



Rol Model Öğretmen Algısının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Bakış Açısıyla İncelenmesi

Bahaddin YAŞAR^{*1}, Hakan SARIÇAM²

¹Kemalpaşa İlkokulu, 58600, Suşehri, Sivas, Türkiye
(ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8283-7027>)

²Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalı, 58000, Sivas, Türkiye
(ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8723-1199>)

(Alınış / Received: 05.01.2026, Kabul / Accepted: 30.01.2026, Online Yayınlanma/ Published Online: 31.01.2026)

*İlgili yazar ve danışmanı: bahaddinyasar1907@gmail.com, hakansaricam@cumhuriyet.edu.tr

Öz: Bu çalışma, eğitim sisteminin temel paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve velilerin “rol model öğretmen” kavramına yönelik algılarını, beklentilerini ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Fenomenoloji deseninin kullanıldığı çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 6 öğretmen, 5 veli ve 5 öğrenci olmak üzere toplam 16 katılımcıdan oluşmaktadır. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, rol model öğretmen algısının akademik yetkinlikten ziyade “güven, adalet ve karakter” üzerine temellendiği; öğretmenin sınıf içi öğretici rolünün ötesinde “hayat rehberi” ve “ikincil ebeveyn” olarak nitelendirildiği görülmüştür. Araştırmada, paydaşlar arasında beklenti açısından belirgin farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler ve veliler rol modelliği ağırlıklı olarak “kurumsal temsil, kıyafet ve koruyuculuk” ekseninde tanımlarken; öğrencilerin “samimiyet, etkili iletişim ve vizyon” odaklı bir yaklaşım sergilediği belirlenmiştir. Ayrıca dijitalleşme sürecinde öğretmenin otoritesini koruması için “dijital yerlilerin” diline hâkim olması gerektiği ancak sosyal medyadaki “fenomenleşme” çabalarının mesleki saygınlık açısından bir risk alanı oluşturduğu saptanmıştır. Sonuç olarak rol modelliğin “gizli müfredat” ve “duygusal bağ” üzerinden işleyen, okul dışı yaşamı ve dijital platformları da kapsayan çok boyutlu bir sorumluluk alanı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: rol model öğretmen, öğrenci algısı, veli beklentileri, sosyal öğrenme, gizli müfredat

An Examination of the Perception of Teachers as Role Model from Students, Teachers, and Parents

Abstract: This study aims to investigate teachers', students', and parents' perceptions, expectations, and experiences concerning the concept of teachers as role models. Employing the phenomenology design, data were collected through semi-structured interviews. The study group consisted of a total of 16 participants, including 6 teachers, 5 parents, and 5 students, selected using maximum variation sampling. The thematic analysis of the data revealed that perceptions of the role model teacher are grounded not primarily in academic competence, but rather in values such as trust, fairness, and character. Findings indicate that teachers are perceived beyond their instructional role in the classroom and are frequently described as a “life mentor” or a “secondary parental figures”. The study also identified notable differences in expectations among stakeholder groups. While teachers and parents predominantly define teacher role modeling in terms of “institutional representation”, “attire”, and “protectiveness”, students are found to adopt an approach focused on “sincerity”, “effective communication”, and “vision”. Furthermore, the findings suggest that in the context of digitalization, teachers need to be proficient in the language and culture of “digital natives” in order to maintain their authority. However, attempts to gain popularity on social media platforms were identified as a potential risk to professional dignity and occupational respectability. In conclusion, the study demonstrates that role modeling is a multidimensional area of responsibility operating through the hidden curriculum and emotional bonds, extending beyond school boundaries to encompass out-of-school life and digital environments.

Keywords: role model teacher, student perception, parent expectations, social learning, hidden curriculum

1. Giriş

Öğrenme, insanın içinde bulunduğu ortamda yaşamını sürdürebilmesi ve yaşamından doyum alabilmesi için gerekli olan bilgilerin, deneyimlerin, görgülerin, becerilerin ve eylemlerin kalıcı olarak kazanılması süreci olarak tanımlanmıştır (Yılmaz, 2009). Eğitim süreci ise bireyin dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren başlayan ve tüm kişiliğini şekillendiren kesintisiz bir öğrenme serüveni (Demirel ve Kaya, 2017) olarak ifade edilmiştir. Bu karmaşık süreç içerisinde, öğretmen figürü yalnızca bilişsel bilgiyi aktaran bir kaynak olmaktan çok daha fazlasını temsil etmektedir. Kişilik gelişimleri devam eden öğrenciler, doğal olarak çevrelerini gözlemleme, taklit etme ve model alma davranışlarına açıktır. Bu bağlamda, özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor alanlardaki pek çok davranışı edinmesinde, saygı duydukları yetişkinleri modelleme eğilimi oldukça belirleyicidir (Demir ve Köse, 2016). Başaran, (2013), istenilen davranışların öğrencilere kazandırılması ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması sürecinde öğretmenlerin, eğitim sisteminin temel ve birincil sorumluları olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen, öğrencisinin yaşamının anlamını bulmasına, kendi değerlerini oluşturmaya ve etkili bir insan olarak yaşam becerilerini geliştirmesine yardımcı olan bir rehber ve akıl hocasıdır (Pala, 2025). Bu nedenle öğretmenlik yalnızca para kazanılan bir iş değil, tutum ve davranışlarla şekillenen bir meslek olarak görülmektedir (Ural, 2024). İşte tam burada rol model kavramı devreye girer. Bir bireyin, “örnek olarak algılanan veya taklit değerinde” olması durumu rol model olarak tanımlanmaktadır (Yancey, 1998). Bu rol model alma davranışı genellikle önemli kabul edilen kişilerin, bireylerin karar verme süreçleri üzerindeki etkisini açıklamak için kullanılmaktadır (Mutter ve Pawlowski, 2014). Çocukların karakter ve değerleri edinmesinde öğretmenin sözlerinden çok eylemleri, duruşu ve rol model davranışları etkili olmaktadır. Öğrenciler, duyduklarından ziyade gördüklerinden öğrenme eğilimindedir (Demir ve Köse, 2016).

Çocukların bedensel, zihinsel ve ahlaki açıdan sağlıklı yetiştirilmesi tarihsel süreçte farklı yöntemleri gerekli kılmış, Antik Yunan’dan günümüze ‘model alarak öğrenme’ eğitimin merkezinde yer almıştır (Ünal, 2024). Platon, öğretmeni sadece bilgi aktaran değil, ahlaki yaşamıyla öğrencilere bizzat örnek olması gereken bir figür olarak tanımlamıştır (Kılıç, 2016). Türk kültüründe de Dede Korkut masalları, gençlerin kimlik inşasında modelleme yöntemini kullanırken (Arı, 2021); Orhun Abideleri’nde Bilge Kağan ve Vezir Tonyukuk, gelecek nesillere olumlu ve olumsuz örnekler sunan öğretici birer rol model vizyonu çizmiştir (Ayan, 2015; Koç, 2016). Benzer şekilde İslam inancında Hz. Muhammed (sav), "Ben ancak öğretici olarak gönderildim" (İbn Mâce, Mukaddime 17) buyurarak, İslam’ın evrensel ilkelerini şahsında somutlaştıran en ideal rol model ve rehber öğretmen olarak kabul edilmiştir (Koç, 2024; Macit, 2016). Bu tarihsel, kültürel ve dini miras, rol model almanın öğrenme üzerindeki belirleyiciliğini kanıtlamaktadır.

Psikolojik açıdan rol model almanın bilimsel temelleri ise Albert Bandura’nın Sosyal Öğrenme Teorisi ile açıklanmaktadır. Bandura (1977), insan öğrenmesinin büyük bir kısmının, başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek gerçekleştiğini savunur. ‘Gözlem yoluyla öğrenme’ olarak adlandırılan bu süreç, bireylerin doğrudan deneyimleyerek öğrenmelerinin getireceği olası riskleri ve zaman kaybını ortadan kaldırarak; bireylerin başkalarının deneyimlerinden faydalanan bilişsel ve davranışsal öğrenmelerini gerçekleştirebilirler. Bandura’ya göre (1986), rol modelin etkili olabilmesi yalnızca basit bir taklit sürecinden ibaret değildir; bu süreç dikkat, hatırlama, tutma, davranış oluşturma ve güdülenme gibi bilişsel basamakları içerir. Eğitim ortamında öğretmen sahip olduğu statü, otorite ve öğrencilerle kurduğu duygusal bağ sayesinde, öğrencilerin dikkat sürecini en yoğun şekilde yönelttiği ‘rol model’ konumundadır. Ayrıca Bandura (1994), bireylerin öz-yeterlilik inançlarının şekillenmesinde, ‘dolaylı yaşantıların’ yani sosyal modellerin başarılarını gözlemlemenin kritik bir kaynak olduğunu vurgular. Öğrenciler, kendilerine model aldıkları öğretmenin zorlu durumlarla başa çıkma becerilerini ve başarılarını gözlemlediklerinde, kendilerinin de benzer durumlarda başarılı olabileceklerine dair inanç geliştirirler. Bandura’ya (1977) göre birey için rol model, onun kararlarını etkileyebilecek potansiyele sahip, doğrudan veya dolaylı temas kurulan herhangi bir kişi olabilir. Martin ve Bush (2000) ise bu tanımları genişleterek; rol model havuzunun sadece aile ve öğretmen gibi yakın çevreyle sınırlı kalmadığını, medya ve popüler kültürün sunduğu çeşitli sembolik figürlerin de bu sürece dâhil olduğunu belirtmektedir. Bu genişleyen etki alanı içerisinde öğretmen, ergenin hayatında hem “doğrudan ulaşılabilir” bir rehber olması hem de “profesyonel bir duruş” sergilemesi bakımından stratejik ve dengeleyici bir öneme sahiptir. Bu kuram, öğretmenlerin öğrenciler için yalnızca bir bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda kişilik, ahlaki değerler ve problem çözme becerileri açısından da sürekli izlenen bir “davranışsal referans noktası” olduğunu kanıtlamaktadır. Öğretmenin sergilediği tutumlar, öğrenciler için bir kimlik inşa aracı işlevi görerek, onların akademik başarısından ahlaki gelişimine dek geniş bir alanda kalıcı etkiler bırakmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma, öğretmenlerin söz konusu güçlü rol model olma potansiyelini, eğitimin üç ana paydaşının (öğrenci, öğretmen, veli) perspektifinden bütüncül bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır.

1.1.Problem durumu

Bandura’nın (1986) Sosyal Bilişsel Kuramı, öğrenme sürecini gözlem ve model alma dinamikleri üzerine temellendirir. Ancak günümüz eğitim ekosisteminde, rol model alma süreçlerinin kuşaklar arası beklenti farklılıkları ve dijitalleşmenin etkisiyle daha karmaşık bir yapıya evrildiği görülmektedir.

İlgili alan yazını incelendiğinde, eğitimin merkezindeki öğrenci profilinin belirgin bir dönüşüm geçirdiği dikkat çekmektedir. Prensky (2001) tarafından “dijital yerliler” olarak tanımlanan Z kuşağı öğrencilerinin; öğretmeni hiyerarşik bir otorite figürü olmaktan ziyade, dijital yetkinliğe sahip ve samimi bir “ilişkisel rehber” olarak konumlandırma eğiliminde olduğu literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Nitekim Tunç Şahin, Turan ve Karadeniz (2021) ile Yasa, Kuş ve Sayan’ın (2022) çalışmaları; bu kuşağın otoriter tutumlardan çok, etkileşime açık ve esnek rol modelleri benimsemeye daha yatkın olduğuna işaret etmektedir.

Buna karşın velilerin, daha korumacı ve geleneksel bir bakış açısı benimsedikleri görülmektedir. Arslan ve Aslanargun (2024) velilerin, öğretmenlerden öncelikli olarak “akademik başarı odaklı disiplinli bir otorite” rolü üstlenmelerini bekledikleri görülmektedir. Ayrıca Kara Gömeç ve Çelik’in (2025) vurguladığı ‘helikopter ebeveynlik’ tutumlarının artmasıyla birlikte, bu beklentinin öğretmenin mesleki özerkliğine yönelik müdahaleci bir yapıya dönüşme riski taşıdığı da değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin söz konusu iki farklı beklenti arasında kalmasının, mesleki kimlik inşasında yapısal bir zorluk oluşturabileceği düşünülmektedir. Bir yanda öğrencinin ilişkisel beklentileri, diğer yanda velinin geleneksel otorite talepleri odağında kalan öğretmenin, Güven ve Sezer (2020) ile Özdemir ve Orhan’ın (2019) da dikkat çektiği üzere, hangi rolü benimseyeceği konusunda bir “rol belirsizliği” veya “rol çatışması (role conflict)” yaşama ihtimali, eğitim süreçlerinin niteliği açısından irdelenmesi gereken kritik bir sorun alanı olarak belirginleşmektedir. Tüm bu dijital dönüşüm ve değişen beklentiler ışığında, öğretmenlerin rol model olma vasfının yeniden sorgulanması gerekmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmanın temel problemi velilerin geleneksel beklentileri, öğrencilerin ilişkisel talepleri ve öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ekseninde, “rol model öğretmen” kavramının nasıl yapılandırıldığının incelenmesidir. Mevcut literatürde paydaş beklentileri genellikle tekil olarak ele alınmış olup öğretmen, öğrenci ve veli üçgenindeki bu beklentilerin birbirleriyle olan etkileşimi ve bu sürecin ideal rol model algısını nasıl şekillendirdiği bütüncül bir perspektifle henüz yeterince irdelenmemiştir. Rol model öğretmen algısının bu üç temel bileşenin (öğretmen, öğrenci, veli) beklentileri ekseninde incelenerek öğretmen, öğrenci ve veli beklentilerinin uzlaştığı ve ayrıştığı noktaların belirlenmesi; hem öğretmen yetiştirme programlarının güncel ihtiyaçlara göre yeniden şekillendirilmesi hem de okullardaki profesyonel gelişim faaliyetlerinin daha hedef odaklı yürütülmesi açısından temel bir referans noktası sunacaktır. Bu durumdan hareketle, bu araştırmanın temel problem cümlesi “Rol model öğretmen algısı, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin bakış açılarından nasıl algılanmakta ve bu üç eğitim paydaşının ideal rol model öğretmene ilişkin beklentileri hangi noktalarda örtüşmekte, hangi noktalarda farklılaşmaktadır?” sorusu ile belirlenmiştir.

1.2.Araştırmanın önemi

Bu çalışma, rol model öğretmen algısının yalnızca akademik bir kavram değil aynı zamanda eğitimdeki tüm temel paydaşların (öğretmen, öğrenci ve veli) beklentilerini şekillendiren uygulama alanı olduğunu göstermesi açısından önem taşımaktadır. Literatüre bakıldığında, rol modelliğin çoğunlukla tek bir perspektiften (ya öğrenci ya da öğretmen adayı gözünden) ele alınmasından kaynaklanan bir boşluk vardır; eğitimin paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve veli üçlüsü bir bütünün esas parçalarıdır ve literatürde bu üçlü sacayağı bütüncül olarak nadiren incelenmiştir. Bu araştırmanın özgünlüğü, bu üç farklı ve etkileşimde olan grubun rol model öğretmene dair algı, beklenti ve deneyimlerini aynı nitel çalışmada bir araya getirip, bu algılar arasındaki uzlaşma ve ayrışma noktalarını derinlemesine analiz etmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulgular, öğretmenlerin sınıfta ve sınıf dışında sergilemesi gereken tutum ve davranışları sadece mesleki yeterliliklerle değil, aynı zamanda veli ve öğrencilerin ahlaki ve sosyal beklentileriyle de ne ölçüde örtüşmesi gerektiğini ortaya koyacaktır. Böylece bu çalışmayla, öğretmen yetiştirme programlarının ve mevcut öğretmenlerin profesyonel gelişim faaliyetlerinin, uygulamadaki gerçek beklentiler doğrultusunda daha hedef odaklı ve uygulamaya dönük bir şekilde yeniden yapılandırılmasına somut ve kanıta dayalı bir zemin hazırlanacaktır. Sonuç olarak bu araştırma, rol model öğretmenin tanımını netleştirerek sacayağını oluşturan eğitim paydaşları arasındaki iletişim beklentilerini eşitlemeyi ve eğitim kalitesinin yükseltilmesine doğrudan katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.3.Araştırma problemi

Eğitim sisteminin temel paydaşları olan öğretmenler, öğrenciler ve veliler, “rol model öğretmen” kavramına ne tür anlamlar yüklemektedir? Bu üç grubun ideal bir rol model öğretmene yönelik algıları ve beklentileri nelerdir hangi temalar etrafında örtüşmekte, hangi noktalarda ise farklılık göstermektedir?

Alt Problemler:

1. Öğretmen, öğrenci, veli (paydaş) ideal bir rol model öğretmeni nasıl tanımlamakta ve hangi kişisel/mesleki özelliklerle ilişkilendirmektedir?
2. Rol model öğretmenin öğrenciler üzerindeki olumlu (değer kazanımı, akademik başarı) ve olumsuz etkileri paydaş görüşlerine göre nasıl şekillenmektedir?
3. Paydaşların, öğretmenin rol model olma sorumluluğunun kapsamına (okul dışı yaşam, dijital çağın etkileri, etik sınırlar) ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Rol model öğretmen algısı, beklentileri ve deneyimleri açısından öğretmen, öğrenci ve veli grupları arasında ne tür benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?

2. Materyal ve Metot

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bu olguya yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir araştırma desendir (Creswell, 2025). Bu desen, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmak için uygun bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmanın odak noktası olan “rol model öğretmen” kavramı; öğretmen, öğrenci ve velilerin deneyimleriyle şekillenen ve kişiden kişiye farklı anlamlar taşıyabilen bir fenomendir. Araştırmada amaç, katılımcıların bu fenomene ilişkin öznel deneyimlerini ve algı dünyalarını ortaya çıkarmak olduğundan (Patton, 2014), çalışmanın doğasına en uygun desen olarak fenomenoloji tercih edilmiştir. Bu sayede, “rol model öğretmen” olgusunun paydaşlar açısından ortak anlamları ve yaşantısal özü betimlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Çalışma grubu

Bu çalışma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Suşehri ilçesinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu; “rol model öğretmen” olgusuna ilişkin algıların çok boyutlu bir perspektifle incelenebilmesi amacıyla öğretmen, veli ve öğrenci paydaşlarından oluşturulmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir (Patton, 2014). Bu strateji ile örneklem içerisinde yer alan bireylerin demografik özelliklerinin (kıdem/yaş, eğitim durumu, okul türü, farklı branş vb.) çeşitlendirilmesi ve bu sayede problemin farklı açılardan ele alınması hedeflenmiştir.

Çalışma grubu toplam 16 katılımcıdan (6 öğretmen, 5 veli, 5 öğrenci) oluşmaktadır. Maksimum çeşitliliği sağlamak adına katılımcılar belirlenirken şu kriterler gözetilmiştir:

Öğretmenler: Okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenliği (Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal Bilgiler vb.) gibi farklı alanlardan seçilmiş olup; mesleki kıdemleri 5 yıl ile 21 yıl arasında değişmektedir.

Veliler: Sosyoekonomik ve kültürel çeşitliliği yansıtmak amacıyla eğitim düzeyleri ilköğretim düzeyinden yüksek lisans düzeyine kadar çeşitlenen ve farklı meslek gruplarından (ev hanımı, polis, özel sektör vb.) bireyler çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Öğrenciler: Farklı lise türlerinde (Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi, Tarım Lisesi) öğrenim gören ve sınıf seviyeleri 9 ile 12 arasında değişen öğrenciler seçilmiştir.

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü, sayısal temsiliyetten ziyade toplanan verinin niteliğine dayanır. Bu çalışmada “veri doyumu” ilkesi esas alınmıştır (Merriam, 2013). Veri toplama sürecinde, görüşmeler ilerledikçe katılımcıların verdiği cevapların benzerleşmeye başladığı gözlemlenmiştir. Örneğin farklı paydaşlarla (öğretmen, veli, öğrenci) yapılan bu son görüşmelerde de katılımcıların “dış görünüş ve kişisel bakım”, “okul dışı sorumluluk”, “adalet” ve “etkili iletişim” gibi kavramlara sıkça vurgu yaptığı, veri setine eklenecek özgün ve farklı bir kodun oluşmadığı tespit edilmiştir. Lincoln ve Guba’nın (1985) belirttiği üzere, verilerin bu şekilde tekrar etmeye başlaması, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle veri toplama süreci 16. katılımcı ile sonlandırılmıştır. Toplamda 16 katılımcıdan (6 öğretmen, 5 veli, 5 öğrenci) oluşan çalışma grubunu betimleyici bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Kod	Katılımcı Türü	Branş / Statü / Sınıf	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Kıdem / Yaş	Görev Yeri / Okul Türü
KÖĞRT 1	Öğretmen	Okul Öncesi	Kadın	Lisans	5 Yıl	Devlet İlkokulu
KÖĞRT 2	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	Kadın	Lisans	15 Yıl	Devlet İlkokulu
KÖĞRT 3	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	Erkek	Lisans	21 Yıl	Devlet İlkokulu
KÖĞRT 4	Öğretmen	Türk Dili ve Edb.	Erkek	Lisans	12 Yıl	Sağlık Meslek Lisesi
KÖĞRT 5	Öğretmen	Sosyal Bilgiler	Erkek	Yüksek Lisans	13 Yıl	Devlet Ortaokulu

Kod	Katılımcı Türü	Branş / Statü / Sınıf	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Kıdem / Yaş	Görev Yeri / Okul Türü
KÖĞRT 6	Öğretmen	Bilişim Tek. Rehber	Erkek	Lisans	8 Yıl	Devlet Ortaokulu
KV1	Veli	İdareci (Veli)	Kadın	Lisans	14 Yıl	Özel Sektör
KV2	Veli	Çocuk Gelişimci (Veli)	Kadın	Ön lisans	29 Yaş	Çalışmıyor
KV3	Veli	Ev Hanımı	Kadın	İlkokul	48 Yaş	Çalışmıyor
KV4	Veli	Güvenlik Görevlisi	Erkek	Yüksek Lisans	16 Yıl	Üniversite
KV5	Veli	Polis	Erkek	Ön lisans	25 Yıl	Kamu
KÖ1	Öğrenci	10. Sınıf Öğrencisi	Erkek	Lise	15 Yaş	Meslek Lisesi
KÖ2	Öğrenci	12. Sınıf Öğrencisi	Kız	Lise	17 Yaş	Tarım Lisesi
KÖ3	Öğrenci	11. Sınıf Öğrencisi	Erkek	Lise	16 Yaş	Anadolu Lisesi
KÖ4	Öğrenci	10. Sınıf Öğrencisi	Erkek	Lise	16 Yaş	Anadolu Lisesi
KÖ5	Öğrenci	9. Sınıf Öğrencisi	Erkek	Lise	15 Yaş	Anadolu Lisesi

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

2.2.Verİ toplama araçları

Nitel araştırmaların doğasında var olan anlamı keşfetme süreci, en etkili biçimde katılımcılarla kurulan doğrudan etkileşimle sağlanır. Bu doğrultuda görüşme tekniği kişilerin deneyimlerini, tutumlarını ve algılarını kendi cümleleriyle ifade etmelerine olanak tanıyan ve araştırmacıya derinlemesine bilgi sunan güçlü bir araçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, katılımcıların bakış açılarını esnek bir yapıda inceleyebilmek ve beklenmedik durumlarda yeni sorularla konuyu derinleştirebilmek adına yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir (Merriam, 2013).

Veri toplama sürecinde kullanılan görüşme formları, araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak hazırlanmış ve kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman dönütleri doğrultusunda son hali verilen formlar çalışmanın doğası gereği her bir paydaşın bakış açısını ayrı ayrı yakalayabilmek amacıyla “Öğretmen Görüşme Formu”, “Veli Görüşme Formu” ve “Öğrenci Görüşme Formu” olmak üzere üç farklı yapıda geliştirilmiştir. Hazırlanan formların her biri, katılımcıların “rol model öğretmen” algısını, beklentilerini ve deneyimlerini derinlemesine irdelemeye yönelik sekizer adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular, katılımcıların kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak tanıyacak şekilde esnek ve anlaşılır bir dille düzenlenmiştir.

Araştırmada kullanılan formlarda yer alan ve çalışmanın derinliğini yansıtan örnek sorular aşağıda sunulmuştur:

- **Öğretmenlere:** “Öğretmenlerin rol model olma sorumluluğunun bir ölçüsü var mıdır? Bu ölçünün sınırlarını ne belirler? Toplum mu, müfredat mı, vicdanınız mı?”
- **Velilere:** “Çocuğunuzun, öğretmenin bir davranışını veya sözünü evde tekrar ettiğini gözlemlediğiniz, sizi şaşırtan veya mutlu eden somut bir örnek anlatır mısınız?”
- **Öğrencilere:** “Sizce ‘rol model öğretmen’ ne anlama geliyor? İyi bir rol model öğretmende olması gereken en önemli özellikler nelerdir?”

2.3.Verilerin toplanması

Verilerin toplanma süreci, 2024-2025 eğitim öğretim yılında araştırmacı tarafından yürütülen yüz yüze bireysel görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve verilerin gizliliği hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılarak sözlü ve yazılı onayları alınmıştır.

Tüm görüşmeler, katılımcıların izni dâhilinde ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri adına tarafsız bir tutum sergilemiş, kişisel yoruma meydan verecek yönlendirici mimik veya ifadelerden kaçınmıştır. Sorular, her katılımcıya aynı sıra ve üslup ile yöneltilmiştir.

Görüşmelerin süresi, katılımcıların konuya ilişkin paylaşımlarına ve veri doygunluğuna göre farklılık göstermiştir. Soruların net ve odaklı olması nedeniyle görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür; elde edilen verilerin araştırma sorularını yanıtlamada yeterli derinliğe ulaştığı görülmüştür. Elde edilen ham veriler (ses kayıtları), araştırma etiği ve gizlilik ilkeleri gereği şifreli bir dijital ortamda muhafaza edilmektedir.

2.4.Verilerin analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, fenomenolojik desen doğrultusunda içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine işlenmesini, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmasını ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın veri analiz süreci, tümevarımsal bir yaklaşımla şu dört aşamada gerçekleştirilmiştir:

Verilerin Dökümü ve Hazırlanması: Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler, araştırmacı tarafından herhangi bir eleme yapılmadan birebir metne dökülmüştür. Elde edilen dökümler, ses kayıtlarıyla karşılaştırılarak teyit edilmiş ve her bir katılımcıya (KÖGRT1, KV1, KÖ1 vb.) kod verilerek veri seti analize hazır hale getirilmiştir.

Kodlama (Anlam Birimlerinin Belirlenmesi): Veri seti araştırmacı tarafından satır satır okunmuş ve katılımcıların ifadelerindeki anlamlı bölümler tespit edilmiştir. “Rol model” olgusunu ifade eden bu anlamlı bölümlere, içeriği yansıtan kavramsal etiketler (kodlar) verilmiştir. Örneğin; “*Öğretmen adil olmalı, kimseyi ayırmamalı*” ifadesi “Adalet” kodu ile etiketlenmiştir.

Temaların Oluşturulması: Ortaya çıkan kodlar arasındaki ilişkiler ve benzerlikler incelenerek, kodları çatısı altında toplayan üst kategoriler (temalar) oluşturulmuştur. Örneğin; “*Kılık Kıyafet, Diksiyon, Kişisel Bakım*” kodları bir araya getirilerek “Dış Görünüş ve İmaj” teması oluşturulmuştur.

Tanımlama ve Yorumlama: Oluşturulan tema ve kodlar, katılımcıların görüşlerini yansıtacak şekilde organize edilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Bu aşamada araştırmacı, kendi yorumundan ziyade katılımcıların “rol model öğretmen” olgusuna yükledikleri anlamı (özü) betimlemeye odaklanmıştır.

Güvenilirlik Ölçütü	Bu Araştırmada Alınan Tedbirler
İnandırıcılık (İç Geçerlik)	Araştırma konusu tek bir kaynaktan değil öğretmen, veli ve öğrenciden oluşan üç farklı paydaş grubundan (toplam 16 katılımcı) veri toplanarak teyit edilmiştir. Görüşme formlarının hazırlanması aşamasında alanında yetkin uzmanların görüşüne başvurulmuş, soruların amaca uygunluğu denetlenmiştir. Görüşme sonunda katılımcılara söyledikleri özetlenerek doğru anlaşılıp anlaşılmadığı sözlü olarak teyit edilmiştir. Görüşmelerde “neden, nasıl” gibi sondalar kullanılarak verinin yüzeysel kalması engellenmiştir.
Aktarılabilirlik (Dış Geçerlik)	Çalışma grubunun özellikleri (demografik tablo), veri toplama ortamı ve analiz süreci başka araştırmacıların benzer çalışmaları yapabilmesine olanak tanıyacak detayda açıklanmıştır. Katılımcıların seçiminde “maksimum çeşitlilik” örnekleme kullanılarak, farklı profil ve branşlardaki kişilerin görüşleri yansıtılmıştır.
Tutarlılık (İç Güvenirlik)	Verilerin analizi sürecinde olası yanlılığı önlemek adına veriler üç farklı alan uzmanı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve ardından bir araya gelinerek kodlar üzerinde tam uzlaşa sağlanmıştır. Bulgular sunulurken araştırmacının yorumundan bağımsız olarak, katılımcıların kendi ifadelerine (doğrudan alıntılara) sıkça yer verilmiştir.
Teyit Edilebilirlik (Dış Güvenirlik)	Araştırmanın ham verileri (ses kayıtları ve deşifre metinleri), gerektiğinde incelenmek üzere şifreli dijital ortamda arşivlenmiştir. Araştırmanın her aşaması (form geliştirme, uygulama, analiz) şeffaf bir şekilde raporlanarak sürecin denetlenebilir olması sağlanmıştır.

Tablo 2. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirliği Sağlamak İçin Alınan Tedbirler

Bu çalışmada geçerliği (inandırıcılığı) sağlamak adına veri toplama sürecinde çeşitleme yöntemine gidilmiş ve olgu sadece öğretmenin gözünden değil, veli ve öğrenci perspektifinden de ele alınmıştır. Ayrıca veri analizi sürecinde içerik analiz yaklaşımı benimsenerek, katılımcı görüşleri çarpıtılmadan, doğrudan alıntılarla okuyucuya sunulmuştur. Güvenirliği (tutarlılığı) en üst düzeye çıkarmak adına ise analiz sürecinde Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen

strateji daha geniş kapsamlı uygulanmış ve veriler üç farklı alan uzmanı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Bağımsız kodlamalar sonucunda uzmanlar bir araya gelerek görüş ayrılığı olan noktalar tartışılmış ve temalar üzerinde %90 uzlaşa sağlanmıştır. Sonuçların dış geçerliliği (aktarılabirliği) için ise katılımcıların demografik özellikleri ve araştırma bağlamı ayrıntılı betimleme yoluyla raporlanmıştır.

2.5.Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırma, konu ve yöntem bakımından çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni ile yürütülmüş olup, veriler katılımcı beyanlarına ve kişisel deneyimlerine dayanmaktadır. Bu durum, katılımcılar görüşlerini ifade ederken eleştirilme kaygısıyla gerçek düşünceleri yerine olması gereken cevabı vermiş olabilir.

Araştırma grubu Sivas ili Suşehri ilçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler, öğrenim gören öğrenciler ve veliler ile sınırlıdır. Çalışmanın toplumsal ilişkilerin güçlü olduğu, herkesin birbirini tanıdığı küçük yerleşim yerinde yürütülmüş olması, bulguların büyükşehirlerdeki veya farklı sosyokültürel yapılardaki rol model algısına genellenmesini sınırlandırabilir.

Çalışma grubu 16 katılımcıdan (6 öğretmen, 5 veli, 5 öğrenci) oluşmaktadır. Katılımcı sayısının nitel araştırmanın doğası gereği sınırlı tutulması, elde edilen verilerin derinlemesine analizine olanak tanısa da sonuçların tüm eğitim paydaşlarına genellenmesi açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Araştırma belirli bir zaman dilimini (2024-2025 eğitim öğretim yılı) kapsamaktadır. Özellikle Z kuşağının beklentilerinin ve dijitalleşme dinamiklerinin hızla değiştiği göz önüne alındığında, araştırma bulguları verilerin toplandığı dönemin koşullarıyla sınırlıdır.

3. Bulgular

Bu bölümde, rol model öğretmen algısını öğretmen, öğrenci ve veli perspektifinden inceleyen nitel araştırmanın bulguları sunulmaktadır. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda beş ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar; (1) Rol Model Öğretmenin Kişisel ve Ahlaki Nitelikleri, (2) Mesleki Yeterlilikler ve Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi, (3) Rol Modelliğin Kapsamı ve Sınırları, (4) Rol Model Öğretmenin Öğrenci Üzerindeki Çok Boyutlu Etkisi ve (5) Değişen Çağda Rol Model Öğretmen Algısı olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaya çıkan beş ana tema ve bu temalara ilişkin kodlar ile katılımcı gruplarına (öğretmen, öğrenci, veli) göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tema	Kod	Veri Kaynağı
1. Kişisel ve Ahlaki Nitelikler	Adalet ve Eşitlik	KÖ1, KÖ2, KÖ5, KV2, KÖĞRT6
	Dış Görünüş ve Kişisel Bakım	KV1, KV4, KV3, KÖĞRT1, KÖĞRT3, KÖĞRT5, KÖ2, KÖ4
	Dürüstlük, Saygı ve Sabır	KÖ4, KV3, KÖĞRT4, KÖĞRT2
	İletişim, Sevgi ve Empati	KV2, KÖ2, KÖ4, KÖ5, KÖĞRT5
2. Mesleki Yeterlilikler ve Etkileşim	Alan Bilgisi ve Ders Anlatımı	KÖ2, KV4, KÖĞRT3
	Rehberlik ve Takdir Etme	KÖ2, KÖ1, KV4, KV5, KÖĞRT1, KÖĞRT4
3. Rol Modelliğin Kapsamı ve Sınırları	Okul Dışı Sorumluluk (Sosyal Yaşam)	KV1, KV3, KV5, KV4, KÖĞRT1, KÖĞRT2, KÖ4
	Tutarlılık (Söz-Davranış Uyumu)	KÖ3, KÖ4, KÖĞRT4, KV3
	Aile ile İş birliği	KV3, KÖĞRT1, KÖ1
4. Öğrenci Üzerindeki Çok Boyutlu Etkisi	Gelecek Hayalleri ve Meslek Seçimi	KV4, KÖ3, KÖĞRT4, KÖ1
	Olumlu Alışkanlık Kazandırma (Hobi vb.)	KV1, KV5, KÖĞRT3, KÖĞRT5

Tema	Kod	Veri Kaynağı
5. Değişen Çağda Öğretmen Algısı	Olumsuz Örnekler (Travmatik Etki)	KÖ1, KÖ5, KV1, KÖĞRT5, KÖĞRT6, KÖĞRT1
	Dijital Çağ ve Yeni Beklentiler	KÖĞRT2, KÖĞRT3, KV1
	Geçmiş ve Günümüz Öğrenci Farkı	KÖĞRT1
	Sosyal Medya Fenomenliği ve İtibar	KÖĞRT2, KV1
	Öğretmene Duyulan Saygının Azalması	KÖĞRT5, KÖĞRT6, KV1

Tablo 3. Rol Model Öğretmen Algısına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

Not. KÖ: Katılımcı Öğrenci, KV: Katılımcı Veli, KÖĞRT: Katılımcı Öğretmen. Kodların yanındaki rakamlar katılımcı sırasını belirtmektedir.

Kodların katılımcı gruplarına göre dağılımı incelendiğinde, “Adalet”, “Meslek Seçimine Etki” ve “Saygı” konularında üç katılımcı grubunun da (öğretmen, öğrenci, veli) yüksek düzeyde mutabakat sağladığı görülmektedir. Dikkat çekici bir bulgu olarak öğretmenler (f=3) ve veliler (f=3) dış görünüşe önemli bir atıfta bulunurken, öğrencilerin (f=2) kıyafetten ziyade iletişim ve adalete odaklanmasıdır. Ayrıca “Okul Dışı Sorumluluk” temasının tüm gruplar tarafından yoğun bir şekilde vurgulanması, rol modelliğin sadece okul sınırları içinde kalmadığının, toplumsal bir beklenti olduğunun kanıtıdır.

3.1.Tema 1: Rol model öğretmenin kişisel ve ahlaki nitelikleri

Araştırmanın bulguları, katılımcıların bir öğretmeni “rol model” olarak tanımlarken, mesleki becerilerden önce onun kişisel ve ahlaki niteliklerine odaklandığını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu durum, rol model algısının temelinde, öğretmenin öngörülebilirliği ve tutarlılığı üzerinden şekillenen psikolojik güvenin yattığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle katılımcılar öğretmenin ne bildiğinden ve nasıl öğrettiğinden çok karakterinin nasıl olduğuyla ilgilenmekte, rol modelliği teknik bir yetkinlikten ziyade insani bir duruş olarak kodlamaktadır.

Adalet ve eşitlik

Öğrenciler ve veliler tarafından güçlü bir şekilde vurgulanan adalet ve eşitlik, rol model öğretmen algısının ana eksenini oluşturmaktadır. Katılımcılar bu kavramı, öğretmenin öğrencileri arasında “ayrımcılık yapmaması” ve herkese eşit fırsatlar sunması olarak tanımlamaktadır. Öğrenci 5, öğretmenin sadece akademik değil, duygusal adaletine de vurgu yaparak, “Ayrımcılık yapmaması, adaletli olması... öğrencilerine güler yüzlü davranması” (KÖ5) gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin adaleti sadece not verme veya ceza verme bağlamında değil, “güler yüz” gibi duygusal paylaşımlarda da araması, sınıftaki “duygusal iklimin” akademik süreçlerden daha belirleyici olduğunu göstermektedir.

Bir öğrenci, adaletin sınıftaki yansımaları ve bunun kendisine hissettirdiği güven duygusunu şu sözlerle ifade etmektedir: “...bence benim en beğendiğim şey adaletli olması hocam. Yani kız erkek ayrımı olmaması gibi... Bize burada onu gösteriyorlar... hem de öğretmene karşı daha iyi yaklaşımımız oluyor.” (KÖ1). Öğrencinin bu ifadesi, öğretmenin adaletli tutumunun, sadece bir sınıf yönetimi stratejisi olmadığını; aksine öğrencinin okula aidiyetini güçlendiren ve öğretmeni “rol model” olarak benimsemesini sağlayan psikolojik bir güven mekanizması işlevi gördüğünü kanıtlamaktadır. Bu bağlamda adalet; öğrenci için belirsizliği ortadan kaldıran ve sınıfı güvenli bir öğrenme ortamına dönüştüren temel yapı taşlarından biridir.

Öğretmenler de bu konuda hemfikirlerdir. Öğretmen 6, kendi deneyiminden yola çıkarak, adaletli olmanın önemini “Gerekli hassasiyeti göstermeyen öğretmen arkadaşlarımız var... karakterlerindeki o sıkıntılı durumlar mesleğe de yansıyor” (KÖĞRT6) sözleriyle eleştirerek, öğretmenin karakterinin mesleki adaletin temeli olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgu, rol modelliğin öğretilebilir bir davranış olmaktan ziyade, öğretmenin karakterine dayalı bir duruş olduğunu göstermektedir.

Dürüstlük, saygı ve sabır

Katılımcılar, dürüstlük, saygı ve sabır gibi erdemleri, bir rol model öğretmenin karakterinin temel göstergelerinden biri olarak görmektedir. Özellikle zorlayıcı öğrenci davranışları karşısında öğretmenin gösterdiği sabır, öğrenciler üzerinde derin bir etki bırakmaktadır. Bir öğrenci, öğretmenin sabrının kendi kişisel hayatını nasıl etkilediğini şöyle anlatmaktadır:

“Hocanın sabırlı olması, benim kişisel hayatımda da sabırlı olmamı sağladı. Yani olaylara karşı sabır, onun gibi sabırlı olmak...” (KÖ4) Bu ifade, öğretmenin sınıf içindeki duygu kontrolü ve sabrının, öğrenci tarafından gözlemleyerek

içselleştirmesini ve sosyal hayatına aktarabildiğini göstermektedir. Yani öğrenci, öğretmenin sadece "ne anlattığını" değil, kriz anlarında "nasıl davrandığını" da modelleyerek kendi davranış repertuarına eklemektedir.

Veliler ise bu ahlaki nitelikleri, çocuklarına aktarılması gereken en önemli miras olarak görmektedir. Veli 3, öğretmenden öncelikli beklentisini "İlk etapta ahlak ararım... Çünkü bizim evlatlarımıza ahlaken değer vermesi lazım" sözleriyle dile getirmiştir. Bu vurgu velilerin öğretmeni yalnızca bilgi aktaran değil, öğrencideki karakter oluşumunda aileyi tamamlayan ahlaki bir paydaş olarak konumlandığını göstermektedir. Ayrıca Öğretmen 2, ideal rol modelliği "Dara düştüğüm zaman yanına gidebileceğim, akıl alabileceğim... zor anlardaki rol modeliktir" (KÖGRT2) şeklinde tanımlayarak, öğretmenin güvenilir bir liman olması gerektiğini belirtmiştir. Bu tanım, rol modelliğin yalnızca uzaktan gözlemlenen bir 'örnek olma' durumu olmadığını; aynı zamanda öğrenci için ulaşılabilir, danışılabilir ve kriz anlarında sığınılacak bir 'psikolojik destek mekanizması' işlevi gördüğünü göstermektedir.

Dış görünüş ve kişisel bakım

Katılımcıların bir kısmı, öğretmenin dış görünüşüne, giyim tarzına ve kişisel bakımına özel bir anlam yüklemektedir. Öğrenciler iletişime daha çok odaklansa da, veliler dış görünüşü "mesleki saygınlığın vitrini" olarak değerlendirmektedir. Veli 4 bu konudaki hassasiyetini şu çarpıcı ifadelerle belirtmiştir:

"Ben bugün bir öğretmenin paspal bir kıyafetle okula gitmesini kabul etmem... Diksiyonunun kötü olmasını benimsemem... bulunduğu toplumda zaten belli bir statüsü olacak." (KV4). Velilerin dış görünüşe öğrencilerden daha fazla önem vermesi, onların öğretmeni kurumsal bir temsilci olarak değerlendirdiklerini gösterir. Bu bakış açısına göre öğretmenin kılık kıyafeti, sadece estetik bir tercih değil mesleki ciddiyetin ve statünün ilk göstergesidir. Veliler, öğretmenin dış görünüşündeki özeni, eğitime ve çocuğuna verdiği değer somut bir kanıt olarak görmektedir.

Öğretmenler de bu görüşü desteklemektedir. Öğretmen 1, "Bizim her davranışımız, her hareketimiz, kalem tutuşumuzdan tutun giydiğimiz kıyafetlere kadar onların ilgilerini çekiyor" (KÖGRT1) diyerek, fiziksel duruşun pedagojik bir araç olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin bu farkındalığı, beden dilinin ve dış görünüşünün "sessiz bir müfredat" işlevi gördüğünü göstermektedir. Öğretmen, sözel olarak ders anlatmasa bile, duruşu ve kılık kıyafetiyle öğrencide estetik bir bakış açısı geliştirip disiplin mesajı vermektedir. Başka bir veli ise, bir tören sırasında öğretmenin sakız çiğnemesini "irrite edici" (KV4) ve rol model algısını zedeleyici bir davranış olarak tanımlamıştır. Bu bulgu rol modelliğin anlık bir durum olmadığını göstermekte, kılık kıyafetten davranışlarımıza kadar uzanan bütüncül bir tutarlılığı gerektirmektedir.

3.2.Tema 2: Mesleki yeterlilikler ve öğrenci-öğretmen etkileşimi

Rol model öğretmen algısı, şüphesiz ki sadece kişisel ve ahlaki erdemlerle sınırlı değildir. Katılımcılar, bu güven zeminine dayanan mesleki yeterliliklerin ve öğrenciyle kurulan pozitif etkileşimin, bir öğretmeni etkili ve unutulmaz bir rol model haline getirdiğini vurgulamaktadır.

Alan bilgisi ve etkili ders anlatımı

Katılımcılar için rol model bir öğretmenin öncelikli mesleki yeterliliği, konusuna hâkim olması ve bilgiyi öğrencinin anlayabileceği bir üslupla aktarabilmesidir. İyi bir ders anlatımı, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencinin derse yönelik tutumunu ve öğretmene duyduğu saygıyı doğrudan şekillendirmektedir.

Öğrenci 2, öğretmenin alan hâkimiyetinin bilgi aktarımını nasıl kusursuz hale getirdiğini şu net ifadelerle anlatmıştır: "...ders anlatım açısından zaten çok iyi bir öğretmendi. O yüzden hani anlattıklarını çok iyi geçirebiliyordu. Bize geçmesi daha kolay oluyordu." (KÖ2) Bu ifade, "alan bilgisinin" öğrenci gözünde yalnızca akademik bir gereklilik değil, aynı zamanda öğretmene duyulan saygının meşruiyet kaynağı olduğunu göstermektedir. Öğretmenin derse olan hâkimiyeti, öğrencinin gözündeki "liderlik" rolünü güçlendirmekte ve bilgi akışını pürüzsüz hale getirerek öğrenme motivasyonunu artırmaktadır.

Öğretmen 3 ise, öğrencilerin ders sırasında öğretmeni sadece dinlemediğini, aynı zamanda bir bütün olarak "süzdüğünü" belirterek, teknik becerinin öğrenci gözündeki kriterlerini şöyle detaylandırmıştır:

"(Çocuk bakar;) Bir soru çözerken, bir konu anlatırken neyi vurguluyor? Günlük hayattan mı örnek veriyor? Ona dokunan bir anı var mı? Bunların hepsi öğrenci için bir kriterdir." (KÖGRT3) Öğretmenin yapmış olduğu bu tespit, teknik becerinin yalnızca bilgi aktarımı olmadığını, bilginin öğrencinin yaşantısıyla ilişkilendirildiği ölçüde öğretmenin "rol model" olarak kabul gördüğünü ortaya koymaktadır. Öğrenci, öğretmeni sadece bir "bilgi kaynağı" olarak değil, hayatla bilgi arasında o köprüyü kurabilen bir "yaşam rehberi" olarak değerlendirmektedir.

Bu bulgular alan bilgisinin ve pedagojik yetkinliğin, öğrenci ile öğretmen arasında kurulan güven köprüsünün bir basamağı olduğunu göstermektedir.

İletişim, sevgi ve empati

Bulgular, öğrenciyle kurulan samimi, sevgi dolu ve empatik iletişimin, rol model algısı üzerindeki en kritik unsurlardan biri olduğunu göstermektedir. Veliler de bu duygusal bağın farkındadır; Veli 2, öğretmenin çocuğuna "sarılıp öpmesinin" ve "yavrucuğum" diye hitap etmesinin çocukta yarattığı mutluluğu vurgulamıştır. Velinin, çocuğunun okulda sadece öğrenen bir birey olarak değil, duygusal ihtiyaçları da olan bir birey olarak kabul gördüğünü hissettiğinde, öğretmene ve okula olan güveni artmaktadır.

Öğrenciler için bu durum, ilişkinin hiyerarşik yapısını yumuşatan bir unsur olarak görülmektedir. Öğrenci 2 bu samimiyeti şöyle betimler:

“Bize gerçekten yeri geldiğinde öğretmen gibi değil de abi gibi yaklaşması oldu.” (KÖ2)

Aynı şekilde Öğrenci 4, öğretmenin “Sıcak yaklaşımlı olması lazım... gündelik hayatta da ona bir şeyler katması gerekiyor” diyerek, öğretmenin sadece ders anlatan değil, hayatı paylaşan biri olmasını beklediğini belirtmiştir. Özetle; resmiyetin yerini samimiyetin aldığı günümüz eğitim ortamında, öğrenci öğretmeni “korkulan bir otorite” değil, “sevilen bir rehber bir abi /abla” olarak kodlamakta, bu güven duygusu da rol modelliğin temel zeminini oluşturmaktadır.

Rehberlik etme ve takdir

Rol model öğretmen, öğrencinin sadece bugünkü akademik durumuna değil geleceğine de yön veren bir rehber olarak görülmektedir. Öğrencinin potansiyelini fark edip onu cesaretlendirmesi, hayat yolculuğunda bir fener görevi görmektedir. Öğretmen 4, öğretmenlerinin kendi üzerindeki bu dönüştürücü etkisini şu sözlerle anlatmaktadır:

“Beni ciddi anlamda bu noktada etkileyen öğretmenler oldu. Hatta onlara bakarak edebiyat öğretmeni oldum diyebilirim.” (KÖĞRT4) Katılımcının vermiş olduğu bu bilgi rol modelliğin “mesleki miras” aktarımındaki gücünü göstermektedir. Öğretmen, sadece dersi sevdirmekle kalmamış, öğrencinin kariyer vizyonunu şekillendirerek onun meslek seçiminin en önemli etkeni olmuştur. Burada rol model öğretmen, öğrenci için bir “gelecek prototipi” işlevi görmektedir.

Bu rehberlik sadece meslek seçimiyle sınırlı kalmamakta, öğrencinin zor zamanlarında ayağa kalkmasını da sağlamaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerine inanmasının pes etme noktasından dönmelerini sağladığını belirtmektedir. Öğrenci 2, bu desteği şöyle ifade etmiştir:

“Ben kaç kere pes ettiğimde, kaç kere çabalamayı bıraktığımda sürekli bana geri dönüşü oldu. Hani uğraştı benim için... şu an netlerim arttı ve daha çok özgüvenim arttı.” (KÖ2) Bu sonuç, literatürdeki “Beklenti” etkisini doğrular niteliktedir. Palalar Alkan’ın (2019) belirttiği gibi, otorite figürlerinin yüksek beklentileri, bireylerin öz yeterliliklerini artırarak performansı yükseltmektedir. Bu süreçte öğretmen, yarattığı destekleyici ortamla birlikte öğrencinin motivasyonunu güçlendirerek potansiyelini açığa çıkaran bir itici güç işlevi görmektedir.

Veliler ise öğretmenin rehberliğini, çocuğun içindeki “cevheri” keşfetmek olarak görmektedir. Veli 5, “Resme yatkınlığı varsa onu fark edebilmeli, spora yatkınlığı varsa onu... Onları keşfedebilmeli bir öğretmen” diyerek, öğretmeni sadece ders anlatan değil çocuğun içinde saklı kalan yeteneği gün yüzüne çıkaran bir kâşif olarak değerlendirmektedir. Bu bakış açısına göre; ailenin bile bazen fark edemediği o işi görmek ve parlatmak öğretmene düşmekte, bu da onu çocuğun hayatındaki en belirleyici modellerden biri yapmaktadır.

3.3.Tema 3: Rol modelliğin kapsamı ve sınırları

Araştırma bulguları, katılımcıların rol modellik kavramını sınıfın ve okulun fiziki sınırlarının çok ötesinde, hayat boyu devam eden bir sorumluluk olarak algıladığını göstermektedir. Bu tema altında özellikle velilerin, öğretmeni kamusal alanda denetleyen bir “gözetmen” refleksiyle hareket ettiği görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğinin sadece bir “iş” değil toplumsal bir “temsil makamı” olarak görüldüğünü, öğretmenin özel hayatının dahi kamusal bir mülkiyet gibi algılandığını ortaya koymaktadır.

Okul dışında devam eden sorumluluk

Araştırma bulguları, öğretmenlik mesleğinin okul duvarlarıyla sınırlı olmadığını, yaşam boyu ve her mekânda devam eden bir “temsil” gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen 2, bu durumu “Öğretmenlik sorumluluğu yaşam boyu devam ediyor... Emekli olsanız dahi... ölünceye kadar devam eden bir süreç” (KÖĞRT2) olarak tanımlarken; Veli 4 de “Öğretmenin emekliliği yoktur. Hayatı boyunca öğretmendir” (KV4) diyerek bu görüşü desteklemiştir.

Veliler, bu sürekliliğin bir getirisi olarak öğretmenin sosyal hayattaki davranışlarının mesleki kimlikten bağımsız düşünülemeyeceğini savunmaktadır. Veli 1, bu toplumsal denetimi şu sözlerle açıklamaktadır:

“Özellikle küçük yerde yaşıyorsak mesela öğretmeni her yerde görüyoruz. İşte marketteki tutumu, özel hayatındaki tutumu... Bakıyorsunuz bazı öğretmen kahvede okeyde... Bence biraz dikkat etmemiz gereken bir meslek.” (KV1) Veliler öğretmeni sadece okulda ders anlatan biri olarak değil, mahallede, markette veya sosyal hayatta her an örnek olması gereken bir model olarak görmektedir. Bu bakış açısı, öğretmene mesai saatleri dışına taşan, özel hayatında bile devam eden ağır bir sorumluluk yüklemektedir. Öğretmen gündelik yaşamda sadece kendi kişiliğiyle var olamamakta attığı her adımda toplumun beklentilerini karşılamak zorunda kaldığı yorucu bir “ideal insan” rolünü üstlenmektedir.

Bu kapsamın en kritik boyutu ise tutarlılıktır. Öğretmenin okul içinde savunduğu değerlerle okul dışındaki yaşantısı arasında bir çelişki olması, öğrenci gözünde güveni sarsan en büyük etkidir. Öğrenciler, okulda “yapmayın” denilen bir davranışın dışarıda öğretmen tarafından yapılmasını (örneğin sigara kullanımı), “Okulda iyi, dışarıda kötü olursa... demek ki gerçekte kötü birisi” (Ö3) şeklinde yorumlayarak bunu bir samimiyet testi olarak görmektedir. Gençler için rol modellik, öğretmenin sınıf içindeki söylemleriyle dışarıdaki eylemlerinin birbirini tutmasıdır. Öğrenci, öğretmenin okul dışındaki davranışlarının onun “gerçek yüzü” olarak görür; eğer burada bir tutarsızlık yakalarsa, öğretmeni “sahici” bulmaz ve güven bağı kopar. Dolayısıyla yeni nesil için asıl belirleyici olan teknik bilgi değil, her yerde aynı kalabilen dürüst bir karakter bütünlüğüdür.

Öğretmen 4 ise rol modelliğin temel şartının bu uyum olduğunu vurgulayarak “Davranışlarıyla sözlerinin uyum içerisinde olması onu bir rol model kabul edilebilir konuma getirebilir” (KÖĞRT4) ifadesini kullanmıştır. Dolayısıyla rol modellik, öğretmenin sadece sınıftaki performansı ile değil, sosyal yaşamdaki tutarlılığıyla inşa edilmektedir.

Aile ile iş birliğinin rolü

Rol modelliğin başarısı, sadece öğretmenin bireysel çabasıyla değil, okul ve aile arasındaki değerler bütünlüğüyle mümkündür. Eğitim sürecini bir “sacayağı” olarak gören katılımcılar, evde verilen mesajla okulda verilen mesajın çelişmesi durumunda öğrencinin rol model alma sürecinin sekteye uğradığını belirtmektedir.

Öğretmen 1, ailenin ve öğretmenin çocuğa aynı değerleri aşılaması gerektiğini, aksi takdirde çocukta bir kimlik ve değer karmaşası yaşandığını şu sözlerle vurgulamıştır:

“Ben ve aile çocuklarla aynı doğrultuda davranıyorsak... çocuk bunu çok daha içselleştiriyor. Ama ben aileyle ya da benim dediğimle aile ters olduğu zaman, bu sefer çocuk soru işaretleriyle “Acaba hangisi doğru, hangisi yanlış?” diye ikilemde kalıyor.” (KÖGRT1) Bu bulgu, rol modelliğin sadece öğretmen-öğrenci arasında geçen bir durum değil, ailenin de dâhil olduğu doğal bir süreç olduğunu göstermektedir. Okul ve aile arasındaki değer çatışması, çocukta bir “ikilem” oluşturarak öğrenme ve benimseme sürecini durdurmaktadır. Öğretmenin model olabilmesi için aile ile iş birliği gereklidir.

Veliler de bu iş birliğinin kritik olduğunun farkındadır ancak sorumluluğu paylaşma noktasında farklı bir bakış açısına sahiptirler. Veli 3, eğitimin temelini “anne kucagında” atıldığını, öğretmenin ise bu temel üzerine inşa eden ve çocuğu dış dünyadaki tehlikelerden koruyan bir “kalkan” olması gerektiğini ifade etmiştir. Veli 3, öğretmenin bu koruyucu rol modelliğini şöyle detaylandırmaktadır:

“İlk eğitim anneden başlıyor... Sonra öğretmenin o çocuğu bir şekilde kurtarması gerekiyor. Bu çocuk sokaklarda gezmemeli, uyuşturucu içmemeli... Öğretmen, çocuğu kendi evladı gibi görüp onu topluma hazırlayan kişi olmalı.” (KV3) Velilere göre öğretmen model olma noktasında çocukları hayatın olumsuzluklarından koruyan bir koruyucu olmalıdır. Böylece öğretmen, okul dışına taşan koruyucu rolüyle ailenin eksiklerini tamamlayan ve çocuğu hayata hazırlayan güvenli bir liman olur. Aile ve öğretmenin bu ortak koruyucu tutumu, öğrencinin kendisini güvende hissederek potansiyelini gerçekleştirmesini sağlayan temel bir motivasyon kaynağıdır.

3.4.Tema 4: Rol model öğretmenin öğrenci üzerindeki çok boyutlu etkisi

Katılımcıların ifadeleri, rol model bir öğretmenin etkisinin yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığını; öğrencinin karakterinden meslek seçimine, hobilerinden hayata bakışına kadar dönüştürücü bir güce sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Karakter gelişimi, hobiler ve değerler

Rol model öğretmenler, öğrencilerin sağlam bir karakter geliştirmelerine ve olumlu alışkanlıklar edinmelerine yardımcı olmaktadır. Bu etki bazen öğretmenin kişisel hobileri ve ilgi alanları üzerinden dolayı ama güçlü bir şekilde gerçekleşir. Öğretmen 3, ortak ilgi alanlarının yarattığı bağı şu sözlerle vurgulamıştır:

“Sporla ilgilenen bir öğretmen kesinlikle sporla meraklı olan bir öğrencinin dikkatini çekiyor. Veya müzikle ilgilenen, bir enstrüman çalan öğretmen... Öğrencinin rol model alma ihtimali daha yüksek oluyor.” (KÖGRT3)

Öğretmen 5 de bu görüşü destekleyerek, öğretmenin sadece akademik değil, sosyal ve kültürel donanımının öğrenci üzerindeki hayranlık uyandırıcı etkisini, “Öğretmenin giyim kuşamının yanında, sosyalitesi, kültürel yapısı... Bunların hepsi bir bütün olarak öğrenciyi etkiliyor” (KÖGRT5) şeklinde ifade etmiştir. Bu bulgular, öğrencinin öğretmene duyduğu “hayranlık” duygusunun, öğretmenin her davranışını birer “öğrenme nesnesine” dönüştürdüğünü göstermektedir. Öğretmen; tuttuğu takımdan okuduğu kitaba kadar sergilediği her tercihle, öğrencinin kimlik inşasında sessiz bir modellik yapmaktadır. Bu durum, öğretmenin farkında olmadan öğrencinin yaşam tarzını ve değerler sistemini şekillendiren en güçlü yol göstericilerinden biri olduğunu kanıtlamaktadır.

Veliler bu etkinin eve nasıl yansıdığını somut örneklerle anlatmaktadır. Veli 5, öğretmenin kitap okuma alışkanlığının çocuğu üzerindeki dönüştürücü etkisini şöyle aktarmaktadır:

“Öğretmenin kitap okuma alışkanlığını çok güzel bir şekilde kendine rol model edinmiş. ‘Ben de öğretmenim gibi sürekli kitap okuyacağım, öğretmenim odasında sürekli kitap okuyor’ diyor.” (KV5)

Benzer şekilde Veli 1, öğretmenin tuttuğu futbol takımının bile öğrencinin dünyasında belirleyici bir rol oynadığını belirterek, etkileşimin boyutunu şu ilginç örnekle açıklamıştır:

“Mesela öğretmeni Galatasaraylı ise o çocuk da Galatasaraylı oluyor. Öğretmeni neyi seviyorsa çocuk da onu seviyor. Öğretmenini o kadar çok seviyor ki, onun sevdiği şeyleri de sahipleniyor.” (KV1)

Bu bulgular, öğretmenin hobilerinin, tuttuğu takımın veya okuduğu kitabın; öğrencinin kimlik inşasında birer yapı taşına dönüştüğünü göstermektedir.

Gelecek hayalleri ve meslek seçimi

Bulgular, öğrencilerin kariyer rotalarının çizilmesinde öğretmenlerin bazen aileden bile daha etkili birer “kader belirleyici” olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinin sadece akademik bilgilerini değil hayat tecrübelerini de bir vizyon kaynağı olarak görmektedir.

Öğrenci 1, öğretmenin kendi üniversite yıllarını ve tecrübelerini paylaşmasının yarattığı motivasyonu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bize üniversite anılarını anlatıyor, nasıl kazandığını anlatıyor. Kendi yaşadıklarını anlatınca biz de hevesleniyoruz. ‘Ben de hocamın geçtiği yollardan geçmek istiyorum’ diyoruz.” (KÖ1) Bu etki zincirleme bir şekilde devam etmektedir.

Nitekim Öğretmen 4, kendisinin de bugün bir öğretmen olmasını, geçmişteki rol modellerine borçlu olduğunu şu net ifadeyle belirtmiştir:

“Beni ciddi anlamda bu noktada etkileyen öğretmenler oldu. Hatta onlara bakarak edebiyat öğretmeni oldum diyebilirim. Onların duruşu, ders anlatışı beni bu mesleğe yöneltti.” (KÖĞRT4)

Veliler açısından ise öğretmenin mesleki öngörüsü ailenin hayallerinden daha güvenilir bulunmaktadır. Veli 4’ün aktardığı çarpıcı örnek, öğretmenin yönlendirmesinin öğrencinin hayatını nasıl değiştirdiğini kanıtlamaktadır. Veli, çocuğunun doktor olmasını isterken yaşanan değişimi şöyle anlatmaktadır:

“Biz mesela hep tıp okusun istiyorduk. Ama öğretmeni dedi ki: ‘Bu çocuğun hitabeti çok güçlü, ikna kabiliyeti yüksek. Bu çocuktan çok iyi avukat olur, savcı olur.’ Öğretmeni öyle deyince çocuk da hukuk istemeye başladı, biz de öğretmene güvündük, destekledik.” (KV4)

Bu durum, öğretmenin öğrenci için sadece ders anlatan biri değil, gelecekte “olmak istediği kişi” olduğunu göstermektedir. Öğretmenin kendi hayatından paylaştığı anılar, başarıyı öğrenci için uzak bir hayal olmaktan çıkarıp, yapabileceği gerçek bir hikâyeye dönüştürür. Hatta ailelerin bile kendi hayallerinden vazgeçip öğretmenin tavsiyesine güvenmesi, onun çocuğun içindeki gizli yeteneği gören en doğru göz olduğuna duyulan inancı kanıtlamaktadır.

Olumlu ve olumsuz örneklerin etkisi

Katılımcılar, olumsuz öğretmen davranışlarının öğrenciler üzerinde bıraktığı derin ve yıkıcı izleri somut örneklerle dile getirmişlerdir. Öğrenciler için “adaletsizlik” ve “toplu cezalandırma” en büyük güven kırıcı unsurdur. Öğrenci 5, yaşadığı bir hayal kırıklığını şu sözlerle anlatarak, bu durumun zihninde “kötü bir davranış” olarak kodlandığını belirtmiştir:

“Mesela iki kişi konuşuyor diye bütün sınıfa ceza veriyordu. Bence bu çok kötü bir davranış. Kurunun yanında yaş da yanyor. Ben suçsuzsam neden ceza çekiyorum?” (KÖ5)

Veliler açısından ise pedagojik olmayan yöntemler, okul-aile güvenini sarsmaktadır. Veli 1, bir öğretmenin sınıf kontrolünü sağlamak için uyguladığı “şikâyet kutusu” yönteminin yarattığı kaosu şu çarpıcı ifadelerle eleştirmiştir:

“Öğretmen bir kutu yapmış, ‘Kim konuşursa ismini yazın atın’ demiş. Sınıf birbirine girdi, herkes birbirini ispiyonlamaya başladı. Çocuk okuldan soğudu, arkadaşlıklar bozuldu. Biz bunu çok yanlış bulduk.” (KV1)

Buna karşılık, hata yaptığında bunu kabul edebilen bir öğretmen, negatif bir durumu pozitif bir rol modelliğe dönüştürebilmektedir. Öğretmen 1, öğrencisinden özür dilediği bir anı paylaşarak, bu davranışın öğrenciler üzerindeki onarıcı etkisini şöyle anlatmaktadır:

“Ben geçen gün bir hata yaptım ve ‘Çocuklar özür dilerim, ben yanlış biliyordum, siz haklıymışsınız’ dedim. O an çocukların gözündeki o şaşkınlığı ve sevgiyi gördüm. Öğretmenin de hata yapabileceğini ve özür dilemenin erdem olduğunu gördüler.” (KÖGRT1)

Bu bulgular, otoriter ve “ispiyon” temelli sınıf yönetimi tekniklerinin, okulun güvenli alan olma özelliğini zedelediğini göstermektedir. Toplu cezalandırma ve öğrencileri birbirine karşı denetçi kılan yöntemler, sadece öğrenci-öğretmen bağını koparmakla kalmayıp, öğrencilerin birbirlerine olan toplumsal güvenini de sarsmaktadır. Buna karşın, öğretmenin kendi hatasını kabul edip özür dilemesi, “kusursuz otorite” imajını yıkarak yerine “erdemli ve dürüst insan” modelini koymaktadır. Bu şeffaflık, negatif bir durumu öğrenci için en güçlü karakter dersine dönüştüren “onarıcı bir rol modellik” örneğidir.

3.5.Tema 5: Değişen çağda rol model öğretmen algısı

Araştırmanın son teması, rol model öğretmen algısının statik bir kavram olmadığını, dijitalleşme ve değişen kuşak beklentileriyle yeniden şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Günümüz öğrencileri, öğretmenlerinden teknolojik yetkinlik ve kendi dijital dünyalarına dair bir anlayış beklemektedir. Bu bağlamda teknoloji, öğretmen için bir iletişim aracı olarak görülmektedir. Z kuşağı ve sonrası için öğretmenle kurulan bağ, artık “ortak bir dijital dil” üzerinden yürümektedir. Sosyal medya akımlarını bilmek, öğretmen için sadece bir beceri değil, öğrencinin dünyasına girmek için gerekli bir “bilet” niteliğindedir. Ancak bu dijital görünürlük, veli ve öğrenci beklentileri arasında ciddi bir gerilim oluşturmaktadır. Öğrenci için “sahicilik” ve “eğlence” içeren paylaşımlar bir yakınlık vesilesiyken veli için bu durum, mesleki ciddiyetin ve otoritenin sarsıldığı bir risk alanı olarak görülmektedir.

Öğretmen 2, bir öğrencisiyle yaşadığı diyalogu anlatarak, sosyal medya trendlerini bilmemenin iletişim kopukluğu yarattığını, bilmenin ise kapı araladığını şu samimi ifadelerle anlatmıştır:

“Mesela son zamanlarda şey var işte... ‘Bugün ne yedin? Pilav yedim.’ Şimdi bana bunu çocuk ilk dedi. Anlamadım ben... Sonra baktım ki bu bir akımmış. Çocuğun seviyesine inebilmek için, çocuğu anlayabilmek için çocuğun takip ettiği sosyal medya mecralarını da takip etmemiz gerekiyor.” (KÖGRT2) Bu durum, dijital kültürün artık sınıf dışı bir unsur değil, öğretmen-öğrenci arasındaki güven ilişkisinin anahtarı olduğunu göstermektedir.

Veliler ise öğretmenin dijital dünyada var olmasını kabul etmekle birlikte, kullanım biçimini bir “risk” alanı olarak görmek ve sınırların korunması gerektiğini savunmaktadır. Veli 1, bu dijital görünürlüğün mesleki ciddiyeti zedelememesi gerektiğini şu sözlerle uyararak belirtmiştir:

“Öğretmen sosyal medyada da olsa, kahvede de olsa öğretmendir. Bakıyorsunuz bazısı sosyal medyada çok laubali... Bence biraz dikkat etmemiz gereken bir meslek. Çünkü çocuk onu görüyor ve örnek alıyor.” (KV1) Veli bakış açısı, öğretmenin dijital dünyadaki varlığını bir “itibar riski” olarak görmektedir. Veliler, öğretmenin profesyonel kimliğinin dijital alanda da geleneksel kalıplarla korunmasını beklemekte ve dijitalleşmeyi bir özgürlük alanından ziyade denetlenmesi gereken bir rol model sorumluluk alanı olarak görmektedir.

Sonuç olarak, dijital görünürlük öğrenciler nezdinde bir “iletişim fırsatı ve samimiyet” köprüsü kurarken, veliler tarafından “mesleki itibarı zedeleyen bir laubalilik” ve “otorite kaybı” olarak görülmektedir. Bu karşıt algı, öğretmeni dijital dünyada öğrenci beklentileri ile velinin geleneksel ahlaki temsiliyet baskısı arasında sıkışmış bir kimlik mücadelesine itmektedir. Dolayısıyla dijitalleşme, doğru yönetilmediği takdirde öğretmen için potansiyel bir iletişim avantajından ziyade, toplumsal bir itibar tehdidinde dönüşme riski taşımaktadır.

Geçmiş ve günümüz öğrenci profili arasındaki farklar

Öğretmenler, geçmişteki itaatkâr ve “eti senin kemiği benim” anlayışıyla teslim edilen öğrenci profilinin yerini, daha sorgulayıcı, teknolojiyle iç içe ve bilgiye hızlı erişen bir neslin aldığını belirtmektedir. Bu durum, öğretmenin otoritesini artık sadece “statüsüyle” değil, donanımı ve kişiliğiyle anlık olarak kazanmasını zorunlu kılmaktadır.

Öğretmen 1, bu yeni nesil karşısında rol model olmanın ve otoriteyi korumanın zorluğunu “cambazlık” metaforuyla şu şekilde betimlemiştir:

“Şimdiki çocuklar her şeye çok çabuk ulaşabildikleri için... seni başka kişilerle kıyaslayabiliyorlar. Yani senin anlattığın bir bilgiyi çocuk internetten açıp, ‘Hocam bak burada böyle yazıyor’ diyebiliyor. Bu yüzden ipin üzerinde cambaz gibi yürümek gibi bir durum.” (KÖĞRT1)

Bu ifadeler, modern çağda öğretmenin “tek bilgi kaynağı” olma özelliğini yitirdiğini; bunun yerine bilgiyi yöneten, kendini sürekli güncelleyen ve öğrenci karşısında her an “sınanan” bir rehber rolüne evrildiğini göstermektedir. Bu durum, dijitalleşmenin öğretmen üzerindeki tek bilgi kaynağı olma özelliğini yıkarak sınıf içi hiyerarşiyi yatay bir düzleme çektiğini göstermektedir. KÖĞRT1’in “cambazlık” metaforuyla vurguladığı bu hassas denge öğretmenin artık kurumsal statüsünden ziyade, anlık bilgi performansı ve dijital dünyayla uyumu üzerinden otorite inşa etmek zorunda kaldığı bir “yeni öğretmenlik” paradigmasına işaret etmektedir.

Sosyal medya fenomenliği ve mesleki itibarın zedelenmesi

Katılımcılar, son yıllarda artan “sosyal medya fenomeni öğretmen” akımının ve öğretmenlerin sosyal hayattaki sınır koyamayan tavırlarının, mesleğin ciddiyetine ve saygınlığına zarar verdiğini belirterek bu duruma eleştirel yaklaşmışlardır. Öğretmenliğin vicdani sorumluluktan ziyade “beğeni toplama” kaygısıyla icra edilmeye başlanmasının, rol modellik kavramının içini boşalttığı vurgulanmıştır. Öğretmen 2, bu durumu “TikTok-varı” bir kültürün yansıması olarak görerek şu çarpıcı tespiti yapmıştır:

“Aslında vicdanın belirlemesi gerekiyor ama şu andaki popüler kaygılar daha çok rol modeli belirliyor... TikTok-varı sosyal paylaşım sitelerindeki ne kadar beğenildin? Daha doğrusu rol modellik beğenilme üzerine... kurulu olan bir şey diye düşünüyorum.” (KÖĞRT2)

Benzer bir hassasiyet veliler tarafından da dile getirilmektedir. Veliler, öğretmenin sadece dijital dünyada değil, sosyal yaşamda da her ortamda filtre koymadan “görünür” olmasının mesleki imajı zedelediğini savunmaktadır. Veli 1, öğretmenin kahvehaneden sosyal medyaya kadar her alanda bir “temsil makamı” olarak görülmesi gerektiğini hatırlatarak, sınır ihlallerinin yarattığı rahatsızlığı şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Özellikle küçük yerde yaşıyorsak mesela öğretmeni her yerde görüyoruz... Bakıyorsunuz bazı öğretmen kahvede okeyde, bazısı atıyorum balıkta, bazısı maçta, bazısı sosyal medyada... Bence biraz dikkat etmemiz gereken bir meslek.” (KV1)

Bu bulgular, hem dijital platformlardaki popülerlik kaygısının hem de sosyal hayattaki laubali davranışların, veli ve toplum gözünde öğretmene duyulan güveni erozyona uğrattığını kanıtlamaktadır. “Dijital fenomenlik” olgusunun öğretmenlik mesleğini bir “beğeni performansına” dönüştürerek, mesleki etik ve vicdani sorumluluğun önüne geçtiğini ortaya koymaktadır. Velilerin öğretmeni her sosyal ve dijital ortamda bir “temsil makamı” olarak görmek istemesi, öğretmenin özel hayat alanı üzerindeki toplumsal denetimi artırmaktadır. Sonuç olarak, öğrenci gözünde “popülerlik” bir yakınlık aracı olarak görüle de, veli perspektifinde bu durum mesleki ciddiyetin yitirilmesi ve rol modellik kavramının içinin boşaltılması olarak analiz edilmektedir. Bu beklenti farklılığı, öğretmeni dijital dünyada ya “geleneksel sınırlara sadık kalmak” ya da “popülerlik uğruna mesleki ağırlıktan ödün vermek” şeklinde ikili bir açmazla sürüklemektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ilk bulguları incelendiğinde, rol model öğretmen algısının temelini akademik yetkinlikten ziyade, “güven” ve “karakter” üzerine inşa edildiğini ortaya koymaktadır. Katılımcıların (öğrenci, veli ve öğretmen) ifadeleri, öğretmenliğin yalnızca müfredatı öğreten bir kişi olmasından öte adalet, sabır ve tutarlılık gerektiren ahlaki bir duruş sergilemesi gerektiğini işaret etmektedir. Bu durum, rol model öğretmen algısının oluşumunda mesleki yeterlilikten önce kişisel güvenilirliğin belirleyici olabileceğini göstermektedir. Özellikle öğrencilerin öğretmeni bir bilgi kaynağından çok, adil davranan bir otorite, velilerin ise “vitrin” olarak tanımladıkları kılık kıyafet üzerinden öğretmeni bir temsil makamı olarak görmeleri, rol model öğretmen algısında güvenilir bir kişiliğin belirleyici bir unsur olarak öne çıktığını göstermektedir. Bu bulgu, Bandura’nın (1989) Sosyal Bilişsel Kuramı’nda belirttiği “modelin özellikleri” ilkesiyle doğrudan ilişkilidir. Bandura’ya göre, gözlemcinin bir davranışı model alması için modelin sahip olduğu prestij ve güvenilirlik seviyesi kritik bir ön şarttır. Çalışmamızda öğrencilerin öğretmenin akademik bilgisinden ziyade adaletli duruşuna yaptığı vurgu, modelleme sürecinin sadece bilgi aktarımı değil, bir özdeşim kurma süreci olduğunu kanıtlamaktadır. Ayrıca bu bulgu öğretmenin yalnızca sınıf içindeki davranışlarıyla değil, genel duruşu ve görünümüyle de değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada “adalet” kavramının en önemli özellik olması, Zümrütal ve Arslantaş’ın (2021) öğretmenlerin değerler eğitiminde sadece anlatıcı değil, yaşayan bir model olmaları gerektiği ve

adaletli duruşlarının öğrenciyi etkilediği tespitiyle örtüşmektedir. Benzer şekilde dış görünüşe yapılan vurgu, Ayvaz ve Harmankaya'nın (2021) öğretmenlerin giyim tercihlerinin toplum nezdinde bir statü ve saygınlık göstergesi olduğu bulgusuyla ve Taneri ve Mehmet Mahsun'un (2015) giyimin kültürel bir iletişim kodu olduğu görüşüyle paralellik göstermektedir. Bu noktada, paydaşlar arasında dikkat çekici bir farklılık göze çarpmaktadır. Öğretmenler ve veliler, kılık kıyafeti mesleki saygınlığın bir "vitriini" ve statü göstergesi olarak belirtirken; öğrenci grubunun dış görünüşten ziyade "iletişim dili" ve "adalet" kavramlarına odaklandığı görülmektedir. Bu durum, yetişkin paydaşların rol modelliği "görsel ve kurumsal" bir çerçevede; öğrencilerin ise "duygusal ve ilişkisel" bir zeminde tanımladığını göstermektedir. Bununla birlikte, alanyazındaki bazı çalışmalar bu araştırmanın bulgularından, öncelik sıralaması bakımından farklılaşmaktadır. Örneğin Sürücü ve Ünal (2018), öğrenci motivasyonunu etkileyen öğretmen davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenin "derse hazırlıklı gelmesi" ve "alan bilgisi" gibi akademik yeterliliklerini ön plana çıkarmıştır. Bizim çalışmamızda lise öğrencilerinin akademik başarıdan önce "adalet ve duruş" gibi değerleri vurgulamaları katılımcı grubunun beklentilerinin teknik yeterlilikten çok "duygusal güven" ve ilişki temelli bir öğretmen profilini tercih ettiklerini göstermektedir. Bu farklılığın, araştırmanın yapıldığı yer ve katılımcıların sosyokültürel özellikleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bulgularda öğrencilerin, öğretmenin "sabrını" örnek alarak kendi kişiliklerine kattıklarını ifade etmeleri, Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde ele alınabilir. Bandura (1986) bireylerin, özellikle statü sahibi modellerin davranışlarını gözlemleyerek içselleştirdiklerini vurgulamaktadır. Bu çalışmada "sabr" temasının öne çıkması öğretmenin yalnızca sınıf yönetimi becerileriyle değil, duygusal tutumlarıyla da model alındığını göstermektedir. Öğrencilerin öğretmenin "sabrını" veya "kitap okuma" alışkanlığını örnek alarak kendi kişiliklerine katmaları, kuramdaki dolaylı pekiştirici kavramıyla açıklanabilir (Bandura, 2001). Öğrenci, öğretmenin bu olumlu tutumları sayesinde elde ettiği sakinliği ve çevresinden gördüğü saygıyı gözlemlemekte, bu sonucun kendisine de fayda sağlayacağını düşünerek davranışı yapmaktadır. Alan yazınına bakıldığında benzer çalışmalar da vardır. Meriç ve Erdem (2023), öğretmenlerde sabır düzeyi arttıkça mesleki tükenmişliğin azaldığını ve kişisel başarının arttığını tespit etmiştir. Yani öğrenci, sabırlı öğretmeni model alırken aslında "başarılı ve dingin" bir yetişkin profilini kopyalamaktadır. Bu durum, Tonga'nın (2017) değerlerin aktarımında en etkili yolun öğretmenin bizzat davranışlarıyla canlı bir model olması gerektiği görüşünü doğrulamaktadır. Bu bulguların yorumlanmasında, toplumsal bağlara önem veren kültürel yapımız ve öğretmenin toplum bakış açısıyla "devlet büyüğü/temsalcisi" statüsü belirleyici bir rol oynamaktadır. Velilerin kılık kıyafete "mesleki vitrin" olarak aşırı anlam yüklemesi, Babayigit'in (2018) velilerin öğretmenlerden beklentilerini incelediği çalışmasında belirttiği gibi, veli memnuniyetinin ve güveninin, öğretmenin sadece ders anlatımıyla değil kişilik özellikleri ve "temsil" yeteneğiyle şekillenmesinden kaynaklanmaktadır. Bulgularda dikkat çekici bir ayrışma noktası, dış görünüş algısında ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler ve veliler, kılık kıyafeti mesleki saygınlığın bir "vitriini" ve statü göstergesi olarak kodlarken öğrenci grubunun dış görünüşten ziyade "iletişim dili" ve "adalet" kavramlarına odaklandığı görülmektedir. Bu durum, yetişkin paydaşların (veli ve öğretmen) rol modelliği "görsel ve kurumsal" bir çerçevede, öğrencilerin ise "duygusal ve ilişkisel" bir zeminde tanımladığını göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenin özel hayatının ve kılık kıyafetinin kamusal bir "temsil" alanı olarak görüldüğünü ve sürekli toplumsal bir denetime tabi tutulduğunu ortaya koymaktadır. Küçük yerleşim yerlerinde öğretmenin özel hayatı ve görünümünün kamusal bir temsil alanı olarak algılanması, bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bu durum, Türkiye'deki öğretmen algısı, Batı literatüründeki "teknik uzman" tanımından ziyade "ikincil ebeveyn" rolüne daha yakın durmaktadır. Ünal, Ağçam ve Korkmaz'ın (2017) ve Kasapoglu'nun (2020) belirttiği üzere, Türk toplumunda öğretmenlik sadece profesyonel bir iş değil güvenilir ve "kutsal" kabul edilen bir makamdır. Velilerin kılık kıyafete "vitrin" olarak aşırı anlam yüklemesi, Batı'daki "profesyonel mesafe" anlayışının aksine, bizde öğretmenin özel alanının kamusal bir denetim altında olduğunu ve öğretmenin ailenin ahlaki bir uzantısı olarak görüldüğünü kanıtlamaktadır. Araştırmanın ikinci teması altında toplanan bulgular, rol model öğretmen algısının sadece soyut ahlaki erdemlerle sınırlı olmadığını, bu erdemlerin mesleki yetkinlik ve öğrenciyle kurulan etkili iletişimle birleştiğinde bir anlam kazandığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların söyledikleri sonucunda, iyi insan olmanın tek başına yeterli olmadığını, öğretmenin alanına hâkimiyeti, ders anlatımındaki ustalığı ve öğrenciyle kurduğu "abi/abla/rehber" ilişkisinin, onu model alınan bir figüre dönüştürdüğünü göstermektedir. Bu durum rol modelliğin, alan hakimiyeti ile duygusal becerilerini (sevgi, empati, rehberlik) birlikte kullanabildiği noktada ortaya çıktığını göstermektedir. Araştırmada alan bilgisi ve etkili ders anlatımının rol model algısında temel bir ölçüt olarak bulunması, Sürücü ve Ünal'ın (2018) bulgularıyla doğrudan örtüşmektedir. Yazarlar, öğrencilerin motivasyonunu artıran en önemli faktörlerden birinin öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi ve konusuna hâkim olması olduğunu saptamıştır. Bizim çalışmamızdaki "...anlattıklarını çok iyi geçirebiliyordu" (KÖ2) ifadesi, alan bilgisinin sadece akademik başarıyı değil, öğretmene duyulan saygıyı ve rol model algısını da güçlendirdiğini kanıtlamaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğrencilerin öğretmeni yalnızca bilgi aktaran değil, bilgiyi anlaşılır ve güven verici biçimde sunan bir figür olarak algılamalarının etkili olmuş olabilir. Bununla birlikte, bulgularda alan bilgisinden daha baskın bir şekilde "sevgi, şefkat ve samimiyet" vurgusunun öne çıkması dikkat çekicidir. Velilerin öğretmenden "merhamet" ve "yakın ilgi" beklemesi, Saylık ve Tuvaç'ın (2021) veli beklentilerini inceledikleri çalışmayla paralellik göstermektedir. İlgili çalışmada veliler, ideal öğretmeni tanımlarken "merhametli" ve "güvenilir" olma özelliklerini en üst sıralara koymuşlardır. Ayrıca Aydın (2009), öğretmen-öğrenci ilişkisinde empatinin kurulmasının, öğretmeni sadece bilgi aktaran bir öğretici konumundan çıkarıp, öğrenciye değer veren insanı bir konumuna taşıdığını belirtmiştir; çalışmamızdaki "öğretmen gibi değil abi gibi yaklaşması" bulgusu bu tespiti doğrulamaktadır. Bu bulgu, Hargreaves'in (1998) 'öğretmenliğin duygusal doğası' kavramıyla da örtüşmektedir. Hargreaves, öğretim sürecinin sadece bilişsel değil, duygusal olarak emek gerektiren bir süreç olduğunu da vurgular; dolayısıyla öğrenci, öğretmeni teknik bir uzman olarak değil, duygusal bağ kurduğu bir aile üyesi (abi/abla) olarak modellemektedir. Bu

durum, rol model algısının oluşumunda duygusal bağın belirleyici bir rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin öğrencilerin kariyer seçimindeki belirleyici rolü (Öğretmen 4” ün öğretmenlerini model alarak meslek tercihini şekillendirdiğini ifade etmesi), Yurdakal’ın (2019) öğretmen adaylarının meslek seçimini etkileyen faktörleri incelediği çalışmasıyla tutarlıdır. Yurdakal, öğretmen adaylarının mesleği seçmelerinde en etkili faktörlerden birinin, geçmişteki öğretmenlerini rol model almaları olduğunu tespit etmiştir. Ancak, Karaboğa (2019) lise öğrencilerinin rol model tercihlerinde popüler kültürün (medya ünlüleri vb.) daha baskın olduğunu savunurken bizim çalışmamızda öğretmenin “kariyer rehberi” olarak hala güçlü bir etkiye sahip olması, yüz yüze etkileşimin gücünü koruduğunu göstermesi bakımından literatürdeki bu tablodan ayrılmaktadır. Bu farklılığın, çalışmanın yürütüldüğü yer ve öğretmen–öğrenci etkileşiminin yoğunluğu ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin öğretmenin ders anlatım tarzını, problem çözme yaklaşımını ve kendilerine olan inancını içselleştirmeleri, Sosyal Öğrenme Kuramı bağlamında açıklanabilir. Bu durum Bandura’nın (1986) kuramındaki iki temel ilkeyle açıklanabilir: Birincisi, öğretmenin sınıf içerisindeki yüksek statüsü ve yetkinliği, davranışlarının taklit edilme olasılığını artırır. İkincisi, öğretmenin öğrenciyi cesaretlendirmesi, “sosyal ikna” yoluyla öğrencinin kendi kapasitesine olan inancını güçlendirir. Bu çalışmada öğrencilerin öğretmeni alanında uzman ve “güçlü bir abi/abla” figürü olarak tanımlamaları, onların öğretmenin davranışlarını (sabır, çalışma disiplini vb.) neden model olarak aldıklarını açıklamaktadır. Öğretmenin öğrenciye “yapabilirsin” diyerek cesaret vermesi ve öğrencinin başarısını takdir etmesi, öğrencinin öz yeterlilik inancını artırmaktadır. Çalışmamızda öğrencilerin “pes ettiğimde beni döndürdü” şeklindeki ifadeleri, öğretmenin sadece bir davranış modeli değil, aynı zamanda öğrencinin yapabilirim inancını inşa eden bir sosyal ikna kaynağı olduğunu teorik olarak desteklemektedir. Bandura (1994) öz-yeterlilik inancının dört temel kaynaktan beslendiğini belirtir, bunlardan biri olan sosyal ikna, özellikle güven duyulan bir otorite figürünün etkisiyle şekillenir. Çalışmamızda öğrencilerin pes etme noktasındayken öğretmenin müdahalesiyle sürece geri dönmeleri, öğretmenin sadece bir bilgi aktarıcısı değil, öğrencinin kapasitesine dair algısını dönüştüren motivasyonel bir kaynak görevi gördüğünü kanıtlamaktadır. Bu durum, sosyal inananın öğrenci motivasyonunda akademik geri bildirimden daha güçlü bir itici güç olabileceğini göstermektedir (Bandura, 1994). Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenin rehberlik edici ve destekleyici tutumunun öğrenciler tarafından bireysel bir değer görme göstergesi olarak algılanması etkili olmuş olabilir. Bu temada ortaya çıkan “öğretmen gibi değil abi/abla gibi” yaklaşımı, kültürel bağlamımızla yakından ilişkilidir. Tezcan (1985), Batı’da öğretmenin rolünün okul ve müfredatla sınırlı olduğunu; öğretmenin bir “kanaat önderi” olmaktan çok, bilgi aktaran bir “uzman” olarak görüldüğünü belirtir. Buna karşın bu çalışmada batı literatürüne aksi bulgular ortaya çıkmıştır. Batı’daki bu mesafeli ve teknik duruşun aksine, bizim kültürümüzde eğitim ortamı “aile sıcaklığı” metaforlarıyla şekillenmektedir. Katılımcıların ifadelerinde geçen “yavrucuğum” hitabı veya “sarılma” gibi eylemler; bu coğrafyada eğitimin sadece akademik bir süreç değil, aynı zamanda duygusal bir kabul ve sahiplenme süreci olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Öztürk ve Öztürk’ün (2024) çalışmasında da öğrencilerin rol model aldıkları öğretmende aradıkları en önemli özelliğin “samimiyet” olması, Türk eğitim sisteminde “otoriter uzman” yerine “bizden biri” olarak algılanan öğretmenin daha etkili bir rol model olduğunu göstermektedir. Öte yandan bu, öğretmenin profesyonel mesafesini koruması gerekliliği ile samimiyet arasındaki dengenin hassas olduğunu, bu durumun korunmasının önemini de gündeme getirmektedir. Bu temada paydaşların öncelik sıralamasında da örtük bir farklılaşma göze çarpmaktadır. Öğretmenler, rol modelliği ağırlıklı olarak “alan bilgisi ve pedagojik uzmanlık” üzerinden tanımlayıp profesyonel bir kimlik çizirken; öğrenci ve velilerin bu kavrama daha çok “duygusal bir ortaklık (abi/abla/ikincil ebeveyn)” anlamı yüklediği anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle öğretmen “iyi öğreten” olmayı hedeflerken, karşı taraf ısrarla “seven ve anlayan” bir figür arayışındadır. Bu durum, teknik profesyonellik ile kültürel samimiyet beklentisi arasında bir makas aralığı olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü tema bulguları incelendiğinde, rol modelliğin katılımcılar tarafından yalnızca sınıfın ve okulun fiziki sınırlarının dışında, hayat boyu devam eden bir sorumluluk olarak algılandığını göstermektedir. Bu tema altında özellikle velilerin, öğretmeni kamusal alanda (market, sokak, kahvehane) denetleyen bir “gözetmen” refleksiyle hareket ettiği görülmektedir. Katılımcıların “öğretmenlik ölünceye kadar devam eden bir süreçtir” ve “emekliliği yoktur” şeklindeki ifadeleri, öğretmen rol modelliğinin zamansal ve mekânsal sınırlarının katılımcılar nezdinde oldukça geniş olduğunu göstermektedir. Bu durumun temel nedeni, kültürel kodlarımızda öğretmenliğe atfedilen anlamın, teknik bir meslek tanımının çok ötesinde olmasıyla açıklanabilir. Bulgularda velilerin öğretmeni sosyal hayatta sürekli denetlemesi ve ona “kusursuzluk” atfetmesi, Atmaca’nın (2020) öğretmenlerin toplumsal imajını incelediği çalışmasıyla açıklanabilir. Atmaca, Türk toplumunun hafızasında öğretmenin tarihsel olarak “kanaat önderi” ve “aydın” misyonu yüklendiğini, bu yüzden toplumun öğretmenden yüksek ahlaki standartlar ve liderlik beklediğini belirtmiştir. Ayrıca bu durum, Erdem ve Altunsaray’ın (2016) vurguladığı “eğitim etiği” kavramıyla da ilişkilidir. Yazarlar, öğretmenin sadece okulda değil, tüm yaşamında bir “etik lider” olarak algılandığını ve bu rolün mesai saatleriyle sınırlı olmadığını vurgular. Bizim çalışmamızdaki velilerin “marketteki tutumuna bile bakıyoruz” (KV1) ifadesi, bu geleneksel “toplumsal önder” beklentisinin günümüzde “toplumsal denetime” dönüştüğünü göstermektedir. Bu bağlamda, velilerin öğretmeni yalnızca çocuğun eğitmeni değil, toplum adına örnek olması gereken bir figür olarak konumlandırmalarının, rol modelliğinin sınırlarını genişleten temel etkenlerden biri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenin özel hayatının bu denli mercek altında olması, Kırıl’ın (2018) vurguladığı “özel hayatın gizliliği” ilkesiyle bir tezatlık oluşturmaktadır. Kırıl, okul ortamında güvenin sağlanması için mahremiyet sınırlarına saygı duyulması gerektiğini belirtmiştir. Ancak bizim bulgularımızda, velilerin öğretmenin özel hayatını (kahvehaneye gitmesi vb.) denetleme hakkını kendilerinde görmeleri, öğretmenlik mesleğinde profesyonel sınırların “kamusal merak” tarafından ihlal edildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Türkiye’deki öğretmen algısının Batı’daki “sözleşmeli teknik uzman” profilinden ne denli farklılaştığını göstermektedir. Ünsal vd. (2017), Türk toplumunda öğretmenliğin sadece profesyonel bir iş değil kişisel özelliklerin ön planda olduğu,

güvenilir ve “kutsal bir makam” olarak görüldüğünü belirtmektedir. Bu kültürel farklılık, dijital alandaki mahremiyet algısında da kendini keskin bir şekilde göstermektedir. Batı literatüründe, örneğin Fox ve Bird’ün (2017) İngiltere’deki çalışmasında öğretmenin sosyal medya kullanımı profesyonel kimlikten ayrı, korunması gereken bir “özel alan” olarak kabul edilmektedir. Buna karşın Türkiye bağlamında, Atmaca, Yıldırım ve Öntaş’ın (2021) “kamuya açılan sınıf” metaforuyla tanımladıkları gibi; öğretmen hem fiziksel hem de dijital ortamda sürekli izlenen bir “gözetim nesnesine” dönüşmüştür. Ayrıca, “söz-davranış tutarlılığı” konusundaki bulgular (sigara vb.), Arslan ve Pekşen Akça’nın (2012) tespitleriyle birebir örtüşmektedir. Yazarlar, eğitimcilerin yaşam alışkanlıklarının (sigara, beslenme vb.) çocuklar üzerinde doğrudan model oluşturduğunu, öğretmenin anlattığının değil yaşadığının öğrenildiğini vurgulamıştır. Öğretmenin hem okulda hem de sosyal hayatta tutarlı olma zorunluluğu, Bandura’nın (1986) Sosyal Öğrenme Kuramı ile de açıklanabilir. Bandura (1986), modelin güvenilirliğini etkileyen önemli unsurlardan birinin de söz ve eylem tutarlılığı olduğunu belirtir. Eğer modelin çocuktan beklediği davranış ile kendi sergilediği davranış çelişirse, çocukta bilişsel bir çelişki oluşur ve model olma süreci kesintiye uğrar. Çalışmamızdaki “sigara” örneği ve öğretmenin aileninle çatışan doğruları, Bandura’nın vurguladığı bu tutarlılık ilkesinin çocuk zihnindeki “güvenilir model” imajını sarsabileceğini ve rol modelliğin etkisini zayıflatılabileceğini göstermektedir. Zeki (2022), öğrencinin gelişiminde aile ve okulun tutarlı bir bütünlük sergilemesi gerektiğini belirtir. Çalışmamızda öğretmenin “Benim doğumla aileninki çatışırsa çocuk ikilemde kalıyor” (KÖGRT1) ifadesi, Bandura’nın model alma sürecine ilişkin ilkeleriyle tutarlıdır. Çocuk, çevresindeki otorite figürleri (aile ve öğretmen) arasında tutarlılık arar, çatışma durumunda ise rol model etkisi zayıflar. Bu çalışmanın yürütüldüğü sosyokültürel bağlamda öğretmenlik mesleği, yalnızca profesyonel bir meslek olarak değil kamusal sorumluluğu yüksek ve temsil boyutu güçlü bir toplumsal rol olarak görülmektedir. Atmaca (2020), öğretmenlik mesleğinin saygınlığının dışsal faktörlerden (medya, politika vb.) etkilendiğini belirtse de bizim bulgularımız yerel bağlamda (küçük yerleşim yeri etkisiyle) “mahalle baskısının” daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Rol modelliğin sınırları konusunda, velilerin “denetleyici”, öğretmenlerin ise “denetlenen” konumunda olduğu bir gerilim hattı mevcuttur. Öğretmenler okul dışındaki yaşamlarını “özel hayatın gizliliği” kapsamında değerlendirme eğilimindeyken veliler bu alanı “kamusal bir temsil” olarak kodlamakta ve öğretmenin özel yaşantısını denetleme hakkını kendilerinde görmektedir. Öğrenciler ise bu süreçte öğretmenin özel hayatından ziyade, okul içi ve dışı davranışlarındaki “tutarlılığa” odaklanmaktadır. Bu bulgu, rol modelliğin sınırlarının taraflar arasında henüz net bir uzlaşıya varılamamış gri bir alan olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın dördüncü temasına ait bulgular, rol model bir öğretmenin etki alanının yalnızca sınıf içi akademik süreçlerle sınırlı kalmadığını, öğrencinin karakter gelişiminden hobilerine, değer yargılarına ve gelecek planlarına kadar uzanan çok boyutlu bir etki alanına sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, öğretmenin sadece akademik bir öğretici değil yaşam tarzı, kültürel birikimi ve geçmiş tecrübeleriyle öğrencinin hayatını etkileyen dönüştürücü bir güç olduğunu göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, öğretmenin tuttuğu takımdan okuduğu kitaba kadar her detayının öğrenci tarafından kopyalandığını, buna karşılık sergilenen olumsuz davranışların (adaletsizlik, ispiyonculuk vb.) öğrenci dünyasında derin güven krizleri yarattığını ifade etmektedirler. Araştırmada öğretmenin hobilerinin (kitap okuma, spor), zevklerinin (takım tutma) ve alışkanlıklarının öğrenciye geçmesi durumu, eğitim bilimlerinde “Gizli Müfredat” kavramıyla örtüşmektedir (Tezcan, 2003). Halstead (2013), değerlerin sadece ders kitaplarından değil, öğretmenin rutin davranışlarından, sıvıftaki duruşundan ve hatta “oturma düzeninden” bile öğrenildiğini belirtir. Çalışmamızdaki Veli 1’ in “Öğretmeni Galatasaraylı ise çocuk da Galatasaraylı oluyor” ifadesi, Cincioğlu’nun “öğretmenin eylem alandaki duruşunun öğrenciyi dönüştürdüğü” tespitiyle birebir uyumaktadır. Yani öğrenci, resmi müfredattaki matematiği değil, gizli müfredattaki “öğretmenini” öğrenmektedir. Olumsuz rol model davranışlarına ilişkin bulgular ise bu etkinin ters yönde de güçlü sonuçlar doğurabildiğini ortaya koymaktadır. “Toplu ceza”, “şikâyet kutusu” ve “ispiyonculuk” gibi uygulamaların öğrencilerde yarattığı hayal kırıklığı, Erol, Özaydın ve Koç’un (2010) “Unutulmayan Sınıf Anıları” çalışmasıyla desteklenmektedir. Yazarlar, öğrencilerin zihinlerinde yer eden en güçlü negatif anıların öğretmenlerin adil olmayan cezaları, aşağılayıcı sözleri ve katı disiplin uygulamaları olduğunu saptamıştır. Bizim bulgularımızdaki “okuldan soğuma” ve “arkadaşlığın bozulması” durumları, bu tür pedagojik hataların öğrencilerde kalıcı travmatik izler bıraktığını doğrulamaktadır. Kariyer yönlendirme bağlamında elde edilen bulgular literatürle benzerlik göstermektedir. Çalışmamızda Veli 4’ün “Öğretmen avukat olur dedi, biz de güvendik” ifadesi, öğretmenin kariyer belirleyiciliğinin kanıtı niteliğindedir. Bu durum Yurdakal’ın (2019) öğretmen adaylarının seçiminde “rol model öğretmenlerin” kilit rol oynadığı bulgusuyla uyumludur. Ancak Atli ve Gür (2019), lise öğrencilerinin meslek tercihlerini inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin tercihlerinde birinci sırada “iş garantisi” ve “ekonomik getiri”nin olduğunu, öğretmen etkisinin anne-babadan sonra geldiğini saptamıştır. Benzer şekilde, Karakoyunlu’nun (2024) da işaret ettiği üzere bilgi toplumunda öğretmenlik mesleğinin yaşadığı itibar kaybı ve ekonomik güç kaybı, öğrencilerin rol model alma tercihlerinde bir paradoks yaratmaktadır. Öğrenci, öğretmeni “karakter” olarak model alsada onun ekonomik ve sosyal statüsünü gözlemlediğinde, mesleki bir hedef olarak seçmekte tereddüt yaşayabilmektedir. Buna rağmen, mevcut araştırmada öğretmen etkisinin baskın çıkması dikkat çekicidir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmenin mesleki yetkinliği ve güvenilirliği sayesinde elde ettiği yüksek inandırıcılık düzeyinin, veli ve öğrencinin diğer (ekonomik) unsurları göz ardı etmelerini sağlamış olabilir. Ayrıca rol modelliğin kapsamı konusunda veli ve öğrenci beklentilerinin farklılaştığı görülmektedir. Veliler, öğretmene çocuğu “sokaktan ve kötü alışkanlıklardan koruyan” bir “güvenlik kalkanı” misyonu yüklerken öğrencilerin öğretmeni daha çok geleceklerini şekillendiren bir “kariyer mimarı” ve “vizyoner” olarak konumlandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, velilerin “korumacı” öğrencilerin ise “gelişimci” bir rol model beklentisi içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenin yaşam tarzı ve hobilerinin öğrenciye aktarılması, Bandura’nın model alma sürecinde vurguladığı “modelin statüsü ve güvenilirliği” ilkesi ile açıklanabilir. Halstead (2013), değerlerin “yapılması

söylenenlerden” ziyade “gözlemlenen ve deneyimlenenlerden” öğrenildiğini vurgular. Öğrencinin öğretmen kitap okuduğunu görmesi ve bunu taklit etmesi (KV5), kuramdaki “dolaylı pekiştirici” mekanizmasının gündelik davranışlarına yansıdığını göstermektedir. Öğretmen, statüsü gereği “doğru davranışın” temsilcisi olduğu için, onun yaptığı her eylem (kitap okumak veya takım tutmak) öğrenci için “onaylanmış bir norm” haline gelmektedir. Bandura’nın (1989) belirttiği üzere, modelin sahip olduğu saygınlık ve yetkinlik, gözlemcinin o davranışı taklit etme olasılığını belirleyen temel faktörlerdir. Bulgularımızdaki “kitap okuma” veya “takım tutma” gibi eylemlerin öğrenciye geçmesi, Bandura’nın dolaylı pekiştirici olarak tanımladığı mekanizmayla açıklanabilir. Öğrenci, statüsü yüksek olan öğretmenin bu davranışları sergilerken elde ettiği entelektüel tatmini veya sosyal kabulü gözlemlemekte, bu olumlu sonucun kendisi için de geçerli olacağını varsayarak davranışı içselleştirmektedir. Türkiye bağlamında öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi, “öğretmen-öğrenci” ilişkisinden çok “usta-çırak” veya “ebeveyn-çocuk” ilişkisine benzemektedir. Bu çalışmada öğretmenin bireysel özelliklerinin belirleyici olması, eğitim sürecinde kurumsal yapıdan ziyade öğretmen faktörünün ön plana çıktığını göstermektedir. Bu nedenle Tema 4’te ortaya çıkan çok boyutlu etki alanının, öğretmenin yalnızca mesleki değil, kişisel varlığıyla da eğitimin merkezinde yer almasından kaynaklandığı söylenebilir.

Son temadan elde edilen bulgular, rol model öğretmenin algısının sabit ve değişmez bir yapıdan ziyade, dijitalleşme, sosyal medya kültürü ve değişen kuşak beklentileriyle birlikte yeniden şekillenen dinamik bir olgu olduğunu göstermektedir. Bulgular, günümüz öğretmenin otoritesini artık geleneksel yöntemlerle değil, dijital okuryazarlık ve yeni neslin iletişim diline hâkimiyetiyle kazanmak zorunda olduğunu göstermektedir. Ancak bu yeni görünür olma hali, öğretmenlerin sosyal medyadaki sınır ihlalleri ve “fenomenleşme” çabaları nedeniyle mesleki saygınlığın zedelenmesi riskini de beraberinde getirmektedir. Araştırmada öğretmenlerin, “Eskisi gibi itaatkâr öğrenci yok, Google ile bizi kıyaslayan sorgulayıcı bir nesil var” şeklindeki tespitleri (KÖGRT1), Tunç Şahin, Turan ve Karadeniz’in (2021) “X, Y ve Z Kuşaklarının Algıları” çalışmasıyla birebir örtüşmektedir. Yazarlar, Z kuşağı öğrencilerinin bilgiye erişim hızlarının yüksek olduğunu, otoriteyi doğrudan kabul etmek yerine sorguladıklarını ve öğretmenle hiyerarşik değil “yatay” bir ilişki kurmak istediklerini belirtmişlerdir. Z kuşağı öğrencilerinin bilgiye hızlı erişebilmeleri ve otoriteyi sorgulayan bir tutum sergilemeleri, öğretmenle kurulan ilişkinin hiyerarşik bir yapıdan çok karşılıklı etkileşime dayalı bir zemine kaydığını göstermektedir. Çalışmada geçen “cambazlık” metaforu, öğretmenin bu yeni “sorgulayan dijital kuşak” karşısında otoritesini koruma çabasının ne kadar zorlu olduğunu kanıtlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurabilmek için sosyal medya akımlarını (Örneğin; “Pilav yedim akımı”) takip etme zorunluluğu hissetmesi, Prensky (2001) tarafından ortaya atılan Arabacı ve Polat’ın (2013) çalışmasında detaylandırılan “Dijital Yerliler ve Dijital Göçmenler” ayrımıyla açıklanabilir. Öğrenciler (dijital yerliler) teknolojiyi ana dilleri gibi konuşurken, öğretmenler (dijital göçmenler) bu dili sonradan öğrenmeye çalışmaktadır. Öğretmen 2’nin “Çocuğun seviyesine inmek için o mecraları bilmem lazım” ifadesi, bu dijital dil bariyerini aşma çabasıdır. Ancak bu dijitalleşmenin bir de karanlık yüzü vardır. Bulgularda velilerin ve öğretmenlerin TikTok-vari paylaşımları ve fenomenlik çabasını eleştirmeleri, öğretmenin dijital yerlilerin dilini konuşmaya çalışırken sergilediği teknolojik aksanın yarattığı yapaylıkla açıklanabilir. Çimen ve Hangül’ün (2021) belirttiği üzere, dijital göçmenlerin (öğretmenlerin) teknolojiyi sonradan öğrenmeleri, uygulamada kaçınılmaz bir aksan yaratmakta ve bu durum bazen profesyonellikten uzak bir görüntüye neden olmaktadır. Ayrıca bu bulgular, Yasa, Kuş ve Sayan’ın (2022) Z kuşağında rol model etkisini inceledikleri çalışmayla ilişkilidir. Yazarlar, Z kuşağının sosyal medyadaki “Influencerları (etkileyicileri)” takip ettiğini, ancak bu takibin yüzeysel bir “tüketim ve beğeni” odaklı olduğunu belirtir. Atmaca (2020) ise bu durumu “öğretmenlik mesleğinin imaj kaybı” olarak yorumlar. Öğretmenin sosyal medyada beğeni uğruna “şaklabanlık” yapması, Atmaca’nın belirttiği “entelektüel ağırlığın yitirilmesi” riskini doğrulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenin dijital ortamda popülerlik odaklı bir kimliğe bürünmesi, rol modelliğin derinlik ve güven boyutunu zayıflatabilecek bir unsur olarak algılanmaktadır. Z kuşağının rol model alma süreçlerindeki değişim, Sevim’in (2024) söz ettiği “sembolik modelleme” ve “özdeşim kurma” kavramlarıyla açıklanabilir. Geleneksel teoride öğrenci, fiziksel olarak yanında olan öğretmeni model alırken dijital çağda ekranlardaki “kusursuzlaştırılmış” Influencer’ları model almaktadır. Bu durum, Bandura’nın (2001) “sembolik modelleme” kavramıyla örtüşmektedir. Bandura, teknolojinin gelişmesiyle modellemenin fiziksel çevreden çıkıp kitle iletişim araçlarıyla sunulan sanal modellere kaydığını belirtir. Dolayısıyla günümüz öğretmeni, sınıfındaki fiziksel varlığıyla değil, öğrencilerin ekranlarında gördüğü “kurgulanmış ve kusursuz” dijital figürlerle rekabet etmek zorundadır. Çalışmamızda Veli 1’in “Çocuk öğretmeni sosyal medyada laubali görüyor” uyarısı, öğretmenin dijital dünyadaki “imaj yönetiminin”, fiziksel dünyadaki ders anlatımından daha kritik hale geldiğini göstermektedir. Çünkü Z kuşağı için “algı”, “gerçekliğin” önüne geçmiştir (Yasa vd., 2022). Türkiye bağlamında öğretmenin sosyal medya kullanımı, Batıdaki meslektaşlarından farklı olarak “kamusal bir denetime” tabidir. Bu durum, Ünsal vd. (2017) vurguladığı “kutsal meslek” algısının dijital dünyaya yansımasıdır. Batı’da öğretmenin sosyal medyası “özel alan” kabul edilirken bizim kültürümüzde öğretmen “ikincil ebeveyn” olarak görüldüğü için, dijital ayak izleri de ailenin ahlaki sınırları içinde değerlendirilmekte ve gözetlenmektedir. Babayigit (2018) ve Atmaca (2020), Türk toplumunun öğretmene yüklediği “ideal ve kusursuz insan” misyonunun devam ettiğini vurgular. Bu nedenle velilerin öğretmenin sosyal medyada veya gündelik hayatta sergilediği davranışlara duyarlılık göstermesi, modern dijitalleşme ile geleneksel rol model beklentileri arasındaki kültürel çatışmanın bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Dijitalleşme temasında da paydaşlar arasında belirgin bir bakış açısı farkı gözlemlenmiştir. Öğretmenler, sosyal medyayı yeni nesil ile bağ kurmak için “zorunlu bir iletişim aracı” olarak görürken veliler bu alanı öğretmenin mesleki ciddiyetini tehdit eden bir “risk ve denetim alanı” olarak algılamaktadır. Öğrenciler ise öğretmenin dijital varlığını desteklemekle birlikte, yapay davranışları eleştirerek “samimiyet” arayışındadır. Dolayısıyla öğretmen, dijital dünyada öğrenciye “yakınlaşmak” isterken, velinin “uzaklaşma/ciddiyet” beklentisiyle çatışan bir ikilemde kalmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, değişen toplumsal ve teknolojik dinamiklere rağmen öğretmenin “rol model” olma vasfının önemini yitirmediğini, aksine nitelik değiştirerek daha karmaşık, çok boyutlu ve süreklilik gerektiren bir sorumluluğa dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Öğretmenlik, yalnızca sınıf içinde icra edilen bir rol olmaktan çıkarak, okul dışına ve dijital ortamlara da yayılan bütüncül bir etki alanı kazanmıştır. Araştırmanın temel sonuçlarından biri, rol modelliğin ön koşulunun akademik yetkinlikten önce “güven, adalet ve karakter” olduğudur. Ancak çalışma sonuçları, paydaşlar arasında dikkat çekici bir beklenti farklılaşması olduğunu da göstermiştir. Veli ve öğretmenler rol modelliği daha çok “kurumsal temsil ve koruyuculuk” üzerinden tanımlarken; öğrencilerin “iletişim, samimiyet ve vizyon” odaklı bir model arayışında olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin ortak ifadeleri, yalnızca bilgi aktaran bir uzman değil, duruşuyla güven telkin eden, sabırla örnek alınan ve yaşam tarzıyla izlenen bir “hayat rehberi” olarak algılandığını göstermektedir. Özellikle öğrencilerin öğretmeni bir “bilgi kaynağından ziyade “adalet dağıtan bir otorite” olarak görmeleri, eğitimde güven ikliminin teknik bilgiden daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, rol modelliğin sınıf duvarlarıyla sınırlı olmadığıdır. Öğretmenin okuduğu kitaplardan sosyal yaşamına, dijital ortamlardaki paylaşımlarından gündelik hayattaki tutumlarına kadar pek çok davranışı, öğrenciler tarafından fark edilmekte ve “gizli müfredat” yoluyla içselleştirilmektedir. Bu durum, öğretmenliğin yalnızca mesleki bir rol değil aynı zamanda kamusal bir temsil sorumluluğu taşıdığını göstermektedir. Araştırmanın en çarpıcı ve güncel sonucu ise dijitalleşme ile ilgilidir. Günümüz öğretmenin otoritesi, artık yalnızca sınıf içindeki resmi konumuna değil dijital okuryazarlığına, iletişim becerisine ve yeni kuşakların dilini anlayabilme kapasitesine dayanmaktadır. Ancak bu dijital görünürlük, doğru yönetilmediğinde mesleki saygınlığı zedeleyebilecek riskler de barındırmaktadır. Bu süreçte, sosyal medyada “fenomenleşme” veya “ünlü olma” kaygısıyla hareket eden öğretmenlerin, mesleğin itibarını ciddi şekilde zedelediği görülmüştür. Öğretmenliğin, sınıf mahremiyetini ihlal ederek veya pedagojik ciddiyetten uzaklaşarak “beğeni (like) odaklı bir şov” malzemesi haline getirilmesi rol modelliği “değer odaklı” bir rehberlikten çıkarıp, “tüketim odaklı” yüzeysel bir etkileşime indirgemektedir. Dolayısıyla ideal rol model teknolojiyi bir “eğlence ve popülerite” aracı olarak değil, öğrenciyle sağlıklı iletişim kuran bir “dijital rehber “olarak kullanan öğretmendir. Özetle bu çalışma, öğretmenliğin sadece mesai saatleri içinde icra edilen bir meslek olmadığını; vicdani sorumluluğu, dijital kimliği ve insani değerleri kapsayan bütüncül bir yaşam duruşu olduğunu ortaya koymaktadır.

5.Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda, rol model öğretmen algısının güçlendirilmesi ve eğitimin niteliğinin artırılması için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- 1.Dijital çağda öğretmenin saygınlığının zedelenmesi ve “fenomenleşme” kaygısının mesleki ciddiyete zarar verdiği bulgusundan hareketle hem Eğitim Fakültesi müfredatına hem de aday öğretmenlik sürecine, öğretmenin sanal dünyadaki sınırlarını ve imajını korumayı amaçlayan sosyal medya etiği temelli dersler eklenebilir.
- 2.Araştırmada öğrencilerin öğretmenlerden öncelikli beklentisinin “adalet” ve “güven” olduğu görülmüştür. Bu nedenle, hizmet içi eğitim seminerlerinde sadece öğretim yöntemlerine değil sınıf içi adalet, iletişim dili ve kriz yönetimi gibi duyuşsal becerilerin geliştirilmesine de ağırlık verilmelidir.
- 3.Öğrenciler ve veliler için en kritik güven unsuru “adalet”tir. Öğretmenler, sadece not verirken değil söz hakkı tanıma, ilgi gösterme ve duygusal paylaşımlarda da öğrenciler arasında ayırım yapmadıklarını somut davranışlarla hissettirmelidir.
- 4.Evde ve okulda verilen mesajların çelişmesi, öğrencinin rol model alma sürecini sekteye uğratmaktadır. Okul yönetimi ve öğretmenler, velilerle düzenli iletişim kurarak çocuğa kazandırılmak istenen değerler konusunda ortak bir dil ve tutum (iş birliği) geliştirmelidir.
- 5.Okul kültürü oluşturulurken, öğretmenlerin fiziksel görünümünün ve kişisel bakımlarının “sessiz bir müfredat” etkisi yarattığı göz önünde bulundurulmalı ancak bu durum öğrenciler için öncelikli olan “iletişim ve samimiyet” beklentisiyle dengelenmelidir.
- 6.Sosyal medya fenomeni öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarıları ve karakter gelişimi üzerindeki etkisi üzerine boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- 7.Bu çalışma, toplumsal bağların güçlü olduğu yerel bir bağlamda ve öğrenci düzeyinde yalnızca lise düzeyindeki katılımcılarla yürütülmüştür. Gelecek araştırmalarda büyükşehirlerin anonim yapısında veya farklı sosyoekonomik düzeylerde çalışılabileceği gibi, rol model algısının ortaokul gibi daha erken gelişim dönemlerinde nasıl farklılaştığını inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar da yapılabilir.
- 8.Öğretmenlerin “söz-davranış tutarlılığını” daha derinlemesine analiz etmek adına, sadece yarı yapılandırılmış görüşme değil, sınıf içi ve okul dışı gözleme dayalı boylamsal araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Teşekkür

Araştırmanın yürütülmesi sürecindeki katkı ve desteklerinden dolayı Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Suşehri İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Suşehri Kemalpaşa İlkokulu öğretmen ve yöneticilerine teşekkür ederiz. Çalışmaya gönüllü olarak katılarak değerli görüşlerini bizimle paylaşan tüm öğretmen, öğrenci ve velilerimize şükranlarımızı sunarız.

Etik Beyanı

Bu çalışma için gerekli etik onay Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan 27.10.2025 tarihli ve E-50704946-050.04-629183 sayılı karar ile alınmıştır.

Bu çalışmada, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerekli tüm kurallara uyulduğunu, bahsi geçen yönergenin “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirinin gerçekleştirilmediğini taahhüt ederiz.

Kaynakça

Arabacı, İ. B., ve Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıfyönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.

Arı, B. (2021). Dede Korkut kitabına eğitim ve çocuk eğitimi açısından bir bakış. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(47), 56–68.

Arslan, E. ve Aslanargun, E. (2024). Velilerin okuldan ve öğretmenlerden beklentileri. *Educational Academic Research*, 52, 83-106. <https://doi.org/10.33418/education.1421873>

Arslan, R. ve Pekşen Akça, R. (2012). Çocukların eğitiminde rol model oluşturacak olan eğitimci ve usta öğretici adaylarının beslenme alışkanlıkları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 101-119.

Atlı, A. ve Gür, S. H. (2019). Lise öğrencilerinin meslek tercihleri ve bu tercihlerine etki eden faktörler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 32–53.

Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152–167. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341165>

Atmaca, T., Yıldırım, E. ve Öntaş, T. (2021). Kamuya açılan sınıf: Mesleki mahremiyet ve uzaktan eğitimde gözetlenme. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5004-5032. <https://doi.org/10.26466/opus.896351>

Ayan, A. (2015). Orhun abidelerindeki liderlik ve yönetim anlayışının değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 305–317.

Aydın, A. R. (2009). Öğretmen – öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modeli üzerine. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1), 75-83.

Ayvaz, K. M. ve Harmankaya, H. (2021). Öğretmenlerin gömlek satın alma davranışları ve gömleklere yönelik geri dönüşüm konusundaki görüşleri: Konya örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1555–1566. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.896617>

Babayiğit, Ö. (2018). Velilerin sınıf öğretmenlerine bakış açılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 42–58. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.407100>

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). JAI Press.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Başaran, İ. E. (2013). *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı). Siyasal Kitabevi.

Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde gizli müfredat ve öğretmen ilişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2011-1), 49-59.

- Creswell, J. W. (2025). Nitel araştırma yöntemleri (Gözden geçirilmiş 7. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Çimen, B. ve Hangül, Ş. (2021). Digital immigrant teachers' perceptions about digital native students: an investigation into turkish school context. *European Journal of Education and Psychology*, 14(2), 1-21
- Demir, E. ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modeli hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 53, 38-57.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). (2017). Eğitim bilimine giriş (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Erdem, A. R. ve Altunsaray, M. (2016). Eğitimde niteliği belirleyen önemli bir etken: Eğitim etiği. *The Journal of Academic Social Science*, 4(23), 21-30. <https://doi.org/10.16992/ASOS.1055>
- Erol, O., Özyayın, B. ve Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 25-47.
- Fox, A. ve Bird, T. (2017). The challenge to professionals of using social media: Teachers in England negotiating personal-professional identities. *Education and Information Technologies*, 22(2), 647-675. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9442-0>
- Güven, U. ve Sezer, B. B. (2020). Velilerin öğretmenler üzerindeki baskılarının öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1380-1399.
- Halstead, J. M. (2013). Değerlerin gizli müfredat aracılığıyla öğrenilmesi. İçinde R. Kaymakcan vd. (Ed.), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu II* (ss. 37–56). Dem Yayınları.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- İbn Mâce, E. A. M. (2017). es-Sünen (Y. Hasan vd., Tahk.). Müessesetü'r-Risâle. (Orijinal eser 1438).
- Karaboğa, M. T. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 363–391. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.537859>
- Kara Gömeç, G. ve Çelik, Y. (2025). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre helikopter anne-baba davranışlarının çocuklarının eğitim sürecine yansımalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 26(2), 129-145. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1589499>
- Karakoyunlu, B. (2024). Öğretmenlik mesleğinin itibarı: Fenomenolojik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(3), 1674-1695. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1523969>
- Kasapoglu, H. (2020). Status of teaching profession from the perspective of the teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(87), 119-136.
- Kılıç, E. (2016). Platon'un Devlet diyalogu bağlamında eğitim anlayışı. *Felsefe Arkivi*, 45(2), 67–84.
- Kıral, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin görüşlerine göre sınıf rehber öğretmenlerinin özel hayatın gizliliği bakımından değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 451-459. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389807>
- Koç, M. (2024). İnsan-ı kâmil modeli olarak Hz. Muhammed'in (sav) örnek şahsiyeti. *Tanım Tenkit Teori*, 3, 36–48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13883854>
- Koç, R. (2016). Göktürk Kitabeleri'ndeki dil ve anlatımın günümüz öğretim ilke ve yöntemleri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1559–1582. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9229>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Macit, Y. (2016). Rol model olarak Hz. Muhammed (s.a.v.). *Feyz Dergisi*, 297, 20–25.
- Martin, C. A. ve Bush, A. J. (2000). Do role models influence teenagers' purchase intentions and behavior? *Journal of Consumer Marketing*, 17(5), 441-454. <https://doi.org/10.1108/07363760010341081>

- Meriç, E. ve Erdem, M. (2023). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 51–83. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1204194>
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mutter, F. ve Pawlowski, T. (2014). Role models in sports – Can success in professional sports increase the demand for amateur sport participation? Sport Management Review, 17(3), 324–336. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2013.07.003>
- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri. Trakya Eğitim Dergisi, 9(4), 824-846. <https://doi.org/10.24315/tred.532641>
- Öztürk, E. ve Öztabak, M. Ü. (2024). 8. sınıf öğrencilerinin rol model aldıkları öğretmen özellikleri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(153), 241–254. <https://doi.org/10.29228/ASOS.75852>
- Pala, A. (2025). Karakter ve değer eğitiminde rol model olarak öğretmen. International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 12 (121), 1597-1601.
- Palalar Alkan, D. (2019). Çalışan motivasyonuna yeni bir bakış açısı: Pygmalion etkisi. İş'te Davranış Dergisi, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.25203/idd.476845>
- Patton, M.Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3.Baskı). Pegem Akademi.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. On the Horizon, 9(5), 1–6.
- Saylık, A., ve Tuaç, S. (2021). Velilerin gözüyle ideal sınıf öğretmeni. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(19), 44–61.
- Sevim, E. (2024). Influencerların Z kuşağı tarafından rol model alınma davranışına etkileri [Yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu etkileyen öğretmen davranışları. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 8(14), 253 – 295. <https://doi.org/10.26466/opus.404122>
- Taneri, P. O. ve Mehmet Mahsun, A. (2015). Öğrencilere getirilen kılık kıyafet serbestliğinin okul bileşenleri gözünden incelenmesi. Ankara Örneği. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 49, 32–60.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim sosyolojisi (4. baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tezcan, M. (2003). Gizli müfredat eğitim sosyolojisi açısından bir kavram çözümlemesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1).
- Tonga, D. (2017). Rol model olarak sosyal bilgiler öğretmeni. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 17-30.
- Tunç Şahin, C., Turan, S. ve Karadeniz, O. (2021). X, Y ve Z kuşaklarının eğitim, öğretmen, öğrenci algıları. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(43), 6295–6327. <https://doi.org/10.26466/opus.948789>
- Ural, A. (2024). Öğretmen rollerinin özellikleri üzerine bir çözümleme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22(1), 687-711. <https://doi.org/10.37217/tebd.1396521>
- Ünal, A. (2024). Antikçağda çocuk, çocukluk ve eğitim. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1340–1364.
- Ünsal, S., Ağcam, R. ve Korkmaz, F. (2017). Exploring teaching profession from a sociological perspective: Evidence from Turkey. Universal Journal of Educational Research, 5(5), 874-880. DOI: 10.13189/ujer.2017.050519
- Yancey, A. K. (1998). Building positive self-image in adolescents in foster care: The use of role models in an interactive group approach. Adolescence, 33(130), 253–267.
- Yasa, Y. A., Kuş, A. S., ve Sayan, N. (2022). Yeni tüketiciler olarak dijital yerliler: Z kuşağında rol modelin davranışsal niyete etkisi. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 18(3), 929–955. <https://doi.org/10.17130/ijmeb.1011812>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı). Seçkin.

Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve bilgi ilişkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 173–190.

Yurdakal, İ. H. (2019). Öğretmen adaylarının meslek seçimi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8(2), 1205–1221.

Zeki, K. (2022). Öğretmenlerin mesleki hatalarının pedagojik yansımaları. Asian Journal of Instruction, 10(2), 57–77. <https://doi.org/10.47215/aji.1176977>

Zümrütkal, S. ve Arslantaş, H. A. (2021). Değer eğitimi perspektifinde öğretmen rolü. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 50, 240–253. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.936376>