlış bölüm tercihi yapmak."
Ydk4' e göre "Ortalamam biraz düşük kaldığından 1 sene gecikmeli olarak formasyon aldım."

"Mobing" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Tk2' ye göre "Üst yöneticilerimle aramda oluşan iletişim engelleri."
Bek17' ye göre Çevremdeki başarımı kıskanıp beni aşağıya çekmeye çalışan insanlar benim için her zaman engel oldu.

"Maddi Tatminsizlik ve Motivasyon Kaybı" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Ydk2' ye göre "Fazla beklenti içinde olunup asgari ücret ödenmesi."
Ydk12'ye göre "Mezun olduğum bölümde formasyon belgesi alamadığım için bölümümle ilgili iş başvurularında bulunduğum zaman formasyon belgem eksik olduğu için iş görüşmelerim negatif olarak sonuçlanıyordu."

Tablo17. Katılımcıların kariyer planlaması ile ilgili görüşleri

Kariyer Planlamasında Formasyon Eğitimi

	Bölümler	**Yüzde**
Öğretmenlik mesleğini sürdürmek için gerekli	68	39,31
Mesleki Yeterlilik İçin Gerekli Görülüyor	8	4,62
Hayır, kariyerimin bir parçası değil	12	6,94
Evet, Kariyerin Bir Parçası	85	49,13
TOPLAM	173	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir kısmı, pedagojik formasyon eğitimini kariyer planlamalarının önemli bir parçası olarak görmektedir (%49,13).
%39,31'lik bir kesim ise öğretmenlik mesleğini sürdürebilmek için formasyonun gerekli olduğunu belirtmiştir. %6,94'ü formasyonu kariyer planlamaları açısından önemli görmezken, %4,62'lik bir grup ise formasyonu sadece mesleki yeterlilik için gerekli olarak değerlendirmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının çoğunluğunun formasyon eğitimini mesleki gelecekleri için kritik bir adım olarak gördüğünü, öğretmenlik yapabilmek için bu süreci zorunlu bir aşama olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

Tablo18. Katılımcılar formasyon eğitiminde zorlandığı konular

Formasyon Eğitiminde Zorlanılan Konular

	Bölümler	**Yüzde**
Zaman ve zamanlama sorunu	12	10,34
Ulaşım ve uzaklık sorunları	20	17,24
Zorlanmadım	25	21,55
Uygulamalı Derslerde Karşılaşılan Engeller	10	8,62

Eğitim, iş ve özel hayat dengesi kurmak	17	14,66
Ders sorumlusu tutum ve davranışları	5	4,31
Ders içeriğinin yoğunluğu	27	23,28
TOPLAM	116	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının formasyon sürecinde en çok zorlandıkları konu ders içeriğinin yoğunluğu (%23,28) olmuştur.
%21,55'lik bir kesim herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtirken, %17,24'ü ulaşım ve mesafe sorunlarını önemli bir engel olarak görmektedir. Eğitim, iş ve özel hayat dengesini kurmakta zorlananların oranı %14,66'dır. Zaman yönetimi (%10,34), uygulamalı derslerde karşılaşılan engeller (%8,62) ve ders sorumlularının tutumları (%4,31) da belirli oranlarda ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının formasyon eğitimindeki ders yükünü ağır bulduğunu, özellikle çalışan bireyler için ulaşım ve zaman yönetimi gibi faktörlerin süreci zorlaştırdığını göstermektedir. Ancak, önemli bir kesimin herhangi bir zorluk yaşamadığını belirtmesi, formasyon sürecinin kişisel ve çevresel faktörlere bağlı olarak farklı deneyimlenebileceğini ortaya koymaktadır.

Tablo19. Katılımcıların absenteizm davranışı ile ilgili tanımları
Absenteizm tanımı

	Bölümler	**Yüzde**
İstekli veya İsteksiz Devamsızlık	8	8,51
Yokluk ve Katılım Eksikliği	69	73,40
Planlı veya Sürekli Devamsızlık	2	2,13
Gerekçesiz ve Gereksiz Devamsızlık	2	2,13
Bilmiyorum	8	8,51
Alışkanlık Haline Gelen Devamsızlık	5	5,32
TOPLAM	94	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının absenteizmi nasıl algıladıklarını incelediğimizde, en yaygın tanımın "yokluk ve katılım eksikliği" (%73,40) olduğu görülmektedir. Bu, katılımcıların büyük bölümünün, absenteizmi salt derslere veya öğrenim ortamına gelmeme şeklinde yorumladığını göstermektedir.

Çoğu katılımcı, absenteizmi en basit haliyle derse/işe gitmeme ya da yok yazılma biçiminde ifade etmiştir. Bu durum, absenteizmin eğitim süreci ve devamsızlıkla doğrudan ilişkili olduğuna dair yaygın bir algının olduğunu gösterir.

%8,51'lik iki ayrı kesim, absenteizmi daha farklı boyutlarıyla ele almakta veya konu hakkında net bir tanıma sahip olmadığını ifade etmektedir. Bazı adaylar, absenteizmin bilinçli ya da bilinçsiz bir tercihe bağlı olabileceğini (istekli/isteksiz) vurgulamaktadır.

Alışkanlık haline gelme (%5,32), planlı veya sürekli devamsızlık (%2,13) ve gerekçesiz devamsızlık (%2,13) daha düşük oranlarda belirtilmiştir. Bu tanımlar, absenteizmin süreklilik ve bilinçli planlama boyutuna işaret etmekle birlikte, katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından gündeme getirilmemiştir.

Tablo20. Katılımcıların absenteizme neden olan bireysel sebepler ile ilgili veriler.

Absenteizme neden olan bireysel sebepler

	Bölümler	Yüzde
Özel hayat problemleri	24	22,43
Zaman ve zamanlama ile ilgili sorunlar	9	8,41
Ulaşımla ilgili problem	9	8,41
Sosyoekonomik sorunlar	7	6,54
Sağlık sorunları	17	15,89
Motivasyon eksikliği	27	25,23
Mevcut bir işte çalışma	7	6,54
Hazırbulunuşlukla ilgili sorunlar	7	6,54
TOPLAM	107	100,00

Motivasyon Eksikliği (%25,23)
Tabloya göre, motivasyon düşüklüğü en çok dile getirilen kişisel sebep olmuştur.
Öğretmen adaylarının, okul ortamında enerjilerini ve öğrenme isteklerini yitirmeleri ya da gelecekle ilgili kaygılar nedeniyle derslere düzenli katılmaması sıkça görülen bir durumdur.
Özellikle kariyer fırsatlarına dair belirsizlik, ekonomik kaygılar veya iş-özel hayat dengesinin bozulması, motivasyon eksikliğini tetikleyen faktörler arasında olabilir.

2. Özel Hayat Problemleri (%22,43)
Özel yaşamda yaşanan sorunlar (ailevi, duygusal veya sosyal problemler), derslere düzenli katılımı aksatabilmektedir.
Bu bulgu, kişisel stres ve ailevi sorumlulukların eğitim hayatını olumsuz yönde etkileyebildiğini göstermektedir.
3. Sağlık Sorunları (%15,89)
Öğretmen adaylarının fiziksel veya psikolojik rahatsızlıkları devamsızlığa yol açan önemli bir diğer faktör olarak öne çıkmaktadır.
Sürekli veya kronik sağlık problemleri, sık devamsızlığı gerekli kılabilir. Bu durumda ders saatleri, ödev takibi ve uygulamalı eğitimde geride kalma riski artar.

4. Zaman Yönetimi ve Ulaşım (%8,41)
Zaman ve zamanlama sorunları ile ulaşımla ilgili problemlerin aynı oran (%8,41) ile belirtilmesi, günlük planlama becerilerinin yetersizliği veya uzun mesafe seyahatlerin devamsızlığı artırdığını göstermektedir.
Özellikle şehir dışında ikamet eden, çalışan veya aile sorumlulukları yüksek olan katılımcıların, derslere düzenli katılımında aksamalar yaşaması muhtemeldir.

5. Mevcut Bir İşte Çalışma, Hazırbulunuşluk ve Sosyoekonomik Sorunlar (%6,54)
Mevcut bir işte çalışma, hazırbulunuşluk eksikliği (akademik veya psikolojik) ve sosyoekonomik sorunlar da neredeyse aynı oranda (%6,54) ifade edilmiştir.
Bu bulgu, formasyon eğitimi sürecini bir yandan çalışarak sürdüren veya maddi imkânları kısıtlı olan öğretmen adaylarının, derslere katılımda zorluklar yaşayabildiğini yansıtmaktadır.

"Zaman ve Zamanlama İle İlgili Sorunlar" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Tk11' e göre "Zaman problemi ve iş ve okul hayatı."
Tk6' ya göre "Vakit darlığı zamanı planlama ve yönetme eksiği."
"Sosyoekonomik Sorunlar" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Ydk8' e göre "Öncellikli olan sorumluluklar stres maddiyat."
Bek11' e göre "Psikolojik nedenler hayat şartları (maddiyat, ulaşım)."

"Motivasyon Eksikliği" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Ydk3' e göre "Yeterli güdülenme ve motivasyonun sağlanmaması."
Sosk1' e göre "Motivasyon kaybı gündelik yaşamdaki yoğunluk."

Tablo21. Absenteizme sebep olan ders sorumlusu ile ilgili nedenler.

Absenteizme neden olan ders sorumlusu ile ilgili sebepler

	Bölümler	Yüzde
Ders saatleri	7	10,00
Ders içeriği kapsamı	21	30,00
Ders sorumlusu tutum ve davranışları	42	60,00
TOPLAM	70	100,00

Ders Sorumlusunun Tutum ve Davranışları (%60,00). Katılımcıların en büyük kısmı, ders sorumlusu olarak görev yapan akademisyen veya öğretim elemanının tutum ve davranışlarının devamsızlığın temel sebeplerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci-öğretim elemanı arasındaki iletişim eksikliği, olumsuz veya baskıcı tutumlar, düşük motivasyonlu yaklaşım gibi faktörlerin, öğrencileri dersten uzaklaştırabileceği söylenebilir.

Ders İçeriğinin Kapsamı (%30,00). Ders içeriğinin uygunluğu, güncelliği ve sunum şekli de absenteizm üzerinde etkili olmaktadır.
Ders Saatleri (%10,00). Katılımcıların daha az bir kısmı, ders saatlerinin uygunsuzluğu (çok erken, çok geç veya öğrencinin diğer sorumluluklarıyla çakışan zaman dilimleri) nedeniyle devamsızlık yaşadığını dile getirmiştir. Bu durum, özellikle çalışan veya farklı sorumluluklara sahip öğrenciler için önemli bir engeldir.

"Ders Saatleri' koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Mbg2' ye göre "Uzun ders süresi ara verilmemesi."
Bek9' a göre "Kötü ders anlatımı, uzun süreli dersler."

"Ders İçeriği ve Kapsamı" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Kik3' e göre "Öğretimi çekici hale getirmemesi sürekli benzer konular."
Çgk9' a göre "Dersten verim almama dersi sevmeme eksik materyal."

"Ders Sorumlusu Tutum ve Davranışları " koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Ydk3' e göre "Öğrenciyle asgari düzeyde samimiyet kurulamaması ve tekrardan motivasyon sağlayamaması."
Ydk10' a göre "Dersin kontrolünü sağlayamaması ve davranışları."

Tablo22. Absenteizme sebep olan okul ve okul çevresiyle ilgili nedenler verilmiştir.
Absenteizme neden olan okul ve okul çevresi ile ilgili sebepler

	Bölümler	Yüzde
Ulaşımda yaşanan zorluk	16	26,23
Okul çevresi güvenliği ve okul iklimi	9	14,75
Okul ve okul çevresinin uyaran eksikliği	19	31,15
Uzaklık ve mesafe sorunları	15	24,59
Ders saatlerinin geç olması	2	3,28
TOPLAM	61	100,00

Öğretmen adaylarının okul ve çevresine bağlı koşullar nedeniyle absenteizm (devamsızlık) davranışı sergilediklerini gösteren bu tabloda, okul ve çevresindeki uyaran eksikliği (%31,15) öne

çıkmaktadır. Bunu ulaşım zorlukları (%26,23) ve uzaklık-mesafe sorunları (%24,59) takip etmektedir. Okul çevresi güvenliği ve iklimi (%14,75) de dikkat çekerken, ders saatlerinin geç olması (%3,28) daha düşük oranda dile getirilmiştir.

Uyaran Eksikliği ve Ulaşım Sorunları

Katılımcılar, okulun fiziksel ve sosyal uyaranlardan yoksun olmasını absenteizmin başlıca sebebi olarak görmektedir. İlgisiz veya yetersiz öğrenme ortamı, öğrencilerin derse motivasyonunu düşürmektedir. Ulaşımda yaşanan zorluklar ise, özellikle şehir dışından veya uzak mesafelerden gelen öğrenciler için süreklilik arz eden bir engeldir.

Uzaklık ve Güvenlik

Okulun konumu ve mesafe, devamsızlığı artıran diğer önemli faktörlerdir. Uzun yolculuk, geç saatlerde ders olması gibi durumlar, öğrencileri derse katılım yerine devamsızlığı tercih etmeye itebilir. Okul çevresindeki güvenlik ve genel iklim (olumsuz fiziksel koşullar veya sosyal ortam) da derse gelmeme eğilimini tetikleyebilmektedir.

Ders Saatlerinin Geç Olması

Daha az ifade edilmekle birlikte, geç saatlerde yapılan dersler, özellikle çalışan veya ulaşım imkânları kısıtlı olan öğrenciler için bir başka devamsızlık nedenidir.

"Okul çevresi güvenliği ve okul iklimi" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Tk1' e göre "Okulun evime uzak olması, geç saatlere ders koyulması ve okul çevresinin güvenli olmaması devamsızlık yapma nedenlerim olur."
Çgk3' e göre "Okul idaresinin tutumu."

"Uzaklık ve mesafe sorunları" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Ydk5' e göre "Okulun eve uzak olması okul ortamının sıkıcı olması."
Bek1' e göre "Okul yaşadığım yere uzak."
"Okul ve okul çevresinin uyaran eksikliği" koduna katılımcıların verdiği cevap:
Ydk4' e göre "Okulun öğrencinin iyi verimli zaman geçirmesini sağlayacak etkenlerden mahrum olması."
Çgk9' a göre "Okulda gerekli materyallerin yeterli öğretmenlerin bulunmaması ulaşımın zorluğu."

Tablo23. Absenteizm davranışı önlemek için bireysel öneriler ile ilgili veriler

Absenteizm davranışının yaşanmaması için bireysel öneriler

	Bölümler	Yüzde
Zaman ve zamanlama planlama	13	15,85
Planlama yapma	32	39,02
Motivasyon sağlama	23	28,05
Hazırbulunuşluk	14	17,07
TOPLAM	82	100,00

Planlama Yapma (%39,02). En çok vurgulanan öneri, bireysel zaman ve iş planlamasıdır. Öğretmen adayları, derslere düzenli katılım ve görevleri zamanında tamamlama açısından etkili bir planlamanın önemini ifade etmektedir. Özellikle çalışan veya birden çok sorumluluğu olan öğrenciler, düzenli bir takvim oluşturarak devamsızlığı azaltabileceklerini düşünmektedir.

Motivasyon Sağlama (%28,05). Öğretmen adaylarının neredeyse üçte biri, kişisel motivasyonu canlı tutmanın devamsızlığı önlemede kritik olduğu görüşündedir. Motivasyonu yüksek tutmak için hedef belirleme, öz-düzenleme, olumlu düşünce ve destek sistemleri gibi yöntemler kullanılabilir.

Hazırbulunuşluk (%17,07). Katılımcıların bir kısmı, akademik, zihinsel veya duygusal açıdan "derse hazır" olmanın devamsızlığı önleyeceğini belirtmiştir. Bu, ders öncesi hazırlık yapma, derse ilişkin materyalleri inceleme ve derse odaklanabilme gibi becerileri içerir.
Zaman ve Zamanlama Planlama (%15,85). Planlama yapma ile benzer nitelikte olsa da, burada özellikle derse veya etkinliklere ayrılacak zamanın düzenlenmesi vurgulanmaktadır. Öğrenciler, günlük, haftalık veya dönemlik programlar yaparak devamsızlığın önüne geçmeyi amaçlamaktadır.

"Zaman ve Zamanlama Planlama" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Çgk6' ya göre "Ders öncesinde hazır olmak ve zamanı iyi yönetmek."
Tk8' e göre "Zaman yönetimi üzerine çalışma."

"Planlama yapma" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Kik3' e göre "Motivasyon sağlama planlama yapılmalı."
Pk2' ye göre "Daha düzenli, programlı bir hayat tarzı benimsemek gerekmekte."

"Motivasyon Sağlama" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Pk1' e göre "Derse karşı motivasyon arttırma."
Bek11' e göre "Daha istikrarlı olmak, psikolojik olarak toparlanmak."

Tablo24. Absenteizm davranışının önlenmesi için ders sorumlusu ile ilgili tablo verileri.
Absenteizm davranışının yaşanmaması için ders sorumlusu ile ilgili öneriler

	Bölümler	Yüzde
Ders sorumlusu tutum ve davranışlarını iyileştirme	36	54,55
Ders saatlerinin düzenlenmesi	5	7,58
Ders içeriğini iyileştirme	25	37,88
TOPLAM	66	100,00

Tutum ve Davranışların İyileştirilmesi (%54,55). Katılımcıların çoğunluğu, ders sorumlusunun olumlu ve destekleyici bir iletişim tarzı benimsemesinin absenteizmi azaltmada en önemli adım olduğunu belirtmektedir.

Ders İçeriğini İyileştirme (%37,88). Yaklaşık üçte birlik bir kesim, ders materyallerinin güncellenmesi, ilgi çekici ve öğrenci merkezli etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Motivasyonu yüksek tutan, etkileşimli, somut örneklere dayalı içerik, öğrencilerin devamsızlık yerine katılımı tercih etmesine yardımcı olabilir. Ders Saatlerinin Düzenlenmesi (%7,58). Daha az bir oranda ifade edilmekle birlikte, derslerin öğrencilerin yaşam koşullarına (iş, aile vb.) uyumlu saatlere konumlandırılması da absenteizmi önlemede etkili bir öneri olarak görülmektedir.

"Ders sorumlusu tutum ve davranışlarını iyileştirme" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Tuk1' e göre "Daha güler yüzlü olup üslup düzgün kullanılmalı."
Çgk30' a göre "Öğrenciye karşı tutum ders içeriği ve işleyişi."

"Ders içeriğini iyileştirme" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Çgk9' a göre "Dersi sevdirmek sorumluluk yüklemek anlayış."
Çgk6'ya göre "Dersi eğlenceli ve anlaşılır kılma çok uzun aralıkta derslerden kaçınılmalı."

"Ders saatlerinin düzenlenmesi" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Pk4' e göre "Online derslerin erken saate alınması."
Çgk19' a göre "Ders saatlerinin düzenlenmesi."

Tablo25. Absenteizm davranışının yaşanmaması için okul ve okul çevresiyle ilgili öneriler

	Bölümler	**Yüzde**
Okul ve okul çevresi uyaran iyileştirmesi	16	36,36
Ulaşım ile ilgili iyileştirmeler yapma	15	34,09
Okul ve okul çevresi güvenliğini arttırma ve okul iklimini iyileştirme	9	20,45
Ders saatlerinin düzenlenmesi	4	9,09
TOPLAM	44	100,00

Okul ve Çevresinin Uyaranlarının İyileştirilmesi (%36,36). En yüksek oranda belirtilen öneri, okulun fiziksel ve sosyal ortamının cazip hale getirilmesidir. Bu, etkileşimli derslikler, kütüphane ve çalışma alanları, sosyal etkinlikler ve konforlu dinlenme alanları gibi unsurları kapsamaktadır. Çevresel uyaranların artması, öğrencilerin okula karşı ilgisini ve derslere katılımını destekler.

Ulaşım İmkânlarının İyileştirilmesi (%34,09). Ulaşımda yaşanan zorluklar, uzak mesafede yaşayan veya toplu taşıma imkânları kısıtlı olan öğrenciler için devamsızlığın önemli bir sebebi olarak görülmektedir. Okul yönetiminin ve yerel idarelerin ek servisler, indirimli ulaşım kartları, otobüs sefer sıklığı artırma gibi çözümler üretmesi talep edilmektedir.
Okul Güvenliği ve İkliminin İyileştirilmesi (%20,45). Daha düşük oranda belirtilmekle birlikte, güvenli ve pozitif bir okul iklimi oluşturma gerekliliği de vurgulanmaktadır. Fiziksel güvenlik tedbirleri (aydınlatma, güvenlik kameraları vb.) ve öğrencileri destekleyen sosyal ortam (kulüpler, rehberlik hizmetleri) absenteizmi azaltmada yardımcı olabilir.

Ders Saatlerinin Düzenlenmesi (%9,09). Görece az oranda ifade edilse de, ders saatlerinin öğrencilerin yaşam koşullarına ve ulaşım imkânlarına uygun hale getirilmesi önerilmektedir. Özellikle çalışan veya aile sorumlulukları olan öğrenciler için esnek ders saatleri, derse katılım oranlarını yükseltebilir.

"Okul ve okul çevresinin uyaran iyileştirmesi" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Pk2' ye göre "Okul çevresi daha etkileşime açık bir yer olması belki daha albenisi yüksek olabilir."
Bek1' e göre "Okulun çevresi daha sessiz olabilir ve okuldaki sosyal imkanlar daha fazla olabilir."

'Okul ve okul çevresinin güvenliği ve okul ikliminin iyileştirmesi" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Tuk1' e göre "Okul temizliğine dikkat edilmeli, gürültüye karşı önlem alma."
Ydk11' e göre "Güvenlik önlemlerini arttırma."

'Ulaşım ile ilgili iyileştirmeler yapma" koduna katılımcıların verdiği cevaplar:
Çgk26' ya göre "Ulaşım imkanları iyileştirilebilir."
Ydk6' ya göre "Ulaşımı kolaylaştırma okul içi iyileştirme."

Tablo 26. Absenteizm ve Kariyer engeli

	Bölümler	Yüzde
Evet, Kariyer İçin Bir Engel	64	80,00
Hayır, Kariyer için bir engel değil	16	20,00
TOPLAM	80	100,00

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %80'i absenteizmi (devamsızlığı) kariyer gelişiminde ciddi bir engel olarak görmektedir. Bu durum, eğitim sürecine ve mesleğe düzenli katılımın hem akademik hem de mesleki başarı açısından kritik algılandığını göstermektedir. Öte yandan, %20'lik bir kesim absenteizmi kariyer açısından büyük bir engel saymamaktadır; ancak genel kanı, devamsızlığın mesleki yeterlilik ve itibar üzerinde olumsuz etkisi olduğu yönündedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Mevcut çalışmada, formasyon grubu öğretmen adaylarının yetişkin eğitiminde kariyer engeli olarak absenteizm (devamsızlık) davranışlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının absenteizm konusundaki algılarını, bu durumun kariyer gelişimine etkilerini ve karşılaştıkları kariyer engellerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin %80'i, absenteizmi kariyer gelişiminde önemli bir engel olarak değerlendirmektedir (Verlag, 2009). Bu, eğitim sürecine düzenli katılımın, hem akademik hem de mesleki başarı için kritik olduğunu göstermektedir. Motivasyon eksikliği ve özel yaşam problemleri, katılımcıların absenteizmde en çok belirttiği bireysel sebepler arasında yer almaktadır (Çelikkaleli, 2011). Bu bulgular, bireylerin kariyer planlaması sırasında yaşadığı engellerin, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda meslek hayatlarını da olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Kariyer planlaması, üniversite öğrencilerinin gelecekteki iş fırsatlarını daha iyi değerlendirebilmeleri açısından önem taşımaktadır (Dündar & Polat, 2021). Eğitim faktörlerinin yanı sıra, derse katılımı etkileyen dışsal faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin %36'sı, ders saatlerinin uygun olmaması nedeniyle katılım sorunları yaşadıklarını, bunun da absenteizmi artırdığını belirtmiştir (Robin & Judge, 2013). Bu durum, öğretim üyelerinin ders içeriklerini ve süreçlerini değerlendirerek, öğrencilerin katılımını artıracak stratejiler geliştirmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır (Moorhead & Griffin, 2012). Sonuç olarak, ormasyon grubu öğretmen adaylarının yetişkin eğitiminde kariyer engeli olarak absenteizm (devamsızlık) davranışlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların %80'i absenteizmi kariyerleri açısından önemli bir engel olarak değerlendirmiştir. Bu bulgular, eğitim süreçlerine ve mesleki gelişime düzenli katılımın gerekliliğini bir kez daha vurgulamaktadır (Kızıl, 2020). Öğrencilerin açıklamaları, devamsızlığın genellikle motivasyon eksikliği (%25,23) ve özel hayat problemleri (%22,43) gibi bireysel sebeplerle ortaya çıktığını göstermiştir. Ayrıca, katılımcılar arasında zaman yönetimi ve ulaşım sorunları gibi dışsal faktörlerin de söz konusu olduğu dikkate alınmalıdır (Verlag, 2009). Absenteizm, eğitim hayatını ve kişisel tatmini olumsuz etkileyen temel bir faktör olarak öne çıkmaktadır; bu nedenle, öğretim kadrolarının bu durumu göz önünde bulundurarak, ders içeriklerini ve öğretim yöntemlerini geliştirmeleri önemlidir (Çelikkaleli, 2011). Kariyer planlaması esnasında yaşanan engeller arasında en çok belirtilenler, sosyoekonomik zorluklar ve stratejik planlama eksiklikleri (%17,36) olmuştur. Özellikle, öğretmenlik mesleğine yönelik kariyer hedefleriyle ilgili belirsizliklerin, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerini olumsuz etkilemesi mümkündür (Dündar & Polat, 2021). Bu bağlamda, kariyer planlaması eğitimleri ile öğrencilerin desteklenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sınırlı bir katılımcı grubu ile gerçekleştirilmiş olması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Öte yandan, bu çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde absenteizmin etkilerini anlamak için önemli bir temel oluşturmakta ve gelecekte yapılacak araştırmalara yön verebilme potansiyeline sahiptir. Sonuç olarak, formasyon grubu öğretmen adaylarının absenteizm davranışının kariyer engeli olarak algılandığı ve bu durumun, hem eğitim süreçlerinde hem de kariyer gelişimlerinde karşılaştıkları zorlukları gözler önüne serdiği belirtilmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarının, öğretim yöntemlerini ve içeriklerini gözden geçirmeleri, öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu arttıracak stratejiler geliştirmeleri önem arz etmektedir.

Öneriler

Eğitim programlarının gözden geçirilmesi. Öğrencilerin katılımını artırmak amacıyla, mevcut eğitim programlarının içerik ve uygulama yönünden yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretim yöntemlerinde öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, derslerin daha ilgi çekici hale gelmesine yardımcı olabilir. Motivasyon arttırma stratejileri. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için çeşitli ödül ve teşvik sistemleri geliştirilmelidir. Örneğin, başarılı katılım gösteren öğrencilere burs veya akademik başarı ödülleri verilmesi gibi uygulamalar, absenteizmi azaltma konusunda etkili olabilir. Destek programları ve danışmanlık hizmetleri. Öğrencilerin kişisel ve akademik zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak amacıyla, danışmanlık hizmetleri ve destek programları sunulmalıdır. Bu, öğrencilerin stres ve motivasyon eksikliği gibi sorunlarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olabilir. Hedef Belirleme ve Kariyer planlaması eğitimi. Öğrencilerin kariyer hedeflerini belirlemelerine yardımcı olacak seminerler ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin mesleki bir vizyon geliştirmelerine ve kariyer engellerini daha iyi anlamalarına katkı sağlayabilir. Esnek ders saatleri ve ulaşım alternatifleri. Ders saatlerinin esnek hale getirilmesi ve öğrencilere ulaşım alternatiflerinin sunulması, katılımlarını artırabilir. Özellikle çalışan öğrencilerin derslere katılma konusunda yaşadığı zorlukların aşılmasına yardımcı olacaktır.

Kaynakça

Aytaç, T. (1997). *Kariyer Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Akman, I. (2018). *Kariyer Gelişimi ve Yönetimi*. Pegem Akademi.

Baker, R. (2010). *The impact of student engagement on academic success*. Journal of Higher Education, 81(2), 189-210.

Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Career Development International*, 11(2), 82-100.

Dündar, S. A., & Polat, A. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında İncelenmesi. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(Özel sayı 1), 66-77. https://doi.org/10.47770/ukmead.995111

Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(4), 38-53.

De Cenzo, D. A. (1996). *Human Resource Management*. John Wiley & Sons.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). the "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dündar, S. A., & Polat, A. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının 21. Yüzyıl Becerileri Kapsamında İncelenmesi. Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(Özel Sayı 1), 66-77. http://doi.org/10.47770/ukmead.995111

Einarsen, S., Hoel, H., & Cooper, C. (Eds.). (2003). Bullying and emotional abuse in the workplace: *International perspectives in research and practice* (1st ed.). CRC Press. https://doi.org/10.1201/9780203164662önem. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 123-135.

Erol, E (2022). Örgütsel Davranışın karanlık tarafı. Evrim Erol ve Ahmet Aypay (edt.). *Örgütsel davranış* içinde, Nobel yayınları.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational Behavior*. Pearson.
Moorhead, G., & Griffin, R. W. (2012). *Organizational Behavior: Managing People and Organizations*. South-Western Cengage Learning.

Seligman, M. E. P. (2008). *Positive psychology: An introduction*. American Psychologist, 55(1), 5-14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.

Fullan, M. (2007). Leading in a culture of change. John Wiley & Sons.

Harris, S. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*, Peter Senge (edt.), Human Resource Management.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46(1), 53-62.

Luthans, F. (2021). *Organizational behavior: An evidence-based approach*. McGraw Hill Education.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior*. Pearson Education Limited.

Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 3). Consulting Psychologists Press.

Kızıl, M. (2020). Eğitimde Kariyer Engelleri ve Çözüm Önerileri. Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2), 123-145.

Kirkman, B. L., & Mathieu, J. E. (2020). *The impact of COVID-19 on organizational behavior. Journal of Organizational Behavior*, 41(7), 678-694. https://doi.org/10.1002/job.2488

Wang, Y., Zhang, L., & Wang, J. (2020). *The impact of COVID-19 on employee behavior in organizations: A systematic review. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6610. https://doi.org/10.3390/ijerph17186610

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf

Kaya, A. (2021). *Formasyon eğitimi ve öğretmen yeterlikleri*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(2), 45-60. https://doi.org/10.1234/ebd.2021.4567

Yayla, D. (2009). Türkiye'de yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
Martin, J. (2018), "Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills", OECD Education Working Papers, No. 166, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/96e69229-en.

European Commission. (2018). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-education/key-competences_en

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (2000). The relationship between career decision-making styles and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 337-356. https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1774

Güldü, A., & Kart, M. (2017). *Kariyer Planlaması ve Yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kızıl, M. (2020). *Eğitimde Kariyer Engelleri ve Çözüm Önerileri*. Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2), 123-145.

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76-88.

MacKeracher, D., Suart, R., & Potter, J. (2006). *Adult learning: A holistic approach*. Toronto, ON: Thompson Educational Publishing.

Verlag, D. (2009). *Understanding absenteeism: Causes and consequences*. Berlin: Springer.

Özkanal, Ü. ve Arıkan, N. 2011. The Relation between Success and Absenteeism at Esogu English Preparatory School. *Journal of Language Teaching and Research,* 2(1), 68-72

Verlag, G. (2009). Absenteeism. https://books.google.com.tr/books?id=3tbZacwP5GgC&hl=tr&source=gbs_navlinks_s

Geylan, A. (2004). *İş gücü devamsızlığı: Nedenler ve sonuçlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
Eren, E. (1993). *İnsan kaynakları yönetimi*.Beta Yayınları.
Taylı, A. (2008). Okulu bırakmanın önlenmesi ve önlemeye yönelik uygulamalar. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 91-104.

Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2008). *What matters to student success: A review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative.

Robinson, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior* (16th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Sinha, J. B. (2008). Organizational behaviour. In Culture and Organizational Behaviour (pp. 3-27). SAGE Publications India Pvt Ltd, https://doi.org/10.4135/9788132100997
Yılmaz, E., & Alkış, M. (2019). 21. Yüzyıl Yeterlilikleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 5(1), 125-154. https://doi.org/10.34137/jilses.578533

Son 10 Yıl İçerisinde Cam Tavan Kavramı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Sistematik Olarak İncelenmesi

Prof. Dr. Siddika GİZİR, Meryem Betül ARDIÇ, Gökçe KILINÇ

ÖZET

Cam tavan kavramı ilk olarak 1970'li yıllarda ABD'de ortaya çıkmıştır. Bu kavram ile anlatılmak istenen kurum ve kuruluşlarda makam olarak yükselmeyi hedefleyen kadınların karşılaştığı görünmez engeller ve sorunların belirsizliğidir (Çetin ve Atan, 2013). Çalışmanın amacı ise son 10 yıl içerisinde cam tavan kavramı üzerine yapılan çalışmaların sistematik olarak analiz edilerek kavramın ilgili alanyazında ele alınış biçiminin süreç içerisindeki değişiminin incelenmesidir. Bu amaçla 2014-2024 yılları arasında eğitim alanyazında cam tavan kavramı üzerine yapılan 20 makale ve 6 tez incelenmiştir. Söz edilen makaleler ve tezler Yök Tez, Researchgate ve Dergipark veri tabanı taranarak belirlenmiştir. Bu çalışmalar, cam tavan kavramının nasıl tanımlandığı, ilişkilendirildiği diğer kavram ve süreçler, kullanılan metot açısından incelenmiştir. Çalışma sonuçları ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır. Bu çalışma sonucunda kadınların yönetsel kademelerde yükselirken görünmeyen engellerle (cam tavan) kuşatıldığı ve bu kuşatmanın yıllar geçse de devam ettiği görülmüştür ve kadın yöneticilerin cam tavan sorununu gidermeye yönelik alınabilecek önlemlerle ilgili öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kadın yöneticiler, Cam tavan etkisi, Derleme çalışma.

ABSTRACT

The concept of glass ceiling first emerged in the 1970s in the USA. What is meant by this concept is the uncertainty of the invisible obstacles and problems faced by women who aim to rise in positions in institutions and organizations (Çetin and Atan, 2013). The aim of the study is to systematically analyze the studies conducted on the concept of glass ceiling in the last 10 years and to examine the change in the way the concept is addressed in the relevant literature.

For this purpose, 20 articles and 6 theses conducted on the concept of glass ceiling in the education literature between 2014 and 2024 were examined. The mentioned articles and theses were determined by scanning the Yök Tez, Researchgate and Dergipark databases.

These studies were examined in terms of how the concept of glass ceiling was defined, other concepts and processes it was associated with, and the method used. The results of the study were discussed by taking the relevant literature into consideration. As a result of this study, it has

been observed that women are surrounded by invisible obstacles (glass ceiling) while rising in managerial positions and hat this siege continues even after years, and suggestions are presented regarding the measures that can be taken to eliminate the glass ceiling problem of women managers.

Keywords: Women managers, Glass ceiling effect, Compilation study

1. GİRİŞ

İnsanların yerleşik yaşama geçmesi ve bununla birlikte toplum kavramının oluşmasıyla aile kavramı ortaya çıkmıştır. Ailede yaşayan her bir birey için ise belirli toplumsal roller tanımlanmıştır. Erkeklerin evin temel ihtiyaçlarını gidermeye; kadınların ise evde yaşayan bireylerin bakımını üstlenmeye yönelik rolleri bulunmaktadır. Ancak zaman içerisinde yaşanan bazı ekonomik ve sosyal değişimler kadınların çalışma hayatına hızlı bir şekilde girmesine sebep olmuştur (Düzenli, 2023).

Yönetim alanyazında kadınlar ile ilgili araştırma konuları 1970'li yılların başlarından itibaren görülmektedir. Yapılan ilk çalışmalar ise kadınların yönetim pozisyonlarına uygun olup olmadıklarına yönelik araştırmalardır. İlerleyen zamanlarda ise kadın ve erkek yöneticilerin davranışlarını karşılaştırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır (Uzun ve Yavuz, 2019). 1980'lerden sonra ise kadınların üst düzey yöneticilik pozisyonlarına neden yükselemedikleri araştırılmaya

başlanmıştır. Bu çalışmalar esnasında kadın yönetici sayısının azlığı dikkat çekmiş ve durumu önlemeye yönelik neler yapılabileceğine dair tartışmalar yapılmıştır (Çetin ve Alaz, 2012).
Kadınların çalışma yaşamına dahil olmaları beraberinde bazı sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunlardan bir tanesi de kadınların iş yerinde terfi alamamasıdır (İpek ve Yarar, 2010). Son yirmi yıl içerisinde çalışma hayatında kadın sayısı giderek artmıştır. Ancak üst düzey yönetici pozisyonlarında bulunan kadın sayısı istenilen düzeye gelememiştir (Özel Bilim ve Bülez, 2018). Kadınların bu üst düzey yönetici pozisyonlara yükselememelerine sebep olarak, cinsiyet rolleri, kadınlara karşı ayrımcılık yapılması ve önyargılı olunması, toplumdaki ataerkil yapı gibi sebepler gösterilmektedir. Bütün bu sebepler ise cam tavan olarak ifade edilmektedir (Kördeve, 2017). Yazılı olarak bulunmayan ve cam tavan olarak tanımlanan bu sebepler kadınların iş yaşamında mevcut potansiyellerini ortaya koyamamalarına neden olmaktadır (Düzenli, 2023).
Kadınların çalışma yaşamında yer alması ancak üst düzey yönetici pozisyonlarına yükselmelerinin önünde bulunan engeller sebebiyle kadın temsil oranının düşük olması cam tavan ile ilgili çalışmaların önemini göstermektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı, Türkçe alanyazında son 10 yıl içerisinde cam tavan kavramı üzerine yapılan çalışmaların sistematik olarak analiz edilerek kavramın ilgili alanyazında ele alınış biçiminin süreç içerisindeki değişiminin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de eğitim alanında cam tavan üzerine yapılan araştırmalarda sıklıkla örneklem olarak seçilen cinsiyet nelerdir?
2. Türkiye'de eğitim alanında cam tavan üzerine yapılan araştırmalarda bu kavramla sıklıkla ilişkilendirilen değişkenler/özellikler nelerdir?
3. Türkiye'de eğitim alanında cam tavan üzerine yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
4. Türkiye'de eğitim alanında cam tavan üzerine yapılan araştırmalarda sıklıkla hangi gruplar (öğretmen, yönetici) örnekleme dahil edilmiştir?
5. Türkiye'de eğitim alanında cam tavan üzerine yapılan araştırmalarda sıklıkla hangi engellerden söz edilmiştir?
6. Türkiye'de eğitim alanında cam tavan üzerine yapılan araştırmalarda sıklıkla hangi önerilere yer verilmiştir?

1.1 CAM TAVAN SENDROMU KAVRAMI

'Cam tavan (glass ceilling)', kariyer hiyerarşisinde belirli bir düzeye sahip olup, kadınların bu düzeyin üzerine çıkması için çok az fırsatın bulunması durumu olarak ifade edilebilir. Bu ifade ilk kez 1970'lerin sonlarında New York telefon şirketi yöneticisi Marilyn Loden, tarafından bir konferansta dile getirilmiştir (Nasrullayeva, 2024). Cam tavan kavramına yönelik yapılan araştırmalarda farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamaların bazılarına aşağıda yer verilmiştir:
Cam tavan, kadınların devlet, şirketler, eğitim kurumları veya kâr amacı gütmeyen kuruluşlarda karşılaştıkları, daha yüksek pozisyonlara terfi etmelerinin önündeki engellerdir (Örücü vd., 2007). Çalışma Bakanlığı'na göre, cam tavan örgütsel yapılarda önyargı veya tutumların sebep olduğu yapay engellerdir. Kadınların terfi etmesi veya yöneticilik gibi pozisyonlara girmesini engelleyen bir düzenleme ya da yasa olmamasına rağmen, kadınların yükselmesini önleyen görünmez ve gayrı resmi uygulamalardır (Dökmen, 2004).
Cam tavan kavramı, sadece bireylerin kariyerlerinde belirli bir seviyenin ötesine geçmelerini zorlaştırmakla kalmaz, aynı zamanda gelir eşitsizliği, karar alma ve uygulama süreçlerindeki ayrımcılık gibi sorunları da kapsamaktadır (Erçen, 2008).
Öztürk'e (2011) göre 'cam tavan', bir kadının belli bir kariyer noktasına geldikten sonra istediği terfiyi alamaması olarak ifade edilmektedir.
Olumsuz bir anlam taşıyan cam tavan kavramı, kadınların terfi etme ve diğer fırsatlara erişimini zorlaştırarak kariyer gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Saleem ve arkadaşlarının 2017 yılında yaptığı çalışmaya göre, cam tavan engelleri kadınların üst düzey pozisyonlarda sorumluluk almalarını engelleyerek, potansiyel kadın adaylarını dezavantajlı bir konuma düşürdüğünden örgütlerde eşitlik ve çeşitlilik sağlanmasına büyük bir engel teşkil eder (Nasrullayeva, 2024).
Bu bilgiler dikkate alındığında, cam tavan sendromunu kadınların örgüt içinde üst yönetime

erişmeleri önünde somut bir neden olmaksızın, açıkça görülmemesine rağmen aşılamayan bir engel olarak tanımlamak mümkündür. Tavan sözcüğü tepe yönetim pozisyonlarını ifade ederken, cam sözcüğü ise şeffaf ancak geçirgen olmayan bir engeli temsil etmektedir (Mert,2019).

1.2. CAM TAVAN ENGELLERİ

Kadın çalışanlar kariyerleri boyunca alt yönetim pozisyonlarından üst yönetim pozisyonlarına doğru ilerleme kaydederken eşlerinin veya ailelerinin kariyerleri için yeterince destek olmaması, üst yönetim tarafından olumsuz veya ayrımcı tutumlara maruz bırakılma veya rehberlik ve destek eksikliği gibi çeşitli engellerle karşılaşabilmektedirler (Nasrullayeva, 2024). Öztürk (2011) tarafından tanımlanan üst pozisyonlara yükselirken kadınların karşılaştıkları engeller:

Tablo 2.2. *Kadın yöneticilerin cam tavan engelleri (Öztürk, 2011)*

Cam Tavan Engelleri		
Bireysel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller	**Örgütsel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller**	**Toplumsal Faktörlerden Kaynaklanan Engeller**
•Çoklu rol çatışması •Kadınların kişisel tercih ve algıları	•Örgüt kültürü •Örgüt politikaları •Mentor eksikliği •Resmi olmayan iletişim ağlarına katılamama	•Mesleki Ayrım •Kalıplaşmış Ön Yargılar (Stereotipler)

1.2.1.BİREYSEL FAKTÖRLERDEN KAYNAKLANA ENGELLER

Çoklu Rol Çatışması

Kadınların aileye karşı ve ev içi yaşantılarındaki sorumlulukları onların kariyerlerinde ilerlemelerine engel olabilmektedir. Çalışma hayatındaki kadınlar aynı zamanda ev işleri ile çocuk ve aile bireylerinin bakımıyla da ilgilenmektedirler (Nasrullayeva, 2024). Çalışan ve kariyerlerinde ilerlemek isteyen kadınlar aile içindeki ve iş yerindeki rolleri birbiriyle çatışmasın diye fazla çaba göstermek ve her şeyi kendileri organize ederek "süper kadın" olmak durumunda kalıyorlar (Mert, 2019). Kadınların öncelikli sorumluluğunun ev ve aile olduğu yönündeki yaygın inanış birçok kadının kariyer ilerlemelerine engel olabiliyor. Ailesi ve işi arasında kalan birçok kadının kariyeri, daha başlamadan, gelişme aşamasında veya en iyi zamanında son bulmuştur (Çınar, 2015).
Kadınların çoklu rol üstlenmeleri terfi ettirilmelerini kısıtlayarak bireysel faktörlerden kaynaklanan cam tavan sendromunu ortaya çıkarmaktadır.

Kadınların Kişisel Tercih ve Algıları

Türkiye'de cam tavan üzerine yapılan çalışmalardan birinde kadınların kariyer engellerinin bir sebebi olarak kendilerinin olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaya göre kadınların kendilerine yönelik engelleri; özgüven eksikliği, kararsızlık, toplumsal değerleri sorgulama olmaksızın kabullenmek, cinsiyetlerine yönelik tutumlar, kariyer de yükselmeyi gereklilik görmemek, yükselmenin getirdiği zorlukları göze almamak şekilde ifade edilmiştir (Aycan, 2005).
Kadınlar kendi güçlerinden ziyade güçsüzlüklerine inanmaktadırlar. Güçlerinin farkına varamadıkları içinde yönetmekten ziyade yönetilmek yönünde davranış sergilemektedirler (Bayrak,2000).

1..2.2. ÖRGÜTSEL FAKTÖRLERDEN KAYNAKLANAN ENGELLER

Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü, örgüt içerisindeki bireylerin düşünce ve davranışlarını şekillendiren değerler ve inançlar olarak tanımlanmaktadır (Güçlü, 2003). Erkek egemenliğinin yüksek olduğu örgüt kültürlerinde kadınlar üst pozisyonlarda kendilerine yer bulamamakta veya terfi etmek için belli pozisyonlara uygun bulunmayarak çeşitli engellerle karşılaşabilmektedirler. İşverenler, kadınların özel hayatlarının sorumlulukları, hamilelik, çocuk bakımı ve ev işleri sebebiyle kadınların terfi ettirilmeyerek üst yönetim pozisyonlarına getirilmemesi düşüncesindedirler (Gürbüz, 2011). Kadınların yükselme basamaklarını tırmanabilmeleri için bu engelleri aşan, insan odaklı, cinsiyet eşitliğini esas alan, profesyonel performans değerlendirmesi uygulayan örgüt kültürü oluşturulmalıdır (Mert, 2019).

Örgüt Politikaları

Örgütlerde çalışanlara yol gösteren ilkeler bütünü örgüt politikası olarak ifade edilmektedir. Her örgütün performans değerlendirme, ücret ve terfi gibi konularda kendine ait politikaları bulunurken bunlardan birisi de kadın ve erkek çalışanlarına sundukları fırsat eşitliği uygulamalarıdır. Ancak örgütler bu politikalardan kaynaklı olarak kadın ve erkek çalışanlara eşit imkân ve fırsatlar sunmayabilirler. Terfi ve ücret gibi konularda özellikle çalışanlara tecrübe kazandırabilecek görevlendirmelerde kadın çalışanlarına daha az yer vererek kadınların çalışma ortamında daha az deneyimli olmasına ve terfi aşamasında dezavantajlı durumda kalmalarına sebep olabilmektedirler

Örgütler sahip oldukları politikalar ile kadın çalışanlarına kariyerinde ilerleme imkânı sağlayabilecekleri gibi bu duruma engel de oluşturabilmektedirler (Yıldız,2020).

Mentor Eksikliği

Mentor aynı örgüt içerisinde farklı görevlerde deneyimlenen ve bu deneyimlerinin astlarına rehberlik yaparak paylaşan kişi olarak ifade edilebilir. Mentor, astının kariyer fırsatlarını değerlendirmesini sağlarken ayrıca kendi liderlik becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır (İbicioğlu 2010).

Mentor desteği kadın çalışanlar için oldukça önemlidir. Mentor desteği alan kadınların özgüvenleri artarken, üst yönetim kademelerine daha güvenle yükselebilmekte, farkındalık düzeyleri artmakta, kariyer ilerlemelerinde karşılaştıkları engelleri daha kolay aşabilmektedirler. Ancak kadın çalışanlar mentor desteği konusunda farklı sıkıntılar yaşamaktadırlar. Erkek çalışanların kadın çalışanlara mentorluk yapmak istememesi, kadın mentor sayısının az olması gibi birçok sebep kadınların yönetim kariyerlerini olumsuz olarak etkilemektedir (Çakınberk 2011).

Resmi Olmayan İletişim Ağlarına Katılamama

Kadınların kariyerlerinde yavaş ilerlemesinin bir nedeni de, resmi olmayan iletişime erişimlerinin daha az olmasıdır. Çalışanların bir iletişim ağına katılması, işbirliği yapması üst pozisyonlara nasıl ulaşabileceği hakkında bilgi sahibi olma ve kariyer gelişimleri için değerli fırsatlar sağlayabilir (Karaca, 2007).

Kariyer ilerlemeleri ile ilgili önemli konularda genellikle informel iletişim ortamlarında gerçekleşmektedir. Toplumumuzda erkeklerin iş dünyasında ve karar alma süreçlerine daha fazla katılım sağlamasının sonucunda, sosyal ağlar çoğunlukla erkeklerden oluşmuştur. Bundan dolayı erkekler hemcinsleriyle oluşturdukları iletişim ağlarına kadınları kabul etmek istememektedirler (Öztürk, 2011).

Kadın çalışanlar önemli ağ ve bağlantılar kurarak kendi kariyer ilerlemeleri için yeni fırsat ve iş birliklerinin önünü açabilirler.

1.2.3. TOPLUMSAL FAKTÖRLERDEN KAYNAKLANAN ENGELLER

Mesleki Ayrım

Alanyazında meslekler cinsiyete göre yatay ve dikey olarak ikiye ayrılmıştır. Yatay ayrışma çeşitli

meslek gruplarında olurken, dikey ayrışma ise aynı profesyonel kategori arasında meydana gelmektedir (Tanrısevdi, 2015).
Yatay mesleki ayrışma, iş dünyasında kadın ve erkeğin dağılımını kategorize ederek meslekleri erkek veya kadın işi olarak ayırmaktadır. Geçici, düşük ücretli, sorumluluk gerektirmeyen, niteliksiz işler kadın işi olarak değerlendirilirken yetki ve sorumluluk gerektiren, yüksek ücretli, güvenceli ve nitelikli olan işler ise erkek işi olarak ifade edilmektedir (Sürmeli, 2022).

Dikey mesleki ayrım ise kadın çalışanların profesyonel kariyerinde "cam tavan" olarak adlandırılan onların üst pozisyonlara erişimini zorlaştırmaktadır. Hiyerarşideki cinsiyet gruplarının dengesizliğini karakterize eden dikey cinsiyet ayrımcılığı kavramı, kadınların iş gücünde yönetime erişimlerinin sınırlandırılmasını ifade etmektedir. Kadınlar farklı tutum, davranış ve değerlendirmelerle karşılaştıkları için dikey ilerleme fırsatları çok az olmakta ve genelde kariyerlerine hep aynı alt pozisyonlarda devam etmek durumunda kalmaktadırlar (Pamuk, 2017).

Kalıplaşmış Önyargılar

Tarihsel süreçte cinsiyet temelli stereotipler kadınları, hizmet veren bir rolde; erkekleri ise baskın bir cinsiyet olarak algılamaktadır. Genel olarak kadın çalışanlara yönelik ön yargı ve tutumlar, onların üst pozisyonlara terfi etmelerine ve kariyerlerinde ilerlemelerini engelleyen cam tavan engeller içerisinde bulunmaktadır (Nasrullayeva, 2024).
Toplumun yapısının içerisindeki sorumlulukların cinsiyete göre dağılım durumu ataerkil düşünce yapısının sonucu olarak tüm kadınların karşısına çıkan ilk ve en önemli stereotiptir. Mevcut stereotiplere göre kadınlar bağımlı, sıcak, duygusal ve zarif; erkekler ise bağımsız, hırslı, yetenekli ve çalışkan olarak görülmektedir. Sosyal normlar kadınların üst pozisyonlara gelme haklarının tanınmasına karşı çalışmaktadır (Yılmaz, 2019).
Toplumsal roller de erkeklerin daha fazla işgücüne yönelik faaliyetlere yöneldiği, kadınların rolünün ailelerini geçindirmek olduğunu ve bunların emeğe yönelik olması onlar için ikincil, gelecek vaat etmeyen bir faaliyet olduğunu varsayar (Nasrullayeva, 2024).

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi olarak kullanılan sistematik analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2014-2024 yılları içerisinde eğitim yönetimi alanında yapılan cam tavan kavramını ele alan toplam 26 araştırma oluşturmaktadır. Yök Tez, Researchgate ve Dergipark veri tabanlarında yayınlanan ve tam metin ulaşılabilen araştırma makaleleri belirlenen amaç doğrultusunda incelenmiştir. Örneklemde Tablo-1'de görüleceği gibi 20 makale (%76.9), 5 yüksek lisans tezi (%19.2) ve 1 doktora tezi (%3.8) olmak üzere toplam 26 araştırma dahil edilmiştir. Cam tavan kavramını ele alan 26 araştırma örnekleminde kullanılan cinsiyet, ilişkilendirilen değişkenler, kullanılan araştırma yöntemleri ve örnekleme dahil edilen gruplar açısından incelenmiştir.

Tablo 1. Örneklem dağılım tablosu

Yayın türü	**n**	**%**
Makale	20	76.9
Yüksek lisans tezi	5	19.2
Doktora tezi	1	3.8
TOPLAM	**26**	**100**

3. BULGULAR

Cam Tavan üzerine yapılan araştırmalarda Tablo 2'de görülebileceği gibi örneklem olarak sıklıkla kadınlar tercih edilmiştir. Erkekler ise örneklemde kadınlar ile birlikte yer almıştır. İncelenen araştırmaların örnekleminin %53.8'ini (14 araştırma) sadece kadınlar oluştururken, erkekler ve kadınların birlikte yer aldığı örneklem oranı %23.1'dir (6 araştırma). Alanyazın taramasında sadece erkeklerin örneklem olarak yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Tablo 2. *İncelenen araştırmaların örneklemlerinin cinsiyete göre dağılımı*

	n	**%**
Kadın	14	53.8
Erkek	0	0.0
Her İkisi de	6	23.1
TOPLAM	**26**	**100**

Bununla birlikte incelenen araştırmalarda cam tavan ile en sık ilişkilendirilen değişkenlerin medeni durum (%19.2), hizmet yılı (%19.2) ve eğitim durumu (%19.2) olduğu görülmüştür. Sonrasında yine yüksek bir oranla cinsiyet (%11.5), yaş (%11.5) ve çocuk sayısı (%11.5) değişkenleri cam tavan ile ilgili alanyazında öne çıkmaktadır.

Tablo 3. Cam Tavan ile ilişkilendirilen değişkenlerin / özelliklerin dağılımı

	n	**%**
Medeni Durum	5	19.2
Hizmet Yılı	5	19.2
Eğitim Durumu	5	19.2
Cinsiyet	3	11.5
Yaş	3	11.5
Çocuk Sayısı	3	11.5
Sektör (kamu Özel)	2	7.6
TOPLAM	**26**	**100**

Ayrıca örnekleme dahil edilen 26 araştırmanın 14 tanesinde nitel araştırma metotları (%53.8) kullanılırken, 4 tanesinde nicel araştırma metotları (%15.3), sadece 1 tanesinde ise karma araştırma metodu (%3.8) kullanılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Araştırmalarda kullanılan yöntemlere göre dağılım tablosu

	n	**%**
Nitel araştırma	14	53.8
Nicel araştırma	4	15.3
Karma	1	3.8
TOPLAM	**26**	**100**

İncelenen araştırmalarda cam tavan ile ilgili örneklemlerde sıklıkla okul yöneticilerine (%30.7) ve akademisyenlere (%23.1) yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 5. İncelenen araştırmalarda örnekleme dahil edilen grupların dağılımı

	n	**%**
Okul yöneticisi	8	30.7
Akademisyen	6	23.1
Öğretmen	4	15.3
Öğretmen-okul yöneticisi	1	3.8
Maarif Müfettişi	1	3.8
TOPLAM	**26**	**100**

Kadınlara yönelik cam tavan çalışmalarında en çok toplumsal engeller (%77) sonrasında da örgütsel (%57.7) ve bireysel engeller (%57.7) öne çıkmaktadır. Devamında gelen aile sendromu (%53.9) ve çoklu rol üstlenmeden (%30.7) kaynaklanan engellerin birbiriyle iç içe olduğu düşünülmektedir. Cam tavan engelini aşabilen kadınların, diğer kadınlar için rol model olamamasından kaynaklanan rol model eksikliği engeli de (%27) önemli bir engel olarak dikkat çekmektedir. Elma Kurdu Sendromu (%23) daha çok eşit kademedeki kadınların birbirlerini ya da alt kademedeki kadınların üst kademedekini çekememesinden kaynaklanırken, Kraliçe Arı

Sendromu da (%15.3) yönetici pozisyonundaki kadınların fazla erkeksi davranışlar göstererek alt kademedeki kadınları ezmesi olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 6. İncelenen araştırmalarda cam tavan ile ilişkilendirilen engeller

	n	%
Toplumsal Engeller	20	77
Örgütsel Engeller	15	57.7
Bireysel Engeller	15	57.7
Aile Sendromu	14	53.9
Erkek Kaynaklı Engeller	9	34.6
Duygusal Sendrom	9	34.6
Kadın Kaynaklı Engeller	8	30.7
Çoklu Rol Üstlenme	8	30.7
Rol Model Eksikliği	7	27
Elma Kurdu Sendromu	6	23
Kraliçe Arı Sendromu	4	15.3
TOPLAM	**26**	**100**

Cam tavan engelinin aşılabilmesine yönelik öneriler incelendiğinde kadın çalışanların profesyonel becerilerinin (%38.5) ve psikolojik sermayelerinin (%38.5) arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği görülmüştür. Alanyazın taramasında cam tavan ile ilgili farkındalığın arttırılması ve kadınlara çevresel destek sağlanması (%34.6) ihtiyacı da öne çıkmaktadır. Kadınlara nitelikli eğitim verilmesinin (%30.7) ve cam tavan engelini aşabilen kadınların hikayelerinin yaygınlaştırılması adına rol modellerin arttırılmasının (%30.7) cam tavan engellerinin kırılmasında büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Tablo 7. İncelenen araştırmalarda cam tavan ile ilgili sunulan öneriler

	n	%
Profesyonellik	10	38.5
Psikolojik Sermaye	10	38.5
Çevre Desteği ve Farkındalık	9	34.6
Kadınlara Nitelikli Eğitim	8	30.7
Rol Modellerin Arttırılması	8	30.7
Kreş, Süt Odaları vs	5	19.2
Hukuki ve Politik Düzenlemeler	4	15.3
İşe Alımlarda Pozitif Ayrımcılık	3	11.5
Lisans Düzeyinde Liderlik Eğitimi	1	3.8
TOPLAM	**26**	**100**

SONUÇ VE YORUM

Ülkemizde eğitim alanında kadınlara yönelik cam tavan engelleri üzerine yapılan araştırmaların genel bir resmini ortaya koymaya yönelik olan bu çalışma ile, daha önce de söz edildiği gibi özellikle son 10 yılın alanyazını taranmış ve 1 doktora tezi, 5 yüksek lisans tezi ve 20 makale incelenmiştir. Alanyazın incelenmesine 2000-2003 yılları arasında cam tavan konulu çalışmaya rastlanmamış, kavramın ülkemiz alanyazınına 2003 yılından sonra girdiği tespit edilmiştir. Cam tavan konusu yıllar geçse de önemini yitirmemekte ve kadın çalışanlar için iş yaşamında engel olmaya devam etmektedir.

Cam tavan konusunun özellikle son 10 yıllık süreç dikkate alındığında alanyazında çok sık rastlanması umut vericidir. Kavramın ülkemiz alanyazınına girmesi bu engelin görünürlüğünü ve bilinirliğini arttırmıştır. Ancak yapılan araştırmalar göstermektedir ki farkındalık artsa da henüz yeterli seviyede değildir. Cam tavanlar kadın çalışanlar için hala kalın ve aşılması zor düzeydedir. Bu nedenle sayıları az da olsa kendi çabalarıyla cam tavanı kırıp da aşan kadınların başarı hikayelerinin duyulması, diğer kadınlar için rol model olunması gerekmektedir. İncelenen araştırmalarda "rol model" kavramı eksiklik olarak düşünüldüğünde en sık sözü edilen engellerden, ihtiyaç olarak düşünüldüğünde ise en sık bahsedilen önerilerdendir. Yapılan

araştırmalar göstermektedir ki kadınlar en çok cam tavanın aşılabildiğini görmeye ve kendilerinin de aşabileceklerine olan inançlarını canlandırmaya ihtiyaç duymaktadırlar.
Yapılan alanyazın incelenmesinde cam tavan konulu araştırmalarda sıklıkla nitel yöntemler kullanıldığı belirlenmiştir. Bu araştırmaların örneklemini de yüksek oranda sadece kadınlar oluşturmakta, erkekler kadınlar ile birlikte örnekleme dahil olmaktadırlar. Alanyazında cam tavan konulu sadece erkeklerle yapılan bir çalışma bulunmamaktadır. Bulgularda dikkat çeken "erkeklerden kaynaklı engeller" göz önüne alındığında, alanyazınında cam tavan araştırmalarında sadece erkeklerle yapılacak çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmalar hem konuya farklı çerçeveden bakmayı sağlaması hem de kadınların cam tavan engellerinin özellikle toplumsal ve erkek egemenliğinden kaynaklandığı düşünüldüğünde erkeklerde farkındalığı arttırması açısından umut verici olabilecektir.
Yıllar içerisinde yapılan araştırmalar göstermektedir ki kadınların eğitim düzeyi arttıkça cam tavan algıları artmakta ve cam tavanı aşma konusunda daha kararlı hale gelmektedirler. Bu nedenle kadınların psikolojik olarak desteklenmesi, mentorlük desteğinin verilmesi, kadın yönetici sayısının arttırılmasına yönelik olarak hukuki ve politik yaptırımların hayata geçirilmesi, işe alımlarda pozitif ayrımcılık yapılması, toplumsal destek ve farkındalığın arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılması kadınların önündeki cam tavan engellerinin kolaylıkla aşılabilmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte kadınlar engelleri aştıkça kendilerine olan güvenleri artacak ve özgüvenlerini elde edemeyen diğer kadınlar için ilham olacaklardır. Cam tavan engelleri her ne kadar sadece kadınları etkileyen bir engel olarak görünse de; yönetim alanında çeşitliliği azaltması ve kadınların iletişimsel, sanatsal, kriz yönetimi, pratik çözüm becerileri gibi özelliklerini yönetim kademesine yansıtamamaları nedeniyle uzun vadede toplumun genelini de olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle cam tavan engelleri sadece kadınların tek başlarına gösterdikleri çaba ile değil genelde tüm toplumun, özelde ise erkeklerin bilinçlenmesi ve farkındalık düzeylerinin artması ile ortadan kalkacaktır.

KAYNAKÇA

Aycan, Z. (2005). Kadın kariyer gelişiminin inin önündeki engeller

Bayrak, S., ve Yücel, A. (2000). *Kadın cinsiyeti, yöneticilik ve güç bir paradoks mu?*.11. Yönetim ve Organizasyon Kongresi.

Çakınberk, A. K., (2011). *İş'te kadın olmak*. Ankara: Nobel Yayınları

Çetin, M., ve Atan, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerinin "cam tavan" a ilişkin algılarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *35*(35), 123-136.

Çınar, C. (2015). *Kadınların kariyer engelleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bankacılık sektörü üzerine bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Atatürk Üniversitesi. https://atauni.edu.tr/yuklemeler/d87a8f5d1cba8c773582a1e0f0f1fe8e.pdf

Düzenli, H. (2023). Eğitim yönetiminde cam tavan sendromu üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *SSD Journal*, *8*(38), 21-29. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=EĞİTİM+YÖNETİMİNDE+CAM+TAVAN+SENDROMU+ÜZERİNE+YAPILAN+ÇALIŞMALARIN+İNCELENMESİ&btnG=

Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2).

Gürbüz, T. (2011). *Devlet liselerinde görev yapan kadın öğretmenlerde cam tavan sorunu: İstanbul ili örneği* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yök Açık Bilim. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/628575

İbicioğlu, H., (2010). *İnsan kaynakları yönetimi: (geleneksel ve stratejik perspektif)*. İstanbul: Alter Yayıncılık.

İpek, C., ve Yarar, S. (2010). Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticiliğinde cinsiyet ayrımcılığına yönelik tutum ve görüşleri. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 58-76.

Karaca, A. (2007). *Kadın yöneticilerde kariyer engelleri: cam tavan sendromu üzerine uygulamalı bir araştırma.* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=MiFO68GPnv0Kvp8_SojT0A&no=HtTqp1shWkyidQumX-W7Iw

Kördeve, M. K. (2017). Kadın çalışanların önündeki engel: cam tavan sendromu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 123-142.

Mert, P. (2019). *Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engellerin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Kurumsal Arşiv. https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/320

Nasrullayeva, S. (2024). *Azerbaycan'da kadın öğretmenlerin karşılaştığı kariyer engellerinin cam tavan sendromu bağlamında incelenmesi; Bakü il örneği üzerinden* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=PyIi9twdD1dWVz7Iuugnog&no=lhuIMbZcEuDYjt76WGtWmw

Örücü, E., Kılıç, R., ve Kılıç, T. (2007). "Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmelerindeki engeller: Balıkesir ili örneği". *Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 14*(2), 117-135.

Özel Bilim, İ., ve Bülez, A. (2018). Cam tavandan yansımalar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 48-58. https://dergipark.org.tr/tr/pub/itobiad/issue/34318/361088#article_cite

Öztürk, A. (2011). *Kadın öğretim elemanlarının cam tavan sendromu üzerine bir Araştırma: Ankara üniversitesi örneği.* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=_h9QQz2cgGpRN4smvK33Fg&no=kUYsvnEjtdinuGO89XJP_Q

Pamuk, M. Ş. (2017). *Kadın çalışanların kariyer engelleri ve cam tavan sendromu üzerine bir araştırma (Ankara örneği).* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yök Açık Bilim. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/350559

Sürmeli, C. (2022). *Cam tavan sendromunun örgütsel bağlılığa etkisi: Antalya ilinde bir araştırma.* [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Kurumsal Arşiv. https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/10131

Tanrısevdi, F. (2015). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromu.* [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11607/3034/1/10095797.pdf

Yavuz, E., ve Uzun, A. (2019). Türkiye'de 2000-2018 yılları arasında cam tavan kavramı ile ilgili çalışmaların incelenmesi ve yorumlanması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *7*(16), 697-718.

Yıldız, E. (2020). *Cam tavan sendromu: Eğitim kurumlarında çalışanlara yönelik bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yılmaz, S. (2019). *Kadınların iş hayatında karşılaştıkları cam tavan sendromu üzerine nitel bir araştırma.* [Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi]. İstanbul Sabahattin Zaim

Ünivetsitesi Kurumsal Arşiv. https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/1380

Yoğun Erçen, A. E. (2008). *Kadınların cam tavanı aşma stratejiler: Büyük ölçekli Türk işletmelerinde bir inceleme* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yök Açık Bilim. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/362859

Eğitim Örgütlerinde Mesleki Rekabet Konusunun Kavramsal Açıdan İncelenmesi*

Hakan DEMİRCAN[23] Mehmet KÜÇÜKÇENE[24]

Öz

Mesleki rekabet, aynı iş ortamında bulunan bireylerin herhangi bir alanda ilerleme ve meslektaşlarının takdirini kazanma isteğidir. Çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinde mesleki rekabet konusunu kavramsal açıdan incelemektir. Çalışmada öncelikle örgütsel ve mesleki rekabet kavramları incelenmiş, ardından rekabeti etkileyen faktörler ile bu rekabetin olumlu ve olumsuz sonuçları ele alınmıştır. Devamında eğitim örgütlerinde ve öğretmenler arasında yaşanan mesleki rekabet değerlendirilmiş, bu rekabetin bireysel ve kurumsal etkilerine yer verilmiştir. Literatüre dayalı olarak yürütülen bu çalışma sonuçlarına göre mesleki rekabet uygun biçimde yönetildiğinde bireysel motivasyonu ve mesleki gelişimi artırabilmekte; ancak olumsuz yönetildiğinde iş birliğini zedeleyip kurumsal bağlılığı olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, mesleki rekabet hakkında kavramsal bilgilerin sunulduğu bu çalışmanın uygulama açısından eğitim-öğretim süreçlerine katkı sağlaması teori açısından ise gelecek araştırmalara rehberlik etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Rekabet, mesleki rekabet, öğretmen rekabeti, örgütsel davranış.

A Conceptual Examination of Professional Competition in Educational Organizations

Abstract

Professional competition refers to the desire of individuals within the same work environment to advance in their field and gain the recognition of their colleagues. The aim of the study is to examine professional competition in educational organizations from a conceptual perspective. The study first explores the concepts of organizational and professional competition, followed by a discussion of the factors influencing competition and its positive and negative outcomes. Subsequently, the nature of professional competition within educational organizations and among teachers is evaluated, with a focus on its individual and institutional effects. According to the findings of this literature-based study, when managed effectively, professional competition can enhance individual motivation and professional development; however, if poorly managed, it may hinder collaboration and negatively impact institutional commitment. Therefore, the study has a potential contribute to educational practice by providing conceptual insights into professional competition and to serve as a theoretical guide for future research.

Keyword: Competition, professional competition, teacher competition, organizational behavior

*Bu çalışma birinci yazarın " Öğretmenlerin Rekabet Düzeyleri ve Rekabete İlişkin Deneyimleri: Karma Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[23] *Sınıf Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, h-demircan40@hotmail.com*
[24] *Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, mehmetkcene@hotmail.com*

Giriş

Rekabet, bireylerin rakip gördüğü kişileri geçebilmek için kendisiyle aynı konumda olanları taklit etme çabalarıdır. Güney'e (2004) göre rekabet, en az iki kişi ya da grubun belirlenen amaçlara ulaşmak için gösterdikleri çekişmeli çabayı ifade etmektedir. Örgütlerde çatışmalar ve söz konusu çekişmeler kaçınılmazdır. Çatışmaların iyi bir şekilde yönetilmesi, örgüte rekabet bağlamında katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Küreselleşmenin hızla artması her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de rekabeti artırmaktadır (Tokay ve Polat, 2024). Kaynak, statü ve tanınma ekseninde gelişen öğretmenler arası rekabet; yağcılık, çatışmadan kaçınma ve seçilmiş grupların diğerlerini dışlayarak işleyişi sabote etmesi gibi davranışlarla birleştiğinde, okul örgütlerinde derinleşen bir bölünmeye ve iş birliğini zayıflatan bir atmosferin oluşmasına neden olmaktadır (Blase, 1987). Öğretmenlerin mesleki yeterlilik ve başarı düzeylerinin yükseltilmesi, yalnızca bireysel performansa değil, aynı zamanda sağlıklı rekabet ortamlarının tesis edilmesine ve öğretmen niteliğini artırmaya yönelik sistemli çabaların güçlendirilmesine bağlıdır (Setiawan, Hanim, Komariyah, & Salim, 2020). Bu bakımdan, eğitim ortamlarında mesleki rekabetin kavramsal olarak anlaşılması, örgütsel süreçlerin ve mesleki etkileşimin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesine katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

Çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinde mesleki rekabet konusunu kavramsal açıdan incelemektir. Literatüre dayalı olarak yürütülen bu çalışma kapsamında öncelikle örgütsel ve mesleki rekabet kavramları incelenmiş, ardından rekabeti etkileyen faktörler ile bu rekabetin olumlu ve olumsuz sonuçları ele alınmıştır. Devamında eğitim örgütlerinde ve öğretmenler arasında yaşanan mesleki rekabet değerlendirilmiş, bu rekabetin bireysel ve kurumsal etkilerine yer verilmiştir. Eğitim örgütlerinde mesleki rekabetin kavramsal açıdan ele alınması hem bireysel hem de kurumsal gelişim açısından anlamlı sonuçlar doğurabilecek, teori ve uygulama arasında köprü kurabilecek bir yaklaşımdır. Bu tür bir inceleme, rekabetin yapıcı biçimlerde yönlendirilmesini sağlayarak eğitim ortamlarının niteliğini artırma potansiyeline sahiptir.

Örgütsel ve Mesleki Rekabet

Örgütsel rekabet ve mesleki rekabet teorik açıdan birbirine yakın kavramlardır. Ancak, iki kavram literatürde farklı anlamlara gelmektedir. Bu bakımdan, bu başlık altında örgütsel ve mesleki rekabet kavramları aralarındaki farklar göz önüne alınarak daha detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Örgütsel bağlamda bakıldığında rekabet, iş ağı ve teknolojik olarak değişim sağlayan, ekonomik yapıları farklılaştıran ve bu etkileri sayesinde arz, fiyat düzeylerini değiştirebilen bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Tanyeri, 2000). Örgütsel rekabet, bir organizasyonun kaynaklarını ve yeteneklerini kullanarak başka bir organizasyonla meydana gelen karşılaştırmalı çabalardır. Bu bakımdan, örgütsel anlamda bir rekabet, şirketlerin tüketicilerin istek ve beklentilerini karşılama derecesidir. Başka bir deyişle örgütlerin birbiri arasındaki rekabettir.

Örgütler arası rekabet, örgüt hedeflerinin ulaşılabilmesine katkıda bulunmakta ve ücret, nitelik, hizmet kalitesi gibi ölçütlere bağlanmaktadır (Tekin ve Çiçek, 2005). Örgütlerin birbirleri ile olan rekabet ortamında, başarıya ulaşmalarında en önemli kaynak örgütteki çalışanlar olarak görülmektedir (Akgündüz, 2006). Örgütler arası rekabet edebilirliği artırmak ve kuruluşların rekabet gücünü oluşturmak bir ülkenin ekonomisine ve toplumuna birçok cephede büyük fayda sağlayabilir (Şen, 2012). Bir ülke ya da ülkedeki örgütlerin rekabet gücünün olması; üretim, verimlilik ve iş gücü sağlanması aynı zamanda refahın artmasının şartı olarak sayılmaktadır (Dereli, 2016).

Mesleki rekabet ise aynı meslek gurubunda çalışanların belirli ilkeler çerçevesinde gerek mesleki etkinlerde gerekse kendi iletişim biçimlerinde karar alırken girdikleri bir yarış ortamını ifade eder (Arıkan, 2015). Diğer bir deyişle, bir kurumda bulunan bireylerin birbirlerine karşı üstünlük kurabilmek amacıyla çalışanlar arasında yaşanan çekişmedir. Mesleki rekabet, iş süreçlerindeki yöntem, karar alma, iş birliği çerçevesinde bireyler veya gruplar arasında gelişebilen rekabetçi ve bazen de çekişmeli ilişkileri ifade eder (Mohammed, 2022). Özşahin ve Atmaca (2024) mesleki rekabetin çalışanlar arasında performans, motivasyon ve başarı üzerinde olumlu etsinin olabileceği gibi güvensizlik ile dayanışma ve iş birliği konularında olumsuz etkilerinin olabileceğini de ifade etmektedir.

Genel olarak bakıldığında, örgütsel rekabet, kurumların sürdürülebilir başarıya ulaşmak için verimlilik, insan kaynakları ve hizmet kalitesi gibi faktörlere dayanarak diğer kurumlarla girdiği

bir yarış iken mesleki rekabet, aynı meslek grubunun üyeleri arasında performans, yeterlilik ve bilgi temelinde ortaya çıkan bir çekişmedir. Mesleki rekabet, insanların uzmanlık alanlarında daha yetenekli ve donanımlı hale gelmelerine yardımcı olurken, örgütsel düzeydeki rekabet doğrudan toplumsal refahı, ekonomik kalkınmayı ve sektörel ilerlemeyi destekler. Sonuç olarak, her iki rekabet türü de farklı boyutlarda faaliyet göstermelerine rağmen hem kurumsal yapılar hem de bireyler için gelişmeyi teşvik eden ve dinamizm üreten süreçler olarak öne çıkmaktadır.

Rekabeti Belirleyen Faktörler

Bireylerde rekabeti ortaya çıkaran çeşitli faktörler bulunmaktadır. Söz konusu bu faktörler kişilik, güç ve güven olarak sıralanmaktadır (Asunakutlu, Temel ve Dirlik, 2010). Bireyler arasında çeşitli etkilere neden olan rekabet bu kavramların etkisi ve dengesi ile ortaya çıkmaktadır.

Bireylerin sahip olduğu kişilik özellikleri nasıl ve neden rekabet ettiklerinin seviyesini belirleyen en önemli unsurdur. Bireylerde rekabet hissini artıran bir takım kişisel özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler arasında yönetme duygusunun yüksek olması, rekabete hevesli ve yatkın olması, hırslı bir şekilde savaşma yeteneğinin bulunmasıdır. Bu kişisel özelliklere sahip kişilerden daha fazla rekabet girmesi beklenmektedir. Ancak bireylerde sakin, içine kapanık, alıngan özellikler daha fazla ise bu kişilerin kendilerini ön plana çıkarmak istemeyecekleri ve daha az rekabet duygusuna sahip olacakları düşünülmektedir (Asunakutlu, Temel ve Dirlik, 2010).

Güç; kişinin diğer birey veya toplumu yönlendirmesi, değiştirebilmesi ya da idare ederek davranışlarını düzenleyebilmesi ve belirleyebilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bundan dolayı insan özündeki üstünlük kurma çabasının belirleyicisi olarak güç, rekabetin ortaya çıkmasında oldukça önemli olarak görülmektedir (Artan, 2000). İnsanlar sahip oldukları güç sayesinde çevresindekileri daha kolay etkisi altına alabileceğinden, kendisinde bulunan gücün etkisiyle daha fazla rekabete girmektedir.

Bireyler arasındaki rekabeti belirleyen farklı bir faktör ise güvendir. İnsanlar sosyal statü sağlamak ve kendilerini güvende hissetmek için rekabete girerler. Girdikleri rekabet sonrasında güvende hissedecekleri sosyal bir statü elde ederler (Asunakutlu, Temel ve Dirlik, 2010). Rekabetin bireyler arasında olumlu etkileri de görülmektedir. Bu olumlu etkileri yaşayan bireylerde rekabet hissi sürekli olarak göstermektedir. Yurttaş'a göre (2015) bireyler belirlenen hedeflere güven ortamında ulaştıklarında, zirveye çıktıkları bunun sonucunda da kendilerini değerli hissettikleri için her zaman ön planda kalmak adına rekabete girmektedirler.

Rekabetin Olumlu Etkileri

Kayabaşı'na göre (2014) rekabetçi bir zihniyetin faydaları, zararlarından çok daha fazladır. Bununla birlikte, rekabetin örgüt içinde yapıcı ve olumlu şekilde yönlendirilmesi konusunda örgüt yöneticilerini rolü büyüktür. Güzel'e göre (2010) rekabetin olumlu etkileri aşağıda sıralanmıştır:

- Kişilerarası ilişkileri kuvvetlendirebilir.
- Kişinin psikolojik doyum düzeyine ulaşmasına yardım edebilir.
- Benlik saygısını olumlu yönde geliştirebilir.
- Kişisel gelişimi destekleyebilir.
- Bireyin üretim gücünün arttırılmasında yardımcı olabilir.
- Örgüt ya da kişiler arasındaki sorunların keşfedilerek çözülmesi konusunda yardım sağlayabilir.

Rekabetin Olumsuz Etkileri

Rekabet, bireyleri hem kişisel hem de duygusal yönde olumsuz etkilemektedir. Rakiplerinin önüne geçme isteğinin ve bu şekilde başarmanın kişiliğe fayda değil, anlık mutluluklar sağladığını

ifade etmektedir. Rekabette bir birey kazanırken, iş birliğinde tüm bireyler kazanmaktadır. Topaloğlu'na göre (2011) rekabetin olumsuz etkileri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Kişisel rekabet, kişilerin ruh ve beden sağlıklarına zarar verebilir.
- Kişilerarası rekabet kin ve kavga davranışlarının artmasına, yoğunlaşmasına neden olabilir.
- Yıpratıcı rekabetler kişi ya da örgütte zaman veya kaynak kaybına neden olabilir.
- Kişiyi hedeflerinden uzaklaştırabilir.
- Rekabet, kişilerin motivasyonlarını ve iş doyumlarını düşürerek örgütün faaliyet ve üretim etkililiğine zarar verebilir.
- Rekabet, bireylerin işyeri arkadaşlarına ve yöneticilerine ayrıca kuruma olan güveninin azalmasına neden olabilir.
- Rekabet, stres, mobbing ve tükenmişliği oluşturabilir veya arttırabilir.
- Rekabet, kurumda kişilerarası iletişimin azalmasına sebep olabilir.
- Kişi ya da gruplar rekabette üstünlük duygusunu yanlış boyutlara yönlendirebilir.
- Kendi fikir ya da eylemlerinin kesin doğru olduğunu, karşı tarafınkilerin ise daima yanlış olduğunu savunabilir, aksini kabullenemez.

Eğitim Örgütlerinde Mesleki Rekabet

Barsukova'ya göre (2013), rekabet toplumda yaşayan insanlar üzerinde çeşitli etkilere sahipken, mesleki rekabet ise öğretmenler ve eğitim yöneticileri üzerinde birtakım bireysel ve örgütsel etkileri ortaya çıkarmakladır. Mesleki rekabet, eğitim ortamlarında öğretmenlerin yürüttüğü çalışmalar ve işlemler çerçevesinde kendini göstermektedir. Mesleki rekabetin öğretmenlerin duygu durumlarında da çeşitli etkileri bulunmaktadır. Bunlar, öğretmenlerin mesleki başarıları, çeşitli ödüller kazanması, işinden zevk alması, övülme şekilleri ve yapılan kutlamalarda yer almaları olarak sıralanmaktadır (Barsukova, 2013).

Eğitim sisteminde rekabet hem öğrenci etkileşimi hem de öğretmen etkileşimi boyutunda gözlenmektedir. Öğretmenler arası rekabet, olumlu sonuçlar doğurabildiği gibi olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir. Eğitim örgütlerinde mesleki rekabetin istenilen şekilde sonuçlanmaması durumunda öğretmenler arasında olumsuz durumlar oluşturmaktadır. Eğitim öğretim ortamlarında öğretmenler bir işe hırsla başladıkları zaman istedikleri sonuçlara ulaşamadıkları takdirde meslektaşları ile aralarında kırgınlıklar, çatışmalar, çekememezlik gibi bir takım olumsuz durumlar görülebilmektedir. Bu durum sonucunda da gruplaşmalar, kırgınlıklar ve dışlanmalar olabilmektedir (Kıral ve Kepenekci, 2021).

Öğretmenler Arası Mesleki Rekabet

Öğretmen, okulu eğitim-öğretim başta olmak üzere, yönetim ve üretim faaliyetlerinde görevleri olan ve bu görevlerin işleyişinden sorumlu olan birinci derecedeki kişilerdir. Öğretmenler görevlerini yerine getirirken Türk Milli Eğitiminin temel ilke ve amaçlarına uymalı ve ilgili kanun, yönetmeliklere göre yapmalıdırlar. Aynı zamanda öğretmenler, okul yöneticilerinin denetiminde, eğitim-öğretim programına bağlı kalarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat ederek onların ilgi ve becerilerine yönelik faaliyetler hazırlamalı ve uygun davranışlar kazandırmalıdır (Sarı, 2004).

Öğretmenler arasındaki rekabetin nedenleri incelendiğinde iş birliğinin yeterli düzeyde yapılmaması sunucu ortaya çıktığı görülmektedir. Yine öğretmenler arasında eğitim öğretim konularında bilgi paylaşımlarının yapılmaması rekabeti beraberinde getirmektedir. Rekabette öğretmenler iş birliğine kapalı olarak eğitimlerine devam etmektedirler (Zembat, 2012). Rekabet sürecinde öğretmenlerin tutumu da oldukça önemlidir. Öğrencilerinin ruhsal durumunu

önemseyen bir öğretmen, öğrencilerini aşırı rekabete maruz bırakmaz. Öğretim yaptığı sınıfındaki tüm öğrencileri gözlemleyerek, öğrenme eksikleri olan öğrencileri destekleyerek katkıda bulunur (Yörükoğlu, 2018).

Öğretmenler arasında olumsuz yönde birbiriyle rekabet etmek, eğitim sisteminin katılımcıları arasındaki iş birliğini, empatiyi ve saygıyı hızla aşındırır. Bu, öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticilerin birbiriyle rekabet etmesinde belirgindir (Ural, 2016). Rekabet sürecinde öğretmenlerin tutumu da oldukça önemlidir. Öğrencilerinin ruhsal durumunu önemseyen bir öğretmen, öğrencilerini aşırı rekabete maruz bırakmaz. Sınıfındaki öğrenme eksiklikleri olan öğrencileri destekleyerek katkıda bulunur (Yörükoğlu, 2018).

Rekabetin kendini hissettirdiği ortamlarda öğrenciler akranlarına karşı olumsuz duygular beslemektedirler. Eğitim öğretim ortamlarında öğretmen motivasyonu önemli bir unsurdur. Ancak bazı etkenler öğretmen motivasyonunu olumsuz yönde tetiklemektedir. Bunlar; öğretmenler arası gruplaşmaların varlığı, iş birliği ve yardımlaşmanın olmaması, sürekli rekabetçi ortamın oluşturulmaya çalışılması, öğretmenlerin sadece belirlenen hedefler doğrultusunda ilerlemelerini sağlamak olarak sıralanmaktadır (Altan ve Özmusul, 2022). Öğretmenlerden kaynaklanan birtakım özellikler de rekabetin varlığını ortaya koymaktadır. Örnek olarak, öğretmenlerin çocuklara yönelik rekabetçi tutum zihniyetine sahip olmaları, not veya farklı değerlendirme kriterleriyle kıyaslanmaları verilebilir. Rekabeti ortaya çıkaran öğretmen davranışlarının genellikle öğretmenlerin otoriteye geleneksel yöntemlere bağlı kalarak eğitimini yapmaları görülmektedir (Ateş, Çetinkaya Özdemir ve Taneri 2019).

Öğretmenler Arası Rekabetin Olumlu Etkileri

Öğretmenler arasında oluşan rekabetin çeşitli yönlerden artıları bulunmaktadır. Öğretmenler arası mesleki rekabetin olumlu etkileri, eğitim kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemli olabilir. Çetin ve Kıral (2023) yaptığı araştırmasında öğretmenler arasında görülen rekabetin olumlu özelliklerini öğretmene ve eğitim sistemine yansımaları olarak şu şekilde sıralamaktadır. Öğretmenlerin yeniliğe açık olmaları, psikolojik olarak rahatlamaları, motivasyonlarının iyi olması, özgüvenli olmaları, paylaşımcı olmaları, kurumlarındaki uyumlu etkileridir. Öğretmenler arası mesleki rekabet, eğitim kalitesini artırmada ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde önemli bir rol oynayabilir. Ancak, bu rekabetin pozitif etkilerinin sürdürülebilir olması için sağlıklı bir rekabet ortamının oluşturulması ve desteklenmesi önemlidir.

Öğretmenler arası mesleki rekabetin olumlu etkileri, eğitim kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemli olabilir. Rekabetin pozitif etkilerinin sürdürülebilir olması için sağlıklı bir rekabet ortamının oluşturulması ve desteklenmesi önemlidir. Rekabetçi tutum bireylere başarıya ulaşmayı ve toplumda kabul görmeyi sağlayabilmektedir (Akbayırlı ve Aydın, 2000). Mesleki rekabet olumlu yönde olduğu takdirde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve eğitim kalitesinin artmasını sağlar. Güzel'e (2010) göre rekabetin olumlu tarafları şu şekilde belirtilmektedir: Kişilerarası ilişkileri kuvvetlendirebilir, kişinin psikolojik doyum düzeyine ulaşmasına yardım edebilir, benlik saygısını olumlu yönde geliştirebilir, kişisel gelişimi destekleyebilir.

Öğretmenler Arası Rekabetin Olumsuz Etkileri

Öğretmenler arasında meydana gelen rekabetin olumsuz olduğu durumlarda oluşturacağı sonuçlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin olumsuz yönde birbiriyle rekabet etmeleri, eğitim sisteminin katılımcıları arasındaki iş birliğini, empatiyi ve saygıyı hızla aşındırır. Bu durum okul iklimine de önemli ölçüde zarar vermektedir. Öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticilerin birbiriyle rekabet etmesinde belirgindir (Ural, 2016).

Öğretmenler arası mesleki rekabetin bazı olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Bu etkiler, öğretmenlerin motivasyonunu, iş birliğini ve eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir. Çetin ve Kıral (2023) yaptığı araştırmasında öğretmenler arasında görülen rekabetin olumsuz özelliklerini şu şekilde sıralamıştır. Enerji kaybı olması, bedensel rahatsızlıklar, öğrencilerle yaşanan iletişim problemleri, tükenmişlik sendromu, olumsuz duygu durumları, ailevi sorunların

varlığı. Gilbert ve diğ., (2009) araştırmalarında rekabetçi davranışların olumsuz etkileri arasında anksiyete, depresyon ve bireyin kendine zarara vermesi gibi davranışları işaret etmektedir.

Rekabet öğretmenler arasında zamanla iletişim kopukluklarına da yol açmaktadır. Öğretmenler arasında oluşan rekabet, ilişkilerin zayıflamasına ve çatışmalar yaşanmasına ardından olumsuz okul iklimine sebep olmaktadır. Bu olumsuz okul ikliminin ancak okul kaynaklı faaliyetler ile yok edilebileceği araştırmacılar tarafından bildirilmektedir (Cansoy ve Parlar, 2017). Bu nedenle, sağlıklı bir rekabet ortamının oluşturulması ve teşvik edilmesi kadar mevcut rekabetin olumsuz etkilerinin de dikkate alınması önemlidir.

Öğretmenler arasında oluşan rekabet, ilişkilerin zayıflamasına ve çatışmalar yaşanmasına ardından olumsuz okul iklimine sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda mesleki rekabetin öğretmenlerin çalıştığı eğitim kurumlarına zarar verdiği görülmektedir. Bu olumsuz okul ikliminin ancak okul kaynaklı faaliyetler ile yok edilebileceği araştırmacılar tarafından bildirilmektedir (Cansoy ve Parlar, 2017).

Sonuç

Mevcut çalışma, literatür taraması çerçevesinde eğitim örgütlerinde rekabet kavramını genelden özele sistematik bir şekilde ele almıştır. Çalışmada öncelikle, örgütsel rekabet ile mesleki rekabet kavramlarının farkı ortaya koyulmuştur. Örgütsel rekabetin kurumlar arası kaynak ve yetenek kullanımıyla sürdürülebilir çekişme olduğu, mesleki rekabetin ise aynı meslek grubundaki bireyler arasında performans ve yeterliliğe dayalı bir çekişme olduğu vurgulanmaktadır. Sonrasında rekabeti belirleyen faktörler kişilik, güç ve güven duygusu olarak belirlenmiştir. İlerleyen başlıklarda ise rekabetin olumlu ve olumsuz etkileri sunulmuştur. Rekabet, bireylerin kişisel gelişimini destekleyerek üretkenliklerini artırabilme potansiyeli bulunurken, çalışılanların aşırı rekabet duygusu, bireylerin stres seviyelerini yükselterek motivasyon ve iş doyumunu olumsuz etkileyebilir.

Çalışma kapsamında, daha sonra, eğitim alanındaki rekabet kavramını incelenmiştir. Eğitim örgütlerinde rekabetin farklı düzeylerde ortaya çıkabileceği vurgulanmış bununla birlikte öğretmenler arası rekabetin varlığına dikkat çekilmiştir. Toplumsal alanda ve diğer örgütlerde olduğu gibi öğretmenler arasındaki rekabetin de olumlu ve olumsuz etkileri ortaya koyulmuştur. Öğretmenler arası sağlıklı rekabet, bireysel motivasyonu ve mesleki gelişimi artırarak eğitim kalitesine katkı sağlayabilmektedir. Ayrıca, yapıcı rekabet okul içinde yenilikçi ve üretken bir ortam oluşmasına yardımcı olma potansiyeline sahiptir. Öte yandan, olumsuz rekabet, öğretmenler arasında iletişim kopukluklarına ve çatışmalara yol açarak okul iklimini olumsuz etkileyebilmekte, bu durum da tükenmişlik, stres ve mesleki doyumsuzluk gibi problemlere neden olabilmektedir. Bu bağlamda, yöneticiler tarafından öğretmenler arasında sağlıklı bir rekabet ortamı oluşturulması önerilmektedir. Bununla birlikte, mevcut rekabetin olumsuz etkileri de göz önünde bulundurularak, bu etkilerin olumluya dönüştürülmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.

Kavramsal olarak gerçekleştirilen bu çalışma, eğitim örgütlerinde rekabet kavramını çeşitli başlıklar altında ele olarak eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından teorik bir katkı sağlama potansiyeline sahiptir. Ayrıca, rekabetin olumlu ve olumsuz yönlerinin detaylı olarak analiz edilmesi, eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara sağlıklı rekabet ortamları oluşturma konusunda yol gösterici niteliktedir. Bununla birlikte, eğitim kurumlarında mesleki rekabetin dengeli ve yapıcı biçimde yönetilmesi için bir temel oluşturmaktadır. Çalışmanın kavramsal olarak yürütülmesi aynı zamanda sınırlılığını da oluşturmaktadır. Gelecek araştırmalarda, eğitim örgütlerinde rekabet kavramı, ampirik çalışmalarla daha detaylı ve derinlemesine incelenebilir.

Kaynakça

Akbayırlı, Y. ve Aydın, B. (2000). Bir ölçek geliştirme çalışması: Rekabetçi tutum ölçeği (RTÖ): Geliştirilmesi, güvenirliliği ve geçerliliği. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12, 9-24.

Altan, M. Z., ve Özmusul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun kayıp parçası. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 24-42.

Arıkan, Y. (2015). Medeniyet, 'haksız rekabet' ve ortak gelecek muhasebe. *İSMM-MO Mali Çözüm Dergisi*, 9-16.

Artan, İ. (2000). *Örgütlerde güç kullanımı ve kaynakları. Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Asunakutlu, T., Karabulut, E. T. ve Dirlik, S. (2010). İnteraktif karar kuramı bağlamında rekabetin nedenselliği üzerine bir çözümleme. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(1), 115-128.

Ateş, S., Çetinkaya-Özdemir, E. ve Taneri, A. (2019). İstenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 37-56.

Barsukova, O. V. (2013). Ambition self-evaluation of preschool teachers. *Journal of Process Management New Technologies,* 1(3), 120-122.

Blase, J. J. (1987). Political interactions among teachers: Sociocultural context in the schools. *Urban Education, 22*(3), 286-309.

Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). Mesleki öğrenme toplulukları olarak okullar: Okullarda uygulanması ve geliştirilmesi. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(17), 89-112.

Çetin, M., ve Kıral, B. (2023). Yönetici ve öğretmen perspektifinden eğitim örgütlerindeki mesleki hırs. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1689-1707. https://doi.org/10.24315/tred.1174881

Dereli, D. D. (2016). Rekabet gücü ve Türkiye'nin konumu üzerine bir değerlendirme. *2.Üretim Ekonomisi Kongresi*, 11-12 Nisan 2016.

Gilbert, P., McEwan, K., Bellew, R., Mills, A. ve Gale, C. (2009). The dark side of competition: How competitive behavior and striving to avoid inferiority are linked to depression, anxiety, stress and self-harm. The British Phycological Society, 82,123-136. http://doi:10.1348/147608308X379806.

Güney, S. (2004). Açıklamalı yönetim-organizasyon ve örgütsel davranış terimler sözlüğü. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Güzel, H. M. (2010). Yüksek öğretim kurumlarında örgütsel çatışma ve yönetimi. Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi,* Ankara.

Kayabaşı, A. (2014). *Pazarlama ve rekabet* (Editör: B. Z. Erdoğan). Bursa: Ekin Yayınları.

Kıral, B. ve Kepenekci, Y. (2021). Örgüt İklimini Bozan İşgören Davranışları. *Siirt Eğitim Dergisi*, 1(2), 17-29.

Mohammed, E. N. A. (2022). Knowledge, causes and experience of inter-professional conflict and rivalry among health care professionals in Nigeria. *BMC Health Services Research*, 22(1), 320. https://doi.org/10.1186/s12913-022-07664-5

Özşahin, M. T. ve Atmaca, T. (2024). Öğretmenlerde mesleki rekabeti ortaya çıkartan faktörler ve mesleki rekabetin yansımaları. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(3), 888-910. doi:10.33206/mjss.1329431.

Sarı, H. (2004). *Yasal düzenlemeler ışığında bir öğretmenin görev ve sorumlulukları. Sınıf yönetimi* (Ed. M. Gürsel, H. Sarı ve B. Dilmaç) içinde (ss. 293-418). Konya: Eğitim Kitabevi.

Setiawan, A., Hanim, Z., Komariyah, L., & Salim, N. A. (2020). Empowerment Management Of High School Teachers In Kutai Kartanegara. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*. http://www. ijlrhss. com/vol3-iss12. html.

Şen, Y. S. (2012). Örgütlerde çatışma. Sunum, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler, Enstitüsü, İstanbul.

Tanyeri, İ. (2000). Adam Smith'in rekabet analizi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 307-320.

Tekin, M., ve Çiçek, E. (2005). İşletmelerde rekabet üstünlüğü sağlamada farklı bir yaklaşım: *Değer temelli pazarlama, V. Ulusal Üretim Araştırmaları Sempozyumu, İstanbul Ticaret Üniversitesi*, 25-27 Kasım.

Tokay, I., & Polat, S. (2024). How Do Rectors of Foundation Universities in Istanbul Position Their Institutions? A Discourse Analysis of Rector Messages Regarding Mission and Vision. *Higher Education Governance and Policy, 5*(2), 72-94.

Topaloğlu, (2011) Yönetim kuramları ve örgüt içi çatışmalar. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi.* 6(1), 249-265.

Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji*, 43, 19-24.

Yörükoğlu, A. (2018). *Çocuk ruh sağlığ*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Yurttaş, H. (2015). Bireysel düzlemde örgüt içi ortaklaşa rekabetin çalışanın kariyer planlamasına etkisi kamu kurumu üzerine araştırma, Yüksek Lisans Tezi, *Yakındoğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,* Lefkoşa.

Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203-215.

Kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar: Bir meta-sentez çalışması

Suzan Canlı[25]

Öz

Eğitim, toplumsal kalkınmada, toplumların devamlılığında ve gelişmişlik düzeyinin tespitinde önemli bir faktördür. Bu nedenle, eğitim örgütleri olan okullarda eğitim-öğretim hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi önemsenmelidir. Ancak, bu konuda önemli bir rolü olan okul yöneticileri görevlerini gerçekleştirirken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır (Karakütük ve Özdoğan Özbal, 2019). Bu sorunlar okul yöneticilerinin cinsiyetleri açısından farklılık gösterebilmektedir. Nitekim, Türkiye genelinde öğretmenlerin çoğunluğu kadınlardan oluşmasına rağmen kadın okul yöneticilerinin az sayıda oluşu dikkat çekmektedir. Bu nedenle, kadın yöneticilerin az olma nedeni araştırılması gereken bir durum olmakla birlikte (Tok ve Yalçın, 2017) alan yazında kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların ulaştığı sonuçların sentezlenmesiyle kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik daha kapsamlı çıkarımlar yapılabilir. Bu açıdan, araştırmada kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunları yapılan çalışmaların sonuçları doğrultusunda ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınacak çalışmaların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçütler esas alınarak TR Dizin, Dergipark, Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ERIC veri tabanlarında tarama yapılmış ve belirlenen 13 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmada 13 çalışmanın nitel bulguları tematik sentez yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmada *aile sorunları, yöneticiliğin iş yükü, yöneticilikte cinsiyet ayrımcılığı, yönetimsel anlayış farklılığı, veli sorunları, hemcinslerle çatışma, mobbing, okul olanaklarının yetersizliği, öğrenci sorunları, öğretmen sorunları, yönetici atama sorunları, bürokratik sorunlar, üst yönetici sorunları, kişisel özellikler, sosyal hayatın kısıtlanması* ve *taciz* temaları elde edilmiştir. En fazla vurgulanan temaların *aile sorunları* ve *yöneticilikte cinsiyet ayrımcılığı;* en az vurgulanan temanın *öğrenci sorunları* olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kadın, meta-sentez, sorun, eğitim, okul yöneticiliği.

Problems experienced by female school administrators: A meta-synthesis study

Abstract

Education is an important factor in social development, continuity of societies and determination of development level. Therefore, it should be considered important to provide education and training services in schools, which are educational organizations, in a healthy way. However, school administrators, who play an important role in this regard, encounter various problems while performing their duties (Karakütük and Özdoğan Özbal, 2019). These problems may differ in terms of the gender of school administrators. Indeed, although the majority of teachers in Turkey are women, the small number of female school administrators is striking. Therefore, although the reason for the small number of female administrators is a situation that needs to be investigated (Tok and Yalçın, 2017), there are studies in the literature examining the problems faced by female school administrators. By synthesizing the results of these studies, more comprehensive inferences can be made about the problems faced by female school administrators. In this respect, the aim of the study was to reveal the problems experienced by female school administrators in line with the results of the studies conducted. The meta-synthesis

[25] Sorumlu Yazar Doç. Dr./Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/canlisuzan@gmail.com, 0000-0003-3619-3345

method was used in the study. The criterion sampling method was used in determining the studies to be included in the scope of the research. Based on the criteria, a search was conducted in TR Index, Dergipark, Google Scholar, YÖK National Thesis Center and ERIC databases and 13 studies were included in the scope of the research. The qualitative findings of the 13 studies were analyzed through thematic synthesis in the research. The themes obtained in the research were *family problems, workload of management, gender discrimination in management, difference in management understanding, parent problems, conflict with the same sex, mobbing, inadequacy of school facilities, student problems, teacher problems, problems of managerial appointment, bureaucratic problems, problems of senior managers, personal characteristics, restriction of social life* and *harassment*. It was determined that the most emphasized themes were *family problems* and *gender discrimination in management*; the least emphasized theme was *student problems*. Suggestions were presented for practitioners and researchers in line with the research results.

Keywords: Women, meta-synthesis, problem, education, school administration.

Giriş

Toplumsal cinsiyet, biyolojik cinsiyetin ötesinde toplumun kültür ve normları doğrultusunda cinsiyete özgü roller ve sorumluluklardır (Özmete ve Zubaroğlu Yanardağ, 2016). Bu rollerin ve sorumlulukların cinsiyete özgü davranışlar olarak algılanması, erkeğe ve kadına özgü kalıp yargılara dönüşmesine neden olur. Bu kalıp yargılar, çoğu durumda kadını ikincilleştiren özellikler barındırır. Bu açıdan toplumsal cinsiyet, toplum içerisinde meydana gelen basit bir sosyalleşme süreci olmayıp yalnızca cinsiyete ait bir kimlik veya rol tanımlaması değil aynı zamanda toplumdaki eşitsiz güç ilişkilerinin de bir yansımasıdır (Aslan, 2015). Bu eşitsizlik, kadınları olumsuz etkilemenin yanı sıra toplumun demokratikleşmesinde ve gelişmesinde de ciddi bir engeldir (Özaydınlık, 2014).

Geleneksel toplumlarda erkeklerin otorite ve söz sahibi, kadınların bakıma ve korunmaya muhtaç olduğu bir anlayış doğrultusunda erkeklerden aileyi koruma ve geçimi sağlama, kadınlardan eş, anne ve ev işleri görevlerini üstlenmeleri beklenmektedir (Eroğlu ve İrdem, 2016). Bu durumda, kadınlara ev içi işlerin, erkeklere ise ev dışı işlerin sorumluluğu yüklenmektedir. Bu anlayış, çoğunlukla erkeklerin ekonomik bir gelir karşılığında çalışması gerektiğinin benimsenmesine ve kadınları erkeklere bağımlı kılarak iş dünyasından uzaklaştırmaya neden olmuştur. Bu nedenle genellikle, kadınlar çocuk bakımı ve ev işleri gibi geleneksel rollerine dayalı olan ve ekonomik olarak karşılığı olmayan faaliyetleri sürdürmüşlerdir (İslamoğlu ve Yıldırımalp, 2014).

Sanayi Devrimi ile meydana gelen sosyo-ekonomik gelişmeler, kadının toplumsal rollerinde değişim meydana getirerek iş dünyasına girmesini gerektirmiştir. Böylelikle, kadınların çalışma yaşamı için bir dönüm noktası olan Sanayi Devrimi ile kadınlar ilk kez emeklerinin karşılığı olarak ücret almışlardır. Ancak, kadınların emeği düşük nitelikli işler ve düşük ücret ile karşılık bulmuştur. Kadınları ucuz ve niteliksiz iş gücü olarak benimseyen bu anlayış, istihdam politikalarının kadınlar aleyhine şekillenmesine neden olmuştur. Bu durum, kadınları iş dünyasında ikincil konuma yerleştirmiş ve ekonomik faaliyetlerde geri plana itmiştir (Negiz ve Yemen, 2011). Kadınların eğitim seviyesinin yükselmesi ve kadınların çalışma yaşamına katılımlarını teşvik eden pek çok düzenleme sonucunda kadınların istihdama katılımları artmıştır (İslamoğlu ve Yıldırımalp, 2014). Ancak kadınların düşük nitelik ve ucuz işgücü konumundan yöneticilik konumuna geçmeleri uzun bir süreç almış olmakla birlikte kadınların yönetici olmaları tam olarak benimsenen bir durum olmamıştır. Çünkü erkek egemen iş dünyası, kadınların yöneticilik konumuna gelmelerinde karmakarışık bir direnç sistemi oluşturmaktadır (Tok ve Yalçın, 2017).

Kadınların duyarlı, işbirliğine açık ve yetiştirmeye eğilimli; erkeklerin girişken, baskın, agresif ve zorluklarla başa çıkabilen bir yapıda olduğunu benimseyen anlayış, erkeklere liderlik rolleri yüklenerek toplumda daha aktif olmalarına olanak tanımaktadır (Hesselbart, 1981'den akt. Özmete ve Zubaroğlu Yanardağ, 2016). Böylelikle, yöneticilik için gerekli olan risk alma, rekabete yatkınlık, cesaret vb. özelliklerin erkeklerde daha fazla bulunduğuna ilişkin algı yöneticiliğin erkeklerin işi olarak algılanmasına neden olmaktadır. Ayrıca, yöneticiliğe özgü görevlerin ve

sorumlulukların eril olarak tanımlanması kadınlar için dezavantaj oluşturmaktadır (Negiz ve Yemen, 2011). Bu açıdan, yönetim ve yöneticiliğin erkeklere özgü olduğu anlayışı kadınların yönetim kademelerde yer almalarındaki engellere temel oluşturarak (Çınar Altıntaş ve Kavurmacı Aytaç, 2018) iş dünyasında kadınların sayısının artmasına rağmen yöneticilikte az olması sonucunu ortaya çıkarmıştır (Eroğlu ve İrdem, 2016). Oysa, kadınların etkin bir liderlik için önemli olan empati kurma, etiğe özen gösterme, bireylerin duygularını tanıma vb. kavramsal üstünlüklerinin bulunması yöneticilik için avantaj sağlamaları gereken bir durumdur. Ayrıca, yapılan ayrımcılıklara rağmen kadınlar yöneticilik statüsünde bulunabilmekte ve yöneticilik rollerini başarıyla üstlenebilmektedirler (Akbaş ve Taner, 2017).

Kadınların iş dünyasına katılımının artmasıyla birlikte cinsiyet ile yöneticilik ve liderlik ilişkisi sıklıkla ele alınan konulardan biri olmuştur (Çınar Altıntaş ve Kavurmacı Aytaç, 2018). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinde de kadın sayısı fazla olmasına rağmen kadın okul yöneticisi sayısının az olması dikkat çeken bir durum olup (Tok ve Yalçın, 2017) okul yöneticiliğinde cinsiyet olgusu, eğitim yönetiminin önemli konularından biridir. Bu bağlamda, sıkça araştırılan konulardan biri de kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlardır. Yapılan çalışmaların ulaştığı sonuçların sentezlenmesiyle kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara yönelik daha kapsamlı çıkarımların yapılabilir. Bu açıdan, kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunları yapılan çalışmaların sonuçları doğrultusunda ortaya koymak amaçlanmıştır. Böylelikle, yapılan araştırmalar tekrardan ve dağınıklıktan kurtarılarak yapılacak araştırmalara, sorunların çözümüne yönelik uygulamalara ve politikalara katkı sağlanabilir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Yöntem

Bu araştırmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez yöntemi, bir konu ile ilgili mevcut nitel araştırmaların veri olarak ele alınması, konuya ilişkin eğilimlerin ve ilkelerin birleştirilerek yeni bilgilerin ve anlayışların oluşturulmasıdır. Meta-sentez yönteminde, nitel çalışmalardaki bulguların ikincil bir nitel analizi yapılarak ele alınan konuya ilişkin kısa ve kapsamlı bir resim sunulur (Toker, 2022).

Çalışma Grubu

Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme alınacak çalışmaların belirlenmesinde; çalışmanın kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunları içermesi, 2020-2025 tarihleri aralığında yayınlanması, tam metnine ulaşılması, nitel veya karma yöntemle gerçekleştirilmesi, Türkiye'de gerçekleştirilmiş olması, çalışma grubunun sadece kadın okul yöneticilerinden oluşması, çalışmanın katılımcıların bireysel ifadelerinden alıntıları içermesi, yayın dilinin Türkçe veya İngilizce olması, çalışmanın türünün araştırma makalesi veya tez olmasıdır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda 13 çalışma araştırma kapsamına alınmış olup çalışmalara ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma kapsamında incelenen çalışmalar*

Kod	Yazarlar (Yıl)	Başlık	Dil	Tür
Ç1	Çakır Bayram, M., & Günbey, M. (2024).	Women School Principals: Career Stories (Kadın okul yöneticileri: Kariyer öyküleri)	İngilizce	Makale
Ç2	Öztekin Bayır, Ö., & Dönmez, A. (2020)	Being a Woman School Principal in Turkey (Türkiye'de kadın okul müdürü olmak)	İngilizce ve Türkçe	Makale
Ç3	Kayan, M. S., Balkan, S., Balkan, S., & Ateş, M. (2023).	Ortaokul ve liselerde görev yapan kadın okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar: Diyarbakır örneği	Türkçe	Makale

Ç4	Özkan, H., Demir Özkan, H., Altınok, T., & Pısıl, Y. O. (2023).	Kadın yöneticilerin gözünden okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar	Türkçe	Makale
Ç5	Bozkurt, Z., Öztürk, H., Çiçek, N., Seyitoğlu, M., Budak, Y., Okan, E., & Seymen, F. (2023).	Kadın yöneticilerin okulda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma stratejileri	Türkçe	Makale
Ç6	Tacir Dişli, M. (2022)	Kadın okul yöneticisi olmanın zorlukları ile yaşadıkları mobbing durumlarının değerlendirilmesi	Türkçe	Yüksek lisans tezi
Ç7	Adıgüzel Sarper, A. (2021).	Kadın okul yöneticilerinin yönetici olma süreçlerine ilişkin görüşleri	Türkçe	Yüksek lisans tezi
Ç8	Bulut, S. (2021).	Türk eğitim sisteminde kadın okul yöneticiliği	Türkçe	Yüksek lisans tezi
Ç9	Ay, D. (2024).	Kadın yöneticiler: Zorluklar ve kolaylıklar	Türkçe	Yüksek lisans tezi
Ç10	Bice Sirer, Z. (2024).	Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin kariyer gelişimlerinde karşılaştıkları engeller ve engelleri aşma stratejileri	Türkçe	Yüksek lisans tezi
Ç11	Karakaya, F. (2024).	Meslek liselerinde görev yapan kadın yöneticilerin görüş ve deneyimlerinin incelenmesi	Türkçe	Yüksek lisans tezi
Ç12	Şahin, S. (2021).	Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar: Fenomenolojik araştırma	Türkçe	Yüksek lisans tezi
Ç13	Kılıç, A. (2021).	Okul yöneticisi olarak kadınlar: Sorunlar ve beklentiler (Kilis ili örneği)	Türkçe	Yüksek lisans tezi

Tablo 1'e göre araştırma kapsamında incelenen çalışmaların 1'i 2020, 4'ü 2021, 1'i 2022, 3'ü 2023 ve 4'ü 2024 yılında yayımlanmıştır. Çalışmaların 5'i makale, 8'i yüksek lisans tezidir. Çalışmaların 1'i ingilizce, 1'i İngilizce ve Türkçe, 11'i Türkçe ilinde yayımlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamına alınacak çalışmaların belirlenmesinde ölçütler esas alınarak "kadın okul yöneticisi, kadın okul müdürü, kadın müdür yardımcısı, kadın eğitim yöneticisi ve kadın yönetici" kavramları ile bu kavramların İngilizce karşılıkları kullanılarak TR Dizin, Dergipark, Google Akademik, YÖK Ulusal Tez Merkezi ve ERIC veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Belirlenen 13 çalışmadaki kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlarla ilgili bulgular araştırmada veri olarak ele alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tematik sentez kullanılmıştır. Tematik sentez, nitel verileri analiz edip veriler arasındaki ilişkileri tanımlayarak, sentezleyerek, organize ederek ve yorumlayarak raporlaştırıp sunmaktır (Cruzes, Dybå, Runeson, Höst, 2011'den akt. Devecioğlu ve Akdeniz, 2016). Bu açıdan, öncelikle 13 çalışmanın kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlarla ilgili bulguları

Word'e aktarılmıştır. Daha sonra bulgular incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Bulguların sunumunda çalışmalardaki katılımcıların bireysel ifadelerinden alıntılar verilmiştir.

Araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlanmak için araştırmanın amacı açıkça belirtilmiş, örnekleme alınan çalışmaların belirlenmesi için kullanılan kavramlar ve veri tabanları açıklanmış, çalışmaların dahil edilme ölçütleri belirtilmiş, çalışmalara ilişkin bilgiler tablo halinde sunulmuş, veri analizi açıklanmış, kodlama işlemi iki defa gerçekleştirilerek tutarlılık % 87 olarak belirlenmiş ve çalışmalardaki katılımcıların bireysel ifadelerinden alıntılar sunulmuştur (bkz. Polat ve Ay, 2016).

Bulgular

Araştırmada kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile ilgili elde edilen temalara ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar*

Temalar	**Çalışmaların kodları**	**f**	**%**
Aile sorunları	Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13	12	92,3
Yöneticilikte cinsiyet ayrımcılığı	Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13	12	92,3
Kişisel özellikler	Ç1, Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13	11	84,61
Hemcinslerle çatışma	Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13	10	76,92
Yöneticiliğin iş yükü	Ç1, Ç6, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13	8	61,53
Öğretmen sorunları	Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç9	6	46,15
Yönetici atama sorunları	Ç3, Ç7, Ç8, Ç11, Ç12, Ç13	6	46,15
Sosyal hayatın kısıtlanması	Ç4, Ç6, Ç8, Ç9, Ç11, Ç13	6	46,15
Veli sorunları	Ç3, Ç6, Ç8, Ç11, Ç12, Ç13	6	46,15
Mobbing	Ç1, Ç6, Ç7, Ç9, Ç11, Ç12	6	46,15
Üst yönetici sorunları	Ç3, Ç5, Ç6, Ç12, Ç13	5	38,46
Okul olanaklarının yetersizliği	Ç3, Ç5, Ç6, Ç8	4	30,76
Yönetimsel anlayış farklılığı	Ç2, Ç3, Ç5, Ç12	4	30,76
Bürokratik sorunlar	Ç3, Ç5, Ç12, Ç13	4	30,76
Taciz	Ç6, Ç9, Ç12	3	23,07
Öğrenci sorunları	Ç3, Ç11	2	15,38

Tablo 2'ye göre, kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin olarak elde edilen temalar; *Aile sorunları, Yöneticilikte cinsiyet ayrımcılığı, Kişisel özellikler, Hemcinslerle çatışma, Yöneticiliğin iş yükü, Öğretmen sorunları, Yönetici atama sorunları, Sosyal hayatın kısıtlanması, Veli sorunları, Mobbing, Üst yönetici sorunları, Okul olanaklarının yetersizliği, Yönetimsel anlayış farklılığı, Bürokratik sorunlar, Taciz* ve *Öğrenci sorunları* şeklindedir. En fazla vurgulanan temalar *Aile sorunları* ve *Yöneticilikte cinsiyet ayrımcılığı* iken en az *Öğrenci sorunları* teması vurgulanmıştır.

Aile Sorunları

Çalışmaların 12'sinde (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13) kadın okul yöneticilerinin yöneticilik yapmaları nedeniyle aile içerisinde sorunlar yaşadığı belirtilmektedir. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin yöneticiliğin gerektirdiği fazla mesai ve iş yoğunluğu nedeniyle yoruldukları, iş-aile yaşam dengesini kurmada zorlandıkları, ev sorumluluklarını (çocuklarla ilgilenme, yemek yapma, ev işleri vb.) gerçekleştirmekte zorlandıkları ve okulla ilgili sorunları eve yansıtabildikleri belirlenmiştir. Aile üyeleri tüm bunlardan rahatsız olduğundan ev

içi çatışmalar yaşadıkları, özellikle çocuklarla yeterince ilgilenemediklerinden dolayı suçluluk duygusuna kapıldıkları ve üzüldükleri belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar yaşadıkları aile sorunlarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Öncelikle aile faktörü çok önemli çünkü öğretmenken ve yöneticiyken eve ayırdığınız zaman daha farklı oluyor. Haliyle de evde çatışmalara neden oluyor. (**Ç7)**

İlk başta eşim çok bir şey söylemedi saygı duydu ama zaman içerisinde çocukları mutlaka ihmal ettiğimi fark ettiği zaman ya da işte çocukların dayanamadığını, üzüldüğünü fark ettiği zaman çok karşı çıktı. Halen de karşı çıkıyor. Halen işte öğretmenliğe geçmemi istiyor. (**Ç10)**

Nasıl söyleyeyim ben? Benim ev düzenim daha da bozuldu. Çünkü evden geri gelip okuldan eve iş taşıdığım zamanlarda oluyor. Kafa yorgunluğuyla gidip bilgisayar başında tekrar bir şeye gömülmek evden ve çocuktan beni biraz daha soyutladı kızımdan. Kızım yetişkin olmasına rağmen ki hele bir de küçük çocuğu olanları düşünemiyorum yani. (**Ç11)**

Samimi olmamız gerekirse beni yıldıran tek bir şey var o da çocuklarıma yeteri kadar zaman ayırıyor muyum ayıramıyor muyum. Bu hissiyat bazen beni üzüyor. (**Ç13)**

Yöneticilikte Cinsiyet Ayrımcılığı

Çalışmaların 12'sinde (Ç1, Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13) kadın okul yöneticilerinin yöneticilikte cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldıkları belirtilmiştir. Buna göre; kadınların yöneticilik yapamayacağının düşünülmesi ve kadınlara karşı ön yargının olması nedeniyle kadın okul yöneticilerinin kendilerini ispatlamak zorunda kaldıkları belirlenmiştir. Kadına yönelik toplumsal algının kadınların yöneticilik yapmasına engel olduğu, kadın okul yöneticilerinin dedikoduya ve iftiraya maruz kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca kadın okul yöneticilerinin cinsiyetleri nedeniyle okul paydaşlarının olumsuz tutum ve davranışlarıyla karşılaştığı belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar yöneticilikte maruz kaldıkları cinsiyet ayrımcılığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Toplumumuzda kadının iş hayatındaki yeri ne yazık ki istenilen seviyede değil. Eğitimli diye tabir edeceğimiz insanlar bile bir önyargı ile yaklaşıyor size. Meslek lisesinde bayan müdür olarak bunu çok sık yaşıyorum. Özellikle yeni başladıysanız bir kadın olarak kendinizi daha fazla ispat etmek zorundasınız. Dışarıdan ilk gelenlerde bu şekilde bakıyor. (**Ç4)**

Toplumda kadın yöneticilere karşı bakış açısı biraz farklıdır. Biz kadınları anlamaz, bilmez, gücü yetmez, idare edemez, duygusaldır yapamaz, kaldıramaz gibi düşünenlerin sayısı oldukça fazladır. Ne yazık ki okullarda kadın yerine erkek müdürler daha çok dinlenir ve istenir. Ben yöneticilik sınavına girdiğimde bile jüri üyeleri bir bayanın ne işi var idarecilikte gitsin öğretmen olsun yarım gün okuluna gitsin evinde otursun gibi yorumlarla karşılaştım. Hatta müdür yardımcısı olarak göreve başladığımda okuluma gelen müfettişler, hocam sen buraya nasıl düştün demişlerdi. Bu bakış açısını değiştirmek için çok daha fazla çalıştım yeri geldi motivasyonum düştü ve bırakmayı bile düşündüm beni fizyolojik ve psikolojik olarak bu durum oldukça etkiledi. (**Ç6)**

Bu benim ve benim gibi kadın yönetici olan arkadaşlarımın yaşadığı bir sorun. İdareci olmanıza rağmen diğer müdür yardımcısı erkek meslektaşlarımız bizi ciddiye almıyor hatta bu durumu öğretmenler de bile yaşamak mümkün. Erkek öğretmenlerin de zaman zaman bizleri dikkate almadıklarını gözlemleyebiliriz. Verdiğimiz bir iş olursa bunu sürekli ertelemeye çalışıyorlar. Ama aynı işi bir erkek yönetici verdiğinde direkt yapıyorlar. (**Ç9)**

…ya da şoför o an sizi dinlemiyor, geçiştiriyor. Çünkü siz onun için sadece bir kadınsınız. Hani okul müdürü, okulun öğretmeni olarak değil karşısına geçen bir kadın olarak görüyor ve kesinlikle sizi dinlemek istemiyor. (**Ç12)**

Kişisel Özellikler

Çalışmaların 11'inde (Ç1, Ç3, Ç5, Ç6, Ç7, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13) kadın okul yöneticilerinin kişisel özellikleri nedeniyle yöneticilikte sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevinde kişisel özellikleri nedeniyle sağlık sorunları ve rol çatışması yaşadıkları belirlenmiştir. Kadın okul yöneticilerinin aşırı duygusal, kaygı, özveri, sorumluluk sahibi, empatik, hassas, inatçı, samimi davranma, kırılgan, iyi niyet, sosyal, iletişimci, kararsız, kuralcı, hayır diyememe, sakin olmama, sabırsız, titiz, detaycı, mükemmeliyetçi ve özgüvensiz olmaları açısından yöneticilikte sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca kadın okul yöneticilerinin bekar ve küçük yaşta olmalarının sorunlara neden olduğu belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar kişisel özellikleri nedeniyle yöneticilikte yaşadıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Üstelik mükemmeliyetçi olduğum için de bin bir türlü hastalıkla uğraşıyorum. Düşünüp düşünüp işin içinden çıkamıyorum sonra hasta oluyorum. Bir kere okul öncesinde de bu gerekiyor. Sen mükemmel demesen bunu arzu etmezsem çocuklara yeteri kadar faydalı olamazsın. (**Ç6)**

Daha sonra ise bir kesim erkek grubu yaşımla ilgili deneyimsizliğimle ilgili bu işin olmayacağına dair serzenişlerde bulundular. Hep bir açık arama derdinde oldular. Yaşımdan ve bayan oluşumdan dolayı serzenişler oldu. (**Ç7)**

Biraz yapamayacağım korkusu vardı. Bir de o dönemde şey vardı. O çok önemli bir etken bence kadın yönetici yoktu. Yani o yıllarda benim müdür yardımcısı olduğum yılda mesela o okulda ilk müdür yardımcısı olarak çalışmaya başladığım okulda tek kadındım ve uzunca yıllar yani nasıl diyeyim, 1994 ile 2004- 2005 yılları arasında yönetici olarak çalıştığım kurumda tek kadın olarak çalıştım ve genel olarak da etrafta meslek liselerinde kadın hemen hemen hiç yoktu, sanırım onun şeyi de beni etkilemişti ama başladım. Sonrasında 2004 yılından itibaren mesela çalıştığım okullarda da kadın çoğunlukla çalışmaya başladı ve bu beni biraz daha rahatlattı. Ekip arkadaşlarımın hani hemcinsim olması, kadın olması, paylaşımlarımız arttı herhalde. (**Ç11)**

Yakın çevrem benim hep yanımdadır. Ancak ben biraz kendime güvende sıkıntı yaşadım. Çünkü zaten öğretmenlikte Milli Eğitim'de diyeyim, bir sene olmuş atanalı, direkt neredeyse yönetici olarak başladım. Ben, biraz kararsızlıklar yaşadım. (**Ç12)**

Hemcinslerle Çatışma

Çalışmaların 10'unda (Ç3, Ç4, Ç5, Ç6, Ç7, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13) kadın okul yöneticilerinin hemcinsleriyle çatışma yaşadıkları saptanmıştır. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin farklı statüdeki hemcinslerinin eleştirme, kıskanma, iftira atma, dedikodu, ayrıcalık bekleme, verilen sorumlulukları gerçekleştirmeme davranışlarıyla karşılaştıkları belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar yöneticilikte hemcinsleriyle yaşadıkları çatışmaları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Bir kadın müdür olarak kadınlarla pek çalışmak istemem. Hemen gereksiz bir samimiyet oluyor ve ast-üst ilişkisi ortadan kayboluyor. Okulda bu sınırı koymak çok zorlaştıyor kadınlara karşı. Ufak bir iş verildiğinde hemen eleştiri başlıyor size karşı. Okul dışındaki sohbet muhabbeti işe de yansıtmak istiyor kadın öğretmenler. Ben de çareyi okuldaki kadınlarla fazla dostluk kurmamaya çalışıyorum. (**Ç4)**

Kraliçe arı sendromunu da yaşadım bir gün bir kadın idarecim bana beni istemeyip seni seçerler diyerek yaptığım işlere müsaade vermemişti. Kibirli çok kadın yönetici de tanıdım selam vermemekten tutun kendine özel koltuk bile yaptıranı vardı araya bir mesafe koyuyordu. (**Ç7)**

Hemcinslerimizde hazmedememe sorunu oluyor. Şöyle düşünüyorlar, yaşıtız ve aynı okuldayız o neden idareci, ben neden değilim diye sorguluyorlar. Bu sorgulama da kendilerini yetersiz hissetmelerine neden oluyor ve size karşı olumsuz duygular beslemeye başlıyorlar. (**Ç9)**

Yani müdürlük hiçbir zaman tercihim olmadı. Ama geçen seneki proje okullarının atamasında hemcinsim olan müdür, birlikte çalışmak istemediğini beyan etti. Çünkü beni kendine karşı engel gördü. Orada aynı kurumda olduğum için çoğu öğretmene çok rahat iş yaptırabilme gücüm, vesaire onu rahatsız etti. O yüzden benimle çalışmak istemedi ve onaylamadı. Ben de başka bir okula gitmek zorunda kaldım. Bu benim için çok büyük bir travma oldu, bir engel oldu. Ama ben hani müdür olmak isteseydim onunla ilgili sınava da hiç girmedim. Mesela bu sene düşünüyorum müdürlük sınavına gireyim, daha aktif olayım gibi düşünüyorum. Yani öyle bir engelle karşılaştım ve proje okullarına çok karşıyım. (**Ç11)**

Kadın meselesi biraz karışık. Kadınlar daha hassas galiba. Daha hassas oldukları için kendilerine hitap edildiğinde ya da kendilerinden bir şey istendiğinde bunu farklı algılayabiliyor. Kadınlarda hem hassasiyet hem kıskançlık var. Bazı duygular karışabiliyor. Bu duygular ön plana çıkıp sıkıntılar yaşanabiliyor. (**Ç13)**

Yöneticiliğin İş Yükü

Çalışmaların 8'inde (Ç1, Ç6, Ç8, Ç9, Ç10, Ç11, Ç12, Ç13) kadın okul yöneticilerinin yöneticiliğin iş yükü nedeniyle sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna göre; yöneticiliğin iş alanı çeşitliliği olmakla birlikte okul türüne göre iş alanı çeşidi farklılaştığından kadın okul yöneticilerinin bunların hepsini öğrenmek zorunda kaldıkları ve bazı işlerde zorlandıkları belirlenmiştir. Çalışma saatleri uzun olmakla birlikte bazen hafta sonları bile okulda olmak zorunda oldukları, mesai dışında da okul ile ilgili sorumluluklarla ilgilendikleri ve bu nedenle yöneticiliği yorucu olarak gördükleri belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar yöneticiliğin iş yükü nedeniyle yaşadıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

When I first took office, I never thought that I would be under such a big responsibility in terms of responsibility. You encounter many jobs that you don't know, so I had a lot of things to learn. Therefore, trying to learn one without internalizing the other made me a little tired. [*Göreve ilk geldiğimde sorumluluk anlamında bu kadar büyük bir sorumluluğun altına gireceğimi hiç düşünmemiştim. Bilmediğiniz birçok işle karşılaşıyorsunuz, dolayısıyla öğreneceğim çok şey vardı. Dolayısıyla birini içselleştirmeden diğerini öğrenmeye çalışmak beni biraz yordu.]* (**Ç1)**

Mesela tamir işleri falan oluyor. O konulardan çok anlamadığım için. Mesela okul müdürü olmadığı zaman elektrik tesisatçısı falan geliyor, bir şeyler oluyor, işte kalorifer kazanına bakılması gerekiyor. Ya da böyle dolap falan taşıyoruz arada. Bu konularda zorluk yaşıyorum açıkçası erkek gücü gerektiren ya da erkeklerin daha yakın ilgilendiği konularda zorluk yaşayabiliyorum açıkçası. (**Ç10)**

Biz öğretmenler sekiz buçuk, beş çok fazla çalışmıyoruz. Yani şöyle çalışmıyoruz, tabii ki okulda tüm gün kaldığımız günler oluyor ama bir öğlen teneffüsünüz oluyor, teneffüs aralarınız oluyor. Ne bileyim, yarım gün boş zamanınız oluyor ya da sabahtan geç gelebiliyorsunuz. Ama idarecilik böyle değil. Hatta idarecilikte öyle zamanlarımız oldu ki mesela okulların açılmasına yakın, cumartesi, pazar bile biz okulda kaldığımız günler oldu. (**Ç11)**

…özellikle okulun idare işleri ve işte yapılacak tamirat, tadilattı malum birçok şeyle uğraşıyoruz ve bunlarla ilgili ciddi sıkıntılar yaşayabiliyoruz. (**Ç12)**

Öğretmen Sorunları

Çalışmaların 6'sında (Ç1, Ç2, Ç3, Ç5, Ç6, Ç9) kadın okul yöneticilerinin yöneticilikte öğretmenlerle sorun yaşadıkları saptanmıştır. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin öğretmenlerle ilişkilerinde, mesleki yeterlilik, görevlerin yapılması, iletişim, otorite ve güç ilişkileri konularında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar yöneticilikte öğretmenlerle yaşadıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

In the first year, my female teacher friends had this. I had a lot of trouble, especially in terms of guard duty because it was thought as if it was my boarding house rather than a boarding house belonging to the state school. Because they don't want guard duty. But I cannot give it to anyone else but them. There were some people who took a stand because of the shifts I wrote, it affected our friendship. While we were sincere, the situation has now spilled

over into a much different and official dimension. [İlk sene kadın öğretmen arkadaşlarımda vardı. Özellikle nöbet konusunda çok sıkıntı çektim çünkü devlet okuluna ait bir pansiyondan ziyade sanki benim pansiyonummuş gibi düşünülüyordu. Çünkü nöbet istemiyorlar. Ama ben onlardan başkasına veremem. Yazdığım nöbetlerden dolayı tavır koyanlar oldu, arkadaşlığımızı etkiledi. Samimiyken durum artık çok farklı ve resmi bir boyuta taşındı.] (**Ç1)**

Bazen çalışanlara söz geçirmekte sıkıntı yaşayabiliyorum. Ama her zaman olmuyor tabi. İlişkiler bıçak sırtı, iyi ayarlamak lazım. (**Ç2)**

Yönetici olmam nedeni ile personel ve öğretmenler ile mesafeli olmak zorunda kalıyorum. Samimi olunca mutlaka suiistimaller başlıyor. Bu nedenle tüm yöneticiler ister kadın ister erkek yalnızlaşıyorlar. Sorunları çalışma ortamındaki biriyle paylaşamıyorlar. (**Ç5)**

Zorlandığım zamanlar çok oldu ama bu genelde işten ziyade beraber çalıştığım arkadaşlar ve öğretmenlerden kaynaklandı. Yeni bir yönetici olarak atandığım için beni benimsemeleri çok zor oldu. Verdiğim görevler veya işler zaman zaman ihmal edildi veya yapılmadı, kasıtlı olarak kötü niyetli davranış sergileyenler bile oldu diyebilirim. Derse zamanında girmeyi geciktirme, benimle hiç iletişim kurmama gibi sorunlar yaşadım. Bunlar zaten yeni olduğum bir alanda daha da zorlanmama neden oldu. (**Ç9)**

Yönetici Atama Sorunları

Çalışmaların 6'sında (Ç3, Ç7, Ç8, Ç11, Ç12, Ç13) kadın yöneticilerinin yönetici atama sorunlarına yer verilmiştir. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin yönetici atama sınavı, mülakatı, atama ölçütleri ve yönetici atamalardaki kayırmacı davranışlar nedeniyle sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar yönetici atama sorunlarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Özgün ve lider ruhlu yöneticileri belirlemek için düzenlenen EKYS sınavının revize edilmesi gerektiğini ve yönetsel kapasiteyi sınavlarla belirlemeyi çok sağlıklı bulmuyorum idarecilerin verdikleri kararlar tüm ekibini bilgi beceri akıl süzgecinin bir sentezi olmalı. (**Ç3)**

…… kurum olarak bakınca sendikacılık adam kayırma gibi birçok faktör işin içine giriyor böyle olunca da maalesef çok bir çözüm bulamıyorsunuz. Bunun yaptığınız işle hiçbir alakası yok kendi kurumunuzda yaptığınız işleri reklam etmezseniz maalesef yaptığınız iş değersiz görülüyor. Emeğiniz hiçe sayılıyor. (**Ç7)**

Liyakatten çok işlerin siyasetle yürümesi ve erkeklerin özellikle bu konuda daha aktif olması kadınların önünü kapatıyor. (**Ç8)**

Engelleri, öğretmenlik için konuşayım önce. Mesela ben en fazla uzmanlık sınavında, hani uzman öğretmenlik, baş öğretmenlik bir kere yapıldı o öğretmenlik sınavında yaşadım. Benim o sınavdan haberim bile olmadı. Daha yeni, bir iki senedir uzman öğretmenliğimi aldım. Yani bu sınav yapılacaksa her sene yapılmalıydı ya da belli kriterleri olmalıydı. Bu anlamda tabii ki mağduriyet yaşadığımı düşünüyorum. Yani sonuçta hepimiz evet bir hedefimiz bir idealimiz var ama sonuçta geçimimizi de bundan sağlıyoruz. Böyle bir adaletsizlik olduğunu tabii ki düşünüyorum. Yine engeller mesela idarecilik kriterlerinde. Şimdi herhalde biraz düzeltildi onlar bilemiyorum ama. Yani mesela siz tek başınıza çalışarak hayat mücadelesi verirken yüksek lisansa vakit bulamamışsınız. Farklı eğitimlere fırsat bulamamışsınız. Ama şimdi sizden çok yaşça küçük insanlar özellikle de pandemi döneminde uzaktan aldıkları bir takım sertifikalarla sizin belki de 3-5 puan önünüze geçtiler. Burada bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Yöneticilik atama sistemindeki son değişikliklerden önceki kısımda bir adaletsizlik olduğunu düşünüyorum. (**Ç11)**

Sosyal Hayatın Kısıtlanması

Çalışmaların 6'sında (Ç4, Ç6, Ç8, Ç9, Ç11, Ç13) kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevini gerçekleştirdiklerinden sosyal hayatlarının kısıtlandığı tespit edilmiştir. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin yöneticilik yapmaları nedeniyle kendilerine yeterince zaman ayıramadıkları ve

sosyal hayatlarının kısıtlandığı belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar yöneticiliğin sosyal hayatlarını kısıtlandığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Açıkçası çalışma saatleri çok yoğun geçince kendime gelip kafamı dinlemem eve gidince 1-2 saati buluyor. Çünkü aynı anda neredeyse birkaç iş yapıyorum. Tabi işini hakkıyla yapmayan insanlar tabi ki de bu kadar yorulmuyor. Ben işimin hakkını veriyorum. Bu yüzden denge kurmak zor oluyor. Öğretmenken çok aktif bir sosyal hayata sahiptim. Okul ve ders bitimi meslektaşlarımla beraber ziyaretler, toplu buluşmalar yapardık. Şimdi zihinsel dinlenmem ve okuldan uzaklaşıp kendime vakit ayırmam bile oldukça geç saatleri bulabiliyor. (**Ç9)**

Yani biraz açıkçası şey hissediyorum. Yani sosyal hayatımın çok azaldığı, çok bittiği çok... Yani yaşımdan çok daha üstün davranmaya ve davranmak zorunda olmama hani açıkçası birazcık üzülüyorum çünkü öğretmenlik hayatımda daha çok zaman kalıyordu. Bir de meslekçi olduğum için ben 3 gün 4 gün işe geri kalan koordinatörlük günlerim oluyordu. Daha kendime ayırabileceğim vakitlerim oluyordu. (**Ç11)**

Veli Sorunları

Çalışmaların 6'sında (Ç3, Ç6, Ç8, Ç11, Ç12, Ç13) kadın okul yöneticilerinin yöneticilikte velilerle sorun yaşadıkları ortaya konulmuştur. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin velilerin ısrarcı tutumu, anlayışsızlığı, duyarsızlığı, kaba davranışları, laubali tavırları, aşırı samimi davranışları, akademik yetersizliği, ön yargılı davranışları, şikayet etme, tehdit etme ve şiddet davranışları açısından sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar yöneticilikte velilerle yaşadıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Velilerde özellikle olumsuz durumlarda ya da yasal olarak mümkün olmayan durumlarla karşılaştıklarında öncelikle ısrarcı bir tutum, bazen tehditvari söylemler ya da bir üst yöneticilere başvurma yöntemine gidenler var. Bu tip olumsuzluklarda bir nevi üstünlük kurma veya yaptırım uygulamaya çalışmayla kadın idarecilerin daha sık karşılaştıklarını düşünüyorum. (**Ç3)**

Kavga ettiğim, hatta önüme silah koyup beni tehdit eden velilerim bile oldu. (**Ç6)**

Bazen erkek velilerle problem yaşıyoruz. Kaba tavırları olabiliyor. Okul öncesi olduğu için kadın velilerle daha iyi iletişim kuruyoruz. (**Ç8)**

Daha önce çalıştığım okulda bir veli beni çok kale almadı. Üzerime yürüdü. Hatta hocam sen içeriye gir diyenler oldu. Girmedim içeri kapıda durmaya devam ettim. Okul polisini çağırdım. Gerekeni yaptı götürdü. (**Ç13)**

Mobbing

Çalışmaların 6'sında (Ç1, Ç6, Ç7, Ç9, Ç11, Ç12) kadın okul yöneticilerinin yöneticilikte mobbing yaşadıkları saptanmıştır. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin üst yöneticilerin, aynı statüdeki çalışanların, velilerin ve öğretmenlerin mobbing davranışlarına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar yaşadıkları mobbingi aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Mobbinge maruz kaldım ama bu durum beni kamçıladı. Şöyle düşündüm üst düzey makamlarda bulunan insanların yeri burası değil bu insanlar bu makamlarda olmamalı. (**Ç7)**

Ben ilk başladığımda bu sorunlar sadece bana özgü diye düşünüyordum ama değilmiş. Biz senden mi emir alacağız diye yaklaşanlar çok oluyor. Biz de bazı şeyleri dikte ederek söylemek zorunda kalıyoruz ve genel söylediklerimiz bile kişiselleştiriliyor ve tavırlarına yansıyor. Bu tavırlar yıpratma ve sindirme politikalarına dönüşüyor. Bu da sizde iş doyumsuzluğuna neden oluyor. Bu mobbing durumu bir ara acaba bıraksam mı diye bile düşünmeme neden olmuştu. Yöneticiliğimin ilk başlarında buna şahit olduğumu bile söyleyebilirim. Biz ondan mı emir alacağız, kendini ne zannediyor, bize işimizi mi öğretiyor ve benzeri söylemleri duydum. Bu durum psikolojik olarak yıpratıcı. Size yardımcı olmayarak, iş yapmayarak veya iş yavaşlatarak size bunun karşılığını veriyorlar. (**Ç9)**

Yöneticilikte mesela şöyle de bir sorunla da karşılaşıyorsun, okul müdürünün sen başarılı olduğun için çok çalıştığın için önde olduğun için kendini eksik hissedebiliyor. Eksik hissettiği zaman o zaman sana karşı davranışları işte daha baskılayıcı olabiliyor ya da sana daha fazla görevler verebiliyor kadın olduğun için…Maalesef ki son dönemde bu tarz davranışlarla da karşılaşıyorsunuz ki mobbing yapılıyor. Daha önceki çalıştığım okulda da böyle bir şey yaşamıştım mesela. Avukat tutup müdürümle bunu soruşturmaya dönüştürmüştüm. Hem haksız bir görev dağılımı vardı hem de bu yaptığı mobbing davranışı işte, yani kadın olduğundan sebep sana yüklediği işler. O süreçte ne olmuştu? Bakanlık müfettişiyle soruşturma açılmıştı müdürüme, bu tabii ki duyulmuştu. Duyulduktan sonra benim tarzımda mobinge uğrayan iş yerlerinde ki kadın yöneticiler, öğretmenler beni aramaya başlamışlardı. Sen nasıl mücadele ettin? Neler yaptın, bizim ne yapmamız lazım? şeklinde bana böyle de bir misyon yüklemişti. Ondan sonra o ilçeden farklı bir ilçeye geldim tabii şu anda. Böyle sıkıntılar da yaşayabiliyorsun, kadınsın başarılısın, o zaman senin önüne mutlaka bir engel olunmalı. Sen önde olmamalısın, sen kenarda durmalısın ve onlar da önde olmalı. Ama işleri yaparken sen yapmalısın. Maalesef ki böyle bir algı böyle bir durum söz konusu. (**Ç11)**

Üst Yönetici Sorunları

Çalışmaların 5'inde (Ç3, Ç5, Ç6, Ç12, Ç13) kadın okul yöneticilerinin üst yöneticilerle sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin üst yöneticilerin alanlarına hakim olmama, sorumluluk almaktan kaçınarak yalnız bırakma, kaba davranışlar gerçekleştirme, hakaret etme, tehdit etme, çabalarına karşılık vermeme, adaletsiz davranma, kıskanma, görevlendirmeyi yapmama şeklindeki olumsuz tutum ve davranışlarından dolayı sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar üst yöneticilerle yaşadıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Üst yöneticilerin alanlarına hâkim olmamaları yönetimsel anlamda sıkıntı yaşamamıza sebep olmaktadır. (**Ç3)**

Alt üst sisteminin sistemin beraberinde getirdiği ünvanlar neticesinde verilecek kararlarda insiyatif kullanmanın daha zor olması, olumsuz durumlarda sorumluluk alma konusunda üst yöneticilerin çekimser davranması, hatta yalnız bırakılması. (**Ç5)**

Amirin belli derecede çalışmadan, işleri asgari düzeyde yürütmenden memnun. Ama çok dikkat çekici bir performans sergileyip, amirinden daha çok dikkat çekecek bazı şeyler üretmeye başladığın an, o açıdan da rahatsızlık verici bir şeye dönüşüyorsun ve egosal şeyler de girebiliyor işin içine. Amirlerinin egoları girebiliyor. (**Ç12)**

Zorlanacağım konuyla karşılaştım. Başka bir okulda müdür vekilliği yaparken müdür vekilliğinden alındım. O arada hakkım olan müdür başyardımcılığına başvuru yaptım. Başvurum kabul edilmedi. Mahkemelik oldum. Fakat sonuna kadar hakkımı aramayı tercih ettim. Mahkeme kararıyla müdür başyardımcılığını hak ettim ve başladım. (**Ç13)**

Okul Olanaklarının Yetersizliği

Çalışmaların 4'ünde (Ç3, Ç5, Ç6, Ç8) kadın okul yöneticilerinin okul olanaklarının yetersizliği nedeniyle sorun yaşadıkları saptanmıştır. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin bütçe, okulun taşımalı olması, okulun fiziki koşullarının yetersizliği ve personel yetersizliği konularında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar okul olanaklarının yetersizliği nedeniyle yaşadıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

… fiziki mekân yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı belli başlı sorunlardır. **(Ç3)**

Okulların fiziki koşullarında yetersiz olması, ödeneklerin gelmemesi. (**Ç5)**

Okullara verilen bütçenin yetersiz olmasından dolayı istediğim ve planladığım işleri yapamadım. (**Ç6)**

Yönetimsel Anlayış Farklılığı

Çalışmaların 4'ünde (Ç2, Ç3, Ç5, Ç12) kadın okul yöneticilerinin yönetimsel anlayış farklılığı konusunda sorun yaşadıkları ortaya konulmuştur. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin yönetici olduktan sonra davranışlarını değiştirmek zorunda kaldıkları, erkek egemen kültüre uygun bir yönetimsel anlayışa uyum sağladıkları, yönetimsel anlayış açısından farklılıklar yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar yönetimsel anlayış farklılığı konusunda yaşadıkları sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Bak yemin ediyorum 30 yıllık evliyim kocama dökmediğim dili elin adamlarına yaptım. Sırf onun bir işini gördüreyim diye. Hani bunu farklı algılama. Niyetliyim, iş bitsin, yeter ki o hizmet gelsin. O çocuklar bundan faydalansın diye 'müdürüm lütfen ama ' bak şimdi bu ses bana yakışan bir ses değil. Benim sesim de değil. Ama o sesi yapmak zorunda kaldım. (**Ç2)**

Okul yönetiminde pek problem yaşamamaktayım. Her iş yerinde olduğu gibi zaman zaman görevini yapmayan personeller olmaktadır. Rica ettiğimizde işleri yapmanın zorunlu olmadığını düşünüyorlar. Bu yüzden bazen emir kipi kullanmak zorunda kalıyorum. Kadın olduğumuz için psikolojik baskı kurarak işlerini yürütmeye çalışıyorlar. Kadın yöneticilerin başarılı olması için daha despot, daha sert olması gerekiyor. (**Ç5)**

Bürokratik Sorunlar

Çalışmaların 4'ünde (Ç3, Ç5, Ç12, Ç13) kadın okul yöneticilerinin bürokratik sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin yönetmeliklerde uygulama farklılığı, resmî duyuruların geç bildirilmesi, yazışmaların yoğunluğu, kararların sürekli değişmesi, mevzuata aykırı davranılması, idareciler arasında birlik olmaması, kararlarda gecikmenin olması, çok fazla imza sorumluluğunun olması ve bürokratik işlerin fazlalığı açısından sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar yaşadıkları bürokratik sorunları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Bazı yönetmeliklerin net olmaması, yoruma açık olması nedeniyle farklı uygulamaların ortaya çıkması. Öngörülemeyen durumlarda resmî uygulama ve yazılarının geç gelmesi. (**Ç3)**

İdareciler arasında iletişimin zayıf olması, kararların mevzuata aykırı olması ve alının kararların geç alınması. (**Ç5)**

Milli Eğitimin yöneticilik pozisyonunu biraz daha böyle, şey olarak görüyorum, kelime bulamıyorum aslında, bürokrasi çok fazla, yazılım çok fazla, bürokrasi anlamında iş yükü çok olduğu için eğitim öğretimi daha doğrusu eğitim öğretimde yapmak istediğim şeyleri bürokrasi engellerinden dolayı yapamadığımdan o yüzden çok doyurucu bulmuyorum idareciliği. (**Ç12)**

Taciz

Çalışmaların 3'ünde (Ç6, Ç9, Ç12) kadın okul yöneticilerinin tacize maruz kaldıkları saptanmıştır. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin farklı statüdeki erkeklerin tacizine uğradıkları belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar maruz kaldıkları tacizi aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Erkek rakiplerinin her türlü tacizlerine karşı geldim. Her türlü iftirayı gördüm ama yılmadım. Bu tacizler hem fiziksel hem de sözel anlamda tacizler diyebilirim. Bir keresinde şöyle bir iftirayla bile karşılaştım; benim üst yönetimle ilişkilerim iyi olduğu için yönetici olabilmişim. Halbuki böyle bir durum söz konusu bile değildi. (**Ç9)**

Doğuda yaşadım ama, yani doğuda çalıştığım dönemde. O zaman müdür yetkilik durumu söz konusuydu. Orada müfettiş beyler, biliyorsunuz daha sık gelirdi eskiden denetimlere, orada bunun çok çirkin denecek türdeki durumları yaşadım. Yani bu taciz dediğimiz, sözlü taciz dediğimiz noktaları ben bizzat gelen denetçilerden gördüm. Çünkü hiçbir kadın yönetici geldiği okulda, erkek öğretmenini ya da erkek yöneticisini taciz etmez, böyle bir şey hiç duyulmamıştır yani bu yoktur ama ne yazık ki ben bunun tam tersi durumunu denetçilerden yaşadım. Bu da kadın olmanın. Hocam seninle işte şurada çay içmeye gidelim mi, gibi bir teklif sunulması, ben

sizi gördüğüm zaman çok kendimi değişik hissediyorum. O nedenle sizin sınıfınıza bir daha teftişe gelmeyeceğim. Lütfen benimle çay içmeye gidelim gibi. Yani bu cümleler bariz ağzından çıkan cümlelerdi. Bu da hoş değildi yani insanın mesleğinin ilk yılında böyle bir şey yaşamak hoş değildi. Ama bu biliyorsunuz ki bütün kadınlar, hani bu sadece bizim camiamızda değil, birçok camiadaki kadının en büyük belki de problemlerinden bir tanesi. Tacize çok açıksınız. Hele de biraz, tamam ben çok güzel, alımlı, çalımlı bir bayan değilim belki ama böyle de bir durumunuz varsa, alımlı yanınız varsa siz her zaman taciz edilen durumuna ister istemez düşünüyorsunuz. Bu hoş bir şey değil. İnşallah bu kafa değişir diyorum. (**Ç12)**

Öğrenci Sorunları

Çalışmaların 2'sinde (Ç3, Ç11) kadın okul yöneticilerinin öğrenci sorunları ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Buna göre; kadın okul yöneticilerinin öğrencilerin akademik başarı düşüklüğü, devamsızlığı, bilişim araçlarına bağlılığı, bilinçsizliği, motivasyon düşüklüğü, hazır bulunuşluk yetersizliği, iletişim kuramama, tutarsız ve hayalperest davranışları, destek kurslarına devam etmeme, sosyal medya bağımlılığı ve disiplin açısından sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmalardaki bazı katılımcılar yaşadıkları öğrenci sorunlarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

Bazı öğrencilerin ailenin sosyokültürel yapısından kaynaklı olarak eğitimin önemi konusunda bilinçsiz olması. Sosyal medya uygulamaları ve okulun bulunduğu mahallenin sosyokültürel yapısının öğrenciler üzerinde etkili olması. **(Ç3)**

Yani meslek lisesinde kadın yönetici olmak biraz daha zor açıkçası çünkü disiplin problemleri çok fazla oluyor. Devamsızlık problemleri çok fazla oluyor… (**Ç11)**

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların yapılan çalışmaların sonuçları doğrultusunda ortaya konulduğu bu araştırmada, kadın okul yöneticilerin çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunlara ilişkin olarak *Aile sorunları, Yöneticilikte cinsiyet ayrımcılığı, Kişisel özellikler, Hemcinslerle çatışma, Yöneticiliğin iş yükü, Öğretmen sorunları, Yönetici atama sorunları, Sosyal hayatın kısıtlanması, Veli sorunları, Mobbing, Üst yönetici sorunları, Okul olanaklarının yetersizliği, Yönetimsel anlayış farklılığı, Bürokratik sorunlar, Taciz* ve *Öğrenci sorunları* temaları oluşturulmuştur. İncelen çalışmalarda en fazla *Aile sorunları* ve *Yöneticilikte cinsiyet ayrımcılığı* temaları vurgulanırken iken az *Öğrenci Sorunları* temasının vurgulandığı saptanmıştır.

Çelikten vd. (2019), okul yöneticiliğinde kadınların aleyhine olan cinsiyet ayrımcılığının asıl kaynağının toplumsal faktörler olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmada da, kadın okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunun temelinde toplumsal cinsiyet rollerinin içselleştirilmesi olduğu söylenebilir. Bu durum özellikle, kadın okul yöneticilerinin en fazla yaşanılan sorun alanları olan *Aile sorunları* ve *Yöneticilikte cinsiyet ayrımcılığı* temalarında saptanabilmektedir. *Aile sorunları* teması, kadın okul yöneticilerinin yöneticilik yapmaları nedeniyle aile içerisindeki rol ve sorumluluklarını gerçekleştirme konusunda sorun yaşadıklarını, bu durumun aile içerisinde çatışma yaşanmasına sebep olduğunu ve kadın okul yöneticilerin özellikle çocuklarla ilgili sorumlulukları yeterince gerçekleştirememelerinin suçluluk duyguna kapılmalarına neden olduğunu göstermiştir. Kadın okul yöneticilerinin aile sorunları yaşamaları farklı meta-sentez çalışmalarıyla da desteklenmekledir (Hodul, 2024; Kaplan, 2022). Bu durumun nedeni, toplumsal cinsiyet rollerinin içselleştirilmesi sonucu kadınlar çalışsa bile ev içi sorumlulukların daha çok kadınlarda görülmesidir (Ünver ve Demirli, 2022). Geleneksel toplumsal cinsiyet rolleri kadınları, hem işte hem de evde, yani "iki vardiya" çalışan birey şeklinde konumlandırmaktadır (Özmete ve Zubaroğlu Yanardağ, 2016). Bu durum, rolleri gereği kadınların ev ve iş yaşamında üstlendikleri tüm sorumlulukları eksiksiz yerine getirmeleri beklentisini oluşturabilir.

Yöneticilikte cinsiyet ayrımcılığı teması, kadın okul yöneticilerinin yöneticilikte cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldıklarını göstermiştir. Yöneticilikte cinsiyet ayrımcılığı kadınların etkili bir yöneticilik yapamayacağı, yöneticiliğin gerektirdiği işlerin ve ilişkilerin kadınlar için uygun olmadığı ön yargılarıyla kadın okul yöneticilerini kabullenemeyen bazı okul paydaşlarının olumsuz tutum ve

davranışlarıyla gerçekleşmektedir. Bu sonuç, Hodul'un (2024) ve Kaplan'ın (2022) araştırmasındaki bulgularla desteklenmektedir. O halde, yasal bir engel bulunmamasına rağmen (Tüzel İşeri ve Çalık, 2019) yöneticilik statüsünde kadınlar aleyhine işleyen cinsiyet ayrımcılığının bulunduğu söylenebilir. Diğer yandan *Sosyal hayatın kısıtlanması* teması, kadın okul yöneticilerinin yöneticilik görevini gerçekleştirdiklerinden sosyal hayatlarının kısıtlandığını; *Yöneticiliğin iş yükü* teması, yöneticiliğin çeşitli iş alanlarını öğrenmek zorunda olup bazılarında zorlanmakta olduklarını ve iş yükü nedeniyle yöneticiliği yorucu olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Bu durum, kadınların okul yöneticisi statüsüne yükselmelerine engel olabilen bir faktör olabilmekle birlikte yöneticiliğin kadınlar için uygun bir meslek olmadığı algısının pekiştirilmesine neden olabilir.

Kadın liderlerinin etkin olduğu anlayışını benimsemeyen bir toplumsal bakış açısı, yönetimde cinsiyet önyargısına dayanan uygulamalar için uygun bir zemin oluşturur (Akbaş ve Taner, 2017). Bu bakış açısıyla, kadın okul yöneticilerinin okul paydaşlarıyla yaşadıkları sorunlarının temelinde cinsiyet faktörünün etkili olduğu söylenebilir. *Hemcinslerle çatışma, Öğretmen sorunları, Veli sorunları, Mobbing, Üst yönetici sorunları, Taciz* ve *Öğrenci sorunları* temaları kadın okul yöneticilerinin okul paydaşlarıyla yaşadıkları sorunları göstermektedir. Benzer bulgular Hodul (2024) tarafından da elde edilmiştir. Kadın okul yöneticilerinin üst yöneticilerle, velilerle ve öğretmenlerle yaşadıkları bazı sorunların; hemcinsleriyle yaşadıkları bazı çatışmaların, farklı statüdeki erkeklerin tacizine uğramalarının ve mobbinge maruz kalmalarının temelinde de cinsiyet faktörünün etkili olduğu vurgulanmaktadır (Kaplan, 2022). Diğer yandan, kadın okul yöneticilerinin üst yöneticilerle, öğretmenlerle, velilerle, öğrencilerle yaşadıkları bazı sorunların; okul olanaklarının yetersizliği, yönetici atama ve bürokratik sorunların cinsiyete özgü olmadığı belirtilebilir. Nitekim, benzer sorunları erkek okul yöneticilerinin de yaşadığı belirlenmiştir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Can, 2022; Cinkir, 2010; Çetin, 2019; Usta ve Boğa, 2021; Yetim ve Toprakcı, 2020).

Yönetimsel anlayış farklılığı teması, kadın okul yöneticilerinin yönetimsel anlayış farklılığı konusunda sorun yaşadıklarını göstermiştir. Kadın okul yöneticilerinin yönetici olduktan sonra davranışlarını değiştirmek zorunda kaldıkları ve erkek egemen kültüre uygun bir yönetimsel anlayışa uyum sağladıkları tespit edilmiştir. Bu durum, kadın okul yöneticilerinin bazı kişisel özelliklerinin ve davranışlarının sorunlara neden olmasından kaynaklanabilir. Nitekim *Kişisel özellikler* teması, kadın okul yöneticilerinin kişisel özellikleri (sabırsız, titiz, kuralcı vb.) nedeniyle yöneticilikte sorun yaşadıklarını göstermiştir. Diğer yandan, kadın okul yöneticilerinin bazı kişisel özellikleri yönetici statüsüne yükselmelerini engellerken (Hodul, 2024), bazıları sağlık sorunları ve rol çatışması yaşamalarına neden olmaktadır. Aydın (2023), da yöneticilik yapmanın okul yöneticililerinde sağlık sorunları oluşturduğunu belirlemiştir. Ayrıca, öğretmenlikten yöneticiliğe geçişin bireylerin kişilik ve karakter özellikleriyle okul paydaşlarıyla ilişkilerinde olumlu veya olumsuz bir değişim oluşturabildiğini tespit etmiştir. Değişen okul yöneticilerinin olduğu okullarda öğretmenlerin işe, okula ve okul yöneticisine olumsuz tutumlar ve davranışlar gösterebildiği de ulaştığı sonuçlar arasındadır. Bu açıdan, kadın okul yöneticilerinin hemcinsleriyle yaşadıkları çatışmaların ve öğretmen sorunlarının bazıları değişen kişilik özelliklerinden ve davranışlarından kaynaklanabilir.

Bu araştırmada, kadın okul yöneticilerinin çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunlardan bazıları cinsiyete dayanmaktadır. Bireyin sosyalleşmesinde önemli bir rolü olan okullarda cinsiyete özgü kalıp yargıların pekiştirilmesi toplumdaki cinsiyet eşitsizliğinin artmasına neden olacağından (Aslan, 2015) okul ortamının cinsiyet açısından eşitlikçi bir yapıda olması önemlidir (Özaydınlık, 2014). Bu açıdan, cinsiyete dayalı olan bu sorunların engellenmesi için gerekli önlemler alınabilir. Bu önlemlerden biri, eğitim aracılığıyla toplumsal cinsiyet algısının cinsiyetler arası eşitliği sağlayacak bir biçim almasına katkı sağlamaktır. Bu doğrultuda; eğitim sisteminde müfredat, eğitim-öğretim etkinlikleri, ders kitapları vb. cinsiyet açısından eşit algılara neden olacak bir şekilde yapılandırılabilir. Ayrıca, kadın okul yöneticilerin sayısı arttırılarak, mevcut kadın okul yöneticilerinin başarılarının daha görünür olması sağlanarak ve etkili yöneticilerin kişisel özellikleri konusunda eğitim verilerek kadınların etkili yöneticilik yapabileceği algısının yaygınlaşması sağlanabilir. Diğer yandan, bürokratik işlemler azaltılabilir, okul olanakları arttırılabilir, okullara bütçe desteği verilebilir, yöneticiliğin iş yükü okuldaki yöneticiler arasında eşit bir şekilde paylaştırılabilir ve yönetici atama ölçütleri gözden geçirilerek daha nesnel olması

yönünde düzenlemeler yapılabilir. Okul paydaşlarıyla yaşanan sorunların çözümü için kadın okul yöneticilerinin problem çözme becerileri arttırılabilir ve sorunların çözümü için Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatında bir birim oluşturulabilir. Yapılacak araştırmalarda, kadın okul yöneticilerinin sorunlarındaki değişimin belirlenmesi için araştırmanın yapıldığı tarihe göre sınıflama yapılarak meta sentez çalışmaları gerçekleştirilebilir. Kadın okul yöneticilerinin performansları, etkili liderlik özellikleri ve yönetici yeterlilikleri araştırılarak kadın yöneticilerin başarılarına yönelik değerlendirmeler yapılabilir.

Kaynakça

Adıgüzel Sarper, A. (2021). *Kadın okul yöneticilerinin yönetici olma süreçlerine ilişkin görüşleri* (Tez No. 694603) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akbaş, N., & Taner, B. (2017). Yönetim ve cinsiyet: Cam uçurum'un ötesi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(2), 193-214.

Aslan, G. (2015). A metaphoric analysis regarding gender perceptions of preservice teachers. *Education and Science, 40*(181), 363-384.

Aslanargun, E., & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(2), 349-368.

Ay, D. (2024). *Kadın yöneticiler: Zorluklar ve kolaylıklar* (Tez No. 859943) [Yüksek lisans tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, Y. (2023). *Öğretmenlikten yöneticiliğe geçişin okul yöneticilerinin kişilik ve karakter özellikleri ile iş tutum ve davranışlarına yansıması* (Tez No. 837680) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bice Sirer, Z. (2024). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin kariyer gelişimlerinde karşılaştıkları engeller ve engelleri aşma stratejileri* (Tez No. 854125) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bozkurt, Z., Öztürk, H., Çiçek, N., Seyitoğlu, M., Budak, Y., Okan, E., & Seymen, F. (2023). Kadın yöneticilerin okulda karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma stratejileri. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 10*(5), 1425-1440.

Bulut, S. (2021). *Türk eğitim sisteminde kadın okul yöneticiliği* (Tez No. 701669) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Can, E. (2022). Okul yönetiminin sorunları: Okul müdürlerinin değerlendirmeleri. *Yaşadıkça Eğitim*, *36*(2), 402–433. https://doi.org/10.33308/26674874.2022362411

Cinkir, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, *9*(3), 1027-1036.

Çakır Bayram, M., & Günbey, M. (2024). Women school principals: Career stories. *Erzincan University Journal of Education Faculty, 26*(3), 460-470. https://doi.org/10.17556/erziefd.1466767

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174). 33-38. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412

Çelikten, Y., Yıldırım, A., Çelikten, M., & Ayyıldız, K. (2019). Profesyonel okul yöneticiliği ve kadın faktörü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *6*(12), 123-143. https://doi.org/10.29129/inujgse.613884

Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Education Journal, 27*(4), 1637-1648. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3204

Çınar Altıntaş, F., & Kavurmacı Aytaç, C. (2018). Yöneticilik özelliklerine ilişkin algılanan cinsiyet kalıp yargılarının analizi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 73*(2), 527-543. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002508

Devecioğlu, Y., & Akdeniz, A. R. (2016). Alan eğitimi derslerinin öğretmen yeterlikleri bağlamında değerlendirilmesi-I. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 44-68.

Eroğlu, F., & İrdem, Ş. (2016). Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ve yönetim kademelerindeki yansımaları. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*, *3*(2), 11-35.

Hodul, K. (2024). *Kadın eğitim yöneticilerinin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi* (Tez No. 882180) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İslamoğlu, E., & Yıldırımalp, S. (2014). "Yolcu hizmetleri memurluğu" yapan kadınların çalışma hayatında karşılaştıkları sorunlar. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, *3*(6), 150-177.

Kaplan, A. E. (2022). Kadın okul yöneticilerinin sorunlarını inceleyen 2016-2021 yılları arasındaki araştırmaların meta sentezi, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 8*(66), 2309-2323.

Karakaya, F. (2024). *Meslek liselerinde görev yapan kadın yöneticilerin görüş ve deneyimlerinin incelenmesi* (Tez No. 903393) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karakütük, K., & Özdoğan Özbal, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, *48*(223), 33-60

Kayan, M. S., Balkan, S., Balkan, S., & Ateş, M. (2023). Ortaokul ve liselerde görev yapan kadın okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar: Diyarbakır örneği. *Cihanşümul Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(7), 56-73.

Kılıç, A. (2021). *Okul yöneticisi olarak kadınlar: Sorunlar ve beklentiler (Kilis ili örneği).* (Tez No. 690596) [Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Negiz, N., & Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 195-214.

Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (33), 93-112.

Özkan, H., Demir Özkan, H., Altınok, T., & Pısıl, Y. O. (2023). Kadın yöneticilerin gözünden okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9*(69), 3661-3666. http://dx.doi.org/10.29228/JOSH_AS.72537

Özmete, E., & Zubaroğlu Yanardağ, M. (2016). Erkeklerin bakış açısıyla toplumsal cinsiyet rolleri: Kadın ve erkek olmanın değeri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* (1), 91-107.

Öztekin Bayır, Ö., & Dönmez, A. (2020). Being a woman school principal in Turkey. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 26*(Special Issue 1), 163-202. https://doi.org/10.14527/kuey.2020.004

Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 52-64. http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m

Şahin, S. (2021). *Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar: Fenomenolojik araştırma* (Tez No. 680466) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tacir Dişli, M. (2022). *Kadın okul yöneticisi olmanın zorlukları ile yaşadıkları mobbing durumlarının değerlendirilmesi* (Tez No. 721583) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tok, T. N., & Yalçın, N. (2017). Okul yöneticileri gözünden kadın okul yöneticileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 353-366. https://doi.org/10.5505/pausbed.2017.36025

Toker, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür incelemesi: Meta-sentez yöntemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 313-340.

Tüzel İşeri, E., & Çalık, T. (2019). Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları kurumsal kariyer engelleri ve bunları aşmaya yönelik çözüm yolları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *8*(3), 1470-1503.

Usta, M. E., & Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi, 6* (1), 18-49. http://dx.doi.org/10.22596/2020.0601.18.49

Ünver, Ş., & Demirli, C. (2022). Çalışan evli kadın ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rol algısı bağlamında aile içi rol dağılımı: Bir nitel araştırma. *International Journal of Social Inquiry 15*(1), 143–156. https://doi.org/10.37093/ijsi.944705

Yetim, G., & Toprakçı, E. (2020). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 13-32. https://doi.org/10.17679/inuefd.538914

Eğitim Kurumlarında Güncel Bir Yönetim Yaklaşımı: Gezinerek Yönetim

Cem AKIN[26]

Öz

Bu çalışmada gezinerek yönetim yaklaşımı ve bu yaklaşımın eğitim kurumlarında uygulanabilirliği kuramsal olarak incelenmiştir. Gezinerek yönetim güncel yönetim yaklaşımlarından biridir. Yöneticilerin belli aralıklarla ofisleri dışına çıkarak kurum ve kuruluşları, bunların birimlerini planlı veya plansız olarak ziyaret etmesi esasına dayanır. Böylece kurumsal etkinliklerdeki sorunlar teşhis edilebilmekte, yöneticiler ve çalışanlar birbirini daha iyi tanımakta, iletişim güçlenerek kurumsal hedefler doğrultusunda iş birliği imkânları artmaktadır. Gezinerek yönetim eğitim kurumlarında da uygulanabilecek bir yönetim yaklaşımıdır. Eğitim ve okul yöneticileri, mesailerinin önemli bir bölümünü bu kapsamda yaptıkları ziyaretlere ayırmaktadırlar. Dolayısıyla gezinerek yönetim eğitim yöneticilerine farklı bakış açıları kazandırmakta, yapay zekâ, çevrim içi eğitim gibi artan teknolojik enstrümanlar karşısında geçerliliğini ve önemini korumaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim kurumları, yönetim yaklaşımı, gezinerek yönetim.*

Abstract

In this study, the management approach by walking and its applicability in educational institutions were theoretically examined. Management by walking is one of the current management approaches. It is based on the principle that managers go out of their offices at certain intervals and visit institutions and organizations and their units, either planned or unplanned. In this way, problems in institutional activities can be diagnosed, managers and employees get to know each other better, communication is strengthened and cooperation opportunities in line with institutional goals increase. Management by walking is a management approach that can also be applied in educational institutions. Education and school managers spend a significant part of their working hours on visits they make within this scope. Therefore, management by walking provides educational managers with different perspectives and maintains its validity and importance in the face of increasing technological instruments such as artificial intelligence and online education.

Keywords: *Educational institutions, management approach, management by walking around.*

Giriş

Yönetim, bir örgütteki etkinliklerin, operasyonların ve çalışanların istenen hedeflere ulaşılabilmesi için koordine edilmesidir. Yönetim kavramı genel olarak planlama, örgütleme, liderlik ve kontrol olmak üzere dört aşamada ifade edilebilir. Bir örgütte yönetim, bu işlevleri yerine getirebilmek için bazı yönetim uygulamalarını veya tekniklerini kullanmayı tercih edebilir (Bwalya, 2023). Bu kapsamda çalışmanın konusu ve amaçları doğrultusunda, gezinerek yönetim kavramı ve kavramın eğitim kurumlarında uygulanabilirliği kuramsal olarak analiz edilmiştir.

Gezinerek yönetim, işletmelerde profesyonel anlamda 1970'lerde uygulanmaya başlamıştır (Wikipedia, t.y.). Geçen süre zarfında gerek yönetim alanı, gerekse bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler bu kavramın önemini azaltmamış, tam tersine artırmıştır. Gezinerek yönetim, birçok sektör ve işletmede bilinçli veya farkında olmadan uygulanan bir yönetim yaklaşımıdır. Dolayısıyla benzer şekilde eğitim kurumlarında da etkin bir şekilde kullanılabilmektedir.

İfade edilen bu önemine rağmen ülkemizde gezinerek yönetimle ilgili akademik çalışma sayısı son derece az olup konuya dair güncel çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın

[26] *Şube Müdürü, Dr., Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü, cemakin27@gmail.com*

amacı gezinerek yönetim yaklaşımının kuramsal karakterini ve bu yöntemin eğitim kurumlarında uygulanabilirliğini incelemektir. Yapay zekâ, dijitalleşme gibi eğitim, yönetim ve eğitim yönetimi alanlarını etkileyen çok sayıda güncel dinamiğe rağmen kavramın önemini koruması ve ülkemizde konuya dair yapılan çalışmaların çok az olması nedeniyle çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Gezinerek Yönetim

Küreselleşme de dahil olmak üzere teknolojik ilerlemeler, bilgi ve dijital teknolojilerindeki artışla birlikte modern iş yerleri, iş yeri yönetimini bir ofis uygulamasına indirgeyen yapıları benimsemeye zorlanmıştır. Yöneticiler teknolojiyi kullanarak bilgi ve talimatlar vermekte ve almaktadır. Yine aynı şekilde teknolojiyi kullanarak astlarını denetlemekte ama onlarla gerçek anlamda fiziksel olarak iletişim kurmamaktadırlar (Udeze ve Opara, 2022). Bu durum, insan ilişkilerine dayalı çağdaş yönetim yaklaşımlarına duyulan ihtiyacı artırmıştır.

Belirtilen eksiklikleri giderebilecek bir yönetim tekniği olan gezinerek yönetim (MBWA-management by walking around; bazı kaynaklarda management by wandering around), Cambridge sözlüğünde yöneticilerin çalışanların faaliyetlerini görmek ve onlarla işle ilgili görüşmek amacıyla gayrı resmi olarak işletme birimlerini ziyaret etmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Cambridge Business English Dictionary, t.y.). Başka bir anlatımla yöneticilerin, çalışanlarıyla doğrudan iletişim kurmak için belli aralıklarla planlı veya rastgele bir şekilde onları ziyaret etmesidir (Uzun, 2023). Proaktif bir yönetim tarzı olup engellerin veya fırsatların daha erken keşfedilmesine olanak sağlamaktadır (Management and Leadership Styles, t.y.). Bu kavram Türkçe'ye "gezinerek yönetim, gezerek yönetim, etrafında dolaşarak yönetim" gibi adlarla çevrilmektedir.

Gezinerek yönetim, 1970'lerde ilk defa uluslararası bir bilgisayar şirketi olan Hewlett Packard'da uygulanmıştır. Daha sonra yönetim danışmanları olan Peters ve Waterman tarafından 1982'de yazılan (In Search of Excellence: Lessons from America's Best- Run Companies- Mükemmelliği Arayış: Amerika'nın En İyi Yönetilen Şirketlerinden Dersler) adlı kitapta yer alarak kavramsallaşmıştır. Günümüzde 3M, Disney, General Electric, Lucas Film, Pepsi Company, Wall-Mart gibi büyük şirketlerde uygulanmaktadır (Şentürk ve Selvi, 2016).

Gezinerek yönetim (MBWA), aynı zamanda yöneticileri çalışanlarını ve görevlerini daha iyi anlamak için iş yerinde dolaşmaya teşvik eden bir liderlik yaklaşımıdır. Bu yöntemle engeller ortadan kalkmakta, yöneticiler ve çalışanlar arasındaki iletişim iyileşmektedir. Gezinerek yönetim yüz yüze etkileşimi teşvik etmekte, kişiselleştirilmiş bağlantılar kurmakta ve aktif dinleme gibi yeni liderlik becerileri geliştirmektedir. Bu bağlamda gezinerek yönetimle sağlanan etkili iletişim, karar mekanizmalarını ve çalışanlar arasındaki olumlu etkileşimleri teşvik etmek için önemlidir (Jimei, 2025).

Gezinerek yönetimle amaçlanan çalışanların açıklarını yakalamak, onlara suçüstü yapmak değildir. Yöneticileri kapanıp kaldıkları odalarından çıkartarak, sürekli oturdukları koltuklarından kaldırarak onları görülebilir ve erişilebilir kılmaktır. Çalışanlarını aktif bir şekilde dinleyen, onlara kurumun değerlerini bire bir aktaran ve çözüm odaklı bir yönetici, çalışanların güvenini sağlayarak kurumsal aidiyet bağını da güçlendirmektedir (Aygül, 2017). Bu kapsamda gezinerek yönetim evrak işleri, günlük rutinler ve örgütsel unvanların kopukluğuna yerleşen yöneticileri, hiyerarşik kademeler ve filtrelerin dışına çıkararak onların sahada neler olduğunu anlamasını sağlayan etkili bir yönetim uygulamasıdır (Mathews, 2023).

Gezinerek yönetim yaklaşımının başarısını etkileyebilecek üç kriter, yöneticilerin iyi bir dinleyici olması, kurumsal değerlerin teşvik edilmesi, destek ve yardım sağlama şeklinde ifade edilebilir. Etkili bir gezinerek yönetim uygulamasının dört adımı ise şunlardır (Stop, Look, Listen, 2024):

1- **Planlama:** Gün içinde ziyaretlerin yapılacağı en uygun zamanların belirlenmesidir. Bunun için dinlenme zamanları ve planlanmış etkinliklere uyulmalıdır. Bu çerçevede günlük işlere dair kontrol listeleri hazırlamak etkili bir yöntem olabilir.
2- **Uygulama:** Planlanmış etkinliklerin hayata geçirilmesidir. Bu aşamada iş süreçleri, çıktıları ve hizmet kalitesi gözlenmelidir.
3- **İnceleme:** Mevcut çalışmaların, olması gerekenlerle karşılaştırılmasıdır. Bulgular gözden geçirilmelidir.
4- **Geri Bildirim:** Tekniğin uygulanmasının ardından geri bildirim verilmelidir. Düzeltici eylemler tartışılarak kararlaştırılmalı ve önleyici tedbirler uygulanmalıdır.

Gezinerek yönetim, insan ilişkilerinin, takdir ve tanınmanın önemini vurgulayan bir yönetim tarzıdır. Bu yönüyle bir işletmede örgüt kültürü ve performans oluşturmanın önemli araçlarından biridir. Gezinerek yönetim sadece dikey iletişim hatlarını kesmekle kalmaz. Ayrıca aşağıda maddeler halinde belirtilen faydalara da sahiptir (Serrat, 2017).

1- Çalışanlar arasında güvene dayalı ilişkiler kurar.
2- Yönetimin insanlara aktif ilgi göstermesi çalışanları motive eder.
3- Çalışanları kişisel ve örgütsel amaçlara ulaşmaya teşvik eder.
4- Örgütsel performansın artırılmasında kültürel değişimi yönlendirme yeteneğini güçlendirir.
5- Örgütsel değerleri yeniler.
6- İşyerindeki çalışmalara informal bir boyut katar.
7- Sağlıklı bir örgüt meydana getirir.

MBWA iyi bir yönetim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Ancak tekniğin uygulanmasında bazı zorluklar da bulunmaktadır. Gezinerek yönetim yaklaşımının uygulanmasındaki zorluklar genel olarak şu şekilde ifade edilebilir (The Benefits and Challenges of Management by Walking Around, 2024):

1- **Zaman Alıcı Olması:** Yöneticilerin bu teknik kapsamında planlı veya plansız etkili ziyaretler yapabilmeleri, çok iyi düzenlenmiş bir zaman yönetimini gerektirmektedir. Çünkü gezinerek yönetim çerçevesinde yapılan ziyaretler diğer yönetim uygulamalarını etkileyebilir.
2- **Çalışanlarda Dikkat Dağınıklığına Yol Açması:** Yöneticilerin iş yerinde sürekli dolaşması, rahat, samimi ve benimsenmiş bir etkinlik olsa bile çalışanlarda işe odaklanma ve üretkenliği etkileyebilir. Bu nedenle yöneticiler kurumu gezme ve çalışanlara işlerini yapabilmeleri için uygun zaman sağlama arasında denge kurmalıdır.
3- **Esnek Çalışma Programı:** Yöneticiler bu yaklaşımı benimsediklerinde yöntemin gerektirdiği ziyaretleri belli zaman dilimlerinde gerçekleştirmelidir. Bu zorunluluk ise esnek çalışma programlarını gerektirmektedir. İfade edilen bu ihtiyaç bazı yöneticiler için uygulamada zorlayıcı olabilir.

İlgili literatüre bakıldığında gezinerek yönetimle ilgili ülkemizde yapılan çalışma sayısının çok az olduğu buna karşın yurt dışında daha fazla sayıda ve güncel çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Konu hakkında yurt dışındaki çalışmalara örnek olarak sağlık kurumlarında gezinerek yönetime dayalı bir iyileştirme programının analizi (Tucker ve Singer, 2013), okul müdürlerinin gezinerek yönetimi uygulama derecelerinin incelenmesi (Obeidat, 2017), gezinerek yönetimin bir Kore tersanesinin yöneticileri üzerinde motivasyon etkisi (Kwon vd., 2018), bir yüksek öğretim kurumunda gezinerek yönetimin iş performansı üzerindeki etkisi (Hamouda, 2024), yönetici hemşirelerin bilgi ve yönetim becerilerinin gezinerek yönetimle ölçülmesi (Awad vd., 2025) verilebilir. Yurt içinde ise gezinerek yönetime dair çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan ilki Kasapoğlu'nun (2006) gezinerek yönetimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğini inceleyen yüksek lisans tezidir. Diğeri ise Şentürk ve Selvi'nin (2016) kurum içi iletişimi artıran bir yöntem olarak gezinerek yönetimi inceleyen derleme çalışmasıdır. Çalışmanın giriş kısmında da ifade edildiği gibi gezinerek yönetim çağdaş bir yönetim yaklaşımı olarak yurt dışında incelenen bir araştırma konusu olmasına ve konuya dair güncel çalışmalar yapılmasına karşın ülkemizde aynı düzeyde ilgi görmemiştir. Dolayısıyla gezinerek yönetim alanında ülkemizde bir literatür boşluğu bulunmaktadır. Belirtilen nedenlerle bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Gezinerek Yönetimin Eğitim Kurumlarında Uygulanabilirliği

Çağdaş bir yönetim tarzı olan gezinerek yönetim, özellikle üst kademe yöneticilerin kendilerine ayrılan makam odalarından çıkarak sahaya indiği, herkesle ve her şeyle iletişim halinde olduğu bir yönetim anlayışını yansıtır (Akıncı, 1997). Bu sayede yöneticiler çalışanlarla daha fazla iletişim kurmakta ve yöneticilerin kendilerini çalışanlara daha rahat ifade etme imkanı doğmaktadır (Şentürk ve Selvi, 2016).

Eğitim kurumlarında okul müdürlerinden beklenen önemli icraatlardan birisi de okul müdürlerinin zamanlarının büyük bir bölümünü okul birimlerini gezerek, gözleyerek bizzat okulda, yerinde geçirmesidir. Bu bağlamda okul müdürleri öğrencilerle sürekli temas kurmalı, diğer öğretmenler gibi kendisi de eğitimde bir rol model olmalıdır. Okul müdürleri okula geldiklerinde odalarına kapanmamalı, etrafta dolaşarak yani gezinerek okulda olup bitenleri takip etmelidir. Okul müdürlerinin okulda yaşanan olaylar karşısında sergiledikleri tutumların başta

öğretmenler olmak üzere okul toplumunun diğer kesimleri üzerindeki etkisi büyüktür (Yıldız, 2008).
Kasapoğlu (2006), ilköğretim okullarında gezinerek yönetimin uygulanabilirliğini inceleyen nicel çalışmasında üç boyut ve 41 sorudan oluşan bir anket kullanmıştır. Çalışma sonucunda okul müdürlerinin gezinerek yönetimin bilgi edinme, bilgiyi işleme ve geri bildirim verme olmak üzere üç boyutunda da yer alan davranışları gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda gezinerek yönetim tekniğinin ilköğretim okullarında uygulalabilecek bir yönetim yaklaşımı olduğu ifade edilmiştir.
Obeidat (2017), okul müdürlerinin gezinerek yönetimi uygulama derecelerini kendi bakış açıları ve bazı demografik özelliklere göre inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 89 kadın ve erkek okul müdürüne 27 maddeden oluşan bir anket uygulanmış, veri analizinde de frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Cronbach alfa katsayısı, MANOVA ve ANOVA gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin MBWA'yı uygulama derecesi 3,77 ile yüksek bir değerde bulunmuştur. Gelişim ve yaratıcılık alanının 4,78 gibi yine yüksek bir değerle ilk sırada, insan ilişkileri alanının ise 3,51 ile orta düzeyde ve son sırada yer aldığı görülmüştür.
Hamouda (2024), bir yükseköğretim kurumunda bölüm başkanlarının MBWA uygulamalarının, o üniversitedeki akademisyenlerin iş performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla 79 öğretim üyesine belirtilen konularda iki ayrı anket çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda MBWA'nın uygulama düzeylerinde ve akademisyenlerin iş performanslarının kendi bakış açılarına göre değerlendirilmesinde tutarsızlıklar olduğu görülmüştür. Ayrıca yönetimin MBWA uygulamalarının iş performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen nitel bir çalışmadır. Gezinerek yönetim yaklaşımına dair çoğu yabancı olan yazılı ve dijital kaynaklar incelenerek kavramın kuramsal alt yapısı ortaya konulmuştur. Daha sonra da tekniğin eğitim kurumlarındaki uygulamalarına değinilmiştir.

Sonuç Tartışma Öneriler

Çağdaş toplumlarda okul yöneticilerinin görevlerinde görülen değişimler rollerinde de büyük değişimlere yol açmıştır. Bu çeşitlilik okul yöneticilerinin rollerine işletmecilik, örgüt ve toplum mühendisliği gibi oldukça farklı rolleri eklemiştir (Bursalıoğlu, 2021). Eğitim kurumları olan okullar, çevresinden girdiler alan, bunları işleyerek çevreye geri veren açık toplumsal sistemlerdir. Okulun girdileri arasında insan faktörü (öğrenci, öğretmen, idari ve yardımcı personel vs.), teknoloji (bilgisayar, dijital cihazlar vb.), finansman (devlet katkıları, bağışlar vb.) yer alır. Okulun çıktıları ise insan gücü (eğitilmiş öğrenciler), ürünler (malzeme, hizmetler vb.) şeklinde sıralanabilir (Yalçınkaya, 2002).

Yaşadığımız yüzyılda eğitim kurumları bilimsel ve teknolojik gelişmelerin öncülük ettiği büyük bir değişim ve dönüşümün etkisindedir. Bu bağlamda eğitim ve okul yönetiminin birer disiplin olarak önemi artmış, bilgi toplumunun değerleri ve üretim paradigmaları, eğitim kurumlarında çağdaş yönetim yaklaşımlarının uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir. İfade edilen bu yönetim yaklaşımlarından biri olan gezinerek yönetim (MBWA), eğitim yöneticilerine farklı bakış açıları ve avantajlar sağlamaktadır. Eğitim kurumlarında da kullanılabilen bir yönetim tarzı olan gezinerek yönetim, esasen çok eski dönemlerden beri her toplumun siyasetinde, yönetiminde, kurumlarında var olan bir uygulamadır. Kendi tarihimizden örnek verecek olursak, sultanların, hükümdarların tebdil-i kıyafetle halkın arasına karışmaları, halkın sorunlarını yakından görmeleri, bu yolla yönetim uygulamalarını teftiş etmeleri, gezinerek yönetimin tipik örneklerindendir. Böyle uzun bir geçmişi olan kavram, yirminci yüzyılın sonlarında isim alarak kuramsallaşmış ve yönetim literatürüne girmiştir.

Gezinerek yönetim, yöneticilerin belli aralıklarla, çalıştıkları ofisleri dışına çıkarak başında bulundukları kurumların birimlerini planlı veya plansız olarak ziyaret etmeleri esasına dayanan bir yönetim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, kurumsal işleyişteki aksaklıkların erken teşhis edilmesini, yönetimle çalışanlar arasındaki mesafenin kapanmasını, tek yönlü değil tek yönlü değil çift yönlü

iletişimin gelişmesini sağlamaktadır. Kavram sağladığı avantajlar yanında bazı dezavantajlara da sahiptir. Sıklıkla yapılacak ziyaretlerin, iş yükü zaten fazla olan yöneticilere zaman açısından ilave maliyetler getirmesi, ziyaretlerin çalışanların dikkatini dağıtarak işe odaklanmalarını güçleştirmesi bunlardan bazılarıdır. Ancak kavramın bu kusurlu yönlerinin etkisi iyi bir planlama ile giderilebilir veya minimize edilebilir.

Gezinerek yönetim, eğitim kurumlarında da başarıyla kullanılabilecek bir yönetim yaklaşımıdır. Çalışmada bahsedilen, ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Eğitim yöneticileri, görevleri itibariyle günlük rutinlerinin önemli bir bölümünü planlı veya plansız bir şekilde bu kapsamda yaptıkları ziyaretlere harcamaktadırlar. Dolayısıyla gezinerek yönetim eğitim kurumlarına yabancı, bu kurumlarda uygulama imkânı olmayan bir yönetim tarzı değildir. Bu nedenle yönetim alanında ilgi çekici ve ülkemizde az çalışılmış bir konu olarak önem arz etmektedir. Eğitim ve okul yöneticilerine tekniği etkili bir şekilde uygulamak için eğitim ve seminerler verilebilir. İfade edilen bu hususlar doğrultusunda ülkemizde konu ile ilgili çalışma sayısı artırılabilir.

Beyanlar

Etik Onay: Çalışma etik onay gerektirmemektedir.

YZ Kullanımı Beyanı: Çalışmada yapay zekâ kullanılmamıştır.

Destek Beyanı: Çalışmada herhangi bir kişi veya kurumdan destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Katkı Oranı Beyanı: Çalışma tek yazarlı olduğundan yazarın katkı payı % 100'dür.

Kaynakça

Akıncı, Z. B. (1997). Kurum kültürü: Tanımı, özellikleri ve boyutları. Erişim adresi: https://hrdergi.com/kurum-kulturu-tanimi-ozellikleri-ve-boyutlari

Awad, S. K. M., Baddar, F. M., Awad, N. H. A., & Amal, D. G. A. (2025). Closing the gap: Measuring nurse managers' knowledge and skills of management by walking around (MBWA) after a targeted training program. *Alexandria Scientific Nursing Journal, 27*(1), 123-133. DOI:10.21608/asalexu.2025.414960.

Aygül, S. (2017). Gezinerek yönetim (MBWA). Erişim adresi: https://t24.com.tr/yazarlar/suheyl-aygul/gezinerek-yonetim-mbwa,17274

Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* (21. Basım). Pegem A Akademi.

Bwalya, A. (2023). Management by walking about (MBWA)- The pros and cons. *Global Scientific Journal, 11*(6), 1321-1324.

Cambridge Business English Dictionary. (t.y.). Management by walking around. Erişim adresi:https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/management-by-walking-around

Hamouda, T. I. (2024). Impact of management by walking around (MBWA) on job performance of department heads in the college and departments of physical education and sports sciences at the university of Mosul. *Indonesian Journal of Sport Management, 4*(1), 1-16. https://doi.org/10.31949/ijsm.v4i1.8046

Jimei, L. (2025). Management by walking around (MBWA), communication and productivity of selected employees in Chongqing, China. *Journal of Business and Management Studies, 7*(3), 22-28. https//doi.org/10.32996/jbms.2025.7.3.3

Kasapoğlu, R. (2006). *Gezinerek yönetim tekniğinin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Ankara ili örneği).* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Kwon, A., Park, H., Hahn, H., Lee, I., & Kwon, T. (2018). Motivators of MBWA and communicational factors behind them: A case study on a Korean shipyard. *Journal of Open Innovation: Technology, Market and Complexity, 4*(3), 29. https://doi.org/10.3390/joitmc4030029

Management and Leadership Styles. (t.y.). Frequently asked questions. Erişim adresi: https://strategiesforinfluence.com/management-styles/

Mathews, S. (2023). MBWA: The lost art of managing by wandering around. Erişim adresi: https://www.leadingsapiens.com/mbwa-managing-by-wandering-around/

Obeidat, L. M. N. (2017). The degree of practicing the management by wandering around (MBWA) by school principals at Bani Kenana Directorate of Education from their perspectives. *Journal of Education and Practice, 8*(34), 201-220. Erişim adresi: https://core.ac.uk/reader/234641270

Serrat, O. (2017). Managing by walking around. *Knowledge solutions: Tools, methods, and approaches to drive organizational performance,* 321-324. DOI: 10.1007/978-981-10-0983-9_35

Stop, Look, Listen. (2024). Four steps to effective management by walking about (MBWA). Erişim adresi: https://www.renoirgroup.com/articles/generic/stop-look-listen-four-steps-to-effective-management-by-walking-about-mbwa/

Şentürk, Z. A. ve Selvi, Ö. (2016). Kurum içi iletişimi artıran bir yöntem olarak gezinerek yönetim. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 4*(2), 534-553. https://doi.org/10.19145/gujofoc.92201

The Benefits and Challenges of Management by Walking Around. (2024). Erişim adresi: https://www.lpcentre.com/articles/management-by-walking-around

Tucker, A. L., & Singer, S. J. (2013). The effectiveness of management-by-walking-around: A randomized field study. *Harvard Business School.* Erişim adresi: https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/12-113_9a2bc5e8-2f70-4288-bb88-aeb2de49e955.pdf

Udeze, C. C. G., & Opara, N. A. (2022). **Applying the theory of management by walking around (MBWA) to workplace management and structure in service organizations.** *Journal of Emerging Trends in Management Sciences and Entrepreneurship, 4*(1), 402-419. Erişim adresi: http://jetmase.com/index.php/jetmase/article/view/40

Uzun, S. (2023). Tepe yönetimi ile doğrudan iletişim. Erişim adresi: https://www.serdaruzun.com/mbwa-yonetimle-dogrudan-iletisim

Wikipedia. (t.y.). Management by wandering around. Erişim adresi: https://en.wikipedia.org/wiki/Management_by_wandering_around

Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi, Gazi eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 103-116.

Yıldız, N. N. (2008). *Eğitim yöneticilerinin öğretim programları yönetimi yeterliklerine yönelik bir ölçek geliştirme çabası.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Örgüt Kültürü ile Liderlik İlişkisi: Lisansüstü Tezlere Yönelik Bir Analiz

Furkan ŞİMŞEK[27] Şebnem YAZICI[28] Salih ŞAHİN[29]

Öz

Bu araştırmanın amacı, 1995-2024 yılları arasında örgüt kültürü ve liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu kapsamda Ulusal Tez Merkezinde 37'si yüksek lisans, 14'ü doktora tezi olmak üzere toplamda 51 tez tespit edilmiştir. Çalışma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Ulusal Tez Merkezi'ndeki tüm verilerin kapsamlı bir incelesi yapılmış ve elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular incelendiğinde tezlerin büyük oranda 2019 yılında ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı'nda gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların çoğunun devlet üniversitelerinde yürütüldüğü, tez danışmanlarının Doçent unvanına sahip olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca bulgulara göre tezlerde baskın olarak nicel araştırma yöntemi tercih edildiği, veri toplama aracı olarak ölçek kullanıldığı, verilerin korelasyon ve regresyon analizleriyle çözümlendiği belirlenmiştir. Yine veriler, tezlerin çoğunun bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilere odaklandığını aracı ve düzenleyici değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik araştırmaların düşük düzeyde kaldığını göstermiştir. Elde edilen veriler gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Örgütsel Kültür, Liderlik, Lisansüstü Tezler, Durum Çalışması*

Giriş

Örgüt kültürü, örgüt üyelerince paylaşılan inanç ve değerler ile örgütün amaç ve hedeflerine uygun davranış biçimlerini ifade eden bir kavramdır (Deal & Kennedy, 1982). Örgüt kültürü örgütün unsurlarını bir arada tutan ve fertlerin örgüte olan bağlılığını pekiştiren bir mekanizmadır (Ross, 2021). Halihazırdaki örgüt üyelerinin yanı sıra örgütün yeni üyelerine aktarılan varsayımlar, normlar, değerler ve davranış örüntülerini de ifade etmektedir (Alvesson, 2002). Örgüt kültürü farklı şekillerde aktarılmakla birlikte en etkili olanları şüphesiz hikayeler, ritüeller, semboller ve dildir (Robbins & Judge, 2024). Örgüt içinde dolaşan ve bugünü geçmişe bağlayan hikayeler, örgüt değerlerini ifade eden ve geliştiren davranış biçimleri, örgütün değer, inanç ve varsayımlarını sembolize eden nesneler ve örgüte has kısaltma, terim ve jargonlar örgüt kültürünün en etkili aktarıcıları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Örgüt Kültürü ve Liderlik

Bir örgütün kültürü, normlar, hikayeler, prosedürler, davranış örüntüleri, ritüeller, gibi çeşitli unsurlar aracılığıyla belirlenir (Thompson, 2018). Örgütte kültürün gelişmesi oldukça önemlidir. Çünkü örgüt işleyişinin nasıl yerine getirileceği, hedeflere, misyona nasıl ulaşılacağı kültürden etkilenmektedir. (Schein & Schein, 2017). Kaldı ki kültür başlı başına, inanç, değer ve tutumlar ile örgüt üyelerinin nasıl düşündüğünü ve davrandığını etkileyen varsayımlar bütününü ifade etmektedir (Kriek, 2019). Örgüt yönetimini zorlayan bu benzersiz niteliklerin kabulü ve çeşitlilik varsayımı güçlü bir örgüt kültürünün varlığını kaçınılmaz hale getirmiştir.
Örgüt üyelerinin örgüt kültürünü içselleştirmeleri için liderlik önemli bir faktördür (Luthans, 2011). Liderlik anlamlı bir vizyonun, fertleri zorlayıcı olmayan yollarla belirli bir şekilde hareket etmeye ikna etme yeteneğine sahip bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Kotagal & Pellegrini, 2015). Birey ya da grupları etkileyebilmek için meşru güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, profesyonel güç ve karizmatik güç gibi liderler atfedilen beş farklı güçten bahsedilmektedir. Liderler bu güç türlerinden birine ya da birkaçına sahip olabilmekle birlikte gücü ancak doğru ve etkili şekilde

[27] *Özel Eğitim Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, furkan_simsek24@hotmail.com*
[28] *Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, syazici@fsm.edu.tr*
[29] *Öğr. Gör., Fenerbahçe Üniversitesi, salih.sahin@fbu.edu.tr*

kullanarak birey ya da grupları etkileyebilmektedir (Northouse, 2018). Liderler yönetim süreci sorumluluğunu üstlenme ve eylem birliği sağlayabilmek için grup içi dinamiklere hakim olmanın yanı sıra sosyal, ekonomik ve politik bilgilere sahip olmalıdır (Daşcı-Sönmez, 2021). Nitekim liderler tüm bu yeterliklere sahip olsalar bile genellikle kendi inanç ve değerlerine dayalı olarak sistem kurarak süreci yönetmektedir (Schein & Schein, 2017).
Liderlere atfedilen özelliklerin yanı sıra belirli davranış örüntülerine sahip liderlik tarzları bulunmaktadır. Otokratik, demokratik veya katılımcı, bürokratik, karizmatik, insan veya ilişki odaklı, serbestiyetçi, görev odaklı, hizmetkar, işlemsel ve dönüşümsel liderlik gibi birbirinden farklı özelliklere sahip birçok liderlik tarzı bulunmaktadır ancak bu yaygın liderlik stillerinden başka birçok liderlik stilinden bahsetmek mümkündür (Kibbe, 2015). Sergilenen liderlik tarzının örgütsel kültür ile uyumlu olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca örgütsel yapı değişkenlik göstereceğinden liderlik tarzının da değişkenlik gösterebileceği varsayılmaktadır (Argyris, 2017). Liderler kültürün nerede olduğunu ve büyümek için örgütün nerede olması gerektiğine dair bir anlayışa sahiptir (Bennis, 2009). Liderler liderlik stilleri doğrultusunda örgütteki kültürel inanç ve değerleri güçlendirebilir ya da değiştirebilirler. Ancak güçlü bürokrasiye ve standartlaşmış çalışma biçimlerine sahip veya değişime karşı güçlü şekilde direnç gösteren örgütler liderin takdir yetkisini sınırlandırmaktadır (Yukl, 2013).
Kültürün örgütler için işlevsel bir fonksiyona sahip olduğu ve liderlerin de örgüt kültürünün inşasında önemli bir örgütsel unsur olduğu anlaşılmaktadır (Schein & Schein, 2017). Bu araştırma örgütsel yapılar için kritik unsurlar olan örgüt kültürü ve liderlik konularını ele alan lisansüstü tezlerin yapısal ve metodolojik açılardan incelenmesini amaçlamaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde örgüt kültürü ve liderlik konularında yürütülmüş lisansüstü tezlerin incelenmesi adına aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir. Araştırmada örgüt kültürü ve liderlik anahtar kelimeleri bağlamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır;
Lisansüstü tezler yıllara, enstitülere, ana bilim dallarına ve üniversitelere göre nasıl dağılım göstermiştir?
Lisansüstü tezler tez türlerine, danışman unvanlarına, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, analiz yöntemlerine ve tezlerde kullanılan değişkenlere göre nasıl dağılım göstermiştir?

Yöntem

Bu araştırma 2019-2024yılları arasında lisansüstü tezlerin içerik ve metodolojik bakımlardan detaylıca incelenmesini ve araştırma sorularına yanıt aranması amaçlanmış ve nitel araştırma modellerinden durum çalışması desenine göre modellenmiştir. Durum çalışması modeli belirli bir konuya ilişkin literatürün detaylıca incelenmesi ve değerlendirilmesini sağlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2021). Durum çalışmaları araştırma sorularına derinlemesine yanıt aramak ve incelemek için yaygın olarak kullanılan bir nitel araştırma modeli olarak karşımıza çıkmaktadır (Creswell & Creswell, 2023).

Örneklem

Bilimsel araştırmalarda araştırma evreni araştırma kapsamındaki tüm bulguları içeren ve oldukça geniş bir kavramdır. Araştırmacıların bilimsel araştırma evrenine erişmeleri çoğu zaman mümkün olamamaktadır. Dolayısıyla evreni temsil edecek nitelikte bir örneklem belirlemek kaçınılmazdır (Patton, 2015). Araştırma evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi oluşturmaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi gelişmiş ve detaylı tarama gibi seçenekler sunması ve açık erişim imkanı sağlaması bakımından oldukça zengin bir veri kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmalardaki trend ve eğilimler, bilimsel araştırmalardaki metodoloji ve teknikler gibi faktörlerin incelenmesi ve derinlemesine bir anlayış elde edilmesi için belirli bir veri seti belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yaklaşımı sıklıkla kullanılmaktadır (Neuman, 2014). Amaçlı örnekleme yaklaşımı araştırma amacına ve araştırma sorularına en uygun verileri sağlayan bir örnekleme yaklaşımı olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırma veri setini ise anahtar kelimelerden elde edilen 37'si yüksek lisans ve 14'ü doktora olmak üzere 51 lisansüstü tez oluşturmaktadır.

Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

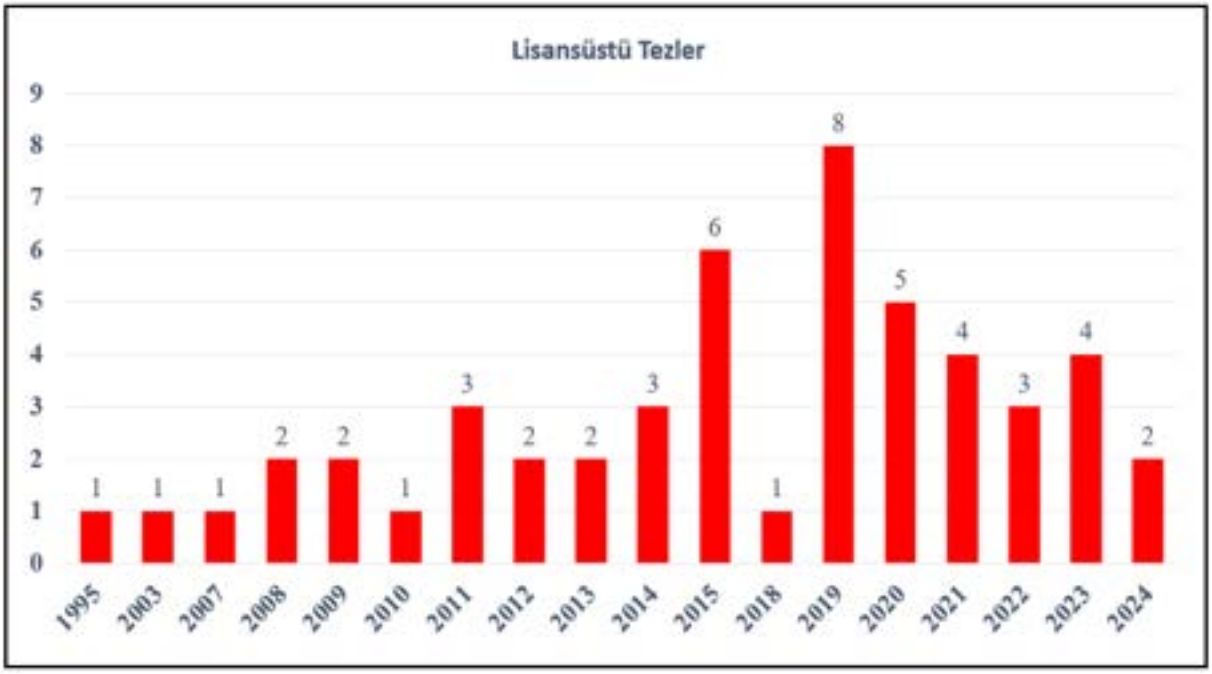
Araştırmada veri analizi olarak betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin sistematik ve detaylı olarak tanımlanarak anlatılması ve açıklanması çerçevesinde yürütülen bir

nitel araştırma analizidir. Betimsel analiz karmaşık bilgi kümesinin açık, anlaşılır ve derli toplu bir şekilde ifade edilmesini sağlayan bir analizdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). İçerik analizi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir diğer veri analizi olarak karşımıza çıkmaktadır. İçerik analizi geniş doküman veya metinlerdeki verileri gruplara veya kategorilere ayırarak değerlendirmek ve çıkarımlarda bulunmak için kullanılan bir analizdir (Krippendorff, 2018). Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezler her bir araştırma sorusu doğrultusunda frekans ve yüzdeliklerinin gösterildiği tablolarda ifade edilmiştir. Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından belirlenen "örgüt kültürü" ve "liderlik" anahtar kelimeleri "ve" bağlacı kullanılarak YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 02.01.2025 tarihinde gelişmiş arama yoluyla aratılmıştır. Her iki anahtar kelime ile ilgili tezlere ulaşmak adına "ve" bağlacı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yüksek lisans ve doktora tezleri olduğu için tıpta uzmanlık, sanatta yeterlik, diş hekimliği uzmanlık, tıpta yan dal uzmanlık ve eczacılıkta uzmanlık tezleri dışlanmıştır. Bu doğrultuda 51 adet lisansüstü teze ulaşılmıştır. 51 adet lisansüstü tez dışarı aktarılmıştır. Dışarı aktarılan tezler araştırma amacı ve araştırma soruları doğrultusunda içerik analizi ile incelenmiş ve tablolaştırılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik kavramları bilimsel çalışmalar için son derece önemlidir. Öyle ki bilimsel bir yayın için geçerlik araştırmanın ne kadar doğru olduğunu yansıtırken güvenirlik araştırmanın tekrarlanabilirliğini ifade etmektedir (Creswell, Creswell, 2018). Araştırmada varsayımlar açıkça ifade edilmiştir. Varsayımların açıkça ifade edilmesi araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini artırmıştır (Creswell, 2013). Nitekim araştırmanın geçerliğini artırmak için araştırma modeli, araştırma soruları ve literatür taraması aşamalarında uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca teorik alt yapının sağlamlaştırılması için hali hazırda literatürde mevcut çalışmalar detaylı olarak incelenmiştir. Yine bulgular incelenirken ve incelemeler neticesinde bulgular yazıya aktarılırken yorum yapılmamıştır. Araştırma süreci ise detaylı olarak yazılmıştır. Benzer şekilde güvenirliği artırmak için veriler her bir araştırmacı tarafından tekrar tekrar incelenmiştir. Ayrıca veriler tablolaştırılırken yine tekrar tekrar kontrol edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma amacı kapsamında ve araştırma soruları doğrultusunda elde edilen verilerin YÖK Ulusal Tez Merkezindeki dağılımları, frekansları ve yüzdeleri tablolaştırılarak ifade edilmiştir.
Şekil 1'de örgüt kültürü ve liderlik üzerine yürütülmüş lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 1. Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1'de lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı gösterilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde lisansüstü tezlerin en çok yürütüldüğü yılın 2019 (%15,68) en az yürütüldüğü yılların ise 1995, 2003, 2007, 2010 ve 2018 (%1,96) olduğu görülmektedir. Tablo 1'de örgüt kültürü ve liderlik üzerine yürütülmüş lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1
Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitüler	f	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	38	74,50
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	2	3,92
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	3	5,88
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	8	15,68
Toplam	51	100

Tablo 1'de lisansüstü testlerin enstitülere göre dağılımı frekans ve yüzdeliklerle ifade edilmiştir. Tablo 1'e göre en çok lisansüstü tezin sosyal bilimler enstitüsünde (%74,50) yürütüldüğü görülmektedir. En az lisansüstü tezin ise sağlık bilimleri enstitüsünde (%3,92) yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 2'de örgüt kültürü ve liderlik üzerine yürütülmüş lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2
Lisansüstü Tezlerin Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Ana Bilim Dalları	f	%
İşletme Ana Bilim Dalı	31	60,78
Finans ve Bankacılık Ana Bilim Dalı	1	1,96
Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı	2	3,92
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	8	15,68
Turizm Ana Bilim Dalı	1	1,96
Spor Bilimleri Ana Bilim Dalı	2	3,92
Sağlık Bilimleri Ana Bilim Dalı	4	7,84
Halkla İlişkiler Ana Bilim Dalı	1	1,96
Psikoloji Ana Bilim Dalı	1	1,96
Toplam	51	100

Tablo 2'de lisansüstü tezlerin ana bilim dallarına göre dağılımı frekans ve yüzdeliklerle ifade edilmiştir. Tablo 2'ye göre en çok lisansüstü tezin işletme ana bilim dalında (%60,78) yürütüldüğü görülmektedir. En az lisansüstü tezin ise finans ve bankacılık (%1,96), turizm (%1,96), halkla ilişkiler (%1,96) ve psikoloji ana bilim dallarında (%1,96) yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 3'te örgüt kültürü ve liderlik üzerine yürütülmüş lisansüstü tezlerin üniversitelere göre göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3
Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Türü	Üniversite	f	%
Devlet Üniversiteleri	Marmara Üniversitesi	3	5,88
	İstanbul Üniversitesi	2	3,92
	Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü	2	3,92

	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	2	3,92
	Hacettepe Üniversitesi	2	3,92
	Pamukkale Üniversitesi	2	3,92
	Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi	2	3,92
	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	1,96
	Kocaeli Üniversitesi	1	1,96
	Ege Üniversitesi	1	1,96
	Sakarya Üniversitesi	1	1,96
	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	1	1,96
	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	1,96
	Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi	1	1,96
	Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	1,96
	Anadolu Üniversitesi	1	1,96
	Uşak Üniversitesi	2	3,92
	Gazi Üniversitesi	1	1,96
	Ankara Üniversitesi	2	3,92
	Kastamonu Üniversitesi	1	1,96
	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	1	1,96
	Çankırı Karatekin Üniversitesi	1	1,96
	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	1,96
	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	1,96
	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	1,96
	Tarsus Üniversitesi	1	1,96
	Dokuz Eylül Üniversitesi	1	1,96
Toplam		37	72,54
Vakıf Üniversiteleri	Beykent Üniversitesi	6	11,76
	Kadir Has Üniversitesi	2	3,92
	Maltepe Üniversitesi	1	1,96
	Türk Hava Kurumu Üniversitesi	1	1,96
	Bahçeşehir Üniversitesi	1	1,96
	Nişantaşı Üniversitesi	1	1,96
	İstanbul Okan Üniversitesi	1	1,96
	İstanbul Esenyurt Üniversitesi	1	1,96
Toplam		14	27,45
Genel Toplam		51	100

Tablo 3'te lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı frekans ve yüzdeliklerle ifade edilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde lisansüstü tezlerin daha çok devlet üniversitelerinde (%72,54) yürütüldüğü görülmektedir. Devlet üniversiteleri içerisinde en çok lisansüstü tezin Marmara Üniversitesinde (%5,88) yürütüldüğü, vakıf üniversitelerinde ise en çok lisansüstü tezin Beykent Üniversitesinde (%11,76) yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 4'te örgüt kültürü ve liderlik üzerine yürütülmüş lisansüstü tezlerin tür ve danışman unvanlarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4
Lisansüstü Tezlerde Danışman Unvanları

Tez Türleri	Danışman Unvanları	f	%
Yüksek Lisans	Dr. Öğr. Üyesi	7	13,72
	Doç. Dr.	22	43,13
	Prof. Dr.	8	15,68
Toplam		37	72,55
Doktora	Doç. Dr.	7	13,72
	Prof. Dr.	7	13,72
Toplam		14	27,45
Genel Toplam		51	100

Tablo 4'te lisansüstü tez türlerinin ve danışman unvanlarının dağılımı frekans ve yüzdeliklerle ifade edilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde Doç. Dr. (%56,85) unvanının ağırlıklı olduğu görülmüştür. Doç. Dr. Unvanını sırasıyla Prof. Dr. (%29,4) ve Dr. Öğr. Üyesi (%13,72) takip etmektedir.

Tablo 5'de örgüt kültürü ve liderlik üzerine yürütülmüş lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerinde tercih edilen araştırma yöntemlerinin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 5
Lisansüstü Tezlerde Tercih Edilen Araştırma Yöntemleri

Araştırma Yöntemleri	f	%
Nicel	45	88,23
Nitel	5	9,80
Karma	1	1,96
Toplam	51	100

Tablo 5'te lisansüstü tezlerde tercih edilen araştırma yöntemleri frekans ve yüzdeliklerle ifade edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde lisansüstü tezlerde çoğunlukla nicel araştırma yöntemi (%88,23) kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemini sırasıyla nitel araştırma yöntemi (%9,80) ve karma araştırma yöntemi (%1,96) takip etmektedir.

Tablo 6'da örgüt kültürü ve liderlik üzerine yürütülmüş lisansüstü tezlerde veri toplamak için tercih edilen ölçme araçlarının dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 6
Lisansüstü Tezlerde Veri Toplamak İçin Tercih Edilen Ölçme Araçları

Ölçme Araçları	f	%
Ölçek	46	90,19
Anket	2	3,92
Mülakat Formu	3	5,88
Toplam	51	100

Tablo 6'da lisansüstü tezlerde veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları frekans ve yüzdeliklerle ifade edilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde lisansüstü tezlerde veri toplama aracı olarak çoğunlukla ölçek (%90,19) kullanılmıştır. Ölçekleri sırasıyla mülakat formları (%5,88) ve anketler (%3,92) takip etmektedir.

Tablo 7'de örgüt kültürü ve liderlik üzerine yürütülmüş lisansüstü tezlerde tercih edilen analiz türlerinin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 7
Lisansüstü Tezlerde Tercih Edilen Analiz Türleri

Analiz Türleri	f	%
Korelasyon	34	25,56
Regresyon	29	21,80
Anova	14	10,52
T testi	12	9,02
Faktör analizi	8	6,01
Doğrulayıcı faktör analizi	7	5,26
Kruskal-Wallis	6	4,51
Mann-Whitney U	6	4,51
Açıklayıcı faktör analizi	5	3,75
Cronbach alfa	3	2,25
Tukey-HSD	2	1,50
Shapiro-Wilk	1	0,75
Post-Hoc	1	0,75
Kolmogorov-Smirnov	1	0,75
Kaiser-Meyer-Olkin	1	0,75

Bartlett	1	0,75
Betimsel	1	0,75
İçerik	1	0,75
Toplam	133	100

Tablo 7'de lisansüstü tezlerde tercih edilen analiz türleri frekans ve yüzdeliklerle ifade edilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde lisansüstü tezlerde en çok kullanılan analiz türünün korelasyon analizi (%25,56) olduğu görülmektedir. Korelasyon analizini sırasıyla regresyon analizi (%21,80), anova (%10,52) analizi takip etmektedir.

Tablo 8'de örgüt kültürü ve liderlik üzerine yürütülmüş lisansüstü tezlerde kullanılan değişkenlerin türlerine göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 8
Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Değişkenlerin Dağılımı

Tez Türü	Kaynak	Değişken Türü				
		Bağımlı Değişken(ler)	Bağımsız Değişken(ler)	Kontrol Değişken(ler)i	Ara Değişken(ler)	Düzenleyici Değişken(ler)
Yüksek Lisans	Çetin, 2024	Örgüt Kültürü, Örgütsel Vatandaşlık	Liderlik			
	Şen, 2024	İdealleştirilmiş Etki, İlham Vererek Güdüleme, Entelektüel Uyarım ve Uygun Bir Model Olma, Bireysel İlgi, Grup Amaçlarının Kabul Edilmesini Sağlama, Yetenek Geliştirme ve Temel Değerler, Katılım, Tutarlılık, Uyum, Misyon	Cinsiyet, Okulda Hizmet Süresi, Eğitim Durumu, Kıdem Yılı, Yöneticilik Deneyimi, Çalıştığı Birim, Okul Kademesi			
	Arığtekin, 2023	Paternalist Liderlik, Demokratik Liderlik, Hizmetkar Liderlik	Toplumsal Faktörler	Sektör, Şirket Büyüklüğü ve Biyolojik Faktörler	Bireycilik ve Kolektivizm, Kültürel Eğilim	Klan Kültürü, Pazar Kültürü, Çevik Kültür
	Halbiş, 2023	Örgüt Kültürü, Yenilikçi Kültür, Yarışmacı Kültür, Bürokratik Kültür, Topluluk Kültürü	Cinsiyet, Yaş, Eğitim Durumu, Meslek Grubu, Liderlik, Örgütsel Bağlılık			
	Karayalçın, 2022	Örgüt Kültürü, Örgütsel Özdeşleşme,	Cinsiyet Yaş,			

	Dönüşümcü Liderlik	Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Çalışma Süresi, Maaş, Unvan
Peker, 2022	Dağıtımcı Liderlik, Paylaşılan Okul Vizyonu, İş Birliği ve Ortak Sorumluluk, Algılanan Öğrenci Başarısı, Titizlik, Erdemlilik, Yardımseverlik Sportmenlik Destek Kültürü Başarı Kültürü Bürokratik Kültür Görev Kültürü	Cinsiyet, Okulda Hizmet Süresi, Eğitim Durumu, Kıdem Yılı, Yöneticilik Deneyimi, Çalıştığı Birim, Okul Kademesi
Orhan, 2021	İdealleştirilmiş Etki, İlham Vererek Güdüleme, Entelektüel Uyarım ve Uygun Bir Model Olma, Bireysel İlgi, Grup Amaçlarının Kabul Edilmesini Sağlama, Katılım, Yetenek Geliştirme ve Temel Değerler, Tutarlılık, Uyum,	Cinsiyet, Yaş, Eğitim Seviyesi, Hastanede Çalışma Pozisyonu, Çalışılan Hastanede Çalışma Süresi, Bağlı Olunan Yönetici ile Çalışma Süresi

	Misyon	
Kütükcü, 2021	İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon, Örgüt Kültürü, Otokratik Liderlik, Demokratik Liderlik, Serbest Bırakıcı Liderlik, Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik	Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Çocuk Sayısı, Eğitim Düzeyi, Toplam Deneyim Düzeyi, Kurumdaki Deneyim Süresi, Mesleği İsteyerek mi Seçti?
İnceağaç, 2021	Dönüşümcü Liderlik, Serbestiyetçi Liderlik, Sürdürümcü Liderlik	Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Durumu, Okul Düzeyi, Mesleki Kıdem, Branş
Narmanlıoğlu, 2020	Yeşil Örgüt Kültürü, Yeşil Örgüt Kültürü Geliştirme, Yeşil Örgüt Kültürü Değerlendirme	Etik Liderlik
Mohammed, 2019	Örgütsel Yenilik, Örgüt Kültürü	Meslek, Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Eğitim Durumu, Aylık Toplam Gelir
Tıkıroğlu, 2019	Liderlik Davranışları Algısı, Örgüt Kültürü	Cinsiyet, Eğitim Düzeyi, Yaş Grubu, Kurumda Çalışılan Süre,

		Kurumda Çalışılan Pozisyon, Kurumda Alınan Ücret
Durak, 2019	Örgüt Kültürü, Örgütsel Sessizlik	İdealleştirilmiş Etki, İlham Verici Motivasyon, Entelektüel Uyarım, Bireysel Destek, Örgüt Kültürü
Derin, 2019	Örgüt Kültürü, Hiyerarşi Kültürü, Klan Kültürü, Pazar Kültürü, Girişimci Kültürü	Stratejik Liderlik
Özcan, 2019	Örgüt Kültürü, Bireysel Performans	Liderlik, Örgüt Kültürü
Özkaya, 2019	Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışı, Görev Kültürü, Bürokratik Kültür, Örgüt Kültürü, Başarı Kültürü, Destek Kültürü	Cinsiyet, Kıdem Yılı, Çalıştığı Kurumdaki Hizmet Yılı, Okul Düzeyi Branş
Doğan, 2019	Klan Kültürü, Hiyerarşi Kültürü, Pazar Kültürü, Etkileşimci Liderlik, Dönüştürücü Liderlik, Hizmetkar Liderlik, Adhokrasi Kültürü	Kurum, Kurum Yaş Aralığı, Kamu Yararı, Çalışan Sayısı, Gönüllü Sayısı, Görüşülen Kişinin Pozisyonu
Çalışkan, 2015	Örgüt Kültürü, Paternalist Liderlik	Ulusal Kültür Boyutları

Cesur, 2015	Paternalist Liderlik Eğilimi	Erillik, Belirsizlikten Sakınma Aralığı, Güç Aralığı, Kolektivizm
Erkunt, 2015	Örgüt Kültürü	İdealize Edilmiş Etki Boyutu, İlham Verici Liderlik Boyutu, Bireye Yönelik İlgi Boyutu, Entelektüel Uyarım Boyutu
Çıpa, 2014	Liderlik	İş Performansı, Kuralcılık, Değişim, Aidiyet, Ekonomik Tatmin, Amaç Birliği, Toplumsallaşma, Güçlü Örgüt
Yıldırım, 2013	Klan Kültürü, Girişim Kültürü, Pazar Kültürü, Hiyerarşi Kültürü	Yaş Grupları, Medeni Durum, İdari Görev, Eğitim Durumu, Akademik Kadro, Mesleki Deneyim, Okul Çalışma Yılı, Spor Deneyimi, Spor Seviyesi, Spor Düzeyi
Aykanat, 2010	Örgüt Kültürü	Vizyon Belirleme, Çevresel Duyarlılık, Sıra Dışı Davranışlar Sergileme,

		Kişisel Risk Üstlenme, Üye İhtiyaçlarına Duyarlılık Gösterme ve Statükoyu Sürdürememe
Öztürk, 2012	Örgüt Kültürü, Rol Kültürü, Güç Kültürü, Başarı Kültürü, Destek Kültürü, İstismarcı-Otokratik, Yardımsever-Otokratik, Katılımcı Demoktratik	Kıdem, Eğitim Durumu, Yaş, Cinsiyet, Görev, Bölüm
Yalınkılıç, 2012	Örgüt Kültürü, Liderlik Davranışları	Cinsiyet, Branş, Medeni Durum, Kıdem Yılı
Tamer, 2011	Klan Kültürü, Adhokrasi Kültürü, Hiyerarşi Kültürü, Pazarlama, Kültürü	Etkileşimci Liderlik, Dönüşümcü Liderlik
Özer, 2011	Dönüşümcü Liderlik, Paternalistik Liderlik, Transaksiyonel Liderlik	Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Seviyesi, Pozisyon, İş Deneyimi, Yönetici Cinsiyeti
Karayalçın, 2009	Örgütsel Performans, Rekabetçi Örgüt Kültürü, Yenilikçi Örgüt Kültürü,	Yenilikçi, Bürokratik, Toplulukçu, Katılımcı, Destekçi, Enstrümental,

		Bürokratik Örgüt Kültürü, Topluluk Tipi, Örgüt Kültürü	Katılımcı Liderlik Stili, Destekçi Liderlik Stili, Enstrümental Liderlik Stili	
	Ceylan, 2009	Örgüt Kültürü	Çalışma Şartları, Verimlilik	
	Avcu, 2008	Katılımcı Kültür, Organik Kültür	İkna Gücü ve Vizyon Belirleme, Yenilikçilik ve Geleneksel Olmayan Yöntemler Kullanma, Risk alma	
	Öztop, 2008	Nitel Performans, Karizmatik Liderlik, Paternalist Liderlik, İşlemsel Liderlik, Dönüştürücü Liderlik	Cinsiyet, Eğitim Durumu, Bölüm, Pozisyon	Adhokrasi Kültürü
	Durmaz, 2007	Rol Kültürü, Örgüt Kültürü, Güç Kültürü, Destek Kültürü, Başarı Kültürü	Çalışma Süresi, Yaş, Eğitim Durumu, Cinsiyet	
Doktora	Evliyaoğlu, 2023	Toplumsal Kültür, Örgüt Kültürü, Liderlik	Ülke, Cinsiyet, Yaş, İş Deneyimi, Sektör, Yönetim Kademesi	
	Şeref, 2022	Örgütsel Esneklik, Performans, Firma Performansı	Dönüşümcü Liderlik, Örgüt Kültürü, Öğrenen Örgütler,	

Yıldırım, 2021	Çalışmaya Tutkunluk, Yöneticiye Duyulan Güven	Örgütsel Esneklik Algılanan Örgüt Kültürü	Yöneticiye Duyulan Güven
Kenek, 2021	İşle Bütünleşme, Dönüştürücü Liderlik, Yenilikçi Örgüt Kültürü, İş Tatmini, İş Özellikleri, Deneyime Açıklık	Yaş, Cinsiyet, Medeni Durum, Eğitim Durumu, Görev, Kurumdaki Çalışma Süresi	
Alsaqqa, 2020	Örgüt Kültürü, Liderlik Tarzları	Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi	
Kara, 2020	İşgören Performansı	Liderlik Tarzları, Örgüt Kültürü, Örgütsel Adalet	
Koç, 2020	Örgüt Kültürü	Dönüştürücü Liderlik	
Korkat, 2019	Etkileşimci, Dönüşümcü Liderlik	Örgüt Kültürü	
Kılıç, 2018	Okul Başarısı	Ruhsal Liderlik, Okul Kültürü ve Örgütsel Sessizlik	
Özgözgü, 2015	Bilgi Yönetimi	Liderlik, Örgüt Kültürü	
Diker, 2014	Örgüt Kültürü, Örgütsel Bağlılık, Çalışan Odaklı Liderlik, Üretim Odaklı Liderlik, Değişim Odaklı Liderlik	Yaş, Cinsiyet, Eğitim Durumu, Örgütte Çalışma Süresi, Statü, Medeni Durum, Çocuk Sayısı	
Toytok, 2014	Örgüt Kültürü,	Branş,	

	Demoktratik Yönetim ve Katılım, İşbirliği, Destek ve Güven, Okul-Çevre İlişkisi, Bütünleşme, Aidiyet	Cinsiyet, Medeni Durum, Yaş, Okul Türü, Kıdem, Çalıştığı Okuldaki Hizmet Yılı
Tanrıöğen, 2013	Örgüt Kültürü, Görev Kültürü, Yapısal Liderlik	Cinsiyet, Mezuniyet Durumu, Alan

Tablo 8'de lisansüstü tezlerde kullanılan değişkenler toplu olarak ifade edilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde bağımlı ve bağımsız değişkenler kontrol, ara ve düzenleyici değişkenlere kıyasla açık ara daha çok kullanılan değişken türü olmuştur. Nitekim bağımlı değişken olarak örgüt kültürü, liderlik ve liderlik türleri en çok kullanılan bağımlı değişkenler olarak ön plana çıkmıştır. Bağımsız değişken olarak ise daha çok demografik özellikler ve kıdem ve görev pozisyonu ağırlık kazanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma örgüt kültürü ve liderlik alanlarında yürütülmüş lisansüstü tezlerin incelenmesi kapsamında yürütülmüştür. Çalışmada lisansüstü tezlerin yıllara, üniversitelere, enstitü ve ana bilim dallarına göre dağılımları ile tez türleri, tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerinin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezinde açık erişim sağlanan lisansüstü tezler nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre incelenmiş ve içerik analizine göre analiz edilmiştir.

Araştırma kapsamında en çok lisansüstü tezin 2019 yılında yürütüldüğü, en çok lisansüstü tezin sosyal bilimler enstitüsünde ve işletme ana bilim dalında gerçekleştirildiği görülmüştür. Genel olarak bakıldığında örgüt kültürü kavramının çıkış noktası işletme alanıdır (Şişman, 2022). Nitekim yapı, organizasyon, fertler ve lider bakımından işletmeleri başarıya ulaştıran ve onları geleceğe taşıyan temel unsur örgüt kültürüdür. Lider ise örgütün hedeflerini gerçekleştirme ve süreç içerisinde örgüt üyelerini motive etme noktasında kritik bir role sahiptir (Barut ve Onay, 2018). Görüldüğü gibi liderlik ve örgüt kültürü kavramları işletmeler için son derece önemlidir. Dolayısıyla örgüt kültürü ve liderlik alanlarında yürütülmüş lisansüstü tezlerin işletme ana bilim dalında yoğunlaşmış olması şaşırtıcı değildir. Ayrıca genel toplama bakıldığında lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğu devlet üniversitelerinde yürütüldüğü görülmüştür. Lisansüstü tezler üniversite bağlamında incelendiğinde en çok tezin Beykent Üniversitesinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Lisansüstü tezlerin danışmanları incelendiğinde ise Doç. Dr. unvanının diğerlerinden oldukça önde olduğu tespit edilmiştir.

Lisansüstü tezlerin tamamına yakını nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitekim bu doğrultuda lisansüstü tezlerde en çok kullanılan analiz yönteminin ise korelasyon ve regresyon analizleri olduğu ve benzer şekilde veri toplama aracı olarak ise en çok ölçek kullanıldığı görülmüştür. Korelasyon ve regresyon analizleri değişkenler arasındaki ilişkinin anlaşılması için nicel araştırma yöntemleri içerisinde sıklıkla kullanılan analiz yöntemleridir (Cohen et al., 2003). Dolayısıyla lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemiyle yürütüldüğü göz önüne alındığında bu tezlerde analiz yöntemi olarak korelasyon ve regresyon analizlerinin yoğun şekilde kullanılması şaşırtıcı değildir. Lisansüstü tezlerde bağımlı ve bağımsız değişkenler kontrol, ara ve düzenleyici değişkenlere kıyasla açık ara daha çok kullanılan değişken türü olmuştur. Nitekim bağımlı değişken olarak örgüt kültürü, liderlik ve liderlik türleri en çok kullanılan bağımlı değişkenler olmuştur. Bağımsız değişkenlerde ise daha çok demografik özellikler, kıdem, branş ve görev pozisyonu gibi değişkenler ağırlık kazanmıştır.

Bu araştırma YÖK Ulusal Tez Merkezinde örgüt kültürü ve liderlik konularında yürütülmüş lisansüstü tezlerin incelenmesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada bulgulara "örgüt kültürü" ve "liderlik" anahtar kelimeleri doğrultusunda erişilmiştir. Yeni araştırmalarda daha farklı anahtar kelimeler belirlenerek araştırma kapsamı genişletilebilir. Araştırma yalnızca lisansüstü tezler kapsamında yürütülmüştür. Bu anahtar kelimeler kullanılarak farklı veri tabanlarında indekslenen bilimsel yayınlara ulaşılabilir ve araştırmanın kapsamı genişletilebilir. Ayrıca lisansüstü tezlerin tamamına yakını bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki değişkenli çalışmalardır. Kontrol, ara ve düzenleyici değişkenlerin de kullanıldığı çok boyutlu çalışmalara ağırlık verilmesi gereklidir. Nitekim lisansüstü tezlerde bağımsız değişken olarak demografik özellikler kullanılmıştır. Bu bakımdan bağımsız değişken tercihinde daha yaratıcı tercihlerin kullanılması gerektiği önerilmektedir.

Beyanlar

Etik Onay

Veri tabanı taraması çerçevesinde gerçekleştirildiği için etik kurul onayı alınmaksızın gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Araştırma herhangi bir kişi ya da kurumla çıkar çatışması içermemektedir.

Katkı Oranı Beyanı

Tüm yazarlar eşit oranda katkı sunmuştur.

Kaynakça

Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. Sage.
Argyris, C. (2017). *Integrating the individual and the organization*. Routledge.
Barut, Y. ve Onay, M. (2018). Örgüt kültürü ve liderlik tarzı arayışında yeni argümanlar: Manisa Vestel fabrikasında bir çalışma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 3*(1), 181-193.
Bennis, W. (2009). *On becoming a leader* (20th Anniversary Edition). Basic Book.
Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Pegem Akademi.
Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd Edition). Routledge.
Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage.
Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches* (5th Edition). Sage.
Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches* (6th Edition). Sage.
Daşcı-Sönmez, E. (2021). Eğitimde politika. Necati Cemaloğlu (Ed.). *Eğitimde Politika Analizi* (3. Baskı) (ss. 1-19). Pegem Akademi.
Deal T. E. & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Addison-Wesley Publishing.
Kibbe, M. R. (2015). Leadership theories and styles. Melina R. Kibbe & Herbert Chen (Eds.). *Leadership in surgery* (pp. 49-59). Springer.
Kotagal, M. & Pellegrini, C. A. (2015). What is leadership?. Melina R. Kibbe & Herbert Chen (Eds.). *Leadership in surgery* (pp. 1-15). Springer.
Kriek, D. (2019). *Team leadership: Theories, tools and techniques*. KR Publishing.
Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th Edition). Sage.
Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach* (12th Edition). McGraw-Hill/Irwin
Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th Edition). Pearson.
Northouse, P. G. (2018). *Introduction to leadership: Concepts and practice* (4th Edition). Sage.
Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th Edition). Sage.
Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2024). *Organizational behavior* (19th Edition). Pearson.
Ross, S. C. (2021). *Organizational behavior today*. Routledge.
Schein, E. H., & Schein, P. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th Edition). Wiley.
Thompson, L. L. (2018). *Making the team: A guide for managers* (6th Edition). Pearson.
Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th Edition). Pearson.

Okul Yöneticilerinin Bakış Açısından Eğitim Örgütlerinde Üretkenlik Karşıtı İş Davranışları

Murat ÖZDEMIR[30] Yasin AVAN[31] Ahmet AYPAY[32]

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde üretkenlik karşıtı iş davranışlarına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında orta Anadolu'da bir il merkezinde yer alan temel eğitim kurumlarında görev yapan sekiz okul yöneticisi oluşturmaktadır. Temel nitel araştırmaya uygun olarak desenlenen araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, çalışma grubu özelinde eğitim örgütlerinde nadiren gözlemlenen üretkenlik karşıtı iş davranışlarının ortaya çıkmasında çoğunlukla bireysel kısmen de sosyal faktörler etkili olmuştur. Eğitim örgütlerinde çalışma barışını tehdit eden üretkenlik karşıtı iş davranışları bireylerin okula bağlılığını azaltmış, örgütsel verimi düşürmüş ve öğretmen kompozisyonunu etkilemiştir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgular okul yöneticilerinin tek taraflı bakış açısını yansıtması bakımından ilginçtir. Bu doğrultuda öğretmenler ile yürütülecek farklı bir araştırmada okul yöneticilerinin eğitim örgütlerindeki üretkenlik karşıtı iş davranışlarının baş kahramanı olmaları muhtemel görünmektedir. Bu çerçevede bilhassa nitel yöntemlere dayalı gelecek araştırmaların konuya ilişkin bakış açısını derinleştirebileceği iddia edilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Üretkenlik karşıtı iş davranışları, eğitim örgütleri, okul yöneticileri, öğretmenler*

Giriş

Öğretmenler eğitim örgütlerinin temel yapı taşları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin örgüt içi tutum ve davranışları ile iş yapma biçimleri örgütün stratejik hedeflerine ve amaçlarına katkı sağlarken, etik dışı davranışlar ve örgütün temel varoluş felsefesine aykırı tutumlar örgütsel verimliliği düşürebilmektedir. Örgüte ve çalışanlarına zarar vermeyi amaçlayan kasıtlı davranışlar olarak tanımlanan üretkenlik karşıtı iş davranışları (Furnham ve Taylor, 2004; Gualandri, 2012; Sackett, 2002; Spector ve Fox, 2005) örgütsel vatandaşlığı, örgütsel iklimi ve kültürü, örgütsel güven ve adaleti ve dolayısıyla örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Akkaya, 2019; Doğruöz ve Özdemir, 2018; Furnham ve Taylor, 2004; Polat, 2019). Bu doğrultuda üretkenlik karşıtı iş davranışlarının örgütsel amaç ve fonksiyonların işlevsiz kalmasına yol açtığı, çalışanların etkililiğini azalttığı, örgüte ve çalışanlarına zarar verdiği ifade edilebilir. Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin eğitim örgütlerinde üretkenlik karşıtı iş davranışlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek suretiyle ilgili alanyazına katkı sağlamaktır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Eğitim örgütlerinde üretkenlik karşıtı iş davranışları nelerdir?
- Bu davranışlar hangi bağlamsal koşullar içerisinde ortaya çıkmaktadır?
- Üretkenlik karşıtı davranışlar ne tür sonuçlara yol açmaktadır?
- Eğitim örgütlerinde karşılaşılan üretkenlik karşıtı iş davranışlarının önlenmesi için neler yapılmalıdır?

Kavramsal Çerçeve

Uluslararası alanyazında counterproductive work behavior (CWB) şeklinde kavramsallaştırılan üretkenlik karşıtı iş davranışları Türkçe alanyazında üretim karşıtı iş davranışları, verimlilik karşıtı iş davranışları, amaç karşıtı iş davranışları ve üretkenliğe aykırı çalışma davranışları gibi pek çok

[30] *Dr. Öğretim Üyesi, Anadolu Üniversitesi, muratozdemir37@yahoo.com*
[31] *Dr, Eğitim Müfettişi, Millî Eğitim Bakanlığı, y.avan@hotmail.com*
[32] *Prof. Dr. Nazarbayev Üniversitesi, ahmet.aypay@nu.edu.kz*

farklı şekilde ifade edilmektedir. Benzer bir çeşitliliğin kavramın kapsamına ilişkin olduğu ifade edilebilir. Spector ve Fox (2002) tarafından öne sürülen beş boyutlu kavramsallaştırma üretkenlik karşıtı iş davranışlarını aşağıdaki başlıklar altında özetlemektedir (Spector, Fox, Penney, Bruursema, Goh ve Kessler, 2006):

- Başkalarına zarar verme: Tehdit, hakaret, alay, kavga, dedikodu/iftira, görmezden gelme, fiziksel şiddet vb. fiziksel/psikolojik zarar vermeyi hedefleyen davranışlar.
- Üretimi saptırma: Kendisine verilen görevi gerektiği şekilde yerine getirmeyerek eğitim kurumunun ürettiği hizmetin kalitesini olumsuz yönde etkilemeye yönelik davranışlar.
- Sabotaj: Eğitim kurumunun sahip olduğu mülklere, araç-gerece, örgütün imajına ve itibarına bilinçli şekilde zarar vermeyi amaçlayan davranışlar.
- Hırsızlık: Eğitim kurumuna ait her nevi taşınırı kişisel eşyası haline getirmeye, zimmetine geçirmeye veya haksız yere ücret elde etmeye yönelik davranışlar.
- Geri çekilme: İşe gitmeme ya da geç gitme, işten erken çıkma, dinlenme aralarını uzatma gibi davranışlar.

Anlaşılacağı üzere örgüte ve üyelerine kasıtlı olarak zarar verme amacı taşıyan üretkenlik karşıtı iş davranışları biçimsel ödül sisteminde doğrudan, tam olarak bulunmayan ve dikkate alınmayan, fakat bir bütün olarak örgütün işlevlerini verimli bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülüğe dayalı örgütsel vatandaşlık davranışlarının (Organ, 1988) tam karşıtıdır. Akkaya (2019) üretkenlik karşıtı iş davranışlarının bireysel (demografik değişkenler, kişilik özellikleri) ve durumsal (iş unsurları ve örgütsel koşullar) nitelikteki pek çok öncülü olabileceğine işaret ederken, üretkenlik karşıtı iş davranışlarının çok çeşitli bireysel (psikolojik rahatsızlıklar, performans, işten ayrılma niyeti) ve örgütsel (finansal durum, verim, işleyiş ve iletişim sorunları) sonuçlar ile ilişkilendirilebileceğini bildirmektedir. Alanyazında eğitim örgütlerinde örgütsel vatandaşlık davranışlarının mevcudiyeti, öncülleri, etkileri ve diğer ortamsal değişkenlerle ilişkilerine yönelik hacimli bir külliyat mevcut olmasına rağmen aynı şeyi üretkenlik karşıtı iş davranışları için söylemek pek mümkün değildir. Bu durum kavramın son zamanlarda gündeme gelmesinden kaynaklanmış olabileceği gibi örgütsel alanda yaşanan olumsuzlukların izini sürmenin güçlüğü de önemli bir etken teşkil etmiş olabilir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırmaya uygun olarak desenlenmiştir. Araştırma verileri ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmacılar tarafından alanyazına dayalı olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna uzmanlık alanı eğitim bilimleri olan bir öğretim üyesi ve bir dil uzmanının görüşü alınmak suretiyle son hali verilmiştir. Nihai görüşme formu; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul türü, mesleki kıdem gibi katılımcı özellikleri ile ilgili soruların yer aldığı birinci bölüm ile birlikte eğitim örgütlerinde gözlemlenen üretkenlik karşıtı iş davranışlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerine yönelik 4 ana 15 alt soru olmak üzere toplam 19 açık uçlu sorunun yer aldığı ikinci bölümden oluşmuştur. Ayrıca gizlilik sözleşmesi ve bilgilendirme metni de protokolde yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında orta Anadolu'da bir il merkezinde yer alan temel eğitim kurumlarında (okul öncesi ve ilkokul) görev yapan sekiz okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için ölçüt ve kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmış olup, söz konusu ilde temel eğitim düzeyinde okul müdürü olarak en az iki yıl görev yapmak, kamu okullarında görev yapmak ve araştırmaya katılmak üzere gönüllü olmak kriterleri esas alınmıştır. Elde edilen bulgular Creswell (2009) tarafından önerilen aşamalar doğrultusunda içerik analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Geçerlik ve güvenirliği sağlamak üzere Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen amaçlı örnekleme, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticileri eğitim örgütlerindeki üretkenlik karşıtı iş davranışları olarak öğretmenlerin gerek bireysel (çatışma-M7, veliyle iş birliği eksikliği-M7) gerekse sosyal (değişime

direnç-M5, M8, hizipçilik-M2) eylemlerine işaret etmişlerdir. Bununla birlikte yönetsel meselelerin (norm kadro fazlası öğretmen görevlendirmeleri-M1, usule uygun olmayan ek ders ödemeleri-M1, yönetici görevlendirmeleri-M6, şube müdürü atamaları-M1) de bu kapsamda değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Eğitim örgütlerinde nadiren gözlemlenen üretkenlik karşıtı iş davranışlarının ortaya çıkmasında çoğunlukla bireysel (makam hırsı-M1, önyargı-M3, adaletsizlik algısı-M3, iletişim eksikliği-M6, M8 sorumluluktan kaçınma-M8) kısmen de sosyal (olumsuz okul iklimi-M6, öğretmen kompozisyonu-M2) faktörlere dikkat çekilmiştir. Katılımcılar tecrübe edilen sorunların çözümü için soruşturma (M2, M7), uyarı (M3), yasal güç kullanımı (M3, M7) gibi sert ve kısa süreli toplantılar (M5), ikna (M4, M8), sosyal faaliyetler (M5, M8) gibi yumuşak taktiklere başvurduklarını ve sosyal ortamdaki diğer öğretmenlerin çoğunlukla sessiz kaldığını (M4, M3, M1) ifade etmişlerdir. Eğitim örgütlerinde çalışma barışını tehdit eden üretkenlik karşıtı iş davranışları bireylerin okula bağlılığını azaltmış (M7, M8,) örgütsel verimi düşürmüş (M1, M7) ve öğretmen kompozisyonunu etkilemiştir (emekli olma-M5, yer değiştirme-M4, M5). Hiç kuşkusuz bu süreç okuldaki iletişim, kültür ve iklime olumsuz yansımış ve bu kapsamda dedikodu (M1), dargınlık (M2), huzursuzluk (M5, M6), iletişim sorunları (M4), motivasyon düşüklüğü (M6, M8) ve gerginlik (M7) gibi olumsuzluklar rapor edilmiştir. Katılımcılar eğitim örgütlerinde karşılaşılan üretkenlik karşıtı davranışların önlenmesi için mevzuatların güncellenmesi (M1), öğretmenlere rotasyon getirilmesi (M2), kişisel gelişim eğitimlerinin verilmesi (M5), örgütsel adalete dikkat edilmesi (M6), sorumluluk duygusunun (M7) ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi (M4, M8) önerilerinde bulunmuşlardır.

Sonuç Tartışma Öneriler

Araştırmamızın çalışma grubu özelinde eğitim örgütlerinde nadiren gözlemlenen üretkenlik karşıtı iş davranışlarının ortaya çıkmasında çoğunlukla bireysel kısmen de sosyal faktörler etkili olmuştur. Doğruöz ve Özdemir (2018) de üretkenlik karşıtı iş davranışlarının Türkiye bağlamındaki eğitim örgütlerinde çok yaygın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Soruşturma dosyaları üzerine bir doküman analizi gerçekleştiren Ünal (2012) örgüte (derse geç girme, derse planlı girmeme, işe devamsızlık, ders dışı konulara değinme ve okula alkollü gelme), iş arkadaşlarına (tehdit, hakaret, fiziksel saldırı, saygısızlık) ve öğrenciye yönelik (özel işlerini yaptırma, dersten çıkartma, şiddet, hakaret, aşağılama) olumsuz davranışları raporlamıştır. Üretkenlik karşıtı iş davranışlarının okullarda çok yaygın olmadığı sonucuna ulaşan Akkaya (2019) ise öğretmenlerin okulda mesai dışında zaman geçirmeme, dedikodu, yok sayma gibi yüz yüze etkileşim gerektirmeyen pasif davranışları, aktif olanlara kıyasla daha fazla sergilediğini tespit etmiştir. Buna göre okullarda hırsızlık, baskı uygulama, alay etme gibi somut ve birebir etkileşimi gerektiren davranışlarla pek karşılaşılmamaktadır. Araştırmamızdan elde edilen sonuçlara göre, eğitim örgütlerinde çalışma barışını tehdit eden üretkenlik karşıtı iş davranışları bireylerin okula bağlılığını azaltmış, örgütsel verimi düşürmüş ve öğretmen kompozisyonunu etkilemiştir. Aladenusi ve Ayodele (2014) de Nijerya ortaokullardaki öğretmenleri örneklemindeki çalışmalarında üretkenlik karşıtı iş davranışı ile pozitif okul iklimi ve iş performansı arasında ters bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Mahdi, Ibrahim ve Armia (2018) tarafından Endonezya lise öğretmenleri örnekleminde yürütülen çalışmada iş stresinin öğretmenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışları üzerinde önemli etkisi olduğu ve iş stresinin üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisine olumsuz duyguların aracılık ettiği saptanmıştır. Son olarak, araştırmamızdan elde edilen bulgular okul yöneticilerinin tek taraflı bakış açısını yansıtması bakımından ilginçtir. Nitekim katılımcılar üretkenlik karşıtı iş davranışları olgusunu kendileri dışındaki paydaşlar özelinde ele almayı tercih etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenler ile yürütülecek farklı bir araştırmada okul yöneticilerinin eğitim örgütlerindeki üretkenlik karşıtı iş davranışlarının baş kahramanı olmaları muhtemel görünmektedir. Bu çerçevede bilhassa nitel yöntemlere dayalı gelecek araştırmaların konuya ilişkin bakış açısını derinleştirebileceği iddia edilebilir. Ancak örgütsel alanda yaşanan olumsuzluklara ilişkin farklı bakış açılarının mevcudiyeti göz önünde bulundurulması gereken bir realitedir.

Beyanlar

Teşekkür *Yazarlar araştırma sürecine destek veren katılımcılara teşekkür ederler.*

Etik Onay *Araştırma verilerinin toplanmasından önce Anadolu Üniversitesi Etik Kurulundan onay alınmıştır. Tarih: 27.04.2021 Protokol No: 55616.*

YZ Kullanımı Beyanı *Yazarlar araştırmanın hiçbir sürecinde yapay zekâ kullanmadıklarını beyan ederler.*

Destek Beyanı *Yazarlar araştırma sürecinde herhangi bir kurum/kuruluştan destek almamışlardır.*

Çıkar Çatışması Beyanı *Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.*

Katkı Oranı Beyanı *Yazarlar araştırma sürecine eşit oranda katkı sağlamışlardır.*

Kaynakça

Akkaya, B (2019). *İlkokullardaki öğretmenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışının örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet ile ilişkisi. Yayınlanmamış doktora tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aladenusi, O., ve Ayodele, K. O. (2014). Counterproductive behaviour and job performance among secondary school teachers: School climate as a mediator. *Journal of Education and Practice, 5*(8), 198-204.

Bolton, L. R., Becker, L., ve Barber, L. K. (2010). Big five trait predictors of differential counterproductive work behavior dimensions. *Personality and Individual Differences, 49*(5), 537-541. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.047

Creswell, J. W. (2009). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Siyasal Kitabevi.

Dogruöz, E., ve Özdemir, M. (2018). Eğitim örgütlerinde üretim karşıtı iş davranışları ve örgütsel bağlılık İlişkisi. *İlköğretim Online, 17*(1), 396-413. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413790

Furnham, A. ve Taylor, J. (2004). *The dark side of behaviour at work understanding and avoiding employees leaving, thieving and deceiving*. Palgrave Macmillan Houndmills.

Gualandri, M. (2012). *Counterproductive work behaviors and moral disengagement*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sapienza University of Rome, Roma.

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Mahdi, S., Ibrahim, M., & Armia, S. (2018). The role of negative emotions on the relationship of job stress and counterproductive work behavior (Research on public senior high school teachers). *International Journal of Asian Social Science, 8*(2), 77-84. https://doi.org/10.18488/journal.1.2018.82.77.84

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington books/DC Heath and Com.

Polat, M (2019) *Nepotizm ve psikolojik sözleşme ihlallerinin üretkenlik karşıtı iş davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Sackett, P. R. (2002). The structure of counterproductive work behaviors: Dimensionality and relationships with facets of job performance. *International Journal of Selection and Assessment, 10*(1-2), 5-11.

Spector, P. E., Fox, S., Penney, L. M., Bruursema, K., Goh, A., ve Kessler, S. (2006). The dimensionality of counterproductivity: Are all counterproductive behaviors created equal?. *Journal of Vocational Behavior, 68*(3), 446-460. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.10.005

Spector, P. E., ve Fox, S. (2005). The stressor-emotion model of counterproductive work behavior. In P. E. Spector ve S. Fox (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (ss. 151-174). American Psychological Association.

Ünal, A. (2012). Deviant teacher behaviors and their influence on school rules and interpersonal relationships at school. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 1-20.

The Use of Artificial Intelligence in Academia: A Qualitative Study on Postgraduate Students

Sakine SİNCER[33] Bahar YAKUT ÖZEK[34]

Abstract

This qualitative study explores how postgraduate students perceive and engage with artificial intelligence (AI) tools in academic contexts. Drawing on semi-structured interviews with thirteen postgraduate students from various disciplines, the study identifies the types of AI tools used, perceived benefits and challenges, and expectations from higher education institutions. Findings reveal that students utilize AI primarily for writing support, information organization, and research synthesis. While AI is largely seen as a facilitator of efficiency and learning, students express their concerns related to academic integrity, reliability, and cognitive overreliance. A notable gap in institutional guidance contributes to uncertainty about ethical AI use. The study is expected to make a call for comprehensive AI literacy initiatives and clear usage policies in higher education.

Keywords: *Artificial intelligence, academia, university, postgraduate education*

Öz

Bu nitel çalışma, lisansüstü öğrencilerin akademik bağlamlarda yapay zekâ (YZ) araçlarını nasıl algıladıklarını ve bu araçlarla nasıl etkileşimde bulunduklarını incelemektedir. Farklı disiplinlerden on üç lisansüstü öğrenciyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere dayanan çalışmada, kullanılan YZ araçlarının türleri, algılanan faydalar ve zorluklar ile yükseköğretim kurumlarından beklentiler belirlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin YZ araçlarını başlıca yazma becerilerini desteklemek, bilgiyi organize etmek ve araştırmayı sentezlemek amacıyla kullandıklarını göstermektedir. YZ, büyük ölçüde verimlilik ve öğrenmenin bir kolaylaştırıcısı olarak görülmekle birlikte, öğrenciler akademik dürüstlük, güvenilirlik ve bilişsel aşırı bağımlılık konularında endişelerini dile getirmektedir. Kurumsal rehberlik eksikliği, etik YZ kullanımı konusunda belirsizlik yaratmaktadır. Çalışmanın, yükseköğretimde kapsamlı YZ okuryazarlığı girişimleri ve açık kullanım politikaları oluşturulması yolunda adım atılmasını sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Yapay zekâ, akademi, üniversite, lisansüstü eğitim*

Introduction

Artificial Intelligence (AI) is becoming an increasingly integral part of higher education, offering a wide array of opportunities to enhance learning, research, and academic engagement—especially among postgraduate students. As AI tools such as ChatGPT and other generative applications become more accessible, students are incorporating them into various academic activities, including writing, data analysis, and literature reviews. These tools have been shown to significantly enhance student engagement, writing self-efficacy, and emotional well-being (Qubibi et al., 2025). Postgraduate students often report multiple benefits from using AI in their studies, such as increased efficiency, personalized learning experiences, and improved instructional quality (Rathore & Laghari, 2025). Additionally, AI can deliver tailored feedback, supporting individualized learning by acting as an intelligent tutor or research assistant (Jaboob et al., 2025; Singh & Hiran, 2022).

Beyond facilitating personalized academic support, AI contributes to improved academic performance by helping students organize information, process large datasets, and develop cognitive skills through adaptive learning environments (Ateeq et al., 2024). Generative AI tools,

[33] *Dr., Hacettepe University, sakinekocasincer@gmail.com*
[34] *Dr., Ministry of National Education, yakutbah@gmail.com*

in particular, are used extensively to support academic writing, streamline research processes, and enhance productivity (Docken & Shelton, 2025). Nevertheless, the relationship between AI and student creativity is complex. While AI can stimulate creative thinking by generating new ideas, it may also impose rigid frameworks that limit students' ability to think freely, potentially leading to emotional disengagement.

At the same time, the rapid integration of AI into academia raises significant ethical and practical concerns. These include questions about the credibility of AI-generated outputs, the presence of algorithmic biases, and the potential erosion of academic integrity (Daly et al., 2024). Ghandour (2024) emphasizes the urgent need to develop ethical frameworks and clear guidelines to help students and faculty use AI responsibly. Furthermore, the effectiveness of AI is closely tied to students' digital readiness and literacy—skills that are not always equally developed among all learners (Qubibi et al., 2025).

Although postgraduate students generally hold positive attitudes toward AI, recognizing its potential to enrich their learning experiences, they also express concerns about misuse, overreliance, and institutional unpreparedness (Alomery et al., 2024; Khalil et al., 2024). In research contexts, AI tools are increasingly being used to manage data, automate repetitive tasks, and conduct comprehensive literature reviews (Xiang et al., 2024). These tools not only enhance the quality of research but also allow students to focus on more complex, creative, and analytical dimensions of their work. However, ethical issues such as data privacy, academic honesty, and the potential for biased AI algorithms remain areas of concern (Hegazy et al., 2024).

In short, AI has the potential to transform higher education by improving learning outcomes, streamlining academic workflows, and expanding access to knowledge. Nevertheless, its implementation must be accompanied by ethical oversight, digital literacy initiatives, and institutional support to ensure its responsible and effective integration into academic life.

The integration of artificial intelligence (AI) into higher education has been accelerating rapidly, transforming various dimensions of teaching, learning, and research. While AI tools offer significant advantages such as increased efficiency, personalized feedback, and enhanced research capabilities, they also introduce a range of challenges. Concerns regarding the reliability, transparency, ethical use, and potential misuse of AI, alongside issues such as academic dishonesty, digital readiness, and the impact of AI on creativity and critical thinking, have raised important questions about its role in higher education (Ghandour, 2024; Daly et al., 2024). In particular, the experiences and perceptions of postgraduate students, who often engage with AI tools for more complex and independent academic work, warrant deeper exploration. Understanding their real-world experiences and expectations is essential to ensure that the integration of AI technologies supports educational goals while upholding academic integrity and ethical standards.

Although the integration of AI into higher education has garnered significant scholarly attention, a closer examination of the existing literature reveals a distinct gap. Most current research either concentrates on the use of specific AI tools like ChatGPT (Costa et al., 2024; Das & Madhusudan, 2024; Neumann et al., 2023; Obenza et al., 2024; Perera & Lankathilake, 2023; Strzelecki & ElArabawy, 2024), examines undergraduate students' perceptions (Delcker et al., 2024; Kumar & Raman, 2022; Malik et al., 2023), or investigates the perspectives of academic staff (Doğan et al., 2025; Pisica et al., 2023). Similarly, studies within the Turkish higher education context primarily focus on undergraduate students and academics (Eti, 2025), and research specifically addressing postgraduate students remains scarce. Although Yeşilyurt et al. (2024) have explored postgraduate students' views, their study is limited to students within the field of social sciences education. Other contributions in the Turkish context mainly consist of review studies (Akşab & Seggie, 2024; Taşçı & Çelebi, 2020). Therefore, there remains a noticeable gap in the literature regarding the broader perspectives of postgraduate students from diverse disciplines on the use of AI in higher education. Furthermore, there is a lack of in-depth qualitative research that captures postgraduate students' real-world experiences, perceptions, and expectations concerning AI technologies.

In this line, this study aims to explore the experiences, perceptions, and expectations of postgraduate students from various disciplines regarding the use of AI in higher education. By

addressing the current gaps in the literature, the study seeks to provide insights that can inform the development of policies, training programs, and ethical guidelines to support the responsible and effective integration of AI technologies into postgraduate education. The primary aim of this study is to explore postgraduate students' perceptions, experiences, and concerns related to the use of AI tools for academic purposes. Specifically, the study seeks to:

1. What types of AI tools are postgraduate students using for academic purposes, and in which contexts are they applied?
2. How do postgraduate students perceive the benefits of using AI in terms of enhancing their learning experiences, academic performance, and research efficiency?
3. What challenges and ethical concerns do postgraduate students associate with the use of AI in academic settings?
4. What are postgraduate students' expectations and recommendations regarding the future integration of AI in higher education?

This research aims to offer practical insights for educators, institutions, and policymakers on how to promote AI literacy and ensure the ethical, effective, and equitable use of AI technologies in postgraduate education.

Method

This study adopted a qualitative approach to capture the lived experiences and perspectives of postgraduate students using AI in their academic work. We employed the purposive sampling method to select thirteen postgraduate students from a range of academic disciplines who had prior experience with AI tools. Table 1 below shows the demographic information of the participants.

Table 1.
Demographic Information of the Participants

Participant	Age	Gender	Major	Program
P1	25	Female	Linguistics	Master's
P2	29	Female	English Language Teaching	PhD
P3	27	Male	Business Administration	Master's
P4	29	Female	Sociology	PhD
P5	24	Male	English Language Teaching	Master's
P6	26	Male	Business Administration	Master's
P7	28	Male	Psychology	Master's
P8	25	Female	Psychology	PhD
P9	30	Female	English Language Teaching	PhD
P10	26	Male	English Language Teaching	PhD
P11	32	Female	Science Education	Master's
P12	24	Male	Sociology	PhD
P13	29	Female	English Language Teaching	Master's

As is seen in Table 1, the ages of the participants varied between 24 and 32, 7 of them were female ad 6 of them were male, 7 of them were master's students and 6 of them were PhD students, and their majors varied.

We collected the study data through semi-structured interviews conducted both in-person and online. The interviews explored participants' use of AI tools, their perceived benefits and drawbacks, ethical considerations, and their expectations for institutional engagement with AI. We audio-recorded all interviews with participants' informed consent and transcribed verbatim. We employed thematic analysis to analyze the data. We developed codes inductively and refined through iterative discussion. We also used researcher triangulation and member checking to enhance the credibility of the findings.

Findings

In this section, we present postgraduate students' views on the use of AI in their academic processes in line with the research questions.

Types of AI Tools Commonly Used by Postgraduate Students in Their Academic Work

The first research question is "What types of AI tools are postgraduate students using for academic purposes, and in which contexts are they applied?" Table 2 below shows the theme, codes and categories as to the first research question.

Table 2.
Types of AI Tools Commonly Used by Postgraduate Students in Their Academic Work

Theme	Code	Category
Type of AI Tools	Language and Writing Support	• Writing Tools • Editing Tools
	Research Organization	• Reference Tools • Planning Tools
	Data Handling and Analysis	• Quantitative Tools • Qualitative Tools

As is seen in Table 1, the theme emerged under the first research question is *type of AI tools,* and there are three codes under this theme. Participants described widespread use of AI tools such as ChatGPT, Claude, Elicit.org, and MAXQDA in academic tasks. These tools were used for writing support, information organization, and research synthesis. Some examples are as follows:

"I used ChatGPT to summarize the articles I found for my thesis; it helped me understand the key points much faster." (P8)

"Elicit.org helped me classify my sources by topic and relevance—it saved a lot of time." (P2)

Writing assistance was the most common use case, including brainstorming, paraphrasing, and grammar correction. Some examples are as follows:

"I never use it to write full paragraphs, but I ask it to help me brainstorm or fix grammar issues." (P11)

"I regularly turn to a mix of AI tools to help me with different parts of my academic work. ChatGPT has probably been the most versatile for me. I often use it to brainstorm ideas, summarize academic texts, and polish my writing." (P1)

Students also underscored the use of AI to handle huge amounts of data. An example is as follows:

"What used to take a lot of time, I can now do much more quickly and accurately. When I'm doing a literature review, I usually go to Elicit.org to find relevant studies. It is great at pulling out key points from papers, which helps me sift through sources more easily. I usually combine some tools. For example, I might use Elicit to gather academic papers, and then use ChatGPT or Claude to break down the main ideas or highlight important arguments. Also, MAXQDA is a great help to me." (P4)

Benefits Associated with the Use of AI in Academic Contexts

The second research question is "How do postgraduate students perceive the benefits of using AI in terms of enhancing their learning experiences, academic performance, and research efficiency?" Table 3 below shows the theme, codes and categories as to the second research question.

Table 3.
Benefits Associated with the Use of AI in Academic Contexts

Theme	Code	Category
Benefits of AI in Academic Contexts	Efficiency and Productivity	• Time Management • Task Management
	Academic Skill Enhancement	• Writing • Communication
	Learning and Understanding	• Study Support
	Affective Benefits	• Motivation • Confidence • Self-Efficacy

As is seen in Table 3, the theme that emerged as to the second research question is *benefits of AI in academic contexts,* and there are four codes under this theme. AI tools were widely perceived to offer practical benefits, especially in improving efficiency and reducing workload. Some examples are as follows:

"I used to spend too much time on the details of a study in the past. Now, it takes a lot less time to finalize a study. AI tools speed up the whole process, especially when you're stuck or overwhelmed with too much information." (P9)

"It helps me see how to structure my ideas better, especially in English, which is not my first language." (P5)

Cognitive and affective support were also noted. P3 said, *"Sometimes I just don't know how to start writing—asking ChatGPT a question helps me break that block."* P13 indicated, *"Using AI gives me the confidence to start writing even when I'm unsure—just getting a rough draft going helps a lot."*

Concerns/Challenges Regarding the Use of AI for Academic Purposes

The third research question is "What challenges and ethical concerns do postgraduate students associate with the use of AI in academic settings?" Table 4 below shows the theme, codes and categories as to the third research question.

Table 4.
Concerns/Challenges Regarding the Use of AI for Academic Purposes

Theme	Code	Category
Concerns and Challgenges	Concerns about Academic Integrity	• Plagirism • Ethical Ambiguity • Fear of Detection
	Trust and Reliability Issues	• Credibility of AI output • Lack of Transparency
	Concerns about Cognitive and Skill Impacts	• Overreliance • Dependancy in Learning

As is seen in Table 4, the theme that emerged in the third research question is *concerns and challenges,* and there are three codes under this theme. Despite the advantages, participants raised several concerns. The most pressing was uncertainty about ethical boundaries. An example is as follows:

"We don't know where the line is. Is paraphrasing with AI okay? Is using it to outline an essay okay? No one tells us." (P11)

Trust in AI-generated content was another recurring issue. Participants emphasized the need to fact-check and verify AI-generated outputs. Some students were concerned about cognitive dependency. Some examples are as follows:

"It gave me a reference that doesn't exist. If I hadn't checked, I might have submitted it," (P6)

"The basic version of chatgpt gives fake references. It seems like it gives very good references that are relevant to the subject, it writes appropriately and even gives the doi number, but it is completely fake. As I said, I don't use it unless I can find the referenced article/source. I don't find sources related to the topic I write about in the basic version anyway." (P10)

"I'm scared that if I use it too much, I'll lose my ability to think critically or write independently." (P7)

Expectations And Suggestions for the Future Integration of AI in Higher Education

The fourth research question is "What are postgraduate students' expectations and recommendations regarding the future integration of AI in higher education?" Table 5 below shows the theme, codes and categories as to the fourth research question.

Table 5.
Expectations And Suggestions for the Future Integration of AI in Higher Education

Theme	Code	Category
Expectations and Suggestions	Guidelines and Ethics	• Policy and Regulation • Ethical Framework Development
	Curriculum Integration	• Educational Tools • Faculty Involvement
	Support and Training	• Customizable AI tools • Access to Training

• Access to Learning Resources

As is seen in Table 5, the theme that emerged under the fourth research question is *expectations and suggestions,* and there are three codes under this theme. A shared concern across interviews was the absence of institutional clarity. Students reported inconsistent faculty attitudes and policies around AI. Some participants expressed a desire for structured AI literacy initiatives. Some examples are as follows:

"Universities need to tell us what's acceptable and what's not—right now everyone is just guessing." (P2)

"Professors need training too. Some of them think AI is cheating, but others encourage it. It's confusing." (P10)

"AI isn't going anywhere. We should learn how to use it responsibly, just like we learn how to use citation tools or plagiarism checkers." (P13)

Result, Discussion and Suggestions

This study investigates postgraduate students' perceptions, practices, and concerns regarding the use of artificial intelligence (AI) tools within academic settings. The findings reveal that AI technologies are increasingly embedded in the everyday academic routines of postgraduate students, who employ these tools across a range of activities, including but not limited to research support, information synthesis, academic writing development, and time management. Students generally appreciate the benefits that AI offers, particularly its ability to enhance efficiency, streamline cognitive processes, and support productivity in tasks that are often time-consuming and cognitively demanding. Participants noted that AI tools could function as cognitive scaffolds, aiding in idea generation, language refinement, and conceptual organization.

However, the integration of AI into academic work is not without its challenges. The absence of clear, consistent, and widely communicated institutional guidelines regarding appropriate and ethical AI use has led to considerable ambiguity. Many students expressed uncertainty over what constitutes acceptable use, particularly in relation to academic integrity, originality, and authorship. Concerns also emerged regarding the potential for overreliance on AI technologies, which could, over time, impact the development of independent critical thinking and writing skills. These concerns were further compounded by doubts about the reliability, accuracy, and transparency of AI-generated outputs.

Participants' reflections underscore an urgent and growing need for higher education institutions to proactively engage with these issues. Institutions should develop and implement comprehensive policies that address the ethical, pedagogical, and practical dimensions of AI usage in academic contexts. Such policies should be clearly communicated to students and staff alike and should include mechanisms for adaptation as AI technologies evolve. In addition to policy development, institutions should prioritize the implementation of robust AI literacy programs designed to equip both students and faculty with the skills necessary to navigate the complexities of AI-enhanced academic work. These programs should foster not only technical proficiency but also critical awareness of the broader implications of AI, including issues of bias, authorship, data ethics, and digital responsibility.

This study contributes to the expanding discourse on the role of AI in education by centering student voices and highlighting the real-world implications of AI adoption at the postgraduate level. It calls on universities to take an active role in shaping the norms and expectations around AI use, rather than leaving students to navigate these challenges independently. Future research should delve deeper into disciplinary differences in AI adoption, investigate how AI impacts students' cognitive development over time, and explore the long-term ethical implications of widespread AI use in academic settings. Such investigations will be crucial for informing the

development of responsive, responsible, and inclusive educational policies in an era increasingly shaped by artificial intelligence.

References

Akşab, Ş., & Seggie, F. N. (2024). Yükseköğretimde yapay zekâ: Öğretim, araştırma ve topluma hizmet açısından bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 20*(2), 29-43.

Alomery, M. K., Hazaymeh, W. A., AlArabi, K., & El-Saleh, M. S. (2024, December). Postgraduate Students' Perceptions of the Benefits and Challenges of Utilizing Artificial Intelligence to Promote Academic Success. In *2024 11th International Conference on Social Networks Analysis, Management and Security (SNAMS)* (pp. 50-57). IEEE.

Ateeq, A., Alaghbari, M. A., Alzoraiki, M., Milhem, M., & Beshr, B. A. H. (2024, January). Empowering academic success: integrating AI tools in university teaching for enhanced assignment and thesis guidance. In *2024 ASU International Conference in Emerging Technologies for Sustainability and Intelligent Systems (ICETSIS)* (pp. 297-301). IEEE.

Chauke, T. A., Mkhize, T. R., Methi, L., & Dlamini, N. (2024). Postgraduate students' perceptions on the benefits associated with artificial intelligence tools on academic success: In case of ChatGPT AI tool. *Journal of Curriculum Studies Research, 6(*1), 44-59.

Costa, R., Costa, A. L., & Carvalho, A. A. (2024). Use of ChatGPT in higher education: a study with graduate students. In *Digital Transformation in Higher Education Institutions (pp. 121-137).* Cham: Springer Nature Switzerland.

Daly, O., Fogarty, L., Furlong, E., Vasquez del Aguila, E., Farrell, R., Morton, S., ... & McKeever, D. (2024, June). Are you AI ready? investigating AI tools in higher education via the co-development of interdisciplinary student-partnered AI training resources. In *10th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24).* Editorial Universitat Politècnica de València.

Das, S. R., & Madhusudan, J. V. (2024). Perceptions of Higher Education Students towards ChatGPT Usage. *International Journal of Technology in Education, 7*(1), 86-106.

Delcker, J., Heil, J., Ifenthaler, D., Seufert, S., & Spirgi, L. (2024). First-year students AI-competence as a predictor for intended and de facto use of AI-tools for supporting learning processes in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 21*(1), 18.

Dockens, A. L., & Shelton, K. (2025). The AI Scholar: AI in Higher Education Research and Writing. In *AI Integration into Andragogical Education* (pp. 109-136). IGI Global Scientific Publishing.

Doğan, M., Celik, A., & Arslan, H. (2025). AI in higher education: Risks and opportunities from the academician perspective. *European Journal of Education, 60*(1), e12863.

Eti, H. S. Yükseköğretimde yapay zekâ: Öğrenci tutumları ve akademisyen görüşleri. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi, 10*(26), 132-153.

Jaboob, M., Hazaimeh, M., & Al-Ansi, A. M. (2025). Integration of generative AI techniques and applications in student behavior and cognitive achievement in Arab higher education. *International journal of human–computer interaction, 41(*1), 353-366.

Ghandour, D. A. M. (2024). Navigating the impact of ai integration in higher education: Ethical frontiers. In *Utilizing AI for Assessment, Grading, and Feedback in Higher Education* (pp. 212-233). IGI Global.

Hegazy, A. Z., Gaber, S. A., Alkhateeb, I. A., Alqatam, M. A., Almughyirah, S. M., Mahgoub, Y. M., & Shahat, H. A. (2024). Saudi Postgraduate StudentsEthical Commitment between Awareness and Application of Artificial Intelligence in Scientific Writing. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 23*(10), 583-598.

Khalil, H., Alazawi, N., & Khatiry, A. R. (2024). Exploring the Role of Artificial Intelligence in Education: A Survey-Based Study at University of Technology and Applied Science. In *Business Sustainability with Artificial Intelligence (AI): Challenges and Opportunities: Volume 1* (pp. 63-73). Cham: Springer Nature Switzerland.

Kumar, V. R., & Raman, R. (2022, March). Student Perceptions on Artificial Intelligence (AI) in higher education. In *2022 IEEE integrated STEM education conference (ISEC)* (pp. 450-454). IEEE.

Malik, A. R., Pratiwi, Y., Andajani, K., Numertayasa, I. W., Suharti, S., & Darwis, A. (2023). Exploring artificial intelligence in academic essay: higher education student's perspective. *International Journal of Educational Research Open, 5,* 100296.

Neumann, M., Rauschenberger, M., & Schön, E. M. (2023, May). "We need to talk about ChatGPT": The future of AI and higher education. In *2023 IEEE/ACM 5th International Workshop on Software Engineering Education for the Next Generation (SEENG)* (pp. 29-32). IEEE.

Obenza, B. N., Salvahan, A., Rios, A. N., Solo, A., Alburo, R. A., & Gabila, R. J. (2024). University students' perception and use of ChatGPT: Generative artificial intelligence (AI) in higher education. *International Journal of Human Computing Studies, 5(*12), 5-18.

Oubibi, M., Hryshayeva, K., & Huang, R. (2025). Enhancing postgraduate digital academic writing proficiency: the interplay of artificial intelligence tools and ChatGPT. *Interactive Learning Environments,* 1-19.

Perera, P., & Lankathilake, M. (2023). AI in higher education: A literature review of chatgpt and guidelines for responsible implementation.

Pisica, A. I., Edu, T., Zaharia, R. M., & Zaharia, R. (2023). Implementing artificial intelligence in higher education: Pros and cons from the perspectives of academics. *Societies, 13*(5), 118.

Rathore, V. D., & Laghari, T. (2025). Investigating advantages and disadvantages of using artificial intelligence at tertiary level. In *AI Applications for English Language Learning* (pp. 355-384). IGI Global Scientific Publishing.

Singh, S. V., & Hiran, K. K. (2022). The impact of AI on teaching and learning in higher education technology. *Journal of Higher Education Theory & Practice, 12(*13).

Strzelecki, A., & ElArabawy, S. (2024). Investigation of the moderation effect of gender and study level on the acceptance and use of generative AI by higher education students: Comparative evidence from Poland and Egypt. *British Journal of Educational Technology, 55*(3), 1209-1230.

Taşçı, G., & Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma:"Yükseköğretimde yapay zekâ". *OPUS International Journal of Society Researches, 16*(29), 2346-2370.

Yeşilyurt, S., Dündar, R., & Aydın, M. (2024). Sosyal bilgiler eğitimi alaninda lisansüstü eğitimini sürdüren öğrencilerin yapay zekâ hakkindaki görüşleri. *Asya Studies, 8*(27), 1-14.

Xiang, S., Deng, H., Wu, J., & Liu, J. (2024, April). Exploring the integration of artificial intelligence in research processes of graduate students. In *2024 6th International Conference on Computer Science and Technologies in Education (CSTE)* (pp. 110-113). IEEE.

Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi[35]

Gül Esin TEZGÜL[36] Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU[37]

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin güç mesafesi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma Çorum ili Merkez ilçesinde kamu okullarında görev yapan 880 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verileri kişisel bilgi formu ve "Güç Mesafesi Ölçeği" ile toplanmış olup; verilerin analizinde parametrik ve non-parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin puanlarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu boyutun gücü kabullenme olduğu bu boyutu sırasıyla güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma boyutlarının izlediği görülmüştür. Kişisel değişkenler açısından incelendiğinde, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının cinsiyet değişkeni açısından gücü kabullenme boyutunda, kıdem değişkenine göre gücü kabullenme boyutunda, okul türü ve çalıştığı okulundaki kıdem değişkenine göre ise güce razı olma boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin güç mesafesi algılarının yaş, medeni durum, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
Anahtar Kelimeler: *Öğretmenler, güç mesafesi, güç mesafesi algısı*

Giriş

Güç mesafesi, bir toplumda ya da organizasyonda, bireylerin aralarındaki hiyerarşik farkları nasıl algıladıklarını ve buna göre nasıl davrandıklarını ifade eden bir kavramdır (Hofstede, 1980). Bu mesafe, okul yöneticilerinin kararları ve öğretmenlerin bu kararlara yaklaşım tarzları üzerinde belirleyici bir rol oynar. Ancak okullarda gözlemlenen güç mesafesinin sadece hiyerarşi ile değil, aynı zamanda yaş, deneyim, cinsiyet, eğitim durumu gibi farklı değişkenlerle de etkileşimde olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle eğitim alanında hissedilen güç mesafesi algıları, sadece toplumsal veya kültürel faktörlerle sınırlı kalmamakta aynı zamanda öğretmenlerin kişisel özellikleri, deneyimleri, mesleki yeterlilikleri ve eğitim sistemine yönelik tutumları gibi içsel değişkenlerle de şekillenmektedir. Güç mesafesinin öğretmenlerin motivasyonuna, iş tatminine ve genel olarak okul ortamına ve sınıf içindeki öğretim süreçlerine etkileri dikkate alındığında, daha verimli bir eğitim ortamının oluşturulmasına katkı sağlamak adına bu çalışmada öğretmenlerin yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafesi algılarının, yaş, cinsiyet, deneyim süresi, eğitim düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından nasıl şekillendiği incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem durumları üzerinde çalışılmıştır.
Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ne düzeydedir?

Öğretmen güç mesafesi algıları;

a. cinsiyet,
b. yaş,
c. kıdem,
d. çalıştığı okuldaki kıdem,
e. medeni durum,
f. okul türü,
g. branş,
h. öğrenim durumu

---

[35] *Çalışma Gül Esin Tezgül'ün Yüksek Lisans Tezinin bir kısım verilerinin derlenmesiyle oluşturulmuştur.*
[36] *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi, gultezgul@gmail.com, ORCID: 0009-0001-2509-2840*
[37] *Prof.Dr.Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ABD. mkostereli@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9213-9135,*

değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Kavramsal Çerçeve

Bu çalışmada öğretmenlerin yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafesi algılarının, yaş, cinsiyet, deneyim süresi, eğitim düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından nasıl şekillendiği incelenmiştir.

Güç Mesafesi

Tarihin her döneminde gerek toplumlarda gerekse daha sonradan şekillenen örgütlerde gücün dağılımı konusunda farklılıklar olduğu görülmektedir. Konunun literatürde anlam kazanmasıyla şekillenen güç mesafesi kavramı da bireyler arasındaki güç ve otorite farklılıklarının nasıl kabul edildiğini ve nasıl yönetildiğini gösteren bir kavramdır (Yorulmaz vd., 2018). Bu bağlamda güç mesafesi kavramı, bireyin özellikle iktidarla olan ilişkisini açıklayan bir kavram olarak da kullanılmaktadır. Hem toplum hem de örgüt yaşamında, insanların gücü elinde tutan kişilerle arasında gözlemlenen bu ilişkinin yapısı, aynı zamanda o toplum ya da örgütün kültürü hakkında bilgi de vermektedir. Başka bir deyişle, otoritenin baskın olduğu toplumlar, güç mesafesinin yüksek olduğu kültürleri; güç kaynaklı eşitsizliklerin az olduğu toplumlar ise güç mesafesinin düşük olduğu kültürleri yansıtmaktadır (Terzi, 2004). Eğitim örgütlerinde ise öğretmenlerin yöneticileriyle ilgili algıladıkları güç mesafesi kavramı, öğretmenlerin yöneticileri ile olan ilişkilerini şekillendiren dinamiklerden biri olarak görülmekte, dahası okul kültürünü belirleyen en önemli etkenlerden biri olarak kabul edilmektedir.

Çocuğun, ailesinin ve kendisinden daha büyük kişilerin sahip olduğu gücü kabullenmesi ile başlayan güç mesafesi algısı, özellikle hiyerarşik düzenin ya da askeri disiplinin hâkim olduğu toplumlarda daha yüksektir. Yüksek güç mesafesi olan toplumlarda alt kesimin meydan okuması şöyle dursun sorgulaması bile yasaktır (Hofstede, 2001). Güç mesafesi yüksek olan kişiler, üstlerinden aldıkları emirleri sorgulamadan yerine getirirler, onların kararlarını doğru kabul ederler. Üstlerin ise kararlarının doğruluğunu ispatlamak gibi bir endişesi yoktur. Çünkü güçlerini pozisyonlarından almaktadırlar (Deniz, 2013).

Benzer şekilde yüksek güç mesafesine sahip olan okullarda da öğretmenlerin görüşlerine başvurulması, karar alma süreçlerine katılımlarının sağlanması mümkün değildir. Bu okullarda, kendisini mutlak otorite olarak kabul eden yöneticiler, aldıkları kararların sorgulanmasından hoşlanmazlar. Yapılan eleştirileri, makamlarından dolayı sahip oldukları güçlerine bir tehdit olarak algıladıklarından, çoğu kez ses çıkaran öğretmenlere karşı olumsuz tutum sergilerler. Bu durumda öğretmenler ses çıkarmaya devam ettikçe yöneticileri ile çatışmalar yaşarlar. Diğer taraftan haklı olsalar dahi görüşlerinin önemsenmediğini gören, dahası olumsuz yaptırımlarla boğuşmak istemeyen bazı öğretmenler de zamanla kendi kabuklarına çekilerek örgütsel sessizliğin örnekleri haline dönüşürler. Her iki durumda da motivasyonları ellerinden alınan öğretmenler, örgütsel bağlılıklarını da yavaş yavaş kaybederler. Güç mesafelerindeki fark arttıkça, bu durum okul kültürüne de yansır ve ne yazık ki bu okullarda etkili bir okul kültüründen söz etmek mümkün olmaz.

Öte yandan düşük güç mesafesine sahip olan toplumlarda gücün eşit bir şekilde dağılımı söz konusudur. Güç mesafesi düşük olan kişiler, üstlerine sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyim ölçüsünde saygı duyarlar. Hiyerarşiyi, kuralları olan ve gerektiği takdirde değiştirilebilen bir yapı olarak kabul ettiklerinden, üstlerinin ayrıcalıklı haklara sahip olmalarına karşı çıkarlar. Güç mesafesinin düşük olduğu yapılarda gücü elinde tutan kişilere ulaşmak, onlarla iletişim kurmak zor değildir (Deniz, 2013).

Düşük güç mesafesine sahip olan okullarda da sağlıklı bir iletişimin varlığı göze çarpmaktadır. Diğer bir deyişle, düşük güç mesafesine sahip okullarda öğretmenlerin yöneticileriyle ilişkileri, genellikle daha eşitlikçi, açık iletişimci ve işbirlikçi bir yapıdadır. Demokratik bir yönetim tarzı benimseyen yöneticiler, öğretmenlerin görüşlerine değer verirler ve eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili konularda öğretmenlerinden destek alırlar. Bu nedenle, yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişki, otoriter bir yapıdan ziyade, daha işbirlikçi bir yapıda şekillenmektedir (Hofstede, 2011). Otorite figürü olmaktan ziyade yol gösterici bir rol üstlenen yöneticiler, bu sayede öğretmenlerinin gelişimlerini destekleyerek onların iş tatminini ve motivasyonlarını da artırırlar. Elbette böyle bir eğitim kurumunda gözlemlenen okul kültürünün de daha yapıcı, yenilikçi ve etkili bir okul kültürü olması kaçınılmaz olmaktadır.

Yöntem

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Betimsel tarama araştırmaları belli bir gruba ait özellikleri belirlemek için grupla ilgili bilgilerin elde edilmesini sağlayan çalışmalar olarak ifade edilir. Betimsel tarama araştırmalarında, geniş bir gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşleri alınıp tutumları öğrenildikten sonra söz konusu olgu ve olaylar betimlenmeye çalışılır (Büyüköztürk vd., 2023). Bu çalışmada da öğretmenlerin güç mesafesi algıları tespit edilerek, kişisel değişkenler açısından ele alınmıştır.

Örneklem

Araştırma Çorum ili Merkez ilçesinde kamu okullarında farklı öğretim kademelerinde ve farklı branşlarda görev yapan 880 öğretmenle yürütülmüştür. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler

Demografik Değişkenler		**f**	**%**	**Branş**	**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	514	58,4	Matematik	74	8,4
	Erkek	366	41,6	Türkçe	49	5,6
Yaş	21-30 yaş	34	3,9	PDR	30	3,4
	31-40 yaş	270	30,7	İngilizce	75	8,5
	41-50 yaş	391	44,4	Fen Bilimleri	45	5,1
	51-60 yaş	153	17,4	Sosyal Bilgiler	35	4,0
	61 yaş ve üzeri	32	3,6	Din Kültürü	55	6,3
Öğrenim Durumu	Lisans	791	89,9	Müzik	15	1,7
	Lisansüstü	81	9,2	Görsel Sanatlar	10	1,1
	Ön Lisans	8	,9	Beden Eğitimi	18	2,0
Medeni Durum	Evli	799	90,8	Arapça	4	,5
	Bekar	81	9,2	Teknoloji Tasarım	17	1,9
Okul Türü	Okul Öncesi	49	5,6	Özel Eğitim	24	2,7
	İlkokul	247	28,1	Bilişim Teknolojisi	10	1,1
	Orta Okul	331	37,6	Sınıf Öğretmeni	203	23,1
	Lise	253	28,8	Okul Öncesi	62	7,0
Kıdem	1-5 yıl	28	3,2	Meslek Dersleri	29	3,3
	6-10 yıl	69	7,8	Türk Dili ve Edebiyatı	40	4,5
	11-15 yıl	142	16,1	Tarih	27	3,1
	16-20 yıl	193	21,9	Felsefe Grubu	15	1,7

	21 yıl ve üzeri	448	50,9	Biyoloji	15	1,7
Çalıştığı Okuldaki Kıdem	1-5 yıl	352	40,0	Kimya	7	,8
	6-10 yıl	223	25,3	Coğrafya	10	1,1
	11-15 yıl	192	21,8	Fizik	8	,9
	16-20 yıl	70	8,0	Almanca	3	,3
	21 yıl ve üzeri	43	4,9	TOPLAM	880	100,0
TOPLAM		880	100,0			

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin %58,4'ünün kadın, %41,6'sının erkek olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 31-50 yaş aralığında, lisans mezunu ve evli oldukları görülmektedir. Çalıştıkları okul türü değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin %5,6'sının okul öncesi kurumda, %28,1'inin ilkokulda, %37,6'sının ortaokulda, %28,8'inin lisede görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülürken çoğunluğunun şu an görev yaptıkları okullarda 1-5 yıllık kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Branş değişkeni açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin %23,1'inin sınıf öğretmeni, %7'sinin okul öncesi öğretmeni olduğu; diğerlerinin ise farklı branşlarda görev yaptığı görülmektedir.

Veri toplama araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Güç Mesafesi Ölçeği: Güç Mesafesi Ölçeği Yorulmaz vd. (2018) tarafından geliştirilmiştir. 20 maddeli ve dört faktörlü bir yapıdan oluşan ölçeğin Cronbach Alpha değerleri .74-.80 aralığında değişmektedir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha değerleri .65-.77 aralığında değişmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verilerinin analizinde, betimsel istatistiklerin yanı sıra normal dağılım gösteren değişkenlerin anlamlı farklılığının tespit edilmesinde parametrik testler; normal dağılım göstermeyen değişkenlerin anlamlı farklılığının tespit edilmesinde ise non-parametrik testler kullanılmıştır. Veri dağılımının normalliğinin belirlenmesinde basıklık ve çarpıklık katsayıları dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlere ve elde edilen sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları, alt problemlerin sırasıyla verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem olan öğretmenlerin güç mesafesine ilişkin algıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin güç mesafesine ilişkin algıları

Boyutlar	**N**	**Min.**	**Max.**	**X**	**SS**
Gücü Kabullenme	880	6,00	28,00	16,24	4,10
Gücü Araçsal Kullanma	880	5,00	32,00	10,05	4,19
Gücü Meşrulaştırma	880	3,00	15,00	5,43	2,27
Güce Razı Olma	880	6,00	30,00	15,00	4,62

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin güç mesafesi algılarının en yüksek ortalamaya sahip olduğu boyutun gücü kabullenme boyutu olduğu (X=16.24), bu boyutu sırasıyla güce razı olma (X=15,00), gücü araçsal kullanma (X=10,05) ve gücü meşrulaştırma (X=5,43) boyutlarının takip ettiği görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

a) Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının ***cinsiyet*** değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	**Cinsiyet**	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Gücü Kabullenme	Kadın	514	16,58	4,03	878	2,958	,003
	Erkek	366	15,75	4,15			
Gücü Araçsal Kullanma	Kadın	514	10,01	4,18	878	-,295	,768
	Erkek	366	10,09	4,22			
Gücün Meşrulaştırılması	Kadın	514	5,3424	2,17	878	-1,365	,173
	Erkek	366	5,5546	2,40			
Güce Razı Olma	Kadın	514	15,2456	4,67	878	1,842	,066
	Erkek	366	14,6639	4,52			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği; gücü kabullenme boyutunda ise kadınlar lehine anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok gücü kabullenme eğilimi gösterdikleri söylenebilir.

b) Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının ***yaş*** değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gücü Kabullenme	Gruplar arası	78,707	4	19,677	1,172	,322
	Gruplar içi	14690,130	875	16,789		
	Toplam	14768,836	879			
Gücü Araçsal Kullanma	Gruplar arası	60,684	4	15,171	,861	,487
	Gruplar içi	15410,215	875	17,612		
	Toplam	15470,899	879			
Gücün Meşrulaştırılması	Gruplar arası	9,029	4	2,257	,435	,783
	Gruplar içi	4536,743	875	5,185		
	Toplam	4545,772	879			
Güce Razı Olma	Gruplar arası	135,834	4	33,958	1,594	,174
	Gruplar içi	18621,156	875	21,306		
	Toplam	18756,990	879			

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin güç mesafesi algıları yaş değişkenine göre gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum yaş değişkeninin öğretmenlerin güç mesafesi algılarında anlamlı bir farka neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

c) Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının ***kıdem*** değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Gücü Kabullenme	Gruplararası	210,218	4	52,554	3,159	,014	.**A**-B, **A**-D, **A**-E **C**-E
	Gruplar içi	14558,619	875	16,638			
	Toplam	14768,836	879				
Gücü Araçsal Kullanma	Gruplararası	118,405	4	29,601	1,687	,151	
	Gruplar içi	15352,493	875	17,546			
	Toplam	15470,899	879				
Gücün Meşrulaştırılması	Gruplararası	3,200	4	,800	,154	,961	
	Gruplar içi	4542,572	875	5,192			
	Toplam	4545,772	879				
Güce Razı Olma	Gruplararası	143,486	4	35,871	1,684	,151	
	Gruplar içi	18613,504	875	21,297			
	Toplam	18756,990	879				

Tablo 5 verilerine göre mesleki kıdem değişkeni, öğretmenlerin güç mesafesi algılarında gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmazken; gücü kabullenme boyutunda anlamlı bir farklılığa sebep olmuştur. Yapılan Tukey HSD testi gruplar arası karşılaştırmalar incelendiğinde ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl; 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı fark olup bu farkın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gücü kabullenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

d) Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının ***okul kıdemi*** değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çalıştığı Okuldaki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı fark**
Gücü Kabullenme	Gruplararası	72,523	4	18,131	1,079	,365	
	Gruplar içi	14696,313	875	16,796			
	Toplam	14768,836	879				
Gücü Araçsal Kullanma	Gruplararası	48,574	4	12,143	,689	,600	
	Gruplar içi	15422,325	875	17,626			
	Toplam	15470,899	879				
Gücün Meşrulaştırılması	Gruplararası	14,979	4	3,745	,723	,576	
	Gruplar içi	4530,792	875	5,178			
	Toplam	4545,772	879				
Güce Razı Olma	Gruplararası	293,162	4	73,290	3,469	,008	A-**E**
	Gruplar içi	18463,828	875	21,126			
	Toplam	18756,990	879				

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin şu an görev yaptıkları okuldaki kıdemlerine göre güç mesafesi algıları, gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma ve gücün meşrulaştırılması boyutlarında anlamlı bir fark göstermezken; güce razı olma boyutunda anlamlı bir fark göstermektedir. Farkın anlamlılığının test edilmesinde kullanılan Tukey HSD testine göre şu anki okulunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl kıdeme öğretmenler arasında; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

e) Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ***medeni durum*** değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	**Medeni Durum**	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Gücü Kabullenme	Evli	799	16,23	4,05	878	,033	,974
	Bekar	81	16,22	4,54			
Gücü Araçsal Kullanma	Evli	799	9,99	4,17	878	-1,113	,266
	Bekar	81	10,54	4,42			
Gücün Meşrulaştırılması	Evli	799	5,43	2,29	878	,302	,763
	Bekar	81	5,35	2,06			
Güce Razı Olma	Evli	798	14,9687	4,58	878	-,699	,485
	Bekar	81	15,3457	4,94			

Tablo 7'de görüldüğü üzere öğretmenlerin güç mesafesi algıları medeni durum değişkenine göre gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin güç mesafesi algılarında bir farka neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

f) Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının ***okul türü*** değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı fark**
Gücü Kabullenme	Gruplararası	84,573	3	28,191	1,682	,169	
	Gruplar içi	14684,263	876	16,763			
	Toplam	14768,836	879				
Gücü Araçsal Kullanma	Gruplararası	98,781	3	32,927	1,876	,132	
	Gruplar içi	15372,117	876	17,548			
	Toplam	15470,899	879				
Gücün Meşrulaştırılması	Gruplararası	27,599	3	9,200	1,784	,149	
	Gruplar içi	4518,173	876	5,158			
	Toplam	4545,772	879				
Güce Razı Olma	Gruplararası	408,074	3	136,025	6,487	,000	**A**-B
	Gruplar içi	18348,916	876	20,970			**B-**C
	Toplam	18756,990	879				B-**D**

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin güç mesafesi algıları görev yaptıkları okul türüne göre gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması boyutlarında anlamlı bir fark

göstermezken; güce razı olma boyutunda anlamlı bir fark göstermiştir. Farkın anlamlılığı incelendiğinde ise okul öncesi ve ilkokul arasında okul öncesi okullar lehine; ilkokul ve ortaokul arasında ilkokul lehine, ilkokul ve lise arasında ise lise lehine anlamlı fark görülmüştür.

g) Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ***branş*** değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyutlar	**n**	**Sıra Ort.**	**sd**	**X^2**	**p**
Gücü Kabullenme	880	446,24	24	22,446	,553
Gücü Araçsal Kullanma	880	476,46	24	31,340	,144
Gücün Meşrulaştırılması	880	421,18	24	36,664	,057
Güce Razı Olma	880	478,32	24	35,990	,056

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğretmenlerin güç mesafesi algıları, branş değişkenine göre gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum branş değişkeninin öğretmenlerin güç mesafesi algılarında bir farka neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

h) Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ***eğitim durumu*** değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gücü Kabullenme	Gruplar arası	1,540	2	,770	,046	,955
	Gruplar içi	14767,296	877	16,838		
	Toplam	14768,836	879			
Gücü Araçsal Kullanma	Gruplar arası	59,480	2	29,740	1,692	,185
	Gruplar içi	15411,419	877	17,573		
	Toplam	15470,899	879			
Gücün Meşrulaştırılması	Gruplar arası	,407	2	,204	,039	,961
	Gruplar içi	4545,365	877	5,183		
	Toplam	4545,772	879			
Güce Razı Olma	Gruplar arası	127,586	2	63,793	3,000	,057
	Gruplar içi	18629,404	876	21,266		
	Toplam	18756,990	878			

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin güç mesafesi algıları, eğitim durumu değişkenine göre gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu durum eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin güç mesafesi algılarında bir farka neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç Tartışma Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları, yorumlarına ilişkin yapılan tartışmaları ve elde edilen sonuçlardan hareket edilerek geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın Sonuçları

1. Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının en yüksek olduğu boyut gücü kabullenme boyutu iken bu boyutu sırasıyla güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma boyutlarının izlediği görülmüştür.
2. Öğretmenlerin güç mesafesi algıları cinsiyet değişkeni açısından gücü kabullenme boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark göstermiştir.
3. Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile yaş, branş, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.
4. Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından, gücü kabullenme boyutunda 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.
5. Öğretmenlerin güç mesafesi algılarının güce razı olma boyutunda çalıştığı okuldaki kıdem değişkeni açısından, şu anki okulunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.
6. Öğretmenlerin güç mesafesi algıları, çalıştıkları okul türüne göre incelendiğinde, gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken; güce razı olma boyutunda okul öncesi ve ilkokul arasında okul öncesi okullar lehine; ilkokul ve ortaokul arasında ilk okul lehine; ilkokul ve lise arasında ise lise lehine anlamlı fark saptanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin güç mesafesi algılarının nasıl şekillendiği incelenmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin güç mesafesi algılarının en fazla ortalamayla gücü kabullenme boyutu olduğu; bu boyutu sırasıyla güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma boyutlarının izlediği görülmüştür. Gücü kabullenme boyutu, örgüt içerisinde eşit olmayan güç dağılımının sorgulanmadan kabullenilmesi ve meşru kabul edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutta, çalışanların, yöneticilerinin görüşlerine konumlarından dolayı önem verdiği ve saygı duyduğu da belirtilmektedir (Yorulmaz vd., 2018). Hofstede'in (2011) belirttiği üzere, güç mesafesi yüksek olan toplumlarda, gücün eşit olmayan dağılımı normal karşılanmakta, kararların yöneticiler tarafından alınması kabul edilmektedir. Hofstede'in yaptığı çalışmada, Türkiye'nin de yüksek bir puan olarak kabul edilen 66 puanla yüksek güç mesafeli ülkeler arasında yer aldığı dikkate alındığında, öğretmen algılarında gücü kabullenme boyutunun yüksek bir orana sahip olması şaşırtıcı olmamıştır. Bu bağlamda Türkiye'de özellikle iş hayatında yöneticilerin kararlarının çalışanlar tarafından onaylanmasının, yöneticilerin konumlarından kaynaklandığı söylenebilir. Yorulmaz da (2021) Türkiye'de toplumsal güç mesafesinin yüksek olmasının, öğretmenlerin gücü kabullenme ve güce razı olma algılarının daha yüksek olmasına yol açtığını vurgulamaktadır. Dikkat çeken araştırmalardan, Aydın ve Uçman'ın (2019) çalışması da örgütlerde hiyerarşik bir düzenin olduğunu doğrulamaktadır. Yorulmaz vd. (2018) de yaptıkları araştırmalarında, okullarda gücün kabullenilmesi ile ilgili olarak ortaya çıkan pratiklerin sıklığının artışına ve bu şekilde gücü kabullenmenin normale dönüşmesine dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin, bahsedilen pratikleri arttıkça ve bu durum örgüt içinde sıradanlaştıkça, gücün kabullenilmesi de yaygınlaşmakta ve adeta bir norm haline dönüşmektedir (Yorulmaz vd., 2018). Başka bir araştırmasında Yorulmaz (2021), imtiyazlara sahip olmak ya da baskılardan kurtulmak isteyen öğretmenlerin, yöneticilerle yakınlaşma eğiliminde olduğunu da dile getirmektedir. Yine Özdemir ve Kahveci (2024) araştırmasında da örgütsel güç mesafesi boyutları arasında en yüksek puan, gücü kabullenme boyutuna aittir. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide, eleştirel düşünme eğilimlerinin aracılık rolünü belirlemeyi amaçlayan araştırmasında Çolak vd. de (2022) öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi boyutları açısından en fazla gücü kabullenme, en az ise gücü gerekçelendirme algısına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da, mevcut araştırma ile örtüşmektedir.
Araştırmada gücü kabullenme boyutunu oran olarak takip eden güce razı olma boyutunda, değiştirilmesi mümkün olmayan kararlarda, çalışanların bunu kabul ederek sessizleşmeleri, çekindiklerinden ya da bir işe yaramayacağını düşündüklerinden dolayı alınan kararlara karşı çıkmamaları ve sonuç olarak güce razı olmaları söz konusudur. Bir baş etme stratejisi olarak da kabul edilen güce razı olma boyutu, yapılanların onaylanmadığı durumlarda dahi mecburen gösterildiğinden, gücün içselleştirilerek meşrulaştırıldığı gücü kabullenme boyutundan

ayrılmaktadır (Yorulmaz vd., 2018). Ne yazık ki okullarda giderek artan örgütsel sessizlik, motivasyon düşüklüğü, aidiyet hissinin azalması dibi davranışlar, güce razı olma boyutunun okullarda yüksek oranlarda yaşandığının delili olarak kabul edilebilmektedir. Nitekim Yorulmaz vd.'nin (2018) araştırmalarında, katılımcıların kuruma aidiyetlerinin zayıfladığı, karşı duruş sergilemeden sessizleştikleri ve umutsuzluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum güce razı olma boyutunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Alan yazında da benzer sonuçlara ulaşan çok sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Örneğin okul yönetiminde öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında Aslan (2022) da güç mesafesinin örgütsel sessizliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiş; öğretmenler tarafından algılanan sessizliğin temel nedenlerinden biri olarak yöneticilerin güç kullanma biçimini göstermiştir. Çiçek ve Göl Dede (2020) tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Güç Mesafesi Algıları ile Örgütsel Sessizlikleri Arasındaki İlişki" isimli çalışmada da özellikle devlet okullarında çalışan öğretmenlerin mevcut durumu kabullenici sessizlikleri ile duydukları korkudan ve yaşadıkları baskıdan dolayı fikirlerini ifade edememeleri şeklinde ortaya çıkan savunma amaçlı sessizlikleri daha yüksek çıkmıştır.

Genellikle etik ilkelerin ihlal edilmesi ile açığa çıktığı belirtilen (Tsahuridu, 2007; akt. Yorulmaz vd., 2018) gücün araçsal kullanımı boyutu, çalışanların, isteklerini elde etmek amacıyla, güce yakınmış gibi davranmaları şeklinde izah edilmektedir (Yorulmaz vd., 2018). Bugün hemen hemen her eğitim kurumunda çıkarları doğrultusunda, idareye yakın duran ve bu şekilde okul kurallarını dahi korkusuzca ihlal edebilen öğretmenlerin varlığı görülmektedir. Araştırma verileri toplandığı sırada bu durumdan rahatsızlığını dile getiren öğretmenlere de rastlanmıştır. Ancak öğretmenlerin güç mesafesi algılarında gücün araçsal kullanımı boyutunun, gücün kabullenilmesi ve güce razı olunması boyutlarına nazaran geri planda kalması aynı zamanda bu tür öğretmenlerin sayıca azlığını göstermesi açısından sevindiricidir. Çolak vd. (2022) araştırmasında da öğretmenlerin özerklik davranışları ile gücün araçsal kullanımı arasında düşük düzeyde, negatif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı araştırmada, eleştirel düşünme eğilimi ile gücün araçsal kullanımı arasında da düşük düzeyde, negatif bir ilişki söz konusudur.

Örgüt içerisinde gözlemlenen eşitsizliklerin ve bazı kişilere tanınan ayrıcalıkların çalışanlar tarafından normal karşılanması olarak açıklanan (Yorulmaz vd., 2018) gücün meşrulaştırılması boyutu, araştırmada öğretmenlerin güç mesafesi algılarında en düşük oranla yer almaktadır. Araştırma sonuçları ile aynı şekilde öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelendiği Çavdar (2021) araştırması da öğretmenlerin güç mesafesi algılarının, gücü kabullenme boyutunda orta, güce razı olma ve gücü araçsal kullanma boyutlarında düşük, gücü meşrulaştırma boyutunda ise çok düşük düzeyde olduğunu gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Aynı şekilde öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı Göl Dede (2019) araştırmasında da öğretmenlerin, güç mesafesinin boyutları açısından en çok gücü kabullenme davranışını sergiledikleri, bu boyutu sırası ile güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma boyutlarının izlediği tespit edilmiştir. Alan yazında geliştirdiği güç mesafesi ölçeği ile bu konuda araştırma yapan pek çok kişinin fayda sağladığı Yorulmaz'ın (2021) doktora çalışmasında da bu araştırma ile aynı şekilde öğretmenlerin gücü kabullenme açısından %69'unun, güce razı olma açısından %61'inin, gücü araçsal kullanma açısından %49'unun ve gücü meşrulaştırma açısından %31'inin orta ve yüksek düzeyde örgütsel güç mesafesi algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Özten'in (2023) araştırmasında da öğretmenlerin en çok gücü kabullenme, daha sonra sırasıyla güce razı olma, gücü araçsal kullanma ve gücü meşrulaştırma algısına sahip oldukları görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolünün incelendiği Çolak vd.'nin (2022) araştırmasının sonuçlarına göre deöğretmenlerin, örgütsel güç mesafesinin boyutları açısından, en çok gücü kabullenme, en az ise gücü meşrulaştırma algısına sahip oldukları görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemini yanıtlamak amacıyla öğretmenlerin güç mesafesi algılarının cinsiyet, yaş, kıdem, çalıştığı okuldaki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu, okul türü, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Buna göre ilk olarak, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının gücü araçsal kullanma, gücün meşrulaştırılması ve güce razı olma boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği ancak gücü kabullenme boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark gösterdiği

görülmektedir. Başka bir deyişle kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla daha fazla gücü kabullenme eğilimi göstermektedir. Bu durum bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha kırılgan bir yapıya sahip olmalarından ötürü yöneticilerle sorun yaşamak istememeleri şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan çalışma hayatı içerisinde özellikle yönetici kadrolarında var olan erkek egemenliği, kadınları, alınan kararların sorgulanması açısından daha geri plana itebilmektedir. Nitekim Glick (2006) tarafından *Cinsiyet Eşitliği Ölçeği* ile elde edilen veriler ışığında güç mesafesi ile cinsiyet eşitliği arasında negatif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre güç mesafesi arttıkça cinsiyet eşitliği azalmaktadır. Hofstede'in (2011) yaptığı araştırmada, yüksek güç mesafesine sahip ülkeler arasında konumlandırılan Türkiye'de de cinsiyet eşitsizliğinin görülmesi bu anlamda şaşırtıcı olmamaktadır. Diğer taraftan çatışmadan kaçınan, olumsuz yaptırımlara maruz kalmak istemeyen kadınların, erkeklere oranla gücü kabullenme eğilimi göstermesi de daha olağandır.

Alan yazında güç mesafesi ile yapılan araştırmalarda güç mesafesi ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişki incelenmiş, genel olarak bu iki değişken arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Ateş, 2019; Çavdar, 2021; Yorulmaz, 2021; Ziblim, 2020 ve Yıldırım ve Deniz, 2014). Özten (2023) araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının cinsiyet değişkeni açısından yalnızca güce razı olma boyutunda farklılaştığı; bu bağlamda kadın öğretmenlerin güç mesafesi algılarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Yorulmaz (2021) araştırması ise kadın öğretmenlerin güç mesafesi algılarının tüm boyutlarda erkek öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, mevcut araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde Ofluoğlu (2023) ve Arslantaş ve Dayanan Uğur 'un (2018) çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda güç mesafesi ile cinsiyet değişkeni arasında farklı ilişkilerin bulunmasının nedeni olarak araştırma yapılan okulların yapısı, bulundukları bölgenin özellikleri, yöneticilerin ve öğretmenlerin karakterleri gibi unsurlar kabul edilebilir.

Öğretmenlerin güç mesafesi algıları kıdem değişkeni açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin güç mesafesi algılarında, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmazken; gücü kabullenme boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu farkın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gücü kabullenme eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenler gerek mevzuat bilgisi gerekse iş tecrübesi ve insan ilişkileri açısından daha deneyimsiz olduklarından, bu sonucun alınması şaşırtıcı olmamıştır. Bu bağlamda mesleğe yeni başlayan öğretmenler kurumdaki hiyerarşik yapıya olan saygılarından yöneticinin görüş ve kararlarını sorgulamadan kabul etme eğilimi gösterebilmektedirler. Meslekte geçirilen süre arttıkça yaşanılan deneyimler, model alınan farklı örnekler çalışanlarda daha eleştirel bir bakış açısına yol açabilmekte ve sorgulamadan gücü kabullenmesinin önüne geçebilmektedir.

Ersoy ve Levent (2020) araştırmasında ise bu araştırmadan farklı olarak öğretmenlerin kıdemleri ile gücü meşrulaştırma ve güce razı olma boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yorulmaz'ın (2021) araştırmasının bulguları incelendiğinde ise tüm boyutlarda, 10 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, kendilerinden daha kıdemli öğretmenlere oranla daha yüksek güç mesafesi algılarına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum, Yorulmaz (2021) tarafından mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, yöneticilere kişisel niteliklerinden bağımsız olarak yasal konumları nedeniyle daha fazla saygı duymaları, bu nedenle aldıkları kararları daha az sorgulamaları ve ayrıcalıklara sahip olmalarını normal karşılamaları şeklinde açıklanmaktadır. Khatri (2009) araştırması sonuçları da bu varsayımları doğrular niteliktedir. Bununla birlikte Yorulmaz (2021), mesleki kıdemi az olan öğretmenler ile gücü kabullenme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğunu da dile getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu bulgu, mevcut araştırmanın mesleki kıdem değişkeni ve güç mesafesi algısı arasındaki ilişkiyi gösteren bulgularını desteklemektedir.

Genel olarak güç mesafesi algıları ile mesleki kıdem arasındaki ilişki durumunu inceleyen araştırmalardan Göl Dede (2019) araştırması da 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin gücü daha fazla meşrulaştırdıklarını göstermektedir. Özdemir ve Kahveci (2024) araştırması da mesleğinin başındaki öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının, diğer deneyimli öğretmenlere kıyasla belirgin şekilde daha yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Öte yandan Kocabıyık (2017) çalışması ise bu araştırmaların tam tersine 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının, 6-15 yıl arasındaki öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yorulmaz da (2021) kıdem ortalamasının yüksek olduğu örgütlerde gözlemlenen yüksek güç mesafesini, aynı davranışı sergileyen çalışanların örnek

alınması şeklinde açığa çıkan örgütsel güç mesafesinin yapılaşması durumuna bağlamaktadır. Çünkü bireylerin davranışları, içinde bulunduğu toplumun ya da örgütün yapılaşmış özelliklerini yansıtmaktadır. (Giddens, 1984/1999; akt. Yorulmaz, 2021).

Araştırmada, öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile yaş değişkeni arasında ise anlamlı bir fark saptanmamıştır. Aslında yaş ilerledikçe kıdem yılı da artacağından, yaş değişkeni ile kıdem yılı değişkeninin, güç mesafesi algıları ile ilişkileri arasında bir tutarlılık olması daha beklenen bir durumdur. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre kıdemli öğretmenlerin güç mesafesini daha az algıladıkları düşünüldüğünde, yaşları ilerleyen öğretmenlerin de güç mesafesini daha az algılamaları gerekmektedir. Diğer taraftan Kocabıyık (2017) araştırması sonuçlarına göre, yaş grubu yükseldikçe, öğretmenlerin güç mesafesi algıları da artmakta; yaş grubu düştükçe öğretmenlerin güç mesafesi algıları da düşmektedir. Bu bulgu, beklenen varsayımın tam tersini göstermektedir.

Öğretmenlerin halen çalıştıkları okuldaki mesleki kıdemleri ile güç mesafesi alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise güce razı olma boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı fark görülmemiştir. Bu durumda aynı okulda 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerde, güç mesafesi algıları güce razı olma boyutunda daha yüksek çıkmıştır. Uzun yıllar aynı okulda birlikte çalışılması nedeniyle idarecileri iyice tanıyan öğretmenler ne derlerse desinler alınan kararlara bir müdahalelerinin olamayacağını, sözlerinin dikkate alınmayacağını dolayısıyla da alınan karaları değiştiremeyeceklerini bildiklerinden, güce razı olma eğilimi gösterebilmektedirler. Göl Dede (2019) araştırması da 2 yıl ve daha fazla süre aynı okulda görev yapan öğretmenlerin güç mesafesi algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bayır (2022) araştırması sonuçlarına göre ise çalışılan kurumdaki görev süresine göre güç mesafesi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile branş ve medeni durum değişkenleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Benzer şekilde Deniz (2013) ve Oğuzoğlu (2023) araştırmalarında da öğretmenlerin okuldaki güç mesafesi puanları, branşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin güç mesafesi algıları, çalıştıkları okul türüne göre incelendiğinde gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken; güce razı olma boyutunda, okul öncesi ve ilkokul arasında okul öncesi okullar lehine; ilkokul ve ortaokul arasında ilkokul lehine, ilkokul ve lise arasında ise lise lehine anlamlı farklar saptanmıştır. Bu sonuca göre güce razı olma boyutu yüksek çıkan okul türlerinde, yönetim tarafından alınan kararlara onaylanmasa da değiştirilemeyeceği bilindiğinden karşı çıkılmamakta, çoğu zaman sessiz kalınmaktadır. Mutlak otoritenin her zaman kazanacağı bilindiğinden, bazı durumlar kanıksanmakta, değiştirmek için çaba gösterilmemektedir. Yorulmaz (2018, 2021) tarafından *öğrenilmiş çaresizlik* olarak da tanımlanan bu durum, zaman içerisinde öğretmenlerin kendi kabuklarına çekilmelerine yol açmakta, kurumlarına olan bağlılıklarını azaltmaktadır. En üzücü olan da yöneticilerin, bu durumun farkına varsalar dahi, biri giderse yerine diğeri gelir mantığı ile öğretmenlerin duygularını yok sayarak onları adeta bir makine konumuna sokmalarıdır. Çünkü güce razı olunan okullarda, yöneticiler için önemli olan okul sağlığı, öğretmenlerin huzuru, motivasyonu değil; güçlerini sınırsızca kullanabildikleri koltuklarıdır. Tüm bu olumsuz örnekleri birebir yaşayan ya da çevrelerinde gözlemleyen öğretmenler de sistemin değişeceğine dair umutlarını kaybederek, kendi kapasitelerinin çok aşağılarında performans göstermeye başlamaktadır. Bu araştırmada, güce razı olma değişkeninin okul türlerine göre farklılık göstermesi, bu okul türlerinin genel yapılarının karşılaştırılmasına imkân sunmaktadır. Ancak puanlar düşükten yükseğe doğru sıralansa da az veya çok her okul türünde güç mesafesi yaşandığı durumu inkâr edilemez bir gerçektir.

Özten (2023) araştırmasında okul türü ve güç mesafesi arasındaki ilişki, gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma ve güce razı olma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin gücü kabullenme düzeyleri diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere oranla daha düşük düzeydedir. Yine aynı araştırmada Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin gücü araçsal kullanma ve güce razı olma düzeyleri, diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Yorulmaz (2021) araştırmasında da öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları okul türü açısından incelenmiş, Mesleki ve Teknik Liseler ile İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin gücü kabullenme ve güce razı olma

düzeyleri, diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Bu iki araştırmanın sonuçları öne çıkan güç mesafesi boyutları açısından mevcut araştırma ile benzerlikler taşısa da incelenen okul türlerinin yalnızca lise türü olması ve görüşme yapılan öğretmen sayılarının daha az olması açılarından mevcut araştırma ile farklılaşmaktadır. Öte yandan Göl Dede (2019) araştırmasında öğretmenlerin güç mesafesi algıları öğretim kademesine göre farklılaşmasa da aritmetik ortalamalar, güce razı olma boyutunda ilkokul öğretmenlerinin, ortaokul öğretmenlerine göre daha fazla güce razı olduklarını göstermektedir. Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin güç mesafesi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Muğla-Türkiye ve Tamale-Gana illerinde ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü araştırmasında ise Ziblim (2020), okul türü değişkenine göre her iki örneklemde bulunan öğretmenlerin güç mesafesi algılarında anlamlı farklar bulmuştur. Buna göre Muğla örnekleminde, gücü meşrulaştırma boyutunda, lisede görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıkarken; Tamale örnekleminde gücü kabullenme boyutunda, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algı düzeyleri ilkokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerine göre daha yüksek çıkmıştır. Özdemir ve Kahveci (2024) araştırmasının sonuçları da okul türü değişkeninin, öğretmenlerin güç mesafesi algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin güç mesafesi algılarının en yüksek olduğu okul türü ilkokullarken, bu okulları sırasıyla ortaokul ve lise takip etmekte; ilkokul ve lise arasındaki yaşanan farklılık anlamlı düzeyde yüksek çıkmaktadır.

Son olarak, öğretmenlerin güç mesafesi algıları, eğitim durumu değişkenine göre incelenmiş ve bu değişkenin tüm boyutlarda öğretmenlerin güç mesafesi algılarında bir farka neden olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuç, aynı zamanda, tüm öğretmenler üzerinde aynı gücün uygulandığını da göstermektedir. Ancak öğretmenlerin güç mesafesi algılarının yüksek olduğu örgütlerde bu sonucun çıkması, eğitim düzeyi mevcut yöneticilerinden lisansüstü ve doktora eğitimi olarak daha üst seviyede olan öğretmenlerin dahi fikirlerinin önemsenmediği, alınan kararlara katılmadığı, bu şekilde sessizleştirilerek motivasyonlarının düşürüldüğü varsayımlarını da beraberinde getirdiğinden ne yazık ki endişe verici olarak tanımlanmaktadır.

Alan yazında mevcut araştırma bulgusuyla aynı bulgulara ulaşan farklı araştırmaların olduğu da görülmektedir. Örneğin, Ateş (2019) araştırmasında eğitim düzeyi değişkeninin, öğretmenlerin güç mesafesi algılarına etki etmediği anlaşılmıştır. Aynı şekilde Ofluoğlu (2023) araştırmasında da öğretmenlerin güç mesafesine ilişkin algıları eğitim düzeyine göre istatiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir. Bu durum, Ofluoğlu (2023) tarafından okul müdürlerinin tüm çalışanlara eşit olarak yaklaştığı şeklinde yorumlanmıştır.

Öte yandan alan yazında araştırma bulgularından farklı sonuçlara sahip olan araştırmaların varlığı da göze çarpmaktadır. Örneğin, Bayır (2019) araştırmasına göre eğitim düzeyi arttıkça güç mesafesi düşmektedir. Bayır (2019) bu durumu, eğitim düzeyi düşük öğretmenler üzerinde otoritenin ve yönetici etkileşiminin daha fazla hissedilebileceği tezine bağlamaktadır. Benzer şekilde Deniz (2013) araştırmasında da ön lisans ve lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler ile lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuş olup, eğitim seviyesi yükseldikçe güç mesafesi algısının düştüğü gözlemlenmektedir. Bu noktada lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin eğitimleri için harcadıkları zaman ve emeğin okul yöneticileri tarafından değer gördüğü yorumu oldukça sevindiricidir. Uslu ve Ardıç (2013) araştırması incelendiğinde ise bu kez doktora eğitim düzeyine gidildikçe güç mesafesinin düştüğü, Scheffe testi sonuçlarına göre de farklılığın en çok doktora eğitim düzeyinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Muğla- Türkiye ve Tamale- Gana olmak üzere iki ayrı örneklem üzerinde araştırmasını yürüten Ziblim (2020) ise Muğla örnekleminde bulunan öğretmenlerin güç mesafesi algılarında, mevcut araştırma verileri ile aynı şekilde, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görmezken; Tamale örnekleminde anlamlı bir farklılaşma görmüştür. Bu noktada gözlemlenen bu farklılaşma, beklenenin tam tersine Tamale örnekleminde ki lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin algı düzeylerinin, gücü kabullenme boyutunda, lisans eğitimine sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, Ziblim'in (2020) bulgularına göre yasal ve zorlayıcı güce dayalı bir yönetim sergilenmesi durumunda, yönetim dinamiklerinin farkında olan kişilerin güç mesafesi algıları da yükselmektedir. Bu durum Ziblim (2020) tarafından lisansüstü eğitime sahip olan kişilerin, çalıştıkları kurumun yapısı gereği, yasal ve zorlayıcı güç unsurlarına dayalı yönetimin etkilerini daha çok hissettikleri şeklinde yorumlanmaktadır.

Öneriler

1. Araştırmada öğretmenlerin güç mesafesi algılarında kadınlar lehine anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu bağlamda kadın öğretmenler karar alma süreçlerinde daha aktif rol almaları için cesaretlendirilmelidir.
2. Araştırmada, okul türlerine göre güce razı olma boyutu anlamlı farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda güce razı olmanın beraberinde getirebileceği örgütsel sessizlik, öğrenilmiş çaresizlik gibi durumların örgütsel açıdan yaratabileceği riskler ile ilgili okul yöneticilerinde bir farkındalığın oluşturulması gerekmektedir.
3. Araştırmada mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin gücü kabullenme boyutunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Bu bağlamda mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimlerde, katılımcı yönetim anlayışı hakkında bilgi verilmesi ve eleştirel bir bakış açısı kazandırılması önerilebilir. Ayrıca destekleyici ve cesaretlendirici bir okul iklimi oluşturulmalıdır.
4. Araştırmada bulunduğu okuldaki kıdem değişkenine göre 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerde güce razı olma eğiliminin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamda kıdemli öğretmenlerin karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlayacak yapılar kurulabilir. Ayrıca yönetim, kıdemli öğretmenlerin deneyimlerini dikkate alan yapıcı geri bildirim mekanizmaları oluşturabilir.
5. Araştırma, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin algılarına dayanmaktadır. Özel okullarda durumun nasıl olduğunun belirlenebilmesi için bu okullarda da benzer bir çalışma yürütülebilir.
6. Araştırma sonuçlarının daha kesin yorumlanabilmesi adına bu konuda nitel bir çalışma yapılması da faydalı olabilir.
7. Yöneticiler güç mesafesi ve boyutlarının çalışanlar üzerindeki etkileri konusunda bilinçlendirilmelidir.

Beyanlar

Teşekkür

Etik Onay: Bu araştırma Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 2024/03-04 ve E- 30640013-108.01-188520 sayılı kararı ve Rektörlük makamının oluru ile uygun görülmüştür. Araştırmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

YZ Kullanımı Beyanı: Makalenin giriş bölümünde, metin oluşturma amacıyla yapay zeka araçlarından ChatGPT'den faydalanılmıştır.

Destek Beyanı: Çalışma herhangi bir destek almamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Bu araştırmada çıkar çatışmasını oluşturabilecek bir durum ya da ilişki bulunmamaktadır

Katkı Oranı Beyanı: Çalışmada her iki yazar da ortak katkı sunmuşlardır.

Kaynakça

Arslantaş, H. İ., & Dayanan Uğur, İ. (2018). Öğretmen algılarına göre yöneticilerin sahip oldukları örgütsel güç kaynakları düzeyi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11)*, 46-63.http://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/38160/403353

Aslan, H. (2022). The relationship between teachers' perceived power distance and organizational silence in school management. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 9(3)*, 644-664.

Ateş, A. (2019). Öğretmenlerin mizaçları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki. (Tez No. 538375) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Aydın, D. ve Uçman, P. (2019). Türk toplumunun çalışma yaşamı karakteristiklerinin

Hofstede'nin boyutları çerçevesinde incelenmesi. *Management and Political Sciences Review, 2 (2)*, 131-151. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/936772

Bayır, E. (2022). *Üniversitelerde idari personele göre algılanan güç mesafesi ve iş yaşam dengesi arasındaki ilişki* (Tez No. 772743) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Çavdar, M. (2021). Öğretmenlerin Örgütsel Güç Mesafesi Algılarının İncelenmesi (Diyarbakır İli Örneği), *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 7 (10)*, 107-136.

Çiçek, A. ve Göl Dede, D. (2020). Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 7(6)*, 1-23.

Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ. ve Altınkurt, Y. (2022). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları ile özerklik davranışları arasındaki ilişkide eleştirel düşünme eğilimlerinin aracı rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(2)*, 90-107. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1076433

Deniz, A. (2013). *Okullarda güç mesafesi ve bağlılık arasındaki ilişki.* (Tez No. 350972) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Ersoy, E. ve Levent, F. (2020). Öğretmen algılarına göre örgütsel güç mesafesi ile örgütsel sinerji düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 12(4)*, 345-356. https://doi.org/10.17932/iau.iaud.2009.002/iaud_v12i4003

Glick, P. (2006). Ambivalent sexism, power distance, and gender inequality across cultures. In S. Guimond (Ed.), *Social comparison and social psychology: Understanding cognition, intergroup relations and culture* (pp. 283-302). Cambridge University Press.

Hofstede, G. (1980). Culture's consequences: International differences in work related values. Beverly Hills, CA: *Sage Publications*.https://books.google.com.tr/books?id=Cayp_Um4O9gC&pg=PA37&lpg=PA37&dq=ınkeles+and+levinson+common+problems&source=bl&ots=V6DADzSKLb&sig=ACfU3U2A03Wav8kuB9RvCuEBsE1exBnUdA&hl=tr&sa=X&ved=2ahUKEwj6kYbj786HAxVAavEDHej7PM8Q6AF6BAgKEAM#v=onepage&q=ınkeles%20and%20levinson%20common%20problems&f=falseHofstede, G. (2001). Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations (2nd ed.). Sage.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. Online Readings in *Psychology and Culture*, 2(1), 1-26. https://doi.org/10.9707/2307- 0919.1014

Khatri, N. (2009). Consequences of power distance orientation in organisations. *Vision, 13(1)*, 1-9. https://doi.org/10.1177/097226290901300101

Kocabıyık, M. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları güç mesafesi ve örgütsel adaletin etkisi.* (Tez No. 488641) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi

Ofluoğlu, K. (2023). *Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin iş birliği arasındaki ilişkide güç mesafesinin düzenleyicilik rolü* (Tez No. 807437) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi

Oğuzoğlu, E. (2023). *Öğretmenlerin müdür yönetim tarzı algıları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 827096) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi

Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1241-1265. DOI. 10.51460/baebd.1415871

Özten, İ. (2023). *Okul müdürlerinin karanlık liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 790170) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Terzi, A.R. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Güç Mesafesi ve Belirsizlikten Kaçınma Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. 1, 12.

Uslu, O. ve Ardıç, K. (2013). Güç mesafesi örgütsel güveni etkiler mi? Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(2), 313-338.

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2018). Örgütsel güç mesafesi ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(4)*, 671-686. https://doi.org/10.24315/trkefd.411916

Yorulmaz, Y. İ. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının eğitim örgütlerine yansımaları, yapısal nedenleri ve yapılaşması* (Tez No. 689683) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi.

Yıldırım, B. ve Deniz, A. (2014). The relationship between power distance and organizational commitment in primary schools. *Educational Research and Reviews, 9(19)*, 750-760.

Ziblim, L. (2020). *Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin güç mesafesi arasındaki ilişki.* (Tez No. 642201) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Merkezi

Eğitimde Yapay Zeka Araçlarının Kullanılmasına İlişkin Aday ve İşbaşındaki Öğretmenlerin Görüşleri

Tuğçe AKÇİÇEK[38] **Kenan ÖZCAN**[39]

Öz
Bu çalışma, aday ve işbaşındaki öğretmenlerin eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini Adıyaman'da görev yapan öğretmeneler ile şehirdeki Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun yapay zekanın doğası hakkında objektif bilgi yerine, deneyimlenen olayları ve bu deneyimlerin nasıl algılandığını anlamaya odaklandığından araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında nitel ve nicel ölçme araçları kullanılmış ve verilerin analizinde içerik ve betimsel teknikler kullanılmıştır. Araştırmada aday ve işbaşındaki öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarını, kendi çabalarıyla öğrenmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapay zekanın eğitim-öğretim sürecinde uygulanması için her iki kurumda yeni bir yapının oluşturulmasına gereksinim vardır.
Anahtar Kelimeler: *Yapay zekâ, Aday öğretmenler, işbaşındaki öğretmenler***.**

Giriş

21.yüzyılın dijital dönüşümü, eğitim sistemlerini köklü bir biçimde etkilemiş ve yapay zeka (YZ) teknolojilerinin eğitimdeki rolünü giderek daha belirgin hâle getirmiştir. Öğrenme analitiklerinden akıllı öğretim sistemlerine, otomatik değerlendirmeden kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine kadar birçok alanda yapay zekâ destekli uygulamalar eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır (Holmes, 2019; Luckin, 2016). Bu gelişmeler, öğretmenlerin rollerini yeniden tanımlamakta ve öğretmen yeterliliklerine yeni boyutlar eklemektedir.

Ancak yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi, yalnızca teknik altyapı ve yazılım yatırımlarıyla değil, aynı zamanda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu teknolojilere yönelik bilgi, farkındalık, tutum ve kullanım becerileriyle de yakından ilişkilidir (Zawacki-Richter, 2019). Araştırmalar, öğretmenlerin çoğunun YZ teknolojilerine karşı olumlu bir yaklaşım sergilemesine rağmen bu teknolojilerin pedagojik entegrasyonuna ilişkin bilgi eksikliği yaşadığını ortaya koymaktadır (Alkanaan, 2022; Chiu, 2023).

Benzer şekilde, öğretmen adaylarının mesleki formasyon sürecinde YZ ile tanışıklık düzeyleri, bu teknolojilerin ileride sınıf içi uygulamalara yansıması açısından kritik öneme sahiptir. YZ teknolojilerine yeterince maruz kalmayan öğretmen adayları, meslek hayatlarına başladıklarında bu araçları etkili şekilde kullanmakta zorlanabilmektedir. Eğitim fakültelerinde bu konudaki ders içerikleri, uygulama fırsatları ve dijital pedagojik yeterliliklerin kazandırılması halen sınırlı düzeydedir (Akgün & Greenhow, 2022).

Bu bağlamda, öğretmenler ile öğretmen adaylarının yapay zekâ kullanımına ilişkin bilgi düzeyleri, tutumları, karşılaştıkları zorluklar ve bu alandaki ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimde yapay zekânın etkili kullanımını destekleyecek stratejilerin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak mevcut literatürde öğretmenler ve öğretmen adaylarının görüşlerini karşılaştırmalı biçimde ele alan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu durum, konunun bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını ve politika geliştiricilere yol gösterecek nitelikte bulguların elde edilmesini zorlaştırmaktadır.

Bu çalışma, öğretmenler ve öğretmen adaylarının yapay zeka teknolojilerine yönelik algı, tutum ve kullanım düzeylerini karşılaştırmalı olarak inceleyerek bu alandaki mevcut durumu ortaya koymayı ve öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Kavramsal Çerçeve

Literatürde "Artificial Intelligence" olarak adlandırılan yapay zeka ilk olarak Dartmouth'da düzenlenen kongrede J. McCarthy, M. Minsky, C. Shannon, A. Newell ve H. Simon zeka ile

[38] *Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, tugceakcicek99@gmail.com*
[39] *Prof. Dr., Adıyaman Üniversitesi, kozcan04@hotmail.com*

donatılmış bilgisayar programlarını gerçekleştirme olasılığını araştırmayı önermişlerdir. Bu kavramın teorik temelleri ise Alan Turing'in 1950 yılında yayımladığı "Computing Machinery and Intelligence" adlı çalışmasında ortaya konmuştur (Adaş ve Erbay, 2021).

Yapay zekâ (YZ) araştırmaları 1950'li yıllarda başlamıştır. Büyük veri ve makine öğrenimi gibi teknolojilerin gelişmesiyle günümüzde düşünme, öğrenme, problem çözme, karar verme ve insanlar gibi etkileşimde bulunma özellikleri kazanmıştır. YZ temel önermesi, bir sistemin büyük miktarda dış veriyi bağımsız olarak yorumlayabilmesi ve belli sonuçlara ulaşması için esnek bir şekilde adapte olabilmesidir (Hauh ve Drazen, 2023). Bu durum bireylerin yorumlanmış bilgi ile içerik oluşturma ve problem çözme süreçlerine katkı sağlamaktadır.

YZ araçlarının kullanılması, yaşamın her alanda olduğu gibi özellikle eğitim-öğretim sürecinin her kademesinde ve türünde kullanılabilecek özellikler içermektedir. Her konudaki sentezlemiş bilgiye ulaşmada adeta bir devrim yaratmıştır. YZ, bilgi otoritelerini sarsmıştır. Başta akademi olmak üzere, öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl etkileyeceğine ilişkin tartışmalar başlamıştır. Yapay zekanın öğretmenlerin yerini alması durumunda oluşabilecek sorunlar ve fırsatlarla ilgili tartışmalar devam ederken gelecekte nasıl olursa olsun, öğretmenler yapay zekâ temelli eğitimde en önemli paydaşlardan biri olarak görülmektedir (Seufert vd., 2020). Dolayısıyla, yapay zekanın eğitim sektöründe başarılı bir biçimde kullanılması için onların görüşleri, deneyimleri ve beklentilerinin dikkate alınması çok önemlidir (Holmes vd., 2019).

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı tarafından yayımlanan "2021-2025 Ulusal Yapay zekâ Stratejisi" raporuyla, Türkiye'nin yapay zekâ alanındaki mevcut durumu analiz edilerek stratejik hedefler ve öncelikler kapsamlı bir şekilde belirlenmiştir. Bu doğrultuda belirlenen hedefler; başta merkezî kamu kurumları olmak üzere; tüm kamu kurum ve kuruluşları ile özel sektör ve üniversitelerde YZ alanında kurumsal yetkinlikleri geliştirmeye yönelik araştırmacı ve uygulayıcı istihdamı desteklenecek, eğitim içerikleri zenginleştirilerek YZ alanında istihdamın nitelik ve niceliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar özel sektör, ilgili STK'ler ve üniversitelerle birlikte yürütülecektir. YZ alanında becerilerin geliştirilmesi için mesleki tanımlar ve yeterlilikler belirlenecektir. Üniversitelerde açılacak yeni lisans, lisansüstü ve destekleyici araştırma programları ile alana özel yetkinlikleri olan yeni mezun sayısı artırılacaktır. YZ alanında bilimsel üretkenliğin artırılmasına yönelik teşvikler iyileştirilecektir. Yükseköğretim öncesi gençlerin algoritmik ve kritik düşünme, etik ve YZ uygulamalarına yönelik eğitim alacakları tematik programlar yaygınlaştırılacaktır (Türkiye Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2021-2025, 2021).

Eğitimde karar alma konumunda bulunan YÖK ve MEB'in, YZ araçlarının eğitim-öğretim ve yönetim sisteminde kullanılmasına ilişkin etkin bir politika geliştirdiği söylemek güçtür. MEB, 2024 yılında yayımladığı el kitabında, farklı öğretim ortamlarında ve branşlarda kullanılan YZ araçlarını kısaca tanıtmıştır. YÖK ise sadece bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde üretken yapay zekâ kullanımına dair etik rehber yayımlamıştır.

Üniversite ve temel eğitimde, YZ araçlarının etkin kullanılmasına yönelik teknolojik alt yapı, internet erişiminin yeterli olmadığı bilinmektedir. Eğitimcilerin YZ araçlarını kullanmalarına yönelik hizmetiçi eğitimlerde yetersizdir. Bu konuda videolarla verilen hizmetiçi eğitimler de etkisizdir.

Yöntem

Araştırmanın modeli karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Modelde, araştırma için hazırlanan soruların ve varsayımların nicel ve nitel verilerinin toplanmasını içerir. Karma modelde nicel veriler ile nitel verileri birleştirerek araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasına ve daha geniş bir bakış açısı elde etmesine yardımcı olmaktır (Creswell, 2017).

Nitel Araştırmada, aday ve işbaşındaki öğretmenlerin YZ araçlarının kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bireyin belli bir olguyu deneyimlemesi sonucu oluşturduğu anlamlara odaklanmaktadır (Creswell, 2021; Miller, 2003; Tekindal, 2021). Olgubilim, bireyin anlık deneyimlerinin tanımıdır (Edmonds ve Kennedy, 2017).

Nicel Araştırmada, aday öğretmenlerin YZ araçlarının kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde nicel araştırma desenlerinden tarama (survey) araştırma deseni kullanılmıştır. Bir olgu ya da olaya açıklık getirmek ya da var olan bir sorunun çözümlenmesine ilişkin gerekli olan verilerin bilimsel araştırma yöntemlerine uygun olarak toplanıp sonuçların sayı ya da sembollerle ifade edilmesi nicel araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2004).

Örneklem

Çalışmanın araştırma evrenini, aday öğretmenlerde Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri, işbaşındaki öğretmenlerde ise Adıyaman'da farklı öğretim kademeleri ve branşlarda

görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya 383 aday ve 24 işbaşındaki öğretmen katılmıştır. Araştırmanın örneklemin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Tablo 1.
Aday Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Yüzde Ve Frekans Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	287	74,9
Erkek	96	25,1
Bölüm		
Sosyal Bil. Öğretmenliği	78	20,4
Türkçe Öğretmenliği	67	17,5
Psikolojik Dan. ve Reh.	57	14,9
Okul Öncesi Öğretmenli	53	13,8
Fen Bilgisi Öğretmenliği	36	9,4
Arapça Öğretmenliği	36	9,4
Sınıf Öğretmenliği	34	8,9
Özel Eğitim Öğretmenliği	22	5,7
Yaş		
20 yaş ve altı	114	29,8
21-25 yaş arası	246	64,2
26 yaş ve üstü	23	6,0
Sınıf		
Birinci Sınıf	72	18,8
İkinci Sınıf	95	24,8
Üçüncü Sınıf	122	31,9
Dördüncü Sınıf	94	24,5

Tablo 1'de, araştırmaya katılan aday öğretmenlerin %74.9'u kadın, %25.1'i erkek öğrenci olup bunların % 64,2'si 21-25 yaş aralığında, %29.8'i 20 yaş ve altında ve %6.0'ı 26 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya tabloda görüldüğü gibi her sınıftan sekiz farklı branşta öğrenci katılmıştır.

Tablo 2.
İşbaşındaki Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımı

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Branş	Görev Yaptığı Okul Türü	Statü	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem
Ö1	37	K	İngilizce	Meslek Lisesi	Öğretmen	Lisansüstü	7
Ö2	34	E	İngilizce Öğrt.	Ortaokul	Öğretmen	Lisans	8
Ö3	26	E	İngilizce Öğrt.	ilkokul	Sözleşmeli öğretmen	Lisans	2
Ö4	33	K	Fen Bilimleri	Ortaokul	Uzman Öğrt.	Lisans	11
Ö5	33	K	Fen Bilgisi	Ortaokul	Öğretmen	Lisans	10
Ö6	36	E	Fen Bilimleri	BİLSEM	Uzman Öğretmen	Yüksek Lisans	12
Ö7	32	E	Tarih	Lise	Sözleşmeli öğrt.	Yüksek lisans	2
Ö8	45	E	İ.Ö. Matematik	Ortaokul	Uzman öğrt.	Lisans	20
Ö9	48	E	Matematik	BİLSEM	Başöğretmen	Doktora	25
Ö10	40	K	Matematik	Lise	Uzman Öğretmen	Lisans	17
Ö11	40	K	Matematik	Lise	Uzman Öğrt.	Lisans	17
Ö12	36	K	Teknoloji ve Tasarım	Ortaokul	Öğretmen	Lisans	10
Ö13	47	E	Teknoloji ve tasarım	Ortaokul	Başöğretmen	Yüksek Lisans	25
Ö14	37	K	Bilişim tek.	Ortaokul	Uzman Öğretmen	Lisans	17
Ö15	38	E	Bilişim Teknolojileri	Ortaokul	Uzman Öğretmen	Lisans	15
Ö16	39	E	Bilgisayar öğrt.	Meslek Lisesi	Atölye şefi	Lisans	16
Ö17	44	E	Görsel sanatlar	Özel eğitim	Uzman öğrt.	Yüksek Lisans	17
Ö18	51	E	Kimya	Meslek Lisesi	Başöğretmen	Yüksek Lisans	30
Ö19	39	K	Sınıf Öğrt.	İlkokul	Uzman öğrt.	Yüksek Lisans	18
Ö20	36	E	Sınıf Öğrt.	İlkokul	Öğretmen	Yüksek Lisans	10
Ö21	33	K	Sınıf Öğrt.	İlkokul	Uzman Öğretmen	Lisansüstü	10
Ö22	41	E	Sosyal Bil.	BİLSEM	Uzman öğretmen	Doktora	20
Ö23	46	E	Türkçe	Ortaokul	Başöğretmen	Yüksek Lisans	23
Ö24	42	K	Biyoloji	Lise	Başöğretmen	Yüksek Lisans	20
Ö25	39	E	Fen Bilgisi	Ortaokul	Uzman Öğretmen	Lisans	16

Tablo 2 incelendiğinde, 30 yaş ve altı öğretmen 1, 31-40 yaş arası öğretmen 16, 41 yaş ve üstü öğretmen 7 tanedir. Örneklem grubunu 10 kadın ve 15 erkek oluşturmaktadır. Statü durumuna göre 2 sözleşmeli öğretmen, 5 öğretmen, 12 uzman öğretmen, 5 başöğretmen bulunmaktadır. Eğitim durumu 12 lisans, 13 lisansüstü seviyesindedir. Mesleki kıdemi 10 yıl ve altı öğretmen sayısı 6, 11-20 yıl arası 13, 21 yıl ve üstü 4 öğretmen bulunmaktadır.

Veri toplama araçları

Aday ve işbaşındaki öğretmenlerin YZ araçlarının kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine ilişkin ölçme araçları araştırmacılar tarafında geliştirilmiştir. Aday öğretmenlere, 5'i çoktan seçmeli olmak üzere 14 sorudan oluşan anket ve iki adet açık uçlu sorudan oluşan form uygulanmıştır.
Görev yapan öğretmenlerin verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yöntemi ile toplanmış ve 6 adet demografik değişkenlere ilişkin soru ve 6 adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında uzman görüşü alınmıştır. Görüşmelerin her biri yaklaşık 30 dk sürmüştür.

Verilerin toplanması ve analizi

Nicel verilerin analizinde f, % ve crostabs analizi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir

(Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizinde ChatGPT kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Her bölüm kendi içinde anlamlı kategoriler oluşturarak ne anlam ifade ettiği bulunmuştur. Sonuçlara yönelik olarak verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik analizlere ve elde edilen sonuçlarına yer verilmiştir.

Nicel araştırma bulguları

Tablo 3.

Öğrencilerin yapay zekâ araçlarını nasıl öğrendiğine ilişkin yüzde ve frekans değerleri

	Değişkenler	*Frekans(f)*	*Yüzde(%)*
1	Kendim Öğrendim	88	23,0
2	Çevremden Öğrendim	47	12,3
3	Fakültede Seçmeli Ders Olarak	37	9,7
4	Bilişim Teknolojileri Dersinde	30	7,8
5	Fakültede seminer şeklinde	13	3,4
6	Online Kursta	6	1,6
7	STK'ların Kursunda	1	,3

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin % 22.8'inin fakültede seçmeli ders olarak, bilişim teknolojileri dersiyle, fakültede seminer şeklinde, online kursta ve STK'lar aracılığıyla yapay zeka araçlarını kullanma eğitimi aldığını, % 78.3'ü eğitim almadığını ve kendi kendine öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.

Öğrencilerin yapay zeka araçlarını etkili kullanmama nedenlerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri

	Değişkenler	*Frekans(f)*	*Yüzde(%)*
1	Bilgi eksikliği	240	62,7
2	Araç-gerek eksikliği	85	22,2
3	Zaman yetersizliği	70	18,3
4	Etik kaygılarım	36	9,4

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yapay zekayı etkili kullanmama nedenlerine ilişkin bulgularda %62,7'sinin yapay zeka araçlarına dair bilgi eksikliğinin, %22,2'nin araç gereç eksikliği yaşadığının, %18,3'ün zaman yetersizliğinin ve %9,4'ün etik kaygıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5.

Öğrencilerin hangi yapay zeka araçlarını kullandıklarına ilişkin yüzde ve frekans değerleri

	Değişkenler	*Frekans(f)*	*Yüzde(%)*
1	ChatGPT	362	94,5
2	Canva AI	158	41,3
3	Duolingo AI	62	16,2
4	Copilot	48	12,5

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde öğrencilerin kullandıkları yapay zeka aracının en çok ChatGPT (%94,5) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu sırasıyla Canva AI(%41,3), Duolingo AI(%16,2), Copilot(%12,5) takip etmektedir.

Tablo 6.
Öğrencilerin yapay zeka araçlarını hangi amaçla kullandığına ilişkin yüzde ve frekans değerleri

	Değişkenler	*Frekans (f)*	*Yüzde (%)*
1	Bilgi araştırmak	336	87,7
2	Ödev hazırlama	306	79,9
3	Sunum oluşturma	208	54,3
4	İçerik oluşturmak	92	24,0
5	Yabancı dil becerisi geliştirmek	86	22,5
6	Ders planı hazırlamak	75	19,6

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin yapay zeka araçlarını kullanma amaçları; bilgi araştırmak (%87,7), ödev hazırlama (%79,9), sunum oluşturma (%54,3), içerik oluşturma(%24), yabancı dil becerisi geliştirmek (22,5) ve ders planı hazırlamak(%19,6) şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 7.
Öğrencilerin yapay zekadan elde ettikleri bilgileri nasıl kullandıklarına ilişkin yüzde ve frekans değerleri

	Değişkenler	*Frekans (f)*	*Yüzde (%)*
1	Fikir edinmek için kullanırım	266	69,5
2	Sadece işime yarayan kısmını kullanırım	197	51,4
3	Yorumlayarak kullanırım	180	47,0
4	Değiştirmeden kullanırım	21	5,5

Tablo 7'de öğrencilerin yapay zekadan elde ettikleri bilgileri nasıl kullandıklarına ilişkin bulgulara göre en çok fikir edinmek amacıyla(%69,5) kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sadece işine yarayan kısmı kullananlar %51,4, yorumlayarak kullananlar %47, değiştirmeden kullananlar %5,5 olarak belirlenmiştir.

Nitel araştırma bulguları

Tablo 8.

İşbaşındaki Öğretmenlerin YZ İle Tanışma ve İlgi Sürecine İlişkin Teme Alt Tema ve Yorumlar

Tema	Alt Tema	Yorum
Tanışma Yolu	-Eğitim yoluyla tanışma (TÜBİTAK, üniversite, seminerler) -Dijital medya ile tanışma (sosyal medya, haberler) -Bireysel keşif ve merak temelli tanışma	Katılımcılar genellikle eğitim (TÜBİTAK, seminerler, üniversite), sosyal medya ve haberler aracılığıyla yapay zekâ ile tanışmışlardır. Özellikle öğretmenler arasında eğitim ortamları tanışma için önemli bir mecra olmuştur.
İlgi Duyma Nedeni	-Mesleki kolaylık sağlama isteği -Proje/öğrenci başarısı odaklı motivasyon -Teknolojik yeniliklere duyarlılık	Yapay zekâya duyulan ilgi genellikle işlevsellik ve mesleki destek amacıyla başlamıştır. Eğitimcilerin çoğu, öğrencilerine katkı sağlama hedefiyle bu araçlara yönelmiştir.
Öğrenme Yöntemleri	-Deneme-yanılma ve keşfetme -Video/çevrimiçi içeriklerle öğrenme -Akran yardımıyla öğrenme	Katılımcılar çoğunlukla kendiliğinden öğrenme (deneme-yanılma, YouTube videoları) yöntemini tercih etmişlerdir. Yardım alma oranı düşüktür. Sosyal medya, öğretmen grupları ve video platformları başlıca bilgi kaynaklarıdır.
İlk Kullanım Amaçları	-Ders içeriği zenginleştirme -Öğrencilere örnekler sunma -Görsel/etkileşimli materyal hazırlama	Yapay zekâ araçları çoğunlukla eğitim materyalleri üretme, ders planlama, örnek bulma gibi pedagojik amaçlarla kullanılmaya başlanmıştır.
Zaman Dilimi	-Pandemi öncesi tanışma -Pandemi dönemi kullanımı -Pandemi sonrası yaygınlaşma	Katılımcıların önemli bir kısmı son 2-3 yıl içinde bu araçlarla tanışmıştır. Özellikle pandemi dönemi, dijital araçlara ilginin arttığı bir eşik olarak öne çıkmaktadır.
Etkileşim Kaynakları	-Sosyal medya ve içerik platformları -Akran öğretmenler ve arkadaş çevresi -Yönlendirme ve öneri yoluyla bilgi edinme	Sosyal medya, YouTube, öğretmen arkadaşlar ve internet siteleri öne çıkan bilgi kaynaklarıdır. Resmî eğitim programlarına katılanların sayısı azdır.

Tablo 8'de, katılımcıların yapay zekâ araçlarına yönelik ilgileri büyük ölçüde kendi mesleki ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır.

" Branşım gereği yazılım dünyasında olan gelişmeleri yakından takip ediyorum. Ayrıca üniversitede iken yapay zeka ile ilgili kodlama derslerimiz vardı. O zamanlarda çok bilinmese de henüz emekleyen bir çocuk gibi gelişmeye devam ediyordu".(Ö2)

şeklinde ifade etmiştir. Bu araçlara genellikle bireysel öğrenme yöntemleriyle erişmişlerdir. Eğitimle ilgili alanlarda çalışan kişilerde dijitalleşmeye ayak uydurma motivasyonu belirgin olarak gözlemlenmektedir. Sosyal medya, YouTube ve internet blogları en sık başvurulan bilgi kaynakları arasında yer alırken, katılımcılardan bir diğeri:

"Kendi çabamla çeşitli platformlardan (YouTube, online eğitimler, makaleler) bilgi edinerek kendimi geliştirdim. Yapay zekâ video araçlarına olan ilgim, sosyal medya platformlarında ve teknoloji haber sitelerinde bu alandaki gelişmelerin dikkat çekmesiyle başladı. Özellikle, video oluşturma ve düzenleme süreçlerini otomatikleştiren araçların potansiyelini gördükten sonra bu alana yöneldim."(Ö18)

ifadelerini kullanmıştır. Bu durum yapılandırılmış eğitim eksikliğine de işaret etmektedir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin YZ Eğitimi Altyapısı ve Öğrenme Yollarına İlişkin Teme Alt Tema ve Yorumlar

Tema	Alt tema	Yorum
Eğitim Alıp Almama Durumu	Hiçbir resmi eğitim almayan katılımcılar	Katılımcıların büyük kısmı yapay zekâ araçlarını kullanmaya yönelik resmî veya kurumsal bir eğitim almadığını açıkça ifade etmiştir. Bu, eğitim sisteminde bu alanda henüz yaygın ve etkili bir programın bulunmadığını göstermektedir.
Bireysel Öğrenme ve Kişisel Girişimler	Kendi merakıyla çevrimiçi kaynaklardan öğrenenlerin süreci.	Bireysel çaba, yapay zekâ öğreniminde temel belirleyici olmuştur. Bu durum öğretmenlerin özyönelimli öğrenme yetkinliğine sahip olduklarını göstermektedir ancak bu öğrenme çoğu zaman parça parça ve yüzeysel kalabilmektedir.
Katılım Sağlanan Eğitim Türleri	-Online, -yüz yüze, -ücretli veya ücretsiz olarak alınan eğitim biçimleri.	Katılımcıların bir kısmı kurumsal olmayan, genellikle kendi seçimiyle yöneldiği platformlardan eğitim almıştır. ÖBA gibi MEB destekli platformlar da tercih edilen kaynaklar arasında yer alır.
Seminerler ve Yüz Yüze Eğitimler	Kurumlarda düzenlenen kısa süreli seminerler ve bilgilendirme toplantıları.	Resmî seminerler çoğunlukla genel bilgilendirme düzeyinde kalmış, uygulamalı eğitim eksikliği vurgulanmıştır.
Eğitim Kalitesi ve İçeriğine Yönelik Değerlendirme	Mevcut eğitimlerin içeriksel ve pedagojik açıdan yetersizliğine yönelik eleştiriler.	Eğitimler çoğunlukla içerik ve etki açısından yetersiz bulunmuştur. Katılımcılar özellikle uygulamaya dönük, örnek temelli eğitimlerin eksikliğini dile getirmiştir.
Eğitimlere Yönelik Talep ve Öneriler	Uygulamalı, kapsamlı, örnek temelli ve uzun soluklu eğitim beklentisi	Katılımcılar, yapay zekâ araçlarının verimli kullanılabilmesi için örgün, örnek odaklı ve uzun süreli eğitimlerin düzenlenmesini talep etmektedir.

Katılımcılar arasında **kurumsal hizmetiçi eğitim alanların oranı oldukça düşük** kalmıştır. Mevcut eğitimlerin çoğu genel bilgilendirme düzeyinde olup, öğretmenler **uygulamaya yönelik, mesleki ihtiyaçları karşılayan eğitimlere ulaşamamaktan** yakınmaktadır. Katılımcılardan Ö10:

"Şu ana kadar yapay zekâ araçlarını kullanmaya yönelik resmi bir hizmetiçi eğitim almadım. Ancak ilçe milli eğitim müdürlüğümüz zaman zaman online seminerler düzenliyor ve bu seminerlerde yapay zekâ araçlarının eğitimdeki yeriyle ilgili genel bilgilendirmeler yapılıyor. Bu seminerler genellikle Youtube veya Zoom üzerinden gerçekleştiriliyor. Ancak detaylı, uygulamaya yönelik bir eğitim ihtiyacı hâlâ devam ediyor." şeklinde ifade etmiştir. Buna karşın, birçok öğretmen **kendi çabalarıyla dijital platformlardan öğrenme yoluna gitmiştir.**

Ö8: "…Şu ana kadar yapay zeka video araçlarını kullanmak için okul veya kurum tarafından verilmiş resmi bir hizmetiçi eğitim almadım. Öğrenme sürecim tamamen bireysel çabalarım ve çevrimiçi kaynaklardan edindiğim bilgilerle şekillendi. ÖBA üzerinden eğitim aldım."

Ö11: "…öğrenmek için profesyonel bir yardım almadım. Sadece internet ağı ve çeşitli programlar vasıtasıyla kendi alanıma uygun olarak kullanmaya çalışıyorum." İfadelerine yer vermiştir.

Bu durum, bireysel çabaların önemini gösterirken aynı zamanda **eğitim politikalarında sistematik yapay zekâ okuryazarlığı eğitimlerine yer verilmesi gerektiğini** ortaya koymaktadır.

Tablo 10.

Öğretmenlerin kullandıkları Yapay Zekâ Araçlarına ilişkin Tema Alt Tema ve Yorumlar

Tema	Alt Tema	Yorum
En Yaygın Bilinen/Kullanılan Araç	-ChatGPT kullanımı -Metin üretimi ve bilgi sorgulama aracı olarak kullanma	ChatGPT, neredeyse tüm katılımcılar tarafından bilinmekte ve kullanılmaktadır. Bu, metin üretimi ve bilgi edinmede AI kullanımının merkezde olduğunu göstermektedir.
Eğitim Odaklı Kullanım Araçları	-Sunum hazırlama -Etkileşimli uygulama geliştirme -Ders planlama/destekleme	Katılımcılar, yapay zekâya entegre ya da destekli eğitim platformlarını aktif biçimde kullanmaktadır. Bu araçlar öğretim sürecini zenginleştirmede önemli yer tutmaktadır.
Görsel ve Video Üretim Araçları	-YZ tabanlı sunum oluşturma -Video düzenleme -Görsel tasarım üretimi	Görsel içerik üretimi ve video düzenleme, öğretmenlerin özellikle sunum ve materyal geliştirme süreçlerinde AI araçlarını kullandıkları önemli bir alandır.
Dil ve Yazı Desteği Sağlayan Araçlar	-Dilbilgisi düzeltme -Yazı üretimi -Metin yeniden yazma ve özetleme	Öğretmenler özellikle metin düzenleme ve yazılı içerik üretimi sürecinde dil temelli yapay zekâ araçlarını kullanmakta ya da bu araçlara aşinadır.
Az Bilinen / Teknik Düzeyde Kullanılan Araçlar	-Yazılım altyapısıyla entegre kullanım -Programlama destekli gelişmiş uygulamalar	Bazı kullanıcılar, AI araçlarını yazılım altyapısı ile bütünleştirerek daha derinlemesine ve teknik düzeyde kullanmaktadır. Bu, azınlıkta olan ancak ileri düzey bilgiye sahip bireylerin varlığına işaret eder.
Kullanım Çeşitliliği ve Araç Sayısı	-Farklı kategorilerde çoklu araç kullanımı -Araç entegrasyon becerisi	Bazı kullanıcılar, farklı alanlara hitap eden birçok aracı aynı anda kullanmaktadır. Bu, kullanım alışkanlıklarının çeşitlendiğini ve araçların entegrasyon potansiyelini göstermektedir.
Kullanım Dışılık / Pasif Bilgi	-Aracı bilip aktif olarak kullanmama -Yönlendirme ve rehberlik eksikliği	Bilgi düzeyi artmakta olsa da, bazı bireyler hâlâ aktif kullanım sürecine geçmemiştir. Bu, destekleyici eğitim ve rehberliğe ihtiyaç olduğunu gösterir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu ChatGPT'yi aktif olarak kullanmaktadır. Onu sırasıyla Canva, Copilot, Gemini ve Grammarly gibi araçlar takip etmektedir. Kullanım amaçları arasında ders içerikleri üretimi, sunum hazırlama, yazı düzenleme, görsel/video üretimi ve interaktif etkinlikler yer almaktadır. Katılımcıların bir kısmı teknik araçlara ve programlama altyapılarına da değinmiştir. Katılımcılardan Ö8 :

"Canva'nın AI tabanlı sunum ve video araçları, Pictory, Synthesia, Runway ML gibi video üretim araçlarını aktif olarak kullanıyorum. Ayrıca ChatGPT, Grammarly, DALL·E gibi araçlarla içerik geliştirme, düzeltme ve görsel üretimi yapıyorum."

Ö13: "ChatGPT ile Midjourney kullanıyorum. Ancak yapay zeka araçları deyince akla ve Google a gelen bu tip programlar projeler için tek başına yeterli olmamakta, bunları oluşturmak için alt yapısını yapmakta kullanılan proglamlama dilleri olan Pyhton, C++ gibi programların yanında bunları desteklemek için Flutter ile görselleri oluşturmayı, Laravel ile güvenlik ve performansı arttırmakta kullanıyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Bu durum ileri düzey kullanıcıların varlığını göstermiştir. Bazı bireyler ise araçlara yalnızca bilgi düzeyinde aşina olup henüz aktif kullanım sürecine geçmemiştir.

Tablo 11.
Öğretmenlerin YZ Araçlarını Kullanım Amaçlarına ilişkin Tema Alt Tema ve Yorumlar

Tema	Alt Tema	Yorum
Ders İçeriği Üretimi ve Zenginleştirme	- Sunum hazırlama - Görsel oluşturma - Konu anlatımı desteği	Yapay zekâ araçları öğretmenler için öğretim destekleyici bir kaynak haline gelmiştir. Görselleştirme, sadeleştirme, soru üretimi gibi işlevler öne çıkmaktadır.
Proje ve Etkinlik Geliştirme	- eTwinning kullanımı - Görsel/afiş tasarımı - Proje fikir desteği	Proje tabanlı çalışmalarda yapay zekâ yaratıcılığı ve teknik üretimi destekleyen araç olarak kullanılmaktadır.
Günlük Yaşamda Bilgi Edinme ve Karar Destek	- Bilgi sorgulama - Karar desteği - Sosyal medya içerik üretimi	Katılımcılar yapay zekâyı yalnızca ders için değil, günlük karar alma ve bilgi edinme süreçlerinde de aktif bir danışman gibi kullanmaktadır.
Öğrenciye Yönelik Faydalar	- İçerik sadeleştirme - Motivasyon artırma - Ödev destekleme	Öğretmenler, yapay zekâ araçlarını öğrenci odaklı içerik farklılaştırma aracı olarak değerlendirmekte, bu sayede bireyselleştirilmiş öğrenme olanakları sağlamaktadır.
Görselleştirme ve Somutlaştırma	- Kavramları çizimle anlatma - Deney modelleme - Geometri uygulamaları	Görsel üretim araçları sayesinde kavramları daha anlaşılır kılma eğilimi öne çıkmakta, bu da öğrenme kalitesine katkı sağlamaktadır.
Yazılı İçerik ve Dil Kullanımı	- Yazı üretimi - Özet çıkarma - Dil bilgisi düzenleme	Katılımcılar, yapay zekâdan dil desteği ve metin düzenleme aracı olarak da yoğun biçimde faydalanmaktadır.
Araştırma ve Bilimsel Destek	- Kaynak tarama -Makale geliştirme - Tercüme ve kavramsal destek	Bu kullanım, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi değil, akademik ve profesyonel gelişim alanlarında da yapay zekâya yöneldiğini göstermektedir.
Olumsuz veya Sınırlı Deneyim	- Yetersiz fayda - Beklentiyi karşılamama	Araçları tanıyan ancak yeterince verim alamayan bazı bireyler, yetersiz kullanıcı deneyimi veya teknik sınırlarla karşılaşmıştır.
Kullanılmayanlar	- Teknolojiye erişim yetersizliği - Motivasyon düşüklüğü	Her ne kadar çoğunluk kullanıyor olsa da, tamamen pasif durumda kalan az sayıda kullanıcı da mevcuttur. Bu durum, teknolojiye erişim veya motivasyon eksikliğini işaret eder.

Katılımcıların çoğunluğu yapay zekâ araçlarını hem günlük yaşamda hem de eğitim süreçlerinde aktif olarak kullanmaktadır. Özellikle içerik üretimi, öğretim materyali hazırlığı ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde farklılaştırılmış içerik üretimi başlıca kullanım alanlarıdır.

Ö1 : " Derslerde daha orijinal eserler ortaya çıkarmak için yardım alıyorum. Bazen bir projede takıldığımda hızlı veri taraması sayesinde düzgün araştırmalar yapabiliyorum."

Ö6: "Takıldığım bazı matematik kavramlarını sorguluyorum. Geometrik görsel elde etmede yararlanıyorum. Güncel problemlerde fikir ediniyorum."

Ö17: "Araştırma, görsel oluşturma, sınav analizi, video özetleme, proje önerileri oluşturma amacıyla kullanıyorum." Şeklinde ifade etmişlerdir.

Aynı zamanda görselleştirme**,** zaman yönetimi**,** bilgiye hızlı erişim gibi işlevler, yapay zekâyı vazgeçilmez bir yardımcı haline getirmektedir. Ancak, hâlâ sınırlı deneyime sahip olan ya da hiç kullanmayan bireylerin varlığı da dikkat çekmektedir.

Ö16 : "Gerek günlük yaşamda gerekse derslerimde kullanmıyorum." ifadesiyle görüşünü bildirmiştir.

Tablo 12.
Öğretmenlerin YZ araçlarından Faydalanmasına ilişkin Tema Alt Tema ve Yorumlar

Tema	Alt Tema	Yorum
Ders İçeriği Üretimi	- Planlama desteği - İçerik sadeleştirme - Farklılaştırılmış içerik üretimi.	Yapay zeka araçları içerik üretimini destekleyerek öğretim süreçlerini kolaylaştırmaktadır.
Fikir Üretimi ve İlham	- Yönlendirme sağlama - Pedagojik süzgeçten geçirme - Uygulama dışı katkı	Öğretmenler yapay zekayı rehber olarak görmekte, içeriği kendi pedagojik süzgeçlerinden geçirmektedir.
Görsel/Video Üretimi	- Video oluşturma - Çizim ve tasarım desteği - Sunum üretimi	Görselleştirme süreçleri öğretim materyali üretiminde verimlilik ve yaratıcılığı artırmaktadır.
Bilgiye Erişim ve Açıklama	- Karmaşık kavramları anlama - Hızlı bilgiye ulaşım	Yapay zeka, öğretmenlerin bilgiye erişimini hızlandıran ve kolaylaştıran bir kaynak olarak kullanılmaktadır.
Günlük Yaşamda Kullanım	- Gezi planı, kitap önerisi, sosyal medya içeriği - Bireysel karar destek sistemi	Yapay zeka gündelik karar destek sistemlerine entegre edilmiştir.
Öğrenciye Uyum ve Farklılaştırma	- Metin sadeleştirme - Seviye uyarlama - Motivasyon artırıcı içerikler	Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için yapay zekayı özelleştirme aracı olarak kullanmaktadır.
Yaratıcılığın Desteklenmesi	- Yeni fikir üretimi - Yaratıcı düşünme becerisi geliştirme	Yapay zeka, öğretim süreçlerine yaratıcı katkılar sağlayan bir araç haline gelmiştir.
Sınırlı/Durumsal Kullanım	- Zaman/motivasyon eksikliği nedeniyle nadir kullanım - Belirli amaçlara yönelik sınırlı uygulama	Yapay zekanın tüm derslere entegre edilmesi zaman, planlama ya da beceri eksikliğinden dolayı sınırlı kalabilmektedir.
Eleştirel Seçici Yaklaşım	- İçeriği filtreleme ve süzme - Alternatif yöntemleri tercih etme	Bu yaklaşım, yapay zekanın rehber olarak kullanıldığını ancak nihai kararın öğretmende olduğunu göstermektedir.
Kullanılmayanlar	- Bilgi erişimi yokluğu - Teknolojiye mesafe veya motivasyon düşüklüğü	Bu durum, teknolojiye erişim eksikliği veya motivasyon düşüklüğü gibi nedenlerden kaynaklanabilir.

Katılımcılar genel olarak yapay zekayı destekleyici ve dönüştürücü bir araç olarak görmektedir. Eğitim içeriği üretimi, fikir geliştirme ve görsel medya üretimi ön plandadır. Ancak, eleştirel değerlendirme, kısıtlı erişim ve planlama eksikliği gibi faktörler tüm katılımcıların tam anlamıyla faydalanmasını engellemektedir. Görüşlerde genel olarak olumlu bir eğilim olduğu, ancak kullanım düzeylerinin kişisel yeterlik, zaman ve ihtiyaca göre değiştiği anlaşılmaktadır. Katılımcılardan ;

Ö9: "Derslerde öğrencileri motive edebilecek farklı ve gerçekçi yaklaşımları ve materyalleri sunduğu sürece destek almaktayım ancak maalesef tüm derslere ve materyallere erişim sağlamak ve ya öğrencilerimize entegre etmekte bazen güçlük çekebiliyorum. Bu yüzden tamamen faydalanıyorum diyemiyorum."

Ö17: "Elde edilen bilgileri süzgeçten geçirdikten sonra %60'a yakınını kullanıyorum."

Ö23: "Görsellerin genelde tamamını kullanıyorum ancak bilgi araştırmalarında süzgeçten geçirerek kullanıyorum." şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Tablo 13.
Yapay Zeka Kullanımının Öğretmenlik Mesleğinin geleceğine ilişkin Tema Alt Tema ve Yorumlar

Tema	Alt Tema	Yorum
Yer Değiştirme Endişesi	Yerimizi alabilir mi?	Öğretmenlerin bir kısmı yapay zekanın mesleği tehdit edebileceğini düşünüyor.
	Almaz, destek olur	Yaygın görüş, yapay zekânın öğretmenlerin yerini değil, iş yükünü alacağı yönündedir.
	Geçici tehdit, uzun vadede işbirliği	İşbirliği vurgusu yapanlar da vardır.
Duygusal ve Sosyal Rol	Empati ve rehberlik	Öğretmenliğin yalnızca bilgi aktarımı olmadığı, duygusal boyutun önemli olduğu vurgulanıyor.
	İnsan ilişkisi eksikliği	Sosyal etkileşimin yapay zeka ile sağlanamayacağı sıkça dile getirilmiştir.
Mesleki Dönüşüm	Yeni rol ve beceriler	Öğretmenlik mesleğinin dönüşeceği, bilgi aktarıcıdan rehberliğe evrileceği düşünülmektedir.
	Rutin işlerin devri	Rutin görevlerde yapay zekânın rol alacağı görüşü hâkimdir.
Eğitime Katkılar	Kişiselleştirme ve verimlilik	Öğrenme süreçlerinde bireyselleştirme ve zaman kazanımı önemli katkılar arasında görülüyor.
	Somutlaştırma, görsellik	Görsel ve teknolojik destek ile ders verimliliği arttırılabilir.
Sınırlılık ve Riskler	Etik ve değer aktarımı riski	Değer aktarımı gibi alanlarda yapay zekânın yetersiz kalacağı ifade edilmiştir.
	Bilgi kirliliği ve güven problemi	Bilginin doğruluğu ve yapay zekâya güven konusu kaygı yaratmaktadır.
	Tembellik ve yaratıcılık kaybı	Yanlış kullanımda olumsuz etkiler oluşabileceği belirtilmiştir.

Yapılan analizlere göre yaygın görüş**,** YZ'nin mesleği tamamen devralamayacağı, daha çok destekleyici bir rol oynayacağı yönündedir.

Ö10: "Yapay zekânın öğretmenlik mesleğini tamamen ortadan kaldıracağını düşünmüyorum. Elbette bazı rutin işleri (örneğin sınav hazırlama, yazılı metinleri düzenleme, içerik üretme gibi) üstlenebilir ve bu da öğretmenin iş yükünü azaltabilir. Ancak öğretmenlik sadece bilgi aktarmak değildir. Öğretmenin sınıf içindeki rehberliği, öğrencinin psikolojik durumunu fark etmesi, motivasyon sağlaması ve duygusal bağ kurması gibi pek çok yönü yapay zekâ tarafından taklit edilemez. Yapay zekâ bir yardımcı olabilir ama öğretmenin yerini alabileceğini düşünmüyorum."

Ö14: "Bunla ilgili bir şeyler okudum ve duydum. Öğretmenlik mesleğini alacağını vs diye. Ben bu konuda muhafazakârım yapay zeka bilgiye hızlı ve kolay erişim sağlamakla beraber insani faaliyeti azaltmaktadır. Bu da iletişim, sosyalleşme vs gibi birçok istememdik problemeler yol açabilir. Bu yüzden öğretmenlik mesleğini tehdit ettiğini düşünmüyorum. Öğretmenliği dönüştürebilir ama öğretmenliğe hep ihtiyaç olacaktır."

Ö23: "Bence öğretmenlik tanımını değiştirecek. Geleneksel tahta önü öğretmenlik kalmayacak. Yapay zeka araçları kullanabilen öğretmenler fark atarak belki mentor şeklinde bir tarza bürünecektir. Zira evinde küçük bir aygıtla öğreneceği şey okuldakinden farklı değildir. Okullar daha çok sosyal gelişim alanlarına evrilebilir. %100 öğretmenin yerini alır demek mümkün değildir." şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine dair kimliklerinin güçlü olduğunu ve teknolojiyi bir tehditten ziyade araç olarak görmeye başladıklarını da gösteriyor. Öğretmenlik yalnızca bilgi aktarımı değildir; sosyal etkileşim, empati, rehberlik ve insan ilişkisi de eğitimin en önemli parçasıdır.

Tablo 14.
Aday ve İşbaşındaki öğretmenlerin yapay zekaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

Değişkenler	Aday Öğretmenler	İşbaşındaki Öğretmenler
YZ ile Tanışma	Bireysel keşif ve merak, Seçmeli Ders Arkadaşlarımdan Fakültede Seminer STK Kursu	Sosyal medya Haberler Youtube Bireysel keşif ve merak TÜBİTAK Projeleri MEB-Seminerler
Kullanım Amaçları	Bilgi araştırmak Ödev hazırlamak Sunum oluşturma İçerik oluşturma Yabancıl dil beceri geliştirmek Ders planı hazırlamak Tercüme	Ders içeriği üretimi ve zenginleştirme Proje ve etkinlik geliştirme Bilgi edinme Ödev oluşturma Görselleştirme ve somutlaştırma Özet çıkarma Dil bilgisi düzenleme Tercüme
Kullanılan YZ Araçları	ChatGPT Canva Duolingo Copilot Gemini	ChatGPT Canva Copilot Matlab Geogebra Grammarly Quizlet Knewton Diyalekt Deepseek Gemini
YZ mesleğin geleceğine etkisi	Geleneksel öğretmenlik son bulacak Meslekte gelecek kaygısı YZ uyum sağlamada güçsüzlük Öğretmene ihtiyaç azalacak YZ öğretmenin yükünü azaltır YZ işini kolaylaştırır	YZ iş yükünü azaltır YZ öğretmenliğe yeni roller ve beceriler kazandıracak YZ kısmen yükümüzü azaltır Ders verimliliğini artırır Etik ve güven problemi, Bilgi kirliliği Tembellik ve yaratıcılık kaybı YZ destekleyici rol

Tablo 14'te, aday ve işbaşındaki öğretmenlerin yapay zekaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Bu tabloya göre, aday ve iş başındaki öğretmenlerin YZ ile tanışması çoğunlukla bireysel merakları sayesinde olmuştur. Ancak iş başındaki öğretmenler kurumlarında yapılan eğitim ve proje çalışmaları gereği de YZ ve YZ kullanımına ilişkin bilgi sahibi olmuştur. Buna karşın aday öğretmenler eğitim aldıkları okullarda ders yoluyla YZ hakkında bilgi sahibi olmuşlardır.

Kullanım amaçlarına ilişkin görüşler karşılaştırıldığında; aday öğretmenler öğrenim sürecini verimli ve etkili kullanmak amacıyla yapay zekayı derslerinde araç olarak kullanmışlardır. Öğretmenler ise etkili öğretme ortamı oluşturmak için ders içeriklerini zenginleştirmek, etkinlik oluşturma, görsel hazırlama, tercüme gibi amaçlarla yapay zeka araçlarını kullanmaktadır.

Yaygın kullanılan yapay zeka araçları aday öğretmen ve iş başındaki öğretmenler için benzerlik göstermektedir. Genel olarak ChatGPT, Canva, Copilot, Gemini araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Ancak teknik donanım gerektiren yapay zeka araçlarını iş başındaki öğretmenlerin daha fazla kullandığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Yapay zekanın mesleğin geleceğine etkisi perspektifinde aday öğretmenlerin kaygılarının fazla olduğu söylenebilir. Ancak iş başındaki öğretmenler, öğretmenin yerini alamayacağını ancak öğretmene yeni roller yükleyeceğini düşünmektedir. Her iki grupta iş yükünü azaltacağı ve etik problemlerin oluşacağı inancı vardır.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Katılımcılar yapay zekâ araçlarıyla çoğunlukla bireysel yollarla tanışmış, bu tanışma sosyal medya, çevrim içi içerikler ve mesleki ihtiyaçlar doğrultusunda gelişmiştir. Katılımcıların büyük bölümü yapay zekâ araçlarına dair herhangi bir resmî veya örgün eğitim almamıştır. Öğretmen adayları ve iş başındaki öğretmenler yapay zeka konusunda yeterince bilgi sahibi olamamaktan doğru kullanımı gerçekleştiremediklerini düşünmektedirler. Eğitim alanların deneyimleri de yüzeysel ve uygulama temelli olmaktan uzaktır. Benzer bir çalışmada Estonya'da K-12 öğretmenlerinin %4'ü yapay zekâyı hiç duymadıklarını, %47'si ise yapay zekâyla ilgili sınırlı bilgiye sahip olduklarını paylaşmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin sadece %6'sı yapay zekayla ilgili oldukça çok bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir (Chounta vd., 2021). Yapay zekâyla ilgili öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin öğrencilere de yanlış kavram setleri olarak iletileceği düşünülmektedir (Coşkun, 2024).

En yaygın kullanılan yapay zekâ aracı ChatGPT'dir. Canva, Grammarly, Copilot gibi araçlar da aktif olarak kullanılmaktadır. Teknik düzeyde araç kullanan öğretmen sayısı azdır.

Yapay zekâ en çok ders içeriklerini zenginleştirme, görsel materyal üretimi, proje desteği ve bilgi erişimi gibi alanlarda kullanılmaktadır. Yapay zekâ, öğrenci seviyesine uygun içerik üretimi, motivasyon artırma ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları açısından güçlü bir destekleyici araç olarak görülmektedir. Jain ve Patel (2024) Hindistan özelinde eğitimde yapay zekânın tamamen benimsenmesine doğru bir eğilim olduğunu ve öğrenciler açısında da olumlu karşılandığını belirtmişlerdir.

Etik riskler, bilgi güvenilirliği, yaratıcı düşünmeyi zayıflatma ve mesleki sorumluluk paylaşımı gibi sınırlılıklar konusunda katılımcılar endişelidir. Erdoğan ve Çakır (2024) tarafından aday öğretmenlere yönelik yapılan çalışmada yapay zekânın etik kullanımına dair çeşitli kaygılar taşımaktadır. Özellikle, öğrencilerin yapay zekâ kullanımına bağımlı hale gelerek düşünme becerilerini kaybetmesi, eğitimin kalitesini olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir.

Yapay zekânın öğretmenlerin yerini alamayacağı ancak iş yükünü hafifletici bir destek unsuru olduğu düşünülmektedir. Ancak geleneksel öğretmenlikten farklı bir rol tanımlaması olacağı vurgusu da yapılmaktadır. Luckin(2016) yapay zekanın öğretmenlerin rolleri ortadan kaldırmasa da onları radikal bir biçimde yeniden tanımlayacağını belirtmiştir.

Mesleğin empati, rehberlik gibi insan temelli yönleri de öne çıkmaktadır. Yapay zeka sistemleri güçlü olabilir, ancak öğretmenin empati, ilham verme ve etik yönlendirme gibi temel rollerini üstlenmesi mümkün değildir(Selwyn,2019).

Öneriler

• Yapay zekâ okuryazarlığını artırmak amacıyla öğretmenlere yönelik sistematik ve uygulamalı eğitim programları hazırlanmalıdır.

• Üniversiteler ve eğitim kurumları, yapay zekâ araçlarının etkin kullanımı için teknik donanım (laboratuvar, internet, yazılım) desteğini artırmalıdır.

• Eğitim fakülteleri müfredatına yapay zekâ araçlarının pedagojik kullanımını içeren dersler dâhil edilmelidir.

• Yapay zekâya yönelik etik kullanım ilkeleri, bilgi güvenilirliği ve yaratıcı düşüncenin teşviki konularında eğitimler verilmelidir.

• Öğretmenlerin deneyim paylaşımı yapabileceği çevrim içi topluluklar ve rehberlik hizmetleri teşvik edilmelidir.

Kaynakça

Adaş, E. B., & Erbay, B. (2022). Yapay Zekâ Sosyolojisi Üzerine Bir Değerlendirme *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 21*(1), 326–337.

Akgün, S., & Greenhow, C. (2022). Examining educators' perspectives on artificial intelligence in education: A systematic review. *Education and Information Technologies, 27*(5), 6475–6500.

Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Chounta, I. A., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2022). Exploring teachers' perceptions of artificial intelligence as a tool to support their practice in Estonian K-12 education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32(3), 725–755. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5

Coşkun, B. (2024). Aday öğretmenlerin yapay zekâ algıları ve eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin düşünceleri. Kapadokya Eğitim Dergisi, 5(2), 439-456.

Creswell, J. W. (2017). Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. H. Ekşi (Çev. Ed.). İstanbul: Edam Yayınevi.

Creswell, J.W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri- Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Edmonds, W.A. ve Kennedy, T.D. (2017). Phenomenological perspective. In an applied guide to research design: Quantitative, qualitative, and mixed method. USA: Sage. https://dx.doi.org/10.4135/9781071802779.

Erdoğan, F., & Çakır, Ö. (2025). Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER) Cilt 9, Sayı 02, 2024, Sayfa 63-95

Haug, C. J., & Drazen, J. M. (2023). Artificial intelligence and machine learning in clinical medicine,

2023. New England Journal of Medicine, 388(13), 1201-1208.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Center for Curriculum Redesign. http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education-Promises-and-Implications_CCR-2019.pdf

Jain, N., & Patel, H. N. (2024). Quantıtatıve assessment of artıfıcıal ıntellıgence ıntegratıon ın hıgher educatıon: a structural equatıon modelıng study. Journal of higher education theory and practice, 24(1), 39.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, *10*(2), 68–82. https://doi.org/10.7748/nr2003.01.10.2.68.c5884

Seufert, S., Guggemos, J., & Sailer, M. (2020). Technology acceptance in learning and instruction: The role of need for cognition. *Journal of Research on Technology in Education, 52*(3), 226–244.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2021). *Türkiye Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi (2021-2025)*. https://cbddo.gov.tr/ulusal-yapay-zeka-stratejisi

Tekindal, S. (2021). Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik. Ankara: Nobel Yayınevi.

UNESCO (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development education sector. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France. 29.07.2024

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, Article 39.

Neoliberal Politikalar Bağlamında Türkiye'de MESEM: Çocuk İşçiliğinin Eğitim Yoluyla Meşrulaştırılması

Erman GÜN[40]

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de neoliberal politikaların mesleki eğitim sisteminde yarattığı dönüşümleri ve bu dönüşümün MESEM (Mesleki Eğitim Merkezleri) uygulaması üzerinden çocuk işçiliği ile ilişkisini öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş, durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Mersin ilindeki üç farklı ilçede görev yapan yedi öğretmen ve MESEM'e devam eden beş öğrenci ile yapılan görüşmeler aracılığıyla, eğitim hakkı, çocuk emeği ve yapısal eşitsizlikler çerçevesinde MESEM uygulamasının etkileri çok boyutlu şekilde değerlendirilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş; öğretmen ve öğrencilerin ifadeleri temalar altında sınıflandırılmıştır. Bulgular, MESEM'in öğrencileri erken yaşta iş gücü piyasasına entegre ettiğini, akademik gelişimi zayıflattığını ve çocuk işçiliğini eğitim aracılığıyla meşrulaştırdığını göstermiştir. Öğretmenler, uygulamanın pedagojik etkilerinin zayıf olduğunu, öğrencilerin ise sistemde gönüllü değil zorunlu olarak yer aldıklarını belirtmiştir. Ayrıca, MESEM'in sosyoekonomik olarak dezavantajlı grupları hedeflemesi ve devletin bu yapıyı teşviklerle desteklemesi, eğitimin piyasa ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Araştırma, neoliberal politikaların eğitimi sosyal bir hak olmaktan çıkararak ekonomik stratejilere indirgediği sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Neoliberalizm, küreselleşme, çocuk işçiliği, MESEM, eğitim politikaları.*

Giriş

Eğitim sistemleri tarihsel süreç boyunca toplumsal, ekonomik ve politik yapılarla şekillenmiş; toplumların insan sermayesi ihtiyacını karşılamak amacıyla örgütlenmiştir. Göçebe topluluklar informal yollarla eğitim verirken, yerleşik toplumlar daha sistemli, kurumsal yapılar geliştirmiştir. Devletler de özellikle ekonomik dönüşümlerle paralel biçimde eğitim sistemine yön vererek kendi ideolojik ve ekonomik çıkarlarına uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlamışlardır. Apple'ın (2004) belirttiği gibi eğitim, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği bir araca dönüşmüştür.

Geçen yüzyılın sonlarına doğru yükselen neoliberal politikalar, eğitimi kamusal bir hak olmaktan çıkarıp piyasa mantığına dayalı, rekabetçi ve verimlilik odaklı bir yapıya dönüştürmüştür. Bu dönüşüm, eğitim kurumlarının sosyal adalet sağlamaktan çok mevcut sınıfsal ayrımları yeniden üretmesine neden olmuştur. Orta ve üst sınıfların çocukları yükseköğretime devam ederken, alt sınıf çocukları çoğunlukla mesleki eğitime yönlendirilmiş; böylece öğrenciler, üretim süreci için hazırlanması gereken insan sermayesine indirgenmiştir.

Bu bağlamda mesleki eğitim politikaları da yeniden yapılandırılmış; Türkiye'de MESEM (Mesleki Eğitim Merkezleri) gibi uygulamalar, iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yeniden şekillendirilmiştir. MESEM modeli, öğrencileri erken yaşta üretim sürecine entegre etmeyi hedefleyen bir yapı sunarken, aynı zamanda çocuk işçiliği tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Haftanın dört günü işyerinde, bir günü ise okulda eğitim alan öğrenciler; piyasanın ucuz ve esnek iş gücü ihtiyacını karşılamaktadır. Bu yapı, çocukların eğitim hakkı, gelişim süreci ve uzun vadeli istihdam olanakları açısından eleştiriye açıktır.

MESEM uygulamasına yönelik devlet teşvikleri, bu sistemi desteklerken çocukların "stajyer" adı altında düşük ücretli ve güvencesiz koşullarda istihdam edilmelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla MESEM, mesleki beceri kazandırmanın ötesinde, neoliberal piyasa ihtiyaçlarına uygun iş gücünün erken yaşta şekillendirilmesine aracılık eden bir mekanizma haline gelmiştir.

Bu çalışma, neoliberal politikalar bağlamında MESEM'in işleyişini, mesleki eğitim ile piyasa arasındaki ilişkiyi ve bu sistemin çocuk işçiliğiyle bağlantısını irdelemeyi amaçlamaktadır. Neoliberal politikaların eğitim sistemine etkisi, mesleki eğitimin dönüşüm süreciyle yakından

[40] *Sınıf Öğretmeni, MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), ermangun@gmail.com*

ilişkilidir. Türkiye'de özellikle MESEM, piyasanın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir model olarak kurgulanmış, ancak bu süreçte çocuk işçiliğinin yaygınlaşmasına zemin hazırlayan bir yapı haline gelmiştir. Mesleki eğitim politikaları, öğrencileri erken yaşta iş gücü piyasasına entegre etmeyi hedeflerken, bu durumun öğrencilerin eğitim hakkı, mesleki gelişimi ve uzun vadeli istihdam olanakları üzerindeki etkileri tartışmalı hale gelmiştir (Wolf, 2011).

Özellikle, MESEM projesi çerçevesinde uygulanan teşvik politikaları, devletin mesleki eğitimi desteklemek adına sunduğu finansal avantajlarla birlikte öğrencilerin ucuz iş gücü olarak görülmesi riskini taşımaktadır. Mesleki eğitim merkezlerinin öğrenciler ve öğretmenlerin nasıl algılandığı, bu sistemin işleyişinde hangi yapısal sorunların ortaya çıktığı ve çocuk işçiliğinin eğitim yoluyla nasıl meşrulaştırıldığı temel araştırma sorularını oluşturmaktadır.

Bu çerçevede MESEM modeli, yalnızca bir mesleki eğitim uygulaması değil, aynı zamanda neoliberal politikaların eğitim sistemi üzerindeki etkilerinin somutlaştığı yapısal bir örnek olarak değerlendirilmektedir. Sistemin çocuk emeğiyle olan ilişkisini ve bu ilişkinin eğitim politikaları aracılığıyla nasıl meşrulaştırıldığını anlayabilmek için öncelikle neoliberalizm, küreselleşme ve çocuk işçiliği ekseninde şekillenen kavramsal arka planın ele alınması gerekmektedir.

Kavramsal Çerçeve

1.1. Neoliberal Politikalar ve Eğitim

Neoliberalizm, 20. yüzyılın ortalarında akademide, son çeyreğinde ise siyasal alanda öne çıkan, devlet müdahalesini en aza indirerek piyasa mantığını tüm toplumsal alanlara yaymayı amaçlayan bir politik paradigmadır. Kökeni 1938 Walter Lippmann Kolokyumu'na ve 1947 Mont Pelerin toplantısına dayanır. Bretton Woods'un çöküşü, 1973 Petrol Krizi ve 1970'lerde yaşanan ekonomik durgunluk gibi gelişmeler sonucunda, Reagan ve Thatcher gibi liderlerin öncülüğünde neoliberal politikalar hızla yaygınlaşmıştır. Bourdieu'nün (Tekin, 2003) ifadesiyle bu süreç, piyasa dışındaki tüm toplumsal yapıları tasfiye etmeyi amaçlamaktadır.

David Harvey (2005), neoliberalizmin eğitimde devletin rolünü sınırlandırarak özelleştirme, piyasalaşma ve esnekleşme ilkeleri doğrultusunda kamu hizmetlerini ticarileştirdiğini belirtir. Apple (2001), bu dönüşümle öğrencilerin "tüketici"ye, okulların ise işletmelere dönüştüğünü ve eğitimdeki eşitsizliklerin derinleştiğini vurgular. Ball (2012) ise neoliberalizmin, öğretmenleri düşük ücretli ve güvencesiz çalışanlara dönüştürdüğünü, bu durumun eğitim kalitesi üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade eder. Eğitim artık bireysel gelişim yerine ekonomik verimlilik ve performans hedeflerine yönelmiştir. Bu durum, küreselleşmenin etkisiyle daha da hız kazanmış; eğitim politikaları uluslararası rekabet, performans ölçütleri ve sermaye birikimine endekslenmiştir (Ozga ve Lingard, 2007).

1.2. Küreselleşme ve Çocuk İşçiliği

Bauman'a (2012) göre küreselleşme, yalnızca ekonomik değil, kültürel ve siyasal yapıları da dönüştüren, eşitsizlikleri derinleştiren bir süreçtir. Milonoviç (2003), bu dönüşümün gelişmiş ülkeler için fırsat, az gelişmiş ülkeler içinse sömürü anlamına geldiğini belirtir. Esnek üretim modelleri, istihdam güvencesini zayıflatmış ve çalışanları daha kırılgan hale getirmiştir (Standing, 2014). Özellikle yoksul bölgelerde bu süreç, çocuk emeğine yönelik talebi artırarak çocuk işçiliğini yaygınlaştırmıştır.

Tarihsel olarak çocuk emeği, aile içi katkıdan sanayi sonrası fabrika işçiliğine evrilmiş; günümüzde ise kayıt dışı, güvencesiz ve düşük ücretli işler biçiminde varlığını sürdürmektedir (Tat, 2016; Çakmak, 2021). Neoliberal politikalar, çocukları ucuz iş gücü kaynağı olarak görmekte; eğitim yerine üretim sürecine katılımı teşvik etmektedir. Türkiye'de çalışan çocukların %83'ü ekonomik zorunluluk nedeniyle iş gücüne katılmakta, MESEM gibi modeller ise bu süreci meşrulaştıran kurumsal yapılar haline gelmektedir (TÜİK, 2020).

1.3. Türkiye'de MESEM ve Çocuk İşçiliği

MESEM, teorik ve uygulamalı eğitimi bütünleştiren bir sistem olarak tanımlansa da öğrenciler haftanın dört günü işletmelerde çalışmakta, yalnızca bir gün okulda eğitim almaktadır (MEB, 2018). Devletin sigorta ve ücret teşvikiyle desteklediği bu yapı, ekonomik olarak dezavantajlı çocukların iş gücüne erken yaşta katılmasına neden olmaktadır. Çoğu öğrenci kayıt dışı sektörlerde, düşük ücretlerle ve güvencesiz koşullarda çalışmakta; bu da eğitim hakkının ihlali anlamına gelmektedir (Koçak, 2020; Kuzulu, 2022).

Neoliberal eğitim politikaları mesleki eğitimi piyasaya entegre ederek sosyal adaleti geri plana itmiştir (Apple, 2006). MESEM'ler, iş dünyasına adaptasyon kadar çocuk emeğini piyasaya

kazandırma işlevi de görmekte, çocuk hakları açısından ciddi sorunlar doğurmaktadır (ERG, 2023). Bu nedenle, çocukların eğitim hakkını koruyan, sosyal güvenceli ve hak temelli bir eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (ILO, 2021; Giroux, 2014).

1.4. Çocuk İşçiliğinin Eğitim Yoluyla Meşrulaştırılması

MESEM programı, meslek kazandırma amacı taşısa da uygulamada, işletmelere ucuz iş gücü sağlayan bir mekanizmaya dönüşmüştür. Öğrenciler haftada dört gün üretim sürecine dahil edilerek erken yaşta iş gücüne çekilmekte ve bu durum, çocuk işçiliğinin eğitim yoluyla meşrulaşmasına yol açmaktadır (Akyüz, 2018; Koçak, 2020). Harvey (2005) ve Giroux (2014), bu durumu neoliberalizmin eğitimi metalaştırarak kamu yararını gözetmeyen bir sisteme dönüştürmesinin sonucu olarak yorumlamaktadır. UNICEF (2020), çocukların eğitime erişimi için piyasa odaklı modellerin hak temelli yaklaşımla yeniden düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Bu kapsamda yapılan araştırmada, Türkiye'de neoliberal politikaların mesleki eğitim sistemine etkileri ve MESEM uygulaması üzerinden çocuk işçiliğinin nasıl yapısal olarak meşrulaştırıldığı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

• Türkiye'de neoliberal eğitim politikalarının mesleki eğitimde yarattığı yapısal dönüşüm nasıl gerçekleşmiştir?
• MESEM uygulaması kapsamında öğretmenlerin ve öğrencilerin projeye yönelik beklentileri nelerdir?
• MESEM modelinin çocuk işçiliğini yaygınlaştırma ve görünmez kılma sürecindeki rolü nedir?
• MESEM kapsamında öğrenim gören öğrencilerin çalışma koşulları ve bu koşulların eğitim hakkı üzerindeki etkileri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, neoliberal politikaların Türkiye'deki mesleki eğitime etkisini ve MESEM uygulaması üzerinden çocuk işçiliğinin nasıl meşrulaştırıldığını öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; özgün bağlamında ele alınan MESEM uygulaması, durum çalışması deseniyle analiz edilmiştir. Gömülü tek durum deseni kullanılan araştırmada amaç, genelleme değil, ele alınan olgunun çok boyutlu ve derinlemesine analizidir. Çalışmada çocuk emeği, eğitim hakkı ve yapısal eşitsizlikler bağlamında eğitim politikalarının saha uygulamalarındaki yansımaları sorgulanmış; öğretmen ve öğrenci deneyimlerinden hareketle kuramsal düzeyde analiz etmeyi hedeflemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Örneklem

Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla Mersin ilinin merkez ilçelerindeki MESEM'lerde görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrenciler arasından belirlenmiştir. Çalışma grubunu, farklı alanlardan gelen ve en az altı ay MESEM deneyimi olan yedi öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş ve hizmet süresi bakımından farklılık göstermesi, veri çeşitliliğini artırmayı hedeflemiştir. Öğrenciler ise 15–18 yaş aralığında, çeşitli meslek alanlarında öğrenim gören ve haftanın en az dört günü iş yerinde çalışan beş katılımcıdan oluşmaktadır. Öğrencilerin aile gelir düzeylerinin büyük ölçüde orta ve düşük seviyede olması, MESEM'in ekonomik dezavantajlı grupları nasıl etkilediğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmadan elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Bu amaçla MESEM'de bulunan öğrenciler ve öğretmenler için ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından ilgili alan yazın doğrultusunda hazırlanan bu form uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden yapılandırılan form aracılığıyla MESEM'de bulunan bir öğrenci ve bir öğretmenle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma sonucunda tekrar eden öğrenci formundan iki soru çıkarıldı ayrıca öğretmen formundan bir tane öğrenci formundan iki tane olmak üzere soruların üç tanesi kullanılan kavramların zorluğu nedeniyle anlamını korumak şartıyla basitleştirilmiştir. Bu kapsamda son şekli verilen görüşme formlarının her biri beş bölümden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden **yarı yapılandırılmış görüşmeler** kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin MESEM (Mesleki Eğitim Merkezi) uygulamaları bağlamındaki deneyimlerini, algılarını ve değerlendirmelerini derinlemesine anlamak üzere iki ayrı veri toplama aracı geliştirilmiştir: (1) Öğretmenler için Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, (2) Öğrenciler için Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.

Öğretmenler için veri toplama araçları

Kişisel bilgi formu, öğretmenlerin demografik ve mesleki niteliklerini belirlemeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Formda cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, branş, MESEM'de ve genel olarak öğretmenlikte geçirilen süre gibi temel bilgiler yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin MESEM'e dair aldıkları hizmet içi eğitimler ve gözlemledikleri öğrenci profiline ilişkin betimsel bir değerlendirme yapmaları da istenmiştir. Bu bilgiler, katılımcıların mesleki arka planının yorumlanmasında ve bulguların bağlantı kurulmasında kullanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, dört ana tematik bölümden oluşmaktadır: MESEM'in yapısal işleyişi ve politik bağlamı, eğitim-emek ilişkisi ve çocuk işçiliğinin meşrulaştırılması, pedagojik ve etik ikilemler, kurumsal meşrulaştırma ve toplumsal sonuçlar.

Öğrenciler için veri toplama araçları

Kişisel bilgi formu, öğrencilerin demografik özelliklerini ve MESEM sürecindeki deneyimlerini tanımlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, MESEM'de geçirdiği süre, haftalık çalışma gün sayısı, çalıştığı sektör, görev tanımı, aile gelir düzeyi ve mezuniyet sonrası planlar gibi sorular içermektedir. Bu bilgiler, öğrencilerin görüşlerini etkileyen sosyoekonomik ve kurumsal koşulların analiz edilmesine katkı sağlamaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, dört başlık altında yapılandırılmıştır: Katılım süreci, eğitim ve gündelik yaşam, çalışma koşulları, haklar ve meşruluk algısı, eğitim hakkı, sosyal yaşam ve toplumsal algı, gelecek beklentileri ve sistem eleştirisi.

Verilerin toplanması ve analizi

Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla Mersin ilinin merkez ilçelerindeki MESEM'lerde görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrenciler arasından belirlenmiştir. Çalışma grubunu, farklı alanlardan gelen ve en az altı ay MESEM deneyimi olan yedi öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş ve hizmet süresi bakımından farklılık göstermesi, veri çeşitliliğini artırmayı hedeflemiştir. Öğrenciler ise 15–18 yaş aralığında, çeşitli meslek alanlarında öğrenim gören ve haftanın en az dört günü iş yerinde çalışan beş katılımcıdan oluşmaktadır. Öğrencilerin aile gelir düzeylerinin büyük ölçüde orta ve düşük seviyede olması, MESEM'in ekonomik dezavantajlı grupları nasıl etkilediğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Tablo 1. Öğretmen çalışma grubu kişisel bilgileri

Kişiler	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Durumu	Alan / Branş	MESEM'de Çalışma Süresi	Toplam Öğretmenlik Süresi	Görev Yaptığınız İl/İlçe	Hizmet İçi Eğitim
Öğretmen 1	Erkek	52	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	2-4 yıl	26	Mersin Mezitli	Hayır
Öğretmen 2	Kadın	52	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	5 yıl ve üzeri	29	Mersin Mezitli	Hayır
Öğretmen 3	Erkek	57	Lisans	Elektrik	5 yıl ve üzeri	35	Mersin Mezitli	Evet
Öğretmen 4	Erkek	56	Lisans	Motorlu Araçlar Teknolojisi	5 yıl ve üzeri	33	Mersin Akdeniz	Hayır
Öğretmen 5	Kadın	40	Lisans	Kuyumculuk Teknolojisi	0-1 yıl	11	Mersin Akdeniz	Hayır

Öğretmen 6	Erkek	40	Lisans	Bilişim Teknolojileri	0-1 yıl	14	Mersin Akdeniz	Hayır
Öğretmen 7	Kadın	46	Lisans	Güzellik, Bakım, Kuaförlük	5 yıl ve üzeri	22	Mersin Yenişehir	Evet

Tablo 2. Öğrenci çalışma grubu kişisel bilgileri

Kişiler	Cinsiyet	Yaş	İş yerinde kaç gün çalışıyor	Alan / Branş	MESEM'de bulunma süresi	Mezuniyetten sonra ne yapacak	Görev Yaptığınız İl/İlçe	Aile geliri
Öğrenci 1	Erkek	18	4	Mobilya	4 yıl	Üniversite	Mersin Yenişehir	Orta
Öğrenci 2	Erkek	17	5	Elektrik	6 ay	Üniversite	Mersin Mezitli	Orta
Öğrenci 3	Kadın	15	5	Yiyecek içecek	6 ay	Farklı bir yerde aynı işi yapmak	Mersin Yenişehir	Orta
Öğrenci 4	Erkek	15	6	Yiyecek içecek	1 yıl	Yurt dışı	Mersin Yenişehir	Düşük
Öğrenci 5	Erkek	16	6	Makine	1 yıl	İş yeri açma	Mersin Yenişehir	Orta

Araştırmada yer alan öğretmen ve öğrenciler aracılığıyla, MESEM modelinin farklı aktörler üzerindeki etkileri çok yönlü biçimde değerlendirilmiş; nitel verilerin güvenilirliği katılımcı çeşitliliği ve sistematik sınıflandırma yoluyla sağlanmıştır. Bu sayede, MESEM'in eğitim hakkı, çocuk emeği ve sosyoekonomik eşitsizlikler bağlamındaki işleyişi hem uygulayıcılar hem de doğrudan deneyimleyen bireyler üzerinden bütüncül olarak analiz edilmiştir.

Bulgular

1. Öğretmen Bulguları

1.1. Mesleki Eğitimde Yapısal Dönüşüm ve MESEM Modeli

Öğretmenler, MESEM modelinin mesleki eğitimi önemli ölçüde dönüştürdüğünü, okul merkezli yapıdan işyeri merkezli bir modele geçildiğini belirtmiştir. Akademik ders saatlerinin ciddi biçimde azaltıldığı, öğrencilerin haftanın büyük bölümünü işletmede geçirdiği ifade edilmiştir. "Edebiyat mesela MESEM'lerde 2 saat... Buradan çıkan elemanlar nasıl olacak bilemiyorum" (Öğretmen 2).

Atölye etkinliklerinin sınırlı kaldığı ve öğretmenin pratik eğitimde etkisinin azaldığı vurgulanmıştır: "8 saatlik dersi 1 saate düşürdüğünüzde öğretmen hiçbir şey öğretemez" (Öğretmen 5). Bununla birlikte, işletmede kazanılan becerilerin önemli olduğu görüşü de yaygındır: "9. sınıftan itibaren mesleğini öğreniyor, 12. sınıfta her şeyi öğrenmiş oluyor" (Öğretmen 1).

MESEM modelini savunanlar, uygulamanın işlevsel olduğunu dile getirmiştir: "MESEM bence olmazsa olmaz, meslek liselerinden daha işlevsel görünüyor" (Öğretmen 3); "11. sınıf MESEM öğrencimiz, 12. sınıf meslek lisesi öğrencisine işi tarif ediyordu" (Öğretmen 6).

Ancak öğretmenler, akademik ve pedagojik etkinin zayıfladığını da vurgulamıştır: "Meslek öğretmenlerinin rolü sıfır, öğrenciler öğretmenden pratikte daha başarılı" (Öğretmen 1); "Anlattığımızı işletmede göremiyoruz, işverenin koşulları buna izin vermiyor" (Öğretmen 4).

MESEM'in devlet politikalarıyla güçlendirildiği ve yasal zemine oturtulduğu dile getirilmiştir: "Devletin legal dediği bir şeyde... biz ne yapabiliriz?" (Öğretmen 7). Uygulamanın geçmişi ve yaygınlaşması hakkında bilgi veren bir öğretmen ise şunları belirtmiştir: "2020'de Cumhurbaşkanının MESEM açıklaması sonrası herkes bu sistemi öğrendi. Öğrenci sayısı milyonları geçti" (Öğretmen 4).

MESEM'in erken yaşta meslek edinimini teşvik etmesi tartışmalı bulunmuştur. "13 yaşındaki bir çocuk okula gelir, sanayide çalışamaz" (Öğretmen 2). Buna karşılık bazı öğretmenler bunun kaçınılmaz olduğunu savunmuştur: "Türkiye için söylüyorum, bir çocuğun meslek edinmesi için küçük yaşta başlaması gerekir" (Öğretmen 7).

Genel olarak, öğretmenler MESEM'in pratik kazandırma yönünü olumlu bulmakla birlikte; akademik içerik, öğretmen rolü ve erken yaşta işe başlama gibi konularda farklı görüşler ortaya koymuştur.

1.2. MESEM Projesine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Beklentileri

Öğretmenler, MESEM'e yönelen öğrencilerin çoğunlukla akademik başarısı düşük, uyum problemi yaşayan ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bireyler olduğunu belirtmiştir. "Ders çalışma isteği yok, gidip sanayide çalışıyor, haftanın bir günü de gelip bizde ders görüyor" (Öğretmen 1). Ailelerin beklentisi de çoğunlukla çocuğun okuldan kopmaması ve belge alması yönündedir: "Aile bunda sıkıntı yaşamıyor, tek derdi sınıfta kalmasın" (Öğretmen 1).

Ekonomik nedenler, öğrencilerin projeye katılımında belirleyici olmuştur: "Maddi durumu kötü olmayan bir çocuk, çalışmak ister mi gezmek varken?" (Öğretmen 7); "Hem meslek öğrenip hem para kazanmak istiyorlar" (Öğretmen 3). Öğretmenler, bu modelin eğitime tutunamayan gençler için bir fırsat olabileceğini savunmaktadır: "Normal lise eğitiminde başarısız olacak bir genç, burada ustasının yanında meslek öğreniyor" (Öğretmen 1).

MESEM'in ülke ekonomisi için nitelikli işgücü sağladığı yönünde beklentiler de dile getirilmiştir. "Bu çocuklara teşvik verilmese çoğu işsiz kalır, kimse iş vermez" (Öğretmen 7). Ancak öğretmenler, öğrencilerin yalnızca ücret için projeye katıldığı ve bazı işverenlerin onları eğitim unsuru olmaksızın çalıştırdığı yönünde de kaygı duymaktadır: "Hepsi için öğreniyor diyemem... bazıları sadece para alıyor diye gidiyor" (Öğretmen 5).

Uygun işletme koşulları bulunmadığında öğrencinin gelişimi de sekteye uğramaktadır: "Anlattığımızı işletmede göremiyoruz, işverenin koşulları asla izin vermiyor" (Öğretmen 4). Bazı öğretmenler, öğrenci yönlendirme görevini üstlenmekte ve mesleğe uygun olmayanları ayırt etmeye çalışmaktadır: "Evladım sen bu işi yapma, git" demek zorunda kalıyoruz (Öğretmen 7).

Öğretmenler ayrıca, işletme ortamında öğrencilerin karşılaştığı olumsuzluklara doğrudan müdahale ettiklerini, bazı işletmelere öğrenci göndermemeye başladıklarını belirtmiştir. "Tespit ettiğimiz işletmeleri kırmızı listeye alıyoruz" (Öğretmen 7). Bu, öğretmenlerin sadece eğitimci değil, aynı zamanda denetleyici rol üstlendiklerini göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin beklentileri, öğrencilerin meslek edinerek topluma kazandırılması, işsizliğin azaltılması ve sistemden tamamen kopmalarının önlenmesi yönündedir. Ancak bu beklentilerin karşılanması, öğrencinin isteği, işverenin tutumu ve sistemin işleyişine bağlı olarak değişmektedir.

2. Öğrenci Bulguları

2.1. Katılım Süreci, Eğitim ve Gündelik Yaşam

Öğrencilerin çoğu MESEM'e gönüllülükten çok zorunlulukla katıldığını ifade etmiştir. Çalışmak istedikleri yerlerde 18 yaş altı yasal olarak yalnızca MESEM öğrencisi kabul edildiğinden, kayıt bir zorunluluk hâline gelmiştir. "Çalıştığım fabrika küçükleri kabul etmediği için mecbur MESEM'e kaydoldum" (Öğrenci 1).

Bazı öğrenciler akademik başarısızlık ve sınıf tekrarı nedeniyle örgün eğitimden koparak MESEM'e yönelmiştir: "Derslerim kötüydü, güzel bir lise gelmeyince çalışma hayatına geçmeye karar verdim" (Öğrenci 1); "Bir sene sınıfta kaldım, aileme zorluk çıkarmayayım diye geçtim" (Öğrenci 2).

Aile yönlendirmesi de etkili bir faktördür: "Karar senin dedi ama babam fikri onayladı" (Öğrenci 3); "Annem ve amcam açıktan okumamı söyledi, bir belgen olsun dediler" (Öğrenci 4).

Örgün eğitimle kurulamayan bağ ve okula yabancılaşma da öğrencilerin iş hayatına erken geçişini hızlandırmıştır: "Okula gitmek istemiyordum... ama şimdi pişmanım, iş hayatı daha zor" (Öğrenci 4).

MESEM'de eğitim ve iş yükü arasında denge kurmak zorlayıcıdır. "İşten çıkınca çok yorgun oluyorum, eve gelip yatıyorum" (Öğrenci 2); "Sabah erken kalk, akşam geç dön... okula geldiğimde uykusuz oluyorum" (Öğrenci 3).

Bu yük öğrencilerde kimlik karmaşasına da yol açmaktadır: "Kendimi öğrenci gibi değil işçi gibi hissediyorum" (Öğrenci 1); "İş yerinde çalışan gibi, okulda öğrenci... ikisi arasında kaldım" (Öğrenci 5).

Ayrıca okul ile işyeri arasında kopukluk dikkat çekmektedir: "Okulda öğrendiğim bazı şeyleri işte yapmıyorum... bağlantı kuramıyorum" (Öğrenci 4).

2.2. Çalışma Koşulları, Haklar ve Meşruluk Algısı

Öğrenciler devletin ödediği asgari ücretin yanı sıra bazı işverenlerden ek ödeme aldıklarını belirtmiştir, ancak bu ücretin uzun ve ağır mesaileri karşılamadığı ifade edilmiştir: "Sabah 8, akşam 10'a kadar çalışıyorum... ailemi göremiyorum" (Öğrenci 2); "Yoğunlukta gece 11.30'a kadar kalıyoruz" (Öğrenci 4).

Hak ihlali ve denetimsizlik öğrencilerin ortak vurgusudur: "İş güvenliği yoktu" (Öğrenci 5); "Denetim olmuyor, öğretmen gelmiyor" (Öğrenci 5); "Hastane için izin almak bile zor" (Öğrenci 4).

Öğrenciler işyerinde eğitime değil, üretime odaklı olduklarını belirtmiştir: "Sadece yardım ediyorum ama işi ben yapıyorum" (Öğrenci 4); "Her işi bana yaptırıyorlar ama sadece 'öğreniyorsun' diyorlar" (Öğrenci 3).

Bazı öğrenciler doğrudan kendilerini çocuk işçi olarak tanımlamıştır: "Ben çocuk işçiyim bence. Sabah 8, akşam 7 çalışıyorum. Sadece adı öğrenci" (Öğrenci 1); "Anlattığınız gibiyse, evet ben de onlardan biriyim" (Öğrenci 2).

2.3. Eğitim Hakkı, Sosyal Yaşam ve Toplumsal Algı

Öğrenciler çalışmayı eğitime tercih etmeye başlamış, bu da eğitimin ikinci plana itilmesine yol açmıştır: "Şu an işlerime daha çok veriyorum" (Öğrenci 3); "Eğitim önceliğim ama işi öğrenmem lazım" (Öğrenci 5).

Eğitim süreci yalnızca haftada bir günle sınırlıdır: "Haftada bir gün okuldayız, zaten yorgunuz, derste uyuyorum" (Öğrenci 4); "Ödev yapacak hâlim kalmıyor, öğretmenler de zorlamıyor" (Öğrenci 3).

Sosyal yaşam da ciddi biçimde etkilenmiştir: "Arkadaşlarla dışarı çıkamıyorum, hafta sonu çalışıyorum" (Öğrenci 5); "Dinlenmeye vakit kalmıyor" (Öğrenci 2).

Aileler genellikle çocuklarının çalışmasına destek vermektedir: "Babam iyi fikir dedi, geçtim" (Öğrenci 3); "Annem, amcam destekledi" (Öğrenci 4).

Çocukluk deneyimlerinin yitimi ise öğrenciler tarafından açıkça ifade edilmiştir: "Çocukluğumuzu yaşamıyoruz hocam. Çalışıyoruz ful" (Öğrenci 5); "Ergenlik, gençlik dönemi bir daha gelmeyecek yaşlar..." (Öğrenci 1).

2.4. Gelecek Beklentileri ve Sistem Eleştirisi

Bazı öğrenciler gelecekte kendi işini kurmayı hedeflerken, bazıları alan değiştirmeyi düşünmektedir: "İyi bir iş öğreniyoruz, belki işyeri açarız" (Öğrenci 1); "Devam etmeyi düşünmüyorum, başka alana geçmek istiyorum" (Öğrenci 4).

MESEM, bazı öğrenciler için güçlenme, bazıları için zorunluluk döngüsüdür: "Kendi paramı kazanıyorum ama çok yoruluyorum" (Öğrenci 2); "Güçlü değiliz, sadece mecbur kalıyoruz" (Öğrenci 3).

Çoğu öğrenci kendini ucuz iş gücü olarak görmektedir: "Amele gibi çalışıyoruz hocam" (Öğrenci 5); "Yaptığım iş, aldığım paraya değmiyor" (Öğrenci 4).

Bazı öğrenciler okulda da angarya işlere yönlendirildiğini belirtmiştir: "Okulu temizleyeceksiniz dediler, gönüllü değilim dedim" (Öğrenci 4); "Okuldaki tüm kapı kollarını değiştireceksiniz dediler" (Öğrenci 1).

Sisteme yönelik eleştiriler öğrencilerin diline açıkça yansımaktadır: "Bu sistem çocuklar için değil, çok ağır" (Öğrenci 2); "Okul gibi değil, fabrika gibi... değişmesi lazım" (Öğrenci 4).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocuk İşçiliği ve Eğitim Hakkı

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, 2024 yılında Türkiye nüfusunun %25.5'ini 0-17 yaş grubundaki çocuklar oluşturmaktadır (TÜİK, 2024a). Hane halkı iş gücü araştırması sonuçlarına göre ise, 15-17 yaş grubundaki çocukların iş gücüne katılma oranı 2020 yılında %16.2 iken, 2024 yılında %24.9'a yükselmiştir. Bu da her dört çocuktan birinin çalıştığını göstermektedir (TÜİK, 2024b). 2024 yılında 15-17 yaş aralığında 3 milyon 894 bin çocuk bulunmakta; bunların 970 bini kayıtlı işçi, 504 bini ise mesleki eğitim merkezleri (MESEM) aracılığıyla çalışmaktadır. Böylece toplam çocuk işçi sayısı 1 milyon 474 bine ulaşmaktadır (TÜİK, 2024b).

Çocuk işçiliği, çocukların eğitim ve gelişim haklarını tümüyle ihlal etmektedir. Çocukların çalışmak zorunda kalmaları ya da sistemin gösterdiği rotanın bu olması, oyun ve eğitim haklarından mahrum olmaları bu durumun bir suistimal olduğunu göstermektedir. Pratikte işgücünde olan çocukların okula devam edebilenlerinin bile başarı oranları düşüktür; yoksulluk ve ağır çalışma koşulları eğitim hayatını fiilen sonlandırmaktadır. Suni şekilde ortaöğretim tamamlama oranını arttıran bu MESEM uygulaması akademik alt yapısı boş bir sayısal sıçramanın da bir başarı göstergesi değil, MESEM'e dayalı kayıt dışı istihdamın okullaşma oranlarını yapay biçimde yükseltmesinden kaynaklanacaktır.

Çalışmanın saha bulguları, MESEM öğrencilerinin haftanın dört gününü fiilen çalışma hayatı içinde geçirdiklerini, bu durumun hem akademik eğitimi sekteye uğrattığını hem de öğrencilerin fiziksel ve duygusal gelişimlerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin görüşleri, "bedavaya çalışıyoruz, eğitim yok, emek sömürüsü var" (Öğrencisi 3) şeklindeki ifadelerle bu yapının meşrulaştırdığı çocuk işçiliğinin sahadaki izdüşümünü ortaya koymaktadır.

Bir başka öğrenci, haftada altı gün, günde 10 saat çalıştığını belirtmiş; dinlenmeye zaman bulamadan, asgari ücretin düşük oranlarında bir gelirle emeğinin tümüyle ticarileştiğini dile getirmiştir. Bu görüşler, MESEM'in eğitim adı altında kurumsallaşmış bir sömürü alanı haline geldiğini ortaya koymakta, programın mevcut haliyle çocuk haklarına aykırı bir işleyişe sahip olduğuna işaret etmektedir (FİSA, 2023).

MESEM modelinde devletin rolü, bu yapının kurumsallaşmasında belirleyici olmuştur. Devlet, çocukların fabrikalara, atölyelere yönlendirilmesini ekonomik bir stratejiye dönüştürerek, aslında uluslararası sözleşmelere aykırı uygulamalara meşruluk kazandırmaktadır (ILO, 2021; Birleşik Metal-İş, 2024). MESEM kapsamında çocukların sadece iş kazalarına ve hastalığa karşı sigortalanması, gerçekte onların "öğrenci" statüsü altında "işçi" gibi kullanılmasının hukuki altyapısını oluşturmuştur. Bu eksik koruma rejimi, çocukları hem eğitim hakkından hem de yaşamsal güvenlikten mahrum bırakmaktadır.

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin çoğu, MESEM'e "meslek sahibi olma" beklentisinden çok "para kazanma" zorunluluğu ile dahil olduklarını belirtmiştir. Yoksulluk koşullarının zorladığı bu katılım, aslında söz konusu eğitim modelinin bir tercih değil, mecburiyet olduğunu göstermektedir. Bu durum, OECD ve UNESCO gibi uluslararası kurumların eğitim hakkı tanımlarıyla da çelişmekte, sosyal adalet ilkelerinin ihlal edildiği bir tablo ortaya koymaktadır (UNESCO, 2022).

Tüm bu bulgular, MESEM uygulamasının mevcut haliyle çocuk işçiliğini önlemek yerine meşrulaştırdığını ve eğitim sistemini sosyal adalet hedeflerinden uzaklaştırdığını ortaya koymaktadır. MESEM, eğitimin piyasa talepleri doğrultusunda biçimlendirildiği bir model olarak, çocukların eğitim hakkının değil emeğinin merkeze alındığı bir yapıya evrilmiştir. Bu evrilme, sadece çocuk hakları açısından değil, aynı zamanda eğitimin toplumsal işlevi bağlamında da ciddi bir gerilemeye işaret etmektedir.

Sosyal Adalet ve Toplumsal Eşitsizlik

Çocuk işçiliği çok boyutlu bir sosyal adalet sorunudur. FISA (2023)' da belirtildiği gibi, Türkiye'de çocuk işçiliğinin arkasında yoksulluk en temel etkendir. Gelir seviyesi düştükçe, ailelerin çocuklarını geçindirme çaresi olarak işe yönlendirmesi artar. Bu durum, yoksulluğun yeniden üretilmesine ve kuşaklar arası eşitsizliğin derinleşmesine yol açar. Sahadan edinilen veriler de benzer bir tablo çizmektedir: FİSA (2024) saha araştırmaları, MESEM'e kayıtlı birçok çocuğun zaten aile işinde veya başka işlerde düzensiz çalışıyor olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin aktif eğitim almak için değil, geçim sıkıntısı nedeniyle fabrikalarda "örgün eğitimdeymiş" gibi gösterilmek amacıyla MESEM'e kaydolduğunu belirtmesi, sosyal adalet bakımından çelişkili bir durumu göstermektedir. Yoksul ailelerin çaresizliği, çocukları erken yaşta işgücü piyasasına itmekte, eğitim hakkını fiilen ellerinden almaktadır.

Eğitimde fırsat eşitsizliği bu tabloyu daha da ağırlaştırmaktadır. İyi donanımlı, canlı öğrenme ortamı sunabilen okulların aksine, ihmal edilmiş meslek liseleri çocukları MESEM'e yönlendirmekte; bu da sanki okulların çocuk işçi bulma kurumuna bürünmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla eğitimdeki eşitsizlik, sosyoekonomik dezavantajlı çocukları erken yaşta işçi sınıfına yerleştiren bir araç olarak işlemektedir. Bu süreç, çocukların eğitim hakkından, oyun ve gelişim haklarından yoksun kalmalarını meşrulaştırmakta, toplumdaki haksızlıkları kalıcı kılmaktadır. Özetle, eğitim fırsatlarında eşitsizlik ve yoksulluk, çocukları kuralsız çalışma koşullarına itmekte, sosyal adaletin temel ölçütlerini ciddi biçimde zedelemektedir.

Neoliberal Eğitim Politikaları ve Devletin Rolü

Türkiye'de mesleki eğitim politikaları giderek daha fazla piyasa odaklı bir yapıya bürünmekte, bu doğrultuda geliştirilen uygulamalar ise eğitimi iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına göre şekillendiren bir anlayışı yansıtmaktadır. MESEM, bu dönüşümün somut örneklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu uygulama, öğrencileri okul ortamından üretim alanlarına yönlendirerek resmi eğitimin sınırlarının dışında konumlandırmakta; böylece ekonomik sistemin ucuz emek gücü ihtiyacına yanıt veren bir mekanizma haline gelmektedir. Bu durum, eğitim politikalarının sosyal adalet, bireysel gelişim ve toplumsal kalkınma gibi hedeflerinden uzaklaşarak, ekonomik verimlilik temelli bir yapıya dönüşmesine neden olmaktadır. Nitelikli mesleki eğitim olanaklarının güçlendirilmesi yerine, kamu kaynaklarının çocuk işgücüne dayalı yapılar için kullanıldığı yönünde eleştiriler gündeme gelmektedir.

Devletin tutarsız tutumu dikkat çekicidir. Bir yandan 2018 çocuk işçiliği ile mücadele yılı ilan edilmiş, ILO işbirliği projeleri hızlandırılmışken, öte yandan uygulanan politikalar çocuk istihdamını kolaylaştırıcı bir mahiyet almıştır. Örneğin, MESEM'e devlet bütçesinden ödenen ücret oranları, normal meslek liseleri yerine MESEM programına çocuk alınmasını teşvik etmiştir. Denetim mekanizmalarının zayıf olması da uygulamanın suiistimal edilmesine yol açmıştır. Son yıllarda çıkarılan yasalarla, stajyer meslek lisesi öğrencilerinin sadece kaza ve hastalık bakımından sigortalı sayılması gibi eksik düzenlemeler, uygulamanın pratikte çocuk işçi statüsünde işlemeye devam etmesine neden olmuştur. Özetle devlet, resmî söylemde çocuk işçiliğini reddetse de pratikte eğitim politikalarını neoliberal mantığa göre uyarlamış, çocuk emeğini piyasaya akıtmıştır. Neoliberal dönüşümün bir sonucu olarak eğitim sistemindeki kamusal misyonun yerini "rekabetçi insan kaynağı" üretimi fikri almıştır.

Bu bağlamda sosyal adalet meselesi de devleti sıkıştırmaktadır. Bir yandan uluslararası sözleşmelere taraf olunan imzalar çocuğun eğitime hakkı gibi evrensel normlar getirirken, uygulamada bu haklar göz ardı edilmektedir. İSİG Meclisi verileri son 11 yılda en az 695 çocuk işçinin iş cinayetlerinde yaşamını yitirdiğini; yapısı değiştiğinden beri MESEM'e kayıtlı 742 çocuğun iş kazasında öldüğünü raporlamıştır. Yoksulluk nedeniyle zorunlu çalışma koşulları altında tutulan bu çocuklar, aslında temel insan hakkı ihlallerinin hem kurbanı hem de kanıtıdır. Devletin sosyal politikaları bu sonuçları önleyecek adımları içermek bir yana, mevcut eğilimleri pekiştirecek şekilde sürmektedir. Eğitim hakkı ve çocuk güvenliğine yönelik toplumsal sözleşme, neoliberal ekonomik hedeflere feda edilmektedir. Bu durum, eğitim hakkını savunanlar tarafından "eğitim sisteminin tamamen istismar edilmesi" olarak değerlendirilmekte, devletin rolleri sorgulanmaktadır.

Saha Bulguları ve Kuramsal Çerçeve

Çalışmaya baktığımızda, öğretmen ve öğrenci görüşleriyle bu tabloyu hem desteklemekte hem de derinleştirmektedir. Öğrenci ifadeleri, yukarıda aktarılan örneklerde görüldüğü gibi, uygulamanın çarpıcı sonuçlarını yansıtmaktadır. Bir başka MESEM öğrencisi, patronların inisiyatifine bırakılan denetimsiz uygulamayı şu sözlerle özetlemiştir: "patronların insafına bırakılmış çocuklar var… bedavaya çalıştırıyorlar, eğitim yok, emek sömürüsü var." Bu tespitler, literatürde sınıf teorisi ve eleştirel eğitim yaklaşımlarıyla örtüşür. Örneğin, neoliberalizmin eğitimdeki etkisini inceleyen çalışmalar, eğitim sisteminin giderek ekonomik çıkarlar doğrultusunda yapılandırıldığını ortaya koymaktadır (Tekin, 2003; Tat, 2016). Bu bağlamda MESEM, eğitim hakkını "piyasa tarafından yönetilen bir iş gücü kazandırma mekanizmasına" dönüştüren bir model olarak okunabilir. Guy Standing'in "prekarik sınıf" kavramı çerçevesinde de bu çocukların maruz kaldığı belirsiz ve güvencesiz çalışma koşulları, geleceğin güvencesiz işçi sınıfını oluşturduğunu göstermektedir (Standing, 2014).

Birleşik Metal-İş (2024) sendikası benzer bir sınıfsal eleştiri yapmaktadır. Çocuk işçiliğine yasal kılıf sağlayan MESEM uygulamasının, ortaöğretimi tamamlamış öğrencileri tacir sermayesine yönlendirdiği ifade edilmektedir. Rapora göre son altı ayda 14–17 yaş arası sekiz çocuk, staj adı altındaki MESEM eğitimi nedeniyle iş cinayetlerinde hayatını kaybetmiştir. Bu kadar ağır bedellere rağmen uygulamanın sonlanmaması, çocuk emeğinin sosyal bir sorun olmaktan çıkarılıp kurumsallaştırıldığının kanıtı olarak görülmüştür. Öyle ki, Birleşik Metal-İş Sendikası MESEM'i "çocuk işçiliğine yasal kılıf" olarak nitelendirmiştir. Bu sert eleştiriler, devlet politikalarıyla sokaktaki tecrübeyi birbirine bağlayarak, neoliberal paradigmanın eğitimdeki ifadesine dikkat çekmektedir.

Türkiye'de MESEM programına dahil olan öğrencilerin haftanın dört gün ve daha fazla bir işyerinde çalıştırılması, uygulamanın eğitim boyutundan çok üretim süreçlerine hizmet ettiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Araştırma kapsamında yapılan öğrenci görüşmeleri de bu durumu desteklemektedir. Görüşülen öğrencilerden biri, haftanın çoğunu fabrikada geçirdiğini, okulda geçirilen sürenin ise son derece sınırlı ve çoğu zaman teorik derslerin bile işlenemeyecek kadar yüzeysel olduğunu belirtmiştir. Diğer bir öğrenci ise çalıştığı işyerinde hem fiziksel olarak zorlandığını hem de aldığı ücretin emeğini karşılamadığını ifade etmiştir. Bu bireysel tanıklıklar, MESEM uygulamasının çocukları eğitim sürecinden koparak fiilen düşük ücretli iş gücüne dönüştürdüğünü göstermektedir. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ve FİSA gibi kurumların saha raporları da bu gözlemleri doğrulamaktadır. Öğrenciler, eğitim almak yerine neredeyse tam zamanlı çalışan işçilere dönüştürülmekte; bu süreçte okul ile işyeri arasındaki sınırlar bulanıklaşmakta, çocuk işçiliği yasal ve meşru bir zemine oturtulmaktadır. Bu çarpık yapı, eğitim hakkını teminat altına alması gereken kamusal politikaların, piyasaya ucuz iş gücü sağlayan bir araç haline geldiğini düşündürmektedir. Özetle, MESEM uygulaması hem öğrencilerin bireysel gelişimini hem de eğitimin kamusal niteliğini zedeleyen yapısal sorunlar barındırmaktadır.

Sonuç

İncelenen tüm veriler ve görüşler, Türkiye'de çocuk işçiliği ile eğitim hakkı arasındaki derin çelişkiyi gözler önüne sermektedir. MESEM uygulaması, eğitim sisteminin biçimsel bir parçası olsa da gerçek işlevi öğretimsel bir eğitim değil, ucuz çocuk emeği üretmektir. Bu durum, eğitim hakkını neoliberal rasyonaliteye tabi kılmakta, sosyal adaletsizliği derinleştirmektedir. Yoksul çocuklar kuaförde, atölyede, kasapta sekiz saati aşan vardiyalar altında çalışmaya zorlanırken,

devletin temel sorumluluğu olan çocukları koruma yükümlülüğü göz ardı edilmektedir. Saha bulguları, öğrencilerin anlattıkları ve sendikaların raporları, eğitim kurumlarının bir tür sömürü mekanizmasına dönüşmüş olduğunu göstermekte; bu yapı, sınıfsal bir perspektiften çağdaş Türkiye'nin toplumsal kutuplaşmasını da yansıtmaktadır. Öte yandan resmî söylemde eğitim bir haktır; ancak uygulamada hem hukuki normlar hem de eğitim politikaları bu hakkı fiilen askıya almaktadır. Sonuç olarak, mevcut eğitim sistemi – özellikle MESEM modelinde – neoliberal kapitalizmin ihtiyaçlarını karşılamak üzere işlevi gördüğü sürece, çocuk işçiliğinin önlenmesi ve eğitim hakkının sağlanması mümkün görünmemektedir.

Öneriler

Sorunun çözülebilmesi için kapsamlı reformlar ve yeni politikalar gereklidir. Aşağıdaki öneriler, çalışma ve saha verileri ile sosyal adalet ilkeleri temelinde şekillendirilmiştir:

MESEM Uygulamasının Gözden Geçirilmesi: MESEM projesi derhal durdurulmalı veya eğitim amaçlı hale getirilmeli; meslek liseleri yeniden güçlendirilerek çocuk işçiliğine yasal zemin oluşturacak teşvikler kaldırılmalıdır.

Okullarda Nitelikli Mesleki Eğitim: Çocukların eğitimden kopmaması için meslek liselerinin altyapısı ve öğretmen kadrosu iyileştirilmeli; işyerinde değil okullarda etkin mesleki eğitim modelleri (atölye çalışmaları vs.) teşvik edilmelidir.

Sosyal Destek Politikaları: Yoksul ailelere yönelik doğrudan destek programları (gelir desteği, burs ve nakit yardım) genişletilerek çocukların okula devamı teşvik edilmelidir. Aileler gelir kaygısıyla çocukları iş hayatına sürüklemek yerine eğitim imkanlarına kavuşmalıdır.

Çocuk İşçiliğiyle Mücadele ve Denetim: Çocuk işçiliğine karşı etkin denetim mekanizmaları hayata geçirilmeli, işverenlerin çocuk çalıştırması ağır yaptırımlarla cezalandırılmalıdır. İSİG Meclisi gibi bağımsız izleme kurumlarının raporlarında ifade edildiği üzere kayıt dışı çalışma engellenerek işyerlerinde çocuk bulunma riski azaltılmalıdır.

Eğitim Hakkının Güçlendirilmesi: 12 yıllık zorunlu eğitime etkili biçimde erişim sağlanmalı, okul dışı kalan çocuklar (özellikle dezavantajlı bölgelerde) mesleki eğitime değil formel eğitime kazandırılmalıdır. MEB ve il/ilçe millî eğitim müdürlükleri bu çocukların eğitime dönüşü için aktif görev üstlenmelidir.

Öğrenci ve Öğretmen Katılımının Artırılması: Eğitim politikasının hazırlanmasında gençlerin görüşleri alınmalı, veliler ve sivil toplumla ortak çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmen sendikaları ve çocuğu koruma kuruluşlarıyla koordinasyonla okullardaki atmosfer iyileştirilmeli, zorbalık ve okul devamsızlığı gibi problemler aktif şekilde giderilmelidir.

Toplumsal Farkındalık ve Eğitim: Çocuk hakları, işçi hakları ve eğitim hakkı konularında toplumun bilinci artırılmalı; medyada ve eğitim programlarında çocuk işçiliğinin zararları, ebeveynler ve işverenlere yönelik bilinçlendirme kampanyaları yapılmalıdır.

Uluslararası Denetim ve Taahhütler: Türkiye'nin taraf olduğu ILO ve BM Çocuk Hakları Sözleşmesi yükümlülükleri hatırlanmalı, uygulama ve raporlama mekanizmaları güçlendirilmelidir. Resmî beyanlardaki taahhütler, gerçek politikalarla tutarlı hale getirilmelidir.

Araştırma ve İzleme: Konu hakkında kapsamlı, güncel veriler toplanmalı ve izleme sistemi kurulmalıdır. TÜİK'in mevcut istatistikleri eksik kalmaktadır; çocuk işçiliği verileri ayrıştırılmalı (geçici tarım, açıköğretim, göçmen çocuklar dahil) ve yıllara göre sistematik olarak yayımlanmalıdır.

Sendikaların ve Sivil Toplumun Rolü: Çalışan çocukların hak aramasını kolaylaştıracak yasal düzenlemeler getirilmeli, çocuk işçi örgütlenmelerine ve gönüllü hak savunucularına destek verilmelidir. Sendikalar, mevcut deneyimlerden yola çıkarak çocuk işçiliğine karşı yürüttükleri mücadeleyi sürdürebilir.

Bu önerilerin uygulanması, çocuk işçiliğini azaltırken eğitim hakkının gerçekleşmesini sağlayacak temel adımlardır. Eğitim sisteminin adil, eşitlikçi ve güvenli bir yapıya kavuşması, yalnızca yasal düzenlemelerle değil sosyoekonomik politikalarla da desteklendiğinde mümkündür. Sonuçta

çocuklar, çalışmak değil eğitim görmek, toplumsal eşitliğe ve sosyal adalete katkı sağlamak için yetiştirilmelidir.

Beyanlar

Teşekkür

Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde desteklerini esirgemeyen öğretmen ve öğrencilere, görüşmeler sırasında gösterdikleri içtenlik, samimi cevapları ve katkıları için teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın yürütülmesine akademik rehberliği ile katkı sunan Prof. Dr. Binali TUNÇ hocama özel olarak teşekkür ederim.

Etik Onay

Veri toplama süreci boyunca, katılımcıların kimlik gizliliği gözetilmiş, tüm veriler anonimleştirilmiş ve sadece bilimsel amaçlarla kullanılmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında açık bilgilendirme yapılmış, gönüllü katılım esas alınmış ve istedikleri anda görüşmeden çekilme hakları olduğu belirtilmiştir.

YZ Kullanımı Beyanı

Bu çalışmada yazım sürecinde dilsel düzenleme, yapı önerisi ve akademik yazım desteği için ChatGPT-4 uygulaması kısmen kullanılmıştır. Ayrıca yabancı kaynakların Türkçe çevirisinde Deepl Translate dil çeviri uygulaması kullanılmıştır. İçerik üretiminde tüm akademik sorumluluk ve kontrol araştırmacıya aittir. Veri analizi, tema oluşturma ve yorumlama süreci insan araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması Beyanı

Herhangi bir beyan edilecek bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

Akyüz, Y. (2018). Türk eğitim tarihi. Pegem Akademi.
Apple, M. W. (2001). Eğitim ve iktidar. Kalkedon Yayınları.
Apple, M. W. (2006). Neoliberalizm ve eğitim politikaları. Ekin Yayınları.
Ball, S. J. (2012). Global education Inc. Routledge.
Bauman, Z. (2012). Küreselleşme: Toplumsal sonuçları. Ayrıntı Yayınları.
Birleşik Metal-İş. (2024). Birleşik Metal-İş'ten ILO'ya ziyaret: "MESEM projesi, çocuk emeği sömürüsüdür". DİSK/Birleşik Metal-İş. https://birlesikmetalis.org/birlesik-metal-i-s-ten-ilo-ya-ziyaret-mesem-projesi-cocuk-emegi-somurusudur/
Çakmak, M. (2021). Çocuk işçiliği ve eğitim. Sosyoekonomi, 29(50), 159–178.
DİSK Birleşik Metal-İş. (2024). Çocuk işçiliğine yasal kılıf sağlayan MESEM'lere karşı Birleşik Metal-İş'ten açıklama: "Başka Ardalar ölmesin". Sendika.org. https://sendika.org/2024/02/cocuk-isciligine-yasal-kilif-saglayan-mesemlere-karsi-birlesik-metal-isten-aciklama-baska-ardalar-olmesin-700922
Eğitim Reformu Girişimi. (2023). Eğitimde eşitlik raporu. ERG.
Eğitim Reformu Girişimi. (2024). MESEM'li öğrenciler anlatıyor. https://egitimreformugirisimi.org/mesemli-ogrenciler-anlatiyor/
Ezgi Koman – FİSA. (2024). Türkiye'de çocuk işçilik / Çocuk işçiler ölüme sürükleniyor. 9Köy. https://9koy.org/cocuk-isciler-olume-surukleniyor.html
FİSA Çocuk Hakları Merkezi. (2023). MESEM kapsamında çocuk emeği raporu. https://www.fisacocuk.org.tr
FİSA Çocuk Hakları Merkezi. (2024). Çocuk işçiliği ve sosyal adalet: Alan gözlemleri. https://www.fisacocuk.org.tr
Giroux, H. A. (2014). Eğitim ve eleştirel pedagoji. Ütopya Yayınevi.
Harvey, D. (2005). A brief history of neoliberalism. Oxford University Press.
ILO. (2021). Child labour: Global estimates 2020, trends and the road forward. https://www.ilo.org

İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Meclisi. (2025). TÜİK 2024 çocuk istatistiklerini açıkladı: 15–17 yaş arası çocukların neredeyse yüzde 25'i işçi. https://isigmeclisi.org/21250-tuik-2024-cocuk-
Koçak, Y. (2020). Mesleki eğitim ve çocuk emeği ilişkisi. Eğitim Bilimleri Dergisi, 48(3), 75–92.
Kuzulu, M. (2022). Eğitimde neoliberal dönüşüm ve sonuçları. Toplum ve Eğitim, 12(1), 28–46.
MEB. (2018). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin görünümü. Milli Eğitim Bakanlığı.
Milonoviç, B. (2003). The two faces of globalization. World Development, 31(4), 667–683.
Ozga, J., & Lingard, B. (2007). Globalisation, education policy and politics. In The RoutledgeFalmer Reader in Education Policy and Politics. Routledge.
Standing, G. (2014). Prekarya: Yeni tehlikeli sınıf. İletişim Yayınları.
Standing, G. (2014). The precariat: The new dangerous class (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
Tat, H. H. (2016). Tarihten günümüze çocuk işçiliği. Çalışma ve Toplum, 2, 457–472.
Tekin, M. (2003). Neoliberalizm ve eğitim politikaları. Eğitim Bilim Toplum, 1(4), 87–102.
TÜİK. (2020). Çocuk işgücü araştırması. https://www.tuik.gov.tr
TÜİK. (2020). İstatistiklerle çocuk, 2020. https://www.tuik.gov.tr/CalcHatiri/macreet/istatistiklerle_cocuk_2020.pdf
TÜİK. (2024a). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi (ADNKS) sonuçları, 2024. Türkiye İstatistik Kurumu. https://www.tuik.gov.tr
TÜİK. (2024b). Hanehalkı işgücü araştırması sonuçları, 2024. Türkiye İstatistik Kurumu. https://www.tuik.gov.tr
Türkiye Günlük Yaşamı Raporu. (2024). Türkiye'de çocuk işçiliği Mesleki Eğitim Merkezleri ile yasallaştı. VOA Türkçe. https://www.voaturkce.com/a/turkiyede-cocuk-isciligi-mesleki-egitim-merkezleri-ile-yasallasti/7651653.html
Uçkaç, H. (2019). Neoliberalizm ve eğitim politikaları. Eğitim Politikaları Dergisi, 2(1), 45–61.
UNICEF. (2020). Child rights and business principles. https://www.unicef.org
Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
Yüceol, E. (2005). Küreselleşme ve gelir dağılımı. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 123–138.

Okul Güvenliği Sorununa Yeni Yaklaşım: Nöbet Görevi Uygulamasından Okul Güvenlik Personellerinin Yetiştirilmesi ve İstihdamına

Mehtap ŞİMŞEK GÜRKAN[41] Sabri ÇELİK[42]

Öz

Okullarda tehdit, tehlike ve risk unsurlarının açığa çıkarılması, değerlendirilmesi ve bu unsurlara karşı alınması gereken önlemlerin belirlenmesi sürecinde müdahaleci bir yaklaşım yerine önleyici alternatifler geliştirmek; olumlu davranışsal müdahaleler, yapıcı uygulamalar ve okulun iç dış paydaşları arasındaki ilişkilerin istendik yönde gelişim göstermesi yönünde okul güvenliği uygulamalarına katkı sunmaktadır (Bracy & King, 2019). Bu araştırmanın amacı okulların güvenlik sorunlarına çözüm bulmaya yönelik alternatifler geliştirmek, okul güvenliği için nöbetçi öğretmen uygulaması yerine okul güvenlik personellerinin yetiştirilmesi ve istihdamına yönelik bulgulara ve sonuçlara ulaşmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara merkez ilçelerinde bulunan 10 farklı ortaokulda görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma nitel araştırma modeliyle yürütülüş, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Gönüllülük esasına göre belirlenen gruba, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çoğunluğu okul güvenliğinin sağlanmasında nöbet görevinin etkisiz ve yetersiz kaldığını savunmuştur. Okul güvenliğinin sağlanması için 'Eğitimde Güvenlik Akademisi' adı altında kurulabilecek dört yıllık fakülteler bünyesinde alanında yetkin uzmanlar tarafından eğitime tabi tutularak öğrencinin gelişim ve öğrenme psikolojisinden anlayabilen, pedagojik formasyona sahip, güvenlik alanında tam donanımlı eğitim almış personellerin okullarda nöbet görevi olarak belirlenen alanlarda görevlendirilmesi okul güvenlik problemlerinin önüne geçmesi, yeni bir istihdam ve eğitim alanı oluşturması bakımından önemli görülmektedir

Anahtar Kelimeler: *Okul güvenliği, öğretmen, nöbet, güven, şiddet.*

Giriş

Şiddetin tanımı son yıllarda değişmiş, fiziksel saldırılar yerini zorbalığa ve ölümcül saldırılara bırakmıştır (National Institute of Education, 1978). Özellikle köklü ve büyük değişimlere maruz kalan gelişmekte olan ülkelerde birikmiş sosyal enerji yapıcı ve yaratıcı etkiler yerine kendini farklı şiddet türlerinde göstermektedir. Toplumda bireylerin intihar, madde bağımlılığı gibi etkenlerle kendine karşı şiddet uygulamasından, aile içine yansıyan ve dayak olarak kendini gösteren şiddet unsurlarına, trafikte şiddete, dayak ve dövüşme, teşhir etme, zor kullanma, kaba güç gibi çok çeşitli şiddet türlerine rastlamak mümkündür. Bu şiddet türleri ise toplumda şiddet kültürünün öncülüğünü yapmakta, şiddetin meşrulaştırılmasına yol açmaktadır (Ergil, 2001).

Gelişmekte olan ülkemizde de özellikle son yıllarda kamuoyunda sıklıkla rastlanılan şiddet içerikli olaylar yazılı, görsel ve sosyal medya unsurları aracılığı ile yansıtılmaktadır. Özellikle gençler arasında şiddet içeren davranışların artması okulların güvenliği hususunda kamuoyunda endişelere yol açmaktadır (Doğdu,2024). Nitekim son yıllarda okullarda meydana gelen olaylar incelendiğinde okullarda güvenlik problemlerinin arttığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler arası fiziksel şiddet, hırsızlık, çeteleşme, intihar gibi olumsuz olaylar okulun iklimini bozmakta; etkili ve nitelikli eğitim faaliyetleri sekteye uğramaktadır. Tüm bu gelişmeler gerek okulun iç ve dış paydaşları gerekse de kamuoyunda okula duyulan güvenin sarsılmasına sebep olmaktadır.

Okullarda tehdit, tehlike ve risk unsurlarının açığa çıkarılması, değerlendirilmesi ve bu unsurlara karşı alınması gereken önlemlerin belirlenmesi sürecinde müdahaleci bir yaklaşım yerine önleyici alternatifler geliştirmek; olumlu davranışsal müdahaleler, yapıcı uygulamalar ve okulun iç dış

[41] *Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, busra.bay@hotmail.com*
[42] *Doçent Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, cobanomur@gmail.com*

paydaşları arasındaki ilişkilerin istendik yönde gelişim göstermesi yönünde okul güvenliği uygulamalarına katkı sunmaktadır (Bracy & King, 2019). Bu bağlamda araştırmanın amacı okulların güvenlik sorunlarına çözüm bulmaya yönelik alternatifler geliştirmek, okul güvenliği için nöbetçi öğretmen uygulaması yerine okul güvenlik personellerinin yetiştirilmesi ve istihdamına yönelik bulgulara ve sonuçlara ulaşmaktır. Bu sonuçlara ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Nöbet görevi uygulamasını nasıl buluyorsunuz?
a) Nöbet görevi ayrı bir iş yükü olarak görüyor musunuz?
b) Nöbet görevi için ödenen ücreti nasıl buluyorsunuz?
c) Nöbet görevinin öğretmenler üzerinden alınması gerekiyor mu?
d) Nöbet göreviniz okuldaki güvenlik önlemleri için yeterli mi?
2. Nöbet görevi okulda güvenliğin sağlanması için güvenlik personellerine verilebilir mi?
a) Okulda nöbetçi öğretmenler yerine güvenlik personelleri bulunabilir mi?
b) Okul güvenlik personelleri nasıl yetiştirilmelidir?
c) Okul güvenlik personeli nasıl istihdam edilmelidir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma modeliyle yürütülüş, durum çalışması deseni türlerinden keşfetmeye dayalı durum çalışması türü kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir veya birden fazla olay, mekan, sosyal grup ya da birbiri ile ilişkili sistemler derinlemesine araştırılmaktadır. Yin (1984) durum çalışması için mevcut bir olgu durumunu tüm gerçekliği ile araştıran, olgu ile içerik arasında var olan sınırın kesin bir hatla çizilmediği ve birden çok veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir yöntem olarak açıklamaktadır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Datta (1990)'nın teorik çerçevesini dayanak olarak göstererek durum çalışmasını 6 farklı türde açıklayan Davey (Akt. 1991), bu türlerden biri olan keşfetmeye dayalı durum çalışmasını geniş ölçekli bir araştırma öncesinde yapılan, genellikle programın işleyişi, amaç ve sonuçları hakkında dikkate değer bir belirsizlik olduğunda uygun olan bir durum çalışması olarak sunmuştur.

Çalışma Grubu

Bu Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan 10 farklı ortaokulda görev alan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına göre belirlenen katılımcılardan öğretmenlere ait demografik özellikleri içeren bilgiler Tablo 1'de, sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğretmenlere ait demografik özellikler

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Branş
Ö1	Kadın	45	20	Teknoloji ve Tasarım
Ö2	Kadın	36	4	Sosyal Bilgiler
Ö3	Erkek	29	4	DKAB
Ö4	Kadın	48	25	Türkçe
Ö5	Erkek	42	19	Türkçe
Ö6	Kadın	44	21	DKAB
Ö7	Kadın	28	3	Matematik
Ö8	Erkek	48	25	Sosyal Bilgiler
Ö9	Kadın	35	9	Matematik
Ö10	Kadın	30	5	Görsel Sanatlar
Ö11	Kadın	45	9	Fen Bilimleri
Ö12	Kadın	38	14	İngilizce
Ö13	Erkek	46	24	Bilişim Teknolojileri
Ö14	Kadın	22	1	Beden Eğitimi
Ö15	Erkek	38	5	Müzik
Ö16	Erkek	44	21	Beden Eğitimi
Ö17	Erkek	40	7	Müzik

Ö18	Kadın	36	9	Fen Bilimleri
Ö19	Kadın	43	20	Teknoloji ve Tasarım
Ö20	Erkek	45	24	Türkçe

Tablo 1'de verilen öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin dağılım incelendiğinde; öğretmenlerin % 60'ının kadın, % 40'ının ise erkek olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerden kadın katılımcı sayısı fazla iken, bir cinsiyete yönelik yığılma görülmemektedir. Öğretmenlerin yaşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun gençlerden oluştuğu; kıdemlerine ilişkin dağılım incelendiğinde öğretmenlerin % 50 'sinin 1-10 yıl, % 20'sinin 11-20 ve %30' unun 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin çoğunluğunun kıdemi düşüktür. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin branşlarına ilişkin dağılım incelendiğinde ortaokulda görev alan tüm branşlara dağılım sağladığı, bir branşa yönelik yığılma olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle araştırmanın demografik dağılımının elde edilecek verilerde deneyim ve uzmanlık bağıntıları bakımından daha etkin bir bakış açısı sağlayacağı; öğretmenlerin nöbet görevine ilişkin yaklaşımları için görevlerinde yeterli sürenin geçtiği söylenebilir.

Veri toplama araçları

Araştırmada okul güvenliği için nöbetçi öğretmen uygulaması yerine okul güvenlik personellerinin yetiştirilmesi ve istihdamına yönelik alternatif çözümler üretmek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada okul güvenliği için nöbetçi öğretmen uygulaması yerine okul güvenlik personellerinin yetiştirilmesi ve istihdamı için alternatif çözümler üretmeye yönelik kategoriler oluşturulmuştur. Çalışmada bu kategorilere giren kelimeler, cümleler sayılmış, yorumlama ve ortak temalar oluşturma sürecinde ölçme ve değerlendirme sürecinde ortak sınav uygulamasının yeterli, etkili, tarafsız, ölçülü, kolay ve ekonomik olması yönünde alternatif çözümler üretmeye yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme sürecinde katılımcılardan öğretmen isimleri Ö1, Ö2……Ö20 şeklinde kodlanarak kullanılmıştır. Bu kodlar dahilinde katılımcıların isimleri gizli tutularak görüşlerini açıkça beyan etmeleri sağlanmış ve bu görüşler doğrultusunda alıntılar yapılmıştır.

Bulgular

Bu başlıkta katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda alıntılar yapılmış ve elde edilen veriler, tablolar halinde düzenlenerek gösterilmiştir. Araştırmada okulların güvenliği için nöbet görevi uygulamasının yeterliliği ve etkililiği ve okul güvenliğinin sağlanmasında alternatif çözümler oluşturmaya yönelik öğretmen görüşleri alınmış, elde edilen bulgular dahilinde kodlar ve temalar oluşturularak katılımcıların görüşleri ile birlikte sunulmuştur. Okul güvenliği sorununa yeni bir yaklaşım geliştirmek adına nöbet görevi uygulamasından okul güvenlik personellerinin yetiştirilmesi ve istihdamına geçiş sürecinin nasıl olacağına yönelik öğretmen görüşlerine dair bulgulara ulaşmak için katılımcılara **"**Nöbet görevi uygulamasını nasıl buluyorsunuz? Nöbet görevi ayrı bir iş yükü olarak görüyor musunuz? Nöbet görevi için ödenen ücreti nasıl buluyorsunuz? Nöbet görevinin öğretmenler üzerinden alınması gerekiyor mu? Nöbet göreviniz okuldaki güvenlik önlemleri için yeterli mi? Nöbet görevi okulda güvenliğin sağlanması için güvenlik personellerine verilebilir mi? Okulda nöbetçi öğretmenler yerine güvenlik personelleri bulunabilir mi? Okul güvenlik personelleri nasıl yetiştirilmelidir? Okul güvenlik personeli nasıl istihdam edilmelidir?" soruları yöneltilmiştir. Bulgulara ilişkin kod, tema ve frekans değerleri tablolar halinde aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 2. Okul Güvenliğinin Sağlanmasında Nöbet Görevinin Değerlendirilmesi

Kod	Tema	Frekans
Verilen ücrette yetersizlik	Okul Güvenliğinin Sağlanmasında Nöbet Görevinin Değerlendirmesi	16
Fazla sorumluluk yüklemesi		14
İş yükü oluşturması		17
Okul güvenliğinin sağlanmasında yetersiz kalması		18
Öğretmenin görevi olduğu		3
Daha esnek yapılandırılması gerekliliği		5

Katılımcı öğretmenlere nöbet görevinin değerlendirilmesine yönelik 'Nöbet görevi uygulamasını nasıl buluyorsunuz? Nöbet görevi ayrı bir iş yükü olarak görüyor musunuz? Nöbet görevi için ödenen ücreti nasıl buluyorsunuz? Nöbet görevinin öğretmenler üzerinden alınması gerekiyor mu? Nöbet göreviniz okuldaki güvenlik önlemleri için yeterli mi? soruları sorulduğunda katılımcı öğretmen görüşlerini hemen hemen tamamına yakını (N=18) nöbet görevinin okul güvenliğinin sağlanmasında etkili olmadığını savunmuştur. Nöbet görevinin yüklediği sorumluluğun fazla olduğu düşüncesine sahip öğretmenler (N=14) ile nöbet görevinin iş yükü olduğuna kanaat eden öğretmen (N=17) görüşleri; nöbet görevinin iş yükü ve sorumluluğuna nazaran alınan ücretin de yetersiz kaldığı (N=16) yönündedir.

Okul güvenliğinin sağlanmasında nöbet görevinin değerlendirilmesine ilişkin öne çıkan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

' Nöbet günü çok yoruluyorum. Derse girince ders anlatacak halde olmuyorum. O günün sorumluluğu o kadar ağır geliyor ki nöbet görevim olduğu günün sonrasında bile toparlanmakta güçlük çekiyorum.'(Ö 7)

'Nöbet ücretini sorumluluğuna göre çok az buluyorum. Çok yorucu bir görev. Açıkçası daha fazla ücret verseler ve nöbet tutup tutmama kararını bana bıraksalar ücreti düşünmem bile. Yorulmak yerine tutmamayı tercih ederim. ' (Ö 11)

'Nöbet görevi okul güvenliğini sağlamakta elbette yetersiz kalıyor. Televizyonlarda nöbet esnasında şiddet gören birçok öğretmen arkadaşımızı gördük. Kendi güvenliğimiz bile tehlikedeyken çocukları nasıl güvende tutacağız?' (Ö 2)

'Nöbet öğretmenin görevidir. Çünkü öğrencinin dilinden anlayan öğretmendir. Okul güvenliğini sağlayacak kişilerin öğrencilere pedagojik açıdan yaklaşamayacakları kanısındayım..' (Ö17)

Tablo 3. Okul Güvenliğinin Sağlanmasında Alternatif Çözümlerin Değerlendirilmesi

Kod	Tema	Frekans
İstihdamda güvenlik şirketlerinin gerekliliği	Okul Güvenliğinin Sağlanmasında Alternatif Çözümlerin Değerlendirmesi	16
İstihdamda kamu personelinin gerekliliği		14
Okul güvenliğinin sağlanmasında karma model (öğretmenler + güvenlik personelleri)		5
Okul güvenliğinin sağlanmasında güvenlik personellerinin yetiştirilmesi		18
Güvenlik personellerinin eğitiminde fakülte gerekliliği		3
Güvenlik personeli yetiştirilmesinde eğitim (istihdam) kriterleri gerekliliği		12

Katılımcı öğretmenlere okul güvenliğinin sağlanmasında alternatif çözümlerin değerlendirilmesine yönelik; 'Nöbet görevi okulda güvenliğin sağlanması için güvenlik personellerine verilebilir mi? Okulda nöbetçi öğretmenler yerine güvenlik personelleri bulunabilir mi? Okul güvenlik personelleri nasıl yetiştirilmelidir? Okul güvenlik personeli nasıl istihdam edilmelidir?' soruları sorulduğunda katılımcı öğretmen görüşlerinden hemen hemen tamamına yakını (N=18) okul güvenliğinin sağlanmasında güvenlik personellerinin yetiştirilmesi yönündedir. Ancak bu yetiştirilme sürecinde baskın öğretmen görüşleri (N=12), istihdamda eğitim kriterlerinin gerekliliği kodunu ön plana çıkarmıştır. Özellikle pedagojik formasyona sahip

güvenlik personellerinin yetiştirilmesi üzerinde sıkça durulmuştur. Yetiştirilen bu personellerin eğitime tabi tutulmaları gereken yerler hususunda öğretmen görüşleri ayrılmamış, eğitimin güvenlik şirketlerince yapılması yönündeki öğretmen görüşleri (N=16) aynı zamanda kamudan istihdam edilmesi yönünde (N=14) gelişmiştir.

Okul güvenliğinin sağlanmasında alternatif çözümlerin değerlendirilmesine ilişkin öne çıkan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

'Okul güvenliğinin sağlanmasında güvenlik görevlileri olabilir. Ancak çocuklara yaklaşımları hususunda endişelerim var. Pedagojik yönden eğitim almış kişilerin varlığını isterim.' (Ö 3)

'Sadece okul güvenlik personelleri değil, öğretmenlerle birlikte karma bir model oluşturulması daha sağlıklı olacaktır. ' (Ö 20)

'Güvenlik personellerini okula uyum sağlayacak şekilde yetiştirmek gerekir. Nasıl söylesem, bir güvenlik şirketi elemanı olmamalı. Bizden biri gibi olmalı.' (Ö 13)

'Nöbet görevinin yoruculuğunu düşündüğümde güvenlik personellerini çok isterim. Elbette iyi bir eğitim almış olmaları şartıyla.' (Ö 12)

Sonuç Tartışma Öneriler

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği okulların öğretmen, öğrenci, veli, çalışan ve idari personel için kendilerini güvende hissettikleri bir yer olması önemlidir (Turhan & Turhan, 2012). Okul güvenliği araştırmalarında eğitim paydaşlarından öğrenciler üzerine bir çalışma yürüten Brown (2005); 230 lise öğrencisi ile oluşan bir örneklem üzerinde uyguladığı çalışmasında öğrencilerin çoğunluğunun okul polis memurlarının okulları güvenli tutmaya yardımcı olduğunu vurguladıklarından bahsetmiştir. Eğitim paydaşlarından veliler üzerine bir çalışma yürüten Mowen (2015) ise çalışmasında okulda güvenlik personellerinin varlığının veliler üzerindeki etkisini araştırmış ve güvenlik personeli varlığının güvenliği sağlamada faydalı olduğu, veliler tarafından olumlu karşılandığı ancak veli katılımında düşüşe sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalardan hareketle okulda güvenlik personeli varlığının okul güvenliği sağlamada etkili olduğu görülmüştür. Bu etkililiğin okulda nöbet görevini icra ederek okul güvenliğinin sağlanmasında aktif rol üstlenen öğretmenler tarafından değerlendirilmesinde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenler okul güvenlik personellerinin varlığının önemini vurgularken, kendilerine okul güvenliğinde aktif rol yükleyen nöbet görevini de iş yükü ve angarya olarak görmüş, öğretmene dinlenme fırsatı sunmadığı, verilen görev ve alınan sorumluluğa göre alınan ücretin çok yetersiz kaldığı, tüm bu olumsuzluklar sebebiyle öğretmenlerin veriminin düştüğü nöbet uygulamasının okulun güvenliğinin sağlanmasında da etkisiz ve yetersiz kaldığından bahsetmiştir.

Biliyoruz ki ülkemizde okul güvenliğinin sağlanmasına okul idaresi ve öğretmenler iç bileşenler olarak, yerel yönetimler, emniyet güçleri, sosyal hizmetler gibi farklı kuruluşlar da dış bileşenler olarak destek olmaktadır. Özellikle Türkiye'de 2001 yılında İl Emniyet Müdürlükleri'nde Çocuk Şube Müdürlüğü'nün/Büro Amirliği'nin kurulmasıyla birlikte başlayan okul polisi uygulaması okul güvenliğinin sağlanmasında dış bileşen olarak caydırıcılık sağlasa da kolluk kuvvetlerinin sürekli okulda bulunması mümkün olmamaktadır. Bu durum ise okul güvenliğinin iç bileşen olarak öğretmenler üzerine yüklenmesine yol açmaktadır.

Okul güvenliği için iç bileşenler olarak öğretmenlere nöbet görevi verilmektedir. Öğretmenlere haftada bir veya birden fazla verilen nöbet görevlerinde öğretmenlerden okul bahçesi, koridorlar, sınıflar, merdivenler gibi okulun tüm alanlarında öğrencilerin ve okulun düzen, disiplin ve güvenliğini sağlaması beklenmektedir (Ramsay ve Shorten 1996). Öğretmenlerin nöbet görevlerini icra ederken gerekli ve yeterli güvenlik önlemlerini yerine getirebilmeleri mümkün görünmemektedir.

Nitekim Ayyıldız (2015) çalışmasında katılımcı öğretmenlerin nöbet görevinde yardımcı personele ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır. Gündoğdu, Saracaloğlu, Altın ve Üstündağ (2015) çalışmalarında katılımcı öğretmenlerin nöbet görevi için güvenlik görevlileri ve rehber öğretmenlerin de nöbet tutması gibi nöbete yardımcı olabilecek personellerin varlığını istedikleri

görülmektedir. Bu görüşün oluşmasındaki temel nedenler ise nöbet görevinin ders yükü ile birlikte öğretmenler üzerindeki iş yükünü artırarak fazlaca sorumluluk yüklenmesinden kaynaklanmaktadır.

Öğretmenlerin üzerinde oluşan fiziksel ve mental yorgunluk, dinlenme fırsatı yakalayamayışı nöbet görevinin yetersiz olmasına yol açmaktadır. Gülbaz'ın (2016) çalışmasında da katılımcı öğretmenler okul güvenliğinin sağlanmasında nöbetçi öğretmen uygulamasının yetersiz olduğundan bahsetmişlerdir. Turhan & Turan (2012) araştırmalarına göre Okullarda emniyet ve güvenliğe dair maddelere verilen cevapların yüzde değerleri incelendiğinde; okuldaki nöbetçi öğrenci ve öğretmenlerin güvenliği sağlamada yeterli olduklarına ilişkin maddeye çalışmaya katılım sağlayanların %22'si "hiç katılmıyorum" ve %27.1'i "katılmıyorum" şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Bu görüşler okul güvenliği açısından nöbetçi öğretmen varlığının etkili bir çözüm sunmadığını desteklemekte; okulların güvenilir olmadığına yönelik algıların oluşmasına yol açabileceği ihtimalini göstermektedir.

Nitekim ABD'de gerçekleşen okul saldırıları Amerika halkında okulların güvenilir olmadığına dair bir algı oluşturmuş, politika yapıcılar bu algıları yıkmak adına birtakım ek güvenlik tedbirleri almanın önemini vurgulamıştır (DeAngelis, Brent & Ianni, 2011). Addington (2009) çalışmasında Kolombiya lisesindeki saldırılar sonucunda birçok devletin okul güvenliğini artırmak için güvenlik kameraları ve güvenlik personellerini işe koştuğundan bahsetmiş; güvenlik önlemlerinin öğrencilerin mahremiyet çıkarları ve bireysel özgürlükleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmamız öğrencilerin mahremiyet ve özgürlükleri açısından okul güvenlik personellerinin varlığına dair bir veri içermemektedir. Bu yönüyle de araştırmanın daha geniş ölçekte yapılması okul güvenliği açısından daha iyi bir anlayış kazanmak için gerekli görülmektedir.

Jennings, Khey, Maskaly ve Donner (2011) çalışmalarında suç ve şiddetin okullarda azaltılmasına yönelik yapılan çalışmalardan bahsetmiştir. Bu çalışmalar yerel polis departmanları ile işbirliği yapmak, okulda güvenliği sağlayacak personel bulundurmak, kamera güvenlik sistemleri, dedektör kullanımı, giriş kontrol cihazların varlığı gibi teknik destekli güvenlik önlemleri almaktır. Bu önlemlerden özellikle okul güvenliğini sağlayacak memur bulundurmanın zorbalıkla, ırksal çatışmalarla, gerginliklerle, öğrenci saygısızlığıyla ve çete sorunlarıyla başa çıkmada ve sorunları azaltmada umut verici göründüğü ortaya konmuştur.

Ülkemizde de okul güvenliği için güvenlik önlemlerinin türleri ve alınan önlemlerin etkililiği ile ilgili alınan dönütler neticesinde alternatif güvenlik politikaları geliştirmek okul güvenliği hususunda bilinçli ve etkili kararlar almak gerekmektedir. Okul güvenliği hususunda güvenlik kameraları kurulumu, nöbetçi öğretmen uygulaması, disiplin uygulamalarının işe koşulması, iç ve dış paydaşlara eğitimler tertip edilmesi okul güvenliğini sağlamada kısa vadeli uygulamalar olarak görülmektedir. Bu gibi kısa vadeli uygulamalar güvenlik sorunlarını çözmede yetersiz kalmakta, güvenlik açığı ile ilgili farklı çözüm yollarını düşündürmektedir.

Kısa vadeli çözümler yerine sorunları tanımlayıp uygun çözüm önerileri geliştirmek okul güvenliği açısından uygun görülmektedir (Schneider, 2010). Okul güvenliğinin sağlanmasında uzun vadeli uygulamalara yer verilen yenilikçi modellerin oluşturulması, planlanması gereksinim duyulan önemli konular arasında yerini almaktadır. Okul güvenliğinde olumlu değişimlere yol açacak uygulamaların güvenlik açıkları oluşmadan önce nihayete erdirilmesi önemlidir.

Tüm bu araştırmalar çerçevesinde okul güvenliğinin çok fonksiyonlu ve kapsamlı olduğu, bu kapsam ekseninde okul güvenliğinin sağlanmasında iç ve dış bileşenlerin etkililiğinin tartışılır olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür. Günümüz koşullarında şiddet olaylarının nitelik ve nicelik boyutları da düşünüldüğünde; tanımlaması, okul içinden ve dışından kaynaklanan her türlü istenmedik davranışlara, olağanüstü durumlara karşın öğrencilerin ve okul personelinin korunmaları ve can güvenliklerini en üst düzeyde sağlanması olarak ifade edilen okul güvenliğinin sağlanmasında farklı alternatif çözümler geliştirmenin önemi açığa çıkmaktadır. (Çankaya ve Arabacı, 2010; Özer, 2006).

Tüm bu olumsuz durumların ortadan kaldırılması amacıyla 'Eğitimde Güvenlik Akademisi' adı altında kurulabilecek dört yıllık fakülteler bünyesinde alanında yetkin uzmanlar tarafından eğitime tabi tutularak öğrencinin gelişim ve öğrenme psikolojisinden anlayabilen, pedagojik formasyona sahip, güvenlik ve acil durumlar bağlamında alanında tam donanımlı eğitim almış personellerin

okullarda nöbet görevi olarak belirlenen alanlarda görevlendirilmesi okul güvenlik problemlerinin önüne geçmesi, yeni bir istihdam ve eğitim alanı oluşturması bakımından tavsiye edilebilir.

Beyanlar

Teşekkür

Etik Onay

YZ Kullanımı Beyanı

Destek Beyanı

Çıkar Çatışması Beyanı

Katkı Oranı Beyanı

Kaynakça

Addington, L. A. (2009). Cops and cameras: Public school security as a policy response to Columbine. *American Behavioral Scientist*, *52*(10), 1426-1446.

Ayyıldız, A. (2015). Okul güvenliğinin sağlanmasında nöbetçi öğretmen uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi.

Brown, B. (2005). Controlling crime and delinquency in the schools: An exploratory study of student perceptions of school security measures. *Journal of school violence*, *4*(4), 105-125.

Çankaya, İ. ve Arabacı, İ. B. (2010). Algılanan okul güvenliğinin öğretmen adaylarının öfke düzeylerine etkisi. İlköğretim Online, 9(3), 875-883.

DeAngelis, K. J., Brent, B. O., & Ianni, D. (2011). The Hidden Cost of School Security. *Journal of Education Finance*, *36*(3), 312–337. http://www.jstor.org/stable/23018098

Doğdu, E. (2024). https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/ebru-dogdu/turkiyede-artan-genclik-siddeti-42555677

Ergil, D. (2001). Şiddetin kültürel kökenleri. *Bilim ve Teknik*, *399*(2), 40-41.

Gülbaz, L. (2016). İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin okul güvenliğine ilişkin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gündoğdu, K., Saracaloğlu, A., Altın, M. V. & Üstündağ, N. (2015). Okul nöbetlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi: problemler ve öneriler. İlköğretim Online. 14(1), 276-294.

Jennings, W. G., Khey, D. N., Maskaly, J., & Donner, C. M. (2011). Evaluating the relationship between law enforcement and school security measures and violent crime in schools. *Journal of police crisis negotiations*, *11*(2), 109-124.

King, S., & Bracy, N. L. (2019). School Security in the Post-Columbine Era: Trends, Consequences, and Future Directions. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, *35*(3), 274-295.

Mowen, T. J. (2015). Parental involvement in school and the role of school security measures. *Education and Urban Society*, *47*(7), 830-848.

National Institute of Education (US). (1978). *Compensatory Education Study: Final Report to Congress*. US Department of Health, Education, and Welfare, National Institute of Education.

Özer, N. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Perumean-Chaney, S. E., & Sutton, L. M. (2013). Students and perceived school safety: The impact of school security measures. *American Journal of Criminal Justice*, *38*, 570-588.

Ramsay, I.M. ve Shorten, A.R. (1996). Teachers and law, Teachers and the duty of care. Butlerworths, Sydney: Education and the Law

Schneider, T. (2010). School Security Technologies. *National Clearinghouse for Educational Facilities*.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Turhan, M., & Turan, M. (2012). Ortaöğretim Kurumlarında Güvenlik. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1(1), 121-142

Öğretmenler Odasında Kulis: Dedikodu, Söylenti ve Motivasyonun Gizli Dinamikleri

Gizem KESİM Prof. Dr. Sibel GÜVEN

Özet

Bu araştırmanın amacı okulda dedikodu ve söylentinin motivasyona etkisinin belirlenmesidir. Literatürde bu yönde ve bu kademe düzeyinde yeterli ölçüde araştırma bulunmamaktadır. Alanyazında belirtilen boşluğu doldurmaya yönelik katkı sağlayacağı beklenen çalışmanın temel amacı, Okulda Dedikodu ve Söylentinin Motivasyona Etkisi ortaya konularak belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenler ilçesinde görev yapmakta olan 2 erkek 5 kadın toplam 7 gönüllü sınıf öğretmeni tarafından oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formuna yer verilmiştir. Görüşme formu Okulda Dedikodu ve Söylentinin Motivasyona Etkisi' ni belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Verilerin analiz aşamasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ana tema ve kodlar oluşturularak, bulgulara yönelik sınıflamalar yapılmış ve yorumlar eklenmiştir. Dedikodu ve söylentinin en çok öğretmenler odasında yapıldığı belirlenmiştir. Öğretmenler dedikodu ve söylentinin motivasyona etkisi olduğu konusunda hemfikirdir. Motivasyona olan etkisi genellikle kendileri hakkında yapıldığında olumsuz yönde olduğu, bazı durumlarda başkaları hakkında yapıldığında ise olumlu yönde olduğu ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Dedikodu, Söylenti, Okul, Motivasyon

Abstract

The purpose of this research is to determine the effect of gossip and rumors on motivation at school. There is not enough research in the literature in this direction and at this level. The main purpose of the study, which is expected to contribute to filling the gap in the literature, is to reveal and determine the Effect of Gossip and Rumor at School on Motivation. A qualitative research approach is adopted in the research. The study group of the research is formed by a total of 7 volunteer classroom teachers, 2 males and 5 females, working in Esenler district of Istanbul province in the 2023-2024 academic year. The interview form developed by the researcher and consisting of open-ended questions is used as a data collection tool in the study. The interview form is used to determine the Effect of Gossip and Rumors at School on Motivation. Content analysis method is used during the data analysis phase. By creating main themes and codes, classifications are made towards to the findings and comments are added. It has been determined that gossip and rumors mostly occur in the teachers' room. Teachers agree that gossip and rumors have an impact on motivation. It has been stated that its effect on motivation is generally negative when it is done about themselves, but in some cases it is positive when it is made about others.

Keywords: Organization, Gossip, Rumour, School, Motivation

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu ve problem durumuna bağlı alt problemlere, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiş ayrıca araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve çalışmayla ilgili olan tanımlar belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanın olduğu her yerde iletişim de beraberinde gelmektedir. Anlaşmak, anlaşılmak ,var olduğunu başkalarına ispat edip ait hissetmek isteyen insan bunun için çeşitli eylemlere

başvurmaktadır. 21.yy'ın hayatımıza getirdiği koşturma ve rekabetçi ortam nedeniyle farklı iletişimsel boyutları kullanma davranışı içerisine girmekteyiz bu koşuşturma örgütleri de etkilemektedir. Birbirleriyle iletişimde bulunabilen kişilerin ortak bir hedefi gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelerek oluşturdukları topluluk örgüt olarak değerlendirilmektedir (Bernard, 1994) . Örgütlerde hem pozitif hem de negatif olarak ifade edilen davranışlar kullanılmaktadır. Negatif örgütsel davranış olarak değerlendirilen dedikodu ve söylentinin varlığı ve öneminin çok eskiye dayandığı , günümüzde hem olumlu hem de olumsuz amaçlarla kullanılmak üzere eğitim örgütü olan okullardaki etkisi araştırılması gereken önemli bir konu haline gelmiştir.
Örgütlerin birlikteliği ve sürekliliği için iletişim hayati bir öneme sahiptir. (Tatık, 2022). Örgütteki gelişmelerden, olaylardan haberdar olmak isteyen çalışanlar görev amacıyla, bilgilendirme için yapılan resmi (formal) , örgüt üyeleri ile sosyal ihtiyaçlarını gidermek amacıyla resmi olmayan (informal) iletişim kaynaklarını kullanmaktadırlar (Bektaş & Erdem, 2015). Örgütlerde ilk kullanılan iletişim kanalları resmi olan iletişim kanalları olmakla birlikte (Tatık, 2022) göre, bu iletişim kanallarının açık olmaması durumunda çalışanlar resmi olmayan iletişim kanallarına yönelmektedir. İletişim kanallarının kapalı olup , çalışanlar kendi fikir ve düşüncelerini söyleyememe ve etkin katılım sağlayamama durumlarında , resmi olmayan iletişim yollarından olan dedikodu ve söylentinin , her örgütte rahatlıkla kendine yer bulabilmesi, beklenen bir durumdur (Yavuz & Levent, 2021).
Dedikodu ve söylenti günlük hayatta aynı kavram olarak nitelendirilip birbirlerinin yerine kullanılsa da birbirlerinden anlamsal, işlevsel ve yapısal farklılıkları vardır. (Türk Dil Kurumu, 2018) 'a göre dedikodu: "Başkalarını çekiştirmek ve kınamak üzere yapılan konuşma, kov, gıybet, kılükal olarak tanımlanırken, söylenti "Ağızdan ağıza dolaşan, kesinlik kazanmayan haber; rivayet "şeklinde tanımlanmıştır. Çoğunlukla içgüdüsel olarak meydana gelen dedikoduların ve söylentilerin bir kısmı , örgüt içi kültürün pekişmesine, bireylerin sosyalleşmesine, yarışmacı ruhun artması gibi yararlı çıktıları olsa da çoğunlukla dedikodu ve söylentiler, olumsuz rekabetin oluşması, kişinin benliğine zarar vermesi gibi nedenlerden dolayı örgütteki iletişimin zarar görmesine sebep olmaktadır (Eğinli & Bitirim, Kurumsal Başarının Önündeki Engel: Zehirli (Toksik) İletişim, 2008). Dedikodu ve söylenti , her yerde ve ortamda gözlenebildiği (Osal, 2021)gibi iletişimin yoğun gerçekleştiği okul örgütünde de öğretmen, öğrenci, veli, yönetim ve yardımcı personel arasında dedikodu davranışı görülebilmektedir (Levent & Türkmenoğlu, 2019). Yapılan çalışmalarda dedikodu ve söylentinin okul ortamındaki varlığı öğretmenler ve yöneticiler tarafından bilindiğini göstermektedir. Dedikodu ve söylenti genellikle olumsuz olarak görülmekle beraber, insanları içine çekme özelliğine sahiptir. Bu nedenle dedikodu ve söylentinin olumlu veya olumsuz etki bırakması yönetimi ile ilgili bir durumdur. Eğitim örgütlerinde eğlenceli çalışma ortamı oluşturması ,çalışanların birbirlerine olan yakınlaşması, doğru bilgiye erişimin sağlanması, güvenin azalması, moralin bozulup stres yaratması gibi çeşitli etkileri vardır (Akyürek, 2020) Dedikodu ve söylentinin kullanımını iyi yapıldığında çalışanlar arasında iletişimi artırma özelliği sağlayacağı söylenebilir (Solmaz, Söylenti ve Dedikodu Yönetimi, 2006). Motivasyon kişinin, isteklilik, azim enerji ve tutkusuyla bir eylemi yapma çabası olduğundan dedikodu ve söylenti durumunda okulda motivasyonun nasıl etkilendiğinin araştırılması faydalı olacağı görülmektedir.
Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok okul kurumu dışındaki örgütlerde yapıldığı, okullar üzerinde yapılan çalışmalarda da motivasyon üzerine yeterince çalışılmadığı göze çarpmaktadır. Bu nedenle, alana fayda yapacağı da göz önünde bulundurularak; okulda dedikodu ve söylentinin motivasyona etkisi bu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. **Araştırmanın Amacı**

Örgütlerde negatif örgütsel davranış olarak değerlendirilen dedikodu ve söylenti okul örgütünde ne şekilde yer bulduğu ve motivasyonu nasıl etkilediği konusu önemlidir. Bu araştırmada okul örgütünde dedikodu ve söylenti durumunu tespit etmek, dedikodu ve söylentinin nerede ne şekilde yapıldığını , olumlu olumsuz özelliklerini belirledikten sonra motivasyona olan etkisini öğretmen görüşleriyle incelemek hedeflenmektedir. Ancak bu yönde ve okul örgütünde yeterli düzeyde araştırma bulunmamaktadır. Alanyazında belitilen boşluğu doldurmaya yönelik katkı sağlayacağı beklenen çalışmanın temel amacı, Okulda Dedikodu ve Söylentinin Motivasyona

Etkisini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

Alt Problemler:

1. Dedikodu ve söylenti nedir?
2. Dedikodu ve söylentinin farkları nelerdir?
3. Öğretmenler odasında en çok konuşulan konular nelerdir?
4. Dedikodu ve söylentiler öğretmen ve yönetici açısından nasıl değerlendirilir?
5. Dedikodu ve söylentiler hangi ortamlarda ve ne şekilde yapılmaktadır?
6. Dedikodu ve söylentilerin sebepleri ve sonuçları nelerdir?
7. Dedikodu ve söylentinin olumlu veya olumsuz etkileri nelerdir?
8. Öğretmenlerin duyduğu dedikodu ve söylentilerle ilgili tepkileri neler oluyor, öğretmenlerin tercih etme yaklaşımları nasıldır?
9. Dedikodu ve söylentiler öğretmen motivasyonunu nasıl etkiler?
10. Dedikodu ve söylentiye karşı alınabilecek önlemler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanın varlığı ile var olmaya devam edecek negatif örgütsel davranış olarak nitelendirilen dedikodu ve söylentilerin örgütlerde yönetiminin yapılması, olumlu veya olumsuz etkilerini göz önünde bulundurarak eğitim paydaşlarıyla birlikte kritiği yapılması ve bu iletişim türünden yararlanılarak doğru haber iletmede aracı olarak kullanılması ve etkilerinin olası takiplerinin yapılması örgütlerin varlığı ve devamı için elzemdir. Dedikodu ve söylentiler her örgütte olduğu gibi eğitim örgütü olan okullarda da belirsizlik kol gezdiğinde, bilgi boşluğunun ve etkili iletişimin gerçekleşmediği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Okul ortamı iletişimin yoğun yaşandığı ortamlar olması nedeniyle bazen asılsız, söyleyeni belli olmayan bilgiler hızlıca yayılmakta bazen de üçüncü kişinin duyması istenilmeyen özel veya kurumsal bilgilerin kasıtlı olarak yayılmasına zemin oluşturulmaktadır. Bu durumlar, çalışanların kafa karışıklığına neden olmakta ve sonuç itibariyle iş yapma hevesi doyumu olan motivasyonu etkilemektedir. Bu nedenle okulda dedikodu ve söylentinin motivasyona olan etkisi araştırılması önemlidir.

Dedikodu ve söylentilerin nerede ne şekilde yapıldığı, yönetici ve öğretmenlerin yaklaşımları gibi soruların cevapları bizleri okulda dedikodu ve söylentinin ne şekilde yer edindiği ve nasıl etkide bulunduğunu incelemek açısından önemli kılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

- Katılımcıların sorulara içtenlikle ve gerçek durumları ortaya koyarak cevap verdiği varsayılmıştır.
- Veri toplama sürecinin araştırmacı tarafından tarafsız şekilde yürütüldüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmada:

1. Verileri toplama süresi 2023-2024 eğitim – öğretim yılı bahar dönemi ile,
2. İstanbul İlinde bulunda devlet okullarında görev yapan 7 sınıf öğretmeninin gönüllü katılımı ile,
3. İlkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, görüşme formunu cevaplama hassasiyetleri ile,
4. Araştırma veri toplama aracı olarak "Okulda Dedikodu Ve Söylentinin Motivasyona Etkisi" belirlemeye yönelik görüşme formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Örgüt: En kapsayıcı ifade ile ortak amaçlar uğruna bir araya gelen , belirli davranış kurallarına göre hareket eden bir veya birden fazla bireyin içerisine alan yapılar örgüt olarak ifade edilir. (Yıldız, 2006).
Dedikodu: En az iki kişi arasında geçen bireysel konulardan oluşan kötü niyetli konuşma.

Söylenti: Gerçek olup olmadığı belli olmayan toplumlarda kontrolsüzce dolaşan haber.

Okul: Eğitim ve öğretimin planlı yapıldığı en önemli ve büyük eğitim örgütüdür.

Motivasyon: İstenen amaca yönelik kişinin eyleme geçmesi, talep edilene ulaşması için gerekli olan enerjiyi harcama sürecidir (Koçyiğit, 2016).

2. Dedikodu ve Söylenti

İletişim, insanları bir araya getiren ve ekipçe koordinasyonla çalışmayı sağlayan sözel ya da sözel olmayan parçaların bütünü olarak isimlendirilmektedir (Aşkun, 1989) . Örgütlerde kullanılan iletişim formal ve informal olarak ayrılmakta ve kullanım alanlarına göre değişiklik göstermektedir. Örgütlerdeki çalışanlar arasında daha önceden planlanacak şekilde bilgi aktarımı yapılıyorsa formal iletişim, önceden planlanmadan doğal bir şekilde gerçekleşen bilgi aktarımı varsa buna da informal iletişim denilmektedir (Arslan & Arslan, 2003) . İnformal iletişim örgütün kuralları dışında olup, daha çok dedikodu ve söylenti olarak ortaya çıkmakta ve örgütleri etkilemektedir (Şafak, 2021). Dedikodu kelimesi "demek" ve "söylemek" kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. (Solmaz, Söylenti ve Dedikodu Yönetimi, 2006)' a göre, dedikodu, karşılaştığımızda olumsuz duygular besleyip eleştirdiğimiz, hatta bazen öfkelendiğimiz lakin yine de uzak kalamadığımız kendimizi dahil bulduğumuz sosyal durumlar olarak göze çarpmaktadır. Dedikodu denilince aktüel anlamıyla bireylerin bir kişi veya topluluğun arkasından söylenmiş, kötü, hoş olmayan, aşağı çekici, hakaretvari ifadeler olmakla birlikte ayrıca hedef alınan kişiyi veya kişileri bastırma, aşağı çekme ve onları yenme çabası akla gelmektedir (Osal, 2021). (Levent & Türkmenoğlu, 2019), dedikoduyu, genellikle ortamda bulunmayan üçüncü kişi hakkında konuşulan konuşma olarak ifade etmektedir. (Şafak, 2021), grup içerisinde resmi olmayan ve sıklıkla kullanılan konuşma biçimi olduğunun altını çizmiştir. Bu ifadelerden hareketle genellikle dedikodunun olumsuz bir örgütsel davranış olduğunu görmekteyiz. Ayrıca dedikodu gıybet olarak da adlandırılır. Kuranı Kerimde dedikodu Hucurât Sûresi 12**,** İsrâ Sûresi 36, Kaf Sûresi 18, Kasas Sûresi 55, Mü'minûn Sûresi 3, İsrâ Sûresi 36, En'âm Sûresi 68, Yûsuf Sûresi 31. ayetlerinde geçmektedir. Hucurât Sûresi 12. Ayetinde "Ey iman edenler! Zannın bir çoğundan sakının. Çünkü zannın bir kısmı günahtır. Birbirinizin kusurlarını ve mahremiyetlerini araştırmayın. Birbirinizin gıybetini yapmayın. Herhangi biriniz ölü kardeşinin etini yemekten hoşlanır mı? İşte bundan tiksindiniz! Allah'a karşı gelmekten sakının. Şüphesiz Allah tövbeyi çok kabul edendir, çok merhamet edendir." gıybetten uzak durulması gerektiği kesin bir dille emredilmiştir. Çünkü gıybet kötü niyetle yapıldığında iletişimi olumsuz etkilemektedir ve geçmişten bugüne olumsuz olarak görülen kavramlardan biri haline gelmiştir (Yavuz & Levent, 2021). Dedikodunun sadece olumsuz değil olumlu yanları da vardır. Sanılanın aksine araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda pek çok olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Dedikodu yapmak, kişiler arası sosyal ilişkiyi başlatmak, dinleyiciyi aktif tutmak ve zevk için yapılabilmektedir. Dedikodu kendimizi ve çevremizi tanımamızda, kişiler hakkında bilgi almamızda ve yeni girdiğimiz ortamdaki merak duygumuzu gidermemiz niyetiyle oryantasyon eğitimi yerine geçebilmektedir (Elitok, 2023) . BBC 2018 haberine göre, sosyal bilimciler dedikoduyu, ortamda bulunmayan kişi veya kişiler hakkında olumlu veya olumsuz değerlendirme olarak adlandırmakta toplumsal bağı güçlendirme, dayanışmayı artırma gibi olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir. Söylentiler ise belirsizlik durumunda, ağızdan ağıza dolaşan, güncel ve ilgi çekici konulardan oluşan daha çok insanların inanmak istedikleri konuları içeren bilgilerden oluşmaktadır (Akyürek, 2020) (Han, Örgütsel Söylenti ve Dedikodu Yönetimi, 2020) a göre söylenti, ispatlanmamış bilgidir. Doğruluğu veya yanlışlığı kesinleşirse artık söylenti olmaktan çıkar. Söylenti güncelliğini korur ve bu sayede dikkat çeker geçmişte bile olsa, hala konuşuluyorsa kişiler için güncelliğini korumaktadır. Söylentiler kulaktan kulağa resmi olmayan iletişim kanallarıyla yayılmaktadır. Söylentiler içerisinde bolca gizemi barındıran insanları içine aynı bir

girdap gibi çeken söylemler dizini olarak ifade edilebilir. Bu nedenle söylentiler hemen hemen her örgütte kendine yer edinebilmektedir. Söylenti ve dedikodu mekanizması örgütte formal iletişim kanallarından daha etkin ve hızlı çalışır, bu sebeple çalışanlar örgütsel haberleri öncelikle informal kanallardan öğrenirler. Her ne kadar dedikodu mekanizmasında taşınan mesajın hızını, kesinliğini, yönünü ya da son halini kestirmek mümkün olmasa da; yapılan çalışmalar bu mekanizmada alınan bilgilerin yaklaşık %75'inin kesinlik taşıdığını göstermektedir. (Bowditch ve Buono, 2005, s. 119; akt Yavuz & Levent, 2021)

2.1.1 Dedikodu Kavramı

Dedikodu sözcüğü Farsça kökenli bir kelime olup "kîl u kal " ve "güüft u gû " kelimelerinden ortaya çıkmıştır (Bekteş, 2018) .TDK Güncel Türkçe Sözlüğü'nde dedikodu kavramı: "Başkalarını çekiştirmek ve kınamak üzerine yapılan konuşma, kov, gıybet, kılükal." şeklinde yer edinmektedir. (Türk Dil Kurumu, 2018) Bu tanımdan hareketle, dedikodu başka bir kişi hakkında olumlu ve olumsuz bilgilerin aktarılması olarak ifade edilebilir. (Greenslade & Yeats, 2021). Örgütsel dedikodu kavramına baktığımızda, bir örgüt üyesinin aynı örgütteki bir veya daha fazla üyesi ile ilgili başka bir üye hakkında informal ve değerlendirici (olumlu veya olumsuz) konuşmalarıdır (Kim, Shin, Kim, & Moon, 2020).Alanyazını incelediğimizde İngilizce "gossip" olarak da karşımıza çıkmaktadır. Dedikodu bir kişinin yanlarında bulunmayan üçüncü bir kişi hakkında konuşması olarak ele alınabilir. (Şafak, 2021) örgüt içerisinde resmi iletişim yollarının etkili ve yeterli olmaması durumunda, insanların sosyalleşme, bilgi alma vb. gibi amaçlarla kullandığı informal iletişim aracı olarak tanımlamaktadır. Dedikodu gerçekte kontrol edilemeyen bir bilgi aktarım yöntemidir. Formal iletişim kaynaklarından daha hızlı yayılım göstererek kişisel doyumu oluşturabilen informal bir iletişim kaynağı olduğu söylenebilir (Usta, Kaya, & Özyurt, 2018).

2.1.2.Söylenti Kavramı

TDK Güncel Türkçe Sözlüğü'nde söylenti kavramı: " Ağızdan ağıza dolaşan kesinlik kazanmayan haber, rivayet." şeklinde yer edinmektedir. (Solmaz, 2003) 'a göre; genellikle dilden dile aktarılan doğruluğu ispatlanmamış ve şüphe duyulan fakat buna rağmen insanların davranış ve tutumlarını etkileyebilen kitlesel olaylar ve bilginin karaborsası (Kapferer,1992) olarak ifade edilir. Belirsizliğin hakim olduğu ortamlarda söylentiler kurtarıcı bir özellikle yardımcı olur. Söylentiler bir kısmı doğru veya tamamen doğru, bir kısmı yanlış veya tamamen yanlış bilgiler olabilir. "Her söylentide bir doğruluk payı vardır", "Ateş olmayan yerden duman çıkmaz" atasözünden yola çıkarak insanlar söylentilere gerçeklik payı olduğunu varsayarak inanma eğilimindedir (Banks; akt. Solmaz, 2006)

2.2. Dedikodu ve Söylenti Arasındaki Fark

Günlük konuşmalarda dedikodu ve söylenti kavramları anlamsal yakınlığı olduğu düşünülüp birbirleri yerine kullanılmakla beraber manasal olarak (Gökkoyun, 2023) ve işlevsel olarak farklılıkları vardır, bu nedenle aynı kavramlar değil farklı kavramlardır. Söylentinin temel işlevi belirsizlik durumunu açıklığa kavuşturma iken dedikodunun temel işlevi grup birlikteliğini oluşturup bireyler hakkında yargılayıcı ifadelerde bulunmaktır (Han, Örgütsel Söylenti ve Dedikodu Yönetimi, 2020). Bu ifadeden de hareketle, dedikodu daha küçük grupların direkt katılarak yaptıkları olay iken söylenti daha geniş toplumsal zincirde gelişen bir iletişim biçimi (Atabek, Özşarlak, & Atabek, 2021) olduğu söylenebilir. Dedikodunun konusu diğer insanlar ve o insanların özel yaşamı iken söylentiler insanlar, olaylar, kurumlar, güncel durumlar olabilir (Han, Örgütsel Söylenti ve Dedikodu Yönetimi, 2020). (Hekimoğlu, 2020)' na göre, dedikodu sıklıkla iki kişi arasında gerçekleşip ortak amaç ve bireysel konulardan oluşmakla birlikte, söylentiler daha geniş çapta gerçekleşip kalabalık kitleyi ilgilendirir niteliktedir. Ayrıca söylentiler yayılırken değişikliğe uğrar. Dedikodu yakın ve tanıdık kişiler arasında olarak gerçekleşip gizlilik ön planda olabilmektedir fakat söylentilerin iki ucu açık çıkış noktası ve hedefi belli değildir. Dedikoduyu iletenin bir sorumluluğu vardır ama söylentileri iletenin bir sorumluluğu yoktur bu nedenle aktarılırken hem değişir hem de çok geniş alanlara yayılabilmektedir. Pendleton tarafından da dedikodu ve söylentinin eş anlamlı olmadığı ileri sürülmüştür. Dedikodular kişiler

arası samimi ilişkilere bağlı olarak ortaya çıkmakla beraber üçüncü bir tarafa ait bilgileri içermektedir, söylentiler daha çok toplumsal konuları ele alıp geçmiş veya gelecek ile ilgili geniş kapsamlı konuları içermektedir (Alimcan, 2023).

2.3. Okul Örgütünde Dedikodu ve Söylenti

İletişimin varolduğu her yerde dedikodu ve söylentiler gölge gibi kişilerin peşini bırakmamaktadır. Kişiler ya aktif katılımcı rolü üstlenmekte, edindikleri bilgileri aynen veya üzerine ekleyerek aktarmaktadır ya da pasif bir alıcı olmaktadır. Fakat ne olursa olsun kişiler kendilerini bu negatif örgütsel davranışın bir parçası olarak bulmaktadır. Okullar da iletişimin sıklıkla yapıldığı bir eğitim örgütüdür çünkü eğitim öğretim iletişimle yapılır. Bu nedenle okullarda öğretmen, öğrenci, yönetici ve diğer çalışanlar arasında iletişim etkili ve güçlü olması gerekir. İnformal iletişimin en etkili araçlarından olan dedikodu ve söylentiler, eğitsel örgütsel ve yönetimsel açıdan oldukça önemlidir (Himmetoğlu, Ayduğ, & Bayrak, 2018). Eğitim örgütlerinin en temeli olan okullar iş görenleri olan yönetici ve öğretmenler bu bilgi akışından etkilenmekte ve orada olmayan üçüncü bir kişi hakkında değerlendirici konuşmalar yapmaktadır. Hakkında konuşulanı bilen taraf kendini açıklayarak olumsuz değerlendirmeleri temize çekip aklama sürecine geçirmekte, hakkında konuşulanı bilmeyen taraf ise olumsuz olan bilgilerin önyargıların esiri olabilmektedir (Usta, Kaya, & Özyurt, 2018). İletişimin yoğun şekilde kullanıldığı eğitim örgütlerinde dedikodu ve söylentilerin varlığı görmezden gelinememektedir. (Arabacı, Sünkür, & Şimşek'in (2012)'in "Dedikodu ve söylentinin mekanizmasına ilişkin görüşler" isimli çalışmasının sonucuna göre öğretmenlerin %97,75'i eğitim kurumlarında dedikodunun varlığına inanmaktadır. Dedikodu ve söylentinin oluşumuna zemin hazırlayan samimi ilişkiler sadece okul saati ve okul bünyesinde değil okul dışında da gerçekleşe-bilmektedir (Aydın,2000). Literatür incelendiğinde dedikodu ve söylentinin okul bünyesinde boş ders vakitlerinde, derse çıkarken ayak üstü, kantinde, öğretmenler odasında veyahut boş sınıflarda yapıldığı; okul dışında ise gezilerde, birbirlerinin evine gittiklerinde, piknikte, cenazede mevlit ve doğum gibi pek çok olayda (Yıldırımçakar, 2018)yapılmaktadır. Sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla birlikte dedikodu ve söylentiler çeşitli sosyal medya uygulamalarından, kurulan sohbet gruplarında da yapılması tercih edilebilir. Yıldırımçakar'a (2018) göre, okulda ilk tercih edilen iletişim formal iletişimdir çünkü yöneticiler bilgileri formal iletişim sistemi içerisinde ilgilileri ile paylaşır. Fakat insanlar birbirlerini tanıdıkça informal grup ve iletişim yöntemleri oluştururlar. Bu da insanların birbirlerine olan sevgisi etkileyerek motivasyonunu artırır. Çünkü insanların ait olma ve sevilme ihtiyaçları vardır. Yöneticiler dedikodu ve söylentinin yönetimini yaparak olumlu etkilerini artırabilirler. Fakat yönetimi yapılmadığında kişiler arası ilişkileri, motivasyonu, grup aidiyetini etkileyip mobbinge kadar götürebilmektedir. Arabacı vd. 2012, çalışmasında bulduğu sonuca göre dedikodu ve söylentiye maruz kalan öğretmenler en çok "üzüntü duyma ve öfkelenme " tepkisi göstermektedir. Öğretmenler bun durumlarla baş etmek için; iletişimi güçlendirme, sevgi saygıyı artırma, dedikodulara kulak asmayıp görmezden gelme mekanizmalarını tercih etmektedir. Bu etkileri sonuçlarını ve alınabilecek önlemleri incelemek literatür için önem arz ettiği söylenebilir.

2.4. Dedikodu ve Söylentinin Kullanım Nedenleri

Dedikodu ve söylenti örgütler içerisinde informal iletişim bir çıktısı konumunda çeşitli sebeplere bağlı olarak kendine yer edinmektedir. Bu sebeplere baktığımızda (Coşkun, 2020)göre, dedikodu ve söylentiler, bilgi edinme, eğlenme, sosyal ilişkiler kurma ve grup değerlerini koruma ve devam ettirme şeklindedir. (Solmaz, 2006) söylenti ve dedikoduyu bireyin kendini iyi hissetmesi için yaptığı en etkili yollardan biri olabileceğini ifade etmektedir. Bundan hareketle dedikodunun ilk işlevi bağlantı kurma (Hekimoğlu, 2020) olduğunu söylenebilir.

Dedikodu ve söylentiler resmi iletişimin yetersiz kalması nedeniyle, çalışanların kendilerini ilgilendiren konularda yeterli düzeyde bilgi alamamaları belirsizliği ve endişesiyle yapılmaktadır (Himmetoğlu, Ayduğ, & Bayrak, 2018). Eğlence için de dedikodu yapılmaktadır. Günlük streslerini atmak için çalışanlar tarafından tercih edilebilir. Dedikodu yaparak eğlenen, özel hayatındaki eksiklikleri bu şekilde kapatmaya çalışan pek çok sayıda birey vardır. Güncel olaylarda , hızla gelişen haberlerden hobilerinden bahsedip birbirlerini duymalarını istemedikleri eleştirileri yapıp kendileri tatmin edebilirler. Dedikodu herkesin bilmediği gizemli bilgileri içerdiğinden kişiler için ilgi çekici ve cazip hale gelmektedir. Dedikodu yapan kişiler dedikoduyu

yaparken karşı tarafa "bunu tek sana söylüyorum", "sana güvendiğim için söylüyorum" gibi ifadeler söyleyerek karşı tarafın kendini özel hissetmesini sağlamaktadır (Danış, 2016) . Bu nedenle dedikoduyu yapan taraf karşı tarafın egosunu okşayarak kendine uygun ortamı hazırlamış olur. Yavuz ve Levent'in (2021) "Okullarda Dedikodu ve Söylentinin Nedenleri ve Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri "adlı çalışmalarında öğretmenlere yöneltilen dedikodu ve söylentinin nedenleri sorusuna en fazla verilen yanıt kıskançlık (çekememezlik) olmuştur. (Arabacı, Sünkür, & Şimşek, 2012) "Öğretmenlerin Dedikodu ve Söylenti Mekanizmasına İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Çalışma" adlı çalışmalarında da dedikodunun kıskançlık, çekememezlik gibi nedenlerden dolayı yapıldığı sonucuna varılmıştır. İki çalışmada da ortak bir yargıya varıldığı görülmektedir.

Dedikodu örgütteki bireylerin kendi aralarındaki yakınlık düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir ölçüt olarak karşımıza çıkmakta ve grup aidiyetinde önemlidir (Osal, 2021). Birbirlerine olan bağlılık ve sadakatin göstergesi olabilir. Örgütsel dedikodu, başkalarının düşünce ve davranışlarını manipüle etmek amacıyla bir etkileme aracı olarak kullanılması mümkündür. Örgütteki çalışanlar birbirlerini tanıma ihtiyacı hissederler eğer birbirlerini tanıma konusunda yetersiz olurlarsa bu açığı dedikodu yaparak doldurur birey hakkında bu sayede başka kişinin düşünce aktarımıyla bilgi almış olur. Birbirini tanıma ihtiyacı güven ortamını oluşturma isteğindendir, çünkü güvensizliğin hakim olduğu bir yerde bireyler kendilerini tedirgin hisseder. Kendilerini güvende hissetmeleri doğru bilgi alma ile mümkündür bu nedenle yöneticiler bilgilendirmede şeffaf olmalıdır (Coşkun, 2020).

Özetleyecek olursak dedikodu ve söylentiler, örgütlerde birey veya gruplar edinmek istedikleri bilgilerin yetersiz olması, kendilerini bir grupta yer edinilmek istenmesi, eğlence için, gruplardan kendilerini soyutlamamak ve rekabet için tercih edilmektedir.

2.5. Dedikodu ve Söylentinin Sonuçları

Dedikodu ve söylentinin örgütteki iletişim için önemi yadsınamayıp, genellikle olumsuz sonuçları olduğu düşünülse de hem olumlu hem de olumsuz pek çok etkiye sahiptir. Örgütsel dedikodu doğası gereği olumsuz etkisi yoğun olarak kendini gösterdiği için örgütlerde kullanılması hoş karşılanmaz fakat doğru şekilde yönetildiği takdirde birçok olumlu etki sağlayabilir (Coşkun, 2020). Örgütsel dedikodunun olumlu etkilerine baktığımızda, örgütlerde grup oluşturmayı sağlayarak grupların olumlu bağlılığını, kişilerin duygu ve düşüncelerini ifade ederek streslerini azaltmalarını sağlaması olasıdır. (Hekimoğlu, 2020). Dedikodu kişilerin bilgi eksikliklerini gidermeye yardımcı olur, çalışanlar arasında bağ kurulmasını sağlar, olan biten hakkında bilgi sahibi yapıp güç elde etmelerini sağlar, işbirliği yapılmasına takım ruhunun oluşmasına yardımcı olur. Formal iletişime yardımcı olmakla birlikte hızlı bir iletişim sağlar. Bireyler dedikodu ile rahatladıklarını hissedip, moral ve motivasyonlarını arttığını ifade ederler bu da verimliliği artmasına yardımcı olabilmektedir. Çalışma ortamını tekdüzelikten kurtarıp eğlenceli hale getirebilir (Aydın, 2021).

Örgütsel dedikodunun olumsuz etkileri Usta vd.,e (2018) göre olumsuz bir iletişim ortamı oluşturur, verimlilik azalır, klikleşmelere neden olur , örgütün varlığının korunması engellenebilir. Ayrıca örgütsel dedikodunun sıklıkla tercih edildiği örgütlerde örgüt çalışanları iş ve sorumluluklarına kendini verememe davranışı gösterebilirler (Karadal & Hekimoğlu, 2020) . Dedikodu eylemi doğru olmayan söylentilerin sebebi olması neticesinde, örgütteki çalışanlar kendilerini ait hissetmemeye ve yönetici ve örgütlerine duydukları güvenin zedelenmesine neden olabilmektedir (Ekici Gürbüzoğlu, 2019). Dedikodu ve söylentiler sebebiyle insanların itibarı zarar görebilir hatta kurumların da itibarına zarar verebilir. Ayrıca yanlış bilgiler ilişkilerin zarar görmesine ve hatta düşmanlık yaratmasına yol açabilir. Toplum içinde insanların birbirlerine olan güvenini azaltabilir. Örgütte iş doyumsuzluğu ve örgütsel strese, örgüt kalitesizliğine sebep olabilir (Eğinli & Bitirim, 2008) .

Söylentiler kulaktan kulağa aktarılan kontrol edilmesi oldukça güç olan bir iletişim yöntemidir. Bu özelliği nedeniyle yayılması durumunda kişileri veya kurumları oldukça zora sokabilir, istenileni yaptırabilir. Tuna Gazetesi 2023 haberine göre (Akçay, 2023) ,

Söylenti kulaktan kulağa yayıldı

Türkiye'nin birçok bölgesinde açtığı şubeleri ile şöhret olan Köfteci Yusuf, firmada yaşanan hırsızlık haberleri ile de sık sık gündeme geliyor. Coca Cola ürünlerinin raflardan kaldırılması da Köfteci Yusuf'u uzun süre gündemde tuttu. Kimileri bunun tepkiler karşısında geçici bir hareket olduğunu söylese de Köfteci Yusuf'un Uludağ Gazoz ile anlaşması takdir topladı.

Bu haberde görüldüğü üzere boykot listesinde olan Coca Cola firmasıyla çalışan Köfteci Yusuf şirketi ortaya atılan söylenti nedeniyle tepki çekmemek adına Uludağ Gazoz firması ile anlaşmıştır. Söylentilerin kitlesel boyuta ulaşıp güçlü bir yaptırım gücü olduğu görülmektedir.

Özetle, dedikodu ve söylentiler örgütlerde dedikodu yapan kişi açısından stres düzeyini azaltmak, olumlu bir iklim oluşturmak, liderliği üstlenmek nedeniyle olumlu sonuçları olsa da yönetimi yapılmadığı zaman kötü niyetle yapılan dedikodu ve söylentiler örgütteki birey ve grubun iş performansını motivasyonunu olumsuz etkileyip örgütün dağılmasına kadar sürüklenen etkiler oluşturduğu araştırmacılar tarafından ortak anlayışla ifade edilmiştir.

2.6. Dedikodu ve Söylentiye Karşı Alınabilecek Önlemler

İletişim insanları etkilediği gibi insanların oluşturduğu örgütleri de etkilemektedir. Formal ve informal iletişimin kullanıldığı eğitim örgütlerinde de çalışanların kullandıkları iletişim kanalları örgüt dinamiğine etki etmektedir. İletişimin bu şekilde sıklıkla kullanıldığı örgütlerde dedikodu ve söylentinin varlığı iletişimi etkileyen önemli bir faktör olduğundan yöneticiler sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasını amaçlıyorsa dedikodu ve söylentinin varlığından haberdar olmalı ve zamanında önlem alıp olumsuz etkilerini azaltma konusunda eyleme geçmelidir (Han, 2020). Genellikle örgütlerdeki bireylerin tamamı olmasa da büyük bir çoğunluğu dedikodu ağına katılır, yöneticiler ise ya dedikodunun farkına varırlar kabul ederler ya da görmezden gelip yok sayarlar (Hekimoğlu, 2020). Zamanında farkedilmeyen, önlem alınmayan, önemsenmeyen dedikodu ve söylenti örgütlere zarar vermektedir (Han, 2020). Dedikodu ve söylentiler örgütler var oldukça, belirsizlik ortamı devam ettikçe ister az ister çok olsun varlığını sürdürmeye devam edecektir. Yönetimi kontrol edilmediğinde istenmeyen sonuçlar doğurmakla birlikte, (Usta, Kaya, & Özyurt, 2018) a göre, olumsuz etkileri yerine şeffaf ilişkiler oluşturarak, en doğru bilgiyi hızla çalışanlarla paylaşarak, örgüt kararlarında demokratik katılımı gerçekleştirerek ortadan kaldırılabileceğine vurgu yapılmaktadır. Yöneticiler dedikodu ve söylentiler karşısında ilgisiz kalma davranışı gösterebilmektedir, bu davranış yerine güven ortamının oluşturulması ve açık iletişimin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır (Himmetoğlu, Ayduğ, & Bayrak, 2018) . Ayrıca (Karasu & Cömert, 2022) 'in çalışmasında, dedikodunun çalışanlar arasında olumsuz etkisini ortadan kaldırmak için gezi, ziyaret gibi okul içi ve okul dışı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Sıcak bir çalışma ortamı oluşturmak için dedikodu ve söylentiyi yok saymamak gerekmektedir. Solmaz'a (2006) göre, kurumlardaki informal iletişim kanallarının istenmeyen etkisini kontrol etmek için, söylentiler önceden hissedilmedi, konuşulanlar ile yapılanlar tutarlı olması adına güven ortamının oluşturulması gereklidir. Tüm kişilere doğru bilgi hızlı bir şekilde güvenli bir kanalla aktarılmalıdır. Çalışan motivasyonunu koruyabilmek veya artırabilmek adına örgütteki dedikodu ve söylentilerin olası etkileri ve sonuçları için çareler aranmalıdır.

Özetle dedikodu ve söylentileri tamamen görmezden gelmek ve yok saymak etkili olmamaktadır. Çünkü insanların etkileşimi sırasında kaçınılmaz olabilir. Bunun yerine dedikodu ve söylentiyi olumlu yerlere kanalize edilmelidir. Yönetimi yapılmadığı zaman örgütte bireyin motivasyonuna, grup iletişimine ve örgüt iklimine zarar vermektedir. Bu durum da örgüt üyelerinin performansını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumların önüne geçmek için, bilgiler açık net ve şeffaf bir şekilde çalışanlarla ilk fırsatta paylaşılmalıdır. İnsanların birbirine karşı dürüstlük, saygı, anlayış ve empati göstermeleri, dedikodu ve söylenti kültürünü azaltmaya yardımcı olabilir.

2.7 Motivasyon

İnsanların günlük hayatta yapmaları gereken birçok sorumluluk ve eylemleri vardır bunları yapmaya olan istekliliklerine, harekete geçirici etkiye motivasyon denir (İşgörür, 2020) . Motivasyon, kişinin isteklilik, azim, enerji ve tutkuyla bir amaç uğruna harekete geçme ve gayret gösterme durumunu ifade etmektedir.

(Fermanoğlu, 2015) göre, çalışanlar iş hayatında verimli olması ve sağlıklı bir ilişki kurabilmesi için motive olmalı ve bu motivasyonunu korumalı sürekliliğini sağlamalıdır. Bireyin motivasyonu hem kendinin hem de örgütün ulaşmak istediği amaca varmalarını sağlamaktadır. Motivasyon, kişinin zorluklarla başa çıkmasını, hedeflere ulaşmasını ve başarıya ulaşmasını sağlamaktadır kişiden kişiye farklılık göstererek hedefe ulaşmada kullanılan itici bir güçtür. Örgüt ve yöneticilerin hedefleri arasında iş görenlerin davranış ve performansı istenilen düzeyde olmasıdır bu da motivasyondan geçmektedir (Aslan & Doğan, 2020). Okul örgütüne baktığımızda öğretmen motivasyonunu, yönetimin kararlı duruşu adil oluşu, çalışma arkadaşlarıyla olan iletişimi gibi unsurlar belirlemekte ve motivasyonun öğretmenin öğrencilerine gösterdiği tutum ve davranış konusunda önemli bir faktör olduğu karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenin motivasyonuna bağlı olan performansı okulun etkililiğinde önemlidir (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, & Yalçın, 2013). (Söğüt, 2022) 'ün , "Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" çalışması sonucunda okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik algıları ve olumlu eylemlerinin, öğretmenlerin gelişimleri ve öğrencilerine olan etkinlik motivasyonlarının arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu durum öğretmen motivasyonunda iletişimin önemini bize göstermektedir.

Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilgili amaca yönelik uygun olduğu düşüncesi ile nitel araştırma yaklaşımı ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmada gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılır. Nitel araştırmalarda araştırmacı kendi açısından analiz eder , yorumlar ve anlamlandırmaya "niçin, nasıl, ne şekilde" gibi soyut soruların yanıtlarını aramaya çalışır. İnsana ait olgu ve olayların açıklanmasında genellikle nitel araştırmalar kulllanılır (Baltacı, 2019). Sosyal olay ve konuları içeren araştırmalarda daha sık tercih edilir. Durum çalışması ise bir olayın bütünsel olarak çalışılıp ayrıntılı ele alınması olarak ifade edilebilir. Bir durumun kendi içinde detaylı incelenmesini ve geniş ifade edilmesi olanak tanır (Okumuş & Subaşı, 2017). Bu çalışmada "Okulda Dedikodu ve Söylentinin Motivasyona Etkisi" belirlemek amacıyla nitel araştırma deseni olan durum çalışması tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenler ilçesine bağlı ilkokullarda görev yapan 5' i kadın 2 'si erkek toplam 7 gönüllü sınıf öğretmeni tarafından oluşturulmuştur. Katılımcıların 7'si de lisans mezunudur. Katılımcıların tamamı-nın sınıf öğretmeni olup çalıştıkları okullarda görev yapma süresi 0-5 yıl arasıdır. En düşük 0 yıl en yüksek 5 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Katılımcıların çalıştığı okullardaki öğretmen sayısı 5-30 arasında değişmektedir. Bu çalışmada en düşük öğretmen sayısının bulunduğu okulda çalışan öğretmenin okulundaki öğretmen sayısı 5 iken en yüksek öğretmen sayısının bulunduğu okulda çalışan öğretmenin okulundaki öğretmen sayısı 30 dur. Katılımcıların yaşları ise 23-28 yaş arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin kimlik bilgilerini gizli tutmak için kodlar kullanılmıştır. Her bir katılımcıya K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7 şeklinde numara verilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1
Çalışma grubunun demografik özellikleri

	Frekans	%
Eğitim durumu		
• **Lisans**	7	100
Yaş		
• **23**	3	42,9
• **24**	3	42,9
• **28**	1	14,3
Sınıf öğretmeni olarak hizmet süresi		
• **0-5 yıl**	7	100
Okuldaki öğretmen sayısı		
• **5 öğretmen**	1	14,3
• **25 öğretmen**	2	28,6
• **30 öğretmen**	4	57,12

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların %100'ü lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Katılımcıların %42,9'u 23 , %42,9'u 24 ve %14,3'ü 28 yaşındadır. Katılımcıların %100'ü 0-5 yıl aralığında hizmet süresine sahiptir. Ayrıca katılımcıların çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı 5 olan %14,3 , 25 olan %28,6, 30 olan 57,12 öğretmen bulunmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu Okulda Dedikodu ve Söylentinin Motivasyona Etkisi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında "Odak Grup Görüşmesi" yapılmış ve katılımcılara sorulacak olan sorulara "Odak Görüşme Formunda" yer verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular uzman görüşleri yardımı ile oluşturulmuştur. Katılımcılara yapılacak olan odak görüşmesi için çalışmanın amacı ve alt amaçlarına yönelik 10 tane açık uçlu soruya yer verilmektedir. Bu sorular şu şekildedir:

1. Dedikodu ve söylenti nedir tanımlar mısınız?
2. Öğretmenler odasında en çok konuşulan konular nelerdir?
3. Dedikodu ve söylentiler yönetici ve öğretmen açısından nasıl değerlendirilir sizce?
4. Dedikodu ve söylentiler hangi ortamlarda ve nasıl yapılmaktadır?
5. Dedikodu ve söylentiler hangi amaçla yapılmaktadır?
6. Dedikodu ve söylentilerin olumlu veya olumsuz etkileri var mıdır, nasıl değerlendirirsiniz?
7. Okulda duyduğunuz dedikodu ve söylentilerle ilgili tepkileriniz neler oluyor, size ulaşınca neler yapıyorsunuz?
8. Dedikodu ve söylenti öğretmen motivasyonunu etkiliyor mu, etkiliyorsa nasıl etkiliyor?
9. Okulda denk geldiğiniz dedikodu ve söylentiler performansınızı etkiliyor mu, etkiliyorsa nasıl etkiliyor açıklar mısınız?
10. Sizin dedikodu ve söylentiye yaklaşım bakış açınız nasıldır; sizde tercih eder misiniz, ediyorsanız hangi durumlarda ediyorsunuz açıklar mısınız?

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın başlangıç aşamasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmada verilerin toplanmasına yönelik odak grup görüşmesi yapılmıştır. Veri aracı geliştirilmeden önce ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonunda uzmana gösterilip son şekil verilmiştir. Odak grup görüşmesinin amacı katılımcıların sahip fikirlerinin, düşüncelerin, görüş ve deneyimlerin belirtilmesine uygun ortam sağlamayıp kişinin düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Genellikle odak grup görüşmelerinde katılımcılara 10-15 soru sorulur (Çokluk vd., 2011).

Araştırma odak grup çalışmasına uygun olarak sürdürülmüştür. Belirlenen amaca yönelik olarak konuyla ilgili 7 sınıf öğretmeninin katılımı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcılara görüşme öncesinde görüşmenin amacı, içeriği, konusu ve görüşme süresi ile ilgili aydınlatıcı bilgiler verilmiştir. Sonra ise'"Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Metni" imzalatılmıştır. 13 Nisan tarihinde, ÇOMÜ Bilimsel Araştırma Etik Kurulu izinleri doğrultusunda mesai saatleri dışında, tüm katılımcıların ortak müsait olduğu bir vakit belirlenmiştir. Odak grup görüşmesi belirlenen saatte mesai saati dışında çevrimiçi ortamda 2 saatte gerçekleşmiştir. Daha sonra ise görüşme kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen veriler tekrar katılımcılara gösterilip gerekli teyitler katılımcılardan alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ana tema ve kodlar oluşturularak, bulgulara yönelik gruplanmalar yapılmış ve yorumlar belirtilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar tek tek incelenerek benzer yapılar gruplandırıldı ve uygun kategoriler bulunup eklendi. Her bir soruya ilişkin verilen yanıtlar kapsamındaki incelemelerde ana temalar oluşturuldu. Ana temaya bağlı olarak da kodlar belirlendi. Kodlar katılımcıların verdikleri yanıtlar kapsamında benzer cümle ve kelimelere göre oluşturulmuştur.

Bulgular

4.1. Öğretmenlerin Dedikodu ve Söylenti Kavramlarına Yönelik Tanımlarının İncelenmesi

Çalışmanın birinci sorusu "Dedikodu ve söylenti nedir tanımlar mısınız?" olup öğretmenlerin dedikodu ve söylenti kavramlarını nasıl tanımladıkları Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 2
Öğretmenlerin dedikodu kavramını tanımlama durumlarına yönelik bulgular

Ana Tema ve Kodları	f	%
Dedikodu		
• **Muhatabı olan kişinin olmaması**	**1**	33,33
• **Hoş olmayan şeylerin söylenmesi**	1	33,33
• **Diğer kişilere aktarma**	1	33,33
Toplam	3	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin dedikodu kavramını tanımlama durumları incelenmiştir. Öğretmenlerin dedikodu kavramını; 1) muhatabı olan kişinin olmaması, 2) hoş olmayan şeylerin söylenmesi, 3) diğer kişilere aktarma şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenlerden biri tarafından dedikodu ve söylentinin farklı kavramlar olduğu dedikodunun muhatabı olan kişinin olmaması durumunda kişi hakkında hoş olmayan şeylerin söylenmesi olarak tanımlanmıştır. Bir öğretmen ise dedikodu için birbirlerinden duyulanı diğer kişilere aktarma olarak tanımlamıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcıların vermiş olduğu cevap aşağıda yer almaktadır:

K2: Dedikodu: konuştuğum ortamda konunun muhatabı olan kişinin olmaması ve o kişinin hakkında hoş olmayan şeyler söylenmesi olarak tanımlayabilirim.

K6: Dedikodu insanların birbirinden duyduklarını çevrelerindeki diğer kişilere aktarmasıdır.

Tablo 3
Öğretmenlerin söylenti kavramını tanımlama durumlarına yönelik bulgular

Ana Tema ve Kodları	f	%
Söylenti		
• **Doğruluk payı olmayan (kesin olmayan) bilgi**	1	50
• **Dilden dile aktarılan konuşma**	1	50
Toplam	2	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin söylenti kavramını tanımlama durumları incelenmiştir. Öğretmenlerin söylenti kavramını; 1) doğruluk payı olmayan (kesin olmayan) bilgi,2) dilden dile aktarılan konuşma şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenlerden biri tarafından dedikodu ve söylentinin farklı kavramlar olduğu söylentinin doğruluk payı olmayan şeylerin dilden dile aktarılması şeklinde tanımlamıştır. Konu ile ilgili olarak katılımcının vermiş olduğu cevap aşağıda yer almaktadır:

K2: Söylenti ise doğruluk payı olmayan şeylerin dilden dile aktarılmasıdır.

Tablo 4
Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti kavramına ortak verdikleri tanım durumlarına yönelik bulgular

Ana Tema ve Kodları	f	%
Dedikodu ve Söylenti Tanımları		
• **Birinin arkasından konuşmak**	4	36,36
• **Kişinin yüzüne söylenmeyen konuşmalar**	2	18,18
• **Kötü yorumlar yapmak**	1	9,09
• **Birbirlerinden duyulan bilgi**	1	9,09
• **Diğer kişilere yapılan aktarım**	1	9,09
• **Başkalarının kişisel ve özel konularını konuşma**	1	9,09
• **Boş zamanı çok olan insan işi**	1	9,09
Toplam	11	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin dedikodu ve söylenti kavramlarını tanımlarken ortak ele aldıkları tanımlar incelenmiştir. Öğretmenler dedikodu ve söylentiyi birlikte ele alıp, 1) birinin arkasından konuşmak, 2) kişinin yüzüne söylenmeyen konuşmalar, 3) kötü yorumlar yapmak, 4) birbirlerinden duyulan bilgi, 5) diğer kişilere yapılan aktarım, 6) başkalarının kişisel ve özel konularını konuşma, 6) boş zamanı çok olan insan işi olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler dedikodu ve söylenti kavramını daha çok birinin arkasından konuşmak ve kişinin yüzüne söylenmeyen konuşmalar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca öğretmenler genellikle dedikodu ve söylenti kavramlarını eş değer tutup aynı kavram olarak tanımlamadıkları görülmektedir. K2 katılımcısı ise dedikodu ve söylentiyi ayrı ayrı ele almıştır. Öğretmenin görüşü ise şu şekildedir: Dedikodu; konuştuğum ortamda konunun muhatabı olan kişinin olmaması ve o kişinin hakkında hoş olmayan şeyler söylenmesi olarak tanımlayabilirim. Söylenti ise doğruluk payı olmayan şeylerin dilden dile aktarılmasıdır. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K1: Bir kişinin yüzüne söylemediği bir şeyi arkasından konuşmasıdır.
K2: Dedikodu; konuştuğum ortamda konunun muhatabı olan kişinin olmaması ve o kişinin hakkında hoş olmayan şeyler söylenmesi olarak tanımlayabilirim. Söylenti ise doğruluk payı olmayan şeylerin dilden dile aktarılmasıdır.
K3: Bir kişinin arkasından konuşulmasıdır.
K4: İnsanların arkasından konuşmak, kötü yorumlar yapmaktır.
K5: Birinin yüzüne söyleyemediklerini arkasından konuşmasıdır.
K6: Dedikodu insanların birbirinden duyduklarını çevrelerindeki diğer kişilere aktarmasıdır.
K7: Başkalarının kişisel ve özel konuları hakkında yapılan konuşmalardır. Genellikle boş vakti olan insanlar çok yapar.

4.2. Öğretmenler Odasında En Çok Konuşulan Konuların Belirlenmesine Yönelik Yanıtların İncelenmesi

Çalışmanın ikinci sorusu " Öğretmenler odasında en çok konuşulan konular nelerdir?" olup öğretmenlerin öğretmenler odasında en çok konuştukları konuların belirlenmesi kapsamında

incelenmek için öğrenciyle ilgili konular, öğretmenle ilgili konular ve özel hayat ve ilgili oldukları konulara yönelik değerlendirme yapılarak 3 kategoriye ayrılmıştır. Tablo 5 de inceleme kapsamında elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 5
Öğretmenler odasında en çok konuşulan konuları belirlemeye yönelik bulgular

Ana Tema ve Kodlar	F
Öğrenciyle ilgili konular	
• **Derse ilgileri**	2
• **Öğrenci durumları**	2
• **Eğitim**	1
Toplam	**5**
Öğretmenle ilgili konular	
• **Öğretmen durumları**	1
Toplam	**1**
Özel hayat ve ilgili oldukları konular	
• **Futbol**	2
• **Ekonomi**	2
• **Alışveriş**	2
• **Evlilik**	1
• **Çocuk**	1
• **Siyaset**	1
• **Borsa**	1
• **Gündem**	1
• **Yemek tarifleri**	1
Toplam	**12**

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenler odasında en çok konuşulan konulara ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Konuşulan konular öğrenciyle ilgili konular, öğretmenle ilgili konular, özel hayat ve ilgili oldukları konular olmak üzere 3 kategoriye olarak ayrılarak incelenmiştir. Öğretmenler tarafından öğrenciyle ilgili konuşulan konular 1) derse ilgileri, 2) eğitim, 3) öğrenci durumları olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenle ilgili konular öğretmen durumları olarak ifade edilmiştir. Son olarak özel hayat ve ilgili oldukları konularda 1) futbol, 2) ekonomi, 3) alışveriş, 4) evlilik, 5) çocuk, 6)siyaset, 7) borsa, 8) gündem ve 9) yemek tarifleri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından öğretmenler odasında en çok konuşulan konular öğrencilerin derse olan ilgileri, öğrenci durumları, futbol, ekonomi ve alışveriş olduğu görülmektedir. (*K3,E), "ekonomi, futbol ve eğitim"* olarak ifade ederken (K4,K), *''evlilik, öğrenci durumları ve bazı öğretmen durumları"* olarak ifade ettiği dikkat çekmektedir. En az konuşulan konular ise evlilik, çocuk, siyaset, borsa, gündem, yemek tarifleri aynı frekanslı olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K1: Öğrencilerin derse olan ilgi durumları
K2: En çok konuşulan konular futbol ve ekonomi gündemi diyebilirim
K3: Ekonomi, futbol ve eğitim
K4: Evlilik, öğrenci durumları ve bazı öğretmen durumları
K5: Öğrenci durumları, derse ilgileri
K6: Çocuk, siyaset , borsa, alışveriş, yemek tarifleri
K7: Trendyol' dan sipariş edilen kıyafetler

4.3. Öğretmenlerin Dedikodu ve Söylentilerin Yönetici ve Öğretmen Açısından Nasıl Değerlendirildiğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Çalışmanın üçüncü sorusu " Dedikodu ve söylentiler yönetici ve öğretmen açısından nasıl değerlendirilir sizce? " olup öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye yönetici ve öğretmenler açısından nasıl değerlendirildiği Tablo 6 'da verilmiştir.

Tablo 6
Dedikodu ve söylentinin yönetici ve öğretmen açısından değerlendirilmesine yönelik bulgular

Ana Tema ve Kodlar	F
Dedikodu ve söylentinin değerlendirilmesi	
• **Olumsuz değerlendirilme**	3
• **Hoş karşılanmama**	1
• **Kurumda olmaması gerekliliği**	1
• **Öğretmen ve idarecileri yaklaştırma**	1
• **Doğru kabul edilmeme**	1
• **Ön yargı oluşturma**	1
Toplam	8

Tablo 6 da dedikodu ve söylentilerin yönetici ve öğretmen açısından nasıl değerlendirildiği öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Öğretmenler değerlendirmelerinde 1) olumsuz değerlendirme, 2) hoş karşılamama, 3) kurumda olmaması gerekliliği, 4) öğretmen ve idarecileri yaklaştırma, 5) doğru kabul edilmeme, 6) ön yargı oluşturma olarak ifade etmiştir. Öğretmenler tarafından en çok olumsuz olarak değerlendirildiği görülmektedir. En az olarak ise frekanslarının aynı olduğu; hoş karşılanmama, kurumda olmaması gerekliliği, öğretmen ve idarecileri yaklaştırma, doğru kabul edilmeme, ön yargı oluşturma olarak ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, dedikodu ve söylentiyi yönetici ve öğretmen açısından ayrı ayrı değil birlikte ele almışlardır. Öğretmenlerden biri öğretmen ve idarecilerin kim dedi ne dedi gibi konuşmayı sevdiklerini bir diğer öğretmen ise yanlış olduğunu düşündükleri halde dedikodu etmeye devam ettiklerini sevdiklerini vurgulamıştır. Bir öğretmen ise kurumda olmamasını bulundukları yerdeki sebebinin unutulmasına neden olacağını belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K1: Bir kurumda olmaması gerekir. Orada bulunma sebebini unutmaya neden olur.
K2: Öğretmen ve yöneticiler tabi ki bu durumu doğru kabul etmeyip yanlışlığını dile getirmektedirler. Fakat dedikodu etmeye devam da etmektedirler.
K3: Hoş karşılanmamalı.
K4: İyi değerlendirilmez. Ön yargı oluşturur.
K5: Olumsuz değerlendirilir.
K6: Genelde öğretmenler ve idareciler kim dedi ne dedi nasıl dedi diye konuşmayı severler. O onu almış bu bunu demiş şeklindeki konuşmalar öğretmenleri ve idarecileri yaklaştırır.
K7: İyi değerlendirilmez. Ön yargı oluşturur.

4.4. Dedikodu ve Söylentilerin Yapıldığı Ortamlarda ve Nasıl Yapıldığının İncelenmesi

Çalışmanın dördüncü sorusu " Dedikodu ve söylentiler hangi ortamlarda ve nasıl yapılmaktadır?" olup yapıldığı ortam ve yapılış şekli açısından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda yapıldığı ortam ; okul içinde ve okul dışında olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Nasıl yapıldığının belirlenmesi için yapılış biçimine ilişkin incelemeler yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7
Dedikodu ve söylentilerin yapıldığı ortam ve nasıl yapıldığına ilişkin bulgular

Ana Tema ve Kodlar	F
Yapıldığı ortam	
Okul içinde	
• **Öğretmenler odası**	3
• **Sınıf kapısının önü**	2
• **Okul mutfağı**	1
• **Sigara odası**	1
• **Yangın merdiveni**	1
Toplam	**8**
Okul dışında	
• **Samimi ortamlar**	2
• **Buluşma ve toplanmalar**	1
Toplam	**3**
Yapılış şekli	
• **Öğretmen yokken**	1

Tablo 7'nin devamı

• **Fısıltı şeklinde**	1
• **Muhatabı yokken**	1
• **Ayaküstü**	1
Toplam	**4**

Tablo 7 ' de dedikodu ve söylentinin yapıldığı ortam ve nasıl yapıldığına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Yapıldığı ortam okul içinde ve okul dışında olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenler okul içinde dedikodu ve söylentinin, 1)öğretmenler odası, 2)sınıf kapısının önü, 3)okul mutfağı, 4) sigara odası ve 5)yangın merdiveninde yapıldığını okul dışında ise 1)samimi ortamlar ve 2) buluşma ve toplanmalarda yapıldığını ifade etmişlerdir. Verileriler incelendiğinde dedikodu ve söylentilerin en çok öğretmenler odasında yapıldığı görülmektedir. Çoğunlukla öğretmenler okul içerisinde dedikodu ve söylentinin yapıldığını belirtirken öğretmenlerden biri (K6), daha çok okul dışında yapıldığını belirtmiştir. Öğretmenin görüşü ise, *K6: "Daha çok okul dışındaki toplanma ve buluşmalarda yapılır."* olduğu görülür. Bunun dışında ise araştırmada bir öğretmen dedikodu ve söylentinin teneffüste ve öğle aralarında olmak üzere her vakitte yapılabildiğini vurgulamıştır. Öğretmenin buna ilişkin görüşü şu şekildedir: *K2 "Dedikodu ve söylentiler eğitime ara verilen her vakitte yapılabiliyor. Teneffüste ve öğle aralarında olduğu gibi."* Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K1: Yakın olunan kişiler ile samimi ortamlarda.

K2: Dedikodu ve söylentiler eğitime ara verilen her vakitte yapılabiliyor. Teneffüste veya öğle aralarında olduğu gibi. Ayaküstü selam verilirken bile yapılmaktadır.

K3: Öğretmenler odasında yapılıyor.

K4: Öğretmenler odasında öğretmen yokken yapılır.

K5: Samimi ortamlarda

K6: Daha çok okul dışındaki toplanma ve buluşmalarda yapılır. Okul ortamında yapıldığında ise öğretmenler odası, okul mutfağı, sigara odası veya sınıf kapılarının önünde fısıltı halinde yapılır. Yanlarından geçen bir öğrenci, okul personeli veya öğretmen olduğunda konuşmalar kesilir.

K7: Yangın merdiveninde yapılır.

4.5. Dedikodu ve Söylentilerin Yapılış Amaçlarına Göre İncelenmesi

Çalışmanın beşinci sorusu " Dedikodu ve söylentiler hangi amaçla yapılmaktadır?" olup yapılış amaçları öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8' de yer almaktadır.

Tablo 8
Dedikodu ve söylentinin yapılış amaçlarına ilişkin bulgular

Ana Tema ve Kodlar	F
Amaçlar	
• **İstenmeyen kişi ya da durumla ilgili konuşma**	2
• **Kötü amaç**	1
• **Bilgi paylaşma**	1
• **Duygu ve düşünceleri ifade etme**	1
• **Stresten uzaklaşma**	1
• **Sohbet etme**	1
• **Eğlence**	1
• **Kafa dağıtma**	1
• **Haberleşme**	1
• **Kıskançlık**	1
• **Arkadan konuşma**	1
• **Boş zaman**	1
Toplam	**13**

Tablo 8'de dedikodu ve söylentilerin hangi amaçla yapıldığı incelenmiştir. Dedikodu ve söylentiler 1)istenmeyen kişi ya da durumla ilgili konuşma, 2)kötü amaç, 3)bilgi paylaşma, 4)duygu ve düşünceleri ifade etme, 5)stresten uzaklaşma, 6)sohbet etme, 7)eğlence, 8)kafa dağıtma, 9)haberleşme, 10)kıskançlık, 11)arkadan konuşma ve 12)boş zaman amaçlı yapıldığı belirtilmiştir. Öğretmenler dedikodu ve söylenti yapılış amacını en çok istenmeyen kişi ya da durumla ilgili konuşma olarak ifade edilirken diğer yanıtların frekansları aynıdır. Bu amaçlardan bilgi paylaşma, duygu düşünceleri ifade etme, stresten uzaklaşma, sohbet etme, eğlence, kafa dağıtma, haberleşme olumlu amaç olarak sınıflandırılırken; kötü amaç, istenmeyen kişi ya da durumla ilgili konuşma, kıskançlık, arkadan konuşma ve boş zamanı olumsuz amaç olarak sınıflandırılabilir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K1: Hoşlanılmayan bir durumda bunu belirtmek için yapılır.
K2: Dedikodu ve söylentiler sohbet etmek, eğlenmek, kafa dağıtmak ve haberleşme amaçlı yapılmaktadır.
K3: İnsanların yüzüne karşı söylenmeyen şeylerin arkasından konuşulması.
K4: İyi bir amaç söz konusu değildir, kötü bir amaçla yapılır.
K5: Hoşlanılmayan kişi ya da bir durumu konuşmak amacıyla yapılır.
K6: Bilgi paylaşma, duygu ve düşünceleri ifade etme, stres halinden uzaklaşma amacıyla yapılır.
K7: Tamamen işsizlikten ve kıskançlıktan olabileceğini düşünüyorum.

4.6. Dedikodu ve Söylentilerin Olumlu veya Olumsuz Etkilerinin İncelenmesi

Çalışmanın altıncı sorusu " Dedikodu ve söylentilerin olumlu veya olumsuz etkileri var mıdır, nasıl değerlendirirsiniz?" olup olumlu ve olumsuz etkilerinin varlığı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Etkileri olumlu ve olumsuz olarak kategorize edilip, etkilerinin değerlendirilmesi sınıflandırılarak gösterilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 9' da yer almaktadır.

Tablo 9
Dedikodu ve söylentinin olumlu veya olumsuz etkilerine ilişkin bulgular

Ana Tema ve Kodlar	F
Etkileri	
• **Olumsuz etkileri**	6
• **Olumlu etkileri**	1
Toplam	**7**
Etkilerin değerlendirilmesi	
• **Motivasyon düşüklüğü**	2
Bilgi alışverişi sağlama	1

Tablo 9'un devamı

• **Bilinç oluşturma**	1
• **Moral düşüklüğü**	1
• **İlişkileri zayıflatma**	1
• **Güveni sarsma**	1
• **Ortamı olumsuz etkileme**	1
• **Önemsememe**	1
Toplam	**9**

Tablo 9'da dedikodu ve söylentinin olumlu ve olumsuz etkileri incelenmiştir. Öğretmenler çoğunlukla dedikodu ve söylentinin olumsuz etkisi olduğunu belirtirken olumlu etkisinin olduğu daha az şekilde belirtilmiştir. Dedikodu ve söylentinin etkilerini ise 1)motivasyon düşüklüğü, 2)bilgi alışverişi sağlama, 3)bilinç oluşturma, 4)moral düşüklüğü, 5)ilişkileri zayıflatma, 6)güveni sarsma, 7)ortamı olumsuz etkileme ve 8)önemsememe olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler dedikodu ve söylentinin etkilerine en çok motivasyon düşüklüğü olduğunu söylemişlerdir. Bir öğretmen ise önemsenmemeli yanıtını vermiştir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K1: Olumsuz yönleri vardır.
K2: Dedikoduların tabi ki olumsuz etkisi vardır. İnsan ilişkilerini zayıflatır ve bireylerin birbirine güvenini sarsmaktadır.
K3: Önemsenmemeli.
K4: Olumsuz etkisi bence daha fazladır.
K5: Olumsuz etkileri vardır. Ortamı kötü etkileyeceğini düşünüyorum.
K6: Bilgi alışverişi olması, farkındalık ve kişilere karşı bilinç oluşturuyor ancak doğru olmayan dedikodular moral ve motivasyon düşüklüğüne sebep oluyor.
K7: Olumsuz etkileri arasında öğretmeni motivasyon olarak olumsuz etkilemektedir.

4.7. Dedikodu ve Söylentilere Verilen Tepkilerin İncelenmesi

Çalışmanın yedinci sorusu " Okulda duyduğunuz dedikodu ve söylentilerle ilgili tepkileriniz neler oluyor, siz e ulaşınca neler yapıyorsunuz?" olup dedikodu ve söylentilerle karşılaşan öğretmenlerin verdikleri tepkiler görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10' da yer almaktadır.

Tablo 10
Öğretmenlerin dedikodu ve söylentilere verdikleri tepkilere ilişkin bulgular

Ana Tema ve Kodlar	F
Öğretmen tepkileri	
• **Uzaklaşma**	4
• **Tepki vermeme**	2
• **Dinleme**	1
• **Şaşırma**	1
• **Yorum ekleme**	1
• **Tecrübe aktarma**	1
• **Sorgulama**	1
• **Nedenini düşünme**	1
• **Duymazlıktan gelme**	1
• **Konuyu kapatma**	1
Toplam	**14**

Tablo 10'da öğretmenlerin dedikodu ve söylentileri duyduklarında verdikleri tepkiler incelenmiştir. Öğretmenler dedikodu ve söylenti duyduklarında 1) uzaklaşma, 2) tepki vermeme, 3)dinleme, 4)şaşırma, 5)yorum ekleme, 6)tecrübe aktarma, 7)sorgulama, 8)nedenini düşünme, 9)duymazlıktan gelme ve 10) konuyu kapatma tepkisi verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti duyduklarında en çok verdikleri tepkiler ortamdan uzaklaşmak ve tepki vermemektir. Öğretmenlerden biri okulunda dedikodu ve söylenti olmadığını ifade etmiştir. K5: "Okulumda herhangi bir dedikodu ya da söylenti olmuyor ama olsaydı cevap vermemeye çalışırdım." olarak ifade etmiştir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır.

K1: Duymamış gibi.

K2: Dedikodu duyunca konuyu kapatmaya çalışırım. Eğer konu uzarsa oradan uzaklaşmaya çalışırım.

K3: Herhangi bir şey yapmıyorum.

K4: Sadece dinliyorum.

K5: Okulumda herhangi bir dedikodu ya da söylenti olmuyor ama olsaydı cevap vermemeye çalışırdım. Dedikodunun içinde bulunmak istemezdim.

K6: Şaşırıyor ve bende yorumumu ekliyorum. Kendi tecrübelerimi aktarıyorum. Haklılık payı olup olmadığını sorguluyorum. Sebebini düşünüyorum.

K7: Dedikodu yapılan ortamda kalmamaya çalışıyorum. Kötü niyetli yapılan dedikoduları duyunca o insanlardan gerekmedikçe uzak duruyorum.

4.8. Dedikodu ve Söylentilerin Motivasyona Etkisinin İncelenmesi

Çalışmanın sekizinci sorusu " Dedikodu ve söylenti öğretmen motivasyonunu etkiliyor mu, etkiliyorsa nasıl etkiliyor?" olup dedikodu ve söylentinin motivasyona etkisi öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Bu kapsamda dedikodu ve söylentinin motivasyonu etkileme durumu ve motivasyonu etkileme şekli olarak 2 kategoriye ayrılarak değerlendirme yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11' de yer almaktadır.

Tablo 11
Dedikodu ve söylentinin motivasyona olan etkisine yönelik bulgular

Ana Tema ve Kodlar	F
Motivasyonu etkileme durumu	
• **Olumsuz etkileme**	7
• **Olumlu etkileme**	1
Toplam	**8**

Motivasyonu etkileme şekli	
• **Öğrencilere yansıtma**	2
• **Uzaklaşma**	2
• **Verim düşmesi**	1
• **İyi hissetme**	1
Toplam	**6**

Tablo 11'de dedikodu ve söylentinin motivasyona etkisi incelenmiştir. Tabloya bakıldığında dedikodu ve söylenti öğretmen motivasyonuna olumlu ve olumsuz etkisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı motivasyonu etkilediği yönünde olumlu ve olumsuz etkilerinden söz etmişlerdir. Öğretmenler motivasyonun daha çok olumsuz şekilde etkilendiğini belirtmiştir. Olumsuz etkiliyor olarak ifade eden öğretmenler daha çok "öğrencilere yansıtma', "uzaklaşma', "verim düşmesi" şeklinde etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Olumlu etkilemesine ise "iyi hissetme" olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler en çok kendileri hakkında yapılan dedikodu ve söylentilerden etkilenmektedir. Başkaları hakkında yapılan dedikodu ve söylentilerden ise daha çok olumlu etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K1: Etkiliyor kendi hakkında konuştuğunu duymak olumsuz olarak etkiler. Motivasyonu düşürür.

K2: Söylenti ve dedikodular motivasyonu düşürmektedir elbet. Öğretmenin asıl düşünmesi gereken meseleleri yani eğitim ile ilgili perde arkasına itmektedir.

K3: Etkiler, öğretmenin morali bozulur ve öğrencileri de bu durumdan kötü etkilenir.

K4: Bence çok etkiliyor insanları ortamdan uzaklaştırıyor.

K5: Motivasyonu etkiler. Daha verimli olabilecekken belki de verimi düşürür.

K6: Kendi hakkımda yapılan dedikodu motivasyonumu olumsuz etkiler ama başkaları hakkında benimle aynı görüşlere sahip olmak beni rahatlamış hissettiriyor.

K7: Olumsuz yönde etkiliyor. Öğretmende öğrencilerine hissettiriyor.

4.9. Dedikodu ve Söylentilerin Performansa Etkisinin İncelenmesi

Çalışmanın dokuzuncu sorusu " Okulda denk geldiğiniz dedikodu ve söylentiler performansınızı etkiliyor mu, etkiliyorsa nasıl etkiliyor açıklar mısınız?" olup dedikodu ve söylentinin performansa etkisi öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Performansı etkileme durumu ve performansı etkileme şekli olarak iki ayrı kategoride sınıflandırılarak değerlendirme yapılmıştır. Konu ile ilgili elde edilen bulgular aşağıda bulunan Tablo 12' de yer almaktadır.

Tablo 12
Dedikodu ve söylentilerin performansa etkisine yönelik bulgular

Ana Tema ve Kodlar	F
Performansı etkileme durumu	
• **Olumsuz etkileme**	6
• **Etkilemez**	1
Toplam	**7**
Performansı etkileme şekli	
• **Çalışma isteğinde azalma**	1
• **Derslere odaklanamama**	1
• **Performans düşüklüğü**	1
• **Hakkında konuşulduğunu düşünme**	1
Toplam	**4**

Tablo 12'de dedikodu ve söylentinin performansa etkisi incelenmiştir. Öğretmenler genellikle dedikodu ve söylentinin performansı olumsuz etkilediğini ifade ederken bir öğretmen etkilemediğini belirtmiştir. Etkiler diyen öğretmenler; 1)çalışma isteğinde azalma, 2)derslere

odaklanamama, 3) performans düşüklüğü ve 4) hakkında konuşulduğunu düşünme olarak açıklamıştır. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K1: Performansı olumsuz yönde etkiler. Çalışma isteğini azaltır.
K2: Performansımı etkilemiyor dersem yanlış olur. Farkında olmasam da beni olumsuz etkilemektedir. Derslere yoğunlaşmamı engellemektedir.
K3: Etkiler, ders içi performansımın düştüğünü fark ediyorum.
K4: Etkiler, benimde dedikodum yapılıyormuş gibi hissediyorum.
K5: Performansı olumsuz yönde etkiler. Bir okul ortamında olmaması gereken şeyler bunlar.
K6: Performansımı etkilemiyor.
K7: Etkilediği zaman oldu. Ama ben elimden geldiğinde öğrencilerime hissettirmedim.

4.10. Dedikodu ve Söylentiye Yaklaşım Bakış Açısının İncelenmesi

Çalışmanın sonuncu sorusu " Sizin dedikodu ve söylentiye yaklaşım bakış açınız nasıldır; siz de tercih eder misiniz, ediyorsanız hangi durumlarda ediyorsunuz açıklar mısınız?" olup dedikodu ve söylentinin öğretmenler tarafından tercih edilme durumları değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13' de yer almaktadır.

Tablo 13
Dedikodu ve söylentiye yönelik yaklaşım bakış açısına yönelik bulgular

Ana Tema ve Kodlar	F
Bakış açıları ve tercih durumları	
• **Yapılmamalı**	2
• **Tercih etmeme**	2
• **Olmamalı**	1
• **Olumsuz**	1
• **Tasvip etmeme**	1
• **Uzaklaşmaya çalışma**	1
• **Kendini uyarma**	1
• **Tercih etme**	1
• **İyi hissetme**	1
• **Sevmeme**	1
Toplam	**12**

Tablo 13'de dedikodu ve söylentinin öğretmenlerin tercih etme yaklaşımları incelenmiştir. Öğretmenler 1) yapılmamalı, 2) tercih etmeme, 3) olmamalı, 4) olumsuz, 5) tasvip etmeme, 6) uzaklaşmaya çalışma, 7)kendini uyarma, 8) tercih etme, 9)iyi hissetme ve 10) sevmeme yaklaşımları gösterdiklerini ifade etmiştir. Öğretmenler en çok yapılmamalı ve tercih etmeme davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise okulda dedikodu olmaması gerekliliğinin motivasyon ve verimi düşürdüğü için olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin görüşü şu şekildedir: K5" *Ayrıca herkesin işbirliği içerisinde olması gerektiği bir ortamda dedikodu çalışma motivasyonunu ve verimi düşürür."* Okul ortamında yapılmaması gerektiği ve kimseye güvenmedikleri için yapmamayı tercih etmektedir. Öğretmenlerden biri ise yapmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

K1: Yapılmamalıdır. Özellikle öğretmenler odasında olmamalıdır. Sonuç olarak orası bir eğitim yuvasıdır.
K2: Dedikoduya karşı bakış açım tabi ki olumsuzdur. Elimden geldiğince uzaklaşmaya çalışıyorum. Tasvip etmediğim ve kendimi sürekli uyardığım bir davranış.
K3: Tercih etmiyorum.
K4: Okul ortamında pek tercih etmiyorum çünkü kimseye güvenmiyorum.

K5: Özellikle çocuklara örnek olduğumuz bir yerde dedikoduya yer verilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca herkesin işbirliği içerisinde olması gerektiği bir ortamda dedikodu çalışma motivasyonunu ve verimi düşürür. Bu yüzden dedikodunun okul ortamında yeri yoktur.

K6: Benle aynı fikirde olan arkadaşlarımla söylenti ve dedikodu yapmak açıkçası bana iyi geliyor ve bunu tercih ediyorum. Ama özel kalması gereken kısımları paylaşmadığım oluyor.

K7: Dedikodu yapan insanlara karşı her zaman bir duvar örerim. Kendim de dedikodu yapmayı sevmiyorum.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada okulda dedikodu ve söylentinin motivasyona etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda dedikodu ve söylentinin tanımlanma durumu, öğretmenler odasında en çok konuşulan konular, öğretmenelerin dedikodu ve söylentiyi değerlendirmeleri, hangi ortamlarda ne şekilde yapıldığı, yapılış amacı, olumlu ve olumsuz etkileri, öğretmen tepkileri, motivasyona olan etkisi, performansa olan etkisi ve tercih etme durumlarını belirlemek için çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmaya ilk önce dedikodu ve söylenti kavramının öğretmenler tarafından tanımlama durumları incelenmiştir. Elde edilen verilerde genellikle öğretmenler iki kavramı eş değer tutup ortak yanıtlar vermişlerdir, bir öğretmen ise dedikodu ve söylentiyi ayrı tanımlar ile ifade etmiştir. Oysa ki dedikodu ve söylenti ortak özellikleri olmakla beraber aynı değil ayrı kavramlardır. Dedikodu samimi olan ortamlarda eş dost arasında yapılan daha kapalı bir iletişim şekli iken söylenti daha geniş alanlara yayılan iki ucu açık bir iletişim türüdür (Osal, 2021) . Öğretmenler verdikleri yanıtlarda dedikodu ve söylentiyi tanımlarken en çok " birinin arkasından konuşmak ve kişinin yüzüne söylenmeyen konuşmalar" olarak ifade etmişlerdir.

Öğretmenler odasında en çok konuşulan konular incelenmiştir. Konular öğrenciyle ilgili konular, öğretmenle ilgili konular , özel hayat ve ilgili oldukları konular olmak üzere 3 kategoriye ayrılarak sınıflandırılmıştır. Öğrenciyle ilgili konularda öğretmenlerin en sık konuştukları "derse ilgileri ve öğrenci durumları", öğretmenle ilgili konularda "öğretmen durumları", özel hayat ve ilgili oldukları konularda ise en çok "futbol, ekonomi,alışveriş" olduğu belirtilmiştir. (Sönmezer vd., 2023) çalışmasında ise öğretmenler odasında en çok konuşulan konular ; öğrenci başarı ve tutumu, ekonomi ve sağlık olarak belirlenmiştir.

Dedikodu ve söylentiler yönetici ve öğretmen açısınan nasıl değerlendirildiği incelenmiştir. Öğretmenler dedikodu ve söylentinin değerlendirilmesinde yönetici ve öğretmenleri birlikte ele almışlardır. En çok olumsuz değerlendirilme yapıldığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise yönetici ve öğretmenlerin dedikoduyu doğru kabul etmedikleri halde dedikodu yapmaya devam ettiklerini ifade etmiştir. Metoforik olarak baktığımızda dedikodu ve söylentiler ne kadar olumsuz değerlendirilirse değerlendirilsin kişiyi içine çeken içi bal dolu karadelik gibi olduğu söylenebilir.

Dedikodu ve söylentinin yapıldığı ortam ve yapılış şekli incelenmiştir. Yapıldığı yerler okul içi ve okul dışı olmak üzere 2 kategoriye ayrılmıştır. Okul içinde en çok öğretmenler odasında , okul dışında ise samimi ortamlarda yapıldığı belirtilmiştir. Dedikodu ve söylentinin hemen hemen her vakitte yapıldığı "ayaküstü selam verilirken bile yapılmaktadır" denilerek ifade edilmektedir. Dedikodu ve söylentinin yapılış biçimi ise konu olan öğretmenin olmaması ve fısıltı şeklinde yapıldığı yönünde ifade edilmiştir.

Dedikodu ve söylentinin yapılış amacı incelendiğinde öğretmenler tarafından en çok belirtilen "istenmeyen kişi ya da durumla ilgili konuşma" olduğudur. Bazı öğretmenler dedikodu ve söylentinin "eğlence, kafa dağıtma, haberleşme "amaçlı yapıldığını belirtmiştir. (Osal, 2021) göre, yalnızca eğlenme amacıyla bile dedikodu yapıldığı, bu sayede kişilerin samimiyetini artırıp arkadaşlık kurmasına olanak tanıdığı bir iletişim şekli olduğu söylenebilir.

Dedikodu ve söylentinin olumlu ve olumsuz etkileri değerlendirilmiştir. Büyük çoğunlukla öğretmenler olumsuz etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Olumsuz etkisinde en yüksek frekanslı kod "motivasyon düşüklüğü" olduğu dile getirilmiştir. Bir öğretmen doğru olmayan dedikoduların moral ve motivasyon düşüklüğüne yol açtığını söylemiştir. (Erdoğan, 2005)'a göre, aslı olmaya dedikodu ve söylentiler moral düşüklüğüne, verimin azalmasına, kaygı endişe, korku gibi duygular oluşturarak moral çöküşüne sebebiyet verebilir. Bir öğretmen ise olumlu etkisinden bilgi alışverişi sağlaması ve kişileri tanımada bilinç oluşturması olarak ifade etmiştir.

Okulda duyulan dedikodu ve söylentiye yönelik öğretmen tepkileri incelendiğinde, uzaklaşma veya tepki vermeme davranışı gösterdikleri belirtilmiştir. Buna destekler şekilde (Osal, 2021) yöneticiler ile yaptığı çalışmasında da örgüt yöneticilerinin duydukları dedikodu ve söylentiyi görmezden gelme eğilimlerinin çok fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Dedikodu ve söylentinin motivasyona etkisi değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin tamamı dedikodu ve söylentinin motivasyonlarını etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenler çoğunlukla olumsuz etkisi olduğunu ifade ederken bir öğretmen ise kendisi hakkında yapıldığında olumsuz, başkaları hakkında yapıldığında ise kendi motivasyonunu olumlu etkilediğini açıklamıştır. Motivasyonlarının etkilenmeleri sonucunda en çok bu durumu öğrencilerine yansıttıklarını vurgulamışlardır. (Osal, 2021) çalışmasında dedikodu ve söylentinin öğretmen motivasyonuna etkisi yöneticilere sorulduğunda %80 oranında dedikodu ve söylentinin öğretmen motivasyonu ve performansına olumsuz etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dedikodu ve söylentilerin örgütlerde hem yararlı hem zararlı etkileri vardır. Örgütlerde var olan dedikodu ve söylentiler yanlış bilgilerin yayılmasına, kişisel ve grupsal izlenimin zarar görmesine, moralin düşüp verimliliğin azalmasına sebep olduğundan çalışanların motivasyonunu düşürmektedir.Örgütlerde dedikodu ve söylentiler doğru yönetildiğinde ise çalışanların yakınlaşmasına, işbirlikli çalışmalarına bunun da sonucunda motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır (Gökkoyun, 2023). (Hekimoğlu, 2020) tarafından yapılan çalışmada işgörenlerin tamamı , dedikodu ve söylentinin çok olduğu örgütlerde stres seviyesinin artarak çalışan motivasyonunu düşüreceğine dair veriler toplamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde dedikodu ve söylentiler motivasyonu etkilemektedir. Eğitim sisteminin yegane parçası olan okullarda , bir iletişim türü olan dedikodu ve söylentiler sıklıkla tercih edilmekte ve kullanım niyetine, şekline göre motivasyonu olumlu veya olumsuz etkilemektedir.

Dedikodu ve söylentinin performansa olan etkisi incelenmiştir. Öğretmenler çoğunlukla performanslarının olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Bir öğretmen ise performansını etkilemediğini belirtmiştir. Performanslarının etkilenmesi sonucunda çalışma isteklerinde azalma, derslere odaklanamama, performans düşüklüğü, hakkında yapıldığını düşünme ile kaygı duygusunun arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenin performans ve motivasyonundaki düşüklük direkt öğrencilerine yansıdığı dikkat çekmektedir. (Eroğlu, 2005), iletişimin yetersiz olduğu örgütlerde iş veriminin ve kalite düşüklüğünün sebebini düşük motivasyon ve performans olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle eğitim çıktılarımızdaki öğrenci hedeflerimizde etkili rolü olan dedikodu ve söylentiyi görmezden gelmemek gerekir.

Öğretmenlerin dedikodu ve söylentiye yaklaşım bakış açıları değerlendirilmiştir. Burada öğretmenler en çok "yapılmamalı, tercih etmeme" yaklaşımı göserdiklerini ifade etmişlerdir. Dedikodu ve söylentinin okul ortamında yeri olmaması gerektiği, kendilerini uzak tuttuklarını uyardıklarını ve tercih etmediklerini dile getirmişlerdir. Bir öğretmen ise aynı fikirde olduğu kişileri görmenin ona iyi hissettirdiğini açıklamıştır.

Genel olarak baktığımızda çalışmada özetle , öğretmenler çoğunlukla tüm soruları dedikodu ve söylentiyi birlikte ele alarak yanıtlandırmışlardır. Farklılıklarıyla açıklama yapan öğretmen sayısı azınlığı oluşturmaktadır. Dedikodu ve söylentinin en çok öğretmenler odasında yapıldığı, öğretmenler odasında ise öğrencilerin derse ilgileri, durumları, futbol, ekonomi, alışveriş konuları konuşulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu ve olumsuz etkilerinde çoğunlukla olumsuz olduğu düşünülse de olumlu etkisi olduğu da ifade edilmiştir. Öğretmenler dedikodu ve söylenti

karşısında uzaklaşma ve tepki vermeme davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Dedikodu ve söylentinin motivasyonlarını etkilediği konusunda hemfikirlerdir. Dedikodu ve söylenti tamamen olumlu veya tamamen olumsuz olarak değerlendirilemeyen , sıklıkla olumsuz etkilerinden söz edilse de olumlu etkilerine de göz kırpılan, toplumumuzun en önemli parçası olan okullarda etkisi yadsınamayan, sonucunun ne olacağını gidişatının belirlediği bir iletişim türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir örgütte aynı gölgeyi yok etmek gibi tamamen ortadan kaldırmak için boş yere çabalanmaktansa varlığı farkına varılıp güzel sonuçlara götürmesi için yönetilmelidir. Amacı niyeti ve yönetimi güzel olduğunda bireyleri birbirine bağlar, stres attırır, duyguları açığa çıkartır, haberleşmeyi sağlar ve sonucunda motivasyonu artırır; fakat kötü niyetle kıskançlık , çekememezlik, kişiyi kurumu aşağı çekmek amacıyla yapılırsa da motivasyonu azaltacaktır. Bu durum performansa yansır performans da geleceğimiz olan öğrencilerimize.

Araştırma kapsamında öneriler şu şekildedir:

- Dedikodu ve söylentinin genellikle okulda olumsuz etkilerinin varlığı yüksek oranda algılandığından bu atmosferin değişmesi için gerekli çalışmalar yapılabilir.

- Resmi iletişim kaynaklarının okullarda etkililik düzeyini belirlemek için öğretmenlerle birlikte çalışma yapılabilir.

- Resmi iletişim kaynaklarının yeterli olabilmesi için öğretmen ve yöneticilerin önerilerinin alındığı bir çalışma yapılabilir.
- Okulda dedikodu ve söylentinin motivasyona etkisinin incelenmesinde bu araştırmada sınıf öğretmenleri örneklemi oluşturduğundan ortaokul öğretmenleri ve lise öğretmenleriyle de çalışma yapılabilir.

- Dedikodu ve söylenti kavramı ayrı ayrı ele alınıp stres ve mobbing gibi farklı örgütsel davranış konuları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapılabilir.

- Okullarda dedikodu ve söylentinin öğretmen performansına etkisini değerlendirmek için kapsamlı bir araştırma yapılabilir. Bu araştırmada okulda dedikodu ve söylentinin öğretmen performansına etkisi cinsiyet, kıdem yılı, öğretmen ve yöneticilerin çalışma süreleri arasındaki ilişkiyi inceleyebilir.

Kaynakça

Akyürek, M. İ. (2020). "Okullarda dedikodu ve söylenti durumunun incelenmesi". *İZÜ Eğitim Dergisi*, 174-190.

Bektaş, M., ve Erdem, R. (2015). "Örgütlerde informal iletişim süreci: kavramsal bir çerçeve". *AKÜ İİBF Dergisi*, 2-12.

Bernard. (1994). *The Functions of Executive.* Hardward University Press: Cambridge.

Eğinli, A., ve Bitirim, S. (2008). "Kurumsal başarının önündeki engel: zehirli (toksik) iletişim". *Selçuk İletişim*, 124-140.

Koçyiğit, D. (2016). "Motivasyon ve verimlilik arasındaki ilişki: bir vakıf üüniversitesi örneği". *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 15-26.

Osal, M. (2021). İzmir İli-Urla İlçesi Devlet Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Gözünden Dedikodu ve Söylenti Yönetimi. Yüksek Lisans Tezi. Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Solmaz, B. (2006). "Söylenti ve dedikodu yönetimi". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 565-575.

Tatık, R. Ş. (2022). "Eğitim Örgütlerinde Dedikodu ve Söylenti". S. Güven (ed.). içinde, *Eğitim Kurumlarında Örgütsel Davaranış Konuları 2 : Negatif Örgütsel Davranış* (s. 174-186). Çanakkale: Nobel Yayınları.

Türk Dil Kurumu. (2018). Türk Dil Kurumu Sözlüğü: Erişim tarihi: 28.04.2023, https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı

Yavuz, M., and Levent, F. (2021). "Teachers' Opinions on the causes and effects of gossip and rumor in schools". *E-International Journal of Educational Research* , 41-67.

Yıldız, Y. (2006). Örgüt kültürü oluşumunda örgütsel iletişimin rolü: Gaziantep Büyükşehir Belediyesinde Bir Uygulama Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

18th International Congress on Educational Administration - IEAC2025 - Proceedings Abstracts
18. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi-UEYK2024 – UEYK2025 **-** *Bildiri Özetleri Kitabı*
Mersin University, 2-4 May 2025

Lisansüstü Eğitimde Disiplinlerarasılık: Güncel ve İhtiyaç Duyulan Disiplinlerarası Programlar*

Yılmaz TONBUL [1], Figen ATA ÇİĞDEM [2]

Öz

Bu çalışma, Türkiye'de mevcut disiplinlerarası lisansüstü programlardan hareketle uluslararası karşılaştırmalar ve katılımcılardan toplanan veriler ışığında açılması önerilen programları belirlemeyi; lisansüstünde disiplinlerarasılık kavramını sınıflandırmayı ve farkındalığı ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışmanın verileri Türkiye'den 90 üniversitenin web sayfasından ve gerçekleştirilen çalıştaya katılan farklı enstitülerdeki disiplinlerarası bölümlerde ders okutan 34 öğretim üyesinden toplanmıştır. Veriler tematik ve içerik analizi teknikleri ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, ülkemizde disiplinlerarası programların daha çok araştırma üniversitelerinde olduğu, dünyada ilk yüze giren üniversitelere oranla sayıca az olduğu, belirli disiplinlerle sınırlı olduğu ve üniversitelerin web sayfalarında bu konuda bir karmaşa olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcılar disiplinlerarası programların gerekliliği konusunda bazı çekinceler ileri sürmekle birlikte görüş birliği içerisindedir. Gereklilik gerekçesi olarak karmaşık sorunların çözümünde disiplinlerarası iş birliği zorunluluğu, uluslararası akademik rekabeti artırma ve küresel sorunlara çözüm sunma avantajı temaları öne çıkmıştır. Açılması önerilen bazı programlar olarak şunlardır: Gıda Güvenliği, Eğitimde Yapay Zekâ Yönetimi, Nörobilim ve Öğrenme Psikolojisi, Şiddet Araştırmaları, Futurizm ve Yeni Nesil Alanlar

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarasılık, lisansüstü eğitim, disiplinlerarası sınıflandırma, disiplinlerarası program önerileri

Interdisciplinarity in Graduate Education: Current and Needed Interdisciplinary Programs

Abstract

This study aims to identify proposed interdisciplinary graduate programs in Turkey, conduct international comparisons, and classify interdisciplinarity at the graduate level while raising awareness. Data were collected from the websites of 90 Turkish universities and from 34 faculty members teaching in interdisciplinary programs at various institutes who participated in a workshop. Thematic and content analysis techniques were applied. Findings indicate that interdisciplinary programs are mainly in research universities, are fewer than those in globally top-ranked institutions, are limited to specific disciplines, and that university websites display inconsistencies. While participants expressed some reservations, they largely agreed on the necessity of such programs to address complex problems, enhance international academic competitiveness, and contribute to global challenges. The proposed programs include Food Safety, Artificial Intelligence Management in Education, Neuroscience and Learning Psychology, Violence Studies, Futurism and Next-Generation Fields

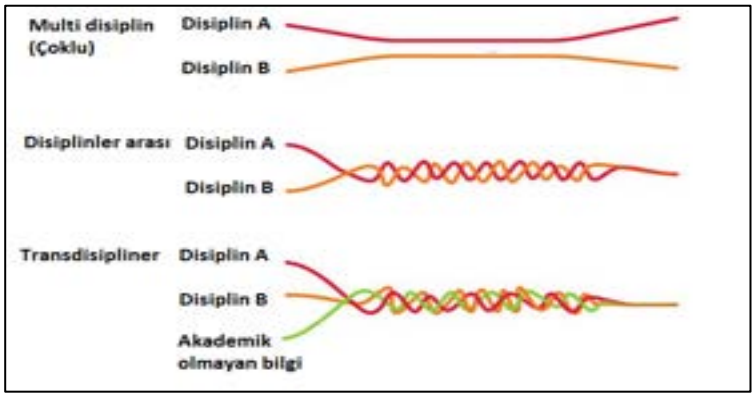
* Bu çalışma Prof. Dr. Yılmaz TONBUL danışmanlığında yürütülmekte olan doktora öğrencisi Figen ATA ÇİĞDEM'in "Lisansüstü Eğitimde Disiplinlerarasılık ve Sürecin Yönetimi: Bir Çoklu Yöntem Çalışması" başlıklı tamamlanmamış doktora tezi verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır (Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye, 2025)). /

Sorumlu Yazar: Yılmaz TONBUL/ Ege Üniversitesi, yilmaz.tonbul@ege.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3674-619X
[1] Prof. Dr. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye, ORCID ID: 0000-0003-3674-619X
[2] Millî Eğitim Bakanlığı, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Doktora Öğrencisi, atafigen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1696-4587

Keywords: Interdisciplinarity, graduate education, interdisciplinary classification, proposed interdisciplinary programs

Giriş

Günümüzde bilgi üretiminin hızlanması, toplumsal sorunların karmaşıklaşması ve teknoloji ile bilimin hızlı entegrasyonu, araştırma ve eğitimde disiplinlerarası yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Disiplinlerarası çalışmalar, yalnızca bilimsel alanların entegrasyonunu değil; aynı zamanda farklı bakış açılarıyla yeni çözümler üretme potansiyelini de taşımaktadır.



Multidisipliner, disiplinler arası ve transdisipliner araştırma şekilleri (Menken ve Keestra,2016, s. 33).

Disiplinlerarasılık terimi multidisiplin ve transdisiplin terimleri ile karıştırılmakta ve alanyazında da buna yönelik birçok tanımlama bulunmaktadır. Örneğin, Menken ve Keestra (2016) bu kavramları Şekil 1'de görüldüğü gibi ayrıştırmaktadır. Buna göre terimler şekilde açıklanmaktadır;

- *Çok disiplinli araştırma,* birden fazla disiplini içeren ancak entegrasyon olmadan yapılan araştırmadır. İlgili disiplinlerden elde edilen sonuçlar karşılaştırılır ve sonuçlar her bir disiplinden çıkarılır, ancak disiplinler arası bir bütünleştirme yapılmaz.
- *Disiplinlerarası araştırma*, farklı akademik disiplinlerden ilgili kavramlar, teoriler ve/veya metodolojiler ile bu disiplinlerin ürettiği sonuçlar veya bilgilerin entegre edildiği araştırmadır.
- *Transdisipliner araştırma (Sorun temelli),* araştırmacıların akademik dünya dışındaki paydaşlarla işbirliği yaptığı durumlarda ortaya çıkar. Akademik dünya dışındaki bilgi ve paydaş değerleri, akademik bilgiyle birleştirilir. Birlikte, bu bilgiler, hangi sorunun araştırılacağına ve sorunu çözmek için hangi uygulamaların seçileceğine karar verir. *Farklı disiplinlerin perspektiflerin bir araya gelmesine ilişkin* örnekte gösterildiği gibi disiplinler arası araştırma yürüten bilim adamlarının geleneksel bir disiplinin ne olduğu bilgisine hakim olması ve bilimin nasıl



işlediğine dair teorik ve felsefi bir anlayışa sahip olma ihtiyacının devam edeceği; birleştirilen disiplinler arası programlarda üretilecek bilginin tek tek geleneksel disiplinden üretilecek bilgiden farklılaşacağı (Menken ve diğerleri, 2016) ifade edilmektedir.

Farklı akademik disiplinlerin bilgi, yöntem ve tekniklerini bir araya getiren disiplinlerarası yaklaşım, günümüzün karmaşık sorunlarına daha bütüncül ve etkili çözümler üretilmesini mümkün kılmaktadır. Bu yaklaşım, geleneksel akademik sınırların ötesine geçerek bilimsel iş birliğini teşvik ederken, araştırmacılara farklı perspektiflerden düşünme ve sorun çözme becerisi kazandırmaktadır (Klein, 2021; Repko, Szostak & Buchberger, 2019). Özellikle yapay zekâ, sağlık bilimleri, mühendislik ve çevre bilimleri gibi alanların entegrasyonu, küresel ölçekte karşılaşılan sağlık, çevre ve teknoloji temelli sorunlara yenilikçi çözüm yolları sunmaktadır (Ledford, 2015).

Disiplinlerarası çalışmaların uygulamadaki etkisi, çeşitli alanların kesişiminde ortaya çıkan somut örneklerle açıkça görülmektedir. Örneğin, yapay zekâ ile tıp alanlarının birleşmesi sayesinde geliştirilen hızlı teşhis sistemleri, hastalıkların erken tespiti ve müdahalesinde önemli bir rol oynamaktadır (Topol, 2019). Benzer şekilde, veri bilimi ve mühendisliğin bütünleşmesi ile sürdürülebilir enerji sistemlerine yönelik projeler hayata geçirilmekte ve çevre dostu teknolojiler geliştirilmektedir (Pfenninger ve arkadaşları, 2014). Bu tür uygulamalar, yalnızca bilimsel anlamda değil, toplumsal refah ve yaşam kalitesinin artırılması açısından da önemli katkılar sunmaktadır.

Disiplinlerarası programların yaygınlaşması, akademik dünyada bilimsel keşiflerin ve inovasyonun teşvik edilmesini sağlarken, aynı zamanda iş gücü piyasasının değişen dinamiklerine uyum sağlamayı da mümkün kılmaktadır (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2018). Mevcut mesleklerin dönüşümüyle birlikte ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilecek donanımlı bireylerin yetiştirilmesi, bu programların en belirgin toplumsal katkılarından biridir. Ayrıca, farklı alanların sentezinden doğan yeni kariyer fırsatları, disiplinlerarası eğitimi hem bireysel gelişim hem de ekonomik kalkınma açısından cazip hale getirmektedir (Frodeman, Klein, & Mitcham, 2017).

Bu bağlamda yürütülen araştırma, Türkiye'deki disiplinlerarası lisansüstü eğitim anlayışını çok yönlü biçimde ele almayı amaçlamaktadır. Araştırma şu alt sorulara yanıt aramaktadır:

(1) Lisansüstü düzeyde disiplinlerarasılık kavramı nasıl sınıflandırılmaktadır ve bu kavrama ilişkin farkındalık düzeyi nedir?
(2) Türkiye'de mevcut disiplinlerarası lisansüstü programların coğrafi ve tematik dağılımı nasıldır?
(3) Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda hangi disiplinlerarası lisansüstü programların açılması önerilmektedir?

Bu sorular hem mevcut eğilimleri analiz etmek hem de geleceğe dönük planlamalara ışık tutmak açısından önem arz etmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Disiplinlerarası lisansüstü programların Türkiye'deki mevcut durumunu, dağılımını ve algılanış biçimlerini çok boyutlu olarak analiz etmek amacıyla araştırmada doküman tarama ve yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere iki temel veri toplama yöntemi kullanılmıştır.

Örneklem

Araştırmada örneklem belirlemesi, ölçüt (kriter) örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Üniversiteler, Türkiye yükseköğretim sistemi içerisindeki farklı görev ve profilleri temsil edecek biçimde dört kategori altında sınıflandırılmıştır. Araştırma, ilk üç gruptaki tüm üniversiteleri kapsamakta, kitle üniversitelerinde ise URAP sıralamasında ilk 10 ve son 10'da yer alan üniversiteler örnekleme dahil edilmiştir. Örnekleme ilişkin ayrıntılar Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. *Yurtiçi üniversite örneklemi dağılımı.*

Sınıflamalar*	**Evren**	**Çalışma grubu**	**Kritere Dayalı Örnekleme**
Araştırma Üniversiteleri[43]	23	23	Tamamı Alınmıştır
Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversiteler[44]	22	22	Tamamı Alınmıştır
Tematik Üniversiteler[45]	25	25	Tamamı Alınmıştır
Kitle Üniversiteleri[46]	139	20	URAP Türkiye Sıralamasına Göre ilk 10'da ve son 10'da yer alan üniversiteler dahil edilmiştir.

[43] ***Araştırma Üniversiteleri*:** Ankara Ünv., Atatürk Ünv., Boğaziçi Ünv., Bursa Uludağ Ünv., Çukurova Ünv., Dokuz Eylül Ünv., Ege Ünv., Erciyes Ünv., Fırat Ünv., Gazi Ünv., Gebze Teknik Ünv., Hacettepe Ünv., İ. D. Bilkent Ünv., İstanbul Tek. Ünv., İstanbul Ünv., İstanbul Ünv.-Cerrahpaşa, İzmir Yüksek Tek. Ünv., Karadeniz Tek. Ünv., Koç Ünv., Marmara Ünv., Orta Doğu Tek. Ünv., Sabancı Ünv., Yıldız Tek. Ünv.

[44] ***Bölgesel Kalkınma**:* Kırklareli Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Munzur Üniversitesi, Muş Alparslan Ünv., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ünv., Recep Tayyip Erdoğan Ünv., Siirt Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Yozgat Bozok Ünv., Hitit Üniversitesi, Iğdır Üniversitesi, Karamanoğlu Mehmetbey Ünv., Kastamonu Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Batman Üniversitesi, Bingöl Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Ünv., Düzce Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Gümüşhane Üniversitesi.

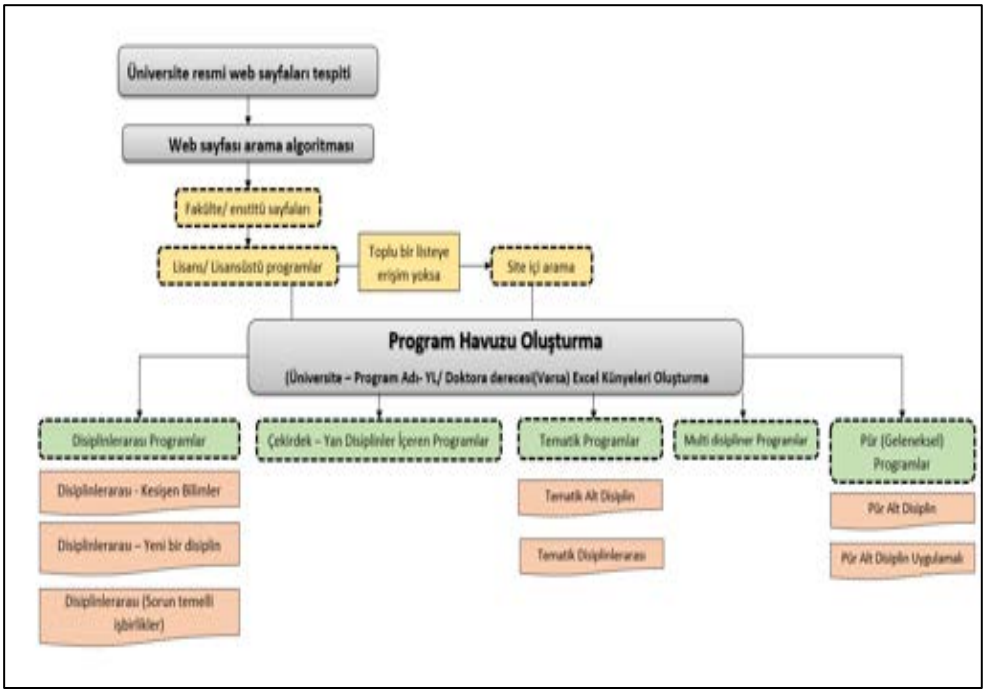
[45] ***Tematik:*** Kocaeli Ünv., Konya Gıda ve Tar.Ünv., Niğde Ömer HalisdemirÜnv., Ondokuz Mayıs Ünv., Pamukkale Ünv., Sakarya Ünv., TOBB Tek.ve Ekon. Ünv., Selçuk Ünv., Sivas Bil.ve Tek. Ünv., Süleyman Demirel Ünv., Tekirdağ N.Kemal Ünv., Tokat Gaziosmanpaşa Ünv., Karabük Ünv., Abdullah Gül Ünv., Akdeniz Ünv., Ankara Sosyal Bilimler Ünv., Atılım Ünv., Çankaya Ünv., Eskişehir Osmangazi Ünv., Eskişehir Tek. Ünv., Galatasaray Ünv., Gaziantep Ünv., İbni Haldun Ünv., İstanbul Bilgi Ünv., İstanbul Medeniyet Ünv.

[46] ***Kitle** URAP sıralamasına göre ilk 10 üniversite: Çukurova Ünv. (1201-1500), Acıbadem Mehmet Ali, Bezm-i Alem Vakıf Ünv. (1201-1500), Sağlık Bil.Ünv., İnönü Ünv. (1501+), İzmir Katip Çelebi Ünv., Ankara Yıldırım Beyazıt Ünv. (1501+), Van Yüzüncü Yıl Ünv. (1501+), İstanbul Medipol Ünv., Necmettin Erbakan Ünv. (1001-1200).*
Son 10 üniversite ise: 178. İstanbul Kent Ünv., 179. Avrasya Ünv., 180. Fenerbahçe Ünv., 181. İstanbul Rumeli Ünv., 182. Ankara Müzik ve Güz.San.Ünv., 183. İstanbul Esenyurt Ünv., 184. İstanbul Topkapı Ünv., 186. İstanbul 29 Mayıs Ünv., 187. Beykoz Ünv., 188. Antalya Belek Ünv. şeklindedir.

Veri Toplama Süreci

Doküman tarama yöntemi ile Türkiye'deki üniversitelerin resmî web sayfaları üzerinden lisansüstü programlara erişilmiştir. Web sayfası taramaları algoritmik bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş; eğer doğrudan listeye ulaşılamadıysa, fakülte/enstitü sayfaları üzerinden ya da site içi arama yoluyla ilgili programlara erişim sağlanmıştır. Her üniversite için program adı, düzeyi (yüksek lisans/doktora) ve varsa derece türü gibi bilgilerden oluşan Şekil 1'deki gibi bir program havuzu oluşturulmuştur.

Şekil 1. Disiplinlerarası programlar tasnif süreci ve temalaştırma algoritması



Elde edilen programlar, yapısal içeriklerine göre altı temel kategoriye ayrılmıştır:

- Kesişen Bilimler (ör: Kriminoloji ve Sosyolojik Çalışmalar, Biyobilim İnovasyonu ve İşletme)

- Yeni Disiplinler (ör: Biyoteknoloji, Biyofizik)
- Sorun Temelli İşbirlikleri (ör: Engellilik, Tasarım ve İnovasyon; Bağımlılık Çalışmaları)
- Çekirdek Disiplin + Yan Disiplinler**:** Hesaplamalı Bilim ve Mühendislik, Kimyasal Fizik gibi programlar temel bir disiplini merkez alıp ilişkili alanlardan destek alarak yürütülmektedir.
- Tematik Programlar
  Tematik Alt Disiplin (ör: Amerikan Çalışmaları, Afrika ve Afro-Amerikan Çalışmaları)
  Tematik Disiplinlerarası (ör: Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları, Hollanda Çalışmaları)
- Multidisipliner Programlar: Birden çok bağımsız disiplinin katkısıyla oluşturulan programlardır (ör: Mimarlık ve Dijital Teori, Kanser Çalışmaları).

Programlar sadece isim bazında değil, içerik, disiplin katkısı ve müfredat yapısı bakımından detaylıca değerlendirilmiştir.

Görüşmeler ve Katılımcı Profili
Araştırmanın ikinci veri toplama yöntemi olan yapılandırılmış görüşmeler, 12 Şubat 2025'te Ege Üniversitesi'nde gerçekleştirilen "Lisansüstü Eğitimde Disiplinlerarasılık" çalıştayında gerçekleştirilmiştir. Çalıştaya Fen, Sağlık, Sosyal ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinden toplam 34 akademisyen katılmıştır. Katılımcılar, farklı akademik unvan ve disiplinleri temsil etmektedir.. Her masada farklı disiplinlerden akademisyenlerin yer alması sağlanarak disiplinlerarası tartışma ortamı oluşturulmuştur.
Veri Analizi
Dokümanlardan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Program içerikleri, sunuluş biçimi ve sınıflandırmalara dayalı olarak kategorilere ayrılmış, bu bulgular tablolar aracılığıyla sistematize edilmiştir. Görüşme verileri ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş; akademisyenlerin disiplinlerarasılığa ilişkin algıları, önerileri ve ihtiyaç duyulan alanlar temalar halinde sunulmuştur. Bu bütüncül yaklaşım sayesinde Türkiye'deki disiplinlerarası lisansüstü programların güncel durumu belirlenmiş; aynı zamanda gelecek döneme ilişkin açılması önerilen programlara dair kapsamlı öneriler geliştirilmiştir.

Bulgular

Disiplinlerarasılık Kavramının Sınıflandırılması
Araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye'deki üniversitelerde **resmî olarak "disiplinlerarası" ibaresiyle tanımlanan lisansüstü programların oldukça sınırlı bir yaygınlığa sahip olduğunu** ortaya koymaktadır. Tablo 1'de görüldüğü üzere, örneklemde yer alan toplam 89 üniversitenin yalnızca %7,63'ünde disiplinlerarası programlar açıkça belirtilmiş durumdadır. Bu oran, disiplinlerarası yaklaşımın kurumsal düzeyde henüz yeterince yaygınlaşmadığını göstermektedir.

Disiplinlerarası programların resmî olarak en çok yer aldığı üniversite türü, **Araştırma Üniversiteleri** grubudur. Bu üniversitelerin %7,63'ünde disiplinlerarası ibaresi açıkça yer almaktadır. Onu %5,41 ile Tematik Üniversiteler, %4,55 ile Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversiteler ve %1,92 ile Kitle Üniversiteleri takip etmektedir. Bu veriler, araştırma misyonu daha belirgin olan ve yüksek lisans/doktora düzeyinde program geliştirme kapasitesi daha yüksek olan üniversitelerde disiplinlerarası programlara yönelik görünürlüğün daha fazla olduğunu göstermektedir. Tablo 24'te, üniversite gruplarına göre resmî olarak tanımlanan disiplinlerarası program oranları detaylı olarak sunulmuştur:

Tablo 2. *Üniversite Türlerine Göre Resmî Olarak Tanımlanan Disiplinlerarası Program Oranları*

Üniversite Türü	Disiplinlerarası Program Oranı (%)
Araştırma Üniversiteleri	7,63
Tematik Üniversiteler	5,41
Bölgesel Kalkınma Odaklı Üniversiteler	4,55
Kitle Üniversiteleri	1,92

Bu bulgu, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında disiplinlerarasılık kavramının hem kurumsal vizyon hem de program düzeyinde sınırlı ölçüde içselleştirildiğine işaret etmektedir. Araştırma, üniversitelerin büyük çoğunluğunda disiplinlerarası programların müfredat ya da içerik bakımından var olduğu halde, bu durumun program adlarında açıkça belirtilmediğini ve kavramsal bir netlik eksikliği bulunduğunu da ortaya koymuştur.

Türkiye'de Disiplinlerarası Programların Coğrafi ve Tematik Dağılımı

Araştırma kapsamında yürütülen doküman taramaları sonucunda, örneklemdeki üniversitelerde toplam **5.115 lisansüstü program** tespit edilmiştir. Bu programlar içerik, yapısal kurgu ve tematik odaklarına göre yedi farklı kategori altında sınıflandırılmıştır: pür (geleneksel) programlar, tematik programlar, multidisipliner programlar, çekirdek+yan disiplin programları, ve üç ayrı disiplinlerarası alt tür (kesişen bilimler, yeni disiplin, sorun temelli işbirlikler). Bu kapsamda, **en yüksek orana sahip program türü 2.433 program ile "pür (geleneksel)"** programlardır. Bu programlar, uzun süredir akademik olarak varlığını sürdüren fizik, kimya gibi tek disipline dayalı alanları kapsamaktadır. Bu oran, Türkiye'deki lisansüstü eğitim yapısının hâlen büyük ölçüde geleneksel disiplinler etrafında şekillendiğini göstermektedir. **Tematik programlar** 1.319 adet ile ikinci sırada yer almakta; belirli bir konu veya temaya (örneğin: Amerikan Çalışmaları, Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Çalışmaları) odaklanan bu programlar, beşeri ve sosyal bilimlerde daha fazla temsil edilmektedir. **Multidisipliner programlar** ise 934 örnek ile çoklu alan iş birliklerinin varlığına işaret etmektedir. Bu programlar, farklı disiplinlerin kendi yöntemlerini ve içeriklerini koruyarak bir arada sunulmasıyla yapılandırılmıştır.

Disiplinlerarası programlara ilişkin alt kategorilere bakıldığında:

- **Kesişen bilimler** sınıfında 202 program,
- **Yeni disiplin** başlığı altında 264 program,
- **Sorun temelli işbirlikleri** kapsamında yine 264 program olduğu görülmektedir. Toplamda 730 program ile disiplinlerarası yapının program havuzunun yaklaşık **%14,3'ünü** oluşturduğu söylenebilir.
- Öte yandan, **çekirdek-yan disiplinli programlar** 615 adet ile özgün bir geçiş tipi yapı sunmaktadır. Bu tür programlarda bir ana disiplin merkezde yer alırken, onu destekleyen yardımcı disiplinler bütünleştirilmektedir (örneğin: Hesaplamalı Bilim ve Mühendislik).

Bu dağılım, Türkiye'de disiplinlerarası eğitimin hem farklı biçimlerde kurumsallaştığını hem de geleneksel yapılarla birlikte varlık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle tematik ve multidisipliner alanların toplamda 2.253 program ile geniş bir yer kaplaması, disiplin ötesi düşünmenin giderek yaygınlaştığını; ancak bu yaklaşımın henüz açıkça "disiplinlerarası" kavramsallaştırması ile sunulmadığını da göstermektedir.

Katılımcı Görüşlerine Dayalı Disiplinlerarası Lisansüstü Programlara Yönelik Öneriler ve Gerekçeler

Araştırma kapsamında yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilen veriler, disiplinlerarası (DA) programların lisansüstü eğitimdeki gerekliliğine dair üç ana temada yoğunlaştığını göstermektedir: karmaşık sorunların çözümünde iş birliği gerekliliği, akademik dönüşüm ihtiyacı ve bilimsel üretim ile kariyer katkısı.

Katılımcılar, küresel ve sektörel düzeyde giderek karmaşıklaşan sorunların çözümü için farklı

Tema	Lisansüstü Eğitimde Disiplinlerarası (DA) Programlarının Gerekliliği/Yararına İlişkin Görüşler
Karmaşık Sorunların Çözümünde farklı disiplinlerin iş birliği gerekliliği	• Çoklu bakış açısının gerekliliği • Küresel sorunların yaygınlaşması • Toplumsal sorunların karmaşıklığı • Sektörel sorunların DA iş birliği gerektirmesi • Üniversitelerin Ar-GE kapasitelerinin geliştirilmesinin DA iş birliği gerektirmesi • Teknolojik gelişmelerin DA iş birliğini kolaylaştırıcılığı • Sahadaki gelişmelerin disiplinlerarası yapıyı(enstitü) zorunlu kılması
Akademisyen niteliğinde dönüşüm gerekliliği	• Akademik körlüğün önlenmesi • Akademik egonun azaltılması • Akademik esnekliği geliştirme • Hükümranlık alanlarının kırılması • Fildişi kulesinden inme zorunluluğu • Disiplinlerarası kültürün yaygınlaştırılması
DA Programlarının Kariyer ve Bilimsel Üretime Katkısı	• Uluslararası İşbirliği beklentileri • AB projeleri, COST, Erasmus, akademik sosyal ağlar, **uluslararası projelerde yer alma, uluslararası akademik rekabet** • Hibrit Kariyer Olanakları • İş kollarının genişlemesi, disiplinlerarası uzmanlık, uygulama becerisi kazandırma, **Q1-Q2 yayınlarda artış, proje kabullerinde öncelik kazandırması, akademik esneklik**, • **Teknolojik çıktılarda artış**

disiplinlerin birlikte çalışmasının zorunlu hâle geldiğini vurgulamıştır. Özellikle toplumsal, teknolojik ve sahaya özgü sorunlarda disiplinlerarası bir yapının (ve hatta entegre enstitülerin) zorunlu kılındığı belirtilmiştir. Üniversitelerin Ar-Ge kapasitesinin artırılması, sektörel sorunlara bütüncül çözümler üretilmesi ve teknolojik gelişmelerin izlenmesi açısından DA programların işlevsel bir yapı sunduğu ifade edilmiştir. İkinci tema altında, akademisyen niteliğinde dönüşüm ihtiyacı dile getirilmiştir. Katılımcılar, mevcut akademik yapıların katı ve disipliner sınırlar içerisinde şekillendiğini; disiplinlerarasılık kültürünün yaygınlaşmasıyla birlikte akademik körlüğün, ego merkezli düşünmenin ve hiyerarşik yapıların kırılabileceğini belirtmiştir. Akademik esnekliğin teşvik edilmesi, farklı alanlarda düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve akademinin "fildişi kule" metaforundan uzaklaştırılması önerilmiştir. Üçüncü olarak, DA programların bilimsel üretim ve akademik kariyer açısından sunduğu katkılar öne çıkmıştır. Katılımcılar, uluslararası akademik rekabette yer alabilmek, COST ve Erasmus gibi projelerde başarılı olabilmek, disiplinlerarası uzmanlıklar edinmek ve Q1-Q2 düzeyinde yayın yapabilmek için bu programların gerekli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, hibrit kariyer olanakları sunması, iş gücü piyasasına çok yönlü bireyler kazandırması ve proje kabul oranlarını artırması açısından da faydalı olduğu dile getirilmiştir.

Katılımcı Önerilerine Göre Disiplinlerarası Program Açılış Önerileri

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular, katılımcıların mevcut disipliner yapıların ötesine geçerek farklı alanları entegre eden programlara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Aşağıdaki program önerileri en çok vurgulanan ve güncel sorunlara yanıt verebilecek nitelikte olan önerilerdendir:

- Gıda Güvenliği Programı
- Sağlıkta Veri Analitiği, Matematiksel Tanılama ve Modellemler
- Kök Hücre ve Biyofizik Temelli Programlar
- Space Biotechnology (Uzay Biyoteknolojisi)
- Tıp ve Yapay Zekâ Entegrasyonu
- Sağlık Enformatik Programı
- Dil Edinimi ve Nörolojik Boyut
- Sürdürülebilirlik ve Fen Bilimleri Entegrasyonu
- İklim Değişikliği ve Doğa Bilimleri Entegrasyonu
- Şiddet Araştırmaları ve Şiddete Yönelik Enstitüler
- Alternatif Tıp ve Bütüncül Yaklaşımlar
- Futurizm ve Yeni Nesil Alanlar
- Göç ve Kent Çalışmaları
- Kültürel Miras ve Miras Alanları Yönetimi

Bu öneriler, program isimlerinden müfredat yapılarına kadar disiplinlerarası bir mantıkla kurgulanmış olup; sağlık, mühendislik, sosyal bilimler, çevre ve dijital teknolojiler gibi alanlar arası sinerjiyi teşvik etmektedir.

Disiplinlerarası Programların Açılması ve Sürdürülebilirliğinde Karşılaşılan Engeller

Katılımcılar, disiplinlerarası programların açılması, uygulanması ve yaygınlaştırılması sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Bu engeller dört ana temada toplanmıştır:

1. **Akademik Engeller:**
    - Multidisipliner alanların tanınmaması
    - Akademik kariyer belirsizliği ve ilerleme engelleri
    - Öğretim üyelerinin iş yükü ve mentorluk zaman yetersizliği
    - Akademik körlük, yeniliğe direnç, formasyon eksikliği
2. **Yönetsel Engeller:**
    - DA enstitülerinin eksikliği ve organizasyonel karmaşa
    - Kurumsal destek ve idari personel yetersizliği
    - Ulusal politikalarda DA programlara yer verilmemesi
    - Fiziksel mekân ve altyapı sorunları
3. **Öğrenci Temelli Engeller:**
    - Kariyer olanaklarının sınırlılığı
    - Finansal destek eksikliği
    - Sektörel tanınırlık sorunu ve tanıtım yetersizliği
4. **Disiplinlerarası Kültürün Oluşturulma Sorunları:**
    - Ders çakışmaları ve müfredat uyumsuzlukları
    - Programlar arası koordinasyon eksikliği
    - Disiplinler arası uyum, metodoloji farkı ve iş birliği zorlukları

Bu bulgular, disiplinlerarası programların sadece akademik içerik değil, aynı zamanda **kültürel, yönetsel ve yapısal bir dönüşüm** gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla sürdürülebilir bir model oluşturmak için çok katmanlı müdahaleler gerekmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, Türkiye'de lisansüstü düzeyde disiplinlerarası programlara yönelik yapıların kurumsal düzeyde henüz yeterince içselleştirilmediğini ve uygulamada sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. İncelenen üniversitelerin yalnızca %7,63'ünde program adlarında "disiplinlerarası" ibaresinin açıkça belirtilmiş olması, disiplinlerarasılığın Türkiye yükseköğretim sisteminde hâlen görünürlük ve kurumsal tanımlama açısından eksik olduğunu göstermektedir. Bu durum, literatürde disiplinlerarası yaklaşımların kurumsal entegrasyonunda karşılaşılan zorluklarla paralellik taşımaktadır (Klein, 2021; Repko, Szostak & Buchberger, 2019). Disiplinlerarası çalışmaların, akademik gelenekler ve disiplinlerin katı sınırları nedeniyle yaygınlaşmakta güçlük çektiği birçok ülkede gözlemlenmiştir (Frodeman, Klein & Mitcham, 2017). Özellikle yükseköğretimde geleneksel disiplinlerin hâkimiyeti, disiplinlerarası programların isimlendirilmesi ve kurumsal tanımlanması sürecinde de kendini göstermektedir. Örneğin, Menken ve Keestra (2016) multidisiplin, disiplinlerarası ve transdisiplin kavramları arasındaki belirsizliklerin, programların tanıtımı ve algılanması üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, programların isimlerinde disiplinlerarası ibaresinin yer almaması, öğrenciler ve öğretim elemanları için belirsizlik yaratmakta; bu da disiplinlerarası eğitim ve araştırmaya yönelik yönelimlerin gelişimini kısıtlamaktadır.

Programların içeriklerine dayalı sınıflandırma, Türkiye'deki lisansüstü programların büyük ölçüde geleneksel disiplin yapısı etrafında şekillendiğini göstermektedir. Toplam 5.115 programdan 2.433'ünün pür (geleneksel) programlar olması, klasik akademik disiplinlerin hâlâ baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, disiplinlerin katı sınırlarının yükseköğretimde derin bir şekilde yerleştiğine işaret ederken, disiplinlerarası yaklaşımın kurumsal entegrasyonunun önünde önemli bir engel oluşturmaktadır (Klein, 2021; Repko, Szostak & Buchberger, 2019). Buna karşın, tematik ve multidisipliner programların sayısal olarak artış göstermesi, disiplinlerarası düşüncenin ve eğitim modellerinin yaygınlaşmaya başladığının güçlü bir göstergesidir. Özellikle sürdürülebilirlik, toplumsal cinsiyet, göç çalışmaları gibi tematik alanlarda artan program sayısı, modern yükseköğretim kurumlarının karmaşık toplumsal ve çevresel sorunlara yanıt verme ihtiyacını benimsediğini ortaya koymaktadır (Frodeman, Klein & Mitcham, 2017). Bu programlar, farklı disiplinlerin bilgi ve yöntemlerini sentezleyerek çok boyutlu problemlere daha kapsamlı çözümler geliştirmeye olanak tanımaktadır.

Disiplinlerarası programlar, çalışma kapsamında geliştirilen program tasnif modeline göre analiz edilmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda, programların yapısal ve içeriksel özellikleri incelenerek farklı disiplinlerin birleştiği veya belirli temalar etrafında şekillenen çeşitli örnekler tespit edilmiştir. Örneğin, kriminoloji ile sosyolojik çalışmaların birleştiği programlar, biyobilim inovasyonu ve işletme gibi disiplinlerarası iş birliklerini içeren yapılar, ya da engellilik ve bağımlılık çalışmaları gibi spesifik toplumsal sorunlara odaklanan disiplinlerarası yaklaşımlar bunlardan bazılarıdır. Bu örnekler, program tasnifinde kullanılan modelin, disiplinlerarası eğitimin Türkiye'deki çeşitliliğini ve karmaşıklığını ortaya koymada etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Menken ve Keestra (2016) ile Repko, Szostak ve Buchberger (2019) gibi araştırmacılar, disiplinlerarası yaklaşımların kavramsal olarak netleştirilmesinin ve yapısal sınıflandırmaların hem akademik tartışmalar hem de uygulamada disiplinlerarası programların geliştirilmesi açısından kritik olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu nedenle, çalışmamızda benimsediğimiz program tasnif modeli, disiplinlerarası programların farklı biçimlerini anlamak ve bunların dönüşüm süreçlerini izlemek için güvenilir ve kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır.

Katılımcı görüşleri, disiplinlerarası lisansüstü programların, günümüzün karmaşık ve çok boyutlu toplumsal, çevresel ve teknolojik sorunlarına yanıt vermede yalnızca akademik bir seçenek olmaktan öte, zorunlu bir paradigma dönüşümünün temel taşı olduğunu göstermektedir. Bu dönüşüm, disiplinlerin geleneksel sınırlarının ötesine geçmeyi ve bilgi üretim süreçlerinde disiplinler arası etkileşimi zorunlu kılmaktadır (Klein, 2021; NASEM, 2018). Katılımcılar, mevcut akademik formasyonun katı disiplin yapılarının yarattığı sınırlandırmaların, yenilikçi düşünceyi ve

karmaşık problem çözme becerilerini engellediğine dikkat çekmiş, bu durumun akademik kültürde var olan "fildişi kule" metaforunun sürdürülmesine yol açtığını vurgulamışlardır (Frodeman, Klein & Mitcham, 2017). Bu tespit, disiplinlerarası eğitimin yaygınlaşması için sadece müfredat değişikliklerinin değil, aynı zamanda akademik değer sistemlerinin ve kültürünün köklü şekilde yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Disiplinlerarası programların, uluslararası bilimsel iş birliklerinde artan önemine dair algılar, akademik rekabetin küreselleştiği çağımızda çok yönlü ve hibrit kariyer modellerine olan talebin yükseldiğiyle paralellik göstermektedir (Topol, 2019). Katılımcılar, disiplinlerarası uzmanlığın sadece akademik yayınların niteliğini ve niceliğini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda uluslararası projelerde etkin rol alma ve fon kazanma olasılığını da yükselttiğini belirtmiştir. Bu durum, disiplinlerarası eğitimin, bireysel akademik başarı kadar, kurumsal bilimsel rekabet gücüne de doğrudan katkıda bulunduğunu göstermektedir (Ledford, 2015). Bu bağlamda, disiplinlerarası lisansüstü programların etkinliğinin ve sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi için, akademik yapıların esnekleşmesi, disiplinlerarası çalışmaları teşvik eden performans kriterlerinin geliştirilmesi ve kariyer yol haritalarının yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, disiplinlerarası eğitimin hem bireysel akademik gelişim hem de toplum yararına katkı sağlayan bilgi üretimi açısından merkezi bir konuma yükseltilmesi zorunludur. Böylece disiplinlerarası programlar, bilgi çağının gerektirdiği karmaşık ve çok katmanlı sorunlara yönelik çözüm üretmede yükseköğretimin vazgeçilmez araçları haline gelecektir.

Görüşmelere dayalı olarak geliştirilen program önerileri, disiplinlerarasılığın sağlık, çevre, teknoloji, sosyal bilimler ve beşerî bilimler gibi birçok alanda entegrasyon potansiyelini göstermektedir. Gıda güvenliği, yapay zekâ ve tıp entegrasyonu, sağlık enformatiği, iklim değişikliği ve doğa bilimleri gibi alanlar, sadece güncel ve öncelikli konular olmakla kalmayıp, aynı zamanda geleceğin meslekleri ve iş gücü piyasasının ihtiyaçları ile doğrudan örtüşmektedir (World Economic Forum, 2020). Bu bağlamda, disiplinlerarası programlar, hızla değişen teknoloji ve toplum yapısına uyum sağlayacak esnek ve çok yönlü uzmanlar yetiştirerek, öğrencilerin geleceğin iş dünyasında rekabet avantajı elde etmelerine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, disiplinlerarası programların hayata geçirilmesi ve sürdürülebilirliğinde çok boyutlu engellerin varlığı dikkat çekmektedir. Akademik düzeyde öğretim üyelerinin iş yükü, kariyer belirsizliği, formasyon eksikliği ve metodoloji farklılıkları; yönetsel düzeyde ise enstitü eksiklikleri, kurumsal destek yetersizliği, idari personel sorunları ve organizasyonel karmaşa öne çıkan sorunlar arasındadır. Ayrıca öğrenci temelli kaygılar, tanıtım eksikliği, finansal destek sınırlılığı ve mezuniyet sonrası kariyer belirsizliği gibi faktörler de bu yapının yaygınlaşmasını olumsuz etkilemektedir.

Programlar arası uyum sorunları, ders saatlerinin çakışması ve disiplinler arası koordinasyon eksikliği gibi yapısal sorunlar ise kültürel ve sistemsel düzeyde bir dönüşümün gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu dönüşüm, yalnızca akademik yapıların değil, aynı zamanda geleceğin iş gücünün gereksinimlerini karşılayacak esnek ve disiplinlerarası yetkinliklere sahip bireyler yetiştiren eğitim modellerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (OECD, 2021). Böylece disiplinlerarası lisansüstü programlar, hem bilimsel yeniliğin hem de ekonomik ve toplumsal sürdürülebilirliğin önemli bir aracı haline gelecektir.

Tüm bu bulgular, disiplinlerarası lisansüstü programların etkinliği ve sürdürülebilirliği, yalnızca program içeriklerinin zenginleştirilmesiyle değil, aynı zamanda bu programları destekleyecek yönetsel yapılar, kurumsal politikalar ve akademik kültürün dönüşümüyle mümkün olabileceğini işaret etmektedir. Kurumsal tanımların netleşmesi, disiplinlerarası çalışmalara özel enstitülerin kurulması ve kariyer yollarının bu yeni çalışma biçimlerini teşvik edecek şekilde yeniden yapılandırılması, akademisyenlerin bu alana daha fazla yönelmesini sağlayacaktır. Müfredatların disiplinlerarası uyuma uygun şekilde düzenlenmesi, öğrenci deneyimini güçlendirecek ve farklı disiplinlerin bilgi birikimini etkili şekilde bütünleştirecektir. Ayrıca, finansal kaynakların

artırılması ve ulusal düzeyde disiplinlerarası eğitim politikalarının geliştirilmesi, bu programların yaygınlaşması ve kaliteli bir şekilde sürdürülmesi için temel gerekliliklerdir. Tüm bu unsurların bir araya gelmesi, yükseköğretimin değişen toplumsal ve bilimsel ihtiyaçlara esnek ve yenilikçi çözümler sunmasına olanak tanıyacak, disiplinlerarası eğitimi çağın gereklilikleriyle uyumlu, sürdürülebilir bir yapıya kavuşturacaktır.

Kaynakça

Frodeman, R., Klein, J. T., & Mitcham, C. (2017). *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (2nd ed.). Oxford University Press.

Klein, J. T. (2021). Beyond interdisciplinarity: Boundary work, communication, and collaboration. Oxford University Press.

Ledford, H. (2015). How to solve the world's biggest problems. *Nature*, 525(7569), 308–311.

Menken, S., & Keestra, M. (2016). A map of interdisciplinarity. *Review of Philosophy and Psychology*, 7(2), 253–271.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (NASEM) (2018). The integration of the humanities and arts with sciences, engineering, and medicine in higher education: Branches from the same tree. https://nap.nationalacademies.org/catalog/24988/the-integration-of-the-humanities-and-arts-with-sciences-engineering-and-medicine-in-higher-education

OECD. (2021). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264305274-en

Pfenninger, S., Hawkes, A., & Keirstead, J. (2014). Energy systems modeling for twenty-first century energy challenges. Renewable and sustainable energy reviews, 33, 74-86.

Repko, A. F., Szostak, R., & Buchberger, M. P. (2019). *Introduction to interdisciplinary studies* (3rd ed.). SAGE Publications.

Topol, E. J. (2019). High-performance medicine: The convergence of human and artificial intelligence. *Nature Medicine*, 25(1), 44–56.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020