



ÖĞRENEN TOPLUM

Cilt 1
Sayı 2

2024

Dergimiz toplumu farklı bakış açılarından ele almayı ve disiplinler arası çalışmayı teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle Eğitim, Sosyal Hizmetler ve Sosyoloji bilimleri ile ilgili çalışmaların kabul etmekte birlikte bu alanların ortaklaşa çalışmalarına odaklanmaktadır. Bu amaç kapsamında ele alınmış çalışmalara ortak bir alan oluşturma amaçındadır.

Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

International Society That Learn Journal

Cilt 1, Sayı 2, Aralık 2024

ISSN: 3023- 8374

Dergi Yöneticisi: Dr. Gürkan SARIDAŞ

Dergi web adresi: www.ogrenen.net

Denizli, TÜRKİYE

Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi körlleme hakem, körlleme yazar anlayışı ile akademik çalışmalara yer veren uluslararası bir dergidir. Hakem ve editör bilgileri web sitesinde yer almaktadır.

Dergimiz Etik ilkeler olarak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini benimsemektedir. Bununla birlikte yazarlardan gönderilen makalenin orijinalliği, başka dergiye gönderilmediği, çıkar çatışması veya sponsorluk gibi durumların açıkça belirtilmesi gibi etik sorumluluklar beklemektedir. Yazarlar, araştırmalarını göndermeden önce etik sözleşmeyi imzalamaları gerekmektedir.

Dergimizin editörleri, herhangi bir ayrımcılık oluşturmayacakları, bilimsel bir bakış açısı içerisinde tarafsız olacakları, dergi bilgilerini gizli tutacakları, baş editör sorumluluğunda hareket edecekleri ve uzmanlık alanları dahilinde değerlendirme yapacakları konusunda etik ihlallere uyacaklarına dair sözleşmeyi imzalarlar.

Dergimiz hakemleri ayrımcılık oluşturmama, bilimsel bakış açısı elde etme, çıkar çatışması oluşturmama, bilgileri gizli tutma gibi etik kuralları onaylayarak çalışmalarına başlarlar.

Dergimiz Açık Erişim politikasına sahip bir dergi olduğu için etik kurallar da buna göre düzenlenmektedir. Dergi kapsamında tüm çalışmalara kaynak göstermek koşuluyla ticari amaç gütmeksizin kullanılabilir.

İçindekiler Tablosu

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeyleri ... 172

Ortaokul Öğrencilerinde Sınıf Değiştirmenin Öğrenci Başarısı
Üzerine Etkisi..... 188

Justice-Based Social Work Intervention: A Case Study 203

Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Platformuna Yönelik Yönetici ve
Öğretmen Algıları..... 221

Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinin İncelenmesi 243

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm ve Örgütsel
Adalet Algıları 257

Üniversite Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Araştırması 289

Öğretmenlerin Kriz Yönetim Beceri Düzeyleri.....318

The Social Exclusion Of Romans In Kocaeli 336



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa 172-187

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Volume 1 | Issue 2

Page 172-YY-187



Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeyleri

Teachers' Differentiated Teaching Self-Efficacy Levels

Hakan TOKAT 

<https://orcid.org/0009-0000-8326-931X>

Denizli, Türkiye, tokathakan@gmail.com

Gülin ARLI 

<https://orcid.org/0009-0003-9252-4978>

Denizli, Türkiye, gulinors81@hotmail.com

Berrin KÜÇLÜ 

<https://orcid.org/0009-0003-8590-4534>

Denizli, Türkiye, berrinkcl@gmail.com

Tülin DURMAZ 

<https://orcid.org/009-0006-8424-7255>

Denizli, Türkiye, t20g10i20@gmail.com

Bahaddin ŞAHİN 

<https://orcid.org/0009-0006-0618-9969>

Denizli, Türkiye, sahinbahaddin@gmail.com

Gökhan DURMAZ 

<https://orcid.org/0009-0004-5403-8589>

Denizli, Türkiye, gkhndurmz@gmail.com

Yükleme: 10.10.2024; Kabul: 19.11.2024; Yayınlanma: 02.12.2024

Tokat, H., Arlı, G., Küçlü, B., Durmaz, T., Şahin B., & Durmaz, G. (2024). Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeyleri. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1(2), 172-187.

Özet

Bu çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma tarama modelinde ve nicel bir çalışmadır. 2024-2025 eğitim yılında Denizli merkez ilçelerinde çalışan 358 öğretmenlere maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle ulaşılarak veri toplanmıştır. Verilerin güvenilirlik düzeyi yüksek çıkarken normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Verilerin analizinde parametrik analizlerden t testi ve tek yönlü varyans analizi ile ortalama, yüzde ve standart sapma analizleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin bütün boyutlarda ve genel olarak yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin yüksek olması Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de tavsiye edilen öğretimi zenginleştirmede başarıyla uygulayabileceklerini göstermektedir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, branş ve okulun sosyo ekonomik çevresine göre farklılık göstermediği görülürken eğitim düzeyi ve sınıf mevcutları değişkenine göre farklılık göstermiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyleri lisansüstü mezunlarından daha yüksek çıkmıştır. Sınıf mevcutlarına göre planlama boyutunda sınıf mevcudu az olan (10-20) öğretmenlerin diğerlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olmaları sınıflarındaki öğrenci sayısının az olmasından dolayı daha kolay farklılaştırılmış öğretim yapabilmeye imkân sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış eğitim, öğretmen, özyeterlik

Abstract

In this study, teachers' differentiated teaching self-efficacy levels were investigated. The research is a survey model and a quantitative study. Data was collected by reaching 358 teachers working in Denizli central districts in the 2024-2025 academic year using the maximum diversity sampling method. While the reliability level of the data was high, it was determined that it showed a normal distribution. Parametric analyzes such as t-test, one-way analysis of variance, and mean, percentage and standard deviation analyzes were used to analyze the data. It was determined that teachers' differentiated teaching self-efficacy levels were high in all dimensions and generally. The fact that teachers have high differentiated teaching self-efficacy shows that they can successfully implement the teaching enrichment recommended in the Turkish Century Education Model. While it was seen that teachers' differentiated teaching self-efficacy levels did not differ according to gender, age, seniority, branch and socio-economic environment of the school, they differed according to education level and class size. Differentiated teaching self-efficacy levels of undergraduate teachers were higher than graduate graduates. The fact that teachers with a small class size (10-20) in the planning dimension compared to the class size has a higher average than the others shows that they enable differentiated teaching more easily due to the low number of students in their classes.

Keywords: differentiated education, teacher, autonomy

Giriş

Farklılaştırılmış öğretim; tüm öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçlarının, güçlü yönlerinin ve tercihlerinin göz önüne alınarak en iyi şekilde etkinliklere dahil edilmesiyle en etkin ve verimli öğrenmelerinin sağlanmasıdır (Heacox, 2014). Eğitim çalışmalarının en temel çalışmanı, yöneteni ve mimarı öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki etkisi tartışılmaksızın kabul edilmektedir. Ancak öğretmenlerin sürekli değişen müfredat, yöntem-teknik, araç-gereç, teknoloji vb. durumlarla ilgili kendilerini güncelleştirmeleri ve bunları takip edebilmeleri konusu tartışma konusu olabilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim de ağır ve yoğun müfredat, kalabalık sınıflar, veli desteksizliği ve ilgisizliği, dezavantajlı grupların sınıflarda çok olması gibi nedenlerle uygulanması oldukça zor ve güç olabilmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de önemi vurgulanan farklılaştırılmış öğretimin uygulayıcısı öğretmenlerin bu alandaki öz yeterliklerinin bilinmesi ve ortaya konulması gerekmektedir. Böylelikle öğretmenlerin öz değerlendirmeleri esasına dayalı olarak ihtiyaçlarının ortaya konulması gerekli çalışmaların bir an önce yapılması bakımından da önemlidir. Bundan dolayı bu çalışmada farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen özyeterlik düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma nicel tarama modelinde yapılmıştır.

1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Günümüzde eğitim kurumlarının genelini eğitimi ayırıştırma ve farklılaştırma yerine birleştirme ve standart biçimlere indirgeme eğiliminde olduğu bilinmektedir (Bondley, 2011). Etnik yapı, kültür, inaç, sosyal ve toplumsal yapı olarak farklı olan insanların her birinin farklı ve özel olduğu bilinen bir gerçekliktir. Bu farklılıklara rağmen her öğrencinin aynı şekilde anlaması, kavramaası ve ilgi göstermesi beklenmez (Belzic, 2022). Bundan dolayı her öğrencinin öznel yapısı, ilgi, istek, beceri ve eğilimlerinin farklı olması öğretimin farklılaştırılmasını zaruri kılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim; tüm öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçları, güçlü yönleri ve tercihlerinin dikakte alınarak en iyi biçimde öğretim süreçlerine katılmasını grektirmektedir (Heacox, 2014).

2. Farklılaştırılmış Öğretimin Planlanması ve Uygulanması

Farklılaştırılmış öğretimde farklılaştırılmak istenen konu için “Ne farklılaştırılacak?”, “Nasıl farklılaştırılacak?” ve “Neden farklılaştırılacak?” sorularının cevabı aranır. Burada ne farklılaştırılacak sorusunun cevabı, içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı; nasıl

farklılaştırılacak sorusunun cevabı, hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme stilleri; neden farklılaşacak sorusunun cevabı ise, bilgiye ulaşmak, derse yönelik ilgiyi artırmak derslerden daha çok başarı sağlamak ve bireyin kendini tanıması ve geliştirmesine imkân sağlamak için olabilir (Avcı ve Yüksel, 2018). Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında dikkate edilecek noktalar (Nicolae, 2014) şöyle sıralanabilir:

- Eğitimcinin birincil sorumluluğu kapsamlı, anlamlı ve iyi düşünülmüş bir müfredat sunmaktır. Farklılaştırmanın ilk aşaması en büyük zorluğu teşkil eder. İlk adım hem öğretme hem de öğrenme süreçlerinin etkinliğini sağlamak için gerçekten de çok önemlidir. İlk aşama, uygun hedefin belirlenmesini ve girişime başlamadan önce etkili bir planın tasarlanmasını içerir. Başlangıçta, kapsamlı bir eğitim programı oluşturmak zorunludur.

- Her öğrenciye saygı gösterilmelidir.
- Her öğrenci, ders için gerekli olan temel bilgi, kavrama ve becerileri geliştirmeye yönelik faaliyetlere katılma hakkına sahiptir.

- Tüm öğrencilerin etkili çalışmalar üretebilmeleri için eleştirel düşünceleri ve akademik çabalarına derin bir ilgi duymaları esastır.

- İyi bir öğretim süreci, öğrencilerin gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. En uygun görevler, öğrencileri konfor alanlarının ötesinde zorlayan bir zorluk seviyesi sunan görevlerdir.

- Gruplama sürecinde esnekliğin önemi dikkate değerdir. Esnek gruplama kavramı, öğrencilerin bireysel yetenekleri, ilgi alanları ve tercih ettikleri öğrenme stillerinde zaman içinde meydana gelen değişiklikleri karşılamak için grup yapılandırılmalarının uyarlanmasını kolaylaştırır. Tekil ya da ikili grup sınıflandırma sisteminin kullanılması, öğrencilerin kendilerini ve diğerlerini daha kısıtlı bir şekilde algılamasına yol açabilir. Bir öğrencinin bilgi edinme yöntemleri, sınıfta bulunan bireysel kişilikler kadar çeşitlidir. Eğitim ortamlarında öğrenciler bireysel ihtiyaçlarına, farklı öğrenme stillerine ve özel ilgi alanlarına göre gruplandırılabilir.

- Farklılaştırılmış öğretim kavramı, öğretilen içeriği değiştirmek yerine öğretme yaklaşımını değiştirmeye vurgu yaparak öğretim yöntemlerinde reform yapmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin güçlü yönlerinin bilinçli bir şekilde değerlendirilmesi ve farklı kültürel, ailesel ve kişisel geçmişlerinin etkisinin tanınması, etkili pedagojinin geliştirilmesi için esastır.

- Aktif planlama, farklılaştırmanın temelini oluşturur. Eğitimci, öğrencilerin bireysel hazır bulunuşluk ve yetenek düzeylerine uygun olarak müfredata erişmeleri, anlamaları ve uygulamaları için çeşitli yollar sunmak üzere stratejik olarak öğretim planları geliştirir. Öğretim derslerini öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlama sürecinde,

eğitimcilerin yalnızca ders içeriğini değil, aynı zamanda her öğrencinin kendine özgü bireysel özelliklerini de dikkate alması zorunludur. Eğitimciler, öğrencilerinin farklı hazırlık seviyeleri, ilgi alanları ve öğrenme stillerinin farkında olmalı ve daha sonra öğretim yaklaşımlarını bu çok yönlü faktörleri etkili bir şekilde karşılayacak şekilde uyarlamalıdır. Hazır bulunuşluk kavramı, bir öğrencinin belirli bir öğrenme dizisine ilişkin bilgi, anlayış ve beceri düzeyi olarak tanımlanır. Bir öğrencinin bilişsel yeterliliği önceki öğrenmelerinden, yaşam deneyimlerinden ve okula yönelik tutumlarından etkilenir. Hazır bulunuşluk düzeyi, zaman geçtikçe ve farklı akademik disiplinler ve bağlamsal değişkenlerle ilişkili olarak değişikliklere uğrayabilir (Çetintaş, 2019). Öğrencilerin hazır bulunuşluğu kavramı, arka plan bilgileri, önceki deneyimleri, öğrenme fırsatları ve beceri düzeyleri tarafından belirlendiği üzere, bir öğrencinin istenen bir eğitim sonucuna yakınlığı ile ilgilidir. İlgi, öğrencileri öğrenme faaliyetlerine aktif olarak katılmaya ve çalışmalarına zaman ve çaba harcamaya motive eden bilişsel ve duyuşsal bir durumdur. Öğrenme profili kavramı, bireysel bir öğrencinin tercih ettiği öğrenme yöntemiyle ilgilidir. Öğrenme tercihlerinin oluşumu, bireysel öğrenme stilleri, zekâ tercihleri, kültürel geçmiş ve cinsiyet farklılıkları gibi çeşitli faktörlerden etkilenir.

- Öğrenci ilerlemesini ve performansını değerlendirmenin bir aracı olarak sürekli değerlendirmeden yararlanmak çok önemlidir. Bir öğrenci tarafından yapılan tüm eylemler ve sözlü ifadeler değerli değerlendirme verileri sağlama potansiyeline sahiptir. Değerlendirme süreci sürekli, uyarlanabilir ve birbirini izleyen aşamalar halinde yürütülmelidir.

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasına çeşitli zorluklar da eşlik eder. Bu kategoride yer alan çeşitli faktörler arasında zamansal kaygılar, ustalık gerektiren sınıf yönetimi becerileri, eğitimcilere yönelik değişen pedagojik talepler, sürekli mesleki gelişim, sürekli eğitim arayışları ve bireyselleştirilmiş istekler yer almaktadır (Özkanoglu, 2015). Bu zorluklar ışığında eğitimciler, öğrencilerin önceden belirlenmiş bir müfredata uymalarını beklemek yerine, ders planlamalarını proaktif bir şekilde öğrencilerinin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlemelidir. Eğitimciler, tüm öğrencilerin eğitim gereksinimlerine öncelik vermeye ve her bireye eşit muamele etmeye teşvik edilmektedir (Corley, 2005). Dahası, farklılaştırılmış öğretimin başarılı bir şekilde uygulanması iki önemli unsurun varlığına bağlıdır. Söz konusu faktörler, öğrenci kavrayışı ve öğrenci katılımıdır. Öğrenci katılımındaki artışın, yüksek öğrenci anlama seviyeleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Derse katılımın olmaması, öğrenci katılımında düşüşe ve ezbere odaklanan bir öğrenme ortamına doğru kaymaya neden olabilir. Mevcut durumda, ilk bileşen olan öğrenci tarafından anlama gerçekleşmemiş olarak kalmaktadır. Ezberleme ve anlama arasındaki ayırım, farklı bilişsel süreçleri ve sonuçları

nedeniyle dikkat çekicidir. Ezberleme süreci tipik olarak kısa vadeli akılda tutma ile sonuçlanırken, materyalin daha derinlemesine anlaşılması uzun vadeli ezberleme ve akılda tutmayı kolaylaştırma eğilimindedir.

3. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme

Öğretmen, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, bilişsel ve fiziksel özellikleri ve değerlendirme alanındaki tercihleri hakkında bilgi toplar (Özkanoglu, 2015). Biçimlendirici değerlendirme, küçük grup tartışmaları, sınıf tartışmaları, ön testler, günlükler, ev ödevleri, beceri envanterleri, portfolyolar ve araştırma gibi çeşitli yöntemleri kapsar. Eğitimciler tarafından ünite sonu değerlendirmelerinin kullanılması, öğrenci ilerlemesini izlemek ve takip etmek amacıyla karşılaştırmalı değerlendirmeler yapmalarına izin verir (Çolak, 2014). Öğrencilerin hedef bilgi ve becerileri edindiklerini göstermelerine olanak tanıyan değerlendirme araçlarının kullanılması, değerlendirmenin temel amacının yalnızca öğrenci eksikliklerini tespit etmekten ziyade öğrenci ilerlemesini izlemek ve ölçmek olduğu kavramına dayanmaktadır (Tomlinson, 1999). Gregory ve Chapman (2012) değerlendirme için ön değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme, özetleyici değerlendirme, portfolyo ve e-portfolyoyu kapsayan bir tanım sunmaktadır. Otantik değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini, öğrendiklerini anlamlı bağlamlarda uygulama becerilerini gösteren gerçek dünya görevleri ve etkinlikleri kullanarak değerlendiren bir yöntemdir. Kısacası, farklılaştırılmış öğretim süreç odaklı bir değerlendirmeye dayanır (Tomlinson & Imbeau, 2011).

4. Farklılaştırılmış Öğretim Sınıflarında Öğretmenin Roller

Eğitimciler, farklılaştırılmış öğretim sınıflarında önemli kolaylaştırıcı ve işbirlikçi roller oynarlar (Heacox, 2014). Eğitimciler, öğrencilerine bilgi ve beceri edinme fırsatı sağlamaya teşvik edilmektedir. Buna ek olarak, eğitimcilerin ebeveynler, diğer eğitimciler ve okul yöneticileriyle iş birliği yapmaları da zorunludur. Eğitimcilerin rolleri kısaca aşağıdaki gibi sıralanabilir (Faydalı, 2018; Heacox, 2014; Tomlinson, 1999):

- Eğitimci, farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında kolaylaştırıcı ve işbirlikçi bir rol üstlenir.
- Öğrencilerin ilgi alanları, hazır bulunuşluk düzeyleri ve tercih ettikleri öğrenme yöntemlerine ilişkin bilgi edinilmesi.
- İçerik, süreç ve ürün boyutlarında çeşitli öğrenme ortamlarını uygulamak için öğrenci özellikleri hakkında edinilen bilgileri kullanır.

- Öğrencilere uygun öğrenme metodolojilerini ve çalışma ortamlarını seçme konusunda özerklik tanınması tavsiye edilmektedir.
- Esnek öğretim yöntemleri kullanırken zamanı da esnek bir şekilde değerlendirin.
- Benzer özellikleri paylaşan öğrencilerin işbirlikçi grup çalışmalarına katılmaları için yönlendirilmeleri önerilir.
- Öğrencilerin farklı yeteneklerini ve öğrenme stillerini göz önünde bulundurmak.

5. Farklılaştırılmış Öğretimin Yararları

1970'lerde, bireysel farklılıkların tanınmasına önemli bir vurgu yapılmış, bu da her öğrencinin özel ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre uyarlanmış kişiselleştirilmiş eğitime doğru bir kayma ile sonuçlanmıştır. Eğitimciler, her öğrenci için bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri oluşturmada zorluklarla karşılaşmıştır. Bu gelişme ışığında, eğitimi bireysel farklılıklara göre uyarlamak için tasarlanmış özel öğretim metodolojileri uygulanmıştır (Faydalı, 2018). Öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri cinsiyet, kültür, deneyimler, yetenekler, ilgi alanları ve öğrenme yaklaşımları gibi çeşitli faktörler, her öğrencinin bireyselleştirilmiş öğrenme ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamak için farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını gerektirir (Avcı ve Yüksel, 2018). Farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının amacı, öğrencilerin mevcut anlayış ve yetenek düzeylerine uygun olarak akademik performanslarını optimize etmek için öğrenmelerini kolaylaştırmaktır. Farklılaştırılmış öğretim kavramı, öğrencilerin gelişen arka plan bilgilerinin, hazır bulunuşluk düzeylerinin, dil becerilerinin, öğrenme stillerinin ve bireysel ilgi alanlarının belirlenmesini ve dikkate alınmasını içerir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırmak için ders planlarının öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına göre uyarlanmasını içerir. İlgi alanına dayalı farklılaştırma, öğrencilere yeni ilgi alanları keşfetme ve geliştirme fırsatı sağlayabilir (Santangelo ve Tomlinson, 2009).

Öğrencilerin öğrenme stillerinde genellikle farklılıklar vardır. Bazı öğrenciler akranlarıyla veya tüm sınıfla iş birliğine dayalı faaliyetlere katılmayı tercih ederken, diğerleri bağımsız çalışmayı tercih eder. Öğrenciler arasında tercih ettikleri öğrenme yöntemlerinde de farklılıklar vardır; bazı bireyler görsel veya kinestetik öğrenmeyi tercih ederken diğerleri sözel veya işitsel öğrenme yöntemlerini tercih eder (Uğurel, 2018). Bireysel öğrenme profilleri göz önünde bulundurularak uygulandığında farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere doğal öğrenme stillerine uygun öğrenme faaliyetlerine katılma fırsatı sunar ve böylece daha etkili öğrenme çıktıları elde edilmesini kolaylaştırır. Örneğin, öğrencilere bağımsız veya iş birliğine dayalı

çalışma fırsatı verilebilir. Ayrıca, sessiz bir ortam veya fon müziği olan bir oda gibi farklı ihtiyaçlara cevap veren çalışma alanlarının yanı sıra farklı aydınlatma seviyelerine sahip alanlar sunarak farklı öğrenme tercihlerini karşılamak mümkündür. Farklılaştırılmış eğitimin temel amacı, kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmak ve tüm öğrencilere eşit fırsatlar sağlamaktır (Algozzine & Anderson, 2007).

Araştırmanın problem cümlesi; “Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyleri ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemleri;

1. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilmiştir.

Yöntem

Araştırma nicel ve tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri var olan durumu herhangi bir etki etmeksizin olduğu gibi ortaya koymaya çalışan modellerdir (Karasar, 2018). Araştırmada var olan durumun ortaya konulmasına yönelik olduğu için tarama modeli en uygun model olarak değerlendirilmiştir.

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim yılında Denizli merkez ilçelerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme seçimiyle farklı kademelerde ve çeşitli özelliklerde 358 öğretmene ulaşılarak veri toplanmıştır. Öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	183	51,1
	Erkek	175	48,9
Yaş	20-30	45	12,6
	31-40	122	34,1
	41-50	131	36,6
	51 +	60	16,8
Kıdem	0-5 yıl	35	9,8
	6-10 yıl	37	10,3
	11-15 yıl	82	22,9
	16-20 yıl	80	22,3
	21-25 yıl	54	15,1
Eğitim düzeyi	26 yıl ve üstü	70	19,6
	Lisans	289	80,7
	Lisansüstü	69	19,3
Branş	Sınıf öğretmenliği	237	66,2
	Ortaokul branş	41	11,5

	Lise branş	80	22,3
Okulun sosyo ekonomik çevresi	Yüksek	42	11,7
	Düşük	63	17,6
	Orta	253	70,7
Sınıf mevcudu	10-20	66	18,4
	21-30	152	42,5
	31-40	93	26,0
	41 +	47	13,1
Toplam		422	% 100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 51, 1’i kadınlardan oluşurken % 48,9’u erkeklerden meydana gelmektedir. Öğretmenlerin % 36,6’sı 41-45 yaş aralığındakilerden oluşurken % 34,1’i 36-40 yaş aralığındadır. Kıdem olarak öğretmenlerin % 22,9’u 11-15 yıl kıdeme sahip iken % 22,3’ü 16-20 yıl kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 80,7’si lisans mezunu iken % 19,3’ü lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin % 66,2’si sınıf öğretmenliği branşında iken % 22,3’ü lise branş ve % 11,5’i ortaokul branş öğretmenidir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun sosyo ekonomik çevresini % 70,7’si orta, % 17,6’sı düşük ve % 11,7’si yüksek olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin % 42,5’i 21-30 sınıf mevcutlu sınıflarda çalışırken % 26,0’sı 31-40 mevcutlu sınıflarda çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama kişisel bilgi formu ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik ölçeği olmak üzere 2 blümden oluşmaktadır. Mutlu, Öztürk ve Aktekin’in (2019) geliştirdiği Farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik ölçeği toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek üç alt boyuta ayrılmıştır. Maddelerden 10 madde (1-10) “dersin planlama”, 11 madde (11-21) “dersin uygulama” ve beş madde (22-26) “dersin değerlendirme” aşamalarıyla ilgilidir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-Yeterlik seviyelerini belirlemek için her madde 1-5 arasında puanlamaları istenmektedir. Çalışmada toplanan verilerin güvenirlik düzeyinin ,87 alpha değerinde ve çok yüksek olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenirlik düzeyinin ,86 Cronbach’s alpha değerinde ve yüksek güvenirlik düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma verilerinin $-1,150$ basıklık ve çarpıklık değerleri arasında yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bundan dolayı verilerin analizlerinde parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada belirlenen alt problemlerin çözümüne yönelik yapılan analiz sonuçları tablolar ve yorumlamalarıyla birlikte bu bölümde verilmiştir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerine yönelik analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.*Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeyleri*

	N	\bar{X}	s	Düzeyi
Planlama boyutu	358	4,05	,75	Yüksek
Uygulama boyutu	358	4,02	,71	Yüksek
Değerlendirme boyutu	358	3,94	,82	Yüksek
Genel özyeterlik düzeyi	358	4,01	,66	Yüksek

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin bütün boyutlarda ve genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda en yüksek ortalama planlama boyutunda ve ($\bar{X}=4,05$) olduğu görülürken bunu uygulama boyutu ($\bar{X}=4,02$) ve değerlendirme boyutu ($\bar{X}=3,94$) ortalamayla izlemektedir. Genel farklılaştırılmış öğretim düzeyi ise ($\bar{X}=4,01$) ortalamayla yüksek düzeydedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.*Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Analiz Sonuçları*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Planlama	Kadın	183	4,08	,81	356	,82	,41
	Erkek	175	4,02	,69			
Uygulama	Kadın	183	4,00	,75	356	-,28	,77
	Erkek	175	4,03	,67			
Değerlendirme	Kadın	183	3,97	,84	356	,75	,45
	Erkek	175	3,90	,79			
Genel özyeterlik düzeyi	Kadın	183	4,03	,68	356	,40	,68
	Erkek	175	4,00	,64			

* P<0.05

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin cinsiyetlerine göre planlama ($t_{(456)}=,82$; $p>,05$), uygulama ($t_{(356)}=-,28$; $p>,05$), değerlendirme ($t_{(356)}=,75$; $p>,05$) boyutlarıyla genel farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin ($t_{(356)}=,40$; $p>,05$) farklılık göstermediği görülmektedir. Bulgular öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını ve benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin yaş değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Yaşlarına Göre Analiz Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Planlama	20-30	45	3,97	,69	3;354	1,07	,36	-
	31-40	122	4,00	,89				
	41-50	131	4,09	,60				
	51 +	60	4,18	,78				
Uygulama	20-30	45	3,94	,82	3;354	,75	,51	-
	31-40	122	4,00	,67				
	41-50	131	4,02	,70				
	51 +	60	4,14	,74				
Değerlendirme	20-30	45	3,74	,86	3;354	1,08	,35	-
	31-40	122	3,98	,74				
	41-50	131	3,96	,88				
	51 +	60	3,98	,79				
Genel özyeterlik düzeyi	20-30	45	3,91	,73	3;354	,96	,41	-
	31-40	122	3,99	,64				
	41-50	131	4,03	,64				
	51 +	60	4,12	,70				

* P<0.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin yaşlarına göre planlama ($F_{(3;354)}= 1,07$; $p>,05$), uygulama ($F_{(3;354)}=,75$; $p>,05$), değerlendirme ($F_{(3;354)}= 1,08$; $p>,05$) ve genel özyeterlik düzeyinde ($F_{(3;354)}= ,96$; $p>,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgular öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin yaşlarına göre bütün boyutlarda ve genel özyeterlik düzeyinde farklılık göstermediği ve benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin kıdem değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Analiz Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Planlama	0-5 yıl	35	4,05	,78	5;352	1,08	,36	-
	6-10 yıl	37	3,88	,68				
	11-15 yıl	82	4,08	,96				
	16-20 yıl	80	4,09	,61				
	21-25 yıl	54	3,95	,65				
	26 yıl +	70	4,18	,74				
Uygulama	0-5 yıl	35	4,06	,83	5;352	1,03	,39	-
	6-10 yıl	37	3,91	,62				
	11-15 yıl	82	4,03	,66				
	16-20 yıl	80	4,00	,70				
	21-25 yıl	54	3,90	,82				
	26 yıl +	70	4,16	,68				
Değerlendirme	0-5 yıl	35	3,87	,95	5;352	,55	,73	-

	6-10 yıl	37	3,82	,63				
	11-15 yıl	82	3,98	,75				
	16-20 yıl	80	3,97	,87				
	21-25 yıl	54	3,86	,91				
	26 yıl +	70	4,04	,77				
Genel özyeterlik düzeyi	0-5 yıl	35	4,02	,77	5;352	1,14	,33	-
	6-10 yıl	37	3,88	,54				
	11-15 yıl	82	4,04	,63				
	16-20 yıl	80	4,03	,63				
	21-25 yıl	54	3,91	,72				
	26 yıl +	70	4,15	,67				

* P<0.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin kıdemlerine göre planlama ($F_{(5;352)}= 1,08; p>,05$), uygulama ($F_{(5;352)}=1,03; p>,05$), değerlendirme ($F_{(5;352)}= ,55; p>,05$) ve genel özyeterlik düzeyinde ($F_{(5;352)}=1,14; p>,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgular öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin kıdemlerine göre bütün boyutlarda ve genel özyeterlik düzeyinde farklılık göstermediği ve benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Eğitim Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları

	Eğitim düzeyi	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Planlama	Lisans	289	4,11	,73	356	2,58	,01*
	Lisansüstü	69	3,85	,81			
Uygulama	Lisans	289	4,10	,64	356	4,32	,00*
	Lisansüstü	69	3,69	,90			
Değerlendirme	Lisans	289	4,01	,75	356	3,37	,00*
	Lisansüstü	69	3,65	,91			
Genel özyeterlik düzeyi	Lisans	289	4,09	,59	356	3,92	,00*
	Lisansüstü	69	3,74	,85			

* P<0.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin eğitim düzeylerine göre planlama ($t_{(456)}=2,58; p<,05$), uygulama ($t_{(356)}=4,32; p>,05$), değerlendirme ($t_{(356)}=3,37; p>,05$) boyutlarıyla genel farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin ($t_{(356)}=3,92; p>,05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerini daha yüksek görmektedirler. Bunun nedeni farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgi ve becerilerini daha farklı algılamaları olabilir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin branş değişkenine göre

analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Branşlarına Göre Analiz Sonuçları

	Branş	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Planlama	Sınıf ögr.	237	4,05	,78	2;	,03	,97	-
	Ortaokul branş	41	4,04	,72	355			
	Lise branş	80	4,08	,68				
Uygulama	Sınıf ögr.	237	4,04	,70	2;	,28	,75	-
	Ortaokul branş	41	3,95	,83	355			
	Lise branş	80	4,00	,69				
Değerlendirme	Sınıf ögr.	237	3,97	,78	2;	,59	,55	-
	Ortaokul branş	41	3,92	,93	355			
	Lise branş	80	3,86	,86				
Genel özyeterlik düzeyi	Sınıf ögr.	237	4,03	,65	2;	,13	,87	-
	Ortaokul branş	41	3,98	,76	355			
	Lise branş	80	4,00	,64				

* P<0.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin branşlarına göre planlama ($F_{(2;355)}=,97; p>,05$), uygulama ($F_{(2;355)}=,28; p>,05$), değerlendirme ($F_{(2;355)}= ,59; p>,05$) ve genel özyeterlik düzeyinde ($F_{(2;355)}=,13; p>,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgular öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin branşlarına göre bütün boyutlarda ve genel özyeterlik düzeyinde farklılık göstermediği ve benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Okulun Sosyo-Ekonomik Çevresine Göre Analiz Sonuçları

	Sosyo- Ekonomik durum	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Planlama	Yüksek	42	4,22	,55	2;355	1,09	,33	-
	Düşük	63	4,05	,66				
	Orta	253	4,03	,80				
Uygulama	Yüksek	42	4,11	,71	2;355	,57	,56	-
	Düşük	63	4,06	,57				
	Orta	253	4,00	,75				
Değerlendirme	Yüksek	42	4,06	,79	2;355	,93	,39	-
	Düşük	63	4,02	,66				
	Orta	253	3,90	,85				
Genel özyeterlik düzeyi	Yüksek	42	4,14	,60	2;355	,98	,37	-
	Düşük	63	4,05	,55				
	Orta	253	3,99	,69				

* P<0.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin okulun sosyo ekonomik çevresine göre planlama ($F_{(2;355)}=1,09; p>,05$), uygulama ($F_{(2;355)}=.57; p>,05$), değerlendirme ($F_{(2;355)}=.93; p>,05$) ve genel özyeterlik düzeyinde ($F_{(2;355)}=.98; p>,05$) anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bulgular öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin okulun sosyo ekonomik çevresine göre bütün boyutlarda ve genel özyeterlik düzeyinde farklılık göstermediği ve benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin sınıf mevcudu değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Analiz Sonuçları

	Sınıf mevcudu	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Planlama	10-20	66	4,37	,88	3;354	6,46	,00*	1-2; 1-3; 1-4
	21-30	152	4,08	,71				
	31-40	93	3,88	,71				
	41 +	47	3,90	,64				
Uygulama	10-20	66	4,19	,56	3;354	3,83	,01*	1-3; 2-3
	21-30	152	4,07	,74				
	31-40	93	3,83	,81				
	41 +	47	4,00	,52				
Değerlendirme	10-20	66	4,07	,73	3;354	1,01	,38	-
	21-30	152	3,96	,85				
	31-40	93	3,88	,87				
	41 +	47	3,83	,72				
Genel özyeterlik düzeyi	10-20	66	4,23	,49	3;354	4,74	,00*	1-3
	21-30	152	4,05	,69				
	31-40	93	3,86	,73				
	41 +	47	3,93	,53				

* P<0.05 1. 10-20 2. 21-30 3. 31-40 4. 41 +

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin sınıfındaki öğrenci sayısına göre değerlendirme boyutunda anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3;354)}=1,01; p>,05$). Ancak planlama ($F_{(3;354)}=6,46; p>,05$), uygulama boyutlarıyla ($F_{(3;354)}=3,83; p>,05$) genel özyeterlik düzeyinde ($F_{(3;354)}=4,74; p>,05$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Farklılığın olduğu grupların tespiti amacıyla Post Hoc TUKEY testi yapılmıştır. Test sonucunda planlama boyutunda öğrenci mevcudu 10-20 olan öğretmenlerle sınıf mevcudları 21-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenler arasında ve 10-20 öğrenci mevcutlu sınıflarda çalışanlar lehine yüksek olduğu görülmüştür. Uygulama boyutunda öğrenci mevcudu 10-20 olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenler arasında ve öğrenci mevcudu 21-30 olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenler arasında ve öğrenci sayıları az olanlar (10-20 ve 21-30) lehine yüksek olduğu

görülmüştür. Genel farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinde öğrenci mevcudu 10-20 olan öğretmenlerle sınıf mevcudu 31-40 olan öğretmenler arasında ve öğrenci mevcudu az olan (10-20) lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin bütün boyutlarda ve genel olarak yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte planlama boyutunda özyeterliklerinin diğer boyutlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin uygulama ve değerlendirmeye göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterliklerinin yüksek olması Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de tavsiye edilen öğretimi zenginleştirmede bunu başarıyla uygulayabilmelerine imkan sağlayabilecektir.

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem, branş ve okulun sosyo ekonomik çevresine göre farklılık göstermediği görülürken eğitim düzeyi ve sınıf mevcutları değişkenine göre farklılık göstermiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyleri lisansüstü mezunlarından daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni kendi özyeterliklerini yüksek görmeleri olabileceği gibi lisansüstü mezunlarının daha mütevazı olmaları da olabilir. Sınıf mevcutlarına göre planlama boyutunda sınıf mevcudu az olan (10-20) öğretmenlerin diğerlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olmaları sınıflarındaki öğrenci sayısının az olmasından dolayı daha kolay planlama yapabilmelerinden dolayı olabileceği düşünülmektedir. Yine uygulama ve genel farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyinde de sınıf mevcudu az olan öğretmenlerin 31-40 mevcutlu sınıflarda çalışan öğretmenlere göre özyeterliklerini daha yüksek görmekteyiz. Bunun nedeninin de yine sınıflarında öğrenci sayısının az olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu bulgulara göre farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeyinin sınıfındaki öğrenci sayılarına göre farklılık gösterdiği ve kalabalık sınıflarda farklılaştırılmış öğretim yapabilmelerin daha zor olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin çok yüksek düzeye çıkarılması için çalışmalar yapılabilir. Yeni müfredata göre de öğretmenlerin bu konudaki yeterliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerinin lisansüstü mezunlarından daha yüksek çıkmasının nedenleri araştırılabilir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim özyeterlik düzeylerini sınıfların kalabalık olmasının etkilediği görüldüğünden dolayı sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Algozzine, B. and Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2017). *Farklılaştırılmış Öğretim Teori ve Uygulama*.(4. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Belzic, C. (2022). *Teachers' perceptions of differentiated instruction for gifted students in the middle school general classroom*. Doctoral Dissertation. Walden University.
- Corley, M. (2005). Differentiated instruction: Adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics: Connecting Research and Practice*, 7(C), 13-16.
- Çetintaş, E. (2019). *Sosyal Bilgiler öğretiminde farklılaştırılmış çalışma yapraklarının kullanımı: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, E. (2014). Öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlara dayalı örnek uygulamalar. İçinde İ. Cırık, S. Altun, E. Çolak, R. Özkılıç, E. Şahin, S. Avcı, S. Yüksel, & H. Turan (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 236-256). Anı Yayıncılık.
- Faydalı, M. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gregory, G. H. and Chapman, C. (2012). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. USA: Corwin Press.
- Heacox, D. (2014). Differentiating Instruction in the regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners. Heacox, D. (Ed). *What is differentiation?* içinde (ss 1-14). Free Spirit Pub.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Nicolae, M. (2014). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: Research basis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 426-431.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Early childhood teachers' views about and practices with differentiated instruction in the primary years programme*. Doctoral Thesis. Middle East Technical University The Graduate School Of Social Sciences.
- Santangelo, T. ve Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in post second aryenvironments: benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), 307-323.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2011). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa 188-202

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Volume 1 | Issue 2

Page 188-202



Ortaokul Öğrencilerinde Sınıf Değişirmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi

The Effect of Changing Classes on Student Achievement in Middle School Students

Gürkan SARIDAŞ, 

<https://orcid.org/0000-0002-7989-2130>

Millî Eğitim Bakanlığı, Denizli, Türkiye,
theapeiron@gmail.com

Nuran KIZILÖZ,

Millî Eğitim Bakanlığı, Denizli, Türkiye,
n.ac@hotmail.com

Volkan AKTAŞ,

Millî Eğitim Bakanlığı, Denizli, Türkiye,
volkan.hoca.sb@gmail.com

Neslihan DENTEŞ MECER,

Millî Eğitim Bakanlığı, Denizli, Türkiye,
neslihanmecer@gmail.com

Yükleme: 10.10.2024; Kabul: 17.11.2024; Yayınlanma: 02.12.2024

Özet

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin sınıf değiştirme deneyimlerini ve bu deneyimin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak, 10 öğrenci ve 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda altı ana tema ortaya çıkmıştır: duygusal deneyimler, akademik etki, sosyal ilişkiler, uyum süreci, kişisel gelişim ve sınıf dinamikleri. Bulgular, sınıf değiştirmenin öğrenciler üzerinde çok boyutlu etkileri olduğunu ve bu etkilerin kısa ve uzun vadede farklılık gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Çalışma, sınıf değiştirme sürecinde öğrencilere sağlanacak desteğin önemini vurgulamakta ve gelecekteki araştırmalar için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf değiştirme, akademik başarı, sosyal ilişkiler, eğitim geçişleri

Abstract

This study aims to examine middle school students' experiences of changing classes and the effects of this experience on their academic achievement. Using the qualitative research method, semi-structured interviews were conducted with 10 students and 10 teachers. As a result of the analysis of the data, six main themes emerged: emotional experiences, academic influence, social relationships, adaptation process, personal development, and classroom dynamics. The findings reveal that changing classes has multidimensional effects on students and these effects may differ in the short and long term. The study emphasizes the importance of support to be provided to students during the class change process and provides suggestions for future research.

Keywords: Changing classes, academic achievement, social relations, educational transitions

Giriş

Eğitim hayatı, bir öğrencinin gelişiminde kritik bir rol oynar ve bu süreçte yaşanan her değişiklik, öğrencinin akademik performansını ve sosyal-duygusal gelişimini derinden etkileyebilir. Ortaokul dönemi, özellikle hassas bir geçiş evresidir; öğrenciler hem ergenliğin getirdiği fiziksel ve duygusal değişimlerle başa çıkmaya çalışırken, bir yandan da akademik beklentilerin arttığı bir ortama uyum sağlamak zorundadırlar (Eccles et al., 1993). Bu zorlu dönemde sınıf değiştirmek, öğrencilerin karşılaştığı en önemli değişikliklerden biri olabilir. Yeni bir sınıf ortamı, farklı öğretmenler, yeni arkadaşlıklar ve değişen grup dinamikleri, öğrencinin akademik başarısını ve okul deneyimini şekillendiren faktörler arasındadır. Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinde sınıf değiştirmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini nitel bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin deneyimlerinin derinlemesine analiz ederek, sınıf değişikliğinin ardındaki karmaşık dinamikleri anlamayı ve eğitim politikalarına yön verebilecek içgörüler sunmayı hedeflemektedir.

Okul ve Sınıf Geçişleri

Literatürde, okul geçişlerinin öğrenciler üzerindeki etkileri geniş çapta incelenmiştir (Akos & Galassi, 2004; Alspaugh, 1998; Benner, 2011). Ancak, Türkiye bağlamında ortaokul düzeyinde sınıf değiştirmenin etkilerine odaklanan çalışmalar sınırlıdır. Bu araştırma, bu boşluğu doldurmayı ve Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin sınıf değiştirme deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Ortaokul öğrencilerinde sınıf değiştirmenin etkileri üzerine yapılan araştırmalar, konunun çok boyutlu doğasını ortaya koymaktadır. Akademik başarı, sosyal uyum ve duygusal gelişim, bu çalışmaların odak noktaları arasında yer almaktadır.

Alspaugh (1998), öğrencilerin ilkokuldan ortaokula geçişte yaşadıkları başarı düşüşünü incelediği çalışmasında, sınıf değiştirmenin özellikle bu geçiş döneminde öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, sınıf değişikliğinin etkilerinin, öğrencinin içinde bulunduğu gelişimsel dönemle yakından ilişkili olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, Langenkamp (2009), ortaokulda sınıf değiştiren öğrencilerin sosyal ilişkilerini incelediği araştırmasında, bazı öğrencilerin yeni sınıf ortamında daha geniş bir sosyal ağ kurma fırsatı bulduğunu ve bunun akademik motivasyonlarını olumlu yönde etkileyebildiğini belirtmiştir. Bu çalışma, sınıf değişikliğinin potansiyel olumlu etkilerine dikkat çekmektedir. Schwerdt ve West (2013), Florida'daki okullarda yaptıkları

geniş ölçekli bir araştırmada, ortaokula geçişte yaşanan sınıf değişikliğinin öğrenci başarısı üzerinde uzun vadeli olumsuz etkileri olabileceğini göstermiştir. Bu çalışma, sınıf değişikliğinin etkilerinin zaman içinde nasıl evrildiğini anlamak açısından önemlidir.

Türkiye bağlamında, Yıldırım (2016) tarafından yapılan nitel bir çalışma, ortaokul öğrencilerinin sınıf değiştirme deneyimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yeni sınıf ortamına uyum sürecinde yaşadıkları zorlukları ve bu zorlukların üstesinden gelme stratejilerini ortaya koymuştur. Bu çalışma, Türkiye'deki eğitim sistemi içinde sınıf değişikliğinin nasıl deneyimlendiğine dair önemli içgörüler sunmaktadır. Akos ve Galassi (2004), ortaokula geçişte öğrencilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin algılarını inceledikleri çalışmalarında, bu üç grubun sınıf değişikliğine ilişkin farklı endişe ve beklentilere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, sınıf değişikliğinin etkilerini anlamada çoklu bakış açılarının önemini vurgulamaktadır. Son olarak, Benner (2011) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışması, okul geçişlerinin (ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye) öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu çalışma, sınıf değişikliğinin etkilerinin, öğrencinin bireysel özelliklerine, okul ortamına ve aile desteğine bağlı olarak değişebileceğini göstermiştir.

Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de ortaokul öğrencilerinde sınıf değiştirmenin etkileri üzerine yapılan çalışmalar, konunun ülkeye özgü boyutlarını ortaya koymaktadır. Özdemir ve Kalaycı (2013), ortaokula geçiş yapan öğrencilerin okul yaşamına uyum süreçlerini inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin akademik beklentiler, yeni arkadaşlıklar kurma ve okul kurallarına uyum sağlama konularında zorluklar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgular, Türkiye'deki eğitim sisteminin yapısı ve kültürel bağlam içinde sınıf değişikliğinin nasıl deneyimlendiğine ışık tutmaktadır.

Aydoğdu, Gürsoy (2019), öğrencilerin uyum sorunlarını araştırdığı çalışmasında, sınıf değiştirmenin öğrencilerin akademik performansları ve okul aidiyeti duyguları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin yeni sınıf ortamına uyum sağlama sürecinde yaşadıkları zorlukların, akademik başarılarını olumsuz etkileyebileceğini göstermiştir.

Demirtaş-Zorbaz (2016) tarafından yapılan bir diğer çalışma, ortaokula geçiş yapan öğrencilerin okul uyumunu etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin sosyal destek algıları, öz-yeterlik inançları ve okul iklimi algılarının, sınıf değişikliği sonrası

uyum süreçlerinde önemli rol oynadığını ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmalar, Türkiye'deki ortaokul öğrencilerinin sınıf değiştirme deneyimlerinin, ülkenin eğitim sistemi ve sosyo-kültürel yapısı içinde nasıl şekillendiğini göstermektedir. Ayrıca, sınıf değişikliğinin etkilerinin çok boyutlu olduğunu ve öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkilediğini vurgulamaktadır.

Sınıf değiştirmenin öğrenci başarısı üzerinde bir etkisi olabileceği görüşünden yola çıkarak alandaki bu problem durumu sınıf değişikliği gerçekleştirmiş öğrenciler ve sınıf değişikliği yaşamış öğrencilerin dersine giren öğretmenler üzerinden incelenmiştir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Ortaokul öğrencileri, sınıf değiştirme sürecini nasıl deneyimlemekte ve bu deneyim onların akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?
2. Öğretmenler, sınıf değiştiren öğrencilerin akademik performanslarında ve sınıf içi davranışlarında ne gibi değişiklikler gözlemlemektedir?
3. Sınıf değiştirmenin öğrencilerin akademik başarısını etkileyen sosyal ilişkileri ve arkadaşlık bağları üzerindeki etkileri nelerdir?

Bu sorular, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okul yöneticileri ile yapılacak derinlemesine görüşmeler yoluyla cevaplanacaktır. Görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve düşüncelerini detaylı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlanacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları anlamaya odaklanır (Creswell, 2013). Bu bağlamda, sınıf değiştirme fenomeni, öğrencilerin ve öğretmenlerin perspektifinden incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın örnekleme, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bu ölçüt önceden belirlenebileceği gibi araştırmacı tarafından da belirlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırma kapsamında akademik kaygılar gerekçesi ile sınıf değiştirmiş öğrenciler ve bu öğrencilerin sınıf değiştirmeden önce ve sınıf değiştirdikten sonra da halen dersine giren öğretmenler ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, Denizli'deki üç farklı resmi ortaokuldan seçilmiştir. Örneklem, son bir yıl içinde sınıf değiştirmiş 10 öğrenci (5 kız, 5 erkek) ve bu öğrencilerin öğretmenlerinden oluşan 10 öğretmeni (6 kadın, 4 erkek)

e-ISSN: 3023-8374 © 2024 Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

içermektedir. Öğrencilerin yaşları 11-14 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme soruları, literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme sorularına karar verildikten sonra 2 dil uzmanına ve 3 alan uzmanına gönderilmiş. Geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak uygulanmıştır. Öğrenci görüşme soruları, sınıf değiştirme deneyimini, akademik ve sosyal etkilerini, duygusal tepkilerini ve uyum stratejilerini sorgulayan sorulardan oluşmaktadır. Öğretmen görüşme soruları ise, öğrencilerdeki gözlemlenen değişimleri, akademik performans farklılıklarını ve sınıf dinamiklerindeki değişimleri ele almaktadır. Görüşmeler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür ve katılımcıların onayı alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler, okul içinde özel olarak ayrılmış bir odada, gizlilik ve rahatlık gözetilerek yapılmıştır. Her okulda önce öğrenciler ile görüşülmüş sonrasında öğretmenler ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Tematik analiz nitel verilerdeki kalıpları ve temaları tanımlama süreci olarak tanımlanabilir (Braun & Clarke, 2006). Analiz süreci şu adımları içermektedir: (1) verilere aşina olma, (2) başlangıç kodlarını oluşturma, (3) temaları arama, (4) temaları gözden geçirme, (5) temaları tanımlama ve isimlendirme, (6) rapor oluşturma. Kodlama süreci, iki bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini artırmak için çeşitli stratejiler kullanılmıştır. Bunlar arasında veri kaynağı çeşitlenmesi (öğrenciler ve öğretmenler), uzun süreli etkileşim (araştırmacıların öğretmen olması), ve katılımcı teyidi (görüşme notlarının katılımcılardan tekrar onay alması) yer almaktadır.

Bulgular

Tematik analiz sonucunda çeşitli tema ve alt temalar belirlenmiştir. Bu tema ve alt temalar daha sonrasında öğrenci veya öğretmen yanıtları ile desteklenmiştir. Verilerin analizi sonucunda altı ana tema ortaya çıkmıştır: duygusal deneyimler, akademik etki, sosyal ilişkiler, uyum süreci, kişisel gelişim ve sınıf dinamikleri. Bu temalar, sınıf değiştirmenin öğrenciler üzerindeki çok boyutlu etkilerini yansıtmaktadır.

Sınıf değiştiren öğrencilerde ilk olarak duygusal değişiklikler göze çarpmaktadır. Bu duygusal değişiklikler duygusal deneyimler teması altında toplanmıştır.

Tablo 1.

Sınıf değişim sürecindeki duygusal değişikliklere yönelik bulgular

Tema	Alt tema
Duygusal Deneyimler	Kaygı ve Stres
	Heyecan ve Olumlu Beklentiler
	Özlem ve Yalnızlık

Tablo 1'e göre öğrencilerin sınıf değiştirme sürecinde yaşadıkları duygusal deneyimler, kaygı ve stres ile heyecan ve olumlu beklentiler arasında geniş bir yelpazede dağılım göstermektedir. Bir öğrenci şöyle ifade etmiştir: "Sınıf değiştirmek benim için zordu. İlk başta çok heyecanlıydım ama sonra biraz korktum." (Öğrenci 1). Bu bulgu, Akos ve Galassi'nin (2004) çalışmasıyla paralellik göstermekte ve okul geçişlerinin öğrenciler için hem fırsatlar hem de zorluklar sunduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir öğrenci "Sınıf değiştirmek benim için zordu. İlk başta çok heyecanlıydım ama sonra biraz korktum." (Öğrenci 7) cümlesi ile stres yaşadığını ve değişik duygular içerisinde olduğunu belirtmektedir. Aynı duygu değişimleri Öğrenci 4'te de gözlenmektedir. Öğrencinin ifadesi şu şekildedir "Sınıf değiştirmek beni strese soktu. Eski arkadaşlarımı özledim. Yeni sınıfımda kendimi yalnız hissettim. Notlarım biraz düştü çünkü konsantre olmakta zorlandım."

Sınıf değiştirme sürecinde öğrenciler akademik olarak daha başarılı olacaklarını ileri sürerek sınıf değiştirdikleri için akademik etki incelenmiş ve inceleme sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Sınıf değiştirme sürecindeki akademik değişikliklere yönelik tema ve alt temalar

Tema	Alt tema
Akademik Etki	Geçici Performans Düşüşü
	Uzun Vadede Toparlanma/İyileşme
	Motivasyon Artışı ve Performans Yükselmesi

Tablo 2'ye göre sınıf değiştirmenin akademik performans üzerindeki etkisi, genellikle

kısa vadede bir düşüş ve uzun vadede toparlanma veya iyileşme şeklinde gözlemlenmiştir. Bir öğretmen şu gözlemde bulunmuştur: "Sınıf değiştiren öğrencilerin çoğu ilk birkaç hafta uyum sorunları yaşıyor. Akademik performansları genellikle geçici bir düşüş gösteriyor." (Öğretmen 1). Bu bulgu, Alspaugh'un (1998) çalışmasıyla tutarlılık göstermekte ve okul geçişlerinin akademik performans üzerindeki geçici olumsuz etkisini doğrulamaktadır. Bir öğrenci ise "Yeni arkadaşlar edinmek zaman aldı. Bunları düşünürken notlarım ilk başta düştü çünkü uyum sağlamakta zorlandım, ama sonra toparladım." (Öğrenci 3) şeklindeki ifadesi ile geçici performans düşüklüğünün nedenini kendince açıklamaktadır. Sınıf değişikliğinin olumlu etkisini gören bir öğrenci ise şu şekilde ifade etmiştir "Yeni sınıfımda daha çok çalışmaya başladım. Kendimi kanıtlamak istedim. Notlarım yükseldi ama sosyal hayatım biraz etkilendi." (Öğrenci 8). Buna karşın Öğrenci 10 akademik başarı gerekçesiyle değiştirdiği sınıfta diğer görüşlerin aksine "Yeni sınıfıma alışmak zor olmadı. Öğretmenlerim çok yardımcı oldu. Arkadaşlarımla hemen kaynaştım. Notlarımda pek değişiklik olmadı." ifadeleri ile değişiklik olmadığını vurgulamaktadır.

Her sınıf değişimi öğrencilerin sosyal ilişkilerini de etkilemektedir. Bu nedenle sınıf değiştirme sürecinde öğrenci üzerindeki sosyal ilişkiler incelenmiş ve oluşan tema ve alt temalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf geçiş sürecindeki sosyal ilişkilere yönelik tema ve alt temalar

Tema	Alt tema
Sosyal İlişkiler	Yeni Arkadaşlıklar Kurma Zorluğu
	Eski Arkadaşlıkları Sürdürme Çabası
	Sosyal Ağın Genişlemesi

Tablo 3'e göre öğrencilerin yeni arkadaşlıklar kurma ve eski arkadaşlıklarını sürdürme çabaları, sınıf değiştirme sürecinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bir öğrenci şöyle demiştir: "Yeni arkadaşlar edinme fırsatı buldum. Ders çalışma alışkanlıklarım pek değişmedi ama daha çok grup çalışması yapmaya başladım." (Öğrenci 2). Bu bulgu, Weller'in (2007) çalışmasıyla örtüşmekte ve öğrencilerin sosyal ağlarını yeniden yapılandırma sürecini vurgulamaktadır. Bir öğretmen ise farklı bir bakış açısı ile "Aslında öğrenci akademik olarak etkilendiğini ileri sürerek sınıf değiştiriyor fakat arkadaşlarını da yanında istiyor. Böylece teneffüslerde eski sınıfına gidiyor vs. Bu durum öğrencide bir bocalama yaşıyor" (Öğretmen

3) diyerek eski arkadaşlıklarını sürdürme çabasının aslında olumlu olmadığını belirtmektedir. Diğer bir öğretmen ise sosyal ilişkilerin gücüne vurgu yaparak “Öğrenci akademik olarak etkilendiğini düşünerek sınıf değiştiriyor fakat arkadaşlık kuramıyor bu sınıfta böylece akademik olarak iyi olsa da sosyal olarak iyi olamadığı için geri dönmek istiyor.” (Öğretmen 9) şeklinde görüş belirtmektedir.

Sosyal ilişkiler ile öğrencilerin uyumu da zorluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle sınıf değiştirme sürecinde yaşanan uyum sorunları uyum süreci teması altında incelenmiştir.

Tablo 4.

Sınıf değiştirme sürecinde yaşanan uyum durumuna yönelik tema ve alt temalar

Tema	Alt tema
Uyum Süreci	İlk Haftalardaki Zorluklar
	Zamanla Alışma ve Adaptasyon
	Öğretmen ve Aile Desteğinin Önemi

Tablo 4’e göre uyum süreci, öğrencilerin yeni sınıf ortamına alışma çabalarını içermektedir. Öğretmen ve aile desteğinin önemi, bu süreçte öne çıkan faktörlerden biridir. Bir öğretmen şöyle belirtmiştir: "Yeni gelen öğrencilerin uyum sürecini desteklemek için özel çaba gösteriyorum. Genellikle ilk ay içinde sınıfa alışıyorlar." (Öğretmen 4). Bu bulgu, Anderson ve diğerlerinin (2000) çalışmasıyla tutarlıdır ve öğretmen desteğinin uyum sürecindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Aynı şekilde başka bir öğretmen de "Sınıf değiştiren öğrencilerin davranışları çeşitlilik gösteriyor. Bazıları içe kapanırken, bazıları daha aktif oluyor. Akademik performans genellikle bir süre sonra dengeleniyor. Arkadaşlık ilişkileri kurmak çoğu için zorlayıcı oluyor." (Öğretmen 6) ifadeleriyle öğretmen ve aile desteğinin önemine dikkat çekmektedir. Çoğu öğrenci gibi Öğrenci 5 de uyum sürecinin zorluğuna “İlk zamanlar çok zor oluyor. Dışlanacağım diye çok korktum ama sonra düzeldi. Zamanla öğrenciler beni kabul etti.” ifadeleri ile dikkat çekmektedir.

Sınıf değiştirme ergenlik dönemindeki çocuklarda kişisel gelişim süreçlerini de etkilemektedir. Bu nedenle kişisel gelişim süreçleri de incelenmiş ve inceleme sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

e-ISSN: 3023-8374 © 2024 Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

Sınıf değiştirme sürecindeki kişisel gelişim durumuna yönelik tema ve alt temalar

Tema	Alt tema
Kişisel Gelişim	Özgüven Değişimi
	Yeni Fırsatları Değerlendirme
	Çalışma Alışkanlıklarında Değişim

Tablo 5'e göre sınıf değiştirme süreci, bazı öğrenciler için kişisel gelişim fırsatı olarak algılanmıştır. Özgüven değişimi ve yeni fırsatları değerlendirme, bu temanın alt boyutları arasındadır. Bir öğrenci şöyle ifade etmiştir: "Yeni sınıfımda daha aktif olmaya karar verdim. Daha çok soru sormaya başladım." (Öğrenci 10). Bu bulgu, Eccles ve diğerlerinin (1993) "aşama-çevre uyumu teorisi" ile açıklanabilir ve yeni ortamın öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu olması durumunda olumlu sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Başka bir öğrenci ise "Yeni sınıfımda daha aktif olmaya karar verdim. Daha çok soru sormaya başladım. Bu sayede hem yeni arkadaşlar edindim hem de derslerimde daha başarılı oldum." (Öğrenci 6) ifadeleriyle yeni fırsatları değerlendirdiğini vurgulamaktadır. Öğrenci 2 ise sınıf değişimindeki yaşadığı sorunu şu şekilde dile getirmektedir "Yeni sınıfımda herkes çok başarılıydı. Kendimi çok başarısız hissettim. Soruları yapamamaktan korktum ve bir anda kendimi sınıfın en gerisinde buldum. Bu durum bana uzun bir süre tahtaya kalkma korkusunu yerleştirdi. Ancak rehber öğretmen ile çözebildim".

Sınıf değiştirme öğrenci için önemli bir değişiklik olsa da ayrıldığı sınıf ve yeni katıldığı sınıf için de önemli bir değişiklik oluşturur. Bu nedenle sınıf değiştirme sürecinin sınıf dinamikleri üzerindeki etkisi de incelenmiş ve inceleme sonucu oluşan tema ve alt temalar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.*Sınıf değiştirme sürecinde sınıf dinamiklerine etki tema ve alt temaları*

Tema	Alt tema
Sınıf Dinamikleri	Yeni Öğrencilerin Sınıfa Etkisi
	Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinde Değişim
	Grup Çalışmalarına Katılım

Tablo 6'ya göre sınıf değiştirmenin sadece yeni gelen öğrenciyi değil, tüm sınıf

dinamiklerini etkilediği gözlemlenmiştir. Bir öğretmen şöyle belirtmiştir: "Yeni gelen öğrencilerin sınıfı değiştirdiğini fark ediyorum. Bazen bu olumlu bir etki yaratıyor ve tüm sınıfın motivasyonunu artırıyor." (Öğretmen 10). Bu bulgu, Farmer ve diğerlerinin (2011) çalışmasıyla tutarlıdır ve sınıf kompozisyonundaki değişikliklerin öğrenme ortamını nasıl etkileyebileceğini göstermektedir. Öğretmen 8 ise "Sınıfa her katılan kişi sınıfta bir değişiklik oluşturur. Kimisi iyi kimisi kötü fakat sabit kalan bir sınıf görmedim" görüşü ile sınıfa etkiye vurgu yapmaktadır. Öğrenci 5 ise bu durumu kendi açısından şu şekilde değerlendirmektedir "Eski sınıfta arkadaşlıklarım çok kötü olmaya başlamıştı. Sınıfla anlaşamıyordum. Bu da derslerimi etkiledi. Ben de sınıf değiştirdim. Sonra arkadaşlarımla birlikte çalışmaya başladım." (Öğrenci 5).

Tartışma

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin sınıf değiştirme deneyimlerini ve bu deneyimin akademik başarıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, sınıf değiştirmenin öğrenciler üzerinde çok boyutlu etkileri olduğunu göstermektedir. Bu etkiler, duygusal deneyimler, akademik performans, sosyal ilişkiler, uyum süreci, kişisel gelişim ve sınıf dinamikleri temaları altında incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin sınıf değiştirme sürecinde geniş bir duygu yelpazesi yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Akos ve Galassi'nin (2004) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, ortaokula geçiş yapan öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz duygular yaşadıklarını ve bu duyguların öğrencilerin uyum sürecini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kaygı, stres, heyecan ve olumlu beklentiler arasında gidip gelen duygusal deneyimleri, uyum süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu duygusal dalgalanmaların anlaşılması, eğitimcilerin ve ebeveynlerin öğrencilere daha etkili destek sağlamaları açısından kritik öneme sahiptir.

Araştırmamızda ortaya çıkan en belirgin temalardan biri, öğrencilerin sınıf değiştirme sürecinde yaşadıkları yoğun duygusal deneyimlerdir. Öğrencilerin çoğu, kaygı ve stres yaşadıklarını belirtirken, bazıları da heyecan ve olumlu beklentiler içinde olduklarını ifade etmiştir. Özlem ve yalnızlık duyguları da öğrencilerin sıkça dile getirdiği deneyimler arasındadır. Bu durum, Duchesne ve diğerlerinin (2009) bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmacılar, okul geçişlerinde öğrencilerin sosyal destek kaynaklarının değişmesinin, yalnızlık ve kaygı duygularını tetikleyebileceğini vurgulamışlardır.

Sınıf değiştirmenin akademik performans üzerindeki etkisi, araştırmamızın önemli bulgularından biridir. Öğrencilerin çoğu, sınıf değiştirdikten sonra geçici bir performans düşüşü yaşadıklarını belirtmiştir. Ancak, uzun vadede çoğu öğrencinin akademik performansının toparlandığı veya hatta iyileştiği gözlemlenmiştir. Akademik performans bağlamında, bulgularımız Alspaugh'un (1998) çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Çoğu öğrenci, sınıf değiştirmenin ardından geçici bir performans düşüşü yaşamaktadır. Ancak, Benner'in (2011) meta-analiz çalışmasının sonuçlarıyla uyumlu olarak, uzun vadede birçok

öğrencinin akademik performansının toparlandığı veya hatta iyileştiği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, sınıf değiştirmenin potansiyel olarak bir gelişim fırsatı olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Araştırmamız, sınıf değiştirmenin öğrencilerin sosyal ilişkileri üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Yeni arkadaşlıklar kurma zorluğu, birçok öğrenci tarafından dile getirilen bir konudur. Sosyal ilişkiler açısından, araştırmamız Langenkamp'ın (2009) bulgularıyla örtüşmektedir. Öğrenciler, yeni arkadaşlıklar kurma sürecinde zorluklar yaşarken, aynı zamanda sosyal sermayelerini genişletme fırsatı da bulmaktadır. Weller'in (2007) çalışmasında da vurgulandığı gibi, öğrenciler eski arkadaşlıklarını koruma ve yeni ilişkiler geliştirme arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunurken, aynı zamanda potansiyel bir stres kaynağı olabilmektedir. Eski arkadaşlıkları sürdürme çabası da öğrenciler arasında yaygın bir deneyimdir. Uyum süreci, araştırmamızda öne çıkan bir diğer önemli temadır. Öğrencilerin çoğu, ilk haftalarda zorluklar yaşadıklarını, ancak zamanla yeni ortama alıştıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, Jindal-Snape ve Miller'ın (2008) çalışmasıyla tutarlıdır. Araştırmacılar, okul geçişlerinin bir uyum süreci gerektirdiğini ve bu sürecin bireysel farklılıklar gösterebileceğini vurgulamışlardır. Öğretmen ve aile desteğinin önemi, hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından vurgulanan bir konudur. Bu bulgu, Anderson ve diğerlerinin (2000) çalışmasıyla örtüşmektedir. Araştırmacılar, öğretmen ve aile desteğinin, öğrencilerin okul geçişlerindeki uyum sürecini kolaylaştırdığını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Kişisel gelişim bağlamında, bulgularımız Eccles ve diğerlerinin (1993) "aşama-çevre uyumu teorisi" ile açıklanabilir. Bazı öğrenciler sınıf değiştirmeyi yeni bir başlangıç olarak görmekte ve bu durumu kişisel gelişimleri için bir fırsat olarak değerlendirmektedir. Bu bulgu, okul geçişlerinin öğrencilerin öz-yeterlik algılarını ve motivasyonlarını etkileyebileceğini belirten Wigfield ve diğerlerinin (1991) çalışmasıyla da uyumludur. Araştırmamız, sınıf değiştirmenin öğrencilerin kişisel gelişimleri üzerinde de etkili olduğunu göstermiştir. Özgüven değişimi, yeni fırsatları değerlendirme ve çalışma alışkanlıklarında değişim, öne çıkan alt temalardır. Bazı öğrencilerin sınıf değiştirmeyi yeni bir başlangıç olarak görmeleri ve bu durumu kişisel gelişimleri için bir fırsat olarak değerlendirmeleri geçiş sürecindeki olumlu sonuçlar olarak yorumlanabilir.

Sınıf dinamikleri açısından, araştırmamız Farmer ve diğerlerinin (2011) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Sınıf değiştirmenin sadece yeni gelen öğrenciyi değil, tüm sınıf dinamiklerini etkilediği gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve grup çalışmalarının doğasını da etkilemektedir. Midgley ve diğerlerinin (1989) vurguladığı gibi, bu değişen dinamikler öğrencilerin uyum sürecini ve akademik motivasyonunu önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Sınıf değiştirmenin sadece yeni gelen öğrenciyi değil, tüm sınıf dinamiklerini etkilediği gözlemlenmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki değişim ve grup çalışmalarına katılım da önemli alt temalar olarak ortaya çıkmıştır.

Sonuç

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin sınıf değiştirme deneyimlerinin karmaşık ve çok

e-ISSN: 3023-8374 © 2024 Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

boyutlu doğasını ortaya koymaktadır. Sınıf değiştirme, öğrencilerin duygusal durumlarını, akademik performanslarını, sosyal ilişkilerini ve kişisel gelişimlerini etkileyen kapsamlı bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçteki etkilerin bazıları kısa vadeli ve olumsuz olabilirken, uzun vadede çoğu öğrencinin yeni ortama uyum sağladığı ve hatta bu değişimi bir gelişim fırsatı olarak değerlendirebildiği gözlemlenmiştir.

Araştırma sonuçları, sınıf değiştirme sürecinde öğrencilere sağlanacak desteğin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, ailelerin ve okul yönetiminin, bu geçiş sürecinin zorluklarının farkında olmaları ve öğrencilere uygun destek sağlamaları kritik öneme sahiptir. Özellikle ilk birkaç haftalık uyum sürecinde öğrencilere ekstra destek sağlanması, onların yeni ortama daha kolay adapte olmalarına ve potansiyel akademik düşüşleri minimize etmelerine yardımcı olabilir.

Bulgularımız, sınıf değiştirmenin öğrencilerin duygusal durumlarını, akademik performanslarını, sosyal ilişkilerini ve kişisel gelişimlerini etkilediğini göstermektedir. Bu etkilerin bazıları kısa vadeli ve olumsuz olabilirken, uzun vadede çoğu öğrencinin yeni ortama uyum sağladığı ve hatta bu değişimi bir gelişim fırsatı olarak değerlendirebildiği gözlemlenmiştir.

Araştırmamızın sonuçları, sınıf değiştirme sürecinde öğrencilere sağlanacak desteğin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin, ailelerin ve okul yönetiminin, bu geçiş sürecinin zorluklarının farkında olmaları ve öğrencilere uygun destek sağlamaları kritik öneme sahiptir. Özellikle, ilk birkaç haftalık uyum sürecinde öğrencilere ekstra destek sağlanması, onların yeni ortama daha kolay uyum sağlamalarına ve potansiyel akademik düşüşleri minimize etmelerine yardımcı olabilir.

Gelecekteki araştırmalar, sınıf değiştirmenin uzun vadeli etkilerini inceleyebilir ve farklı okul türleri veya eğitim sistemleri arasında karşılaştırmalı analizler yapabilir. Ayrıca, sınıf değiştirme sürecini kolaylaştırmak için geliştirilen müdahale programlarının etkinliğini değerlendiren çalışmalar da literatüre önemli katkılar sağlayabilir. Bu bulgular ışığında, sınıf değiştirme sürecinin sadece bir fiziksel yer değişikliği olmadığı, aynı zamanda öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal dünyalarını derinden etkileyen karmaşık bir süreç olduğu açıktır. Bu sürecin doğru yönetilmesi, öğrencilerin sadece yeni sınıflarına uyum sağlamalarını değil, aynı zamanda bu deneyimi kişisel ve akademik gelişimleri için bir fırsat olarak değerlendirmelerini sağlayabilir. Özellikle ilk birkaç haftalık kritik uyum döneminde, öğrencilere sağlanacak ekstra destek, onların yeni ortama daha kolay adapte olmalarına ve potansiyel akademik düşüşleri en aza indirmelerine yardımcı olabilir.

Öneriler

Bu araştırma, sınıf değiştirmenin öğrenciler üzerindeki çok yönlü etkilerini ortaya koyarak, eğitimcilere, ailelere ve politika yapıcılara bu süreci daha etkili bir şekilde yönetmeleri için önemli içgörüler sunmaktadır. Gelecekteki araştırmalar, bu bulguları genişleterek ve derinleştirerek, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel refahlarını destekleyecek daha etkili geçiş stratejileri geliştirmeye katkıda bulunabilir.

Uygulayıcılar için öneriler şu şekildedir: Öğretmenler, aileler ve okul yönetimi, sınıf değiştirme sürecinin zorluklarının farkında olmalı ve öğrencilere uygun destek sağlamalıdır. Bu destek, duygusal rehberlik, akademik yardım ve sosyal entegrasyonu kolaylaştırıcı etkinlikleri içermelidir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olunmalı ve gerektiğinde kişiselleştirilmiş destek planları oluşturulmalıdır. Ayrıca, yeni ve eski öğrenciler arasında köprü kuracak mentorluk programları uygulanabilir ve sınıf içi etkinliklerle grup dinamiklerinin olumlu yönde gelişmesi sağlanabilir.

Araştırmacılar için öneriler ise şöyledir: Gelecekteki çalışmalar, sınıf değiştirmenin uzun vadeli etkilerini inceleyen boylamsal araştırmalara odaklanabilir. Farklı okul türleri veya eğitim sistemleri arasında karşılaştırmalı analizler yapılması, sınıf değiştirme deneyiminin farklı bağlamlardaki etkilerini anlamak açısından değerli olacaktır. Sınıf değiştirme sürecini kolaylaştırmak için geliştirilen müdahale programlarının etkinliğini değerlendiren çalışmalar, uygulayıcılara pratik rehberlik sağlayabilir. Öğrencilerin bireysel özelliklerinin (örneğin, kişilik tipleri, öğrenme stilleri) sınıf değiştirme deneyimini nasıl etkilediğini araştırmak, kişiselleştirilmiş destek stratejileri geliştirmeye yardımcı olabilir. Son olarak, teknolojinin sınıf değiştirme sürecindeki rolü ve potansiyel faydalarını inceleyen çalışmalar, dijital çağda bu geçiş sürecini optimize etmek için yeni yollar sunabilir.

KAYNAKÇA

- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling, 7*(4), 212-221.
- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *The Journal of Educational Research, 92*(1), 20-25.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research, 33*(4), 325-339.
- Aydoğdu, F., & Gürsoy, F. (2019). Ortaokulların Altıncı ve Yedinci Sınıfında Öğrenim Gören Çocukların Sosyal Uyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 8*(2), 119-128.
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review, 23*(3), 299-328.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Çoruk, A. (2019). 4+ 4+ 4 sistem değişikliği sonrası 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 288-299.
- Demirtaş-Zorbaz, S. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyumu: bir model testi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duchesne, S., Ratelle, C. F., Poitras, S. C., & Drouin, E. (2009). Early adolescent attachment to parents, emotional problems, and teacher-academic worries about the middle school transition. *The Journal of Early Adolescence, 29*(5), 743-766.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psychosocial processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236.
- Langenkamp, A. G. (2009). Following different pathways: Social integration, achievement, and the transition to high school. *American Journal of Education*, 116(1), 69-97.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981-992.
- Özdemir, M., & Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2125-2137.
- Schwerdt, G., & West, M. R. (2013). The impact of alternative grade configurations on student outcomes through middle and high school. *Journal of Public Economics*, 97, 308-326.
- Weller, S. (2007). 'Sticking with your mates?' Children's friendship trajectories during the transition from primary to secondary school. *Children & Society*, 21(5), 339-351.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa 203-220

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Volume 1 | Issue 2

Page 203-220



JUSTICE-BASED SOCIAL WORK INTERVENTION: A CASE STUDY

ADALET TEMELLİ SOSYAL HİZMET MÜDAHALESİ: BİR VAKA ÇALIŞMASI

Ercan KÜÇÜKOBA, 

<https://orcid.org/0000-0002-9274-7739>

Millî Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye,

ekucukoba@gmail.com

Yükleme: 10.10.2024; Kabul: 19.11.2024; Yayınlanma: 02.12.2024

Küçükoba, E. (2024). Justice-Based Social Work Intervention: A Case Study. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1(2), 203-220.

Özet

Güçlendirme, 1980'li yıllardan itibaren sosyal hizmet mesleğinde kullanılan yaklaşımların başında gelmekle birlikte, her ne kadar gücü paylaştığı için eleştirilse de bu yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşımın olumlu yanı, diğer yaklaşımlarla eklektik olarak kullanılabilmesidir. Yaklaşımın temeli, insanların kendilerini geliştirme potansiyeline sahip oldukları inancıdır. Bu düşünce ile insana değer vermeyen sorunları hastalığın boyutuna indirgeyen tıbbi yaklaşıma bir alternatiftir. Bu nedenle, güçlendirme hem bir süreç hem de bir sonuçtur. Bu çalışmada güçlendirmenin tarihsel temelleri, güçlendirme ile ilgili kavramlar, güçlendirmenin temel varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. Türkiye'de 2000'li yıllardan bu yana güçlendirme ile ilgili bilimsel yayınlarda artış olmasına rağmen, yaklaşımları vaka örnekleriyle analiz eden az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma ile alanda çalışan sosyal hizmet uzmanlarının zayıf yönlerini ve potansiyellerini görmeleri sağlanarak kuramın vaka örnekleri ile irdelenmeye çalışılmıştır. Böylece ülkede artan eşitsizlik, adaletsizlik ve insan hakları gibi toplumsal sorunların çözümüne alternatif bir bakış açısı sunulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Güçlendirme, sosyal hizmet, hümanizm, adalet, zayıflık

Abstract

Empowerment is one of the primary approaches used in the social work profession starting from the 1980s, although it has been criticized for sharing power. The positive side of this approach is that it can be used eclectically with other approaches. The basis of the approach is the belief that people have the potential to improve themselves. With this idea, it is an alternative to the medical approach that reduces problems that do not value people to the size of the disease. Thus, empowerment is both a process and a result. In this study, the historical foundations of empowerment, concepts related to empowerment, basic assumptions and limitations of empowerment are included. Although there has been an increase in scientific publications on empowerment in Turkey since the 2000s, there are few studies analyzing the approaches with case examples. With this study, it is tried to examine the theory with case examples by enabling social workers working in the field to see their weaknesses and potentials. Thus, it will be tried to provide an alternative perspective to the solution of social problems such as increasing inequality, injustice and human rights in the country.

Keywords: Empowerment, social work, humanism, justice, weakness

Introduction

The quality of the relationship between the counselor and the client is considered to be the turning point in effective intervention. When clinical research is considered, beyond the nature of social work intervention, social work practices are at the focus of this interaction. Despite the inequality in the use of power between the social worker and the client, mutual volunteerism, trust and interaction are determinant in the empowerment approach. In this approach, there is no one-way communication between the counselor and the client depending on the authority (Hasenfeld, 1987:470). The approaches that examined the client from a clinical perspective, which were among the first examples of social work practices, saw the individual as the source of problems. Therefore, clinical approaches did not impose responsibility on social workers. The view of clinical approaches that saw people as worthless was abandoned over time and the empowerment approach emerged.

Empowerment-based approaches aim to enable the individual to use his/her potential against pressures and to address the lack of power or control. With this approach, it enables the applicant to access opportunities and resources that may occur in and around the applicant by cooperating with the social worker and the applicant against pressure or power centers. This intervention can be applied with individuals, groups and society (Teater, 2015). Another purpose of empowerment is to enable the individual to stand on his/her own feet and accept responsibility for his/her life experiences. In the client's journey with the counselor, the obstacles that challenge him/her can be seen as an opportunity and it is revealed that the source of power can actually be in every person (Erbay, 2019:42-43). In a sense, the client discovers himself/herself and develops insight.

The empowerment approach is a result as well as a process. The approach starts with the client's dissatisfaction with his/her situation and the desire for change. It is the client who will determine the result and realize his/her development in the process.

In this study, the historical course of the empowerment approach is mentioned, information about power and how it is found in human beings is given, the aspects of the empowerment approach that differ from other theories are discussed, and in the last part, the important concepts of the empowerment approach are mentioned through the case example. Considering that there are few studies supported by case presentations in the social work literature, it is thought that the relevant study will make an important contribution to social work studies in Turkey.

HISTORICAL FOUNDATIONS OF THE RETROFITTING APPROACH

The strengths perspective in social work has its philosophical roots in Aristotle's teleological theory of human development or eudaimonia. Eudaimonism argues that people should strive to reach their innate potential by using their talents, most importantly their intellect and intelligence. It grounds ethics in human nature and links human development to the pursuit of virtues. Therefore, values exist because of the needs and requirements of human beings. Eudaimonia is based on the idea that one must make one's own choices in order to achieve virtues and that they exist through their choices (Gray, 2011:5). Empowerment, which evolved from philosophical movements, was later used frequently in areas such as personal development, NLP, coaching, as well as in education, health services, and advocacy.

The empowerment approach, which emerged as an alternative to the clinical approach, started to become widespread in Britain at the end of the 1980s. The time when this approach was most accepted was the mid-1990s. In Britain, empowerment has been in existence since the eighteenth century as mutual aid in charitable organizations (Leadbetter, 2002). In the history of social work in America, the settlement movement, Jane Addams' work, the women's club, social reform movements for African Americans in the 19th century, empowerment approaches for minority groups, Reynolds' radical psychoanalytic approach (Lee and Hudson, 2011:161).

In America, where empowerment laid the foundation, women did not have the right to vote and be elected, they did not have the right to divorce unless there was an event that would harm the society, they could not freely enroll in the university they wanted, and women could not engage in empowerment approaches as social workers. Jane Addams and her friends pioneered in ensuring gender equality, ensuring social justice, and providing a multicultural social structure (Lee and Hudson, 2011: 161-162). Therefore, a parallel relationship has emerged between the struggles for democracy and human rights in America and empowerment theories. The philosophical and economic basis of the empowerment approach is the mutual and fair distribution of resources without class differences.

The influence of African American women's associations in the fight against racism in America is important. African American church congregations and aid groups established by African Americans have played a driving role in the adoption of the role of black women by

the masses. African American women's associations have done serious work on civil rights in cooperation with white women. Group action and taking social responsibility for democratic values, which are used in group work in social work, were shaped by the anti-racist political environment in America (Shapiro, 1991).

In the history of American social work, the Great Depression also had important consequences. This process did not bring advantages for workers except partial social security practices. Social workers could not develop social work practices against the difficulties of the macro economy that developed during this period. Berta Reynolds, as an exception, developed an approach based on advocacy and emphasizing social justice instead of psychoanalytic intervention approach in this period. In this political environment, the client is a simple person, not a person seeking professional help. The empowered individual should interact with opportunities and resources that increase potential and the individual should not lose this connection (Reynolds, 1951).

In the empowerment theory of social work, the theories of social sciences such as political science, psychology, sociology and economics are used (Lee and Hudson, 2011). According to some thinkers, emancipation better reflects the goals and intervention processes of the empowerment approach.

The empowerment approach in social work has had two main pillars: political, political, economic movements and medical approaches to human development. The concept of power has been shaped as a result of these social movements and medical approaches (Lee and Hudson, 2011:162-163).

STRENGTH AND EMPOWERMENT

According to the empowerment approach, three types of power can be mentioned: personal power, interpersonal power and political power. These powers are interrelated. Personal power is the power within the limits that determine the potential of the individual. Interpersonal power includes his/her prestige and the power to influence others. Political power provides solidarity with vulnerable people against pressure groups and creates political consciousness. A decrease in one of the powers negatively affects other types of power.

This idea, which emerged in the 1960s, is frequently used in school social work and psychology (Duyan, 2016). In this approach, which has been adopted since the 1960s, it is ensured that the person realizes his/her weaknesses and strengths and establishes life

balance.

There are criticisms among social work theorists that the client is not sufficiently empowered in this approach. Theorists such as Steiner think that the person cannot be empowered in this approach and thinks that he/she is saved. Thus, the blockages that consume the power of the person are renewed and cause the person to remain powerless (Adams, 2017: 6). These radicalist criticisms of the empowerment approach have led to a better understanding of the approach. Over time, it has been understood that without the empowerment approach, a holistic view of social problems cannot be realized with other theories of social work.

According to Thomas and Piercon (1995:134-5), empowerment is the ability of groups to help themselves, to initiate an intervention process of their own volition and to consult social services in cooperation or independently. According to Adams (2017), empowerment is the ability of individuals, groups and society to take control of their life conditions and to help themselves and others.

CONCEPTS OF RETROFITTING

Empowerment has various control mechanisms in individuals, groups and communities. These are self-determinism, self-esteem, vital competence, self-efficacy and internal control mechanisms (Greene et al., 2005). Situations far from empowerment are determined by the weakness of these concepts. Low self-esteem causes the person to feel worthless, and the feeling of learned helplessness makes people believe that they have no influence in their lives. Therefore, these are psychological barriers that weaken the person's application to the counselor with the desire for change.

Self-efficacy is the individual's perception of being adequate in the new job and the responsibility he/she takes. It is important in empowering the person like other positive psychological factors.

When a person is under external influence, he/she may think that the flow of life is not in himself/herself, but in the leaders, political power, maybe in his/her family, around his/her mother or father. The individual cannot make his/her decisions freely in order not to upset others and to get along with them in harmony. The control of his/her life is always in someone else's sphere of influence unless he/she realizes it himself/herself. In this type of people, the need to go to a counselor increases in moments of crisis that concern the whole family and individuals, such as a sudden resignation from a job, loss of a family member, increase in poverty, etc. Internal psychological states are now less affected by external influences. Thus,

the individual tries to increase his power by learning from his experiences (Greene et al., 2005). According to Lee and Hudson (2011), by developing a healthy identity and a positive self, people develop awareness of the pressures imposed on themselves and the people around them. Therefore, people who develop awareness can use their personal and environmental resources more efficiently.

Self-determinism is a concept that dates back to the French Revolution. In short, it is the right to determine one's life and the freedom to choose. It entered the social work literature with the freedom of choice and determination in the democratization process of nations as a result of political and economic developments. The client is the person who actively initiates the intervention process and is the person who has the freedom to choose in the intervention process. He is the person who should take the flow of his life into his own hands with his own will. In this context, self-help is an antidote of the client against the power used professionally by the counselor. Legislators are expected to make regulations on these issues (Thomas and Pierson, 1995:474-475). When considered around these concepts, taking action, making choices, maintaining well-being are important goals of the approach.

The ability of the individual to realize his/her potential and use his/her strengths comes from the approach's hope for human beings. In this context, at the core of the empowerment approach are the foundations of Carl Rogers' person-centered theory based on a humanistic perspective. In person-centered theory, there is an emphasis on the innate goodness and responsibilities of each individual (Gray, 2011).

BASIC ASSUMPTIONS OF RETROFITTING

The empowerment approach is based on 4 basic assumptions:

Exposure to oppression is a structurally based phenomenon that affects individuals and communities. Oppression is an important phenomenon that affects individuals and communities. Oppression is a process that is characterized by psychological conditions such as depression, low self-perception and low self-efficacy in individuals and groups. Individuals and groups who are oppressed think that they do not have a choice and respond to oppressive groups to the extent of their own possibilities. The success of their resistance to oppression depends on their solidarity with other oppressed communities and the idea of unity (Lee and Hudson, 2011). The PCS model developed by Thompson (2020) is based on this assumption. According to Thompson (2020), P is the emotions, thoughts, behaviors, and actions at the personal level. In this approach, the emotional, intellectual, and behavioral

view of the society is formed as a result of the person's experiences with the society. The person understands the society by copying their individual experiences. C is the cultural level of mutual processes such as seeing, thinking, and doing. This level is about shared points, so it produces values and patterns of thought and behavior, a default consensus about what is moral and what is immoral, conformity to social norms, and humor serves as a vehicle for communicating and reinforcing this culture. Therefore, shared values are prioritized first and foremost, and include elements such as religion and nationality. The structural level refers to the network of social divisions and the power relations so closely associated with them; it also relates to the ways in which oppression and discrimination are "institutionalized" (firmly established through patterns of thought, language and behaviour) and thus woven into the fabric of society. It refers to the broader level of social forces, the sociopolitical dimension of intertwined patterns of power and influence (Thompson, 2020). PCS analysis shows the different levels at which discrimination operates and how these levels reinforce each other, so that the social worker has the chance to observe large pressure groups and their individual dynamics.

Individuals, communities have opportunities to solve problems that arise suddenly, they are resistant to institutionalized pressure groups. Communities can defend themselves against the political and individual power of pressure groups by recognizing and integrating the power of the individuals who make them up. Thus, existing problems can be overcome and individuals can turn crisis moments into opportunities in each process (Teater, 2015: 70).

Empowerment involves focusing on individuals and their environment. As individuals become empowered, they begin to integrate with personal and environmental resources. In Thompson (2020)'s PCS model, the transitive C dimension is important between individual values and political power groups, where there are spiritual values. Empowerment in the cultural dimension increases one's resistance to political groups. In empowerment, the oppressor should be empowered as well as the oppressed (Lee and Hudson, 2011). Although the oppressive groups do not apply to the counselor, they lose their ground as a result of the effectiveness of anti-oppression groups and individuals. Thus, the external effects of the oppressors decrease and they come under the influence of internal psychological processes. Ultimately, the individual who transforms his environment positively becomes empowered and the balance of power is formed.

Empowerment is both a process and a result. Caring, change, control, improvement have been the basic assumptions of social work, and empowerment uses these concepts. When

the counselor and the client talk together in a palliative manner and the client discovers who and what the problems stem from and the conditions that cause continuity, the client develops self-awareness. The client is now more empowered and when he/she is empowered, he/she starts to see the counselor as a teammate, not as someone in a higher authority than him/herself. On the other hand, it is a process to resist the obstacles and pressures in this process and to mobilize the people around him/her in this direction, and every process may not have a result, but the results initiate the empowerment of other individuals and groups (Howe, 2009:156).

REINFORCEMENT APPLICATION

The empowerment approach consists of implementation, assessment and intervention stages. Before the assessment process, the counselor and the client should establish a bond around common values. Anti-authoritarian feelings and limited motivation alone are not helpful factors in combating oppression. The counselor should be able to give convincing answers to questions such as 'Why am I here?', 'What can people like us do?' (Mullender, Ward and Fleming, 2013). For this reason, the empowerment process is a collaborative approach in which the client freely determines his/her own problems and the counselor conducts joint decision-making processes (Teater, 2015:71). According to Lee and Hudson (2011:163), it is the client's own will that initiates the intervention.

The counselor should not give power to the client. If the counselor gives power and takes it under his/her control, the power may suddenly disappear. In this case, the strengths and weaknesses of the client should be evaluated to ensure that the client is empowered in a process (Payne, 2020). In the evaluation phase, power has an effect on personal, interpersonal and sociopolitical levels. Therefore, there are different ways to understand power. The different dimension of power emerges in interpersonal relationships. For example, trying to realize your desire by force without the consent of another person. The counselor can understand from the narratives of the applicant that power is an element of oppression. In some cases, behind physical violence, threatening behaviors, there may be unwanted behaviors such as disrespectful behavior, indifference and manipulation. Therefore, the applicant's narrative and life story should be evaluated as a whole (Payne, 2020). Therefore, although the stories of the applicants do not include oppression, their past experiences and perceptions can lead them to the definition of oppression. Anti-oppression practice and advocacy are the cornerstones of the empowerment approach (Lee and Hudson, 2011).

Assessment is an action done together with the client in the process of increasing the level of critical consciousness about all dimensions of the problem. Reflective ideas are used in the intervention process to increase the level of consciousness (Duyan, 2016). In the first stage of the assessment, the counselor and the client engage in a dialectical interaction. The definition of the problem is represented by the different perspectives of the two parties. Joint decisions are taken by interviewing and road mapping. The counselor focuses on the individual ground of the client, and also looks at his/her relationship with his/her environment (political positions, social structure). The case is examined with an eclectic approach, especially the empowerment approach. The meaning that each approach adds to the individual and the intervention process should be evaluated in its conditions.

The first dimension of the assessment is that the social worker establishes a dynamic bond with the client due to the person's application or individual need. The physical, mental, social obstacles that restrict the client's environment are observed. It is determined whether the individual can overcome the problem on his own or with professional support. How he perceives his environment and the state of his power are important. In the second dimension, the individual, whose self-awareness develops with interventions, begins to enter into solidarity with individuals who are oppressed like him and who have to overcome obstacles. In some cases, they have even participated in joint action and non-governmental organizations (Duyan, 2016).

The intervention process varies depending on the nature and duration of the assessment process. The counselor and the client make some decisions and planning to combat personal, sociocultural barriers such as discrimination, oppression, stigmatization (Teater, 2015). The counselor is like a guide in this process, the interventions to be made are clear; however, more than one intervention varies depending on how much the client is strengthened by each obstacle. The plan can be changed to an alternative when there are unexpected situations. This is why flexibility is important in social work counseling.

LIMITATIONS OF THE EMPOWERMENT APPROACH

In the empowerment approach, the assessment and intervention processes start with the request of the applicant. Therefore, the individual who can take control of his/her own life, who realizes that something is going wrong in his/her life can be handled in this approach. In some cases, for example, in cases such as substance abuse or sexual abuse, other approaches are carried out with priority to repair the mental and physical damage that may

exist in the applicant rather than empowerment because the applicants are emotionally and socially abused. The empowerment approach can be used in the counseling process and evaluation stages of task-oriented, psychoanalytic, transactional approaches. In this process, it is important for the counselor to use power and reassuring language patterns in the therapeutic relationship with the client (Hasenfeld, 1987). For the client who can integrate with his environment by using his internal processes, the exploration of the environment begins. In this process, the social worker can do various activities other than counseling, including training. For clients who speak little or have difficulty in expressing themselves, visual descriptions and body language are part of the counseling.

Foucault (1974) brought a different perspective to the relationship between the client and the counselor. According to Foucault (1974), what is power for the counselor can be a stifling, one-sided communication for the client. Again, according to Foucault (1974), the meaning and effect of power can arise in situations of disagreement between the counselor and the client, in the search for justice. Therefore, the language of the therapeutic process should be determined according to the client. According to Foucault (1974), the concepts of power and empowerment should be freed from individual-oriented theories.

The counselor must consider the best interests of the client in the assessment process, but in some cases there may be a dilemma: is it possible to help the client in a situation where he/she is so restricted or overly abused that he/she may harm his/her environment?

When the counselor does not pay attention to the word patterns used in the therapeutic relationship, the client may misinterpret them (Greene et al., 2005). These are the five methods of strengthening language:

- o The language of cooperation versus the language of help
- o Language of ownership/property
- o Language of possibilities
- o Solution language
- o Language of elaboration and clarification

In the study of Ackerson and Harrison (2000), inequality, powerlessness and justice seeking are not seen as a limitation. In the research, social workers working in the field of mental health stated that the rules of the institution are not suitable for every client and that the support application is limited. The earthly and spiritual identity of the client is less emphasized. In some countries, institutional practices and various policies limit the empowerment approach and have led to poor results when working with communities.

CASE STUDY

Problem of the Study

Social workers encounter different psychosocial problem situations due to their profession. While dealing with the situations of their clients, they can reflect their individual wishes and emotional sides to the decision-making processes. The fact that the number of publications combining practice and theory in Turkey is low makes case studies important. As well as the material and moral deprivation of the clients, the mechanisms that push the professional staff to decision-making processes with the client are important. It is necessary to compare the practices with different theories.

Methodology of Study

A case report in social work involves documenting a specific client's situation, the interventions used, and the outcomes achieved. The methodology includes selecting a relevant and educational case, obtaining client consent, conducting a thorough assessment using social work theories, creating an intervention plan with clear goals, and evaluating the effectiveness of the intervention. Ethical considerations, such as confidentiality, informed consent, and cultural competence, are critical throughout the process. The case report concludes with reflections on lessons learned, recommendations for improving practice, and suggestions for further research. This methodology ensures that the case contributes to professional development and enhances social work practice. Since social work is a practice-based profession, sample cases and case studies will guide the professionals in the applications that can be made with individuals and groups.

The professional practices carried out in the social service centre were reported in a 6-month period and home, school visits were supported by visits to schools and hospitals. A descriptive case analysis in social work is a systematic method of examining a particular case or client scenario to understand its various dimensions, identify issues, and reflect on the applied intervention strategies (Süleymanoğlu Kürüm ,2021). In this study, the priority of the professional is to understand the case in a descriptive way in terms of events and persons.

The case is a real case registered at the X Social Service Center.

G.I.: Born on 10.08.2003 in Üsküdar, the individual was harmonious, outgoing, talkative, respectful and had a high level of awareness for his age. It was understood that the child was able to express himself, had good relations with friends and relatives, and endeared himself to his environment in a short time.

R.I: Born on 13.10.1966 in Hacıpehlivan, father R.I. has a mildly timid, low self-expression

skills, easy-going and calm personality traits. R.I. describes his wife S.I. as an angry, irritable and restless person who is ready to argue at any moment, and states that she uses many antidepressant medications due to her extreme irritability.

S.I.: Born on 18.04.1965, mother S.I. was found to have a mild mental retardation, an irritable nature, frequently engaged in verbal conflicts with her husband and child during the interview, showed irritability and had a changeable mood. It was determined that she was not sufficient to meet the needs of the household and that the father mostly did the cooking, dishwashing, laundry, etc.

Under evaluation,

Upon the application of the father R.I., a social investigation was conducted at home. Apart from financial deprivation, it was revealed that the mother could not do housework and had poor communication with her husband and child. Although the father applied due to financial problems, it was determined that there were psychological, physical and social problems that limited the role of the father in the family.

Although the mother S.I. initially said that the family problems were not caused by her, she started to receive support from the medical social service unit of the hospital regarding her physical disability, medications and treatment.

It was understood that the father, R.I., was passive, had difficulty in communicating, and constantly did the cooking and cleaning work himself since he had no say in the family.

During the intervention phase

Social assistance support was received from the district governor's office to provide the family with healthy housing and to cover student expenses.

The father R.I. was assigned a caregiver from the Ministry of Health so that he could take his heart medication on time. They were facilitated to make doctor's appointments easily. With the new support, they moved to a larger house without heating problems, where they could live in harmony with their social environment. Thus, it was aimed to increase the family's self-esteem.

For the health problems of the mother S.I., the medical social service unit of the district hospital was contacted and her treatment was provided efficiently. The social worker monitored her health condition. In addition to the mother's health problems, individual and family meetings were held once a week with the family counselor working at the district social service unit in order to improve communication within the family, thus increasing the self-efficacy of family members.

It was determined that the daughter of the family, G.I., had problems adapting to her environment as a result of the family's migration from Istanbul to Biga and the impoverishment of the family due to being exposed to domestic verbal violence. It was aimed for the student to develop new relationships by changing the houses they lived in and the school where the child was enrolled. Care was taken to ensure that the new school was close to her home in order to benefit her. Cooperation was made with the school counselor to support healthy communication with the family and school lessons.

As a result of the interventions, R.I. stated that he met with her landlord, health institutions and his child's teachers with more self-confidence and that the effects of her illness decreased to some extent. G.I. stated that she spent more time with her family and that their communication was better. G.I. is studying in the physical therapy and rehabilitation department of a university in Istanbul, influenced by these intervention processes. Mother S.I. stated that she is now proud of her daughter and that she goes to her daughter all the time.

CONCLUSION

In the research process, it was understood that the process of increasing the moral motivation of the client and the professional staff was important. Positive developments in the health of the father and the daughter becoming open to reading and social communication are the desired outcomes. The ultimate goal of empowerment is self-sufficiency, and in this case a physically and emotionally backward family was able to become more independent in their decisions.

The intensive and empathic use of the social worker and the acceptance of the client ensured that the process was easy. Another important situation is whether the family can sustain the difficult situation or not, and for this, it may be considered to make observations to the family in monthly periods.

Empowerment theory in social work shares commonalities with several other theoretical frameworks but is distinct in its emphasis on client autonomy, self-determination, and social justice. While systems theory focuses on the impact of larger environmental factors, Person-in-Environment theory emphasizes holistic interactions between individuals and their surroundings. Cognitive-behavioral theory addresses individual cognitive patterns and behaviors, whereas the strengths-based perspective and empowerment both focus on building client strengths, but empowerment extends this focus to systemic advocacy and social change. All these theories, though different in approach, are complementary and can

be used in tandem to help social workers better understand and intervene in the complex lives of their clients. Especially in motivational speeches, cognitive therapy approaches and strength based perspective in revealing power were supported.

Many of these theories help people to make decisions about their own internal and external relationships. In the intervention approach, the influence of different theories has been felt in counselling. Ultimately, the empowerment approach is the theory that emphasises the environment and has a concern for social justice, thus providing arguments for policy makers to protect the family and evaluate it as a whole.

The empowerment approach is an approach that allows the focus of the person to turn from himself to his environment. It is a process of discovering his surroundings, starting from himself. Other approaches can be used eclectically in counseling processes. Although the strengths of the individual can be determined and the individual can take control of his life, it is not possible for this to result positively in every therapeutic relationship. The social worker's personal values, assumptions may be incomplete or incorrect; he may not even know the method and approach he uses. Therefore, it is a necessity for the social worker to make the next intervention accessible, as in the case example, in order for both the evaluation and the intervention to be carried out in a healthy way. A professional with strong theoretical foundations sets out on a challenging path with his client with his practices. While walking on this path, support from policy makers and the opportunities of the institution enables the social worker to reach his goals effectively. Network systems that the social worker cannot integrate will not work for the benefit of the whole. Therefore, the empowerment approach is an opportunity for the social worker to reveal his potential.

There are social changes that may hinder the empowerment approach. An evaluation process without ignoring them may not be healthy. These are perception of justice and postmodernism. Broad social policies for them will complement social service practices.

The empowerment approach in social work is a valuable framework for addressing the challenges faced by individuals, families, and communities. By prioritizing self-determination, personal growth, and resilience, this approach enables clients to navigate immediate difficulties while building lasting capacities for self-reliance and advocacy. For individuals facing systemic or personal oppression, empowerment offers a transformative pathway that allows them to redefine their role and agency within their environments.

In the context of postmodernism, empowerment aligns with the recognition of diverse perspectives and the deconstruction of singular, authoritative narratives. Postmodernism

values multiple truths and acknowledges the complexity of individual identities and experiences. This pluralistic perspective enhances empowerment by allowing social workers to honor clients' unique stories, voices, and self-determined goals, rather than imposing a one-size-fits-all model. In a postmodern framework, empowerment is about giving clients the tools to construct their own narratives and make meaningful choices, fostering a sense of agency that respects their identities and social contexts. Social workers, therefore, act as facilitators rather than authoritative figures, empowering clients to find personal meaning and agency amid complex social realities.

Justice is another core tenet of the empowerment approach, deeply intertwined with the principles of equity and human rights. Social work inherently seeks to address inequalities, and the empowerment approach provides a method for clients to reclaim power and confront injustices that may restrict their lives. Empowerment within a justice-oriented framework promotes fairness by working to dismantle the barriers that perpetuate disadvantage. It emphasizes the social worker's role in advocating not only for individuals but also for systemic changes that can address the root causes of social inequalities, such as poverty, discrimination, and lack of access to resources.

Empowerment, viewed through a justice lens, is about enabling clients to become active agents in their fight for rights and dignity. In cases where individuals experience oppression, this approach provides tools for resistance and resilience, helping them navigate oppressive systems while advocating for broader social change. Social workers are instrumental in this process, supporting clients in developing self-advocacy skills and connecting them with resources that foster greater autonomy. Justice-based empowerment also extends to community empowerment, where collective action can challenge societal structures that perpetuate inequality.

Moreover, the empowerment approach's adaptability allows it to be integrated with various social work theories and practices, ensuring that interventions are uniquely tailored to each client. This flexibility enhances its effectiveness, especially in postmodern and justice-oriented contexts, by acknowledging the interplay of individual and structural factors. However, it is important to recognize that empowerment may not always yield immediate results. The journey towards empowerment is often gradual, requiring patience, sustained support, and continuous reflection on the social worker's part to ensure that personal biases and assumptions do not hinder the empowerment process.

Ultimately, the empowerment approach represents a commitment to human dignity,

equity, and the belief that every individual has the potential to overcome adversity. It aligns with the core values of social work by advocating for both personal and systemic transformation, promoting a society where individuals are empowered to contribute to their own well-being and the well-being of others. As social work continues to evolve, particularly within postmodern and justice frameworks, empowerment remains a vital strategy for advancing individual and collective resilience, equity, and social harmony.

REFERENCES

- Ackerson, B. J., & Harrison, W. D. (2000). Practitioners' perceptions of empowerment. *Families in Society*, 81(3), 238-244.
- Adams, R. (2017). *Empowerment, participation and social work*. Bloomsbury Publishing.
- Duyan, V. (2016). *Sosyal Hizmet Kuramları ve Yaklaşımları*. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Erbay, E. (2019). Güç ve Güçlendirme Kavramları Bağlamında Sosyal Hizmet Uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(42), 41-64.
- Foucault, M. (1974). The order of discourse. In M. Shapiro (Ed.), *Language and Politics*. New York: New York University Press.
- Gray, M. (2011). Reconceptualizing Theory and Practice Back to Basics: A Critique of the Strengths Perspective in Social Work, *The Journal of Human Services*. 92 (1), 113-127. DOI:10.1606/1044-3894.4054.
- Greene, G. J., Lee, M. Y., & Hoffpauir, S. (2005). The languages of empowerment and strengths in clinical social work: A constructivist perspective. *Families in Society*, 86(2), 267-277.
- Hasenfeld, Y. (1987). Power in social work practice. *Social service review*, 61(3), 469-483.
- Howe, D. (2009) *A Brief Introduction to Social Work Theory*. 1st edn. Bloomsbury Publishing. Available at: <https://www.perlego.com/book/2990602/a-brief-introduction-to-social-work-theory-pdf> (accessed: 21.12.2022).
- Leadbetter, M. (2002). *Empowerment and Advocacy*. Teoksessa Adams, Robert & Dominelli, Lisa & Payne, Malcolm (toim.) 2002: *Social Work: Themes, Issues and Critical Debates*.
- Lee, J. A., & Hudson, R. E. (2011). Empowerment approach to social work practice. *Social work treatment: Interlocking theoretical approaches*, 5, 157-178.
- Mullender, A., Ward, D. and Fleming, J. (2013) *Empowerment in Action*. 1st edn. Bloomsbury Publishing. Available at: <https://www.perlego.com/book/2997035/empowerment-in-action-selfdirected-groupwork-pdf> (accessed: 22.12.2022).
- Payne, M. (2020) *How to Use Social Work Theory in Practice*. 1st edn. Policy Press.
- Reynolds, B. C. (1951). *Social work and social living: Explorations in philosophy and practice*. Citadel Press.
- Shapiro, D.L. (1991) The Effects of Explanations on Negative Reactions to Deceit. *Administrative Science Quarterly*, 36, 614-630. <http://dx.doi.org/10.2307/2393276>

- Süleymanoğlu Kürüm, R. (2021). Uluslararası İlişkilerde Nitel Yöntemlerle Makale Yazımı: Vaka Analizi ve İncelikleri. Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute(42), 149-169. <https://doi.org/10.30794/pausbed.801518>
- Teater, B. (2015). Social work theories and methods: An introduction to practice. Nika Publishing House.
- Thomas, M. and Pierson, J. (1995) Dictionary of Social Work, London, Collins Educational.
- Thompson, N. (2020) Anti-Discriminatory Practice. 7th edn. Bloomsbury Publishing. Available at: <https://www.perlego.com/book/2997011/antidiscriminatory-practice-equality-diversity-and-social-justice-pdf> (accessed: 21.12.2022).



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa 221-242

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374


2024 | Volume 1 | Issue 2


Page 221-242





Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Platformuna Yönelik Yönetici ve Öğretmen Algıları


Administrators and Teachers' Perceptions About the Teacher Information Network (TIN) Platform

Cihan AKDAĞ 
<https://orcid.org/0009-0004-4128-7172>
Burdur, Türkiye cihanakdag_90@hotmail.com

Ayşe AKDAĞ 
<https://orcid.org/0009-0004-1321-8081>
Gaziantep, Türkiye,
ayseakdag2080@gmail.com

Nuh ÇEZİK 
<https://orcid.org/0009-0006-3012-9982>
Gaziantep, Türkiye, nuhcezikk@gmail.com

Dilber ÇİÇEK 
<https://orcid.org/0009-0002-4864-0325>
Gaziantep, Türkiye,
cicekdilber230@gmail.com

Uğur EKİZ 
<https://orcid.org/0009-0006-8017-2567>
Osmaniye, Türkiye, ugurekiz80@gmail.com

Yükleme: 23.10.2024; Kabul: 29.11.2024; Yayınlanma: 02.12.2024

Özet

Bu araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerinin Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformuna yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmış ve nitel araştırma desenlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 33 öğretmen ve 11 okul yöneticisi olmak üzere toplam 44 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak literatür taraması ve uzman görüşüyle oluşturulan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin konularıyla ilgili olarak büyük oranda konular güncel ve yeterli şekilde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte eksiklikler var geliştirilmeli şeklinde görüş bildirenler de vardır. ÖBA eğitimlerini gereksiz olarak görenler ise oldukça azdır. ÖBA eğitimlerinin içerik ve yeterlikleriyle ilgili yönetici ve öğretmenlerin yarısına yakını yeterli şekilde görüş bildirirken yine bu orana yakın kısmı geliştirilmeli şeklinde görüş bildirmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin bir kısmı da eğitimleri içerik olarak çok yoğun eğitimci olarak çok detaycı olarak nitelemiştir. Çok yoğun olarak nitelendirmelerinde en önemli etkenin uzman ve başöğretmenlikle ilgili eğitimler olduğu düşünülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin mesleki gelişime büyük oranda katkı sağladığı görülürken katkı sağlamadığı yönünde de görüş bildirenlerin fazla olduğu görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinde yaşanan sorunlarla ilgili olarak en fazla zikredilen sorunun içeriğin yoğun olduğudur. Bunu internet sorunları ve teknik sistemsel sorunlar izlemiştir. Sorun yaşamayanların da olduğu görülmüştür. İçerik yoğunluğu sorununun uzman ve başöğretmenlik eğitim içerik ve videolarının çok olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: ÖBA, öğretmen, bilişim, ağ, eğitim, hizmetiçi

Abstract

In this research, it was aimed to determine the opinions of school administrators and teachers about the Teacher Information Network (TIN) platform. The research was designed in the survey model and the descriptive analysis method, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of a total of 44 participants, including 33 teachers and 11 school administrators. A "semi-structured interview form" created by literature review and expert opinion was used as a data collection tool in the research. Administrators and teachers largely expressed their opinions regarding the subjects of TIN training as up-to-date and adequate. However, there are also those who say there are deficiencies and they should be improved. There are very few people who see TIN training as unnecessary. While nearly half of the administrators and teachers expressed their opinion that the content and competencies of TIN trainings were sufficient, approximately the same percentage stated that it should be improved. Some of the administrators and teachers described the training as very intense in terms of content and very detailed. It is thought that the most important factor in their definition as very intensive is the training related to specialist and head teachers. While it is seen that the TIN training of administrators and teachers contributes greatly to professional development, there are also many people who express the opinion that it does not contribute. The most frequently mentioned problem regarding the problems experienced by administrators and teachers in TIN training is that the content is intense. This was followed by internet problems and technical systemic problems. It has been observed that there are also people who do not experience any problems. It is thought that the content density problem is caused by the abundance of expert and head teacher training content and videos.

Keywords: TIN, teacher, informatics, network, education, in-service

Giriş

Bir toplumun gelişmesi ve ilerlemesi için eğitimin etkisi göz ardı edilemez. Eğitimin güncel ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde günün teknoloji ve gelişmelerinin işin içine dahil edildiği dinamik ve gelişmeye açık şekilde açık sistem olarak yapılandırılması gerektiği her geçen gün daha belirginleşmektedir.

Eğitimin en önemli lokomotifleri olan öğretmenlerin eğitimi en iyi biçimde yapabilmeleri için öncelikle kendi yeterliklerinin yüksek olması ve alanlarında çok iyi olmaları gerekmektedir. Bunun için öğretmen yetiştirme ve geliştirme programlarının çok iyi yapılandırılması ve bütün öğretmenlere sunulması gerekmektedir. Yakın zamana kadar mahalli ve merkezi hizmetiçi eğitimler şeklinde sunulan bu eğitimler, maalesef maliyet, talep, başvuru yeterlilik durumları ve imkân ve şartların yetersizlikleri nedeniyle bütün öğretmenlere sunulamamıştır (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Ancak ilk kez 21 Ocak-7 Şubat 2022 tarihleri arasında öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri uzaktan eğitim şeklinde bütün öğretmenlere sunulmasıyla birlikte eğitime erişimde öğretmenlere eşit fırsatlar sunulmuştur. Bu tarihten beri öğretmenlerin öğretim yılının başında, sonunda ve ara tatillerde verilen mesleki gelişim çalışmaları bu platform üzerinden sunulmaktadır. Böylelikle öğretmenlere mesleki gelişimleri için eşit şartlarda, uzaktan eğitim ve asenkron biçimde evinin konforunda erişme imkanları verilmiştir. Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Platformu, içerik ve uygulamalarına yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz yönleri, geliştirilmesi için önerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel ve tarama modelinde yapılmıştır.

Hizmet İçi Eğitim

Eğitim, insanın hayatı boyunca süregelen bir süreç biçiminde ele alınmıştır. Zamanla bilmeden ziyade öğrenmeyi öğrenme olgusu önemli hâle gelmiştir (Özdemir ve Kılınc, 2019). Bununla birlikte, hayat boyu, devamlı öğrenme olgusu da önem kazanmıştır. Sürekli öğrenmeye dönük öğrenme olgusunun önem kazanması, okulların önemini ve gerekli oluşunu ortadan kaldırmamıştır. Dahası okulların önemli ve gerekli oluşuna katkı sağlamıştır (Özdemir, 2020).

Okullarda öğrenim gören öğrencilerin gelişiminde önemli olan öğretmenlerin mesleki olarak gelişimleri örgün ve uzaktan eğitim şeklinde yapılan hizmet içi eğitimlerle sağlanmaya çalışılmaktadır. Alan yazında hizmet içi eğitimle ilgili fazla sayıda tanımlama yapılmıştır. Bu konuda birbirinden ayrı tanımlamalar yapılmış olmasının sebebi; hizmet içi eğitim hususunun fazla katmanlı, devamlı değişen ve gelişim gösteren bir disiplinle alakalı olmasından dolayıdır

(Aytaç, 2000, s.72). Aytaç (2000) hizmet içi eğitimi, amacı ile faydalarını da ortaya koyacak şekilde ele almıştır. Aytaç'a (2000) göre, ortaya konulan üretimle hizmetin etkililiğinde, verimliliğinde ve niteliğinde artış sağlanması, üretme veya tüketme noktasında ortaya çıkabilecek hatalarla kazaların en asgariye indirgenmesi için maliyetlerin düşürülmesi, satışta veya hizmetlerin sunulmasında nicelik ve nitelik olarak gelişime ulaştırılması, tasarruf ve kârın yükseltilmesi için işgörenler için düzenlenen mesleki ve beceriye yönelik temel eğitimlerin yanında işgörenlerin çalışma hayatları boyunca düzenlenen bilgiler, beceriler, davranışlar ve verimlerle ilgili boyutunu artırıcı planlanmış eğitim faaliyetleridir. Fındıkçı (2012) ise hizmet içi eğitimi, kadroya atanmadan itibaren çalışma hayatı boyunca zaman içinde meydana çıkması muhtemel eğitime ve gelişime yönelik gereksinimleri destekleyen eğitimler şeklinde ifade etmiştir (s.54).

Günümüz toplumunda herkes gibi öğretmenlerin de mesleki ve kişisel olarak gelişimlerini sürekli olarak devam ettirmeleri gerekmektedir. Yaşanan değişimler eğitimin pek çok bileşen ve yaklaşımlarla birlikte yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Böylece okulla birlikte öğretim programlarının, öğretmenin ve öğrencinin tanımlanmaları tekrar yapılmıştır. Günümüzde öğretmen, sadece bilginin biricik kaynağı değildir. Aynı zamanda öğrencilere rehberlik yapan ve onlara lider olan kişidir. (Özdemir ve Kılınç, 2019). Öte yandan, öğretmen sadece eğitim ve öğretimin niteliği noktasında da yer almamaktadır. Okulun başarılı olmasında da kilit rol oynamaktadır. (Balcı, 2014). Bugün, okullar öğrencilerin sadece eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmenin ötesinde bir konumdadır. Okullar sadece bilgi aktarımı yapılan yerler olmaktan çıkarak genel olarak öğrencinin tüm gereksinimlerine cevap vermeye çalışan ortamlara dönüşmektedir. Ortaya çıkan yeni anlayışa göre okul; öğrenciler ve öğretmenlerle birlikte tüm iç ve dış paydaşların öğrenme ortamı hâline gelmektedir (Özdemir, 2020).

Okulların etkililiğinde ve eğitimin kalitesinin artırılmasında önemi olan öğretmenlerin değişen ve gelişen şartlara göre kendilerini güncellemeleri, yetiştirmeleri ve bunun süreklilik kazanması ancak hizmet verirken aldıkları hizmetiçi eğitimlerle mümkündür. Hizmetiçi eğitimler öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlanan ve talebe göre isteğe bağlı olarak ya da re'sen seçilen öğretmenlere verilen eğitimler olarak bilinmektedir. Son yıllarda eğitime erişim, eşit erişim fırsatları sunma, maliyetlerin azaltılması, esnek yer ve zamanda ulaşma gibi özellikleri birlikte sunması bakımından uzaktan eğitim şeklinde hizmet içi eğitimler ve mesleki gelişim kurs ve seminerler verilmektedir. Aynı zamanda öğretmenler kendilerini çevrimiçi ortamda geliştirmektedir (Sarıdaş ve Deniz, 2018). Böylelikle daha kısa zamanda,

daha az maliyet ve katılımcıların seçtiği daha konforlu ortamlarda bu eğitimlerden yararlanma fırsatları sunulmuştur.

Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Eğitimleri

Öğretmenlere; uzaktan eğitimde, alternatifleri artırmak için Öğretmen Bilişim Ağı'nı (ÖBA) kurulmuştur. 21 Ocak-7 Şubat 2022 tarihlerinde iki haftalık ara tatilde uygulamaya konulmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla öğretmenlere uzaktan eğitim yoluyla eğitimler verilmiştir. Gönüllülük esasına göre okul yöneticileri ve öğretmenler MEBBİS veya e-devlet şifreleri ile ÖBA sistemine girerek erişime açılan eğitimlere katılmışlardır. ÖBA ile öğretmenler, ilk açıldığı tarihten itibaren mesleki çalışma ve mesleki gelişim eğitimlerini tamamlama fırsatına kavuşmuşlardır. ÖBA sistemi, günün her saatinde erişime açık, asenkron olarak her yerde ve her zaman esnek olarak eğitime erişim imkânını sunmaktadır.

17 Temmuz 2022'de Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer, Öğretmen Bilişim Ağı'nda (ÖBA) 100'den fazla eğitimin açıldığını belirtmiştir. 100'den fazla eğitim faaliyetine 6 milyon 111 bin 158 öğretmenin katıldığını ifade etmiştir. Bakan Özer'in konuşma metni şu şekilde devam etmiştir (meb.gov.tr): "Öğretmen Bilişim Ağı platformunda, uygulamaya dönük mesleki gelişim çalışmalarını içeren ve öğretmenler arası iş birliğinin artırılarak okulların gelişiminin desteklenmesini hedefleyen Mesleki Gelişim Toplulukları programları yer alıyor. Ayrıca, başarıları veya nitelikli uygulamalarıyla ön plana çıkan eğitim kurumlarının sahip olduğu tecrübe ve bilginin diğer eğitim kurumları ile paylaşılması amacı da güdüldü. Bu çerçevede Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programları oluşturuldu. Bütün paydaşların bunlardan yararlanmalarına imkân sunuldu. ÖBA'da ayrıca 'kütüphane' alanı da bulunuyor, burada çok sayıda içerik sunuluyor. ÖBA'nın Android ve İOS uygulamaları da hazırlandı".

Bakan Özer, öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programlarının da ÖBA üzerinden planlandığını belirtmiştir. Bunun kapsamda 240 videonun eklendiğini söylemiştir. Ayrıca işaret dili çevirisinin de videolara eklendiğini belirtmiştir. Bakan Özer, ÖBA'da yayımlanan eğitimlere ilişkin şunları kaydetmiştir (17 Temmuz 2022, meb.gov.tr): 24 Ocak-4 Şubat yarıyıl seminerleri kapsamında 10 eğitim, ÖBA'dan yayımlandı. En az bir eğitimin başarıyla tamamlanma sayısı 444 bin 850 oldu. 11-15 Nisan seminer döneminde 14 farklı eğitim, ÖBA'dan yayımlandı. En az bir eğitimi başarıyla tamamlayan öğretmen sayısı, 763 bin 61 oldu. 20-24 Haziran mesleki çalışma döneminde de 12 farklı eğitim, ÖBA'dan yayımlandı. 898 bin 160 öğretmen tarafından en az bir eğitim tamamlandı. Öğretmenlerimizin

birden fazla eğitime katılmasıyla birlikte bu sayı, toplamda 2 milyon 348 bin 747'ye ulaştı. Ek eğitimlerle beraber bugüne kadar toplam 100'den fazla eğitim yayınlandı. ÖBA üzerinden açılan eğitimlere 6 milyon 111 bin 158 katılım sağlandı. Öğretmenlerimizin 944 bin 763'ü ÖBA'dan açılan eğitimlerden en az birini başarıyla tamamladı (<https://www.meb.gov.tr/oba-uzerinden-acilan-egitimlere-6-milyondan-fazla-katilim-oldu/haber/27021/tr>).

ÖBA web sitesinde Eğitimler, Öğretmen- Yönetici Hareketlilik Programı, Mesleki Gelişim Toplulukları ve Hizmet içi eğitim sekmeleri yer almaktadır. Bununla birlikte web sitesine giriş için Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi ve İşlem Sistemi (MEBBİS) ve e-Devlet girişleri sekmeleri de yer almaktadır

- **Eğitimler:** ÖBA üzerinden seminerler ve daha önceden planlanmış asenkron eğitimler sunulmaya devam edilmektedir. Eğitimlere katılan öğretmenlere MEBBİS'te katılım sertifikaları verilmektedir. Ayrıca mesleki çalışmalar da esnek zaman ve esnek yerlerde katılım olacak biçimde planlanmaktadır. Uzman ve başöğretmenlik eğitimleri de belirlenen takvim dahilinde ÖBA üzerinden verilmiştir.

- **Öğretmen - Yönetici Hareketlilik Programı:** Öğretmen – Yönetici Hareketlilik Programı, eğitim kurumlarının birbirlerine bilgi ve deneyim aktarmaları üzerine kurulan bir programdır. Eğitim kurumları, diğer eğitim kurumlarına giderek yerinde deneyim ve bilgiyi gözlemlene imkânını elde etmişlerdir. Bu kapsamda paylaşımın gerçekleşmesi için çeşitli ziyaret programları oluşturulmaktadır. Bu programla öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılıklı deneyimlerini paylaşmaları, bilgi aktarımı yapmaları esas alınmıştır. Yapılan ziyaretlerde iyi uygulamalar, projeler ve fark yaratan diğer faaliyetlerin karşılıklı aktarımına odaklanılmaktadır. Hareketlilik programı ile mesleki gelişim fırsatları da dolaylı olarak ön plana çıkarılmaktadır (<https://www.oba.gov.tr/>).

Hareketlilik programı öğretmen ve yöneticilerin motivasyonları üzerinde olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir. Programla mesleki durumların derinlemesine gözlemlenmesi, eğitsel faaliyetlerin gözlenmesi, planlamalar arasındaki farklılık ve benzerliklerin görülmesi vb. durumlar karşılıklı olarak öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimleri üzerinde pozitif etki bırakmaktadır (<https://www.oba.gov.tr/>). Hareketlilik programı ile

- o Öğretmen ve yöneticiler karşılıklı olarak deneyim ve bilgi akışını gözlemleyebilmektedirler. Her iki kurumdaki örtük bilgi ve deneyimin farkına varabilmektedirler. Yeni fikirler geliştirebilmektedirler.

- o Karşılıklı olarak iki kurumda yürütülmekte olan eğitim-öğretim faaliyetleri gözlemlenebilmektedir.

o Ziyaretçi durumundaki öğretmen ve yöneticiler ev sahibi konumundaki eğitim kurumunun okul kültüründe dikkatleri çeken mesleki yeterlikleri gözlemleyebilmektedirler. Kendi kurumlarında da elde ettikleri deneyim ve bilgiyi kullanabilmektedirler (<https://www.oba.gov.tr/>).

Öğretmen/yönetici hareketlilik programı yerinde ve uygulamaya dönük bir programdır. Karşılıklı olarak öğretmen ve yönetici standartlarının artırılması hedeflenmektedir. Öğretmen ve yöneticiler fark yaratan uygulamaları ziyaret ettikleri kurumlarda bizzat gözleme fırsatını yakalayabilmektedirler. Ziyaretlerde başarıyı etkileyen faktörler üzerinde durulmaktadır. Olumlu okul kültürünün okullar arası paylaşılması esas alınmaktadır.

- Mesleki Gelişim Toplulukları Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT), öğretmenlerin okul ortamında gereksinimlerine cevap vermek amacıyla planlanmaktadır. Uygulama esaslıdır. Mesleki gelişim çalışmalarına yöneliktir. Mesleki gelişim toplulukları, bilgi ve tecrübe paylaşımları üzerinde oluşturulmuştur. Hizmet içi eğitim çalışmaları, çoğunlukla tek yönlüdür. Ancak mesleki gelişim programları, bilgi aktarımının yanında bilginin öğretim ortamına yani sınıf ortamına nasıl ulaştırabileceği noktasına odaklanmaktadır (<https://www.oba.gov.tr/>).

Mesleki gelişim toplulukları ile öğretmenler karşılıklı olarak bilgi ve deneyim alışverişinde bulunmaktadırlar. Öğretmenler, meslek hayatları boyunca elde ettikleri mesleki bilgi ve tecrübelerini birbirleriyle paylaşmaktadırlar. Bu noktada mesleki gelişim programlarında karşılıklı bilgi ve tecrübe aktarımının esasında öğrencilerle ilgili olduğunu belirtmek gerekmektedir. Zira öğretmenler iş birliği yaparak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca okul kültüründe kalite ve verimliliğin de artırılması hedeflenmektedir. İş birliği yapılarak ortak amaç ve hedefler çerçevesinde bir tür çalışma ortaklığı kurulmaktadır.

Mesleki gelişim toplulukları sayesinde öğretmenler, karşılıklı olarak tecrübe ve bilgilerinin yükseltebilmektedirler. Örneğin iş birliği yapılarak farklı sınıf veya yaş gruplarında ortak çalışma alanları oluşturularak öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir bağlam geliştirilmektedir. Mesleki gelişim topluluklarının temelinde mesleki tecrübe alışverişi ve etkileşim yer almaktadır. Öğretmenler bilgi, yaklaşım ve becerilerini en üst noktaya ulaştırabilmektedirler. Öğretmenler arasında ortak ihtiyaçlar çerçevesinde benzer vizyon ve hedefler belirlenebilmektedir. Söz konusu durumların varlığı mesleki gelişim topluluklarının başarıya ulaşmalarında önem arz etmektedir. Mesleki gelişim toplulukları ile öğretmeni geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu hedefe ulaşıncaya da uzun vadede öğrencilerin

öğrenmelerinin artırılması amaçlanmaktadır. Mesleki gelişim toplulukları aslında bir tür hizmet içi eğitim faaliyetidir. Hizmet içi eğitimden farkı teoriden ziyade uygulamaya dönük olmasıdır. Zamanla her okulun bir mesleki gelişim topluluğuna dönüşebilmesi noktasında çalışmalar devam etmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi “Okul yöneticisi ve öğretmenlerin Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformuna yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

1. Yönetici ve öğretmenlerin, ÖBA platformundaki eğitimlerin konularına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Yönetici ve öğretmenlerin, ÖBA platformundaki eğitimlerin içeriğine ve konuların işlenişine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Yönetici ve öğretmenlerin, ÖBA platformunun öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerine katkısıyla ilgili görüşleri nelerdir?
4. Yönetici ve öğretmenlerin, ÖBA platformunda yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Yönetici ve öğretmenlerin, ÖBA platformunda yaşanan sorunların çözümüne yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma, tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada öğretmenlerin ÖBA eğitimlerine yönelik varolan düşüncelerini ve önerilerini belirlemek amaçlandığı için bu model tercih edilmiştir. Tarama modeli ortada var olan bir durumun tespitini amaçlar (Karasar, 2012). Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2007) göre fenomenoloji, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar. Bu çalışmada öğretmenlerin ÖBA hakkındaki deneyimleri incelenmektedir.

Örneklem

2022-2023 Eğitim-öğretim yılında Denizli ili Sarayköy ilçesinde 48 yönetici ve 357 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada çalışma grubu olarak seçilen 11 yönetici ve 33 öğretmen olmak üzere toplam 44 eğitim çalışanından veriler toplanmıştır. “Maksimum çeşitlilik” sağlamak amacıyla farklı kademelerde görev yapan (okulöncesi, ilkökul, ortaokul ve lise) öğretmen ve yöneticilerden veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin kişisel değişkenlere

göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	15	34,09
	Erkek	29	65,91
Yaş	30-35	16	36,36
	36-40	13	29,55
	41 ve üstü	15	34,09
Görev	Yönetici	11	25,00
	Öğretmen	33	75,00
Çalıştıkları Kademe	Okulöncesi	12	27,27
	İlkokul	9	20,45
	Ortaokul	10	22,73
	Lise	13	29,55
Kıdem	2-10 yıl	18	40,91
	11-20 yıl	20	45,45
	21 yıl ve üstü	6	13,64

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu (%65,91) erkeklerden oluşmaktadır. Yaş olarak büyük kısmının (yaklaşık %65) 40 yaşın altında olduğu görülmektedir. Katılımcıların %75’ini öğretmen olarak görev yapmaktadır. Bütün kademelerden katılımcıların olduğu görülürken dağılımın %29,55 ile lise, %27,27 okulöncesi, %22,73 ortaokul ve %20,45 ile ilkokullarda görev yapanlardan oluştuğu saptanmıştır. Kıdem olarak ise büyük bir çoğunluğun 20 yıldan az kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı; iki kısımdan oluşmuştur. Görüşme formunun ilk kısmında katılımcıların genel bilgileri içeren cinsiyet, yaş, görev, çalışılan kademe, kıdem olarak 5 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla geliştirilen görüşme formu bulunmaktadır. ÖBA Görüşme Formu literatür taraması ve alan uzmanı desteği ile hazırlanmış ve bir Türkçe öğretmeni iki edebiyat ve dil anlatım öğretmenleri tarafından anlaşılabilirliği açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin ÖBA eğitimlerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla aşağıda verilen 5 yarı yapılandırılmış görüşme soruları öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu sorular şunlardır:

1. ÖBA platformundaki eğitimlerin konularına yönelik görüşleriniz nelerdir?

2. ÖBA platformundaki eğitimlerin içerik ve yeterliklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. ÖBA platformunun öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerine katkılarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?
4. ÖBA platformunda yaşanan sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. ÖBA platformunda yaşanan sorunların çözümüne yönelik görüşleriniz nelerdir?

Verilerin Analizi

Veri analizlerinde elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz; verilerin betimsel açıdan analizi şeklinde yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 54). Elde edilen bulgular, temalar şeklinde, tablolarla ve frekanslar halinde verilerek yorum ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Çözümlemelerde, yöneticiler (Y1, Y2,...) ve öğretmenler (Ö1, Ö2,...) şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada görüşmecilerin kişisel bilgileri, okulları, ad ve soyadları, araştırma etiği ve kişisel verilerin güvenliği yasa gereği paylaşılmamıştır.

Bulgular

Araştırma alt problemlerinin çözümü için yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular bu bölümde verilmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin konularına ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin ÖBA Platformundaki Eğitimlerin Konularına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Konular	Güncel ve yeterli	29	Y1, Ö2, Ö3, Ö4, Y2, Y3, Ö6, Y5, Y6, Y7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Y9, Ö26, Ö27, Y10, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33
	Eksik-geliştirilmeli	15	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Y8, Y11, Y4, Ö10, Ö31

Tablo 2.’de ÖBA eğitimlerinin “konular” teması altında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin “güncel ve yeterli” ve “Eksik-geliştirilmeli” kodları altında toplandığı görülmektedir.

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin konularına ilişkin görüşleri “güncel ve yeterli” şeklinde görüş bildirenlerden bazı katılımcılar şunları söylemiştir:

“Daha önceden hizmet içi eğitimleri de içinde düşünürsek beğendiğim bir platform olmuştur. Yakın zamanda aldığımız eğitim ve konuları açısından bakarsak her branşa göre eğitim uzmanlık alanı olarak verilebilirdi” (Görüşmeci: Ö3)

“ÖBA platformundaki eğitim konularını ilgi çekici buluyorum. Her seminer döneminde mutlaka 2 ya da 3 tane gerçekten ilgimi çeken eğitim oluyor. Çeşitli ilgi alanlarına göre planlandığını düşünüyorum. Bilgisayar, edebiyat, psikoloji gibi çeşitli alanlara hitap ediyor.” (Görüşmeci: Ö4)

“Öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri ve ulaşılabilecek içerikler açısından doğru düşünülmüş bir platform eğitimler çok çeşitli eksik duyulan bir konuda eğitim bulmak mümkün” (Görüşmeci: Ö6)

“Konular oldukça kapsamlı. Bir öğretmenin bu alanda yeterli bilgiye sahip olması gerekiyor. O açıdan konular ne çok ne az ne de çok ayrıntılı olması güzel” (Görüşmeci: Ö11)

“Eğitim konuları bilgi ve becerilerimizi artırmaya yönelik, ilgimizi çeken konular.” (Görüşmeci: Ö19)

“Bu platformda aldığımız eğitimlerin konuları güncel oluyor. Biz öğretmenlerin gelişimini olumlu katkı sağlıyor. Konular öğretmenlerin ilgisini çekecek boyutta hazırlanıyor” (Görüşmeci: Ö20)

“ÖBA'nın eğitimlerini genel olarak iyi buluyorum ancak bazı konuları bildiğimiz ve eğitimini aldığımız halde tekrar eğitime maruz bırakılmak hoş olmuyor. Bütün branşlara göre konuların bulunduğunu düşünüyorum.” (Görüşmeci: Ö23)

“Konuları yeterli ve gerekli buluyorum. Hizmetiçi eğitime fayda sağladığını düşünüyorum.” (Görüşmeci: Ö24)

“Eğitim konuları öğretmenlerin ihtiyaçlarına yol göstericiydi. Bilgilendirici ve yaşanmış örneklerle doluydu.” (Görüşmeci: Ö25)

“İçerik olarak yeterli. MEB elinden geleni yapıyor bu konuda. Lakin öğretmen artık dijital içeriğe doydusu sanki.” (Görüşmeci: Y9)

“Eğitim konuları ilgi çekicidir. Yabancı dil alanında daha çeşitli konularda içerikler bekliyorum. Özellikle yabancı dil sınavlarına hazırlık konusunda içerikler öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler.” (Görüşmeci: Ö27)

“Konular yoğun ve konuyla ilgili kişilerin uzmanlığını içeren bilgiler” (Görüşmeci: Y10)

“Güncel konularda eğitimlerin paylaşılması konusunda başarılı buluyorum” (Görüşmeci: Ö28)

“Eğitimlerin konulara göre dağılımı güzel olmuş. Konular arası geçişler iyi ve hızlı ilerliyor. Konuların işleniş yerinde olmuş” (Görüşmeci: Ö30)

“Genel olarak konuları iyi buluyorum. Mesela ara tatil seminerlerinde aldığımız eğitimlerden Web 2.0 araçları eğitimi çok güzeldi. Günümüz öğretmenlerinin ihtiyacı olan bir eğitimdi. Çok faydalı buldum” (Görüşmeci: Ö32)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin konularına ilişkin “Eksik- geliştirilmeli” şeklinde görüş bildirenlerden bazıları şunları söylemiştir:

“Daha çok alanlara ayrılarak yapılırsa sevinirim.” (Görüşmeci: Ö1)

“Konular bazen üst düzey ve havada uçan şeylerden oluşabiliyor. Örneğin köy okulunda akıllı tahta bile yokken, başka okuldan çıkma projeksiyon ile ders işlemeye çalışırken etkileşimli ders anlatımı konusu baya havada kalıyor. İlk ders açmaya çalışan bilgisayar ikinci dersin sonunda açılıyor, ama ÖBA da anlatılan konu çok utopik kalıyor yanında.” (Görüşmeci: Ö8)

“Konu çeşitliliği sağlanmalı.” (Görüşmeci: Ö13)

“Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Daha farklı konulara yer verilebilir” (Görüşmeci: Ö14)

“Çok geniş kapsamlı her branşa uygun değil.” (Görüşmeci: Ö15)

“Konular genel olarak güzel. Eğitimlerin içerikleri iyi. Fakat anlatım dili daha akıcı olabilir. Çoğu eğitimde tekdüze bir sunum yöntemi kullanılıyor.” (Görüşmeci: Ö16)

Konuların her branş için uygun olduğunu düşünmüyorum. Örneğin okulöncesi öğretmenleri için ölçme değerlendirme bölümündeki konular olmamalıydı. Her branş öğretmenleri için eğitimler farklı olmalıydı.” (Görüşmecisi: Ö17)

“Birçok konusunu beğeniyorum. Ama gereksiz ve yetersiz bulduklarım da var.” (Görüşmecisi: Ö18)

“ÖBA eğitimlerinin konu alanı geniş. Ama belirli sınırlılıklar ile eğitimlerin bazılarını alamıyoruz. Mesela okul öncesi öğretmenleri müzik dersi veriyor sınıfında. Ama ÖBA da müzik eğitimlerinin bir kısmına katılırken bir kısmına bakanlık tarafından konular sınırlılık ile katılamıyor.” (Görüşmecisi: Y8)

“Bazı konular alanımız dışında.” (Görüşmecisi: Ö10)

“Konuların bazıları eğitim hayatımda işe yarayacak, bazıları eğitim hayatımda geçerliliği yok.” (Görüşmecisi: Ö31)

Yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin içeriği ve eğitimcilerin yeterliklerine ilişkin görüşleri Tablo 3’te temalarla verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin ÖBA Platformundaki Eğitimlerin İçerik ve Eğitimci Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kod	f	Katılımcılar
İçerik ve eğitimci yeterliği	İçerik	Yeterli	11	Y1, Ö4, Ö5, Ö9, Ö12, Ö20, Y9, Ö28, Ö30, Ö32, Ö33
		Çok yoğun	6	Y11, Ö1, Ö10, Ö11, Ö18, Ö20
	Geliştirilmeli	12	Ö1, Y3, Y5, Y7, Ö7, Ö8, Ö13, Ö17, Ö18, Y8, Ö27, Ö29	
Eğitimci Yeterliği	Yeterli	Yeterli	8	8 Y2, Ö11, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25
		Sıkıcı	13	Ö2, Ö3, Ö10, Ö15, Ö26, Y10, Ö31, Ö2, Ö3, Y4, Y8, Ö24, Ö28
	Geliştirilmeli	5	Ö6, Y4, Y6, Ö14, Ö16)	

Tablo 3.’te yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin içerik yeterliklerine ilişkin görüşleri “Yeterli”, “Çok yoğun” ve “Geliştirilmeli” temaları ve eğitimci yeterliklerine ise “Yeterli”, “Çok detaycı” ve “Geliştirilmeli” altında verilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin içeriklerine ilişkin görüşleri “Yeterli” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Konulara göre hazırlanan içerik öğretmenleri sıkımayacak, ilgisini arttıracak şekilde oluşturuluyor. İçerikler konuyu en iyi şekilde anlatıyor. Öğretmen süreci odaklanıp en iyi ve verimli şekilde bu eğitimden yararlanıyor. (Görüşmecisi: Ö20)

İçerik genel olarak iyi ancak bazılarının hangi alanda yararlı olacağını kestiremiyorum (Görüşmecisi: Ö22)

İçeriklere kolaylıkla erişip neredeyse tamamını izledim. Genel olarak tüm branşları kapsıyordu (Görüşmecisi: Ö25)

Akademik yükselme içeriğini henüz tamamen dinleyemedim aslında, pdf den okuyacağım. Ara sıra dinlediğim kadarıyla ideal sınıf, ideal sistem, ideal öğrenci, ideal veli için oluşturulmuş rutin bir eğitim içeriği bence. Diğer kurslara gelince alanında yetkin olan uzmanların sundukları öğretmen için rahatlatıcı ve yararlı olabiliyor. (Görüşmecisi: Y9)

Alanında uzman kişilerin eğitim vermesi oldukça güzel. İçerikler hem ilgi çekici hem güncel (Görüşmeci: Ö28)
İçerikleri gayet zengin ve faydalı. Kişisel gelişim konulu eğitimlerin içerikleri umduğumdan daha güzeldi. Ancak uzman öğretmenlik eğitimlerinin içeriklerini çok yoğun buldum (Görüşmeci: Ö32)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinde eğitimcilerin yeterliklerine ilişkin görüşleri “Yeterli” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Bugüne kadar aldığım eğitimler özenli hazırlanmıştı. Sunum yetenekleri kuvvetli idi. Eğitim veren kişiler de işinde uzman kişilerdi. Yeterli olduğunu düşünüyorum (Görüşmeci: Ö4)
yeterlilik açısından gelişime açık olduğunu düşünmekteyim. (Görüşmeci: Y2)
İçerik olarak eğitimler yeterli. Ancak yeterlilik; eğitimi veren ve eğitimi alan kişinin öğrenme ve öğretme stratejisine göre değişiklik gösterebilir. (Görüşmeci: Ö23)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin içeriklerine ilişkin görüşleri “Çok yoğun” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

İçeriği fazla detaylı buldum. (Görüşmeci: Ö2)
Bazı konular yeterli bazı yerler karışık içerik çok bu yüzden yorabiliyor. (Görüşmeci: Ö3)
İçerik çok kalabalık. Yani konular çok fazla. Daha sadeleştirilmiş şekilde olmalı. (Görüşmeci: Ö10)
İçerikler genelde teorik kalmış. daha akılda kalıcı olabilirdi. Gereksiz bilgi yığını. (Görüşmeci: Ö15)
Konu seçimleri başarılı olsa da içerikler çoğu zaman ilgi çekici olmuyor. Örneğin uzmanlık eğitimindeki içeriklere bakıldığında branş ayrımı gözetilmediğini kavram ve kuramların çok yoğun olduğunu görüyoruz. (Görüşmeci: Ö26)
İçerik çok geniş beni uzman değil filozof yapmaya yönelik... (Görüşmeci: Y10)
Daha anlaşılır olması yönünde beklentilerim bulunmaktadır. (Görüşmeci: Y11)
İçerikler son derece bilimsel hazırlanmış. Çok ayrıntıya girilmiş. Sade bir dilden uzak kalınmış. (Görüşmeci: Ö31)
Aynı zaman dilimlerinde yoğun bir kitle olarak girmeye çalışıldığı ve süre kısıtlı olduğu için verimli olmuyor. Öğretmeni memnun ve tatmin kılmadığı için ılımlı düşünceler maalesef yok. (Görüşmeci: Ö3)
Öğretmenlerin isteyerek izleyecekleri ve öğretmenleri çeken konular ve içerikler hazırlanabilir. Öğretmenlerin bilgisayar başında eğitim değil yaşayarak öğrenmeleri sağlanabilir. Yaz tatillerinde ÖBA üzerinden değil öğretmenleri hem kültürel gezi hem seminer tarzında eğitimler olabilir. (Görüşmeci: Y4)
Katılımcı sayısı az oluyor. Çoğu eğitim yoğunluk sebebiyle erteleniyor. Süre daha uzun tutulabilir. Okul sonrası çoğu zaman ev işleri çocuk vs işlerimiz oluyor. Eğitimlere tüm işlerimiz bitince giriyoruz bazen süre yetersiz geliyor. Eğitimdeki sınırlılıklar kaldırılmalı. Ben okul öncesi öğretmeniyim belki teknolojiye yatkınlığım var. Bu anlamda eğitime katılmak istiyorum diyelim. Ama katılamıyorum. (Görüşmeci: Y8)
Bazı konular uzun parçalar halinde videolar olduğunda ilgi çekemeyebiliyor. (Görüşmeci: Ö24)
Belirlenmiş süre ile sınırlı kalmamalı diye düşünüyorum. İstenildiğinde tekrar izlenilebilmeli ancak kısıtlı sürede istenilen diğer eğitimler izlenilemiyor. (Görüşmeci: Ö28)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinde eğitimci yeterliklerine ilişkin görüşleri “sıkıcı” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Eğitim verecek kişilerin ve konuların iyi incelenmesi gerektiğini düşünüyorum (Görüşmeci: Ö1)

En büyük sorun değerli hocalarımızın düz anlatımları. Biraz daha içerik sadeleştirilip örneklendirilme yapılmalı. Ekran başında düz anlatımı dinlemek gerçekten sıkıcı oluyor. (Görüşmeci: Ö10)

Anlatımlar çok durağan. Ortam çok resmi ve dikkat dağıtıcı olduğu için haber bülteni izleniyor hissi veriyor. Anlatan kişilerin enerjisi çok düşük (Görüşmeci: Ö11)

Soru sormak yok, tartışma yok sadece izlenme bu da bazen sıkıcı olabiliyor. (Görüşmeci: Ö18)

Eğitimler verilirken konu anlatımları tek düze şekilde değil, daha ilgi çekici videolarla desteklenmelidir. Kalıcı öğrenmenin sağlanması için videolarda anlatım okuma şeklinde değil, örneklerle, açıklamalı, görsel sunu yapılarak zenginleştirilmelidir. Uzun anlatımlar yerine kısa ilgi çekici öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. (Görüşmeci: Ö20)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin içeriklerine ilişkin görüşleri “Geliştirilmeli” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Bir platform olarak sil baştan eğitim değil çoğunlukla olan bilgi birikiminin üstüne koymak ya da eksik olanları tamamlamaya yönelik o yüzden yeterlilikler konusu tartışılır bana göre teorik kalıyor (Görüşmeci: Ö6)

İçeriklerin uzmanlar tarafından değil de merkezi yönetim tarafından belirlendiği ve konunun uzmanlarına sadece rol verilmiş olduğunu düşünüyorum. (Görüşmeci: Y4)

Branş bazında konuların daha da detaylandırılması gerektiğini düşünüyorum (Görüşmeci: Y6)

Daha çok uygulamaya dönük olarak ezber azaltılması düz anlatımdan kurtarmalıdır (Görüşmeci: Y7)

Öğretmenlerin düşünceleri alınarak anket düzenlenerek ortak görüşler dahilinde eğitimler düzenlenebilir. (Görüşmeci: Ö14)

Eğitim içerikleri güzel. Farklı alanlarda eğitimler verilmesi daha iyi olur. Örneğin sanat dallarıyla ilgili eğitimler eklenebilir. (Görüşmeci: Ö16)

Uygulamalı eğitim olmadığı için bazı konularda yetersiz kalıyor. İçerik kısmında çok fazla bilgiye yer veriliyor. Örnekler yok denecek kadar az. (Görüşmeci: Y8)

Daha ilgi çekici olabilir. İnteraktif uygulamalarla desteklenebilir. Uluslararası geçerlilik belgesi sağlayabilir (Görüşmeci: Ö27)

Okul yönetici ve öğretmenlerin, ÖBA eğitimcilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri “Geliştirilmeli” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğretme şekilleri dikkatimi çekmiyor akılda kalıcı değil (Görüşmeci: Ö1)

İçerik güzel fakat sunumlar daha etkili hale getirilebilir. (Görüşmeci: Y3)

Biraz daha hareketli ve teknoloji dahil edilerek anlatılabilir örneğin bir konu hakkında bahsederken örneklemin arka planda görselinin olması fayda sağlar (Görüşmeci: Y5)

İçerikler dönemsel olarak ilgi çekici oluyor. Ama anlatımlar prompterden okuma şeklinde olduğu için maalesef etkili olamıyor. (Görüşmeci: Ö8)

Eğitimin tek düze olduğunu düşünüyorum. İçerik her branş için ayrı olmalıydı. Daha etkili sunumlar olmalıydı. (Görüşmeci: Ö17)

Bazı sunumlar çok düz anlatım tercih edilmiş ve yeterli kazanım sağlamıyor. Bilgisayar ve bilişim konulu eğitimlerde uygulamalı gösterim yerine sadece kullanılacak program adı verilmiş bu çok yetersiz. (Görüşmeci: Ö18)

Yeterlilik konusunda eksik olan yanlar var. Etkileşim eksik (Görüşmeci: Ö29)

Yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin mesleki gelişime katkılarına ilişkin görüşleri

Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin ÖBA Platformundaki Eğitimlerin Mesleki Gelişime Katkılarına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Mesleki gelişime katkı	Olumlu	27	Y1, Ö1, Ö2, Ö4, Y2, Ö5, Y3, Y5, Y6, Y7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Y11, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö3
	Olumsuz	17	Ö3, Ö6, Y4, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Y8, Ö23, Y9, Y10, Ö31

Tablo 4.'te yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin mesleki gelişime katkılarına ilişkin görüşleri “*olumlu*” ve “*olumsuz*” temaları altında verilmiştir.

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin mesleki gelişime katkılarına ilişkin “*olumlu*” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir:

Bazı eğitimlerin katkısı oldu. Alanında uzman olmak dışında anlatımını yakın bulduğum hocalar vardı. (Görüşmecisi:1)

Mesleki gelişimi desteklediğini düşünüyorum. Özellikle öğretmenlere seçme hakkı verildiği sürece ilgi çeken içerikler bizlere katkı sağlayacaktır. Daha da zenginleşebilir. Bazı konularda uygulamaya yönelik örnekler verilebilir. Nasıl hayata geçireceğiz, okulda nasıl kullanabiliriz gibi. (Görüşmecisi: Ö4)

Değişen dijital dünya ihtiyaçlarına hitap eden içerikleriyle öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyorum. (Görüşmecisi: Y2)

Öncelikle ev ya da okul hatta odamızda eğitim alma konforuna ulaştık. Esnek zamanlı olması ve asenkron olması da ayrıca iyi. (Görüşmecisi: Ö5)

Bilgiye hızlı ulaşma açısından ekonomik olduğunu düşünüyorum (Görüşmecisi: Y6)

Verilen her eğitim az çok bir şey katıyor. Olumlu buluyorum (Görüşmecisi: Y7)

Mesleki gelişim açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Ancak dayatma ve zorunlu olarak yapılması etkililiği azaltıyor kanısındayım (Görüşmecisi: Ö8)

Anlatım sıkıcı olmadığında ilgi çekici oluyor. Alanımız ile ilgili olduğunda bize çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Daha az olduğunda öğretmenleri geliştireceğiz kanısındayım. (Görüşmecisi: Ö10)

Platform mesleki gelişim açısından çok güzel bir adım bununla birlikte geliştirilmesi lazım. (Görüşmecisi: Ö13)

Konular güzel. ...Çoğunlukla mesleki açıdan faydalı ve yararlı bir platform. (Görüşmecisi: Ö19)

Öğretmenlerin gelişimini sağlayacak farklı boyutlarda hazırlanan eğitimler verimli şekilde tamamlanıyor. Bu sayede öğretmenler kendini sürekli geliştiriyor. Sınıflarımızda daha donanımlı ve verimli ders süreci geçirmemizi sağlıyor. (Görüşmecisi: Ö20)

Sadece bu sene seminer konusunu dinledim ÖBA'dan onda da iyiydi (Görüşmecisi: Ö21)

Bazı eğitimlerin gelişime destek olurken bazılarının ise önceki öğrenilenleri hatırlattığını düşünüyorum. (Görüşmecisi: Ö22)

Bilgilendirici konular öğretmenlerin gelişimini artırıcı nitelikte idi. (Görüşmecisi: Ö25)

Doğru hazırlanmış eğitim içeriklerinin mesleki gelişime katkı sunduğunu, eğitimlerin geniş zaman aralığında online yapılabilmesinin de artı değer olduğunu düşünüyorum. (Görüşmecisi: Ö26)

İnsan bildiği konuları bile unutabiliyor. Bildiklerimizi tekrar hatırlamak, bilmediklerimizi öğrenmek adına çok faydalı içerikler var. (Görüşmecisi: Ö28)

Uzman öğretmenlikle ilgili olan eğitimler dışında, diğer eğitimlerin öğretmenlerin hem

mesleki hem de kişisel gelişimine çok katkıda bulunduğunu düşünüyorum. (Görüşmeci: Ö32)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin mesleki gelişime katkılarına ilişkin “olumsuz” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Olumlu ve olumsuz yanları tabii var. Eğitim bir yerde güzel ama psikolojiyi yoracak şekilde bir düzen içinde olduğunu düşünürsem dezavantajlı. (Görüşmeci: Ö3)

Mesleki gelişim maalesef ki sahada olan bir şey benim açımdan gelişen teknolojik imkanlar okullarda uygulama alanı sağlamalı yani eğitim esnasında bir çok değişken mevcut hazır slayt videoların eğitimde verimli olmadığını artık kaç kere deneyimledik (Görüşmeci: Ö6)

Katkısı az denilecek kadar sınırlı bir katkı sağlamaktadır. Daha çok eğitimcilerin konuları izlemiş mi diye kontrol amaçlı bir platform. (Görüşmeci: Y4)

Yeterli değil ve ayrıca anlatımlar daha detaylı olmalı (Görüşmeci: Ö7)

Farklı branşlara katkı sağlayacak eğitimlerin olması görüşümdedir. Örneğin, görsel sanatlar ve müzik gibi... (Görüşmeci: Ö12)

Bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Masaya konularak kendi kendine devam eden videolar bence. (Görüşmeci: Ö14)

Mesleki gelişime katkı için daha farklı yollar izlenmeliydi. Mesleki gelişime çok bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Yapmış olmak için yapılmış bir platform. (Görüşmeci: Ö17)

Ben eğitimin her zaman yüz yüze ve ulaşılabilir olmasından yanayım. Ama illaki katkı sağlıyor en azından istediğiniz zaman ulaşabiliyoruz. (Görüşmeci: Ö18)

Eğitimler uzaktan ve uygulamalı olmadığı için yetersiz olduğunu düşünüyorum. (Görüşmeci: Y8)

Öğretmen ve yönetici -mesleğine aşık değilse -camiasına yaptırımı olmayan hiçbir içerik işlemez. Kaldı ki yönetici olarak benim neredeyse hiçbir yaptırımım yok. İyi çalışan arkadaş için takdir belgesi bile aldırıyorken soyut içerikler ancak istatistiklere katkı sağlar. (Görüşmeci: Y9)

Bazı modüller katkısı var. Bazı modüller eğitim hayatımda kullanılacak düzeyde değil örneğin ARGE. Daha sade anlatım olsaydı daha çok anlamlı olur ve bana çok şey katabilirdi. (Görüşmeci: Ö31)

Yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin ÖBA Platformundaki Eğitimlerde Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Sorunlar	Sorunsuz	9	Y1, Y7, Ö12, Ö16, Ö21, Y9, Y10, Ö30, Ö3)
	İnternet	11	Ö4, Ö5, Y3, Ö6, Y6, Ö7, Ö17, Ö23, Ö26, Ö27, Ö29
	Teknik-sistemsel	11	Y2, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö19, Ö22, Ö25, Y11, Ö31, Ö32

Tablo 5’te yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri “Sorun yok”, “İnternet sorunları” ve “Teknik-sistemsel sorunlar” kodları altında verilmiştir.

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin konularına ilişkin “Sorun yok” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Genel olarak bir sorun yaşamıyorum. Yalnızca branşım ile ilgili öğrenci yaklaşımlarına

dair eğitimler olursa daha çok verim alacağımı düşünüyorum. Farklı alanlarda da eğitim alma şansı verilirse daha donanımlı bir öğretmen olabileceğimi düşünüyorum. (Görüşmeci: Ö16)

Sadece bu sene seminer konusunu dinledim ÖBA'dan. Sorun sıkıntı yok (Görüşmeci: Ö21)

Bence bir sorun yok. İçeriğin fazla yüklü olması sorun olabilir sadece. (Görüşmeci: Y9)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinde yaşanan sorunlara ilişkin “İnternet sorunları” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Teknik bazı sorunlar yaşanıyor. Telefonda kullanıldığında eğitimin tamamlanmaması gibi. Zaman zaman bilgisayar ile de aynı sorun yaşanabiliyor. Aynı eğitimi tamamlayabilmek adına defalarca izlemek can sıkıcı olabiliyor. (Görüşmeci: Ö4)

Bununla ilgili bir bilgim yok maalesef şu an benim gördüğüm uzmanlık sınavı hazırlanan bir platform oldu teknolojik yine sayfanın açılmaması yüklenmemesi vs (Görüşmeci: Ö6)

Ara sıra takılmalar olmakta video bitse de tamamlanmadı olarak görünmektedir (Görüşmeci: Y6)

Donma, fazla veri tüketmesi, videoların tekrar tekrar izlemek zorunda kalınması (Görüşmeci: Ö7)

Tatilde memleketine giden öğretmenin İnternet sıkıntısı olabiliyor. Gittiği yerde internet çekmeyebiliyor. Telefonda da internet kısıtlı olduğu için izlemek zor. (Görüşmeci: Ö17)

1-internetin bulunduğu yerden çekmemesi sıkıntı. Şöyle sıkıntı eğitim için verilen süre kısıtlı olduğu zaman bulunduğu yerden eğitim almak sorun oluyor. 2-Bunun yanında eğitim alındığı halde bazı eğitimler tamamlanmadı olarak görülüyor. Bu da ayrı bir problem.3-Öğretmenlerin bildiği konular eğitim olarak tekrar karşımıza geliyor (Görüşmeci: Ö23)

Bağlantı problemleri yaşanabiliyor. (Görüşmeci: Ö26)

Online teknik destek sağlanmalıdır. İnternet erişimi ülkenin her yerinde aynı verimlilikte olmalıdır. (Görüşmeci: Ö27)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinde yaşanan sorunlara ilişkin “Teknik-sistemsel sorunlar” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Gelişime açık bir platform olduğu için yaşanan teknik sorunların (video açılmaması vb.) geçici ve düzeltilebilir olduğunu düşünüyorum. (Görüşmeci: Y2)

İzlenen videolar birkaç kez izlenmesine rağmen tamamlanmış görünmüyor. Sorun yaşanabilir (Görüşmeci: Ö8)

Teknik aksaklıklar ve sorun yaşanıyor olması güzel bir şey. Projenin ilgi çektiğini gösterir. (Görüşmeci: Ö13)

Yoğun bir kullanımda bağlantı sorunları yaşanıyor. Video tamamlanıyor ama tamamlandı yeşil ışığı yanmıyor gibi çeşitli sorunlar (Görüşmeci: Ö14)

Eğitim videolarının kapatıldığı zaman, kaldığımız yerden devam etmemesi. Aynı videoyu tekrar baştan izlemek durumunda kalıyoruz. (Görüşmeci: Ö19)

Çok olmamakla birlikte bazı videolarda tekrar yapmak durumunda kaldım. Video tamamlandığında sistem bunu otomatik olarak kaydetmeli. (Görüşmeci: Ö22)

Eğitimin İlk günü bağlantıda sıkıntı yaşadım ama daha sonra sıkıntısız bir şekilde eğitimleri izleyebildim. (Görüşmeci: Ö25)

Video oynatma konusunda bazı zamanlarda sistemsel arıza bulunmaktadır. (Görüşmeci: Y11)

Bazı videolar izlese de yeşil tık olmaması sorun. Bazen videoların açılmaması sorunu olmakta.

Tüm öğretmenlerin alt yapısını kaldırarak yeni bir sistem üzerine geçmeleri şart.

(Görüşmeci: Ö31)

Genellikle izlenen eğitimin izlenmemiş görünmesi gibi teknik sorunlar yaşanıyor. Uzman öğretmenlik eğitimlerinin içeriğinin çok yoğun olduğu ve dersi anlatan bazı hocaların tek düze bir anlatım yöntemi kullandığı yönünde sorunlar da var.

(Görüşmeci: Ö32)

Yönetici ve öğretmenlerin ÖBA platformunda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin ÖBA Platformunda Yaşanan Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f	
Çözümler	Teknik alt yapı	12	Ö4, Y3, Y6, Ö13, Ö14, Ö19, Ö21, Ö22, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32
	Konu seçimi	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Y5, Y7, Ö8, Ö15, Ö16, Ö26, Ö27
	Öğretmenlerin karara katılımı	3	Y2, Ö9, Y9
	Esnek yapı	5	Ö7, Ö10, Y8, Ö20, Ö23
	Eğitimciler	2	Ö11, Y11
	Etkileşimli eğitim	3	Y4, Ö17, Ö18

Tablo 6.'da yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri "Teknik alt yapı", "Konu seçimi", "Öğretmenlerin karara katılımı", "Esnek yapı", "Eğitimciler" ve "Etkileşimli eğitim" temaları altında verilmiştir.

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri "Teknik alt yapı" şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Teknik destek artırılabilir. Eğitim konuları ve eğitim verecek kişiler ile ilgili öğretmenler ile fikir alışverişinde bulunulabilir. (Görüşmeci: Ö4)

Platform daha yeterli bir şekilde düzenlenebilir (Görüşmeci: Ö14)

Videolar kaldığımız yerden devam edecek şekilde ayarlanabilir. ÖBA videolarının çoğunda bu durum yaşanıyor. (Görüşmeci: Ö19)

Videoların ses kalitesi ve teknik yapı geliştirilebilir. (Görüşmeci: Ö22)

Süre kısıtlaması kaldırılmalı. Sisteme aşırı yüklenildiğinde de sisteme girilmiyor, teknik problemlere daha çok dikkat edilmeli. (Görüşmeci: Ö28)

Teknik alt yapı iyileştirilebilir, eğitimler etkileşimi yüz yüze olacak şekilde geliştirilebilir (Görüşmeci: Ö29)

Sorunlar var. Bu sorunları ortadan kaldırma adına yeni bir sisteme geçmeleri şart. YouTube, facebook gibi sistemlerin özelliğinde bir alt yapı düşünülürse daha yararlı olacaktır. Sürekli yenilenmesi gerekiyor. (Görüşmeci: Ö31)

Teknik sorunların zamanla çözüleceğini düşünüyorum. Sonuçta ÖBA yeni bir platform ve bu teknik aksaklıklar çok normal. Uzman öğretmenlik derslerini anlatan hocaların da öğretmenlerimize örnek teşkil etmesi açısından daha özenle seçilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Görüşmeci: Ö32)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri "Konu seçimi" şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Verilecek eğitimler branş öğretmenlerine göre ayrılarak ve öğretmenlerin ihtiyaçları gözetererek hazırlanmalı (Görüşmeci: Ö1)

Bazı içerikler daha özet olabilirdi (Görüşmeci: Ö2)

Her branşa göre ayrı bir eğitim düzeneği ve zaman süresi olsa iyi olurdu. (Görüşmeci: Ö3)

İçerik oluşturulurken öğretmen görüşleri alınmalıdır. (Görüşmeci: Ö5)

Belirli aralıklarla dikkat çekici ve güncel sorunlara odaklı eğitimler verilebilir. Mesleki eğitim denilince akla ilk gelen zorunlu ve süreleri eğitim olunca sıkıcı ve itici gelebiliyor. Örneğin mülteci öğrenci semineri, sınıfta teknolojiyi verimli kullanma, sınıf ortamı düzenleme gibi ihtiyaca dayalı ve uygulamalı eğitimler faydayı artıracaktır. (Görüşmeci: Ö8)

Sınıfa yönelik uygulanabilirliği her branşa hitap edebilirdi (Görüşmeci: Ö15)

Farklı alanlarda da eğitimler yapılabilir. Böylece öğretmenler istedikleri alanda kendilerini geliştirir. Daha donanımlı birer öğretmen haline gelirler. (Görüşmeci: Ö16)

Yoğunluktan kaynaklı bağlantı sorunları yaşanmaması için eğitim süreleri daha uzun tutulabilir. Ayrıca anlatımların daha sade ve ilgi çekici olmasını talep ederim. (Görüşmeci: Ö26)

Öğretmenlere ve yöneticiler sorunları gidermeye yönelik eğitilmelidir. (Görüşmeci: Ö27)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri “Öğretmenlerin karara katılımı” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Yaşanan sorunlar için bu ve bu gibi çalışmalarla geri dönüt sağlandığı takdirde bu sorunların kolaylıkla düzeltilebileceğini düşünüyorum. (Görüşmeci: Y2)

Anket doldurulabilir (Görüşmeci: Ö9)

Aynı müfredatın tüm öğrencilere uygulandığı bir sistemde ÖBA dahil hiçbir soruna çözüm bulunamaz. Öğretmenlere danışılmalı. (Görüşmeci: Y9)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri “Esnek yapı” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Erişimin kolay olması veri tüketiminin az olmalı ve bu platformda her öğretmen her türlü eğitim açık olmalı. Öğretmen kendini geliştirerek öğrencilerine farklı bakış açıları sunmalı. (Görüşmeci: Ö7)

Videolar istediğimiz saatte izlemeliyiz. Zaman kısıtlaması olmamalı. Örneklendirilme yapılarak anlatılmalı. (Görüşmeci: Ö10)

ÖBA da branş ayrımı olmadan istediğim zaman gireceğim eğitimler konulmalı. Öğretmeni sadece öğretmen olarak değil de anne veya baba olarak görüp ona göre eğitimler de planlanmalı. Okul ortamında öğrenci-veli- yönetici ile ilgili yaşayacağım sorunlar ile ilgili eğitimler olmalı. Eğitime katılanların deneyimlerini paylaşabileceği eğitim grupları kurulmalı. (Görüşmeci: Y8)

Eğitimler süreli olmamalıdır. Öğretmen istediği zaman bu platformda istediği eğitim seminerine katılabilmelidir. Eğitimler uzun ve sıkıcı olmamalıdır. Eğitimlerde konu anlatımları dikkat çekici, görsel sunulu, örnek olayların incelendiği videolar kullanılarak hazırlanmalıdır. (Görüşmeci: Ö20)

1-Süreler uzatılabilir. 2-bunu bilgisayar yazılımcıları çözecek tabii ki 3-Öğretmenlerin daha önceden aldığı eğitimler kaldırılabilir. (Görüşmeci: Ö23)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri “Eğitimciler” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Daha genç ve enerjik kişiler anlatabilir. Haber izliyor hissi uyandırdığı için daha doğal bir anlatım olabilir. Dikkat çekmek ve kalıcı öğrenim için daha zengin yöntem ve teknikler kullanılabilir. Etkileşimli bir ekran olabilir. Konuyu anlatan kişiler anlattıklarını kendileri uygulayabilir. (Görüşmeci: Ö11)

Daha iş bitirici ve yaratıcı bir ekiple çalışılmalıdır. (Görüşmeci: Y11)

Okul yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri ““Etkileşimli eğitim” şeklinde görüş bildirenler şunları söylemiştir.

Öğretmenlerin yaz tatillerinde isteklerine bağlı olarak 81 ilde bulunan öğretmenlerinde hem seminer hem gezi hem kültürel bir toplantılar yapılabilir. Türkiye genelindeki öğretmenlerin bilgi alışverişi de sağlanmış olur. (Görüşmecisi: Y4) Etkileşimli olmalı eğitimler. Eğitimler daha akılda kalıcı anlatılmalı. Her branş için ayrı eğitim olmalı. (Görüşmecisi: Ö17) Zoom gibi daha aktif katılımlı daha bol slaytlı, konuya ilişkin sorular ve cevaplar paylaşım yapılabilir diye düşünüyorum. (Görüşmecisi: Ö18)

Tartışma ve Sonuç

Hizmetiçi eğitim, mesleğin içinde çalışırken istenen, eksilik duyulan ya da daha da geliştirilmesi istenen alanda çalışanın kendisinin ya da res'en amirler tarafından görevlendirilen çalışanın eğitime alınmasıdır. Bu yüz yüze olabileceği gibi uzaktan da olabilmektedir. Bu anlamda, MEB, 2021 yılından bu yana ÖBA ile hizmet içi eğitimin uzaktan yapılmasına imkân vermektedir. ÖBA ile esnek zaman ve mekanla bu eğitimler alınabilmektedir. Öğretmen gelişimi açısından son derece önemli bir gelişme olmakla birlikte sürekli gelişmektedir ve bu gelişim hala devam etmektedir.

ÖBA platformuna yönelik yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin konularının büyük oranda güncel ve yeterli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. ÖBA eğitimleriyle ilgili olarak katılımcıların büyük oranda güncel ve yeterli olarak değerlendirilmesi son derece sevindiricidir. Ne var ki, Ceylan ve Gündoğdu'nun (2017) araştırmasında, uygulama etkinliklerinin daha çok olması gerektiği, e-içerik kullanımlarıyla eğitimlerin etkililiğinin artırılabilir ve eğitim teknolojileri kullanımının eğitimlerin kalitesini arttırdığı belirtilmiştir.

ÖBA eğitimlerinin içeriği ile ilgili olarak yönetici ve öğretmenlerin bir bölümünün içerikleri yeterli gördüğü; diğerlerinin ise geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Platformda görev alan eğitimcilerin yeterliklerine yönelik katılımcıların büyük oranda yeterli gördüğü ancak bazılarının da geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimcilerin yeterli görülmesi, olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmelidir. Ancak geliştirilmesi gerektiğini düşünenlerin daha çok düz anlatım yapılması, vurgu ve tonlamalara dikkat edilmemesi, katılımcılarla etkileşimin olmaması gibi nedenlere dayalı olarak bu öneriyi getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, yönetici ve öğretmenlerin bir kısmı da platformda görev alan eğitimcileri sıkıcı olarak nitelemiştir. Bu şekilde nitelendirmelerinde en önemli etkenin yakın zamanda verilen “uzmanlık” ve “başöğretmenlik” eğitimleri olduğu ve eğitimcilerin çok fazla detaylı sunum yapmaları söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmanın bu

bulguları Tekin'in (2020) çalışmasında belirttiği uzaktan eğitim şeklinde yapılan hizmet içi eğitimde eğitimin kalıcı olmadığı, uzaktan hizmetiçi eğitimlerin gereksiz ve zaman kaybı olarak değerlendirildiği bulgularıyla kısmen örtüşmektedir

Yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinin mesleki gelişime büyük oranda katkı sağladığını düşündükleri ancak bazılarının da katkı sağlamadığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katkı sağlamadığını düşünenlerin gerekçesi, eğitimlerin tek düze anlatım, slayt okuma ve etkileşimden uzak olması gösterilebilir. Bu eksikliklerin giderilmesiyle katkı sağlama oranının artacağı düşünülebilir. Mesleki gelişime olumlu yönde katkı sağladığına dair araştırma bulgularının Gültekin ve Çubukçu'nun (2008) araştırmasında ulaştığı hizmetiçi eğitimlerin bireysel ve kurumsal gelişimlere katkı sağladığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir ancak Tekin (2020) çalışmasında uzaktan hizmetiçi eğitimlerin gereksiz ve zaman kaybı olarak değerlendirildiği bulgularından farklıdır. Bulguların literatürdeki bulgularla olumlu ve olumsuz anlamda kısmi benzerlikler göstermesi katılımcıların yaklaşım ve görüş farklılıklarından kaynaklanmaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin ÖBA eğitimlerinde yaşanan sorunlarla ilgili olarak en fazla üzerinde durulan sorun içeriğin yoğun olduğudur. Bunu internet sorunları ve teknik sistemsel sorunlar izlemiştir. Sorun yaşamayanların da olduğu görülmüştür. İçerik yoğunluğu sorununun uzman ve başöğretmenlik eğitim içerik ve videolarının çok olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ancak internet bağlantısı ile teknik ve sistemsel sorunların ise teknik alt yapıdan kaynaklanabileceği tahmin edilmektedir. Karaevli ve Levent'in (2022) teknik sorunlara rağmen memnuniyetin yüksek olması bulgularına benzer şekilde bulguların olması teknik alt yapı eksikliğinin sürdüğünü göstermektedir. Bakanlığın mesleki çalışma kapsamında ve öğretmen yetiştirme ve geliştirme eğitimlerini bu platformdan vereceği göz önüne alınırsa alt yapının geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

ÖBA eğitimlerde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin yönetici ve öğretmenlerin büyük oranda teknik alt yapının güçlendirilmesi ve içeriklerin makul seviyede olması yönündeki görüşleri yoğunluk göstermektedir. Bununla birlikte, daha esnek yapı kurulması, öğretmen görüşleri alınması ve nitelikli çalışanlarla çalışılması gerektiği ve eğitimlerin etkileşimli olması da öneriler arasındadır.

Öneriler

ÖBA platformundaki eğitimler daha spesifik ve alanlara göre yapılabilir. ÖBA platformunda sistemsel sorunlar giderilerek iyileştirmeler yapılabilir. ÖBA'daki eğitimler, içerik olarak çeşitlendirilebilir ve talebe göre daha uzun süreli senkron ya da asenkron şekilde eğitimler verilebilir. ÖBA'da eğitim veren eğitimcilerin jest-mimik, vurgu tonlama, beden dili

vb. özelliklerinin geliştirilmesi sağlanabilir. ÖBA eğitimleri belirlenirken öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulabilir. ÖBA eğitimleri uzman ve baş öğretmenlik video ve konuları da dahil olmak üzere sadeleştirilebilir ve yoğunluğu azaltılabilir. ÖBA eğitimleriyle ilgili olarak teknik ve sistemsel sorunların çözülmesi ve alt yapının güçlendirilmesi sağlanabilir.

ÖBA eğitimi konusunda oldukça farklı cevaplar göze çarpmakta ve cevapların iki ayrı uçta olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle çalışmanın nicel araştırma modelinde genellenebilir şekilde gerçekleştirilmesi önerilir.

KAYNAKÇA

- Aytaç, T. (2000). Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147(1), 66-69. Erişim Adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/147/aytac.htm.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, V. K. ve Gündoğdu, K. (2017). Öğretmenlerin e-içerik geliştirme becerileri: Bir hizmet içi eğitim deneyimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 48-74.
- Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. London: SAGE.
- Fındıkçı, İ. (2012). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (8. baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201. Erişim adres: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49945/640047>.
- Karaevli, Ö. ve Levent, F. (2022). Salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitimlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine etkisine ilişkin görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 303-325.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- MEB (2022). 17 Temmuz 2022 tarihli MEB Ana sayfa haberleri, www.meb.gov.tr adresinden erişildi.
- Özdemir, S. (2020). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2019). Değişen Toplum ve Okul. İçinde S. Özdemir (Editör). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (ss. 69-86). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıdaş, G., & Deniz, L. (2018). ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME TOPLULUKLARININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE ETKİSİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-41.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa 243-256

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Volume 1 | Issue 2

Page 243-256



OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK ROLLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING THE INSTRUCTIONAL LEADERSHIP ROLES OF SCHOOL ADMINISTRATORS

Fatma Ülkü DİKİYAR,

Millî Eğitim Bakanlığı, Denizli, Türkiye

fatmaulkugungor1980@gmail.com

Yükleme: 29.10.2024; Kabul: 29.11.2024; Yayınlanma: 02.12.2024

Özet

Günümüzde bilim, ekonomi ve teknoloji alanlarında olduğu gibi toplumsal yaşamın her alanında da değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlerin yaşandığı alanlardan biri de toplumsal yapının şekillenmesinde etkili olan eğitim kurumlarıdır. Bireylere önemli değerler katan bilginin yönlendirilmesi, yönetilmesi ve üst düzeyde yararlanılabilmesi açısından eğitim kurumlarının yeniden şekillenmesi gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla eğitim camiasının önemli kurumlarından olan okulların, hayatın her alanında meydana gelen bu değişime cevap verecek nitelikte olması, toplumdaki değişim ve gelişmelere ayak uydurması, her yönüyle donanımlı ve bilgili insan yetiştirmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü okullar bilgi üreten, yaygın ve yönlendiren kurumlardır. Bu niteliklerinden dolayı hızlı bir değişim ve gelişim içerisinde olan ve hatta değişimin kaynağı konumunda olan okullarda, yönetici yeterlikleri ve standartları gibi konular daha çok ön plana çıkmış bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin okul, öğretmen ve öğrenciyi etkileyen unsurların literatür taraması yöntemiyle incelenmesidir. Bu incelemelerde elde edilen bulgularda öğretimsel liderliğin, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasında, okulun akademik başarısının ve kurumsal itibarının artırılmasında, okul iklim ve okul kültürünü etkileyen değişkenlerden olan öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirme sürecinde, kıdem değişikliği ve cinsiyete göre etkenler de ele alınıp incelenmiştir. Öğretimsel liderliğin olumlu yönde gelişmesi ve değişmesi için iletişim becerileri, kültürel ve ahlaki değerler, paydaşlar arasında iş birliği gibi çalışmaların yararlı olacağı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Liderlik Teorileri, Yönetici, Öğretimsel Liderlik

Abstract

Today, there are changes in all areas of social life as well as in the fields of science, economy and technology. One of the areas where these changes are experienced is educational institutions that are effective in shaping the social structure. It is thought that educational institutions should be reshaped in order to direct, manage and benefit from information that adds important values to individuals. Therefore, it is of great importance that schools, which are one of the important institutions of the education community, are capable of responding to this change in all areas of life, keeping up with the changes and developments in society, and raising well-equipped and knowledgeable people in all aspects. Because schools are institutions that produce, disseminate and direct knowledge. Due to these qualities, issues such as administrator competencies and standards have come to the fore in schools that are in a rapid change and development and even are the source of change. The aim of this study is to examine the instructional leadership roles of school administrators and the factors affecting the school, teacher and student by literature review method. In the findings obtained in these examinations, the management of instructional leadership, curriculum and teaching process, determining and sharing the goals of the school, increasing the academic success and institutional reputation of the school, the teaching process and the evaluation process of the students, which are among the variables affecting the school climate and school culture, seniority change and gender factors were also discussed and examined. It has been observed that studies such as communication skills, cultural and moral values, and cooperation among stakeholders will be beneficial for the positive development and change of instructional leadership.

Keywords: Leadership, Leadership Theories, Manager, Instructional Leadership

Giriş

Liderlik; geleceğin görülmesi, grubun geleceğini ilgilendiren gerçekçi bir vizyon ve amaçların belirlenmesi, grup üyelerinin de bu vizyonu takip ederek belirlenmiş olan amaçları gerçekleştirmek amacıyla bütün olanakları kullanılmasını içeren bir kavramdır (Cemaloğlu, 2007: 76). Bogardus'a göre (1934) liderlik yalnızca kişisel ve grupsal faaliyetler değil, aynı zamanda birçok kişinin zihinsel teması ve bu temas doğrultusunda diğer kişilere karşı gösterilen üstünlük sürecidir. Stogdil'e (1950) göre liderlik, hedefi belirleyen ve hedefi gerçekleştirme yolunda örgütlenmiş bir grubu etkileyen kişidir (Akt: Bakan, Erşahan, Büyükbeşe, Doğan ve Kefe, 2015: 203-205).

Yukarıdaki liderlik tanımlamalarında, liderliğin farklı yönlerine değinildiği görülmektedir. Başka bir deyişle liderliğin, kişilik niteliği olmasının yanı sıra, belli bir makamın özelliği ve bir davranış türü olduğu üzerinde durulmuştur. Ancak yapılan tanımlamaların ortak noktası, liderliği bir etkileme gücü olduğudur (Çelik, 2013: 1).

Yöneticiyi tanımlamak gerekirse, kar-zararın veya oluşabilecek risklerin herhangi birinin farklı kişilere ait olduğu mal veya hizmet üretmek için gereken materyalleri toplayabilme veya tedarik edebilme ve bu elde edilenlerin belirlenen amaca veyahut hedefe yönelik kullanılmasını sağlayan veya buraya yönelik harekette bulunan kişi diyebiliriz. Tabi ki bu saydıklarımız yanında belirli mekanizmaları kullanarak, bir hedefe veya amaca yönelik planlar oluşturan, talimat verebilen, gerektiğinde denetleyen kişileri de yönetici olarak tanımlayabiliriz. Bunlara ek olarak ve önemli bir husus olarak sahip olunan bilgiden ve performansın uygulanması yönünde yetkili ve sorumlu kişidir. Nitekim bilgi güçtür bu gücün elde edilmesi farklı kaynakların da elde tutulması anlamına gelir, bu önemli gücü kullanabilen kişi gerektiğinde diğer kaynakları da etkili bir biçimde kullanabilir. Fakat bilgi olmasa veya bilgili bir birey olunması farklı diğer kaynakların kullanılabilmesi pek mümkün değildir (Drucker, 1998).

Yukarıda bahsedildiği gibi çeşitli özellikleri bulunduran kişilere yönetici diyebiliriz. Peki, her yönetici profesyonel midir? Yapılan işlerin, alınan kararların ne derece önemli olduğu bir ortamda, gerekli talimatlar verip veya denetleme yaparak ancak normal statüde ki bir yönetici olunabilir. Dinçer ve Fidan (1997)'a göre bu işi meslek olarak benimseyip, yönetim konusunda yerine getirilen fonksiyonların uzmanı oldukları, "işletmenin sahibi olmadıkları halde ya da girişimci konumuna gelmeden yönetimde söz sahibi olan kişilere profesyonel yönetici" denir.

Genel anlamda bakıldığında bu tür ifadelerin aynı olduğu sanılmaktadır fakat detaya

inildiğinde çeşitli farklılıkların olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde bahsedilen farklılıkları ilk ortaya koyan kişi olarak karşımıza Kotter çıkıyor. Kendisi “A Force Change: How Leaders Differs From Management” kitabında incelemiştir. Bahsi geçen bu kitapta hem farklılıklara hem de benzerliklere vurgu yapılmıştır (Dinçer vd., 2014: 327).

Tablo 1.

Yönetici ve Lider Arasındaki Farklılıklar

Yönetici	Lider
İdare edicidir.	Yenilikler katar.
Amaçlara ulaşabilmek adına organizasyon yapısını ve zamanı biçimlendirir.	Amaçlara ulaşabilmek adına, stratejik davranıp faaliyete geçer.
İmitasyondur.	Gerçektir.
Var olanı devam ettirmeye yönelik hareket eder.	Var olanı geliştirmek için hareket eder.
Bulunduğu konumdan güç alır.	Bulunduğu konumun yanında, karakteristik özelliklerinden de güç alır.
Etkin olduğu noktalar; plan yapma, yönlendirme ve karar vermedir.	Genellikle insanlara yönelik faaliyetlerde etkin rol oynar.
Resmî bir sistem ve yapının merkezkonumda olduğu bir meslektir.	Resmî yapı olmasa dahi insan odaklı ve onları harekete geçirebilecek yani birey merkezli bir meslektir.
Belirli görev tanımı mevcuttur.	Belirli görev tanımı yoktur.
Analizleri organizasyonun dâhiline ve dinamiklerine yöneliktir.	Analizleri harice ve dinamiklerine yöneliktir.
Kısa vadeli düşünür.	Uzun vadeli düşünür.
“Nasıl?” ve “Ne Zaman?” sorularını sorar.	“Ne?” ve “Niçin?” sorularını sorar.
Taklit eder.	İcat eder.
İşleri doğru yapar.	Doğru işleri yapar.

Kaynak: (Bennis 1999: 49-51)

Temel rolü yönetim olan öğretimsel liderlik, 1980’li yıllarda ortaya çıkmıştır. Öğretimin ve programın koordine bir biçimde denetlenmesini kapsayan bir kavramdır. Ancak sonraki yıllarda okulların tekrardan yapılandırılması için okul liderliği alanında ilgi görmeye başlamıştır (Erdoğan, 2010: 17). Diğer bir kavram öğretmen özerkliğidir. Öğretmen özerkliği öğretmenlerin, mesleki çalışmalarıyla alakalı olarak çalışma ortamının düzenlenmesinde

karar verebilmesi ve yönetim süreçlerine dâhil olup kararlar alabilmesini ifade etmektedir (Yazıcı ve Akyol, 2017: 192).

Öğretimsel liderlik, temel olarak eğitim programı, okul iklimi, öğrenci başarısı ve öğretim sürecini içeren faaliyetleri dikkate alan okullarda uygulanan bir liderlik yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu kısmında liderlik kavramı tanımlandıktan sonra etkili bir öğretim zemini oluşturarak, öğretmenlerin istek ve düşüncelerini dikkate alarak ve onların gelişmesine katkı sağlayarak okulu yöneten öğretimsel liderlik konusu üzerinde durulmuştur (Sarıkaya, 2016: 15-16).

Öğretimsel liderlik, okulun ulaşılabilir amaçlarını belirleyip bunların gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Öyleyse okulların mevcut durumlarından, beklenen uygun duruma nasıl getirilebileceğine karar vermek yapılması gereken işlerin başında gelmektedir. Bu noktada, okul yöneticilerinin yüklenecekleri öğretimsel liderlik görevleri gerçek bir başarı elde etmeye yardımcı olmaktadır. Bu sebeple öncelikli olarak yapılması gereken görev, öğretimsel liderlik kavramının net bir şekilde anlaşılması ve pratikte uygulanmasıdır. Daha sonra, bu liderlik görevinin başarıyla yerine getirilebilmesi için olması gereken liderlik özelliklerinin ve davranışlarının neler olduğunun kararlaştırılması gerekmektedir (Özdemir ve Sezgin, 2002: 271). Dolayısıyla öğretimsel liderlik özelliği bulunan okul yöneticisi, okulun var olma sebebi olan öğrencilerin başarılı bir şekilde geliştirilmesine yardımcı olmak amacıyla hareket etmelidir. Bilgi toplumu olmanın temel özelliklerinden olan bilgiyi araştırmayı ve incelemeyi gerçekleştirebilmeleri için öğrencileri öğrenmeye hazırlamakla sorumludur. Çağdaş eğitim sisteminde okul yöneticileri, öğrencilere öğrenmeleri için yol göstermek ve bu öğrendikleri ile yaşadıklarını onlara göstermek için faaliyetlerini sürdürmek durumundadırlar (Karaduman, 2017: 19).

Öğretmenlerin, okul yöneticilerini öğretim lideri olarak benimsemeleri, motivasyonlarında ve gerçekleştirdikleri çalışmalardan hoşnut olmalarında, okul ile uyum sağlamalarında etkili bir rol oynamaktadır. Okul müdürü/ ilk olarak kendisi için mesleki bir uzmanlık planı yapmalı ve daha sonrasında eğitim-öğretim konuları ile ilgili gerçekleştirilen işleri ve gelişmeleri izleyerek bunları öğretmenler ile paylaşmalıdır (Ayık ve Şayir, 2014a: 255-256). Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleğe ilişkin gelişimlerini destekleyici okul içi eğitimler, konferans ve seminerler düzenleyerek ya da değişik eğitim olanaklarından öğretmenleri düzenli olarak bilgilendirmesi gerekmektedir (Olukçu, 2018: 12).

Aksoy ve Işık (2008), yaptıkları araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderliğin “okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve

öğretim sürecinin yönetme, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretim- öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretimsel liderliğin “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutlarında kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Öğretimsel liderliğin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutlarında ise öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Akdağ (2009) yapmış olduğu çalışmada, öğretimsel liderlik ile okul müfredatının etkililik düzeyi arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulmazken, hizmet yılı değişkenine ait anlamlı bir farklılık bulmuştur. Araştırmaya göre öğretmenlerin algısına göre, okul müdürleri okuldaki eğitim programını daha fazla değerlendirmeye almalıdırlar.

Higgison (2011) ilköğretimde çalışmakta olan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçmeye yönelik yaptığı araştırmasında, okul müdürlerinin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu önce öğretmenlere ikinci olarak öğrencilere ve son olarak da okulla ilgili işlere ayırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaya göre okul müdürleri, öğretimsel liderlik davranışlarını etkili bir şekilde kullanmamaktadırlar. Bunun nedenini ise bürokratik işlerin fazla olması, öğrenci velileri sorunları ve okuldaki düzensiz davranışlar olarak açıklanmıştır.

Sim (2011) yapmış olduğu çalışmada, öğretimsel liderlik davranışları ile okuldaki akademik başarı arasındaki ilişki incelemiş ve aralarında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Serin ve Buluç (2012) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin algısına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışını yüksek düzeyde gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda okul müdürlerinin öğretim faaliyetlerine önem verdiklerini ve okul başarısı için çaba harcadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışında yer alan okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutunu daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ünal ve Çelik (2013) yapmış olduğu çalışmada, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışı gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, okulun akademik anlamdaki başarısında en önemli etken öğretim liderliği gösteren okul yöneticisidir. Ayrıca farklı okul türlerine göre yapılan araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okul yöneticilerinin

ortaöğretim okul yöneticilerine oranla daha fazla öğretimsel liderlik davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ayık ve Şayir (2014) ilköğretim okulundaki öğretmenlerin okul iklimi algıları ile yöneticilerin öğretimsel liderlik davranışları algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretimsel liderliğin okul iklimini etkileyen bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel liderlik boyutlarından öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirme süreci en yüksek düzeyde algılanan boyut olarak seçilirken en düşük düzeydeki boyutun ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi olarak ifade edilmiştir.

Akan, Sezer ve Ada (2014) ortaöğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği gösterme davranışı okul türüne göre değişmektedir. Fen lisesindeki öğretmenler Anadolu, genel ve meslek lisesindeki öğretmenlere oranla okul müdürlerinin daha fazla öğretim liderliği davranış sergilediğini söylemişlerdir. Cinsiyet değişkeni boyutunda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla okul yöneticilerinden öğretimsel liderlik davranışını daha çok beklediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre ise lisans eğitimi almış olan öğretmenler okul yöneticilerinden daha yüksek düzeyde öğretim liderliği davranışı beklemektedirler.

Ayaz (2015)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranış düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Mesleki kıdem değişkenine göre ise anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarına göre öğretimsel davranış düzeyinin tüm boyutlarında yüksek çıkarken, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen algılarında öğretimsel davranış düzeyinin tüm boyutları düşük çıkmıştır. Sonuç olarak öğretmen algılarına göre öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını sergileme düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşılabılır.

Hallinger, Dongyu and Wang (2016) öğretimsel liderlik ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre kadın okul müdürlerinin erkek okul müdürlerine oranla daha fazla öğretimsel liderlik davranışı gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır (Kurt, 2020).

Topaçoğlu ve Fırat (2016)'in yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarında okul müdürlerinin yaş, branş, görev süresi, yöneticilikteki görev süresi ve eğitim yönetimi alma değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuş ve 2/3 yıllık enstitü mezunlarının fakülte ya da yüksekokul mezunlarına göre daha fazla

öğretimsel liderlik davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuş, çevrenin yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu okullarda okul müdürlerinin daha fazla öğretimsel liderlik davranışı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak okul büyüklüğü değişkeninde de anlamlı bir fark bulunmuş ve orta ebatlı okullarda öğretimsel liderlik davranışının büyük ve küçük ebatlı okullara göre daha fazla sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çilesiz (2019)'in yaptığı araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinde cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğrenim durumu değişkenine göre devlet okulu öğretmenlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın ön lisans mezunları lehine olduğu ve ön lisans mezunları öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini daha iyi bir şekilde ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Eren (2020) araştırmasının sonucuna göre, ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen algılarına göre öğretim liderliğinde “okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” ve “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” alt boyutları yüksek çıkarken “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” alt boyutunun en düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre etkili okul ve öğretimsel liderliğe ilişkin algılarda cinsiyet, eğitim düzeyi, okuldaki hizmet süresi ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Etkili okul ve öğretimsel liderlik arasında yapılan korelasyonda ise pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Kaşal (2021) araştırmasının sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre “öğretimi ve öğretmeni güçlendirme, öğretimsel iklim, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izleme” alt boyutları ile genel olarak öğretim liderliği davranışlarını sergilemede anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Mesleki kıdem değişkenine göre ise “öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri ve amaç tanımlama” alt boyutunda anlamlı farklılık görülmez iken “öğretimi ve öğretmeni güçlendirme, öğretimi denetleme, öğrenci gelişimini izleme” ve genel olarak öğretim liderliği davranışlarına yönelik algılarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılıkların mesleki kıdem süresi 4-14 yıl olanlar ile 30 ve üzeri yıl olanlar arasında olduğu tespit edilirken diğer gruplar arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Özdoğan (2020) çalışmasında, öğretimsel liderlik ile kurumsal itibar arasında pozitif

yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre öğretimsel liderlik davranışı arttıkça kurumun itibarı da artmaktadır sonucuna ulaşılabilir.

Akgün (2021) çalışmasında okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışı ile okulda işbirliği kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Buradan öğretim liderliği davranışının okulun işbirliği kültürünü etkilediği ve açıkladığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını algılamalarında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Ay (2021) öğretimsel liderlik ile öğretmen özerkliği üzerine çalışmış ve aralarında olumlu yönde zayıf bir ilişki tespit etmiştir. Buradan da öğretimsel liderlik davranışının öğretmenlerin özerkliğini etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğretimsel liderliğe ilişkin algıda cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmenlere göre okul müdürleri daha fazla öğretimsel liderlik davranışı sergilemektedirler. Mesleki kıdem değişkeninde ise yüksek kıdemdeki öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin daha fazla öğretimsel liderlik davranışı sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

21.yüzyılda (yy) yaşanan hızlı dönüşüm ve değişim neticesinde örgütler varlıklarını sürdürebilmek için bu dönüşüm ve değişime ayak uydurmak durumundadır (Tunçer, 2011). Bu dönüşüm ve değişim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi, kalıcı bir yenilenmenin sağlanabilmesi için değişimi özümseyen liderlerin varlığına ihtiyaç vardır.

21.yy'da diğer alanlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da değişim bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu çerçevede eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin liderlik özellikleri önem taşıyan unsurlar arasındadır. Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmeleri, yeterli düzeyde motive olmuş bireyleri organize eden bir anlayışın ortaya çıkmasında; çalışkan, ilkeli, erdemli, bilgili, karizmatik, girişimci, vizyoner okul müdürleri ve öğretmenlerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır (Leithwood, 2003). Bundan dolayı okul müdürleri ile öğretmenlerin liderlik davranışı sergilemeleri okulun iç ve dış tüm paydaşları üzerinde olumlu bir etki sağlayabilecek ve böylece yönetimin okulun amaçları çerçevesinde örgütlenmeleri sağlanacaktır (Kurt, 2009).

Eğitim çıktılarını iyileştirme ve geçme hedefi, öğretmen unsurunun niteliklerine ve niteliklerine bağlıdır. Öğretmenlerin öğrencilerle, öğretmenlerle ve eğitim programlarıyla doğal bağlantısı, öğretmenlerin okullarda okul reform çabalarını başlatmasına, sinerji oluşturmaya ve etkilemesine olanak tanır. Bu nedenle öğretmen liderliği ön plana çıkmakta ve öğretmen liderliğinden yararlanmak önemlidir. Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni

değerler, öğretmenlerin öğretirken bilgi aktarma konumundan öğrenen konumuna geçmelerini gerektirmektedir. Sadece bilgiyi edinme ve iletme değil, aynı zamanda bilgiyi kullanma ve üretmesinde sağlar (Özden, 2008).

Klasik öğretim, öğretmen liderliğinin sınıfta daha görünür olması gerektiğini vurgular. Bilgi edinme ve kullanma süreci değiştiğinde öğretmenlerin tek başına sınıf lideri olmaları yeterli değildir. Sürekli gelişim içinde rehber, profesyonel olmak, eğitimin gelişmesinde söz sahibi olma bakış açısını bırakmak ve sahip olduğu bilgi birikimini ve uzmanlığını her zaman kullanmak gerekir. Çelik'e (2008) göre öğretmen davranışı eğitim kalitesinin en önemli göstergesidir ve öğretmen etkililiği sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretim ve yönetim entegrasyonu, öğretmen etkinliğinin önemli bir göstergesidir. Öğretmenler sınıfta ve okulla ilgili diğer uygulamalarda etkili liderlik sağlayabilmelidir.

Öğretmen liderliği, eğitim liderliği teorisinde, yeniden yapılanmada ve okul geliştirme uygulamasında gözlemlenen değişim sürecinden kaynaklanan bir olgudur. Geleneksel liderlik rollerindeki değişikliklerle birlikte dönüştürücü yapılara geçiş, liderlik rollerini de dönüştürmüştür. Otoriter yukarıdan aşağıya yönetime dayalı geleneksel roller, süreçler lider-takipçi ekseninden etkileyicilerle işbirlikçi bir işbölümüne geçerken insanlarla karışıyor. Bu durum liderlik literatüründe çok yeni olmamakla birlikte, sonuçlarının zamanla daha yaygın hale gelmesi ve liderlik uygulamalarına yansımaları olması nedeniyle eğitimde öğretmen liderliği ekseninde gündem bulmuştur.

Bu çalışmanın amacı öğretmen liderliği ile ilgili yapılan çalışmaların doküman taraması şeklinde incelenmesidir. Bu kapsamda son 20 yılda yapılan çalışmalar incelenmiş ve yorumlanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinin öncelikle kuramsal çerçevesinin ele alınıp, devamında bu konuyla alakalı yapılmış çalışmaların doküman incelemesinin yapılmasıdır. Bu doğrultu da gerekli incelemeler yapıldıktan sonra bu verilerin sonuçlarının yorumlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmanın yöntemini literatürden derlenerek oluşturulan ve nitel araştırma yöntemlerinde de sıkça kullanılan belge tarama yöntemi ve doküman analizi yöntemleri oluşturmaktadır. Literatür derlemesiyle beraber oluşturulan kuramsal ve kavramsal çerçevede öğretmen liderliğinin literatürdeki yeri ve önemi saptanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Ağırlıklı olarak yurtiçinde yapılan çalışmalar incelenmiş olup, analizli tezlerin araştırma sonuçlarından faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Literatür taraması yapıldıktan sonra incelenen tez ve makalelerin sonuçları yorumlanarak çözümlenmiştir.

Sonuç

Okul yöneticilerinin özellikle yenilikçi okul liderliği davranışlarını oldukça yüksek düzeyde sergiledikleri görülmektedir. Alanyazında da araştırmanın sonuçları ile örtüşen bulgulara rastlanmış olup araştırma bulguları ile örtüşmeyen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Akçakoca ve Bilgin (2016)'in yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tüm liderlik davranışları yüksektir. Canbaz (2019) ve Kahya (2020) dönüşümcü liderlik algılarının; Özdilek (2019) vizyoner liderlik algılarının; Gökalp (2018) kültürel liderlik algılarının; Karaduman (2017) öğretimsel liderlik algılarının ve Haban (2018) öğretmenlerin etik liderlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Büyükelbaşı (2003) ise kültürel liderlik algısının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmen liderliğinin araştırmada ele alınan değişkenlerin tümüyle orta veya yüksek düzeyde ilişkili olduğu ortaya koymaktadır. Öğretmen liderliği ile en yüksek düzeyde ilişki yenilikçi okul liderliği arasında olmuştur. Yenilikçi liderliğin öğretmen liderliği ile ilişkisinin öğretimsel liderlikten daha yüksek düzeyde çıkması oldukça dikkat çekici bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç özellikle COVID 19 pandemisinin ortaya çıkardığı durumla da ilişkilendirilebilir. Pandemiden dolayı okullarda ve eğitimde teknoloji kullanımının söz konusu olması okul müdürlerinin yenilikçi liderlik uygulamalarını daha önemli hale getirmiştir.

Okul müdürlerinin yenilikçi okul liderliği uygulamaları öğretmenlerin de daha fazla öğretmen liderliği sergilemesine imkân tanımaktadır. Alanyazında da araştırmanın sonuçları ile örtüşen bulgulara rastlanmıştır. Eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, davranışları ve liderlikleri arasında ilişkiler bulunmuştur. Moral (Kabadayı, 1982), motivasyon (Webb, 2007) ve iş tatmini (Bogler, 2001) yapılan çalışmalardan bazılarıdır. Diğer açıdan, okul müdürleri muhtemelen okulun eğitim ortamını daha etkili hale getirmek için ödülleri kullanır. Tarter, Hoy ve Kottkamp (1990)'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri öğretmen liderliği ve bağlılığının en önde gelen unsurları arasındadır. Bu bulgu okul müdürlerinin aktif, motive edici, düşünsel ve karşılıklı davranışlarının önemli olduğunu göstermektedir.

Öğretimsel liderlik ile öğretmen liderliği arasında da ilişkiye rastlanmıştır. Okul

müdürlerinin öğrencilerin eğitime ve başarısına yönelik liderlik uygulaması öğretmenlerin de eğitim öğretim sürecinde kendi rollerine daha fazla odaklanabilme ve önem vermesine imkân tanıyacağı için öğretimsel liderliğin de öğretmen liderliğini teşvik etmesi beklenen bir sonuç olarak nitelenebilir. Alanyazında da araştırma bulguları ile örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Blase ve Blase (1999)'nin yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal, bilişsel ve davranışsal olarak güçlü geliştirici etkileri ile birlikte öğretmen liderliği üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretmen liderliğine bakış açıları etkili öğretim liderliğinin en önemli unsurları arasındadır. Okul müdürlerinin etkili öğretimsel liderlik davranışları arasında öğretmenlerin kontrolü ve rekabeti değil özerkliği ve seçimine önem verilmelidir. Okul müdürleri kısıtlayıcı davranışlardan kaçınarak öğretmenleri meslektaş dayanışmasını teşvik eden davranışlara yöneltmelidir.

Öğretmen liderliği öğrenen okul ile de orta düzeyde ilişkilidir. Okulun öğrenme kapasitesinin yüksek olmasının öğretmenlerin görev yaptıkları okul ortamının gelişmesi onların eğitim-öğretimde daha elverişli bir ortamda görev yapmaları anlamına gelmektedir. Alanyazında da araştırmanın sonuçları ile örtüşen bulgulara rastlanmıştır. Kurland, Peretz, ve Hertz-Lazarowitz (2010)'in yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre okulun öğrenme kapasitesi liderlik ile yakın ilişkili bir kavramdır. Bu araştırmaya göre öğretmen ve okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulun öğrenme kapasitesi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte okul müdürlerinin liderlik stilleri okulun örgütsel vizyonunu ve okulun örgütsel öğrenme süreçlerini yordamıştır. Başka bir deyişle, okul müdürü ve öğretmenlerle diğer paydaşlar tarafından şekillendirilen liderlik davranışları okuldaki örgütsel öğrenme sürecinin güçlü bir motive edicisidir.

Araştırma kapsamında öğretmen liderliğinin öğrenen okul, yenilikçi okul liderliği ve öğretim liderlik değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı da test edilmiştir. Bu analizin sonuçları öğretmen liderliğinin söz konusu üç değişken tarafından da yordandığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık yönetici liderliğinin en güçlü yordayıcının öğrenen okul olması oldukça dikkat çekici bir bulgudur. Öğrenen okul değişkeni, araştırmada ele alınan iki liderlik stilinden de daha yüksek düzeyde yordayıcı değişken olmuştur. Bu sonucun, öğretmen liderliğinin öğretmenin görev yaptığı okul bağlamından daha çok etkilendiği anlamına geldiği söylenebilir. Alanyazında da araştırmanın bulguları ile örtüşen sonuçlara ulaşılmıştır. Higgins, Ishimaru, Holcombe ve Fowler (2012)'in yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre öğrenen okullar okul yöneticiliği liderliğinden oldukça etkilenmekle birlikte etkili okul değişim süreçleri, yeni program ve yapıları uygulamaktan öte okulun bir kültürü haline geldiğinde gerçekleşmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. Sosyal Bilimler Dergisi, (19), 236-249.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014b). "İlköğretim Kurumlarında Görevli Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından// İncelenmesi". Ekev Akademi Dergisi, 18 (60), 15-30

- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe. T., Doğan, İ. T. ve Kefe, İ. (2015). “Dönüşümcü ve Etkileşimci liderlik İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki”. *International Journal Of Economic and Administrative Studies*, 7 (14), 202-222.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985), *Leaders: The Strategies For Taking Change*, New York.
- Buluç, B. (2009). “İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (152), 72-86.
- Cemaloğlu. N. (2007). “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 73-112.
- Çelik, M. (2010). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışı İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, V., (2002). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları (Adana İli Merkez Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Diñer, H., Hacıoğlu, Ü. & Şeremet, M., (2014), Sağlık Kurumlarında Yönetim ve Stratejik Liderlik”, *Liderlik ve Çağdaş Boyutları*, Ed. Pınar Altıok Gürel ve Recep Yılmaz, İstanbul: Derin, 313-355.
- Doğan, S. (2010). Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 101-123.
- Drucker. P. F. (2001). *The Essential Drucker: The Best of Sixty Years of Peter Drucker*, California: Claremont.
- Erdoğan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Kabul Alanları Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eren, A. (2020). İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki (Tez No. 638149) [Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaduman, A. (2017). İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaşal, M. (2021). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algıları [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi]. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/38359/Mehmet%20Ka%5c%9fal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kurt, T. (2009). Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Leithwood, K. (2003). Teacher leadership: Its nature, development, and impact on schools and students. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in education* (pp. 103-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). “Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği”. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (3), 266-282.

- Özden, Y.(2008). Eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem.
- Özdoğru, M. (2020). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile kurumsal itibar algısı arasındaki ilişki (Tez No. 638112) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıkaya, N. (2016). Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Serin, M. K.. & Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 18(3), 435-459.
- Topaçoğlu, M.Ö. & Fırat, N.Ş. (2016). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(3), 1849-1878. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9377>
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. Sayıştay Dergisi, (80), 57-84.
- Ünal, A. & Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 6(2), 239-258.
- Yazıcı, A., Ş. ve Akyol, B. (2017). “Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmen Özerkliği Arasındaki İlişki”. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (10), 189-208.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa 257-288

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Volume 1 | Issue 2

Page 257-288



Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm ve Örgütsel Adalet Algıları

Perceptions of Organizational Nepotism and Organizational Justice of School Administrators and Teachers

Özcan ÖZÇELİK 

<https://orcid.org/0009-0003-6469-1082>

Denizli, Türkiye

extreme_jr1984@hotmail.com

Derya BAYKAL AY 

<https://orcid.org/0009-0001-3428-991X>

Denizli, Türkiye, deryadeu@hotmail.com

Emel BURHAN 

<https://orcid.org/0009-0002-9706-3202>

Denizli, Türkiye, eburhan03@hotmail.com

Yalçın AY 

<https://orcid.org/0009-0005-1063-3105>

Denizli, Türkiye, yalcin.defe@gmail.com

Yükleme: 27.10.2024; Kabul: 29.11.2024; Yayınlanma: 02.12.2024

Özçelik, Ö., Baykalay, D., Burhan, E., & Ay, Y. (2024). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm ve Örgütsel Adalet Algıları. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1(2), 257-288.

Özet

Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel nepotizm ve örgütsel adalet algıları, bunların kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ve birbirleri ile ilişkileri araştırılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde olup ve seçkisiz örnekleme ile veriler 409 katılımcıdan elde edilmiştir. Okul yöneticileri örgütsel nepotizmin en yüksek katılımı cinsiyet ayrımcılığının kurumun verimliliği ve diğer çalışanların motivasyonunu etkileyeceğini düşünmektedir. Yine sadece aile bağlarından dolayı terfi ettirilen veya ödüllendirilen çalışanların bu kurumda olumsuz etki yarattığına inandıkları ve yine sadece arkadaş veya tanıdık ilişkilerinden dolayı terfi ettirilen veya ödüllendirilen çalışanların kurumdaki diğer çalışanları olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarında en yüksek katılımın cinsiyet ayrımcılığının kurumun verimliliği ve diğer çalışanların motivasyonunu etkilediği, politik müdahalenin, kurumun işleyişi ve çalışanların davranışlarında olumsuz etki yarattığı ve kayırmacılık olan kurumlarda, arkadaşlar arasındaki anlaşmazlıkların iş ile ilgili sorun haline dönüştüğünü düşündükleri saptanmıştır. Genel olarak hem yöneticilerde hem de öğretmenlerde genel olarak örgütsel nepotizm algısı yüksektir. Okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarıyla ilgili en yüksek katılımın okul yöneticilerimizin ders programlarını adil yapmaları olmuştur. Bununla birlikte okul yöneticilerinin öğretmenlere nazik davrandığı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarlı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla ilgili olarak en yüksek katılımın okul yöneticilerinin ders programlarını yaparken adil davrandıkları yönünde olmuştur. Bununla birlikte okul yöneticinin zümre öğretmenlerine adil davrandıkları ve öğretmenlere nazik davrandıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Nepotizm, kayırmacılık, okul yöneticileri, adalet, öğretmen

Abstract

In this research, the perceptions of organizational nepotism and organizational justice of school administrators and teachers, whether these differ according to personal variables and their relationships with each other were investigated. The research was in a descriptive survey model and data was obtained from 409 participants through random sampling. School administrators think that organizational nepotism and gender discrimination will affect the efficiency of the institution and the motivation of other employees. Again, they believe that employees who are promoted or rewarded only because of their family ties have a negative impact on this institution, and they believe that employees who are promoted or rewarded only because of their relationships with friends or acquaintances have a negative impact on other employees in the institution. It has been determined that the highest participation in teachers' perceptions of organizational nepotism is that they think that gender discrimination affects the efficiency of the institution and the motivation of other employees, that political intervention has a negative impact on the functioning of the institution and the behavior of employees, and that in institutions with nepotism, disagreements between friends turn into work-related problems. In general, the perception of organizational nepotism is high among both administrators and teachers. The highest level of participation regarding school administrators' perceptions of organizational justice was that school administrators make their course schedules fair. However, it has been observed that school administrators treat teachers kindly and are sensitive to teachers' needs. Regarding teachers' perceptions of organizational justice, the highest agreement was that school administrators acted fairly when making lesson plans. However, it was observed that the school administrators treated the group teachers fairly and were kind to the teachers.

Keywords: Nepotism, favoritism, school administrators, justice, teacher

Giriş

Kayırmacılık demokratik yaşam ve düşüncenin olduğu yerde sosyal ve çalışma yaşamında hoş karşılanmayan bir durumdur. Sebep ve nedeni ne olursa olsun kayırmacılığın hak, haklılık, hakkaniyet, ehliyet, liyakat, adalet, güven, gibi kelimelerle yan yana gelmesi mümkün görülmemektedir. Bu nedenle kayırmacılık denince akla torpil, haksızlık, hak yeme, güvensizlik, beceriksizlik gibi olumsuz kelimeler çağrışım yapmaktadır. Kayırmacılık eğitim örgütlerinde de hoş karşılanmamaktadır. Görevlendirme ile çalışmalarda sıklıkla karşılaşılan bir durum olan bu durum çalışma barışını da olumsuz etkilemekte ve telin edilmektedir. Eğitim örgütleri açısından kayırmacılığın telafisinin çok daha ağır olduğu düşünülmektedir. Adalet kavramı ise herkesin üzerinde ittifak ettiği ve uygulanması halinde hoşnut olduğu ve benimsediği bir kavram ve uygulamadır. Adalet ve adil uygulamalar sosyal yaşamda olduğu gibi örgütsel ve çalışma yaşamında da uygulanması gereken bir durumdur.

Kayırmacılık hayatın her alanında olduğu gibi yönetim sürecinde uzak durulması gereken etik dışı uygulamalardandır (Baydar, 2004; Aydoğan, 2009). Yöneticilerin her ne surette olursan olsun haksız ve yasalara rağmen kayırmacı ve arka çıkma davranışları kabul edilebilir değildir. Örgüt yönetimlerinde işe alma, işte yükselme, eğitim, ücret ödeme, ödüllendirme ve değerlendirmelerde kayırmacılık yapıldığı görülmektedir (Erdem, Çeribaş ve Karataş, 2013). Kayırmacılığın yaygın olduğu örgütlerde insan kaynağının kalitesi ve bağımsız biçimde yürütülmesi güçtür (Karacaoğlu ve Yörük, 2012). Kayırmacılık Türkiye’de yasak olmasına rağmen uygulamanın bunun tersi şeklinde olduğu resmi raporlarda sabit hale gelmiştir (Günay, 2004). Türk Dil Kurumu (TDK) kayırmacılığı “birine herhangi bir konuda öncelik ve ayrıcalık tanıma, haksız yere yasa ve kurallara uymaksızın kayırma, arka çıkma” olarak tanımlamaktadır (<http://www.tdk.gov.tr/>). Yönetim hiyerarşisinde en üst düzeylerdeki çok daha alt veya alt kademelerdekileri kayırması şeklinde kayırmacılık görülmektedir (İlhan ve Aytaç, 2010). Kayırmacılık genellikle kayırma, kollama, iltimas, torpil ile eş anlamlıdır. Kayırmacılık örgütlerde yerleştirmelerde liyakat yerine akraba, hemşeri, arkadaş, dost vb. etkenlerle koruma ve istihdam veya yetkilendirme şeklinde kendini göstermektedir (Aytaç, 2010; Büte 2011). Çalışma hayatında ve resmi yönetimlerde sıklıkla “akraba, eş-dost, siyasal, hizmet, cinsel kayırmacılık ve patronaj” gibi kayırmacılık türlerinin yaygın olduğu bilinmektedir (Asunakutlu ve Avcı, 2010; Kurt ve Doğramacı, 2014).

Örgütsel adalet en yalın biçimde “çalışanların adalet algıları” olarak ifade edilebilir. Örgütsel yaşamda çalışanların, iş istihdamı, ücret ödeme, terfi başta olmak üzere adaletli

davranılmadığı düşüncesini taşımaları örgüt açısından olumsuzlukların temelini oluşturmaktadır. Adil uygulamaların olmadığı inancı çalışanlarda işe bakışları ve işten doyum elde etmelerini olumsuz etkilemektedir (Yelboğa, 2012). Bundan dolayı çalışan ve örgütlerin performansında adil ve adaletli tutumlar belirleyici ve önemlidir. İşletmelerin can damarı niteliğinde olan insan kaynaklarının adil olması ve adaletli tutum ve davranışlar içinde olmaları gerekmektedir. Bu durumun ast konumundaki yansıması ve adaletli uygulamaların olduğu inancını taşımaları çok önemlidir.

Örgütlerde çalışanların örgüte karşı tutumlarının olumlu olmasında, aidiyet algısının yerleşmesinde örgütsel adalet algısının önemi büyüktür. Ancak örgütsel adalet algısının yerleşmesi kolay değildir. Bu durum belli klik, siyaset, STK vb. yapıların egemen olduğu örgütler için daha da zordur. Bu durumun yaygın olduğu örgütlerde iş görenler yöneticilere güven, yapılan işlerde adalet, alınan karar ve uygulamalarda hakkaniyet konusunda eleştirel yaklaşım içinde olabilmektedir (Cihangiroğlu & Yılmaz, 2010). Bu durum istenen bir durum olmayıp eleştirel yaklaşıma kapı aralamaktadır. Örgütsel adalet algısının bütün çalışanlar üzerinde etkili olması halinde örgütün verimi artmakta etkililiği yükselmektedir. Çalışanların örgüt için uygulamalarda adalet mekanizmasının işlediğine inançlarının yüksek olmasıyla birlikte performans artışlarının yüksek olması, aidiyetlerinin yükselmesi, işe devam ve işten doyum elde etmesi beklenmektedir. İş görenlerin örgütsel adaletsizlik olduğu inancını taşıması örgüt içi ve çalışanlar arasında sorunlara neden olabilmektedir (Cropanzano vd., 2007). Bu hiç istenen bir durum olmayıp çalışanların örgütsel bağlılığının düşmesine, iş tatminsizliği ve örgütsel güveninin azalmasına neden olmaktadır (Kahraman, 2017).

Kayırmacılık

Kayırmacılık, eşit pozisyonlarda yer alan ya da eşit haklara sahip durumda olan herhangi bir kişi ya da herhangi bir ekibin bir diğer kişiye veya ekiplere tercih yapılmasıdır. Kayırmacılık, herhangi bir kişi ya da ekibin lehine bir durum arz ederek, hak ile adalet olgularından sapma temayülü biçiminde tanımlanabilmektedir (Erdem, 2010). Aytaç (2010)'ın düşüncesine göreyse kayırmacılık, yakın ilişki ağları aracılığı ile tesis edilen kötü bir ilişki şeklidir. Yıldırım (2013) "kayırmacılık kavramının İngilizce dilinde 'Spoil System' biçiminde kullanıldığını ifade etmekle birlikte, "memuriyetlere girişlerde ve terfi durumlarında politik kayırmaların ve memuriyet kadrolarının birer ganimetmiş gibi yandaş kişi ya da gruplarca dağıtımı, politik ödüllendirmelerin ve partizan kadro gruplarının teşkil edildiği yol", biçiminde ifade etmiştir."

Yapılmış olan birçok araştırmanın sonucunda (Aktan, 1992; Aytaç, 1996; Mutlu, 2000)

kamu daireleri içerisinde, "adam kayırmacılık" işinin yaygınlık düzeyi üzerine son derece endişe verici birtakım bulgular tespit edilmiştir. Aytaç'ın (1996) kamu kurum ya da kuruluşları içerisinde görev yapmakta olan kişiler üzerine yapmış olduğu bir araştırma sonucunda, dolaylı bir biçimde sorulmuş olan sorulara memur bireylerin son derece ağırlıklı bir bölümü (% 70) düzeylerinde adam kayırmacılık işinin oldukça sık bir biçimde yapıldığını dile getirmişlerdir. Elde edilmiş olan bu bulgu, bahsi geçmekte olan eylemin kanıksanmayacak bir derecede normal karşılandığını da meydana çıkarmaktadır. Şüphesiz bir şekilde bu notada bahsi geçen durum, kamu hizmetlerinin ifa edilmesinde güç sahibi bireyler aracılığı ile belli başlı kişi ya da ekiplere kolaylıklar temin edilmesi ve kamusal imkânların kullanımı noktasında öncelik verilmesidir. Memuriyet kademelerinde görev yapmakta olan kişiler tarafından çok da yadırganacak bir durum mahiyetinde görülemeyen bu olgu, şüphesiz ki kültürel yapılara yönelik belli başlı değer yargılarının bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte toplumsal yapı içerisinde oldukça sık bir şekilde kullanılmakta olan belli başlı deyimler de bahsi geçmekte olan bu olumsuz tutumlar içerisinde yer almaya meşru olma imkânı vermektedir. Örnek olarak "tanışın varsa işin kolay", "adamım olur", "dayım olur", "hemşerim olur", "kirvem olur" biçimindeki söylemler, adam kayırmacılık işlerini toplumsal kültür zemininde meşru saymaktadır (Aytaç, 2010, s.99, 100).

Kayırmacılığın Alt Boyutları

Kayırmacılık terimi oldukça geniş bir kapsam barındırmakta olduğu için, bu terimin alt boyutları da pek çok araştırmacı aracılığı ile pek çok yönüyle masaya yatırılmıştır. Örnek olarak, Özkanan ile Erdem (2014) kayırmacılık kavramını; akraba kayırmacılıkları (nepotizm), eş-dost kayırmacılıkları (kronizm), politik kayırmacılıklar (partizanlık), hizmet kayırmacılıkları, iktidar ve seçmen kitlelerine dönük kayırmacılıklar (klientalizm) biçiminde ele almışlardır. Aydoğan (2009), Polat ile Kazak (2014) ise "kayırmacılık kavramını; akraba kayırmacılıkları (Nepotizm), eş-dost ya da arkadaş kayırmacılıkları (Kronizm) ve de patronaj biçiminde alt boyutlarına ayırmışlardır". Büte (2011) bir tür yönetim hastalığı biçiminde de görülmekte olan kayırmacılık kavramının üç değişik şekilden meydana geldiğini dile getirmiş, bahsi geçmekte olan bu üç hususun nepotizm, favorizm ile kronizm olduklarını ifade etmiştir. Yıldırım (2013) kayırmacılık kavramını dört farklı başlık içerisinde ele almıştır. Bu başlıklardan ilki, Arapça dilinde "iltimas" sözü ile ifade edilen ya da halk arasında "torpil" manasında kullanılmakta olan "Adam Kayırmacılığı" olgusudur. Bu bahsi geçen kayırmacılık çeşidi, iki tane alt başlığı bünyesinde bulundurmaktadır. Bu alt başlıkların, nepotizm ile kronizm olduğu ifade

Özçelik, Ö., Baykalay, D., Burhan, E., & Ay, Y. (2024). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm ve Örgütsel Adalet Algıları. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1(2), 257-288.

edilmektedir. Kayırmacılığa dair ikinci başlık ise, politik kayırmacılıklar ile patronaj şeklinde ele alınmıştır. Politik kayırmacılık, siyasi parti örgütlerinin iktidar makamını elde etmelerinin ardından, kendilerine destek vermiş olan seçmen bireylere ya da gruplara belli başlı biçimlerde ayrıcalık içermekte olan işlemler ifa ederek, haksız bir şekilde menfaat elde etmeleri hususunda birtakım zeminler teşkil ederler. Üçüncü başlık konumunda bulunan model ise, hizmet kayırmacılıkları modelidir. Yıldırım, hizmet kayırmacılıklarının bilhassa seçim dönemlerinin önceleri ile bu seçimlerin sonrasındaki dönemlerde oldukça açık bir biçimde idrak edilen bir kayırmacılık çeşidi olduklarını ifade etmiştir. Dördüncü ve son başlık ise, gönül yapma (suvasyon) modelidir. Bu bahsi geçen son model içerisinde, kendilerine belli başlı hususlar üzerinde destekler veren kişiler ya da gruplar sayesinde iktidara gelmiş olan siyasi partilerin, seçimleri kazanmanın ardından bahsi geçmekte olan kişi ya da gruplara devletin sahip olduğu birtakım hizmetlerden ya da imkanlardan haksız bir biçimde fayda sağlamalarını tesis etmeleridir. Meriç ile Erdem (2012) ise kayırmacılığa dair türleri diğer araştırmacılara nazaran çok daha detaylı bir biçimde masaya yatırmışlardır. Bu türler; akraba kayırmacılıkları (nepotizm), eş-dost kayırmacılıkları (kronizm), politik kayırmacılıklar (partizanlık), hizmet kayırmacılıkları, patronaj ile cinsel kayırmacılıklar biçimindeki altı temel başlıkta incelenebilir.

Örgütsel Adalet

Adalet kavramı 1800'lü yıllarda öncelikle felsefe alanında araştırmaya konu olan ancak 1900'lü yıllardan sonra örgütsel (Colquitt ve Greenberg, 2003) sosyoloji ve hukuk (Topakkaya, 2008) farklı alanlarda da merak konusu olmaya başlamasıyla farklı araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Adalet ile ilgili yapılan ilk araştırmaların başında örgütsel davranışlar kategorisinde olan örgütsel adalet gelmektedir. Ancak örgütsel adalet ile ilgili yapılan araştırmaları toplumda var olan sosyal etkileşimlerin dayandığı sosyal Adalet ilkeleri ve kuralları üzerinde durmaya öncelik vermiş dolayısıyla örgütler üzerinde yeterince duymadıkları bilinmektedir (Özmen, Arbak ve Özer, 2005).

2000'li yıllarda ise sosyal adalet kavramının örgütlerdeki adil paylaşım konularını ele alan örgütsel adalet kavramı üzerinde durulduğu görülmektedir (İşbaşı, 2001). Örgütsel adalet kavramında temelinde var olduğunu bildiğimiz sosyal adaletin adam sın üzerinde çalışarak geliştirdiği "Eşitlik Kuramı" ile Crozby'nin geliştirdiği "Görelî Yoksunluk Teorisine" dayandırılmaktadır. Eşitlik kuramı örgütlerdeki adil dağılım, kazanımların eşit dağıtım kararları ile örgüt çalışanlarının algılarının eşitlik anlayışına göre gösterebilecekleri tepkileri

dikkate almaktadır. Adams çalışanların çalıştıkları örgüt ile aralarındaki karşılıklı sosyal ilişkilerinde çalışanın örgüte katmış oldukları ile çalışanın örgütten elde ettiği kazançları arasında durumları kıyaslama yapmayı sürekli kılarak bunu örgüte çalışan diğer kişilerin sonuçları ile de kıyaslayarak çalışmalarına devam etmiştir. Adams yapmış oldu bu kıyaslamalar neticesinde örgütte çalışanın kendisine adil davranıp davranılmadığı düşüncesine sahip olan çalışanların algılarını, düşüncelerini etkileyecek tutum ve davranış geliştirilebileceği düşüncesini taşımaktadır. Kıyaslama sonucunda geliştirilen tutum ve davranışların genelinde ya örgütün kendisine yönelik ya da bireyin ve diğer çalışanların davranışlarına yönelik sonuçlar olduğu görülmektedir. Dolayısıyla çalışanın eşitlik, adil kazanım dağılımı, örgütsel adaletin örgütteki uygulamalara ilişkin kafasında oluşturmuş oldu düşüncelerine adalet algısı denir (Altıntaş, 2006). Bir örgütte çalışanların örgütle aralarındaki kurmuş oldukları bağlılık, yöneticiye duyulan güven ve saygı, çalışma performansını etkileyecek olumlu tutum ve davranışlar üzerinde etkili olan örgütsel Adalet algısı oldukça önem taşımaktadır (Polat, 2012).

Örgüt yöneticilerinin hangi durumlarda, ne zaman, neden, adaletli veya adaletsiz olmak durumunda kaldıklarını ifade etmek için onların bu davranışlarının çalışanlar üzerindeki algılanan şekli ile durumu tanımlamak için kullanılan (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter ve Ng, 2001) örgütsel adalet , çalışanların eşitlik algıları neticesindeki göstermiş oldukları iş performansını etkileyen davranışları ya da yöneticilerden kaynaklı davranışların etik olup olmadığı ahlaki açıdan çalışanın kendinde oluşan algı çalışanın kişisel algısıdır (Cropanzano vd., 2007).

Örgütlerin temelinde var olması gereken örgütsel adalet; örgüt yöneticilerinin yönetsel işlerini devam ettirirken almış oldukları kararlarının çalışanlar üzerindeki bırakmış oldukları etkileri, algıları çalışanın kendisince yapmış oldu nesnel olmayan tamamen öznel bir değerlendirme sürecidir. Öznel bir değerlendirme süreci olduğu açısından bakıldığında örgütteki adalet kavramı örgü çalışanlarının örgütsel adaleti nasıl algıladığı ne derece algıladığı ile ilgili bir kavram olduğu sonucuna varılmaktadır (İnce ve Gül, 2005, s.76). Örgütsel adalet ile ilgili yapılan tüm bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda ortak bir açıdan bakılırsa örgütsel adalet; örgütteki yöneticilerin, örgüt ve çalışanların kendilerini ilgilendiren durumlar ile ilgili alınan kararlar, yürürlüğe konulan uygulamalar, çalışanların kendileri tarafından nasıl algılandığı sorusunun ortak bir cevabı olabileceği kararına varılabilir. Örgütsel adalet, örgütlerdeki işlemler ve çalışanlar arası uygulamalara dair geliştirilirken alınan dağıtım kararlarının, adil kazanım dağılımlarının uygulanmasında önemli olan kurallar

ve sosyal-toplumsal normlardır. Bir örgütte yapısında uygulanmakta olan; ödül, ceza, kurum içerisinde ilerleme ve terfi uygulamalarının, ücretlendirme uygulamalarını nasıl yapıldığı ya da bu çalışmaların kararlarının nasıl verildiği, alınan kararların çalışanlara nasıl ifade edildiği, kullanılan dil, gösterilen tutum ve davranışlar, vb. bıraktıkları etki örgütsel adalet olarak ifade (İçerli, 2010, s.69). Başaran'a göre (2000) örgütsel adalet; adil dağıtımlarının örgüte sağlamış olduğu katkıları ve örgüt içerisinde adil dağıtım kurallarına aykırı davranışlara karşı verilebilecek neticeler, olarak tanımlanmaktadır. Örgü çalışanlarının yöneticilerinden örgütsel adalet kavramı doğrultusunda en büyük beklentileri yöneticilerin adil olacak tutum ve davranış göstermeleri, bu tutumlar ile aynı doğrultuda, aynı statüde virgöl ve aynı risk ve sorumluluk sahibi olduklarının görevlerinin doğru yapılıp yapılmadığı durumlar karşısında kendilerine de söz hakkı, uygulama hakkı verilmesi, tüm bunlar karşılığında aksi bir durum ile karşı karşıya kalındığında ceza dahi verilebileceği onlara belirtilmelidir. Genel bir analiz yapılmak istenirse örgütsel adaletin; çalışanların vermiş oldukları çalışma emeği, çalışma enerjileri, işlerini yapabilme yetenekleri karşılığında örgütlerinden alacak oldukları para, ödül, ücret, maaş, vb. şeyleri alırken, karşılıklı "Sosyal Mübadele" sonucunda çalışanın kendisini ve diğer iş arkadaşları ile ilgili maddi kazançlarının nasıl, ne kadar olacağı; prosedürlerin, iş ve işlemlerin, nasıl yapılacağı, hangi etkileşim sürecinde uygulanacağı, yapılabilecek olası yanlışların olması dahilinde bu hataların nasıl düzeltileceği konuları hakkında karşılaştırma yapıp kendisince bir adalet algısına varılması olarak tanımlanabilir.

Kişisel doyum olarak ifade edilebilecek olan örgütsel adalet, hak ve haklılığın ya da bir işin doğruluğunun somutlaşmış hali diye ifade edilebilmesidir (Özer ve Günlük, 2010: 400). İnsanlar yaşamış oldukları çevrelerinde gelişen olaylara dair adil olarak değerlendirme yaparken, adaletsiz olduğu düşüncesine sahip olduğu durumlarla karşılaştıklarında bu durumlara sebep olan kişilere karşı takınacağı olumsuz davranışlar gösterebilmektedir. Genellikle de kişilerin adaletsiz oldukları düşüncelere vardıkları ve geliştirdikleri bu tepkiler zamanının çoğunluğunu geçirmiş oldukları işyerlerinde ya da çalıştıkları örgütlerde yaşamaktadırlar (Irak, 2004, s.26). Vaktinin büyük kısmını iş yerlerinde geçirmesi neticesinde doğal olabileceği düşüncesi ile örgü çalışanlarının tutum ve davranışlarının adil olmayan durumlara karşı olumsuz tavırlar ve tepkiler (motivasyonunun azalması, iş birliği içerisinde çalışmama, performanslarında azalma, örgüt birliğinin ve ruhunun kaybolması, vb.) geliştirerek belli edeceklerdir (Kurgun vd., 2010). Maalesef ki bu durumlar örgüt çalışanları tarafından algılanan tutumlar olumsuz tavırlar sadece kendilerini ilgilendiren kişiler ile ilgili sınırlarda kalmayacaktır ve örgütün tamamına karşı bir genelleme yapmalarına neden

olabilecekti (Folger ve Cropanzano, 1998). Adaletsiz algıların olmadığı, adil kararların alındığı, adaletli uygulamaların olduğu bir örgütte çalışanların tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyecek iş performanslarını pozitif yönde arttıracak, örgüt ruhu, birlik ve beraberliği duygusunu güçlendirecek, bireyin önce kendilerine insan oldukları için saygı duyulduğu ve birey olarak kabul edildikleri algısı onların duygularını güçlendirecektir. Örgütsel adalet kavramı ile ilgili eğitim yönetimi bilimleri alanında oldukça fazla çalışmalar yapıldığı için (Hoy ve Tarter, 2004; Titrek, 2009) örgütsel adalet kavramı eğitim yönetimi alanında daha da çok çalışmalar yapılabilecek bir kavram olma durumuna gelmiştir. Örgütsel bir problem haline gelen örgütsel adaletsizlik sosyal bilimciler tarafından da kabul edildiği üzere eğitim kurumlarında da örgütsel adaletsizlik öğretmenlerin mesleki ve iş doyumu ya da özellikle çalışmış oldukları örgütlerdeki örgütsel adaletsizliği etkili bir şekilde öğrenerek uygulamayı yerine getirmek için bir zorunluluk haline geldi aktarılmaktadır (Hoy ve Tarter, 2004). Eğitim yönetimi alanındaki örgütsel adalet algısı eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin çalıştıkları kurum ve bağlı oldukları Millî Eğitim Bakanlığı'na karşı geliştirmiş oldukları tutumlarını belirlemektedir. Örgütsel Adalet algısı bağlamında eğitim örgütlerinde öğretmenler görevlerini daha ağır, yöneticilerinden şikayetçi olduklarını belirtebilme, okuldan motivasyon eksikliği nedeniyle uzaklaştıklarını hissedebilme, vb davranışlar göstererek tepkilerde bulunabilmektedirler (Aydın ve Karaman-Kepenekçi 2008). 2004 yılında Hoy ve Tarter'ın yapmış oldukları araştırmalar sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının öğretmen davranışlarının neden ve sonuçları arasındaki ya da öğretmenin algılarının girdi ve çıktıları arasındaki oluşabilecek adaletsizlik algısı; iş doyumu, işe olan bağlılığını, iş tatmini, iş performansını, olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Her insanın doğasında var olduğu gibi öğretmenlerde psikolojik olarak karşılıklılık ilkesi gereğince haksızlığa uğradıklarında ya da emeklerinin karşılığını hakkıyla alamadıklarını düşündüklerinde bu durumlara karşı tepkiler geliştirerek ne derecede haksızlığa uğradığını göz önünde bulundurarak aynı oranda çalışma hızına yavaşlatma, memnuniyetsiz olduğu durumları ifade etme ve bu düşünceleri neticesinde gerektiğinde çalışmama hakkını kendinde bulabilir. Aynı şekilde karşılıklılık ilkesi gereğince öğretmenler kendilerine adil davranıldığını ya da emeklerinin karşılığını aldıklarını düşündüklerinde, motivasyonları yüksek olacağı için örgütteki bu olumlu adalet algısı onların daha fazla emek harcayarak daha fazla çalışmasına katkı sağlayabilir. Eğitim yönetimi alanındaki örgütsel Adalet algısı olsun, diğer örgütlerdeki Adalet algısı da içinde yaşanılan toplumdan topluma, kültürden kültüre farklılıklar gösterebilecek olmakla birlikte, yaşanılan coğrafyanın doğusunda batıya oranla daha

duygusal yapıya sahip toplum ve kültürlerin gösterecek oldukları tepkileri, olumlu veya olumsuz yönde daha şiddetli olabileceği öngörülmektedir. Aynı zamanda bu farklılığın toplumların sahip oldukları sosyo-kültürel sahip oldukları adillik derecesi eğitim seviyelerine ve sosyal potansiyellerine göre farklılıklar da gösteri bileceği düşünülmektedir.

Araştırmının problem cümlesi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel nepotizm ve örgütsel adalet algıları hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir”.

Araştırmada aşağıdaki alt problemler ele alınmıştır.

1. Okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algıları ne düzeydedir?
3. Okul yöneticilerinin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
5. Okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algıları;

“Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe, çalıştığı okul kademesi” değişkenlerine istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algıları;

“Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe, çalıştığı okul kademesi” değişkenlerine istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Okul yöneticilerinin örgütsel adalet algıları;

“Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe, çalıştığı okul kademesi” değişkenlerine istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları;

“Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe, çalıştığı okul kademesi” değişkenlerine istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma “betimsel tarama” modelinde yapılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte veya hali hazırda mevcut olan durumu kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2012, s.79). Araştırma kapsamında örgütsel adalet ve örgütsel nepotizm algıları tanımlanmaya çalışılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapan okul müdürleri, okul müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende 782 okul yöneticisi ve 6172 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek yönetici ve öğretmenler arasından “Seçkisiz örnekleme” yöntemiyle seçilen 430 katılımcıya ulaşılarak ölçek sorularını eksiksiz dolduran ve ad-soyad okul adı gibi kişisel bilgi yazmayan 409 (döryüzdokuz) okul yöneticileri ve öğretmenlere ulaşılarak veriler toplanmıştır.

Araştırmanın 409 katılımcısına ilişkin kişisel bilgi ve dağılımları aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Kişisel Bilgi Dağılımları

Değişken	Kategori	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	269	65,8
	Erkek	140	34,2
Yaş	23-30	63	15,4
	31-35	101	24,7
	36-40	116	28,4
	41-45	68	16,6
	46 ve üzeri	61	14,9
Çalışma Pozisyonu	Öğretmen	340	83,1
	Okul Yöneticileri	69	16,9
Medeni Durum	Evli	276	67,5
	Bekar	133	32,5
Eğitim Düzeyi	Lisans	307	75,1
	Lisansüstü	102	24,9
Branş	Sınıf	123	30,1
	Ortaöğretim branş	77	18,8
	Okulöncesi	43	10,5
	Ortaokul branş	166	40,6
İlçe	Pamukkale	139	34,0
	Merkezefendi	270	66,0
Çalışılan Kademe	İlkokul	146	35,7
	Ortaokul	128	31,3
	Okulöncesi	37	9,0
	Ortaöğretim	98	24,0

Tablo 1’de okul yöneticileri ve öğretmenlerin %65,8’inin kadın; %34,2’sinin erkek olduğu, %28,4’ünün 36-40 yaş aralığında olduğu görülürken %24,7’sinin 31-35 yaş aralığında olanlardan oluştuğu, %16,6’sının 41-45 yaş aralığındakilerden oluştuğu görülmektedir.

Katılımcıların çalışma pozisyonu dağılımları %83,1'inin öğretmen ve %16,9'unun okul müdürü ve müdür yardımcılardan oluştuğu, medeni durum dağılımının %67,52'sinin evli ve %32,5'inin bekarlardan oluştuğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim seviyesi olarak %75,1'inin lisans mezunu ve %24,9'unun lisansüstü mezunu oldukları, branş dağılımının %40,6'sının ortaokul branşı, %30,1'inin sınıf, %18,8'inin ortaöğretim branş ve %10,5'inin okulöncesi branşı öğretmeni oldukları görülmüştür. Bununla birlikte %66'sının Merkezefendi ilçesinde %34'ünün Pamukkale ilçesinde çalıştıkları görülürken kademe olarak %35,7'sinin ilkokullarda, %31,3'ünün ortaokullarda, %24'ünün ortaöğretim okullarında ve %9'unun okulöncesi okullarında çalıştıkları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde okul yöneticileri ve öğretmenlere ait genel bilgiler "Cinsiyet, Yaş, Çalışma Pozisyonu, Medeni Durum, Eğitim Düzeyi, Branş, Çalıştığı İlçe, çalıştığı okul kademesi" olmak üzere 8 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde okul yöneticileri ve öğretmenlerin nepotizm, favorizm ve kronizm algılarının ölçülmesi amacıyla Araslı ve Tümer (2008) tarafından yapılan çalışmada yer alan ölçek kullanılmıştır. Ölçeği dolduran okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarındaki kayırmacılık davranışlarıyla ilgili algılarını belirlemek amacıyla 25 maddeye katılım durumlarını test etmek amacıyla 5'li likert ölçek kullanılmıştır. Okullarında nepotizmle ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarını ölçmek için 10 soru, favorizm algılarının ölçülmesi için 10 soru, kronizm ile ilgili algıların ölçülmesi için 5 soru bulunmaktadır. Araslı ve Tümer'in (2008) çalışmasında ölçeğin cronbach alpha değerinin 0,70 üzerinde olduğu belirtilmiştir.

Üçüncü bölümünde ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını ölçmek amacıyla "Örgütsel Adalet Ölçeği" kullanılmıştır. "Örgütsel Adalet Ölçeği" Niehoff ve Moorman (1993) çalışmasında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Polat (2007) tarafından yapılmıştır. Likert tipinde, 19 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Polat (2007) çalışmasında ölçeğin tamamı için güvenilirlik Cronbach's Alpha katsayısı .96 olarak, dağıtımsal adalet .89, işlemsel adalet .95 ve etkileşimsel adalet boyutunda .90" olarak ölçülmüştür. Ölçeğin boyutları dağıtımsal adalet alt boyutu (1-6. maddelerle) 6 madde ile işlemsel adalet alt boyutu (7,8,9,10,11, 16,17,18,19. maddelerle) 9 maddeyle ve etkileşimsel adalet boyutu (12-15. Maddelerle) ölçülmüştür. Ölçek 5'li likert tipindedir.

Verilerin Analizi

2020-2021 eğitim öğretim yılında Denizli ili genelinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplar SPSS 24 istatistik programına kodlanarak girişi yapılmış ve bu veriler analiz edilmiştir. Ölçeklerle toplanan verilerin dağılımının normallik analizini test etmek için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri analiz edilerek sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Kayırmacılık Ölçeği ve Örgütsel Adalet Ölçeği Verilerinin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) Analizi

	Ölçekler	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Okul Yöneticileri	Kayırmacılık Ölçeği	-,165	,523
	Örgütsel Adalet Ölçeği	1,840	-1,151
Öğretmenler	Kayırmacılık Ölçeği	,483	-,337
	Örgütsel Adalet Ölçeği	-,233	-,610

Tablo 2. incelendiğinde ölçeklerin “Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness)” değerlerinin -2 ile +2 aralığında değerlerde olduğu görülmüştür. Şencan (2002) çalışmasında -2 ile +2 arasındaki değerlerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna göre verilerin normal dağılım göstermektedir. Bundan dolayı verilerin normal dağılım gösterdiği kabulünden dolayı analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Manidarlık düzeyi olarak $\alpha = .05$ değeri dikkate alınmıştır.

Araştırmada verilerin analiz sürecinde aşağıda verilen istatistiki yöntemler gerçekleştirilmiştir.

1) Okul yöneticileri ile öğretmenlerin kişisel değişkenlerinin dağılımlarının analizinde “betimsel istatistikler (frekans ve yüzde)” kullanılmıştır.

2) Okul yöneticileri ile öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum gibi kategorik ikili değişkenler arasındaki fark analizinde “Bağımsız Örneklem T” testi yapılmıştır.

3) Okul yöneticileri ile öğretmenlerin yaş, branş gibi ikiden fazla kategorik değişkeni inceleyen “tek yönlü varyans analizi (One way Anova)” analizi yapılmıştır ve farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma alt problemlerinin çözümü için yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular bu bölümde verilmiştir.

Eğitim yöneticilerinin algılarına göre okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma” sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Okul Yöneticileri Örgütsel Nepotizm Algı Düzeyleri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
Nepotizm düzeyi	69	3.71	,54	Katılıyorum

Tablo 3’te Yöneticilerin genel ortalamada ise örgütsel nepotizm algılarının ($\bar{X}=3,71$) ortalamayla “Katılıyorum” düzeyinde olduğu ve 3,41-4,20 aralığında katılıyorum aralığına denk geldiği görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin kayırmacılık yapıldığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel nepotizm algılarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmelerin Örgütsel Nepotizm Algı Düzeyleri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
Nepotizm düzeyi	340	3.69	,62	Katılıyorum

Tablo 4’te Öğretmenlerin genel olarak örgütsel nepotizm algılarının ise ($\bar{X}=3,69$) ortalama ile “Katılıyorum” şeklindedir ve bulgular öğretmenlerin örgütsel nepotizme yönelik algılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin büyük oranda örgütlerinde kayırmacılık yapıldığını düşündükleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
Örgütsel adalet düzeyi	69	4,19	,64	Katılıyorum

Tablo 5’te Okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının genel olarak ($\bar{X}=4,18$) ortalamayla “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının yüksek olduğunu göstermektedir

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin ortalamalar ve standart sapma sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algı Düzeyleri

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
Örgütsel adalet düzeyi	340	3,68	,90	Katılıyorum

Tablo 6’da Öğretmenlerin genel olarak örgütsel adalet algılarının ($\bar{X}=3,68$) ortalama ve “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yüksek olduğu ve okullarda örgütsel adaletin büyük ölçüde sağlandığını düşündükleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Nepotizm Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel Nepotizm	Kadın	42	3,68	,54	-,60	,55
	Erkek	27	3,76	52		

* $p < 0,05$

Tablo 7’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının cinsiyete göre ($t=-,60$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin nepotizm algılarının kadın veya erkek olma durumuna göre değişmediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının yaş değişkenine göre karşılaştıran Anova testi analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Nepotizm Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Örgütsel Nepotizm	1	23-30	8	4,19	,61	3,30	,01*
	2	31-35	12	3,59	,51		
	3	36-40	20	3,48	,47		

3	41-45	17	3,87	,58
5	46 ve üzeri	12	3,66	,33

* $p < 0,05$

Tablo 8’de okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının yaşa göre farklılık göstermiştir ($F=3,30$; $p < 0,05$). Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu test etmek için Post Hoc Scheffe analizi yapılarak okul yöneticilerinden yaşları 23-30 aralığındakilerle ($X_{23-30 \text{ yaş}}=4,19$) yaşları 36-40 olanlar ($X_{36-40 \text{ yaş}}=3,48$) arasında ve 23-30 yaşlardaki okul yöneticilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının medeni durum değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Nepotizm Algılarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

	Medeni Durum	n	\bar{X}	s	t	p
Örgütsel Nepotizm	Evli	47	3,63	,53	-1,96	,06
	Bekar	22	3,88	,54		

* $p < 0,05$

Tablo 9’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının medeni duruma göre ($t=-1,96$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algıları benzerdir.

Okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir

Tablo 10.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Nepotizm Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	s	t	p
Örgütsel Nepotizm	Lisans	45	3,72	,56	,16	,86
	Lisansüstü	24	3,69	,51		

* $p < 0,05$

Tablo 10’da verilen okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının eğitim düzeyine ($t=,169$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının benzer olduğu ve farklılık olmadığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının branş değişkenine göre karşılaştıran Anova testi analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir

Tablo 11.*Okul Yöneticilerinin Örgütsel Nepotizm Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

		Branş	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Örgütsel	1	Sınıf	15	3,41	,24	4,20	,00*	1-2
Nepotizm	2	Ortaöğretim branş	18	3,92	,45			
	3	Okulöncesi	7	3,37	,68			
	4	Ortaokul branş	29	3,82	,58			

*p<0,05

Tablo 11’de okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algıları branşa göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir. ($F=4,20$; $p<0,05$). Farkın hangi branşlar arasında olduğunu test etmek için Post Hoc Scheffe analizi yapılarak okul yöneticilerinden branşları sınıf ($X_{\text{sınıf}}=3,41$) olanlarla branşları ortaöğretim dersleri olanlar ($X_{\text{Ortaöğretim}}=3,92$) arasında anlamlı ve ortaöğretimde çalışanların daha yüksek olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının çalıştığı ilçe değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir

Tablo 12.*Okul Yöneticilerinin Örgütsel Nepotizm Algılarının Çalıştığı İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

		Çalıştığı İlçe	n	\bar{X}	s	t	p
Örgütsel Nepotizm		Pamukkale	27	3,84	,59	1,62	,11
		Merkezefendi	42	3,62	,49		

* p<0,05

Tablo 12’de okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının çalışılan ilçeye göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir ($t= 1,62$; $p>0,05$). Buna göre okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının çalıştıkları ilçeye göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının çalıştığı okul kademesi değişkenine göre karşılaştıran Anova testi analiz sonuçları Tablo 13’te verilmiştir

Tablo 13.*Okul Yöneticilerinin Örgütsel Nepotizm Algılarının Çalıştığı Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

		Çalıştıkları Okul Kademesi	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Örgütsel	1	İlkokul	16	3,40	,23	8,18	,00*	1-4; 2-3;
Nepotizm	2	Ortaokul	27	3,79	,60			3-4
	3	Okulöncesi	6	3,14	,33			

Özçelik, Ö., Baykalay, D., Burhan, E., & Ay, Y. (2024). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm ve Örgütsel Adalet Algıları. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1(2), 257-288.

4	Ortaöğretim	20	4,01	,44
---	-------------	----	------	-----

* $p < 0,05$

Tablo 13'te okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının çalıştıkları okul kademesine göre farklılık göstermiştir ($F=8,18$; $p < 0,05$). Farkın hangi branşlar arasında olduğunu test etmek için Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonunda okul yöneticilerinden ilkokul kademesinde ($X_{\text{ilkokul}}=3,40$) çalışanlarla ortaöğretim kademesinde çalışanlar ($X_{\text{Ortaöğretim}}=4,01$) arasında, ortaokul kademesinde ($X_{\text{Ortaokul}}=3,79$) çalışanlarla okulöncesi kademesinde ($X_{\text{Okulöncesi}}=3,14$) çalışanlar arasında ve okulöncesi kademesinde ($X_{\text{Okulöncesi}}=3,14$) çalışanlarla ortaöğretim kademesinde çalışanlar ($X_{\text{Ortaöğretim}}=4,01$) arasında farklılık olduğu ve ortaöğretimde çalışanların daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel Nepotizm	Kadın	227	3,62	,61	-2,87	,00*
	Erkek	113	3,82	,63		

* $p < 0,05$

Tablo 14'te görüldüğü üzere Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının cinsiyete göre ($t=-2,87$; $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında erkeklerin nepotizm algılarının kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının yaş değişkenine göre karşılaştıran Anova testi analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	
Örgütsel Nepotizm	1	23-30	55	3,74	,73	4,52	,00*	3-4; 4-5;
	2	31-35	89	3,72	,59			
	3	36-40	96	3,63	,58			
	4	41-45	51	3,93	,49			
	5	46 ve üzeri	49	3,43	,65			

* $p > 0,05$

Tablo 15'te Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($F=4,52$; $p < 0,05$). Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu

test etmek için Post Hoc Tukey analizi yapılarak öğretmenlerden yaşları 36-40 aralığındakilerle ($X_{36-40 \text{ yaş}}=3,63$) yaşları 41-45 olanlar ($X_{41-45 \text{ yaş}}=3,93$) arasında ve yaşları 41-45 olanlarla ($X_{41-45 \text{ yaş}}=3,93$) yaşları 46 ve üzeri olanlar ($X_{46 \text{ ve üzeri yaş}}=3,43$) arasında ve 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının medeni durum değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.**Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm Algılarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması**

	Medeni Durum	n	\bar{X}	s	t	p
Örgütsel Nepotizm	Evli	229	3,64	,59	-2,04	,04*
	Bekar	111	3,79	,68		

* $p < 0,05$

Tablo 16'da görüldüğü üzere Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının medeni duruma göre ($t = -2,04$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalamalara bakıldığında bekarların evlilerden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 17'de verilmiştir

Tablo 17.**Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	s	t	p
Örgütsel Nepotizm	Lisans	262	3,70	,61	,452	,65
	Lisansüstü	78	3,66	,67		

* $p < 0,05$

Tablo 17'de görüldüğü gibi Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının eğitim düzeyine ($t = ,45$; $p > 0,05$) manidar düzeyde farklılık göstermemiştir. Buna göre Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre örgütsel nepotizm algılarının benzer olduğu ve farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının branş değişkenine göre karşılaştıran Anova testi analiz sonuçları Tablo 18'de verilmiştir

Tablo 18.**Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

	Branş	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Örgütsel Nepotizm	1 Sınıf	108	3,54	,61	8,46	,00*	1-2;
	2 Ortaöğretim branş	59	3,97	,62			
	3 Okulöncesi	36	3,45	,64			
	4 Ortaokul branş	137	3,74	,58			2-3;

* $p < 0,05$

Tablo 18’de Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algıları branşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($F=8,46$; $p < 0,05$). Farkın hangi branşlar arasında olduğunu test etmek için Post Hoc Scheffe analizi yapılarak öğretmenlerden branşları sınıf ($X_{\text{sınıf}} = 3,54$) olanlarla branşları ortaöğretim dersleri olanlar ($X_{\text{Ortaöğretim}} = 3,97$) arasında ve branşları ortaöğretim dersleri olanlarla ($X_{\text{Ortaöğretim}} = 3,97$) branşları okulöncesi olanlar ($X_{\text{Okulöncesi}} = 3,45$) arasında ve ortaöğretim branşı öğretmenlerinin daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının çalıştığı ilçe değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir

Tablo 19.

Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm Algılarının Çalıştığı İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Çalıştığı İlçe	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel Nepotizm	Pamukkale	112	3,73	,71	,93	,34
	Merkezefendi	228	3,67	,57		

* $p < 0,05$

Tablo 19’da Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının çalışılan ilçeye göre farklılık göstermemektedir ($t = ,93$; $p > 0,05$). Buna göre Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının çalıştıkları ilçeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının çalıştığı okul kademesi değişkenine göre karşılaştıran Anova testi analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir

Tablo 20.

Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm Algılarının Çalıştığı Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Çalıştıkları Okul Kademesi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Örgütsel Nepotizm	1	İlkokul	130	3,56	,60	9,05	,00*	1-4; 2-4;
	2	Ortaokul	101	3,68	,57			3-4
	3	Okulöncesi	31	3,52	,65			
	4	Ortaöğretim	78	3,98	,62			

* $p < 0,05$

Tablo 20’de Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının çalıştıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($F=9,05$; $p < 0,05$). Farkın hangi branşlar arasında olduğunu test etmek için Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonunda öğretmenlerden ilkokul kademesinde ($X_{\text{İlkokul}} = 3,56$) çalışanlarla ortaöğretim kademesinde

çalışanlar ($X_{Orta\ddot{O}ğretim}=3,98$) arasında, ortaokul kademesinde ($X_{Ortaokul}=3,68$) çalışanlarla ortaöğretim kademesinde çalışanlar ($X_{Orta\ddot{O}ğretim}=3,98$) arasında ve okulöncesi kademesinde ($X_{Okul\ddot{O}ncesi}=3,52$) çalışanlarla ortaöğretim kademesinde çalışanlar ($X_{Orta\ddot{O}ğretim}=3,98$) arasında fark olduğu ve ortaöğretimde çalışanların daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin örgütsel adalet algılarını cinsiyet değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	t	p
Örgütsel Adalet	Kadın	42	4,08	,50	-1,80	,07
	Erkek	27	4,36	,79		

* $p<0,05$

Tablo 21’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının cinsiyete göre ($t=-1,80$; $p>0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre kadın ve erkek yöneticilerin örgütsel adalet algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin örgütsel Adalet algılarını yaş değişkenine göre karşılaştıran Anova testi analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yaş	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Örgütsel Adalet	1 23-30	8	4,05	,57	,613	,65	Yok
	2 31-35	12	4,03	,64			
	3 36-40	20	4,17	,73			
	4 41-45	17	4,22	,52			
	5 46 ve üzeri	12	4,40	,70			

* $p>0,05$

Tablo 22’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin örgütsel adalet algıları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($F=,613$; $p>0,05$). Buna göre okul yöneticilerinin yaşlarına göre örgütsel adalet algılarının farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının medeni durum değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Algılarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Özçelik, Ö., Baykalay, D., Burhan, E., & Ay, Y. (2024). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm ve Örgütsel Adalet Algıları. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1(2), 257-288.

	Medeni Durum	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel Adalet	Evli	47	4,11	,71	-1,33	,18
	Bekar	22	4,33	,41		

* $p < 0,05$

Tablo 23'te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin örgütsel adalet algıları medeni duruma göre ($t = -1,33$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul yöneticileri evli ye da bekar ne olurlarsa olsunlar örgütsel adalet algıları benzerdir.

Okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 24'te verilmiştir

Tablo 24.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel Adalet	Lisans	45	4,25	,68	1,15	,25
	Lisansüstü	24	4,06	,54		

* $p < 0,05$

Tablo 24'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının eğitim düzeyine göre ($t = 1,15$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre Okul Yöneticilerinin eğitim düzeylerine göre örgütsel adalet algılarının benzer olduğu ve algılarında farklılık olmadığı söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının branş değişkenine göre karşılaştıran Anova testi analiz sonuçları Tablo 25'te verilmiştir

Tablo 25.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Branş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Örgütsel Adalet	1 Sınıf	15	4,31	,60	1,14	,33	Yok
	2 Ortaöğretim branş	18	4,29	,55			
	3 Okulöncesi	7	4,34	,34			
	4 Ortaokul branş	29	4,02	,74			

* $p < 0,05$

Tablo 25'te okul yöneticilerinin örgütsel adalet algıları branşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($F = 1,14$; $p > 0,05$). Buna göre okul yöneticilerinin branşları ne olursa olsun örgütsel adalet algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının çalıştığı ilçe değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 26'da verilmiştir

Tablo 26.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Algılarının Çalıştığı İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Çalıştığı İlçe	n	\bar{X}	s	t	p
Örgütsel Adalet	Pamukkale	27	4,32	,71	1,44	,15
	Merkezefendi	42	4,10	,57		

* $p < 0,05$

Tablo 26’da görüldüğü gibi okul yöneticilerinin örgütsel adalet algıları çalışılan ilçeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t = 1,44$; $p > 0,05$). Buna göre okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının çalıştıkları ilçeye göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının çalıştığı okul kademesi değişkenine göre karşılaştıran Anova testi analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir

Tablo 27.

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Algılarının Çalıştığı Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Çalıştıkları Okul Kademesi	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Örgütsel Adalet	1 İlkokul	16	4,24	,64	,29	,82	Yok
	2 Ortaokul	27	4,09	,75			
	3 Okulöncesi	6	4,28	,33			
	4 Ortaöğretim	20	4,23	,56			

* $p < 0,05$

Tablo 27’de okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının çalıştıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($F = ,29$; $p > 0,05$). Buna göre okul yöneticileri hangi kademe görev yaparlarsa yapsınlar örgütsel adalet algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını cinsiyet değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	t	p
Örgütsel Adalet	Kadın	227	3,69	,85	,259	,79
	Erkek	113	3,66	,99		

* $p < 0,05$

Tablo 28’da görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyete göre ($t = ,25$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Buna göre kadın ve

erkek öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel Adalet algılarını yaş değişkenine göre karşılaştıran Anova testi analiz sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Örgütsel Adalet	1 23-30	55	4,05	,60	6,61	,00*	1-2; 1-3; 1-5; 3-4
	2 31-35	89	3,61	,89			
	3 36-40	96	3,42	,44			
	4 41-45	51	3,99	,71			
	5 46 ve üzeri	49	3,57	,88			

* $p > 0,05$

Tablo 29’da görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel adalet algıları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($F=6,61$; $p < 0,05$). Fark olan grupları ortaya çıkarmak için Post Hoc Tukey analizi yapılarak 23-30 yaşlardaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{23-30}=4,05$) 31-35 yaşlardaki öğretmenler ($\bar{X}_{31-35}=3,61$) arasında, 23-30 yaşlardaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{23-30}=4,05$) 36-40 yaşlardaki öğretmenler ($\bar{X}_{36-40}=3,42$) arasında, 23-30 yaşlardaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{23-30}=4,05$) 46 ve üzeri yaşlardaki öğretmenler ($\bar{X}_{46 \text{ ve üzeri}}=3,57$) arasında ve 36-40 yaşlardaki öğretmenlerle ($\bar{X}_{36-40}=3,42$) 41-45 yaşlardaki öğretmenler ($\bar{X}_{41-45}=3,99$) arasında ve 23-30 yaşlardaki öğretmenlerin daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının medeni durum değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

	Medeni Durum	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel Adalet	Evli	229	3,57	,94	-3,19	,00*
	Bekar	111	3,90	,76		

* $p < 0,05$

Tablo 30’da görüldüğü üzere öğretmenlerin örgütsel adalet algıları medeni duruma göre ($t = -3,19$; $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde bekarların ortalamasının evlilerden yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Özçelik, Ö., Baykalay, D., Burhan, E., & Ay, Y. (2024). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Örgütsel Nepotizm ve Örgütsel Adalet Algıları. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1(2), 257-288.

	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	s	t	p
Örgütsel Adalet	Lisans	262	3,65	,94	-,971	,33
	Lisansüstü	78	3,77	,72		

* $p < 0,05$

Tablo 31’de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının eğitim düzeyine göre ($t = -,97$; $p > 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre örgütsel adalet algılarının benzer olduğu ve algılarında farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının branş değişkenine göre karşılaştıran Anova testi analiz sonuçları Tablo 32’de verilmiştir

Tablo 32.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Branş	n	\bar{X}	s	F	p	Fark
Örgütsel Adalet	1 Sınıf	108	3,49	,81	5,97	,00*	1-2;
	2 Ortaöğretim branş	59	4,09	,70			2-4
	3 Okulöncesi	36	3,67	,95			
	4 Ortaokul branş	137	3,65	,82			

* $p < 0,05$

Tablo 32’de görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel adalet algıları branşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($F = 5,97$; $p < 0,05$). Fark olan grupları ortay çıkarmak için Post Hoc Tukey analizi yapılarak branşı sınıf olanlarla ($\bar{X}_{\text{Sınıf}} = 3,49$) ortaöğretim branş olanlar ($\bar{X}_{\text{Ortaöğretim}} = 4,09$) arasında, ortaöğretim branş olanlarla ($\bar{X}_{\text{Ortaöğretim}} = 4,09$) ortaokul branş olanlar ($\bar{X}_{\text{Ortaokul}} = 3,65$) arasında da fark bulunmuş ve ortaöğretim branş öğretmenlerinin daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının çalıştığı ilçe değişkenine göre karşılaştıran t testi analiz sonuçları Tablo 33’te verilmiştir

Tablo 33.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Çalıştığı İlçe Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Çalıştığı İlçe	n	\bar{X}	s	t	p
Örgütsel Adalet	Pamukkale	112	3,59	,69	-1,33	,18
	Merkezefendi	228	3,72	,80		

* $p < 0,05$

Tablo 33’te görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel adalet algıları çalışılan ilçeye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($t = -1,33$; $p > 0,05$). Buna göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının çalıştıkları ilçeye göre anlamlı farklılık göstermediği

ve benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının çalıştığı okul kademesi değişkenine göre karşılaştıran Anova testi analiz sonuçları Tablo 34'te verilmiştir

Tablo 34.

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Çalıştığı Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

		Çalıştıkları Kademesi	Okul	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Örgütsel Adalet	1	İlkokul		130	3,50	,22	5,29	,00*	1-4
	2	Ortaokul		101	3,68	,80			
	3	Okulöncesi		31	3,59	,92			
	4	Ortaöğretim		78	4,00	,75			

* $p < 0,05$

Tablo 34'te görüldüğü gibi öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının çalıştıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5,29$; $p < 0,05$). Fark olan grupları ortay çıkarmak için Post Hoc Tukey analizi yapılarak ilkokullarda çalışanlarla ($\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3,50$) ortaöğretimde çalışanlar ($\bar{X}_{\text{Ortaöğretim}}=4,00$) arasında fark bulunmuş ve ortaöğretim kademesinde çalışanların ortalaması daha yüksek çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Okul yöneticileri örgütsel nepotizmin en yüksek katılımı cinsiyet ayrımcılığının kurumun verimliliği ve diğer çalışanların motivasyonunu etkileyeceğini düşünmektedir. Yine sadece aile bağlarından dolayı terfi ettirilen veya ödülleriyle çalışanların bu kurumda olumsuz etki yarattığına inandıkları ve yine sadece arkadaş veya tanıdık ilişkilerinden dolayı terfi ettirilen veya ödüllendirilen çalışanların kurumdaki diğer çalışanları olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bununla birlikte yöneticilerin genel olarak örgütsel nepotizm algıları yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarında en yüksek katılımın cinsiyet ayrımcılığının kurumun verimliliği ve diğer çalışanların motivasyonunu etkilediği, politik müdahalenin, kurumun işleyişi ve çalışanların davranışlarında olumsuz etki yarattığı ve kayırmacılık olan kurumlarda, arkadaşlar arasındaki anlaşmazlıkların iş ile ilgili sorun haline dönüştüğünü düşündükleri saptanmıştır. Genel olarak örgütsel nepotizm seviyelerinin yüksektir. Hem yöneticilerde hem de öğretmenlerde genel olarak örgütsel nepotizm algısının ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum eğitim öğretim örgütlerinde çalışanlar ve eğitimin kalitesi bağlamında olumlu bir gelişme olarak değerlendirilememektedir. Elde

edilen bulgunun Avcı (2017) çalışması bulgusu ve Tabancalı (2017) çalışmasında ulaştığı okullarda kayırmacılık olmadığı bulgusundan farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarıyla ilgili en yüksek katılımın okul yöneticilerimizin ders programlarını adil yapmaları olmuştur. Bununla birlikte okul yöneticilerinin öğretmenlere nazik davrandığı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarlı oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla ilgili olarak en yüksek katılımın okul yöneticilerinin ders programlarını yaparken adil davrandıkları yönünde olmuştur. Bununla birlikte okul yöneticinin zümre öğretmenlerine adil davrandıkları ve öğretmenlere nazik davrandıkları görülmüştür. Genel olarak örgütsel adalet algısının yüksek olduğu ve bunun de eğitim öğretimin kalite, etkinlik ve verimliliğini doğrudan etkilediği söylenebilir. Araştırma bulgularının Atar (2017) çalışması bulgusundan farklılık göstermiştir.

Okul yöneticilerinin örgütsel nepotizm algılarının cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve çalıştıkları ilçeye göre farklılık göstermediği ancak çalışma pozisyonu, branş ve okul kademelerine göre farklılık göstermektedir. Yaşa göre 23-30 yaşlardaki okul yöneticilerinin, branşa göre ortaöğretim branşı olanların ve kademe olarak ortaöğretimde çalışanların daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel nepotizm algılarının eğitim düzeyi ve çalıştıkları ilçeye göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, çalışma pozisyonu, medeni durum, branş ve okul kademesine göre farklılık göstermiştir. Cinsiyete göre erkeklerin nepotizm algılarının kadınlardan daha yüksek, yaşa göre 41-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha yüksek, medeni duruma göre bekarların evlilerden daha yüksek, branşa göre ortaöğretim branşı öğretmenlerinin ve ortaöğretimde çalışanların daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen bulguların Tabancalı (2017) araştırmasında ulaştığı branş, kıdem ve evreye göre farklılık olduğu bulgusuyla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin örgütsel adalet algılarının cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, branş, çalıştığı ilçe ve okul kademesine göre farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalıştığı ilçeye göre farklılık göstermediği ancak yaş, medeni durum, branş ve çalıştığı okul kademesine göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yaşa göre 23-30 yaşlardaki öğretmenlerin daha yüksek, medeni duruma göre bekarların ortalamasının evlilerden yüksek, branşa göre ortaöğretim branşinkilerin ve ortaöğretim kademesinde çalışanların ortalaması daha yüksektir. Araştırma bulgularının kısmen Çavuş (2016) araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Öneriler

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kayırmacı ve politik müdahalelerden uzak çalışabilmelerine imkan verecek yasal düzenlemeler yapılabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çalışma şartları subjektif kriter ve etkilerden uzak adalet eksininin güçlü olduğu şekilde düzenlenebilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin nepotist iş ve işlemlerin dışında kalabilecekleri yeni bir yapı kurulabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çalıştıkları kurum ve pozisyonlara göre adalet dengesinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin adil çalışma, ödüllendirme ve uygulamalar görebileceği yasal düzenleme ve STK'lar eliyle garanti altına alınabilir.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, F. (2006). Bireysel değerlerin örgütsel adalet ve sonuçları ilişkisinde yönlendirici etkisi: akademik personel üzerinde bir analiz. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(2), 19-40.
- Araslı, H. and Tümer, M. (2008). "Nepotism, Favoritism and Croynism: A study of the ireffects on job stressand job satisfaction in the banking industry of North Cyprus". *International Journal of Sociology and Social Policy*, 26(7): 295-308.
- Asunakutlu, Avcı, Y. (2010). Aile İşletmelerinde Nepotizm Algısı Ve İş Tatmini İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15 (2) , 93-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduiibfd/issue/20827/223022>
- Atar, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile psikolojik şiddet algıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Antalya.
- Avcı, A. (2017). *Şirketlerde nepotizm uygulamasının çalışanların iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı İşletme Yönetimi Bilim Dalı. İstanbul.
- Aydın, İ., and Karaman-Kepenekçi, Y. (2008). Principals'opinions of organisational justice in elementary schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*,46(4), 497-513.

- Aydoğan, İ. (2009). Favoritizm in the Turkish Educational System: Nepotism, Cronyism and Patronage. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 4(1), 19–35.
- Aytaç, Ö. (1996). Sosyoloji açısından kamu bürokrasisinde memurlar ve memurluk bilinci. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aytaç, Ö. (2010). Bürokratik Kayırmacılık: Enformel Bağlayıcılıkların Yönetim İlişkilerine Etkisi. R. Erdem, (Ed.). *Yönetim ve Örgüt Açısından Kayırmacılık*, (s.85-109), İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim (3. Basım)*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baydar, T. (2004). Yönetim etiği açısından İngiltere'deki kamu yönetimi uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büte M. (2011) Kayırmacılık Algısı İle İş Tatmini, Olumsuz Söz Söyleme ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişki, *Cilt:10 Sayı:36 (187-203)*.
- Cihangiroğlu, N., & Yılmaz, A. (2010). Çalışanların örgütsel adalet algısının örgütler için önemi. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (19), 195-213.
- Colquitt, J. A., and Greenberg, J. (2003). Organizational justice: A fair assessment of the state of the literature. J. Greenberg içinde, *In organizational behavior*. United States Of America: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Colquitt, J., Conlon, D., Wesson, M., Porter, C., and Ng, K. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86, 425-445.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & GiUiland W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, 21, 34-48.
- Çavuş, B. (2016). *Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algılarıyla umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Aydın.
- Erdem, B. Çeribaş, S. ve Karataş, A. (2013). Otel İşletmelerinde Çalışan İşgörenlerin

- Kronizm (Eş–Dost Kayırmacılığı) Algıları: İstanbul’da Faaliyet Gösteren Bir, İki ve Üç Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 17(1), 51-69.
- Erdem, R. (2010). Kayırmacılık / Ayrımcılık. Ramazan Erdem (Ed.), *Yönetim ve Örgüt Açısından Kayırmacılık içinde* (s. 1, 2). İstanbul Beta Yayınları.
- Günay, Ö. F. (2004). Üst düzey kamu yöneticilerinin yetiştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hoy, W. K., and Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Irak, U. D. (2004). Örgütsel adalet: Ortaya çıkışı, kuramsal yaklaşımlar ve bugünkü durumu. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 25–43.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67–92.
- İlhan, S. ve Aytaç, Ö. (2010). Türkiye’de Kayırmacı Eğilimlerin Oluşmasında Toplumsal ve Kültürel Yapının Rolü. R. Erdem, (Ed.). *Yönetim ve Örgüt Açısından Kayırmacılık*. (s.61-83), İstanbul: Beta Yayıncılık.
- İnce, M., ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- İşbaşı, J. Ö. (2001). Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 51-73.
- Kahraman, Z. (2017). *Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karacağoğlu, K. ve Yörük, D. (2012). Çalışanların Nepotizm ve Örgütsel Adalet Algılamaları: Orta Anadolu Bölgesinde Bir Aile İşletmesi Uygulaması. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14(3), 43–64.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kurgun, A., Güripek, E., ve Aktaş, E. (2010). Nepotizmin çalışanların örgütsel adalet

- algılamaları üzerine etkisi. *18. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kurt, E. ve Doğramacı, B. (2014). Terfi, İşlem Kayırmacılığı Ve İşe Alma Boyutlarında Kayırmacılık Davranışı Algısının Ölçülmesi: İstanbul İlinde Faaliyet Gösteren Bir Belediye İştirakinde Çalışanlar Üzerine Bir Araştırma *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOIR)*, 2(Özel Sayı), 82-96.
- Meriç E., Erdem M. (2013). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yönetiminde Kayırmacılık, *Cilt 19, Sayı 3*, ss: 467-498.
- Özer, G., ve Günlük, M. (2010). Örgütsel adaletin muhasebecilerin iş memnuniyeti ve işten ayrılma eğilimine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 459-485.
- Özkanan, A.,ve Erdem, R. (2014). Yönetimde Kayırmacı Uygulamalar: Kavramsal Bir Çerçeve. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 20(2), 179- 206.
- Özmen, Ö. T., Arbak, Y., ve Özer, P. S. (2005). Değerler ve adalet. *13. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, (s. 161-166). İstanbul.
- Polat S., Kazak E. (2014). Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Tutum ve Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, *Cilt 20, Sayı 1*, ss: 71-92.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.
- Polat, S. (2012). *Örgütlerde nepotizmin örgütsel adalet algısı ile ilişkisinin tespitine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Kütahya.
- Şencan, H.(2002), Bilimsel Yazım, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fak. Yayınları no:283
- Tabancalı, E. (2017). Nepotism in primary schools. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA) www.iojes.net*, 1-14.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573.

Topakkaya, A. (2008). Adalet kavramı bağlamında aristoteles-platon karşılaştırması. *Felsefe ve Sosyal Bilim Dergisi*, 6, 27-46.

Yelboğa, A. (2012). Örgütsel adalet ve iş doyumunu ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Ege Akademik Bakış*, 12(2), 171-182.

Yıldırım, M. (2013). Kamu yönetiminin kadim paradoksu: Nepotizm ve meritokrasi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2).



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa 289-317

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Volume 1 | Issue 2

Page 289-317



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYO-EKONOMİK ARAŞTIRMASI

SOCIO-ECONOMIC RESEARCH OF UNIVERSITY STUDENTS

Fedayi ARSLAN

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

Fakültesi, Denizli, Türkiye,

fdy_ard@hotmail.com

Bu çalışma, Fedayi ARSLAN (2015) tarafından hazırlanan 'Üniversite Öğrencilerinin sosyo-ekonomik Profili' başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Yükleme: 28.10.2024; **Kabul:** 29.11.2024; **Yayınlanma:** 02.12.2024

Arslan, F. (2024). Üniversite Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Araştırması. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1(2), 289-317.

Özet

Üniversite öğrencinin akademik, mesleki ve kültürel gelişimleri sadece sınıfta gerçekleşmez. Bu nedenle öğrencinin aile, eğitim kurumu ve yaşadığı yere ait görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan profil araştırmaları ile hedef kitlenin daha iyi tanınması sağlanabilir. Bu tür çalışmalar ve çalışmaya konu olan öğrencilerin profili geçmişten günümüze bilim ve teknolojiye gelişmeler ve küreselleşme nedeniyle toplumun yapısında meydana gelen değişimlerden dolayı büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, üniversite gençliğinin yaşam tarzları, bakış açıları, ekonomik durumları hakkında ışık tutacağı için önemlidir. Genç nüfusun özellikle de üniversite gençliğinin profilini bilmek ülkenin geleceğine ışık tutacaktır. Araştırmamda üniversite öğrencilerinin sosyo-ekonomik profili belirlenmek istemiştir. Bu araştırma Survey Tipi araştırmadır. Survey yöntemi ile bir davranışın ya da bir tutumun bir toplumda ya da belli bir grupta görülme derecesi ve bunların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, sosyal vb. etmenlerle nasıl bir ilişki içinde olduğu araştırılmaktadır. Araştırma betimleyici nitelikte olup, veriler anket yolu ile toplanacaktır. Çalışmanın teorik boyutunu oluşturmak için, konu ile ilgili literatür taraması yapılacak konunun uygulama boyutunda ise anket yoluyla elde edilen veriler değerlendirilecektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 45 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma, adaylarının kişisel bilgilerine, sosyo-ekonomik durumlarına, eğitim süreçlerine ve alanı tercih nedenlerine ilişkin sorular vardır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin sosyo-ekonomik profili üzerinde okudukları bölüm, çevre, yaş, cinsiyet, ekonomik durum, mezun olduğu lise türü üzerinde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Üniversite gençliği, Sosyo-ekonomik profil

Abstract

The academic, professional and cultural development of university students does not only take place in the classroom. For this reason, a better recognition of the target audience can be achieved with profile research carried out to determine the views of the student about the family, educational institution and place of residence. Such studies and the profile of the students who are the subject of the study are of great importance due to the developments in science and technology from past to present and the changes in the structure of society due to globalization. This research is important as it will shed light on the lifestyles, perspectives, and economic situations of university youth. Knowing the profile of the young population, especially the university youth, will shed light on the future of the country. In my research, I wanted to determine the socio-economic profile of university students. This research is Survey Type research. With the survey method, the degree of occurrence of a behaviour or an attitude in a society or a certain group and how they relate to factors such as age, gender, education level, social, etc. are investigated. The research is descriptive, and the data will be collected through a questionnaire. To create the theoretical dimension of the study, the literature review on the subject will be made, and the data obtained through the questionnaire will be evaluated in the application dimension of the subject. In the study, a questionnaire consisting of 45 questions was used as a data collection tool. There are questions about the personal information of the candidates, their socio-economic status, their educational processes and their reasons for choosing the field. As a result of the research, it was determined that there was a relationship on the socio-economic profile of university students on the department they studied, environment, age, gender, economic status, and the type of high school they graduated from.

Keywords: University youth, Socio-economic profile

Giriş

Ülkemizin gençliğin yıllardır süregelen en temel problemi eğitim ve eğitim sistemidir. Bilgi toplumu eğitim anlayışına göre “eğitim” “Kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık yaratmak suretiyle, bireyin daha üst zihinsel yeteneklerinin ortaya çıkartılıp geliştirilmesi ve değişen çevresel koşullara uyum sağlayabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak kazandırabilmek için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması sürecidir.” şeklinde tanımlanmıştır (Genç ve Eryaman, 2007: 94). Aynı zamanda bu süreç içerisinde insanlar öğrendikleri ile de eğitimlerine yön vermektedirler. Bu süreç içerisindeki lisans eğitimi geleceğe atılan en önemli adımların belirleyicisi olması açısından son derece önem taşır. Bu eğitimin verildiği yerler ise üniversitelerdir. Bu alanlar farklılaşmanın, sosyalleşmenin yoğun olarak yaşandığı mekânlardır. Aynı zamanda üniversiteler ve buralarda verilen eğitimin nicelik ve niteliği günümüz ölçeğinde gelişmişliğin bir göstergesi kabul edilmektedir. Üniversiteler bir taraftan bilimsel, fiziksel ve sosyal altyapılarını geliştirirken diğer yandan nitelikli ve başarılı öğrencileri kendilerine çekmek amacındadırlar. Bu amaç doğrultusunda üniversitelerin adı geçen özelliklerinin düzeyinin belirlenmesi ve öğrencileri kendilerine çekebilmeleri açısından öğrenci profil çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

Dünyada gençlere yönelik politikaların pek çoğunda olduğu gibi, Türkiye’de de şu ana kadar yürütülen gençlik politikalarında daha çok sorun odaklı bir yaklaşım görülmektedir. Bununla, son yıllarda bu tutumda bir değişim yaşanmakta ve bu değişim kendisini politikalarda hissettirmektedir. Son yıllardaki hükümet politikalarına bakıldığında, gençlere yönelik politikalar; sorun çözme odağından gençlerdeki potansiyeli değerlendirme yönüne dönüşmüştür.

Literatürde, gençlikten yetişkinliğe geçişi belirleyen iki gösterge bulunmaktadır. Bunlardan birincisi aile sorumluluğu üstlenmek, diğeri ise iş sorumluluğu üstlenmektir. Modern toplumlarda, eğitim yaşı arttıkça, aile sorumluluğu ve iş sorumluluğunun üstlenildiği yaş ilerlemektedir. Gençlik, ekonomik, sosyal ve siyasal değişim ya da dönüşümlerden hızlı bir şekilde etkilenmektedir.

Özellikle üniversite gençliğinin profilini belirlemeye yönelik çalışmalar; öğrencilerin mevcut sosyal ve ekonomik yapılarını öğrenmek, bölümdeki veya fakülteadaki akademik ve sosyal yaşam özelliklerini ortaya koymak, Türkiye’de ve dünyada uygulanan ekonomik, sosyal politikalara ve geleceğe yönelik beklentilerin önceden belirlenmesini sağlamak açısından

büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmalar, öğrenci kitlesinin daha iyi tanınmasını sağlamaları, öğrenci, öğretim üyesi ve üniversite yönetimi arasındaki iletişimin daha da güçlendirilmesi ile geri dönüt alma aracı olmalarından dolayı eğitim kalitesinin artırılmasında önemli rol oynamaktadırlar. Ayrıca öğretim elemanlarının gelecekteki bilimsel çalışmalarına yön verecek işlenebilir veri sağladıklarını da söyleyebiliriz. Bu tür çalışmalar üniversitenin sağladığı sosyal olanakların etkinliğini ölçmede de önemli çözümler sağlayabilmektedir. Bununla birlikte benzer kararlılıkla seçilmiş bir mesleğin, ilerideki mensuplarının özelliklerini, genel durum ve geleceğe yönelik beklentilerinin ne ölçüde örtüştüğünü görebilmemizi sağlaması, bu tür çalışmaların belki de en önemli işlevi olarak sayılmalıdır (Şenses, 2005:185).

Çocukluk ve yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olan gençlik, modern zamanlarda ortaya çıkmış toplumsal bir kategoridir. Bir başka ifadeyle, gençlik, endüstri toplumu öncesinde, örneğin Orta çağ Avrupası'nda bir toplumsal kategori olarak görülmemiştir. Geleneksel toplumlarda gençlik, bugünkü kadar uzun bir süreye yayılmamış ve kısa sürmüştür. Modern ulus devletlerin inşa sürecinde gençlik hem devletin inşa ettiği bireyler hem de yeni toplumu inşa eden aktörler olarak önem kazanmıştır.

Güncel çalışmalar (Gür, 2012: XXIII); TV, bilgisayar ve internetin çocuk ve gençler tarafından genellikle önerilen amaçların dışında ve aşırı kullanıldığına dikkat çekmektedir. Televizyon izleyicilerinin çoğunluğunun, televizyonu eğlence amaçlı veya boş zaman değerlendirme etkinliği olarak kullandığı ortaya konmuştur. İnternet kullanım davranışlarına bakıldığında ise, gençlerin internette özellikle sosyal ağlarda vakit geçirdikleri görülmüştür.

Müzikal beğenileri, insanların eğitim ve yaş durumlarına göre değişiklik göstermektedir. Gençler, daha ziyade popüler ve görsel öğelere dayalı müziği tercih etmektedir.

Türkiye'deki genç nüfusun toplam nüfus içerisindeki payı, diğer gelişmiş ülkelere göre yüksek olmasına rağmen, Türkiye'nin maalesef halen kapsamlı bir gençlik politikası yoktur. Türkiye'de gençlik, daha çok, sorunlarıyla gündeme gelmiştir. Gençliğe yönelik resmi politikalarda, gençleri zararlı alışkanlıklardan korumak öncelikli olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, kalkınma planlarında, gençlerin boş zamanlarını daha etkin bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olma konusunda da çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir. Bununla birlikte, sevinerek belirtebiliriz ki, son yıllarda gençlik politikaları öncelikli bir alan haline gelmeye başlamış ve

gençleri sorun olarak görmekten ziyade onları avantaj olarak görmek ve onların potansiyelini değerlendirmek bakış açısı ön plana çıkmıştır. Gençliğe yönelik hizmetlerin, gençlerin talep ve görüşleri çerçevesinde belirlenmesi, bu hizmetlerin etkin ve verimli olması açısından oldukça önemlidir.

İlgili Çalışmalar

Konuyla ilgili olarak Tok'un (2013), Türkiye'de Eğitim Denetmenlerinin Profili çalışmasında müfettişlerin demografik ve sosyoekonomik özelliklerini, yaşam ve tüketim alışkanlıklarını, akademik niteliklerini ortaya koymak; toplumsal, ekonomik, siyasal ve mesleki konulardaki görüşlerini belirlemektir. Denetmenler, çoğunlukla Türk Halk Müziği dinlemektedirler. En çok okudukları kitap türü, romandır. Yıllık izinlerini daha çok deniz kenarında geçirmektedirler. Yabancı dillerinin iyi düzeyde olmadığını belirtmektedirler. Araştırmaya katılanların çoğunluğu eğitim işkolundaki bir dernek ya da sendikaya üyedir. Tamamına yakını ücretleri yeterli bulmadıklarını, daha iyi bir ücret karşılığında başka bir kuruma gelebileceklerini, çocuklarının müfettişlik mesleğini seçmesini istemediğini belirtmektedirler.

Karakütük'ün (2012) Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elemanı Profili çalışmasında Bu araştırmanın genel amacı Türkiye'deki devlet üniversitelerine bağlı Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, nüfus bilimsel (demografik) ve sosyoekonomik özelliklerini, yaşam ve tüketim alışkanlıklarını, akademik niteliklerini ortaya koymak; toplumsal, ekonomik, siyasal, mesleki konulardaki görüşlerini belirlemektir. Araştırma, tarama modelindedir. Araştırma evren üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evreni 2006-2007 öğretim yılında devlet üniversitelerine bağlı eğitim fakültelerinde görev yapan tüm öğretim elemanlarıdır (4900). Araştırmacılarca geliştirilen "Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elemanı Profili Araştırması Soru Formu", 52 Eğitim Fakültesinde uygulanmış, 2028 soru formu analize alınmıştır.

Kocabaş (2000) Buca Eğitim Fakültesi Örneğinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Profili çalışmasında, Araştırma, öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini ve ÖSS'de öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerini belirlemek amacıyla planlanmıştır. Çalışma 2008-2009 akademik yılı bahar döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği, Okul öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ile

yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 921 kız ve 323 erkek toplam 1244 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları şunlardır: Kız öğretmen adayları, erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla oranda, yerleştirme tercihlerinin ilk sekiz sıralık kısmında şu an öğrenim gördükleri bölümü tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları şu an öğrenim gördükleri alanları yerleştirme tercihlerinde %54 ve üst ilk sekiz arasında tercih etmişlerdir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü genel lise, süper lise ve Anadolu lisesi, kız meslek lisesi, öğretmen lisesidir. Öğretmen adaylarının alanlarını seçme nedenleri; “öğretmenlik mesleğini sevmemden dolayı” “iş garantisi olmasından dolayı”, “öğretmenlik mesleğinin idealimdeki meslek olmasından dolayı”, “mecburiyetten/ ÖSYM sınav sisteminden dolayı” öğrenim gördükleri alanlarını seçmişlerdir.

Kızılcıoğlu (2009) Necati Bey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Profili Çalışmasında Bu araştırmanın amacı; Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi örneğinde Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine, sosyoekonomik durumlarına, eğitim süreçlerine ve alanı tercih nedenlerine ilişkin görüşleri dikkate alınarak anabilim dalının geliştirilmesine ve öğrenci niteliklerinin artırılmasına yönelik öneriler geliştirmektir. 2002-2003 öğretim yılının II. yarısında Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 765 öğretmen adayı çalışmanın evreni olarak belirlenmiştir. Geliştirilen anket, araştırma evreninin %96'sı gibi çok büyük bir bölümüne uygulanmıştır. Çalışmada araştırmaya konu olan öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar, anabilim dalı toplamı üzerinde frekans dağılımları ile yüzde oranı olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, uygun şekilde tablolastırılmış ve yorumları yapılmıştır. Bulgulardan hareketle çözüm önerileri sunulmuştur. Ok ve Önkol (2007). Öğretmen Yetiştirme Programındaki Öğretmen Adaylarının Profili çalışmaları öğretmen yetiştirme programlarına yerleşen öğrencilerin profillerini ortaya çıkarmaktır. Öğrenci profilleri; aile, akademik, sosyal ve motivasyon olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Çalışma için dört coğrafi bölgeden altı yüksek öğretim kurumu seçilmiştir. Verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen kapalı ve açık uçlu soruları kapsayan bir bilgi formu kullanılmıştır. Veriler genelde betimsel istatistik çözümleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen yetiştirme programlarına gelen adayların düşük gelirli, farklı okullardan gelmekle birlikte çoğunlukla Anadolu öğretmen liselerinden geldiklerini, ortaöğretim sürecinde sosyal etkinliklere pek katılmadıklarını, ancak öğretmen olmak için hevesli olduklarını göstermektedir.

Sandal, Karademir (2013) Akdeniz Bölgesinin Adana Bölümünde yer alan Kahramanmaraş şehri özellikle 1992 yılından sonra yeni kurulan Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (KSÜ) sayesinde sosyoekonomik gelişimini daha da hızlandırmıştır. Bu araştırmada KSÜ Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümünde okuyan öğrencilerin profili, beklenti ve sorunları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda bölümden rastgele seçilmiş 387 öğrenciye 33 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Coğrafya Bölümü öğrencileri sosyo-kültürel ve ekonomik birçok faktörden etkilenmekte ve sorunlar yaşamaktadır. Araştırmada bu sorunların çözümü, öğrencilerin üniversite ve bölümden beklentileri ortaya konmakta, çözüm önerileri sunulmaktadır.

Profil ve öğrenci profilini belirlemeye yönelik birçok tanım ve çalışma yapılmıştır (Oğuzkan,1993; Gardner ve Diğ, 1997; Özbay, 1997; Erkan ve Diğ, 2002; Aladağ, 2003; Özdemir ve Diğ, 2003; Özsoy, 2004; Şenses, 2005; Topkaya ve Serbes, 2005). Profil, bir bireyi veya öğeyi içsel ve dışsal etkenlerin tümünü göz önüne alarak irdeleme (Özdemir ve Diğ, 2003), bir kişi ya da eşya için ayırt edici özelliklerin tümü (TDK, 2008), profil araştırmaları, araştırmanın evrenini oluşturan hedef kitlenin mevcut durumunu çeşitli değişkenler açısından betimleme olarak tanımlanmaktadır (Erkan ve Diğ, 2002). Öğrenci profili kavramı ise, dar anlamda, kurumsal ve imgesel olarak üretilmiş bir bütünlük olan, kavramsal bir soyutlamadan ibaret olan öğrencinin görünen varlığının resmi ya da resmedilmiş hali olarak tanımlanabilir. Bu durumda öğrenci profili çıkarma girişimi de eğitimin belli bir tür ve düzeyinde öğrenim görmekte olan bireylerin herkesçe gözlemlenebilir ortak özelliklerinin olabildiğince nicelleştirilmesi, istatistiksel göstergelere sığdırmaya çalışılması gibi bir anlam kazanmaktadır (Özsoy, 2004).

Sosyoekonomik profil çalışması üzerinde yapılmış olan en geniş kapsamlı çalışmaların başında Yaylalı vd. (2006) gelmektedir. Yaylalı vd. (2006) Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde okuyan üniversite gençliğinin sosyoekonomik profilini ortaya koymuşlardır.

Çitil vd. (2006) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri üzerine, Özel (2006) Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerine, Yiğit, Esenay ve Derebent (2007) Türkiye'deki Hemşirelik son sınıf öğrencileri üzerine, Çevik ve Yiğit (2009) Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerine, Nartgün ve Yüksel (2009) Ahi Devran Üniversitesi Kaman Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerine çalışmalar

yapmışlardır. Keskin, Koraltan ve Öztürk (2010) çalışmalarında Pamukkale Üniversitesi Buldan MYO öğrencilerinin sosyoekonomik profillerini araştırmışlardır.

Günümüz dünyasında gençlerin ülkelerin geleceği için ne kadar önemli olduğunun farkına varılmış ve gençlerin eğitimi ile ilgili önemli yatırımlar yapılmaya başlanmıştır. Sağlam yetişen bir genç nüfus ileride o ülkenin kalkınmasında çok önemli bir role sahip olacaktır. Özellikle üniversitelerde okuyan gençler hem beyin gücü hem de kaliteli ve eğitilmiş bireyler olarak oldukça önemli bir yere sahiptir. Geliştirici ve yönlendirici karar almada öğrencilerin profilinin bilinmesi önem arz etmektedir. Ülkemiz genelinde düzenli aralıklarla yapılan bu ve buna benzer çalışmalar ile üniversite öğrencilerinin değişimini gözleme imkânı da bulunmaktadır. Bu durumdan hareketle öğrenci profilini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma ile ülkemizin geleceği için büyük bir öneme sahip üniversite öğrencilerinin üniversite öncesi yaşamlarına ilişkin özellikleri, sosyoekonomik profili, ihtiyaçları, ailelerine ilişkin bilgileri, ailelerinin eğitim durumları, öğrencilerin ilgi alanları, bağımlılık yapan madde kullanımına ilişkin bilgileri, hayatlarından memnuniyet dereceleri, üniversitedeki sosyal yaşama bakışları, karşılaştıkları sorunlar ve geleceğe ilişkin beklentileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, üniversite gençliğinin sosyoekonomik durumlarını belirlemektir. Pamukkale Üniversitesi gençliğinin, demografik, sosyoekonomik profili, aile eğitim durumları, öğrencilerin ilgi alanları, bağımlılık yapan madde kullanımı ve hayattan memnuniyet derecelerine ilişkin bulgular nelerdir?

1. Pamukkale Üniversitesi'nde 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı'nda öğrenime başlayan 1. Sınıf lisans öğrencilerinin demografik özellikleri nelerdir?
2. Pamukkale Üniversitesi'nde 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı'nda öğrenime başlayan 1. Sınıf lisans öğrencilerinin ailelerinin eğitim durumları nelerdir?
3. Pamukkale Üniversitesi'nde 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı'nda öğrenime başlayan 1. Sınıf lisans öğrencilerinin ilgi alanları nelerdir?
4. Pamukkale Üniversitesi'nde 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı'nda öğrenime başlayan 1. Sınıf lisans öğrencilerinin bağımlılık yapan madde kullanımına ilişkin bilgileri nelerdir?
5. Pamukkale Üniversitesi'nde 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı'nda öğrenime başlayan 1. Sınıf lisans öğrencilerinin sosyo - ekonomik durumuna ilişkin bilgileri nelerdir?

6. Pamukkale Üniversitesi'nde 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı'nda öğrenime başlayan 1. Sınıf lisans öğrencilerinin hayattan memnun olma derecelerine ilişkin bilgileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Survey Tipi araştırmadır. Survey yöntemi ile bir davranışın ya da bir tutumun bir toplumda ya da belli bir grupta görülme derecesi ve bunların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, sosyal vb. etmenlerle nasıl bir ilişki içinde olduğu araştırılmaktadır. Araştırma betimleyici nitelikte olup, veriler anket yolu ile toplanacaktır. Çalışmanın teorik boyutunu oluşturmak için, konu ile ilgili literatür taraması yapılacak konunun uygulama boyutunda ise anket yoluyla elde edilen veriler değerlendirilecektir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada Pamukkale Üniversitesi evren olarak alınmıştır. Örneklem olarak ise aynı üniversitenin Fakültelerinde okuyan öğrenciler alınacaktır. Görüşmede öğrencilerin belirttiği görüşlerin tüm örneklemin görüşünü ortaya koyduğundan doğrudan verilmektedir.

Tablo 1.

Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	543	58,0
	Erkek	393	42,0
Yaş	17 Yaş ve Daha Küçük	17	1,8
	18-21 Yaş	741	79,2
	22-24 Yaş	161	17,2
	25 Yaş ve Üzeri	17	1,8
Medeni Durum	Evli	20	2,1
	Bekar	916	97,9

Tablo 1 ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerinin 543 tanesinin kadın (% 58,0), 393 tanesinin erkek (% 42,0) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde

okuyan öğrencilerinin 741 tanesinin (% 79,2) 18–21 yaş grubunda, 161 tanesinin (% 17,2) 22–24 yaş grubunda, 17 tanesinin (% 1,8) 17 yaş ve daha küçük yaş grubunda ve 17 tanesinin de (% 1,8) 25 yaş ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Üniversite Öğrencilerinin Okudukları Fakülte ve Öğrenim Şekli Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Fakülte	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	252	26,9
	Fen Edebiyat Fakültesi	192	20,5
	Eğitim Fakültesi	309	33,0
	Turizm Fakültesi	23	2,5
	Mühendislik Fakültesi	57	6,1
	Tıp Fakültesi	103	11,0
Öğrenim Şekli	Normal Öğrenim	745	79,6
	İkinci Öğrenim	191	20,4

Tablo 2 ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, 309 tanesinin (% 33,0) Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gördüğü, 252 tanesinin (% 26,9) İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gördüğü, 192 tanesinin (% 20,5) Fen Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim gördüğü, 103 tanesinin (% 11,0) Tıp Fakültesi'nde öğrenim gördüğü, 57 tanesinin (% 6,1) Mühendislik Fakültesi'nde öğrenim gördüğü, 23 tanesinin (% 2,5) Turizm Fakültesi'nde öğrenim gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, öğrenim şekillerine bakıldığında, 745 tanesinin (% 79,6) normal öğrenim gördüğü, 191 tanesinin (% 20,4) ikinci öğrenim gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Üniversite gençliğinin sosyoekonomik profili araştırmasında veri toplama analizi Yaylalı ve arkadaşları (2006) tarafından geliştirilen veri toplama araçlarından yararlanılacak ve hazırlanan veri toplama araçları kullanılacaktır. Yaylalı ve arkadaşlarınca hazırlanan anket araştırmanın amacına uygun olarak düzenlenip geliştirilerek kullanılacaktır. Anket formu; öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine, sosyoekonomik durumlarına, eğitim süreçlerine ve alanı tercih nedenlerine ilişkin sorular içermektedir

Verilerin Analizi

Uygun istatistiksel teknikler kullanılacak olup çalışmada araştırmaya katılan üniversite lisans 1. sınıf öğrencilerinin verdiği yanıtlar Pamukkale Üniversitesi toplamı üzerinde frekans dağılımları ile yüzde oranı olarak tablolaştırılarak yorumlanacaktır

Bulgular

Üniversite Öğrencileri ile Yapılan Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Tablo 3.

Öğrencilerin Okudukları İkamet Ettikleri Bölge ve Yerleşim Birimi Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
İkamet Edilen Coğrafi Bölge	Marmara Bölgesi	93	9,9
	Ege Bölgesi	468	50,0
	Akdeniz Bölgesi	147	15,7
	İç Anadolu Bölgesi	95	10,1
	Karadeniz Bölgesi	25	2,7
	Güneydoğu Bölgesi	54	5,8
	Doğu Anadolu Bölgesi	54	5,8
Yerleşim Birimi	Mezra	10	1,1
	Köy	129	13,8
	Kasaba	69	7,4
	İlçe	274	29,3
	İl	178	19,0
	Büyükşehir	276	29,5

Tablo 3 ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin ikamet ettikleri coğrafi bölgelere göre dağılımlarına bakıldığında, 468 tanesinin (% 50,0) Ege Bölgesi'nde ikamet ettiği, 147 tanesinin (% 15,7) Akdeniz Bölgesi'nde ikamet ettiği, 95 tanesinin (% 10,1) İç Anadolu Bölgesi'nde ikamet ettiği, 93 tanesinin (% 9,9) Marmara Bölgesi'nde ikamet ettiği, 54 tanesinin (% 5,8) Güney Doğu Bölgesi'nde ikamet ettiği, 54 tanesinin (% 5,8) Doğu Anadolu Bölgesi'nde ikamet ettiği, 25 tanesinin (% 2,7) Karadeniz Bölgesi'nde ikamet ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimlerine bakıldığında, 276 tanesinin (% 29,5) büyükşehirde yaşadığı, 274 tanesinin (% 29,3) ilçede yaşadığı, 178 tanesinin (% 19,0) il merkezinde yaşadığı, 129 tanesinin (% 13,8) köyde yaşadığı, 69 tanesinin (% 7,4) kasabada yaşadığı, 10 tanesinin (% 1,1) mezrada yaşadığı görülmektedir.

Tablo 4.

Öğrencilerin, Baba ve Anne Mesleği, Aylık Ortalama Gelir Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Babanın Mesleği	Memur	195	20,8
	İşçi	147	15,7
	Küçük Esnaf	82	8,8
	Orta Esnaf	37	4,0
	Büyük Esnaf	21	2,2
	Serbest Meslek	116	12,4
	Çiftçi	104	11,1
	Emekli	166	17,7
	İşsiz	34	3,6
	Sağ Değil	34	3,6
Annenin Mesleği	Memur	80	8,5
	İşçi	61	6,5
	Küçük Esnaf	23	2,5
	Orta Esnaf	17	1,8
	Büyük Esnaf	6	0,6
	Serbest Meslek	24	2,6
	Çiftçi	22	2,4
	Emekli	47	5,0
	Ev Hanımı	632	67,5
	İşsiz	19	2,0
Sağ Değil	5	0,5	
Ailede Kişi Başı Ortalama Aylık Geliri	100 TL liradan Az	47	5,0
	100-200 TL Arası	141	15,1
	200-400 TL Arası	253	27,0
	400-800 TL Arası	234	25,0
	800-1500 TL Arası	174	18,6
1500 TL Üzeri	87	9,3	

Tablo 4. ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, babalarının yaptığı mesleklerine bakıldığında, 195 tanesinin (% 20,8) memur olduğu, 166 tanesinin (% 17,7) emekli olduğu, 147 tanesinin (% 15,7) işçi olduğu, 82 tanesinin (% 8,8) küçük esnaf olduğu, 37 tanesinin (% 4,0) orta esnaf olduğu, 21 tanesinin (% 2,2) büyük esnaf olduğu, 116 tanesinin (% 12,4) serbest meslek olduğu, 104 tanesinin (% 11,1) çiftçi olduğu, 166 tanesinin (% 17,7) emekli olduğu, 34 tanesinin (% 3,6) işsiz olduğu, 34 tanesinin (% 3,6) sağ değil olduğu görülmektedir.

15,7) işçi olduğu, 116 tanesinin (% 12,4) serbest meslek sahibi olduğu, 104 tanesinin (% 11,1) çiftçi olduğu, 82 tanesinin (% 8,8) küçük esnaf olduğu, 37 tanesinin (% 4,0) orta esnaf olduğu, 34 tanesinin (% 3,6) işsiz olduğu, 34 tanesinin (% 3,6) babasının sağ olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, annelerinin yaptığı mesleklerine bakıldığında, 632 tanesinin (% 67,5) ev hanımı olduğu, 80 tanesinin (% 8,5) memur olduğu, 61 tanesinin (% 6,5) işçi olduğu, 47 tanesinin (% 5,0) emekli olduğu, 24 tanesinin (% 2,6) serbest meslek sahibi olduğu, 23 tanesinin (% 2,5) küçük esnaf olduğu, 22 tanesinin (% 2,4) çiftçi olduğu, 19 tanesinin (% 2,0) işsiz olduğu, 17 tanesinin (% 1,8) orta esnaf olduğu, 6 tanesinin (% 0,6) büyük esnaf olduğu, 5 tanesinin (% 0,5) sağ olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerinden ailede kişi başı ortalama aylık gelirinin, 253 tanesinin (% 27,0) 200 – 400 TL olduğu, 234 tanesinin (% 25,0) 400 -800 TL olduğu, 174 tanesinin (% 18,6) 800 – 1500 TL olduğu, 141 tanesinin (% 15,1) 100 -200 TL olduğu, 87 tanesinin (% 9,3) 1500 TL ve üzeri olduğu, 47 tanesinin (% 5,0) 100 TL'den az olduğu görülmüştür.

Tablo 5.

Öğrencilerin, Baba ve Anne Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Babanın Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	16	1,7
	Okur Yazar	47	5,0
	İlkokul	283	30,2
	Ortaokul	167	17,8
	Lise	217	23,2
	Üniversite	177	18,9
	Lisansüstü	29	3,1
Annenin Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	70	7,5
	Okur Yazar	68	7,3
	İlkokul	387	41,3
	Ortaokul	158	16,9
	Lise	155	16,6
	Üniversite	89	9,5
	Lisansüstü	9	1,0

Tablo 5. ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, babalarının eğitim durumlarına bakıldığında 283 tanesinin (% 30,2) ilkokul mezunu olduğu, 217 tanesinin (% 23,2) lise mezunu olduğu, 177

tanesinin (% 18,9) üniversite mezunu olduğu, 167 tanesinin (% 17,8) ortaokul mezunu olduğu, 47 tanesinin (% 5,0) sadece okuyazar olduğu, 29 tanesinin (% 3,1) lisansüstü mezunu olduğu, 16 tanesinin (% 1,7) okuyazar olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında 387 tanesinin (% 41,3) ilkokul mezunu olduğu, 158 tanesinin (% 16,9) ortaokul mezunu olduğu, 155 tanesinin (% 16,6) lise mezunu olduğu, 89 tanesinin (% 9,5) üniversite mezunu olduğu, 70 tanesinin (% 7,5) okuyazar olmadığı, 68 tanesinin (% 7,3) okuyazar olduğu, 9 tanesinin (% 1,0) lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 6.

Öğrencilerin, Ailedeki Fert Sayısı ve Öğrenim Gören Fert Sayısı Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Ailedeki Fert Sayısı	1-3 Kişi	168	17,9
	4-6 Kişi	642	68,6
	7-9 Kişi	101	10,8
	10 Kişi ve Üzeri	25	2,7
Öğrenim Gören Fert Sayısı	1 Kişi	237	25,3
	2 Kişi	399	42,6
	3 Kişi	185	19,8
	4 Kişi	80	8,5
	5 Kişi ve Üzeri	35	3,7

Tablo 6. ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, ailelerindeki fert sayısına bakıldığında, 642 tanesinin (%68,6) 4 -6 kişi olduğu, 168 tanesinin (% 17,9) 1 -3 kişi olduğu, 101 tanesinin (% 10,8) 7 -9 kişi olduğu, 25 tanesinin (% 3,7) 5 kişi ve üzeri olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, ailelerinde öğrenim gören fert sayısına bakıldığında, 399 tanesinin (%42,6) iki (2) kişi olduğu, 237 tanesinin (% 25,3) bir (1) kişi olduğu, 185 tanesinin (% 19,8) üç (3) kişi olduğu, 80 tanesinin (% 8,5) dört (4) kişi olduğu, 35 tanesinin (% 3,7) beş (5) kişi olduğu görülmüştür.

Tablo 7.

Öğrencilerin, Lise Türü, Üniversiteye Kaçınıcı Senede Giriş, Belirleyici Etmen ve Faktör Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Lise Türü	Meslek Lisesi	89	9,5
	Fen Lisesi	41	4,4
	Anadolu Lisesi	378	40,4
	Düz Lise	352	37,6
	Özel Lise	26	2,8
	İmam Hatip Lisesi	28	3,0
	Akşam Lisesi	22	2,4
Üniversiteye Kaçınıcı Senede Girişi	1 Sene	479	51,2
	2 Sene	353	37,7
	3 Sene	75	8,0
	4 Sene ve Üzeri	29	3,1
Üniversiteye Girmeyi Sağlayan Temel Belirleyici	Alınan Lise Eğitimi	164	17,5
	Dershane	392	41,9
	Özel Ders	49	5,2
	Bireysel Çalışma	331	35,4
Üniversite Seçiminde Etkili Olan Faktör	Aileye Yakınlık	324	34,6
	Büyük Şehirde Olması	54	5,8
	Sakin Bir Şehirde Olması	77	8,2
	Ucuz Şehirde Olması	27	2,9
	Şehrin İklim Özellikleri	22	2,4
	Şehrin Kültürel Dokusu	28	3,0
	Şehrin Ulaşım İmkânları	19	2,0
	Şehrin Gelişmiş Olması	55	5,9
	Şehirdeki İş İmkânları	13	1,4
	Üniversitenin Popüler Olması	53	5,7
	Akademik Kadro	44	4,7
	Mezun Olanların Yüksek Puan Alması	24	2,6
	Puanımın Yetmemesi	196	20,9

Tablo 7 ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, mezun oldukları lise türüne bakıldığında, 378 tanesinin (% 40,4) Anadolu Lisesi mezunu olduğu, 352 tanesinin (% 37,6) Düz Lise olduğu, 89 tanesinin (% 9,5) Meslek Lisesi mezunu olduğu, 41 tanesinin (% 4,4) Fen Lisesi olduğu, 28 tanesinin (% 3,0) İmam Hatip Lisesi mezunu olduğu, 26 tanesinin (% 2,8) Özel Lise mezunu olduğu, 22 tanesinin (% 2,4) Akşam Lisesi mezunu olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, üniversiteye kaçınıcı senede girişlerine bakıldığında, 479 tanesinin (%51,2) 1. Senede giriş yaptıkları, 353 tanesinin (%37,7) 2. Senede giriş yaptıkları, 75 tanesinin (%8,0) 3. Senede giriş yaptıkları, 29 tanesinin (% 3,1) 4 ve üzeri senede giriş yaptıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, üniversiteye girmeyi sağlayan temel belirleyici etmenlerine bakıldığında, 392 tanesinin (%41,9) temel belirleyicinin dershane olduğu, 331 tanesinin (%35,4) temel belirleyicinin

bireysel çalışma olduğu, 164 tanesinin (%17,4) temel belirleyicinin alınan lise eğitimi olduğu, 49 tanesinin (% 5,2) temel belirleyicinin özel ders olduğu, görülmüştür.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, üniversiteyi seçmelerinde etkili olan faktörlere bakıldığında, 324 tanesinin (% 34,6) aileye yakın olma olduğu, 196 tanesinin (% 20,9) başka üniversitelere puanın yetmemesi olduğu, 77 tanesinin (% 8,2) sakin bir şehirde öğrenim görme isteği olduğu, 55 tanesinin (% 5,9) şehrin gelişmiş olması, 54 tanesinin (% 5,8) büyük şehir olması, 53 tanesinin (% 5,7) üniversitenin popüler olması, 44 tanesinin (% 4,7) üniversitedeki akademik kadronun iyi olduğu, 28 tanesinin (% 3,0) şehrin kültürel dokusu olduğu, 27 tanesinin (% 2,9) ucuz bir şehir olduğu 24 tanesinin (% 2,6) merkezi sistem ile yapılan sınavlarda (KPSS vb.) mezunların başarısının yüksek olduğu, 22 tanesinin (% 2,4) şehrin iklim özelliklerinin elverişli olduğu, 19 tanesinin (% 2,0) şehrin ulaşım imkânlarının elverişli olduğu, 13 tanesinin (% 1,4) şehirdeki iş imkânlarının bulunması olduğu görülmüştür.

Tablo 8.

Öğrencilerin, Barınma Şekli, Yabancı Dil Düzeyi ve Günlük Ders Çalışma Saati Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Barınma Şekli	Devlet Yurdu	238	25,4
	Özel Yurt	203	21,7
	Aile ile Aynı Evde	184	19,7
	Arkadaş ile Ortak Evde	234	25,0
	Evde Tek Basına	62	6,6
	Akraba - Tanıdık Birinin Evinde	15	1,6
Yabancı Dil Düzeyi	Başlangıç	234	25,0
	Orta altı	251	26,8
	Orta	294	31,4
	İyi	113	12,1
	Çok İyi	44	4,7
Günlük Ders Çalışma Saati	0-Yarım Saat	171	18,3
	Yarım Saat- 1 Saat	284	30,3
	1 Saat- 3 Saat	335	35,8
	3 Saat- 5 Saat	107	11,4
	5 Saat Üzeri	39	4,2

Tablo 8 ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, barınma şekline bakıldığında, 238 tanesinin (%25,4) devlet yurdunda kaldığı, 234 tanesinin (%25,0) arkadaşları ile evde kaldığı, 203 tanesinin (%21,7) özel yurttan kaldığı, 184 tanesinin (%19,7) ailesi ile kaldığı, 62 tanesinin (%6,6) yalnız evde kaldığı, 15 tanesinin (%1,6) akraba – tanıdık yanında kaldığı, görülmüştür.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, yabancı dil bilme düzeylerine bakıldığında, 294 tanesinin (%31,4) orta düzeyde yabancı dil bildiği, 251 tanesinin (%26,8) orta altı düzeyde yabancı dil bildiği, 234 tanesinin (%25,0) başlangıç düzeyinde yabancı dil bildiği, 113 tanesinin (%12,1) iyi düzeyde yabancı dil bildiği, 44 tanesinin (%4,7) çok iyi düzeyde yabancı dil bildiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, ortalama günlük ders çalışma zamanlarına bakıldığında, 335 tanesinin (% 35,8) günlük ders çalışmaya 1- 3 saat zaman ayırdıkları, 284 tanesinin (% 30,3) günlük ders çalışmaya yarım -1 saat zaman ayırdıkları, 171 tanesinin (% 18,3) günlük ders çalışmaya 0- yarım saat zaman ayırdıkları, 107 tanesinin (% 11,4) günlük ders çalışmaya 3 -5 saat zaman ayırdıkları, 39 tanesinin (% 4,2) günlük ders çalışmaya 5 saat ve üzeri zaman ayırdıkları görülmektedir.

Tablo 9.

Öğrencilerin, Tercih Sırası, Bölüme İstek, Beklentilerinin Karşılama Oranı ve Bölüm Seçmedeki Etmel Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Okunan Bölüm Kaçınıcı Tercih	1-5 Tercih	526	56,2
	6-10 Tercih	265	28,3
	11 Tercih ve Üzeri	145	15,5
Bölüme İsteyerek Gelme	Evet	664	70,9
	Hayır	272	29,1
Beklentiye Karşılama Oranı	Tamamen	201	21,5
	Orta Düzey	505	54,0
	Çok Sınırlı Düzey	141	15,1
	Karşılımadı	89	9,5
Bölüm Seçimindeki Etmen	Kolay İş Bulma	190	20,3
	Meslek Sahibi Olabilme	154	16,5
	Çok Para Kazanma	63	6,7
	Toplumsal Saygınlık	84	9,0
	Hayalindeki Meslek Olması	194	20,7
	İyi Bölüme Girememe	196	20,9
	Okumanın Daha Kolay Olması	55	5,9

Tablo 9 ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, okudukları bölümü kaçınıcı tercihle kazandıklarına bakıldığında, 526 tanesinin (%56,2) okudukları bölümü 1 -5 tercih aralığında seçtikleri, 265 tanesinin (%28,3) okudukları bölümü 6-10 tercih aralığında seçtikleri, 145 tanesinin (%15,5) okudukları bölümü 11ve üzeri tercih aralığında seçtikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, okudukları bölüme isteyerek gelme düzeylerine bakıldığında, 664 tanesinin (%70,9) okudukları bölüme isteyerek gelme sorusuna “Evet” yanıtı ile katılım gösterdikleri, 272 tanesinin (%29,1) okudukları bölüme isteyerek gelme sorusuna “Hayır” yanıtı ile katılım gösterdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, okumakta oldukları bölümün beklentilerini karşılama oranlarına bakıldığında, 505 tanesinin (%54,0) beklentilerini orta düzeyde karşıladığı, 201 tanesinin (%21,5) beklentilerini tamamen karşıladığı, 141 tanesinin (% 15,1) beklentilerini çok sınırlı düzeyde karşıladığı, 89 tanesinin (% 9,5) beklentilerini karşılamadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, okumakta oldukları bölümü tercih etmelerindeki en etkili etmenlere bakıldığında, 196 tanesinin (% 20,9) bölümü tercih etmelerindeki en etkili etmenin okudukları bölüm dışında daha iyi bir bölüme girememe olduğu, 194 tanesinin (% 20,7) bölümü tercih etmelerindeki en etkili etmenin hayal edilen meslek olduğu, 190 tanesinin (% 20,3) bölümü tercih

etmelerindeki en etkili etmenin mezun olduğunda daha kolay iş bulma olduğu, 154 tanesinin (% 16,5) bölümü tercih etmelerindeki en etkili etmenin bir mesleğe sahip olma olduğu, 84 tanesinin (% 9,0) bölümü tercih etmelerindeki en etkili etmenin tercih edilen bölümün toplumsal saygınlığının olduğu, 63 tanesinin (% 6,7) bölümü tercih etmelerindeki en etkili etmenin mezuniyet sonrasında çok para kazanılabilecek olduğu, 55 tanesinin (% 5,9) bölümü tercih etmelerindeki en etkili etmenin tercih edilen bölümde öğrenim görmeyen kolay olduğu görülmektedir.

Tablo 10.

Öğrencilerin, Harç - Öğrenim Kredisi Kullanma, Maddi Destek Alma, Aylık Harcama ve Aylık Gider Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler			Kategori	f	%
Harç Kredisi Kullanma			Evet	169	18,1
			Hayır	767	81,9
Öğrenim Kredisi Kullanma			Evet	424	45,3
			Hayır	512	54,7
Maddi Destek Kullanma			Evet	326	34,8
			Hayır	610	65,2
Üniversitede Aylık Toplam Harcama			300 TL Altı	175	18,7
			300 TL -600 TL	486	51,9
			600 TL-1000 TL	180	19,2
			1000 TL -1500 TL	57	6,1
			1500 TL -3000 TL	23	2,5
			3000 TL Üstü	15	1,6
Aylık Harcamada En Büyük Gider			Barınma	414	44,2
			Beslenme	244	26,1
			Giyinme	87	9,3
			Haberleşme	21	2,2
			Kırtasiye	24	2,6
			Sosyo Kültürel Eğlenme	80	8,5
			Ulaşım	66	7,1

Tablo 10 ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, harç kredisi kullanma durumlarına bakıldığında, 767 tanesinin (% 81,9) harç kredisi kullanmadığı, 169 tanesinin (% 18,1) harç kredisi kullandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, öğrenim kredisi kullanma durumlarına bakıldığında, 512 tanesinin (%54,7) öğrenim kredisi kullanmadığı, 424 tanesinin (%45,3) öğrenim kredisi kullandıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, devletten ya da herhangi bir kişi / kurumdan maddi destek alıp almama durumlarına bakıldığında, 610 tanesinin (%65,2) maddi destek aldığı, 326 tanesinin (%34,8) maddi destek almadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, aylık toplam harcama miktarlarına bakıldığında, 486 tanesinin (% 51,9) aylık 300 – 600 TL aralığında harcaması olduğu, 180 tanesinin (% 19,2) aylık 600 – 1000 TL aralığında harcaması olduğu, 175 tanesinin (% 18,7) aylık 300 TL altı harcaması olduğu, 57 tanesinin (% 6,1) aylık 1000 – 1500 TL aralığında harcaması olduğu, 23 tanesinin (% 2,5) aylık 1500 – 3000 TL aralığında harcaması olduğu, 15 tanesinin (% 1,6) aylık 3000 TL üzerinde harcaması görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, aylık harcamalarındaki en büyük gider çeşidine bakıldığında, 414 tanesinin (% 44,2) aylık harcamalarındaki en büyük giderin barınma olduğu, 244 tanesinin (% 26,1) aylık harcamalarındaki en büyük giderin beslenme olduğu, 87 tanesinin (% 9,3) aylık harcamalarındaki en büyük giderin giyim olduğu, 80 tanesinin (% 8,5) aylık harcamalarındaki en büyük giderin sosyal kültürel aktiviteler olduğu, 66 tanesinin (% 7,1) aylık harcamalarındaki en büyük giderin ulaşım olduğu, 24 tanesinin (% 2,6) aylık harcamalarındaki en büyük giderin kırtasiye olduğu, 21 tanesinin (% 2,2) aylık harcamalarındaki en büyük giderin haberleşme olduğu, görülmektedir.

Tablo 11.

Öğrencilerin, Dizi Tercih, Hayranlık Alanı ve Sevilen Müzik Türü Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Dizi İzleme Tercih	Yerli	862	92,1
	Yabancı	74	7,9
Hayranlık Duyulan Sosyal Alan	Siyaset	240	25,6
	Sanat	269	28,7

Değişkenler	Kategori	f	%
Dizi İzleme Tercihi	Yerli	862	92,1
	Yabancı	74	7,9
	Spor	129	13,8
	Edebiyat	149	15,9
	Bilim	12	1,3
	Diğer	137	14,6
Sevilen Müzik Türü	Türk Halk	133	14,2
	Türk pop	391	41,8
	Türk Rock	135	14,4
	Türk sanat - Klasik	52	5,6
	Dini	48	5,1
	Yabancı Pop	128	13,7
	Hip Pop	22	2,4
	Batı Klasik	27	2,9

Tablo 11. ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, en beğendikleri dizi tercihlerine bakıldığında, 862 tanesinin (%92,1) yerli dizi izlemekten hoşlandığı, 74 tanesinin (% 7,9) yabancı dizi izlemekten hoşlandığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, hayran oldukları sosyal kültürel alanlara bakıldığında, 269 tanesinin (%28,7) sanata hayranlık duyduğu, 240 tanesinin (% 25,6) siyasete hayranlık duyduğu, 149 tanesinin (% 15,9) edebiyata hayranlık duyduğu, 137 tanesinin (% 14,6) diğer alanlara hayranlık duyduğu, 129 tanesinin (% 13,8) spora hayranlık duyduğu, 12 tanesinin (% 1,3) bilime hayranlık duyduğu, görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, sevdikleri müzik türüne bakıldığında, 391 tanesinin (% 41,8) Türk pop müziğini sevdiği, 135 tanesinin (% 14,4) Türk Rock müziğini sevdiği, 135 tanesinin (% 14,4) Türk Rock müziğini sevdiği, 133 tanesinin (% 14,2) Türk Halk müziğini sevdiği, 128 tanesinin (% 13,7) Yabancı Rock müziğini sevdiği, 52 tanesinin (% 5,6) Türk Sanat - Klasik müziğini sevdiği, 48 tanesinin (% 5,1) dini müziğini sevdiği, 27 tanesinin (% 2,9) Batı Klasik müziğini sevdiği, 22 tanesinin (% 2,4) Hip - Hop müziğini sevdiği görülmektedir.

Tablo 12.

Öğrencilerin, Gündemi Takip, Kitap Okuma, TV İzleme ve TV izleme Amacı Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Gündemi Takip Etme Aracı	Radyo	61	6,5
	Televizyon	172	18,4
	Gazete Dergi	79	8,4
	İnternet	624	66,7
Yılda Ders Kitabı Dışında Okunan Ortalama Kitap Sayısı	Hiç	103	11,0
	1 Kitap	144	15,4
	2-4 Kitap	329	35,1
	5 Kitap ve Üzeri	360	38,5
Günlük Ortalama TV İzleme Aralığı	Hiç	251	26,8
	1 Saat	334	35,7
	2-3 Saat	258	27,6
	4-6 Saat	70	7,5
	7 Saat Ve Üzeri	23	2,5
TV İzleme Amacı	Bilgi Edinme	104	11,1
	Eğlenme	276	29,5
	Boş Zaman Etkinliği	393	42,0
	Gündemi Takip Etme	163	17,4

Tablo 12 ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, gündemi takip ederken kullandıkları araçlara bakıldığında, 624 tanesinin (% 66,7) gündemi takip ederken interneti kullandığı, 172 tanesinin (% 18,4) gündemi takip ederken televizyonu kullandığı, 79 tanesinin (% 8,4) gündemi takip ederken gazete ve dergi kullandığı, 61 tanesinin (% 6,5) gündemi takip ederken radyo kullandığı, görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, yılda ders kitabı dışında okudukları ortalama kitap sayısına bakıldığında, 360 tanesinin (% 38,5) ders kitabı dışında okudukları ortalama kitap sayısının 5 kitap ve üzerinde olduğu, 329 tanesinin (% 35,1) ders kitabı dışında okudukları ortalama kitap sayısının 2 – 4 kitap aralığında olduğu, 144 tanesinin (% 15,4) ders kitabı dışında okudukları ortalama kitap sayısının 2 – 4 kitap aralığında olduğu, 103 tanesinin (% 11,0) ders kitabı dışında hiç kitap okumadıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, günlük ortalama televizyon izleme zamanlarına bakıldığında, 334 tanesinin (% 35,7) günlük ortalama 1 saat televizyon izlediği, 258 tanesinin (% 27,6) günlük ortalama 2 - 3 saat televizyon izlediği, 251 tanesinin (% 26,8) hiç televizyon izlemediği, 70 tanesinin (% 7,5)

günlük ortalama 4 - 6 saat televizyon izlediği, 23 tanesinin (% 2,5) günlük ortalama 7 saat ve üzerinde televizyon izlediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, televizyonu kullanma amaçlarına bakıldığında, 393 tanesinin (% 42,0) televizyonu boş zamanlarını değerlendirme amacıyla kullandığı, 276 tanesinin (% 29,5) televizyonu eğlenme amacıyla kullandığı, 163 tanesinin (% 17,4) televizyonu gündemi takip amacıyla kullandığı, 104 tanesinin (% 11,1) televizyonu bilgi edinme amacıyla kullandığı görülmektedir.

Tablo 13.

Öğrencilerin, Boş Zamanı Değerlendirme, Tiyatro, Konser, Sinema ve Spor Müsabakalarına Gitme Sıklığı Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Boş Zamanı Değerlendirme Etkinlikleri	Spor yaparak	110	11,8
	Kültürel ve Sanatsal Etkinlik	78	8,3
	İnternette Gezinerek	303	32,4
	TV Seyrederek	86	9,2
	Kitap Okuyarak	142	15,2
	Arkadaş Sohbetleri	217	23,2
Tiyatroya Gitme Sıklığı	Her Hafta	59	6,3
	Her Ay	114	12,2
	4 Ayda Bir	198	21,2
	Yılda Bir	281	30,0
	Hiç	284	30,3
Konserlere Gitme Sıklığı	Her Hafta	35	3,7
	Her Ay	147	15,7
	4 Ayda Bir	249	26,6
	Yılda Bir	353	37,7
	Hiç	152	16,2
Sinemaya Gitme Sıklığı	Her Hafta	95	10,1
	Her Ay	436	46,6
	4 Ayda Bir	261	27,9
	Yılda Bir	96	10,3
	Hiç	48	5,1
Spor Müsabakalarına Gitme Sıklığı	Her Hafta	103	11,0
	Her Ay	133	14,2
	4 Ayda Bir	126	13,5
	Yılda Bir	233	24,9
	Hiç	341	36,4

Tablo 13 ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, boş zamanlarını değerlendirme etkinliklerine bakıldığında, 303 tanesinin (% 32,4) boş zamanlarını interneti kullanarak değerlendirdiği, 217 tanesinin (% 23,2) boş zamanlarını arkadaşlarıyla sohbet ederek değerlendirdiği, 142 tanesinin (% 15,2) boş zamanlarını kitap okuyarak değerlendirdiği, 110 tanesinin (% 11,8) boş zamanlarını spor yaparak değerlendirdiği, 86 tanesinin (% 9,2) boş zamanlarını televizyon izleyerek değerlendirdiği, 78 tanesinin (% 8,3) boş zamanlarını sosyal ve kültürel etkinliklere katılarak değerlendirdiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, tiyatroya gitme sıklığına bakıldığında, 284 tanesinin (%30,3) hiç tiyatroya gitmediği, 281 tanesinin (%30,0) yılda 1 kere tiyatroya gittiği, 198 tanesinin (%21,2) 4 ayda bir tiyatroya gittiği, 114 tanesinin (%12,2) her ay tiyatroya gittiği, 59 tanesinin (% 6,3) her hafta tiyatroya gittiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, konsere gitme sıklığına bakıldığında, 353 tanesinin (%37,7) yılda bir kere konsere gittiği, 249 tanesinin (%26,6) 4 ayda bir konsere gittiği, 152 tanesinin (%16,2) hiç konsere gitmediği, gittiği, 147 tanesinin (%15,7) her ay konsere gittiği, 35 tanesinin (%3,7) her hafta konsere gittiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, sinemaya gitme sıklığına bakıldığında, 436 tanesinin (%46,6) her ay sinemaya gittiği, 261 tanesinin (%27,9) 4 ayda bir sinemaya gittiği, 96 tanesinin (% 10,3) yılda bir sinemaya gittiği, 95 tanesinin (% 10,1) her hafta sinemaya gittiği, 48 tanesinin (% 5,1) hiç sinemaya gitmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, spor müsabakalarına gitme sıklığına bakıldığında, 341 tanesinin (%36,4) hiç spor müsabakalarına gitmediği, 233 tanesinin (% 24,9) yılda bir spor müsabakalarına gittiği, 133 tanesinin (% 14,2) her ay spor müsabakalarına gittiği, 126 tanesinin (% 13,5) 4 ayda bir spor müsabakalarına gittiği, 103 tanesinin (% 11,0) her hafta spor müsabakalarına gittiği görülmektedir.

Tablo 14.

Öğrencilerin Bağımlılık Yapan Madde Kullanımı Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Bağımlılık Yapan Madde Görüşleri	Sigara İçme	192	20,5
	Alkol Kullanma	74	7,9
	Uyuşturucu Kullanma	26	2,8
	Hepsi	63	6,7
	Hiçbiri	581	62,1

Tablo 14. ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, bağımlılık yapan madde kullanımı ile ilgili görüşlerine bakıldığında, 581 tanesinin (% 62,1) herhangi bir bağımlılık yapan madde kullanmadığı, 192 tanesinin (% 20,5) bağımlılığı sigara içme olarak ifade ettiği, 74 tanesinin (% 7,9) bağımlılığı alkol kullanma olarak ifade ettiği, 63 tanesinin (% 6,7) bağımlılığı sigara, alkol ve uyuşturucu kullanma olarak ifade ettiği, 26 tanesinin (% 2,8) bağımlılığı uyuşturucu kullanma olarak ifade ettiği görülmektedir.

Tablo 15.

Öğrencilerin Hayattan Memnuniyet Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	Kategori	f	%
Hayattan Memnuniyet	Hiç Memnun Değilim	49	5,2
	Memnun Değilim	89	9,5
	Kararsızım	209	22,3
	Memnunum	482	51,5
	Çok Memnunum	107	11,4

Tablo 15. ayrıntılı olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümlerinde okuyan öğrencilerin, hayattan memnuniyet düzeylerine bakıldığında, 482 tanesinin (%51,5) hayatından memnun olduğu, 209 tanesinin (% 22,3) hayatından memnuniyet konusunda kararsız olduğu, 107 tanesinin (% 11,4) hayatından çok memnun olduğu, 89 tanesinin (% 9,5) hayatından memnun olmadığı, 49 tanesinin (% 5,2) hayatından hiç memnun olmadığı görülmektedir.

Tartışma

Tartışma, bulguların tekrar verilme kısmı değildir. Bu bölümde araştırmanın bulgularının diğer araştırmalarla ve giriş bölümünde açıklamış olduğunuz ilgili literatürle karşılaştırmasını, benzerlik ve farklılıklar üzerinden alana katkısını incelemelisiniz. Bu benzerlik ve farklılıkları yine bilimsel açıdan incelemeli ve sonucun neden kaynaklandığı üzerine bir tartışma

oluşturmalısınız. Yaptığınız çalışmada kaynak göstererek bu çalışma ile benzerlik göstermektedir yazmanız bir tartışma oluşturmadığı gibi alana bir katkı da sağlamayacaktır.

Sonuç

Bu çalışmamızda üniversite öğrencilerinin sosyoekonomik profili, yaşam tarzları, hayata bakış açıları, ekonomik durumları incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin sosyoekonomik profillerini bilmek toplumun yapısını bilmek ve geleceğe dair çıkarımlarda bulunabilmek açısından oldukça önemlidir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, küreselleşmenin etkisi toplumlar üzerinde oldukça etkili olmaya başlamıştır. Toplumun önemli bir parçası olan gençler üzerinde durmak gerekir. Gençliğin en temel problemi olarak eğitim ve eğitim sisteminin görüldüğü ülkemizde üniversiteler eğitim kalitesinin nitelik ve niceliğini artırarak, fiziksel ve sosyal altyapılarını geliştirerek özelliği bireylerden oluşan öğrencileri kendilerine çekme gayreti içindedirler. Bunu yapabilmeleri için de öğrenciler üzerinde yapılan anket ve profil çalışmalarına yönelmişlerdir. Günümüzde gençler üzerinde yapılan çalışmalarda gençleri sorun olarak görme ya da sorun çözme odaklı yaklaşımlardan vazgeçilerek gençlerdeki potansiyeli değerlendirmek önem kazanmıştır.

Üniversite gençliğinin profilini belirlemeye yönelik çalışmalar Türkiye ve Dünyada uygulanan ekonomik, sosyal politikalara ve geleceğe yönelik beklentilerin önceden belirlenmesini sağlamak açısından oldukça önemlidir. Bu sayede eğitim kalitesi de artmış olur. Bu çalışmalar üniversitelerin sağladığı sosyal olanakların etkinliğini ölçmede önemli çözümler sağlamaktadır. Gençlik, modern zamanlarda ortaya çıkmış toplumsal bir kategoridir. Modern ulus devletlerin inşa sürecinde gençlik hem devletin inşa ettiği bireyler hem de toplumu inşa eden aktörler olarak yerini almıştır. Günümüzde gençler arasında internet önerilen amaçlarının dışında aşırı kullanılmaktadır. Türkiye’de genç nüfus üzerinde kapsamlı bir gençlik politikasının uzun yıllar olmaması gençler üzerinde olumsuz etkiler bırakmıştır. Son yıllarda gençlik politikaları öğrencileri sorun olarak görmeyi bırakıp onları avantaj olarak görmeye başlanılmış ve onların potansiyelini değerlendirme bakış açısı öne plana çıkmıştır.

Bu çalışmamıza dair elde etmiş olduğumuz bulguları değerlendirdiğimizde; araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans öğrencilerinin ikamet ettikleri coğrafi bölge olarak Ege Bölgesinin %50 ile ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimi olarak büyükşehirlerde yaşayan öğrencilerin daha çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının %20,8 memur olduğu, %17,7 sinin de emekli olduğu belirlenmiştir. Annelerin ise %67,5 inin ev hanımı olduğu görülmüştür. Aylık

gelirlerin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Babaların eğitim durumları incelendiğinde %30,2 ile ilkokul mezunu olanların çoğunlukta olduğu, annelerin ise %41,3 ile ilkokul mezunu olduğu görülmüştür.

Ailedeki fert sayısı açısından %68,6 ile fert sayısının 4 ile 6 kişi arasında olduğu görülmüştür. Ailede eğitim gören fert sayısının ise %42,6 ile 2 kişi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne bakıldığında %40,4 ile Anadolu Lisesi mezunu oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan üniversite birinci sınıf lisans bölümünde okuyan öğrencilerin %51,2 ile ilk yılında üniversiteye giriş yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin üniversite sınavını kazanmada temel belirleyici olarak 41,9'u dershanenin temel belirleyici olduğunu söylemiştir. Öğrencilerin Pamukkale Üniversitesini seçme faktörü olarak %34,6 sı aileye yakın olma seçeneğini seçmiştir. Öğrencilerin barınma şekillerine bakıldığında %25,4 ile devlet yurdu, %25 ile arkadaşlarıyla evde kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yabancı dil bilme düzeylerine bakıldığında %31,4 ile orta düzeyde yabancı dil bildiği görülmektedir. Öğrencilerin %35,8 i günlük ders çalışma süresi olarak 1 ile 3 saat arası ders çalışmaktadır. Araştırmaya katılan üniversite 1. Sınıf lisans bölümünde okuyan öğrencilerin okudukları bölümü kaçınıcı tercihte kazandıklarına bakıldığında %56,2 sinin okudukları bölümü 1-5 tercih aralığında seçtiği görülmüştür. Öğrencilerin %70,9 u okudukları bölümü isteyerek tercih etmiştir. Öğrencilerin %54 ü okudukları bölümün beklentilerini orta düzeyde karşıladığını belirtmiştir. Öğrencilerin okudukları bölümü tercih etmelerinde en etkili etmen olarak %20,9 u okudukları bölüm dışında iyi bir bölüme girememeye belirtmiştir. Öğrencilerin %81,9 ile harç kredisi kullanmadığı, %54,7 ile öğrenim kredisi kullandığı görülmektedir. Aylık harcamalarda en büyük giderin %44,2 ile barınma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %92,1 ile yerli dizi izlemekten hoşlandığı görülmektedir. Öğrencilerin %28,7 ile sanata hayranlık duyduğu görülmüştür. Öğrencilerin sevdikleri müzik türüne bakıldığında %41,8 ile Türk pop müziği sevdiği görülmüştür. Öğrencilerin gündemi takip etmek için %66,7 ile interneti kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin okudukları kitap sayısına bakıldığında %38,5 ile ders kitabı dışında 5 kitap ve üzerinde kitap okudukları görülmüştür. Günlük ortalama televizyon izleme zamanı olarak /35,7 sinin günlük ortalama 1 saat televizyon izlediği görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu da televizyonu boş zamanı değerlendirme aracı olarak gördüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirme etkinliklerine bakıldığında %32,4 ü boş zamanlarını interneti kullanarak değerlendirdiği belirtmiştir. Öğrencilerin %30,3'ü hiç tiyatroya gitmemiştir. Öğrencilerin %37,7' si yılda bir kez konsere gittiğini beyan etmiştir. Sinemaya gitme sıklığına bakıldığında %46,6' sının her ay düzenli

olarak sinemaya gittiği görülmektedir. Öğrencilerin %36,4' ü spor müsabakalarına hiç gitmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin bağımlılık yapan madde kullanımına bakıldığında %62,1' inin herhangi bir bağımlılık yapan madde kullanmadığı görülmüştür. Öğrencilerin hayattan memnuniyet düzeylerine bakıldığında %51,5 ile hayattan memnun olduğunu belirtmiştir.

Üniversite gençliğinin sosyoekonomik profili çalışma ile ülkemizin genç nüfusunu sosyal, kültürel, ekonomik, eğitim, hayata bakış açılarını ayrıntılı bir şekilde değerlendirmiş olduk. Gençliğin bakış açısını bilmek ülkenin geleceğini planlamak ve doğru yönlendirmek için önemlidir. Çalışmamızın gençler üzerinde yapılacak çalışma ve planlama politikalarında etkili olacağını düşünüyoruz.

KAYNAKÇA

- Aksu, M. Daloğlu, A., Yıldırım, S., Kiraz, E., and Demir, C. E. (2007). Öğretmen Adayları Profili Araştırması. İlköğretmen, 16, 44–49.
- Balçı, A. ve Yılmaz, K. (2005). Okul Yöneticisi Profil Araştırması. Yayınlanmamış Araştırma. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Çetin, B. (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. İlköğretim Online, 11(3), 596–610
- Çiçek, H.G., Baykul, A., Keleş, M.K., Öğrenci Profiline Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırması "Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği". Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi. Sosyal Bilimler Dergisi, 33(14), 171-186
- Karademir, N., (2012), Coğrafya Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterliklerine Yönelik Hazır Bulunmuşluk Düzeyleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi.Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Ankara.
- Karakütük , K., Tunç, B., Özdem, G. ve Bülbül , T. (2008). Eğitim Fakültelerinin Öğretim Elemanı Profili. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Yayın No: 205.
- Keskin, Nuray, Koraltan Asiye, ve Öztürk Özcan (2010), "Pamukkale Üniversitesi Buldan MYO Öğrenci Profili", MYO-ÖS 2010 Ulusal Meslek Yüksekokulları Öğrenci Sempozyumu, 21-22 Ekim 2010, Düzce.
- Kızılçaoğlu, A. (2009). Necatibey Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Öğretmeni Adaylarının Profili. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 6(10), 87–105.
- Kocabaş, A. (2000). Buca Eğitim Fakültesi Örneğinde Sınıf Öğretmeni Adaylarının Profili, II. Ulusal öğretmen Y e t i ş t i r m e Sempozyumu, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Çanakkale, 469–474.
- Ok, A. ve Önkol, P. (2007). Öğretmen Yetiştirme Programındaki Öğretmen Adaylarının Profili. Eğitim ve Bilim, 32(143), 13–25.
- Okçabol, R. ve Gök, F. (1998). Öğretmen Profili Araştırması. Ankara: Eğitim-Sen Yayını.
- Özsoy, S., Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 4 (2) Kasım / November 2004, 301-334.
- Tok, T. N., Türkiye'de Eğitim Denetmenlerinin Profili. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 33, 119-138.

Yaylalı, M. Oktay E., Özen Ü. vd. (2006), Üniversite Gençliğinin Sosyoekonomik Profili Araştırması, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları, 109, Erzurum.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa 318-335

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Volume 1 | Issue 2

Page 318-335



Öğretmenlerin Kriz Yönetim Beceri Düzeyleri

Teachers' Crisis Management Skill Levels

Özlem KARACA 

<https://orcid.org/0009-0001-2056-0617>

Denizli, Türkiye, ozlemkarabyk132@gmail.com

Derya ZEYBEKOĞLU 

<https://orcid.org/0009-0003-7743-0922>

Denizli, Türkiye, deryazeybekoglu20@gmail.com

Kerim ERSOY 

<https://orcid.org/0009-0007-4330-9031>

Denizli, Türkiye, ersoykerim08@gmail.com

Derya İNCİALAN 

<https://orcid.org/0009-0007-3127-3748>

Denizli, Türkiye, deryaiii2104@gmail.com

Bünyamin ŞAHBAN 

<https://orcid.org/0009-0009-1435-337X>

Denizli, Türkiye, bsahban@gmail.com

Soner AKBAŞ 

<https://orcid.org/0009-0007-9499-3056>

Denizli, Türkiye, sonerakbas74@gmail.com

Yükleme: 30.10.2024; Kabul: 01.12.2024; Yayınlanma: 02.12.2024

Karaca, Ö., Zeybekoğlu, D., Ersoy, K., İncialan, D., Şahban, B., & Akbaş, S. (2024). Öğretmenlerin Kriz Yönetim Beceri Düzeyleri. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1(2), 318-335.

Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin kriz yönetim becerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Merkezefendi ilçesinde 341 öğretmene maksimum çeşitlilik örneklem seçimiyle ulaşılarak veri toplanmıştır. Araştırma verilerinin güvenilirliği yüksek ölçülürken normal dağılım şartlarını taşıdığı görülmüş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kriz yönetim becerileri kriz öncesi, kriz esnası ve kriz sonrası faaliyetler boyutlarıyla genel kriz yönetin beceri düzeydedir. Bu durumun eğitim öğretimde yaşanabilecek krizlerde önemli işlevler göreceği öngörülmektedir. Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin yaş, kıdem, eğitim düzeyi, çalıştığı kademe ve kariyer basamağına göre farklılık göstermez iken cinsiyet ve medeni duruma göre ise anlamlı farklılık göstermiştir. Cinsiyetlerine göre kadın öğretmenlerin kriz öncesi faaliyetlerde kriz yönetim becerilerini erkek öğretmenlere göre daha yüksek gördükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte medeni durumlarına göre evli öğretmenlerin kriz öncesi, kriz esnasında ve genel kriz yönetimi becerilerinin bekar öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kriz, yönetim, beceri, öğretmen, okul, eğitim

Abstract

This research aimed to reveal teachers' crisis management skills. The research was conducted in a descriptive survey model. Data was collected by reaching 341 teachers in Merkezefendi district with maximum diversity sampling selection. While the research data was measured to be highly reliable, it was observed that they met normal distribution conditions and parametric tests were used in the analyses. In the research, teachers' crisis management skills are at the general crisis management skill level in terms of pre-crisis, during-crisis and post-crisis activities. It is anticipated that this situation will serve important functions in crises that may occur in education and training. While teachers' crisis management skill levels did not differ according to age, seniority, education level, working level and career stage, they showed significant differences according to gender and marital status. It has been determined that female teachers consider their crisis management skills to be higher than male teachers in pre-crisis activities, depending on their gender. However, according to their marital status, it is seen that married teachers' pre-crisis, during-crisis and general crisis management skills are higher than single teachers.

Keywords: Crisis, management, skill, teacher, school, education

Giriş

Eğitim faaliyetlerinin en temel iŐđöreni olan öğretmenlerin mesleğini yaparken öğrenciler, meslektaŐları, velileri ve yöneticileri ile sürekli iletiŐimde olmaları zaman zaman krizlerle karŐılaŐmalarına neden olmaktadır. Krizlerle karŐılaŐmaları durumunda kriz yönetim becerileri daha da önemli hale gelmektedir. Bu dönemlerde öğretmenlerin bu beceriyi bilme ve kullanabilmeleri kritik önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeyleri araştırılmıştır.

Kriz yönetimi, bir kriz senaryosunu metodik ve mantıklı bir Şekilde çözmeyi amaçlayan, titizlikle yürütölen bir dizi prosedürü kapsar. Bu yaklaşım, gerekli karar alma adımlarını sıralayarak yeni kararların sistematik bir Şekilde formöle edilmesini, bu kararların uygulanmasından sorumlu ekibin bir araya getirilmesini ve kararların uygulanmasının sonuçlarına hızla ulaŐılmasını kolaylaştırır (Aksu, 2009). Ortaya çıkabilecek olası kriz durumlarına hazırlıklı olmak için kuruluşların kriz yönetim ekipleri kurmaları zorunludur. Bu ekiplerin boyutu çok geniş olmasa da, kriz sürecinde bilgi ve becerilerini etkin bir Şekilde kullanabilecek kiŐilerden oluŐması çok önemlidir (Dinçer, 2013). Bir kuruluşun çevresindeki fırsatların ve kısıtlamaların zamanında belirlenmesi ve değerlendirilmesi, kuruluşun başarısının ve hayatta kalmasının kritik belirleyicileridir (Tutar, 2011). Kriz yönetimi, karmaşık bir Şekilde birbirine bağlı olan karmaşık süreçleri kapsar. Ortak bir temel ve sınırlı finansal kaynaklarla istikrar durumuna ulaşmak için uygulanan önlemlerin bir araya getirilmesi olarak tanımlanabilir (Aksu, 2008). Eğitim etkinliklerinde kriz ise çatıŐma ve kaos ortamının artması ya da eğitim sürecini olumsuz etkileyen olay ya da durumların olmasıdır. Eğitim sürecinde yaşanan krizlerin eğitimi olumsuz etkilememesi ve bu durumun sürmemesi için krizin yönetilmesi ve bertaraf edilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin kriz yönetim becerilerinin bilinmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırma nicel ve tarama modelinde yapılmıştır.

Kriz Yönetimi Kavramı

Ayrıca, kriz yönetiminin başarısı ve etkinliği büyük ölçüde kriz yönetim ekibi içinde yetenekli liderlerin varlığına bağlıdır (Klan, 2003). Kriz yönetimi alanında çok önemli belirleyiciler olarak hizmet ettikleri için, kuruluşun fırsatlarla ve tehditlerle karŐılaŐmasının önemi abartılamaz. Tehditlerin söz konusu olduğu durumlarda potansiyel kayıpları azaltmaya odaklanılırken, fırsatların ortaya çıktığı durumlarda çabalar potansiyel kazançları optimize etmeye yönlendirilmelidir (Dinçer, 2013).

Kriz yönetiminin bazı özellikleri aşağıdaki gibidir (Topaloğlu, 2019):

- Etkili bir biçimde idare edilen kriz için, bu durum aynı zamanda krizin önlenmesini de içeren bir süreç olmaktadır. Örgütlerde krizlerin kısa sürede kontrol altına alınmasını sağladığı gibi zararların ve kayıpların belirli bir sınırlarda tutulması anlamında da avantaj sağlayabilmektedir
- Kriz yönetiminde kriz yöneticilerinin krizi algılama şekilleri krizi tehdit edici unsur olarak algılamaları krizin ortaya çıkmasının önlenmesinde ve krizle mücadelede etkin olmaktadır
- Kriz yönetiminde kontrol, maliyet, durumsallık, iletişim, planlama, düzenleme, kültür, birbirine bağlılık ve sistemlerin karmaŐıklığı çok önemli bir yer tutmaktadır
- Kriz yönetimi sürekli devinim içerisinde bulunan süreçtir. Başı ve sonu bulunmamaktadır
- Kriz yönetimi çok sayıda süreçten oluşmaktadır
- Kriz yönetimi, krizlerin çeşidine uygun olacak şekilde tasarlanıp uygulanmalıdır.
- Kriz yönetimi örgütün sahip olduğu niteliklere göre değişiklik göstermektedir

Kriz Yönetiminde Liderlik

Kriz liderliği, istenmeyen bir zamanda ortaya çıkan elverişsiz ve öngörülemeyen bir durumdan, örgütsel ortamdaki diğer üyeler üzerinde etki yaratarak veya durumdan elde edilen avantajları kullanarak etkin bir şekilde çıkma eylemi olarak tanımlanabilir. Krizin altında yatan neden ne olursa olsun, olumsuz senaryonun yansımalarının en uygun şekilde sistematik olarak değerlendirilmesini gerektirir (Topaloğlu, 2019).

Kriz liderliği değerlendirmesi, tüm özelliklerini kapsayacak şekilde kriz dışı zamanlarda liderlik olarak da görülebilir (KurtuluŐ, 2009). Bir krizin içinden geçmek kuŐkusuz zorlu bir durumdur. Bu tür durumlarla karŐılaŐan yöneticiler, bu durumlarda profesyonel yürüngelerini ilerletebilirler.

Kriz liderliđi kavramı, üretkenlikte düşüŐe yol ačan ve sürekli gelişen bir ortamda yol alırken kurum içindeki bireyler üzerinde etki yaratma kapasitesini kapsar (Klan, 2003).

Kriz yönetimi alanında başarının temel göstergelerinden biri "liderlik" kavramıdır. Bir kişinin lider olarak tanınabilmesi için bireyleri ortak bir hedef doğrultusunda bir araya getirme, onlara ilham ve enerji verme, kalıcı bir etki yaratma ve dönüşümü başlatma becerisine sahip olması gerekir. Etkili liderliğin temel gerekliliklerinden biri etik değerlere sahip olmak ve anlamlı bir mesaj yaymaktır (KurtuluŐ, 2009).

Lider, bilişsel ve entelektüel çerçevesine dayanarak ileride ne olacağına dair bir imaj inşa eder. Bu olgu liderin vizyonu olarak adlandırılır. Daha sonra lider kendi mesajına bağlı kalır ve

etrafındakiler de onun liderliğini taklit eder. KargaŐa zamanlarında otantik lider gerçek özünü ortaya koyar. Kriz dönemlerinde yeni koşulların ve düzenlemelerin geçerli sayılması akla yatkındır. Bu kriz dönemlerinde, krizin yaşandığı yerde endişe ve kaygı duygusunun hâkim olduğu vurgulanmaktadır (KadıbeŐegil, 2008). Bununla birlikte, gerçek bir lider krize çözümler üretme becerisine sahiptir ve bu sayede iyimser bir bakış açısını koruyabilir. Bu iyimser enerji, kriz dönemlerinin bireylerin mevcut koŐulları değiştirme ve değişimi etkileme arzusu için katalizör görevi görmesi nedeniyle çevreye nüfuz eder. Kriz dönemlerinde yerleŐik çözümler etkinliğini yitirir; ancak gerçek bir lider bunun aksine yeni çözümler formüle eder ve diğerlerinden farklılığını etkili bir Şekilde ortaya koyar (Tutar, 2011).

Bu anlamda liderlik bir “görev” değil, kaçınılmaz bir sorumluluk olarak ifade edilebilmektedir. Kriz yönetiminin bir diğer başarı faktörü ise sadece görevin yerine getirilmesi değil, liderliğin gerektirdiği tüm niteliklerin ortama konması olarak ifade edilmektedir (KadıbeŐegil, 2008).

Lider, bir kuruluŐ veya topluluk içindeki bireyleri ortak bir hedef doğrultusunda uyumlu bir Şekilde işbirliği yapmaları için harekete geçirme rolünü üstlenir. Bu liderlik figürü, insanları bir araya getirme ve grup içinde uyum duygusunu teşvik etme yetkisine sahiptir. Sadece yapıcı eylemlerde bulunma algısı bile gerginliğin ve korkunun hafifletilmesine yardımcı olur ve nihayetinde bir krizin çözümlerini kolaylaştırır. İdeal olarak, kuruluŐlar dengeyi korumalıdır, ancak krizler bu dengeyi bozma ve temellerini aŐındırma potansiyeline sahiptir. Sonuç olarak, örgüt liderleri örgütü oluşturan bireylerle birlikte krizleri etkili bir Şekilde yönetmek ve üstesinden gelmekle görevlidir (Luecke, 2008).

Etkili liderler, kurum içindeki bireyler üzerinde etki yaratma konusunda gelişmiş bir yeteneğe sahiptir. Kriz dönemlerinde bu yeteneklerini kullanarak baŐkalarını etkileme çabalarında otoriter ya da korkuya dayalı taktiklerin kullanılmasını engelleyebilirler. Bu yetenek özellikle kararlı liderlik gerektiren kriz senaryolarında büyük önem taşır. Genel olarak tehdit, baskı ve zorlamanın uygulanması, diğerlerinin etkinliği ve verimliliği üzerinde olumsuz sonuçlar doğurabilir. Sonuç olarak, olağan koŐullarda bireylere avantaj sağlayan etkileme teknikleri kriz dönemlerinde daha da büyük önem kazanabilir (Aymankuy, 2001). Etkileme becerileri hem kritik hem de kritik olmayan bağlamalarda bireyler üzerinde uygulanarak geliştirilebilir ve liderlerin bir kriz ortaya çıkmadan önce bu yeterlilikleri edinmelerine ve geliŐtirmelerine olanak tanır. Krizleri etkili bir Şekilde yönetebilmek için liderlerin üç temel yeteneğe sahip olması gerekir: etkili iletişim, farklı görüş ve değerlerin ifade edilmesine elverişli bir ortamın teşvik edilmesi ve kurumsal çerçevedeki diğer bireylerin bakış açılarının

dikkate alınması (Klan, 2003). KargaŐa dđnemlerinde, etkilenen bireyler dđmende kararlı figürlere ihtiyaç duyar. Kendine güvenen ve sorunları çđzme konusunda sarsılmaz bir kararlılığa sahip bir lider her Őeyden önceliklidir. Sonuç olarak, komutanlar çatıŐmanın kalbine en ön saflarda girerler. Winston Churchill, hava saldırılarının amansız saldırısının ortasında, Londra'nın kalabalık sokaklarında halkın yanında durdu (Tutar, 2011). Lee Iacocca, 1980'lerde Chrysler'i kurtarma çabalarına katılımıyla yaygın bir tanınırlık kazanmıştır. Liderlerin kamusal alandaki varlığı büyük önem taşımaktadır. Paul Argenti, New York'taki 11 Eylül felaketini incelerken, halk tarafından en görünür olan kriz liderlerinin en etkili olanlar olduğunu keŐfetmiŐtir (Luecke, 2008). Kriz döneminde kriz liderlerinin altı temel konuda beceri göstermesi gerekmektedir. Bunlar (James and Wooten, 2005):

1. Öğüt içerisinde güven oluşturulması
2. Öğüt içerisinde ortak bir düşünce yapısı oluşturulması
3. Öğütün zayıflıklarının saptanması
4. Akılcı ve hızlı kararlar verilmesi
5. Cesur hamlelerde bulunmak
6. Değişimi etkilemek için krizden ders çıkarmak

Bir kurumda liderlik pozisyonunda bulunan kişi, bir kriz olayının öncesinde, sırasında ve sonrasında son derece önemli bir konuma sahiptir. Söz konusu krizin süresini, yoğunluğunu ve nihai sonucunu belirleyen, bu kişinin yetkinliği ve becerisidir. Bir krizin kurum üzerindeki yansımalarını hafifletmek için liderler, kurum içindeki veya genel olarak toplumdaki bireylere ilham verme ve onları motive etme, böylece onların ihtiyaç ve isteklerini karşılama yeteneğine sahiptir. Bu yaklaşımın uygulanması, kurum içinde yapıcı bir çerçeve oluŐturulmasını sağlayarak krizin olumsuz sonuçlarını hafifletebilir (KurtuluŐ, 2009). Belirli yetkinliklerde yeterlilik, liderlerin krizin yarattığı zorlukları etkili bir Şekilde aŐması ve zararlı etkilerini en aza indirmesi için zorunludur.

- Sakin kalmak: Kriz yönetimi açık düşünme, duygusal kontrol ve denge gerektirir.
- Açık fikirli olmak: Olabildiğince fazla bilgi edinip sürekli dinleyici konumunda bulunmak kriz yönetimi becerilerinin önemli hususlarından biridir.
- Kararlı olmak: Karar vericinin kendi fikirleri ve baŐkalarından elde edilen veriler göz önünde bulundurularak karar belirlenmelidir. Sadece kısmi bilgiye öncelik vererek karara varmak burada önem kazanmaktadır.
- Esnek olmak: Kritik olaylar hakkında aktarılan bazı bilgilerin yanlış veya eksik olduğunu unutmadan hızla değişen durumlara uyum sağlamak bir diğer kriz yönetimi becerisidir.

- İkna edici olmak: Kriz yönetimi, kurum çalıŐanlarına oluşturulan yönergeleri izlemeye ikna etmeyi gerektirir.

Eğitim Örgütlerinde Kriz Yönetimi

Sayın'a (2008) göre, birçok eğitim kurumu günümüzde kriz yönetimini yalnızca doğal felaketler veya potansiyel sabotaj eylemleriyle ilgili olarak algılamaktadır. Oysa kriz yönetimi, daha kapsamlı bir incelemeyi gerektiren bir çerçeve ve anlayışı kapsamaktadır. Potansiyel kriz gidiŐatını etkin bir Şekilde denetleyebilmek için eğitim kurumları, ilgili kılavuz ilkelere bağlı kalarak kendi bireysel gereksinimlerine göre gerekli araştırmaları yapmalıdır. Sayın (2008), eğitim kurumlarında kriz yönetimi alanındaki araştırma çabalarının başarılı bir Şekilde yürütülmesinin, bazı kurucu faktörlerin bir araya gelmesini gerektirdiğini belirtmektedir. Bu öğeler Şunlardır:

Politika ve Liderlik: Eğitim kurumları tarafından politikaların oluşturulması, faaliyetlerin yürütülmesi için gerekli yapıyı oluşturur. Bir kriz senaryosuyla yetkin bir Şekilde başa ıkılabilmek için merkezi veya bölgesel stratejiler geliştirmek ve eğitim kurumlarını bu stratejilere dahil etmek zorunludur. Eğitim kurumu yöneticilerinin sahip olduğu liderlik özellikleri, söz konusu stratejilerin başarılı bir Şekilde yürütülmesini kolaylaştırır.

Kriz Yönetimi Ekibi: Eğitim kurumları, olası krizlerin ele alınmasında en etkili birim olarak hizmet veren kriz yönetim ekipleri kurmuŐtur. Bu ekipler, eğitim tesisinin kendisi, evre ve kurumun içinde bulunduğu daha geniş toplumsal bağlam olmak üzere üç farklı alanda faaliyet göstermektedir. Bir kriz ortaya çıktığında gerekli iletişim hatlarını derhal kuran bu kriz yönetim ekiplerinin her alanda en iyi performansı sergilemesi beklenir.

Kriz Yönetimi Planı: Kriz yönetimi planının oluşturulması, eğitim kurumlarının ayırt edici özellikleriyle uyumlu olmalıdır. Bu planın periyodik olarak güncellenmesi ve tüm üyelerin planın içeriği hakkında kapsamlı bir anlayışa sahip olması zorunludur. Okul yöneticileri, eğitimciler ve eğitim kurumundaki diğer personel, krizlere etkili bir Şekilde müdahale etmek ve eldeki kriz türüne uygun önlemleri uygulamak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Bu yaklaşım, hem varoluŐsal hem de bireysel tehditlerin olasılığını göz önünde bulundurarak devletin güvenlik kaynaklarını sistematik bir Şekilde kullanmasını gerektirir.

İletişim: Bir krizin farkına varıldığında, tesis içinde ve çevresinde personel, veliler ve toplum üyelerinin dahil olduğu yetkin bir iletişim kurulması zorunlu hale gelir. Etkili iletişimin hızlı doğası krizin çözümünü hızlandırır ve iyileşme sürecini kolaylaştırır. Tersine, iletiŐimdeki herhangi bir kopukluk krizin Őiddetini artırabilir.

Eđitim ve Hizmetler: Krize hazırlık sűreçleri, kriz durumu için belirlenen stratejileri benimseyen ve kriz durumunda nasıl davranması gerektiđini bilen bireylere bađlıdır. Bireyleri ise bu bilince ulaŐtıran faktör eđitimidir. Hazırlık sűrecinin tamamlanma aŐamasında, krizler incelenir, belirli aralıklarla takip edilir, gerektiđinde gűncellenir ve devamlı olarak eđitimler verilir. Eđitim kurumu yöneticileri, rgűtlerinde hangi tűrde krizler yaŐanabileceđini, var olan sorunlardan hangilerine műdahale edilmediđi takdirde rgűte zararlar verebileceđini, rgűt içerisinde karŐılaŐabilecek en ktű senaryoların neler olabileceđini ngrebilmelidir. Ayrıca okulun çevresindeki eđitim kurumlarında daha önce yaŐanan krizlerin neler olduđu, bu krizlere hangi zűm yöntemlerinin uygulandıđı ve bu krizlerin nasıl bir deđiŐime neden olduđu, krizin rgűtte neden meydana geldiđi gibi sorulara cevap aranmaktadır. Bu durum yöneticiler için rgűtlerde oluŐabilecek krizlerin önlenmesi açısından önemlidir (Sayın, 2008). Toplumlar ve eđitim kurumları, hem ulusal hem de uluslararası Őiddet olaylarıyla tehdit altındadırlar. Çocukların bakımının emanet edildiđi eđitim kurumları, bilgi vermenin yanı sıra onların refahı ve korunmasından da sorumludur. Ebeveynlerin beklentisi, eđitim kurumlarının özellikle kriz dönemlerinde gűvenli ve emniyetli bir ortamı garanti altına almak için dođal liderlik yeteneklerini sergilemeleridir (DebeŐ, 2021). Toplum içinde eđitim kurumları en sađlam kurumlar olarak algılanmaktadır. Bu kurumlar, hayati insan kaynaklarına ve toplumdaki etkili ađlara eriŐim sađlamak için műthiŐ bir gű olan bilgiyi kullanma becerisine sahiptir (Thompson, 2005).

Okullarda Etkili Kriz Yönetiminin geleri

Okullarda etkili kriz yönetiminin temel unsurları Şu Şekildedir.

Politika ve Liderlik. Politika, eylemlerin gerçekleŐtirilebileceđi bir temel ve yapı sunar. Bir krizle baŐarılı bir Őekilde baŐa çıkma olasılığı, blűm dűzeyinde bir planın ve her bina için her okulun özel koŐullarına, kaynaklarına ve ortamına uyacak Őekilde özelleŐtirilmiŐ bireysel planların varlığıyla artar (DebeŐ, 2021). Bu planların etkili bir Őekilde uygulanmasını garanti altına almak ve yeterince hazırlıklı olmak için gűlű bir liderliğe sahip olmak zorunludur.

Krizle Műdahale Ekibi. Okul kriz műdahale ekibi, eđitim kurumlarındaki çok çeŐitli krizleri ele alan oldukça etkili bir rgűtsel birimdir. Bireysel okul binası, yönetim merkezi ve toplum olmak űzere ű farklı dűzeyde etkin bir Őekilde faaliyet gösteren bu ekipler, kriz zamanlarında yardım sunan ve proaktif önlemleri kolaylaŐtıran kapsamlı bir ađ oluŐturur.

Okul Kriz Yönetim Planı. Krizleri yönetmek için kapsamlı bir stratejiye sahip olan ve bu tűr durumları ortaya çıkmadan önce ele almak için yeterli donanıma sahip olan okullar,

öğrencileri ve personeli etkili bir Şekilde ele almaya çok daha meyillidir. Tersine, iyi hazırlanmamıŐ bir eğitim kurumu düzensizliğe yol açacaktır.

İletişim. Bir kriz durumunda, öğrenciler, veliler, yerel toplum ve medya kuruluşları da dahil olmak üzere eğitim kurumunun tüm üyeleriyle etkili iletişim hatları kurmak zorunludur. Bilgiyi etkili bir Şekilde iletme becerisi, istikrarın yeniden tesis edilmesi sürecini hızlandırabilirken, yetersiz iletişim zaten vahim olan bir durumu daha da kötüleŐtirebilir. Dolayısıyla, kriz dönemlerinde etkili iletişimin önemi yadsınamaz.

Eğitim ve Devamlılığı. Krize hazır olma ve tepki verme, bireylerin politika ve protokolleri anlamasına ve uygun eylemler hakkında bilgi sahibi olmasına bağlıdır. Bu hedef, eğitim oturumları aracılığıyla gerçekleştirilir. Hazır olma durumu, düşünmeyi, rutin incelemeyi ve yıkıcı olayların ardından revizyonu kapsayan sürekli bir çabadır.

Eğitim kurumlarındaki tüm tespit ve girişimlerin sorumluluğunu üstlenen okul yöneticileri, kriz yönetimi alanında oldukça önemli bir işlevi yerine getirmektedir (DebeŐ, 2021). Okul yöneticilerinin, acil durum yaratma potansiyeline sahip tehlikeli durumların önlenmesi konusunda uzmanlığa sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, kapsamlı stratejilerin formüle edilmesi, eyleme geçirilebilir planların oluşturulması ve okul toplumuna bilgi ve eğitimin sürekli olarak yayılması, krizlerin etkili bir Şekilde yönetilmesinde vazgeçilmez olarak kabul edilmektedir (Karasavidou ve Alexopoulos, 2019). Okul yöneticilerinin kriz yönetimine önleyici ve sistematik bir yaklaşım getirmeleri, grup sorumluluğu ve hazırlığı yoluyla proaktif olmaları ve öğrencilerin okuldaki krizin getirdiği risk faktörlerine karşı psikolojik dayanıklılık ve örgütsel dayanıklılık geliŐtirmelerine yardımcı olmaları da aynı derecede önemlidir (DebeŐ, 2021). Kriz durumları, kritik koşulların ortasında seçim yapma sürecini zorunlu kılar ve böylece eğitim liderlerini, yüksek derecede risk taşıyan çeşitli unsurların potansiyel yansımalarını hafifletmek amacıyla kararlar almaları gereken bir çıkmaza sokar (Shobaki, Amuna ve Naser, 2016).

Araştırmanın problem cümlesi; Öğretmenlerin kriz yönetim becerileri ne düzeydedir?" Şeklinde belirlenmiştir.

Alt Problemleri;

1. Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeyleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeyleri öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır? Şeklinde ifade edilmiştir.

Yöntem

Araştırma nicel olarak tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri gerçekte olan

e-ISSN: 3023-8374 © 2024 Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

durumun olduğu gibi herhangi bir m¼dahalede bulunulmaksızın olduğu haliyle ortaya koymaya çalışan modellerdir (Karasar, 2018). Araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları kriz yönetim becerilerinin ortaya konulmasına yönelik olduğundan dolayı tarama modeli en uygun model olarak değerlendirilmiştir.

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim yılında Denizli Merkezefendi ilçesinde temel eğitim kademelerinde çalışan 3100 dolayında öğretmen oluşturmaktadır. Maksimum eŐitlilik örnekleme seçimiyle farklı temel eğitim kademelerinde ve çeşitli özelliklerde 341 öğretmene ulaşılarak veri toplanmıştır. Öğretmenlerin kişisel deđerŐkenlere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Kişisel DeđerŐkenlere Göre Dağılımı

DeđerŐken	Kategori	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	189	55,4
	Erkek	152	44,6
Yaş	23-30	43	12,6
	31-35	74	21,7
	36-40	78	22,9
	41-45	82	24,0
	46 +	64	18,8
Kıdem	0-5 yıl	30	8,8
	6-10 yıl	77	22,6
	11-15 yıl	59	17,3
	16-20 yıl	91	26,7
	21 yıl ve üstü	84	24,6
Medeni durum	Evli	215	63,0
	Bekar	126	37,0
Eğitim düzeyi	Lisans	252	73,9
	Lisansüstü	89	26,1
Kademe	Okulöncesi	57	16,7
	İlkokul	240	70,4
	Ortaokul	44	12,9
Kariyer basamağı	Öğretmen	99	29,0
	Uzman öğretmen	206	60,4
	Başöğretmen	36	10,6
Toplam		341	% 100

Tablo 1’de gör¼ld¼đü gibi öğretmenlerin % 55,4’ü kadınlardan oluşurken % 44,6’sı erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %24,0’ü 41-45 yaş aralığında iken % 22,9’u 36-40 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin % 26,7’si 1-20 yıl, % 24,6’sı 21 yıl ve üstünde kıdeme sahiptir. Evli öğrtmenlerin oranı % 63,0 iken bekar öğretmenlerin oranı % 37,0’dır. Lisansüstü öğretmen % 73,9 iken lisansüstü öğrtmen % 26,1’dir. Öğretmenlerin % 70,4’ü ilkokullarda, %

16,7'si okulöncesinde ve % 12,9'u ortaokullarda çalışmaktadır. Öğretmenlerin % 60,4'ü uzman öğretmen % 29,0'u öğretmen ve % 10,6'sı başöğretmen kariyer basamağındadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları kişisel bilgi formu ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik ölçeği olmak üzere 2 blümden oluşmaktadır. Kriz yönetimi ölçeği Çalışkan (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 23 madde ve üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Beşli likert tipinde olan ölçek "Kesinlikle Katılmam, Katılmam, Karasızım, Katılırim, Kesinlikle Katılırim" seçeneklidir. Alt boyutlar; Kriz öncesi faaliyetler dokuz madde (1-9 maddeler), Kriz esnası faaliyetler 10 madde (10-19 maddeler) ve Kriz sonrası faaliyetler olmak üzere dört madde (20-23 maddeler) ile ölçülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS programına kodlanarak girilmiştir. Araştırma verilerinin güvenilirlik düzeyinin ,92 Cronbach's alpha değerinde ve çok yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma verilerinin -,1,50 basıklık ve çarpıklık değerleri arasında yer aldığı görülmüştür. Tabachnik ve Fidell (2013) çalışmalarında basıklık ve çarpıklık değerleri -,1,50 aralığında olan verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma alt problemlerinin çözümü için yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular bu bölümde verilmiştir.

Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerine yönelik analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Kriz Yönetim Beceri Düzeyleri

	N	\bar{X}	s	Düzeyi
Kriz öncesi faaliyetler boyutu	341	3,70	,74	Yüksek
Kriz esnası faaliyetler boyutu	341	3,67	,52	Yüksek
Kriz sonrası faaliyetler boyutu	341	3,68	,48	Yüksek
Genel kriz yönetin beceri düzeyi	341	3,68	,47	Yüksek

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kriz yönetim becerilerinin kriz öncesi faaliyetler boyutunda ($\bar{X}=3,70$), kriz esnası faaliyetler boyutunda ($\bar{X}=3,67$), kriz sonrası faaliyetler boyutunda ($\bar{X}=3,68$) ve genel kriz yönetin beceri düzeyinin ($\bar{X}=3,38$) ortalamalarla yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenler bütün boyutlarda ve genel olarak kriz yönetim becerilerini yüksek düzeyde görmektedirler. Bu durumun eğitim öğretimde yaşanabilecek krizlerde önemli işlevler görmesi ve krizlerin daha kolay ve etkili biçimde çözümlenmesine imkân sağlaması beklenmektedir.

Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.*Öğretmenlerin Kriz Yönetim Beceri Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Analiz Sonuçları*

	Cinsiyet	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Kriz öncesi faaliyetler boyutu	Kadın	189	3,79	,71	339	2,23	,02*
	Erkek	152	3,60	,81			
Kriz esnası faaliyetler boyutu	Kadın	189	3,74	,74	339	1,80	,07
	Erkek	152	3,58	,84			
Kriz sonrası faaliyetler boyutu	Kadın	189	3,73	,77	339	1,24	,21
	Erkek	152	3,62	,86			
Genel kriz yönetin beceri düzeyi	Kadın	189	3,76	,70	339	1,94	,05
	Erkek	152	3,60	,80			

* P< ,05

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin cinsiyetlerine göre kriz öncesi faaliyetlerde ($t_{(339)}=2,23$; $p<,05$) anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin kriz öncesi faaliyetlerde kriz yönetim becerilerini erkek öğretmenlere göre daha yüksek gördükleri tespit edilmiştir.

Kriz esnası faaliyetlerde ($t_{(339)}=1,80$; $p>,05$), kriz sonrası faaliyetlerde ($t_{(339)}=1,24$; $p>,05$) ve genel kriz yönetim beceri düzeyinde ($t_{(339)}=1,94$; $p>,05$) farklılık göstermediği görülmektedir. Bulgulara göre kadın öğretmenlerin kriz öncesi faaliyetlerde erkeklerden yüksek ortalamaya sahip oldukları görülürken kriz esnası, kriz sonrası ve genel kriz yönetim becerilerinde ise benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin yaş değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.*Öğretmenlerin Kriz Yönetim Beceri Düzeylerinin Yaşlarına Göre Analiz Sonuçları*

	Yaş	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Kriz öncesi faaliyetler boyutu	23-30	43	3,62	,82	4;336	1,04	,38	-
	31-35	74	3,67	,68				
	36-40	78	3,62	,73				

	41-45	82	3,83	,75				
	46 +	64	3,75	,86				
Kriz esnası faaliyetler boyutu	23-30	43	3,61	,91	4;336	,66	,61	-
	31-35	74	3,64	,80				
	36-40	78	3,60	,65				
	41-45	82	3,78	,79				
	46 +	64	3,70	,85				
Kriz sonrası faaliyetler boyutu	23-30	43	3,52	,94	4;336	1,15	,32	-
	31-35	74	3,62	,73				
	36-40	78	3,68	,71				
	41-45	82	3,82	,79				
	46 +	64	3,70	,84				
Genel kriz yönetin beceri düzeyi	23-30	43	3,60	,86	4;336	,90	,46	-
	31-35	74	3,65	,72				
	36-40	78	3,62	,65				
	41-45	82	3,81	,74				
	46 +	64	3,72	,83				

* $P < ,05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin yaşlarına göre Kriz öncesi faaliyetlerde ($F_{(4;336)}=1,04; p>,05$), Kriz esnası faaliyetlerde ($F_{(4;336)}= ,66; p>,05$), Kriz sonrası faaliyetlerde ($F_{(4;336)}=1,15; p>,05$) ve Genel kriz yönetin beceri düzeyinde ($F_{(4;336)}=,90; p>,05$) anlamlı farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin yaşlarına göre kriz öncesi, kriz esnası ve kriz sonrası faaliyetleriyle genel kriz yönetim beceri düzeylerinde farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin kıdem değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Kriz Yönetim Beceri Düzeylerinin Kıdemlerine Göre Analiz Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Kriz öncesi faaliyetler boyutu	0-5 yıl	30	3,74	,81	4;336	2,29	,05	-
	6-10 yıl	77	3,64	,71				
	11-15 yıl	59	3,51	,72				
	16-20 yıl	91	3,88	,80				
	21 yıl >	84	3,70	,76				
Kriz esnası faaliyetler boyutu	0-5 yıl	30	3,64	,85	4;336	,43	,78	-
	6-10 yıl	77	3,63	,80				
	11-15 yıl	59	3,59	,77				
	16-20 yıl	91	3,75	,79				
	21 yıl >	84	3,69	,77				
Kriz sonrası faaliyetler boyutu	0-5 yıl	30	3,65	,98	4;336	,37	,82	-
	6-10 yıl	77	3,66	,80				
	11-15 yıl	59	3,59	,83				
	16-20 yıl	91	3,74	,82				
	21 yıl >	84	3,72	,75				
Genel kriz yönetin beceri düzeyi	0-5 yıl	30	3,68	,84	4;336	,99	,41	-
	6-10 yıl	77	3,64	,72				
	11-15 yıl	59	3,56	,73				
	16-20 yıl	91	3,80	,77				

21 yıl > 84 3,70 ,74

* $P < ,05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin kıdemlerine göre kriz öncesi faaliyetlerde ($F_{(4;336)} = 2,29; p > ,05$), kriz esnası faaliyetlerde ($F_{(4;336)} = ,43; p > ,05$), kriz sonrası faaliyetlerde ($F_{(4;336)} = ,37; p > ,05$) ve genel kriz yönetin beceri düzeyinde ($F_{(4;336)} = ,99; p > ,05$) anlamlı farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin kıdemlerine göre kriz öncesi, kriz esnası ve kriz sonrası faaliyetleriyle genel kriz yönetim beceri düzeylerinde farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin medeni durum değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.*Öğretmenlerin Kriz Yönetim Beceri Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Analiz Sonuçları*

	Medeni durum	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Kriz öncesi faaliyetler boyutu	Evli	215	3,78	,71	339	2,43	,01*
	Bekar	126	3,57	,84			
Kriz esnası faaliyetler boyutu	Evli	215	3,74	,72	339	2,03	,04*
	Bekar	126	3,56	,88			
Kriz sonrası faaliyetler boyutu	Evli	215	3,75	,75	339	1,79	,07
	Bekar	126	3,58	,90			
Genel kriz yönetin beceri düzeyi	Evli	215	3,76	,69	339	2,23	,02*
	Bekar	126	3,57	,83			

* $P < ,05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin medeni durumlarına göre kriz sonrası faaliyetlerde farklılık görülmemektedir ($t_{(339)} = 1,79; p > ,05$). Buna göre gibi öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin medeni durumlarına göre kriz sonrası faaliyetlerde benzer olduğu ve fark olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin medeni durumlarına göre kriz öncesi faaliyetlerde ($t_{(339)} = 2,43; p < ,05$), kriz esnası faaliyetlerde ($t_{(339)} = 2,03; p < ,05$) ve genel kriz yönetim beceri düzeyinde ($t_{(339)} = 2,23; p < ,05$) farklılık gösterdiği görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında evli öğretmenlerin kriz öncesi, kriz esnasında ve genel kriz yönetimi becerilerinin bekar öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.*Öğretmenlerin Kriz Yönetim Beceri Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Analiz Sonuçları*

	Eğitim düzeyi	N	\bar{X}	s	sd	t	p
Kriz öncesi faaliyetler boyutu	Lisans	252	3,72	,73	339	,61	,54
	Lisansüstü	89	3,66	,86			

Kriz esnası faaliyetler boyutu	Lisans	252	3,71	,78	339	1,49	,13
	Lisansüstü	89	3,56	,80			
Kriz sonrası faaliyetler boyutu	Lisans	252	3,73	,79	339	1,73	,08
	Lisansüstü	89	3,56	,86			
Genel kriz yönetin beceri düzeyi	Lisans	252	3,72	,73	339	1,25	,21
	Lisansüstü	89	3,60	,79			

* $P < ,05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin eğitim düzeylerine göre kriz öncesi faaliyetler ($t_{(339)}=,61$; $p>,05$), kriz esnası faaliyetlerde ($t_{(339)}=1,49$; $p>,05$), kriz sonrası faaliyetlerde ($t_{(339)}=1,73$; $p>,05$) ve genel kriz yönetim beceri düzeyinde ($t_{(339)}=1,25$; $p>,05$) farklılık göstermediği görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin eğitim düzeylerine göre farklılık görülmeyen ve benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin kademe değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Kriz Yönetim Beceri Düzeylerinin Kademelerine Göre Analiz Sonuçları

	Kademe	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Kriz öncesi faaliyetler boyutu	Okulöncesi	57	3,86	,55	2;338	1,54	,21	-
	İlkokul	240	3,68	,82				
	Ortaokul	44	3,63	,63				
Kriz esnası faaliyetler boyutu	Okulöncesi	57	3,82	,70	2;338	1,35	,25	-
	İlkokul	240	3,65	,82				
	Ortaokul	44	3,59	,68				
Kriz sonrası faaliyetler boyutu	Okulöncesi	57	3,79	,70	2;338	,87	,41	-
	İlkokul	240	3,68	,84				
	Ortaokul	44	3,57	,79				
Genel kriz yönetin beceri düzeyi	Okulöncesi	57	3,83	,61	2;338	1,40	,24	-
	İlkokul	240	3,67	,80				
	Ortaokul	44	3,60	,63				

* $P < ,05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin çalıştıkları kademelere göre kriz öncesi faaliyetlerde ($F_{(2;338)}= 1,54$; $p>,05$), kriz esnası faaliyetlerde ($F_{(2;338)}= 1,35$; $p>,05$), kriz sonrası faaliyetlerde ($F_{(2;338)}=,87$; $p>,05$) ve genel kriz yönetin beceri düzeyinde ($F_{(2;338)}= 1,40$; $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin çalıştıkları kademelere göre kriz öncesi, kriz esnası ve kriz sonrası faaliyetleriyle genel kriz yönetim beceri düzeylerinde farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin kariyer basamağı değişkenine göre analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.*Öğretmenlerin Kriz Yönetim Beceri Düzeylerinin Kademelerine Göre Analiz Sonuçları*

	Kademe	N	\bar{X}	S	sd	F	p	Fark
Kriz öncesi faaliyetler boyutu	Öğretmen	99	3,73	,74	2;338	2,80	,06	-
	U. öğretmen	206	3,74	,76				
	Başöğretmen	36	3,42	,83				
Kriz esnası faaliyetler boyutu	Öğretmen	99	3,74	,82	2;338	1,50	,22	-
	U. öğretmen	206	3,67	,78				
	Başöğretmen	36	3,47	,77				
Kriz sonrası faaliyetler boyutu	Öğretmen	99	3,74	,86	2;338	1,06	,34	-
	U. öğretmen	206	3,69	,79				
	Başöğretmen	36	3,51	,76				
Genel kriz yönetin beceri düzeyi	Öğretmen	99	3,73	,76	2;338	1,83	,14	-
	U. öğretmen	206	3,70	,75				
	Başöğretmen	36	3,46	,75				

* P< ,05

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin kariyer basamaklarına göre kriz öncesi faaliyetlerde ($F_{(2;338)}= 2,80$; $p>,05$), kriz esnası faaliyetlerde ($F_{(2;338)}= 1,50$; $p>,05$), kriz sonrası faaliyetlerde ($F_{(2;338)}=1,06$; $p>,05$) ve genel kriz yönetin beceri düzeyinde ($F_{(2;338)}= 1,83$; $p>,05$) anlamlı farklılık göstermemiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin kariyer basamaklarına göre kriz öncesi, kriz esnası ve kriz sonrası faaliyetleriyle genel kriz yönetim beceri düzeylerinde farklılık olmadığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin kriz yönetim becerileri kriz öncesi, kriz esnası ve kriz sonrası faaliyetler boyutlarıyla genel kriz yönetin beceri düzeydedir. Bu durumun eğitim öğretimde yaşanabilecek krizlerde önemli işlevler görmesi ve krizlerin daha kolay ve etkili biçimde çözümlenmesine imkân sağlayacağı öngörülmektedir. Yaptığı iş itibariyle sürekli insanla muhatap olan ve bunun tabii sonucu zaman zaman krizler yaşayan öğretmenlerin bu kriz yönetimi becerilerinin yüksek olması istenen olumlu bir durumdur.

Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin yaş, kıdem, eğitim düzeyi, çalıştığı kademe ve kariyer basamağına göre farklılık göstermediği görüldürken cinsiyet ve medeni duruma göre ise anlamlı farklılık göstermiştir. Cinsiyetlerine göre kadın öğretmenlerin kriz öncesi faaliyetlerde kriz yönetim becerilerini erkek öğretmenlere göre daha yüksek gördükleri tespit edilmiştir. Bunun nedeni öngörü ya da erkeklere göre daha temkinli davranma eğilimi olabilir. Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin medeni durumlarına göre evli öğretmenlerin kriz öncesi, kriz esnasında ve genel kriz yönetimi becerilerinin bekar öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni evli öğretmenlerin yaŐanmışlık-deneyim ve tecrübelerinin daha yüksek olması olabileceği gibi kriz durumlarına karşı daha temkinli

davranmaları olabilir.

Öneriler

Öğretmenlerin kriz yönetim beceri düzeylerinin çok yüksek düzeye çıkarılmasına yönelik eğitim, uygulama vb. çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerle yapılan bu araştırma okul yöneticileri ile de yapılarak sonuçlar kıyaslanabilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, A. (2009). Kriz Yönetimi ve Vizyoner Liderlik. *YaŐar Üniversitesi Dergisi*, 2435-2450.
- Aksu, M. (2008). *Kriz Yönetimi*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Aymankuy, Ő. (2001). Turizm Sektöründe Kriz Yönetimi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (6), 105-118 .
- DebeŐ, G. (2021). Teachers' perception of crisis management in schools. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 638-652.
- Dinçer, Ö. (2013). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Alfa.
- James, E. H., & Wooten, L. P. (2005). Leadership as (un) usual: How to display Competence in Times of Crises. *Organizational Dynamics*, 34(2), 141-152.
- KadıbeŐegil, S. (2008). *Kriz Geliyorum Der*. İstanbul: Mediacat Kitapları.
- Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School crisis management: Attitudes and perceptions of primary school teachers. *European Journal of Educational Management*, 2(2), 73 - 84.
- Klan, G. (2003). *Crisis Leadership: How Military Lessons and Corporate Experiences Can Help Leaders Find Opportunity in Times of Greensboro*. USA: Center for Creative Leadership.
- KurtuluŐ, Y. İ. (2009). *Kriz Yönetiminde Liderlik ve Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Luecke, R. (2008). *Kriz Yönetimi, çev. Önder Sarıkaya, 1.b*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sayın, N. (2008). Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi.(İstanbul İli Örneği). (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Shobaki, M. J., Amuna, Y. M., & Naser, S. S. (2016). The impact of top management support for strategic planning on crisis management: Case study on UNRWA-Gaza Strip. *International Journal of Academic Research and Development*, 1(10), 20-25.
- Tabachnik, B. G., Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Boston, É.-U. U.: Pearson
- Thompson, R. A. (2005). *Crisis intervention and crisis management*. New York: Taylor & Francis.

Topaloğlu, F. (2019). *Kriz Yönetiminde Liderlik: İşletmelerde Kriz Yönetiminin Otantik Liderlik Özellikleri Açısından İncelenmesi Muğla İli Araştırması*. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tutar, H. (2011). *Kriz ve stres yönetimi* (3rd ed.). Ankara: Seçkin.



Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Cilt 1 | Sayı 2

Sayfa 336-352

International Society That Learn journal

e-ISSN: 3023-8374

2024 | Volume 1 | Issue 2

Page 336-352



THE SOCIAL EXCLUSION OF ROMANS IN KOCAELİ

KOCAELİ'DE ROMANLARIN SOSYAL DIŞLANMASI

Engin GÜNEŞ, 

<https://orcid.org/0000-0002-2171-0066>

Selçuk Üniversitesi, Beyşehir UBYO,
Konya, Türkiye,

engin.gunes@selcuk.edu.tr

This study was prepared by Engin Güneş (2016). Titled "The Social Exclusion of Roma in Kocaeli" this is the revised version of the study presented as an oral presentation at the International Congress on Management, Economics, and Politics held in Istanbul on November 26-27, 2016.

Yükleme: 07.10.2024; **Kabul:** 01.12.2024; **Yayınlanma:** 02.12.2024

Güneş, E. (2024). The Social Exclusion Of Romans In Kocaeli. *Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi*, 1(2), 336-352.

Abstract

Roman and social exclusion concepts have been described and what kind of scientific connection they are all have been queried in this article. Target population of the study has been confined to the county of Kocaeli, İzmit. Quantitative data have been used about Romans of Kocaeli related more recently study in the article. In the article, quantitative data from a study conducted by Taylan and colleagues in 2014 about the Romans of Kocaeli have been utilized. This data was obtained through face-to-face surveys administered to a total of 208 Roma citizens, including 112 women and 96 men, residing in Serdar Mahallesi and Yenimahalle. Romans are subjected to social exclusion by the social environment they live in together. The hypothesis of research indicated this sentence has been supported through the survey of what kind of and to what extent Romans of Kocaeli are exposed to social exclusion with discrimination. Research findings: Romans know that their identity causes discrimination and exclusion, and they keep clear of expressing the identity frankly. Roman women are more anxious, more hopeless and more pessimistic about the future than men. Roman are generally stuck in their neighborhoods. Their relations with the city center are weak. The stigmatized spaces they inhabit and the undesirable jobs they perform reveal the fragile sociality of Roman, while stereotypes about Roman people are indicative of their long-standing marginalization.

Key Words: Social Exclusion, Romans, Social Discrimination, Stigmatize

Özet

Bu makalede Roman ve sosyal dışlanma kavramları anlatılmış ve bunların nasıl bir bilimsel bağlantı olduğu sorgulanmıştır. Araştırmanın hedef evrenini Kocaeli'nin İzmit ilçesi ile sınırlandırmıştır. Makalede daha yakın tarihli bir çalışma ile ilgili olarak Kocaeli Romanları ile ilgili nicel veriler kullanılmıştır. Makalede, Kocaeli Romanları ile ilgili olarak Taylan ve arkadaşları tarafından 2014 yılında yapılan bir çalışmanın nicel verilerinden yararlanılmıştır. Bu veriler, Serdar Mahallesi ve Yenimahalle'de ikamet eden 112 kadın ve 96 erkek olmak üzere toplam 208 Roman vatandaşa yüz yüze anket uygulanarak elde edilmiştir. Romanlar, birlikte yaşadıkları sosyal çevre tarafından sosyal dışlanmaya maruz kalmaktadırlar. Araştırmanın hipotezi, bu cümlenin Kocaeli Romanlarının ayrımcılıkla ne tür ve ne ölçüde sosyal dışlanmaya maruz kaldıklarının araştırılması yoluyla desteklendiğini göstermiştir. Araştırma bulguları: Romanlar, kimliklerinin ayrımcılığa ve dışlanmaya neden olduğunu bilirler ve kimliklerini açıkça ifade etmekten kaçınırlar. Roman kadınlar gelecek konusunda erkeklerden daha endişeli, daha umutsuz ve daha karamsardır. Romanlar genellikle mahallelerinde mahsur kalırlar. Kent merkezi ile ilişkileri zayıftır. Yaşadıkları damgalanmış mekanlar ve yaptıkları istenmeyen işler, Romanların kırılğan sosyalliğini ortaya koyarken, Roman halkıyla ilgili klişeler, uzun süredir devam eden marjinalleşmelerinin göstergesidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Dışlanma, Romanlar, Sosyal Ayrımcılık, Damgalama

Introduction

In the scientific literature, the concept of Gypsy refers to the ethnic-based unity of individuals who migrated from India to many parts of the world, who have a genealogical bond, speak the same language and are stateless nomads. In practice, the concept of Gypsy has a cultural rather than ethnic character. According to those who look at this group from the outside, Gypsies are people who have a below-average level of living and are forced to live together in a certain place due to their marginalized lives and images. As a result of this situation, it is a concept attributed to individuals and groups who shape their lives with the common cultural patterns they have acquired over time. In society, the concept of gypsy is a concept that embodies social exclusion. Gypsies, known as Roma, Abdal, Sepetçi, Kalaycı, etc., have been recognized as a social problem for years (Demir, 2024). The results of the Turkey Roman Population Survey revealed that 65% of Roman households are poor or very poor, and 70% believe they have faced discrimination in areas such as education, health, employment, housing, and social assistance (Roman haber.com, 2024).

The Gypsy concept has recently been replaced by the notion of "Roman" which is now being used more and more. The transformation and change in the concept can be considered in the interesting way that the group takes its place in the democratic social structure as a civil society organization. In short, the Gypsy term will leave its place to the definition and description of "Roman" each day, while the term is historically equipped with new content, the distorted relationship between their position in social production and their belief that they deserve will be got better as well Firat (2022).

What is social exclusion?

Since the 1980s, neo-liberal policies, the rise of unemployment, and the decline of social protection programs have led to an increase in poverty. This has resulted in widespread social groups encountering a phenomenon called social exclusion. Social exclusion, which has emerged as a multi-faceted dynamic process linked to long-term unemployment, shrinking social protection and social services, increasing poverty, and weakening democratic participation, has become a "European" concept in social policy literature. The term social exclusion came to the fore in France for the first time seventy years ago, and it has been used worldwide since the eighties. In the nineties, in the

European Union, problems such as rising unemployment rates, international migration, and the decline of the welfare state significantly increased the relevance of this concept. The fact that social exclusion has various dimensions, which increase the risk of social division and social unrest, as well as the complexity of the mechanisms that cause exclusion, has placed this issue at the center of many countries' social policy debates (Coşgun & Erdayı, 2023). The term, referred to as a European concept, introduces a process in which some individuals are excluded from society and suffer from poverty or are prevented from full participation due to inadequate basic skills, lifelong learning opportunities, or discrimination. This process removes them from social relations and employment, income, education, and vocational training opportunities. At the same time, groups experiencing social exclusion have limited access to power and decision-making bodies, and these groups often face risks such as feeling powerless and being unable to influence decisions affecting their daily lives.

Social exclusion poses a structure that can be applied in different forms, either directly or indirectly, and can include both individuals and groups. At the same time, exclusion is a concept with geographical dimensions, encompassing urban, rural, suburban, and other areas. Accordingly, social exclusion has a potential that can be observed in almost every individual. Some groups / individuals exposed to social exclusion appear to be at greater risk compared to those affected by other social policy problems. The main factors of exclusion in studies are low income; Intra-family conflict; Being under custody; School problems; Conviction; Taking part in the ethnic minority; Deprivation of environmental (neighborhood) relationships in urban / rural areas; Problems related to mental and mental health; Old age and disability. (Civil Rights Defenders, 2022).

Social exclusion, a concept adopted by the United Nations [UN] International Labor Organization [ILO], recommended by the social policymaking think-tanks of the EU Commission, requires citizens to have a certain basic standard of living and to benefit from great social and vocational opportunities Social rights (Silver, 2019). There is no generally accepted definition of social exclusion. This concept points to the divergence and inequality among social segments in terms of integration into social life. The definition of social exclusion varies between countries and even among individuals and institutions within the same country.

General Characteristics of Social Exclusion and Romans in Turkey

The concept of social exclusion is based on the fact that in Europe in general, and in France in particular, certain social sectors are left out of the capital accumulation period and cannot profitably benefit from economic growth. In the concept of the underclass in the United States, Blacks and immigrant Hispanics are excluded from consumption and class relations within the dominant capitalist relations of production. In Latin American countries, in the context of deprivation, poverty, and inequality, social and political rights were deprived of social integration (Cuesta et al, 2019).

The fact that social exclusion is considered a multidimensional deprivation process requires the inclusion of social, political, and cultural aspects in this process. In the EU, the following factors are considered as constituting the process: income-tax and social protection poverty, consumption and borrowing, access to education, unemployment, employment conditions, housing-homelessness, and benefit from health and social services. In the context of these basic criteria, it is stated that exclusion from the labor market, economic activities, the freedom to access the cultural area, and welfare institutions, and the exclusion of one of these areas do not necessarily require exclusion from other directions (Bracic, 2022).

As partly expressed above, social exclusion is far from being a static condition because, in the context of capitalism, social exclusion takes place as a process that leaves the individual out of labor. In countries with a developed welfare state, it means that individuals are not excluded; long-term unemployment or generous compensation is paid in case of disability. These conditions are increasingly leading to an isolated position.

The social exclusion, which is a dynamic process and whose boundaries are constantly changing, Demographic characteristics; Social prejudices; Business practices and public policy. In addition, the lack of a regular job as a source of income is the key mechanism of social exclusion, but it is related to the many problems that lead to the end of poverty problem, how and why it is exposed to structural difficulties or impossibilities to ensure the livelihoods of individuals / groups. Castells (2007) suggests that a serious epidemic may arise in a society where a substantial portion of its members are deprived of health insurance, and that the prison culture or the imprint of being an ex-convict may lead to a crime scene. He mentions that the traces of a mental disability/nervous disorder may leave individuals subject to psychiatric repression or irresponsibility, with options to stay

out of institutions. He states that an individual could be brought to an unmanageable position, lose their will, become illiterate, become an outlaw, fail to pay rent, and fall into homelessness, resulting in unsuccessful humanitarian debris.

Additionally, the process of social exclusion in the network society involves both individuals and countries. That is, all countries, regions, cities, or neighborhoods may be excluded under certain conditions. It includes most or all of the population being excluded. According to Taylan and Baris (2015), Roman neighborhoods, perceived as a threat to the development of the city and an area of intervention and urban transformation, have turned into Roman ghettos together with infrastructure and transportation problems, poor housing, and the informal economy they created. Romans in Turkey work in non-social security jobs, often temporary, part-time, and informal. The types of work they do are manifestations of social exclusion. These jobs include scrapbooking, paper and plastic collecting, portering, peddling, shoe dyeing, horseback riding, and musical performances.

The stigmatization of Roman neighborhoods as crime-generating neighborhoods also creates a situation that prevents Romans from participating in urban life outside the neighborhood. The Romans, who say that they come to mind as "thieves", "ominous", as they say Roman, do not go to the central places in the city; For instance, they say that they can not go to a shopping center and eat at a restaurant.

Literature Review on the Roma

There is an expanding body of literature on Roma citizens both globally and in our country. Particularly in the 1990s, alongside the strategies initiated by states to combat social exclusion and discrimination, academic interest emerged, leading to a significant amount of research and scientific studies on the subject. In Turkey, the first notable work on the Roma is J. Yoors' book "The Gypsies," published by Çivi Yazıları in 2005. This book is an important resource for understanding the lifestyles and cultures of the Gypsies. Yoors' observations and experiences in the Gypsy life help us understand their world. The Gypsies have proverbs like "He who sits at home dies," reflecting their philosophy of life. I. Fonseca's "Bury Me Standing: The Gypsies and Their Journey" (Ayrıntı Publications, 2020) is a novel by Isabel Fonseca, originally published in 1995. This work addresses the lives and cultural assets of various Gypsy groups in Eastern Europe. Fonseca lived with these communities for four years and conveyed her observations in this book. D. Kenrick's "The Gypsies: From

the Ganges to the Thames" (Homer Bookstore, 2006) discusses the origins of the Gypsies, tracing their migration from India to Iran, then to the Middle East, and eventually to Europe. Kenrick's work details the historical journey of this community.

In our country, Osman Cemal Kaygılı's book "The Gypsies" (2022) is the first work on the subject. The work focuses on the lives of the Gypsies around Istanbul. İrfan, who falls in love with a Gypsy woman, spends over two years among the Gypsies. In the novel, where Osman Cemal also serves as the narrator-writer, aspects such as the identity, lifestyle, traditions, customs, and weddings of the Gypsies are described in a colorful and realistic style. Secondly, N. Alpman's columnist, who was an early journalist in our country, became important to the attention of the public to share the problems of Roman citizens. This publication, which was later published by Ozan publishing company as "Gypsies of the People of the World", is the first example in our country. This Work is an Important Study Offering an In-Depth Look at Gypsy Culture and Lifestyle. The Gypsies are a community known for their rich and colorful culture, traditional lifestyles, music, dances, and artistic expressions. However, they have also faced challenges such as discrimination and marginalization throughout history. In our country, works written by Roma authors themselves are noteworthy for recognizing the phenomenon. In this regard, Mustafa Aksu's book "Being a Gypsy in Turkey" (2009) is among the first of its kind. This book is significant both because it is written by a Gypsy and because it critically examines and reveals the negative expressions about Gypsies in written works, making it a first in Turkey. Ali Mezarcioglu's "The Book of Gypsies" (2010) is another work written by a Gypsy, focusing on Gypsy concepts, their worldview, and value judgments. The main starting point of "The Book of Gypsies" is to present a coherent perspective developed over a period of four years on the website www.cingeneyiz.org.

G. Özateşler (2012): "The Forced Dislocation of Gypsy People From The Town of Bayramiç, Çanakkale in 1970." This oral project draws upon Gypsies' and non-Gypsies' narratives of forced dislocation from the town of Bayramiç in 1970, focusing on the categories of Gypsiness and Turkishness. It reveals different perspectives and memory constructions along with the positions taken in the attacks and the socioeconomic structure. It displays how and why the social categories functioned by underlining the flexibility of the categories of Gypsiness and Turkishness in the town's context. It discloses how ethnic and other identities represented in cultural spheres can be employed to conceal socio-economic and political inequalities. Ö. Önder (2013): "New Forms of

Discrimination and Exclusion: Gadjofication of Romani Communities in Turkey." Romani communities, having concrete frontiers with the rest of society, are strongly being transformed into forms acceptable to the trends of these surrounding societies by the late 20th century. Therefore, the dissertation aims to explore and deepen questions about Romani communities from a scholarly point of view, which is critical not only to the low facilities the communities have but also to the tendencies to "normalize" the communities, mostly in the name of empowerment. H. Alp (2015): "Hate Speech in the Media and the Process of Transforming Discriminatory Discourse Against the Gypsy Community into Crime." Throughout the thesis, the concept of the "other" is generally addressed in terms of social structure and the climate of social lynching that develops with hate speech. The thesis attempts to reveal the extent of the damage caused by hate speech in the lives of millions of Gypsies. M. Firat (2016): "The Possibility of Understanding Gypsiness: A Sociological Study on Gypsies (Malatya Case)." Based on the findings of a survey conducted with 249 participants residing in Malatya, it was found that Gypsies living in Malatya have low educational levels, early marriages are common, they generally work in marginal jobs, experience high levels of unemployment, poverty, and insecurity, have limited relationships with non-Gypsies, are subjected to various exclusion practices, live in unhealthy housing, and have high crime rates.

The unique aspect of this study is that Romanis evaluate their own judgments about themselves. Generally, academic studies question whether Romanis are subjected to discrimination or social exclusion through non-Romani citizens, media tools, or written texts. In this study, however, Romanis were directly asked if they feel excluded, thus their feelings and thoughts were inquired.

Method

The literature on Romanis was reviewed, and data and findings were collected from sources related to Romanis. The most important data source was the report of the International Romani Issues Workshop held in Kocaeli in 2015, where the author, residing in İzmit, also participated. Permission was obtained from Hasan Hüseyin Taylan, who organized

the workshop, to use the data from the study titled "A Study on Romanis in Kocaeli," in which the author also assisted as a surveyor.

Participants

The research is based on a field survey conducted through face-to-face interviews and indepth interviews. The population of the research consists of Roma citizens living in Kocaeli. The sample includes 208 Roma citizens residing in Serdar Neighborhood and Yenimahalle in İzmit District.

Table 1.
Socio-Demographic Information of the Participants

Gender	Female	112	53.8
	Male	96	46.2
Age	18 years and under	3	1.5
	19-34 years	74	35.9
	35-59 years	110	53.4
	60 years and over	19	9.2
Income Status	850 TL and below	82	44.3
	851 TL-2500 TL	89	48.1
	2501 TL and above	14	7.6
Education Status	Illiterate	37	18
	Literate but No Diploma	28	13.6
	Primary School Graduate	82	39.8
	Middle School/Elementary Graduate	29	14.1
	High School Graduate	26	12.6
Health (Insurance) Coverage	University Graduate	4	1.9
	None	39	19.5
	Green Card	46	23
	SSK	94	47
	Retirement Fund	9	4.5
Occupation	Bağ-Kur	12	6
	Housewife	13	6.7
	Worker	63	32.5
	Retired	25	12.9
	Other	14	7.2
	Tradesman	22	11.3
	Manager	1	0.5
	Freelancer	36	18.6
	Unemployed	20	10.3

Kaynak: Taylan et al. (2015).

According to Table 1: Of the sample group of Roma people, 41.6% are from Yenimahalle and 58.4% are from Serdar Mahallesi. Of these, 53.8% are women and 54.5%

are men. The average age is 40.4 years. The average income is 1281 TL. Nearly half of the families have an income at or below the minimum wage. The majority of Roma citizens have an education level of primary school or below: 18% are illiterate, and 13.6% can read and write but do not have any diploma. Nearly half (39.8%) of the interviewed Roma are primary school graduates. 19.5% of the Roma have no social insurance. 23% have a green card. Nearly half have SSK insurance, while only 4.5% have Emekli Sandığı (Retirement Fund) insurance. In terms of professions, one-third are workers (32.5%), 18.6% are self-employed, and 10.3% are unemployed.

Results

Table 2.

Reasons for Social Exclusion

	Reasons for Social Exclusion		
	Most of the time,	Sometimes,	Always
Poverty	14,9	21,8	63,4
Education level	14,9	22,8	62,4
Apparel & Clothing	9,0	15,1	75,9
Ethnicity-identity	11,9	20,8	67,3
Conversational form	5,0	21,0	74,0
Religious belief / sect	4,0	5,0	91,0

Kaynak: Taylan et al. (2015).

According to Table 2: Poverty (14.9%) is the most excluded subject of the Romans, respectively; Education level (14.9%); Ethnicity / identity -Roman (11,9%) and clothing-harness (9%). Exclusion due to being a novel is higher than exclusion due to poverty and lack of education. When we evaluate "sometimes" and "most of the time" the social exclusion that has been exposed, the exclusion due to being Roman is 32.7%. However, according to the Romans, exposure to social exclusion is not due to ethnicity or ethnicity but rather to the level of poverty and education.

Table 3.

Dimensions of Social Exclusion

	Dimensions of Social Exclusion				
	Never	Rarely	Sometimes	Mostly	Always
<u>When I was a student at school, I always felt like an unwanted person who was always excluded or despised.</u>	69,9	6,6	9,3	7,7	6,6

e-ISSN: 3023-8374 © 2024 Uluslararası Öğrenen Toplum Dergisi

My child feels himself or herself out of school at school.	73,5	7,1	13,5	3,9	1,9
I have problems in public institutions such as hospitals, tax offices, population offices and I get ill treatment.	66,7	8,7	15,4	5,1	4,1
I cannot benefit from public institutions and their assistance.	59,0	9,2	13,3	7,2	11,3
When I drop a job into the municipalities, I face difficulties, I am being outcast and despised.	61,3	4,7	13,1	11,0	9,9
I feel myself excluded or despised from society.	70,9	7,5	15,1	1,0	5,5
My own or my partner is having difficulty in applying for jobs in the private sector, being excluded or despised.	52,9	7,3	12,6	11,0	16,2
I or my complainant is having difficulty applying to public institutions, being excluded or despised.	50,5	8,9	14,6	11,5	14,6

Kaynak: Taylan et al. (2015).

According to Table 3 : School Experience, A significant percentage, 69.9% of respondents never felt excluded or despised at school, but 6.6% always felt this way. Child's School Experience, Most respondents, 73.5% reported that their child never feels excluded at school, while 1.9% said their child always feels this way. Public Institutions, 66.7% of respondents never had problems in public institutions, but 4.1% always faced ill treatment. Access to Public Assistance, 59.0% never had issues accessing public assistance, whereas 11.3% always faced difficulties. Municipal Services, 61.3% never faced difficulties with municipal services, but 9.9% always did. Societal Exclusion, 70.9% never felt excluded from society, while 5.5% always felt this way. Private Sector Job Applications, 52.9% never had difficulties applying for jobs in the private sector, but 16.2% always faced exclusion. Public Sector Job Applications, 50.5% never had difficulties, but 14.6% always faced exclusion.

Discussion

Being a Roma is inherently a subject of discrimination; labeling someone as Roma itself is a form of exclusion and discrimination. Therefore, identifying oneself as Roma is not easy, and they often have to hide their identity. However, the fact that Roma people live together in certain settlements and their lifestyle makes it difficult for them to hide their Roma identity.

In a similar study conducted by Firat and İlhan (2019) in Malatya: Roma people are socially excluded because they are Roma. They are frequently excluded from the neighborhoods they live in by their non-Roma neighbors. Additionally, they are excluded from workplaces, places of worship (mosques, cemevis), and especially schools. Some

Roma people believe that their exclusion is partly due to the behavior of some Roma who do not conform to norms, commit crimes, or beg.

Roma people generally have low average incomes and are among the lowest-income cultural communities in their social geography. In Kocaeli, nearly half of Roma families have an income at or below the minimum wage. The illiteracy rate is also alarmingly high. Most Roma citizens in Kocaeli are either illiterate or primary school graduates.

Discrimination and exclusion, as in other cities, lead to three outcomes for the Roma in Çanakkale: isolation of Roma in their own ghettos, the perpetuation of life practices and cultural habits associated with Roma, and the entrapment of Roma in a cycle of poverty. The problems experienced by Roma in these three areas are not entirely due to their cultural habits or lifestyle; they also stem from discriminatory and exclusionary treatment they face in society (Akgül, 2021).

Nearly one-third of Roma citizens feel excluded, despised, and unwanted due to their ethnic origin, appearance, accent, etc., when they go to social places such as city centers, cinemas, schools, hospitals, and health centers. Women feel more excluded than men; young people more than the elderly; and low-income individuals more than high-income individuals. Additionally, those who identify themselves as Roma experience more social exclusion than those who identify themselves with a non-Roma label. The issues where Roma feel the most excluded are poverty, education level, ethnic origin-identity (i.e., being Roma), and clothing.

In this study, which investigated the interest of Roma students in educational institutions, it was found that students were not academically successful, had high absenteeism rates, and low academic achievement. Parents were found to be insufficiently involved in their children's education, wanting their children to start working after middle school or to attend vocational schools. Students were seen as irritable, quarrelsome, and unable to form good friendships with other students in daily life. However, they were found to be successful in social, cultural, and sports activities (Turkish Studies - Educational Sciences, 2022, Vol 17, Issue 6, p1639).

Those who identify themselves with a non-Roma identity reported experiencing more exclusion during their student years; their children faced exclusion at school; they had

problems and received ill-treatment in public institutions such as hospitals, tax offices, and population offices; they could not benefit from public institutions and their assistance; they faced difficulties, exclusion, and contempt when dealing with municipalities; they were generally excluded from society; and they or their relatives had difficulties applying for jobs in the private sector. In short, those who identify themselves with a non-Roma identity believe they experience more social exclusion than those who identify themselves as Roma.

In the field of employment, the primary complaints include not being hired due to being "Roma" or living in a "Roma neighborhood," not having equal opportunities in job market entry, being prioritized for layoffs if they live in Roma neighborhoods, and experiencing psychological harassment (mobbing) at work. In the field of education, it is argued that Roma children are treated differently and their motivation to continue education is undermined. Communication problems between public officials and individuals living in Roma neighborhoods lead to the perception that some public officials discriminate against Roma. Additionally, residents of Roma neighborhoods report that crimes and misdemeanors with unknown perpetrators are primarily attributed to residents of Roma neighborhoods or known Roma individuals, leading to stigmatization based on location or cultural identity (Zonguldak Roma Research 2015).

Research on the construction of Gypsy identity confirms the impact of prejudice. In a study conducted by Adaman and Keyder (2006: 109) in six cities, participants were asked to complete the sentence, "I would prevent my child from being friends with a child whose parent is [.....]," and to fill in the blank with one of the following options: homosexual, sex worker, AIDS patient, Gypsy, alcoholic, mentally ill, ex-convict, of different ethnic origin, of different religion. The option "Gypsy" was chosen by 76% of the participants, a significantly high rate.

Conclusion

Overall, the most fundamental conclusion associated with social exclusion in our research is that Romans are aware that their identities cause discrimination and exclusion, and they are hesitant to express their identities clearly. Those who explicitly state their identities stress that they are "Roman" rather than "Gypsy." Roman women face a double disadvantage due to being both Roma and female. Both gender inequality and Roman

exclusion constitute a double exclusion and discrimination for female Romans. This disadvantageous situation and double discrimination cause Roman women to be more worried about the future than men, more desperate, and more pessimistic.

Romans form low-income cultural communities in the city with generally low average incomes. The levels of education are very low. One of the most striking results of the research is the prevalence of early marriages, especially the early marriage of girls. Another important result is the high number of children who are working at school age among Romans. The most fundamental reason for the low level of education among Romans is the abandonment of children and their work on the streets to make economic contributions to the family, largely due to the exclusion of their children from schools.

The Romans are trapped in the spaces they inhabit. Their relations with the city center are weak. Social relations with non-Romans are also weak. The lack of social interaction leads to the extension of social distance and the increase of perceived exclusion. Moreover, the perceived surplus of social exclusion weakens the potential for social relations with non-Romans. Another considerable finding related to social exclusion is that it is gradually declining. The rates of social exclusion, especially in schools, are declining compared to previous years. In recent years, various studies have been conducted on Romans in our country, showing that Romans are the most disadvantaged and poor group in society. Being a Roman means being from a lower status when combined with societal perceptions. Social exclusion and stigmatization create social pressure that determines the role patterns of status.

Such studies carried out to describe the problems experienced by the Romans are undoubtedly important for the literature. However, to produce permanent social policies and services, there is a need to understand the multidimensional and dynamic nature of social exclusion, the perception of Romans in society, and the relationship that Romans establish with the state as citizens, which determines the societal nature of Romans. The stigmatized places they live in and the unwanted work they do determine the fragile sociality of Romans and their long-standing exclusivity. It is noteworthy that in recent days there has been increasing interest and sensitivity from the public and local governments towards the Romans and the problems they face. The discourses and practices that started with the process called the Roman Initiative intervene in discriminatory practices and exclusion processes towards Romans. The public sphere should continue to intervene and prioritize

such policies to prevent discrimination and exclusion against Romans.

Suggestions

Research topics related to Roman citizens require in-depth studies in areas such as social integration, social justice, and cultural richness. Educational equality is a crucial area, focusing on the integration of Roman children into the education system and increasing school attendance rates. Proposals can be developed to ensure equal opportunities in education. Employment strategies are also vital, with research needed to increase the participation of Roman citizens in the workforce through vocational training programs and employment opportunities. Projects can be developed to enhance the employment rates of Roman individuals in collaboration with employers.

Access to health services is another important topic. Studies examining the access of Roman communities to health services can lead to proposals for mobile health services or programs aimed at increasing health literacy. Cultural heritage and identity should be preserved and promoted through projects focused on Roman culture. This includes the documentation and dissemination of Roman music, dance, and other cultural elements.

Social exclusion and discrimination faced by Roman citizens require in-depth analyses. Research can explore the societal impacts of these issues and propose solutions. Urban transformation and housing are critical areas of study. Research on the effects of urban transformation processes on Roman citizens can lead to suggestions on how new housing projects can be made more inclusive for Roman communities.

Finally, policy development is essential. Studies on the development and implementation of social policies aimed at Roman citizens can help develop strategies and proposals to enhance the effectiveness of these policies.

REFERENCES

Adaman, F., & Keyder, Ç. (2006). Türkiye’de büyük kentlerin gecekondu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma. *Avrupa Komisyonu’nun Çalışma, Sosyal İşler ve Fırsat Eşitliği Dairesi Raporu*. https://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_tr.pdf

- Akgül, İ. (2021). Hoşgörü ve ayrımcılık sarkacında Türkiye’de roman algısı: Çanakkale örneği. *Liberal Düşünce Dergisi*, 26(102), 133-155. <https://doi.org/10.36484/liberal.941292>
- Aksu, M. (2009). *Türkiye’de Çingene olmak*. Anekdot Yayınları.
- Alp, H. (2015). *Medyada nefret söylemi ve çingene toplumuna yönelik ayrımcı söylemin suça dönüşme süreci*. [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Alpman, N. (2014). *Başka dünyanın insanları: Çingeneler*. Ozan Yayıncılık.
- Bracic, A. (2022). Ethnicity and social exclusion. In Editor(s) (Ed(s).), *Nationalities Papers* (pp. 1045–1056). DOI: <https://doi.org/10.1017/nps.2022.72>
- Castells, M. (2007). *Enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür, III. Cilt*, (E. Kılıç, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Civil Rights Defenders. (2022). *Roma in Turkey: Iscrimination, exclusion deep poverty and deprivation*. <https://crd.org/wp-content/uploads/2022/10/ROMAN-RAPORU-EN.pdf>
- Coşgun, Ş. N., & Erdayı, A. U. (2023). Türkiye’de işsizlik ve sosyal dışlanma ilişkisi: Yozgat ilinde bir alan araştırması. *Alanya Akademik Bakış*, 7(1), ss. 581-598. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.1224625>
- Cuesta J, Lo ´pez-Noval B, Niño-Zarazu ´a M (2024) Social exclusion concepts, measurement, and a global estimate. *PLoS ONE* 19(2): e0298085. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298085>
- Demir, E. (2024). Kimliğin inşası: Dil, inanç ve toplumsal tarih temelinde abdal ve çingeneler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (40), ss. 83-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/84859/1356869>
- Fırat, M. (2016). *Çingeneliği anlamanın imkânı: Çingeneler üzerine sosyolojik bir araştırma (Malatya örneği)*. [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Fırat, M. (2022). Geçmişten günümüze Çingene göçleri: Sosyo-tarihsel bir bakış. *İçtimaiyat Sosyal Bilimler Dergisi*, Göç ve Mültecilik Özel Sayısı. ss. 36-52.
- Fırat, M., & İlhan, S. (2019). Çingenelerde yoksulluk ve sosyal dışlanma: Malatya örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 265-277. <https://doi.org/10.18506/anemon.449956>
- Fonseca İ. (2020). *Beni ayakta gömün- Çingeneler ve yolculukları* (Ö. İlyas, Çev.) Ayrıntı Yayınları.
- Kaygılı, O.C. (2022). *Çingeneler*. Kapra Yayıncılık.
- Kenrick, D. (2006). *Çingeneler Ganj’dan Thams’e* (B. Tırnakçı, Çev.) Homer Yayınları.
- Mezarcioğlu, A. (2010). *Çingenelerin kitabı -Tarihi sosyolojik ve antropolojik bir kaynak*. Cinius Yayınevi.
- Önder, Ö. (2013). *Ayrımcılık ve dışlanmanın yeni biçimleri: Türkiye’deki Roman topluluklarının gacolaştırılması*. [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özateşler, G. (2012). *The forced dislocation of Gypsy people from the town of Bayramic, Çanakkale in 1970*. [Doktora tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Roman Haber. (2024, May 9). *Türkiye roman nüfus araştırmasının sonuçları*. <https://romanhaber.com.tr/turkiye-roman-nufus-arastirmasinin-sonuclari-yayimlandi>
- Silver, H. (2019, 15. april). Social exclusion. The Wiley Blackwell Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Nationalism. <https://doi.org/10.1002/9781118568446.eurs0486>
- Taylan, H.H. & Barış, İ. (2015). *Romanlar ve sosyal dışlanma*. Çizgi Yayınları.
- Taylan, H.H., Genç, Y. & Barış, İ. (2015). Kocaeli romanları üzerine bir araştırma, *Uluslararası roman sorunları çalıştay bildirisi kitabı*, (ss. 27-36).
- Yoors, J. (2005). *Çingeneler*. Çivi Yazıları.