

EĞİTİM YÖNETİMİNDE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2025



Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Tahir YILMAZ- Prof. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA



Eğitim Yönetiminde Mükemmellik Arayışı 2025

**Editörler: Dr. Öğr. Üyesi Tahir YILMAZ
Prof. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA**

Genel Yayın Yönetmeni: Erkan KIRAL
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Ela Design
Yayın Tarihi: Aralık 2025
Yayıncı Sertifika No: 76010
ISBN: 978-625-96758-8-6

© ELA Yayıncılık
Zafer Mah., 152 Sokak No: 39 H, Efeler /Aydın

Not: Kitaptaki çalışmaların intihal, etik ve bilimsel sorumluluğu yazarlara aittir.

EĞİTİM YÖNETİMİNDE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2025

Editörler

**Dr. Öğr. Üyesi Tahir YILMAZ
Prof. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA**

**Aralık
2025**

ÖN SÖZ

Eğitim, toplumların geleceğini şekillendiren en temel alanlardan biridir. Eğitim aracılığı ile toplumsal dönüşümün sağlanmasını etkileyen unsurların başında ise eğitim örgütlerinin yönetimi gelmektedir. Eğitim örgütlerinin nasıl yönetildiği, süreçte yer alan eğitim bileşenlerinin güdülenmesi, örgüt içinde karşılaşılan sorunlar, örgütsel dinamikler, toplumsal sorumluluklar gibi unsurlar yönetim sürecinin başarısını ortaya koymak açısından önemle üzerinde durulması gereken noktalardan bazıları olarak ifade edilebilir. Tüm bunların yanında güncel gelişmelerin eğitim yönetimine ilişkin sorun alanları açısından tartışılması, teknik bir sorun çözüm ilişkisine sıkıştırılmanın ötesinde okulun ve özelde de eğitim yönetiminin toplumsal sorumluluklarını geniş çaplı olarak tanımlamayı gerektirmektedir.

Bu bakımdan eğitim yönetimi kavramının altında yatan çok boyutluluk, günümüz eğitim sorunlarının tartışılmasında da çoklu bakış açılarını gerektirmektedir. Her soruna çözüm olabilecek tek bir yolun olmadığı bugün eğitim yönetimi disiplini açısından reddedilemeyecek bir olgu olarak karşımızda durmaktadır. Bu nedenle özellikle alana ilişkin tartışmalar ve akademik çalışmalarda bu çoklu bakış açısının kuram ve uygulama açısından işe koşulması önemlidir.

Bu açıdan elinizdeki kitap, eğitim yönetimini farklı boyutlarıyla ele almayı amaçlayan çalışmaları bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Kitapta yer alan bölümler eğitim örgütlerinde yaşanan çeşitli sorunlara ilişkin farklı bakış açıları ve araştırma bulgularını görünür ve tartışılır kılmayı amaçlaması açısından alana katkı sunması beklenen çalışmalardır. Konular içinde okul yönetimi ve liderliğe ilişkin farklı bakış açılarını konu alan çalışmalar ve okul yönetiminin bir alt boyutu olarak sınıf yönetimine odaklanan çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca örgüt içi ilişkilerde örgütsel kültür ve iklimi etkileyen değişkenler olarak örgütsel intikam, tükenmişlik gibi olguların da günümüz örgütleri açısından üzerinde durulan önemli konular olduğu görülmektedir. Öte yandan kitapta özellikle bugün eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretmenlerin güdülenme süreçlerine odaklanan çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar bize göstermektedir ki, eğitim örgütlerinde çalışanlar açısından güdülenme mesleğe bağlılığın, mesleğe devamın ve eğitimin niteliğinin önemli yordayıcılarından biridir. Aynı zamanda eğitimin yönetimi, eğitimcilerin eğitimi ve öğretmen yetiştirme sisteminin tasarlanması konusunda mentörlük eğitiminin de önemli bir tartışma alanı olduğu ifade edilebilir.

Tüm bunların yanında özellikle güncel gelişmeler ışığında yükseköğretim yönetimi açısından yapay zeka entegrasyonu gibi dinamik ve tartışılmasının verimli olacağını düşündüğümüz çalışmaları da bu kitaba dahil etmeye özen gösterdik. Nihai olarak bir toplumsal sorumluluk ve eğitim yönetiminin

toplumsal etkisine dönük olarak fırsat eşitliği konusu da tüm bu süreçlerden ayrı düşünülmemelidir.

Bu çalışma tüm bu açılardan eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyen ve lisansüstü öğrenciler, okul yöneticileri ve öğretmenler başta olmak üzere eğitim alanında düşünce üreten herkese yararlı olmayı amaçlamaktadır. Kitapta yer alan her bölüm yazarların katkıları ile alana dair tartışmalara kuramsal ve uygulama boyutuyla katkı sunmayı amaçlamaktadır. Alana ilişkin tartışmalar, gelişmeler, sorunlar ve çözümler elbette tek bir kitaba sığdırılamayacak kadar çeşitlidir. Bu açıdan elinizdeki bu kitap alanın derinliğine katkı sunabilme çabasının bir ürünüdür.

Kitabın hazırlanması sürecinde çalışmaları ile bize katkı sunan tüm yazarlara, kitabın basım ve yayımı sürecindeki çalışmaları nedeniyle ELA yayıncılık ailesine teşekkürlerimizi sunarız.

Saygılarımızla,

Editörler

Tahir YILMAZ ve Pınar YENGİN SARPKAYA

yilmaztahir26@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8340-8375

pinar@sarpkaya.net, ORCID: 0000-0001-8379-7083

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM (1-11)

EĞİTİM KURUMU YÖNETİMİNİN BİÇİMSEL VE POLİTİK MODELLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ VE EĞİTİM KURUMLARINDAKİ POLİTİK
DAVRANIŞLAR

Altan ÖZATABAN, Ruhi SARP KAYA

2. BÖLÜM (12-21)

DURUMSAL LİDERLİK: BİR SENTEZ ÇALIŞMASI

Ayşe ÖNAL, Nuri BALOĞLU

3. BÖLÜM (22-33)

OKUL MÜDÜRLERİNİN TEMEL LİDERLİK BECERİLERİ HAKKINDA
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Didem DAĞTEKİN, Nuri BALOĞLU

4. BÖLÜM (34-50)

ADALETSİZLİKTEN MİSİLLEMeye: ÖRGÜTSEL İNTİKAMIN
PSİKOLOJİK VE YAPISAL DİNAMİKLERİ

Esra TOPALOĞLU, Bahar DORUK

5. BÖLÜM (51-68)

İLKOKUL KADEMESİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN TÜKENMİŞLİKLE
BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ

Gölsüm BAŞER, Ruhi SARP KAYA

6. BÖLÜM (69-84)

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE BAŞARININ ANAHTARI: GÜDÜLENME

Melike SÖNMEZ, Pınar YENGİN SARP KAYA

7. BÖLÜM (85-97)

MENTÖR EĞİTİMİNE GİRİŞ: MENTÖR SORUMLULUKLARI

Meltem YALIN UÇAR, Mehmet Ali HAMEDOĞLU

8. BÖLÜM (98-109)

AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİMDE KALİTE YÖNETİMİ SÜREÇLERİNDE
YAPAY ZEKÂNIN ROLÜ

Merve DİYARBAKIRLI

9. BÖLÜM (110-125)

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON EKSİKLİĞİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Nazlıcan TANIR, Ayşe ELİTOK KESİCİ

10. BÖLÜM (126-138)

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İSTENMEYEN DAVRANIŞ
TANIMLAMALARI VE MÜDAHALE YÖNTEMLERİ

Sanem TABAK, Ebru YILMAZ BAKAL

11. BÖLÜM (139-151)

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ VE FIRSAT EŞİTLİĞİNİ ETKİLEYEN
FAKTÖRLERE İLİŞKİN DENEYİMLER: KIRSALDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

Sanem TABAK, Feryad DOĞUŞ

EĞİTİM KURUMU YÖNETİMİNİN BİÇİMSEL VE POLİTİK MODELLER AÇISINDAN İNCELENMESİ VE EĞİTİM KURUMLARINDAKİ POLİTİK DAVRANIŞLAR

Altan ÖZATABAN
Ruhi SARPKAYA

EĞİTİM KURUMU YÖNETİMİNİN BİÇİMSEL VE POLİTİK MODELLER AÇISINDAN İNCELENMESİ VE EĞİTİM KURUMLARINDAKİ POLİTİK DAVRANIŞLAR¹

Altan ÖZTABAN², Ruhi SARP KAYA³

ÖZET

Bu araştırma, eğitim kurumu yönetimini biçimsel ve politik modeller çerçevesinde inceleyen bir alanyazın taramasıdır. Çalışmada, örgütlerin yapısal ve politik dinamikleri analiz edilerek bu modellerin yönetim süreçleri üzerindeki etkileri tartışılmaktadır. Biçimsel modeller; hiyerarşi, nesnellik ve resmi kurallara dayalı "akılcı" bir yapı sunarken, örgütü verimlilik odaklı bir "fabrika" olarak tasvir eder. Buna karşın politik modeller, eğitim kurumlarını farklı çıkar gruplarının kısıtlı kaynaklar için mücadele ettiği "politik arenalar" ve koalisyonlar olarak ele alır. Araştırma kapsamında; sevdirme, bilgi yönetimi, koalisyon kurma, izlenim yönetimi ve vazgeçilmezliği artırma gibi çeşitli politik davranış taktikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Sonuç olarak, eğitim yöneticilerinin bu politik süreçlerin ve davranışların farkında olmalarının kurumsal etkililik açısından kritik olduğu vurgulanmaktadır. Politik becerilerin kişisel çıkarlar yerine kurumsal bütünleşme amacıyla kullanılmasının okul kültürünü olumlu etkileyeceği belirtilmektedir. Bu çalışma, eğitim yönetiminde düzenleyici ve iyileştirici uygulamaların belirlenmesine yönelik kuramsal bir zemin sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Biçimsel Modeller, Politik Model, Politik Davranışlar

GİRİŞ

Resmi örgütler belirledikleri amaçlara yönelik olarak insan kaynağını ve diğer kaynakları uygun şekilde örgütlemelidir. Resmi örgütlerde akılcı eylemlerden söz edilmektedir. Bu durum örgütlerde akılcı olmayan davranışların gerçekleşmeyeceğini veya örgütlerin akılcı olmayan yönlerinin olmadığını belirtmektedir. Örgütsel işleyişin yapısal yönüne yapılan bu vurgu, bazı sebeplerden dolayı her zaman geçerli değildir. Örgütsel yaşantılarda bireyler sadece resmi görevlerinin gerektirdiği gibi davranmazlar ve bir topluluk oluşturarak sosyal davranışlar geliştirirler. Akıllı insanların sıklıkla hata yapmalarının temel nedeni kişisel kusurlardan ziyade, karmaşık durumları tek bir dar pencereden görüp yanlış okumalarıdır (Bolman ve Deal, 2017). Bu bağlamda okullar da paydaşların kendi çıkarları peşinde koşarken politik etkinliklere giriştikleri politik arenalardır (Altun ve Sarpkaya, 2017). Ayrıca resmi yapı ve formal kurallar sosyal etkinin baskısıyla değişebilmektedir (Selznick, 1948). Örgüt yapısına yönelik bu iki sosyal durum, resmi sistemlerin kişilerin örgütsel rollerini tam olarak yansıtmadığını ve sistemlerin anlaşılmasında sınırlılıklara sahip olduğunu göstermektedir. Örgütsel işleyişin sürekliliğinde etkili olan işbirliği resmi örgütlerin dikkate alması gereken bir kavramdır. Karar almada kişi ve örgüt etkileşiminin sağlanması örgütsel işleyişin genel karakteristiği haline dönüşmelidir (Selznick, 1996).

Bu karmaşık örgütsel dinamiklerin anlaşılması için çok yönlü bir bakış açısına ihtiyaç vardır. Örgüt yönetimi ile ilgili araştırma ve çalışmaların sayısı artmış olsa da henüz anlaşılamayan çok fazla yön bulunmaktadır. Örgütsel düşüncenin etkilendiği etmenler ve bu etmenlerin alt boyutları bakış açılarının

¹ Bu çalışmanın bir bölümü ICONTE 2025 kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

²Sorumlu yazar: Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın, Türkiye, oztaban@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-9045-0248

³ Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, ruhi@sarpkaya.net, ORCID: 0000-0001-5476-0716

farklılaşmasına neden olmaktadır. Örgütsel yapının işleyişi analiz edilirken farklı düşünceler arasındaki etkileşim örgüte yönelik kapsamlı inceleme fırsatları oluşturmaktadır. Örgütsel düşünce; sistem ve yapısal durum, stratejik tercih, doğal seçim ve birlikte hareket perspektiflerine göre farklı düzeylerde ve formlarda şekillenmektedir. Bu perspektifler örgütsel yapıya, eylemlere, değişime ve yönetsel süreçlere odaklanarak örgütlerin anlaşılması ve farklı açılardan incelenmesi için zemin hazırlamaktadır (Astley ve de Ven, 1983). Bu çok boyutlu yaklaşım, özellikle eğitim kurumları gibi karmaşık yapılar için büyük önem taşımaktadır. Eğitim kurumlarının da sahip olduğu örgütsel yapının özellikleri, yönetim süreçleri ve eylemlerine yönelik farklı bakış açıları ile incelenmesi eğitim sisteminin etkililiğini artırabilir.

Eğitim kurumlarının etkililiği, yalnızca örgütsel yapıları açısından değil, aynı zamanda toplumsal kalkınmadaki rolleri bakımından da kritik bir öneme sahiptir. Eğitim sistemi ülkelerin kalkınmasında ve ekonomilerin sürdürülebilir büyümesinde kilit öneme sahiptir. Günümüzde gelişmiş ülkeler, eğitim için çok bütçe ayırıyor ve eğitime önem veriyor. Kalkınma için eğitimin yaygın olarak sunulması ile nitelikli eğitimin verilmesi gerekmektedir. McKeown (2014) sürdürülebilir bir kalkınmanın, gelecek kuşaklar için katma değer yaratacak ve örnek oluşturacak öğrencilerin eğitim sistemi uygulamaları ile kazanacağı tutumlara, değerlere, yeteneklere ve ilkelere bağlı olduğunu belirtmektedir. Toplamların gelişmişlik düzeylerinin önemli bir ölçüsü eğitimde ulaştıkları düzeydir. Eğitim kişilerin yeteneklerini ve bilgisini artırırken toplumsal kalkınma için önemli bir etki oluşturmaktadır. Kalkınma için ihtiyaç olan kaynaklar ve ekonomik unsurlar yetişmiş insan gücü varlığında anlam ifade etmektedir (Taş, 2007).

Eğitimin toplumsal kalkınmadaki rolü, ekonomik boyutun ötesine geçerek sosyal uyumu da kapsamaktadır. Eğitimin önemli bir katkısı da toplumsal uyuma yöneliktir. Toplumsal uyum temelde sosyal ilişkiler, aidiyet ve ortak akılla hareket boyutlarından oluşmaktadır (Schiefer ve van der Noll, 2017). Heyneman (2000) tüm bireylere eğitime ulaşmada eşit olanakların sağlamanın toplumsal uyumu destekleyeceğini belirtmektedir. Eğitim kişilere toplumsal hayatta yer bulması için gerekli yetenekleri kazandırarak, kişilerin kimseye bağımlı olmadan hayatlarını sürdüren vatandaşlar olmasını sağlamaktadır.

Tüm bu işlevlerin yerine getirilmesi, eğitim kurumlarının yönetsel yapısının ve işleyişinin doğru anlaşılmasına bağlıdır. Toplumsal uyum ve kalkınma üzerinde önemli etkilere sahip olduğu bilinen eğitimin nitelikli, belirlenen amaçlara ve toplumsal refaha ulaşmada etkili olması eğitim yönetiminin genel politikaları kadar eğitim kurumlarının işleyişi ile de ilgilidir. Eğitim kurumlarının yönetiminin biçimsel ve politik modeller açısından değerlendirilmesi ve kurumdaki politik davranışların belirlenmesi kurumun nasıl işlediği ile ilgili bilgi sunacaktır. Bu nedenle, mevcut çalışma eğitim kurumlarının farklı yönetim modelleri çerçevesinde incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bilgiler ışığında eğitim kurumu yönetiminin düzenleyici ve iyileştirici uygulamaları belirlemesi kolaylaşacaktır.

1. Biçimsel Modeller

Biçimsel modeller örgütlerin yapısal ve resmi boyutlarının vurgulandığı ve ön planda tutulduğu modellerdir. Hiyerarşik bir yapıya sahip olan biçimsel modellerde yöneticiler karar alırken akılcı karar verme yöntemini kullanmaktadır. Bu modeller örgütsel mimariyi, planlamayı, hedefleri ve teknolojiyi vurgulayan rasyonel bir "fabrika" imajına dayanır (Bolman ve Deal, 2017). Otorite ise bu yapı içinde gücün resmi onaylı hakka dayanan, yukarıdan aşağıya tek yönlü işleyen durgun yönünü temsil eder (Altun ve Sarpkaya, 2017). Her statüdeki çalışan veya yönetici konumunun verdiği yetkiyi kullanmaktadır ve üst yöneticileri ile finansman sağlayan kuruluşlara karşı sorumludur. Biçimsel modeller; yapısal, sistem, akılcı, hiyerarşik ve bürokratik modeller olarak sınıflandırılmaktadır. Biçimsel modellerin ortak özellikleri; örgütlere birbiri ile açık bağlantılara sahip öğelerden oluşan bir sistem olarak bakma, örgüt üyelerinin arasındaki hiyerarşik yapıyı gösteren şemalara ve resmi yapıya önem verme olarak belirtilmektedir. Ayrıca bu modeller, örgütleri resmi amaçlara ulaşmaya çalışan amaç yönelimli yapılar olarak açıklamakta ve örgütlerin önceliğinin ekonomik olarak örgütün devamını sağlayan kuruluşlara karşı hesap verme olduğunu vurgulamaktadır (Bush, 2018). Eğitim kurumlarında bu rasyonel yapının işletilmesi için gerekli olan profesyonel hazırlık süreçleri üzerine yapılan araştırmalar, eğitim yönetimi eğitimi alan okul müdürlerinin, bu eğitimi almayan meslektaşlarına kıyasla okul kültürünün yapılanmasında kritik rol oynayan kültürel liderlik davranışlarını anlamlı düzeyde daha yüksek sergilediklerini ortaya koymaktadır (Hiçyılmaz ve Şahin Fırat, 2016).

Biçimsel modellerin en belirgin özelliklerinden biri olan hiyerarşik yapılanma, örgütsel işleyişin temel taşıdır. Hiyerarşik örgütlenme, biçimsel modellerin karakteristik özelliklerindendir. Hiyerarşik örgütlenmede yönetim kademeleri üst-üst ilişkisine göre yapılanmaktadır. Astlar şikayet, istek ve önerilerini üst amire sunmaktadır. Hangi durumlarda hangi birimlere başvuru yapılacağı belirlenmiş ve birimlerin sorumluluk alanları ayrılmıştır (Weber, 2014). Hiyerarşinin en üstünde bulunan kişi kurumu temsil eden kişidir. Hiyerarşik yapının herhangi bir kademesindeki yönetici kendi yönetim alanındaki çalışanlardan ve onların faaliyetlerinden sorumludur. Kamu kurumlarının tipik bir özelliği olarak gösterilen hiyerarşi büyük yapıya sahip özel kuruluşların işleyişinde de görülmektedir (Eryılmaz, 2013).

Hiyerarşik yapılanmanın yanı sıra, örgüt yapısının kendisi de biçimsel modellerin anlaşılmasında kritik bir role sahiptir. Örgüt yapısı, örgütü oluşturan bireylerin arasındaki yinelenen ilişkilerin bütünlüğünü ifade etmektedir. Emir komuta ilişkisi, örgütsel şemalar, örgütü oluşturan kişilerin uyması gereken normlar, karar verme şekli ve modeli, örgüt içinde kurulan ilişkinin biçimi gibi unsurlar örgütsel yapıyı oluşturmaktadır. Biçimsel rollerin sorumlulukları ve bazı biçimsel davranış kalıpları bulunmaktadır (Brass, 1984). Yazılı belgeler sistemi, örgüt şemasının, görev tanımlarının, sorumlulukların ve karar verme yetkisinin tanımlanmasını gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda, biçimselleşme kavramı örgütsel işleyişin standartlaşma derecesini belirlemede önemli bir gösterge olmaktadır. Biçimselleşme bir örgütün işleyişinin standartlaşma ölçüsüdür. Tüm işleyişin biçimleşme düzeyi arttıkça yetki ve sorumluluğa sahip kişilerin hangi işin ne zaman ve kim tarafından yapılması gerektiği ile ilgili karar almaları kısa zamanda gerçekleşmektedir. Biçimselleşmenin bir amacı çalışanların eylemlerini ön görerek kontrol etmektir (Daft, 1998; Efil, 2000). Öte yandan, biçimselleşme düzeyi ile politik davranışlar arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Mintzberg (1985) biçimselleşme düzeyinin düşük olduğu örgütlerde karar verme davranışlarının politik etkilere daha çok maruz kaldığını belirtmektedir.

Bu kapsamlı özellikler dikkate alındığında, biçimsel modellerin temel felsefesi net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Biçimsel modeller, örgütsel yapının örgütün hedeflerine ulaşması için akılcı ve güçlü bir dayanak oluşturduğunu belirtmektedir. Örgütün politikaları, normları, kuralları ve düzenleyici ifadelerinin sınırları net bir şekilde çizilmiştir. Bireysel istekler, hırs ve gereksinimlerden arındırılmış nesnel ve akılcı bir yönetim sistemi oluşturulmuştur (Eren, 2011). Bu temel özelliklerin en somut ve yaygın biçimde görüldüğü uygulama alanı bürokratik modeldir. Bu özelliklerin biçimsel modellerden biri olan bürokratik modelin temel yapı taşlarını oluşturduğu söylenebilir.

Bürokratik model, biçimsel modellerin tüm temel özelliklerini bünyesinde barındıran kapsamlı bir örgütlenme biçimidir. Bürokratik modelde kurumun amaçlarına uygun olarak belirlenmiş resmi görevlendirmeler, alt kademenin üst kademe tarafından denetlendiği hiyerarşi, kanun, tüzük ve yönetmelik ile oluşturulan formel işleyiş, duyguların ve kişisel özelliklerin dışta bırakıldığı yönetim anlayışı bulunmaktadır. Modern bürokrasiler; gelişmiş işbölümü, uzmanlaşma, gerçekçilik ve ilkelere bağlılık gibi özelliklere sahiptir (Aytaç, 2005; Miller ve Woock, 1973, akt. Tezcan, 1999).

Bürokratik modelin eğitim kurumlarındaki yansımaları, bu yapının örgütsel işleyişteki somut etkilerini göstermektedir. Eğitim kurumlarındaki bürokrasi öğretmen ve öğrencilerin sisteme koşulsuz olarak uymasını hedeflemektedir. Eğitim süreçlerinde hangi bilgilerin ne zaman ve ne ölçüde aktarılacağı belirlenmiştir. Hiyerarşik yapıların güçlü olması eğitim sisteminin merkezileşmesi ve bu sebeple eğitim içeriklerinin de merkezileşmesine yol açmaktadır. Merkezi otorite bilgi akışının ve eğitim içeriklerinin belirlenmesinin kontrolünü elinde tutmaktadır (Bush, 2018; Dalin, 1998).

Eğitim kurumlarında bürokratik yapılanmanın yaygınlığı, bu modelin küresel bir uygulama alanı olduğunu göstermektedir. Birçok ülkede eğitim sisteminin yapılandırılmasının bürokratik olduğu görülmektedir. Bürokratik sistemlerde merkezi bir yönetim yapılanması yer almaktadır. Bürokrasi belirlenmiş sonuçlara ulaşabilmek için kişilerin eylemlerini düzenleyen ve yönlendiren sosyolojik bir fenomendir. Kişilerin yaşantılarında zaman ve gelişim bakımından önemli bir yere sahip olan eğitim kurumları, bürokratik yapıların örneklerinden biridir (Yücel, 1999). Son olarak, bürokratik modelin eğitim kurumlarındaki işlevleri çok yönlü bir yapı sergilemektedir. Eğitim kurumlarında bürokratik modeldeki görevler, eğitimsel çalışmalara, bütçeye bağlı uygulamalara, yönetsel kararlara ve planlamaya yöneliktir. Eğitim kurumu yöneticilerinin akademik yönden başarılı bir kurum oluşturmada bürokrasi anlayışı yönetsel işlemlerin önemine vurgu yapmaktadır (Terosky, 2014).

Ancak, biçimsel ve bürokratik modellerin yapısal katılığı ve hiyerarşik yapısı, örgütlerde var olan işbirliği, çatışma ve güç ilişkilerini açıklamakta yetersiz kaldığından, alternatif bir bakış açısı olarak politik modeller ortaya çıkmıştır.

2. Politik Model

Politik modelde, örgütsel eylemlerin kontrol edilmesinden çok işbirliği ve görüş alışverişi ön plandadır. Karar alma süreçlerinde yönetsel karar yapıları yerine demokratik anlayış bulunmaktadır. Baskı grupları kaynaklara dengeli şekilde ulaşmadığında rekabet kaçınılmazdır (Ergin Kocatürk, 2021). Merkezi yönetim kararlarında ve eylemlerinde politik grupların baskısından ve yerel etmenlerden etkilenmektedir (Ödden, 1991). Politik modelde örgüt içindeki kişilere ve gruplara yeni bir uygulama ile ilgili görüş ve önerileri sorulduğunda, kişiler ve gruplar alınacak kararda etkilerinin olduğu algısında ise yeni uygulamanın şekillenmesi ve yürürlüğe girmesi adına çaba göstermektedir. Ancak yapılacak değişiklik görüş alınmadan yürürlüğe konulduğunda kişiler ve gruplar değişime karşı direnç oluşturmaktadır (Kirkpatrick, 1985).

Bu temel özellikler ışığında, politik modelin örgütleri nasıl kavramsallaştırdığı daha net bir şekilde anlaşılabilir. Politik model, genel anlamda karar alma ve yönetim süreçlerinde politik durumların baskın olabileceğine vurgu yapan yaklaşımdır. Karar verme ve yönetim süreçlerinde sürekli bir pazarlık durumu söz konusudur. Örgütler aslında farklı bireylerin ve çıkar gruplarının oluşturduğu, hedeflerin ancak pazarlıklar yoluyla belirlenebildiği koalisyonlardır (Bolman ve Deal, 2017). Mikropolitika süreci ise örgüt üyelerinin kısıtlı ve değerli madde veya sembolik kaynaklar için mücadele etmelerini ifade eder (Altun ve Sarpkaya, 2017). Kendi faydalarına politika oluşturan gruplar belirledikleri amaçlara yönelik koalisyonlar oluştururlar. Gruplar arasında mücadele ve çatışma doğal bir süreç olarak görülür ve koalisyonlarının birlikte oluşturduğu güç önemlidir (Bush, 2018). Bu bağlamda, politik model örgütsel kontrol yerine katılımcı bir anlayışı benimsemektedir. Politik modelde örgütsel davranışları kontrol altında tutmaktan çok işbirliği ve karşılıklı iletişim tercih edilmektedir. Yapılan uygulamalarla ilgili karar alma süreçlerinde tüm tarafların görüşleri ve önerileri alınarak karara katılım sağlanmaktadır. Uygulamaya geçecek olan kararda katkısı olduğunu düşünen tarafların değişimi kabul etmesi ve desteklemesi beklenmektedir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006).

Politik modelin uygulamaya yansımaları, kurumlarda politika yönetiminin nasıl gerçekleştirildiği ile yakından ilişkilidir. Kurumlarda politika yönetimi, politik etkinliğe katılmak veya katılmamak üzerinden belirlenmektedir. Yöneticilerin kurumsal politikaları yönlendirmesi için her durumda geçerli bir yöntem olmamakla birlikte kurum içindeki grupların çıkarları, politik durumun büyüklüğü, kurumun nitelikleri ve yöneticinin gücü gibi etmenler dikkate alınarak politik yönetim anlayışı oluşmaktadır (Ertekin ve Ertekin, 2003). Ancak, politik süreçlerin doğası gereği her zaman olumlu sonuçlar doğurmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Kurumsal politikalar bazı yöneticiler ve işgörenler açısından istenmeyen sonuçlara neden olabilmektedir. Bu politik süreçlerin doğal yapısından kaynaklanmaktadır. Politik süreçler bu yönüyle işgörenlerin kuruma olan bağlılığını, iş doyumunu, verimliliği, performansı, kurum içi ilişkilerin boyutunu ve örgüt iklimini etkilemektedir. Kurumu politikanın yaratabileceği olumsuz etkilerden korumak adına ve kurumun beklenen hedefler doğrultusunda hareket etmesi için kurumsal politikanın olumlu etki oluşturacak şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir (Güleş, 2016). Özellikle yönetimin politik karakterini şekillendiren değer sistemleri incelendiğinde, sosyal statü ve kaynaklar üzerinde denetim kurmayı ifade eden "güç" değerine önem veren yöneticilerin varlığı ile çalışanların kurumla bütünleşme ve aidiyet algıları arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Şahin-Fırat, 2010). Politika kurumsal bir gerçeklik olarak kurum içi yaşantıların bir parçasıdır (Hoy ve Miskel, 2010). Mayes ve Allen (1977) kurumsal politikanın kişilerin veya grupların çıkar elde etmek için gerçekleştirdiği bilinçli eylemlerin bütünü olduğunu belirtmektedir.

Politik süreçlerin temelinde yatan en önemli dinamiklerden biri, çatışma ve bu çatışmanın kaynakları olarak değerlendirilebilir. Bireylerin politik çabaları çatışmanın olduğu bir ortamda başkalarının düşüncelerini etkilemek için ortaya koyulmaktadır. Kurum çalışanlarının kişisel gereksinimlerinin giderilmesi ve isteklerinin karşılanması için gerekli olan kaynaklara ulaşma, daha fazla maddi kazanç ve statü elde etme isteği çatışmaların temel nedenlerindendir. Çatışmalar bireyler arasında olabileceği gibi çıkar grupları arasında da sıklıkla yaşanmaktadır (Doğan, 2019). Bu çatışma dinamikleri, yöneticilerin karar alma süreçlerinde politik etmenleri göz önünde bulundurmalarını zorunlu

kılmaktadır.

Bu çatışma ortamında yöneticilerin rolü ve karar alma süreçleri, politik eylemlerin güçlenmesinde belirleyici olmaktadır. Yöneticilerin karar alma süreçlerinde uyguladıkları stratejilerle iş görenlerin beklentilerini ne ölçüde karşıladıkları, politik eylemleri güçlendiren en önemli etkenlerden biridir. Politik yaklaşım akılcı ve pratik karar verme anlayışlarını kurumsal karar almada politik etkenleri görmezden geldiği için eleştirmektedir. Alınacak kararlarda politik unsurların dikkate alınması gerektiğinin farkında olan yönetici politik süreçleri doğal kabul etmekte ve politik çevreyi dikkate almaktadır (Demirel ve Seçkin, 2009). Ancak yöneticilerin sadece politik süreçlerin farkında olması yeterli değildir. Aynı zamanda bu süreçleri kurumsal amaçlara hizmet edecek şekilde yönetebilmeleri gerekmektedir.

Yönetici farkındalığının yanı sıra, politik taktiklerin bilinçli kullanımı kurumsal başarı için kritik öneme sahiptir. Yöneticilerin kurum içindeki politik taktiklerin farkında olması ve hangi durumlarda ne gibi taktiklerin kullanılacağını öngörmesi etkili bir yönetim anlayışı oluşturulması açısından önemlidir. İş görenler politik davranışları sebebiyle ödüllendirildiğinde kurumda politik davranışların görülme sıklığı artmaktadır (Doğan, Bozkurt ve Demirbaş, 2014). Bu noktada, politik davranışların iki yönlü etkisinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Politik davranışların kurum açısından olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Değişimi harekete geçirerek yön vermesi politik davranışların olumlu özelliği iken, kişisel çıkarların örgütün çıkarlarının önüne geçmesine yol açması olumsuz özelliğidir (Erdoğan 1997). Yönetici kurumun gelecekte daha etkin olmasına yönelik birliktelik ve düşünsel bütünlük sağlamak için politik yaklaşım kullanıldığında faydalı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Diğer taraftan, politik yaklaşım değişime ihtiyaç duyan kurumun var olan çalışma düzenini devam ettirmesi için baskı unsuru olarak kullanılırsa kurumun işlevselliğini bozmaktadır (İslamoğlu ve Börü, 2007). Dolayısıyla politik davranışların kurumsal sonuçları, büyük ölçüde bu davranışların nasıl ve hangi amaçla kullanıldığına bağlıdır.

Politik süreçlerin kaçınılmaz doğası, kurumsal kararların nasıl alındığına dair gerçekçi bir perspektif sunmaktadır. Kurumlar yapılanmaları gereğiyle politik unsurlardan oluşmaktadır. Bu sebeple, farklı konularda alınan kararlar, karar alıcılar tarafından tam anlamıyla tarafsız ve kurum için en uygun seçeneğinin belirlenmesi düşünülerek alınmamaktadır. Ayrıca, karar almada etkili unsurların geçmiş yaşantıları ve önyargıları karar alma süreçlerini etkilemektedir (Erdoğan 1997). Bu gerçeklik, özellikle eğitim kurumları gibi karmaşık yapılarda politik modelin etkilerinin daha belirgin bir şekilde ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Eğitim kurumları açısından bakıldığında, politik modelin etkileri belirgin bir şekilde gözlemlenmektedir. Politik modelin etkisi altında olan eğitim kurumlarında örgütsel amaç yerine alt birimlerin veya grupların amaçları ön plana çıkmaktadır. Tüm birimlerin birbirinden farklılaşan amaçları olduğu için örgütsel boyut ve fayda ikinci planda kalmaktadır. Politik modelde güç gruplarının etkisi ile alınan kararlarda diğer grupların ve kişilerin görmezden gelindiği anlaşılmaktadır (Berger ve Milem, 2000). Bununla birlikte, politik modelin açıklayıcı gücü diğer modellerle karşılaştırıldığında önemli bir avantaj sağlamaktadır. Politik modelin kişilerin ve grupların hareket tarzını ve eylemlerini açıklayabilmesi modelin güçlü yönü olarak kabul edilmektedir. Diğer modeller daha çok kurumsal yapıya odaklanırken bireysel ve grup eylemlerinin etkisini gözden kaçırmaktadır (Bacharach ve Lawler, 1980). Bu bireysel ve grup eylemleri, örgütlerde somut olarak çeşitli politik davranışlar biçiminde ortaya çıkmaktadır.

2.1. Politik Davranışlar

Politik davranışlar, bir sosyal güç tarafından diğer sosyal güçleri kendi çıkarları doğrultusunda etkilemek için kullanılan politik yaklaşımların alt kümesidir. Örgütlerde kullanılan politik davranışlar, etkileme davranışlarından farklıdır. Ancak benzerlikler de taşımaktadır. Örgütsel bağlamda, politik davranışların çeşitliliği ve meşruiyet düzeyleri önemli bir ayrım gerektirmektedir. Örgüt içerisinde farklı türden politik davranışlar vardır. Bazı davranışlar meşru, bazıları ise gayri meşrudur. Davranışlar sahtekarlık, aldatma ve yanlış bilgilendirmeye dayandığında, ahlaki gerekçelerle bu davranışları haklı çıkarmak zordur. Vecchio (1988), nefsi müdafaa temelinde, kişileri günah keçisi ilan etme, yanlış söylentiler yayarak çatışmayı besleme, rakipleri önemli toplantılardan dışlama ve yanlış vaatlerde bulunma gibi gizli politik taktiklerin farkında olunması gerektiğini savunmaktadır. Politik davranışlar

örgütsel hayatın bir gerçeği olsa da hepsi meşru görülmez (Hoy ve Miskel, 2010). Bu bağlamda, politik davranışların yalnızca üst düzey yöneticilere özgü olmadığı anlaşılmalıdır. Bir örgütün tüm üyeleri, örgütsel politikaya katkı sunabilir. Örgütlerin yapısı ve işleyişi dikkate alındığında, hiyerarşik konumu ne olursa olsun, herkesin politik arenada bir oyuncu olması muhtemel görünmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Böylece, her seviyedeki çalışanın yaygın olarak kullandığı bir dizi politik davranışlar mevcuttur (Vecchio, 1988). Politik davranışların gelişmesinde kişilerin örgüt içindeki yaşantılardan elde ettiği deneyimler ve öğrenmeler etkilidir (Nejad, Abbaszadeh ve Hassani, 2011). Bu çeşitlilik, göz önüne alındığında, politik davranışların belirli kategoriler altında incelenmesi kavramsal netlik sağlamaktadır. Hoy ve Miskel (2010) politik davranışların, sevdirmeye, ağ oluşturma, bilgi yönetimi, izlenim yönetimi, koalisyon kurma, iltifat, güç ve etki elde etmek, günah keçisi yapma, vazgeçilmezliği arttırma ve üstlerin dikkatini çekmek olarak sınıflandırılabilirliğini öne sürmektedir.

Sevdirme: İyilik yaparak ve özenli davranarak bir başkasının iyi niyetini kazanmak için kullanılan bir davranıştır. Bazı toplumlarda yaygın bir norm olan, sosyologların "karşılıklılık normu" olarak tanımladığı kavrama dayanmaktadır. Bir iş arkadaşına veya amirine yardım eden kişi iyiliğine karşılık verilmesi veya olumlu eylemle karşılaşması gerektiği düşüncesindedir. Eğitim kurumlarında bu davranış biçimi sıklıkla gözlemlenmektedir. Eğitim kurumları açısından bakıldığında müdürlerinin iyi niyetini kazanmak ve olumlu algı oluşturmak için bazı öğretmenlerin yardım sever davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenler, okul yönetimi ile iyi ilişkiler kurmak veya görevde yükselmek amacıyla angarya denebilecek ve maddi karşılığı olmayan işleri yapmaya gönüllü ve istekli olabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Ağ oluşturma: Etkili insanlarla ilişki kurma sürecidir. Bu tür insanlar önemli pozisyonlarda olabilir veya olmayabilir, ancak genellikle faydalı bilgilere erişimleri bulunan kişilerdir (Yukl, Seifert ve Chavez, 2008). Eğitim örgütlerinde bilgi akışının kontrolü açısından ağ oluşturma stratejik bir öneme sahiptir. Öğretmenler sendikası temsilcisi veya okul müdürü ile yakın ve dostane ilişkileri olan öğretmenler genellikle önemli bilgilere erişebilmektedir. Aynı şekilde, kurul başkanları ile teması olan veya müfettişlerle dolaylı bağlantısı olan öğretmenlerin de yönetsel veya işlemsel kararlarla ilgili bilgiler edinme olasılığı yüksektir (Hoy ve Miskel, 2010).

Bilgi Yönetimi: Başkalarını kontrol etmek veya kendi statüsünü oluşturmak isteyen bireylerin kullandığı bir davranıştır. Kritik bilgilere sahip olmak kendi başına yararlı olsa da bilgiyi yaymak için kullanılan teknikler kişinin hem resmi hem de gayri resmi açıdan kuruluşlardaki konumunu geliştirebilir (Allen ve diğerleri, 1979). Bu davranışın etkililiği, bilginin stratejik kullanımına bağlıdır. Bilgiyi tam etkisi olduğu anda kullanma kişisel çıkar sağlayabilir. Bilgi yönetiminin anahtarı, önce önemli bilgileri elde etmek (ağ oluşturma) ve sonra onu ustaca kullanmaktır. Bilgi veren kişi konumunda olmak, neler olup bittiğini gerçekten bilen biri olarak görünmeyi sağlayıp itibarı arttırmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

İzlenim yönetimi: Olumlu bir imaj yaratmak için çoğu kişinin zaman zaman kullandığı basit davranışlar vardır. Bu davranışlar; uygun şekilde giyinme ve davranmayı, kişisel başarıların altını çizmeyi, mümkün olduğunda itibar talep etmeyi ve vazgeçilmez olmasa da önemli olduğu izlenimini yaratmayı içermektedir. İzlenim yönetimin temeli başkalarının sizi bilgili, açık sözlü, mantıklı, duyarlı ve sosyal açıdan yetenekli olarak görmesini sağlayacak bir imaj oluşturmaktır (Hoy ve Miskel, 2010).

Koalisyon Kurma: Ortak hedeflere ulaşmak için bireylerin bir araya gelme sürecidir. Eğitim kurumlarında koalisyon kurma, özellikle değişim süreçlerinde belirgin hale gelmektedir. Öğretmenler genellikle önerilen bir politikaya karşı çıkmak, önerilen bir değişikliğe direnmek veya değişikliği başlatmak için güçlerini birleştirir (Yukl, Seifert ve Chavez, 2008). Müfredattaki bir değişiklik, hangi öğretmen koalisyonlarının desteklediğine veya karşı çıktığına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Koalisyonların gücü, bireysel etkileme kapasitesini önemli ölçüde aşmaktadır. Tek başına bireyler etkileme gücü açısından gruplardan çok daha az etkilidir. Görece güçsüz gruplar ise koalisyon halinde birlikte hareket edebilirlerse güçlenirler (Hoy ve Miskel, 2010).

Günah keçisi yapmak: İşler ters gittiğinde veya kötü gittiğinde başkalarını suçlamak ve onlara saldırmaktır. Bu savunma mekanizması eğitim kurumlarında da yaygın olarak görülmektedir. Müdürler, başarı düzeyini gösteren standartlara göre okullarının başarısız bulunduğu durumlarda genellikle öğretmenleri suçlamaya çalışmaktadır. Aynı davranış biçimi öğretmenlerde içinde geçerlidir. Benzer

durumda öğretmenlerde öğrencileri, yönetimi ve velileri suçlamaktadır (Allen ve ark., 1979). Eksiklikler için başkalarını suçlamak tüm kuruluşlarda yaygındır ve okullar da bir istisna değildir. Bir günah keçisi bulmak, politik olarak başarılı kişilere dikkatleri başka yöne çekme ve suçu üstlenecek başka birini bularak durumdan kurtulma fırsatı verebilir.

Vazgeçilmezliği artırma: Bireylerin veya birimlerin kendilerini örgüt için gerekli gösterdikleri davranışları vazgeçilmezliği artırma çabasıdır. Bazı yöneticiler genellikle kendilerini kuruluşun işleyişinde önemli ve gerekli kılan uygulamalar geliştirirler veya birimler oluştururlar (Sonaike, 2013). Bu stratejinin temelinde örgütsel bağımlılık yaratma amacı yatmaktadır. Örneğin, bilgisayar ve finans gibi özel bilgi gerektiren kritik alanlarda uzmanlaşırlar. Bu kişilerin amaçları, organizasyonu kendi bilgi ve becerilerine bağımlı hale getirmektir. Yaptıklarını açıklamakta veya başkaları ile kritik bilgileri paylaşma konusunda kapalıdır. Bu tür kişilerden giderek artan bir şekilde sorunları çözmeleri istenir ve başarılı çözümleri statülerini ve değerlerini artırır (Hoy ve Miskel, 2010).

İltifat, güç ve etki elde etmek: Bir başka etkili davranıştır. Bu davranışın etkililiği, psikolojik ve sosyal mekanizmalara dayanmaktadır. Çıkar sağlamayı amaçlayan övücü davranışlar birkaç nedenden dolayı işe yaramaktadır. İlk olarak, insanlar kendileri ve yaptıkları hakkında iyi hissetmekten hoşlanırlar (Cialdini, 2005; Çalışkan, 2006; Pfeffer, 2010). Övme ve iltifat etme bu ihtiyaca hizmet eder ve bireylere başarıma duygusu verir. İkincisi, övme ve iltifat karşılıklılık ilkesine göre iki taraf için de etki oluşturmaktadır (Yukl, Seifert ve Chavez, 2008). Birisine iyilik yapıldığında, o kişinin iyiliğe karşılık vermek istemesi olağandır. Son olarak, övgü ve iltifat kişilerin gelişim isteğini ve mutluluğunu arttırdığı için etkilidir.

Üstlerin dikkatini çekmek: Özellikle yeni çalışanlar için üstlerinin dikkatini çekmek, organizasyonda başarılı olmanın etkili bir yoludur. Öne çıkabilmek ve fark edilmek için rekabet içine girmek gerekebilir. Öne çıkmak ve dikkat çekmek çoğu organizasyonda hala önemli bir politik davranış olarak kabul edilmektedir (Pfeffer, 2010). Bu taktik çeşitli stratejilerle uygulanabilmektedir. Öne çıkma stratejileri arasında popüler olmayan görevler için gönüllü olmak, ilgili davranmak, konuşma fırsatları oluşturma, önemsiz kuralları çiğnemek ve istenenden çok daha fazlasını yapmak yer almaktadır.

Tüm bu politik davranışların eğitim kurumlarında yapıcı bir şekilde kullanılması, yönetici ve öğretmenlerin sahip olması gereken kritik bir yetkinliktir. Eğitim kurumlarında örgütsel yaşamın bir parçası olan bu politik davranışlardan örgütsel fayda sağlanabilmesi için yönetici ve öğretmenlerin politik yeteneklere sahip olması gerekmektedir (Özdemir ve Gören, 2015). Politik becerilerin ortaklaşma, bütünleşme ve iletişimi kuvvetlendirme amacıyla kullanılması eğitim kurumunun kültürünü olumlu etkilemektedir. Politik becerileri olan öğretmenler ve yöneticiler, iş arkadaşları ve öğrencilerle sıcak ve iyi ilişkiler kurarak olumlu eğitim ortamına katkı sağlamaktadır (Uğurlu ve Bostancı, 2017). Ancak, politik davranışların yalnızca kişisel çıkarlara yönelik kullanımı örgütsel açıdan zararlı sonuçlar doğurmaktadır. Öğretmenlerin politik davranışları vazgeçilmez olma, dikkat çekme, bilgiyi kullanarak güç sağlama ve izlenim oluşturma gibi sadece kişisel veya belirli bir grubun çıkarına gerçekleştiğinde eğitim kurumunun çıkarları ikinci planda kalacaktır.

SONUÇ

Bu çalışmada, eğitim kurumu yönetiminin biçimsel ve politik modeller açısından incelenmesi ve eğitim kurumlarındaki politik davranışların ortaya konulması amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen alanyazın taraması, örgütsel yapıları anlamak için tek bir modelin yeterli olmadığını göstermiştir. Farklı bakış açılarının bir arada değerlendirilmesi, eğitim kurumlarının karmaşık doğasının daha iyi kavranmasına olanak sağlamaktadır (Astley ve de Ven, 1983).

Biçimsel modeller, eğitim kurumlarının yapısal ve resmi boyutlarını anlamada önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır (Bush, 2018). Hiyerarşi, akılcı karar verme, biçimselleşme ve bürokratik işleyiş bu modellerin vurguladığı temel unsurlardır. Bürokratik model, birçok ülkede eğitim sistemlerinin yapılandırılmasında temel alınmakta olup merkezi yönetim, standartlaşma ve kontrol mekanizmaları üzerine kurulmaktadır (Yücel, 1999). Biçimsel modellerin başlıca güçlü yanları arasında örgütsel yapının netliği, sorumlulukların açık bir şekilde belirlenmesi ve işleyişin öngörülebilirliği

bulunmaktadır. Bununla birlikte, bu modeller örgütlerdeki informal ilişkileri, güç mücadelelerini ve bireysel ya da grup çıkarlarını açıklamada yetersiz kalmaktadır (Selznick, 1948).

Politik modeller, eğitim kurumlarına farklı bir perspektiften bakmaktadır. Bu yaklaşımda eğitim kurumları, farklı çıkar gruplarının bir araya geldiği ve pazarlık ile müzakerelerin sürekli yaşandığı arenalar olarak kavramlaştırılmaktadır (Altun ve Sarpkaya, 2017). Çatışma doğal bir süreç olarak kabul edilmekte, karar alma süreçlerinde işbirliği, görüş alışverişi ve demokratik katılım öne çıkmaktadır. Politik model, biçimsel modellerin göz ardı ettiği mikro politik süreçleri, güç ilişkilerini ve koalisyon dinamiklerini açıklama gücüne sahiptir (Bacharach ve Lawler, 1980). Eğitim kurumlarında merkezi yönetim kararlarının politik grupların baskısından ve yerel etmenlerden etkilenmesi, bu modelin açıklayıcı gücünü ortaya koymaktadır. Ancak politik modelin de sınırlılıkları vardır. Örgütsel amaçların yerine grup çıkarlarının öne geçmesi ve bunun sonucunda örgütsel verimliliğin olumsuz etkilenmesi, bu modelin potansiyel riskleri arasında yer almaktadır (İslamoğlu ve Börü, 2007).

Eğitim kurumlarında gözlemlenen politik davranışlar, örgütsel yaşamın kaçınılmaz bir parçasını oluşturmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Sevdirme, ağ oluşturma, bilgi yönetimi, izlenim yönetimi, koalisyon kurma, günah keçisi yapma, vazgeçilmezliği artırma, iltifat ve üstlerin dikkatini çekme gibi çeşitli politik davranışlar her düzeydeki çalışan tarafından kullanılabilir (Vecchio, 1988). Bu davranışların bir kısmı meşru ve yapıcı nitelikteyken, bir kısmı gayri meşru ve yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Politik davranışların eğitim kurumu açısından olumlu ya da olumsuz etki yaratması, bu davranışların amacına ve kullanım biçimine bağlıdır. Örgütsel hedeflere ulaşmak, değişimi desteklemek ve işbirliğini güçlendirmek amacıyla kullanılan politik davranışlar yapıcı ve faydalıdır (Erdoğan, 1997). Öte yandan, yalnızca kişisel veya belirli bir grubun çıkarlarına hizmet eden politik davranışlar kurum kültürünü olumsuz etkilemekte ve örgütsel etkililiği azaltmaktadır (İslamoğlu ve Börü, 2007).

Eğitim kurumu yöneticilerinin hem biçimsel hem de politik modelleri anlaması ve bu perspektifleri dengeli bir şekilde kullanması büyük önem taşımaktadır. Biçimsel yapılar örgütsel düzeni, hesap verebilirliği ve standartları sağlarken, politik süreçlerin farkında olmak gerçekçi ve etkili yönetim uygulamalarının geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Yöneticilerin politik taktiklerin farkında olması, hangi durumlarda ne tür davranışların sergilendiğini öngörebilmesi ve bu davranışları örgütsel fayda sağlayacak şekilde yönlendirebilmesi önemlidir (Bush, 2018; Ertekin ve Ertekin, 2003). Benzer şekilde, öğretmenlerin politik becerilerini geliştirmeleri ve bu becerileri ortaklaşma, bütünleşme ile iletişimi güçlendirme amacıyla kullanmaları, eğitim kurumunun iklimini ve kültürünü olumlu yönde etkileyecektir (Uğurlu ve Bostancı, 2017).

Sonuç olarak, eğitim kurumlarının karmaşık yapısı ve dinamik doğası tek bir modelle açıklanamayacak kadar çok boyutludur. Biçimsel modeller, örgütün yapısal ve rasyonel yönlerini anlamada katkı sağlarken, politik modeller informal ilişkileri, güç dinamiklerini ve çıkar çatışmalarını açıklamada önemli bir rol oynamaktadır (Bush, 2018). Bu iki modelin bütünleştirici bir yaklaşımla ele alınması, eğitim kurumu yöneticilerinin daha kapsamlı bir perspektif geliştirmelerine olanak verecektir. Böylece hem yapısal etkililiği hem de sosyal dinamikleri dikkate alan dengeli yönetim stratejileri oluşturulabilecektir. Gelecekte yapılacak araştırmaların, bu modellerin eğitim kurumlarında nasıl etkileşime girdiğini ampirik olarak incelemesi ve yöneticilere uygulamaya yönelik pratik öneriler sunması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Allen, R. W., Madison, D. L., Porter, L. W., Renwick, P. A., & Mayes, B. T. (1979). Organizational politics: Tactics and characteristics of its actors. *California Management Review*, 22(1), 77-83.
- Altun, B., ve Sarpkaya, R. (2017). Eğitim yönetiminde politik modeller. *Journal of Educational Sciences*, 8(2), 1-12.
- Astley, W. G., & de Ven, A. H. V. (1983). Central perspectives and debates in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, 28(2), 245-273.

- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokratik kurumlar ve baskı düzenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 249-278.
- Bacharach, S. B., & Lawler, E. J. (1980). *Power and politics in organizations*. Jossey-Bass
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (2000). Organizational Behavior in Higher Education and Student Outcomes. In J. Smart (Eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 264-334). Agathon Press.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6. baskı). Jossey-Bass.
- Brass, D. J. (1984). Being in the right place: A structural analysis of individual influence in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 29, 518-539.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları* (Çev. Ed.: R. Sarpkaya). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cialdini, R. B. (2005). *The science of influence*. Wiley.
- Çalışkan, K. (2006). Political behaviour in organizations: Antecedents and consequences. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Daft, R. (1998). *Organization theory and design* (8th Edition). Mason, Ohio: Thomson-Southwestern.
- Dalin, P. (1998). *School development, Theories and strategies*. Imtec.
- Demirel, Y., ve Seçkin, Z. (2009). Tükenmişlik ve üretkenlik karştı davranışlar arasındaki ilişkinin kavramsal boyutu. *Tisk Akademi*, 4(8), 144-165.
- Doğan, A., Bozkurt, S., ve Demirbaş, H. T. (2014). Kamu örgütlerinde örgütsel politika: Çalışanların politik davranışlarına yönelik algıları. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 39-63.
- Doğan, P. (2019). Öğretmenlerin politik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri kullanımı arasındaki ilişkinin İncelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Efil, İ. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (6. Baskı). Alfa Basım Yayım Dağıtım A.Ş..
- Erdoğan, B. (1997). Örgütsel güç ve politika. *Yönetim Dergisi*, 8(26), 21-31.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. Beta Basım
- Ergin Kocatürk, H. (2021). Türkiye'de yükseköğretim yönetimi: Tarihsel dönüşüm, sistem koordinasyonu ve kurumsal yönetişim. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ertekin, Y., ve Ertekin, G. Y. (2003). *Örgütsel politika ve taktikler*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını (TODAİE).
- Eryılmaz, B. (2013). *Bürokrasi ve siyaset*. Alfa Yayınları.
- Güçlü, N., ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 240-254.
- Güleş, H. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin ilişki davranışları ve kullandıkları politik taktiklerin incelenmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Heyneman, S. P. (2000). From the party/state to multi-ethnic democracy: Education and its influence on social cohesion in Europe and central Asia region. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 173-191.

- Hiçyılmaz, Y., & Şahin Fırat, N. (2016). Cultural leadership behaviors of the primary school principals regarding certain variables. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2462-2474. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3702>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S.Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.
- İslamoğlu, G., & Börü, D. (2007). Individual and organizational factors that affect political behavior. *H. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 101-127.
- Kirkpatrick, D. (1985). *How to manage change effectively*. Jossey Boss Publisher.
- Mayes, B. T., & Allen, R. W. (1977). Toward a definition of organizational politics. *Academy of Management Review*, 2(4), 672-678.
- McKeown, R. (2014). The leading edge of teacher education and ESD. *Journal of Education for Sustainable Development*, 8(2), 127-131.
- Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena. *Journal of Management Studies*, 22(2), 133-154.
- Nejad, B. A., Abbaszadeh, M. M. S., & Hassani, M. (2011). Organizational political tactics in universities. *Higher Education Studies*, 1(2), 65-72.
- Ödden, A. R. (1991). The evolution of education policy implementation. In A. R. Ödden (Eds.), *Education policy implementation* (pp. 1-12). State university of Newyork Press.
- Özdemir, M., ve Gören, S. Ç. (2015). Politik beceri envanterinin eğitim örgütlerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(4), 521-536.
- Pfeffer, J. (2010). *Posarwer: Why some people have it and others don't*. HarperCollins.
- Schiefer, D., & van der Noll, J. (2017). The Essentials of social cohesion: a literature review. *Social Indicator Research*, 132, 579-603
- Selznick, P. (1948). Foundations of the theory of organization. *American Sociological Review*, 13(1), 25-35.
- Selznick, P. (1996). Institutionalism" old" and" new". *Administrative Science Quarterly*, 270-277.
- Sonaike, K. (2013). Revisiting the good and bad sides of organizational politics. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 11(4), 197-202.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71-85.
- Taş, U., ve Yenilmez F. (2007). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.
- Terosky, A. L. (2014). From a managerial imperative to a learning imperative: Experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1) 3-33.
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. Şafak Matbaacılık.
- Uğurlu, E., ve Bostancı, A. B. (2017). Öğretmenlerin politik yetileri ile örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4050-4064.
- Vecchio, R. P. (1988). *Organizational Behavior*. Dryden Press.
- Weber, M. (2014). *Bürokrasi ve otorite (wirtschaft und gesellschaft)* (Çev. H. B. Akın). Adres Yayınları.
- Yukl, G., Seifert, C. F., & Chavez, C. (2008). Validation of the extended influence behavior questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 19, 609-621.
- Yücel, C. (1999). Bureaucracy and teachers' dense of power. [Unpublished Doctoral Dissertation], Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg-Virginia.

DURUMSAL LİDERLİK: BİR SENTEZ ÇALIŞMASI

Ayşe ÖNAL
Nuri BALOĞLU

DURUMSAL LİDERLİK: BİR SENTEZ¹ **ÇALIŞMASI**

Ayşe ÖNAL², Prof. Dr. Nuri BALOĞLU³

ÖZET

Durumsal liderlik teorisyenleri, evrensel bir liderlik tarzının var olmadığını; liderliğin durumlar için en uygun davranışların sergilenmesiyle gerçekleşebileceğini iddia etmektedirler. Bu çalışmada durumsal liderlik teorilerinde ileri sürülen görüşlerin benzer ve farklı yönleri ele alınarak bir çözümleme yapılmış ve teoriler içerik bakımından bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Durumsal liderlik hakkında derleme yöntemiyle toplanan bilgiler ilk olarak tematik analize tabi tutulmuştur. Bunu, ilgili teorilerde vurgulanan temel noktaların bütünleştirilmesi işlemi izlemiştir. Analiz sonuçları durumsal liderlik girişiminin *Bağlamsallık ve Esneklik*, *Lider ve İzleyici Etkileşimi* ile *Görev ve İlişki Dengesi* olmak üzere üç tema altında toplandığını ortaya koymuştur. Bütünleştirme işlemine göre liderin liderlik davranışının sabit olmadığı, aksine değişken koşullar karşısında *esnek ve bağlama duyarlı* olarak ortaya çıktığını göstermektedir. *İzleyici özellikleri* liderlik sürecinin merkezinde yer almakta ve liderlik başarısı liderin izleyici beklenti, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeyini doğru analiz etme becerisine bağlı kalmaktadır. Nihayet, durumsal liderlik teorisyenlerine göre liderin *görev yönelimlilik ve ilişki yönelimlilik* davranışları arasında doğru bir denge kurarak duruma uygun davranabilmesi önemli olmaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ilgili literatür temelinde tartışılmış ve buna dayalı bazı öneriler de geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Durumsal liderlik, teori, bütünleştirme

GİRİŞ

Durumsallık yaklaşımları, evrensel bir liderlik tarzının var olmadığı; etkili liderliğin içinde bulunulan koşullara en uygun liderlik davranışının sergilenmesiyle ortaya çıkabileceği varsayımını savunmaktadır. Adından da anlaşıldığı üzere, bu yaklaşım liderlerin içinde bulundukları bağlamı doğru değerlendirmeleri gerektiği ve duruma en uygun liderlik tarzını sergileme davranışını içermektedir. En iyi liderlik tarzı duruma en uygun olarak uygulanan liderlik tarzıdır (Benmira ve Agboola, 2015). Bu bakış açısına göre liderlik, sabit kişilik özellikleri veya tek tip davranış kalıplarıyla açıklanabilecek bir olgu değildir. Aksine, liderin etkililiği; örgütsel çevrenin özellikleri, izleyicilerin beklentileri ve görevin niteliği gibi değişkenlere bağlı olarak farklılaşmaktadır. Bu nedenle liderlik, duruma duyarlı, esnek ve bağlamsal bir süreç olarak ele alınmalıdır. Bu anlayış, klasik liderlik yaklaşımlarının tek yönlü açıklama biçimlerinden ayrılarak, liderliği çok boyutlu ve etkileşimsel bir olgu olarak değerlendirmeyi gerektirmektedir. Durumsal liderlik teorileri liderliğe ilişkin bakış açımızı belli faktörler üzerinde odaklayarak bütünsel bir bakış açısına taşımaya çalışmaktadır. Bu teoriler etkili liderliğin hem durumları doğru çözümlemeyi hem de duruma en uygun liderlik stilini sergilemeyi içerdiği bilinmektedir. Literatürde bulunan belli başlı durumsal liderlik teorileri ile bu teorilerde dile getirilmiş olan belli başlı görüşler aşağıda verilmiştir.

¹ 16.Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

² Ayşe ÖNAL – Milli Eğitim Bakanlığı ORCID NO: 0009-0008-4340-5119

³ Prof. Dr. Nuri BALOĞLU -Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ORCID NO: 0000-0002-7982-2116

Bu çalışmanın amacı, durumsal liderlik teorileriyle ortaya konan içerikteki benzerlik ve farklılıkları analiz ederek alana ilişkin kuramsal bir bütünlük sunmaktır. Bu doğrultuda, çalışmada durumsal liderlik teorilerinin liderlik etkililiğini hangi durumsal değişkenler üzerinden açıkladıkları ve söz konusu teorilerin benzer ve farklı yönlerinin nasıl bir kavramsal örüntü oluşturduğu sorularına yanıt aranmıştır.

Bu çalışma teorik bir araştırmadır ve derleme yöntemiyle tamamlanmıştır.

Fiedler'in Durumsallık Modeli (1967)

Fiedler'in Durumsallık Modeli, liderlik tarzı ile görev yapısının, lider-üye ilişkilerinin ve liderin yetki düzeyinin uyumunun önemini vurgular. Fiedler, lider davranışını içinde gerçekleştiği çevresel koşulların özgün özellikleriyle birlikte ele alır. Her durumun kendine özgü koşulları bulunduğundan, farklı ortamlarda farklı liderlik davranışlarının etkili olabileceğini savunur. Ona göre lider davranışı, bireysel özellikler (gereksinimler, güdüler, dürtüler) ile çevresel etkenlerin etkileşimi sonucunda şekillenir.

Liderin güdülenme düzeyini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştiren Fiedler, liderlik durumlarının uygunluğunu üç temel değişkenle açıklar: lider-izleyen ilişkilerinin niteliği, görevin yapılandırılma düzeyi ve liderin konumsal gücü (Erçetin, 2000). Lider ile izleyenler arasındaki güven, sevgi ve saygıya dayalı olumlu ilişkiler, liderin etkisini artırır. Görevin açık ve belirli olduğu durumlarda liderlik daha kolay yürütülürken, belirsiz görevlerde liderin rehberliği önem kazanır. Konumsal güç ise liderin sahip olduğu yasal yetkilerin (örneğin işe alma, terfi veya görevden alma gibi) kapsamını ifade eder (Aydın, 2018).

Liderlik biçimini belirleyebilmek amacıyla Fiedler, liderin iş odaklı mı yoksa çalışan odaklı mı olduğunu tespit etmeye yönelik En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı (ETÇ; Least Preferred Co-worker – LPC) ölçeğini geliştirmiştir (Robbins ve Timothy, 2012, Fiedler, LPC puanını liderin motivasyonel yönelimlerini ve davranışsal tercihlerini yansıtan bir kişilik göstergesi olarak ele almaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2023). Yüksek LPC puanı ilişki uyumuna, düşük LPC puanı ise görev başarısına yönelimle ilişkilendirilmektedir (Turan ve Bektaş, 2021). Buna göre görev odaklı liderler astlarının performansına ve görevlerin etkin biçimde tamamlanmasına odaklanırken, ilişki odaklı liderler olumlu etkileşim ve uyumlu çalışma ortamının sürdürülmesini öncelemektedir (Demir, 2021). Bu ölçek, kişinin birlikte çalışmaktan en az hoşlandığı çalışma arkadaşını çeşitli nitelikler üzerinden tanımlamasını ister. Bu ölçek kapsamında, liderin en az tercih ettiği çalışma arkadaşına verdiği puan, liderlik tarzının belirlenmesinde temel bir gösterge olarak kullanılmaktadır. Buna göre, en az tercih ettiği çalışma arkadaşına düşük puan veren ve bu kişiyi olumsuz niteliklerle tanımlayan liderler iş (görev) odaklı olarak değerlendirilmektedir. Buna karşılık, çalışma arkadaşını daha ılımlı biçimde tanımlayan ve daha az olumsuz ifade kullanan liderler ise ilişki (çalışan) odaklı liderlik eğilimindedir (Çolak, 2015; Mullins, 2006). Liderlerin özellikleri ile durumların gerekleri arasındaki bu uyum ya da uyumsuzluk, Fiedler'in kuramında cevap aradığı temel sorulara zemin hazırlamaktadır (Erçetin, 2000). Buna göre benzer, hatta neredeyse aynı özelliklere sahip liderlerden neden birinin belirli bir durumda etkili olurken, diğerinin etkili olamadığı ilk noktadır. İkincisi ise, bir durumda etkili olan bir liderin neden başka bir durumda etkisiz hale geldiğidir.

Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Teorisi (1969)

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard, liderlik tarzının izleyicilerin olgunluk düzeyine (maturity level) göre farklılık göstermesi gerektiğini öne sürmektedir. Bu bağlamda olgunluk kavramı, grubun ya da bireylerin tüm kişisel özelliklerini değil, belirli bir görevin yerine getirilmesi açısından sahip oldukları yetkinlik ve yeterlik düzeyini ifade etmektedir. İzleyenlerin bu yeteneklerinin gelişmesiyle birlikte olgunluk düzeylerinin de artması beklenmektedir. Bu bağlamda, olgunluk düzeyinin uygunluğu kritik bir öneme sahiptir; zira en etkili liderlik, liderin tarzı ile izleyenlerin olgunluk düzeyinin uyum sağladığı noktada ortaya çıkmaktadır (Erçetin, 2000). Dolayısıyla liderin yanıtlaması gereken temel soru, “Grup genel olarak yetkin midir?” değil; “Belirli bir görevin yerine getirilmesi açısından grubun olgunluk düzeyi nedir?” olmalıdır. Hersey ve Blanchard, liderlik olgusunu açıklamak üzere geliştirdikleri durumsal liderlik modelinde dört temel liderlik tarzını “uygulatıcı, yöneltici, katılımcı ve yetki aktarıcı (S1, S2, S3, S4)” olarak tanımlamışlardır. Bu dört temel tarzın dışında, uygulamada karşılaşılabilecek çok sayıda farklı liderlik durumu bulunmakla birlikte, model anlaşılabilirliği ve uygulama kolaylığını

sağlamak amacıyla söz konusu dört liderlik tarzına odaklanmaktadır (Mujtaba, 2009). Bu yaklaşımda esneklik temel ilkedir; liderin, izleyicilerin gelişim ve olgunluk düzeylerine uygun biçimde liderlik davranışlarını uyarlaması beklenir (Hersey ve Blanchard, 1977).

Hersey ve Blanchard'ın kuramında yer alan olgunluk kavramı, birbiriyle ilişkili iki temel unsurdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki, bireyin yüksek ancak gerçekçi hedefler belirleme beceri ve istekliliğidir (Hersey ve Blanchard, 1977). Bu unsur, McClelland'ın başarı güdüsü kuramından esinlenmiştir. Söz konusu kurama göre, başarı gereksinimi yüksek bireyler hedeflerine ulaşma düzeylerini bilme ve değerlendirme eğilimindeyken; başarı gereksinimi düşük bireyler daha çok başkaları tarafından kabul görmeye ve sevilmeye önem vermektedir. İkinci unsur ise, bireyin amaçlarını gerçekleştirme sürecinde sorumluluk alma beceri ve istekliliğidir. Bu bağlamda “beceri”, işi başarıyla yürütebilmek için gerekli teknik bilgi, yetenek ve başkalarıyla verimli biçimde çalışma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2018).

House'un Yol-Amaç Teorisi (Path-Goal Theory, 1971)

Yol-Amaç Kuramı, liderlerin örgütsel ve grup amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde astlarını hangi davranış biçimleriyle ve nasıl motive edebilecekleri sorularına yanıt aramaktadır (House ve Mitchell, 1974). Bu kuram, liderin davranışlarının izleyenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini ve bu etkinin örgütsel hedeflere ulaşmadaki belirleyici rolünü açıklamayı amaçlamaktadır. Bu kuram, yönlendirici, destekleyici, katılımcı ve başarı odaklı olmak üzere dört temel liderlik tarzını kapsamaktadır (Woodford ve Liska, 1993). Robert J. House, liderin temel görevinin izleyicilerin hedefe ulaşma yolunu netleştirmek olduğunu vurgular. Lider, çevresel engelleri kaldırır, motivasyonu artırır ve hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır. House ve Mitchell tarafından ortaya konulan dört temel liderlik davranışı aşağıdaki biçimde tanımlanmaktadır (Çolak, 2015; Aslan, 2013):

1. **Katılımcı liderlik:** Bu liderlik tarzında lider, karar alma sürecine astlarını dâhil eder; onların görüş, öneri ve değerlendirmelerini dikkate alarak kararlarını şekillendirir. Lider, çalışanlarını planlama ve karar süreçlerinde aktif katılım göstermeleri yönünde teşvik eder.
2. **Destekleyici liderlik:** Bu liderlik biçimi, çalışanların refahı, memnuniyeti ve motivasyonu üzerine odaklanır. Lider, izleyenleriyle yakın ve samimi ilişkiler kurarak onların bireysel ihtiyaçlarına duyarlılık gösterir ve psikolojik destek sağlar.
3. **Yönlendirici liderlik:** Bu yaklaşımda lider, görevlerin nasıl ve hangi yöntemlerle yerine getirileceğini açık biçimde belirler; iş süreçlerini düzenler, kuralları tanımlar ve çalışanlara rehberlik eder. Böylece belirsizlikleri azaltarak rol netliği oluşturur.
4. **Başarı odaklı liderlik:** Bu liderlik tarzı, yüksek performans standartlarının belirlenmesine, hedeflerin netleştirilmesine ve çalışanların bu hedeflere ulaşmaları için motive edilmesine dayanır. Lider, izleyenlerinden üstün performans bekler ve başarıyı ölçme ile ödüllendirme süreçlerine önem verir.

Vroom-Yetton- Jago Karar Modeli (1973)

Victor Vroom ve Philip Yetton, liderlik etkililiğini karar verme sürecine katılım düzeyi üzerinden açıklamaktadır. Geliştirdikleri model, durumsal faktörlere bağlı olarak otokratik, danışmacı ve grup temelli karar biçimlerinin uygunluğunu belirleyen bir karar ağacı sunar (Vroom ve Jago, 1988). Bu yaklaşım, liderliğin bağlama duyarlılığını ve karar süreçlerindeki esnekliğini vurgulamaktadır.

Vroom ve Yetton'a (1973) göre liderlerin karşılaştığı karar sorunları bireysel ve grup düzeyinde olmak üzere iki ana kategoriye ayrılmaktadır. Bireysel sorunlar, çözümün yalnızca tek bir izleyeni etkilediği durumlardır. Buna karşılık, birden fazla izleyeni ilgilendiren durumlar grup sorunları olarak tanımlanmaktadır. Bu kuram, liderin karar verme sürecinde izleyicilerin katılım biçimi ve düzeyini belirlemesine yardımcı olan bir dizi karar kuralı içermektedir. Bu nedenle kuram, karar sürecinde izlenecek sistematik yönergeler sunduğu için “normatif model” olarak adlandırılmaktadır. Model, yedi farklı durum için uygulanabilecek beş ayrı liderlik stiline dayalı bir karar ağacı geliştirmektedir. Modelin temel varsayımı, astların kararın uygulanmasına yönelik motivasyon düzeyi ile liderlik tarzı arasındaki ilişkiye dayanır. Vroom ve Yetton, her durumda geçerli olabilecek “en iyi” bir karar verme yönteminin

bulunmadığını; uygun yöntemin duruma, astların özelliklerine ve liderin bilgi düzeyine göre değiştiğini savunmuşlardır (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Can, 1994; Turan ve Aslanargun, 2010).

Vroom ve Yetton ayrıca, liderin hangi karar stilini kullanmasının en uygun olacağını belirlemeye yardımcı olmak amacıyla sekiz sorudan oluşan bir karar süreci yöntemi geliştirmiştir (Başaran, 1994). Bu soruların her birine verilen “evet” veya “hayır” yanıtları, liderin izleyeceği yolu belirlemektedir:

1. Sorunun çözümü açısından mevcut seçeneklerden hangisi daha rasyoneldir?
2. Karar kalitesini artıracak düzeyde yeterli bilgi toplanmış mıdır?
3. Sorun açık ve net bir biçimde tanımlanmış mıdır?
4. Çözümün başarılı olabilmesi için izleyenlerin kararı benimsemelerinde önemli bir engel var mıdır?
5. Liderin tek başına vereceği bir kararın izleyenlerce kabul edilmesine yönelik güven düzeyi yeterli midir?
6. Sorunun çözümünden elde edilecek sonuçlar, izleyenler tarafından yeterli ölçüde benimsenmekte midir?
7. Seçilen çözüm önerisi konusunda izleyenler arasında çatışma mevcut mudur?
8. Karar kalitesini artırmak için izleyenlerin elinde yeterli bilgi bulunmakta mıdır?

Kurama göre, liderlik etkililiğinin temel belirleyeni karar verme sürecine katılımın düzeyidir. Ortam koşullarına göre kimi durumlarda otokratik, kimi durumlarda ise katılımcı karar verme biçimi daha etkili olabilmektedir. Fiedler’in modelinde farklı durumlarda farklı liderlik tarzlarının uygunluğu vurgulanırken, Vroom ve Yetton’un modeli liderlerin belirli koşullarda nasıl davranmaları gerektiğini de sistematik biçimde tanımlamaktadır.

Reddin’in 3-D Liderlik Kuramı

Reddin’e kadar liderlik, genellikle iki boyut “görev yönelimi ve ilişki yönelimi” çerçevesinde ele alınmıştır. Reddin ise bu iki boyuta üçüncü bir unsur olarak etkililik boyutunu eklemiş ve böylece kuramını üç boyutlu liderlik modeli (3-D Model) olarak tanımlamıştır (Aydın, 2018):

Bu modele göre:

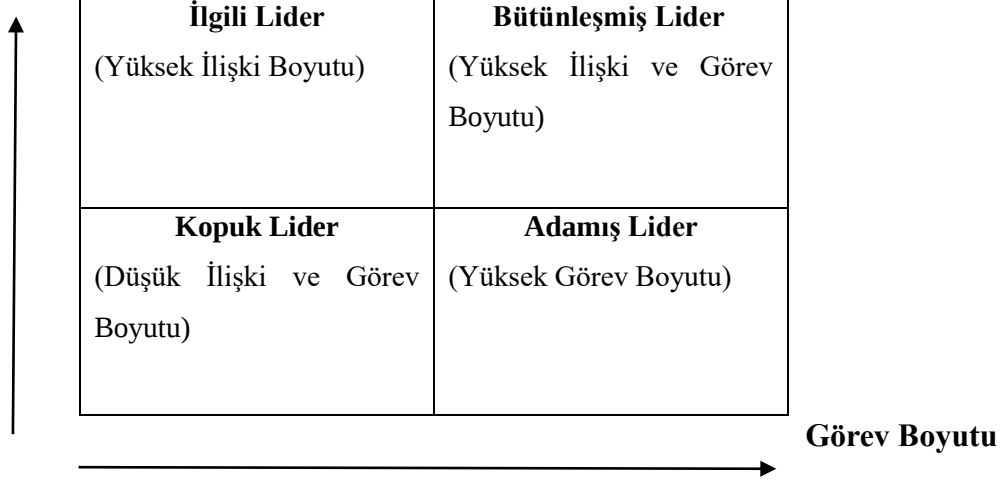
- Görev yönelimi, yöneticinin kendi ve astlarının çabalarını örgütsel amaçlara yönlendirme düzeyidir.
- İlişki yönelimi, yöneticinin astlarıyla karşılıklı güvene, saygıya ve anlayışa dayalı ilişkiler kurma derecesidir.
- Etkililik ise, yöneticinin bulunduğu konumun gerektirdiği amaçları gerçekleştirme düzeyini ifade eder.

Model, görev ve ilişki yönelimi düzeylerine göre dört temel liderlik biçimi tanımlar: düşük görev–düşük ilişki, düşük görev–yüksek ilişki, yüksek görev–düşük ilişki ve yüksek görev–yüksek ilişki.. Reddin, bu model sonucunda, dördü etkili ve dördü etkisiz olmak üzere sekiz farklı liderlik tarzı ortaya konmuştur. Burada dikkat edilmesi gereken husus, söz konusu sekiz liderlik tarzının aslında temel dört liderlik tarzının türevleri niteliğinde olmasıdır. Reddin, bu biçimleri etkili ve etkisiz olmak üzere iki grupta sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma, liderin görev ve ilişki yönelimlerinin etkililik boyutuna göre farklılaşmasıyla ortaya çıkmaktadır (Can, 1981). Reddin’in temel liderlik tarzları Şekil 1’de gösterilmiştir:

Şekil 1

Reddin'in Temel Liderlik Tarzları

İlişki Boyutu



Kaynak: Mullins, 1989; Akt. Ömürgönülşen ve Sevim, 2005.

Reddin, örgütlerde kullanılan teknolojinin örgütsel davranışı belirleyici biçimde etkilediğini vurgulayarak, belirli bir teknolojiye özgü koşullarda etkili olan liderlik tarzının farklı teknolojik ortamlarda aynı etkililiği göstermesinin garanti edilemeyeceğini belirtmektedir (Aydın, 2018).

McGregor X ve Y Teorileri

McGregor, Hawthorne deneylerinin ortaya koyduğu bulgulardan etkilenerek, klasik yönetim anlayışı ile insan ilişkileri yaklaşımını X ve Y Teorileri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelemiştir (Owen, 1998). X Teorisi, yöneticilerin çalışanlara ilişkin sahip oldukları geleneksel ve olumsuz varsayımları yansıtmaktadır. Bu yaklaşıma göre:

- İnsan doğası gereği çalışmayı sevmez ve fırsat bulduğunda bundan kaçınma eğilimindedir.
- Çalışanların çoğu, örgütsel hedeflere ulaşabilmeleri için dışsal baskılara ihtiyaç duyar; bu nedenle zorlanmaları, sıkı biçimde denetlenmeleri veya cezayla motive edilmeleri gerekir.
- Bireyler genellikle sorumluluktan kaçınır, yönlendirilmeyi ve yönetilmeyi tercih eder.
- Çoğu çalışan düşük düzeyde hırsla sahiptir ve öncelikle iş güvencesine önem verir.

Y Teorisi ise, insan doğasına ilişkin daha olumlu bir bakış açısı sunar. Bu kuram, uygun koşullar sağlandığında bireylerin içsel motivasyon geliştirebileceğini ve örgütsel hedeflerle özdeşleşebileceğini öne sürer. Buna göre:

- Çalışanlar, tatmin edildiklerinde, işi doğal ve keyifli bir etkinlik olarak algırlar.
- Bireyler, örgütün amaçlarına bağlılık geliştirdiklerinde, kendi kendilerini yönlendirme ve denetleme eğilimi gösterirler.
- Uygun çevresel koşullar altında, insanlar yalnızca sorumluluk kabul etmeyi değil, aynı zamanda sorumluluk aramayı da öğrenirler.
- Çalışanlar yaratıcılığa değer verir ve iş süreçlerinde yenilikçi kararlar alabilme potansiyeline sahiptirler (Owen, 1998).

McGregor'a göre Y Teorisi, X Teorisi'ne kıyasla daha yüksek bir verimlilik sağlamaktadır. Çünkü fiziksel ve maddi gereksinimleri karşılanmış çalışanlar, X Teorisi'nin öngördüğü biçimde yalnızca temel ihtiyaçlarla motive edilemez; bu bireylerin daha üst düzeyde psikolojik ve sosyal ihtiyaçları ortaya çıkar.

McGregor'un bir diğer önemli savı ise, yöneticilerin davranışlarının büyük ölçüde, geçmişteki deneyimlerine dayanarak çalışanlar hakkında geliştirdikleri varsayımlardan etkilendiğidir (Kılınç, 2023).

DURUMSAL LİDERLİK TEORİLERİNİN KURAMSAL TEMELLERİ VE KARŞILAŞTIRILMASI

Çalışma kapsamında ele alınan teorilerde ifade edilen liderlik yaklaşımlarına ilişkin ortak yönler ve farklılaşan boyutların tespiti için tematik analiz yöntemine başvurulmuştur. Kodlama süreci sonunda ortak temalar olarak belirlenen Bağlamsallık-Esneklik, Lider-İzleyici Etkileşimi ve Görev-İlişki Dengesi boyutlarına ilişkin bulgular ile farklılaşan boyutlar olarak ortaya çıkan Liderlik Tarzının Değişebilirliği, Teorik Odak ve Örgütsel Uygulama Alanlarına dair tespitler aşağıda sunulmuştur. Bulgular, liderliğin tekil ve evrensel bir davranış kalıbı olmaktan ziyade bağlama, izleyici özelliklerine ve örgütsel koşullara duyarlı bir süreç olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, liderlik yazınında “durumsallık” ilkesinin temel bir paradigma hâline geldiğini desteklemektedir (Northouse, 2021).

Öncelikle, **bağlamsallık ve esneklik** boyutunda elde edilen bulgular, tüm modellerin liderlik davranışının çevresel değişkenlerden bağımsız düşünülemeyeceği konusunda örtüştüğünü göstermektedir. Fiedler'in Durumsal Liderlik Modeli, liderlik etkililiğini lider-üye ilişkileri, görev yapısı ve mevki gücü gibi çevresel unsurlar üzerinden açıklarken (Fiedler, 1967), Hersey ve Blanchard liderin izleyicilerin olgunluk düzeyine göre davranışlarını uyarlaması gerektiğini savunmaktadır. Benzer biçimde House'un Yol-Amaç Teorisi, liderin çevresel engelleri azaltarak izleyicilerin hedeflere ulaşmasını kolaylaştırması gerektiğini vurgular (House, 1971). Vroom-Yetton-Jago modeli ise kararın niteliğine göre liderin katılım düzeyini belirlemesini önermektedir. Bu bulgular, liderin değişken koşullara duyarlı, bağlama göre davranış geliştiren bir aktör olarak konumlandırıldığını göstermekte ve çağdaş liderlik yaklaşımlarıyla tutarlılık arz etmektedir.

İkinci olarak, **lider-izleyici etkileşimi** boyutu, liderlik sürecinde izleyicilerin pasif unsurlar olmadığını, aksine sürecin belirleyici bileşenleri olduğunu ortaya koymaktadır. Fiedler, lider-üye ilişkilerinin güven ve karşılıklı saygı temelinde şekillenmesinin liderlik etkililiğini artırdığını belirtirken; Hersey ve Blanchard, izleyicilerin yeterlik ve isteklilik düzeylerini liderlik tarzının temel belirleyicisi olarak ele almaktadır. House'un yaklaşımı ise liderin izleyicilerin motivasyonunu artırma ve hedef netliği sağlama rolüne dikkat çekmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular, liderlik başarısının büyük ölçüde izleyicilerin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve hazır bulunuşluk düzeylerini doğru analiz edebilme becerisine bağlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, liderliği karşılıklı etkileşim süreci olarak ele alan çağdaş görüşlerle örtüşmektedir (Yukl, 2013).

Üçüncü olarak, **görev ve ilişki yönelimi arasındaki denge**, tüm modellerde ortak bir vurgu alanı olarak öne çıkmaktadır. Fiedler bu dengeyi En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı (ETÇ/LPC) ölçeği aracılığıyla ölçerken, House görev yönelimli (yönlendirici) ve ilişki yönelimli (destekleyici) liderliği ayrı eksenlerde ele almaktadır. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli ise görev ve ilişki boyutlarını “etkililik” kavramıyla bütünleştirerek liderliğin yalnızca davranışsal değil, bağlamsal sonuçlar üzerinden değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bulgu, liderlik davranışlarının tek başına değil, ortaya çıkardığı sonuçlar bağlamında anlam kazandığını göstermektedir.

Buna karşın, modeller arasında belirgin **farklılaşmalar** da bulunmaktadır. Özellikle liderlik tarzının değişebilirliği konusunda Fiedler'in liderlik tarzını görece sabit kabul etmesi, Hersey-Blanchard modelinin esnek liderlik anlayışıyla ayrılmaktadır. Bu farklılık, liderliğin öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olup olmadığı tartışmasını gündeme getirmekte ve yazında süregelen teorik ayrışmayı yansıtmaktadır. Ayrıca House'un motivasyonel süreçlere, Vroom-Yetton-Jago modelinin karar verme mekanizmalarına, Reddin'in ise bağlama bağlı etkililiğe odaklanması, durumsal liderliğin tek boyutlu değil, çok katmanlı bir yapı sunduğunu göstermektedir. McGregor'un X ve Y Teorisi ise liderin insan doğasına ilişkin varsayımlarının liderlik tarzının temelini oluşturduğunu savunarak bu yaklaşımlara bilişsel bir derinlik kazandırmaktadır.

Son olarak, elde edilen bulgular durumsal liderlik teorilerinin **örgütsel uygulama alanlarında** birbirini tamamlayıcı biçimde kullanılabileceğini ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarında Hersey–Blanchard modeli öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerine göre liderlik davranışlarının farklılaştırılmasına olanak sağlarken; Vroom–Yetton–Jago modeli yönetsel kararlarda katılım düzeyinin sistematik biçimde planlanmasını mümkün kılmaktadır. Reddin’in modeli ise farklı örgütsel yapılarda aynı liderlik tarzının farklı sonuçlar doğurabileceğini vurgulayarak örgütsel çevrenin analizde merkezi bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Kuramlar Arası Bütünleştirmenin Tablo Görünümü

Bu çalışma, liderlikteki durumsallık yaklaşımlarının liderlik etkililiğini açıklamada birbirini tamamlayıcı bir nitelik taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu durumu açıklayıcı nitelikte olan bilgiler Tablo 1 ve Şekil 2’de verilmiştir.

Tablo 1

Etkili durumsal liderliğin üç dinamik bileşeni

Boyut	Açıklama	Temsil Eden Kuram(lar)
Lider Özellikleri	Liderin tarzı, kişiliği, deneyimi ve değerleri	Fiedler, McGregor
İzleyiciler	Takipçilerin olgunluk, motivasyon ve güven düzeyleri	Hersey-Blanchard, House
Durumu Doğru Analiz	Göreve yaklaşım, örgüt kültürü, Sosyo-teknik çevre ve kriz durumu	Reddin, Vroom-Yetton-Jago

Şekil 2

Liderliğin Üç Dinamik Bileşeni



Tablo 1’de ve Şekil 2’de görüldüğü gibi etkili durumsal liderlikte üç temel unsurun kendi aralarındaki etkileşimi, liderliğin bağlama göre şekillenen dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle durumsallık yaklaşımları liderliği bağlamsal bir süreç olarak değerlendiren çağdaş bir perspektif sunmaktadır. Analiz sonuçları, farklı teorik yaklaşımların birbirini tamamlayan ortak bir düşünsel zemin oluşturduğunu ve durumsal liderlik etkililiğinin farklı perspektiflerden daha bütünleşik bir eylem niteliğinde olduğunu ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu çalışma, durumsal liderlik teorilerinin farklı terminolojilere sahip olsa da özde durumsal uygunluk ilkelerinde birleştiğini ortaya koymaktadır. Buna göre durumsal liderlik bakış açısında tek bir modelden ziyade bağlamsal çok boyutluluğun dikkate alınması gerekir. Buna göre durumsal liderlik üç ortak temada birleşmektedir. Bunlar: bağlamsallık-esneklik, lider–izleyici etkileşimi ve görev–ilişki dengesi. Modeller arasında liderlik tarzının değişebilirliği, teorik odak noktaları ve örgütsel uygulama alanları bakımından farklılaşmalar olsa da tüm yaklaşımlar durumsal uygunluğu merkeze almaktadır. Bu noktada çalışma, liderlik literatürüne yalnızca modeller arasındaki farklılıkları değil, aynı zamanda kuramsal örtüşmeleri görünür kılarak bütünleştirici bir perspektif sunmaktadır. Böylelikle durumsal liderlik teorilerinin genellikle parçalı görünen yapısının, aslında aynı kavramsal çekirdek etrafında toplandığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, liderlik araştırmalarının ve uygulamalarının, bağlama duyarlı bir anlayış etrafında yeniden düşünülmesi, hem teori hem de pratik açısından önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

Öneriler

Liderlerin bağlama göre esnek karar verebilmesini geliştiren eğitim programları uygulanmalıdır. Durumsal liderlik modellerinin farklı örgütsel yapılarda (eğitim, sağlık, teknoloji vb.) uygulanabilirliği karşılaştırmalı çalışmalarla incelenmelidir. Karar katılımı ve motivasyon odaklı modeller, örgüt içi demokratik süreçlerin geliştirilmesinde rehber olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Aslan, Ş. (2013). *Liderlik kuramları*.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Gazi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (1994). *Yönetimde insan ilişkileri, yönetsel davranış*. Kadioğlu Matbaası.
- Benmira, S. & Agboola, M. (2021). Evolution of leadership theory. *BMJ Leader*, 5, 3–5.
- Can, H. (1981). Önderlik davranışında iki modelin karşılaştırılması. *Amme İdaresi Dergisi*, 14(1), 30-38.
- Can, H. (1994). *Yönetim ve organizasyon*. Siyasal Kitabevi.
- Çolak, M. (2015). *Çalışma hayatında liderlik*. Ekin.
- Demir, K. (2021). Eğitimde liderlik. K. Yılmaz ve K. Demir (Ed.), *Eğitim yönetimi: Kuram ve uygulama içinde* (ss. 139-169). Pegem Akademi.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- House, J. R. & Mitchell, T. R. (1974). Path-Goal Theory of Leadership. *Journal of Contemporary Business*. Autumn: 81-98.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321–339. <https://doi.org/10.2307/2391905>
- Kılınç, E. (2023). *Liderlik yaklaşımları ve öne çıkan liderler*. Gazi Kitabevi
- Lunenburg F., C. & Ornstein, A. (2013). *Educational administration educational management translation* (6. Baskı). Gökhan Arastaman (Ed.). Nobel Yayınları.

- Lunenburg, F., C. & Ornstein, A. (2023). Liderlik (Çev. P. Ayyıldız) G. Arastaman (Ed.), *Eğitim yönetimi: Kavramlar ve uygulamalar* içinde (ss.104-138). Nobel Yayıncılık. 7. Baskı.
- Mujtaba, B. G. (2009). Situational leadership and diversity management coaching skills. *Journal of Diversity Management*, 4(1), 1-12.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Owens, R. G. (1998). *Organizational behavior in education*. USA: Ally and Bacon.
- Ömürgönülşen, M. veV. Sevim, L. (2005). Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisinin liderlik literatüründeki yeri. *Yönetim ve Ekonomi*, 12(2), 91-103.
- Robbins, S. P. & Timothy, A. J. (2012). *Örgütsel davranış*. (Çev. İnci Erdem). Nobel.
- Turan, S. ve Aslanargun, E. (2010). *Okullarda karar verme. educational edministration: Eğitim yönetimi*.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2021). Liderlik. S. Turan (Ed.), *Eğitim Yönetimi* içinde (ss. 348-389). Asos Yayınları.
- Vroom, V., H. & Yetton, P., W. (1973) *Leadership and decision making*. Pittsburgh: Uni, of Pittsburgh Press.
- Vroom, V., H. & Jago, A. (1988). *The new leadership: Managing participation in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Woodfford, J. C. & Liska, Z. (1993) Path-goal theories of leadership. a meta analysis. *Journal of Management*, 19, 857-876.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

**OKUL MÜDÜRLERİNİN TEMEL
LİDERLİK BECERİLERİ
HAKKINDA EĞİTİM YÖNETİMİ
YÜKSEK LİSANS
ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

*Didem DAĞTEKİN
Nuri BALOĞLU*

OKUL MÜDÜRLERİNİN TEMEL LİDERLİK BECERİLERİ HAKKINDA EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ¹

Didem DAĞTEKİN², Prof. Dr. Nuri BALOĞLU³

ÖZET

Her sektörde olduğu gibi eğitim alanında da kurumların ihtiyaç duydukları temel liderlik becerilerinin neler olduğu, bunların neden önemli görüldüğü ve nasıl geliştirilebileceğinin paydaş görüşleriyle belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada Orta Anadolu'daki bir üniversitenin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda tezsiz yüksek lisans eğitimine devam etmekte olan 22 okul yöneticisi ve öğretmeninin okul müdürlerinin sahip olması gereken temel liderlik becerilerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Araştırmada okul müdürü ve öğretmenlerin algı, deneyim ve yorumlarına doğrudan ulaşılmaya çalışılmış ve "Sizce okul müdürlerinin sahip olması gereken 10 temel liderlik becerisi nedir?" sorusunu elektronik ortamda sıralayarak açıklamaları istenmiştir. Bu yönüyle çalışma teorik bilgiyi sahadaki gerçek uygulamalarla ilişkilendirerek eğitim yönetimi literatürüne özgün bir katkı yapabilmeyi amaçlayan nitel betimsel araştırma desenine uygun kurgulanmıştır. Verilerin çözümlenmesi içerik analizi tekniğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çözümleme sürecinde katılımcıların ifade ettiği temel liderlik becerilerine ilişkin kodlar birkaç sözcüğe indirgenmiş ve farklı kategoriler altında toplam 18 kod üretilmiştir. Vizyoner olma, etkili karar verme, adil yönetim, etkili iletişim, motivasyon ve ilham verme, okul kültürü oluşturma, kriz yönetimi, ekip çalışmasını teşvik etme, öğretim liderliği ve dijital okuryazarlık oluşturulan kodlardan bazılarıdır. Çalışma, okul müdürlerindeki temel liderlik becerilerinin yönetim becerileriyle iç içe geçmiş olduğunu, bu kapsamda etik, pedagojik, ilişkisel, stratejik ve dijital becerileri de kapsayacak şekilde bütüncül bir yapı olduğunu göstermektedir. Araştırmada ulaşılan bu sonuçların, eğitim yönetimi alanındaki güncel liderlik tartışmalarına önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ilgili literatür temelinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü, liderlik becerileri, yeterlik.

GİRİŞ

Günümüzde okul yöneticiliği, yalnızca idari süreçleri yürütmekten ibaret olmayan; örgütsel liderlik, eğitim yönetimi, insan ilişkileri ve pedagojik bilgi alanlarını aynı anda kapsayan çok yönlü bir uzmanlık alanı olarak görülmektedir. Okul yöneticilerinden, okulda yer alan tüm paydaşları ortak bir vizyon etrafında bir araya getirmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen bir okul kültürü geliştirmesi, okulun paydaşlarıyla sağlıklı ilişkiler sürdürmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmesi, kaynakları verimli kullanması ve süreç boyunca karşılaşılan sorunları çözmesi beklenmektedir (Demir, 2021). Bu açıdan bakıldığında, okul yöneticiliği pek çok becerinin

¹ 16.Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

² Uzm. Didem DAĞTEKİN – Milli Eğitim Bakanlığı ORCID NO: 0009-0000-5970-6137

³ Prof. Dr. Nuri BALOĞLU – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi ORCID NO: 0000-0002-7982-2116

kullanılmasını gerektiren karmaşık ve profesyonel bir rol niteliği taşımaktadır. Bu kapsamlı sorumluluk alanı, okul yöneticilerinin yöneticilik ile liderlik becerilerini harmanlayabilmesini gerektirmektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik vasıfları her geçen gün daha fazla ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle liderlik kavramının anlamı üzerine odaklanmak gerekmektedir. Liderlik, amaçların veya vizyonun gerçekleştirilmesi yönünde bir grubu etkileyebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2013). Bu çerçevede liderlik, yönetimin rutin rol performansı ile karşılaştırıldığında, görevlerin ötesine geçen ve bir pozisyonun örgütsel etki potansiyelini daha kapsamlı biçimde ortaya çıkaran bireysel davranışlarla ilişkilidir. Başka bir ifadeyle, liderliğin özü sadece örgütün standart yönergelerine uyum değil, kurumun işleyişini ve yönünü etkileyen ek bir güç ve etki alanı oluşturmakla ilgili davranışlardan oluşmaktadır (Katz ve Kahn, 1966). Nitekim liderliğin pek çok tanımı, bir grup veya örgütsel faaliyetleri ve ilişkileri yönlendirmek, yapılandırmak ve kolaylaştırmak amacıyla diğer insanlar üzerinde kasıtlı bir etki sürecinin yürütülmesinden bahsetmektedir (Yukl, 2013). Bu noktada, yöneticiler daha çok düzenin korunmasına ve işlerin verimli yürütülmesine odaklanırken, liderler değişimi teşvik etmekte ve insanları belirlenen hedefler doğrultusunda harekete geçirmeye ağırlık vermektedirler (Hoy ve Miskel, 2012). Diğer bir ifadeyle, yöneticiler önceden belirlenen sorumluluklarını yerine getirmek için kafa yorarken, liderler bireylerin ihtiyaç ve inançlarını dikkate alarak onların bağlılıklarını kazanmaya çalışmaktadırlar (Lunenberg ve Ornstein, 2023).

Her ne kadar lider ve yönetici sözcükleri farklı anlamlarda kullanılsa da gerçekte bu iki beceri birbirini tamamlamaktadır (Baloğlu, 2020). Başka bir deyişle, ideal bir yönetim için yöneticilerin bu iki beceriye de sahip olmaları beklenmektedir. Nitekim başarılı okullar üzerine yapılan çalışmalar da yönetsel başarının bu iki beceriye bağlı kaldığını ortaya koymaktadır (Turan ve Bektaş, 2021). Lider ve yönetici rollerinin anlaşılması, yöneticilerin kendi becerilerini geliştirmeleri ve okul ortamında etkili bir liderlik modeli oluşturmaları açısından kritik bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, ülkemizde okul yöneticilerinin liderlik becerileri üzerine özellikle son beş yılda yapılan çalışmaların belirli liderlik türlerine (dönüşümcü (Kılıç, 2024; Mert ve diğerleri, 2023); dijital liderlik (Çiçek, 2025; Doğan, 2025; Kaplan, 2025; Saleh, 2023; Ögücü, 2025); etik liderlik (Taş, 2022), dağıtımcı liderlik (Dağ, 2023) vb.) odaklandığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin temel liderlik becerilerini bütüncül bir çerçevede ele alan araştırmalar ise (Çay, 2023; Demirkol, 2022; Er, 2020; Öntürk, 2020) sınırlı kalmaktadır. Bu çerçevede, okul yöneticilerinin sahip olması gereken temel liderlik becerilerini uygulamacıların kendi deneyimleri, algıları ve pratiklerini ele alan çalışmalar, liderliğe ilişkin hem kuramsal bilgi birikiminin artmasına katkı sağlayacak hem de eğitim yönetimi alanında daha etkili liderlik modellerinin geliştirilmesine fırsatlar sunacaktır. Sorunun geniş kapsamı içerisinde bu çalışmada “Bir okul müdürünün sahip olması gereken temel liderlik becerileri” eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans eğitimi almakta olan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile belirlenmeye çalışılmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Belli durum veya şartlar altında bir hedefe ulaşabilmek için başkalarının davranış ve eylemlerini etkileme sanatı olarak ifade edebileceğimiz liderlik süreci, bir bütün olarak yönetsel uğraş veya görevin önemli bir yönünü oluşturur (Şimşek ve Çelik, 2012). Bush (2003), yöneticiliği uygulama veya teknik konularla ilişkilendirirken, liderliği değerler veya amaçlarla ilişkilendirmektedir. Liderlik yönetsel çabaya bir vizyon veya bir anlam katarken, yönetim becerileri de liderleri en güvenilir yoldan gerçekleştirilmesi istenilen hedeflere taşımaktadır. Bu sebeple, okulların etkin bir şekilde işleyebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için liderlik ve yönetim becerilerinin eşit düzeyde önemsenmesi gerekmektedir. Farklı bir ifade ile liderlik becerisi ne kadar kıymetli ise, yönetim becerileri de en az onun kadar kıymetli görülmelidir.

Hallinger (1992), Amerikan okul müdürlerinden beklenen rol ve davranışların sürekli olarak değiştiğini, böylesi bir durumda okul liderliğinin kavramsal anlamının da değişim süreçleriyle açıklanabileceğini savunmaktadır. Güncel olmasa da konuyla ilgili olarak okul yöneticilerinin her 10 yıllık süre içerisinde değişen rollerini yönetsel, öğretimsel ve dönüşümcülük ifadeleriyle şöyle dile getirmektedir (Akt. Bush, 2023, s.185):

1.Yönetmel Çaba Dönemi (Managerial): 1960'lar ve 1970'lerde, okul müdürleri hükümetlerin reform girişimleri için birer değişim ajanları olarak görülmeye başlandı. Bu kapsamdaki çalışmalar ve müfredat reformları, okulun içinde bulunduğu yakın çevre dışında politikacılar tarafından tasarlanan ve uygulamaya konulan yenilikleri temsil ediyordu. Bu dönemde okul müdürünün rolü ise görünüşte kritik olmasına rağmen, sosyal veya eğitsel bir probleme yönelik kendisinin dışında tasarlanmış bir çözümün uygulanmasını yönetmekten ibaretti.

2.Öğretimsel Odak Dönemi (Instructional): 1980'lerin ortalarına gelindiğinde, okul müdürünün temel rolüne ilişkin vurgu "öğretimsel liderlik" anlayışına kaymıştır. Öğretimsel lider olarak okul müdürleri, okulun eğitim programının geliştirilmesi için birincil bilgi kaynağı olarak görülmüyordu. Bu model okul yöneticisinin etkisini daha çok yön gösterici olma özelliğine odaklamaktadır.

3. Dönüşümcülük Dönemi (Transformational):1990'larda, okul yöneticilerinin yalnızca başkalarının tasarlamış olduğu yenilikleri uygulamakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda kendi "değişim" hareketini başlatabilmekten de sorumlu olduğu varsayımına dayalı yeni bir liderlik anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu durum, okul yöneticileri için dönüştürücü liderlik kavramını doğurmuş; müdür, öğretmen ve diğer paydaşların okul önceliklerini belirleme ve yönetim sürecine katılımlarını sağlamak için desteklerini kazanabilmeyi önemli hale getirmiştir.

Bu üç dönem birlikte değerlendirildiğinde, okul liderliğine ilişkin anlayışın merkezî ve uygulayıcı bir yönetim yaklaşımından, öğretim süreçlerine odaklanan bir liderlik anlayışına; oradan da katılımcı, vizyoner ve değişim odaklı bir liderlik modeline doğru evrildiği görülmektedir. Yönetmel çaba döneminde okul müdürü daha çok dışarıdan belirlenen politikaların uygulayıcısı konumundayken, öğretimsel odak döneminde eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini artırmaya yönelik yön gösterici bir rol üstlenmiştir. Dönüşümcülük döneminde ise okul müdürü, yalnızca uygulayıcı ya da rehber değil, okulun geleceğini birlikte inşa eden, paydaşları sürece dâhil eden ve değişimi başlatan bir lider olarak konumlandırılmıştır. Bu tarihsel dönüşüm, okul liderliğinin tek boyutlu bir yönetmel işlev olmaktan çıkarak pedagojik, örgütsel ve kültürel boyutları kapsayan çok yönlü bir süreç hâline geldiğini ortaya koymaktadır.

Yukl'a (2013) göre ise, bir liderin başarılı olabilmesi için teknik, kişilerarası (insani) ve kavramsal becerilere sahip olması gerekir. Bu üç beceri türünün görece önceliği ve gerekli becerilerin en uygun karışımı; örgütün türüne, yönetim düzeyine ve liderin karşılaştığı zorlukların niteliğine bağlı olarak değişebilmektedir. Bu beceriler şu yeterliklere sahip olmayı gerektirmektedir (Yukl, 2013, s.148-151):

1. Teknik Beceriler: Yöneticinin bağlı olduğu örgütün işleyişi için gerekli yöntemler, süreçler ve ekipmanlar hakkındaki bilgileri içerir. Teknik beceriler ayrıca örgüt hakkında (kurallar, yapı, yönetim sistemleri, çalışan özellikleri) ve örgütün ürün ve hizmetleri hakkında (teknik özellikler, güçlü yanlar ve sınırlılıklar) gerçek bilgiyi de kapsar. Bu tür bilgi, formal eğitim, eğitim programları ve iş deneyiminin bir kombinasyonu ile kazanılır.

2. Kişilerarası Beceriler: İnsanları etkilemek için vazgeçilmezdir. Empati, başkalarının motivasyonlarını, değerlerini ve duygularını anlayabilme yeteneğidir. Sosyal sezgi ise belirli bir durumda hangi tür davranışların sosyal olarak kabul edilebilir olduğunu anlayabilme becerisidir. İnsanların ne istediğini ve olayları nasıl algıladıklarını bilmek, uygun bir etki stratejisi seçmeyi kolaylaştırır. İkna edicilik ve sözlü iletişim becerisi de etkileme girişimlerinin başarısını artırır.

3. Kavramsal Beceriler: Güçlü kavramsal becerilere sahip olan bir yönetici, örgütü daha iyi anlayabilmek için en kritik unsurları ve bunlar arasındaki ilişkileri gösteren gelişmiş bir zihinsel model oluşturabilir. Bu model, bir bölgenin arazi haritası gibidir; bölgenin yapısını gösterir. Nesnelerin birbirine göre konumlarını belirtir ve bir yerden başka bir yere nasıl gidileceğine karar vermemize yardımcı olur. Zayıf kavramsal becerilere sahip yöneticiler, örgüt içi ve dış çevredeki karmaşık süreçleri, nedensel ilişkileri ve olay akışını açıklayamadığı için basitleştirilmiş bir zihinsel modele sığınma eğiliminde olabilir

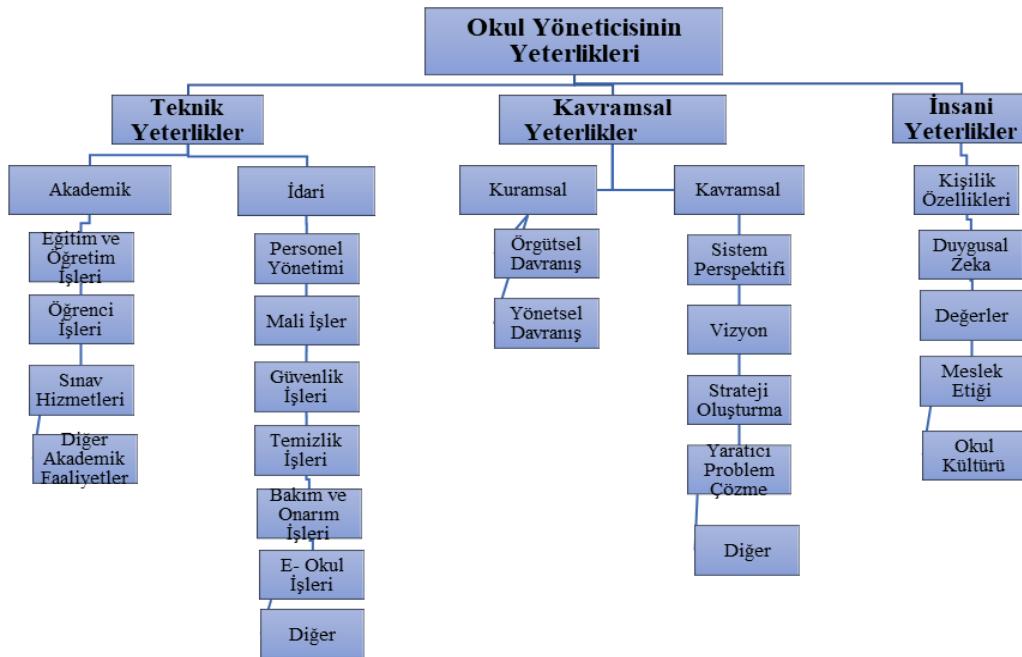
Bu üç beceri alanı birlikte ele alındığında, yöneticilik ve liderliğin yalnızca teknik bilgiye dayalı bir uygulama süreci olmadığı, aynı zamanda insan ilişkileri ve üst düzey bilişsel yetkinlikler gerektiren bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Teknik beceriler örgütün günlük işleyişinin sağlıklı biçimde sürdürülmesi için temel bir gereklilik oluştururken, kişilerarası beceriler yöneticinin çalışanları etkileme, motive etme ve iş birliğini güçlendirme kapasitesini belirlemektedir. Kavramsal beceriler ise yöneticinin örgütü bir bütün olarak görmesini, karmaşık süreçleri anlamlandırmasını ve uzun vadeli stratejik kararlar alabilmesini mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda, özellikle üst düzey yönetmel roller için kavramsal ve kişilerarası becerilerin önemi artmakta; teknik beceriler ise bu becerileri destekleyen tamamlayıcı bir işlev üstlenmektedir. Söz konusu becerilerin birbirinden bağımsız değil, karşılıklı

etkileşim içinde geliştiği dikkate alındığında, etkili yöneticiliğin bu üç beceri alanının dengeli biçimde geliştirilmesini gerektirdiği söylenebilir.

Müdürlerin okulları verimli ve etkili bir şekilde yönetebilmeleri için belli yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ifade eden Baloğlu (2020) ise okul yöneticilerinin alt yeterliklerini teknik, kavramsal ve insani yeterlikler altında sıralamaktadır. *Teknik yeterlikler*, yöneticilerin örgütsel hedeflere ulaşmak için gerçekleştirdiği eylemler ile önceden planlanmış ve düzenlenmiş işleri sürdürme faaliyetlerini kapsamaktadır. *Kavramsal yeterlikler*, okul yöneticisinin örgüt, yönetim ve liderlik alanındaki teorik bilgiler ve araştırma sonuçları hakkında bilgi sahibi olmasını ve bu bilgileri okulunda etkili sonuçlar elde edecek şekilde uygulayabilmesini ifade etmektedir. *İnsani yeterlikler* ise yöneticilerin, örgütsel hedeflere ulaşma sürecinde birlikte çalıştıkları kişi ve grupların ihtiyaçlarına duyarlı olabilme kapasitesini ifade etmektedir (Baloğlu, 2020). Söz konusu gruplama Şekil 1’de gösterilmiştir:

Şekil 1

Okul Yöneticisinin Yeterlikleri



Kaynak: Baloğlu, 2020

Baloğlu'nun (2020) grupladığı bu yeterlik alanları birlikte değerlendirildiğinde, etkili okul yöneticiliğinin yalnızca planlama ve uygulamaya dayalı teknik süreçlerden ibaret olmadığı; aynı zamanda kuramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürebilme ve insan odaklı bir yönetim anlayışı geliştirmeyi gerektirdiği görülmektedir. Teknik yeterlikler okulun günlük işleyişinin sürdürülebilirliğini sağlarken, kavramsal yeterlikler yöneticinin karşılaşılan sorunları bütüncül bir bakış açısıyla analiz edebilmesine ve stratejik kararlar alabilmesine olanak tanımaktadır. İnsani yeterlikler ise okul kültürünün güçlenmesinde, iş birliğinin artırılmasında ve örgütsel değerlerin geliştirilmesinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin söz konusu yeterlik alanlarını dengeli biçimde geliştirmeleri, okulun etkililiği açısından kritik önem taşımaktadır.

Hallinger'in (1992) okul liderlik modelleri, Yukl'ın (2013) yönetim becerileri yaklaşımı ve Baloğlu'nun (2020) yeterlik sıralaması birlikte ele alındığında, bir okul müdürünün sahip olması gereken temel liderlik becerilerini anlamak ve değerlendirmek kolaylaşmaktadır. Bu kapsamda, Hallinger'in (1992) yönetsel, öğretimsel ve dönüştürücü liderlik modelleri, okul müdürlerinin zaman içinde artan sorumluluklarını ve değişen beklentilere uyum sağlama gerekliliğini ortaya koyarken;

Yukl'ın (2013) liderlik becerileri sınıflandırması, bu modellerin uygulanabilmesi için hangi kişisel ve profesyonel kapasitelerin gerekli olduğunu sistematik biçimde açıklamaktadır. Örneğin, yönetsel liderlik daha çok teknik becerilerle, öğretimsel liderlik kişilerarası ve bilişsel becerilerle, dönüştürücü liderlik ise güçlü kavramsal ve insani becerilerle yakından ilişkilidir. Benzer şekilde, Baloğlu'nun (2020) teknik, kuramsal/kavramsal ve insani yeterlik boyutları hem Hallinger'in liderlik modellerinin hem de Yukl'ın beceri yaklaşımının okul yönetimi bağlamındaki somut karşılıklarını oluşturmakta ve konuyu bütüncül bir yapıya kavuşturmaktadır. Dolayısıyla bu üç yaklaşım, etkili okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin farklı boyutları kapsayan, bağlamsal özelliklere duyarlı ve birbirini tamamlayan yeterliklerden oluştuğunu vurgulamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, nitel betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, çoğunlukla gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi tekniklerden yararlanarak, ele aldığı konuyu kendi doğal bağlamı içinde ve yorumlayıcı bir bakış açısıyla inceler; olay ve olguları değerlendirirken bireylerin bu durumlara atfettikleri anlamları merkeze alır (Baltacı, 2019). Çalışmada bu desenin tercih edilmesinin temel nedeni, katılımcıların okul yöneticilerinin liderlik becerilerini nasıl algıladıklarını, bu becerileri günlük okul uygulamalarında nasıl deneyimlediklerini ve bu deneyimlere hangi anlamları yüklediklerini kendi ifadeleriyle, doğal bağlam içinde ve derinlemesine ortaya koyma gerekliliğidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, eğitim yönetimi alanında eğitimine devam eden ve çeşitli kademelerdeki okullarda öğretmenlik veya yöneticilik görevi yapan 22 tezsiz yüksek lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen ve araştırmanın amacına hizmet eden ölçütleri karşılayan bireylerin çalışma grubuna dâhil edilmesini esas almaktadır. Bu çalışmada çalışma grubuna dâhil edilme ölçütleri; eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans programına devam ediyor olmak, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlik veya yöneticilik görevinde bulunmak, okul ortamında liderlik uygulamalarına doğrudan deneyim ya da gözlem yoluyla aşına olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmek şeklinde belirlenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda seçilen katılımcıların, okul yöneticilerinin liderlik becerilerine ilişkin görüş ve deneyimlerini derinlemesine yansıtabilecek nitelikte olduğu değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, nitel betimsel araştırma desenine uygun olarak elektronik ortamda yapılandırılmış açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Elektronik ortamda yapılandırılmış açık uçlu bir sorunun tercih edilmesinin temel gerekçesi, katılımcıların zaman ve mekân kısıtları olmaksızın araştırmaya katılımını sağlamak ve görüşlerini daha rahat düşünerek yazılı biçimde ifade edebilmelerine olanak tanımadır. Bu yöntem, aynı zamanda araştırmacı etkisini en aza indirerek katılımcı görüşlerinin doğrudan elde edilmesine katkı sağlamıştır. Bu kapsamda katılımcılara, “okul müdürlerinin sahip olması gereken 10 temel liderlik becerisi nedir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların deneyimlerini kendi sözcükleriyle ifade etmelerine olanak sağlamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2025–2026 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Katılımcılara bir hafta süre verilmiş, bu süre sonunda elektronik posta üzerinden 22 katılımcıdan dönüt alınmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallar çerçevesinde metinlerin, belgelerin ve ifadelerin sistematik ve nesnel biçimde incelenmesini sağlayan bir analiz tekniğidir (Metin ve Ünal, 2022). Analiz sürecinde öncelikle tüm görüşme dökümleri ayrıntılı biçimde okunmuş, veriye hâkim olunmuştur. Ardından katılımcı ifadeleri anlamlı birimlere ayrılarak birkaç sözcük ile ifade edilen kodlar oluşturulmuştur. Benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler ve bu kategoriler doğrultusunda temalar belirlenmiştir. Elde edilen temalar, okul yöneticilerinin temel liderlik becerilerini yansıtacak şekilde gruplandırılmış; temalar araştırma sorusu ile ilişkilendirilerek yorumlanmış ve bulgulara dönüştürülmüştür.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada nitel araştırmaya özgü geçerlik ve güvenirlilik ölçütleri doğrultusunda inandırıcılık, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ilkelerine dikkat edilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla katılımcılara yeterli süre tanınmış, derinlemesine veri elde edilmeye çalışılmıştır. Analiz sürecinde kodlama güvenirliliğini sağlamak amacıyla, veriler araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra aynı veri seti başka bir araştırmacı tarafından da bağımsız olarak kodlanmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda kodlamalar arasında % 90 oranında benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Bu oran, Miles ve Huberman'ın önerdiği güvenirlilik ölçütlerini karşılamakta ve analiz sürecinin tutarlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen bulgular, doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek sunulmuş, böylece araştırmanın teyit edilebilirliği güçlendirilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların “Sizce okul müdürlerinin sahip olması gereken 10 temel liderlik becerisi nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlar üzerinde yapılan içerik analizi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin liderlik becerilerine ilişkin temel göstergeler üç kategoride toplanmaktadır. Bunlar: Etik ve İnsan Odaklı Liderlik, Yönetimsel ve Stratejik Liderlik, Pedagojik ve İş Birliği Odaklı Liderlik. Söz konusu bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Temel Göstergeler

Tema	Kategori	Kod	f
Okul Müdürlerinin Liderlik Becerilerine İlişkin Temel Göstergeler	Etik ve İnsan Odaklı Liderlik	Etik ve adil yönetim	22
		Etkili iletişim ve empati kurma	22
		Okul kültürü oluşturma	11
		Motivasyon ve ilham verme	9
		Öğrenci merkezli yaklaşım	3
		Mesleki sorumluluk bilinci	2
	Yönetimsel ve Stratejik Liderlik	Vizyoner olma	21
		Etkili karar verme ve problem çözme	20
		Değişim ve yenilik yönetimi	20
		Kriz yönetimi	12
		Stratejik planlama becerisi	10
		Kaynak yönetimi	8
		Dijital okuryazarlık / dijital yeterlik	3
		Teknik yeterlik / mevzuat bilgisi	1
	Pedagojik ve İş Birliği Odaklı Liderlik	Ekip çalışmasını ve katılımcı yönetimi	18
		teşvik etme	
		Öğretim liderliği	17
		Dış paydaşlarla iş birliği yapma	13
		Profesyonel gelişimi destekleme	11

Etik ve insan odaklı liderlik kategorisinde en çok vurgu yapılan kodlar sırasıyla; etik ve adil yönetim, etkili iletişim ve empati, okul kültürü oluşturma, motivasyon ve ilham vermedir. Tablo 2’de katılımcıların cevaplarından örnekler görülmektedir. Her bir katılımcının (K1, K2, K3...) ifadesi çözümlenerek ve okul yöneticilerinin temel yeterlik becerilerinin ne anlama geldiğine dikkat edilerek kodlama yapılmıştır.

Tablo 2
Etik ve İnsan Odaklı Liderlik Kategorisine Ait İfade Örnekleri

Katılımcı	İfade	Kod
K12/ K13	<i>Öğretmenler adil bir yöneticinin aldığı zor kararlara bile saygı duyar. Çünkü adalet, okulda güven duvarının temelini oluşturur. / Benim gözümde etik bir okul müdürü, kararlarını yalnızca mevzuata göre değil, aynı zamanda vicdani ve insani değerlere dayanarak alan kişidir.</i>	Etik ve adil yönetim
K1	<i>İletişim yetkinliği sınırlı olan bir okul müdürünün, okul paydaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurması ve etkili bir paydaş yönetimi gerçekleştirmesi oldukça güçtür.</i>	Etkili iletişim ve empati
K6	<i>Etkili bir okul yöneticisinin önemli rollerinden biri, okulun kültürünü şekillendiren bir mimar gibi davranmasıdır. Bir müdürün güçlü bir kültür oluşturmaya, sadece kurallar koymakla değil; bu kuralları anlamlı bir kimliğe büründürmekle ilgilidir.</i>	Okul kültürü oluşturma
K7	<i>Etkili bir lider, çalışanlarının güçlü yönlerini fark eder ve bu özellikleri destekler. Başarıyı ödüllendirmek, takdir kültürünü yerleştirmek ve öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamak, liderlik başarısını artırır.</i>	Motivasyon ve ilham verme

Yönetimsel ve stratejik liderlik kategorisinde en çok vurgu yapılan kodlar ise sırasıyla; vizyoner olma, etkili karar verme ve problem çözme, değişim ve yenilik yönetimi, kriz yönetimi ve stratejik planlama becerisidir. Bu kodlara karşılık gelen ifade örnekleri Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3
Yönetimsel ve Stratejik Liderlik Kategorisine Ait İfade Örnekleri

Katılımcı	İfade	Kod
K3	<i>Okul müdürü, paydaşlarını ortak bir amaç etrafında toplayabilmeli, geleceğe yönelik planlamalar yapabilmeli, örgütün değişimini ve gelişimini sağlayıcı bir vizyon belirleyebilmelidir.</i>	Vizyoner Olma
K13/ K2	<i>Benim gözümde etkili bir okul müdürü, kararlarını yalnızca kendi yargılarına değil; veriye, paydaş görüşlerine ve etik değerlere dayandıran kişidir. Eğitim kurumlarında alınan her karar, öğretmenlerin tutumlarını, öğrencilerin motivasyonunu ve okul iklimini etkiler. Bu nedenle karar verme süreci, aceleyle değil, katılımcı bir anlayışla yürütülmelidir. Müdürün farklı görüşleri dinlemesi hem adalet algısını güçlendirir hem de uygulama sürecinde sahiplenmeyi artırır. Sonuç olarak, doğru zamanda alınmış, paydaş katılımına dayalı kararlar, okul yönetiminde güveni ve istikrarı güçlendiren en önemli liderlik göstergelerindendir. /</i> <i>Modern liderlik, sezgiden çok veriye dayanır. Müdür, kararlarını ölçme sonuçları, geri bildirimler ve istatistiksel analizler ışığında almalıdır.</i>	Etkili karar verme
K11	<i>Çağ değişiyor ve eğitim de değişen çağa paralel olarak değişmek zorundadır. Lider müdür, değişimi korkmadan yönetir; dijital dönüşüme açık olur, öğretmenleri yenilikçi uygulamalara yönlendirir. Dirençle başa çıkar ve yenilik kültürü oluşturur.</i>	Değişim ve yenilik yönetimi
K21	<i>Okul müdürü, iyi bir planlayıcı olmalı ve planlama yapmalıdır. Bu planlamayı yaparken de tüm paydaşların beklentilerini ve görüşlerini almalı ve hedefler belirlemeli, zayıf ve güçlü yönleri ortaya koymalıdır.</i>	Stratejik planlama becerisi

Pedagojik ve iş birliği odaklı liderlik kategorisinde en çok vurgu yapılan kodlar sırasıyla; ekip çalışmasını ve katılımcı yönetimi teşvik etme, öğretim liderliği, profesyonel gelişimi destekleme ve dış paydaşlarla iş birliği yapmadır. Tablo 4'te söz konusu kodlara karşılık gelen ifade örnekleri sunulmuştur:

Tablo 4
Pedagojik ve İş Birliği Odaklı Liderlik Kategorisine Ait İfade Örnekleri

Katılımcı	İfade	Kod
K10	<i>Okul müdürü, öğretmenleri yalnızca uygulayıcı olarak değil, karar süreçlerinin doğal bir parçası olarak görmelidir. Katılımcı yönetim, okulda aidiyet duygusunu güçlendirir, mesleki dayanışmayı artırır ve okul kültürünün olumlu yönde gelişmesine katkı sağlar. Katılımcı ve demokratik bir anlayışla karar süreçlerine dahil edilen öğretmen değer gördüğünü, saygı duyulduğunu ve önemsendiğinin fark edince moral ve motivasyonu ve verimliliği artacaktır.</i>	Ekip çalışmasını ve katılımcı yönetimi teşvik etme
K1	<i>Eğitim mevzuatına ve öğretim süreçlerine hâkim bir okul müdürü; öğretim faaliyetlerini izleyebilmekte, öğretmenlere rehberlik ve destek sağlayabilmekte, öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yönelik stratejiler geliştirebilmektedir. Bu durum, okulun temel işlevi olan öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkilemekte ve okulun genel başarısına önemli katkı sunmaktadır.</i>	Öğretim liderliği
K2	<i>Etkili lider, insan potansiyelini fark eder ve geliştirir. Müdür, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen fırsatlar yaratmalı; rehberlik, motivasyon ve mentorluk yoluyla okulun öğrenen bir kurum olmasını sağlamalıdır. İyi yetişmiş ve motive edilmiş insan kaynağı bir kuruluşun en önemli rekabet avantajıdır.</i>	Profesyonel gelişimi destekleme
K9	<i>Okul, yalnızca bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda toplumsal yaşamın önemli bir parçasıdır. Bu nedenle okul müdürü, toplumla güçlü ilişkiler kurmalı ve çevresiyle etkileşim içinde olmalıdır. Yerel yönetimler, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve velilerle işbirliği yapılması, okulun toplumsal etki alanını genişletir.</i>	Dış paydaşlarla iş birliği yapma

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışma, okul müdürlerinin sahip olması gereken temel liderlik becerilerinin yönetim becerileriyle iç içe geçmiş olduğunu, bu kapsamda etik, pedagojik, insanî, stratejik ve dijital becerileri de kapsayacak şekilde bütüncül bir yapı olduğunu göstermektedir. Görüşmeler sonucunda katılımcıların etkili liderlik anlayışının çok boyutlu bir yapı içerdiği görülmüştür. Katılımcılar, öncelikle etik liderlik özelliklerine vurgu yapmış; etik ilkelere bağlı kalmanın, adil davranmanın ve mesleki sorumluluk bilinciyle hareket etmenin okul ortamındaki güvenin temel belirleyicisi olduğunu ifade etmişlerdir. Robbins ve Judge (2013) da aynı şekilde etkili yöneticilerin aynı zamanda etik lider olmaları ve yönettiği kişilerle güvene dayalı ilişkiler geliştirmeleri gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca motivasyon ve ilham verme becerilerinin, öğretmenlerin iş doyumunu ve okula bağlılığını artırdığı katılımcılar tarafından sıkça dile getirilmiştir. Mert ve diğ. (2023) de yaptıkları çalışmada yöneticilerin öğretmenleri motive etme ve ilham verme becerilerinin hem akademik başarıyı hem de öğretmen memnuniyetini destekleyen olumlu ve iş birlikçi bir okul iklimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İletişim ve ilişki yönetimi de katılımcıların liderlik becerileri sıralamasında öne çıkan bir diğer boyuttur. Takım çalışmasının, katılımcı yönetim anlayışının ve etkili iletişimin okul iklimini olumlu yönde etkilediğini, empati kurmanın ise özellikle çatışma durumlarında yapıcı çözümler üretilmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulun dış paydaşlarla iş birliği içinde olması ve güçlü bir okul kültürü oluşturulması da katılımcıların önem verdiği bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Karataş (2023) da yaptığı araştırmada okul yöneticisini lidere dönüştüren özelliklerin arasında ekip kurup birlikte

karar alabilme, güvenilir olma, çalışanları motive ve ikna edebilme, empati kurabilme, sorun çözebilme ve etkili iletişim kurabilme gibi becerilerin olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların önemli bir bölümü liderliğin pedagojik yönünü ön plana çıkararak öğretim liderliği rollerine dikkat çekmiştir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve öğrenme süreçlerini iyileştirmeye yönelik adımlar atmak, katılımcıların öğretimsel etkililiği artırmak için vazgeçilmez gördükleri uygulamalardır.

Bulgular, katılımcıların liderlik becerilerini yalnızca insani ilişkilerle sınırlamadığını, aynı zamanda stratejik ve yönetsel liderlik becerilerini de güçlü biçimde benimsediklerini göstermektedir. Stratejik planlama yapabilme, vizyon oluşturabilme, etkili karar verme, mevzuat bilgisi ve kaynak yönetimi, okulların başarılı bir biçimde yönetilmesi için gerekli görülen temel beceriler arasında yer almıştır. Katılımcılar bu becerilerin, özellikle belirsizlik ve çoklu görev gerektiren durumlarda kritik önem taşıdığını vurgulamıştır. Yukl'a (2013) göre de stratejik plan yapabilmek etkili liderlik davranışlarından biridir. Karataş (2023) da yaptığı çalışmada yeniliği ve değişimi yakalama, ileri görüşlü olma, inisiyatif alarak karar verme ve etkili kaynak ve süreç yönetiminin okul yöneticisini lidere dönüştüren özellikler arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Demirkol (2022) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin yenilik arayışında olmak ve öğretmenleri çalışmaya teşvik etmek gibi vizyoner liderlik özelliklerini geliştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Son olarak, günümüz eğitim ortamlarının değişen koşulları nedeniyle katılımcıların değişim ve dijital dönüşüm liderliği becerilerini önemsendiği görülmüştür. Dijital okuryazarlık, yeniliklere açık olma, kriz durumlarını yönetebilme ve vizyoner bir bakış açısı geliştirme, müdürlerin çağın gerektirdiği modern liderlik becerileri arasında değerlendirilmiştir. Akın (2022) tarafından okul yöneticilerinin yeterlikleri üzerine yapılan çalışmada da teknolojiyi iyi kullanmanın yönetimde ihtiyaç duyulan temel becerilerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2025) tarafından yapılan çalışmada ise teknolojiye hâkim, yenilikçi ve iş birliğine açık yöneticilerin öğretmenlerin stresini azaltmada olumlu bir etki sağladığı görülmüşken; yöneticilerin teknolojik eksiklikleri ve uyum zorluklarının, öğretmenlerde teknostresin belirgin biçimde yükselmesine yol açtığı gözlemlenmiştir. Genel olarak, görüşmelerden elde edilen bulgular okul müdürlerinin liderlik anlayışının etik, pedagojik, stratejik ve dijital boyutları kapsayan bütüncül bir çerçeveden oluştuğunu göstermektedir. Bu çerçeve, okulun hem iç işleyişini hem de dış paydaşlarla olan ilişkilerini etkileyen çok yönlü bir liderlik yaklaşımını ortaya koymaktadır.

ÖNERİLER

Çalışmanın bulguları ışığında uygulamacılara yönelik öneriler şu şekildedir: *Etik liderlik becerilerinin güçlendirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler artırılmalıdır.* Katılımcıların etik ilkelere vurgu yapması, okul ortamında güven kültürünün etik liderlikle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve yerel eğitim otoriteleri tarafından okul yöneticilerine yönelik gerçek okul senaryolarına dayalı vaka analizleri, etik ikilemler üzerinden karar verme çalışmaları, adil yönetim ve mesleki sorumluluklara ilişkin uygulamalı atölyeler şeklinde yapılandırılmalıdır. Ayrıca okul yöneticilerinin etik uygulamalarını izlemeye yönelik etik davranış rehberleri ve öz değerlendirme formları geliştirilerek okullarda kullanımına sunulmalıdır. Okul müdürlerinin *iletişim ve ilişki yönetimi becerilerini geliştirmek* amacıyla zorunlu profesyonel gelişim modülleri oluşturulmalıdır. Bu kapsamda; aktif dinleme, empatik iletişim, çatışma çözme ve arabuluculuk konularında rol oynama ve uygulamalı eğitim çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca okul içi iletişimi güçlendirmek için düzenli geri bildirim toplantıları ve iletişim iklimi değerlendirme anketleri uygulanması önerilmektedir.

Okul müdürlerinin *öğretim liderliği rollerini etkili biçimde yerine getirebilmeleri amacıyla*; deneyimli yöneticilerle yeni yöneticileri eşleştiren mentorluk programları, okul temelli mesleki öğrenme toplulukları, öğretim süreçlerine yönelik sınıf içi gözlem ve geri bildirim rehberleri yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmen gelişimini destekleme düzeylerini izlemek amacıyla öğretim liderliği performans göstergeleri belirlenmelidir. *Stratejik planlama, mevzuat bilgisi ve kaynak yönetimi alanlarında* okul yöneticilerine yönelik modüler ve sertifikalı eğitim programları uygulanmalıdır. Bu programlarda; okul bazlı stratejik plan hazırlama, bütçe ve kaynak yönetimi

simülasyonları, veri temelli karar verme uygulamaları yer almalıdır. İl/ilçe düzeyinde yöneticilere danışmanlık sağlayacak stratejik destek birimleri oluşturulması da önerilmektedir.

Dijital liderlik ve değişim yönetimi alanlarında yöneticilerin yetkinlikleri artırılmalıdır. Katılımcıların dijital dönüşüm ve yenilik liderliğine önem vermesi, yöneticilerin çağın gerektirdiği teknolojik ve vizyoner liderlik özelliklerini geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda dijital okuryazarlık, eğitim teknolojilerinin yönetimi, kriz yönetimi ve yenilikçi okul kültürü oluşturma konularında düzenli eğitim ve rehberlik sağlanması önerilmektedir. *Okullar arası iş birliği ve deneyim paylaşımı teşvik edilmelidir.* Güçlü bir okul kültürü oluşturmak ve liderlik becerilerini geliştirmek için okul müdürlerinin iyi uygulama örneklerini paylaşacağı, sorunlarını tartışacağı ve ortak çözümler üreteceği profesyonel öğrenme ağlarının oluşturulması önemlidir. *Liderlik becerilerinin gelişimini izlemeye yönelik değerlendirme araçları geliştirilmelidir.* Okul müdürlerinin liderlik rollerini ne ölçüde uyguladıklarını görmek için güvenilir ve geçerli değerlendirme ölçekleri geliştirilmesi hem bireysel gelişimi destekleyecek hem de politika yapıcılar için yol gösterici olacaktır.

Gelecekte yapılacak olan çalışmalara yönelik öneriler ise şöyledir: Daha geniş örneklemelerle nicel ve karma yöntemli çalışmalar yapılması, okul müdürlerinin liderlik becerilerinin öğretmen tutumları, öğrenci başarısı ve okul performansı ile ilişkilendirilmesi, farklı okul türleri ve sosyoekonomik bağlamların karşılaştırıldığı araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akın, İ. (2022). Başarılı okullardaki yöneticilerin yönetici yeterliklerinin kurum kültürü ile uyumu [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.
- Baloğlu, N. (2020). Okul yöneticisinin yeterlikleri. N. Baloğlu (Ed.) *Eğitim kurumlarında yönetim ve liderlik* içinde (ss: 1-24). Gece Kitaplığı.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Derg.*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3th ed.). Sage. <http://diglib.globalcollege.edu.et:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1311/28391.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alındı.
- Çay, K. (2023). Okul müdürlerinin yönetici yeterlikleri hakkında okul rehberlik öğretmenlerinin görüşleri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Çiçek, E. (2025). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dijital liderlik becerileri ölçeği geliştirme ve uygulama çalışması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Dağ, A. (2023). Okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik becerileri ile öğretmenlerin örgütsel destek algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Demir, K. (2021). Eğitimde liderlik. K. Demir ve K. Yılmaz (Ed.) *Eğitim yönetimi: Kuram ve uygulama* içinde (ss: 139-168). Pegem Akademi.
- Demirkol, M. (2022). Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik becerilerine ilişkin bir eylem araştırması [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Doğan, O. (2025). Öğretmenlerin okul müdürlerinin dijital liderlik becerilerine ilişkin algıları ile teknostres düzeyleri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Er, N. (2020). Eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri: bir durum çalışması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. S. Turan) (7. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kaplan, A. (2025). Eğitim kurumlarında dijitalleşme; Okul yöneticilerinin dijital liderlik becerilerinin incelenmesi [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Karataş, C. (2023). Ortaöğretim kurumu okul müdürlerinin liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik davranışları [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Düzce Üniversitesi.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1970). *The social psychology of organizations*. <https://ia601401.us.archive.org/34/items/in.ernet.dli.2015.139013/2015.139013.The-Social-Psychology-Of-Organizations.pdf> adresinden alındı.
- Kılıç, H. (2024). Öğretmen algılarına göre resmi ve özel okullarda çalışan müdürlerin dönüşümcü liderlik becerileri açısından karşılaştırılması [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Lunenberg, C. F. ve Ornstein, A. (2023). *Eğitim Yönetimi: Kavramlar ve uygulamalar*. (Çev. Ed. G. Arastaman) (7. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Mert, H., Dinç, Ö., Aktaş, S. ve Özdemir, H. (2023). Okul yöneticilerinin eğitimde dönüştürücü liderlik özellikleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(8), 1244-1257.
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 273-294.
- Ögücü, T. (2025). Okul müdürlerinin teknoloji liderlik becerilerinin yetkinliğe dayalı iş performanslarına etkisi [*Yayımlanmamış Doktora Tezi*]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Öntürk, K. (2020). Trabzon'daki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan müdürlerin liderlik becerilerinin incelenmesi [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Avrasya Üniversitesi.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (Çev. Ed. İ. Erdem) (14. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Saleh, M. A. (2023). Leaders' perception to artificial intelligence and its effect on digital leadership skills [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. İstanbul Okan Üniversitesi.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2012). *Yönetim ve organizasyon* (14. Baskı). Eğitim Yayınevi.
- Taş, M. (2022). Ortaokul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki tahakküm davranışları ve etik liderlik becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri [*Yayımlanmamış Doktora Tezi*]. Ankara Üniversitesi.
- Turan, S. ve Bektaş, F., (2021). Liderlik. S. Turan (Ed.) *Eğitim yönetimi* içinde (ss: 347-389). Asos Yayınları.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson (8th ed.). <https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Leadership%20in%20Organizations%20by%20Gary%20Yukl.pdf> adresinden alındı.

ADALETSİZLİK MİSİLLEMeye: ÖRGÜTSEL İNTİKAMIN PSİKOLOJİK VE YAPISAL DİNAMİKLERİ

Esra TOPALOĞLU
Bahar DORUK

ADALETSİZLİKTEN MİSİLLEMeye: ÖRGÜTSEL İNTİKAMIN PSİKOLOJİK VE YAPISAL DİNAMİKLERİ¹

Esra TOPALOĞLU², Bahar DORUK³

ÖZET

Örgütsel intikam, eğitim örgütlerinde işgörenlerin algıladıkları adaletsizlik ve haksız uygulamalara karşı geliştirdikleri misilleme temelli tutum ve davranışları ifade etmektedir. Bu kavramsal çalışma, örgütsel intikam olgusunu eğitim örgütleri bağlamında ele alarak, söz konusu davranışların ortaya çıkış nedenlerini sonuçlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Alanyazın taramasına dayalı olarak yürütülen analizler, özellikle algılanan adaletsizlik ve yönetsel uygulamalara duyulan güvensizliğin öğretmenler ve diğer eğitim çalışanlarında öfke ve kırgınlık gibi olumsuz duyguları tetiklediğini, bu duygusal süreçlerin ise örgütsel intikam davranışlarını beslediğini göstermektedir. Örgütsel intikamın yalnızca bireysel düzeyde kalmadığı; örgütsel bağlılık, performans, verimlilik ve çalışma barışı üzerinde de olumsuz etkiler yarattığı; devamsızlık, sessiz geri çekilme, dedikodu ve işten ayrılma gibi sonuçlara yol açabildiği görülmektedir. Bu çerçevede çalışma, eğitim örgütlerinde adalet algısını güçlendiren yönetim uygulamaları, açık iletişim, uzlaştırıcı liderlik ve psikolojik güvenliğin sağlanmasının örgütsel intikam davranışlarının azaltılmasında kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel intikam, Örgütsel adalet, Eğitim örgütleri, İşgören davranışları

GİRİŞ

Örgütler, bireylerin algıları ve etkileşimleriyle şekillenen sosyal yapılardır. Bu yapılarda adalet, güven ve saygı gibi temel değerlerin zedelenmesi, işgörenlerin örgüte ve yönetime yönelik tutumlarını olumsuz etkileyerek, güdülenme, performans ve örgüt içi davranışlarda değişimlere yol açabilmektedir. Bu değişimlerin önemli yansımalarından biri örgütsel intikam davranışlarıdır.

Örgütsel intikam, işgörenlerin adaletsiz uygulamalara, haksız kararlara veya saygı zedeleyici tutumlara karşı geliştirdikleri doğrudan ya da dolaylı misilleme tepkilerini ifade etmektedir. Bu tepkiler açık saldırgan davranışlar şeklinde görülebileceği gibi iş yavaşlatma, geri çekilme veya devamsızlık gibi örtük biçimlerde de ortaya çıkabilmektedir. Bu yönüyle örgütsel intikam, bireysel bir tepkinin ötesinde örgütsel ve yönetsel koşullarla ilişkilidir. Özellikle eğitim örgütlerinde adalet algısı ve psikolojik güvenlik, eğitimciler ve eğitim yöneticileri açısından kritik öneme sahiptir. Bu alanlarda oluşan hasarlar, örgütün işleyişini ve eğitim-öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu çalışma, örgütsel intikam kavramını psikolojik ve yönetsel dinamikler çerçevesinde ele alarak, özellikle eğitim örgütleri bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır.

¹ Iconte International Congress on New Trends in Education, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, 2025

² Sorumlu Yazarlar: Öğr. Gör., İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, İzmir/ Türkiye, esr.topaloglu@gmail.com, ORCID: 000-0002-7480-8892

³Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Doktora Programı, İzmir/ Türkiye, baharerendoruk@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2664-7331

1. İNTİKAMIN TANIMI

Divanü Lûgati't Türk ve Kutadgu Bilig'de "intikam" kavramının karşılığı olarak "öç", "kek" ve "öçüt" gibi sözcükler kullanılmıştır; bu bağlamda intikam/öç, kötü bir davranışa karşılık verme, cezalandırma isteği ve eylemi olarak yorumlanmaktadır (Kaşgarlı Mahmud, 2009; Yusuf Has Hacıb, 2019). Akın ve ark. (2012), bireyin kendisine zarar veren ve kendisini mağdur eden kişi, kişiler veya örgütten intikam aldığı anda adaletin yeniden tesis edileceğini belirtmektedir. Aynı zamanda, intikam niyetinin temel belirleyicilerinden birinin bireylerin algıladıkları adaletsizlik duygusu olduğunu ifade etmektedir. Karacaoğlu ve ark. (2019) çalışmasında, intikam niyetinin yaşanan mağduriyet sonrasında bireyin mağduriyeti yaşatan tarafı cezalandırma ya da misilleme davranışı olarak tanımlamaktadır. Frijda (1994), intikam kavramını bir kişinin veya bir sosyal grubun kendisine zarar verdiğini düşündüğü bireye veya gruba zarar vermek amacıyla gerçekleştirdiği eylem olarak ifade etmektedir.

Koç ve ark. (2020), intikamın bireylerin duygusal ve davranışsal yoğunluklarıyla ortaya çıktığını ve haksızlığa karşı bilinçli bir tepki olarak kendini gösterdiğini belirtmektedir. Stuckless ve Goranson'a (1992) göre intikam, algılanan bir haksızlığa karşılık verilen zarardır. Stillwell ve Wisemann (2022), bireylerin intikam eğiliminde olmasının altında yatan temel nedenin, eşitsizliği düzeltme düşüncesi olduğunu ifade etmektedir.

Bu tanımlardan yola çıkarak intikam kavramı, bireyin maruz kaldığını düşündüğü haksızlık, adaletsizlik ya da saygı zedeleyici bir yaşantı sonrasında bozulan dengeyi yeniden kurma ve yaşanan mağduriyeti telafi etme amacıyla geliştirdiği bilinçli ya da örtük tepkiler bütünü olarak ele alınabilir. Bu tepkiler, bireyin özsaygısını onarma, kendini değersiz hissettiren duruma karşı psikolojik bütünlüğünü koruma ve kaybedildiği düşünülen kontrol duygusunu yeniden kazanma çabasını da içermektedir. Bu yönüyle intikam, yalnızca saldırgan bir davranış ya da olumsuz bir dürtü olarak değil, bireyin adalet algısının zedelendiği durumlarda ortaya çıkan, duygusal, bilişsel ve davranışsal boyutları olan karmaşık bir tepki biçimi olarak değerlendirilebilir.

2. ÖRGÜTSEL İNTİKAM

Benzer biçimde Şantaş ve ark. (2019), örgütsel affetme düzeyi düşük ve örgütsel dedikodu algısı yüksek olan bireylerin, karşı tarafa yönelik misilleme ya da cezalandırma niyeti geliştirdiklerini belirtmektedir. Aquino ve Lamertz (2004) ise örgütsel intikamı, bireyin örgüt içinde başka bir işgören tarafından fiziksel, duygusal ya da psikolojik olarak zarar gördüğünü algılaması sonucunda verdiği bir tepki olarak ele almaktadır.

Örgütsel mağduriyet algısının yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda duygusal sonuçlar da doğurduğu vurgulanmaktadır. Orth ve ark. (2005), mağduriyet algılayan bireylerin yoğun kaygı, korku, stres ve travma sonrası stres belirtileri yaşayabildiğini ve intikamın bu duygusal yük karşısında geliştirilen bir karşılık verme biçimi olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Jackson ve ark. (2019) ise intikamı, bireyin örgüt içinde yaşadığı adaletsizliği telafi etmeye yönelik olarak, sorumlu gördüğü kişiye zarar verme eğilimini içeren bir tepki biçimi olarak tanımlamaktadır.

Akın ve ark. (2012), örgüt içinde adaletsiz bir durumla karşılaşan işgörenin farklı yönelimler gösterebileceğini; intikamcı düşünceler geliştirebileceği gibi affetme eğilimi gösterebileceğini ya da yaşadığı zararın giderilmesini talep edebileceğini belirtmektedir. Bu süreçte işgörenlerin meydan okuma, içe kapanma ya da intikam düşünceleriyle meşgul olma gibi farklı tepkiler sergileyebildikleri, örgütün ise hatalı davranışı cezalandırma yoluna gidebildiği ifade edilmektedir.

Şener'e (2013) göre bireyler, haksızlık ve adaletsizlik duygusunu yoğun biçimde yaşadıklarında intikam hissi geliştirmekte; bu his, örgütsel beklentilerin karşılanmaması ve buna eşlik eden öfke duygusuyla daha da güçlenmektedir. Bu durumda birey, kendisini mağdur eden kişi ya da kuruma zarar verme isteği yaşayabilmektedir. Nitekim Akın ve ark. (2012), örgütlerde adalet mekanizmalarına duyulan güven azaldıkça, işgörenlerin haksızlığı kendi yöntemleriyle telafi etmeye yöneldiklerini ve maruz kalınan olumsuz davranışın şiddeti arttıkça intikam niyetinin de yükseldiğini belirtmektedir.

Gül (2010) ise, işgörenlerin mağduriyet karşısında intikam niyeti, geri çekilme, kin besleme, kızgınlık duyma ya da affetme gibi farklı tepkiler gösterebildiklerini ifade etmektedir. Bu farklılaşma, bireylerin yaşadıkları mağduriyeti algılama biçimleri, duygusal dayanıklılıkları ve örgütsel adalet mekanizmalarına duydukları güven düzeyiyle yakından ilişkilidir.

3. ÖRGÜTSEL İNTİKAM TÜRLERİ

Alanyazında bahsedilen intikam davranışları genel hatlarıyla iki sınıfta toplanabilir: açık ve örtük intikam (Jackson ve ark., 2019). Açık intikam daha görünür, doğrudan ve fark edilmesi kolay intikam biçimlerini kapsarken; örtük intikam dolaylı, tespit edilmesi zor olabilen ve görünürde normlara zıt görünmemesine rağmen arka planda zarar verme amacı güden davranışları içermektedir. İntikam niyetinin davranışa dökülme biçimleri çok çeşitli olmakla birlikte alanyazında örgütsel intikam bağlamında sıklıkla rastlanan bazı türleri aşağıda açıklanmıştır (Harris ve Ogbonna, 2006; Jackson ve ark., 2019; Robinson ve Bennett, 1995; Sommers ve ark., 2002; Şener, 2013).

Şekil 1

Örgütsel İntikam Davranışlarının Açık ve Örtük Biçimleri



Kaynak: Yazarlar tarafından NotebookLM destekli görsel üretim aracı kullanılarak oluşturulmuştur.

3.1. Açık İntikam

Açık intikam davranışları, işgörenin zarar verme niyetini doğrudan dışa vurması ile gerçekleşir. *Doğrudan sözel ya da fiziksel saldırganlık*, adaletsizliğe uğradığını düşünen mağdur işgörenin, faile karşı açıkça düşmanlık sergilemesi, sözlü saldırıda bulunması ya da doğrudan çatışma yaratması durumudur. *Bilinçli kural ya da norm ihlalleri*, mağdur işgörenin kasıtlı olarak örgüt kurallarına uymaması, açıkça itaatsizlik sergilemesi durumudur. *Açıkça sergilenen üretkenlik karşıtı davranışlar*, işe geç gelme ya da devamsızlık yapma, iş performansını fark edilecek şekilde ve kasıtlı olarak düşürme yoluyla intikam alma biçimleridir. *Açık sabotaj*, bilinçli olarak hizmet aksatma, müşterilere karşı kötü davranışlar sergileme ya da örgütsel faaliyetlere kasten ve görünür bir biçimde zarar verme davranışlarıdır.

3.2. Örtük İntikam

Örtük intikam, işgörenin zarar verme niyetini dolaylı yollarla ifade ettiği, daha az belirgin olan davranışları kapsar. *Bilgi saklama*, işlerin etkin bir biçimde sürdürülebilmesi için gerekli olan bilgilerin, mağdur tarafından bilinçli olarak saklanması durumudur. *Bilgi sabotajı*, kasıtlı olarak yanlış, yanıltıcı, çarpıtılmış bilgi verme yoluyla başka bir işgörenin başarısız olması yahut hata yapmasını amaçlayan davranışlardır. *İş yavaşlatma*, iş ve görevlerin bilinçli olarak ağırdan alınması,

aksatılması ve geciktirilmesi yoluyla intikam alma durumudur. *Dedikodu ve itibar zedeleme*, mağduriyete sebep olan işgören aleyhinde olumsuz söylentiler yayma, sosyal ilişkilerini zayıflatma, yalnızlaştırma ve dolaylı olarak itibarını zedelemeye yönelik intikam davranışlarıdır. *Örtük sabotaj*, üretim süreçlerini gizlice aksatma, örgütün kaynaklarını israf etme yahut kötüye kullanma, bilinçli şekilde “hata” yapma gibi sabotaj biçimlerine başvuru intikam davranışlarıdır.

4. İNTİKAMIN İŞLEVLERİ

Alanyazında intikamın adaletin yeniden tesis edilmesi, mağduriyetin telafisi, dengenin yeniden kurulması; onur, kimlik ve özsaygının korunması; psikolojik rahatlama ve kontrol hissinin geri kazanılması; sosyal ve etik normların korunması işlevlerinden söz edilmektedir. Aşağıda söz konusu işlevler üzerinde durulmaktadır.

4.1. Adaletin Yeniden Tesis Edilmesi İşlevi

Tatarlar ve Cangarlı (2014), intikamın temel amacının bireyin uğradığı haksızlığı telafi ederek adalet dengesini yeniden kurmak olduğunu belirtir. Bu çerçevede intikam, bireyin yaşadığı adaletsizlik karşısında kendi adalet mekanizmasını devreye sokma girişimi olarak görülmektedir. Yıldırım (2019) ise, mağduriyet algısının bireyde güçlü bir haksızlığa karşı durma güdülenmesi yarattığını vurgular. Bu noktada intikam, bireyin adaletsizliğe verdiği işlevsel bir cevap olarak çerçevelenir. Kaya (2024), intikamın bireylerin adalet algıları zedelendiğinde ortaya çıkan bir tepki ve adaleti yeniden sağlama isteği olduğunu ifade etmektedir. Usta ve ark. (2019) çalışmasında, örgüt içerisinde adaletsizlik algılandığında işgörenin bir başa çıkma stratejisi olarak intikama başvuracağından bahseder. İntikam yalnızca bir tepki değil, adaleti ve psikolojik dengeyi yeniden yapılandırma amacını taşıyan bir kavramdır. Aykut ve Erciş (2022), bireylerin haksızlık ve aldatılma gibi yaşantıları sonucunda adalet algılarının zedelendiğini, ardından bireylerde intikam arzusunun geliştiğini ve bu arzuya dayalı davranışların ortaya çıktığını belirtmektedir.

4.2. Mağduriyetin Telafisi ve Dengenin Yeniden Kurulması İşlevi

Baysal (2024), işyerinde zorbalığa maruz kalan işgörenlerin intikam eğilimlerini, maruz kaldıkları zararı dengeleme ve kaybettikleri psikolojik gücü yeniden kazanma isteğiyle açıklar. Bu bağlamda intikam, bozulan dengeyi eski hâline döndürmeyi hedefleyen bir telafi mekanizması olarak işlev görür. Karacaoğlu ve ark. (2019), işgörenlerin doğrudan veya dolaylı mağduriyet algısı ile intikam niyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğundan söz etmektedir. Mağduriyet algısı arttığında intikam niyeti de artmaktadır.

4.3. Onur, Kimlik ve Özsaygının Korunması İşlevi

Satıcı ve ark. (2015), özellikle kişinin onurunun kırılması durumunda veya hak ihlali algısı oluştuğunda intikam eğiliminin güçlendiğini ifade etmektedir. Bu açıdan bireyin özsaygısını yeniden inşa etmesi ve kimlik bütünlüğünü koruması intikamın önemli işlevleri arasındadır. İntikam, bu yönüyle yalnızca dışsal değil, aynı zamanda içsel bir onarım stratejisi olarak anlam kazanmaktadır. Şahin (2019), intikam davranışının psikolojik denge, içsel bütünlüğün yeniden sağlanması, duygusal onarım, kimlik kazanımı, özsaygıyı koruma gibi güdülenmeleri düzenlediğinden söz etmektedir. Ulaş ve Yaman’a (2025) göre, intikamın tetikleyici unsurları arasında değersizlik algısı ve kimlik zedelenmesi gibi psikolojik kırılmalıklar bulunur. Bu bağlamda intikam kimlik kazanımı, özsaygı ve benlik bütünlüğü tehdit edildiğinde ortaya çıkan bir savunma veya onarım stratejisi olarak düşünülebilir.

4.4. Psikolojik Rahatlama ve Kontrol Hissinin Geri Kazanılması İşlevi

Jackson ve ark. (2019), intikamın yalnızca duygusal bir patlama değil, değerlendirme süreçlerine dayalı amaç yönelimli bir eylem olduğunu savunur. Onlara göre intikamın temel işlevlerinden biri, bireyin kaybettiği kontrol hissinin yeniden tesis etmesidir. Bu bağlamda intikam, mağduriyet psikolojik bütünlüğünü güçlendirmek için kullandığı potansiyel bir düzenleme aracı olarak görülebilir. Bununla birlikte Bununla birlikte intikamın her zaman beklenen düzeyde psikolojik rahatlama

sağlamayabileceğini de vurgularlar. Şahin'e (2019) göre intikam eylemi, bireylerin özsaygı, kontrol, aidiyet gibi temel psikolojik ihtiyaçları tatmin edilmediği zaman ortaya çıkmaktadır.

4.5. Sosyal ve Etik Normların Korunması İşlevi

Jackson ve ark. (2019), intikamın sosyal düzeyde bir norm koruma işlevi gördüğünü belirtir. Haksızlığa karşı intikam amaçlı tepki verme, bireyin yalnızca kendisine yapılan hatayı düzeltme çabasını değil, sosyal düzen içinde adil karşılık üretme güdülenmesini de yansıtmaktadır. Aykut ve Erciş'e (2022) göre bireyler; toplumsal adalet, etik ve norm beklentilerinin zedelendiği algısına kapıldıkları zaman intikam eğilimi tetiklenmektedir. Şahin (2019), intikamın toplumsal ve etik normların düzenlenmesi bağlamında anlam taşıyabildiğini belirtmektedir. Kaya (2024), örgütsel adaletin, kurumsal norm ve etik düzenin bir parçası olduğundan söz etmektedir. Bu çerçevede intikamın, grup içi normların ihlaline karşı bir sosyal düzenleme mekanizması işlevi gördüğü söylenebilir.

5. İNTİKAM TEPKİSİNİ TETİKLEYEN KOŞULLAR

İntikam tepkisinin ortaya çıkması, tek bir nedene indirgenemeyecek kadar çok boyutlu bir süreçtir. Bireylerin algıladığı adaletsizlikler, maruz kaldığını düşündükleri hak ihlalleri, adaletin sağlanmadığına ilişkin değerlendirmeleri, içinde bulundukları sosyal bağlam, bireysel özellikleri ve psikolojik sözleşme ihlali gibi birbiriyle ilişkili koşulların etkileşimi sonucunda şekillenmektedir.

5.1. Algılanan Adaletsizlik

İntikamı tetikleyen koşullar incelendiğinde, en temel belirleyicilerden birinin algılanan adaletsizlik olduğu görülmektedir. Fehr ve Gächter (2002), grup üyeleri arasında eşitsiz katkı ya da kaynak dağılımının bulunduğu örgütlerde, adaletsizlik algısının ortaya çıktığını bu durumun bireylerde cezalandırma ya da intikam eğilimini güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışma, mağdurların failleri cezalandırmak için bedel ödemeyi gönüllü olarak tercih ettiklerini ortaya koymuş ve adaletsizlik algısının intikam davranışını ne ölçüde güdüleyebileceğini göstermiştir. Şahin (2019) de benzer biçimde, bireylerin kendilerine adaletsiz davranıldığını hissettiklerinde intikam davranışı gösterme eğilimlerinin arttığını ortaya koymuştur.

5.2. Hak İhlali ve Öfke

İntikam davranışını tetikleyen bir diğer önemli koşul, bireyin hakkının ihlal edildiğini düşünmesi ve buna eşlik eden öfke duygusudur. Berkowitz (1993), bireyin hakkının çiğnendiğini algılaması ve bu algının öfke ile birleşmesinin intikam davranışının ortaya çıkmasında temel bir etken olduğunu belirtmektedir. Aquino ve ark. (2001) ise, özellikle örgütsel bağlamda hak ihlali algısının öfkeyi tetiklediğini ve bu öfkenin zamanla intikam davranışına dönüştüğünü ifade etmektedir.

5.3. Adaletin Sağlanmadığı Algısı ve Misilleme Beklentisi

İntikamı tetikleyen koşullar arasında, adaletin sağlanmadığı algısı ve buna bağlı olarak gelişebilecek misilleme davranışı da önemli bir yer tutmaktadır. Şahin (2019), bireylerin adaletsizlik algısı ile intikam niyetleri ve davranışlarının doğru orantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu süreçte mağdur olan birey, kendisine yapılan haksızlığı telafi etme ya da suçluyu cezalandırma yönünde bir eğilim geliştirmektedir. Kaya (2024) ile Aykut ve Erciş (2022) tarafından yapılan çalışmalar da adalet algısının düşük olduğu durumlarda intikam eğiliminin güçlendiğini göstermektedir. Usta ve ark. (2019) ise örgütsel bağlamda adaletin düşük algılanmasının, bireylerin intikam niyetini artırabileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, adaletin sağlanmadığına ilişkin algının, intikam davranışının psikolojik ve davranışsal boyutlarını birlikte beslediğini göstermektedir.

5.4. Sosyal Bağlam ve Gözlem

İntikam davranışının oluşumunda, bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlam ve örgütte gözlemlediği uygulamalar da etkili olmaktadır. Denzler ve Gollwitzer (2009), bireyin çevresinde tanık olduğu adaletsiz uygulamaların, intikam isteğini güçlendirebileceğini ifade etmektedir. Özellikle mağdur

bireyin, failin yalnızca cezalandırılmasını değil, aynı zamanda yaptığı haksızlığın farkına varmasını ve çevreye mesaj verilmesini istemesi durumunda intikam davranışının ortaya çıkma olasılığı artmaktadır. Jackson ve ark. (2019) ise intikamın yalnızca bireysel bir tepki olmadığını; toplumsal normlar ve kültürel bağlamla şekillenen bir olgu olduğunu vurgulamaktadır.

5.5. Bireysel Farklılıklar ve Kişilik Özellikleri

İntikamı tetikleyen koşullar arasında bireysel farklar ve kişilik özellikleri de önemli bir rol oynamaktadır. Denzler ve Gollwitzer (2009), adalete duyarlılığı yüksek olan ve öç alma eğilimi taşıyan bireylerin, haksızlık karşısında daha güçlü intikam tepkileri gösterdiğini belirtmektedir. Chester ve DeWall (2017) ise intikam arzusunun dürtüsellik, saldırgan eğilimler ve sadistik tatmin gibi kişilik özellikleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Jonason ve ark. (2010) “karanlık üçlü” olarak adlandırılan Machiavellizm, narsisizm ve psikopati özelliklerine sahip bireylerin, hak ihlali algısı sonrasında intikam davranışını daha yoğun sergileyebildikleri belirtmektedir. Bu bulgular, bireysel özelliklerin intikam davranışının şiddeti ve ortaya çıkma olasılığı üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

5.6. Psikolojik Sözleşme İhlali

İntikamı tetikleyen bir diğer koşul psikolojik sözleşme ihhalidir. Psikolojik sözleşme ihlali, işgörenlerin örgütten bekledikleri yazılı ya da yazısız yükümlülüklerin yerine getirilmediğini algıladıkları durumlarda ortaya çıkmaktadır. Robinson ve Rousseau (1994), işgörenlerin bekledikleri ödül, destek ve hakların sağlanmamasını psikolojik sözleşme ihlali olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir. Robinson ve Bennett’e göre, (1995) bu ihlal algısı, öfke, hayal kırıklığı ve intikamcı davranış eğilimini artırabilmektedir. Aquino ve ark. (2001) tarafından yapılan çalışmalar da örgütsel bağlamda haksızlık ve sözleşme ihhalinin, işgörenlerde intikam niyetini güçlendirdiğini göstermektedir.

Daha önce örgütsel adalet algısının örgütsel intikama yol açan etmenler arasında önemli bir rolü olduğundan söz etmiştik. Aşağıda örgütsel adaletin boyutları ile örgütsel intikamla ilişkisi hakkında bilgiler sunulmaktadır.

6. ÖRGÜTSEL ADALETİN BOYUTLARI VE ÖRGÜTSEL İNTİKAMLA İLİŞKİSİ

“Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetmek” ve “herkese kendine uygun düşeni, hakkı olanı vermek,” (TDK, 2025) olarak tanımlanan adalet, payımıza düşeni almamızla ilgilidir. Güvende olup olmadığımızı ve özdeğerimizin koruma altında olup olmadığını anlayabilmek için varlığını sorguladığımız adalet, özellikle örgütsel işleyişin sağlığını belirlemesi açısından oldukça önemlidir. Steiner’a göre (2020), işgörenin çalıştığı örgütte gördüğü muamelenin adil olup olmadığına ilişkin algısını ifade eden örgütsel adalet; işgörenin yöneticiye dair algısına yönelik olmanın yanı sıra, örgütün tüm diğer paydaşlarına dair hakkaniyetli tutum algısını da içerir.

1950’lerde üzerinde durulan tek adalet boyutu olan “dağıtımsal adalet” odağında ele alınan örgütsel adalet, 90’lı yıllarda üç boyutuyla ele alınmıştır. Skarlicki ve ark. (1997), temel çalışmalarında *dağıtımsal*, *süreçsel* ve *etkileşimsel* adaletin nasıl etkileşime girerek misilleme davranışlarını yordadığını bu üç boyut üzerinden incelemiştir. Ancak 2000’li yıllara gelindiğinde Colquitt ve ark. (2001), çalışmalarıyla örgütsel adaleti dağıtımsal, süreçsel, kişilerarası ve bilgisel adalet olmak üzere dört boyutuyla ortaya koymuştur. Bu dört boyutlu yapı, adalet algısının örgütsel sonuçlar üzerindeki etkilerini oldukça kapsamlı ve açıklayıcı bir biçimde ele alma olanağı sunmuştur.

6.1. Örgütsel Adaletin Dört Boyutu

Steiner’a göre (2020), *dağıtımsal adalet*, işgörenin örgüte katkısının bireysel olarak elde ettiği sonuçla orantılı olup olmadığına ilişkin adalet boyutudur. Bireysel girdilerin ödül, ceza ve kaynaklar ile ne ölçüde uyumlu dağıtıldığını ele alır. *Süreçsel adalet*, örgütlerde karar alma süreçlerine ve bu süreçlerin ne kadar adil yürütüldüğüne ilişkin adalet boyutudur. Colquitt’e göre (2001), karar süreçlerinin tarafsız, tutarlı, doğru ve katılımcı bir şekilde yürütülüp yürütülmediği ile ilişkilidir. Stillwell ve Wiseman’a göre (2022), *kişilerarası adalet*, işgörenin kararların uygulanması sırasında yöneticilerin

kendilerine karşı sergilediği tutum ve davranışların niteliğine ilişkin adalet boyutudur. Örgütsel otoritenin işgörenle iletişimde nazik ve saygılı olup olmadığı ile ilgilidir. Colquitt'e göre (2001), *bilgisel adalet*, kararların, karar süreçlerinin ve gerekçelerinin işgörenle ne kadar şeffaf ve yeterli ölçüde paylaşıldığına ilişkin adalet boyutudur.

Colquitt ve ark.'nın (2001) 183 çalışmadan meta-analiz yöntemiyle elde ettikleri bulgular, adalet boyutları arasındaki ilişkilerin gücünü, farklı adalet ölçütlerinin önemini ve her bir adalet boyutun örgütsel çıktılara olan etkisini ortaya koymaktadır. Çalışma, adalet boyutlarının birbirleriyle orta ile yüksek düzeyde ilişkilendiklerini, ancak her bir boyutun adalet algılarını açıklamada özgün katkıları olduğunu göstermektedir. Dört adalet boyutunun da iş tatmini, örgütsel bağlılık, otorite değerlendirmesi, örgütsel vatandaşlık davranışları, geri çekilme ve performans gibi örgütsel çıktılarla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular ışığında örgütsel adaletin, işgörenlerin örgüte ve yönetime yönelik tutumlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığı ve dolayısıyla adil bir örgüt iklimi oluşturabilmenin, olumsuz tepkilerinin ortaya çıkma olasılığını azaltabilecek önemli bir zemin sunduğu söylenebilir.

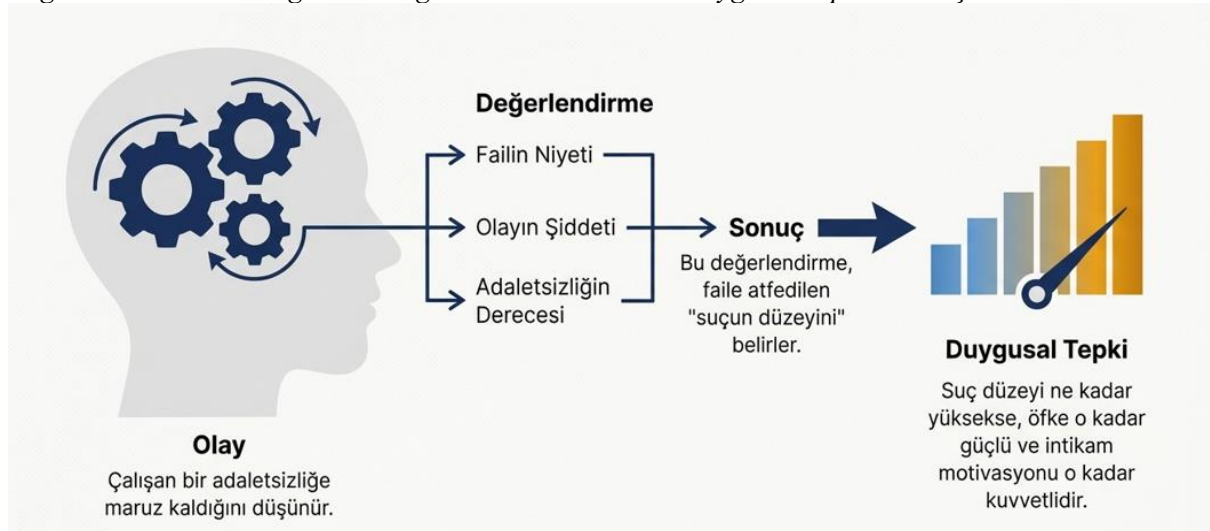
7. ÖRGÜTSEL İNTİKAMLA BAŞA ÇIKMA: ADALET SAĞLAYICI MODEL

Örgütte adalet boşluğu oluştuğunda işgörenlerin, adaletin yönetimce sağlanacağına dair inançları zayıflar ve bu durum onları adaleti kendi yöntemleriyle sağlamaya itebilir. Tripp ve ark.'nın (2007) geliştirdiği Adalet Sağlayıcı Model, işgörenlerin adaletsiz bir deneyim yaşamaları sonucu intikam güdülenmesini belirleyen süreçleri açıklayan bütüncül bir çerçeve ortaya koymayı amaçlar. Model, işgörenlerin ve yöneticilerin adalet mekanizmalarını işletme biçimlerine bağlı olarak intikam davranışının ortaya çıkıp çıkmayacağını ve yöneticilerin bu olguyu nasıl ele alabileceklerinin anlaşılmasını mümkün kılar.

Bir adaletsizliğe maruz bırakıldığını düşünen işgören, öncelikle yaşanan olayı failin niyeti, olayın şiddeti ve maruz kaldığı adaletsizliğin derecesi bağlamında değerlendirir. Değerlendirme süreci, mağdurun faile atfettiği suçun düzeyini belirler. Bu düzey ne kadar yüksekse, mağdurun hissedeceği öfke o kadar güçlü ve intikam güdülenmesi o derece kuvvetlidir. Bu olumsuz hislerin sonucu olarak mağdur şu dört yoldan birine yönelir: kaçınma, affetme, uzlaşma ya da intikam alma. Güdülenme ne kadar yüksekse mağdurun kaçınma ya da intikam alma yollarından birini tercih etme olasılığı o kadar artmaktadır. Bu gibi durumlarda affetme ve uzlaşma ihtimali oldukça azdır. Zararın bilinçli olarak ya da kişisel husumet sebebiyle verildiğini düşünen mağdurun intikam güdülenmesi yüksektir. Bunların yanı sıra kişilik özellikleri, sahip olunan güç, hiyerarşi ve örgütteki algılanan süreçsel adalet iklimi gibi unsurlar da mağdurun yöneleceği davranışı etkilemektedir.

Şekil 2

Örgütsel Adaletsizlik Algısında Değerlendirme Süreci ve Duygusal Tepkinin Oluşumu



Kaynak: Yazarlar tarafından NotebookLM destekli görsel üretim aracı kullanılarak oluşturulmuştur.

Modelin ilk aksiyon önerisi adalet algısını tesis etme ve korumaya yöneliktir. Yönetici, işgörenleri provoke etmekten kaçınmalı ve fail konumuna gelmemeyi amaçlamalıdır. Model, adaletsizlik algısının önüne geçilmesinin her zaman mümkün olmayabileceğini söyler. Buna rağmen art niyet algılanma ihtimalinin önüne geçmek için etkili iletişim yöntemlerine başvurmak ve olumsuz algılanabilecek karar ya da durumların ardından işgörenlerin algılarını takip etmek yöneticinin en önemli görevlerindendir.

İkinci önemli aksiyon, işgörenler arası ilişkinin zedelenmesi durumunda bunu ilk fark eden ve duruma ilk müdahale edenin yönetici olması gerekliliği ile ilgilidir. Burada en kritik unsurlardan biri işgörenin, yöneticinin adaleti sağlayacağına dair duyduğu güvendir. Adil bir yönetim olduğunu düşünen işgören, herhangi bir adaletsizlik ile karşılaştığını düşündüğünde öncelikle yönetici ile paylaşacaktır. İşgörenin adalet arayışında otoriteye güvenmesi intikam güdülenmesini azaltır.

Kendisine başvurulmuş yöneticinin durumu etkili bir biçimde ele alabilmesi için ilk yapması gerekenler şikayeti araştırmak ve şikayetin haklı bulunması durumunda ivedilikle harekete geçmektir. Yönetici, adaletsizlik ortaya çıktığında vakit kaybetmeden arabulucu, yargıç ve ilk müdahaleci olarak konumlanmalıdır. Müdahalenin gecikmesi, mağdurun intikam güdülenmesini artırır. Buna karşılık yönetimden gelen hızlı, tutarlı ve şeffaf bir müdahale bu eğilimi büyük ölçüde zayıflatır.

Sonraki adım, failin mağdurdan özür dilemesini sağlamaktır. Failin davranışının sorumluluğunu kabul ederek samimi bir özür sunması yoluyla mağdurun adaletin yeniden sağlandığına ilişkin algısının güçlenmesi ve intikam güdülenmesinin azalması mümkündür. Bu unsurun kritik noktası, dilenen özrünün samimiyetidir. Nitekim gerçekçi ve samimi olmayan özürler, mağdurun öfkesinin ve intikam eğiliminin artmasına yol açabilir. Bu sebeple yönetici, faili özür dilemeye zorlamak yerine onu, özrünün neden gerekli olduğuna ikna etmeye çalışmalıdır.

Özürden sonra gelen aşama ise mağdura sunulacak telafidir. Bu telafi, ortaya çıkan adaletsizliğe yol açan suçun türü ile ilgilidir. Eğer mağdurun hedeflerini engelleyici bir suç işlendiyse, fail sebep olduğu hasarı telafi etmeye yönelmelidir. Statü zedelemeye yönelik bir suç söz konusu ise, bu durumda mağdurun zedelenen itibarını yeniden tesis etmeye yönelik bir telafi yoluna gidilmelidir. Suç unsuru bir kural ihlaline dayalı olduğunda, bu ihlal yoluyla elde edilmiş haksız kazançların iadesi yahut sonraki süreçte kurallara riayet edileceğine dair söz verilmesi yolları izlenmelidir.

Modelin bir diğer önemli bileşeni, özrünün yetersiz kalacağı büyüklükte zarar ya da failin pişmanlık duymasının sağlanamaması durumunda izlenmesi gereken orantılı ceza yoludur. Failin davranışının boyutuyla orantılı, tekrarlayıcı davranış örüntüleri önleyici ve mağdurun bilgisi dâhilinde uygulanacak bir yaptırım, işgörenin adalet algısını pekiştirir.

Modelin son bileşeni, intikam davranışının engellenmesi için çok geç kalındığı ve mağdurun intikam davranışı sergilediği durumlar ile ilintilidir. Bu gibi durumlarda hem mağdurun hem de failin, adaletin tesis edildiğine inanmasını sağlayabilmek oldukça önemlidir. Yöneticinin en önemli görevi, yeni bir intikam, karşı- intikam döngüsünün başlamasını engellemektir. Bu süreçte otoritenin yapıcı bir şekilde devreye girmesi, örgütte yeniden barış ve dengenin tesis edilmesini mümkün kılar.

Şekil 3

Örgütsel İntikamla Başa Çıkma Adalet Sağlayıcı Modelin Müdahale Döngüsü



Kaynak: Yazarlar tarafından NotebookLM destekli görsel üretim aracı kullanılarak oluşturulmuştur.

Modele göre, yukarıda verilen mekanizma doğru işlediğinde adaletin yeniden tesis edilmesi, affetme ve sonuç olarak uzlaşma ile örgütsel barışın sağlanması mümkündür. Adalet Sağlayıcı Model her zararın onarılabilecek boyutlarda olamayabileceği belirtmekle birlikte, adalet süreçlerinin yalnızca önleyici değil, aynı zamanda olumlu bir örgüt iklimi oluşturabileceğini de vurgular.

8. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE İNTİKAM

Eğitim örgütlerinde intikam, uzun süre alanyazında sınırlı olarak yer bulmuş bir olgudur. Son yıllarda yapılan çalışmalar öğretmenlerin, akademisyenlerin ve öğrencilerin çeşitli biçimlerde intikam davranışları sergilediğini ve bunların okul iklimi ile örgütsel süreçler üzerinde önemli etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, intikam davranışlarının farklı aktörlerce farklı biçimlerde sergilendiğini ve okul iklimi ile örgütsel süreçler üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir.

8.1. Öğretmenlerde Örgütsel İntikam

Alanyazında örgütsel intikamı eğitim örgütleri bağlamında ölçmeye yönelik kapsamlı ölçek geliştirme çalışmaları sınırlı olmakla birlikte, Nayır (2016), bu alandaki önemli çalışmalardan birini gerçekleştirmiş ve örgütsel intikamın eğitim örgütlerinde ölçülebilir bir psikososyal süreç olduğunu göstermiştir. Yapılan analizler, cinsiyet ve öğrenim düzeyi açısından öğretmenlerin örgütsel intikam davranışlarına dair görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığını, ancak kıdem ve okul türü gibi değişkenlere göre davranışsal tepkiler boyutunda tablonun değiştiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, örgütsel intikamın eğitim örgütlerinde belirli demografik değişkenlerden çok, örgütsel bağlam ve mesleki deneyimle ilişkili bir yapı olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmalara göre eğitim örgütlerinde örgütsel intikam eğiliminin önemli belirleyicilerinden biri istismarcı yönetimdir. Demirkasımoğlu'nun (2018) yürüttüğü araştırma, istismarcı yönetim algısının öğretmenlerin hem geri çekilme hem de intikam davranışlarıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Çalışma, demografik özellikleri görünür kılmaması bakımından da önem arz etmektedir. Bulgular, erkek öğretmenlerin kadınlara kıyasla daha yüksek intikam eğilimi gösterdiğini, mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin misillemeye daha fazla yöneldiğini ve ilköğretim öğretmenlerinin diğer kademe öğretmenlerine göre intikama daha yatkın olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitim örgütlerinde güç ilişkilerinin, deneyim düzeyinin ve görev yapılan kademenin intikam davranışlarını şekillendirdiğine işaret etmektedir.

8.2. Akademide Örgütsel İntikam

Koç ve ark.'nın (2020) devlet üniversitelerinde yürüttüğü nitel bir çalışma, akademide örgütsel intikamı konu almıştır. Çalışma, akademik bağlamda örgütsel intikam olgusunu ele alarak, akademisyenlerin intikam davranışlarını hangi amaçlarla, hangi yollarla ve hangi gerekçelerle tanımladıklarını incelemektedir. Bulgular, akademisyenlerin intikam arayışında çoğunlukla yasal ya da yarı – yasal yolları tercih ettiğini göstermekte ve intikam davranışlarını belirli güdülenme örüntüleri çerçevesinde anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır. İntikam, maruz kalınan haksızlığın giderilmesi ve bozulan dengenin yeniden tesis edilmesine yönelik bir girişim olarak görülmektedir. Aynı zamanda adalet arayışı ve bireyin kendi konumu ya da çıkarlarını koruma isteğiyle de ilişkilendirilmektedir. Elde edilen bulgular, akademisyenlerin intikam davranışlarını ani ve denetimsiz tepkiler şeklinde ortaya çıkmaktan ziyade, örgütsel yapının sunduğu olanaklar ve sınırlamalar içinde gelişen, bilinçli ve hesaplı tercihler olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgular ışığında çalışma, akademik örgütlerde örgütsel intikamın yapısal koşullar ve bağlamsal etmenlerce şekillendirilen ve kendine özgü bir görünüm sergileyen bir olgu olduğuna işaret etmektedir.

Arslan (2024) tarafından yürütülmüş olan bir araştırma ise, devlet üniversitelerinde akademik personelin örgütsel intikam algısının idari personele kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Etik iklim boyutları açısından bakıldığında, kurallara dayalı etik iklim algısı ile örgütsel intikam arasında pozitif bir ilişki saptanırken, kanun ve kodlara vurgu yapan etik iklim algısının intikam davranışlarını azaltıcı bir rol oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel intikam algılarının, işgörenlerin kurumdaki pozisyonlarına ve medeni durumlarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgular, üniversitelerde etik iklimin niteliğinin, örgütsel intikam eğilimlerinin ortaya çıkışında önemli bir bağlamsal belirleyici olduğunu göstermektedir.

8.3. Öğrenciler Bağlamında İntikam

Eğitim örgütlerinde intikam davranışı yalnızca işgörenlerle sınırlı değildir. Öğrenciler de eğitim süreçleri içinde farklı yollarla intikamcı tepkiler geliştirmektedir. Bu bağlamda Boysen'in (2008) çalışması, üniversite öğrencilerinin öğretim elemanı değerlendirme anketlerini intikam amacıyla kullanıp kullanmadıklarını incelemiştir. Çalışmanın bulguları, katılımcıların yalnızca yaklaşık %8'inin bu değerlendirme anketlerini intikam amacıyla kullandığını kabul ettiğini ve düşük not almanın düşük değerlendirme verme gerekçesi olarak nadiren dile getirildiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrencilerin düşük not aldıklarında, dersin genel başarısı yüksek olsa dahi, öğretim elemanlarını daha düşük değerlendirme eğilimi gösterebilecekleri ortaya konulmuştur.

Chory-Assad ve Paulsel (2007) çalışmasında üniversite öğrencilerinin algıladığı dağıtımsal ve süreçsel adaletin, öğretim elemanlarına yönelik saldırganlık, düşmanca tutumlar ve direnç davranışları ile ilişkisini incelemiştir. Çalışmada hem dağıtımsal hem de süreçsel adalet algılarının saldırganlık ve düşmanlık ile negatif yönlü ilişkili olduğu, fakat bu olumsuz tutumları anlamlı biçimde yordayan tek unsurun süreçsel adalet algısı olduğunu göstermiştir. Ayrıca süreçsel adaletin, öğrenci intikamını ve yanıltıcı davranışları negatif yönde yordadığı ancak dağıtımsal ve süreçsel adaletin saldırganlık veya direnç davranışlarını yordama konusunda ortak bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Genel olarak bulgular; öğrencilerin kurallara uyumu ve sivil davranışları açısından, alınan notun adilliğinden ziyade, değerlendirme kriterleri gibi sürecin adil olmasının çok daha belirleyici olduğunu göstermektedir.

9. EĞİTİM YÖNETİCİLERİNE ÖNERİLER

Eğitim yöneticilerinin örgütsel intikama karşı önlem almak ya da intikam davranışının gerçekleşmesi durumunda doğru bir süreç yönetimi sergilemek amacıyla temel sorumluluğu, yaşanan adaletsizliği ve intikam davranışlarını bastırmaktan çok, bu davranışları besleyen adalet boşluğunun önüne geçmek veya tespit edilen boşluğu onarmaktır. Aşağıdaki öneriler, eğitim yöneticilerinin örgütsel intikamla başa çıkabilmeleri konusunda örgütsel adalet boyutları (Colquitt, 2001; Colquitt ve ark., 2001) ve Adalet Sağlayıcı Model (Tripp ve ark., 2007) çerçevesinde yapılandırılmıştır.

9.1. Önleyici Uygulamalar: Adalet Algısını Kurumsallaştırma

Örgütsel adalet algısının zayıfladığı durumlarda işgörenlerin intikama yönelme olasılığının arttığı farklı örgüt bağlamlarında yürütülen araştırmalarla ortaya konulmuştur (Akın ve ark., 2012; Skarlicki ve Folger 1997). Benzer riskler eğitim örgütlerinin tüm kademelerinde (okul, fakülte, enstitü vb.) bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin adaleti yalnızca sonuçlarda değil karar süreçlerinde, iş yükü dağılımlarında, akademik ve idari görev paylaşımında, öğretmen/ akademik personel ile kurdukları iletişimde de görünür kılmaları oldukça önemlidir.

9.1.1. Dağıtımsal adaletin güçlendirilmesi. Ders yükü, nöbet, komisyon görevleri, kurul üyelikleri, sınav görevleri, teşvik ve kaynak tahsisine ilişkin kararlarda belirleyici ölçütlerin açık ve gerekçelendirilebilir olmaması, işgörenlerde adaletsizlik algısını artırabilmektedir. Dağıtımsal adaletin sağlanması, bireyin örgüte katkıları ile elde edilen çıktılar arasındaki denge algısını güçlendirmektedir (Colquitt, 2001). Bu nedenle eğitim yöneticilerinin görev ve sorumluluk dağılımlarını yazılı ölçütlere dayandırmaları, bu ölçütleri öğretmenlerle şeffaf bir biçimde paylaşmaları oldukça önemlidir. Böyle bir uygulama, dağıtım kararlarının kişilerarası ilişkilere, siyasi/ideolojik yakınlığa ya da akademik hiyerarşi baskısına istinaden verildiği algısının önüne geçer.

9.1.2. Süreçsel adaletin güçlendirilmesi. Karar alma süreçlerinin tutarlı, tarafsız ve katılımcı bir biçimde yürütülmemesi, işgörenin adaletsizlik algısını derinleştirebilmektedir (Colquitt, 2001; Greenberg, 1990). Süreçsel adalet algısının zayıflaması, işgörenin resmi çözüm yollarına olan güvenini azaltıp intikam niyetini güçlendirebilmektedir (Akın ve ark., 2012; Aquino, ve ark., 2001). Bu nedenle eğitim yöneticilerinin görevlendirme iptali, performans değerlendirme, disiplin, atama ve yükselme kriterleri, ders ve program açma-kapatma gibi önemli kararları almadan önce, paydaşların görüşlerini, işgörenlerin karar süreçlerine katılımını artırmaları; dilekçe ve kurumsal e-posta gibi itiraz ve geri bildirim mekanizmalarını açıkça tanımlamaları ve bu mekanizmaların sadece görünürde değil, gerçekten işlediğini pratikte göstermeleri önem taşımaktadır. Sürecin adil işlediğine dair algı güçlendikçe, mağdur işgörenin adaleti kendi yöntemleriyle sağlama güdülenmesinin zayıflaması beklenebilir.

9.1.3. Kişilerarası adaletin güçlendirilmesi. Yöneticilerin işgörene yönelik iletişim dili ve tutumu, kişilerarası adalet algısının temel belirleyicilerindendir (Stillwell ve Wiseman, 2022). Örgüt bağlamında saygısızlık, küçük düşürme ve aşağılayıcı tutumların öfkeyi ve misilleme eğilimini besleyebildiği belirtilmektedir (Aquino ve ark., 2001; Tripp ve ark., 2007). Eğitim örgütleri özelinde de istismarcı yönetim algısının, öğretmen ve akademisyenlerin geri çekilme ve intikam davranışlarıyla anlamlı biçimde ilişkili olduğu saptanmıştır (Demirkasımoğlu, 2018). Bu nedenle eğitim yöneticilerinin her türlü iletişim ve geri bildirim süreçlerinde saygılı, empatik ve yapıcı bir iletişim tarzı benimsemeleri oldukça önemlidir. Toplantı ve yazışmalarda etiketleyici ve mesleki saygınlığı zedeleyici bir üslup kullanmaktan kaçınmaları, akademide hiyerarşiyi ve ünvanı bir baskı aracından ziyade örnek olma ve sorumluluk alanı olarak değerlendirmeleri kritik öneme sahiptir. Yapılması gereken düzeltme ve eleştirilerde doğrudan bireyi hedef almadan ve öğretmenin mesleki saygınlığını zedeleyen pratiklerden kaçınarak intikam davranışlarının önüne geçmek mümkün olabilir.

9.1.4. Bilgisel adaletin güçlendirilmesi. Alınan kararların gerekçelerinin, işgörenle zamanında ve yeterli düzeyde paylaşılması intikam düzeylerini azaltabilir (Jones, 2008). Bilgisel adalet, işgörenlerin kararları anlamlandırabilmesini ve uygulamaları meşru görmesini sağlayabilmektedir (Colquitt, 2001). Bu nedenle eğitim yöneticilerinin alınan kararların gerekçelerini şeffaflıkla paylaşmaları, bilgiye erişimi kolaylaştırmaları, belirsizliğin önüne geçerek iletişim pratikleri geliştirmeleri, toplantı, e-posta ve portal gibi düzenli bilgilendirme mekanizmaları geliştirmeleri etkili olabilecek aksiyonlar arasındadır.

9.2. Erken Uyarı ve Hızlı Müdahale: İntikam Döngüsünü Önleme

Örgütsel intikam çoğu zaman açıkça sergilenen saldırgan davranışlar yerine iş yavaşlatma, bilgi saklama ve dedikodu gibi örtük biçimlerde ortaya çıkar (Usta ve ark., 2019). Bu nedenle eğitim yöneticilerinin, mağdur ile fail arasındaki çatışmanın krize dönüşmesinden önce görülebilecek davranışsal sinyalleri fark edebilmesi, intikam davranışlarını önlemede kritik öneme sahiptir.

9.2.1. Erken uyarı göstergelerinin izlenmesi. Şener'e göre (2013) örgütsel intikam bağlamında geri çekilme, çekinme, işe gelmeme ve işe geç gelme gibi çatışmanın ve intikamın daha az görünür biçimlerine rastlanabilir. Eğitim yöneticilerinin okullarda artan devamsızlık, performans düşüşü, iletişimde kopukluklar ve öğretmen iş birliğinde azalma; üniversitelerde ise kurul ve komisyonlara katılmama, akademik ve idari işlerde gönüllü olmama, ortak projelerden geri çekilme, erteleme ve yanıt vermeme eğilimi gibi sinyalleri olabildiğince erken fark edebilmesi ve bunları salt disiplin ya da kişisel isteksizlik meselesi olarak değil, adalet algısı ile ilişkili bir süreç olarak da değerlendirmesi oldukça önemlidir.

9.2.2. Güvenli başvuru ve geri bildirim kanallarının oluşturulması. Tripp ve ark.'na göre (2007), işgörenin adaletin yönetim tarafından sağlanacağına dair güveninin yüksek olması, adaleti kendi eliyle sağlama eğilimini zayıflatacaktır. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin, öğretmen ve akademisyenlerin yaşadıkları adaletsizlikleri doğrudan yönetime iletebilmeleri için güvenli kanallar oluşturmaları ve bu kanalların kağıt üzerinde kalmamasına özen göstererek, başvuruların dikkatle dinlendiği ve adil bir biçimde ele alındığı uygulama pratikleriyle desteklenerek, mağdura süreç ile ilgili şeffaf geri bildirim sağlanmaya özen göstermeleri oldukça önemlidir.

9.2.3. Adalet sağlayıcı modele göre müdahale. Tripp ve ark.'nın (2007) ortaya koyduğu Adalet Sağlayıcı Model, adaletsizlik algısına yönelik yöneticiden gelecek hızlı, tutarlı ve şeffaf müdahalenin intikam güdülenmesini zayıflatabileceğini söyler. Bu modelden yola çıkarak, eğitim yöneticilerinin mağdur öğretmen ya da akademisyenin şikâyetini dikkatle dinlemesi ve araştırması, yazışmalar ve tutanaklar gibi mümkün oldukça somut verilerle incelemesi, haklılık durumunda gecikmeden aksiyon alması; samimi bir özür, mümkünse telafi imkanı ve gerekli durumlarda suç ile orantılı yaptırım uygulama gibi adımları işletmesi oldukça önemlidir. Özellikle akademiye öğretim elemanları arasındaki projelerden dışlama, jüri değerlendirmelerinde tarafsız tutum sergileme ve kadro süreçlerinde kayırma algısı gibi durumlarda intikam ve karşı- intikam döngüsünün oluşmasını önlemek için hızlı ve tarafsız müdahalede bulunulması son derece önemlidir.

9.3. Onarım ve Kültür İnşası

Tripp ve ark. (2007), intikam davranışı ortaya çıktığında yönetimden yalnızca cezalandırıcı yaklaşımlar gelmesinin yeni çatışma döngülerini tetikleyebileceğinden bahseder. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin onarıcı ve uzlaştııcı bir bakış açısı benimsemeleri ve süreci adalet algısını onarma hedefini öncelikli tutarak ele almaları gerekmektedir.

9.3.1. Arabuluculuk ve uzlaşma süreçlerinin işletilmesi. Adaletin yeniden tesis edildiğine dair algının affetme ve uzlaşma eğilimlerini artırabildiği görülmektedir (Akin ve ark., 2012; Aquino ve ark., 2001). Bu nedenle eğitim örgütlerinde çatışma yaşayan taraflar arasında yönetimin yapılandırılmış arabuluculuk ve uzlaşma süreçleri yürütmesi, yıpranan ilişkilerin onarılması açısından etkili bir araç olabilir. Bu süreçlerde öncelikli amaç, tarafları zorla yüzleştirmek yerine, adaletin yeniden tesis edildiğine dair inançlarını somut adımlarla güçlendirerek intikam güdülenmesini düşürmek olmalıdır. Mağdur, fail ve gerekli görüldüğünde tanıkların dahil edildiği, sürecin mahremiyetine saygı gösterilerek yöneticiler veya bağımsız uzlaştırma birimleri öncülüğünde özür, telafi, geleceğe dönük taahhütler ve eylem planları ile desteklenen arabuluculuk oturumlarıyla uzlaşma koşullarının somutlaştığı yapılandırılmış toplantılar yürütülmesi kritik önem taşır.

9.3.2. Psikolojik güvenliğin güçlendirilmesi. Morrison ve Milliken (2000), sorunların açıkça dile getirilemediği ve sessizliğin hakim olduğu örgüt iklimlerinde gerilim ve öfkenin örtük biçimde birikebildiği belirtmiştir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde psikolojik güvenliğin zayıf olması, akademik süreçlerin bilinçli olarak yavaşlatılması, bilgi saklama, işbirliğini azaltma, paydaşlara karşı pasif agresif tutumlar sergileme gibi örtük intikam davranışlarının yaygınlaşmasına zemin hazırlayabilir. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin eleştiri ve hata bildirimlerine karşı cezalandırıcı olmayan bir tutum sergilemeleri, öğretmen ve akademisyenlerin görüş veya sorunlarını ifade etmelerini tehdit değil, gelişim fırsatı olarak değerlendirmeleri, öğrencilerden gelen olumsuz geri bildirimlerin, işgörenleri damgalamak için değil örgütün iyileştirilmesi için kullanılacağını net bir biçimde ortaya koymaları oldukça önemlidir.

9.3.3. Dedikodu ve itibar zedeleme ile mücadele. Dedikodu, örgütsel intikamın sıkça rastlanan örtük biçimleri arasındadır ve işyerindeki dedikodular işgörenin kariyer gelişimini ve itibarını zedeleyebilmektedir (Şener, 2013; Cheng ve ark., 2024). İntikam amaçlı dedikodu ve itibar zedeleme davranışları, örgütsel intikamın yaygın örtük biçimleri arasındadır. Dedikodu tamamen yok edilemeyebilir fakat belirsizlik azaldığında ve kararlar şeffaf bir biçimde, zamanında ve gerekçeleriyle paylaşıldığında söylenti alanı daralır. Bu nedenle bilgisel adaletin güçlendirilmesi, eğitim örgütlerinde etik sınırların ve mesleki davranış ilkelerinin net bir biçimde çizilmiş olması ve tekrar eden itibar zedelemeye yönelik davranışlarda tutarlı ve orantılı bir sürecin işletilmesi, bu tür örtük intikam biçimlerinin etkisini sınırlandırabilir.

Sonuç olarak, eğitim örgütlerinde örgütsel intikam davranışlarının azaltılmasında eğitim yöneticilerinin adalet algısını güçlendiren, erken uyarı mekanizmalarını işleten ve onarıcı bir yaklaşımı kurumsal kültürün bir parçası haline getiren uygulamalar geliştirmeleri son derece önemlidir. Bu tür bir yaklaşım yalnızca intikam davranışlarını azaltmakla kalmayacak, aynı zamanda örgütsel bağlılık, güven, çalışma barışı ve akademik üretkenliğin sürdürülebilirliğine de katkı sağlayacaktır.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilgi, deneyim ve yapıcı geri bildirimleriyle bize yol gösteren ve desteğini bizden esirgemeyen Profesör Doktor Necla Şahin Fırat'a teşekkürlerimizi sunarız.

Açıklama:

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde yazarlar, ChatGPT (OpenAI) aracından dilbilgisel düzenleme, ifade netliğinin artırılması ve metnin akıcılığının geliştirilmesi; NotebookLM (Google) aracından ise içeriklerin görsel olarak yapılandırılması amacıyla yararlanmışlardır. Bu araçların kullanımının ardından yazarlar metni ayrıntılı biçimde gözden geçirerek düzenlemiş olup, yayının içeriğinden tamamen sorumludurlar.

KAYNAKÇA

- Akın, A., Özdevecioğlu, M., ve Ünlü, O. (2012). Örgütsel adalet ile örgütsel intikam arasındaki ilişki. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(3), 1–24.
- Arslan, C. (2024). Kamu üniversitelerinde etik iklim örgütsel intikam ilişkisi: TRA2 bölgesi örneği [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykut, O. H., ve Erciş, A. (2022). Adalet algısı ile intikam arzusu ve ihanet ilişkisinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(3), 637-663. <https://doi.org/10.17153/oguiibf.1090993>
- Aquino, K., & Lamertz, K. (2004). A relational model of workplace victimization: Social roles and patterns of victimization in dyadic relationships. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 1023–1034. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.6.1023>
- Aquino, K., Tripp, T. M., & Bies, R. J. (2001). How employees respond to personal offense: The effects of blame attribution, victim status, and offender status on revenge and reconciliation in the workplace. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 52–59. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.52>
- Aquino, K., Tripp, T. M. & Bies, R. J. (2006). Getting even or moving on? Power, procedural justice, and types of offense as predictors of revenge, forgiveness, reconciliation, and avoidance in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 653–668. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.653>
- Baysal, C., Yıkılmaz, İ., & Sürücü, L. (2024). The intermediate role of revenge intention in the effect of mobbing on employee job performance. *Journal of Business Research–Türk*, 16(1), 521–535. <https://doi.org/10.20491/isarder.2024.1808>

- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill Book Company.
- Bies, R. J., & Tripp, T. M. (2005). The study of revenge in the workplace: Conceptual, ideological, and empirical issues. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (pp. 65–81). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10893-003>
- Boysen, G. A. (2008). *Revenge and student evaluations of teaching*. *Teaching of Psychology*, 35(3), 218–222. <https://doi.org/10.1080/00986280802181533>
- Cheng, B., Peng, Y., Tian, J., & Shaalan, A. (2024). How negative workplace gossip undermines employees' career growth: From a reputational perspective. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 36(7), 2443–2462. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-02-2023-0234>
- Chester, D. S., & DeWall, C. N. (2017). Revenge is sweet: Sadistic tendencies mediate the relationship between trait aggression and retaliatory behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(3), 413–430. <https://doi.org/10.1037/pspi0000089>
- Chory-Assad, R. M. & Paulsel, M. L. (2007). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253-273. <https://doi.org/10.1080/0363452042000265189>
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>
- Demirkasımoğlu, N. (2018). The role of abusive supervision in predicting teachers' withdrawal and revenge responses. *Culture and Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1519904>
- Fehr, E., & Gächter, S. (2002). Altruistic punishment in humans. *Nature*, 415(6868), 137–140. <https://doi.org/10.1038/415137a>
- Frijda, N. H. (1994). The lex talionis: On vengeance. In S. H. M. Goozen & N. van de Poll (Eds.), *Emotions: Essays on emotion theory* (pp. 239–289). Lawrence Erlbaum Associates. <https://hdl.handle.net/11245/1.418864>
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399–432. <https://doi.org/10.1177/014920639001600208>
- Gül, H. (2010). Saldırgan davranışlar ve örgütsel mağduriyet üzerine kavramsal bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 91–98.
- Gollwitzer, M., & Denzler, M. (2009). *What makes revenge sweet: Seeing the offender suffer or delivering a message?* *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 840–844. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.001>
- Harris, L. C., & Ogbonna, E. (2006). Service sabotage: A study of antecedents and consequences. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(4), 543-558. <https://doi.org/10.1177/0092070306287324>
- Jackson, J. C., Choi, V. K., & Gelfand, M. J. (2019). Revenge: A multilevel review and synthesis. *Annual Review of Psychology*, 70, 319–345. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103305>

- Jonason, P. K., Li, N. P., & Buss, D. M. (2010). The costs and benefits of the Dark Triad: Implications for mate poaching and mate retention tactics. *Personality and Individual Differences*, 48(4), 373–378. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.030>
- Jones, D. A. (2008). Getting even with one's supervisor and one's organization: Relationships among types of injustice, desires for revenge, and counterproductive work behaviors. *Journal of Organizational Behavior*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/job.563>
- Karacaoğlu, K., Aksoy, M. S., ve Şahin, S. (2019). Örgütlerde algılanan mağduriyetin intikam niyetine etkisinde işyeri arkadaşlığının düzenleyici rolü: Kayseri’de bir işletme uygulaması. *İş ve İnsan Dergisi / The Journal of Human and Work*, 6(2), 177–188. <https://doi.org/10.18394/iid.517569>
- Kaşgarlı Mahmud. (2009). *Dîvânü Lügati’t-Türk*. Kabalcı Yayınları.
- Kaya, A. (2024). Örgütsel adalet ile işyeri maneviyatı arasındaki ilişkide algılanan örgütsel desteğin aracı rolü. *İşletme, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*. Advance online publication.
- Koç, O., Kuray, A., & Özdemir, S. (2020). Revanchist behaviors in an academic style: A qualitative study to analyze academics’ revenge. *Iranian Journal of Management Studies*, 13(3), 345–366. <https://doi.org/10.22059/ijms.2020.289237.673796>
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706–725. <https://doi.org/10.2307/259200quitt>
- Nayır, F. (2016). Developing organizational revenge scale and examining teachers’ opinions about organizational revenge. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3). <https://doi.org/10.15345/iojes.2016.03.012>
- Orth, U., Montada, L., & Maercker, A. (2005). Feelings of revenge, retaliation motive, and posttraumatic stress reactions in crime victims. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 625–643.
- Robinson, S. L., & Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38(2), 555–572. <https://doi.org/10.2307/256693>
- Robinson, S. L., & Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: Not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15(3), 245–259. <https://doi.org/10.1002/job.4030150306>
- Satıcı, S. A., Can, G., ve Akın, A. (2015). İntikam ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması [The Vengeance Scale: Turkish adaptation study]. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 16(Supplement 1), 36–43.
- Skarlicki, D. P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 434–443. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.3.434>
- Steiner, D. D. (2020). *Organizational justice*. In Oxford Research Encyclopedia of Psychology. OxfordUniversity Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.555>
- Stuckless, N., & Goranson, R. (1992). The Vengeance Scale: Development of a measure of attitudes toward revenge. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(1), 25–42.
- Şahin, B. (2019). İntikam davranışları ile temel psikolojik ihtiyaçlar ilişkisine adalet algısının aracı rolü [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi], Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Şantaş, G., Akbolat, M., ve Sağlam, H. (2019). Sağlık çalışanlarında örgütsel affetme ve örgütsel dedikodunun intikam niyeti üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 131–148. <https://doi.org/10.30794/pausbed.527068>

- Şener, E. (2013). Örgütsel intikam üzerine nitel bir araştırma [*Yayımlanmamış doktora tezi*]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Sommers, J. A., Schell, T. L., & Vodanovich, S. J. (2002). Developing a measure of individual differences in organizational revenge. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 151–166. <https://doi.org/10.1023/A:1015215729095>
- Tatarlar, C. D., ve Cangarlı, B. G. (2014). Madalyonun iki yüzü: Örgütsel intikam davranışlarında yöneten ve yönetilen. Paper presented at the 22nd National Management and Organization Congress, Turkey.
- Tripp, T. M., Bies, R. J., & Aquino, K. (2007). A vigilante model of justice: Revenge, reconciliation, forgiveness, and avoidance. *Social Justice Research*. <https://doi.org/10.1007/s11211-007-0030-3>
- Türk Dil Kurumu. (2025). *Türkçe sözlük* (27. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://sozluk.gov.tr>
- Ulaş, H. S., ve Yaman, N. (2025). Erken dönem uyumsuz şemalar, kişiler arası ilişkilerde affetme ve intikam arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 61, 214–232. <https://doi.org/10.15285/maruaeab.1503028>
- Usta, I., Karalar, S., ve Demiralay, T. (2019). Örgütsel adalet algısı ve örgütlerde intikam niyeti arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(2), 45–62.
- Yıldırım, M. H. (2019). Algılanan mağduriyet, örgütsel intikam niyeti ve affetme eğilimi üzerine kavramsal bir araştırma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(1), 514–530. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.03.1106>
- Yusuf Has Hacib. (2019). *Kutadgu Bilig* (R. R. Arat, Haz.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Wiseman, J., & Stillwell, A. (2022). Organizational justice: Typology, antecedents and consequences. *Encyclopedia*, 2(3), 1287–1295. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2030086>

İLKOKUL KADEMESİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN TÜKENMİŞLİKLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ

Gülsüm BAŞER
Ruhi SARPKAYA

İLKOKUL KADEMESİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN TÜKENMİŞLİKLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ¹

Gülsüm BAŞER² Ruhi SARP KAYA³

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkököl kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin tükenmişlik sendromuyla başa çıkma stratejilerini derinlemesine incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden tek durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulguları, yöneticilerin tükenmişliği duygusal tükenme, güdülenme kaybı ve mesleki doyumsuzlukla karakterize çok boyutlu bir süreç olarak deneyimlediklerini ortaya koymaktadır. Tükenmişliği tetikleyen başlıca unsurlar yoğun iş yükü, veli baskısı, mükemmeliyetçilik ve yetersizlik hissi olarak saptanmıştır. Katılımcıların bireysel düzeyde fiziksel aktivite ve sosyal destek; örgütsel düzeyde ise iş bölümü ve açık iletişim stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin esenliğini artırmak için iş yükünün azaltılması, karar süreçlerine katılımın sağlanması ve kurumsal psikolojik destek mekanizmalarının yapılandırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Okul Yöneticileri, Başa Çıkma Stratejileri, İlkokul

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıl eğitim yönetimi, geleneksel yönetsel görevlerin ötesine geçen karmaşık bir liderlik tanımını gerektirmektedir. Okul yöneticiliğinin, sadece bürokratik süreçleri yürütmekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğretimsel liderlik ve kriz yönetimi gibi çok boyutlu sorumlulukları da içermesi beklenmektedir (Bush, 2018). Toplumsal, siyasi ve ekonomik alandaki sürekli ve hızlı değişimler, okullar üzerindeki yarışmacı baskıları ve yönetsel yükleri artırmıştır. Bu durum, yöneticilerin rol tanımlarında sürekli bir karmaşaya ve tahammül sınırlarını zorlayan ağır bir iş yüküne neden olmuştur. Bu sürekli artan beklentiler ve tekrarlayan stres etkenleri, okul yöneticilerinin kişisel kaynaklarını tüketerek mesleki hayal kırıklığına zemin hazırlamaktadır (Akman ve ark., 2010; Leiter ve Maslach, 2005).

Bu bağlamda, tükenmişlik kavramı, mesleki yaşamda karşılaşılan kronik duygusal ve kişilerarası stres etkenlerine verilen uzun süreli bir psikolojik sendrom olarak tanımlanır (Maslach ve Jackson, 1981). Maslach'ın temel modeli, tükenmişliği üç boyutlu bir yapı üzerinden inceler: ezici bir duygusal tükenme, işe karşı negatif ve mesafeli bir tavır (duyarsızlaşma/sinizm) ve kişisel başarıda azalma (yetersizlik) hissi (Maslach ve ark., 2001). Tükenmişlik durumu, sadece bireysel bir yorgunluk olarak görülmemeli; aksine, yüksek iş talepleri ile kaynak yetersizliği arasındaki uyumsuzluktan doğan ve örgütün genel sağlığını tehdit eden sistemik bir sorun olarak ele alınmalıdır (Demerouti ve ark., 2001; Freudenberger, 1974).

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'nın danışmanlığını yaptığı, Gülsüm BAŞER'in aynı adlı tezsiz yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Uzm., Aydın MEB, Mersinbeleni İlkokulu, Okulöncesi Öğretmeni.

³ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Ün., Eğitim Fak., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD.
<https://orcid.org/0000-0001-5476-0716>

Tükenmişlik riskinin ilkökul kademesi yöneticileri için özel olarak ele alınması gerekmektedir. Çünkü bu kademe, kendine özgü zorluklar barındırır. Okul öncesi dönem, çocuğun tüm gelişim alanlarının hızla şekillendiği, yaşamsal temel becerilerin kazanıldığı kritik bir evre olarak kabul edilir (Oktay, 2000). Bu kademedeki yöneticiler, temel eğitimin temellerini atmalarının yanı sıra, küçük yaş grubunun getirdiği yoğun duygusal etkileşim ihtiyacı ve öğretmenler ile veliler arasında sağlıklı iletişimi sürdürme sorumluluğu nedeniyle yüksek bir duygusal yüke maruz kalırlar (Akman ve ark., 2010). Bu yüksek duygusal yoğunluk, ilkökul kademesi yöneticilerini diğer eğitim kademelerindeki meslektaşlarına göre tükenmişliğe daha açık hale getirmektedir (Peng ve ark., 2019).

Bu zorlu mesleki ortamda, yöneticilerin tükenmişlikle nasıl mücadele ettikleri, kendi esenlikleri ve okuldaki eğitim kalitesi açısından belirleyici bir öneme sahiptir. Başa çıkma, stresi edilgen bir şekilde kabullenmekten ziyade, bireyin psikolojik ve örgütsel kaynaklarını koruma, sürdürme ve strese karşı koyma becerilerini içeren aktif ve problem çözücü bir yönetim sürecidir (Hobfoll, 1989). Yeterli kaynaklara sahip olmayan veya etkin başa çıkma stratejileri geliştiremeyen yöneticiler, hem kendi esenliklerini hem de okulun genel performansını ve niteliğini riske atmaktadırlar (Leiter ve Maslach, 2005; Maslach ve ark., 2001). Bu nedenle tükenmişlik ile mücadele, örgütsel sağlığı güçlendirmek için stratejik bir zorunluluk olarak görülmelidir.

Bu bölümde, ilkökul yöneticilerinin karşılaştığı tükenmişlik belirtileri çözümlenerek, bu süreçle mücadelede kullanılabilecek bireysel ve örgütsel stratejiler kapsamlı bir biçimde tartışılmaktadır. Çalışma kapsamında, tükenmişliğin temelini oluşturan kuramsal modeller incelendikten sonra, yöneticilerin tükenmişliğin nedenleriyle mücadele edebilmeleri için kaynaklarını artırma ve iş taleplerini yönetme yollarına odaklanılacaktır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Başlıca Tükenmişlik Modelleri

Eğitim yöneticilerinin karşılaştığı kronikleşen iş yükü, duygusal talepler ve rol karmaşası gibi mesleki stres etkenleriyle mücadele edebilmesi için öncelikle tükenmişlik olgusunun kuramsal temellerinin anlaşılması gereklidir (Akman ve ark., 2010; Maslach ve ark., 2001). Tükenmişlik, sadece bireysel bir yorgunluk durumu olmaktan öte, örgütün genel sağlığını tehdit eden sistemik bir sorunun dışavurumudur (Maslach ve ark., 2001). Bu nedenle, yöneticilerin bu sendromun doğasını, gelişimini ve ortaya çıkış mekanizmalarını açıklayan temel kuramsal modelleri özümsemesi, etkili ve bütüncül müdahale stratejileri geliştirmelerinin ilk adımıdır. Aşağıda, tükenmişlik alanına yön veren başlıca modeller incelenmektedir.

1. Maslach'ın Üç Boyutlu Tükenmişlik Modeli

Tükenmişliğin kavramsallaştırılmasında en yaygın kabul gören ve en kapsamlı model Christina Maslach ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Maslach ve Jackson, 1981). Bu model, tükenmişliği, işi gereği insanlarla yoğun ve kronik duygusal etkileşim içerisinde olan kişilerde ortaya çıkan psikolojik bir sendrom olarak tanımlar ve üç temel boyutta inceler: duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma hissi (Maslach ve ark., 2001).

Duygusal tükenme, bireyin fiziksel ve duygusal kaynaklarının tamamen tükendiği, aşırı yorgunluk ve bitkinlik hissettiği durumu ifade eder (Freudenberger, 1974). Bu boyut, tükenmişlik sendromunun başlangıcı ve en belirgin bireysel stres tepkisi olarak kabul edilmektedir. Duyarsızlaşma, tükenmişliğin kişilerarası boyutunu temsil eder ve bireyin hizmet verdiği kişilere karşı olumsuz, mesafeli ve alaycı bir tutum geliştirmesi anlamına gelir (Maslach ve ark., 2001). Duygusal olarak yıpranan birey, kendini korumak amacıyla işine karşı psikolojik bir mesafe koyar ve bu durum, etik dışı veya soğuk davranışlarla sonuçlanabilir (Maslach ve Jackson, 1981). Üçüncü boyut olan kişisel başarıda azalma ise, bireyin kendini olumsuz değerlendirmesi, mesleki sorumlulukları yerine getirmede yetersiz hissetmesi ve sonuç olarak bireysel yeterli duygusunun düşmesi halidir (Maslach ve ark., 2001).

2. İş Talepleri - Kaynaklar Modeli (JD-R Modeli)

İş Talepleri-Kaynaklar Modeli (Job Demands-Resources Model - JD-R), tükenmişliği ve işe bağlılığı geniş bir çerçevede açıklayan esnek bir yapı sunar (Bakker ve Demerouti, 2007). Bu model, herhangi

bir meslekteki çalışma koşullarının iki ana kategoriye ayrılabilceği varsayımına dayanır: iş talepleri ve iş kaynakları (Demerouti ve ark., 2001).

İş Talepleri, zihinsel, duygusal, fiziksel veya sosyal çaba gerektiren ve kronik hale geldiğinde psikolojik maliyetlere yol açan işin tüm yönlerini kapsar (Bakker ve Demerouti, 2007). Okul yöneticileri için bu, yüksek iş baskısı, duygusal emek veya rol çatışması olabilir. *İş Kaynakları* ise iş hedeflerine ulaşmada yardımcı olan, iş taleplerinin olumsuz etkilerini azaltan veya bireysel gelişimi teşvik eden tüm fiziksel, psikolojik, sosyal ve örgütsel yönleri ifade eder (Bakker ve Demerouti, 2007). Model, tükenmişliğin, kronik iş taleplerinin enerji kaynaklarını tüketmesiyle (sağlık bozulma süreci) ortaya çıktığını; kaynakların varlığının ise güdülenmeyi artırarak tükenmişliği azalttığını (güdülenme süreci) ileri sürer (Demerouti ve ark., 2001). Modelin kritik bir önermesi, iş kaynaklarının, yüksek iş taleplerinin tükenme üzerindeki olumsuz etkilerini hafifletebileceği yönündedir (Bakker ve Demerouti, 2007).

3. Edelwich ve Brodsky'nin Aşamalı Modeli

Edelwich ve Brodsky, tükenmişliği, çalışanların mesleki kariyerleri boyunca deneyimledikleri dört ardışık aşamadan oluşan dinamik bir süreç olarak ele almıştır. Bu model, özellikle insani hizmetler alanında çalışan profesyonellerin başlangıçtaki yüksek güdülenmelerinin zamanla nasıl hayal kırıklığına dönüştüğünü açıklar (Edelwich ve Brodsky, 1980).

Bu aşamalar şunlardır: *İdealist coşku*, bireyin mesleğe büyük bir enerji, yüksek umut ve gerçekçi olmayan beklentilerle başladığı ilk safhadır. Bu coşku, kişinin kendisini işine aşırı derecede adanmasına neden olabilir. Ardından gelen *durgunluk* aşamasında, mesleki zorluklar ve kişisel beklentilerin karşılanmaması sonucu hayal kırıklığı başlar. Birey enerjisini iş dışındaki alanlara, örneğin daha iyi gelir veya boş zaman etkinliklerine yönlendirir. Üçüncü aşama olan *engellenme* döneminde, kişi artık çabalarının karşılığını alamadığını ve hedeflerine ulaşmakta engellendiğini düşünür. Bu durum, kişinin mesleki değerlerini ve konumunu sorgulamasına yol açar. Son olarak, *duygusuzlaşma* aşaması, bu engellenmeye karşı geliştirilen bir savunma mekanizmasıdır. Kişi işine karşı tam bir ilgisizlik, umursamazlık ve geri çekilme davranışı sergiler (Edelwich ve Brodsky, 1980).

4. Hobfoll'un Kaynakların Korunması Kuramı (COR)

Hobfoll'un Kaynakların Korunması Kuramı (Conservation of Resources Theory – COR), stresi ve tükenmişliği bireyin değerli gördüğü kaynaklar ekseninde açıklar. Kuramın temel varsayımı, bireylerin değer verdikleri ve hayatta kalmaları için gerekli olan bu kaynakları (nesneler, kişisel özellikler, koşullar ve enerjiler) edinmeye, korumaya ve sürdürmeye çalıştıklarıdır (Hobfoll, 1989).

Psikolojik stres, bireyin bu kaynakları kaybetme potansiyeli ya da mevcut kaynakları kaybetmesi durumunda ortaya çıkar (Hobfoll, 1989). Tükenmişlik ise kronik kaynak kaybının bir sonucudur. Kuram, kaynakları güçlü olan bireylerin yeni kazanımlar elde etmek için kaynakları riske atmaya daha istekli olduğunu (kazanç sarmalı), ancak kaynakları zayıf olanların daha fazla kaynak kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu (kayıp sarmalı) belirtir (Hobfoll ve Shirom, 2000). Bu model, okul yöneticilerinin mesleki özerklik, sosyal destek veya tanınma gibi kaynaklarını kaybettiklerinde tükenmişliğe daha açık hale geleceğini öne sürer. Bu kaynakların korunması, tükenmişlikle başa çıkmada merkezi bir rol oynar.

Tükenmişliğin Nedenleri

Alanyazında tükenmişlik sendromunun nedenleri genellikle iki ana başlık altında incelenmektedir. Bunlar bireysel ve örgütsel etmenlerdir. Tükenmişliğe neden olan bu nedenlerin doğru bir şekilde belirlenmesi, tükenmişliği önlemeye ve başa çıkma yollarını geliştirmeye yardımcı olabilir (Hobfoll, 1989; Maslach ve Leiter, 1997; Schaufeli ve Enzmann, 1998). Okul yöneticilerinde bu sendromun ortaya çıkması, tesadüfi bir bireysel zayıflık değil; aksine çalışan ile çalışma ortamı arasındaki süregelen uyumsuzluğun bir sonucudur (Leiter ve Maslach, 2022). Bireysel etmenler, kişinin demografik özellikleri ve iş yaşamıyla ilgili tutumlarından oluşur. Yaş, cinsiyet, medeni durum ve eğitim düzeyi gibi demografik özellikler bireysel etmenler arasında yer alırken, kişinin işine yönelik tutumu, kişilik özellikleri ve mesleki beklentileri de bu gruba dahil edilir (Koç, 2012).

Tükenmişlik genellikle yüksek hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşmak için de büyük çaba harcayan bireylerde görülür. Bu kişiler, sürekli daha iyisini başarabilmek için kendini ve şartlarını zorlayan,

idealleri yüksek olan ve küçük başarılarla yetinmeyi kabul etmeyen mükemmeliyetçi bireylerdir. Bu içsel devingenliğin yanı sıra, yöneticinin kişisel değerleri ile kurumun hedefleri arasındaki derin kopukluk, tükenmişliği kaçınılmaz hale getirmektedir (Leiter ve Maslach, 2005). Yöneticinin mesleki bütünlüğünü ve törel ilkelerini korumakta zorlanması, "ruh aşınması" olarak tanımlanan derin bir tükenmişlik evresine geçişi hızlandırmaktadır (Maslach, 1982).

Örgütsel etmenler ise çalışma ortamıyla ilgili unsurları içerir ve iş yükü, çalışma saatleri, yönetim desteği ve iş yerindeki toplumsal ilişkiler gibi etmenleri kapsar (Karakuş, 2019). Bu sürecin en temel tetikleyicilerinden biri, aşırı iş yükü ve bitmek bilmeyen zaman baskısı gibi *iş istemlerinin*, yöneticinin mevcut enerji kaynaklarını sistematik olarak tüketmesidir (Demerouti ve ark., 2001). Özellikle karar alma süreçlerine katılımın engellenmesi ve özerklik alanının daraltılması gibi kaynak yetersizlikleri, yöneticilerin kendilerini etkisiz ve çaresiz hissetmelerine yol açarak tükenmişlik riskini tırmandırmaktadır (Maslach ve ark., 2001).

Okulun toplumsal iklimi ve kişilerarası etkileşim niteliği, yöneticinin ruh sağlığı üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Tükenmişlik, bireyin kişisel özellikleriyle yaptığı işin uyumsuzluğu, toplumsal çevresinden gerekli desteği alamaması ve iş ortamındaki olumsuz koşullar gibi etmenlerden de kaynaklanabilir. Bu etkenler, kişinin iş yaşamındaki güdülenmesini ve dayanıklılığını olumsuz yönde etkileyerek tükenmişliğe yol açabilir. Yöneticinin üstlerinden veya meslektaşlarından beklediği toplumsal desteği alamaması, duygusal tükenmenin en güçlü kestiricilerinden biridir (Baysal, 1995). Kurum içi iletişimin zayıf olması ve yapıcı geri bildirim düzeneklerinin işletilmemesi, yöneticinin örgüte yabancılaşmasına neden olmaktadır. Bu durum, zamanla yöneticinin işine karşı alaycı bir tutum geliştirmesine yol açmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997).

Eğitim yöneticilerinin karşılaştığı rol çatışması ve rol belirsizliği, mesleki kimliğin aşınmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bush, 2018). Yöneticiler genellikle öğretmenler, veliler ve üst yönetimden gelen birbiriyle çelişen beklentiler arasında sıkışıp kalarak ciddi bir rol gerilimi yaşamaktadırlar (Gold ve Roth, 1993). Bunun yanı sıra, yoğun kırtasiyecilik işlemler, gereksiz yazışmalar ve anlamsız idari görevler gibi "meşru olmayan görevler", yöneticinin asıl liderlik sorumluluklarına ayıracağı enerjiyi emerek mesleki doyumu yok etmektedir (Clipa ve Boghean, 2015).

Özellikle ilkokul ve okul öncesi kademesinin özgün yapısı, bu yöneticiler üzerinde çok daha yoğun bir duygusal emek yükü yaratmaktadır (Akman ve ark., 2010). Küçük yaş grubunun getirdiği yüksek sorumluluk duygusu ve velilerin genellikle gerçekçi olmayan yüksek beklentileri, yöneticinin duygusal kaynaklarını hızla tüketerek hayal kırıklığına zemin hazırlamaktadır (Freudenberger, 1974). Ayrıca örgütsel adaletin sağlanamaması, kayırmacılık ve kararların saydam olmaması gibi durumlar, yöneticide ciddi bir duyarsızlaşma ve alaycılık tutumu geliştirmektedir (Mahmood ve Sak, 2019).

Tükenmişlik ile Mücadele Yöntemleri

Tükenmişlik, edilgen bir kabullenişle değil, birey ve örgütün ortaklaşa yürüteceği etkin bir dirençle aşılabılır. Tükenmişliği önlemeye yönelik çalışmalar, farklı koruma aşamalarına göre çeşitlenebilir. Dünya Sağlık Örgütü, bu aşamaları üç başlık altında toplar: birincil koruyucu önlemler, hastalığa yol açan etmenlerden kaçınmayı; ikincil önlemler, hastalığın erken tespiti ve müdahalesini; üçüncül önlemler ise hastalığın sonuçlarıyla başa çıkmayı amaçlar. Ancak bu yaklaşım genellikle edilgen bir yaklaşımı yansıtır. Günümüzdeki yeni çalışmalar, proaktif bir yaklaşım benimsemek amacıyla "önlem" kelimesi yerine "mücadele" kelimesini kullanmaktadır (Karakuş, 2019). Bu sendromla mücadele, yalnızca belirtileri gidermekle sınırlı kalmamalı; aksine, yöneticinin işiyle olan ilişkisini yeniden inşa eden özgürleştirici bir süreci kapsamalıdır (Leiter ve Maslach, 2005). Tükenmişlikle mücadele yöntemleri, bireysel, toplumsal ve örgütsel olmak üzere üç temel düzlemde ele alınmaktadır (Demerouti, ve ark., 2001; Leiter ve Maslach, 2005; Leiter ve Maslach, 2022; Maslach ve Leiter, 1997):

1. Bireysel Mücadele Yöntemleri

Bireysel mücadele yöntemleri olarak öncelikle tükenmişliğe etki eden etmenlerin ortadan kaldırılması amaçlanmalı fakat bunun yeterli olmadığı durumlarda hızlı ve etkin müdahaleler yapılmalıdır. Çalışılan iş ortamının olanak ve sınırlılıklarını denetlemenin zor olduğu durumlarda tükenmişlik ile bireysel mücadele etme yöntemlerine odaklanılır. Bireysel yöntemler sorunun saptanması ve tanımı ile ilgili büyük bir önem taşısa da uzun erimde kalıcı çözümler üretemeyebilir. Tükenmişlik sendromu ile

mücadelede bireysel yöntemler yazında farklı alt başlıklar ile ele alınmıştır (Akpınar, 2014; Kaçmaz, 2005; Karakuş 2019). Tükenmişlik sendromu ile bireysel mücadele yöntemleri; kendini tanıma, gerçekçi hedefler belirleme, stresle başa çıkma tekniklerini öğrenme, hobi ve toplumsal etkinliklere yönelme ile gerektiğinde işe ara verme veya iş değiştirme şeklinde özetlenebilir (Çağlıyan, 2007).

Bireysel düzeydeki yöntemlerin başında, yöneticinin fiziksel ve duygusal kaynaklarını yenilemesini sağlayan "iyileşme" süreçleri gelir. Kronik yorgunlukla başa çıkmak için uyku düzenine dikkat etmek ve vücudun yenilenme döngüsüne izin vermek hayati önem taşır (Leiter ve Maslach, 2022). "Daha çok çalışmak" yerine "daha akılcıca çalışmak", yöneticilerin zamanlarını ve enerjilerini verimli kullanmalarını sağlar. Bu yöntem, iş yükünü gerçekçi ve somut hedeflere bölerek başarı duygusunu geri kazanmayı hedefler. Yöneticilerin kendi iç konuşmalarını izlemeleri ve yetersizlik inançlarını olumlu öz-onaylamalarla değiştirmeleri, öz-yeterlik duygusunu güçlendirir (Gold ve Roth, 1993; Maslach, 1982).

2. Toplumsal Destek Sistemleri

Toplumsal destek sistemleri, okul yöneticilerinin yalnızlık ve yabancılaşma duygusuyla mücadelesinde en güçlü araçtır. Meslektaşlar ve dostlarla kurulan nitelikli iletişim, duygusal yükün paylaşılarak azalmasına yardımcı olur (Törnük, 2019). Özellikle güvene dayalı destek grupları, yöneticilerin hatalarını ve kaygılarını yargılanma korkusu olmadan dile getirebildikleri özgür alanlar sunar (Gold ve Roth, 1993). Kurum içerisinde sergilenen takdir ve nezaket davranışları, topluluk ruhunu canlandırarak bireyin örgüte olan aidiyetini artırır (Leiter ve Maslach, 2022).

3. Örgütsel Mücadele Yöntemleri

Örgütsel mücadele kapsamında ise kurumların çoğu tükenmişlikle mücadelede program geliştirme, eğitim düzenleme ve bütçe ayırma gibi yatırımlar gerektirdiği için edilgen kalmayı yeğlemekte ve tükenmişliği bireysel bir sorun olarak görmektedir; oysa yazında örgütsel düzeyde geliştirilen müdahalelerin daha etkin ve kalıcı sonuçlar verdiği vurgulanmaktadır (Çağlıyan, 2007). Bu bağlamda devletin, çalışanların görev ve haklarını netleştiren yasal düzenlemeleri yapması, demokratik ve yatay yönetim anlayışını desteklemesi ve yetki-sorumluluk dağılımında adaleti sağlaması önemli bir rol oynamaktadır (Kaçmaz, 2005). Ayrıca örgütlerin yeni personel istihdamı, çalışanların karar süreçlerine katılımının sağlanması, kurum kültürünün güçlendirilmesi, iş yükü ve ödül düzeneklerinde adaletin gözetilmesi, ekip çalışmasının özendirilmesi, çalışma ortamının iyileştirilmesi, görev tanımlarının netleştirilmesi, kariyer gelişiminin desteklenmesi, örgüt içi iletişimin güçlendirilmesi, düzenli geri bildirim verilmesi, danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve toplumsal alanların oluşturulması gibi uygulamalar yoluyla tükenmişlikle daha bilinçli ve bütüncül bir şekilde mücadele edebileceği belirtilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Örgütsel yöntemler, çalışma ortamındaki adaletsizlikleri ve aşırı istemleri ortadan kaldırmayı amaçlar. İş görevlerinin rotasyon yöntemiyle değiştirilmesi, rutinden kaynaklanan tekdüzeliği kırar ve yeni öğrenme fırsatları sunar (Maslach, 1982). "Meşru olmayan görevlerin" ve bürokratik gereksiz işlerin ayıklanması, yöneticinin asıl liderlik görevlerine odaklanmasını kolaylaştırır (Leiter ve Maslach, 2022). Katılımcı yönetim anlayışıyla kararların saydam bir şekilde alınması, yöneticilerin üzerindeki denetim baskısını azaltarak onlara gerekli özerklik alanını sağlar (Gold ve Roth, 1993). Son olarak, örgütsel adaletin ve etik değerlerin güçlendirilmesi, sinizmle mücadelenin temelidir. Düzenli aralıklarla yapılan "örgütsel sağlık taramaları", olası risk etmenlerinin erkenden saptanmasına ve önleyici müdahalelerin geliştirilmesine olanak tanır (Maslach ve ark., 2001).

Yukarıda ele alınan kuramsal çerçeve ve alanyazın bulguları, ilkökul yöneticilerinin karşılaştığı tükenmişlik sendromunun çok boyutlu bir olgu olduğunu ve bu sorunla mücadelede hem bireysel hem de örgütsel düzeyde çeşitli stratejilerin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak mevcut alanyazında, ilkökul kademesindeki yöneticilerin bu sendromla başa çıkma deneyimlerini derinlemesine ele alan ve onların bakış açılarını yansıtan nitel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ilkökul yöneticilerinin tükenmişlik sendromunu nasıl deneyimlediklerini, hangi etkenlerin bu süreci tetiklediğini ve hangi başa çıkma stratejilerini kullandıklarını anlamak önemlidir. Bu anlayış, hem kuramsal bilgi birikimini zenginleştirmek hem de uygulamaya yönelik etkili çözüm önerileri geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu gereksinim doğrultusunda, bu araştırmanın problem cümlesi,

İlkokul kademesindeki okul yöneticilerinin tükenmişlik sendromu ile başa çıkma stratejileri nelerdir? biçimindedir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. İlkokul yöneticileri tükenmişlik sendromunu nasıl tanımlamaktadır?
2. İlkokul yöneticilerine göre tükenmişlik yaşamalarına neden olan başlıca etmenler nelerdir?
3. İlkokul yöneticileri tükenmişlikle başa çıkmak için hangi bireysel ve örgütsel mücadele yöntemlerini kullanmaktadır?
4. İlkokul yöneticileri tükenmişlikle başa çıkmaya yönelik ne tür önerilerde bulunmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ilkokul kademesindeki eğitim yöneticilerinin tükenmişlik sendromu ile başa çıkma stratejilerini derinlemesine anlamayı amaçladığından, nitel araştırma yöntemlerinden *tek durum çalışması deseni* benimsenmiştir. Bu araştırma, gerçekliğin öznel ve sosyal olarak inşa edildiğini savunan yorumlayıcı bir yaklaşımı temel almaktadır. Durum çalışması, karmaşık bir olguyu doğal bağlamında, çok yönlü ve ayrıntılı bir şekilde incelemeyi mümkün kılar (Yin, 2018). Bu desen, araştırmacıya *nasıl* ve *niçin* soruları aracılığıyla olayların gelişim sürecini ve bağlamsal etkilerini izleme olanağı tanır. Tükenmişlik gibi bireysel ve örgütsel dinamiklerden etkilenen, doğrudan gözlemlenemeyen psikolojik/yönetimsel bir olgunun anlaşılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, okul yöneticilerinin gerçek yaşam deneyimleri ve kendi anlam dünyaları üzerinden hareket eden bu desen uygun bulunmuştur. Bu yöntemde, veriler sistematik bir şekilde toplanarak, yöneticilerin tükenmişlik algıları ve başa çıkma stratejileri içerisinde bulundukları sosyal çevre ile etkileşimleri bağlamında analiz edilmiştir (Creswell ve Poth, 2018). Araştırmacı, bu süreçte verinin pasif bir toplayıcısı değil; katılımcıların deneyimlerinden anlam üreten aktif bir yorumlayıcı rolündedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme stratejileri kapsamında, Aydın ili Koçarlı ilçesinde görev yapan 5 ilkokul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırmaların zengin veri elde etme potansiyelini maksimize etmek amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntem, farklı demografik özellikler (yaş, cinsiyet, meslekî deneyim) ve okul bağamlarını (kırsal/şehir okulları) temsil ederek olgunun farklı görünümlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, tükenmişlik sendromu ile başa çıkma stratejilerinin bireysel ve bağlamsal çeşitliliğini anlamak için uygun bulunmuştur (Patton, 2015).

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünden ziyade, verinin niteliği ve doygunluğu esas alındığından, seçilen 5 yönetici ile derinlemesine görüşmeler hedeflenmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Etik standartları sağlamak adına her bir katılımcıya bilgilendirilmiş onam formu imzalatılmış ve kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Çalışma grubu belirli bir kritere göre yapılandırılmıştır. Bu kriter, katılımcıların sadece unvanlarını değil, aynı zamanda olguya dair öznel deneyimlerini aktarabilecek "bilgi-zengin" vakalar olmasıdır (Creswell ve Poth, 2018). Maksimum çeşitlilik; yaş, cinsiyet, meslekî kıdem ve okulun sosyo-ekonomik bağlamı gibi değişkenler üzerinden kurgulanmıştır. Bu yaklaşım, tükenmişlik deneyimindeki ortak örüntülerin yanı sıra farklılaşan noktaların da yakalanmasını sağlamıştır. Aşağıda Tablo 1'de katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmiştir:

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Mesleki Kıdem (Yıl)	Yöneticilik Deneyimi (Yıl)
K1	Kadın	32	Evli	10	2
K2	Kadın	33	Evli	10	3
K3	Erkek	45	Evli	22	7
K4	Erkek	31	Bekâr	8	4
K5	Kadın	34	Bekâr	9	2

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, katılımcıların öznel dünyalarına erişmek ve olguyu onların bakış açısından anlamlandırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, ilkökul yöneticilerinin tükenmişlikle başa çıkma stratejilerini derinlemesine anlamak amacıyla araştırmanın kuramsal çerçevesine (Maslach Tükenmişlik Modeli) dayalı olarak geliştirilmiştir. Görüşme formu, uzman görüşü alınarak ve alanyazın taraması sonucu oluşturulan soruların kapsam geçerliliği sağlanarak hazırlanmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Görüşme formu, araştırmanın dört alt problemine karşılık gelen sekiz sorudan oluşmaktadır. Sorular açık uçlu ve esnek olarak tasarlanmış olup, araştırmacıya görüşme sırasında derinleştirme soruları sorma fırsatı tanıyarak katılımcıların kendi deneyimlerini, algılarını ve stratejilerini serbestçe ifade etmelerine olanak sağlamıştır. Bu esneklik, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak, önceden kestirilemeyen ancak veri açısından zengin olan temaların keşfedilmesine zemin hazırlamıştır. Örnek olarak, katılımcılara “Sizce tükenmişlik nedir? Kendi meslek yaşamınız bağlamında nasıl tanımlarsınız?” gibi doğrudan deneyimlerini yansıtabilecekleri sorular yöneltilmiştir.

Veri toplama sürecinde, katılımcı önyargısı ve sosyal istenirlik yanlılığını azaltmak için anonimlik garantisi verilmiş; katılımcılarla karşılıklı güvene dayalı bir etkileşim kurulmaya çalışılarak görüşmeci tarafsızlığı sağlanmıştır (Mertens, 2019). Ayrıca, görüşme formunun anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla pilot çalışma gerçekleştirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın inandırıcılık ve aktarılabilirlik düzeyini artırmak amacıyla, veri toplamada yalnızca görüşme formu değil, ek veri kaynakları (ör. doküman analizi, gözlem, alan notları) da kullanılabilir (Patton, 2015). Bu sayede farklı veri kaynaklarından elde edilen bilgiler karşılaştırılarak (üçgenleme/veri çeşitlemesi) bulguların geçerliliği güçlendirilebilirdi. Ancak bu araştırma yalnızca görüşme formu ile sınırlı kalmış; bu durum, verinin derinliği ve doğrulanabilirliği açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri bir arada kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin derinlemesine incelenerek daha önce belirgin olmayan kavramların ve temaların keşfedilmesini sağlayan tümevarımcı bir süreçtir. Bu süreçte toplanan verilerin sistematik bir biçimde tanımlanması, analiz edilmesi ve yorumlanarak ortaya konması hedeflenmiştir (Creswell ve Poth, 2018). Veriler öncelikle açık kodlama yoluyla birimlere ayrılmış, ardından alt temalar ve ana temalar belirlenerek anlamsal bir bütünlük içerisinde analiz edilmiştir. Bu temalar; ilkökul yöneticilerinin tükenmişlik algılarını, karşılaştıkları zorlukları, başa çıkma stratejilerini ve mesleki yaşamlarına etkilerini kapsamıştır.

Analiz süreci; tekrarlanan kodlama, tema belirleme ve yorumlama aşamaları ile gerçekleştirilmiştir (Miles ve ark., 2020). Her görüşme metni ayrıntılı biçimde incelenmiş; araştırmacıların önyargılarını azaltmak ve veriye sadık kalmak için kodlar ve temalar birden fazla kez gözden geçirilmiştir. Kodların geçerliliği, aynı kavramları temsil eden ifadelerin benzer kodlar altında toplanması ve temalar arasında

içsel tutarlılık sağlanması ile artırılmıştır. Bu süreçte araştırmacılar, kendi ön kabullerinin analizi etkilememesi için yansıtıcılık ilkesini gözetmiştir.

Analiz sürecinin güvenilirliğini sağlamak için araştırma sonuçları, katılımcılardan alınan geri bildirimlerle (üye kontrolü) desteklenmiş ve elde edilen bulguların inandırıcılığı güçlendirilmiştir (Merriam ve Tisdell, 2016). Doğrudan katılımcı alıntıları kullanılarak, bulguların gerçekliğine vurgu yapılmış ve analiz sürecinin şeffaflığı sağlanmıştır.

İnandırıcılık ve Güvenilirlik

Bu çalışmanın nitel kalitesini, yani inandırıcılık ve güvenilirlik düzeyini sağlamak için çeşitli yöntemler benimsenmiştir. Nitel araştırma paradigması doğrultusunda, nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine; inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve onaylanabilirlik ilkeleri esas alınmıştır.

İnandırıcılığı sağlamak amacıyla, öncelikle görüşme formunun kapsam geçerliliği için eğitim yönetimi ve psikoloji alanında uzman akademisyenlerden görüş alınmıştır. Uzmanlar, kullanılan soruların araştırmanın amacına ve kuramsal çerçevesine uygunluğunu değerlendirmiş ve onların önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde üye kontrolü yöntemi uygulanmış; katılımcılardan elde edilen veriler ve yorumlar kendilerine sunularak doğrulukları teyit edilmiştir. Bu süreç, katılımcıların deneyimlerinin doğru ve eksiksiz bir şekilde yansıtılmasını sağlamıştır (Creswell ve Poth, 2018). Ayrıca, bulguların inandırıcılığını artırmak amacıyla analiz süreci detaylı olarak açıklanmış ve zengin ve yoğun betimleme sağlamak için doğrudan katılımcı alıntılarında raporda yer verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak belgelenmiş; sistematik bir kodlama ve tema geliştirme süreci uygulanmıştır (Miles ve ark., 2020). Katılımcıların mahremiyetini korumak amacıyla kod isimler (K1, K2 vb.) kullanılmış ve tüm katılımcılardan yazılı gönüllü onam formu alınmıştır. Ayrıca, sürecin onaylanabilirliğini artırmak ve araştırmacı öznelliğini yönetmek için yansıtıcılık ilkesi gözetilmiş; araştırmacılar, süreç boyunca kendi potansiyel önyargılarının analize etkisini (Patton, 2015) en aza indirmeye çalışmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, ilkökul kademesi okul yöneticilerinin tükenmişlik sendromu ile ilgili algıları, tükenmişliğe sebep olan etmenler ve tükenmişlikle başa çıkma stratejilerine ilişkin, ilkökul yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonunda ulaşılan bulgular tema, kategori ve kodlar halinde düzenlenmiştir. Aşağıda araştırma bulgularına göre oluşturulan temalar, kategoriler ve kodlar yöneticilerin görüşleri ile birlikte sunulmuştur.

1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “İlkökul yöneticileri tükenmişlik sendromunu nasıl tanımlamaktadır?” sorusuna yönelik katılımcı yanıtları doğrultusunda “Tükenmişlik Algısı” temasına ulaşılmıştır. Bu tema altında tükenmişliğin kavramsal tanımı ve metaforik yansımaları olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2

Tükenmişlik Algısı Temasına İlişkin Kategori, Kod ve Katılımcılar

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Tükenmişlik Algısı	Tükenmişliğin Anlamı ve Tanımı	İçsel çöküş İsteksizlik Yorgunluk Mesleki doyumsuzluk	K1, K2, K3, K4, K5
	Tükenmişliğin Benzetmeler Yoluyla İfadesi	Karakutu Benzinsiz araba Buzdağı Çelik tencere Soba	K1, K2, K3, K4, K5

Katılımcıların tükenmişlik kavramına yönelik algılarını *yansıtan ilk kategori*, tükenmişliğin anlamı ve tanımıdır. Bu kategoride yöneticiler; tükenmişliği genellikle içsel bir çöküş, mesleki doyumsuzluk, güdüleme kaybı ve isteksizlik gibi ifadelerle tanımlamışlardır. Bu tanımlamalar, Maslach ve ark. (2001) tarafından belirtilen duygusal tükenme ve kişisel başarıda azalma boyutlarıyla doğrudan örtüşmektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Bence tükenmişlik yeni bir şey yapmak istememek veya yapmak zorunda olduğun şeylerden keyif almamak yaparken işkence çekmektir." (K1)

"Kişinin kendisini yetersiz hissetmesidir... Sorumluluk fazla, maddi getiri az, içsel motivasyon sürekli sağlanmalı..." (K4)

"Mesleğimde okul içinde verilen çabanın sonucunda hiçbir başarı ya da olumlu dönütün olmaması tükenmişliği oluşturdu." (K5)

Katılımcıların ifadelerinde yer alan "yetersizlik hissi" ve "dönüt alamama" vurgusu, Edelwich ve Brodsky (1980) tarafından tanımlanan engellenme aşamasına işaret etmektedir. Bu durum, yöneticilerin çabalarının karşılığını alamadıklarında mesleki değerlerini sorgulamaya başladıklarını göstermektedir.

Tükenmişlik algısına ilişkin *ikinci kategori*, katılımcıların yaşadıkları durumu somutlaştırmak için kullandıkları benzetmelerden oluşmaktadır. Nitel araştırma paradigmasında metaforlar, katılımcıların rasyonel yollarla ifade etmekte zorlandıkları derin psikolojik yükleri simgeleştirmeleri açısından kritik öneme sahiptir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Tükenmişlik bence içimizdeki kara bir kutu..." (K5)

"Tükenmişliği buzdağına benzetebilirim. Dışarıdan bakıldığında küçük bir kısmı görünür ama iç dünyada büyük bir yük taşır." (K3)

"Köy evinde yanan bir sobaya benzetebilirim. Desteklenmezse söner, sadece bir objeye dönüşür." (K4)

Özellikle "buzdağı" metaforu, yöneticilerin toplumsal ve yönetsel rolleri gereği yaşadıkları tükenmişliği gizlemek zorunda kaldıklarını, yani yoğun bir "duygusal emek" sergilediklerini düşündürmektedir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ikinci alt problemi olan "*İlkokul yöneticilerinin tükenmişlik yaşamalarına neden olan başlıca etmenler nelerdir?*" sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda bu alt problemin teması "Tükenmişliğe Neden Olan Etmenler" olarak belirlenmiştir. Tükenmişliğe neden olan etmenler; yöneticilerin içsel dünyalarından kaynaklanan "Bireysel Etmenler" ve kurumsal çevreden kaynaklanan "Çevresel Etmenler" olmak üzere iki kategoride gruplandırılmıştır. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Tükenmişliğe Neden Olan Etmenler Temasına İlişkin Kategori, Kod ve Katılımcılar

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Tükenmişliğe Neden Olan Etmenler	Bireysel Etmenler	Mükemmeliyetçilik	K1, K2, K3, K4
		Yetersizlik hissi	
	Çevresel Etmenler	Duygularını bastırma	K2, K3, K4, K5
		Yoğun iş yükü	
		Baskı	
		Sürekli değişen sistem	
		Veli beklentileri	
		Destek eksikliği	

Katılımcıların ifadelerine göre tükenmişliğe neden olan *bireysel etmenler* arasında en çok öne çıkanlar; mükemmeliyetçilik, kendini her şeye yetmek zorunda hissetme, duygusal bastırma ve yetersizlik duygusudur. Bu durum, *bireyin kendi üzerine yüklediği gerçekçi olmayan standartların profesyonel*

tükenmişliği hızlandırdığı yönündeki alanyazın bulgularıyla örtüşmektedir (Peng ve ark., 2019; Roth ve Gold, 1993). Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Her şeye yetmeliyim düşüncesi beni tüketti. Yorulsam da belli etmemeye çalıştım." (K3)

"Kendimi sürekli yetersiz hissettiğim dönemler oldu, bu da işimi yaparken keyif almamı engelledi." (K4)

"Olaylara duygusal yaklaşmamaya çalışıyorum ama bu da içimi daha çok yoruyor." (K2)

Yöneticilerin "belli etmeme" çabası (K3) ve duygusal yaklaşımdan kaçınmaları (K2), ilkökul yöneticiliğinin gerektirdiği yoğun "duygusal emek" yükünün bir sonucudur. Özellikle mükemmeliyetçi eğilimler, yöneticilerin başarısızlık korkusunu derinleştirerek öz-yeterlik algılarını zedelemektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu *çevresel etmenleri* de vurgulamıştır. En sık belirtilen çevresel nedenler; yoğun iş yükü, sistemdeki belirsizlikler, veli baskısı ve ekip içinde destek eksikliğidir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"İdareci olarak herkesin gözü sizin üzerinizde oluyor. Bu baskı altında hata yapmaktan korkuyorum." (K3)

"Çevreden gelen destek az olduğunda her şey daha da zorlaşıyor." (K5)

"Velilerden, öğretmenlerden, üst makamlardan gelen baskı bazen insanı boğuyor." (K2)

"Sürekli değişen yönetmelikler ve beklentiler, işimi sağlıklı planlamamı engelliyor." (K4)

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, ilkökul yöneticilerinin tükenmişlik nedenlerini Maslach'ın kuramsal çerçevesindeki duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarını tetikleyen çevresel dinamikler üzerinden açıklamaktadır. Katılımcıların vurguladığı yoğun iş yükü, veli baskısı ve sürekli değişen sistem gibi etmenler, yöneticinin duygusal kaynaklarını sistematik olarak tüketen dışsal stresörler olarak öne çıkmaktadır. Özellikle "herkesin gözü üzerinizde" ve "baskı insanı boğuyor" gibi ifadeler, Maslach'ın modelinde yer alan kişilerarası stres etkenlerinin, yöneticileri hata yapma korkusu ve sosyal denetim altında savunmasız bıraktığını açıkça ortaya koymaktadır.

3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın üçüncü alt problemi olan "İlkokul yöneticileri tükenmişlikle başa çıkmak için hangi bireysel ve örgütsel mücadele yöntemlerini kullanmaktadır?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular iki kategori altında Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Tükenmişlikle Başa Çıkma Stratejileri Temasına İlişkin Kategori, Kod ve Katılımcılar

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Tükenmişlikle Başa Çıkma Stratejileri	Bireysel Başa Çıkma Stratejileri	Spor yapma Hobi edinme İşi evden ayırma Sosyal destek Zaman yönetimi	K1, K2, K3, K4, K5
	Örgütsel Destekleyici Uygulamalar	Açık iletişim, İş bölümü Sosyal etkinlikler Eşit görev dağılımı Destekleyici ilişkiler	K1, K2, K3, K4, K5

Katılımcıların çoğu *bireysel düzeyde* tükenmişlikle başa çıkmak için çeşitli stratejiler geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu stratejiler arasında spor yapma, sosyal etkinliklere katılma, işle özel yaşamı ayırma ve hobi edinme ön plana çıkmaktadır. Nitel paradigma açısından bu stratejiler, yöneticilerin öz-yeterlik

duygularını yeniden kazanma ve psikolojik kaynaklarını koruma çabası olarak yorumlanmaktadır. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Haftanın beş günü spor yapmaya çalışıyorum. Bu bana hem fiziksel hem ruhsal olarak iyi geliyor." (K4)

"İşi evde konuşmamaya özen gösteriyorum. Eve iş taşımamaya çalışıyorum." (K2)

"Kurum içinde yaşadığım sorunları dışarıda sosyal çevremle paylaşmak beni rahatlatıyor." (K5)

Katılımcılar "iş evden ayırma" ve "spor yapma" gibi eylemlerle enerji kayıplarını telafi etmeye ve yeni kaynaklar edinmeye çalışmaktadır. Özellikle fiziksel aktivite ve hobiler, yöneticilerin kronik iş stresinden zihinsel olarak uzaklaşmalarını sağlayan kritik iyileşme süreçleridir.

Katılımcılar, *örgütsel düzeyde ise* destekleyici uygulamaların önemini vurgulamıştır. Özellikle açık iletişim, iş bölümünün adil yapılması, sosyal etkinlikler ve öğretmenlerle olumlu ilişkilerin güdülenmeyi artırdığı ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Tüm öğretmenlerime açık kapı bırakıyorum. Onlarla sürekli iletişim halindeyim." (K4)

"Özel günlerde küçük sürprizler yapıyor, okul içinde çay saatleri, piknikler düzenliyoruz." (K1)

"Kurumda iş bölümü planlı ve herkesin onayladığı şekilde yapılıyor. Bu stres yükünü azaltıyor." (K2)

Bulgular, Maslach ve ark. (2001) tarafından vurgulanan; tükenmişliğin sadece bireysel bir yorgunluk değil, çalışan ile çalışma ortamı arasındaki uyumsuzluğun bir sonucu olduğu görüşünü desteklemektedir. "İş bölümü" ve "eşit görev dağılımı" kodları, yöneticilerin örgütsel adaleti tükenmişliğe karşı bir kalkan olarak gördüklerini kanıtlamaktadır. Ayrıca, "açık iletişim" ve "sosyal etkinlikler", okulun toplumsal iklimini güçlendirerek yöneticinin yalnızlık ve yabancılaşma duygusuyla mücadelesinde en güçlü araç haline gelmektedir.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmancının dördüncü alt problemi olan "İlkokul yöneticileri tükenmişlikle başa çıkmaya yönelik ne tür önerilerde bulunmaktadır?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda, tükenmişlikle başa çıkmaya yönelik öneriler teması altında üç kategori oluşturulmuş olup bunlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Tükenmişlikle Başa Çıkmaya Yönelik Öneriler Temasına İlişkin Kategori, Kod ve Katılımcılar

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Tükenmişlikle Başa Çıkmaya Yönelik Öneriler	Bireysel Düzeyde Öneriler	Kendini tanıma İçsel huzur Pozitif bakış açısı Kendine zaman ayırma	K1, K3, K4
	Çevresel Düzeyde Öneriler	Okul içi etkinlikler İlişkilerinin güçlendirilmesi Psikolojik destek sağlanması	K1, K2, K4
	Sistemsel Düzeyde Öneriler	İş yükünün azaltılması Adil ödüllendirme Yönetici eğitimleri Karar süreçlerine katılım	K3, K4, K5

Katılımcılar, tükenmişlikle başa çıkmak için bireysel düzeyde öncelikle içsel huzurun sağlanması, kişinin kendine vakit ayırması ve olaylara pozitif bakış açısıyla yaklaşması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu öneriler, yöneticilerin duygusal tükenmişlik aşamasından kurtulabilmek için "öz-yeterlik" duygusunu pekiştirecek ve kişisel kaynaklarını (enerji, güdülenme) koruyacak stratejilere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Önce kendimiz için yaşamalıyız. İçsel huzurumuz olmazsa kimseye faydamız olmaz." (K4)

"Ben bazen her şeyi bırakıp sadece sevdiğim bir kitapla vakit geçiriyorum." (K1)

Çevresel düzeyde önerilerde ise okul içinde psikolojik danışman desteği alınması, toplu etkinlikler düzenlenmesi ve bileşenler arası ilişkilerin güçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu durum, Maslach'ın duyarsızlaşma boyutuyla mücadelede "sosyal destek" mekanizmalarının ve nitelikli iletişimin ne kadar kritik bir tampon görevi gördüğünü kanıtlamaktadır. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Sınıfların, bahçenin daha sıcak ve huzurlu bir hale getirilmesi gerektiğini düşünüyorum." (K2)

"Herkesin stresini azaltacak küçük etkinlikler yapılabilir. Çay saatleri, moral günleri gibi." (K1)

Sistemsel düzeyde ise yöneticilerin iş yükünün azaltılması, yönetici yetiştirme ve destek sistemlerinin güçlendirilmesi ile adaletli ödüllendirme yapılması gibi önerilerde bulunulmuştur. Katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

"Sistemin sürekli beklentiler yüklemesi bizi yoruyor. Ne zaman dinleneceğiz bilmiyoruz." (K3)

"Yönetici eğitimi şart. İnsan ilişkileri eğitimi özellikle." (K5)

"Ödüllendirme sistemi adil olursa insanlar daha motive çalışır." (K4)

Katılımcıların sistemsel önerileri, Maslach ve Leiter (1997) tarafından vurgulanan "çalışan ve iş yeri arasındaki uyumsuzluk" alanlarından özellikle "iş yükü", "ödül" ve "kontrol/özerklik" unsurlarıyla birebir örtüşmektedir. Karar süreçlerine katılım isteği, yöneticilerin üzerindeki denetim baskısını azaltarak onlara gerekli profesyonel özerklik alanını sağlama hedefini yansıtmaktadır.

TARTIŞMA

Araştırma bulguları, tükenmişlik olgusunun çok boyutlu doğasını ortaya koymakta ve özellikle Maslach ve Jackson (1981) tarafından tanımlanan tükenmişlik boyutlarını desteklemektedir. Katılımcıların ifade ettikleri duygusal tükenme, kişisel başarı hissinde azalma ve mesleki doyumsuzluk gibi unsurlar, bu kuramsal çerçeveye uyumludur. Bu durum, yöneticinin iş yerindeki kronik stresörleri başarıyla yönetememesi sonucunda ortaya çıkan ve enerji kaynaklarının tükenmesiyle karakterize olan sistemik bir sorundur (Maslach ve ark., 2001). Katılımcıların tükenmişliği "buzdağı" veya "kara kutu" gibi benzetmelerle tanımlaması, okul yöneticilerinin toplumsal rolleri gereği içsel dünyalarındaki ağır yükü gizleme eğiliminde olduklarını ve yoğun bir "duygusal emek" sergilediklerini doğrulamaktadır (Peng ve ark., 2019). Kullanılan metaforlar, tükenmişliğin sadece bireysel bir yorgunluk değil, örgütün genel işleyişini ve insan ilişkilerini zedeleyen derin bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir (Leiter ve Maslach, 2022).

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesinde demografik ve mesleki değişkenlerin etkisi önemli bir tartışma konusudur. Kırıl (2018) tarafından yapılan çalışmada, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin en çok duygusal tükenme boyutunda yıprandığı; yaş, branş ve kıdem gibi değişkenlerin bu süreçte belirleyici olduğu, buna karşın cinsiyet ve medeni durumun tükenmişlik üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Buna ek olarak, Öztürk ve Deniz (2008) okul öncesi öğretmenleri

üzerinde yürüttükleri araştırmada, tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu ve sosyal etkinliklere katılıma göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini saptamıştır. Söz konusu çalışma, sosyal etkileşimlerin ve hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ruhsal esenliğini destekleyerek tükenmişliği azaltmada ve iş doyumunu artırmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymuştur

Bireysel etmenlerin başında gelen mükemmeliyetçilik ve duygusal bastırma, Akçamete (2001) ve Çapri (2006) gibi çalışmalarla da uyum göstermektedir. Katılımcıların çoğunun içsel yüklenme, tükenmişliği gizleme ve dışarıya güçlü görünme eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu durum, yöneticilerin sadece yapısal değil, kültürel roller bağlamında da baskı altında olduklarını düşündürmektedir. Yöneticinin kendi üzerine yüklediği gerçekçi olmayan standartlar ve duygularını bastırarak sergilediği tutumlar, öz-değerlendirme kapasitesini zayıflatarak mesleki etkisizlik hissi tetiklemektedir (Leiter ve Maslach, 2022). Nitekim katılımcılar tükenmişliği 'içsel çöküş' ve 'yetersizlik hissi' olarak ifade etmişlerdir. Bu durum, Karakelle ve Canpolat'ın (2008) bulgularıyla uyumludur; onların çalışmasında da tükenmişlik yaşayan eğitimcilerin işleri üzerindeki kontrollerini kaybettikleri ve sorunlar karşısında çaresizlik hissettikleri görülmüştür. Bireyin öz-yeterlik ve umut gibi içsel kaynaklarını koruyamaması, iş taleplerinin yarattığı psikolojik maliyetlerin kronik bir çaresizliğe dönüşmesine neden olmaktadır (Hobfoll, 1989).

Çevresel etmenlerin başında iş yükü, destek eksikliği ve ilişki çatışmaları yer almakta; bu da öğretmen ve velilerle kurulan ilişkilerin yöneticilerin tükenmişlik düzeyini doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle veli baskısının artırıcı bir etken olarak görülmesi, Türk eğitim sisteminin katı merkezîyetçi yapısında okullar arası esneklik eksikliğinden de kaynaklanıyor olabilir. Okul yöneticilerinin meslektaşlarından ve üst yönetimden aldıkları toplumsal destek, stresörlerin yıkıcı etkisini azaltan hayati bir "tampon" işlevi görmektedir; bu desteğin eksikliği ise yöneticinin örgüte yabancılaşmasına yol açmaktadır (Törnük, 2019). Karşılaşılan bu dışsal baskılar, kontrol alanının daralmasıyla birleştiğinde, yöneticilerin kuruma karşı alaycı bir tutum geliştirerek örgütsel sinizme yönelmesine neden olmaktadır (Mahmood ve Sak, 2019).

Yöneticiler başa çıkma stratejileri geliştirseler de, sistem düzeyinde önemli sınırlılıklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, yalnızca bireysel ya da kurumsal dayanıklılığın yeterli olmadığını; politika düzeyinde düzenlemelere ve yöneticilere destek olacak bir yapının gerekliliğine işaret etmektedir. Örneğin, Maslach ve Leiter (1997), tükenmişliğin sadece kişisel bir durum değil, organizasyonel yapıların bir sonucu olduğunu vurgular. Yöneticinin iş yükü, kontrol ve ödül gibi alanlarda yaşadığı kronik uyumsuzluklar, mesleki bağlılığı zayıflatarak tükenmişliği kaçınılmaz hale getirmektedir (Leiter ve Maslach, 2005). Benzer şekilde, Pines ve Aronson (1988) da tükenmişliği yüksek beklentilerle yetersiz kaynaklar arasındaki uyumsuzluğun sonucu olarak değerlendirir. İş kaynaklarının (özerklik, geri bildirim vb.) yetersizliği, yüksek iş talepleriyle birleştiğinde yöneticinin ruhsal esenliğini ciddi şekilde tehdit etmektedir (Bakker ve Demerouti, 2007).

Araştırmada kullanılan nitel yöntem, özellikle duyguların, metaforların ve bağlamsal deneyimlerin analizinde derinlik sağlamış; sayısal verilerin yetersiz kaldığı alanlarda önemli bir açıklık sunmuştur. Bireyin dikkatini yargısız bir şekilde şimdiki ana odaklama yeteneğinin (bilinçli farkındalık) düşük olması, duygusal tükenme düzeyini artırmakta ve tükenmişlikle mücadeleyi zorlaştırmaktadır (Tonga ve Tantekin Erden, 2021). Ancak, örneklemin sınırlı olması ve yalnızca ilköğretim kademesiyle sınırlı tutulması, araştırmanın genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Buna rağmen, benzer bağlamlarda çalışan yöneticilere ışık tutacak uygulama önerileri geliştirilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ilköğretim kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin tükenmişlik deneyimlerini anlamaya yönelik nitel bir yaklaşım benimseyerek, tükenmişlik olgusunu yöneticilerin öznel algıları üzerinden derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda okul yöneticilerinin tükenmişliği yalnızca fiziksel bir yorgunluk biçiminde değil; duygusal tükenme, zihinsel yoğunluk ve güdülenme kaybı gibi çok katmanlı bir olgu olarak tanımladıkları görülmüştür. Yöneticilerin tükenmişliği benzetmelerle ifade etmeleri, yaşadıkları duygusal yükü somutlaştırma çabası olarak değerlendirilmiş ve bu durum tükenmişliğin içsel dünyalarındaki yansımalarına dair önemli ipuçları vermiştir.

Katılımcıların tanımlamaları ve metaforları, tükenmişliğin sadece bireysel özelliklerden değil, aynı zamanda çevresel koşullardan ve sistemsel yapılardan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Çalışmada tükenmişliğe neden olan faktörlerin bireysel (mükemmeliyetçilik, içe dönüklük, yetersizlik hissi gibi), çevresel (yoğun iş yükü, veli baskısı, ekip desteği eksikliği) ve sistemsel (politika belirsizlikleri, görev tanımı dışı beklentiler) olarak çeşitlendiği belirlenmiştir. Okul yöneticileri bu zorluklarla başa çıkmak için bireysel farkındalık ve dayanıklılık geliştirme, işle özel yaşamı ayırma, sosyal destek arama gibi yöntemlere başvurmaktadır. Aynı zamanda kurum içi açık iletişim, iş bölümü ve destekleyici kültür gibi örgütsel kaynaklardan da faydalanmaktadır. Katılımcılar, sistem düzeyinde ise yönetsel yükün azaltılması, karar süreçlerine katılım ve yöneticilere yönelik psikolojik destek mekanizmalarının oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Bu araştırma, ilkökul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin tükenmişlik deneyimlerini anlamaya yönelik nitel bir yaklaşım benimsemiş ve olguyu yöneticilerin öznel algıları üzerinden incelemiştir. Çalışma sonucunda okul yöneticilerinin tükenmişliği yalnızca fiziksel bir yorgunluk olarak değil; duygusal tükenme, zihinsel yoğunluk ve güdülenme kaybı gibi çok katmanlı bir süreç olarak tanımladıkları görülmüştür. Yöneticilerin tükenmişliği "buzdağı" veya "kara kutu" gibi benzetmelerle ifade etmeleri, bu sürecin dışarıdan görünenin ötesinde derin bir "ruh aşınması" barındırdığını ortaya koymaktadır. Bu durum, yöneticinin işiyle olan ilişkisinin kronik stres etkenleri nedeniyle aşınması ve kişinin enerji kaynaklarının tükenmesi olarak yorumlanmalıdır.

Çalışmada tükenmişliğe neden olan faktörlerin bireysel, çevresel ve sistemsel olarak çeşitlendiği belirlenmiştir. Mükemmeliyetçilik, duyguları bastırma ve yetersizlik hissi gibi bireysel etmenler, yöneticilerin öz-yeterlik inançlarını sistematik olarak zayıflatmaktadır. Yöneticinin kendi üzerine yüklediği gerçekçi olmayan standartlar, profesyonel tükenmişliği hızlandırmaktadır. Çevresel düzeyde ise yoğun iş yükü, veli baskısı ve ekip desteği eksikliği temel stresörler olarak saptanmıştır. Tükenmişlik süreci, yönetici ile iş yeri arasındaki altı temel alanın (iş yükü, kontrol, ödül, topluluk, adalet ve değerler) birbiriyle uyumsuz hale gelmesiyle tırmanışa geçmektedir. Sistemsel belirsizlikler ve görev tanımı dışındaki beklentiler de bu olumsuz tabloyu derinleştirmektedir.

Okul yöneticileri bu zorluklarla başa çıkmak adına çeşitli bireysel ve örgütsel yöntemlere başvurmaktadır. Spor ve hobi gibi bireysel stratejiler fiziksel yenilenme sağlasa da, tükenmişliğin önlenmesinde meslektaşlardan ve üst yönetimden alınan sosyal desteğin rolü kritiktir. Bu destek, stresörlerin yıkıcı etkisini azaltan hayati bir "tampon" işlevi görmektedir. Kurum içi açık iletişim, iş bölümü ve destekleyici okul kültürü gibi örgütsel kaynaklar yöneticilerin yalnızlaşmasını engellemektedir. Buna ek olarak, yöneticinin iş süreçleri üzerinde gerçek bir özerkliğe sahip olması, mesleki başarı duygusunu yeniden inşa etmektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda, okul yöneticilerinin esenliğini artırmaya yönelik stratejik öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle tükenen yöneticiyi tedavi etmeye odaklanmak yerine, iş ortamını daha sağlıklı ve uyumlu hale getirecek köklü yapısal değişiklikler planlanmalıdır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yöneticilere yönelik psikolojik danışmanlık ve destek hizmetleri yaygınlaştırılmalı ve görev dağılımları netleştirilmelidir. İş yükü planlamasında "çıkarma ilkesi" uygulanmalıdır. Bu bağlamda sisteme eklenen her yeni sorumluluk karşılığında, artık gerekliliği kalmamış bürokratik bir görev iptal edilerek denge sağlanmalıdır.

Yönetici yetiştirme programlarında liderlik, empati, kriz yönetimi ve stresle başa çıkma becerilerine öncelik verilmeli; bu sayede yöneticilerin mesleki dayanıklılıkları güçlendirilmelidir. Okul kültürü, açık iletişimi, takdir süreçlerini ve duygusal dayanışmayı teşvik edecek biçimde yapılandırılmalıdır. Yöneticiler, haftada veya ayda bir düzenli olarak toplanarak sorunlarını ve duygularını paylaşmalıdır; bu tür destekleyici toplantılarla yöneticilerin yalnızlaşması önlenmelidir. Öğretmen-veli-öğrenci etkileşiminde okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları daha net biçimde tanımlanmalı; tüm beklentilerin yöneticiler üzerinde yoğunlaşması sınırlandırılmalıdır.

Okulların belirli aralıklarla örgütsel açıdan değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmeler sayesinde, iş ortamı ile yönetici arasındaki uyumsuzluklar erken fark edilebilecek ve önleyici çözümler

geliştirilebilecektir. Son olarak, gelecek çalışmalarda farklı eğitim kademeleri karşılaştırmalı olarak ele alınmalı ve karma yöntem araştırmalarıyla nitel bulgular desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kaner, S., ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z., ve Çörtü, F. (2010). A study on preschool teachers' burnout. *Elementary Education Online*, 9(2), 807–815.
- Akpınar, H. (2014). Yoğun bakım servislerinde çalışan hemşirelere uygulanan sorun çözme eğitiminin, hemşirelerin stresle başa çıkma tarzlarına, tükenmişlik düzeylerine ve sorun çözme becerilerine olan etkisi [*Yayımlanmamış Doktora tezi*]. Marmara Üniversitesi.
- Ardıç, K., ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu: Akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69–96.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Baysal, A. (1995). Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler [*Yayımlanmamış Doktora tezi*]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları* (R. Sarpkaya, Çev. Ed.). Pegem Yayıncılık.
- Çağlayan, Y. (2007). Tükenmişlik sendromu ve iş doyumuna etkisi [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62–77.
- Clipa, O., & Boghean, A. (2015). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 907–915. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.186>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. Human Sciences Press.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gold, Y., & Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Falmer Press.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new approach at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Hobfoll, S. E., & Shirom, A. (2000). Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace. In R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (2nd ed.), (pp. 57–81). Taylor & Francis.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68, 29–32.

- Karakelle, S., ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 106–118.
- Karakuş, S. (2019). Tükenmişlik ve yetenek yönetiminin çalışan performansı üzerine etkisi: Sağlık sektöründe bir uygulama [*Yayımlanmamış Doktora tezi*]. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıral, B. (2018). Anadolu lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 925–934. <https://doi.org/10.18506/anemon.466xxx>
- Koç, M. (2012). İş tatmini, duygusal tükenmişlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi (Şırnak geçici köy koruculuğu örneği) [*Yayımlanmamış Doktora tezi*]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. Jossey-Bass.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2022). *The burnout challenge: Managing people's relationships with their jobs*. Harvard University Press.
- Mahmood, A., & Sak, R. (2019). Organizational justice and burnout among preschool teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 1565–1574. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4xxx>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). Sage Publications.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları*. Epsilon Yayıncılık.
- Öztürk, A., ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 7(3), 578–599.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Peng, J., He, Y., Deng, J., Zheng, L., Chang, Y., & Liu, X. (2019). Emotional labor strategies and job burnout in preschool teachers: Psychological capital as a mediator and moderator. *Work*, 64(4), 1–11. <https://doi.org/10.3233/WOR-192xxx>
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Taylor & Francis.
- Tonga, F. E., ve Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 151–174. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.8xxx>

- Törnük, N. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yordayıcısı olarak mesleki sosyal destek algısı [*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE BAŞARININ ANAHTARI: GÜDÜLENME

Melike SÖNMEZ
Pınar YENGİN SARPKAYA

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE BAŞARININ ANAHTARI: GÜDÜLENME

Melike SÖNMEZ ¹, Pınar YENGİN SARPKAYA ²

“Eğitim, yalnızca bilgi aktarımı değil; bireyin harekete geçme isteğini canlı tutma sürecidir.”

John Dewey

ÖZET

Bu bölümde, eğitim örgütlerinde başarının temel belirleyicilerinden biri olan güdülenme olgusu kuramsal bir çerçevede ele alınmaktadır. Bölümün amacı, eğitim örgütlerinde güdülenme olgusunu insan davranışını açıklayan temel kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alarak, eğitim yönetimi bağlamında bütüncül bir kavramsal değerlendirme sunmaktır. İnsan davranışını başlatan, yönlendiren ve sürdürülebilir kılan bir süreç olarak güdülenme, öğretmenlerin mesleki çabaları, öğrencilerin öğrenmeye katılım düzeyleri ve okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Eğitim örgütlerinin insan merkezli yapısı dikkate alındığında, güdülenmenin yalnızca bireysel bir değişken değil, aynı zamanda örgütsel etkililik ve okul iklimi açısından stratejik bir unsur olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bölümde, güdülenme kavramı tanımlanmış; içerik kuramları, süreç kuramları ve çağdaş güdülenme yaklaşımları incelenmiştir. İçerik kuramlarının gereksinim temelli açıklamaları, süreç kuramlarının bilişsel değerlendirme ve adalet algılarına dayalı yaklaşımları ile çağdaş kuramların özerklik, yeterlik, ilişkilendirme ve öz yeterlik vurguları birlikte değerlendirilmiştir. Bu bütüncül yaklaşım, eğitim örgütlerinde güdülenmenin tek boyutlu uygulamalarla sürdürülemeyeceğini, aksine çok katmanlı ve insan merkezli bir yönetim anlayışı gerektirdiğini ortaya koymaktadır. İlgili kuramların eğitim örgütleri bağlamındaki yansımaları öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri açısından tartışılmış; Türk eğitim sistemi bağlamında uygulamaya dönük çıkarımlara yer verilmiştir. Bölümün sonunda, güdülenme kuramları karşılaştırmalı olarak özetlenerek eğitim örgütlerinde sürdürülebilir başarı için çok boyutlu ve insan merkezli güdüleme stratejilerinin önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Güdüleme, Güdülenme, Güdülenme kuramları, Eğitim örgütleri, Eğitim yönetimi.

GİRİŞ

İnsan davranışını anlamak, yönlendirmek ve açıklamak sosyal bilimlerin temel inceleme alanlarından biridir. Bireylerin hangi koşullarda harekete geçtiği, davranışlarını neden sürdürdüğü ve bu davranışların hangi güdülerle desteklendiği soruları, güdülenme kavramını merkezî bir konuma yerleştirmektedir. Güdülenme, bireyin davranışını başlatan, yönlendiren ve sürdürülebilir kılan içsel ve dışsal etmenlerin bütünüdür ve yalnızca bireysel performansı değil örgütlerin etkililiğini ve başarısını da doğrudan etkilemektedir.

Örgütler, ortak amaçlara ulaşmak üzere bir araya gelen bireylerden oluşan sosyal yapılardır. Bu nedenle örgütsel başarının temel belirleyicilerinden biri, çalışanların güdülenme düzeyidir.

¹ Öğretmen, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Aydın/Türkiye, [f.melike.35@gmail.com](mailto:melike.35@gmail.com), ORCID: 0009-0006-5468-2133

² Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın/Türkiye, pinar@sarpkaya.net, ORCID: 0000-0001-8379-7083

Güdülenmiş bireyler görevlerini daha istekle yerine getirmekte, problem çözme süreçlerine aktif katılmakta ve örgütsel hedeflere daha güçlü katkı sunmaktadır. Örgüt kültürü, iletişim biçimleri, iş doyumunu ve liderlik uygulamaları, bireylerin güdülenme düzeyleriyle yakından ilişkilidir. Özellikle bireylerin değer gördüklerini hissetmeleri, karar süreçlerine katılmaları ve adil bir çalışma ortamında bulunmaları güdülenmeyi artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Eğitim örgütleri, güdülenmenin en belirleyici olduğu örgüt türlerinden biridir. Çünkü eğitimin temel girdisi ve çıktısı insandır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin güdülenme düzeyleri; okul iklimini, öğrenme ortamının niteliğini ve akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir. Güdülenmiş bir okul yöneticisi destekleyici ve kapsayıcı bir okul iklimi oluştururken, güdülenmiş bir öğretmen sınıf içinde daha yaratıcı ve öğrenci merkezli uygulamalar sergileyebilmektedir. Benzer biçimde, öğrencilerin güdülenme düzeyleri öğrenmeye katılım, çaba ve başarıyla güçlü biçimde ilişkilidir. Günümüz eğitim ortamlarında öğretmenlerin artan iş yükü, ekonomik koşullar, mesleki tükenmişlik ve takdir mekanizmalarının yetersizliği gibi etkenler güdülenmeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrenciler açısından ise ölçme-değerlendirme baskısı, dikkat dağınıklığı ve öğrenme yorgunluğu önemli risk faktörleri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, güdülenme konusunu eğitim örgütleri açısından hem güncel hem de stratejik bir araştırma alanı hâline getirmektedir.

Bu doğrultuda bu bölümde, güdülenme kavramı kuramsal bir çerçevede ele alınmakta; klasik ve çağdaş güdülenme kuramları incelenerek bu kuramların eğitim örgütlerine yansımaları tartışılmaktadır. Amaç, eğitim yöneticileri ve öğretmenler için güdülenmenin örgütsel ve eğitsel süreçlerdeki rolünü bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koymaktır.

GÜDÜLENME

Güdülenme, bireyin belirli bir davranışı başlatmasını, yönlendirmesini ve sürdürmesini sağlayan içsel ve dışsal süreçlerin bütünüdür. Pinder'e (1984) göre güdülenme, bireyin enerjisini belirli bir amaca yönelten ve davranışın sürekliliğini sağlayan psikolojik bir güçtür. Bu tanım, güdülenmenin yalnızca davranışı başlatan bir itki değil davranışın yönünü, yoğunluğunu ve sürekliliğini belirleyen dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir. Güdülenme, bu yönüyle bireysel performansın yanı sıra örgütsel etkililik açısından da merkezi bir kavramdır.

Güdülenme araştırmaları tarihsel olarak farklı kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alınmıştır. Erken dönem davranışçı yaklaşımlar güdülenmeyi ödül ve ceza mekanizmalarıyla açıklarken, çağdaş yaklaşımlar bireyin bilişsel değerlendirmelerini, psikolojik gereksinimlerini ve çevresiyle etkileşimini merkeze almaktadır. Ryan ve Deci (2020), güdülenmeyi bireyin çevresiyle sürekli etkileşim hâlinde gelişen çok boyutlu bir süreç olarak tanımlamakta ve özellikle içsel ve dışsal güdülenme ayrımının insan davranışlarını anlamada temel bir çerçeve sunduğunu vurgulamaktadır.

Alanyazında güdülenmenin genel olarak içsel ve dışsal olmak üzere iki temel kaynaktan beslendiği kabul edilmektedir. İçsel güdülenme, bireyin bir etkinliği merak, ilgi ya da kişisel doyum sağladığı için gerçekleştirmesi durumunu ifade eder (Ryan ve Deci, 2000). Bu tür güdülenmede bireyin yeterli duygusu yaşaması, etkinlik üzerinde kontrol sahibi olması ve kişisel gelişimini deneyimlemesi belirleyicidir. Dışsal güdülenme ise bireyin davranışını ödül, takdir, toplumsal beklenti ya da yaptırımdan kaçınma gibi dışsal etkenler nedeniyle gerçekleştirmesidir (Ryan ve Deci, 2020). Bu iki güdülenme türü birbirini dışlayan karşıt olgular değil çoğu durumda birlikte işleyen süreçlerdir ve bireyin davranışı genellikle bu etkileşim sonucu şekillenir. Günümüzde güdülenme dijital yetkinliklerle de ilişkilidir. OECD (2023) verilerine göre öğretmenlerin dijital araçları kullanma konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri mesleki güdülenmelerini etkilemektedir. Türkiye'de yapılan güncel araştırmalar da öğretmenlerin yaşadığı teknostresin içsel güdülenmeyi olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2021).

Eğitim örgütlerinde güdülenme, çok katmanlı ve dinamik bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin güdülenme düzeyi; sınıf yönetimi becerilerini, öğretim yöntemlerini, yeniliklere açıklıklarını ve öğrencilerle kurdukları iletişimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Skaalvik ve Skaalvik (2014), öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarının güdülenme ve iş doyumunun en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen kendini yeterli, desteklenmiş ve değerli hissettiğinde

mesleki çabasını artırmakta; buna karşılık yüksek iş yükü ve düşük destek algısı, güdülenmeyi azaltarak mesleki tükenmişlik riskini artırmaktadır.

Eğitim örgütlerinde güdülenme yalnızca öğretmenlerle sınırlı değildir; öğrencilerin güdülenme düzeyi de öğrenmenin niteliğini belirleyen temel değişkenlerden biridir. Wentzel (2010), öğrenci güdülenmesinin bireysel özelliklerin yanı sıra öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf iklimi ve sosyal destek düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler kendilerini kabul edilmiş ve değerli hissettikleri öğrenme ortamlarında derse daha aktif katılmakta ve akademik sorumluluk üstlenmektedir. Bandura'nın (1997) öz yeterlik kuramı da öğrencilerin *başarabilirim* inancının güdülenmenin en güçlü belirleyicilerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle güvenli, destekleyici ve yüksek beklentiye dayalı öğrenme ortamları, öğrenci güdülenmesini artırmada kritik bir rol üstlenmektedir.

Okul yöneticileri açısından güdülenme, eğitim örgütünün bütünsel işleyişini etkileyen stratejik bir değişkendir. Yöneticilerin liderlik davranışları öğretmen güdülenmesi üzerinde doğrudan etkilidir. Leithwood ve Jantzi (2005), dönüştürücü liderlik uygulamalarının öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve güdülenme düzeylerini anlamlı biçimde artırdığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin karar süreçlerine katılması, açık iletişim ortamlarının oluşturulması ve yapıcı geri bildirim mekanizmalarının işletilmesi güdülenmeyi destekleyen temel yönetsel uygulamalardır (Bass ve Riggio, 2006). Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da yönetici desteği, takdir edilme ve adil iş bölümü uygulamalarının öğretmen güdülenmesini artıran önemli faktörler arasında yer aldığını göstermektedir (Aydın, 2010).

Sonuç olarak güdülenme, bireysel eğilimler, örgütsel yapılar ve çevresel koşulların etkileşimiyle şekillenen çok boyutlu bir süreçtir. Eğitim örgütlerinde güdülenmenin desteklenmesi; öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliğini artırmak, okul iklimini güçlendirmek ve sürdürülebilir başarı sağlamak açısından temel bir gerekliliktir. Bu bağlamda güdülenmenin kuramsal temellerinin anlaşılması, eğitim yöneticileri ve öğretmenler için güçlü bir uygulama zemini sunmaktadır. İzleyen bölümde güdülenme kuramları ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

GÜDÜLEME KURAMLARI

Güdülenme olgusunu açıklamaya yönelik kuramsal çalışmalar, insan davranışının nedenlerini anlamaya dönük en temel araştırma alanlarından biridir. Alanyazında güdülenme kuramlarının çok farklı sınıflandırmaları yapılmış olsa da en yaygın ayırım, kuramların içerik (content) ve süreç (process) olmak üzere iki ana grupta değerlendirilmesidir (Eren, 2016). Bu ayırımın temel nedeni, güdülenme olgusuna farklı açıklama biçimleriyle yaklaşılmasıdır. Bu iki yaklaşım birbiriyle rekabet eden değil, insan davranışını farklı açılardan açıklayan tamamlayıcı yaklaşımlardır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde güdülenmeyi anlayabilmek için yalnızca gereksinim merkezli içerik kuramlarına değil, bireyin algı ve beklentilerini dikkate alan süreç kuramlarına da başvurmak gerekir. Bu bölümde, iki temel ayırım dışında bazı çağdaş güdülenme kuramları da ele alınacaktır.

1. İçerik Kuramları

İçerik kuramları, bireyin davranışını harekete geçiren güdüleyici unsurların neler olduğu sorusuna yanıt arar. Bu kuramlar, insan davranışının temelinde yer alan gereksinimleri belirlemeyi ve bu gereksinimlerin doyum düzeylerinin bireyin güdülenmesini nasıl etkilediğini açıklamayı amaçlamaktadır. İçerik kuramları, güdülenmeyi daha çok bireyin neye ihtiyaç duyduğu üzerinden ele alır ve bu yönüyle güdülenmenin içsel kaynaklarını anlamaya odaklanır (Eren, 2016).

Alanyazında içerik kuramları, özellikle örgütlerde çalışanların hangi koşullar altında daha istekli, üretken ve bağlı olduklarını anlamada önemli bir kuramsal zemin sunmaktadır. Eğitim örgütleri açısından bakıldığında, öğretmenlerin ve yöneticilerin hangi gereksinim düzeyinde yoğunlaştığını belirlemek, etkili güdüleme stratejileri geliştirmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda Maslow'un Gereksinimler Sıradizini Kuramı, Herzberg'in Çift Etmen Kuramı ve Alderfer'in ERG Kuramı içerik kuramlarının temel örnekleri olarak öne çıkmaktadır.

Gereksinimler Sıradizini Kuramı (Abraham Harold Maslow). Maslow'un (1943) geliştirdiği Gereksinimler Sıradizini Kuramı, güdülenme alanında en yaygın bilinen ve en sık başvurulan kuramsal modellerden biridir. Maslow, insan davranışının temelinde yer alan güdüleyici unsurun gereksinimler olduğunu ve bu gereksinimlerin hiyerarşik bir sıra içinde doyurulduğunu ileri sürmüştür. Kurama göre bireyler, daha alt düzeydeki gereksinimleri yeterli ölçüde karşılanmadan üst düzey gereksinimlere yönelmemektedir.

Bu modelde gereksinimler beş basamakta ele alınmaktadır: fizyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinimleri, sevgi ve ait olma gereksinimleri, saygınlık gereksinimleri ve kendini gerçekleştirme gereksinimi (Maslow, 1943). İlk iki basamak daha çok bireyin varlığını sürdürebilmesine ilişkin temel gereksinimleri kapsarken, üst basamaklar bireyin sosyal ve psikolojik gelişimine yönelik gereksinimleri içermektedir. Bireyin piramitteki basamaklarda üste doğru çıktıkça alt basamaklardaki gereksinimlerinin yeterli düzeyde karşılanmış olması beklenir (Başaran, 2008).

Eğitim örgütleri bağlamında bu kuram önemli açıklamalar sunmaktadır. Öğretmenlerin ekonomik koşulları, iş güvencesi, fiziksel çalışma ortamı ve okul güvenliği gibi fizyolojik ve güvenlik düzeyindeki gereksinimleri karşılanmadan; mesleki saygınlık, kendini geliştirme ve yenilik üretme gibi üst düzey güdülenme göstergelerinin ortaya çıkması beklenemez. Türkiye bağlamında öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorunların başında ekonomik yetersizlikler, iş yükü fazlalığı ve mesleki değersizlik algısı gelmektedir (Aydın, 2010). Bu durum, öğretmenlerin büyük bir bölümünün hâlen alt düzey gereksinimlerle meşgul olduğunu ve üst düzey güdülenme alanlarına yeterince odaklanamadığını göstermektedir.

Benzer biçimde öğrenciler açısından da güvenli, kabul edici ve destekleyici bir okul ortamı sağlanmadan akademik başarıya yönelik yüksek güdülenme beklemek gerçekçi değildir. Öğrencilerin okula aidiyet hissetmeleri, öğretmenleri tarafından değer gördüklerini algılamaları ve sosyal ilişkilerinin desteklenmesi, öğrenmeye yönelik içsel güdülenmenin ön koşullarıdır (Wentzel, 2010).

Maslow'un kuramı eğitim yöneticileri için öğretmen ve öğrenci gereksinimlerini sistematik biçimde analiz etmeye olanak tanıyan önemli bir çerçeve sunsa da bazı sınırlılıklara sahiptir. Gereksinimlerin her birey için aynı sırayla ortaya çıkmadığı, kültürel bağlamın gereksinim önceliklerini etkilediği ve bireylerin aynı anda birden fazla düzeyde güdülenebildiği alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Eren, 2001). Buna karşın kuram, eğitim örgütlerinde güdülenmenin temel yapı taşlarını anlamada güçlü bir başlangıç noktası olma özelliğini korumaktadır.

Çift Etmenli Güdülenme Kuramı (Frederick Herzberg, Bernard Mausner, Barbara Bloch Snyderman). Herzberg, Mausner ve Snyderman'ın (1959) geliştirdiği Çift Etmenli Güdülenme Kuramı, güdülenmenin tek bir kaynaktan değil, çalışanın davranışını etkileyen iki farklı etmen grubundan beslendiğini ileri sürmektedir. Bu etmenler hijyen (sürdürme) etmenleri ve güdüleyici etmenlerdir (Barlı, 2012). Kuramın temel savı, iş doyumsuzluğu ile iş doyumunun aynı eksen üzerinde ele alınamayacağıdır. Diğer bir ifadeyle, doyumsuzluğu ortadan kaldıran etmenler doyum yaratmazken; doyumu artıran etmenler de doyumsuzluğu kendiliğinden gidermemektedir (Herzberg ve diğ., 1959). Güdülenmenin gerçekleşmesi için hijyen etmenlerinin varlığı yetmemektedir. Hijyen etmenleri karşılanacak, bunlara ek olarak güdüleyici etmenler de karşılanırsa güdülenme gerçekleşecektir. Diğer yandan, güdüleyici etmenler karşılanır ama hijyen etmenleri karşılanmazsa yine güdülenme gerçekleşmeyecektir. Bu kurama göre hijyen etmenleri asgari koşul gibi değerlendirilmektedir. Varlığı zorunlu ama yeterli değildir.

Hijyen etmenleri, iş ortamının fiziksel ve sosyal koşullarına ilişkin unsurları kapsamaktadır. Ücret, okulun fiziksel koşulları, yönetim uygulamalarının adaleti, iletişim biçimleri, iş güvenliği ve iş ilişkileri bu etmenlere örnek olarak verilebilir. Hijyen etmenleri yetersiz olduğunda çalışanlarda doyumsuzluk ortaya çıkmakta; ancak bu etmenlerin iyileştirilmesi bireyleri uzun vadede güdülememektedir (Kurt, 2005). Örneğin bir öğretmenin maaşının zamanında ödenmesi ya da sınıf koşullarının iyileştirilmesi, öğretmeni memnun edebilir; ancak bu durum tek başına yüksek performans ya da yaratıcılık sağlamaz (Pinder, 1984).

Güdüleyici etmenler ise bireyin yaptığı işin niteliğiyle ilişkili olarak yaşadığı psikolojik doyumu ifade etmektedir. Başarı hissi, takdir edilme, gelişme olanakları, sorumluluk üstlenme ve işin anlamlı bulunması bu etmenler arasında yer almaktadır. Herzberg ve diğerlerine (1959) göre uzun süreli ve sürdürülebilir güdülenmenin temel kaynağı bu etmenlerdir. Bireyin yaptığı işi değerli bulması, katkısının fark edildiğini görmesi ve kendini geliştirdiğini hissetmesi, kalıcı güdülenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu yönüyle Herzberg'in yaklaşımı, güdülenmenin yalnızca dışsal unsurlarla açıklanamayacağını vurgulaması bakımından çağdaş güdülenme kuramlarının öncülerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Herzberg'in yaklaşımının eğitim örgütlerine uyarlanması, özellikle öğretmen güdülenmesini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Eğitim alanındaki araştırmalar, öğretmenlerin doyumsuzluk kaynakları ile güdülenmelerini artıran unsurların birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Türkiye bağlamında öğretmenlerin en sık dile getirdiği doyumsuzluk kaynakları arasında okulun fiziksel yetersizlikleri, öğrenci sayısının fazlalığı, ekonomik koşullar, belirsiz görev tanımları ve yetersiz yönetici desteği yer almaktadır (Aydın, 2010). Bu unsurlar iyileştirilmediğinde öğretmenlerde stres, tükenmişlik ve düşük performans görülmektedir; ancak bu iyileştirmeler tek başına yüksek güdülenme yaratmamaktadır.

Güdüleyici etmenler açısından bakıldığında, alanyazın öğretmen güdülenmesinde başarı hissinin ve öğrenci gelişimini gözlemlemenin (Skaalvik ve Skaalvik, 2014), mesleki gelişim olanaklarının ve takdir edilmenin (Leithwood ve Jantzi, 2005) belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalar da öğretmenlerin kendilerini geliştirebildikleri, fikirlerine önem verilen ve başarılarının görünür olduğu okullarda daha yüksek güdülenme sergilediklerini göstermektedir (Sabancı, 1998). Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin öğretmene özerklik tanınması, başarılarını görünür kılması ve mesleki gelişim olanakları sunması sürdürülebilir güdülenmenin temel koşulları arasında yer almaktadır.

Herzberg'in kuramı alanyazındaki öncü çalışmalardan biri olmakla birlikte bazı eleştirilere de konu olmuştur. Bu eleştirilerin başında ücret etmeni gelmektedir. Kurama göre ücret bir hijyen etmeni olarak doyumsuzluğu önler; ancak güdülenme yaratmaz. Bununla birlikte Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde yapılan araştırmalar, ücretin öğretmenler açısından güdüleyici bir etmen olarak da işlev görebildiğini göstermektedir (Sabancı, 1998). Gelişmiş ülkelerde yeterli düzeyde ücret zamanla hijyen etmeni hâline gelirken, ekonomik koşulların sınırlı olduğu bağlamlarda ücret güdülenme üzerinde daha belirleyici olabilmektedir (Pinder, 1984). Nitekim Amerika'da öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada mesleki gelişimin temel güdüleyici etmen olduğu görülürken (Kurt, 2005), Türkiye'de yapılan çalışmalar ek ücret, fiziki koşulların iyileştirilmesi, takdir ve ödüllendirme gibi etmenlerin de güçlü biçimde öne çıktığını ortaya koymaktadır (Sabancı, 1998). Bu durum, Herzberg'in kuramının kültürel ve ekonomik bağlam dikkate alınarak yorumlanması gerektiğini göstermektedir.

ERG Kuramı (Clayton Paul Alderfer). Alderfer'in (1969) geliştirdiği ERG Kuramı, güdülenme alanında Maslow'un gereksinimler sıradizinine alternatif ve daha esnek bir açıklama sunmaktadır. Kuram, adını üç temel gereksinim kategorisinin adlarının baş harflerinden almaktadır: Var olma (Existence), İlişki (Relatedness) ve Gelişme (Growth). ERG Kuramı, bireyin aynı anda birden fazla gereksinim düzeyinde güdülenebileceğini ve bu gereksinimler arasında geçişlerin mümkün olduğunu savunması bakımından Maslow'un hiyerarşik yaklaşımından ayrılmaktadır.

Varoluş gereksinimleri, bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerini kapsamaktadır. Bu gereksinimler, çalışanın yaptığı iş karşılığında aldığı ücret, çalışma ortamının koşulları, iş sağlığı ve güvenliği önlemleri ile kurumun sunduğu olanaklar yoluyla karşılanmaktadır. İlişki gereksinimleri ise bireyin örgüt içinde ve dışında kurduğu sosyal ilişkilerle ilgilidir. Ait olma, kabul edilme, tanınma, saygınlık ve duygusal destek bu düzeyde yer almaktadır. Çalışma ortamında meslektaşlarla kurulan olumlu ilişkiler ve sosyal destek ağları, ilişki gereksinimlerinin doyumunda belirleyici rol oynamaktadır (Çetinkanat, 2000). Gelişme gereksinimleri, bireyin potansiyelini gerçekleştirme, sorumluluk üstlenme, başarı duygusu yaşama ve kendini geliştirme isteğini kapsamaktadır. Çalışanın yaptığı işten haz duyması, başarıma duygusu yaşaması ve mesleki yetkinliğini artırması bu düzeyde doyum sağlamaktadır. ERG Kuramı'ndaki bu üç gereksinim grubu, Maslow'un (1943) gereksinimler sıradizindeki basamaklarla ilişkilendirilebilir.

Varoluş gereksinimleri fizyolojik ve güvenlik gereksinimlerine; ilişki gereksinimleri ait olma ve saygınlık gereksinimlerine; gelişme gereksinimleri ise kendini gerçekleştirme düzeyine karşılık gelmektedir (Alderfer, 1969). Ancak ERG Kuramı, bu gereksinimlerin katı bir sıra izlemediğini ve bireyin aynı anda birden fazla düzeyde güdülenebileceğini vurgulamaktadır.

Eğitim örgütleri bağlamında ERG Kuramı, özellikle öğretmen güdülenmesini anlamada işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmenlerin ekonomik koşulları, okulun fiziksel güvenliği ve sınıf ortamının yeterliliği varoluş gereksinimleri kapsamında değerlendirilmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorunların bu düzeyde yoğunlaştığını göstermektedir (Aydın, 2010). Bu gereksinimler karşılanmadığında öğretmenlerde tükenmişlik yaşandığı ve performansın düştüğü alanyazında vurgulanmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2014).

İlişki gereksinimleri açısından bakıldığında, meslektaşlar arası destek, yöneticiyle güven temelli ilişkiler ve okul içi iletişim kalitesi öğretmen güdülenmesinde belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tatminlerinin büyük ölçüde bu düzeydeki gereksinimlerin karşılanmasına bağlı olduğu belirtilmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2005). Okulda adalet, takdir etme, iş birliği ve sağlıklı iletişim kültürü ilişki gereksinimlerinin doyumunu desteklemektedir.

Gelişme gereksinimleri ise öğretmenlerin kendilerini geliştirme, yenilik yapma ve sınıf içinde yaratıcı uygulamalara yönelme eğilimlerini açıklamaktadır. Uluslararası alanyazın, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara yönelmelerinin gelişme gereksinimleriyle güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2018). Bu rapora göre eğitim yöneticilerinin öğretmene özerklik tanınması, mesleki gelişim fırsatları sunması ve girişimciliği desteklemesi gelişme düzeyindeki güdülenmeyi artırmaktadır.

ERG Kuramı, okul yöneticilerinin güdüleme uygulamalarını gereksinim temelli ve daha bilinçli biçimde planlamalarına olanak tanımaktadır. Kuram, Maslow’a (1943) kıyasla daha esnek bir yapı sunsa da gereksinimlerin ölçülmesinin zorluğu ve gereksinim kategorilerinin sınırlarının her zaman net olmaması gibi eleştirilere konu olmuştur. Buna rağmen, insan davranışının tek yönlü ve katı bir hiyerarşiyle açıklanamayacağını göstermesi bakımından ERG Kuramı, güdülenme alanyazınında önemli ve geçerliliğini koruyan modeller arasında yer almaktadır.

İçerik kuramları, eğitim örgütlerinde güdülenmenin temelini oluşturan gereksinimleri belirleme konusunda önemli bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmen güdülenmesinin büyük ölçüde varoluş ve ilişki düzeyindeki gereksinimlerle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ekonomik koşullar, çalışma yükü, okulun fiziksel olanakları ve yönetici desteği gibi etmenler, öğretmenlerin güdülenme düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Bu gereksinimler yeterince karşılanmadığında, mesleki gelişim ve yenilik üretme gibi üst düzey güdülenme göstergelerinin zayıfladığı gözlenmektedir. Bununla birlikte, yalnızca maddi ve çevresel düzenlemelere odaklanan güdüleme yaklaşımlarının kalıcı etki yaratmadığı, öğretmenlerin takdir edilme, mesleki değer görme, özerklik ve gelişme gereksinimlerinin karşılanmasının sürdürülebilir güdülenme açısından belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, Türkiye’de eğitim yöneticilerinin güdüleme uygulamalarını gereksinim temelli ancak çok boyutlu bir anlayışla ele almaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

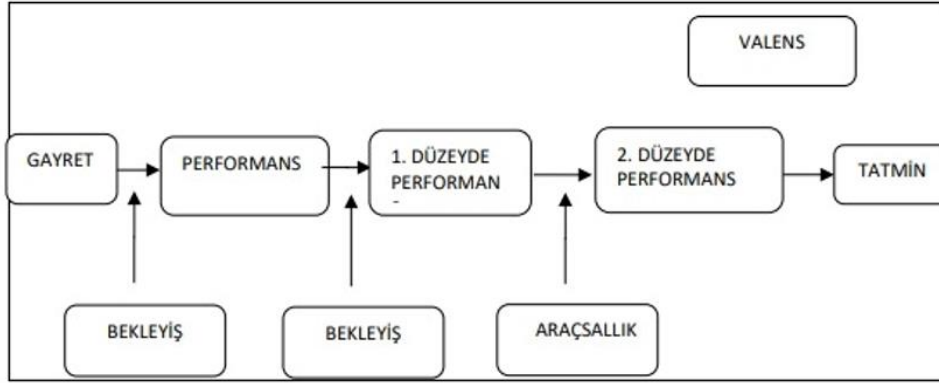
2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları, güdülenmenin “ne” tarafından belirlendiğini açıklayan içerik kuramlarından farklı olarak, bireyin davranışa yönelik karar verirken nasıl düşündüğüne, değerlendirme yaptığına ve davranışı nasıl seçtiğine odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre güdülenme, yalnızca bireyin gereksinimlerinin bir sonucu değildir; bireyin beklentileri, algıları, değerleri, bilişsel değerlendirmeleri ve sosyal karşılaştırmaları güdülenme sürecinin temel belirleyicileridir (Eren, 2016). Bilişsel psikolojideki gelişmeler, bu kuramların güdülenmeyi daha bilimsel ve ölçülebilir bir çerçevede ele almasını sağlamıştır. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin, öğrencilerin ve yöneticilerin hangi davranışı neden tercih ettiklerini, hangi koşullarda daha fazla çaba gösterdiklerini ve hangi güdüleme uygulamalarının daha etkili olduğunu anlamada süreç kuramları, eğitim yönetiminde karar süreçlerinin analiz edilmesi ve etkili güdüleme stratejilerinin geliştirilmesi açısından güçlü bir kuramsal zemin sunmaktadır.

Beklenti (Ümit) Kuramı (Victor Vroom). Vroom'un (1964) geliştirdiği Beklenti Kuramı, bireyin bir davranışı gerçekleştirme isteğinin, davranışın sonucuna ilişkin yaptığı bilişsel değerlendirmelere bağlı olduğunu savunan en etkili güdülenme kuramlarından biridir. Vroom'a (1964) göre bir bireyin bir işe yönelmesi, o işten değerli bir sonuç elde edeceğine inanıp inanmadığına, o sonuca ulaşma ihtimalini nasıl değerlendirdiğine ve bu sonucun kendisi için ne kadar önemli olduğuna bağlıdır. Bu kuram güdülenmeyi üç temel bileşen üzerinden açıklar. Bunlar beklenti (expectancy), araçsallık (instrumentality) ve valens (valence)dir. Şekil 4'te bu kuramın temel bileşenleri olan bekleyiş (beklenti), araçsallık ve valensi görüyoruz.

Şekil 1

Vroom'un Beklenti Kuramı



Kaynak: Koçel, 1989.

Beklenti (bekleyiş), bireyin belirli bir çaba gösterdiğinde başarılı olacağına ilişkin inancıdır. “Eğer çabalarsam başarabilirim” düşüncesi beklentiye oluşturur. Bu inanç, bireyin yetkinlik algısı, önceki başarıları, aldığı eğitim, sahip olduğu kaynaklar ve görevle ilgili netlik gibi değişkenlerden etkilenir (Vroom, 1964). Örneğin bir öğretmen yeni bir öğretim yöntemini uygulamada kendini yeterli görüyorsa, o yönetime yönelik çaba göstermeye daha isteklidir. Araçsallık ise, bireyin başarısının ardından beklediği ödül veya sonuçları gerçekten elde edip etmeyeceğine ilişkin algısıdır. “Başarırsam istediğim sonuç gerçekleşir” düşüncesi araçsallığı oluşturur. Eğer birey performans ile ödül arasında bir ilişki görüyorsa, yani çaba sonucu gerçekten değiştiriyorsa, güdülenme artar; bağlantı zayıfsa güdülenme düşer (Vroom, 1964). Son olarak Valens (değer), bireyin elde edeceği sonuca verdiği değerdir. Sonuç birey açısından değerli ise güdülenme artar, değersizse çaba gösterme isteği düşer. Bu nedenle aynı ödül farklı bireylerde farklı düzeyde güdülenme yaratabilir. Örneğin bazı öğretmenler için maaş artışı önemli bir ödülken, bazıları için mesleki takdir veya gelişim fırsatları çok daha değerlidir.

Vroom (1964) kuramı kapsamında güdülenmeyi “beklenti x araçsallık x valens” ilişkisiyle açıklar. Bu çarpım modeli, üç etmenden biri sıfıra güdülenmenin de sıfıra düşeceğini gösterir. Diğer bir ifadeyle, birey çabalasa bile başarmayı mümkün görmüyorsa (beklenti düşükse), başarı ile ödül arasında ilişki görmüyorsa (araçsallık düşükse), ödülü değerli bulmuyorsa (valens düşükse) güdülenme ortaya çıkmayacaktır. Bu formülü eğitim örgütleri bağlamında örneklendirmek gerekirse, öğretmenin yeni bir programı uygulamada yeterlik algısı düşükse (beklenti düşük), güdülenme azalır. Öğretmen çabalarının yöneticiler tarafından adil değerlendirilmediğini düşünürse (araçsallık düşük), yine güdülenme düşer ve sunulan ödüller öğretmenin değerleriyle uyumlu değilse (valens düşük), güdüleyici etkisinin zayıflayacağı söylenebilir. Bu nedenle yöneticilerin öğretmen görevlerini açık, ulaşılabilir ve anlamlı biçimde tanımlaması, destek sağlaması ve başarıyı adil şekilde ödüllendirmesi güdülenmeyi artırır (Hoy ve Miskel, 2013). Benzer şekilde öğrenci açısından düşünülürse, öğrencinin derste başarılı olacağına inanması (beklenti), başarı sonucunda anlamlı geri bildirim alacağına güvenmesi (araçsallık) ve öğrenmenin kendisi için değerli olması (valens) öğrenme güdülenmesinin temel bileşenleridir (Wentzel, 2010). Bu nedenle etkili sınıf yönetimi ve öğrenci başarısını tanıyan geri bildirim süreçleri Vroom'un (1964) kuramıyla doğrudan ilişkilidir.

Bu kuramın da diğerleri gibi, güdülenme sürecini anlamayı kolaylaştırmasının yanı sıra bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Örneğin, bireyin tüm davranışlarını rasyonel analizlere dayandırdığı varsayımı her zaman geçerli olmayabilir. Sadece rasyonalizme dayanıp sosyal, duygusal ve kültürel boyutları yeterince dikkate almaması eleştirilmektedir. Ayrıca, her görev için bireyin aynı değerlendirmeyi yapmadığı, bazı durumlarda otomatik davranış sergileyebildiği de unutulmamalıdır. Bunlarla birlikte Vroom'un (1964) kuramı, eğitim örgütlerinde gerek öğretmen güdülenmesini gerek öğrenci öğrenme güdülenmesini anlamada en etkili bilişsel modellerden biri olarak kabul edilmektedir.

Geliştirilmiş Beklenti Kuramı (Lyman Porter, Edward Lawler). Porter ve Lawler'in (1968) geliştirdiği kuram, Vroom'un (1964) Beklenti Kuramı'nı temel alarak güdülenmenin yalnızca beklenti, araçsallık ve valens ilişkisiyle açıklanamayacağını; performans, yetenek, rol algısı, elde edilen ödüller ve ödüllerin algılanan adaleti gibi çok boyutlu değişkenlerle şekillendiğini ileri sürmektedir. Bu yönüyle kuram, güdülenme alanyazınındaki en kapsamlı süreç yaklaşımlarından biri olarak kabul edilmektedir. Kuramın temel varsayımı, bireyin gösterdiği çabanın doğrudan performansa dönüşmediğidir. Performans, çabanın yanı sıra bireyin yetenek düzeyi ve rol algısı tarafından belirlenmektedir.

Kurama göre çaba, bireyin göreve yönelik harcamaya istekli olduğu enerji düzeyini ifade eder ve beklenti, araçsallık ve valensin birleşimi sonucunda ortaya çıkar (Porter ve Lawler, 1968). Ancak aynı çabayı gösteren bireylerin farklı performans sergilemesinin temel nedeni yetenek farklılıklarıdır. Yetenek, bireyin bilgi, beceri ve deneyim düzeyini kapsamakta; rol algısı ise bireyin kendisinden ne beklendiğini nasıl algıladığıyla ilişkilendirilmektedir. Rol beklentilerinin belirsiz olduğu durumlarda birey yüksek çaba gösterse bile performans düşük olabilmektedir. Eğitim örgütlerinde öğretmene yönelik görev ve sorumlulukların açık biçimde tanımlanmaması bu duruma sıkça örnek oluşturmaktadır.

Kuramda performans, "çaba x yetenek x rol algısı" etkileşiminin bir sonucu olarak ele alınmaktadır. Performansın ardından birey hem içsel (başarı hissi, mesleki tatmin) hem de dışsal (takdir, maaş artışı, statü) ödüller elde etmektedir. Ancak bu ödüllerin güdüleyici etkisi, bireyin ödülleri ne ölçüde adil algıladığına bağlıdır. Lawler'a (1971) göre algılanan adalet, modelin en kritik bileşenidir. Ödüller adil bulunmadığında güdülenme azalmakta; adil bulunduğu ise gelecekteki çaba artmaktadır. Bu yönüyle kuram, döngüsel bir yapı göstermekte ve geri bildirimin güdülenme üzerindeki belirleyici rolünü vurgulamaktadır (Porter ve Lawler, 1968). Ayrıca algılanan adalet boyutu, Adams'ın (1965) Eşitlik Kuramı ile doğrudan ilişkilidir ve bu durum kuramı, süreç kuramları arasında köprü bir konuma taşımaktadır.

Porter ve Lawler yaklaşımı, eğitim örgütlerinde özellikle öğretmen güdülenmesini ve performansını anlamada işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmenin mesleki bilgi ve becerileri, sınıf yönetimi yeterlikleri ve eğitim geçmişi performansı etkileyen yetenek boyutunu oluşturmaktadır. Yönetici beklentilerinin belirsiz olması ya da öğretmenin rol sınırlarını net algılayamaması performansı düşürmektedir (Hoy ve Miskel, 2013). Bu durum, eğitim yönetiminde sık karşılaşılan yapısal sorunlardan biridir.

Diğer taraftan öğretmenler, gösterdikleri performansın sonucunda adil bir değerlendirme, anlamlı geri bildirim ve takdir görmediklerinde güdülenme kaybı yaşamaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmalar, adaletsiz ödüllendirme algısının öğretmenlerde tükenmişlik ve iş doyumsuzluğu yarattığını göstermektedir (Aydın, 2010). Kuramda vurgulanan içsel ödüller, eğitim ortamlarında en güçlü güdüleyici kaynaklardan biridir. Porter ve Lawler (1968), başarı hissi, öğrenci gelişimini gözlemleme ve mesleki anlam duygusunun öğretmen güdülenmesinde merkezi bir rol oynadığını belirtmektedir. Benzer biçimde Skaalvik ve Skaalvik (2014), öğretmen güdülenmesinin önemli bir bölümünün bu içsel ödüllerden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmen performansını yalnızca dışsal ödüllerle değil, mesleki anlam kazandırarak, özerklik sağlayarak ve başarıyı görünür kılarak desteklemesi gerekmektedir.

Kuram, bireyin davranışını büyük ölçüde rasyonel değerlendirmelere dayandırması ve duygusal süreçleri sınırlı biçimde ele alması nedeniyle eleştirilmektedir. Ayrıca bu kuram, örgütlerde performans ve ödül sistemlerinin açık ve tutarlı olduğu varsayımına dayanmakta; oysa eğitim

örgütlerinde bu sistemler çoğu zaman karmaşık ve belirsiz olabilmektedir (Porter ve Lawler, 1968). Buna karşın kuram, güdülenme sürecini çok boyutlu biçimde açıklaması nedeniyle hem örgütsel davranış hem de eğitim yönetimi alanyazınında güçlü konumunu sürdürmektedir.

Eşitlik (Equity) Kuramı (John Stacey Adams). Adams'ın (1965) geliştirdiği Eşitlik Kuramı, bireylerin güdülenme düzeylerinin yalnızca kendi performansları ve elde ettikleri sonuçlarla değil bu sonuçları başkalarınınkilerle karşılaştırmaları sonucunda oluşan adalet algısıyla belirlendiğini ileri sürmektedir. Kuram, bireyin iş ortamında sahip olduğu girdiler (çaba, zaman, eğitim, yetenek) ile elde ettiği çıktılar (ücret, takdir, statü, fırsatlar) hem kendi içinde hem de başkalarıyla karşılaştırarak değerlendirdiğini savunur. Bu karşılaştırma sonucunda oluşan eşitlik algısı güdülenmeyi ve örgütsel bağlılığı artırırken; algılanan eşitsizlik güdülenme düşüklüğüne, performans kaybına ve örgütten uzaklaşmaya yol açmaktadır (Adams, 1965; Greenberg, 1990).

Eşitlik Kuramı adalet algısını üç boyutta ele almaktadır: dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet. Dağıtımsal adalet, ödüllerin bireyler arasında adil biçimde dağıtılmasını; işlemsel adalet, bu ödüllerin hangi süreçlerle belirlendiğini; etkileşimsel adalet ise bireylerin karar vericilerden gördüğü saygı ve iletişim biçimini ifade etmektedir (Leventhal, 1980; Bies ve Moag, 1986). Bu üç boyut, eğitim örgütlerinde öğretmen-yönetici ilişkilerini ve okul iklimini doğrudan etkilemektedir.

Adams'a (1965) göre bireyler eşitsizlik algıladıklarında bu durumu azaltmak için çabalarını düşürme, performansı azaltma, örgütten uzaklaşma ya da psikolojik olarak işten kopma gibi tepkiler gösterebilmektedir. Greenberg'in (1990) çalışmaları da adil olmayan uygulamaların güçlü örgütsel tepkiler doğurduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim örgütleri, adalet algısının son derece hassas olduğu sosyal yapılardır. Öğretmenler, görev dağılımı, ders programları, nöbet düzenlemeleri ve performans değerlendirmeleri gibi uygulamaları sürekli olarak karşılaştırmaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmalar, özellikle adaletsiz görev dağılımı ve öznel değerlendirmelerin öğretmen güdülenmesini olumsuz etkilediğini (Aydın, 2010) göstermektedir.

Eşitlik Kuramı yalnızca öğretmenler için değil, öğrenciler için de açıklayıcıdır. Not verme, söz hakkı dağılımı ve kuralların tutarlı uygulanması gibi uygulamalar öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenmesini doğrudan etkilemektedir (Wentzel, 2010). Bu yönüyle kuram, okulun tüm bileşenleri açısından güçlü güdülenme ipuçları sunmaktadır. Her ne kadar bireylerin tamamen rasyonel karşılaştırmalar yaptığı varsayımı ve kültürel bağlamın yeterince açıklanmaması gibi eleştiriler bulunsun da Eşitlik Kuramı, eğitim örgütlerinde adaletin güdülenme üzerindeki etkisini açıklayan en güçlü süreç kuramlarından biri olarak kabul edilmektedir.

Türkiye'de eğitim örgütlerinin yapısal özellikleri, öğretmen güdülenmesinin yalnızca gereksinim temelli değil, algı ve adalet temelli süreçlerle de yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Süreç kuramları, eğitim yöneticilerine öğretmenlerin neden benzer koşullarda farklı düzeylerde çaba gösterdiğini, hangi ödüllerin gerçekten güdüleyici olduğunu ve hangi uygulamaların güdülenmeyi zayıflattığını anlama olanağı sunmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin görev beklentilerini açık biçimde tanımlamaları, performans değerlendirme ölçütlerini şeffaf hâle getirmeleri, geri bildirim mekanizmalarını güçlendirmeleri ve ödüllendirme süreçlerinde adalet algısını düzenli olarak izlemeleri büyük önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlere yalnızca dışsal ödüller sunmak yerine, mesleki anlam, özerklik ve gelişim fırsatları sağlayan bir okul iklimi oluşturulması, süreç kuramlarının Türkiye bağlamında sunduğu en temel yönetsel çıkarımlar arasında yer almaktadır.

3. Çağdaş Güdülenme Kuramları

Güdülenmeye ilişkin modern yaklaşımlar, klasik kuramların ihtiyaç listelerine veya davranışçı ödül-ceza ilişkilerine indirgenemeyeceğini söyler. Çağdaş yaklaşımlar bireyin *içsel süreçlerini*, *özerkliğini*, *öz inancını*, *değerlerini*, *hedeflerini* ve *sosyal çevresini* merkeze alarak güdülenmeyi psikolojik, sosyal ve bilişsel boyutlarıyla açıklamaktadır. Bu kuramlar eğitim örgütleri açısından özellikle önemlidir. Çünkü öğretmenlerin ve öğrencilerin güdülenmesi yalnızca dışsal ödüllerle değil, anlam, değer, özerklik ve yeterlik gibi üst düzey süreçlerle şekillenmektedir. Bu sebeple, bazı çağdaş güdülenme kuramlarının kısaca ele alınması gerekli görülmüştür.

Öz Belirleme Kuramı (Richard Ryan, Edward Deci). Ryan ve Deci (2000) tarafından geliştirilen Öz Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory-SDT) çağdaş güdülenme araştırmalarının en etkili çerçevelerinden biridir. Bu kurama göre güdülenme, bireyin üç temel psikolojik ihtiyacının karşılanmasına bağlı olarak değişmektedir. Bu psikolojik ihtiyaçlar *özerklik (autonomy)*, *yeterlik (competence)* ve *ilişkilenme (relatedness)*dir. Özerklik, bireyin kendi davranışları üzerinde kontrol hissetmesi; yeterlik, bireyin kendini başarılı ve etkili hissetmesi; ilişkilenme ise bireyin başkalarıyla destekleyici ilişkiler kurmasıdır. Bu üç ihtiyaç karşılandığında içsel güdülenme artar. Karşılanmadığında ise dışsal veya zorlamaya dayalı güdülenme ortaya çıkar (Ryan ve Deci, 2020).

Kuramı eğitim örgütleri özelinde düşünürsek, özerkliği yüksek olan öğretmenlerin yenilikçi yöntemler geliştireceğini, sınıfta daha yaratıcı olacağını ve performanslarının artacağını söyleyebiliriz. Yeterlik hissi desteklenen öğretmenler ise mesleki doyum yaşayacaktır. Okulda oluşan güçlü bir ilişkilenme kültürü de öğretmen güdülenmesinin en temel belirleyicisidir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Öğrenciler açısından ise, öğrencinin karar süreçlerine katılması, anlamlı görevler alması ve öğretmenle güven ilişkisi kurması içsel güdülenmeyi artırır (Wentzel, 2010). SDT, özellikle öğrencilerin neden öğrenmek istediğini anlamada çok güçlü bir çerçeve sunar. Bu durumlar göz önüne alındığında, bu kuram ile okul yöneticilerinin öğretmene özerklik sağlama, düzenli ve yapıcı geri bildirim verme, iş birliğini ve mesleki paylaşımı güçlendirme gibi çıkarımlar elde etmesi beklenir. Çünkü tüm bu uygulamalar öğretmen güdülenmesini doğrudan artıracaktır.

Beklenti-Değer Kuramı (Jacquelynne Eccles, Allan Wigfield). Eccles ve Wigfield (2002) tarafından geliştirilen Beklenti-Değer Kuramı, bireylerin bir göreve katılma isteğini iki temel unsura bağlar. Bunlar *beklenti* ve *değer*dir. Kurama göre beklenti “Bu konuda başarılı olabilir miyim?” sorusunun; değer ise “Bu görev benim için neden önemli?” sorusunun cevabıdır. Bu kurama göre bireyler başarı ihtimalini düşük gördükleri veya görevi değersiz buldukları etkinliklere güdülenmez.

Araştırmalar, öğrencilerin derslere yönelik güdülenmelerinin büyük ölçüde “başarı beklentisi” ve “dersin değeri” tarafından şekillendiğini gösterir (Eccles ve Wigfield, 2002). Örneğin, matematiği anlamlı bulan ve başarabileceğine inanan öğrencinin performansı daha yüksektir. Öğretmenler için de benzer süreç işler. Öğretmen, bir uygulamanın etkili olacağına inanıyorsa ve o uygulamayı değerli görüyorsa, yüksek çaba gösterir. Kurama göre, okul yöneticilerinin öğrenci ve öğretmen için başarılabılır görevler oluşturması, görevlerin neden önemli olduğunu açıklaması, görevleri bireysel ilgi ve hedeflerle eşleştirmesi güdülenmeyi artıracaktır.

Hedef Yönelimi Kuramı (Carol Dweck). Dweck (2000) tarafından geliştirilen Hedef Yönelimi Kuramı, bireylerin öğrenme süreçlerinde farklı türde hedeflere yöneldiklerini ve bu hedeflerin güdülenmeyi belirlediğini savunur. Kurama göre iki temel hedef yönelimi vardır (Dweck, 2000). Bunlardan ilki olan *Öğrenme (Mastery) Yönelimine* göre amaç gelişmek, öğrenmek, anlamak ve beceriyi artırmaktır. Bu yönelimde içsel güdülenme yüksektir. Öğrenciler hata yapmaktan korkmaz ve öğretmenler sınıf içinde yenilik yapmaktan çekinmez. Diğer yönelim ise *Başarı/Performans Yönelimi (Performance Orientation)*dir. Bu yönelime göre amaç, başkalarından daha iyi olmak, görünür başarı elde etmek veya eleştiriden kaçınmaktır. Öğrenme yöneliminin tersi olarak dışsal güdülenme baskındır ve bu yönelime göre, eleştirilme korkusu güdülenmeyi azaltabilir.

Kuram, eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğrenmeye dayalı hedef yönelimine sahip olduklarında daha kalıcı öğrenme gerçekleştireceği öngörülür. Öğretmenlerin öğrenme yönelimli olması, yenilikçi pedagojileri benimsemelerini kolaylaştırır (Ames, 1992). Fakat, performans yönelimi baskın okullarda stres ve tükenmişlik artabilir. Bu sebeple, okul yöneticilerinin okul kültürünü yarışmacı değil öğrenme odaklı oluşturması gerekir. Bu kurama göre, öğretmenin başarısının yalnızca sonuçla değil gelişim ile değerlendirilmesi önemlidir. Çünkü hem öğretmen hem de öğrenci için “Hata yapmanın doğal olduğu” bir öğrenme iklimi güdülenmeyi artıracaktır.

Öz Yeterlik Kuramı (Albert Bandura). Bandura’nın (1997) Sosyal Bilişsel Kuramı içerisinde geliştirdiği öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine olan inancıdır. Güdülenmenin en güçlü psikolojik belirleyicilerinden biridir. Bandura’ya (1997) göre öz yeterlik dört temel kaynaktan beslenir. Bunlar *doğrudan deneyimler (mastery experiences)*, *dolaylı deneyimler*

(*vicarious experiences*), *sözel ikna (verbal persuasion)* ve *fizyolojik-duygusal durumlar* (*physiological and affective states*). Öz yeterliğin en güçlü ve en etkili kaynağı, bireyin bizzat yaşadığı başarı ve başarısızlık deneyimleridir. Bir bireyin geçmişte belirli bir görevi başarıyla yerine getirmiş olması, benzer durumlarda da başarılı olabileceğine ilişkin inancını güçlendirmektedir. Buna karşılık, özellikle erken dönemlerde yaşanan tekrar eden başarısızlıklar, öz-yeterlik algısını zayıflatmaktadır. Ancak Bandura'ya (1997) göre, zorluklara rağmen elde edilen başarılar, bireyin öz-yeterliğini daha kalıcı biçimde güçlendirmektedir.

Bireyler yalnızca kendi deneyimlerinden değil, başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek (dolaylı deneyimler) de öz yeterlik algısı geliştirebilmektedir. Kendisine benzer özellikler taşıyan bir kişinin belirli bir görevi başarıyla yerine getirdiğini gözlemleyen birey, "ben de yapabilirim" düşüncesine yönelebilmektedir. Bu durum özellikle doğrudan deneyimin sınırlı olduğu yeni ya da belirsiz görevlerde daha etkili olmaktadır. Ancak bu kaynağın etkisi, doğrudan yaşantılara kıyasla daha sınırlıdır (Bandura, 1997). Diğer taraftan, sözel ikna, bireyin çevresinden aldığı teşvik edici geri bildirimler, destekleyici ifadeler ve olumlu değerlendirmeler yoluyla öz yeterlik algısının güçlenmesini ifade etmektedir. Güvenilir ve saygın kişiler tarafından yapılan gerçekçi yönlendirmeler, bireyin kendi yeterliğine dair inancını artırabilmektedir. Bununla birlikte, sözel iknanın etkisi genellikle geçici olup, tek başına güçlü ve kalıcı bir öz yeterlik algısı oluşturmada sınırlı kalmaktadır (Bandura, 1997). Son olarak, Bireyin bir görevle karşı karşıya kaldığında yaşadığı kaygı, stres, yorgunluk veya heyecan gibi fizyolojik ve duygusal tepkiler, öz yeterlik algısını etkilemektedir. Yüksek düzeyde kaygı ve stres, bireyin kendisini yetersiz algılamasına yol açarken; sakinlik ve duygusal denge, özyeterlik inancını desteklemektedir. Bandura'ya (1997) göre bireyler, bu içsel durumları performanslarına ilişkin birer gösterge olarak yorumlama eğilimindedir.

Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin sınıf yönetiminden pedagojik uygulamalara kadar tüm davranışlarını belirler (Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öz yeterliği yüksek öğretmen daha yaratıcıdır, daha az tükenmişlik yaşar ve öğrenciyi daha iyi güdüler. Öğrenci öz yeterliği ise, başarıyı doğrudan etkileyen en güçlü değişkenlerden biridir (Bandura, 1997). Tüm bunlar göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin öğretmenlerin başarılarını görünür kılması, sınıf içi iyi uygulamaları paylaşması, mesleki gelişim fırsatları sunması ile öğretmen ve öğrencilerin öz yeterlik gelişimini destekleyeceği ve güdülenmeyi artıracağı öngörülebilir.

Türkiye'de eğitim örgütlerinin yapısal özellikleri, öğretmen ve öğrenci güdülenmesinin yalnızca dışsal ödüllerle ya da yönetsel düzenlemelerle sürdürülemediğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Çağdaş güdülenme kuramları, okul yöneticilerine bireyin özerklik, yeterlik, değer algısı, hedef yönelimi ve öz yeterlik inancı gibi psikolojik süreçlerini dikkate alan daha derinlikli bir yönetim anlayışı sunmaktadır. Özellikle merkezîyetçi yapı, yoğun müfredat baskısı ve performans odaklı uygulamaların hâkim olduğu eğitim ortamlarında, öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin desteklenmesi, gelişim odaklı değerlendirme anlayışının benimsenmesi ve adil, güven temelli okul iklimlerinin oluşturulması kritik önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin öğretmeni yalnızca uygulayıcı değil, karar süreçlerine katılan bir meslek uzmanı olarak görmesi; öğrenciler için ise anlamlı, ulaşılabilir ve değerli öğrenme hedefleri sunması çağdaş güdülenme yaklaşımlarının Türkiye bağlamındaki en temel yönetsel çıkarımları arasında yer almaktadır. Bu tür uygulamalar, hem öğretmenlerin mesleki tükenmişlik riskini azaltacak hem de öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel güdülenmelerini güçlendirerek eğitim örgütlerinde daha sürdürülebilir bir başarı zemini oluşturacaktır.

SONUÇ

Güdülenme kuramları, insan davranışını açıklamak için farklı kuramsal çerçeveler geliştirmiş olsa da ortak amaçları, bireyin bir etkinliğe neden yöneldiğini, bu yönelimin nasıl sürdürüldüğünü ve davranışın hangi koşullarda değişime uğradığını açıklamaktır. İçerik kuramları bireyin hangi gereksinimler tarafından güdülendiğini ortaya koyarken; süreç kuramları güdülenmenin bilişsel, algısal ve değerlendirmeye dayalı yönlerini açıklamakta; çağdaş yaklaşımlar ise güdülenmeyi psikolojik, sosyal ve kültürel boyutlarıyla ele alan daha bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Bu kuramsal çeşitlilik, güdülenmenin tek bir değişkenle açıklanamayacak kadar karmaşık, çok katmanlı ve dinamik bir süreç olduğunu açık biçimde göstermektedir.

İçerik kuramları (Maslow, Herzberg, Alderfer), bireyin davranışlarını gereksinim temelli olarak ele alarak öğretmen ve öğrencilerin hangi temel koşullar altında güdülendiğini ortaya koymaktadır. Bu kuramlar, özellikle eğitim örgütlerinde fizyolojik, güvenlik, ilişki ve gelişme gereksinimleri karşılanmadan üst düzey güdülenmenin sürdürülebilir olamayacağını vurgulamaktadır. Türkiye bağlamında öğretmenlerin ekonomik koşullar, çalışma yükü, fiziki altyapı ve yönetim desteği gibi temel gereksinimlere ilişkin sorunları hâlen yoğun biçimde deneyimlediği dikkate alındığında, içerik kuramları eğitim yöneticileri için güdülenmenin yapısal ön koşullarını hatırlatan kritik bir başlangıç noktası sunmaktadır. Bu gereksinimler karşılanmadığında öğretmenlerin içsel güdülenmelerinin ve öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımının zayıfladığı açıkça görülmektedir.

Süreç kuramları (Vroom, Porter-Lawler, Adams) ise bireyin davranışlarını yalnızca gereksinimler doğrultusunda değil, beklentileri, algıladığı adalet, öz değerlendirmeleri ve sosyal karşılaştırmaları temelinde seçtiğini ortaya koymaktadır. Bu kuramlar eğitim örgütleri açısından özellikle değerlidir; çünkü öğretmen performansı yalnızca bireysel çabaya değil, performansın nasıl değerlendirildiğine, ödüllerin ne ölçüde adil algılandığına ve çaba-sonuç ilişkisinin ne kadar güvenilir bulunduğu bağlıdır. Türkiye’de eğitim örgütlerinin merkeziyetçi yapısı, performans değerlendirme süreçlerindeki belirsizlikler ve ödüllendirmede yaşanan algısal adalet sorunları, süreç kuramlarının sunduğu kavramsal çerçevenin yönetsel önemini daha da artırmaktadır. Benzer biçimde öğrencilerin akademik güdülenmesi de başarı beklentileri, görevlerin algılanan değeri, öğretmenle kurulan ilişkinin niteliği ve sınıf içi adalet uygulamalarıyla yakından ilişkilidir.

Çağdaş güdülenme yaklaşımları (Öz Belirleme Kuramı, Beklenti-Değer Kuramı, Hedef Yönelimi Kuramı ve Öz Yeterlik Kuramı), güdülenmeyi temel psikolojik ihtiyaçlar, değer algıları, hedef yapıları ve bireyin yeterlik inançları çerçevesinde ele alarak eğitim ortamlarına en güncel ve güçlü açıklamaları sunmaktadır. Bu yaklaşımlar, öğretmen ve öğrencilerin yüksek düzeyde ve sürdürülebilir biçimde güdülenebilmesi için özerklik, yeterlik, ilişkilenme, anlamlı hedefler ve öz yeterlik gibi psikolojik bileşenlerin desteklenmesi gerektiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Özellikle sınav baskısının, performans odaklı değerlendirmenin ve yoğun bürokratik beklentilerin hâkim olduğu Türk eğitim sistemi bağlamında, bu kuramlar okul ikliminin insan merkezli biçimde yeniden düşünülmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmen ve öğrenci güdülenmesini etkileyen yapısal koşullar, bilişsel değerlendirmeler ve psikolojik süreçler birlikte ele alındığında, her bir kuramın eğitim yönetimine farklı açılardan katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, güdülenme kuramlarının temel varsayımlarını, güdülenme kaynaklarını, güçlü ve sınırlı yönleri ve eğitim örgütlerindeki uygulanabilirliklerini bütüncül biçimde ortaya koymak amacıyla Tablo 1’de karşılaştırmalı bir özet sunulmuştur.

Tablo 1
Güdülenme Kuramlarının Karşılaştırmalı Özeti

Kuram	Temel Varsayım	Güdülenme Kaynağı	Güçlü Yönleri	Eleştiriler / Sınırlılıklar	Eğitim Örgütlerinde Uygulanabilirliği
Gereksinimler Sıradizini Kuramı	İnsan davranışı gereksinimlerin hiyerarşik karşılanmasıyla açıklanır.	Fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygınlık, kendini gerçekleştirme gereksinimleri	Öğretmen ve öğrenci gereksinimlerini sınıflandırmada yol gösterici, psikolojik boyutu tanır.	Hiyerarşi herkese uymayabilir, kültürel farklılıklar göz ardı edilmiş, deneysel destek sınırlı.	Öğretmen ve öğrencinin hangi gereksinim düzeyinde olduğunu belirlemeye yardımcı olur ve okul iklimi tasarımı temel modeldir.
Çift Etmenli Güdülenme Kuramı	Doyum ve doyumsuzluk farklı etmenlerle açıklanır.	Hijyen etmenleri (çevresel koşullar) ve güdüleyici etmenler (işin niteliği)	İçsel ödüllerin önemini vurgular, iş doyumu analizine güçlü katkı sağlar.	Metodolojik eleştiriler, etmen ayrımı kültüre göre değişebilir.	Öğretmen takdirini, başarı görünürlüğünü ve mesleki gelişimi artırmada etkili, hijyen etmenleri için okul yönetimine güçlü rehber sunar.

Tablo 1'in Devamı

Güdülenme Kuramlarının Karşılaştırmalı Özeti

Kuram	Temel Varsayım	Güdülenme Kaynağı	Güçlü Yönleri	Eleştiriler / Sınırlılıklar	Eğitim Örgütlerinde Uygulanabilirliği
ERG Kuramı	İnsan gereksinimleri hiyerarşik değil, esnek yapıdadır ve gereksinimler aynı anda yaşanabilir.	Var olma, ilişki ve gelişme gereksinimleri	Maslow'a göre daha esnek, geri regresyon ilkesi gerçekçi.	Seviye sınırları net değildir, ölçme güçlükleri vardır.	Öğretmen gereksinimlerini daha gerçekçi anlamaya yardımcı olur, ilişki ve gelişme gereksinimleri okul iklimiyle kolay ilişkilendirilir.
Beklenti Kuramı	Güdülenme bilişsel değerlendirmeye dayanır. "Başarabilir miyim?" "Başarı ödül getirir mi?", "Ödül değerli mi?"	Beklenti × araçsallık × valens	Performans-ödül ilişkisini net açıklar, yönetsel kararlar için güçlü yaklaşım.	Rasyonel varsayımlar güçlüdür, duygusal süreçleri sınırlı açıklar.	Öğretmen ve öğrencinin çaba-başarı-ödül algısını anlamada çok etkilidir, performans değerlendirmelerinde temel alınabilir.
Geliştirilmiş Beklenti Kuramı	Performans = çaba + yetenek + rol algısı, ödüllerin adaleti güdülenmeyi belirler.	Çaba → performans → ödül → adalet algısı	Vroom'un yaklaşımını genişletir, adalet algısı ve içsel ödülleri sürece dahil eder.	Örgütlerde ödül sistemlerinin karmaşıklığını tam açıklayamayabilir.	Öğretmen performansını anlamada güçlü çerçeve çizer, rol belirsizliği, adalet, geri bildirim gibi alanlarda yöneticilere net yön gösterir.
Eşitlik Kuramı	Bireyler sosyal karşılaştırma yaparak adaleti değerlendirir, algılanan eşitsizlik davranışı etkiler.	Girdi-çıktı oranının başkalarıyla karşılaştırılması	Adalet ve sosyal karşılaştırmanın etkisini netleştirir, örgütsel davranışta güçlü açıklamalar sunar.	Ölçme zorlukları, duygusal tepkileri sınırlı ele alır.	Okulda görev dağılımı, değerlendirme, nöbet çizelgeleri gibi alanlarda adalet algısını yönetmek için çok güçlü modeldir.
Öz Belirleme Kuramı (SDT)	Psikolojik gereksinimlerin (özerklik, yeterlik, ilişkilene) karşılanması içsel güdülenmeyi artırır.	Temel psikolojik gereksinimlerin doyumu	Eğitim psikolojisiyle en uyumlu yaklaşım, içsel güdülenme açıklaması güçlü ve deneysel olarak desteklidir.	Kültürel bağlam etkisi tartışılmaktadır, uygulamada özerklik her kurumda sağlamayabilir.	Öğretmen özerkliği, öğrenci merkezli eğitim ve olumlu okul iklimi tasarımı en etkili çağdaş çerçeve.
Beklenti-Değer Kuramı	Davranış, başarı beklentisi ve görevin algılanan değeri tarafından belirlenir.	"Başarabilir miyim?" + "Bu görev neden önemli?"	Öğrenme güdülenmesini açıklamada güçlü, öğrenci başarısı tahminlerinde çok etkili.	Değer boyutu bireysel farklılıklara göre değişir, ölçülmesi nispeten karmaşıktır.	Derslerin anlamlı hale getirilmesi, öğrenci ilgi alanlarına göre görev tasarlanması için çok uygun model.
Hedef Yönelimi Kuramı	Bireyler öğrenme veya performans odaklı hedeflere sahiptir, bu hedefler güdülenmeyi belirler.	Öğrenme hedefi / performans hedefi	Öğrenme hedefinin olumlu etkilerini güçlü biçimde açıklar, eğitimle örtüşür.	Performans yönelimi her zaman olumsuz değildir, bağlama göre değişebilir.	Okul iklimi, sınav baskısı, sınıf güdülenmesi ve öğretmen gelişiminde stratejik kullanım sağlar.
Öz Yeterlik Kuramı	Bireyin "başarabilirim" inancı davranışını belirler.	Öz yeterlik kaynakları: doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna, duygusal durumlar	Eğitimde en güçlü değişkenlerden biridir, hem öğretmen hem öğrenci performansını açıklar.	Öz yeterliğin aşırı yüksek olması gerçekçi olmayan hedeflere yol açabilir.	Öğretmen eğitiminde, öğrenci destek programlarında ve okul gelişiminde kritik bir değişkendir.

Tablo 1'de sunulan karşılaştırmalı özet, güdülenme kuramlarını bütüncül biçimde ortaya koymaktadır. Kuramların birlikte değerlendirilmesi, güdülenmenin tek bir kuramsal çerçeveye açıklanamayacak

kadar çok boyutlu bir yapı sergilediğini göstermektedir. İçerik kuramları bireyin temel gereksinimlerini tanımlarken; süreç kuramları güdülenmenin bilişsel ve algısal yönlerini açıklamakta; çağdaş yaklaşımlar ise psikolojik ihtiyaçlar, öz yeterlik, hedef yapıları ve sosyal ilişkileri merkeze almaktadır. Bu durum, eğitim örgütlerinde etkili güdüleme stratejilerinin ancak kuramlar arası tamamlayıcılığı esas alan bütüncül bir yaklaşımla geliştirilebileceğini göstermektedir.

Kuramların tümü birlikte ele alındığında, eğitim örgütlerinde güdülenmenin çok etmenli bir yapı sergilediği açıkça görülmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin güdülenmesini artırmak için yalnızca maddi koşulları iyileştirmek ya da yalnızca ödüllendirme mekanizmalarına odaklanmak yeterli değildir. Bunun yerine, temel gereksinimlerin karşılandığı, psikolojik süreçlerin desteklendiği, adalet algısının güçlendirildiği ve bireylerin özerklik, yeterlik ve ilişkilene gereksinimlerinin dikkate alındığı bir okul iklimi oluşturulması gerekmektedir. Bu kuramsal çerçeve, eğitim yöneticilerine öğretmen ve öğrenci güdülenmesini artırmada çok boyutlu, kanıta dayalı ve sürdürülebilir bir yol haritası sunmakta; güdülenmenin eğitimde niteliğin temel belirleyicilerinden biri olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267–299.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Barlı, Ö. (2012). *Davranış bilimleri*. Aktif Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Nobel Yayıncılık.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bies, R. J., & Moag, J. F. (1986). Interactional justice: Communication criteria of fairness. *Research on Negotiation in Organizations*, 1, 43–55.
- Çakın, M., ve Külekçi Akyavuz, E. (2021). Öğretmenlerin teknostres düzeylerinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 226-254.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Anı Yayıncılık.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Eren, E. (2016). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayıncılık.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399–432.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. John Wiley.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill.
- Koçel, T. (1989). *İşletme yöneticiliği*. Beta Yayınları.
- Lawler, E. E. (1971). *Pay and organizational effectiveness*. McGraw-Hill.

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership effects on organizational conditions and student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? In K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27–55). Plenum Press.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- OECD. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 results*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Pinder, C. C. (1984). *Work motivation: Theory, issues, and applications*. Scott, Foresman.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Irwin.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sabancı, A. (1998). Güdülenme düzeni açısından Türk Millî Eğitim örgütünde mevcut ödül ve terfi sistemine bir bakış. *Çağdaş Eğitim*, 23(240), 45–48.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 43, 26–38.
- Tschannen Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. John Wiley.
- Wentzel, K. R. (2010). Students’ relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301–322). Routledge.

MENTÖR EĞİTİMİNE GİRİŞ: MENTÖR SORUMLULUKLARI

Meltem YALIN UÇAR
Mehmet Ali HAMEDOĞLU

MENTÖR EĞİTİMİNE GİRİŞ: MENTÖR SORUMLULUKLARI

Meltem YALIN UÇAR¹, Mehmet Ali HAMEDOĞLU²

ÖZET

Bu çalışma, literatür incelemesi sonucunda oluşmuştur. Öğretmen eğitimi, Türkiye’de teori ve uygulama olmak üzere iki önemli aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültürden oluşan teorik aşama ve teorik süreçte kazanılan bilgilerin uygulanarak öğrenmenin devam ettiği klinik aşama yani uygulama sürecinden oluşmaktadır. Öğretmen eğitiminin her iki aşaması da oldukça önemlidir. Bilgi olmadan operasyonel olunamaz. Bu nedenle kuramsal boyutta kazanılan bilgi, uygulama boyutunda kullanılmak zorundadır. Bu betimleme matematiğin çift gerektirme önermesindeki doğruluk değerinin daima bir olması gibidir. Bu analogi, teori ve uygulamanın bir bütün olduğunu göstermektedir. Bu bütünün uygulama aşamasında, önemli rol oynayan uygulama öğretmenlerinin kritik sorumlulukları vardır. Evrensel boyutta tanımlanan bu sorumluluklar kapsamında; informel ilişki, model olma, doğrudan yardım, rehberlik ve destek, gözlem ve geribildirim ile mesleki gelişime destek olmak üzere altı ana başlık yer almaktadır. Sözü edilen sorumluluklar ise formal olarak yapılandırılan mentör eğitimi aracılığı ile kazandırılmaktadır. Bu çalışmada, olası bir uygulama öğretmeni eğitimi sürecinde kullanılmak üzere, örnek uygulamalara yer verilmiştir. Bu örneklerde, altı adet mentör sorumluluk alanından yalnızca “İnformel İlişki” olan, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki etkileşimin nasıl olması gerektiği ve bu süreçteki parametreler kısaca betimlenmiştir. Yine informel ilişki sürecinde, etkili dinleme ve güven oluşturma nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin örnek uygulamalara yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uygulama öğretmeni eğitimi, Uygulama öğretmeni, Mentör, Uygulama öğretmeni sorumlulukları.

GİRİŞ

Öğretmen yetiştirme sürecinin klinik evresi olan öğretmenlik uygulamaları, öğretmen eğitiminin can alıcı evresidir. Bu evrenin en önemli bağımsız değişkenlerinden biri de mentördür (Uygulama Öğretmenidir). Böylesine önemli bir konum, mentörlere evrensel anlamda önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluklar, kendi öğrencilerini yetiştirmenin yanında, günlük profesyonel etkinliklerinin tamamında, iyi bir model olmaktan, öğretmen adayına geribildirim sağlamaya değin uzanmaktadır (CTA, 2022). Bu uçtan-uca olan sorumluluk alanında; öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni arasında olan informel ilişki, uygulama öğretmenin, öğretmen adayı rol model olması; uygulama öğretmenin, öğretmen adayı olan doğrudan yardım desteği, rehberlik ve destek, yine uygulama öğretmenin, öğretmen adayını gözlemlemesi ve geribildirimi; öğretmen adayının mesleki

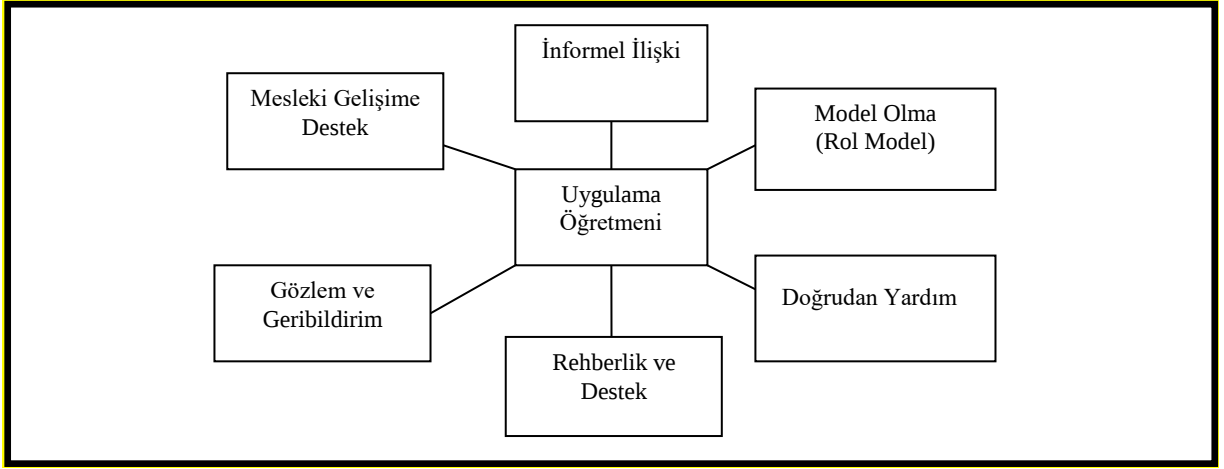
¹ Sorumlu yazar: Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul/Türkiye, myalinuc@gmail.com, ORCID:0000-0002-9922-0905

² Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya/Türkiye, mhamed@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2833-2931

gelişimine uygulama öğretmeni desteği yer almaktadır (Şekil 1). Olası mentör eğitimi süreçlerinde, mentörlere öncelikle sorumluluklarının neler olduğu ve bu sorumluluklarını nasıl gerçekleştireceği öğretilmelidir. Bu çalışmada, Şekil 1’de yer alan altı sorumluluk alanından yalnızca “İnformel İlişki” ele alınmış kısaca betimlenmiş ve bu informal ilişkinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin örnek uygulamalara yer verilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma, uygulama öğretmeni yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Fakat bu çalışma bir yönüyle sözü edilen eğitime ilişkin katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bu süreç öğretmen adayı ile uygulama öğretmeni arasında gerçekleşen “İnformel İlişki”yi tesadüfen gerçekleşen bir süreçten, farkındalıklı bir yapıya ulaştıran parametrelere ve bu parametrelerden bazılarının nasıl oluşturulacağına ilişkin örnek uygulamalara yer vermiştir. Bu metinde bazı paragraflarda, uygulama öğretmeni kavramı yerine, yine evrensel bir betimleme olan mentör kavramı kullanılmıştır.

Şekil 1.

Uygulama Öğretmeni Sorumlulukları



1. İnformel İlişki

Öğretmen adayı ile uygulama öğretmeni (mentör-mentee) arasında formel ve informal olmak üzere iki türlü ilişki kurulmaktadır. Formel ilişki, okul, kurum ya da eğitim programları aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Formel yapıdaki iletişim sürecinin hedefleri önceden belirlenmiştir, görüşmelerin süreci, sıklığı ve aralığı kurum tarafından önceden belirlenmiştir. Süreç, kısaca her iki tarafın inisiyatifi dışında gerçekleştirilmek durumundadır. Bu ilişki kurum tarafından yapılandırıldığı için sistematik ve kontrollüdür, herkese eşit fırsatlar sunması nedeniyle ölçülebilir sonuçlara olanak sağlamaktadır.

İnformel ilişkide ise uygulama öğretmeni ve öğretmen adayının karşılıklı uyumu söz konusudur. Mentörlük ilişkisi, doğal etkileşim ile başlayan, karşılıklı güven ve samimiyyetin yüksek olduğu, süre ve zamandan bağımsız, herhangi bir kurum ya da program yaptırımı olmaksızın gönüllülük ilkesinde, kendiliğinden gelişen bir süreçtir. Bu ilişki, katılımcıların ihtiyaçları ve inisiyatifinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla katılımcılar arasında daha güçlü bir güven ve bağ oluşmaktadır. Ayrıca iletişim sürecine esneklik sağladığı için karşılıklı (Mentör-mentee) kişisel gelişimi de desteklemektedir.

Bu çalışmada öğretmen adayı ile uygulama öğretmeni (Mentör) arasındaki ilişki informal olarak ele alınmıştır. Öğretmenlik uygulamalarının amacının, “Destekleyici ve gelişim odaklı” etkileşimli bir ortamı zorunlu kılması nedeniyle her iki taraf için resmi kurallar ve hiyerarşinin ötesinde bir iletişim süreci söz konusudur. Aynı zamanda informal ilişkinin, profesyonel ve etik sınırlar içinde gerçekleştirilmesi gerektiği bilgisi de saklı tutulmalıdır. İnformel ilişki sürecinde, uygulama öğretmenin ölçüsüz samimiyyetinin rol karmaşasına neden olacağı dolayısı ile rehberlik rolünü zayıflatacağı da bilinmelidir. Ayrıca bu ilişkinin objektif değerlendirmeye etki etmesine izin verilmemelidir. Çünkü bu süreçte etik sınırların korunması oldukça önemlidir. Aksi halde, mesleki

rehberlik amacına ulaşamayacaktır. İnförmel ilişki zemininde aşğıda ifade edilen parametreler yer almalıdır (UCI, 2022):

Güvene dayalı olmalıdır. Öğretmen adayının kendisini rahat hissettiğı, sorularını v görüşlerini rahatlıkla paylaşılabildiğı bir ortam sağlanmalıdır.

Samimi fakat saygılı bir zemin sağlanmalıdır. Karşılıklı saygının korunduğı ve nitelikli iletişimin gerçekleştirildiğı bir ortam oluşturulmalıdır.

Uygulama öğretmeninin rehberliğı ön plana çıkmalıdır. Mesleki gelişimi destekleyen mentör deneyimlerinin ön planda olduğı rehberlik süreci efektif olarak işe koşulmalıdır.

Karşılıklı öğrenme süreci önemsenmelidir. Mentör ve mentee (Uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı) arasındaki etkileşimden, her iki tarafın da beslendiğı bilgisi dikkate alınmalıdır.

Mentörün geribildirimlerinin yapıcı olması gerekmektedir. Uygulama öğretmeninin, öğretmen adayına olan dönütlerinin yapıcı ve geliştirici nitelikte olması gerekmektedir. Yargılayıcı eleştirilerin, öğretmen adayına katkısı olmayacaktır.

Karşılıklı etkileşim yüksek, resmiyet düşük nitelikte olmalıdır. Öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni etkileşimi, ders sürecinde ve ders dışında doğal konuşmalar ve sohbetler çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.

Kolaylaştırıcı (Facilitate) olmalıdır. Uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki ilişkide (Mentör-mentee ilişkisi) kolaylaştırmak oldukça önemli ve kaçınılmazdır. Kolaylaştırıcılık kavramı, öğrenmeyi anlaşılır hale getirmektir. Uygulama öğretmenlerini kolaylaştırıcı bir öğretmen olarak düşündüğünüzde; öğrenciyi öğrenmeye zorlamaktan çok, öğrenmesine yardımcı olan biri olarak anlamak gerekmektedir. Bu da ancak, öğretmen ile öğrenci arasında sağlanacak olan iş birliğine dayanmaktadır. Bu nedenle bir kolaylaştırıcı uygulama öğretmeni aynı zamanda; bir lider, iyi bir dinleyici, iyi bir eğitici, kendini geliştirmeye açık ve iyi bir grup yöneticisi olmalıdır.

1.1. İletişim Kurmada Güven Oluşturmanın Önemi

İyi bir mentörlük ilişkisinin başarısı, farklı yaşlardaki iki yabancı arasındaki güven gelişimine dayalıdır. Deneyimli öğretmenler, genç öğretmen adaylarına yardım etme konusunda istekli olmalıdırlar. Uygulama öğretmenleri, öğretmen adayı ile güven temeline dayalı bir etkileşim ortamı oluşturamaz ise gençlere tam bir destek sağlayamazlar. Güven temeline dayalı iletişim oluşturma süreci aynı zamanda zordur, çünkü özellikle her iki tarafın da geçmişe dair olumsuz yaşantıları olmuş ise, birbirlerine güven duymaları zaman alabilir. Güvenin oluşturulmasında, uygulama öğretmeninin öğretmen adayına olan yaklaşımı oldukça önemlidir. Uygulama Öğretmenleri, öyle bir güven oluşturma stratejisi geliştirmelidirler ki; bu onların, öğretmen adaylarına farklı destekler sunarak, kabul görmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bu süreçte:

Başarılı bir uygulama öğretmeni (NCATE, 2020),

- Kendini öğretmen olmaktan çok, arkadaş olarak görür.
- Gençleri birçok rol için desteklemek için nasıl bir yol izleyeceklerini bilir.
- Etkin dinleyicidir.
- Öğretmen adayının yaşantısında iyi bir yer edinmek için, istikrarlı ve güvenilir olmayı bir sorumluluk olarak algılar.
- İlişkiler, başlangıçta tek taraflı olarak görülebilir. Ancak ilişkiyi canlı tutmak için tüm sorumluluğı üstlenmeye hazırdır. Genellikle düzenli olarak iletişimi sağlayan kişi uygulama öğretmenidir ve öğretmen adayını konuşmaya zorlayan değil, daha çok istekli kılan kişidir.
- Öğretmen adaylarını, eğitsel yaşantılarda karar verme sürecine katar.
- Formel sorumluluk süreci dışında da öğretmen adayına gönüllü olarak zaman ayırabilir.

Daha az başarılı olan bir uygulama öğretmeni,

- Öğretmen adayının davranışını değiştirmeyi amaçlayan dar ve belirli amaçlarla ilişkiye başlar.
- Karşılıklı görüşme isteğinin hep iki taraflı olması gerektiğini düşünür.
- Sürekli olarak, öğretmen adaylarının konuşmadığı, kendilerine sorular sormadığından şikâyet eder.
- İlişkilerini sadece, ders sürecinde olmak üzere öğretmen adayı ile ilgilenmekle sınırlı tutar.
- Öğretmen adayı üzerinde otorite kurmaya çalışır.
- Karşılıklı ilişkide, sürekli olarak güven ve saygı üzerinde durulması da etkileşimi olumsuz etkileyen değişkenler arasında yer alabilir (bu abartılı vurgu bir sorun olduğunu çağırıştırabilir).
- Yetişkin olan öğretmen adayına, andragojik perspektiften yoksun olarak kendi öğrencisine davrandığı gibi pedagojik bir çerçevede yaklaşabilir.

1.1.1. Güven Oluşturma Sürecinin Önemli Bir Parametresi Olan “Etkili Dinleme” Nasıl Olmalıdır?

Uygulama öğretmenin, öğretmen adayı ile olan iletişim sürecinde dinleme oldukça önemlidir. Bu dinleme süreci “cevap veren” ya da “yargılayan” bir yaklaşım ile değil tamamen öğretmen adayını “anlama”ya yönelik olmalıdır. “Anlamak” üzerine kurulu bir dinleme sürecinde; odaklı olmak, yargısız, soru soran, duyguları fark eden, sessizliğe izin veren, çözüm dayatmayan dolayısıyla güven inşa eden bir süreç olmalıdır. *Anlamaya yönelik dinleme sürecinde* (AIU, 2019; NCATE, 2022):

1. *Aktif dinleme gerçekleştirilmelidir.* Bu aşamada göz teması kurulmalı, adayın sözü kesilmemeli, telefon ya da saat gibi farklı uyaranlar ile meşgul olunmamalıdır. Süreçte zaman zaman “.....derken, bunu mu söylemek istiyorsun?” gibi kısa geribildirimler yoluyla öğretmen adayını anlamaya çalışılmalıdır.
2. *Yargısız ve tarafsız olmaya özen gösterilmelidir.* Kullanılan cümleler ve geribildirimlerin yargı içermediğinden emin olunmalıdır. “Ali, tembel bir öğrencidir” bir yargı cümlesidir ve içinde, bir ölçüm-ölçüt ve bir sonuç barındırmaktadır. Dolayısıyla yargı cümleleri oldukça etkileyicidir. Bu nedenle öğretmen adayları ile olan iletişim sürecinde uygulama öğretmeni, “Bunu neden seçtin?/Uyguladın?” yerine “Bu öğretim tekniğini tercih etmekte etkili olan faktörler nelerdi? Nasıl karar vermiştin?” gibi yargıdan ve küçümsemeden uzak bir dil kullanılmalıdır.
3. *Empati oluşturmaya özen gösterilmelidir.* Uygulama öğretmeni, öğretmen adayının duygusunu fark etmeye çalışmalıdır. Yani, öğretmen adayının yaşadıklarını kendi bakış açısıyla anlamaya çalışmak ve bunu da karşısındakine hissettirmektir. Kısaca, karşısındakinin dünyasına kısa süreliğine misafir olmaktır. Empati “ben olsam şunu yapardım” demek değildir. “Üzüldüm, yazık olmuş” sempatisi de değildir. “Bu öğretim tekniğini uygularken neden zorlandığınızı anlayabiliyorum” şeklindeki duygu paylaşımı, empatiye örnek olabilir. Bu süreçte mentör, adayın duygusunu anlamaya çalışırken psikolojik danışman ya da terapist rolüne de bürünmemeye dikkat etmelidir. Çünkü teknik bir mentör desteğinde, yakınlık ve profesyonel mesafe korunmalıdır. Aksi halde, mentörün kendi değerlerinden ve objektifliğinden feragat etme olasılığı artacaktır.
4. *Duyguları tanıma ve isimlendirmeye dikkat edilmelidir.* Öğretmen adayı, öğretmenlik uygulamaları sürecinde genellikle problemi değil, o an ya da durumdaki duyguyu anlamaya çalışır. Bu durumda mentör, adayın duygularını fark ederek bunu kabul etmesi gerekmektedir. Bu duygular arasında, kaygı, korku, özgüven sorunu, kararsızlık, hayal kırıklığı ve motivasyon kaybı gibi duygular söz konusu olabilir. Uygulama öğretmeni, öğretmen adayının ifade edilen bu duyguları anlamaya çalışmalı ve buna göre iletişim sürecini işletmelidir.

5. *Açıklayıcı ve açık uçlu soruların kullanılması gerekmektedir.* Etkili dinleme, doğru olarak seçilen sorular ile derinleşmektedir. “*Bu durumda nasıl hissettin?*”, “*Konuyu biraz açar mısın?*”, “*Nasıl daha etkili olabilirdin?*”, “*Nasıl bir yöntem ya da yaklaşım kullanarak öğrencinin aktif olmasını sağlayabilirdin?*” gibi açık uçlu sorular kullanılmalıdır. Bu süreçte, evet/hayır yanıtlarını gerektiren sorulardan ve “*Aslında sen de biliyorsun...*” vb. yönlendirici sorulardan kaçınılmalıdır.
6. *Sessizliğe alan açılmalıdır.* Uygulama öğretmeni, öğretmen adayının etkinliklerinin ya da sözünün tamamlanmasına izin vermelidir. Bu süreçteki mentör sessizliği, aslında öğretmen adayına düşünme alanı açmaktadır. Bu nedenle, oluşturulmaya çalışılan sessizlik alanını, mentör hemen doldurmaya çalışmamalıdır.
7. *Gizliliğe önem verilmelidir.* Öğretmen adayının ilk öğretmenlik deneyimleri, kendisi ve uygulama ortamı için mahremiyet göstermektedir. Bu nedenle öğretmen adayının cesaretinin ve motivasyonunun sürdürülebilir olmasında, mentörün süreçteki paylaşımlar konusunda sükût kalacağının bilinmesi gerekmektedir. Böylece öğretmen adayının da kendisini, mentöre açması da kolaylaşmış olacaktır. Dolayısıyla hangi konu ya da durumun, koşullara bağlı bir mahremiyet oluşturup oluşturmadığı, uygulama öğretmenin mesleki niteliği ve kişilik özelliklerine bağlıdır. Bu nedenle uygulama sürecinde tüm raporların açık olması gerekmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma, literatür taraması sonucunda gerçekleştirilmiştir. Diğer bir tanımı olan derleme çalışmaları, anlatsal derleme (Literatür incelemesi), sistematik derleme ve meta-analiz yöntemleri ile gerçekleştirilmekte iken bu çalışmada, anlatsal derleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile genel bir özet yapılmış ve kısa yorumlara yer verilmiştir. Uluslararası literatürde öğretmen eğitimindeki mentörlük uygulamalarına ilişkin örneklerle ilişkin esin kaynağı Amerika Birleşik Devletleri olmuştur. Bu çalışmayı betimleyen araştırmacıların, TÜBİTAK burslusu olarak ABD-Kaliforniya eyaletindeki deneyim ve gözlemleri sonucunda elde ettikleri sentez, bu betimlemeyi ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla hem teorik hem de deneyimlere dayalı olarak elde edilen bilgiler bir araya getirilerek bütüncül bir şekilde sentezlenmeye çalışılmıştır. Uluslararası mentör eğitimi programları incelendiğinde, yukarıda ifade edilen altı (6) boyuttaki mentör sorumluluklarının evrensel düzlemde kabul gördüğü anlaşılmıştır. Bu bağlamda, ABD’nin genellikle tüm eyaletlerindeki üniversitelerin eğitim fakülteleri ya da okul bölgelerinin (District) mentör eğitimi programları, informal ilişki, model olma, doğrudan yardım, rehberlik ve destek, gözlem ve geribildirim ve mesleki gelişime destek olan altı sorumluluk çerçevesinde gerçekleştirildiği görülmektedir (NAESP, 2025). Bu çalışmada ise sadece “İnformel ilişki” sorumluluk alanı ele alınmıştır. Diğer beş sorumluluk alanının, etkileşim süreci bağlamında gerçek bir zemin oluşturduğu için özellikle sözü edilen sorumluluk alanının parametrelerine ve uygulama örneklerine yer verilmiştir.

UYGULAMA ÖĞRETMENİ VE ÖĞRETMEN ADAYI ARASINDA İNFORMEL İLİŞKİ OLUŞTURMAYA YÖNELİK ÖRNEK UYGULAMALAR

Uygulama öğretmeni (mentör) eğitimi sürecinde öğretmen adayı ve mentör arasında etkili iletişim sağlamaya yönelik örnek uygulamalara aşağıda yer verilmiştir. Yaygın olarak dinlemenin pasif bir eylem olduğu düşünülmektedir. Gerçekte dinleme, öğrenilebilir ve uygulanabilir aktif bir yetenektir. İyi bir dinleyici, karşısındakinin kelimelerini yakalamaya ve anlamaya çalışır. Etkili yani aktif dinleme ile ilgili buraya kadar yapılan betimlemeler aşağıdaki gibi birer yönerge olarak ifade edilmiştir:

- Kafanızı gereksiz düşüncelerden arındırarak, tüm dikkatinizi karşınızdakine veriniz.
- Karşınızdaki ile boy seviyeniz ne olursa olsun yüz yüze gelmeye çalışınız.
- Göz teması kurunuz.
- Vücut dilinizi kullanınız.

- Karşınızdakinin mimikleri ve beden diline dikkat ediniz.
- Karşınızdakinin söylediklerinin ayrıntılarına dikkat ediniz.
- Bu ayrıntıyı yakalamak için, “Bunu nasıl hissettin?”,” Seni buna iten nedir?” vb. sorular yöneltiniz.
- Açık uçlu sorular sorunuz (Bugün okul nasıldı? Yerine, bugün okulda neler yaptınız?) ve itici olmamaya özen gösteriniz.
- Anlamadığınızda ek sorular sorunuz.
- Onun bakış açısını yakalamaya (empati) çalışınız.
- Önyargılarınızdan sıyrılmaya çalışınız.
- Dinlediğinizi karşınızdakine hissettiriniz.
- Konuşurken, kendinize beklediğiniz saygıyı karşınızdakine de gösteriniz.

1. İnförmel İlişki Sürecinde Etkili Dinleme

Aşağıda, bir mentör eğitimi sürecinde, öğretmen adayı ve uygulama öğretmenini arasında olması gereken etkili dinleme örneklerine yer verilmiştir. Bu eğitim, sadece mentörlerin yani uygulama öğretmenlerinin mentörlük sorumluluklarının kazandırılmasının amaçlandığı eğitim ortamlarında kullanılmasına yönelik olarak hazırlanmıştır. Etkili dinleme ile ilgili olarak aşağıda üç (3) ayrı örnek uygulamaya yer verilmiştir.

Etkinliğin Hedefleri: Katılımcıların birbirlerini dinlerken, dikkatin konu üzerinde toplanmasını sağlama, soruları uygun zamanda sorma, konuşmalardaki anahtar sözcükleri bulma, dinlenen konuyla ilgili soru sorma gibi dinleme becerilerini yerine getirme. Etkinlikle ilgili düşünce paylaşımlarında, farklı düşünce ve durumların farkında olma, bunlar arasındaki ilişkileri analiz etme gibi etkili dinleme becerilerini işe koşabilme.

Örnek uygulama 1.a.

Tüm katılımcıların yerlerinde oturmalarını sağlayınız. Gruptan gönüllü bir ebe seçiniz ve ebeyi sınıfın dışına çıkarınız. Grup olarak çift anlamı olan bir sözcük seçiniz. Örneğin, “kazak” gibi ve herkesten, ebe içeriye girdiğinde ona birer cümle kurmalarını isteyiniz. Fakat bu tümcenin içinde “kazak” sözcüğü yerine farklı bir sözcük kullanmalarını söyleyiniz. Örneğin, “annem bana bir kazak aldı” yerine “annem bana bir şampuan aldı” ya da “dün gece kazak erkeklerle ilgili bir film izledim” deki kazak yerine şampuan kullanılması gibi. Ebeyi sınıfa alınız ve katılımcıların tek tek cümleler kurmalarını sağlayınız. Ebenin, o cümlelerin içinde kullanılan gerçek sözcüğe ilişkin en çok üç tahminde bulunmasını isteyiniz. Zamanınıza ve grubun istekliliğine göre birkaç ebe seçerek bu etkinliği tekrarlayabilirsiniz.

Örnek uygulama 1.b.

- Tüm katılımcılarınıza renkli kalem ve birer resim kâğıdı dağıtınız.
- Herkesin gözleri kapalı konumdayken üç dakikalık müzik (Klasik müzik vb.) dinletiniz.
- Müziğin bitiminde gözlerini açabileceklerini söyleyiniz.
- Müziğin kendilerini bıraktığı izlenime göre herkesin önündeki kâğıtlara istediği resmi çizebilecekleri yönergesini veriniz ve aynı zamanda müziği tekrar açınız.
- Resimlerin tamamlanmasını bekleyiniz (5-7 dk. olabilir)
- Tüm katılımcılarınızı ikiye grup yaparak birinin A diğeri B olmasını sağlayınız.
- A’ların resimlerinde neler düşündüklerini ve bu süreçte neler hissettiklerini B’lerin yönelteceği sorularla anlatmalarını sağlayınız.
- Şimdi B’ler yerlerinden kalkarak başka A’larla eş olsunlar ve az önceki A’nın resmine dair dile getirdiklerini, düşündüklerini kısaca dinlediklerini şimdiki A’ya anlatmalarını sağlayınız.
- Yine eşlerin değişimini sağlayınız ve bu kez B’lerin, resimlerinde neler hissettiklerini, düşündüklerini eşi A’ya anlatmalarını sağlayınız.
- A’ların, eş değiştirerek diğeri A ile eş olmalarını ve B’nin resmine dair dinlediklerini yeni eşi olan A’ya anlatmalarını sağlayınız.

- Tüm bu eşler arasındaki etkileşimler, aynı anda gerçekleşmektedir. Yani aynı anda tüm grupların anlatımları gerçekleşmektedir.
- Herkesin resimlerini birbirlerine anlatmaları sağlandıktan sonra, grup çember biçimini almalı ve “*Bu çalışmanın tamamında neler oldu? Neler ve nasıl hissettik?*” yönergesi ile katılımcılara söz hakkı verilerek ortak bir paylaşım sağlanmalıdır.

Örnek uygulama 1.c.

İletişim, sözlü iletişim (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) ve sözsüz iletişimden oluşmaktadır (jestler ve mimikler, göz teması, baş hareketleri, dokunma ve giyim kuşam). Her iki iletişim türünün de birlikte ya da ayrı ayrı gerçekleştirilme süreçlerinin kendine özgü yeri ve çıktıları olduğu yaygın bilinen bir gerçekliktir.

Uygulama:

- Tüm grubun ikiye bölünmesi için eş olmalarını sağlayınız.
- Her çiftin, hiç sözcük kullanmadan sayılarla konuşmalarını (5, 13, 552, vb.) sağlayınız. Ancak bu konuşmanın konusunu kendilerinin belirleyeceğini söyleyiniz.
- Beş dakikalık sürenin sonunda, çiftleri değiştiriniz ve az önceki eşinin anlattıklarını yeni eşlerine, sözcüklerle anlatmalarını isteyiniz.
- Yine beş dakikanın sonunda, tüm katılımcılarınızı üç gruba ayırınız. Her grubun, az önce paylaştığı sayı ve sözcüklerden bir senaryo oluşturmalarını isteyiniz.
- Senaryo için gerekli görülen sürenin sonunda her grubun senaryosunu canlandırmasını isteyiniz.
- Bu canlandırmaların sonunda, grupların birbirleri hakkındaki görüşlerini söylemelerini ve birbirlerini dinlemelerini sağlayınız.

Etkinliğe ilişkin not: Çok daha etkileyici olabilen ve kısa sürede sonuç getiren; göz teması, el-kol-yüz hareketleri (gülümseme, başla onaylama-onaylamama, göz kırpması vb.) yürüyüş biçimi, öğrenciye yaklaşma, dokunma şekilleriyle de iletişim kurulmaktadır. Herkesle göz ilişkisinin kurulması, beklentilerin anlatımında gizli ve en hızlı eylemdir.

2. İnförmel İlişki Sürecinde Empati Oluşturma

Empati, bilişsel ve duygusal becerileri içermektedir. Bilişsel empati, başkalarının duygusal deneyimlerinin çıkarımını yapma, anlama ya da yeteneği iken duygusal empati de başkalarının duygularını paylaşma yeteneği (Singer & Lamm, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel ya da duygusal empatinin bileşenleri arasında ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadeleri ve benzer olarak sözsüz ifadeler (Goleman, 2005) bulunmaktadır. Dolayısıyla başkalarının ne hissettiğini anlayabilmek için bu bileşenler çerçevesinde hareket etmek gerekmektedir. Bu jest mimik, ses tonu gibi değişkenlerin nitelik ve özelliklerini anlayabilmenin başında “Dinleme” davranışı gelmektedir. Yani empati kurabilmek için etkili bir dinleme gerekmektedir. Etkili dinlemenin en önemli göstergesi dolayısıyla empati kurmaya giden yol, kişinin içeriği anladığını göstermek için söylediklerine ilişkin verdiği geribildirimdir. Bu bağlamda, aşağıda verilen örnek uygulamalar etkili dinleme konusunda olmuştur.

Örnek uygulama 2.a.

Aşağıdaki diyalogun birinci canlandırmasında, uygulama öğretmeni zayıf bir dinleme becerisi sergilemeli ve iletişimde kopukluklar olmalıdır. Bir uygulama öğretmeni ile bir öğretmen adayı arasında oluşabilecek iletişimin konusu bu şekilde olabilir (siz de uygun senaryolar üretebilirsiniz ya da senaryo oluşturmaya katılımcılarınıza bırakabilirsiniz);

Rol Oynama Senaryosu: Öğretmen adayı stajının üçüncü haftasında olmasına rağmen sınıfta hiç yokmuş gibi ilgisiz bir şekilde derslere girip çıkmaktadır. Bu durum sizin dikkatinizi çeker ve bir teneffüste onunla konuşmaya karar verirsiniz.

Not: Aşağıdaki diyaloglar örnek olarak verilmiştir. Eğitimci inisiyatifi ile bu diyalog doğaçlama yoluyla ya da eğitmenin yapılandıracağı bir başka diyalog ile de gerçekleştirilebilir.

Yukarıdaki konu ile ilgili bir diyalogu, gönüllü katılımcılarınızdan birinin öğretmen adayı, diğerinin uygulama öğretmeni olmasını isteyebilir ya da siz yardımcı eğitmeninizle bu rol paylaşımını gerçekleştirerek zayıf dinleme (etkisiz iletişim) becerisini sergileyebilirsiniz.

Zayıf Dinleme Örneği: Bir uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arasında gerçekleşebilecek zayıf bir diyalog örneği şu şekilde olabilir:

Uygulama Öğretmeni: *Nasıl gidiyor? (Öğretmen bu arada günlük ders planına göz atıyor)*

Öğretmen Adayı: *Fena değil.*

Uygulama Öğretmeni: *Canın mı sıkılıyor?*

Öğretmen Adayı: *Öyle sayılır?*

Uygulama Öğretmeni: *Herkesin canı sıkılıyor ama mecbursun bu duruma. İstemediğin halde burada olman beni de üzüyor.*

Öğretmen Adayı: *Dersi izlemesem olur mu hocam? Nasıl olsa öğretmenlik yapmayacağım. Bu yüzden öğrencilerle haşır neşir olmanın anlamı yok.*

Uygulama Öğretmeni: *Neden öğretmenlik yapmayacaksın? Çok mu zenginsin?*

Öğretmen Adayı: *İsteyerek yazmadım, üniversite mezunu olayım yeter.*

Uygulama Öğretmeni: *Ama staj sorumluluklarını yerine getirmeden nasıl mezun olamazsın.*

Not: Diyalog bittiğinde, tüm grubunuza “Bu iletişim sürecinde yolunda gitmeyen neleri gözlemlediniz? Bu diyalogda uygulama öğretmeni ve öğretmen adayının davranışları nasıldı?” sorusunu yöneltmek tahtada zayıf bir dinlemenin alt başlıklarından birini uygulama öğretmeni diğerini ise öğretmen adayı için oluşturabilirsiniz.

- Katılımcılarınızdan aldığınız yanıtları ilgili başlıklar altına listeleyin. Her katılımcının söyleyecekleri bittikten sonra;
- Etkinliğiniz öncesinde hazırladığınız etkili olmayan bir dinleme sürecinden oluşan slaydınızı yansıtınız ve katılımcılarınızdan aldığınız yanıtları tahtada oluşturduğunuz liste ile karşılaştırma yaparak gerekli ekleme ve düzeltmeleri yapınız.

Güçlü Dinleme Örneği: Bir uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arasında gerçekleşebilecek güçlü bir diyalog örneği şu şekilde olabilir. Uygulamanın amacı, katılımcıların yani uygulama öğretmenlerinin, empati kurma becerilerini işe koşarak etkili bir iletişimi sağlayabilmektir.

- Gönüllü iki katılımcınızın, bu rol oynamayı tekrarlamalarını isteyebilirsiniz. Fakat bu diyalogun etkili iletişim becerilerinin (pozitif dinleme becerisi) gerektirdiği özellikleri sağlamaya çalışarak canlandırılmasını isteyiniz.

Bir uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arasında gerçekleşebilecek daha güçlü bir diyalog örneği şu şekilde olabilir:

Uygulama Öğretmeni: *Okul uygulamaların nasıl gidiyor? Beklediğin gibi mi? (Uygulama öğretmeni, öğretmen adayı ile karşılıklı oturur ve göz teması sağlar).*

Öğretmen Adayı: *Fena değil.*

Uygulama Öğretmeni: *Nasıl yani? Beklemediğin şeylerle mi karşılaştın?*

Öğretmen Adayı: *Öyle sayılır?*

Uygulama Öğretmeni: *Biraz daha açar mısın?*

Öğretmen Adayı: *Öğrenciler çok kalabalık ve şımarıklar bunlara bir şey öğretmek çok zor.*

Uygulama Öğretmeni: *Bu şekilde düşünmene neler sebep oldu? Anlatır mısın?*

Öğretmen Adayı: *Ne bileyim. Bu meslek dışarıdan görüldüğü gibi değil beni korkutuyor.*

Uygulama Öğretmeni: *Gerçek ortamdaki ilk deneyimlerin. Korkmanı anlıyorum. Bu dönemlerde doğaldır. Bu korkunun üstesinden nasıl geliriz, ne düşünüyorsun?*

Öğretmen Adayı: *Nereden başlayacağımı bilemiyorum? Nasıl desem?*

Uygulama Öğretmeni: *Acele etme, toparla düşüncelerini, beklerim seni (Göz teması ve destekleyici bir yüz ifadesi mevcuttur).*

Öğretmen Adayı: *Yapamayacağımı düşünüyorum. Dersi işleyemem sanki, korkuyorum.*

Uygulama Öğretmeni: *Bu süreçte, dersi planlarken ve uygularken sana destek olacağım ve bu korkunu birlikte aşmana yardım edeceğim, ne dersin?*

Öğretmen Adayı: *Nasıl olacak hocam? Ne yapayım şimdi?*

Uygulama Öğretmeni: *En iyi olduğun konuyu ve bu konuyu etkili olarak işlemeni sağlayacak ve iyi bildiğin bir öğretim tekniğini öncelikle birlikte seçelim.*

Öğretmen Adayı: *Tamam hocam, çok iyi olur bence (öğretmen adayının yüzünde kendine güveni sağlayan bir gülümseme oluşur)*

- Canlandırmanın sonunda katılımcılarınıza; “*Bu diyalogda iki taraflı olarak olumlu gözlemlediğiniz faktörler nelerdi?*” sorusunu yöneltiniz. Olumlu bir dinleme sürecinin, öğretmen adayı ve uygulama öğretmenine ilişkin olan alt başlıklarını yazı tahtasında oluşturunuz.
- Tüm katılımcılarınıza söz hakkı vererek olumlu olarak gözlemledikleri faktörleri tahtada ilgili kişinin altına listeleyiniz.
- Oluşturduğunuz listenize, etkili iletişim ve empati konusunda hazırladığınız slaytlarınızı göstererek karşılaştırma yaparak gerekli eklemeleri yapınız.
- “*İnsanların öğrenmelerine yardım etmenin önemli bir yolu da, onlara yeteneklerini ve yaklaşımlarını uygulayabilecekleri fırsatlar sağlamaktır*” eklemesini yapınız.
- Bu diyalog sırasında öğretmen adayı rolündeki partnerinizin de, iletişim becerileri hakkında konuşmasını sağlayınız (uzman kişi).
- Katılımcılarınıza performansları sırasında ne hissettiklerini sorunuz. Bu rol canlandırmaları onlara önemli bir şey sağladı mı? Tüm grubu katarak rol oynamalarının olası değerlerine inanların, canlandırılanlar hakkında ne hissettiklerini kısaca tartışınız.

Not: Bazı insanlar rol oynamalar sırasında kendilerini çok rahat hissedebilirler. Uygulama yapmanın yeteneklerini ve kendilerine güvenlerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu düşünürler. Aynı zamanda rol oynamadaki diğer kişiden geri bildirim almanın yararlı olduğunu düşünürler. Çünkü partnerinin bakış açısını anında öğrenebilirler. Yani empati oluşturma etkinliği etkili yollarından biri de rol oynamaktır. Rolü oynanan kişinin yerine geçerek, kişinin ne düşündüğü ve ne hissettiği etkili bir şekilde anlaşılabilir.

Bazıları ise, rol oynamayı başta rahatsızlık veren bir deneyim olarak görebilirler. Bire bir sohbetler özel olarak gerçekleştiği için rol oynamaların, uluorta yapılması onların faydalarını sınırlandıran yapay bir ortam yaratabilir. Bazı insanlar, ortam içerisinde (topluluk önünde) konuşamazlar. Buna karşılık, rahat bir eğitim ortamında rol oynama hakkında en olumsuz bakış açısına sahip olan bile aktivitelere katılımı sonucunda kendini hakikaten eğlenmiş bile bulabilir.

3. İnfomal İlişki Sürecinde Güven Oluşturma

Mentör ve mentee ilişkisinin etkili ve sürdürülebilir olması için bu ilişkinin güven temeline dayalı olması gerekmektedir. Ancak bu temel sağlandığında öğretmen adayı gelişim odaklı olabilir. Güven, karşılıklı iletişimin açık olmasını, öğretmen adayının kendini kolaylıkla ifade etmesine, öğrenmesine hızlandırmasına ve en önemlisi uygulama öğretmenin geribildirimlerinin önemsenmesine neden olmaktadır.

Güven oluşturma sürecinin beş ana bileşeni vardır. Bu bileşenler kapsamında; etik ilkelere ve paylaşılanların gizliliğine önem vermelidir, öğretmen adayını yargılamadan açık uçlu sorular kullanılarak aktif dinleme yapılmalıdır, davranışlar ve söz uyumuna dikkat ederek tutarlı olunmalıdır, öğretmen adayının bakış açısı ve duyguları fark edilmelidir. Son olarak güç dengesinin farkında olunmalıdır. Güç dengesi konusunda, uygulama öğretmeni üstünlük kurmamalı ve yönlendiren değil destekleyen olmalıdır.

Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adayı ile iletişim kurabilmesi için öncelikle güven oluşturma gerektiği vurgulanmalıdır. “Güven oluşturma” aktivitesi sırasında yardımcı bir eğitmeniniz olmasını sağlayınız. Bu yardımcı eğitmen, sizin bir meslektaşınız (Özellikle iletişim konusunda uzman biri olmasına dikkat ediniz), gönüllü ve deneyimli bir mentör ya da bir yönetici de olabilir. Çünkü aşğıdaki senaryo, bir partneriniz ile siz ya da katılımcılarınız tarafından canlandırılmalıdır.

Örnek uygulama 3.a.

- İyi bir dinleyici olmanın, başarılı bir mentörlük ilişkisinin kurulmasında gerekli olan temel bir nitelik olduğunu söyleyiniz. Ancak etkileşim için yeterli ve tek etken olmadığı bilgisini de ayrıca paylaşınız.
- Katılımcılarınıza, çocukluk günlerini düşünmelerini ve büyüklerle olan ilişkilerini düşünmelerini söyleyerek deneyimleri hakkında sorular sorunuz.

“Bu ilişkilerin oluşması ne kadar zaman aldı?”

“Onlara güvenmeniz veya bağlanmanız ne kadar zaman aldı?”

“Neden güvenmeye başladınız?”

“Bu güvenleri ne kadar devam etti?”

“Bunun için hiç sorgulama yaptınız mı? Öyleyse neden?”.

Sorularına aldığınız yanıtları önceden hazırlamış olduğunuz “İletişim kurma” slaydı ile ilişkilendiriniz ve bu etkinliklerden elde ettiğiniz veriler ile slaydınız arasında kurduğunuz destekleyici eğitsel süreci gerçekleştiriniz. Bu maddeler üzerinde gerekli tartışmaları kısaca gerçekleştiriniz. Ayrıca yeri geldiğinde tüm katılımcılara, etkili öğrenme ilkelerine dikkat çekmek için ek sorular sorunuz.

Örnek uygulama 3.b.

Aşağıdaki oyun oynama tekniği ile güven oluşturma'nın önemi sağlanmaya çalışılacaktır.

- Bu oturum sırasındaki yoğun çalışmalarından dolayı katılımcılarınıza teşekkür edip konuşmak istediğiniz bir iki şey olduğunu söyleyiniz.
- Süreci daha hareketli ve eğlenceli hale getirmek için katılımcılarınızın her birine birer kâğıt ve birer zarf veriniz.
- Katılımcılarınıza daha önce kendileri hakkında kimseye söylemedikleri bir konu-durum, olay ya da olguyu kâğıtlarına yazmalarını isteyiniz.
- Daha sonra, kâğıdı katlayıp zarfa koymalarını ve zarfı yapııştırıp dışına isimlerini yazmalarını isteyiniz.
- Bu işlemi yapmaları için birkaç dakika zaman veriniz.
- Daha sonra zarfları size vermelerinin isteyiniz.
- Zarfları aldığınızda onları açmayı düşünüyormuş gibi davranınız; mesela, çok merak ettiğinizi gösterip bir tanesini açmaya başlayınız ve daha sonra durunuz.
- Bunu yaparken, günün eğitim oturumu ile ilgili bir şeyler hakkında konuşmaya devam ediniz.

Amacınız katılımcılarınızda biraz merak uyandırmak ya da zarfım her an açılacak mı? kaygısı yaşatmak (Buradaki amaç güven duygusunun önemini vurgulamaktır) en azından neler olduğunu merak etmelerini sağlamaktır. Ama sakın zarflardan herhangi birini açmayınız.

- Hafif düzeyde merak-gerginlik yarattıktan sonra, gülümseyerek her bir zarfı sahiplerine geri veriniz.
- Önemli olan bu son aşamada, tüm katılımcılarınıza, bu aktivite sırasında neler hissettiklerini sorunuz.

Not: Herkes güven sorunu hakkında özgürce konuşurken, tartışma sırasında aşağıdaki noktalara değinmeye dikkat ediniz.

Aslında bu aktivitede yer alan güven sorununun birkaç yönü vardır; Birincisi, katılımcıların kendileri hakkında daha önce kimseye söylemedikleri bir şeyi yazmaya gönüllü olduklarını göstermek için güven duymak zorunda olmalarıdır. İkincisi de zarfların dışına adlarını yazıp size verecek kadar güven duymalarıdır. Aynı zamanda katılımcılar, zarfı açıyormuş gibi yaptığınızda nasıl hissettikleri hakkında konuşmaları (Kişisel sırları dışında bir şey yazmış olsalar dahi sizin zarfı açmanız onlarda güvensizlik yaratacaktı).

Bu aktivite sırasında katılımcılarınızın yaşadığı deneyimi, uygulama öğretmeninin öğretmen adayları ile güven oluşturmalarıyla ilişkilendiriniz.

Uygulama öğretmenlerinin güven kavramını anlamalarına yardımcı olmanın en iyi yolu budur (Zarfi açma oyunu). Aktivite sırasında bazı noktalarda mentörler, eğitimcilerine güvenip güvenemeyeceklerini sorma deneyimi yaşarlar. Böylece kendi öğretmen adaylarının onlar hakkında en başta ne düşündüklerine dair birinci elden fikir edinmelerine neden olunmuştur. Dolayısıyla uygulama öğretmenlerinin empati kurmaları gerektiğine ilişkin olarak yaparak-yaşayarak öğrenme gerçekleştirilmiş olacaktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlik uygulamaları süreci, tesadüfen gerçekleşmez. Bu süreç ister formel isterse informal ilişki temelinde olsun, Türkiye de öğretmenlik uygulamaları sürecinin profesyonel olarak yapılandırılması gerekmektedir. Çünkü, mentörlük kültürünün henüz oluşmadığı eğitim sisteminde, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki ilişkinin ilk seferinde informal ilişki temeline dayalı olarak yürütülmesini beklemenin gerçekçi olmayacağı düşünülmekle birlikte tamamen yapılandırılmış formel bir mentörlük ilişkisinin sınırlılıkları (CTSI, 2025; NMRC, 2020) da bilinmektedir. Bu nedenle her iki mentörlük ilişkisinin bir arada kullanılması daha efektif olacaktır. Hatta formel bir ilişki ile başlayıp zamanla informal mentörlük ilişkisine dönüşmenin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Şöyle ki, öğretmen adayında hem mesleki hem de akademik gelişim hedefleniyor ise tüm adaylara eşit fırsatlar doğurması nedeniyle formel ilişki temeline dayalı mentörlük hizmeti tercih edilebilir. Akabinde, uzun vadede gerçekleştiği için mesleki rehberlik ve kişisel gelişim hedefi söz konusu ise informal mentörlük işe koşulabilir ya da her iki yaklaşım iç içe geçmiş bir mekanizma eşliğinde gerçekleştirilebilir.

Formel iletişim kapsamındaki mentörlük hizmetinde, tüm katılımcıların görev ve sorumluluklarının listelendiği ve bu listeye göre de davranışların nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin bir kılavuza yani mentör eğitimi programına ihtiyaç vardır. Aksi halde, adeta henüz yüzme bilmeyen öğretmen adayını denize atarak “Bat ya da Yüz” dercesine onu kendi kaderine terk ederek izlemek olacaktır. Çünkü öğretmen adayı için, öğretmenlik uygulamaları süreci ister gözlem ister uygulama olsun, derinliği, sıklığı ya da barındırdığı canlıların bilinmediği karanlık ve güvensiz bir deniz gibidir. Bu denizin içindeki canlılığı, zenginliği ve yaşam alanlarının keşfedilmesine olanak sağlayan, öğreten ya da kılavuzluk yapan bir eğitim programı gereklidir. Aksi halde içine girilmesinden daima korkulacak bir gerçeklik gibi algılanmasına, dolayısıyla gerçek öğretmenlik davranışlarının ortaya çıkmasına olanak sağlanmayacaktır. Ayrıca ülke ihtiyacına göre yapılandırılan mentör eğitimi programlarının, hem uygulama öğretmeninin hem de öğretmen adayının kişisel, mesleki ve akademik gelişimlerine olan katkılarına da ayrıca dikkat çekmek gerekmektedir. Sözü edilen eğitim programlarının “Güven” temeline dayalı olması önerilmektedir. Bu programın formel ve informal bir yapıda karma olarak yapılandırılmasının ülkenin eğitim sistemine uygun olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmen adayının uygulama boyutundaki yetiştirilme sürecinin, “Güven” ortamına dayalı olması, öğretmenlik mesleğinin doğasına uygun olacağı için özellikle tercih edilmelidir.

Bu çalışma, tasarlanması olası uygulama öğretmeni eğitimi süreçlerinde uygulanmak üzere, informal mentörlük kapsamında olan “İnformel iletişim” sorumluluk alanında gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışma, sözü edilen bilinmezliğe, bilinir ve güvenilir bir yapı kazandırmayı amaçlayan eğitim etkinliği örneklerini içermektedir. Bu içerikte uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasında “Güven” temeline dayalı bir iletişimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği ile ilgili eğitsel uygulama örneklerine yer verilmiştir. Güven kavramı, Maslow’un (1954) ihtiyaçlar hiyerarşisinin ikinci basamağında olan duygusal güvenlik ihtiyacı olarak ele alınmıştır. İstikrarlı ilişki, kaygısız etkileşim ve her an ve her koşulda desteklendiğini bilme duygusu, güvenlik ihtiyacı kapsamında yer almaktadır. Öğretmen adayı ile uygulama öğretmeni arasında oluşturulan bu duygu, diğer ihtiyaç, yeterlilik ve yetkinliklerin kazandırılmasına hem sağlıklı bir zemin hem de önemli bir basamak oluşturacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, paylaşılan örneklerle ilişkin verilen kuramsal bilgiler de örnek uygulamaların teorik anlamdaki gerekçelerini ifade etmiştir. Kısaca uygulama öğretmeni eğitiminde kullanılması önerilen altı (6) adet örnek uygulama hem teorik hem de uygulama açısından birbirini

desteklemektedir. Bu nedenle, söz konusu örnek uygulamalar evrenselidir ve her akademik düzeydeki ve farklı branşlardaki uygulama öğretmenlerinin eğitimi sürecinde kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- AIU. (2019). *Alliant international university student teacher/master teacher handbook*. <https://ithelp.alliant.edu/uploads/2/2/4/5/2245311/studentteacherhandbook.pdf> adresinden edinilmiştir.
- California Country Superintendents Educational Services Association (2020). *Best practices in teacher and administrator induction programs*. June.
- California Country Superintendents Educational Services Association (2016). *Best practices in teacher and administrator induction programs*, June.
- CTA. (2022). *California teachers association teacher preparation and early career support*. A Report to the CTA Board of Directors From the Teacher Evaluation Workgroup.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal zekâ neden IQ 'dan daha önemlidir* (Çev, B. S. Yüksel) (29. Basım). Varlık Yayınları.
- <http://www.teachingdegree.org/california/>
- Hufstedler School of Education Alliant International University (2016). *Student teacher/master teacher handbook*.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper and Row.
- NAESP (2025). *National mentor training and certification program*. <https://www.naesp.org/programs/professional-learning/national-mentor-training-and-certification-program/> adresinden edinilmiştir.
- National Mentoring Research Center (2020). *Resources for mentoring programs*. <https://nationalmentoringresourcecenter.org/resources-for-mentoring-programs/> adresinden edinilmiştir.
- NCATE (2010). *Commissioned by the national council for accreditation of teacher education report of the blue ribbon panel on clinical preparation and partnerships for improved student learning*.
- NCATE, (2010). *Commissioned by the national council for accreditation of teacher education*. <http://www.caepnet.org/> adresinden edinilmiştir.
- San Diego State University /SDSU (2006). *Collage of education teaching credential program handbook*, 2016-17, STE-SDSU.
- Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1156(1), 81-96.
- State of California Commission on Teacher Credentialing (2020). credentials@ctc.ca.gov
- UCI (2022). *University of california department of education student handbook for the teacher credential programs*. <https://www.csun.edu/sites/default/files/Student-Handbook-202.pdf> adresinden edinilmiştir.
- University of Minnesota (2022). *Office of academic clinical affairs clinical and translational science institute*. <https://ctsi.umn.edu/training/mentors/online-mentor-training> adresinden edinilmiştir.

AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİMDE KALİTE YÖNETİMİ SÜREÇLERİNDE YAPAY ZEKÂNIN ROLÜ

Merve DİYARBAKIRLI

AÇIK VE UZAKTAN EĞİTİMDE KALİTE YÖNETİMİ SÜREÇLERİNDE YAPAY ZEKÂNIN ROLÜ ¹

Öğr. Gör. Merve DİYARBAKIRLI²

ÖZET

Bu çalışma, açık ve uzaktan eğitimde kalite yönetimi süreçlerinde (planlama, izleme, değerlendirme ve sürekli iyileştirme) yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin rolünü incelemeyi amaçlayan bir sistematik alanyazın taramasıdır. Eğitimde dijital dönüşümün hızlandığı son yıllarda, yapay zekâ; öğrenme analitiği, öğrenci etkileşimi izleme, erken uyarı sistemleri, içerik optimizasyonu ve karar destek sistemleri aracılığıyla kalite yönetimi süreçlerini dönüştüren stratejik bir araç hâline gelmiştir. Ancak mevcut literatürde, YZ'nin kalite güvencesi değil, doğrudan kalite yönetimi döngüsündeki işlevleri üzerine odaklanan çalışmalar sınırlıdır. Bu kapsamda çalışma, 2015–2025 yılları arasında yayımlanmış araştırmaları sistematik olarak inceleyerek, YZ uygulamalarının uzaktan eğitimde kalite planlaması, süreç izleme, performans değerlendirme ve sürekli iyileştirme aşamalarına katkılarını tematik olarak analiz etmektedir. Bulgular, YZ'nin kalite yönetimi döngüsünü ölçülebilir, izlenebilir ve optimize edilebilir hale getirdiği yönündedir. Ancak bu dönüşümün beraberinde bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Özellikle etik veri yönetimi, algoritmik şeffaflık, hesap verebilirlik ve insan merkezli kalite göstergelerinin korunması konularında literatürde önemli boşluklar mevcuttur. Çalışmada ayrıca YÖKAK çerçevesinde, kurumun kalite kültürünü ve kalite yönetimi süreçlerini güçlendirecek, Türkiye'de uzaktan eğitim veren yükseköğretim kurumlarına yönelik öneriler geliştirilmiştir.

GİRİŞ

Eğitim, insanlığın toplumsal gelişiminin temel taşı olmasının yanı sıra, toplumun, kültürün ve teknolojinin dönüşümüne en hızlı tepki veren, bu değişimi yeniden üreten canlı bir sistemdir. Özellikle sanayileşme sonrası dönemde eğitim, daha sistematik ve kurumsal bir yapıya dönüşmüştür ve bu süreçte eğitimde kalite kavramı, ürün ve hizmet üretimindeki kalite anlayışından esinlenerek, öğrenme çıktılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi üzerine odaklanan ayrı bir araştırma alanı haline gelmiştir (Nguyen vd., 2025). Zamanla, eğitimde kalite kavramı yalnızca “verimlilik” ve “standartlara uygunluk” bağlamında değil, aynı zamanda öğrenciler, öğretmenler, işverenler gibi iç ve dış paydaşların, karar vericilerin ve toplumun beklentilerini de dikkate alan çok boyutlu bir yapıya evrilmiştir.

Uzaktan eğitimin küresel ölçekte yaygınlaşması, eğitimde kalite olgusunun yeniden tanımlanmasına yol açmış; bu süreçte kurumların dayanıklılık, esneklik ve yenilik kapasitesi giderek daha kritik bir hale gelmiştir. Bu durum, öğretim tasarımı, dijital erişim, öğrenci desteği ve öğretim elemanı yeterliliklerinin, eğitimde kalitenin yalnızca tamamlayıcı değil, merkezi unsurları olduğunu açık biçimde göstermiştir (Shah, 2021). Pandemi sonrası dönemde hız kazanan dijitalleşme, eğitimin veriyle yönlendirilen, öğrenen merkezli ve esnek ekosistemini daha da güçlendirmiştir. Mekân ve

¹ Bu çalışma Uzaktan Eğitimde Kalite Yönetimi Süreçlerinde Yapay Zekânın Rolü: YÖKAK Çerçevesinde Yükseköğretim Kurumları İçin Sistematik Bir İnceleme adlı bildiri olarak ICONTE 2025 kongresinde sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Öğr. Gör. Merve Diyarbakırlı, Anadolu Üniversitesi, mervebakkal@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5962-9407

zamandan bağımsız biçimde, teknolojiyle bütünleşik bir deneyim olarak şekillenmeye devam eden bu ekosistemde, kalite artık yalnızca öğretim materyalinin niteliğiyle değil, öğrenme sürecinin kişiselleştirilebilirliği, erişilebilirliği ve sürdürülebilirliği ile de ölçülmektedir.

Öte yandan, yapay zekâ (YZ), açık ve uzaktan öğrenmede kalite güvencesi sistemlerini dönüştürme potansiyeli taşıyan en önemli teknolojik gelişmelerden biridir. Zawacki-Richter vd. (2019) tarafından yapılan sistematik inceleme, yükseköğretimde yapay uygulamalarını dört temel alanda sınıflandırmıştır: profil oluşturma ve tahmin (profiling and prediction), değerlendirme ve ölçme (assessment and evaluation), uyarlanabilir sistemler ve kişiselleştirme (adaptive systems and personalisation), ve akıllı öğretim sistemleri (intelligent tutoring systems). Bu dört alan, kalite yönetimi döngüsünün temel aşamalarıyla doğrudan ilişkilidir. Örneğin, profil oluşturma ve tahmin sistemleri, öğrenci başarısını ve devamsızlık riskini öngörerek erken müdahale mekanizmaları oluşturmakta; değerlendirme ve ölçme sistemleri, nesnel ve hızlı geribildirim sağlayarak kalite güvencesi süreçlerinde şeffaflık ve tutarlılığı artırmaktadır. Uyarlanabilir sistemler ve akıllı öğretim sistemleri ise, öğrenme deneyimini bireysel düzeyde iyileştirerek kalite yönetiminde öğrenen merkezli yaklaşımların uygulanmasına katkı sunmaktadır. Dolayısıyla YZ, kalite güvencesini yalnızca izleme ve raporlama süreçleriyle sınırlamayıp, sürekli iyileştirmeye dayalı dinamik bir kalite kültürünün oluşmasına hizmet etmektedir. Buna paralel olarak, Bond ve arkadaşlarının (2024) yürüttüğü meta-sistematik inceleme, yükseköğretimde YZ'nin kalite yönetimi ve kalite güvencesi bağlamında giderek daha kritik bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, özellikle uyarlanabilir sistemler, kişiselleştirilmiş öğrenme ve otomatik değerlendirme mekanizmalarının yükseköğretim kurumlarının kalite yönetimi çerçevelerine entegre edilmekte olduğunu göstermektedir. YZ temelli sistemler, yalnızca öğrenme süreçlerinin etkililiğini artırmakla kalmamakta, aynı zamanda kurumların kalite göstergelerini sürekli olarak izlemelerine, veriye dayalı karar alma mekanizmaları geliştirmelerine ve öğrenme deneyimlerini bireyselleştirmelerine olanak tanımaktadır. Bununla birlikte Bond vd. (2024), aynı zamanda etik yönetişim, şeffaflık ve iş birliğine dayalı araştırma eksikliklerinin giderilmesinin, YZ'nin kalite güvencesi süreçlerine sürdürülebilir biçimde entegre edilebilmesi için kritik olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak, yapay zekâ yalnızca kalite yönetimi süreçlerinin verimliliğini artıran bir araç değil; açık ve uzaktan öğrenmede kalite yönetimi anlayışını yeniden tanımlayan dönüştürücü bir paradigma haline gelmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Açık ve Uzaktan Eğitimde Kalite Anlayışı

Eğitimde dijital dönüşüm, kalite olgusunun kapsamını ve değerlendirme biçimlerini yeniden şekillendirmiş ve bu dönüşümden en çok etkilenen alanlardan biri olan açık ve uzaktan öğrenmede öğrenme süreçlerinin ağırlıklı olarak dijital ortamda yürütülmesi nedeniyle kalite güvencesine ilişkin yeni tartışmaları gündeme getirmiştir. Açık ve uzaktan öğrenme, zaman ve mekândan bağımsız, esnek ve öğrenen merkezli bir yapı sunarken, bu yapının kalite güvencesi konusu geleneksel eğitim modellerine kıyasla çok daha dinamik ve karmaşık bir hâl almaktadır. Jung (2022), açık ve uzaktan eğitimde kaliteyi değerlendirmeye yönelik yaklaşımların iki temel görüş etrafında şekillendiğini belirtmektedir. Bir görüş, uzaktan eğitimin kendi özgün pedagojik yapısı nedeniyle geleneksel kalite ölçütleriyle değerlendirilemeyeceğini savunurken; diğer görüş, evrensel kalite ilkelerinin hem yüz yüze hem de çevrim içi öğrenme ortamları için geçerli olabileceğini öne sürmektedir. Gümüsoğlu vd. (2025) kalite güvencesini, öğrenme süreçlerinde kaliteyi korumak ve geliştirmek için yürütülen politika, süreç ve eylemleri içeren çok katmanlı bir sistem olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda Koçdar ve Aydın (2017), kalite güvencesinin yalnızca denetim ve akreditasyon süreçlerini değil, aynı zamanda onaylama, tanıma ve sürekli iyileştirme uygulamalarını da kapsadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla açık ve uzaktan eğitim sistemlerinde kalite, bağlamsal ve çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmalıdır. Jung ve Latchem'in (2012) sınıflandırmasına göre kalite; *standartlara uygunluk, amaca uygunluk, paydaş ihtiyaçlarını karşılama, sürekli gelişim ve uluslararası gerekliliklere uyum* olmak üzere beş temel eksen üzerinden değerlendirilebilir. Bu tanımlar, kalite güvencesi sistemlerinin yalnızca biçimsel standartlara değil, aynı zamanda öğrenme deneyiminin niteliğine de odaklanması gerektiğini göstermektedir. Ossiannilsson ve arkadaşları (2015), açık ve uzaktan öğrenmede kalite güvencesine ilişkin modellerin "*bağlamsal*" bir yaklaşım gerektirdiğini öne sürmektedir. Onlara göre

kalite sistemleri, strateji, politika, süreç ve çıktılarının tamamını kapsayan; esnek, çok düzeyli ve sürekli gelişime açık yapılar olmalıdır.

Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) kapsamında geliştirilen European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG), açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında kalite güvencesine ilişkin temel bir referans çerçevesi sunmaktadır. Kear vd. (2014), bu standartların sadece geleneksel yükseköğretim kurumları için değil, çevrim içi, açık ve uzaktan eğitim modelleri için de geçerli olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, Avrupa Açık ve Uzaktan Üniversiteler Birliği (EADTU) tarafından geliştirilen E-xcellence ve OpenupEd etiketi, dijital öğrenme ortamlarında kaliteyi değerlendirmeye yönelik önemli araçlar olarak öne çıkmaktadır. Her iki sistem de öğrenci merkezli, erişilebilir ve esnek öğrenme deneyimlerinin kalitesini sistematik biçimde izlemeyi ve sürekli gelişim döngülerine dâhil etmeyi amaçlamaktadır. Avrupa'daki bu çerçevelerle paralel olarak, Quality Matters (QM) ve OpenEd kalite modeli (Stracke, 2019) gibi uluslararası standartlar da kalite güvencesini mikro (ders), mezo (program) ve makro (kurum) düzeylerinde ele alarak öğrenme analitiği, ölçme-değerlendirme ve sürekli iyileştirme süreçlerini bütüncül bir yapıda tanımlamaktadır. Bu yaklaşımlar, açık ve uzaktan öğrenmede kaliteyi yalnızca öğretim materyalinin niteliğiyle değil, sürecin tamamındaki sistematik planlama, izleme ve değerlendirme mekanizmalarıyla da ilişkilendirmektedir. Benzer biçimde Türkiye'de de yükseköğretim kurumlarında kalite güvencesi, Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yürütülen ulusal standartlar çerçevesinde değerlendirilmektedir. YÖKAK, Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki ESG ilkeleriyle uyumlu bir ulusal kalite güvence sistemi geliştirmiştir. Bu sistemde, kurumların kendi iç kalite güvence mekanizmalarını oluşturmaları, süreçlerini sürekli izleyip iyileştirmesi ve paydaş katılımını güçlendirmesi teşvik edilmektedir. Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme programları da bu genel kalite güvence politikalarına entegre edilmiş; özellikle kurumsal öz değerlendirme raporları, dış değerlendirme süreçleri ve akreditasyon sistemleri aracılığıyla kaliteyi izleme ve geliştirme hedeflenmiştir. Böylece hem Avrupa hem de Türkiye bağlamında açık ve uzaktan öğrenmede kalite güvencesi, paydaş temelli, veri odaklı ve sürekli gelişime açık bir yapı olarak kurumsallaşmaktadır.

Son yıllarda yapay zekâ teknolojilerinin açık ve uzaktan öğrenme sistemlerine entegrasyonu, kalite güvencesine yönelik yeni bir aşamaya geçilmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır. YZ tabanlı öğrenme analitiği, otomatik değerlendirme sistemleri, kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve öğrenci başarı tahmin modelleri, kalite yönetiminde veriye dayalı karar alma süreçlerini güçlendirmektedir. Bu gelişmeler, kalite kavramının yalnızca insan merkezli ya da manuel süreçlerle değil, aynı zamanda veri temelli, öngörülse ve algoritmik yaklaşımlarla da tanımlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Açık ve Uzaktan Öğrenmede Kalite Yönetimi

Uluslararası düzeyde yürütülen kalite güvencesi çalışmaları, açık ve uzaktan öğrenmede sürdürülebilir kalite anlayışının yalnızca standartların belirlenmesiyle değil, bu standartların sistematik bir yönetim döngüsü içinde uygulanmasıyla mümkün olabileceğini ortaya koymaktadır. Avrupa Yükseköğretim Alanı (EHEA) çerçevesinde geliştirilen ESG standartları, E-xcellence ve Quality Matters (QM) gibi modeller, kalite yönetiminde Planla-Uygula-Kontrol Et-Önlem Al (PUKÖ) döngüsünü temel bir yaklaşım olarak benimsemektedir. Bu çerçeve, kaliteyi statik bir değerlendirme aracı olmaktan çıkarıp, sürekli iyileştirme ve kurum içi öğrenmeyi destekleyen dinamik bir süreç haline getirmektedir (Ossiannilsson vd., 2015; Stracke, 2019).

PUKÖ döngüsü, açık ve uzaktan öğrenme sistemlerinde planlama, uygulama, izleme ve iyileştirme süreçlerinin bütüncül biçimde yönetilmesine olanak tanıyarak kalite kültürünün kurumsallaşmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşım, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının kalite yönetimi sistemleri için de geçerlidir. Ulusal düzeyde kalite güvencesi politikaları, Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından belirlenen standartlar doğrultusunda yürütülmekte; açık ve uzaktan öğrenme programları da bu kapsamda değerlendirilmektedir. Türkiye'de kalite yönetimi, bölgesel ve küresel iyi uygulamalara paralel biçimde, PUKÖ döngüsüne dayalı, veri temelli ve sürekli gelişime açık bir yapı üzerine inşa edilmiştir. Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenmede kalite yönetimi, yükseköğretim sistemine entegre biçimde yürütülen çok paydaşlı bir yapıya dayanmaktadır. Bu yapının temel aktörleri arasında

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) ve yükseköğretim alanındaki akreditasyon dernekleri bulunmaktadır. Bu kurumlar, ulusal mevzuat çerçevesinde kalite politikalarının belirlenmesi, iç ve dış kalite güvencesi süreçlerinin yürütülmesi, akreditasyonun izlenmesi ve kalite kültürünün kurumsallaştırılmasından sorumludur (YÖKAK, 2023). YÖK, yükseköğretimde kalite politikalarının oluşturulmasında merkezi bir otorite konumundayken, YÖKAK bağımsız bir yapı olarak dış değerlendirme, akreditasyon ve kalite kültürünün geliştirilmesi süreçlerini yürütmektedir. Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim bağlamında kalite güvencesi sisteminin gelişiminde bu iki kurumun rolü belirleyicidir. Dolayısıyla, Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenmede hizmeti veren yükseköğretim kurumlarında kalite yönetimi, Planla–Uygula–Kontrol Et–Önlem Al (PUKÖ) döngüsüne dayalı sistematik bir yaklaşımla yürütülmektedir. Bu model, kalite yönetiminin yalnızca değerlendirme veya denetim değil, aynı zamanda sürekli iyileştirme kültürünün bir parçasıdır (Zuhairi, 2020). PUKÖ döngüsü dört temel aşamadan oluşmaktadır:

1. Planlama (Plan): Kurumun kalite politikaları, hedefleri, göstergeleri ve stratejik planı oluşturulur.
2. Uygulama (Do): Belirlenen süreçler ve stratejiler hayata geçirilir; öğretim faaliyetleri, öğrenci destek hizmetleri ve teknolojik altyapı uygulamaları yürütülür.
3. Kontrol/Değerlendirme (Check): Performans göstergeleri ölçülür, iç denetimler yapılır ve çıktıların hedeflerle uyumu analiz edilir.
4. Önlem Alma/Sürekli İyileştirme (Act): Bulgulara dayalı olarak sistem güncellenir, süreçler revize edilir ve kalite kültürü sürdürülebilir hale getirilir.

Samuel ve Farrer (2025) bu döngünün yükseköğretimde kaliteyi güvence altına almak için en etkili sistematik model olduğunu; Walasek vd. (2011) ise PUKÖ’nün özellikle uzaktan eğitimde öğretim tasarımı, öğrenci memnuniyeti ve öğrenme çıktılarının sürekli iyileştirilmesinde etkin biçimde kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Türkiye bağlamında açık ve uzaktan öğrenmede kalite yönetimi süreçleri PUKÖ döngüsünün temel alındığı ve YÖKAK tarafından belirlenen ulusal standartlar doğrultusunda yürütülmektedir. YÖKAK (2018), kurumların kalite yönetim sistemlerini dört temel ekseninde yapılandırmalarını önermektedir:

1. Liderlik ve Yönetim
2. Eğitim–Öğretim
3. Araştırma ve Geliştirme
4. Toplumsal Katkı

Bu modelde kalite güvencesi, yalnızca dış denetimlerle sınırlı olmayıp, kurumların kendi iç kalite güvence sistemlerini kurmaları, süreçlerini sürekli izleyip iyileştirmeleri esas alınmakta ve ayrıca kurumların kendi öz değerlendirme raporları, paydaş katılım mekanizmaları ve akreditasyon süreçleri aracılığıyla kalite göstergelerini izlemeleri teşvik edilmektedir (YÖKAK, 2018). Ancak mevcut çerçeve, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarının doğasında bulunan veri yoğunluğu, öğrenme analitiği ve yapay zekâ temelli karar destek sistemlerini henüz tam olarak içselleştirmemiştir. Bu durum, özellikle açık ve uzaktan öğrenme sunan kurumlarda kalite yönetiminin gerçek zamanlı, öngörüselsel ve ölçülebilir biçimde yürütülmesini sınırlandırmaktadır. Yapay zekâ destekli kalite yönetimi sistemlerinin işe koşulması açık ve uzaktan öğrenmede kalite yönetimi süreçlerine katkı sağlamak açısından büyük bir potansiyel taşımaktadır. Bu doğrultuda, bu kitap bölümünün amacı, açık ve uzaktan eğitim bağlamında yapay zekânın (YZ) kalite yönetimi süreçlerine nasıl entegre edildiğini sistematik bir literatür taraması yoluyla analiz etmek; YZ’nin PUKÖ döngüsünün her aşamasındaki işlevlerini, sunduğu olanakları ve ortaya çıkardığı sınırlılıkları bütüncül bir çerçevede ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmanın amacı, yapay zekâ teknolojilerinin açık ve uzaktan öğrenmede kalite yönetimi döngüsündeki rolünü incelemektir. Çalışma, planlama, uygulama, kontrol ve sürekli iyileştirme aşamalarında yapay zekânın kalite süreçlerine nasıl entegre edilebileceğini ve bu entegrasyonun Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının kalite yönetimi yapılarıyla nasıl örtüştüğünü analiz etmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, araştırma YÖKAK kalite güvencesi çerçevesi bağlamında yapay zekâ destekli kalite yönetimi yaklaşımlarının yükseköğretimde sürdürülebilir kalite kültürüne katkı potansiyelini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA 2020) yönergeleri temel alınarak yürütülen bir sistematik alanyazın taramasıdır. Sistematik derleme yöntemi, eğitim araştırmalarında kanıta dayalı sentez üretmek amacıyla verilerin şeffaf, tekrarlanabilir ve kapsamlı biçimde toplanmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Patton, 2015; Zawacki-Richter vd., 2020). Araştırmanın amacı, 2015–2025 yılları arasında yayımlanan akademik çalışmaları sistematik biçimde inceleyerek, yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin uzaktan eğitimde kalite yönetimi döngüsündeki (planlama, izleme, değerlendirme ve sürekli iyileştirme) rollerini tematik olarak sınıflandırmaktır. Bu kapsamda sistematik tarama süreci, PRISMA protokolünün dört aşaması olan tanımlama (identification), eleme (screening), uygunluk değerlendirmesi (eligibility) ve dâhil etme (inclusion) doğrultusunda yapılandırılmıştır (Page vd., 2020; Zawacki-Richter ve ark., 2020).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın veri toplama süreci, Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA 2020) yönergeleri temel alınarak yürütülmüştür. Sistematik tarama süreci, PRISMA protokolünün dört aşamasını izleyerek yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacıyla uyumlu anahtar sözcükler belirlenmiş ve veri toplama süreci Scopus veri tabanı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde, eğitim teknolojileri, yapay zekâ ve kalite yönetimi alanlarını kapsayacak şekilde Boolean tabanlı bir arama dizgisi kullanılarak SCOPUS veri tabanında gerçekleştirilmiştir. Kullanılan arama dizgisi şu şekildedir:

(“artificial intelligence” OR “machine learning” OR “deep learning”) AND (“quality management” OR “continuous improvement” OR “evaluation” OR “monitoring” OR “planning”) AND (“distance education” OR “online learning” OR “open and distance learning” OR “e-learning”)

Arama, 2015–2025 yılları arasındaki yayınlarla sınırlandırılmış ve yalnızca hakemli akademik makaleler dâhil edilmiştir. İlk aşamada toplam 6.452 kayıt elde edilmiştir. Ardından filtreleme işlemi uygulanmış; yayın türü, sosyal bilimler alanı, dil (İngilizce ve Türkçe) ve erişilebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu filtreleme sonucunda 5.949 kayıt kalmıştır. Sosyal bilimler alanındaki makaleler (n=756) ayrıştırılmış, makale türüyle sınırlama yapılarak 325 çalışma seçilmiştir. Tam metin erişimi bulunan İngilizce makaleler (n=316) değerlendirmeye alınmış, özet ve başlık taraması sonucunda 84 çalışma ön incelemeye uygun bulunmuştur. Bu çalışmaların ayrıntılı içerik analizi yapılmış ve dahil etme kriterlerini karşılayan çalışmalar nihai örnekleme dâhil edilmiştir. Dahil etme kriterleri şunlardır: (1) çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim veya uzaktan öğrenme bağlamındaki kullanımını ele almalıdır; (2) uzaktan, çevrim içi veya açık öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmiş olmalıdır; (3) yapay zekâ teknolojisi kalite yönetimi döngüsünün en az bir aşamasında (planlama, izleme, değerlendirme, sürekli iyileştirme) rol oynamalıdır; (4) ampirik, sistematik derleme, model önerisi veya değerlendirme temelli bir çalışma olmalıdır. Bu sürecin sonucunda, kalite yönetimi döngüsünün en az bir aşamasına (planlama, izleme, değerlendirme, sürekli iyileştirme) doğrudan katkı sunan 15 çalışma analize dahil edilmiştir. Bu çalışmalar, tematik analiz yaklaşımıyla sınıflandırılmış ve yapay zekânın uzaktan eğitimde kalite yönetimi süreçlerindeki işlevleri planlama, uygulama, değerlendirme ve önlem alma (sürekli iyileştirme) olmak üzere dört ana tema altında incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi süreci, sistematik derleme kapsamında elde edilen bulguların anlamlı biçimde bütünleştirilmesini sağlamak amacıyla tematik sentez (thematic synthesis) yaklaşımıyla yürütülmüştür.

Bu süreçte Thomas ve Harden'in (2008) tematik sentez modeli ile Braun ve Clarke'ın (2006) nitel veri analizine ilişkin altı aşamalı yaklaşımından yararlanılmıştır. Her iki modelin ortak noktası olan sistematik kodlama, tema oluşturma ve temalar arası ilişkileri ortaya çıkarma adımları bu araştırmada da benimsenmiştir. Öncelikle dahil edilen 15 çalışmanın bulguları detaylı biçimde incelenmiş, her birinde yapay zekânın açık ve uzaktan öğrenmede kalite yönetimi döngüsündeki işlevlerine dair veriler belirlenmiştir. Kodlama işlemi iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülmüş, ardından kodlar karşılaştırılarak anlam birliği sağlanmıştır. Elde edilen kodlar, yapay zekânın kalite yönetimi sürecine katkı sağladığı aşamalara göre planlama, uygulama, kontrol etme (izleme) ve önlem alma (sürekli iyileştirme) olmak üzere dört ana tema altında birleştirilmiştir. Son aşamada, çalışmalar arası benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılarak bütüncül bir analiz yapılmış ve bulgular naratif sentez biçiminde raporlanmıştır. Bu yöntem, yapay zekâ uygulamalarının uzaktan eğitimde kalite yönetimi döngüsüne nasıl entegre edildiğini, literatürdeki eğilimleri ve tematik örüntüleri sistematik biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır (Braun ve Clarke, 2006; Thomas ve Harden, 2008).

BULGULAR

Planlama Aşaması

Bu aşama, eğitim hedeflerinin tanımlanması, risklerin önceden öngörülmesi ve öğretim tasarımının öğrenci ihtiyaçlarına göre optimize edilmesini kapsamaktadır. Yapay zekâ, özellikle tahmine dayalı analitik ve profillemeye yetenekleriyle bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır.

- Öğrenci Profillemesi ve Müfredat Tasarımı: Geleneksel planlamadan farklı olarak yapay zekâ, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini analiz ederek öğretim materyallerini önceden optimize etmektedir. Fletscher, Mercado, Gómez ve Mendoza-Cardenas (2025), Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli (FSLSM) kullanarak öğrenci etkileşim verilerini kümelemiş ve içerik sunumunu bu profillere göre planlayan bir çerçeve geliştirmiştir. Benzer biçimde, Alonso ve arkadaşları (2025), makro-adaptif sistemlerin öğrenci özelliklerini değerlendirerek kişiselleştirilmiş öğrenme yolları önerdiğini ve bunun kalite planlamasının temelini oluşturduğunu vurgulamaktadır.
- Risk Analizi ve Başarı Tahmini: Kalite planlamasının en kritik unsurlarından biri başarısızlık risklerini önceden belirleyebilmektir. Farhood, Joudah, Beheshti ve Muller (2024), Random Forest, XGBoost ve Gradient-Boosted Neural Networks (GBNN) algoritmalarını kullanarak öğrenci başarısını yüksek doğrulukla tahmin etmiş; bu sayede eğitim yöneticilerinin dönem başında risk altındaki öğrencileri tespit edip önleyici kalite planlaması yapabileceğini göstermiştir.
- Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri: Bayly-Castaneda, Ramirez-Montoya ve Morita-Alexander (2024), üretken yapay zekâ (LLM) modellerinin bireylerin değişen kariyer hedeflerine göre dinamik müfredatlar oluşturma potansiyelini vurgulamış; böylece yaşam boyu öğrenmenin planlanmasında yapay zekânın stratejik önemini ortaya koymuştur.

Uygulama Aşaması

Bu aşamada yapay zekâ, planlanan süreçlerin etkin biçimde yürütülmesini sağlamak amacıyla akıllı asistanlar ve otomasyon yoluyla operasyonel verimliliği artırmakta ve öğretim standartlarını korumaktadır.

- Süreç Verimliliği ve Hızlandırma: Möller ve arkadaşları (2024), "Syntea" adlı üretken yapay zekâ asistanının öğrencilerin ders çalışma sürelerini yaklaşık %27 oranında azalttığını, böylece öğrenme hedeflerine daha hızlı ulaşılmasını sağladığını raporlamıştır. Bu bulgu, yapay zekânın eğitimde zaman yönetimi ve öğrenme verimliliği açısından doğrudan katkı sağladığını göstermektedir.
- E-Eğitmenler ile 7/24 Destek: Maphalala vd. (2025), YZ destekli e-eğitmenlerin Açık Uzaktan E-Öğrenme (ODEL) ortamlarında öz-yönetimli öğrenmeyi destekleyerek öğretim hizmetinin sürekliliğini ve erişilebilirliğini artırdığını ortaya koymuştur.
- İdari ve Akademik Yükün Hafifletilmesi: Ahmed (2024) ile Singh ve arkadaşları (2025), yapay zekânın notlandırma ve rutin öğrenci sorgularını yanıtlama gibi görevleri üstlenerek

eğitmenlerin pedagojik içerik üretimi ve öğrenci etkileşimine daha fazla zaman ayırmasını sağladığını belirtmektedir.

Kontrol (İzleme) Aşaması

Bu aşama, süreçlerin kalite standartlarına uygunluğunu denetleme sürecidir. Yapay zekâ, geleneksel “sonradan kontrol” anlayışını “gerçek zamanlı izleme” modeline dönüştürmüştür.

- Gerçek Zamanlı Davranışsal İzleme: Abdelhadi vd. (2025) tarafından geliştirilen *TeacherEye* sistemi, yüz tanıma, duygu analizi, uyku tespiti ve çoklu kişi algılama özellikleriyle öğrenci katılımını anlık olarak değerlendirmektedir. Ayrıca ses verilerini metne dönüştürüp büyük dil modelleri (LLM) aracılığıyla analiz ederek sınav güvenliğini güçlendirmektedir.
- Veri Madenciliği ile Performans Denetimi: Jiang ve Dong (2020), öğrenci davranış verilerinin (giriş sıklığı, ödev teslimleri vb.) kümeleme ve sınıflandırma algoritmalarıyla analiz edilmesinin çevrimiçi öğretim kalitesini objektif biçimde izleme olanağı sunduğunu belirtmektedir.
- Matematiksel Değerlendirme Modelleri: Li ve Su (2020), çevrimiçi öğretim kalitesini değerlendirmek amacıyla “entropi ağırlık yöntemi” ve “gri kümeleme analizi” temelli modeller geliştirmiş; bu sayede kalite kontrolünü ölçülebilir ve nesnel bir hale getirmiştir.

Önlem Alma (Sürekli İyileştirme) Aşaması

Bu aşama, elde edilen veriler doğrultusunda sistemin iyileştirilmesi, etik risklerin yönetimi ve insan kaynağının geliştirilmesi sürecini kapsamaktadır.

- Geri Bildirim Döngüleri ve Uyarılma: Nhan (2025), yapay zekâ temelli anlık geri bildirim sistemlerinin öğrencilerin hatalarını süreç içinde düzeltmesini sağladığını ve içerik zorluğunu dinamik olarak ayarlayarak sürekli bir iyileştirme döngüsü yarattığını belirtmektedir.
- Etik Risk Yönetimi ve Algoritmik İyileştirme: Raza (2024), veri gizliliği ve algoritmik önyargı gibi etik sorunların sistemin güvenilirliğini tehdit ettiğini ve bu alanlarda yapılacak düzenlemelerin kalite sürdürülebilirliği için zorunlu olduğunu vurgulamaktadır.
- İnsan Kaynağının Geliştirilmesi: Morgado vd. (2025), öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin artırılmasının, yapay zekâ araçlarının pedagojik entegrasyonunu güçlendirdiğini belirtmektedir. Ayrıca Ayasrah ve arkadaşları (2024), öğretmen görüşlerinin dikkate alınmasının sistemin benimsenmesi ve hataların düzeltilmesi için kritik olduğunu ifade etmektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, 2015–2025 yılları arasında yayımlanan araştırmalara dayanarak yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin uzaktan eğitimde kalite yönetimi döngüsünün dört temel aşaması (planlama, uygulama, kontrol ve önlem alma/sürekli iyileştirme) üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, YZ'nin yalnızca teknik bir destek aracı olmaktan çıkıp, eğitimde stratejik bir kalite yönetimi bileşenine dönüştüğünü açıkça ortaya koymaktadır. YZ tabanlı sistemlerin en belirgin katkısı, kalite yönetimini statik ve geriye dönük bir yapıda yürütmek yerine, dinamik, öngörülebilir ve kişiselleştirilmiş bir ekosisteme dönüştürmesidir. Bu dönüşüm, her bir kalite döngüsü aşamasında farklı teknolojik fonksiyonlarla somutlaşmaktadır: *Planlama aşamasında*, YZ'nin tahmine dayalı modelleme ve profillemeye yetenekleri, öğrenci başarısızlık risklerini erken tespit ederek (Farhood vd., 2024) ve öğrenme stillerine uygun içerik tasarımı geliştirerek (Fletscher vd., 2025) öğretim planlamasını daha öngörülebilir ve hedef odaklı hale getirmektedir. *Uygulama aşamasında*, akıllı otomasyon ve üretken yapay zekâ destekli araçlar, öğrenme süresini %27 oranında kısaltmakta (Möller vd., 2024) ve e-eğitmen sistemleriyle öğrencilere 7/24 kesintisiz destek sunarak (Maphalala vd., 2025) öğretim hizmetinin sürekliliğini güvence altına almaktadır. *Kontrol (izleme) aşamasında*, YZ tabanlı sistemler kaliteyi anlık biçimde ölçme kapasitesine ulaşmıştır. "TeacherEye" gibi sistemler, yüz tanıma, duygu analizi ve dikkat ölçümü yoluyla katılımı gerçek zamanlı olarak izlemekte (Abdelhadi vd., 2025); buna ek olarak gri kümeleme ve entropi ağırlık yöntemleri gibi matematiksel modeller (Li ve Su, 2020)

kalite ölçümünü nesnelleştirmektedir. *Önlem alma/sürekli iyileştirme aşamasında* ise, YZ'nin sağladığı anlık geri bildirim mekanizmaları (Nhan, 2025) öğrenme sürecinde mikro-adaptasyon ve dinamik içerik düzenlemeleri yapılmasına olanak tanımakta; aynı zamanda etik veri yönetimi (Raza, 2024) ve öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin geliştirilmesi (Morgado vd., 2025) kalite kültürünün sürdürülebilirliğini desteklemektedir.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, YZ'nin uzaktan eğitimde kalite yönetimi döngüsünü ölçülebilir, izlenebilir ve optimize edilebilir hale getirme potansiyelinin olduğu öne sürülebilir. Özellikle planlama ve kontrol aşamalarındaki veri güdümlü karar mekanizmaları, kalite yönetimini reaktif bir yapıdan proaktif bir yapıya dönüştürmektedir. Bununla birlikte, incelenen çalışmalar YZ tabanlı sistemlerin etik, pedagojik ve yönetsel açılardan bazı sınırlılıklar taşıdığını da ortaya koymaktadır. Algoritmik önyargıların, veri gizliliği risklerinin ve şeffaflık eksikliğinin kalite güvence sistemlerini olumsuz etkileyebileceği belirtilmektedir. Bu nedenle, insan merkezli yaklaşımın korunması ve yapay zekâ karar mekanizmalarının açıklanabilir olması, sistemin güvenilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde ise Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) standartlarıyla uyumlu bir YZ temelli kalite yönetimi modeli geliştirilebilmesi için üç temel strateji önerilmektedir:

1. YZ tabanlı kalite ölçüm araçlarının kurumsal kalite kültürüyle bütünleştirilmesi: Dijital sistemler aracılığıyla kalite döngüsünün her aşamasının anlık olarak izlenmesi ve veri temelli karar desteği sağlanması mümkündür (Suazo-Galdames ve Chaple-Gil, 2025). YÖKAK kalite güvencesi ölçütlerine YZ destekli performans göstergelerinin eklenmesi, hem şeffaflığı hem de kalite güvencesinin sayısallaşmasını güçlendirecektir.
2. Öğretim elemanlarının dijital ve pedagojik yeterliliklerinin güçlendirilmesi: Öğretim elemanlarının YZ pedagojisi, veri okuryazarlığı ve etik farkındalığı konularında sürekli profesyonel gelişim olanaklarına erişmesi, YZ'nin etkili ve güvenilir biçimde kullanılmasının ön koşuludur (Younis vd., 2024). Kalite yönetiminde insan–YZ iş birliğine dayalı hibrit değerlendirme mekanizmalarının benimsenmesi hem verimliliği artırmak hem de etik sorumluluğu korumak açısından dengeli bir yaklaşım sunabilecektir.
3. YZ uygulamalarının etik ilkeler ve veri koruma yönergeleri çerçevesinde yürütülmesi: Öğrenci verilerinin YZ sistemlerinde işlenmesi önemli gizlilik ve etik riskler barındırdığından, eğitimde yapay zekâ etiğine dair politikaların geliştirilmesi ve algoritmik karar süreçlerinin düzenli olarak denetlenmesi bir zorunluluk haline gelmektedir. Özellikle karar süreçlerinde etik hesap verebilirlik, açıklanabilirlik (explainability) ve insan merkezli kalite göstergeleri öncelikli olarak ele alınmalıdır (López-Pernas vd., 2025). YZ'nin uzaktan eğitimde kalite yönetimi süreçlerine entegrasyonu yalnızca teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda kurumsal kalite anlayışının dönüşümünü tetikleyen bir paradigma değişimidir.

ÖNERİLER

Yapay zekânın uzaktan eğitimde kalite yönetimi süreçlerine entegrasyonunu ele alan gelecekteki araştırmaların, özellikle kalite döngüsünün dört temel aşamasını (planlama, uygulama, kontrol ve sürekli iyileştirme) kapsayan kapsamlı ve bütüncül modeller geliştirmesi gerekmektedir. Mevcut literatür, çoğunlukla YZ'nin öğrenme çıktıları veya öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkilerine odaklanmakta; ancak kalite yönetimi döngüsünün her aşamasında YZ'nin rolünü sistematik biçimde inceleyen çalışmaların sayısı sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle, araştırma gündeminin kalite yönetimi sürecini bir bütün olarak ele alan ampirik modellemelere yönelmesi önem arz etmektedir.

Literatürde sıklıkla göz ardı edilen bir diğer alan, etik boyut ve algoritmik önyargıların kalite yönetimine etkisidir. Özellikle karar süreçlerinde etik hesap verebilirlik, açıklanabilirlik (explainability) ve insan merkezli kalite göstergeleri, gelecekteki araştırmaların odak noktası olmalıdır. Bu sayede yapay zekâ yalnızca teknik bir araç değil, aynı zamanda kurumsal kalite kültürünü doğrudan şekillendiren bir unsur konumuna gelebilecektir. Bununla birlikte, literatürde Türkiye bağlamına özgü çalışmaların eksikliği de dikkat çekmektedir. Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) kalite güvencesi çerçevesi temel alınarak geliştirilecek yerel modeller, hem dijital

dönüşümün hem de kurumsal kalite kültürünün ulusal dinamiklerle uyumlu biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Politika yapıcılar açısından, öncelikle dijitalleşmenin stratejik bir öncelik haline getirilmesi gerekmektedir. Ulusal düzeyde hazırlanacak bir YZ strateji belgesi, yükseköğretim kurumlarında YZ kullanımına ilişkin etik, teknik ve pedagojik sınırları açık biçimde tanımlayabilir. Bununla birlikte, YZ destekli kalite yönetimi ve güvencesi konusunda ulusal standartların geliştirilmesi, YZ tabanlı sistemlerin ölçülmesi ve kurumlar arası karşılaştırılabilirliğin sağlanması için ortak bir referans noktası oluşturacaktır. Son olarak, kamu–üniversite–özel sektör iş birliklerinin teşvik edilmesi, YZ tabanlı kalite yönetimi çözümlerinin geliştirilmesini hızlandırarak üniversitelerin dijital dönüşüm kapasitelerini güçlendirecek ve Türkiye'nin yükseköğretim kalite güvence ekosistemine stratejik katkı sağlayacaktır.

Sistematiik Alanyazın Taramasına Dahil Edilen Çalışmalar

- Abdelhadi, Z., Naseif, M., Alhejale, W. ve Elhayek, A. (2025, January). TeacherEye: An AI-Powered System for Monitoring Student Engagement in Online Education. In *2025 22nd International Learning and Technology Conference (LveT)* (Vol. 22, pp. 25-30). IEEE.
- Ahmed, S. (2024). The role of artificial intelligence applications in enhancing the quality of online higher education. (Vol. 3, No. 2, p. 10). *Int J Financial Adm Econ Sci*.
- Alonso, R. R., Carvajal, K. A. ve Acevedo, N. R. (2025). Role of Artificial Intelligence in the personalization of distance education: a systematic review. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1).
- Ayasrah, F. T., Alarabi, K., Yousef, J., Fortuna, A., Novaliendry, D. ve Aljermawi, H. N. (2024, September). Harnessing AI for Effective Distance Learning: Teachers' Perspectives on COVID-19's Impact on Education. In *2024 International Conference on Intelligent Computing, Communication, Networking and Services (ICCNS)* (pp. 228-235). IEEE.
- Bayly-Castaneda, K., Ramirez-Montoya, M. S. ve Morita-Alexander, A. (2024, August). Crafting personalized learning paths with AI for lifelong learning: a systematic literature review. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1424386). Frontiers.
- Farhood, H., Joudah, I., Beheshti, A., ve Muller, S. (2024, July). Evaluating and enhancing artificial intelligence models for predicting student learning outcomes. In *Informatics* (Vol. 11, No. 3, p. 46). MDPI.
- Fletscher, L., Mercado, J., Gómez, A. ve Mendoza-Cardenas, C. (2025). Innovating Personalized Learning in Virtual Education Through AI. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(7), 69.
- Jiang, L., ve Dong, K. (2020, April). Artificial intelligence-based learning behavior data mining and network teaching quality monitoring mechanism. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1533, No. 3, p. 032058). IOP Publishing.
- Li, M., ve Su, Y. (2020). Evaluation of online teaching quality of basic education based on artificial intelligence. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(16), 147-161.
- Maphalala, M. C., Mkhasibe, R. G. ve Mncube, D. W. (2025). Exploring the roles of AI-powered e-tutors in enhancing self-directed learning in open distance e-learning courses. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 7(1), a12-a12
- Morgado, E., Leonido, L., Pereira, A. ve Gouveia, L. B. (2025). Technology-Mediated Education: impact of AI on the main distance learning modalities.

- Möller, M., Nirmal, G., Fabietti, D., Stierstorfer, Q., Zakhvatkin, M., Sommerfeld, H. ve Schütt, S. (2024). Revolutionising distance learning: A comparative study of learning progress with AI-driven tutoring. *arXiv preprint arXiv:2403.14642*.
- Nhan, L. K. (2025). the Role of Ai in Enhancing Personalised Learning, Automated Assessment, Intelligent Tutoring, and Student Engagement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 26(4), 55-76.
- Raza, A. (2025). Personalized learning through AI: opportunities and challenges in adaptive educational technologies. *AI Edify Journal*, 2(1), 21-28.
- Singh, A. K., Kiriti, M. K., Singh, H. ve Shrivastava, A. (2025). Education AI: exploring the impact of artificial intelligence on education in the digital age. *International Journal of System Assurance Engineering and Management*, 1-14.

KAYNAKÇA

- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., ... ve Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International journal of educational technology in higher education*, 21(1), 4.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Gümüsoğlu, E. K., Toprak, E., ve Şakar, A. N. (2025). Avrupa Yükseköğretim Alanında Açık ve Uzaktan Öğretimde Akreditasyon. *Journal of Higher Education/Yükseköğretim Dergisi*, 15(2).
- Jung, I. (2022). Quality assurance in online, open, and distance education. In *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 1-16). Springer Singapore.
- Jung, I., ve Latchem, C. (2012). *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning: Models, policies and research*. Routledge.
- Kear, K., Williams, K., ve Rosewell, J. (2014). Excellence in e-learning: a quality enhancement approach.
- Koçdar, S., ve Aydın, C. H. (2017). Açık Ve Uzaktan Öğrenme Kurumlarının İç Kalite Güvence Sistemleri Üzerine Bir İnceleme. *Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science/Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(21).
- Liu, T., Gao, Z., ve Guan, H. (2021). [Retracted] Educational Information System Optimization for Artificial Intelligence Teaching Strategies. *Complexity*, 2021(1), 5588650.
- López-Pernas, S., Oliveira, E., Song, Y., ve Saqr, M. (2025). AI, explainable AI and evaluative AI: Informed data-driven decision-making in education. In *Advanced learning analytics methods: AI, precision and complexity* (pp. 17-39). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Mahmudi, A. A., Fionasari, R., Mardikawati, B., ve Judijanto, L. (2023). Integration of artificial intelligence technology in distance learning in higher education. *Journal of Social Science Utilizing Technology*, 1(4), 190-201.
- Nguyen, H. B., Vu, N. Q. D., Dinh, D. T., ve Pham, H. H. (2025). Quality Assurance in Distance Higher Education: A Bibliometric Study of Scopus-Indexed Publications between 1993 and 2024. *Electronic Journal of e-Learning*, 23(1), 34-52.
- Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F., ve Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe. State of the art and recommendations*. Oslo: International Council for Open and Distance Education.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... ve Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, 372.

- Patton, M. Q. (2015). Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice. (No Title).
- Samuel, S., ve Farrer, H. (2025). Integrating the PDCA Cycle for Continuous Improvement and Academic Quality Enhancement in Higher Education. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 17(2), 115-124.
- Shah, N. H. (2021). Contemporary Trends in Quality Assurance in Distance Education. *International Journal of Distance Education and E-Learning*.
- Suazo-Galdamés, I. C., ve Chaple-Gil, A. M. (2025). Impact of Intelligent Systems and AI Automation on Operational Efficiency and User Satisfaction in Higher Education. *Ingénierie des Systèmes d'Information*, 30(4).
- Stracke, C. M. (2019). Quality frameworks and learning design for open education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2).
- Thomas, J., ve Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 45.
- Tuczyński, K. (2024). The Use of artificial intelligence in distance education. *Journal of Modern Science*, 60(6), 881-895.
- Walasek, T. A., Kucharczyk, Z., ve Morawska-Walasek, D. (2011). Assuring quality of an e-learning project through the PDCA approach. *Archives of Materials Science and Engineering*.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK). (2018). Yükseköğretim Kalite Güvencesi Ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=28996veMevzuatTur=7veMevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 12.12.2025)
- Younis, B. (2024). Effectiveness of a professional development program based on the instructional design framework for AI literacy in developing AI literacy skills among pre-service teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 40(3), 142-158.
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., ve Buntins, K. (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application* (p. 161). Springer Nature.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., ve Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International journal of educational technology in higher education*, 16(1), 1-27.
- Zuhairi, A., Raymundo, M. R. D. R., ve Mir, K. (2020). Implementing quality assurance system for open and distance learning in three Asian open universities: Philippines, Indonesia and Pakistan. *Asian Association of Open Universities Journal*, 15(3), 297-320.

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON EKSİKLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Nazlıcan TANIR
Ayşe ELİTOK KESİCİ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MOTİVASYON EKSİKLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Nazlıcan TANIR², Ayşe ELİTOK KESİCİ³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin motivasyon eksikliğine ilişkin deneyimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokulda görev yapan, çalışmaya katılmaya gönüllü ortaokul İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler çalışma grubundan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Toplam katılımcı sayısı sekiz ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara öğretmenlerin motivasyonlarının eksik olduğu ve bunun nedeninin birçok farklı faktöre dayandığı belirlenmiştir. Motivasyon eksikliği yaşayan öğretmenler bunu sınıf ortamında da hissetmektedirler. Eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin motivasyonlarının günden güne azaldığının belirtildiği bu çalışmada; sebep olan faktörlerin dışsal faktörler olduğu ifade edilmiştir. Bu durum ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin motivasyonlarını; öncelikle yönetsel iyileştirmelerle, mesleğin tekrar saygınlık kazanmasıyla, öğrenci davranışlarının ve isteksizliğinin nedenlerinin belirlenmesi ve kalıcı çözümler üretilmesiyle, okullarda fiziki imkânların iyileştirilmesi ve maaş faktörünün motive edici olmasıyla artırılabilirliği sonucunu doğurmaktadır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen Motivasyonu, İngilizce Öğretmeni, Nitel araştırma yöntemi, Görüşme tekniği.

GİRİŞ

Alanyazında motivasyon kavramı üzerine birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Motivasyon kavramının anlamı Latince’de hareket etme anlamına gelen “motivus” kelimesinden geldiği bilinmektedir (Durak, 2024). Motivasyon kelimesi İngilizce bir kelimedir ve Türkçe’ye güdülenme olarak çevrilmiştir. İnsanoğlunun var oluşundan bu yana var olan motivasyon kavramı, insanı bir konuya, işe veya eyleme başlamadan harekete geçiren birçok etmenden biri olarak değerlendirilebilir. Motivasyon, bireyleri yönlendiren ve güçlendiren davranışlarına dayanak oluşturan bir olgudur (Deci ve Ryan, 2008; Korth, 2007). Motivasyon, bir insanı veya örgütü belirli bir amaç için harekete geçiren güç anlamına gelir (Kaplan, 2007). İç veya dış kaynaklı güdüsel faktörlerden etkilenen motivasyon insanın itici gücü olarak tanımlanabilir (Karazeybek, 2023). İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel fark, davranışın nedenini belirleme noktasında yatar. İçsel motivasyonda kontrol bireyin içindedir, dışsal motivasyonda ise çevreseldir. Öğretmenlik mesleğinde her iki motivasyon kaynağı da önemlidir (Yazıcı, 2009).

Neden, güdü, dürtü, saik, ihtiyaç ya da motive kelimeleriyle de ifade edilen motivasyon kavramı; bireyin davranışlar ile uyarılması, belli bir hedefe yönelmesi veya pekiştirilmesi şeklinde de ifade edilebilmektedir (Akçal, 2025). Birey motive olduğunda, üzerinde düşen sorumluluğu yerine getirmek

¹ Çalışma birinci yazarın dönem projesinden türetilmiştir.

² İngilizce Öğretmeni, MEB, Aydın/Türkiye, 222017032@stu.adu.edu.tr, ORCID:0009-0001-6974-4054

³ Sorumlu yazar: Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, aelitok@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9776-6680

için istekli ve arzulu olmakta ve hedefe ulaşmak için güçlü bir kararlılık göstermektedir (Moran, 2013).

Motivasyonun en önemli özelliklerinden biri de bireyden bireye farklılık gösterir nitelikte olmasıdır. Çünkü her insanın kişiliği, karakter özellikleri, ihtiyaçları ve istekleri birbirinden farklıdır (Durak, 2024). Motivasyon; insanları bir şey yapmaya iten güç veya başka bir deyişle itici enerji olarak görülmektedir. Motivasyon; kişinin bir işi heves ve istekle yapması ve bunu gerçekleştirirken hissettiği duygulardır (Gözükara, 2021). İnsanlar için öğrenme, çalışma, sorumluluk alma gibi konularda istek yaratacak motivasyon düğmelerinin olmadığı belirtilmektedir. Ancak, kişinin herhangi bir şeye ilgi duymasının ve herhangi bir konuya yönelik çabasının bulunmasının altında yatan temel fikrin o konuda kontrol sağlamak yerine; motivasyon yani güdülenme olduğu ifade edilmektedir (Atay, 2004). Psikoloji ve eğitim alanında en sık karşılaşılan konulardan biri olan motivasyon kavramı; aslında hedefe yönelik davranışları başlatan, yönlendirme sağlayan ve sürdüren bir süreci kapsamaktadır. Bireyleri harekete geçiren faktör olan motivasyon; biyolojik, duygusal, sosyal ve bilişsel güçleri içermektedir. Bireyin kendi çaba ve arzusuyla, heves ve isteği ile yapmak istediği iş konusunda hissettikleri ve yaşadıkları olarak da değerlendirilebilir (Gözükara, 2021).

Bir ya da daha çok kişiyi planlanmış bir hedef doğrultusunda harekete geçirmek amacıyla yürütülen çabaların tamamına motivasyon denebilir. Bu bağlamda motivasyon, belli bir hedefe ulaşma gayesiyle bir araya gelmiş kişileri uygun şekilde koordine etmek, yön vermek ve katılımcı bir ortam oluşturmak için gösterilen çabalar bütünüdür (Gözükara, 2021). Motivasyonun; canlıların ihtiyaçlarını gidermek için oluşturdukları hedeflere ulaşmasına destek olan ve bu bağlamda enerji sağlayan itici güç olduğu düşünülmektedir. Motivasyon organizmanın davranışı öğrenmesinde ve kazanmasında oldukça önem arz eden bir faktördür (Yalçın, 2020). Bireyin yaşamda karşılaştığı öğrenmeleri gerçekleştirebilmesi için gerekli olan etkenlerden biri de motivasyondur ve bu kavram aynı zamanda yaşam boyu öğrenen bireyler için de önemlidir. Yaşam boyu öğrenen birey; öğrenmeye motive olmuş bireydir ve öğrenmeye eğilimlidir. Motivasyon sağlanmadan öğrenmenin gerçekleşmesi zordur. Öğrenen birey sebat ve kararlılık ile motivasyonunu devam ettirmelidir (Bekçi ve Sakin, 2022).

Motivasyon Türleri

Motivasyon karmaşık bir yapıya sahiptir ve insanları farklı yönde etkiler. Bu sebeplerden dolayı insanları motive eden kaynakların tek bir cevabının olmaması motivasyon türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Alanyazına bakıldığında motivasyon ile ilgili teoriler ikiye ayrılır; kapsam ve süreç teorileri. Süreç Teorileri daha çok motivasyonun dışa dönük olan yönünü temsil ederken; Kapsam Teorileri ise motivasyonun içe dönük yönünü temsil etmektedir. Kapsam Teorileri; Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, Alderfer'in ERG (Existence-Relatedness-Growth) Teorisi, McClelland'ın Başarı Güdüsü Teorisi, McGregor'un X ve Y Teorisi'nden oluşmaktadır (Durak, 2024). İçerik (Kapsam) Kuramları, motivasyon süreçlerindeki "Ne" sorusunun cevabını vermekte iken, Süreç Kuramları ise "Çalışan nasıl motive edilir?" sorusuna yanıt aramaktadır (Karazeybek, 2023).

Maslow insanların motive edilmesinde ihtiyaç faktörünün herkes için aynı düzeyde olmadığını ve bu sebeple herkesin farklı şekillerde motive olduğunu belirtmiştir. Herzberg insanların iş hayatında tatmin olma hissini sağlayan veya memnuniyetsizlik hissi yaratan durumların farklı olduğunu ve bunların çalışan tarafından belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir (Durak, 2024). Maslow'un Teorisi'nde insanı güdüleyen şeyin kaynağının ihtiyaç olduğu ifade edilmektedir. Teoriye göre davranışların ana kaynağını ihtiyaçlar oluşturmaktadır. İhtiyaçlar bir öncelik sırasındadır ve karşılanmazsa bu güdülenmeyi etkiler. Karşılanan ihtiyaç ise tekrar karşılama ihtiyacı oluşana kadar davranışı etkilemez. Alt düzeydeki bir ihtiyaç gerekliliği giderilmeden bir üst basamaktaki ihtiyaç etkilenmeyecektir. Temel seviyede insan ihtiyaçları ise karşılanma beklentisindedir (Köksal, 2019).

Alderfer'in ERG Teorisi Maslow'un Teorisi'nden esinlenmiş ancak basamak sayısını daha az indirmiştir. Bunları varoluş, ilişki ve gelişme ihtiyacı olarak ifade etmiştir ve bu basamakların insan motivasyonu konusunda etkili olduğunu belirtmiştir. McClelland'ın Başarı Güdüsü Teorisi kişinin kendine bakış açısına göre en mükemmel olanı arama ve en iyi olma isteğiyle ihtiyaçlarını karşılamak için kendini motive ettiğini ifade etmektedir. McGregor'un X ve Y Teorisi ise motivasyonu iki önerme

ile açıklamaktadır; X insanların olumsuz Y ise olumlu yönden bakmayı gerektirir. Çalışan uygun şartlarda motive edildiğinde yaratıcı ve verimli olacaktır diye düşünülmektedir (Durak, 2024).

Süreç Teorileri, kişilerin hangi amaçlar doğrultusunda nasıl motive edildikleriyle ilgili süreci tanımlayan teorilerdir. Bunlar; Davranış Şartlanması, Bekleyiş, Amaç ve Eşitlik Teorileri şeklinde ifade edilmektedir. Davranış şartlanması, davranışların çıktıları tarafından şartlandırıldığı varsayımına dayanmaktadır. Bu bağlamda kişi yaptığı davranışın neticesinde ödüllendirme gibi olumlu bir pekiştirme ile karşılaşır, davranışını tekrar edecek; aksi durumda ise bu davranışı tekrar yapmayacaktır (Ulukuş, 2016).

Vroom'un Beklenti-Bekleyiş Teorisi'ne göre; birey başarı ile gerçekleştirdiği bir eylem sonrasında tekrar başarıya ulaşma konusunda içsel bir güdülenme yaşar. Eğer kişi çok çalışıyorsa ve yüksek ücret beklentisindeyse ve bu beklenti karşılanırsa; kişinin motivasyonu da yükselecektir (Köksal, 2019). Yine, Vroom'un Bekleyiş Teorisi'ne göre; birey davranışın sonunda bir ödülle ödüllendirileceğine yönelik algı oluşturmaktadır. Porter ve Lawler'in Beklenti Kuramları'na göre ise birey gerekli bilgi, yetenek ve özelliğe sahip değilse başarılı olmayacaktır. Adams tarafından geliştirilen Eşitlik Teorisi'nde, birey kendini diğer çalışanlarla eşit sayar ve eşitsizlik unsuru ortaya çıkınca motivasyonu azalır şeklinde ifade edilir. Edwin Locke tarafından ileri sürülen Amaç Teorisi'nde ise kişi yüksek bir hedef belirlediği zaman daha basit bir hedef belirleyen kişilere göre işini daha fazla motive şekilde yapacaktır (Ulukuş, 2016).

İçsel Motivasyon

İnsanları doğuştan harekete geçiren güçlere, içsel motivasyon denilmektedir. İçsel motivasyon, bireyin yaptığı davranışlardan hoşnut olması, bu davranışların ilgi çekici olduğunu düşünmesi ve kendi isteği ile yaparak memnuniyet duygusunu yaşama durumuna denir. İçsel motivasyonun kişinin içinden gelen duygularından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Birey kendi amaçlarına uygun olan eylemi kendi belirlediği durumlar dâhilinde daha istekli ve verimli şekilde yapar (Arık, 2019).

İçsel motivasyonun, bireyin doğasında yer alan bir dürtü olduğu ifade edilebilir. İçsel motivasyon için önemli olan iki unsurun, kendi kaderini tayin etme veya özerklik ve yeterlik olduğu belirtilmiştir (Gözükara, 2021). İçsel motivasyon bireyin içinden gelir ve onu eyleme yönlendirir. Bireyi harekete geçiren itici güç olarak da ifade edilebilir çünkü zorlanmadan ortaya çıkar, kişinin isteğine, gerçekleştirdiği eylemi sevmesine ve kendi kendini motive etmesine bağlıdır. Bağımsızlık, kabul, merak, güç, onur, işbirliği ve sosyal durumlar içsel motivasyonu etkileyen bazı temalar olarak saptanmıştır. Akçal'a (2025) göre; içsel motivasyona sahip birey, dış müdahale veya dış kaynaklı ödüllendirmelerden ziyade yapılan işin dikkat ve ilgi çekici olmasıyla ilgilenir. Merak ve keşfetme elbette doğuştan gelen güdülerdir ve dış yönlendiriciye ihtiyaç duymaz. Bu doğal süreç bireyin gelişimi için önem arz etmektedir.

Öğrenmede içsel motivasyonun en önemli etken olduğu ifade edilmektedir. Bireyin içsel motivasyona sahip olma durumu, öğrenme kalitesini artırır, kontrolün kişinin kendisinde olması sebebiyle kendi seçimlerine yönelir ve bireysel sorumluluk olarak öğrenmeyi gerçekleştirir (Arık, 2019).

Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon, davranışlarımızın teşvik ya da ödüller ile yönlendirilmesine denir. Bunun yanı sıra dışsal motivasyon kişinin kendi isteği ile oluşmaz. Çevre şartlarından etkilenmesi ve şekillenmesi neticesinde oluşan itici güçtür (Arık, 2019). Bu motivasyon türü kişinin dış faktörlerin etkisinde kalarak eylemlerini gerçekleştirmesine neden olur. Prestij, ün, maaş, sosyal statü gibi faktörler dışsal motive edicilere örnek olarak gösterilebilir (Gözükara, 2021). Birey, yaptığı iş karşısında yeterli maaş almadığını düşünüyorsa, memnuniyetsizlikleri; motivasyon kaybı, ilgisinin eksilmesi, zaman zaman yaşadığı hayal kırıklığı, düşük üretkenlik ve belki de devamsızlığa neden olabilecektir. Yine bir başka etken kariyer basamakları ya da diğer bir deyişle merdiven tırmanma olarak ifade edilebilir. Personel eğitim faaliyetlerinin planlanmasının ve artırılmasının, öğretmenlerin öz yeterlik duygularını daha fazla yaşamasına ve dolayısıyla daha motive hissetmelerine olumlu katkılar sağlaması beklenmektedir. Uyarıcılar her ne kadar dışarıdan olsa da bireyin sorumluluğu bu görevi yerine getirmek ve sonucunda da bir ödül ile karşılaşmak şeklindedir. Öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenci motivasyonunu

etkileyen pek çok dışsal faktör bulunmaktadır (Karazeybek, 2023). Eğitim açısından bakıldığında dışsal motivasyon bir görevin tamamlanmasında öğrenciye; öğretmen veya bir başkası tarafından sağlanan ödüllerle veya cezalarla oluşturulan motivasyondur. Çevresel faktörlerin devreye girdiği durumlarda ortaya çıkan motivasyon dışsal motivasyondur (İlgar, 2004). Dışsal motivasyonun sağlanabilmesi için yönetimin öğretmenlerin çalışmalarını ödüllendirmesi, Milli Eğitim Bakanlığının da öğretmenlerin motivasyonunu artıracak uygulamalara yer vermesi eğitimde verimliliği artıracaktır. Sonuç olarak hem dışsal motivasyon hem de içsel motivasyon insan davranışını yönlendiren unsurlardır. Farklı olan bu motivasyon türlerinin nasıl çalıştığını ve ne zaman yararlı olabileceğini saptayabilmek, insanların verilen görevleri ve öğrenmeleri gerçekleştirmeleri sürecinde destek unsuru oluşturmaktadır (Gözükara, 2021).

Eğitim Sürecinde Öğretmen Motivasyonunun Yeri

Eğitimde yapılan tüm kuram, yaklaşım veya çalışılmış iyileştirme çabalarında en önemli faktör öğretmenlerdir. Ancak; göz ardı edilen hususlardan biri öğretmen motivasyonudur. Motivasyonu yüksek olan öğretmenler başarılı öğrenciler yetiştirecekler ve onları topluma kazandıracaklardır (Karazeybek, 2023). Eğitim, öğretimde başarının yüksek olabilmesinin en önemli şartlarından biri öğretmenin motivasyonunun yüksek olmasıdır (Taş, 2022).

Öğretmenin mesleki motivasyonunu etkileyen pek çok unsur vardır ve bunlardan biri öğretmenin öz yeterlik duygusudur. Bu duygu eğitim- öğretim süreci için oldukça önemlidir. Konunun öğretmenlik eğitim programlarında da üzerinde durulmaktadır. Sınıf yönetimi, öğretim süreci, sınıf ortamına hazırlık gibi kavramlar öz yeterlik oluşturmada öne çıkmaktadır. Öğretmenin kendini yeterli hissetmesi ile içsel motivasyonu pekişecek ve bunu eğitim- öğretim sürecine yansıtabilecektir. Bu bağlamda öncelikle üniversitelerin eğitim fakültelerinde bu güdüyü pekiştirecek ve geliştirecek yöntemler üzerine çalışılmalıdır. Eğitim-öğretim sürecinde, okul atmosferinde ve sınıf içerisinde öz yeterliği yüksek olan öğretmenler aynı zamanda içsel olarak motive olmuş öğretmenler de olacaktır (Bayartmaz, 2023).

Bireyleri öğretmen olma konusunda neyin motive ettiği, öğretmenlik ile ilgili deneyimledikleri ilk duygunun ne olduğu, meslekte ne kadar süre çalıştıkları, kendilerini öğretmenliğe hazırlama sürecinde kurs ve eğitimlere ne kadar dâhil oldukları öğretmenin motivasyonu hakkında bilgi edinilebilecek kavramlardır. Genel anlamda öğretme motivasyonu ve meslekte kalma motivasyonu birbirini etkiler (Han ve Yin, 2016).

Öğretmenlerin düşük motivasyonu öğrencilerin içsel ve dışsal motivasyonlarını etkilemektedir (Arslan, 2012). Eğitimin uygulayıcısı olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin motive olmaları ve motivasyon düzeylerinin yüksek seviyelerde olması gerekmektedir. Motivasyonun düşük veya yüksek olması ortaya konan eğitimin veya başka bir deyişle işin niteliğini etkileyen bir durumdur (Yavuz ve Karadeniz, 2009).

Berber'e (2023) göre, öğrencinin derse katılımı ve öğretmenin motivasyonu arasında birbirini etkileyen bir ilişki vardır. Öyle ki, öğretmenin özerk bir duyguyla sınıfta hareket etmesi, öğrencinin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel becerilerini etkilemektedir. Öğrenci öğretmenden etkilenecek daha az sıkılabilir, daha çok çaba harcama güdüsü yaşayabilir veya daha az dikkat dağınıklığı yaşayabilir. Bir başka deyişle, öğretmenin motivasyonunun olumlu yönde olması öğrenci motivasyonu üzerinde pozitif bir etkiye yol açar. Öğretmen motivasyonunun, öğrenci motivasyonunu geliştirmede, eğitim sürecini geliştirmede ve kendilerini yenilemede önemli ölçüde rolü vardır. Öğretmenlerin, öğretmeyle alakalı olan motivasyonunun; öğrenciyi öğrenmeye iten motivasyon ile paralel olduğu pek çok çalışmada ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen motivasyonunun, öğrencilerin akademik başarılarını, derse katılım durumlarını ve derslere yönelik motivasyon düzeylerini etkilediği saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmen motivasyonunun okulun hedeflerini de etkileyen önemli bir konu olduğu bilinmektedir.

20. yüzyılın son yıllarında eğitimciler ve gelişim psikologları tarafından öğrenci motivasyonu ve öğrenme ilişkisi üzerinde pek çok çalışma yapılmıştır. Fakat öğretmenin etkililiği, motivasyon eksikliği ve buna bağlı olarak ilerleyen süreçlerde yaşanan tükenmişlik duygusu üzerine odaklanılmamıştır. 2007 yılında Watt ve Richardson tarafından "Öğretmenlik mesleğini seçmeye etki

eden faktörler” (Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) kavramı geliştirilmiştir. Yapılan çalışmalarda öğretme motivasyonunun içsel olduğu sonucuna varılmıştır ve bu içsel güdülenmenin eğitim sürecine, öğretimin nasıl yapıldığına, öğrencilerle iletişimin nasıl geliştiğine etki ettiği ifade edilmektedir (Richardson, Karabenick, ve Watt, 2014).

Karazeybek (2023); Skinner ve Belmont’un (1991) motive olmuş öğretmenleri şu şekilde ifade ettiğini belirtmiştir;

- Kurumda yapılan faaliyetlerde aktif olurlar
- Öğretimi gerçekleştirirken çok fazla emek verirler
- Öğrenme-öğretme faaliyetini gerçekleştirirken zevk alırlar
- Öğretme sırasında olumlu davranışlar sergilerler
- Daima dersleri, öğrencileri ve özel hayatı ile ilgili hedefleri vardır

Karazeybek (2023); Skinner ve Belmont’un (1991) motivasyonu az olan öğretmenleri ise şu şekilde ifade ettiğini belirtmiştir;

- Görevlerini yapma eğiliminde değildirler
- Öğretim yaptıkları esnada aktif değildirler
- Yaptıkları öğretimi özensiz şekilde gerçekleştirirler,
- Sınıfta oluşan olumsuz davranışlara karşı tepkisizdirler
- Öğrencilere, okula veya derse yönelik hedefleri yoktur ya da açık değildir
- Okulda gerçekleştirilen faaliyetlere, sosyal aktivitelere katılım sağlamada isteksizdirler,
- Öğrenme-öğretme sürecini gerçekleştirmede ve yürütmede başarı sağlayamazlar.

Eğitim öğretim kurumlarında okul kültürü kavramının sağlam temellere dayandırılmış olması durumunda öğretmen motivasyonunun yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Öğretmenler okul kültürünün oluşmasında önemli rol oynayan paydaşlardır (Dur, 2014). Motivasyonun öğretmeye etkisi üzerinde yapılan çalışmalarda pozitif yönde bir ilişki vardır (Yağmur, 2023). Motivasyon eksikliğinin yaş, cinsiyet, deneyim, iş yükü, okul türü, öğretmenin eğitim öz geçmişi, okulun bulunduğu yer gibi farklı konulara göre değişkenlik gösterdiği birçok çalışmada belirtilmiştir (Karanfil, 2019).

Öğretmen motivasyonu içsel ve dışsal faktörlerden etkilenebilir. İçsel ve dışsal kaynakların eksikliği sebebiyle mutlu olmayan öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kurumlarına ve öğrenciye faydalı olması beklenemez. Motive olmamış öğretmenler bir nesli hatta bir toplumu olumsuz etkileyebilirler (Arık, 2019). Bireysel gereksinim ve motivasyon doyurucu olarak görüldüğünde, yapılan eylemle ilgili doyum ve bunun sonucunda iş doyum düzeyinin artması beklenir. Eğer aksi bir durum olursa ve bu gereksinim veya beklentiler karşılanmazsa iş doyum düzeyi, dolayısıyla motivasyon azalır ve iş verimliliği düşer.

Öğretmen motivasyonu hakkında yapılan araştırmalar öğrenci motivasyonunun, öğretim şeklinin ve psikolojik tatmininin bu durumdan etkilendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmen adayları ve öğretmenler ile ilgili konularda otoritelerin karar alma mekanizmalarında bu konuyu dikkate almaları gerekir (Han ve Yin, 2016). Akçal’a (2025) göre, öğretmen motivasyonu üzerinde birçok faktör etkilidir. Bu faktörlerden biri de öğretmenleri doğrudan etkileyen yasal düzenlemelerdir. Bu düzenlemeler doğrultusunda kendini değerli ve yeterli hisseden öğretmen motive olacaktır ve bu motivasyonunu eğitim- öğretim sürecine yansıtacaktır. Öğretmenlerin haklarının net bir şekilde ortaya konması ve yasalarla güvence altına alınması, öğretmenin güdülenmesi için gereklidir.

Öğretmenlerin motivasyonlarını farklı değişkenlere göre inceleyen bir çalışmada cinsiyet, öğrenim durumu, branş ve çalıştıkları kurumdaki görev süresi gibi değişkenlere göre öğretmen motivasyonunun anlamlı bir farklılık göstermemiş; yaş ve mesleki çalışma süresi değişkenlerine göre ise öğretmen motivasyonunun anlamlı bir farklılık göstermiştir (Recepoglu, 2012). Eğitimde dönüşümün

motivasyona etkisine bakıldığında teknoloji, sınıf yapısı, ilgi ve istek konularının olumlu yönde; norm kadro fazlalığı, yaş, sistem sorunları konularının olumsuz yönde öğretmen motivasyonu üzerinde etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır (Okçu, 2015). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır (Sertel, 2016). Öğretmen motivasyonu ile okul yöneticilerinin sergiledikleri takım liderliği durumu arasında olumlu yönde ilişki vardır (Çobanoğlu ve Barutçu, 2020).

Pakistan’da yapılan araştırma bulgularına göre devlet ve özel okul öğretmenlerinin pek çok sebebe bağlı olarak motivasyon seviyelerinde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sebepler; motivasyon teknikleri, liderlik stratejileri ve kaynak tahsisi olarak öne çıkmaktadır. Özel okul öğretmenlerinin esneklik, bireysel destek ve uluslararası akreditasyonlar, yabancı dil sertifikaları gibi kurum dışı tanınırlık programları sayesinde daha motive bir şekilde çalıştıkları belirtilmiştir. Devlet okulu öğretmenleri ise; katı yönetsel kurallar, kaynak yetersizlikleri, destek görmeme gibi sebeplerle düşük motivasyona sahip olduklarını ifade edilmiştir. Yöneticilerin devlet okullarına daha büyük destek sağlaması öğretmenlerin motivasyonunu artıran bir durumdur (Gao, vd., 2025).

Eğitim sisteminde öğretmenin rolü çok önemlidir. Eğitimin üç sacayağından biri olan öğretmenlere eğitim ve öğretim faaliyetleri sürecinde pek çok farklı görev ve sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin hem akademik bilgi ve becerilerinde, hem de kişiliklerinin gelişiminde önemli bir yer teşkil etmektedir. Kendine yetebilen, evrensel ve milli bilince sahip, sorumluluk algısı gelişmiş, öğrenen ve üreten özerk öğrenciler yetiştirmede öğretmenin etkisi yadsınamaz. Yabancı dil eğitiminde öğretmenin rolü ve etkisi oldukça önemlidir. Dünya dili olarak görülen İngilizcenin günümüz şartlarında her platformda kabul görmesi ve öğrenilmesinin gerekli bulunması öğretmenlere yönelik beklentileri artırmaktadır. Kendi ülkesiyle olduğu kadar farklı ülkelerle iletişimi güçlü öğrenciler yetiştirmede ise İngilizce öğretmenlerinin rolü büyüktür.

Bu çalışma Ege Bölgesi’nin bir ilçesindeki ortaokulda görev yapan sekiz İngilizce öğretmenin deneyimlerini ortaya çıkarmak üzere gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın konusu, İngilizce öğretmenlerinin motivasyon eksikliklerinin nedenlerini belirlemektir. Elde edilen verilerin alanda gerçekleştirilecek benzeri çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin motivasyon eksikliklerinin nedenlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar ise öğretmenlerin;

Alt amaçlar:

1. Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerini,
2. Çalışma ortamının motivasyon üzerindeki etkisini,
3. Okul yönetiminden kaynaklanan eksiklikleri,
4. Öğrenciden kaynaklanan motivasyon eksikliklerini,
5. Zümre öğretmenleri ile iletişimden kaynaklanan motivasyon eksikliklerini,
6. Dijital çağ ve yapay zekâ kavramlarının öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonu üzerine etkisini,
7. Okulun fiziki şartları ve teknolojik kaynak eksikliğinin motivasyon üzerine etkisini,
8. Maaşın motivasyona etkisini,
9. Veli ile iletişimden kaynaklanan motivasyon eksikliklerini,
10. Öğretmen motivasyonunu artıran unsurları belirlemektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Çalışmada nitel araştırma yönteminin durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçeğe dayalı sonuçların elde edilmesi beklenen ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına önem veren, nitel

bir sürecin izlendiği araştırmadır. Nitel yöntemlerden en sık başvurulanı ise görüşmedir. Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini ve duygularını ortaya koymak amacıyla uygulanan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada bu yöntemin seçilmesinin nedeni öğretmenlerin deneyimledikleri motivasyonu etkileyen konuları belirlemek ve onların deneyimlerinin sonuçlarına dayalı öneriler geliştirmektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir ortaokulda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenler sekiz kişiden oluşmaktadır.

Tablo 1:

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Yaş ve Mesleki Deneyimleri

Öğretmen	Yaş	Mesleki Deneyim
Ö1	44	16
Ö2	40	16
Ö3	39	11
Ö4	43	21
Ö5	40	21
Ö6	39	11
Ö7	37	11
Ö8	31	11

Tablo'1 de görüşme yapılan öğretmenlerin 31-44 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimi ise 11-21 yıl arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada öğretmenlerden gelen verilerin toplanması aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, benzer konulara yönelmek yoluyla farklı kişilerden aynı tür bilgilerin alınması amacı ile hazırlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın amaçlarıyla ilişkili olarak kullanılan veri toplama aracı; araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve çalışma grubuna uygulanmıştır. Kullanılan görüşme formunun hazırlanmasında; öncelikle bu alanla ilgili yayımlanan veya yayımlanmayan tezler, makaleler ve kitaplar incelenmiş olup; geniş bir alanyazın taraması yapılmıştır. Taslak olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu gözden geçirilmiş, uzman görüşüne başvurulmuş, bir İngilizce öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve daha sonra forma son şekli verilmiştir. Görüşme soruları on adet sorudan oluşmakta olup üç tane de sonda soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler 2024-2025 eğitim öğretim yılının Kasım ayında çalışma grubunda yer alan kişilerle önceden randevulararak hazırlanan görüşme soruları aracılığıyla yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler sırasında el yazısıyla notlar yazılmış ve ses kaydı alınmıştır.

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmektedir. Veriler araştırma sorularına göre düzenlenebilir veya görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ile sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini net bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik yorumların inanılır olmasıdır (Silverman, 2013). Geçerlik araştırma sonuçlarının çalışılan gerçek dünyayı doğru biçimde yansıtmayı, temsil edebilmesi için verilerin uygun bir biçimde toplanması ve yorumlanmasıdır (Yin, 2011). Araştırma verilerinde veri kaybına yol açmamak için

veriler günü gününe worde aktarılmış. Araştırmacılar karşılıklı verilerin doğruluğunu teyit etmişlerdir. Görüşme bulguları daha sonra görüşme yapılan öğretmenlerle de paylaşılmış ve öğretmenlerden bulguların doğruluğuna ilişkin dönütler alınmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlikten söz edebilmek için araştırmacının veri toplama sürecinde, kaynağına bağlı kalması ve sistematik olması gerekir (Arslan, 2022). Araştırmacı notları da bulgulara yansıtılmıştır. Öğretmenler motivasyona ilişkin deneyimlerini gönüllü olarak paylaşmışlardır. Araştırma bulgularında doğrudan alıntılara yer verilerek motivasyona ilişkin deneyimlerin derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır.

Bu araştırma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2024/10-XIV nolu karar ile etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

İngilizce öğretmenlerinin motivasyon eksikliğine ilişkin deneyimlerini ortaya koymak üzere yapılmış bu araştırmanın birinci alt amacı, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerini belirlemektir. Konuya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan sekiz öğretmen bu soruya ilgi ve yeteneğin bu yönde olması, çocukları sevmek, bilgi aktarmayı ve öğretmeyi sevmek gibi cevaplar vermişlerdir. İçsel motivasyonun tutum ve değer yargılarının öğretmenlik mesleğini seçmede etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Eğitim-öğretim faaliyetlerinin içinde bulunmayı seviyorum. Öğrencilerle etkileşim halinde olmayı seviyorum.” (Ö3)

“Öğretmenlik her zaman idealim olan meslekti. Severek isteyerek seçtim.” (Ö6)

Araştırmanın ikinci alt amacı, çalışma ortamının motivasyon üzerindeki etkisini belirlemektir. Konuya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan sekiz öğretmen bu soruya “Kesinlikle Evet” diye cevap vermişlerdir. Bu bağlamda dışsal faktörlerin çalışma ortamındaki etkisinin oldukça fazla olduğu sonucu çıkarılmaktadır. Dışsal etkenlerin motivasyona etkisi ile ilgili öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Çalışma ortamındaki düzensizlik ve plansızlık derslere odaklanmama engel olur. Bu da motivasyonumu düşürür.” (Ö5)

Araştırmanın üçüncü alt amacı, okul yönetiminden kaynaklanan motivasyon eksikliklerini belirlemektir, Konuya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenler bu soruya genel olarak okul idaresinin desteğinin hissedilmediği yönünde cevaplar vermişlerdir. Karar alma aşamasında öğretmenlerin de fikirlerinin alınması gerektiği düşünülmektedir. Adaletli bir idare mekanizmasının işlemesi gerektiğini ifade eden öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar aşağıdaki gibidir.

“Okul idaresinin karar alırken öğretmenlerin görüşlerini dikkate almaması, bilgilendirme eksikliği, çalışan ve çalışmayan yani gerçekten çabalayanları görmemesi, adaletsiz veya yanlış davranması.” (Ö6)

“Öğretmenlerin okul ile ilgili taleplerini görmezden gelmeleri, öğretmenler arasında eşit davranmamaları, okulun fiziksel şartlarını (sıra, kitap, okul temizliği, ısınma vb.) iyileştirmek için istekli olmamaları, ders dağılımı veya ders seçimi gibi konularda öğretmen görüşlerinin alınmaması, okulda idare olarak disiplinli bir atmosfer oluşturulmaması.” (Ö4)

Araştırmanın dördüncü alt amacı, öğrenciden kaynaklanan motivasyon eksikliklerini belirlemektir. Konuya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenler, öğrencilerin davranış problemleri ve derse karşı ilgi ve isteklerinin olmaması konularına değinmişlerdir. Dezavantajlı bir bölge olması, veli iş birliğinin çok zor sağlanması veya veliye hiç ulaşılmamasının yarattığı sorunları ifade edilmiştir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Öğrencilerin isteksizliği, derse hazırlıksız olmaları, ayrıca dil öğretimi için sınıfların çok kalabalık olması işimizi zorlaştırıyor.” (Ö5)

“Hazırbulunuşluklarının yetersiz olması, öğrenmeye istekli olmamaları, dezavantajlı bölgede olunması, eğitim konusunda bilinçsiz ebeveynlere sahip olmaları veya tam tersi aşırı koruyucu ebeveynlere sahip olmaları.” (Ö4)

“Dezavantajlı bir grup. Aile desteği alamıyor çocuklar. Ana dil konusunda da eksiklikler çok. Bizler de mutsuz öğretmenleriz bu da sabırsız ve kredisiz davranmamıza yol açıyor.” (Ö1)

Araştırmanın beşinci alt amacı, zümre öğretmenleri ile iletişimden kaynaklanan motivasyon eksikliklerini belirlemektir. Konuya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamı zümre içi iş birliğinin önemli olduğu konusunda hemfikirdirler. Ortak karar alarak, paralel şekilde ilerlemenin ve paylaşımın motivasyon konusunda oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Materyal paylaşımı, farklı şubelere girildiği için eş zamanda konu ve ünite takibi yapılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Zümre içi iletişimin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Hem samimi bir atmosfer oluşur hem de daha verimli bir eğitim anlayışı benimsenir.” (Ö8)

“Zümre öğretmenlerinin kesintisiz iletişim halinde olmaları gerekir, aksi durum pek çok olumsuzluk yaratır.” (Ö3)

“Okulumuzdaki İngilizce öğretmenleri olarak aynı seviyelerde farklı şubelere giriyoruz ve ortak sınavlar yapıyoruz. Eğitim öğretimde birliğin, eşitliğin sağlanabilmesi için zümre öğretmeleri sürekli işbirliği içinde olmalıdır.” (Ö5)

Araştırmanın altıncı alt amacı, dijital çağ ve yapay zekâ kavramlarının öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonu üzerine etkisini belirlemektir. Konuya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenler; yapay zekânın uygun şekilde ve düzeylerde uygulanması durumunda dersleri daha verimli hale getireceğini ifade etmektedirler. Ayrıca bu konuda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını bu sebeple içsel motivasyonlarının düşük olduğunu vurgulayan öğretmenler; bu konuda bir takım eğitimlerin kendilerine sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin dijital çağ içerisinde pek çok uyarana maruz kaldığını, bu konularda ebeveynler, öğretmenler ve eğitim kurumlarının eğitimine ihtiyaç duyulduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Burada biz öğretmenlerin yeterince donanıma sahip olmadığını düşünüyorum. Çocuklar bizden daha bilgili, eksikimizi tamamlamamız gerekiyor.” (Ö1)

“Ders sunumu, örnek bulma, fotokopi ve diğer kağıt masraflarını en aza indirmek için yardımcı olur. Konu kaynağına erişimde yardımcı olur. Fakat öğrenciyi kolayla da alıştırır. Uygun düzeyde kullanıldığında verimli ve motivasyonu arttırıcı etkiye sahiptir.” (Ö4)

“Teknolojiyi kullanmak hem öğrencilerin hem öğretmenlerin motivasyonunu olumlu etkiliyor. Derslerde kullandığımız teknolojik araç ve gereçler öğrencilerin derslere daha etkin katılmalarını sağlıyor. Fakat öğrenciler kendi başlarına kaldıklarında teknolojiyi verimli bir şekilde kullanamıyorlar. Onlara ve bize teknoloji kullanımı konusunda gerekli eğitimler verilmeli” (Ö5)

Araştırmanın yedinci alt amacı, okulun fiziki şartları ve teknolojik kaynak eksikliğinin motivasyon üzerine etkisini ortaya koymaktır. Konuya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin dört tanesi ısınma sorunundan bahsederken; beş tanesi temizlik ve hijyen konusundaki yetersizliklerden, bunların motivasyonlarını oldukça olumsuz yönde etkilediğinden bahsetmiştir. Genel anlamda donanım yetersizliğine değinen öğretmenler; İnternet

bağlantı problemleri nedeniyle akıllı tahtaları kullanırken sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu soru sorulduğunda verilen cevaplardan birkaç tanesi aşağıdaki gibidir.

“Okul gerçekten oldukça pis. Öğrenci lavaboları korkunç şekilde kullanılıyor ve sürekli temizlenmediği için hijyenik değil. Lavabolarda sabun ve kâğıt peçete asla yok. Fiziki şartlar bakımından oldukça dezavantajlı bir okulda çalışıyoruz ve bu da motivasyonumuzu çok kötü etkiliyor.” (Ö8)

“Okulumuz bina olarak yeterli fakat donanım olarak oldukça yetersiz. İnternet bağlantısının sağlıklı olması, fotokopi makinesinin sıklıkla bozulması gibi sorunlarla uğraşmak fazladan vaktimizi alıyor.” (Ö5)

“Donanım yetersizliği fazlaca mevcut. Bakanlığın, tasarruf tedbirlerini okullarda plansızca uygulaması da etkili.” (Ö7)

Araştırmanın sekizinci alt amacı, maaşın motivasyona etkisini belirlemektir. Konuya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamı maaşlarının düşük olduğunu ve bu durumun motivasyonlarını ve iş hayatlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Hak ettikleri maaşın bu olmadığını düşünen öğretmenler; özel hayatlarında geçim sıkıntısı çekmenin motivasyonlarını ve doğal olarak sınıf içindeki yaşantılarını etkilediğini belirtmektedirler. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Evet etkiler. Maalesef mevcut maaşım asla motive edici değil.” (Ö4)

“Ek derslerimiz gün geçtikçe azalıyor. Türlü bahanelerle öğretmene verilen para kısılmaya çalışılıyor. Eğitime zerre kadar kıymet verilmiyor. Eğitimcilerin demotive edilmesi ve yıldırılması amaçlanıyor.” (Ö1)

“Tabii ki. Bu meslekte öncelikli olan para olmasa da insanca yaşamaya, enflasyona yenilmemeye yeterli düzeyde olmalı.” (Ö7)

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı, veli ile iletişimden kaynaklanan motivasyon eksikliklerini belirlemektir. Konuya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenler; ilgisiz veya aşırı ilgili veliler üzerinde durmaktadır. İlgisiz veliyle yaşanan problemler sebebiyle öğrencinin davranış anlamında olumsuz yaşantılarıyla okulda öğretmen ilgilenmekte ve bu durum da onun duygusal anlamda zorluklarla başa çıkmak zorunda kalmasını gerektirmektedir. Velinin iletişimde yetersiz kalması beraberinde birçok davranış problemini ve akademik başarısızlıkları da getirmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Veli eğitim ortamının gizli kahramanıdır. Çocuğun evde tekrar etmesini sağlıyor, öğretmenle ilgili pozitif tutum içerisinde olması öğrenciyi dolayısıyla da öğretmeni etkiliyor.” (Ö6)

“Velilerin çocuklarına olan ilgisiz tutumları, iletişim eksikliği, öğrencinin gelişimini desteklememekte, öğretmen bu durumda yalnız bıraktığı için motivasyonunu düşürmektedir.” (Ö3)

“Veli profili düşük katılımlı bir okulda çalışıyorum. Dolayısıyla velilerden beklenen desteği tam olarak göremiyorum. Tüm okul hayatı boyunca velisine ulaşamadığımız, tanışamadığımız öğrencilerimiz oluyor. Bu sebeplerle de eğitimin ev ayağı sürekli eksik kalıyor.” (Ö5)

Araştırmanın onuncu alt amacı, Öğretmen motivasyonunu artıran unsurları belirlemektir. Konuya ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerimizin tamamı öğretmen motivasyonunun gerekli kararlar, davranışlar ve eylemler ile arttırılabileceğini düşünmektedirler. Eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenler eğitim konusunda kararlar alınırken kendilerine danışılması, sahadan dönütler

alındıktan sonra uygulamaların faaliyete geçirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu soruya verilen öğretmen cevaplarından birkaç tanesi aşağıdaki gibidir.

“Öğretmenin mutlu ve huzurlu bir şekilde çalışabileceği bir ortamın sağlanmasıyla, maddi ve manevi koşulların iyileştirilmesiyle, okul-veli-öğretmen işbirliğinin sağlanmasıyla biz öğretmenler mesleği daha çok sever hale gelebiliriz.” (Ö3)

“Arttırılabilir. Şahsım adına benim motivasyonumu en çok etkileyen şey öğrenci tutumu. Öğrenci öğrenmeye istekliyse ben de coşuyorum; değilse motivasyonum çok düşüyor. Geri kalan faktörler geçirilebilir, atlanabilir.”(Ö6)

“Tabii ki. Maaşlar arttırılabilir. Çalışma ortamı fiziki şekilde güzelleştirilebilir. Öğrenci disiplin yönetmeliği yeniden gözden geçirilebilir.” (Ö2)

“Tabii ki arttırılabilir. Başta Bakanlık öğretmenin arkasında durmalı. Mesleki saygınlığımızı geri iade etmeliler. Maaş, emeklilik hakları, öğretmen evleri kullanımı gibi öğretmenlere hak olan uygulamalarda düzenlemelere gidilmelidir.” (Ö7)

“Laik bir zihniyet inşa etmeye devam ederek arttırabilir. Öğretmen toplumun en saygın kitlesini oluşturur, çünkü bir toplumu eğiten kişidir. Geçim sıkıntısı, iş bilmez idare ile çalışmak, fiziksel olarak dezavantajlı okullarda görev yapmak ve en önemlisi öğrenci faktörü. Bütün bunlar iyileşirse; öğretmen motivasyonu da iyileşecektir.” (Ö8)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma İngilizce öğretmenlerinin motivasyon eksikliklerinin nedenlerini belirlemek üzere gerçekleştirilmiştir. Bu amaca bağlı birinci alt amaç olan öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerini incelendiğinde içsel motivasyonlarının bu tercihlerinde etkili olduğu görülmüştür. İkinci alt amaç olan çalışma ortamının motivasyon üzerindeki etkisine ilişkin öğretmenlerin deneyimleri incelendiğinde çalışma ortamının etkisinin çok yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Sosyal çevrenin dışsal motivasyon kaynağı olması bu çevrenin sağlıklı bir çevre olmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlere yönelik uygulamaların ve stratejilerin gözden geçirilmesi gerektiğine; bu çalışmada olduğu gibi benzer birçok çalışmada da değinilmektedir (Deviren, 2024; Seyhan, 2025). Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin öğretmenler okul yönetiminden kaynaklanan eksikliklerin varlığına vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin görüşleri göz ardı edilerek yapılan yönetsel uygulamalar; kurum kültürünü zedeleyeceği gibi; öğretmenin motivasyonunu da azaltmaktadır. Eğitimsel liderliğin öğretim sürecinin üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu bağlamda kurum içi iletişim önemlidir. Öğretmenin motivasyonunu bir ara bulucu gibi kullandığı düşünüldünce; öğretmenin olumlu yönde güdülenmesinin öğretim sürecine de olumlu etkilerinin olacağı fikri öne çıkmaktadır (Imran, ve ark., 2025).

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin öğretmenler öğrenciden kaynaklanan motivasyon eksikliklerinin davranış bozuklukları, derse karşı ilgisizlik ve dezavantajlı bölgeden kaynaklanan eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için mesleki gelişim fırsatlarının oluşturulması, okul idaresince desteklenmek, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, öğrenci- öğretmen etkileşiminin arttırılması gibi motivasyona yönelik çalışmalar öğretimde verimliliği artıracak uygulamalardır. Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin zümre öğretmenleri ile iletişimde bulunmanın işbirliğini ve dayanışmayı güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Bu durumun öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Zümre öğretmenleriyle birlikte çalışmaların her okulda devam ettirilmesi öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesini engelleyen bir unsurdur. Bu nedenle devamlılığı sağlanmalıdır. Araştırmanın altıncı alt amacı ile dijital çağ ve yapay zekâ kavramlarının öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler bu çağa ayak uyduramamalarının motivasyonlarını düşürdüğünü dile getirmişlerdir. Öğrencilerinin çağın gereklerine uygun yetiştirilebilmesi için ebeveynler, öğretmenler ve eğitim kurumlarının eğitimine ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Araştırmanın yedinci alt problemi olan

okulun fiziki şartları ve teknolojik kaynak eksikliğinin motivasyon üzerine etkisine ilişkin öğretmenler ısınma sorunu, temizlik, hijyen, donanım yetersizliği ve internet bağlantı problemleri konusundaki yetersizliklerden bahsetmişlerdir. Bu durumun motivasyonlarını oldukça olumsuz yönde etkilediği dile getirmişlerdir.

Sekizinci alt problem olan maaşın motivasyona etkisi konusundaki öğretmenlerin deneyimi ise tamamı maaşlarının düşük olduğunu ve bu durumun motivasyonlarını ve iş hayatlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Hak ettikleri maaşın bu olmadığını düşünen öğretmenler; özel hayatlarında geçim sıkıntısı çekmenin motivasyonlarını ve doğal olarak sınıf içindeki yaşantılarını etkilediğini belirtmektedirler. Eğitim ve öğretimde istendik davranış değişikliklerinin ve bunun yanında başarının ortaya çıkması için şüphesiz ki öğretmenin güdülenmiş olması gerekmektedir. Eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenler günümüzde öğrenci davranışlarından, ekonomik şartlardan, okulun idari yönetiminden, fiziksel şartlar ve teknolojik imkân yetersizliklerinden oldukça olumsuz şekilde etkilenmektedirler. Bu durumda çoğunlukla dışsal faktörler öğretmenlerin motivasyonları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Herzberg (1959) motivasyon faktörlerini "hijyen faktörleri" (iş güvenliği, maaş gibi) ve "motivator faktörleri" (kariyer gelişimi, tanınma gibi) olmak üzere iki ana kategoriye ayırır. Herzberg'e göre, hijyen faktörlerinin eksikliği memnuniyetsizliğe yol açarken, motivator faktörlerin varlığı iş tatmini sağlar ve dolayısıyla iş performansını artırır.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacına ilişkin öğretmenler veli ile iletişimden kaynaklanan motivasyon eksikliklerinin bulunduğunu velilerin genelde ilgisiz olduklarını dile getirmişlerdir. İlgisiz velilerin çocuklarının çok fazla davranış problemi yaşadıklarını bu durumun da öğretmenin motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler bıraktığını vurgulamışlardır. Araştırmanın onuncu alt amacına ilişkin bulgular, öğretmenlere göre motivasyonu artıran unsurların gerekli kararlar, davranışlar ve eylemler ile artırılabilirliği düşüncesidir. Eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenler eğitim konusunda kararlar alınırken kendilerine danışılması, sahadan dönütler alındıktan sonra uygulamaların faaliyete geçirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. İngilizce öğretmenlerinin motivasyon eksikliklerinin nedenlerinin incelendiği bu çalışmada; öğretmen motivasyonunun çeşitli planlamalar ve yenilikler ile artırılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde motivasyonlarının eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler farklı başlıklar ile kendilerine yöneltilen tüm soruların sonucunda motivasyonlarını artırma konusunda içsel olarak güdülendikleri ancak bir takım faktörlerin motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Öğretmenler eğitimin vazgeçilmez paydaşlarıdır. Eğitim konusunda motivasyonlarını günden güne kaybettiklerini ifade etmeleri ve eğitim süreçlerine olan bağlılıklarının günden güne azalmakta olduğunu dile getirseler de aslında motive edilmeye eğilimli oldukları görülmektedir. Öğretmenlik mesleği kuşkusuz en değerli mesleklerden biridir. Çünkü öğretmenler insan mühendisleridir ve hem toplumu hem de gelecek nesilleri şekillendirme görevleri vardır. Bu yüzden toplumun verimliliğini ve ülkenin geleceğini şekillendirebilecek kişilerdir. Öğretmenlerin motivasyonları düştüğünde ve yetersizlik hisleri oluştuğunda bu zor görevleri gerçekleştirmede zorlanacaklardır (Küçük, 2020). Öğretmenin motivasyonunun düşük olması yaptığı işin niteliğini ve tabii ki doğal olarak eğitimin kalitesini de etkilemektedir.

Mesleki saygınlığın tekrar kazanılması gerektiğini düşünen öğretmenler, yetkililerden eğitim öğretim faaliyetleri konusunda karar alma aşamalarında kendilerinin de dâhil edildiği süreçler beklemektedir. Öğretmenlik Meslek Kanunun (ÖMK), öğretmen motivasyonu açısından incelendiği bir çalışmada; katılımcıların çoğu kanunun motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmen beklentilerinin kısmen karşılandığı düşünülen kanunun öğretmenlerin önerileri de dikkate alınarak geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Akçal, 2025). Öğretmenin motivasyon eksikliği yalnızca öğretmeni değil; öğrenciyi ve hatta dolaylı olarak toplumu da olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin iş tatminlerinin ya da bir başka deyişle motivasyonlarının artırılmasına yönelik yapılacak iyileştirme ve çözümler uzun vadede eğitim sistemin üzerinde olumlu bir etki oluşturacaktır.

ÖNERİLER

Bu araştırma sadece bir okul ile sınırlıdır, çalışma grubu genişletilerek yeni nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

İngilizce öğretmenleri ile sınırlı olan çalışma diğer branş öğretmenleri veya tüm öğretmenler ile de yapılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin motivasyonlarını artıran eğitimler verilebilir, yasal düzenlemeler yapılabilir ve öğretmenlerle veya eğitimle ilgili alınan kararlara öğretmenlerin de dahil edilmesi sağlanarak daha demokratik bir eğitim sisteminin oluşması sağlanabilir.

Velilere ana-baba okulları açılarak daha bilinçli veliler olmaları sağlanabilir.

Öğretmenlerin özlük hakları korunarak motivasyonlarının artırılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçal, E. (2025). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmen motivasyonu açısından değerlendirilmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 99-108.
- Arık, A. (2019). *Beden eğitimi ve spor derslerinde özerklik desteği ve motivasyon: öğretmen ve öğrenci perspektifi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Arslan, R. (2012). İlköğretim I. kademe yabancı dil öğretiminin niteliği ve sorunları üzerine bir araştırma. *Humanities Sciences*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(1), 396-407.
- Bayartmaz, B. (2023). An investigation into pre-service English teachers' motivation, efficacy and conceptions about teaching and learning in the Turkish context. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Bekçi, B., & Sakin A. (2022). İngilizce öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Sakarya İli Örneği). *Journal of History School*, 15(61), 4371-4399. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66013>
- Berber, G. (2023). Student engagement and teacher motivating style: a focus on agentic engagement and teacher autonomy support from a longitudinal and multilevel perspective. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Çobanoğlu, F., ve Barutçu, A. (2020). Okullarda takım liderliği ve öğretmen motivasyonu. *Journal of International Social Research*, 13(75), 545-553.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deviren, İ.(2024). Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 265-282.
- Dur, B. (2014). Lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyi ve motivasyon düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Durak, G. (2024). Öğretim programı okuryazarlığı ve öğretmen motivasyon ilişkisinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mardin Artuklu Üniversitesi.
- Gao, Z., Hu, G., Akram, S., & Zhang , L. (2025). Comparative analysis of managerial strategies for enhancing teacher motivation in public and private schools. *Scientific Reports*, 15(1), 6272. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-90900-9>

- Gözükara, K. (2021). Öğretmen motivasyonuna yönelik literatürün sistematik bir incelemesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Yeditepe Üniversitesi.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Herzberg, F. (1959). *The Motivation to work*. John Wiley & Sons, Inc.
- İlgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 211-222.
- Imran, Q., Ghani, U. & Kazımi, A.B. (2025). Examining the impact of instructional leadership on teachers' organizational commitment: mediating role of teacher trust in principal and teacher motivation. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 3(2), 1037-1056. <https://doi.org/10.59075/d71wpc16>
- Kaplan. M. (2007). Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atılım Üniversitesi.
- Karanfil, F. (2019). Burnout levels and reasons in English teachers working in state and private school in Turkey: A comparative study. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Karazeybek, S. (2023). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Korth, M. (2007). Maslow - Move Aside! A heuristical motivation model for leaders in career and technical education. *Journal of industrial teacher education*, 5-36.
- Köksal, K. (2019). İngilizce öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Küçük, O. (2020). A study on pre-service English teachers' motivations for choosing English language teaching department and their burnout levels. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Moran, B. B. (2013). *Library and information center management*. Santa Barbara, CA. Libraries Unlimited.
- Okçu, O. E. (2015). Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri: Mersin ili Akdeniz-Yenişehir ilçelerindeki ilkokul öğretmenleriyle çalışma. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Toros Üniversitesi.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. (2014). Teacher motivation. Theory and practice; *Routledge: Hoboken, NJ, USA*, 3-36.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Sertel, G. (2016). Okullarda örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonuna etkisi. Denizli ili Honaz ilçe örneği. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Seyhan, A. (2025). Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve etkileyen faktörler üzerine öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(10), 20279.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. (4. Baskı). Sage.
- Skinner, E., & Belmont, M. (1991). *A longitudinal study of motivation in school: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement*. Unpublished Manuscript, University of Rochester, Rochester, NY.
- Ulukuş, K. S. (2024). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *The Journal of Academic Social Science*. 25(25), 247-262.

- Yağmur, B. (2023). The relation between teacher motivation and teacher reflection in EFL context. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yalçın, B. Y. (2020). Sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri sınıf yönetimi stilleri ile olumlu sınıf iklimi oluşturma yeterlikleri arasındaki ilişki. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Yavuz, C., ve Karadeniz, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2(9), 507-519.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.
- Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İSTENMEYEN DAVRANIŞ TANIMLAMALARI VE MÜDAHALE YÖNTEMLERİ

*Sanem TABAK
Ebru YILMAZ BAKAL*

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İSTENMEYEN DAVRANIŞ TANIMLAMALARI VE MÜDAHALE YÖNTEMLERİ¹

Sanem TABAK², Ebru YILMAZ BAKAL³

ÖZET

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışı nasıl tanımladıkları, sınıf içerisinde ne tür istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları, istenmeyen davranışın kaynağında nelerin etkisi olduğu ve istenmeyen davranışa yönelik nasıl müdahale yöntemleri kullandıklarını araştırmaktır. Bu çalışma nitel araştırma metodolojisinde olgubilim ile desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Karadeniz Bölgesinde bir ilde bulunan devlet okuluna bağlı 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen 6 kadın, 4 erkek öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmenleri istenmeyen davranışı sınıf ortamı ve sosyal yaşantıya yönelik olarak tanımlamakta, sınıf içerisinde istenmeyen davranış türlerinin başında zorbalık, söz almadan konuşma, hareketlilik, cinsiyet ve gelişimsel dönem kaynaklı tepkiler ile temiz olmama olduğunu belirtmektedir. Sınıf öğretmenleri istenmeyen davranışın kaynaklarına ilişkin olarak aile tutumu ve aile ortamı, ailenin ekonomik durumu, teknoloji ve internet kullanımı, çocuğun sosyal çevresi, çocuğun kişilik yapısı, çocuğun hayatındaki iletişim ve rehber eksikliği, öğretmen tutumu olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan istenmeyen davranışa müdahale yöntemleri olarak öğretmenin tutumu ve öğrenciyi sevmeye, mahrum bırakma, ödül ceza verme, sınıfa aidiyet duygusu geliştirme, düşünme süresi ve ara verme, drama yaptırma ve empati duygusu aşılama, öğrenci ile konuşma, aile ile görüşme ve rehberlik servisine yönlendirme süreçlerini kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İstenmeyen davranış, İstenmeyen davranış müdahale yöntemleri, Sınıf öğretmenleri.

GİRİŞ

“İlkokula başlama çocuğun yaşamındaki önemli dönüm noktalarından biridir. Artık çocuk içinde yaşadığı, uyum sağlamayı başardığı, kendini kabul ettirdiği ev ve kreş ya da anaokulu ortamından ayrılarak farklı özellikler gösteren ilkokul ortamına geçiş yapmaktadır. İlkokul çocuk için yepyeni bir sosyal ortamdır. Bu çevrede çocuğun uyması gereken kurallar, farklı özelliklere sahip öğretmenler, farklı kişilik yapısında arkadaşlar, başarmak zorunda olduğu dersler ve yapması gereken birtakım görevler bulunmaktadır.” (Dinçer, 2005)

Eğitim, kişinin davranışlarında kendi deneyimleri yoluyla istendik davranış değiştirme sürecidir (Ertürk, 1972). Eğitim öğretim sürecinde istenmeyen davranışlar her zaman karşımıza çıkmıştır ve istenmeyen öğrenci davranışlarının istenilen yönde değişiklik gösterebilmesi için öğretmenler tarafından çeşitli yöntemler ve müdahaleler uygulanmaktadır. Akademik becerinin kazanılmasında önemli bir kademe olan ilkokulda, çocuk okula başlamadan önce kendi yaşantısından getirdiği bazı

¹ Bu araştırmanın bir bölümü 16. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Ordu/ Türkiye, sanemuca@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8905-4042

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ebruyilmaz6152@gmail.com, ORCID: 0009-0000-7602-4875

istenmeyen davranışlar okul ortamına sirayet edebilir. İstenmeyen davranışlar; öğrencilerin cinsiyetine, yaşına ve psikolojik özellikleri açısından farklılık gösterebilmektedir (Aydın, 2000).

İstenmeyen davranış; davranışı yapan kişiye, karşısındaki kişiye ve yaşanılan çevre ve kültürel özelliklere göre değişebilir. Okulda ve sınıfta eğitsel çabalara engel olan davranışların bütünü istenmeyen davranış olarak nitelendirilir ve bu davranışlar çocuğun ailesinden, sosyal çevresinden, okul ortamından kaynaklı olabilir (Başar, 1994). Tünel (1999) bir sınıfta istenmeyen davranış öğrenme sürecini aksatan, sınıfın akademik akışını olumsuz etkileyen davranış olarak tanımlarken, Emmer Evertson ve Worsham'a (2000) göre öğretimi, öğrenciyi ve öğrenmeyi etkileyen davranış olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde Feldhusen ve Kolloff (1988) istenmeyen öğrenci davranışını öğretimi engelleyen her türlü davranışlar olarak tanımlamıştır. Çocuğun okul ortamında göstermiş olduğu istenmeyen davranışların kaynağında aile, sosyal çevre, çocuğun kişilik özellikleri, teknoloji kullanımı etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde zaman zaman güçlüklerle karşılaşmaları olağan bir durumdur; zira öğrenciler, aile ortamlarında ve sosyal çevrelerinde yaşadıkları sorunları çoğu zaman beraberlerinde okula getirmektedirler (Akçadağ, 2007). Öğrencilerin ilkökul hayatına başlamasıyla sosyal hayatında yeni bir ortam açılırken aynı zamanda hayatına yön verecek öğretmeniyle de tanışmış olur.

Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal-duygusal gelişimlerine önem veren, zamanı verimli bir şekilde kullanmanın yanında kaliteli bir eğitim öğretim ortamı sunabilen, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilen ve istenmeyen durumu sezip önlem alabilen ya da istenmedik durum geliştiğinde bu durumla en uygun şekilde başa çıkabilen öğretmenlerin varlığı önemlidir. Öğrencilere sosyal ilişkilerini sürdürürken duygusal gelişimlerini dikkate alarak, kendi hakkını korurken başkalarının da haklarına saygı gösteren ve istedik davranış uygulama olanağı sağlayan toplumun bir aynası olan okul ortamında bu becerilerin kazandırılması öğretmenlerin tutumu ile desteklenebilir. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerini gözetirken aynı zamanda tüm öğrencilerin haklarını güvence altına alan etkili sınıf yönetimi stratejilerine sahip olmak, her öğretmenin sahip olması gereken temel ve önemli bir yeterliktir (Landau, 2001).

Günümüzde değişen aile yapısı ve çocuk yetiştirme tutumları, erken yaşta teknoloji kullanımı ve akademik başarı beklentisi gibi faktörler, ilkökul öğrencilerinde yeni türde istenmeyen davranışların görülmesine yol açmaktadır. Bu durum, yeni nesil öğrenci özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan sorunların kaynaklarını ve öğretmenlerin geliştirdiği çözüm yöntemlerini öncelikli bir konu haline getirmektedir

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak istenmeyen davranış ve çözüm önerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf içerisinde istenmeyen davranışlar genel olarak akademik olarak yorumlandığı sonucuna ulaşarak, bu araştırmada sosyal ve davranışsal açıdan neler olabileceği, istenmeyen davranışa nelerin kaynaklık ettiği ve sınıf öğretmenlerinin bu durumla nasıl başa çıktıkları araştırılmak istenmiştir. İstenmeyen davranış ve istenmeyen davranışa yönelik çözüm yolları incelenirken bu davranışa kaynaklık eden durumların varlığı yeni nesilde ne şekilde değiştiği ve öğretmenlerin karşısına nasıl çıktığı konusunda bir araştırmanın yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu araştırma ile ilkökula giden çocukların hayatında önemli bir yeri olan sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranış nasıl tanımladıkları, sınıf içerisinde ne tür istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları, istenmeyen davranışın kaynağında nelerin etkisi olduğu ve istenmeyen davranışa yönelik nasıl müdahale yöntemleri geliştirdikleri farklı perspektiflerden incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri istenmeyen davranış nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Sınıf öğretmenleri sınıf içerisinde ne tür istenmeyen davranışlarla karşılaşmaktadır?
3. Sınıf öğretmenleri sınıf içerisinde yaşanan istenmeyen davranış kaynaklarının ne olduğunu düşünmektedirler?
4. Sınıf öğretmenleri sınıf içi istenmeyen davranışlara nasıl müdahale etmektedirler?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi deneyimlerinden yola çıkarak istenmeyen davranışa ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) ile desenlenmiştir. Creswell'e (2013) göre fenomenolojik araştırma, bir grup bireyin belirli bir kavram veya fenomen hakkındaki ortak deneyimlerinin özünü betimlemeyi amaçlar. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara dair deneyimleri ve bu deneyimlerinin özünü ortaya çıkarmayı hedeflendiği için araştırma olgubilim deseni ile yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde Türkiye'nin kuzeyinde bir ilde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılım ölçütleri "*Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olmak, en az 10 yıl boyunca ilkokul öğrencileri ile çalışmış olmak ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmek*" şeklinde belirlenmiştir. Bu ölçütleri sağlayan 10 sınıf öğretmeni ile araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemleri ve görev yaptığı okuldaki çalışma sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Görev Yaptığı Okuldaki Çalışma Süresi
Ö1	Kadın	19	9
Ö2	Kadın	19	4
Ö3	Erkek	23	19
Ö4	Kadın	29	15
Ö5	Kadın	25	19
Ö6	Erkek	31	17
Ö7	Kadın	14	2
Ö8	Erkek	29	16
Ö9	Erkek	17	2
Ö10	Kadın	23	10

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler araştırmacılara tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle istenmeyen davranış ve müdahale yöntemleri üzerine ilgili literatür taranmıştır. Ardından ilgili literatür doğrultusunda görüşme soruları oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme soruları Eğitim Programları ve Öğretim alanında iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Son hali verilen görüşme formundaki sorular, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranış tanımlamaları, sınıf içerisinde karşılaştıkları istenmeyen davranışların neler olduğu, istenmeyen davranışların kaynağında nelerin olabileceği ve istenmeyen davranışa yönelik müdahalelerini tespit edebilmek amacıyla dört soru ve alt sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak sınıf öğretmenlerinin uygun oldukları bir zaman diliminde yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öncelikle

öğretmenlere araştırmanın konusu, amacı ve önemi üzerine bilgiler verilmiştir. Görüşmelerin başında sınıf öğretmenlerinin sözlü onayları alınmış ve gönüllü onam formları kullanılarak gönüllülük ilkesine bağlı olarak veriler toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda yaklaşık 20-25 dakika süren zaman diliminde ses kaydı alınarak tamamlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde açık uçlu sorular yöneltilerek yanıtlar katılımcıların kişisel görüşleri ve deneyimlerine bırakılmıştır. Araştırma katılımcılarının adları Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi; birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları düzenleyerek yorumlamak ve sonuçlara varmaktır. Asıl amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme formunda elde edilen veriler öncelikle metin olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Hazırlanan yazılı dökümler, araştırmacılar tarafından veri kaybını önlemek adına birden fazla kez okunmuştur. Daha sonra sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranış tanımları, sınıf içerisinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlar, istenmeyen davranışların sebepleri ve istenmeyen davranışa yönelik müdahalelerini tespit edebilmek amacıyla veriler anlamlı birimler ve öğretmen söylemleri üzerinden kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar birbiri ile karşılaştırılarak benzer kategorilerde bir araya getirilmiştir. Belirlenen kategoriler araştırma soruları dikkate alınarak temalar altında toplanmıştır.

İnandırıcılık ve Etik

Araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması için çeşitli önlemler alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada inandırıcılığın sağlanması adına araştırmacılar sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde güven ilişkisi kurarak öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine incelenmiştir. Ayrıca sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar üzerine akademik çalışmalar yürüten bir öğretim üyesinden araştırma süreci ve temalarının ayrıntılı incelenmesi sağlanmıştır. Araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması adına öğretmenlerin görüşlerine yönelik ayrıntılı betimlemelere yer verilmiş ve araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tutarlılığın sağlanması için öncelikle araştırmanın yazarları tarafından ayrı ayrı kodlama süreci gerçekleştirilmiş; iki araştırmacı bir araya gelerek farklılaşan kodlar üzerinde tartışmış ve tema, kategori ve kodlar üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin ilgili temalar ve kategoriler özelinde söylemleri doğrudan alıntılar olarak bulgular bölümünde sunularak teyit edilebilirlik sağlanmıştır.

BULGULAR

Sınıf Öğretmenlerinin “İstenmeyen Davranış” Tanımlamaları

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışı nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranış tanımlamalarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranış Tanımlamaları

Tema	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranış Tanımlamaları	Sınıf kurallarını bozan davranış	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9
	Sosyal ilişkileri olumsuz etkileyen davranış	Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10
	Toplumsal kuralları bozan davranış	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışı “*sınıf kurallarını bozan davranış, sosyal ilişkileri olumsuz etkileyen davranış ve toplumsal kuralları bozan davranış*” kategorilerinde tanımladıkları belirlenmiştir. Bu kategorilere ilişkin öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda sunulmuştur:

“Sınıf kurallarını bozan davranışlar bence. Çünkü sonuçta herkesin bir davranış şekli var olaylara karşı ama sınıfta bir karar vardır ve o karara uymayan davranışlar istenmeyen davranışlardır.” (Ö1)

“İstenmeyen davranış sınıfın genel iklimini olumsuz etki yaratan çocukların arasındaki ilişkilerde sosyal ilişkilerde olumsuz etki yaratan öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiyi de olumsuz etki yaratan tüm davranışlar bence istenmeyen davranıştır.” (Ö2)

“Bireysel davranışlar açısından baktığımızda ikili ilişkiler açısından baktığımızda diğer insanları rahatsız edebilecek türdeki davranışların hepsine istenmeyen davranış diyebilirim.” (Ö3)

“Çocuğun kendisinin istediği ama başkalarının istemediği davranıştır. Toplumun, ailenin veya öğretmenin ona öğretmek istediği kurallar dışında yaptığı davranış yani bize göre istenmeyen davranış. Çocuğa göre bence o davranış normal bir davranış çünkü çocuk normal veya anomali bilmediği için yaptığının doğru olduğunu sanıyor.” (Ö6)

Araştırmanın birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranış tanımlamalarının çok çeşitlenmediği, sınıf ortamı ve sosyal yaşantı üzerine yorumlandığı ve öğretmenlerin görüşleri arasında benzerlik olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranış Türleri

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde ne tür istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranış türlerine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranış Türleri

Tema	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Sınıf İçerisinde Karşılaştıkları İstenmeyen Davranış Türleri	Şiddet-Zorbalık	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10
	Söz almadan konuşmak	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9
	Cinsiyet ve yaş grubundan kaynaklı tepkiler	Ö1, Ö6, Ö7, Ö9
	Hareketlilik	Ö3, Ö8, Ö10
	Öğretmeni dinlememek	Ö7, Ö9
	Temiz olmama	Ö6

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin daha çok şiddet-zorbalık kategorisinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler sınıf içinde söz almadan konuşma, cinsiyet ve yaş grubundan kaynaklı tepkiler, hareketlilik, öğretmeni dinlememe ve temiz olmama gibi istenmeyen davranış türleri ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategorilere ilişkin öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda sunulmuştur:

“Hareketli çocuklara kendimce çözümler bulabiliyorum hani kendini kontrol edemeyen işte hani hareket ihtiyacı olan çocuklar olabiliyor hareketten kaynaklandysa bu çözüm bulunabiliyor ama eğer şiddet uyguluyorsa arkadaşlarına çevresine şiddet uyguluyorsa çözümü zor onlar yani zorlandığım onlar oldu bu zamana kadar.” (Ö4)

“Benim kendi sınıfımda alakalı özellikle dinlemede problem yaşayabiliyoruz beni dinlerken söz hakkı alırken sabırsız davranıyorlar onu çözmekte zorlanıyoruz ama sınıf mevcudu 17 kişi olduğu için en azından sınıf yönetimi daha rahat oluyor ama kalabalık olsa daha zor olurdu.” (Ö7)

“Empati yoksunluğuna karşılaşıyoruz çocuklarda yani çocuklar arkadaşına karşı fiziki bir müdahalede bulunurken aslında onun canını acıtacağını canının yanacağını çok düşünerek bunu yapmıyorlar bunu biraz da yaşları gereği yapmıyorlar ilkökul çocukları yani bu doğal içten dürtüsel bir şey oluyor onlar için.” (Ö9)

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaşılan istenmeyen davranış türlerinin başında öğrencilerin birbirine şiddet uygulaması ve zorbalık yapması, ders içerisinde konuşmaların olması, cinsiyete bağlı olarak kızlarda gruplaşma ve arkadaş ortamından dışlama durumunun çok olması, erkeklerde ise zayıf görünmemek için güç gösterilerinde bulunmaları

gelmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri birinci sınıf öğrencilerinde daha çok kurallara uyum sağlama konusunda zorluk yaşanırken, öğrenciler dördüncü sınıfa geldiklerinde ön ergenlik döneminden kaynaklı zorbalık ve rekabetin başladığını ifade etmektedir. Bu durumlar dışında öğretmenler ders esnasında yerinde duramama hareket etme, dinlememe ve yere çöp atılması gibi öğrenci davranışlarının istenmeyen davranış türü olduğunu bildirmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçinde Yaşanan İstenmeyen Davranış Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışların kaynaklarına ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışların kaynaklarına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf İçerisinde İstenmeyen Davranışların Kaynakları

Tema	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Sınıf İçerisindeki İstenmeyen Davranış Kaynakları	Aile Tutumu ve Aile Ortamı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Teknoloji ve İnternet Kullanımı	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10
	Sosyal Çevre	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
	Çocuğun Kişilik Yapısı	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7
	Öğretmen Tutumu	Ö4, Ö9
	Ailenin Ekonomik Durumu	Ö2
	İletişim ve Rehber Eksikliği	Ö9

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı aile tutumları ve aile ortamının istenmeyen davranış kaynaklarının başında gelen bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Bu durumu izleyen teknoloji ve internet kullanımı, sosyal çevre, çocuğun kişilik yapısı, öğretmen tutumu, ailenin ekonomik durumu, çocuğun hayatındaki iletişimin ve rehberin eksik oluşu öğretmenler tarafından diğer istenmeyen davranış kaynakları olarak tanımlanmaktadır. Bu kategorilere ilişkin öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda sunulmuştur:

“Sonuçta ister istemez tabii ki kurallar koyuyorsun ve bu kural ailenin içinde de olmadığı zaman orada çocuk çatışma yaşıyor. Sonra bence ikinci sınıfta falan bir düzene oturuyor dörtte artık bence çocuğun kendine yönelik bir durum oluyor. Gelişim kısmı. İlk kuralı uyum sağlayamama ikincisi ergenlik maalesef erken ergenlik yaşıyor çocuklar.” (Ö1)

“Bunun temelinde ailelerin ekonomik düzeylerinin eski öğrencilerime bakarak çok daha iyi oluşu ve çocukların sınırsız çok fazla internet kullanımı olduğunu düşünüyorum açıkçası.” (Ö2)

“Birincisi kişilik karakter olabilir ikinci olarak çocuk tabii ki nerede şekilleniyor ailede şekilleniyor okul çağına kadarki çocuğun yetiştiği ortam aile bugün aileden gördüğü iyi ve güzel davranışlar ya da kötü olumsuz davranışlar çocukta içselleştiriyor çocuk bununla giriyor bu da daha sonra yetiştiği kültür ortam çocuk bunu gittiği okulda ya da farklı yerlerde yansıtmaya çalışıyor.” (Ö5)

“Gördükleri gerek mahallede gerek ailede gerek okulda gerek televizyonda gördükleri özendikleri bence.” (Ö6)

“Çocuk-anne baba, çocuk-öğretmen arasındaki iletişim eksikliği vardır. Çünkü sonuçta ortada istenmeyen bir davranış varsa bu istenmeyen davranışın ortadan kaldırılabilmesi için de çözüme ihtiyaç var demektir burada ya bununla yüzleşilemiyor çocuk bununla yüzleşemeyebilir çünkü yaşı gereği düşünemez çocuk bunu yaptıklarının neyle sonuçlandığını gösterecek bir rehber ihtiyacı var bu anne baba ve öğretmendir.” (Ö9)

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, ailede sınır koyma ve kural oluşturma davranışlarının olmaması, aile tutumunun ve aile ortamının bir yansıması olarak görülmüştür. Bu

durum sınıf öğretmenleri tarafından öğrencinin okul hayatında istenmeyen davranış sergileme sebepleri arasında sayılmıştır. Yine öğretmenler öğrencilerin teknolojiyi bilinçsiz kullanmalarının istenmeyen davranış kaynakları arasında saymaktadır. Bu durumun temel sebebi olarak, çocukların teknoloji kullanımı konusunda ailelerin kontrolsüz davranışları, bu nedenle çocukların sosyal medyadan oldukça etkilenmesi ile aynı şekilde ailelerin de kendi teknoloji kullanım süreçleri konusunda kontrolsüz davranışları sebep gösterilmektedir. Sınıf öğretmenleri, ayrıca, öğrencilerin dikkat çekmek istemeleri, dikkat dağınıklığı yaşamaları, çabuk sıkılmaları, sabırsız olmaları gibi durumların kişilik yapısından kaynaklı istenmeyen davranış kaynakları olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri istenmeyen davranışın kaynaklarının çocuğun bulunduğu sosyal çevresi, birlikte vakit geçirdiği ve etkilendiği arkadaşları olabileceği gibi; ailenin sosyoekonomik durumundan ve çocuğun hayatındaki iletişim ve rehber eksikliğinin de olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenler özellikle öğretmen tutumunun öğrencinin istenmeyen davranış göstermede çok büyük etkiye sahip olduğunu bildirmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlar Karşısındaki Müdahale Yöntemleri

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara nasıl müdahale ettikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışların kaynaklarına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranış Karşısındaki Müdahale Yöntemleri

Tema	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışa Çözüm Yolları	Öğretmen Tutumu ve Öğrenciyi Sevmek	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9
	Mahrum Bırakma	Ö1, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10
	Ödül-Ceza	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8
	Aidiyet Duygusu Geliştirme	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9
	Öğrenci ile Konuşma	Ö1, Ö5, Ö9
	Düşünme Süresi ve Empati Duygusu Yaşatma	Ö1, Ö7, Ö10
	Rehberlik Servisine Yönlendirme	Ö2, Ö5, Ö7
	Aile ile Görüşme	Ö5, Ö7

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara farklı şekillerde müdahale yöntemlerinin olduğu ve bu yöntemlerin çeşitlilik gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin daha çok öğretmen tutumu ve öğrenciyi sevmek ile mahrum bırakmanın çözüm yollarının başında geldiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara ödül-ceza verme, sınıfa karşı aidiyet duygusu geliştirme, öğrenciyi anlamak için önce konuşmayı deneme, empati duygusunu yaşayabilmesi için düşünme süresine başvurma, rehberlik servisine başvurma ve aile ile görüşme gibi farklı müdahale yöntemlerini de kullandıkları görülmektedir. Bu bulgulara ilişkin öğretmenlerin örnek söylemleri aşağıda sunulmuştur:

“Sınırlarını belirtip net olmak çok önemli ve tutarlı olmak önemli yani burada hani söyleyip söyleyip de yapılmıyorsa o kesinlikle yerleşmiyor zaten hani onun kuralların sonucunda uyulmadıysa ne olacağını ne olmayacağını bilmeli bence yani tutarlı olunmalı uygulamada da. Söylenip söylenip yapamıyorsun hiçbir anlamı kalmıyor.” (Ö4)

“Çocuğun yeteneklerini ve ilgilerini de takip etmek gibi bir sorumluluğumuz var çocuğun yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda da ona bir takım yol açıp takip ederseniz orayı keşfederseniz. İstemsizce o istenmedik davranışlardan yavaş yavaş uzaklaşır yani sonuçta kendini değerli hissetmeye başlar ve sizin ona ilginizden kaynaklı eee o istenmeyen davranıştan uzaklaştırmış olursunuz öyle diyelim yani.” (Ö9)

“Hemen dikkatini çekme öğrenciden hemen dikkatini çekmesi bir de şeyin çok etkisi oluyor sınıfta en zorba olan ya da en yaramaz baş etmekte zorlandığınız öğrenci kimse onu sevmeniz gerekiyor.” (Ö8)

“Çok vurucu kısa filmler vardır animasyon filmleri zaten ekran çocuğu oldukları için o kısa filmleri izlettiğim zaman bir hmm dur diyorlar eee drama yaptırıyorum yani şiddete uğrayan zorbalığa uğrayan çocuğun yerine kendinizi koyun bakalım bak şimdi sen zorbalığa uğradın ne hissettin o şekilde hissetmelerini sağlıyorum. Çok hoşlanmıyorum mecbur kalıyorum ama sert cezalar vermek zorunda kalıyorum mesela en sevdiği şeyden mahrum etme.” (Ö10)

“Önce bir kaynağın sebebini neden yaptığını bunu inip anlamaya kavramaya çalışıyoruz çocukla birebir konuşmaya çalışıyoruz birebir konuşarak işte arkadaşlarıyla arasındaki münasebeti anlamaya çalışıyoruz tabii ki her çocuk bunu dışa vurmak istemiyor dışa vurmak istemeyen çocuklarla da tabii ki anlatmayan çocuklarla da rehberlik servisinden yardım alıyoruz.” (Ö6)

Araştırmanın son bulgusuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin daha çok geleneksel yöntemlerden mahrum bırakma ve ödül-ceza yöntemlerine yer verdikleri görülmekle birlikte; istenmeyen davranışta öğretmen tutumu ve öğretmenin öğrenciyi sevmesinin de önemli olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler ayrıca sınıf içinde istendik davranışı pekiştirmek için sınıfa aidiyet duygusu geliştirme, öğrencinin niyetini anlayabilmek için öncelikle öğrenci ile konuşmaya başvurulduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler öğrencilere düşünme süresi verilerek istenmeyen davranışın öğrenci tarafından da daha iyi idrak edilebilmesi sağladıkları ve empati becerisini geliştirmeye yönelik müdahalelerde bulundukları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının ise öğrenciyi rehberlik servisine yönlendirmeyi ve aile ile görüşmeyi istenmeyen davranışa müdahale yöntemi olarak kullandıkları belirlenmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışı nasıl tanımladıkları, sınıf içerisinde ne tür istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları, istenmeyen davranışın kaynağında nelerin olduğu ve istenmeyen davranışa yönelik nasıl müdahale yöntemleri kullandıkları incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranış tanımlarının, sınıf kurallarını bozan davranış, sosyal ilişkileri olumsuz etkileyen davranış ve toplumsal kuralları bozan davranış olmak üzere üç ana kategori altında toplandığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin istenmeyen davranış tanımlarken genellikle “öğretim akışını bozan” davranışlara odaklandıkları görülmektedir. Doyle (1986) sınıfı çok boyutlu ve eşzamanlı olayların gerçekleştiği bir ortam olarak tanımlar; bu bağlamda öğretmenlerin tanımlarının "düzenin korunması" ekseninde birleşmesi, sınıfın karmaşık ekolojisiyle baş etme reflekslerinden kaynaklanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranış tanımlarının sosyal yaşantılar üzerine odaklanması ve çeşitlenmemesi öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranış pedagojik perspektiften çok, yönetsel bir perspektiften ele aldıklarını düşündürmektedir. Wragg (1993) bu durumu ayrıca öğretmen merkezli bir yaklaşım olarak nitelendirmekte; öğretmenlerin istenmeyen davranış olarak gürültü yapma veya izinsiz konuşma gibi eylemlerin sınıf ortamını etkilediğini ifade ettiklerini belirtmektedir. Bir davranışın istenir olup olmamasının ölçütü kişinin kendisinin, karşısındaki kişinin durumunun, davranışının olduğu ortamın özelliklerine göre değişebilen ve toplumun yazılı-yazısız kuralları ile bireysel yargılardır (Karakaş, 2005). Bu durumlar istenen davranışı kişiye göre olmaktan çıkararak genel normlara indirger. Dolayısıyla istenmeyen davranış sosyal yaşantıya uygun olacak şekilde gerek sınıfta gerek toplumsal hayatta gerekse sosyal ilişkilerde olması gerekeni hedef alan kişisel görüşleri içeren davranış kalıpları olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusunda elde edilen sonuçlar, sınıf içerisinde karşılaşılan istenmeyen davranış türlerinin çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu davranışları tanımlarken akademik olarak ele almadığı; ağırlıklı olarak öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik ele aldığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, şiddet ve zorbalık davranışlarının sınıf öğretmenlerine göre daha öncelikli istenmeyen davranışlar olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin birbirine zorbalık yapması akademik ihtiyaçlarından ziyade öğrencinin fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının önündeki büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin birinci sınıf öğrencilerinin kurallara uyumda zorlandığını ifade etmesi, okul öncesi dönemden formal eğitime geçişteki adaptasyon süreciyle ilgilidir. Bu dönemde çocuklar ben-merkezci dönemden sıyrılmaya çalışmakta ve sosyal kuralları içselleştirmekte zorlanmaktadırlar (Slavin, 2006). Dördüncü sınıfa

gelindiğinde ise “ön ergenlik” etkilerinin görülmesi beklenen bir durumdur. Erikson’un “Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu” evresinde olan bu çocuklar, sosyal hiyerarşide yer edinmek için rekabet ve zorbalığa başvurabilirler. Pelegrini (2002), orta çocukluktan ergenliğe geçişte zorbalık davranışlarının, grup içindeki baskınlığı belirlemek için arttığını ifade etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ifade ettiği yerinde duramama, hareketlilik, öğretmeni dinlememe ve yere çöp atma gibi davranışlar temel sınıf düzeni ve kuralları ile ilgili sorunlara işaret etmektedir. Keskin (2002)’in araştırmasında sınıf öğretmenlerinin en çok “sınıfta söz almadan konuşma”, “sürekli arkadaşları şikâyet etme”, “sınıfa gürültüyle girmek, çıkmak, diğer öğrencileri girişte ve çıkışta itelemek”, “ders için gerekli materyalleri getirmemek”, “ev ödevlerini yapmamak”, “dersi dinlememek” ve “diğer öğrencileri kızdırmak ve sataşmak” istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Medikoğlu ve Dalaman (2018) sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf içinde ders esnasında izinsiz konuşmak, diğer arkadaşlarına şiddet uygulamak ve gezinmek gibi istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçları ile benzer şekilde Ardıç ve Temiz (2020) sınıf öğretmenlerinin sınıfta izinsiz konuşmak, kuralları benimsememek, arkadaşları ile alay etmek, ani öfke patlamaları gibi istenmeyen davranışlarla karşılaştığını ifade etmektedir. Görüldüğü üzere eldeki araştırma sonuçlarının literatürle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırmalarda elde edilen bu sonuçlar, istenmeyen davranışların bireysel, sosyal, gelişimsel ve çevresel faktörlerin etkileşimi ile ortaya çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışların kaynaklarına ilişkin görüşlerinin ailenin yapısı ve çocuk yetiştirme tutumu konusunda ortak olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerine göre ailede sınır koyma ve kuralların olmaması öğrencilerin okul ortamında uyum sorunu yaşamasına zemin hazırlamaktadır. Benzer bir araştırma sonucunda da sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışların kaynakları içinde en çok aile tutumunu vurgulandığı görülmektedir (Ardıç ve Temiz, 2020). Bu durumun ailede öğrenilen davranışların ve kuralların çocuğun okul yaşantısını ve sosyal uyumunu doğrudan etkilediğini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin aileyi temel kaynak olarak görmesi ile birlikte sınır koyma ve kural oluşturma davranışlarının olmaması Baumrind’in (1991) izin verici ve ihmalkâr ebeveynlik stilleri bağlamında da değerlendirilebilir. Bu bağlamda evde sınırlarını öğrenemeyen öğrencilerin, kuralların olduğu okul ve sınıf ortamında çatışmalar yaşamasının kaçınılmaz bir durum olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerine göre, teknoloji ve internet kullanımında bilinçsiz davranılması ve çocukların teknoloji kullanımının kontrol edilmemesi istenmeyen davranış kaynaklarının önemli bir kriteridir. Kabali ve diğerleri (2015), erken yaşta ve denetimsiz ekran maruziyetinin, çocukların öz-düzenleme becerilerini zayıflattığını ve dürtüsellliği artırdığını belirtmektedir. Öğrencilerin sosyal medyada çok fazla vakit geçirmesi onları etkileyebilmekte ve gerçek hayattaki davranışsal beklentileri ve sosyal ilişkileri üzerinde olumsuz bir etki yaratabilmektedir. Öğrencilerin kişilik yapısından kaynaklı dikkat çekmek isteme, çabuk sıkılma, sabırsız davranma, dikkatlerinin kolay dağılması sınıf içi etkileşim ve aidiyet duygusuna zarar verdiği, öğrencilerin sorumluluk bilincinin oluşmaması ve hazır konma gibi istenmeyen davranışları tetiklediği sonucuna ulaşılabilir. Tüm bunların yanında çocuğun hayatındaki iletişim ve rehber eksikliği çocuğa doğru ya da istenen davranışın ne olduğunun gösterilememesinden de kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmen tutumunun öğrencinin istek ve motivasyonunu büyük ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bu durum öğretmenin iyi bir rehber olarak doğru iletişim kurmasının sınıf içerisinde istenmeyen davranışın görülmemesinde önemli bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sınıf öğretmenleri ailelerin ekonomik durumunun iyi olmasının ve çocuklarına her istediklerini almasının öğrencileri doyumsuz yaptığını, bu durumun da sınıfta istenmeyen davranışlara kaynaklık ettiğini ifade etmektedir. Yalçinkaya ve Küçükkaragöz’e (2006) göre öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında; aile içi ilişkilerde yaşanan sorunlar, öğretim sürecinin etkili biçimde yürütülememesi, cezaya dayalı okul anlayışı, okulun ve ailenin yaşadığı ekonomik güçlükler, yönetsel yetersizlikler, öğrencilerin biyolojik ya da psikolojik sorunları, akran baskısı, öğrencilerin davranışlarına ilişkin sorumluluk almamaları, okul rehberlik hizmetlerinin yetersizliği ile sınıf kurallarının açık ve net olmaması gibi etmenler etkili olmaktadır. Araştırmadan elde edilen ailenin sosyoekonomik durumu, öğretmenlerin tutumu ve çevresel faktörler aynı zamanda

gelişimi ekolojik sistemler modeli ile açıklayan Bronfenbrenner'in (1979) "Mikrosistem" ve "Ekosistem" etkileşimlerinin davranış üzerindeki belirleyiciliğini kanıtlar niteliktedir.

Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik nasıl müdahalelerde bulundukları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin hem geleneksel hem de öğrenci merkezli müdahaleleri bir arada kullandıkları ortaya koymaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ödül-ceza ve mahrum bırakma gibi geleneksel yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Alberto ve Troutman (2013), cezalandırıcı yöntemlerin davranışı uzun vadede öğrencide öfke ve kaçınma davranışlarına yol açabileceği konusunda uyarılmaktadır. Öğretmenlerin bu yöntemleri hala sıkça kullanması, kalabalık sınıflarda hızlı sonuç alma baskısından kaynaklanıyor olabilir. Sınıf öğretmenleri aynı zamanda öğrenci merkezli müdahalelerde de bulunmaktadır. Öğrenci merkezli yöntemlere başvurulduğunda sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile konuşma, düşünme süresi verilerek empati kurma becerisini aşılama öğrencinin davranışının arkasındaki nedenleri anlamaya ve sorumluluk bilincini geliştirmeye yönelik anlayışını yansıttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu müdahale yöntemi aynı zamanda öğrenci için içsel denetimle uzun süreli davranış değişikliğine zemin hazırlayabileceği ile açıklanabilir. Sınıfa karşı aidiyet duygusu geliştirme istenmeyen davranışı önlemede önemli bir kriter olarak görülürken, öğrencilerin sınıfın bir parçası olma, birlikte hareket etme, kurallara uyma ve olumlu davranış sergileme eğilimlerini de güçlendireceği düşünülmektedir.

Araştırmanın en önemli bulgularından biri ise öğretmenin genel tutumunun ve öğrenciyi sevmesinin istenmeyen davranışı kontrol etmede en etkili yöntemlerden biri olduğudur. Araştırmada öğrenci-öğretmen iletişiminin olumlu yönde olmasının ve bununla birlikte sınıf içi sorunların çözümünde adil, tutarlı, hakkaniyetli, sevgi ve saygıya dayalı bir ilişki kurulmasının istenmeyen davranışlara müdahalede çok etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin rehberlik servisine yönlendirme ve aile ile görüşme mekanizmalarına başvurusu istenmeyen davranışı çözümlemede öğretmenlerin tek başına kalmadığını iş birliğine dayalı bir anlayışla hareket ettiklerini göstermektedir. Tüm bulgulara istinaden sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara yönelik müdahalelerinde çok yönlü, geleneksel ve öğrenci merkezli anlayışa sahip oldukları, iş birliğine açık bir yaklaşım benimsedikleri söylenebilir. Araştırmada istenmeyen davranışlara müdahalede en etkili yöntemin ise sevgi yoluyla ve öğretmen tutumuyla sürdürülebilir olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen çalışmalarda, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada öğretmenlerin; sınıf kurallarını yeniden hatırlatma, öğrenciye adıyla seslenme, ders sonrasında bireysel görüşme yapma, veliyle iletişime geçme, yüksek sesle uyarma, espi yoluyla tepki verme, göz teması kurma, davranışı görmezden gelme, öğrenciye sorumluluk yükleme, azarlama, rehberlik servisine yönlendirme, öğrencinin yerini değiştirme, müdüre sevk etme, dersten çıkarma ve tehdit etme gibi çeşitli stratejilere başvurdıkları belirlenmiştir (Ardıç ve Temiz, 2020; Çankaya ve Çanakçı, 2011; Kapucuoglu Tolunay, 2008; Medikoğlu ve Dalaman, 2018; Şahin, 2005; Yumuşak ve Balcı, 2018). Eldeki araştırma sonuçlarına benzer sonuçların varlığı söz konusu olsa da; günümüzde uygulanan çözüm yollarının tepkisel ve kısa süreli çözümler olduğu, bu çözümler yerine öğretmenlerin öğrencilerin gelişim özelliklerine odaklanarak daha çok proaktif stratejilere odaklanmalarının daha yerinde bir çözüm yolu olacağı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları istenmeyen davranışları nasıl tanımladıkları, bu davranışların kaynaklarının neler olduğu ve bu davranışlara öğretmenlerin nasıl müdahale ettikleri derinlemesine analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin istenmeyen davranışı genellikle sınıf düzenini bozan dışsal eylemler olarak tanımladıkları görülmektedir; bu bağlamda öğretmenlerin, sınıf düzenini doğrudan bozmasa da öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini engelleyen içe kapanma veya aşırı kaygı gibi içselleştirilmiş davranışları da fark edebilmeleri desteklenmelidir. Ayrıca, sonuçlarda öne çıkan zorbalık ve şiddet eğilimlerinin önlenmesi amacıyla, öğretmenlerin sadece kriz anında müdahale eden değil, kriz çıkmadan önce sınıf iklimini düzenleyen proaktif stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir. Aile kaynaklı sorunların ve teknolojinin bilinçsiz kullanımının davranış problemlerini tetiklediği gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin velilerle sadece sorun olduğunda değil, düzenli aralıklarla

iletişim kurarak "dijital ebeveynlik" ve "evde sınır koyma" konularında rehberlik servisiyle iş birliği içinde aile eğitimleri düzenlemeleri, okul ve ev tutumları arasındaki tutarlılığı artıracaktır. Son olarak, öğretmenlerin ceza ve mahrum bırakma gibi geleneksel yöntemlerin kısa vadeli etkisinden ziyade, öğrencinin aidiyet hissini güçlendiren, adli ve çözüm odaklı iletişim tekniklerini benimsemeleri, istenmeyen davranışlara yönelik önlem alınmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırmacılar için bu çalışma, konunun daha derinlemesine ele alınması gereken boyutlarına işaret etmektedir. Öncelikle, sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranış tanımlarındaki benzerliğin ve sınırlılığın nedenlerini irdeleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Literatürde öğretmenlerin algılarına dayalı çalışmaların yoğunluğu dikkat çekerken, öğrencilerin istenmeyen davranışların nedenlerine ve öğretmenlerin müdahalelerine ilişkin algılarını ortaya koyan öğrenci merkezli araştırmaların sayısı artırılmalıdır. Sonuçlarda güçlü bir etken olarak beliren teknoloji kullanımı ile sınıf içi dürtüsel davranışlar arasındaki ilişkiyi, ekran süresi ve içerik türü gibi değişkenler üzerinden analiz eden deneysel veya korelasyonel araştırmaların alana güncel veriler sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kullandıkları hem geleneksel hem modern müdahale yöntemlerinin etkililiğini test etmek amacıyla, belirli bir müdahale programının (örneğin olumlu davranışsal destek) uygulandığı ve sonuçlarının izlendiği boylamsal eylem araştırmalarının yürütülmesinin alanyazında önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Son olarak, ailenin sosyoekonomik düzeyi ve ebeveyn tutumlarının, öğrencinin okulda sergilediği davranış türleri (zorbalık türü, derse ilgisizlik vb.) üzerindeki yordayıcı etkisini inceleyen geniş katılımlı yapısal eşitlik modellemesi çalışmalarının yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçadağ, T. (2007). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* içinde (ss.277-310). Anı Yayıncılık.
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson.
- Ardıç, A. K., ve Temiz, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde görülen, öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2(2), 60-76.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Başar, H. (1994). *Sınıf Yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd Edition). Sage Publications.
- Çankaya, İ., ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6(2), 307-316.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Edition), (pp. 392-431). Macmillan.
- Dinçer, Ç. (2005). *Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu*. Morpa Yayınları.
- Emmer, E.T., Evertson, C.M., & Worsham, M. E. (2000). *Classroom management for secondary teachers* (5th Edition). USA: Copyright by Pearson Education.
- Ertürk, S. (1972) *Eğitimde program geliştirme*. Yelken Tepe Yayınları.
- Feldhussen, J., & Kolloff, P. B. (1988). A three-stage model for gifted education. *Gifted Child Today Magazine*, 11(1), 14-20. <https://doi.org/10.1177/107621758801100104>

- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050.
- Kapucuoglu Tolunay, A. (2008). Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri. *[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*, Uludağ Üniversitesi.
- Karakaş, N. B. (2005). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri. *[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*, Celal Bayar Üniversitesi.
- Keskin, M. A. (2002). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları baş etme yolları. *[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*, Hacettepe Üniversitesi.
- Landau, B. M. (2001). *Teaching classroom management: A stand-alone necessity for preparing new teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association Conference, Seattle, WA.
- Medikoğlu, O., ve Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.
- Şahin, O. (2005). İlköğretim I. kademe 5. sınıf öğrencilerinin gösterdikleri istenmeyen davranışların görülme derecesi ve bu davranışlara ilişkin öğretmenlerin kullandıkları çözüm stratejileri. *[Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*, Abant izzet Baysal Üniversitesi.
- Türnüklü A. (1999). Classroom management in Turkish and English primary classrooms. *[Unpublished Doctoral Dissertation]*, University of Leicester.
- Wragg, E. C. (1993). *Primary teaching skills*. Routledge.
- Yalçinkaya, M., ve Küçükkaragöz, H. (2006). Sınıfta disiplin kuralları belirleme ve uygulanması. M. Yılman (Ed), *Sınıf yönetimi* (ss. 101-132). Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yumuşak, G. ve Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254.

**EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ VE
FIRSAT EŞİTLİĞİNİ ETKİLEYEN
FAKTÖRLERE İLİŞKİN
DENEYİMLER: KIRSALDA
GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ**

*Sanem TABAK
Feryad DOĞUŞ*

EĞİTİMDE FIRSAT EŞİTLİĞİ VE FIRSAT EŞİTLİĞİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERE İLİŞKİN DENEYİMLER: KIRSALDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ ¹

Sanem TABAK², Feryad DOĞUŞ³

ÖZET

Bu araştırma Türkiye'nin kuzeyindeki bir ilin kırsal bölgelerinde görev yapan ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliği kavramına ilişkin deneyimlerini ve bu eşitliği etkileyen faktörlere dair görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, kırsal kesimdeki öğrencilerin dezavantajlı durumlarını öğretmen perspektifinden ortaya koyarak eğitim politikalarına veri sunmayı hedeflemektedir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile desenlenmiştir. Katılımcılar; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen, mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, 2025 yılı son çeyreğinde yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği; uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin fırsat eşitliğini çoğunlukla "aynı şartlarda eğitim-öğretim olanaklarından yararlanabilme" olarak tanımladıkları görülmüştür. Ortaokul ve lise öğretmenleri, taşınabilir eğitim ve sınav desteği gibi mekanizmalar sayesinde öğrencilerinin fırsat eşitliğine sahip olduğunu düşünürken ilkököl öğretmenleri sosyoekonomik yetersizlikler ve yaşantı eksikliği nedeniyle eşitsizliğin sürdüğünü belirtmiştir. Fırsat eşitliğini etkileyen temel etmenler; "öğretmen niteliği, çevresel kültür, ailenin sosyoekonomik düzeyi, okulun fiziksel şartları ve dil farklılıkları (ana dili Türkçe olmayan öğrenciler)" olarak saptanmıştır. Araştırma sonuçlarında özellikle öğretmen niteliği, dezavantajlı bölgelerde en kritik eşitleyici mekanizma olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde fırsat eşitliği, öğretmen deneyimleri, kırsalda eğitim, olgubilim.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin kişisel ve toplumsal gelişiminde merkezi bir rol oynayan temel bir haktır. Her bireyin potansiyelini tam olarak gerçekleştirebilmesi için eşit eğitim fırsatlarına sahip olması gerektiği fikri, modern toplumların temel ilkelerinden birini oluşturur. Eğitimde fırsat eşitliği; tüm bireylerin sosyoekonomik durumları, coğrafi konumları, cinsiyetleri, etnik kökenleri veya diğer kişisel özellikleri ne olursa olsun kaliteli eğitime erişebilme ve bu eğitimden aynı düzeyde faydalanabilme imkanına sahip olması anlamına gelir. Rawls'un fark ilkesi; eğitimde fırsat eşitliğinin teorik zeminini oluşturmakla birlikte eğitim kaynaklarının dağıtımında sadece 'herkese eşit miktar' verilmesini değil, aksine en dezavantajlı öğrencilere (sosyoekonomik durumu düşük olanlar, engelliler vb.) daha fazla kaynak aktarılacak şekilde aradaki makasın kapatılmasını ifade etmektedir (Brighouse, 2002). OECD'nin eğitim raporlarında sıkça vurguladığı gibi adalet, kişisel ve sosyal koşulların (cinsiyet, etnik köken, aile geliri vb.) bireyin eğitim potansiyeline ulaşmasında bir engel teşkil etmemesini sağlamaktır (OECD, 2012).

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 16. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Ordu/ Türkiye, sanemuca@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8905-4042

³ Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, feryaddogus@gmail.com, ORCID: 0009-0005-7900-5270

Eğitimde eşitliğin en güçlü yordayıcısı, öğrencinin sosyoekonomik statüsü olarak görülmektedir. Bu alandaki en temel çalışma, James Coleman öncülüğünde hazırlanan ve literatüre "Coleman Raporu" olarak geçen Equality of Educational Opportunity (1966) raporudur. Coleman; öğrenci başarısı üzerinde okulun fiziksel imkanlarından ziyade, öğrencinin aile geçmişinin ve akran grubunun etkisinin çok daha belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Yine Bourdieu (1986); "kültürel sermaye" kavramıyla orta ve üst sınıf ailelerin çocuklarına evde aktardıkları dil becerileri, sanatsal zevkler, kitap okuma alışkanlıkları ve görgü kurallarının okulun beklentileriyle örtüştüğünü savunur. Alt sınıftan gelen çocuklar ise okul kültürüne yabancıdır ve sistem tarafından başarısız olarak etiketlenirler. PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) verileri de bu teorik altyapıyı doğrulamaktadır. OECD ülkelerinde, sosyoekonomik açıdan en üst çeyrekteki öğrenciler ile en alt çeyrekteki öğrenciler arasında matematik ve okuma becerilerinde ciddi puan farkları bulunmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen bir diğer önemli faktör bölgesel farklılıklardır. Kırsal ve kent arasında, hatta kentin merkezi ve merkeze uzak bölgeleri arasındaki okullar arasındaki farkların öğrencilerin başarısı üzerinde etkileri olduğu görülmektedir. Hanushek (1986), okul kaynaklarının (öğretmen maaşları, sınıf mevcudu vb.) başarı üzerindeki etkisinin karmaşık olduğunu savunsa da nitelikli öğretmene erişimin en kritik faktör olduğu konusunda bir uzlaşa olduğu görülmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde ve gelir adaletsizliği olan toplumlarda, deneyimli ve nitelikli öğretmenler genellikle sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerdeki okullarda yoğunlaşma eğilimindedir. Buna karşılık dezavantajlı bölgelerdeki okullar, daha az deneyimli veya ücretli öğretmenlerle eğitim vermeye çalışmaktadır (Darling-Hammond, 2004). Ayrıca "gölge eğitim" olarak adlandırılan özel ders ve dersane sektörü, bölgesel ve ekonomik eşitsizlikleri derinleştirmektedir. Bray (2009), gölge eğitimin dünya genelinde yayıldığını ve parası olan ailelerin çocuklarına okul dışında ek destek sağlayarak sınav başarısını satın alabildiğini vurgular. Bu durum; devlet okullarının sağladığı standart eğitimin ötesinde, coğrafi olarak büyükşehirlerde yoğunlaşan özel eğitim imkanlarına erişimi bir ayrıcalık haline getirmektedir. Türkiye gibi merkezi sınav odaklı ülkelerde bu durum, bölgesel başarı sıralamalarında (örneğin Batı illeri ile Doğu illeri arasındaki fark) net bir şekilde görülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmada kırsal bölgede görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliği ve fırsat eşitliğini etkileyen faktörlere ilişkin deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırma; Türkiye’de kırsal bölgelerde görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin deneyimlerini ortaya koyması bakımından hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan önemli katkılar sunmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği, özellikle dezavantajlı bölgelerde öğrencilerin nitelikli eğitime erişimini doğrudan etkileyen çok boyutlu bir kavramdır. Kırsal bölgelerin sosyoekonomik, kültürel ve fiziksel koşullarının farklılıklar göstermesi; bu bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin eğitimsel çıktılarında belirgin eşitsizlikler yaratabilmektedir. Bu bağlamda; öğretmenlerin fırsat eşitliğine ilişkin deneyimlerinin anlaşılması, eşitsizliğin kaynaklarını doğru tanımlamak ve çözüm üretmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca bu araştırma; öğretmenlerin eğitime erişimde etkili olduğunu düşündükleri başlıca faktörleri -öğretmen niteliği, çevresel özellikler, ailelerin sosyoekonomik durumu, okulun fiziksel olanakları ve dil farklılıkları- somut biçimde ortaya koymaktadır. Bu bulgular, eğitimde fırsat eşitsizliklerinin yalnızca yapısal sorunlardan değil; aynı zamanda öğretmen-öğrenci etkileşimi, aile katılımı ve çevresel koşullar gibi mikro düzeydeki etmenlerden de beslendiğini göstermesi bakımından önemlidir. Dil farklılığı, sosyal-duygusal öğrenme desteği, çevresel kültür ve yaşantı eksiklikleri gibi alanlarda öğretmenlerin doğrudan gözlemlerine dayanarak ortaya konan bulgular; özellikle kırsal bölgelerdeki öğrencilerin desteklenmesi gereken kritik noktaları görünür kılmaktadır. Bu yönüyle çalışma hem öğretmen yetiştirme programlarına hem de kırsal kalkınma temelli eğitim politikalarına yol gösterici nitelik taşımaktadır. Son olarak bu araştırma, ulusal eğitim politikalarının şekillendirilmesi açısından da önemli görülmektedir. Öğretmenlerin deneyimleri, sahadaki gerçek eşitsizliklerin ilk elden değerlendirilmesini sağladığı için eğitimde fırsat eşitliğini artırmaya yönelik stratejik planlamalara önemli girdiler sunmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın; kırsal bölgelerdeki farklılıkları görmezden gelmeyen, yerel ihtiyaçlara duyarlı ve kapsayıcı bir eğitim sistemi geliştirilmesi için temel bir veri kaynağı niteliğinde olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile desenlenmiştir. Bu çalışmada, katılımcı öğretmenlerin söz konusu olguya ilişkin kişisel deneyimlerini ve anlamlandırma süreçlerini derinlemesine incelemek amacıyla fenomenolojik araştırma deseni (Johnson ve Christensen, 2008) tercih edilmiştir. Araştırmada temele alınan olgu, kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin “eğitimde fırsat eşitliği” üzerine deneyimleri olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’nin kuzeyinde bir ilin kırsal bölgelerinde devlet okullarında görev yapan üç ilkök, üç ortaokul ve dört lise olmak üzere 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle araştırmanın yürütüldüğü il özelinde kırsal bölgedeki okullar tesadüfi olarak seçilmiş; bu okullarda görev yapan ilkök, ortaokul ve lise öğretmenlerinden “MEB’e bağlı devlet okullarında görev yapan, mesleki kıdemi 10 yıl ve üzerinde olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren” üç ilkök, üç ortaokul ve dört lise olmak üzere 10 öğretmen araştırma katılımcıları olarak belirlenmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Kıdem	Branş	Okul Türü	Öğrenim Durumu
Ö1	Kadın	12 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Lisans
Ö2	Erkek	16 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Lisans
Ö3	Erkek	31 yıl	Sınıf Öğretmeni	İlkokul	Lisans
Ö4	Erkek	11 yıl	Fen Bilimleri	Yatılı Bölge Ortaokulu	Yüksek Lisans
Ö5	Erkek	10 yıl	Türkçe	Ortaokul	Lisans
Ö6	Erkek	20 yıl	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	Lisans
Ö7	Kadın	13 yıl	Almanca	Anadolu Lisesi	Yüksek Lisans
Ö8	Erkek	12 yıl	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Anadolu Lisesi	Lisans
Ö9	Kadın	10 yıl	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Fen Lisesi	Lisans
Ö10	Kadın	15 yıl	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Lisans

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Görüşme formu geliştirilirken ilgili literatür taranmış ve öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğini nasıl tanımladıkları ve eğitimde fırsat eşitliğini hangi faktörlerin etkilediğine yönelik toplam sekiz soru ve sonda sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu Eğitim Yönetimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Verilerin toplanması sürecinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öncelikle uygun olduğu zamanlar belirlenmiş ve görüşmeler yapılmadan önce araştırmanın amacı ile ilgili öğretmenlere bilgilendirme yapılmıştır. Öğretmenlere gönüllü katılım formu imzalatılmış ve onayları doğrultusunda görüşme esnasında ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler 2025 yılı Ekim ve Kasım aylarında gerçekleştirilmiş, yapılan görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, çalışmanın ikinci yazarı tarafından bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüştür. Ardından metne dönüştürülen dosyalar

MaxQda 24 programına aktarılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler öncelikle her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı derinlemesine okunmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından derinlemesine okunan veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra, araştırmacılar bir araya gelerek kodlar üzerinde tartışılmış ve kodlar üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Ardından belirlenen kodlar üzerinde karşılaştırmalar yapılmış ve benzer kategoride olan kodlar bir araya getirilmiştir. Kategoriler ise araştırma soruları kapsamında araştırmacılar tarafından belirlenen temalar altında toplanmıştır.

İnandırıcılık ve Etik

Araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşturularak verilerin derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular ve oluşturulan temalar, eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği üzerine araştırmalar yürüten bir öğretim üyesi tarafından ayrıntılı bir incelemeye tabii tutulmuştur. Araştırmada aktarılabilirliği güçlendirmek için öğretmen görüşlerine ilişkin kapsamlı betimlemelere yer verilmiş ve örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Tutarlılığın tesis edilmesi sürecinde veriler öncelikle araştırmacılar tarafından bağımsız olarak kodlanmış, ardından araştırmacılar bir araya gelerek farklılık gösteren kodlar üzerinde tartışmış ve nihai tema, kategori ve kodlar üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Son olarak araştırmada teyit edilebilirlik ilkesini desteklemek amacıyla öğretmenlerin ilgili tema ve kategorilere dair söylemleri, bulgular bölümünde doğrudan alıntılar yapılarak ham verilerle sunulmuştur.

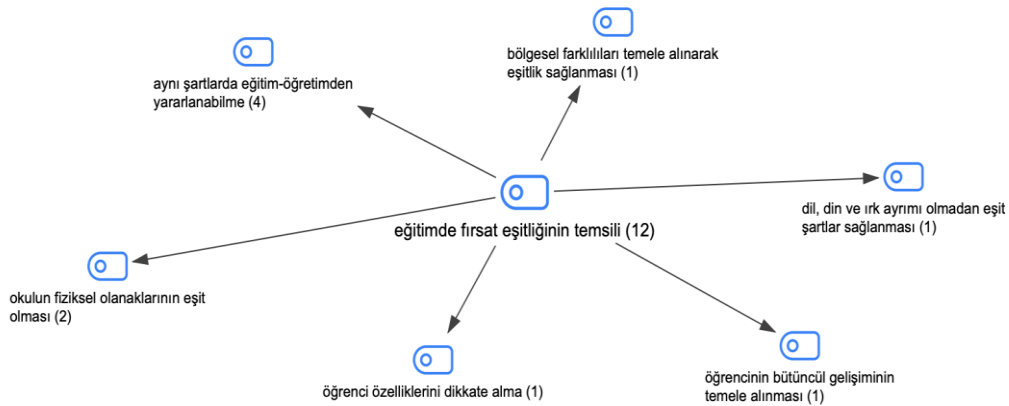
BULGULAR

Öğretmenlerin “Eğitimde Fırsat Eşitliği” Tanımları

Araştırmada öncelikle kırsal bölgede görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliğini nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda “eğitimde fırsat eşitliği” kavramının öğretmenlerin deneyimlerine göre temsili Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

“Eğitimde Fırsat Eşitliği” Kavramının Temsili



Araştırmanın katılımcıları olan ve kırsalda görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri eğitimde fırsat eşitliğini, daha çok aynı şartlarda eğitim-öğretimden yararlanabilme olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin “aynı şartlarda eğitim alma süreci”ni daha çok okulun fiziksel olanaklarının ülke genelinde eşit olması ve eğitimin kalitesi ile açıkladıkları görülmektedir:

“Eğitimin kalitesi noktasında bütün öğrencilerimize eşit imkanlar tanınmasıdır. Ülke genelinde nitelikli eğitimidir.” (Ö1_ilkokul)”

“Benim ilk çalıştığım köy okulunda şeydi, akıllı tahtta bile yoktu hatta kara tahttaydı. Bununla ilgili en basitinden buydu yani. Bazı dezavantajlar oldu. Biz bunu en aza indirmeye çalıştık ama artık ne kadar yapabildiysek. Fırsat eşitliğini de bu konuda tanımlarsak ilk başta fiziki diyelim.” (Ö4_ortaokul)

“Eğitimde fırsat eşitliği, bütün öğrencilere aynı imkanların sunulması olarak tanımlarım. Eşit eğitim, eşit okul imkanları.” (Ö9_lise)

Araştırma katılımcısı olan öğretmenlerin “eğitimde fırsat eşitliği” kavramını ayrıca okulun fiziksel olanaklarının eşit olması, bölgesel farklılıkları dikkate alarak eşitlik sağlanması, dil, din ve ırk ayrımı olmadan eşit şartlar sağlanması, öğrencinin özelliklerinin dikkate alınması olarak tanımladıkları belirlenmiştir:

“Köy okullarında olsun, merkezde olsun fiziki anlamda fırsat eşitliği konusunda maalesef dezavantajlar var. Fiziki imkanlar konusunda diyelim bu eşitsizliği.” (Ö4_ortaokul)

“Herkesin eşit şekilde eğitime ulaşabilmesi. Yani engelli olsun, olmasın veya ne bileyim, ücra köşelerde, taşrada, merkezde, nerede olursa olsun. Herkesin aynı miktarda eğitime ulaşabilmesi olarak tanımlarım.” (Ö6_ortaokul)

“Her çocuğun dil, din, ırk ayrımı gözetmeksizin eğitimden aynı şekilde faydalanabilmesi olarak tanımlarım.” (Ö7_lise)

“Öğrencinin psikolojik olarak, aile ortamı olarak, imkanlar olarak, sadece okul olarak düşünürsek eğitim sadece okulda değil; bunlar açısından bir bütün olarak iyi olması halini düşünürüm. O yüzden sadece okuldaki sağlanan imkanlardan tanımlarsak eksik kalmış olur.” (Ö8_lise)

“Tüm bireysel farklılıklarına rağmen öğrencilerin akademik ihtiyaçlarıyla beraber sosyal, duygusal özelliklerine hakkaniyetli bir şekilde dokunabilmektir.” (Ö10_lise)

Öğretmenlerin Deneyimlerine Göre Eğitimde Fırsat Eşitliğini Etkileyen Etmenler

Araştırmada bu başlık altında öncelikle kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin eğitimde fırsat eşitliğine sahip olup olmadıklarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlerden özellikle ortaokul ve lise öğretmenleri, çalıştıkları kırsal bölgedeki okullarda eğitim gören öğrencilerinin eğitimde fırsat eşitliğine sahip olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin bu durumu öğrencilere akademik destek verilmesi, okulun sınavlara hazırlıkta öğretimsel destek vermesi, taşınabilir eğitimin eğitimde fırsat eşitliği sağladığı ve zorunlu eğitimin olmasının bir fırsat eşitliği yarattığı şeklinde açıkladıkları görülmektedir:

“En uzak yerlerden bile eğitim okula gelip eğitim olanaklarından faydalanabiliyorlar.” (Ö7_lise)

“Bir sınıfta herkes eşit miktarda eğitim öğretimden faydalıyor. Bütün imkanlardan, kitaptan, sıralardan, öğretmenden ve okulun diğer imkanlarından hepsinden faydalanabiliyor. Örneğin servislerinden, mesela işte faydalanabiliyor.” (Ö6_ortaokul)

“Zorunlu eğitim olduysa öğrenciler mecburen okula geliyorlar. Buradaki öğrencilerde öyle bir sıkıntı yaşamadım. (Ö8_lise)

“Akademik anlamda kendi çalıştığım okul için söylüyorum. Her okul için bu böyle olmayabilir turnak içinde. Bizim okulda çocuklarda gerçekten hiçbir sıkıntı yok. Akademik anlamda hatta belki bazı öğrencilere göre üstünler bile sınavlara hazırlık noktasında.” (Ö4_ortaokul)

Araştırmanın katılımcısı olan ilköğretim öğretmenleri ise çalıştıkları kırsal bölgedeki okullar bağlamında öğrencilerinin eğitimde fırsat eşitliğine sahip olmadıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler bu durumun kaynağını, daha çok bölgesel farklılıklar ve ailelerin sosyoekonomik durumları ile açıklamaktadır. Ayrıca öğretmenler; öğrencilerin yaşadıkları bölgenin kültürel özellikleri, okulun fiziksel olanakları, çevresel koşullar nedeniyle yetersizliği ile öğretmenlerin programı yetiştirme çabasının da bu süreci etkilediğini bildirmiştir:

“Öğrencilerimin yeteri düzeyde fırsat eşitliğine sahip olduğunu düşünmüyorum. Birinci nedeni tabii ki kırsal kesimde eğitim öğretim almaları. İkinci nedeni sosyoekonomik

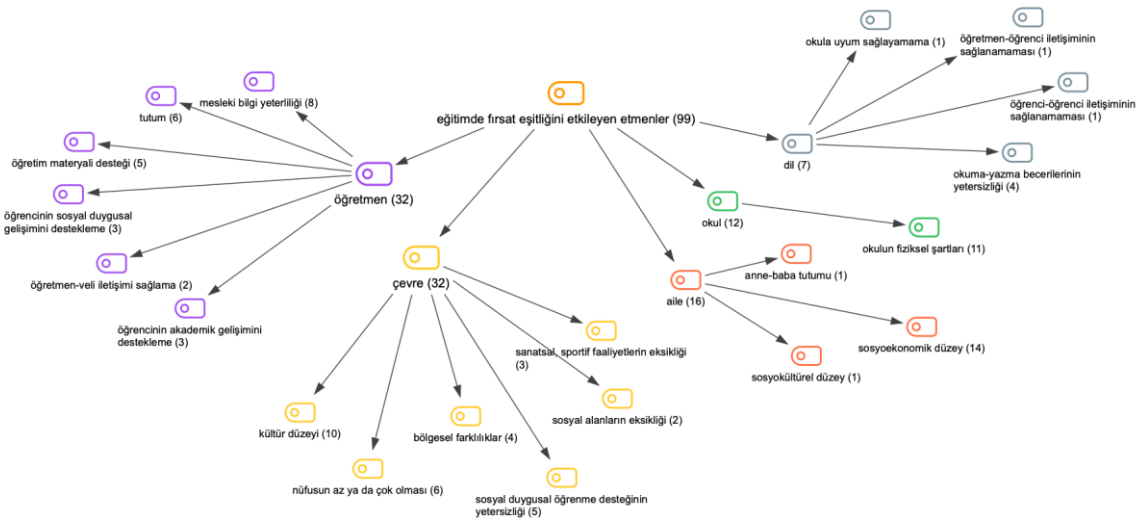
düzeyleri, aile, kültürel ve ekonomik durumları bunda etkili. Bunun beraberinde öğrencilerin kendi çevresindeki yaşantılarından dolayı aldıkları eğitim onlara yeteri düzeyde yansımıyor. (Ö2_ilkokul)

“Çevre ve yaşantı yoksunluğu, sosyoekonomik problemler, çok çeşitli ve yanlış anne baba tutumları, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin sadece müfredatı yetiştirmeye çalışması gibi sebeplerle keşfedilmeyi bekleyen çocuklar arka planda kalıyor ve fırsat eşitliği söz konusu olamıyor. (Ö1_ilkokul)

Araştırmada bu başlık altında ayrıca kırsal bölgede görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliğini hangi etmenlerin etkilediğine ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin deneyimlerine göre eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen etmenler Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2

Eğitimde Fırsat Eşitliğini Etkileyen Etmenler



Araştırmanın katılımcısı olan öğretmenlere göre “öğretmen, çevre, aile, okul ve dil” eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Öğretmenler bu etmenlerden özellikle “öğretmen” ve “çevre” etkeninin, eğitimde fırsat eşitliğini daha çok etkilediği üzerinde durmaktadır. Öğretmenler; öğretmen özelliklerinden mesleki yeterlilik ve tutumun, öğretim materyali desteğinin sağlanmasının, öğrencilerin sosyal-duygusal ve akademik gelişiminin dikkate alınmasının ve öğretmen-veli iletişim sürecinin eğitimde fırsat eşitliğini etkilediğini ifade etmektedir:

“Öğretmen her durumda eğitim öğretim verebilir durumda olmalıdır. Her dezavantajı tolere edebilecek, avantaja çevirebilecek yeterlikte olmalı, planlama yapabilmelidir.” (Ö1_ilkokul)

“Kendini pedagojik açıdan, kültürel açıdan geliştirmiş bir öğretmen fırsat eşitliği konusunda daha duyarlıdır.” (Ö10_lise)

“Olumsuz ve zayıf öğrenme yaşantıları olan, sosyokültürel açıdan dezavantajlı olan, duygusal olarak sınıfta kendi varlığını gösterememiş olan öğrencilerimle daha yakından ilgilenme, gerekiyorsa bir uzmana yönlendirme, ailesiyle görüşme, ders dışı etkinlik, kaynak vb. konularında özellikle destek oluyorum. Biliyorum ki öğrencinin bu durumu fırsat eşitliğini etkiliyor.” (Ö10_lise)

“Sınıfımızdaki öğrencilerin mesela materyal olarak sınıfta kullandığı bütün materyalleri ortak bir havuzda biriktirim. Mesela boya kalemleri ise herkesin boya kalemlerini toplarım. Ortak kullanıma açarım. Bu sayede öğrenciler genel olarak ortak şeyleri kullandıkları için birbirlerine senin var benim yok tarzı durumlara girmezler. Giyim kuşamda zaten belirli bir kıyafete geçildi. Kalemlerin ortak boya kalemlerinin dışında

defterlerde sınıf içinde kullanılan her şey bir nebze yani bütün öğrencilerin de eşit olmasına önem gösteririm. Bundaki eksiklikleri tamamlarım. (Ö2_ilkokul)

"Daha önce çalıştığım yerlerde seminerler falan veriyorduk biz ailelere. Hatta her hafta sonu, her hafta gidiyorduk seminer veriyorduk, bir gün velilerde kalıyorduk. Onlarla hem çocukların durumunu görüşüyorduk hem ailelerin çocuklarına nasıl davranması gerektiği, yaklaşım tarzlarıyla alakalı. Hem onlara bilgilendirme yapıyorduk hem onlarla kaynaşıyorduk. Güzel bir şey yakalamıştık orada. Burada da işte veli ziyaretleri falan yapabiliyoruz. Fırsat eşitliği sağlanması için bu iletişimi önemli buluyorum." (Ö6_ortaokul)

Araştırma bulgularında öğretmenler çevresel etmenler bağlamında daha çok kültürün etkisi olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler kültürel özellikler bağlamında, ailenin sahip olduğu kültürel özelliklerin öğrencilerin gelişimini ve ailenin eğitime bakış açısını etkilediğine vurgu yapmaktadır:

"Kültür; çocukların beslenme alışkanlıklarından, yöre açısından okuma-yazma sürecini zorlaştırması, kadın erkek rol dağılımı ve çocukların bunları örnek alarak sosyalleşebilmelerine kadar birçok şeyi etkilemektedir." (Ö1_ilkokul)

"Çevrenin kültürel özellikleri eğitime bakış açısı yönünden etkiliyor. O toplum eğitime ne kadar değer veriyor sorusu akla geliyor." (Ö5_ortaokul)

"Kültürlü ailenin çocuğuyla köyde yaşayan bir insanın çocuğunun bir olması aynı değil. Konuştukça, gördükçe ve yaşadıkça öğrenen canlılarız. O yüzden yaşantı geçirmeyen çocukların da gelişimi bir yere kadar olabiliyor." (Ö8_lise)

İlkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri; öğrencilerin yaşadıkları çevre özelinde nüfusun az ya da çok olmasının eğitimde fırsat eşitliğini etkileyebileceğini ifade etmiştir. Öğretmenler; nüfusun az ya da çok olmasının kırsal bölgelere sağlanan fiziksel imkanlara, öğretmen sayısının az olmasına ve öğrencinin akademik, sosyal-duygusal yönden daha fazla destekleneceğine vurgu yapmaktadır:

"Popülasyonun yoğun olduğu çevrede bir olumlu bir olumsuz duruma dikkat çekmek istiyorum. Nüfus yoğun olduğunda o bölgeye daha çok fiziki imkân sunulabilir. Bu açıdan eğitimde fırsat eşitliği noktasında olumlu bir durum olabilir. Nüfusun az olduğu çevrelerde; daha az fiziki imkân, daha az öğretmen, daha az aile etkileşimi olduğunu düşünüyorum." (Ö10_lise)

"Bu açıdan baktığımda ise şu an oranın demografik yapısı zaten az olduğu için seyrek olduğu için öğrencilere biraz daha öğretmen sanki özel ders veriyormuş gibi oluyor. Bu da öğrencilere ders içerisinde sayı azlığından dolayı ders içerisinde daha fazla sürenin ayrılmasına, öğrencilerle daha iyi ilgilenilmesine katkı sağlıyor. Şu an çalıştığımız okulun çevresindeki nüfus seyrekliği bu anlamda öğrencilere olumlu yansıyor." (Ö2_ilkokul)

"Baktığın zaman nüfus çok değil, az. Dolayısıyla sınıf mevcutları da az. Bunları söylüyorum. Aslında bu sınıf mevcudunun az olması çocuklar için avantajlı bir durum. Çünkü çocuk başına öğretmen açısından düşen dakika artıyor bu durumda. İlgi daha fazla gösterilebiliyor çocuğa. (Ö8_lise)

Öğretmenler, öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çevre tarafından desteklenmemesinin eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açacağını bildirmiştir. Ayrıca öğretmenler bölgesel farklılıklar, öğrencilerin yaşadıkları bölgedeki sosyal alanlar ile sanatsal ve sportif faaliyetlerin eksikliğinin de eğitimde fırsat eşitliğini etkilediğini ifade etmektedir:

"İş birliğine, paylaşıma, grupla olumlu etkileşime dayalı sosyal yapıya sahip ortamda yetişen öğrenciler eğitimde fırsat eşitliği konusunda olumlu etkilenir." (Ö10_lise)

"Şu an görev yaptığımız kırsal kesimdeki öğrencilerimizi olumsuz durumda etkiliyor. Şu yüzden sosyal düzey yok denecek kadar az olduğu için öğrencilerin merkezi yerlerdeki akranlarına göre daha az yaşantıya sahip olmalarına yol açıyor. Daha az yaşantıda eğitimin içerisinde de hayatın içerisinde de bazı kavramları daha yavaş anlama, daha geç öğrenmeye yol açtığı için bu da olumsuz etkilemektedir." (Ö2_ilkokul)

"Kırsal bir çevre olduğu için imkanlara ulaşamıyorlar. Yani imkân kısıtlılığı var. Olan imkanlara da çocuklar yaşadıkları ortam sebebiyle ulaşım sağlayamıyor. Mesela en

azından ilçede kütüphane var ama çocuk sadece okula gelip geri dönüyor köyüne. Kütüphaneden bile faydalanamıyor.” (Ö9_lise)

“Sosyal imkanlar tabii ki burada çok fazla imkana sahip değiliz. Kırsalda yaşıyoruz. Çocuklar için ne bileyim, tiyatroymuş, sinemaymış, kütüphaneymiş, diğer gezecekleri, önceki yerlere. Ancak bizim eşliğimizle gidiyorlar.” (Ö6_ortaokul)

“Ailesiyle ya da sınıf arkadaşlarıyla sosyalleşebilecekleri park, bahçe vb. yerler bulunmamakta. Bu gibi durumlar çocukları sosyal medya ve ekran bağımlılığına yönlendirip bununla beraber yalnızlığa itmekte. Kendini ifade edemeyen, toplumda nasıl yaşayacağını bilmeyen, sorumluluk alamayan bireyler yetiştiriyor olabiliriz.” (Ö1_ilkokul)

Araştırmanın katılımcısı olan öğretmenler “aile” özelinde ailenin sosyoekonomik düzeyinin eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen etmenler arasında belirtmektedir. Öğretmenler ailenin sosyoekonomik düzeyinin öğrencilerin öğrenme yaşantılarını, beslenme alışkanlıklarını, öğretim materyallerine ulaşmalarını, akademik anlamda destek almalarını, sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlere katılım sağlamalarını olumsuz yönde etkilediği üzerinde durmaktadır:

“Sosyoekonomik durumun zayıf olması çocuğun erken öğrenme yaşantılarının çeşitliliğini azaltan en önemli faktörlerden biridir. Ekonomik durum çoğunlukla kültürel açıdan da dezavantajlı bir durum yaratır. Bu da sosyoekonomik açıdan iyi olan çocuk aile yapısıyla iyi olmayan aile yapısında yetişen çocuklar eğitimde fırsat eşitliği ilkesine eşit ulaşamaz.” (Ö10_lise)

“Çocuk küçük yaşta paranın hayatını etkilediğini fark ediyor aslında. Velilerimin sosyoekonomik durumlarının kötü olmasıyla beraber gelen beslenme, kitap, kırtasiye alışverişi, çocuklara sağlayabildikleri imkanların kısıtlı olması sebebiyle çocukların akademik gelişimleri, psikolojik gelişimleri olumsuz etkilenmekte.” (Ö1_ilkokul)

“Merkezde birçok aile, özel ders falan aldırıyor veya kurslara gönderiyor; spor, müzik vs. Mesela ben, çocuklarım için elimden geleni yapmaya çalışıyorum ama buradaki velilerin büyük kısmı, tabii ki ekonomik olarak iyi olmadıkları için, haliyle özel ders falan aldırıyorlar. İşte hemen hepsi diyelim. Kursu falan gönderemiyorlar. Yani sportif anlamda, müzikal anlamda veya akademik anlamda da merkezdeki birçok velinin başlıca imkanına sahip değiller.” (Ö6_ortaokul)

“Sosyoekonomik düzeyi iyi olan ailelerin çocuklarının da daha başarılı olduğunu görüyoruz. Çünkü aile kültürlü olunca, belli bir altyapı olunca çocuklar da ona göre yetişiyor. Ona göre eğitimlerine devam ediyorlar ve ona göre çalışıyorlar. Ama sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerde ihtiyaçlar daha farklı yönlerde oluyor. Fiziksel ihtiyaçlar, açlık gibi etmenler ön plana çıktığı için kültür, ders, konular vesaire bunlar geri planda kalıyor.” (Ö8_lise)

Araştırma bulgularına göre öğretmenler “aile” özelinde anne-baba tutumu ile ailenin sosyokültürel düzeyinin de eğitimde fırsat eşitliğini etkilediğini ifade etmektedir:

“Aile ve öğretmen tutum ve davranışlarının tüm etmenlerden daha önemli olduğunu düşünüyorum fırsat eşitliğinde.” (Ö10_lise)

“Sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan dezavantajlı ailede büyüyen çocukların eğitimde fırsat eşitliği ilkesine ulaşamadıklarını düşünüyorum. Özellikle kültürel anlamda ailenin eğitime bakış açısı nedeniyle çocukların öğrenim hayatının olumsuz etkilendiğini düşünüyorum.” (Ö9_lise)

Kırsal bölgede görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen etmenler bağlamında “okulun fiziksel özellikleri” etkenini bildirmektedir. Öğretmenler, okulun fiziksel özelliklerinin öğretimsel anlamda onları zorladığını; dolayısıyla farklı etkinlikler planlamakta ve okul dışı öğrenme ortamları sağlamakta sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmektedir:

“Sınıfımızda bazı ihtiyaçları veliler ya da öğretmenlerle sağlamaktayız. Akıllı tahtanın olmasından son derece memnunuz. Ancak akıl ve zekâ oyunlarının olmayışı, etkinlikler için kullanacağım bazı kırtasiye malzemelerimin olmayışı, müzik odası, tiyatro, drama sınıflarımızın olmayışı beni ve özellikle öğrencilerimi zorluyor.” (Ö1_ilkokul)

“Bir örnekle açıklamak gerekirse spor salonuna sahip olan bir okulla, olmayan bir okuldaki spor etkinlikleri ister istemez fark edecektir. Fiziki şartlar eğitim öğretim kalitesini birçok açıdan etkilemektedir.” (Ö5_ortaokul)

“Özel okuldaki mesela bizim dersimizden yola çıkarsak BT laboratuvarlarını görüp kodlama robotlarını görüp de bilgisayar laboratuvarı olmayan kırsaldaki bir okuldaki çocukların sadece etkileşimli tahtadan gördükleri bilişim dersiyle bu çocukların aldığı ders aynı şey değil. Karşılaştırmak mümkün değil yani.” (Ö8_lise)

Kırsal bölgede görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri öğretmen, aile, okul gibi etmenler dışında dilin eğitimde fırsat eşitliğini etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenler; ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe okuma-yazma becerilerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun fırsat eşitsizliğine neden olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimde sorunlar olduğunu ve bu öğrencilerin okula uyum sağlamakta zorlandıklarını bildiren öğretmenler, bu durumların da eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen etmenlerden olduğunu söylemektedir:

“Okuma-yazma sürecini son derece zorlaştırdığını düşünüyorum. Çünkü okuma-yazma öncelikle anlamayla yaşanır, ilişki kurarak anlam kazanır. Çocuk Türkçeyi sadece kulaktan duyma bilip konuşabilir. Ancak ana dili neyse o dille, o kültürle düşünür.” (Ö1_ilkokul)

“Doğuda çalışırken yaşamıştık. Çocuk okula gelene kadar Türkçe bilmiyor. Geldiği zaman mesela deyimlerde, atasözlerinde ya da işte... Eş anlamlı kelimelerde falan zorlanıyordu çocuk. Anlamlarda zorlanıyordu. Tabii ki burada diğer ana dili Türkçe olanlara göre bir sıfır geride başlıyor. Okuduğunu anlamada.” (Ö9_lise)

“Mesela ilk görev yaptığım yerde Kürtçe konuşuluyordu. Oradaki çocuklarla iletişimim biraz zayıftı. Ailelerle aramdaki iletişim de zayıftı. Çünkü Türkçeyi fazla konuşamıyorlardı. O yüzden o çocuklarla ilgili biraz sıkıntı yaşadım.” (Ö3_ilkokul)

“Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerimizin geride kaldığı alanlar en basitinden kendi akranları arasında da farklılıklar yaşıyor. Yani diller farklı olduğu için kendi akranları ile iletişim kuramıyor.” (Ö2_ilkokul)

“Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin uyum süreci çok uzayabiliyor.” (Ö7_lise)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada kırsal bölgelerde görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin deneyimleri incelenmiş ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun fırsat eşitliğini “öğrencilerin aynı şartlarda eğitim-öğretim olanaklarından yararlanabilmesi” şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu tanımı özellikle okulların fiziksel olanaklarının eşitlenmesi ve eğitim kalitesinin ülke genelinde standartlaştırılması ile ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, literatürde fırsat eşitliğinin temel koşullarından biri olarak “öğrenme ortamlarının niteliğinin eşitliği”ne yapılan vurgu ile uyumludur (Field vd., 2007).

Araştırmada dikkat çekici sonuçlardan biri, ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğrencilerinin eğitimde fırsat eşitliğine sahip olduğunu düşünmesidir. Öğretmenler bu durumu; okulların akademik destek sağlaması, sınavlara hazırlık sürecinde öğretimsel yardımın varlığı, taşınmalı eğitimin erişimi kolaylaştırması ve zorunlu eğitimin tüm öğrencileri kapsamı ile açıklamaktadır. Benzer şekilde literatürde taşınmalı eğitim ve zorunlu eğitimin kırsal bölgelerde eğitime erişim açısından önemli bir eşitleyici rol üstlendiği ifade edilmektedir (Demir, 2024; Kaya ve Bilgin-Aksu, 2009). Özellikle ortaokul ve lise düzeyinde öğrencilerin sınav odaklı sistem nedeniyle daha fazla destek aldıkları düşünüldüğünde, öğretmen devreye girdiğinde “destekleyici okul” etkisinin fırsat eşitliği algısını güçlendirdiği görülmektedir. Buna karşı olarak ilkokul öğretmenleri, kırsal bölgelerdeki öğrencilerinin fırsat eşitliğine sahip olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler bu durumu daha çok bölgesel farklılıklar, ailelerin sosyoekonomik durumu, kültürel özellikler, okulun fiziksel olanakları, çevresel koşullar, yaşantı eksiklikleri ve program yetiştirme baskısı ile ilişkilendirmektedir. Literatürde özellikle sosyoekonomik farklılıkların çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim üzerinde belirleyici olduğu geniş ölçekte ifade edilmektedir (Bradley ve Corwyn, 2002; OECD, 2018). İlkokul düzeyinde

temel becerilerin gelişimi öğretmen niteliği, aile desteği ve çevresel uyaranlara yüksek düzeyde bağımlı olduğu için bu sonucun literatürle tutarlı olduğu görülmektedir.

Kırsal görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen başlıca faktörler olarak *öğretmen, çevre, aile, okul ve dil* etmenlerini belirtmiştir. Özellikle öğretmen niteliği, mesleki yeterlik, öğretim materyallerine erişim, öğretmen tutumları ve öğretmen-veli iletişiminin belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmen niteliğinin eğitim çıktıları üzerindeki etkisini vurgulayan çalışmalarla paraleldir (Darling-Hammond, 2017; Sanders ve Rivers, 1996). Öğretmenin niteliği, özellikle dezavantajlı bölgelerde eşitleyici bir mekanizma olarak öne çıkmaktadır.

Çevresel faktörler bağlamında öğretmenlerin kültürün ve yaşanan çevrenin etkisini vurgulaması, kırsal bölgelerdeki sosyokültürel yapı ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları çevrede nüfus yoğunluğu, sosyal-duygusal destek kaynakları ve kültürel sermaye gibi değişkenlerin eğitimde fırsat eşitsizliğini artırabileceği literatürde de tartışılmaktadır (Bourdieu, 1986; Putnam, 2015). Bu araştırmada, öğretmenlerin özellikle öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çevre tarafından desteklenmemesini bir eşitsizlik kaynağı olarak belirtmesi dikkat çekicidir ve SEL (Sosyal Duygusal Öğrenme) literatürüyle uyumludur (Jones vd., 2019).

Aile faktörü özelinde öğretmenler, özellikle ailelerin sosyoekonomik durumunun eğitimde fırsat eşitliğini etkilediğini belirtmiştir. Özellikle ailenin sosyoekonomik durumu gerek Coleman Raporunda (1966) gerek Bourdieu'nün (1986) "Kültürel Sermaye" kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bourdieu'ye göre; alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar, okulun talep ettiği kültürel kodlara (dil kullanımı, davranış kalıpları) evlerinde sahip olmadıkları için yarışa geriden başlar.

Öğretmenler okul özelinde, okulun fiziksel olanaklarını eğitimde fırsat eşitliğini etkileyen bir unsur olarak görmektedir. Coleman Raporu (1966); okulun fiziksel imkanlarının (laboratuvar, kütüphane vb.) öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin, ailenin geçmişi ve akran etkisiyle kıyaslandığında oldukça sınırlı olduğunu kanıtlamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin fiziksel eksikliklere vurgu yapması, eğitimdeki niteliksel süreçlerle (öğretim kalitesi, programın uygunluğu) birlikte somut "girdilere" odaklandıklarını da göstermektedir.

Araştırma sonuçlarında dil faktörleri arasında ise ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin karşılaştığı öğrenme güçlükleri eğitimde fırsat eşitliği bağlamında kritik bir etken olarak ifade edilmiştir. Literatürde de ana dili farklı olan öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin gelişiminde ana dil desteğinin ve kültürel uyaranların yetersizliğinin eşitsizlik yaratabileceği vurgulanmaktadır (Cummins, 2001; García ve Kleifgen, 2020).

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; kırsal bölgelerde fırsat eşitliğini belirleyen çok boyutlu faktörlerin (öğretmen niteliği, sosyoekonomik durum, çevresel yapı, okul olanakları, dil farklılıkları) öğretmenlerin deneyimlerinde güçlü şekilde yer aldığı ve ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin deneyimlerinin öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesi ve okulun işleyiş dinamiklerine göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle eğitimde fırsat eşitliğini geliştirmeye yönelik bazı öneriler sunulabilir.

Kırsal bölgelerdeki okulların fiziksel olanakları, laboratuvar ve kütüphane kapasiteleri "standartlaştırmanın" ötesine geçilerek öncelikli olarak geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra nitelikli ve deneyimli öğretmenlerin sosyoekonomik düzeyi yüksek bölgelerde kümelenme eğilimini kırmak için kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik lojman, ek tazminat ve mesleki gelişim önceliği gibi somut teşvik politikaları uygulanmalıdır. Kırsal bölgelerdeki nitelikli ve deneyimli öğretmenlerin öğrencilere akademik destek sağlayarak fırsat eşitliğini artırma eğiliminde oldukları düşünüldüğünde, bu bölgelerdeki öğretmenlere öğretimsel destek (materyal, kitap, kırtasiye malzemesi vb.) sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Program yetiştirme baskısının kırsal bölgelerde bir engel olarak belirtilmesi nedeniyle, yerel kültürel sermayeyi dışlamayan ve öğrencilerin dilsel/yaşantısal arka planlarını dikkate alan daha esnek ve kapsayıcı öğretim programları geliştirilmelidir. Araştırmada vurgulanan "çevresel destek eksikliği" sorununu gidermek adına, kırsal bölgedeki okullarda sosyal duygusal öğrenme becerilerini destekleyen rehberlik programlarının eğitim programının ayrılmaz bir parçası haline getirilmesi önemli görülmektedir. Ortaokul ve lise düzeyinde fırsat eşitliği algısını güçlendiren "taşınabilir eğitim"

ve "sınav hazırlık desteği" gibi uygulamaların niteliği artırılmalı; benzer destekleyici mekanizmalar ilköğretim seviyesine de yaygınlaştırılmalıdır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileride yürütülecek araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir. Kırsal bölgelerdeki öğrencilerin ilköğretimden yükseköğretime kadar olan akademik yolculukları boylamsal olarak izlenerek öğretmen niteliği ve aile faktörünün uzun vadeli etkileri nicel verilerle desteklenmelidir. Öğretmenlerin "program yetiştirme baskısı" ve "dil etmenleri" gibi spesifik sorunlarına yönelik sınıf içi müdahale yöntemlerini test eden eylem araştırmaları teşvik edilmelidir. Paylaşılan sonuçlarda değinilen "çevresel faktörler" bağlamında, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin dijital araçlara erişimi ve bu araçları bilgi üretimi için kullanma becerileri (dijital uçurum) yeni bir araştırma odağı olarak ele alınmalıdır. Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin "kültürel sermaye" eksikliğini giderebilecek ve okul-aile iletişimini güçlendirecek yerel model önerileri üzerine odaklanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bray, M. (2009). *Confronting the shadow education system: What government policies for what private tutoring?* UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Brighouse, H. (2002). *School choice and social justice*. Oxford University Press.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed.). California Association for Bilingual Education.
- Darling-Hammond, L. (2004). Inequality and the right to learn: access to qualified teachers in california's public schools. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 106(10), 1936-1966. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00422.x>
- Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher education around the world: What we can learn from international practice*. Routledge.
- Demir, D. (2024). Taşınabilir eğitim ve sosyo-eşitsizlik: Eğitimdeki ulaşım engellerinin üstesinden gelme çabaları. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 8(1), 23-35.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. OECD Publishing.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2020). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English learners* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Hanushek, E. A. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141-1177.
- Johnson, R.B. & Christensen, L.B. (2008) *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 3rd Edition, Sage Publications, Inc., Los Angeles.
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B., & Stickle, L. (2019). Navigating SEL from the inside out: Looking inside and across 25 leading SEL programs. *Harvard Graduate School of Education*.
- Kaya, A. & Bilgin-Aksu, M. (2009). Fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanmasında bir adım olarak taşınabilir eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 177-189.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing.

- OECD (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
- Putnam, R. D. (2015). *Our kids: The American dream in crisis*. Simon & Schuster.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement (Research Progress Report)*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.