

JCAS  
JOURNAL OF  
CONTEMPORARY  
ADMINISTRATIVE  
SCIENCES

ÇYBD  
ÇAĞDAŞ YÖNETİM  
BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN:2564-7490

Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği

<http://www.cybd-jcas.com>



**Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi**  
**ÇYBD**  
**Cilt 8, Sayı 1, NİSAN 2021, ISSN 2564-7490**

**EYUDER adına Dergi Yöneticisi**  
Dr. Adem ÇİLEK

**Editör**  
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Üniversitesi

**Editör Yardımcısı**  
Dr. Ferah GÜÇLÜ YILMAZ MEB Personel Genel Müdürlüğü

**Alan Editörleri**  
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Üniversitesi  
Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Metin ÖZKAN Gaziantep Üniversitesi  
Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Gaziantep Üniversitesi  
Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK Millî Eğitim Bakanlığı

Bu dergi **Google Akademik, Türk Eğitim İndeksi** ve **SOBIAD** veri tabanında yer almaktadır.

Bu dergi 2014 yılından beri yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli ve uluslararası bir dergidir.

**Yayın Kurulu**  
Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Üniversitesi  
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Üniversitesi  
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Üniversitesi  
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Ahi Evran Üniversitesi  
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Üniversitesi  
Prof. Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara Üniversitesi  
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK  
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Üniversitesi  
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet Bay. Üniversitesi  
Prof. Dr. Walter POLKA Niagara Üniversitesi

**Journal of Contemporary Administrative Science**  
**JCAS**  
**Vol. 8, Issue 1, APRİL 2021, ISSN 2564-7490**

**Journal Manager on Behalf of the EYUDER**  
Dr. Adem ÇİLEK

**Editor in Chief**  
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok University

**Vise Editor**  
Dr. Ferah GÜÇLÜ YILMAZ MEB Directorate of  
Personnel

**Section Editors**  
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük University  
Assit. Prof. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Mersin University  
Assit. Prof. Dr. Metin ÖZKAN Gaziantep University  
Assit. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Gaziantep University  
Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK Ministry of National  
Education

This journal takes place at **Google Scholar,**  
**Turkish Education Index** and **SOBIAD** data base.

This journal is a peer-reviewed and international  
journal published twice a year since 2014.

**Editorial Board**  
Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED University  
Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi University  
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul University  
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok University  
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi University  
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi University  
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük University  
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Ahi Evran University  
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola University  
Prof. Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara University  
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK  
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent University  
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi University  
Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet Baysal University  
Prof. Dr. Walter POLKA Niagara University

**Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi**  
**ÇYBD**

Vol.8, Issue A, APRIL 2021, ISSN 2564-7490

**Journal of Contemporary Administrative Science**  
**JCAS**

Cilt 8, Sayı 1, NİSAN 2021, ISSN 2564-7490

**Sayı Hakemleri**

Prof. Dr. Binali TUNÇ  
Doç. Dr. Çetin TAN  
Doç. Dr. Rasim TÖSTEN  
Doç. Dr. Ümran Betül CEBESOY  
Dr. Öğrt. Üyesi Gökçe ÖZDEMİR  
Dr. Öğrt. Üyesi Ayşegül ERGÜL  
Dr. Öğrt. Üyesi Fatih BOZBAYINDIR  
Dr. Öğrt. Üyesi Mahmut POLATCAN  
Dr. Öğrt. Üyesi Ramazan Şamil TATIK  
Öğretim Görevlisi Güneş Han SALİHOĞLU  
Araştırma Görevlisi Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ

**Issue Referees**

Prof. Dr. Binali TUNÇ  
Assit. Prof. Dr. Çetin TAN  
Assit. Prof. Dr. Rasim TÖSTEN  
Assit. Prof. Dr. Ümran Betül CEBESOY  
Assit. Prof. Dr. Gökçe ÖZDEMİR  
Assit. Prof. Dr. Ayşegül ERGÜL  
Assit. Prof. Dr. Fatih BOZBAYINDIR  
Assit. Prof. Dr. Mahmut POLATCAN  
Assit. Prof. Dr. Ramazan Şamil TATIK  
Lecturer Güneş Han SALİHOĞLU  
Research Assistant Ezgi AKINCI DEMİRBAŞ

**İletişim Bilgileri / Contact Details**

**e-Posta/e-Mail:** cybd.jcas@gmail.com

**e-Ağ/Web:** <http://www.cybd-jcas.com/>

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### Araştırma Makaleleri / Research Articles

**Okulöncesi Dönem Çocukların Eğitiminde Babaların Rolü: Nitel Bir Analiz..... 206-231**  
The Role of Fathers in the Education of Preschool Children: A Qualitative Analysis  
Özlem KUTLUANA , Gülsün ŞAHAN

**Fen Bilgisi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Dijital Öğretmenlik Algıları..... 232-248**  
Digital Teaching Perceptions of Science Teachers and Prospective Teachers  
Faruk AKSAKAL, Güldem Dönel AKGÜL, Esra GEÇİKLİ, Mehmet Ali PINAR

**Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ile İlgili Görüşlerinin Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi..... 249-273**  
Study of the Views of Teachers Regarding Learning Agility Depending on Individual Variables  
Ayça KAYA, Türkan ARGON

**Üniversite Personelinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri..... 274-287**  
The Organizational Alienation Levels of University Staff  
Şeyda İRDEM

### Derleme Makale / Review Article

**Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği Üzerine Bir İnceleme..... 288-296**  
An Analysis on Social Justice Leadership in Education  
Ertuğrul YEŞİL, Mehmet SİNCAR

## Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi yılda iki kez yayınlanan, disiplinler-arası, hakemli ve akademik bir dergidir. ÇYBD'nin kapsamında; Eğitim Politikası; Eğitim Ekonomisi; Eğitim Yönetimi, Denetimi; Eğitim Felsefesi, Eğitim Tarihi, Eğitim Sosyolojisi; Eğitim Planlaması, Psikolojik Danışma ve Rehberlik; Okul öncesi Eğitim; Özel Eğitim; Yetişkin Eğitim; Eğitimde Ölçme Değerlendirme, Eğitimde Araştırma Teknikleri; Eğitim Teknolojisi; Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme; Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi; Fen Bilimleri Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Tiyatro ve Sahne Sanatları Eğitimi, Beden Eğitimi; Sosyal Bilgiler Eğitimi; Türkçe Eğitimi; Yabancı Dil Eğitimi, Bilgisayar Eğitimi ve eğitim ile ilgili olması kaydıyla diğer yazılar yer almaktadır. Dergide yayımlanan yazıların, her türlü bilimsel, hukukî, dil ve imlâ sorumlulukları yazarlarına aittir. Derginin amaç, kapsam, etik ilkeler, yayın politikası, araştırma ve yayın etiği, makale kabul süreci ve diğer tüm ayrıntılar derginin resmî web sitesinde mevcuttur (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>).

### Etik İlkeler ve Yayın Politikası

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi'nde, 2020 yılından itibaren elde edilen araştırma verilerinin kullanıldığı makalelerde, Etik Kurul Kararı ve/veya Araştırma İzni aranmaktadır. Etik kurul izni gerektiren araştırma makalelerinde, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) makalelerin ilk ve son sayfasında gösterilmektedir. Dergimize gönderilen bilimsel yazılarda, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) tavsiyeleri ile COPE (Committee on Publication Ethics)'un Editör ve Yazarlar için Uluslararası Standartlar dikkate alınmaktadır. "Yayın Etiği", "Araştırma Etiği" ve "Yasal/Özel izin belgesi alınması" ile ilgili ulusal ve uluslararası kurallara uyulması önemli görülmektedir.

## Journal of Contemporary Administrative Science

The Journal of Contemporary Management Sciences is an interdisciplinary, peer-reviewed academic journal published twice a year. Within the scope of JCAS; Education Policy; Education Economics; Education Management and Supervision; Educational Philosophy, History of Education, Educational Sociology; Educational Planning, Psychological Counseling and Guidance; Preschool Education; Special education; Adult Education; Measurement and Evaluation in Education; Research Techniques in Education; Education Technology; Program Development and Evaluation in Education; Science Education, Mathematics Education; Science Education, Fine Arts Education, Theater and Performing Arts Education, Physical Education; Social Studies Education; Turkish Education; Other articles are included, provided that they are about Foreign Language Education, Computer Education and education. All scientific, legal, linguistic and orthographic responsibilities of the articles published in the journal belong to their authors. The journal's purpose, scope, ethical principles, publication policy, research and publication ethics, article acceptance process and all other details are available on the journal's official website (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>).

### Ethical Principles and Publication Policy

In the Journal of Contemporary Management Sciences, Ethics Committee Decision and / or Research Permission is sought in articles using research data obtained since 2020. In research articles that require permission from the ethics committee, information about the permission (name of the board, date and number) is shown on the first and last pages of the articles. In the scientific articles sent to our journal, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) recommendations and COPE (Committee on Publication Ethics) International Standards for Editors and Authors are taken into consideration. It is important to comply with national and international rules on "Publication Ethics", "Research Ethics" and "Obtaining Legal / Special Permit Certificate".

## Okulöncesi Dönem Çocukların Eğitiminde Babaların Rolü: Nitel Bir Analiz<sup>1</sup> Özlem Kutluana<sup>2</sup>, Gülsün Şahan<sup>3</sup>

### Öz

Çocuğun her dönemde olduğu gibi okulöncesi dönem eğitiminde de babaların büyük görev ve önemi bulunmaktadır. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuk yetiştirme konusunda mevcut geleneksel görüş ve tutumlar ve babaların çalışma hayatlarından dolayı çocuklarının okulöncesi dönem eğitiminde gereğince rol almadıkları ve bu konuda anneleri yalnız bıraktıkları görülmektedir. Bu çalışmanın amacı üç-altı yaş okulöncesi dönem çocukların eğitiminde babaların rol alma durumlarını babaların, annelerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karadeniz de bir il merkezinde çocuğu üç-altı yaş anaokuluna devam eden gönüllü beş baba, beş anne ve beş okulöncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel model ile tasarlanan bu çalışmada görüşme tekniği ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu olan "Okulöncesi Dönem Çocukların Babalarının Eğitime Katılma Durumlarını Belirleme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda babaların, çocuklarının eğitime yönelik en çok eğitici oyun oynadıkları, ev ödevlerine yardımcı oldukları, okul ihtiyaçlarıyla ilgilendikleri ve çocukların okula gidiş-gelişlerini sağladıkları en az ise okul toplantılarına ve aile katılım çalışmalarına katıldıkları, çocuğun ilgisini çekecek oyun, deney ve hikâye araştırdıkları saptanmıştır. Yine araştırmaya göre babaların çocukların eğitime katılımını, anne ve babalar yeterli görürken öğretmenlerin yetersiz gördüğü belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Okulöncesi, Çocuk eğitimi, Babalık rolü,

## The Role of Fathers in the Education of Preschool Children: A Qualitative Analysis

### Abstract

As in every period of the child, fathers have a great duty and importance in preschool education. However, when the studies are examined, it is seen that due to the current traditional views and attitudes about child rearing and the working lives of the fathers, their children do not play a role in preschool education and leave the mothers alone. The aim of this study is to determine the role of fathers in the education of preschool children aged three-six years in line with the opinions of fathers, spouses and teachers. The research was carried out with five volunteers, five mothers and five preschool teachers whose children attend kindergarten at the age of three-six in a city center in the Black Sea in the 2019-2020 academic year. In this study, which was designed with a descriptive model, which is one of the qualitative research methods, the semi-structured interview technique developed by the researcher, "Form for Determining the Participation Status of Fathers of Preschool Children" was used. The data obtained from the interview form were analyzed by content analysis. As a result of the research, it was determined that fathers played the most educational games for their children, helped with school assignments, were interested in school needs, and at least attended school meetings, attended family participation studies, researched games, experiments and stories to attract the attention of the child. Again according to the research, it was determined that the teachers considered the participation of the fathers in the education of the children sufficient while the parents considered it insufficient.

**Keywords:** Preschool, Child Education, Paternity role

Gönderim Tarihi (Received): 08.12.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 22.02.2021

<sup>1</sup> Bu çalışma 17-22 Kasım 2020 EYFOR 11'de sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

Bu araştırma 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> MEB Öğretmen, Yüksek Lisans öğrencisi, ozlemyukse122@hotmail.com ORCID: 0000-0002-7726-4923

<sup>3</sup> Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gsahan@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1215-9727

## Giriş

Aile; dünyaya gelen çocuğun fiziksel ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte onun güven, sevgi gibi duygusal ihtiyaçlarını da karşılayan, sosyalleşme sürecinde ona yardımcı olan, kısaca çocuğun hayatını şekillendirip ona yön veren kurumdur. Dünya ya gözünü açmış her çocuk yaşamını sürdürebileceği bilgi ve becerilerden yoksundur. Bu bilgi ve beceri kazanma ortamı ilk olarak ailede gerçekleşmektedir. Çocuklar her gelişim eğitim döneminde ebeveynlerinden olumlu ve olumsuz davranış ve alışkanlıklar kazanmaktadırlar. Lamb (1997), Güngörmüş (2003), Kuzucu (2011) ve Taşkın (2011) yapılan çalışmalarda ebeveyn olarak vurgulanın genellikle anne olduğunu ve daha çok annenin çocuk gelişimi ve eğitimindeki rolü üzerine çalışmalar yapıldığını belirterek baba rolünün görmezden gelindiğine vurgu yapmışlardır. Son zamanlarda artık babalarında anne kadar önemli olduğu konusu üzerinde durulmaya başlanmıştır (Şahin ve Özbey, 2007; Yavuzer, 2017). Koçak ve Yılmaz (2020) çocuk edebiyatı alanındaki eserlerde erkek ve baba rolünün öne çıktığını ve bu rolün geçmişten günümüze daha anlayışlı ve sakin bir duruş sergilediğini belirtmektedirler. Çocukların ilk öğretmenleri ailelerdir. Çocuğun aile ortamında gerçekleştirdiği doğal öğrenmeler öğretmen tarafından okul ortamında yapılandırılarak yaptığı öğrenmelerden daha etkilidir. Çocuğun ilk yaşam yıllarında ebeveynler günlük yaşantıları içerisinde çocuklarının çevreyle etkileşim ile araştırma yapmalarına ve rol model olarak gözlem ve taklit yoluyla hayatı öğrenmelerine olanak sağlarlar (Önder, 2004). Yaşamın ilk yıllarındaki gelişim ve öğrenme çok hızlıdır ve bu yaşlarda edinilen tecrübeler gelecek yıllara temel oluşturmaktadır. Çocuğun ileride nasıl bir insan olacağını ilk yıllarında yaşadığı ortam ve etkisi altında bulunduğu yakın çevre ve ailesi belirlemektedir.

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de aile içerisinde çocuğun tüm sorumluluğu üstlenen ve toplum tarafından da birincil görevi sayılan genellikle annelerdir. Bu durumda babaların çocuğa olan katkısı ve önemi görmezden gelinmektedir (Taşkın, 2011). Okulöncesi dönemdeki gelişmeler çocukların sonraki yaşamlarını şekillendirmesi ve sağlıklı toplumların oluşabilmesi açısından önemlidir. Poyraz ve Dere (2003) yaptıkları çalışmada zihinsel gelişimi yaşlara göre incelemiş ve zihinsel gelişimin %50 sinin 4 yaşına kadar oluştuğunu, %30'unun 4-8 yaşların arasında oluştuğunu ve %20'sinin ise 8-17 yaşları arasında oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu bakımdan erken yaşlardaki eğitimin önemi büyüktür. Çocuğun beceri ve yeteneklerini geliştirmek, ona rehberlik etmek ve yol göstermek çocuğun beceri ve yeteneklerini geliştirmesi bakımından oldukça önemlidir (Akduman, 2012).

Aile katılımın amacı; anne babalara eğitim vererek ailenin okulöncesi eğitimine desteklerini sağlamak, çocukların büyüme ve gelişimlerine yardımcı olmak ve okul başarısı konusunda çocukların önündeki engelleri ortadan kaldırmaktır. Aile katılım programlarının devamlılığı, hazırlanan programın iyi planlanmış olması ve ailenin çocuk eğitimi konusunda ihtiyaçlarına yönelik olmasına bağlıdır (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007). Yazgan (2000) ve Lamb (2000) baba ile çocuğun birlikte geçirdikleri kaliteli zamanın artması ve birlikte yaşamı yakından paylaşmaları ile aralarındaki bağın kuvvetlendiğini ve ilişkilerini zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Aile katılım programlarına babaların yeterince katılmama sebebi; babaların programda kendilerinin yetersiz kalacağı endişesi, programı düzenleyen kişilerin babalara yaklaşım biçimi, annelerden kaynaklanan engeller ve babalara uygun olmayan program içerikleridir. Çocukların eğitiminde etkin rol alan babaların çocukları; zihinsel, akademik ve dil becerileri ve sosyal uyum, bağımsız davranabilme becerileri bakımından aktif rol almayan babalara göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca eşile daha olumlu ilişki içinde olan babaların çocuklarına daha fazla zaman ayırdıkları belirtilmiştir (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007).

Kadınların çalışma hayatına girme oranının artmasıyla üstlendikleri sorumluluklarda artarak özellikle çocuk bakımında yardıma ihtiyaç duymaya başlamışlardır. Bu durum çocuk bakımı ve yetiştirilmesi konusunda anneyi birinci sorumlu kılan geleneksel görüşün değişerek babayı da işin merkezine alan görüşün yaygınlaşmaya başlamasına etken olmuştur. Günümüzde babalar artık çocuklarıyla sadece oyun oynamakla kalmayıp, çocuklarını kucaklayıp her yeri gezdiren, çocuklarının banyo, uyku, yemek- içmek gibi temel ihtiyaçlarını yapmaktan onur duyan babaların sayısı artmaktadır. Çocuğun

sorumluluğunu ve bakımını üstlenen kişi sayısının artmasıyla rol model alacağı kişi sayısı da artmaktadır, bu da çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için oldukça önemlidir. Babanın çocuğun yetiştirilmesinde ve ev işlerinde anneye olan yardımı aile ilişkilerinin güçlenmesi sağlamaktadır. Annelerin olduğu kadar babaların da eğitime ihtiyacı vardır; ancak ülkemizde ne yazık ki yeterli düzeyde babaların ihtiyaç duyduğu konularda onları destekleyebilecek eğitim programları bulunmamaktadır (Anliak, 2004). Özen (2009) çalışmasında anneyi temel bakım yapan ebeveyn olarak adlandırırken, babayı ise aynı bağlamda “katkı sağlayıcı” olarak nitelendirmiştir. Ayrıca kız çocuklarını anneye, erkek çocuklarının ise babayla daha çok etkileşim içinde olabileceklerini ifade etmiştir. Araştırmanın sonucuna göre çocukların daha çok çocukluk döneminde anneleriyle etkileşim içinde olduğunu, babalar ile ise daha çok ergenlik döneminde etkileşim içinde olduklarını belirtmiştir. Taşkın (2011) yaptığı çalışmada; babanın aynı zamanda annenin eşi olmasından ötürü çocukla direk etkileşime geçmesi bile iyi bir eş olarak ve annenin çocuğuna olan davranışlarında izin verici olması yönüyle bile dolaylı yoldan görev üstlendiğini ortaya koymuştur. İlk zamanlarda dindar çocuklar yetiştirmek iyi babalık olarak nitelendirilmekteyken daha sonraları evin geçimini sağlayan rol model olarak nitelendirilmiştir. Günümüzde ise çocuğun her türlü gelişim ve eğitiminden sorumlu olan ebeveynlerden biri olarak adlandırılmaktadır. Erken çocukluk yıllarında anneler kadar babalarında iletişim ve empati becerileri kazanmaları için eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Çocukların hayatında aktif rol alan babalar, çocuklarının her gelişim alanında daha başarılı olmalarına katkı sağlamaktadırlar. Babasından ilgi ve sevgi gören çocuklar; arkadaşlık ilişkilerinde daha uyumlu, liderlik özellikleri daha yüksek, dünya ve kendisiyle daha barışık, daha mutlu, akademik olarak daha başarılı oldukları görülmektedir. Baba çocuğu için hazırladığı uyarıcı çevre, oynadığı oyunlar ve okuduğu kitaplar ile çocuğun zihinsel gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Cinsel rol ayrımı çocuklarda okulöncesi döneme de denk gelen üç yaş da oluşmaya başlar. Çocuklar anne babalarını rol model olarak cinsel kimliklerini oluştururlar, özellikle erkek çocukların erkeksi kimliklerini babalarını taklit ederek kazandıkları görülmektedir. Okulöncesi dönemde aileler çocuklarının eğitiminde artık yeterli olmadıklarından çocuklarını okulöncesi kurumlarına göndererek bu sorumluluğu paylaştıkları belirtilmiştir (Pekkarataş, 2010).

Son yıllarda ülkemizde babalara yönelik çalışmaların arttığı gözlenmektedir. Anne Çocuk Eğitim Vakfı 1996 yılından beri babaların çocuklarının bakımında görev almaları, sorumluluk üstlenmeleri, çocukları ile demokratik bir ilişki kurarak, çocukların gelişimlerini etkili şekilde destekleyecek “Baba Destek Programı” uygulamaktadır (AÇEV2019). Millî Eğitim Bakanlığı da Aile Eğitimi kursları düzenlemektedir. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü 2013 yılı verilerinde Baba Destek Eğitimi kurs programına katılan babaların katılım oranının anneler göre düşük olduğu anlaşılmaktadır (Ay, Şahan, 2018)

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Çocuğun sorumluluğunun annede olduğuna inanılsa da günümüzde eğitim, teknoloji, bilim, siyaset gibi alanların gelişimiyle eğitim ve gelişimde babaların da önemli yerinin olduğu görülmüştür. Her türlü gelişimde anne kadar babaya da ihtiyaç vardır. Özellikle çocuğun cinsel kimlik belirleme, sosyal duygusal gelişimi gibi alanlarda babanın etkisi önemlidir. Babaların aktif rol üstlendikleri ailelerde çocukların; daha mutlu ve bağımsız, başkalarıyla daha iyi ilişkiler kurabilen, arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılı, özgüvenli ve liderlik özellikleri daha baskın bireyler olarak yetiştikleri görülmektedir. (Deniz ve İnci, 2015).

Türkiye’de babaların birçok nedenden dolayı çocukların eğitime katılmada yetersiz kaldıkları düşünülmektedir. Babaların eğitime katılmama nedenlerinin araştırılarak ortaya konulduğu çalışmaların hem anne baba adaylarına hem de öğretmenlere katkı sağlayacağı, sonuç olarak iyi yetişmiş çocukların geleceğimizi olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Ülkemizde babalık rolü konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların tamamının babaların görüşlerinden yola çıkılarak yapıldığı görülmektedir. Okulöncesi eğitime babaların katılımı konusunda babaların yanı sıra



anne ve öğretmenlerin de görüşlerine de yer verilen bu çalışmanın alan yazına bu bakımdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; üç-altı yaş okulöncesi dönem çocukların eğitiminde babaların ne düzeyde rol aldığını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranmıştır;

- 1-Okulöncesi dönemde çocuğu bulunan babalar çocuklarıyla ne kadar süre geçirmekte, çocuklarıyla ne tür etkinlikler yapmaktadırlar?
- 2-Okulöncesi dönemde çocuğu bulunan babalar çocuklarının eğitimine yönelik ne tür etkinlikler yapmaktadırlar?
- 3-Babalara göre çocuklarının eğitimine yeterince katılamama nedenleri nedir?
- 4-Annelere göre babaların çocuklarıyla yaptıkları etkinlikler nelerdir?
- 5-Annelere göre babaların okulöncesi eğitimine yönelik yaptığı etkinlikler nelerdir?
- 6-Annelere göre babaların çocuklarının eğitimine yeterince katılamama nedenleri nelerdir?
- 7-Öğretmenlere göre babaların çocukların eğitimine katkıları nelerdir?
- 8- Öğretmenlere göre babaların okulöncesi eğitimine yeterince katılamama nedenleri nelerdir?

## Yöntem

### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine uygun yapılmış betimsel model kullanılmış bir durum çalışmasıdır. Betimsel model; görüşme sonucu elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalarla sınıflandırılarak, özetlenerek okuyucuya sunulmasıdır. Bulgular arasında neden sonuç ilişkisi kurularak gerekirse karşılaştırılmalar yapılabilir (Karataş, 2015). Durum çalışmaları gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur (Aytaçlı, 2012). Betimsel model ile tasarlanan bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede amaç görüşülen katılımcının kendini ifade etmesini sağlamak ve istenilen konuda ayrıntılı bilgi toplayabilmektir (Büyüköztürk vd., 2013). Sorulması planlanan sorular önceden hazırlanarak görüşme formu oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenlik için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan "Okulöncesi Dönem Çocukların Babalarının Eğitime Katılma Durumlarını Belirleme Formu" ile toplanmıştır. Form dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anne ve babaların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, anne-baba yaşı, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, sahip olunan çocukların yaşı ve cinsiyeti, aylık gelir durumu soruları bulunmaktadır. İkinci ve üçüncü bölümde okulöncesi dönem çocukların babalarının eğitime katılma durumları belirlemek amacıyla, baba ile çocuğun birlikte ne kadar zaman geçirdiğini, geçirilen zaman da ne gibi etkinlikler yapıldığını, okulöncesi eğitime yönelik ne tür etkinlikler yapıldığını, babaların okulöncesi eğitime yeterince katılamama nedenlerini belirlemeye yönelik sorular olan "baba görüş formu" ve "anne görüş formu" bulunmaktadır. Dördüncü bölümde ise okulöncesi dönem çocukların babalarının eğitime katılma durumları belirlemek amacıyla, babaların okulöncesi eğitime ne gibi katkılarının bulunduğu ve babaların okulöncesi eğitime yeterince katılamama nedenlerini belirlemeye yönelik "öğretmen görüşme formu" bulunmaktadır.

Görüşme formundaki soruların hazırlanması için öncelikle alan yazında yapılan çalışmalar incelenerek sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular için dört okulöncesi alan uzmanı, bir eğitim yönetimi alan uzmanı, bir rehber öğretmen, bir hayat boyu öğrenme uzmanı görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenerek bir baba, bir anne ve bir okulöncesi öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve görüşme sonuçları doğrultusunda "Okulöncesi Dönem Çocukların Babalarının Eğitime Katılma Durumlarını Belirleme Formuna" son hali verilmiştir. Çalışmanın verilerini toplamak için çocuğu okulöncesi kurumuna devam eden anne-babalar ve

okulöncesi kurumunda görev yapan öğretmenler ile görüşülmüş, çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeyi kabul eden anne-baba ve öğretmenlerden randevu talep edilerek belirlenen zamanlarda telefonla görüşme yoluyla araştırmanın verileri toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Telefon görüşmesi yoluyla elde edilen nitel veriler iki aşamada çözümlenmiştir. Bu aşamaların ilki görüşme sırasında ses kaydı yapılarak yapılan kayıtlar ikişer kez dinlenerek yazılı belge haline getirilmiştir. İkinci aşamada ise bu veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Betimsel analiz yöntem çeşitli tekniklerle elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara uygun olarak özetlenip yorumlanmasıdır. Betimsel analizlerde araştırmacı gözlemlediği ya da görüştüğü bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek için sıklıkla doğrudan alıntılara yer verir. Temel amaç araştırmadan elde edilen verilerin okuyucuya özetlenerek ve yorumlanarak sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. İlk aşamada araştırmacı araştırmanın kavramsal çerçevesinden, araştırma sorularından veya gözlem ve görüşmelerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Bu sayede araştırmanın hangi temalardan oluşturulacağı ve sunulacağı belirlenmiş, ikinci aşamada ise araştırmacı önceden oluşturmuş olduğu çerçeveye bağlı olarak veriler okunup düzenlenmiş, verilerin anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmesine dikkat edilmiştir.

Üçüncü aşamada araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlanmış, gerekli yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır. Son aşamada ise tanımlanmış bulguları açıklanmış, ilişkilendirilip anlamlandırılmıştır. Ayrıca bu aşamada yorumları güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkileri açıklanarak farklı olgular ile karşılaştırma yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu araştırmada temalar araştırma sorularındaki alt boyut sorulardan organize edilmiştir. Kişilerin görüşlerini yansıtmak amacıyla elde edilen verilerden doğrudan alıntılara yer verilerek alan yazın dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır. Görüşlerine başvuru katılımcıların kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla, babalar B1, B2, B3, B4, B5 şeklinde, anneler A1, A2, A3, A4, A5 şeklinde, öğretmenler ise Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 şeklinde kodlanılmışlardır. Katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü onam formları imzalı alınmıştır. Bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuş olup katılımcılara makale gönderilerek okumaları istenmiş, doğrudan alıntılarda istedikleri bölümü çıkarılabilecekleri belirtilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karadeniz de bir il merkezinde çocuğu üç-altı yaş anaokuluna devam eden beş baba, beş anne ve beş okulöncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma grubu gönüllülük esasına göre katılımı kabul eden anne, baba ve öğretmenlerden oluşmuştur. Çalışma grubu seçilirken mevcut olana kolay ve hızlı bir şekilde ulaşabilmek amacıyla kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Baltacı, 2018). Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesindeki amaç araştırmaya katılan gönüllü babaların eşlerinin ve yakın çevredeki gönüllü öğretmenler araştırmaya dahil edilmesidir. Anne ve babalara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Anne-Babalara Ait Demografik Özellikler

Katılımcı	Yaş	Öğrenim Düzeyi	Meslek	Çocuğun Yaşı ve Cinsiyeti (E/K)	Aylık Geliri
B1	35	Lise	Mağaza Sorumlusu	5-E	2001TL-3500 TL arası
B2	31	Lisans	Memur	6-E	5001 TL ve üzeri
B3	29	Lise	İşçi	6-K, 4-K	3501TL- 5000TL arası
B4	36	Lise	İşçi	6-E, 4E, 3E	5001 TL ve Üzeri
B5	41	Ön Lisans	Memur	6-K	5001 TL ve üzeri
A1	29	Lise	Ev Hanımı		Çalışmıyor



A2	31	Lisans	Öğretmen	Çalışan
A3	29	Ortaokul	Ev Hanımı	Çalışmıyor
A4	32	Ortaokul	Ev Hanımı	Çalışmıyor
A5	36	Lisans	Öğretmen	Çalışan
A5	36	Lisans	Öğretmen	Çalışan

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan babaların biri 41, biri 36, biri 35, biri 31, biri ise 29 yaşında olup yaş ortalamasının 34.4 olduğu, annelerin biri 36, biri 32, biri 31, ikisi ise 29 yaşında olup yaş ortalamalarını ise 31.4 olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi açısından bakıldığında babaların üç tanesi lise, bir tanesi ön lisans, bir tanesinin lisans mezunu olduğu, annelerin ise iki tanesi ortaokul, bir tanesi lise, iki tanesinin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların meslek bilgilerine bakıldığında; babaların bir tanesinin mağaza sorumlusu, iki tanesinin işçi, iki tanesinin memur olduğu, annelerin ise üç tanesinin ev hanımı, iki tanesinin öğretmen olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan anne -baba çiftlerinden üç tanesinin bir, bir tanesinin iki, bir tanesini de üç çocukları olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılana anne-baba çiftlerinin aylık gelir durumlarına bakıldığında bir çiftin 2001TL–3500 TL arası, bir çiftin 3501TL- 5000 TL arası, üç çiftin 5001 TL ve üzeri aylık gelire sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlere ilişkin demografik veriler Tablo2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

#### Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcı	Yaş	Çalışma Yılı	Medeni Durumu	Çocuk Sayısı	Mezun Olduğu Program
Ö1	33	10	Evli	2	Okulöncesi Öğretmenliği
Ö2	36	12	Evli	2	Okulöncesi Öğretmenliği
Ö3	38	12	Evli	2	Okulöncesi Öğretmenliği
Ö4	35	13	Evli	1	Okulöncesi Öğretmenliği
Ö5	37	11	Evli	1	Okulöncesi Öğretmenliği

Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin biri 33, biri 36, biri 38, biri 35, biri 37 yaşında olduğu yaş ortalamasının 35. 8 olduğu görülmektedir. Çalışma yılına bakıldığında ise tüm öğretmenlerin 10 yıldan fazla süredir çalışmakta olduğu ve çalışma yılı ortalamalarının 11.2 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin evli olduğu ve üç öğretmenin iki, iki öğretmenin ise bir çocuğu olduğu görülmektedir. Tüm öğretmenlerin okulöncesi öğretmenliği bölümünden mezun oldukları görülmektedir.

## Bulgular

Bu bölümde okulöncesi dönem çocukların eğitiminde babaların rolünü belirleyebilmek amacıyla çocuğu üç-altı yaş okul öncesi eğitime devam eden çocukların babalarının yaş, eğitim seviyesi, mesleği ve sahip olduğu çocuk sayısı gibi değişkenler ile çocuğunun eğitiminde rol alabilme durumu arasında nasıl bir ilişki olduğu, okulöncesi dönem çocuğu bulunan babaların; çocuğunun eğitiminde rol alabilme durumuna ilişkin babaların, annelerin ve okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğu, eşlerin görüşlerindeki benzerliklerin ve farklılıkların neler olduğu analiz edilmiş olup elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 1. Babaların Çocukları ile Geçirdikleri Süreye İlişkin Bulgular

Baba ve annelere, babaların üç-altı yaş grubundaki çocuklarıyla günlük ne kadar zaman geçirdiklerine yönelik soru sorulmuş ve bu soruya baba ve anneler tarafından verilen cevaplar Tablo 3’tedir.

Tablo 3.

Babalara ve Annelere Göre Babaların Çocukları ile Günlük Geçirdikleri Zaman

Babalar	Babalara Göre Çocuğun Baba ile Geçirdiği Süre	Anneler	Annelere Göre Çocuğun Baba ile Geçirdiği Süre
B1	Yarım saat ile bir saat arası	A1	Yarım saat ile bir saat arası
B2	Bir- İki saat arası	A2	İki- üç saat arası
B3	İki- üç saat arası	A3	Yarım saat ile bir saat arası
B4	Bir- İki saat arası	A4	Yarım saat ile bir saat arası
B5	Yarım saat ile bir saat arası	A5	Yarım saat ile bir saat arası

Tablo 3'te yer alan bilgiler incelendiğinde babaların görüşlerine göre iki baba yarım saat ile bir saat arası, iki baba bir-iki saat arası, bir baba ise iki- üç saat arası çocuk ya da çocuklarıyla zaman geçirdiklerini, annelerin görüşlerine göre babalardan dört tanesi günlük yarım saat ile bir saat arası, bir tanesi ise iki- üç saat arası çocuk ya da çocuklarıyla zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir.

## 2. Babaların 3-6 Yaş Grubundaki Çocuklarıyla Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Bulgular

Babalara üç-altı yaş grubundaki çocuklarıyla geçirdikleri zaman diliminde ne gibi etkinlikler yaptıklarına yönelik sorular sorulmuş ve yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 4'te yer almıştır.

Tablo 4.

Babaların 3-6 Yaş Grubundaki Çocuklarıyla Yaptıkları Etkinlikler

Babaların 3-6 Yaş Grubundaki Çocuklarıyla Yaptıkları Etkinlikler	Kişiler	f
Oyun oynama	B1, B2, B3, B4, B5	5
Market alışverişine gitme	B1, B2, B3, B4, B5	5
Çocukla sohbet etme	B1, B2, B3, B4, B5	5
Televizyon izleme ya da telefon, tablet oynama	B1, B2, B3, B4, B5	5
Okul ödevi yapma	B1, B3, B4, B5	4
Alışveriş (kitap, oyuncak, giysi alma) yapma	B1, B2, B3, B4	4
Spor yapma	B1, B2, B4	3
Kitap okuma	B2, B5	2
Sinema ya da tiyatroya gitme	B2	1
Tamirat/tadilat yapma	B2	1

Tablo 4'te elde edilen veriler incelendiğinde babaların tamamının oyun oynama, market alışverişine gitme, çocukla sohbet etme, televizyon izleme ya da telefon, tablet oynadığı, dört babanın ev ödevi yaptığı, dört babanın alışveriş (kitap, oyuncak, giysi alma) yaptığı anlaşılmaktadır. Üç babanın spor yaptığı, iki babanın kitap okuduğu, bir babanın sinema ya da tiyatroya gittiği, bir babanın ise tamirat/tadilat yaptıkları görülmektedir. Çocukları ile oyun oynadığını belirten babaların görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

*“Oyuncaklarla oyun kuruyoruz, araba tamir oyunu gibi. Öğretmenlik oyunu oynuyoruz. Satın aldığımız çeşitli kutu oyunları oynuyoruz” (B2),*

*“İkisi de kız çocuğu olunca beni manken gibi kullanıyorlar, saçlarımı bağlarlar makyaj yaparlar. Sırtıma binerler atçılık oynarız. Evde saklambaç oynarız” (B3),*

*“Benimkiler araba oyunlarına bayılır. Ellerine direksiyon gibi bir şey alarak araba, otobüs tren olma oyunları oynarız. Saklambaç oynarız. Savaş oyunu oynarız. Futbol oynarız” (B4). Çocuk ya da çocuklarıyla market alışverişine gittiklerini belirten babalar;*

*“Havanın iyi olduğu günlerde ve çalışmadığım zamanlarda genelde market alışverişlerine hep beraber gideriz” (B1),*



*“Oğlum okulda değilse bende müsaitsem evet market alışverişlerine birlikte gideriz. Hatta eşim de gelir hep birlikte gideriz”* (B2),

*“Ev sevdikleri iş hem parka hem markete gitmek. Apartman tepesinde canları çok sıkılıyor bende markete giderken kızları da götürüyorum annesi de evde işlerini yapıyor”* (B3) şeklinde açıklamalar yapmışlardır. Çocuğuyla sohbet ettiğini belirten babaların bu konudaki görüşleri;

*“Oğluma özellikle okulda gününün nasıl geçtiğini sorarım her gün ama asla tam bir cevap vermez geçştirir. Sanırım bu konuda sohbet etmeyi sevmiyor. Ama evde bana sürekli bir şeyler sorar bende sorularına cevap vererek konuşmamızı olabildiğince uzun tutmaya çalışırım”* (B2),

*“Çocuklarıma fırsat buldukça anlatırım, iyiliği doğruluğu, büyüklere saygıyı sevgiyi, yalan söylememeyi hayırlı iyi insan olsunlar diye hep öğütlerde bulunurum. Okullarını sorarım, neler yaptıklarını okulda. Ben isteyken evde kardeşleriyle neler yaptıklarını sorarım”* (B4),

*“Günlük ev hali konuşmalarımız olur tabi”* (B5) şeklindedir. Televizyon izlediklerini ya da telefon, tablet oynadıklarını belirten babalar;

*“Evde çizgi film açılınca tabi mecburen hep birlikte izliyoruz. Telefonda video izlerken kontrol amaçlı bazen bende oturup izlerim nelere bakıyor diye”* (B1),

*“Kızlar uyanıksa bizim evde zaten çizgi film kanalından başkası açılmıyor bizde hep birlikte izliyoruz. Yok telefon oyunu oynamayız. Ama bazen hoşlarına gidecek video görürsem onu izletirim”* (B3),

*“Özellikle annesi bu konuda çok hassas mümkün olduğunca bunlardan uzak duruyoruz ama bazen dışarıya çıkamadığımız günlerde bir animasyon film ya da çizgi film açarak evde birlikte seyrediyoruz”* (B2) gibi örnekler vermişlerdir. Okul ödevlerini yapma konusunda çocuğuna yardımcı olan babalar konu ile ilgili olarak;

*“Annesinin yapamadığı durumlarda ben yardım ederim ama çoğunlukla annesiyle yapar”* (B1),

*“Büyük ve ortanca oğlum okula gidiyorlar birinin ödevleriyle ben ilgilenirken diğeriyle de annesi ilgileniyor. 3 çocuğumuzda arka arkaya doğdukları için eşime yardım etmesem olmaz benim de ilgilenmem gerekiyor üçü de küçük üçü de ilgi ve sevgi istiyor”* (B4) demektedirler. Çocuğuyla alışveriş (kitap, oyuncak, giysi alma) yaptıklarını belirten babalar;

*“Biz alışveriş işlerimizi ailecek hep birlikte yaparız. Ya da çalıştığım yerden almam gereken bir şey varsa oğlum bana söyler ben alır eve getiririm”* (B1),

*“Tabi alışverişleri hep birlikte giderek yaparız. Kıyafet olsun, oyuncak olsun ne gerekiyorsa alırız hocam”* (B3) ifadesini kullanmışlardır. Çocukları ile spor yaptıklarını belirten babalar yaptıkları spor ile ilgili olarak;

*“Enerjik bir çocuk bu enerjisini atabilmesi için hafta sonlarında dışarıya top oynamaya çıkarırım. Yaz aylarında yüzmeye gideriz. Sık sık doğa yürüyüşü yaparız evimizin çevresi buna çok müsait”* (B2) demektedir. Çocukla kitap okuduklarını belirten bir baba;

*“Evet annesinin isteği üzerine kitap da okuruz”* (B5) demektedir. Sinema ya da tiyatroya gidiyoruz cevabını veren baba;

*“İlimize gelen her sinema ve tiyatroya okulla gitmemişse biz ailecek gitmeye çalışıyoruz”* (B2) demektedir. Çocuklarına kitap okuyan iki babanın eğitim durumunun lisans ve ön lisans olduğu anlaşılmakta olup babaların eğitim durumu çocuklarının eğitimine katkı yaptığı söylenebilir. Tamirat/tadilat yaptıklarını belirten baba konu ile ilgili olarak;

*“Evimizin garajına oğlumla inerek orada tamirat tadilat işleriyle uğraşmayı seviyoruz”* (B2) ifadesini kullanmıştır. Araştırmaya katılan tüm babalar çocuklarıyla oyun oynadıklarını belirtmişlerdir.

Cevaplar incelendiğinde babaların çocukların cinsiyetine göre oyun oynadıkları saptanmıştır. Erkek çocuğa sahip babalar futbol ve araba oyunları oynarken kız çocukları olan babaların daha çok evcilik gibi oyunlar oynadıkları görülmektedir. Çocuklarıyla market alışverişine giden babalar çocuklarını gezdirmek, can sıkıntılarını gidermek için ya da evde eşleri iş yaparken dışarıya götürdüklerini belirtmişlerdir. Çocuğuyla sohbet eden babaların çoğu çocuklarıyla okulda geçen gün hakkında sohbet etmeye çalıştıkları, bazı babaların çocuklarına nasihatlerde bulunduğu, bazı babalarında sıradan günlük konuşmalar yaptıkları anlaşılmaktadır.

Babaların çocuklarıyla vakit geçirmek için ya da çocuklarının gelişimine katkı sağlamaktan çok, çocuğun evde televizyon izlediği, babaların da ortama uydukları görülmektedir. Çok az baba ise çocuklarına çok fazla televizyon izletmediklerini ve telefon oynarken de çocuklarını kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. Okul ödevlerini yapma konusunda babaların tamamı bu işi annelere yardım amaçlı yaptıkları, çocukların ödevleriyle annelerin ilgilendiğinden bahsetmişlerdir. Babaların çocuklarının enerjilerini atmaları için onlarla hareketli danslar, oyunlar tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Babaların tamamını çocuğa kitap okuma konusunda gereken önemi göstermediği, eşi öğretmen olan babaların eşlerinin ısrarıyla biraz çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır. Tüm babaların çocuklarına az da olsa zaman ayırdıkları ve bu zaman diliminde de çeşitli etkinlikler yapmaya çalıştıkları saptanmıştır. Eğitim düzeyi en yüksek olan babanın diğer babalara göre çocuğuyla daha fazla zaman geçirdiği ve çocuğuyla çeşitlilik bakımından daha fazla etkinlik yaptığı görülmektedir. Eşi ev hanımı olan babaların ise çocukla ilgilenmeyi eşine yardım olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

### **3.Babaların 3-6 Yaş Çocuklarının Okulöncesi Eğitimine Yönelik Yaptığı Etkinliklere İlişkin Bulgular**

Babalara üç-altı yaş gurubundaki çocuklarının okulöncesi eğitimine yönelik ne gibi etkinlikler yaptıklarına yönelik sorular sorulmuş ve yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 5'te yer almıştır.

Tablo 5.

Babaların 3-6 Yaş Çocuklarının Okulöncesi Eğitimine Yönelik Yaptığı Etkinlikler

<b>Babaların 3-6 Yaş Çocuklarının Okulöncesi Eğitimine Yönelik Yaptığı Etkinlikler</b>	<b>Kişiler</b>	<b>f</b>
Okul ödevlerine yardımcı olma	B1, B2, B3, B4, B5	5
Eğitici oyunlar oynama	B1, B2, B3, B4, B5	5
Okul ihtiyaçlarıyla ilgilenme	B1, B2, B3, B4, B5	5
Okula gidiş- gelişlerini sağlama	B1, B2, B3, B4, B5	5
Problem olduğu zamanlarda okulla iletişime geçme	B1, B3, B5	3
Okul toplantılarına katılma	B2, B5	2
Okulda yapılan aile katılım çalışmalarına katılma	B2	1
Oyun, hikâye ya da deneyler araştırma	B2	1
Eğitime yönelik bir katkı sağlayamama	B4	1

Tablo 5'te elde edilen veriler incelendiğinde babaların tamamının çocukların ev ödevlerine yardımcı olduğu, çocuklarla eğitici oyunlar oynadıkları, Çocuğunun okul ihtiyaçlarıyla ilgilendikleri, çocuğun okula gidiş- gelişleri sağladıkları, üç babanın problem olduğu zamanlarda okul ile iletişime geçtiği, iki babanın okul toplantılarına katıldığı, bir babanın da okulda yapılan aile katılım çalışmalarına katıldığı görülmektedir. Bir babanın çocuğun ilgisini çekecek oyun, hikâye ya da deneyler yaptığı, bir babanın ise eğitime yönelik bir katkı sağlayamadığı görülmektedir. Okul ödevlerine yardımcı olduğunu belirten babaların görüşleri şu şekilde sıralanabilir;

*“Okul ödevleriyle genelde annesi ilgilenir ama bazen eşimin zorlandığı anlamadığı noktalarda ben yardımcı olurum. Proje ödevi varsa hep birlikte düşünür yapmaya çalışırız” (B1),*

*“Büyük ve ortanca oğlum okula gidiyorlar birinin ödevleriyle ben ilgilenirken diğeriyle de annesi ilgileniyor. 3 çocuğumuzda arka arkaya doğdukları için eşime yardım etmesem olmaz benim de*



*ilgilenmem gerekiyor üçü de küçük üçü de ilgi ve sevgi istiyor” (B4). Çocuğuyla eğitici oyunlar oynadığını belirten babalar;*

*“Toplama ve çıkarma işlemi öğrenebilmesi için evdeki eşyalarla oyun kuruyorum. Rakamları öğrenirken de öğretmenim ödev olarak verdiği ‘una yazma’ oyunu oynadık” (B1),*

*“Satın aldığımız ‘kutulu oyunlar’ eğitici oyun oluyor galiba evet onlardan oynuyoruz. Sağını solunu çok karıştırıyor onun için robot oyunu yaptık, onunla oynuyoruz rakamları öğrenmesi için ‘rakam bulma’ oyunları oynuyoruz” (B2) ifadesini kullanmışlardır. Çocuğun okul ihtiyaçlarıyla ilgilendiğini belirten babalar konuyla ilgili görüşlerini;*

*“Çalıştığım iş yerinde okul tüm malzemeleri satıldığı için eşimin bana söylediği her şeyi oradan alır gelirim” (B1),*

*“Elimden geldiğince tüm ihtiyaçlarını gideririm hiçbir şey den mahrum bırakmak istemem çocuklarımı” (B4) şeklinde belirtmişlerdir. Çocuğunun okula gidiş- gelişlerini sağladığını belirten babalar konuyla ilgili olarak;*

*“Vardiya sistemiyle markette çalışıyorum çalışma saatlerime denk gelmediği sürece okula ben götürür getiririm. Ama çalışıyorsam mecbur eşim bu işi yapar” (B1),*

*“İşte değilsem ben götürür getiririm ama işteysem annesi yapar” (B3),*

*“Evet her gün okula ben götürüp getiriyorum” (B5) ifadesini kullanmışlardır. Problem hissettiği zamanlarda okulla iletişime geçtiğini belirten baba;*

*“Üç yıldır bir problem yaşamadık, ama bir problem olsaydı her türlü iletişime geçerdim herhalde” (B5) demektedir. Çocuğunun okul toplantılarına katıldığını belirten bir baba;*

*“Annesi gidiyor ama benim gitmem gerekseydi ben giderdim” (B5) demiştir. Okul toplantılarına katıldığını belirten iki babanın da eğitiminin lisans ve ön lisans olması (B2, B5) dikkat çekmekte, eğitilmiş babaların eğitimin önemi konusunda bilinçli olduğunu göstermektedir. Okulda yapılan aile katılım çalışmalarına katılım gösteren baba;*

*“Evet eşimle birlikte çocuklara küçük sürprizler hazırlayarak katılıyoruz. Oğlum bu durumdan çok mutlu oluyor” (B2) demektedir. Çocuğumun ilgisini çekecek oyun, hikâye ya da deneyler araştırıyorum cevabını veren baba şöyle belirtmiştir;*

*“Evet oğlumun enerjisini atabilmesi için özellikle oyun araştırdığım oluyor” (B2). Diğer babalardan bu konuyla alakalı herhangi bir cevap gelmemiştir. Eğitime yönelik bir katkı sağlayamadığını belirten bir baba konuyla ilgili olarak;*

*“Vardiyalı çalışıyorum gündüz işe gitmişsem zaten çocukları görmüyorum gece çalışıyorsam gündüz eve gelince uykusuz ve yorgun oluyorum. O yüzden yeteri kadar çocuklara katkı sağlayabildiğimi düşünmüyorum. Keşke daha düzenli bir çalışma hayatım ve zamanım olsa elbette isterim çocuklarımla ilgilenmeyi” (B4) demektedir. Babaların çocuklarının ödevleriyle ilgilenmeleri konusunu annelere yardımcı olma olarak gördükleri, eğitici oyun olarak hazır kutulu oyuncakları gördükleri, araştırmacı tarafından eğitici oyun hakkında verilen kısa bilginin ardından aslında evde çocuklarıyla çeşitli eğitici oyunlar oynadıklarını ama bunu farkında olmadıkları anlaşılmıştır. Babaların çocuğun okul ihtiyacını sadece maddi ihtiyaç olarak algıladıkları ve bu konuda da kendilerini çok iyi gördükleri söylenebilir. Okul toplantılarına katılmayan babalar, annelerin toplantılara katılması nedeniyle kendilerine gerek kalmadığını belirtmişlerdir. Tüm babaların çocuklarının eğitimine bilerek veya bilmeyerek, az veya çok katkı sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Ancak genel olarak bakılacak olursa okulöncesi dönemde çocukların eğitim konuları ve okul işleriyle daha çok annelerin alakadar olduğu görülmektedir. Babaların okuldan çok ev ile ilgili işlerde daha aktif oldukları anlaşılmaktadır.*

#### 4. Babaların 3-6 Yaş Gurubundaki Çocuklarının Eğitimine Yeterince Katılamam Nedenlerine İlişkin Bulgular

Babalara üç-altı yaş grubundaki çocuklarının okulöncesi eğitimine yeterince katılamama nedenlerine yönelik sorular sorulmuş ve yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 6'da yer almıştır.

Tablo 6.

Babaların 3-6 Yaş Gurubundaki Çocuklarının Eğitimine Yeterince Katılamama Nedenleri

Babaların 3-6 Yaş Gurubundaki Çocuklarının Eğitimine Yeterince Katılamama Nedenleri	Kişiler	f
Çalışma şartları/iş yoğunluğu	B1, B3, B4, B5	4
Zaman bulamama	B1, B4, B5	3
Kendisini gerekli görmeme	B1, B2, B5	3
Çocuğun eğitimine yeterince katıldığını düşünme	B1, B2, B3	3
Okulöncesi eğitimi önemli bulmama	B5	1
Eğitime ihtiyaç duyma	B2	1
Okul ya da öğretmenden kaynaklı problemler	B1	1

Tablo 6'da elde edilen veriler incelendiğinde babaların çocuklarının eğitimine yeterince katılamama nedenleri olarak dört babanın çalışma şartları/iş yoğunluğu, üç babanın zaman bulamama, üç babanın kendisine gerek olmadığı, üç babanın çocuğunun eğitimine yeterince katıldığını düşündüğü, bir babanın okulöncesi eğitimi önemli bulmadığı, bir babanın ise eğitime ihtiyaç duyduğu, bir babanın ise okul ya da öğretmenden kaynaklanan problemler olduğunu düşündüğü görülmektedir. İş yoğunluğu cevabını veren babaların görüşleri şu şekilde sıralanabilir;

*"Vardiya ile çalıştığım için benim çalışma saatim ile oğlumun okul saati çoğu zaman çakışıyor, haliyle çalışınca zamanda olmuyor ya da yorgun olabiliyorum. Annesi de ev hanımı çalışmadığı için okulla ilgili her işle genelde o ilgileniyor"* (B1),

*"Sabah çocuklar uyurken işe bir gidiyorum gece on iki, bir de anca geliyorum çocukları çoğu zaman sadece uykuda görebiliyorum ve çok uzun çalıştığım içinde çok yorgun oluyorum"* (B3). Zaman bulamama konusu ile ilgili olarak;

*"Okul saatlerinde ben hep isteyim annesi de öğretmen o daha kolay okul işleriyle ilgilenebilir"* (B5) şeklinde açıklamalar yer almıştır. Kendisine gerek kalmadığını düşünen babalar;

*"Annesi de ev hanımı çalışmadığı için okulla ilgili her işle genelde o ilgileniyor"* (B1),

*"Annesi bu konuda çok ilgili gereken her şeyi yapıyor bir bakıma bana gerek kalmıyor gibi"* (B2) demektedirler. Çocuğunun eğitimine yeterince katıldığını düşünen bir babanın ifadesi;

*"Elimden gelen her şeyi yaptığımı yeterince eğitime katıldığımı düşünüyorum. Daha iyisi olabilir mi elbette olabilir"* (B2) şeklindedir. Okulöncesi eğitimi önemli bulmadığını belirten bir baba konu ile ilgili olarak;

*"Okul öncesi eğitim önemlidir tabi ama için 3 yıl çok fazla, çocuk da bıkmıyor. Daha az olsa daha iyi olur bence"* (B5) demektedir. Eğitim düzeyi ön lisans olan bu babanın üç yıllık okul öncesi eğitimini fazla bulması ilginçtir. Destek eğitime ihtiyaç duyduğunu belirten bir babanın lisans mezunu olduğu dikkat çekmekte;

*"Oğlumun ilgi alanı nedir çözemiyorum. Bununla ilgili bir eğitimim olsun isterdim"* (B2) şeklindedir. Okul ya da öğretmenden kaynaklanan problem olduğunu düşünen bir baba konuyla ilgili olarak;

*"Bizi okula çağırıyorlar, hep anneler gidiyor"* (B1) demektedir.

Babaların yarısından çoğunun çocuklarının eğitimine yeterince katıldıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Genel olarak bakıldığında babaların neredeyse tamamının iş yoğunluğundan fazla zamanlarının olmadığını belirttikleri halde eğitime yeterince katıldıklarını belirttikleri görülmektedir. Çocuğuyla fiziksel olarak bir arada olabilmeyi, annelerin çocuğun eğitimine yönelik tüm işleri halletmesi, ortada bir problemin görülmemesi, okul ve öğretmenler tarafından gerekli olduğunda hep annelerle görüşülmesi babaların kendilerini yeterli görmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Bir baba da okul ya da öğretmenlerin yapılacak görüşmelere babaların değil de annelerin çağırıldığını ifade ederek bu konuda okul ve öğretmenlerin babalarla olan iletişimi konusu üzerinde düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

### 5. Annelere Göre Babaların 3-6 Yaş Grubundaki Çocuklarıyla Yaptıkları Etkinliklere İlişkin Bulgular

Annelere babaların üç-altı yaş grubundaki çocuklarıyla geçirdikleri zaman diliminde ne gibi etkinlikler yaptıklarına yönelik sorular sorulmuş ve yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 7’de yer almıştır.

Tablo 7.

Annelere Göre Babaların 3-6 Yaş Grubundaki Çocukları ile Yaptıkları Etkinlikler

Annelere Göre Babaların 3-6 Yaş Grubundaki Çocuklarıyla Yaptıkları Etkinlikler	Kişiler	f
Oyun oynama	A1, A2, A3, A4, A5	5
Televizyon izleme ya da telefon, tablet oynama	A1, A2, A3, A4, A5	5
Alışveriş (kitap, oyuncak, giysi alma) yapma	A1, A2, A3, A4	4
Market alışverişine gitme	A1, A2, A4	3
Okul ödevlerini yapma.	A1, A3, A4	3
Çocukla sohbet etme	A1, A2, A4	3
Spor yapma	A2, A4	2
Çocukların kişisel ihtiyaçlarında yardımcı olma	A3, A4	2
Sinema ya da tiyatroya gitme	A2	1
Kitap okuma	A2	1

Tablo 7’de elde edilen veriler incelendiğinde annelerin görüşlerine göre babaların üç-altı yaş grubundaki çocuklarıyla yaptıkları etkinliklere beş anne oyun oynama, beş annenin televizyon izleme ya da telefon, tablet oynama, dört annenin alışveriş (kitap, oyuncak, giysi alma) yapma, üç annenin market alışverişine gitme, üç annenin okul ödevlerini yapma, üç annenin çocukla sohbet etme, iki annenin spor yapma, iki annenin çocukların kişisel ihtiyaçlarında yardımcı olma, bir annenin sinema ya da tiyatroya gitme, bir annenin kitap okuma cevabını verdiği görülmektedir. Eşlerinin çocuklarıyla oyun oynadığını belirten annelerin görüşleri şu şekilde sıralanabilir;

“Ben evde işimi yemeğimi yaparken babası kızlarla oynar. Koşmalı kovalamalı saklanmalı oyunlar oynarlar. Çizgi film hep açık eşimle bende alıştık onları izlemeye” (A3),

“Arabacılık oynarlar. Oyuncakları saklayıp kim bulacak oyunu oynarlar. Hava güzelse bahçeye inerek top oynarlar” (A4). Televizyon izlerler ya da telefon, tablet oynarlar cevabını veren anneler;

“Zaten oğlum uyanıksa televizyonla hep çizgi film açıktır, eşimde mecbur izlemiş oluyor oğlumla” (A1),

“Oğluma uygun şeyler varsa televizyondan birlikte izlerler. Ama telefon ya da tablet vermiyoruz oğluma” (A2) ifadelerini kullanmışlardır. Alışveriş (kitap, oyuncak, giysi alma) yaparlar cevabını veren anneler;

“Hep birlikte gideriz ne lazımsa alırız” (A4),

“Zevkleri birbirine çok benzer bu yüzden birlikte rahatlıkla alışveriş yapabilirler” (A2) cevabını vermişlerdir. Çocuğunu market alışverişine götürdüğünü belirten anneler konu ile ilgili olarak;

“Eşim markette çalıştığından ihtiyaçlarımızı genelde oradan alırız. Başka yerden almamız gerekirse gezme amaçlı birlikte gideriz” (A1),

“Eşim çocukları markete giderken götürür ama markete onlarla bende giderim yoksa babası 3 çocukla baş edemeyebilir” (A4) demektedirler. Okul ödevlerine yardımcı olma konusunda anneler;

“Bazı ödevler zor oluyor ben yapamayınca eşim yardım ediyor” (A3),

“Ödevlerle genelde ben ilgilenirim eşim bazen ben yetiştiremezsem yardım eder” (A4) cevabını vermişlerdir. Çocukla babanın sohbet ettiğini belirten anneler;

“Günlük klasik ev konuşması yaparlar. Babası bazen okul nasıl gidiyor neler yapıyorsunuz diye sorar konuşurlar” (A1),

“Evet evin içinde sürekli sohbet halindedir. Oğlum çok soru sorar eşimde o soruları cevaplar. Okul sonrasında bir yere gidilecekse ya da hafta sonu için gayet güzel planlar yaparlar” (A2) demektedirler. Eşinin çocuğuyla spor yaptığını belirten annelerin cevapları;

“En sevdikleri şey doğa yürüyüşü diyebilirim. Ağaç dikmeyi de severler” (A2),

“Televizyondan video açıp komik hareketler danslar ederler” (A4) şeklindedir. Çocukların kişisel ihtiyaçlarında kendisine ve çocuğuna yardımcı olduğunu belirten annelerden birinin ifadesi;

“Çocukları uyuturken, banyo yaptırırken, yemek yedirirken tuvalet gereksinimlerini giderken eşim işte değil de evde ise hep bana yardım eder. Hatta bazen bu işleri ben olmadan kendisi de yapar” (A4) şeklindedir. Sinema ya da tiyatroya giderler cevabını veren anne konuyla ilgili olarak;

“Buna genelde hep birlikte gideriz ama ben müsait değilsem eşimde götürür sıkıntı yapmaz” (A2) demektedir. Kitap okuma konusunda eşini yetersiz gören bir anne;

“Eşim çok nadir, genelde ben okurum” (A2) demektedir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde annelerin eşlerinin çocuklarıyla yeteri kadar oyun oynadıklarını belirttikleri anlaşılmaktadır. Anneler babaların da belirttiği gibi televizyon, tablet ve telefon konusunda babaların seçici davranmayıp çocukları serbest bıraktıkları, onların açtığı çizgi filmi izleyerek onlara eşlik ettiklerini düşündükleri görülmektedir. Spor, sinema ve tiyatro gibi sosyal konularda annelerin de görüşleri doğrultusunda babaların yetersiz davrandıkları anlaşılmaktadır. Okul ödevlerine annelerin yetemediği yerde babaların yardımcı olduğu konusunda annelerin görüşleri babaların görüşleriyle paralellik göstermektedir. Babalardan farklı olarak ortalama sayının altındaki anne babaların çocukların kişisel ihtiyaçlarında kendilerine oldukça yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.

## 6. Anneler Göre Babaların 3-6 Yaş Çocuklarının Okulöncesi Eğitimine Yönelik Yaptığı Etkinliklere İlişkin Bulgular

Annelere eşlerinin üç-altı yaş gurubundaki çocuklarının okulöncesi eğitimine yönelik ne gibi etkinlikler yaptıklarına yönelik sorular sorulmuş ve yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 8’de yer almıştır.

Tablo 8.

Annelere Göre Babaların 3-6 Yaş Çocuklarının Okulöncesi Eğitimine Yönelik Yaptığı Etkinlikler

Annelere Göre Babaların 3-6 Yaş Çocuklarının Okulöncesi Eğitimine Yönelik Yaptığı Etkinlikler	Kişiler	f
Okula gidiş- gelişlerini sağlama	A1, A2, A3, A4, A5	5
Okul ihtiyaçları ile ilgilenme	A1, A2, A3, A4, A5	5
Okul ödevlerine yardımcı olma	A1, A2, A3, A4	4
Eğitici oyunlar oynama	A1, A2, A4	3



Çocuğun durumunu öğrenmek için okulla iletişime geçme	A1, A3, A5	3
Okulda yapılan aile katılım çalışmalarına katılma	A2, A5	2
Problem hissettiği zamanlarda okul ile iletişime geçme	A3	1
Okul toplantılarına katılma	A1	1
Çocuğun ilgisini çekecek oyun, hikâye ya da deneyler araştırma	A4	1
Eğitime yönelik bir katkı sağlamama	A5	1

Tablo 8’de elde edilen veriler incelendiğinde annelerin görüşlerine göre babaların üç-altı yaş çocuklarının eğitimine yönelik yaptığı etkinliklere annelerin tamamı çocuğun okula gidiş-gelişini sağlar, beş annenin çocuğun okul ihtiyaçlarıyla ilgilenir, dört annenin okul ödevlerine yardımcı olur, üç annenin çocukla eğitici oyunlar oynar, üç annenin problem olmasa bile çocuğun durumunu öğrenmek için okulla iletişime geçer, iki annenin okulda yapılan aile katılım çalışmalarına katılır, bir anneni sadece problem hissettiği zamanlarda okulla iletişime geçer, bir annenin okul toplantılarına katılır, bir annenin çocuğun ilgisini çekecek oyun, hikaye ya da deneyler araştırır, bir annenin ise eğitime yönelik bir katkı sağlamıyor cevabını verdiği görülmektedir. Çocuğun okula gidiş- gelişlerini sağlama konusunda annelerin görüşleri şu şekilde sıralanabilir;

*“İşte değilse eşim götürür getirir evet, okul için gerekli ne varsa alır getirir ya da birlikte alırız. Ama ben çalışmadığım için eşim alır tabii”* (A1),

*“Çocuğu servise vermeden önce evet eşim götürüyordu ben getiriyordum. Çünkü okul çıkış saatiyle eşimin iş saati çakışiyordu. Zaten bizim için zor olunca servise verdik”* (A2), Çocuğun okul ihtiyaçlarıyla ilgilendiğini belirten anneler;

*“İhtiyaçlarını karşılar ama onun kadar bende yaparım bu işi bende çalışıp para kazandığım için birlikte yapmış oluyoruz”* (A5) demektedirler. Eşinin okul ödevlerine yardımcı olduğunu belirten annelerin ifadesi;

*“Oğlumun ödevleriyle genelde ben ilgileniyorum ama şimdi hakkını yemeyeyim yardım istesek ya da bugün de sen yaptır desem yaptırır. Gelişimini destekleyecek oyunlar oynarlar hatta hep birlikte oynarız. Zekâ kartları, bilgi yarışmaları, kule yapımları sevdiğimiz oyunlardan”* (A2),

*“Bazı ödevler zor oluyor ben yapamayınca eşim yardım ediyor”* (A4) şeklindedir. Eşinin çocukla eğitici oyunlar oynadığı cevabını veren anneler konuyla ilgili;

*“İnternette bulduğu oyunların aynı zamanda eğitici olduğunu düşünüyorum. Çünkü o oyunlarda sayı söylüyor renk söylüyor. Mesela kırmızı kartonun üzerinde 5 defa zıpla gibi”* (A4) demektedirler. Problem olmasa bile çocuğun durumunu öğrenmek için okulla iletişime geçer cevabını veren annelerin cevabı;

*“Çocuğu okula eşim götürdüğünde öğretmeniyle görüşüyor. Kızın durumunu öğreniyor sıkıntı var mı soruyor”* (A3),

*“Ben ilgilenemiyor olsaydım ve bir problem olsaydı eşim galiba ilgilenir gerekli kişilerle görüşürdü”* (A5) şeklindedir. Okulda yapılan aile katılım çalışmalarına katılım konusunda anneler konuyla ilgili olarak;

*“Evet sıra bize geldikçe okula eşimle birlikte giderek okulda çeşitli etkinlikler yaparak oyunlar oynayabiliriz”* (A2),

*“Evet katılır ama benim zorlamamla ısrarımla katılır. Benim işim olmasa sen git ben gelmeyeyim der”* (A5) demektedirler. Eşinin sadece problem hissettiği zamanlarda okulla iletişime geçtiğini düşünen bir anne;

*“Okulla ilgili sıkıntı olunca eşim hemen herkesle konuşup araştırıyor ne olmuş nasıl olmuş diye”* (A3) cevabını vermiştir. Eğitim düzeyi yüksek annelerin (A2, A5) benzer görüşte olduğu anlaşılmaktadır. Okul toplantılarına katılım konusunda bir anne varsayımla konuşarak konu ile ilgili olarak;

“Ben katılıyorum ama eşimin katılması gerekseydi katılırdı” (A5) demektedir. Çocuğun ilgisini çekecek oyun, hikâye ya da deneyler araştırma konusunda bir annenin görüşü;

“Evet çocukları eğlendirmek için bazen internetten eğlenceli oyunlar buluyor ve hep birlikte oynuyoruz” (A4) şeklindedir. Eğitime yönelik bir katkı sağlamadığını düşünen bir anne;

“Bence eşimin kızımın eğitimine bir katkısı yok. Kendisi biraz eski kafalıdır ve sabırsızdır. Çocuk bakımını ve eğitimini hep anne işi olarak görür” (A5) cevabını vermiştir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde çocukların okula gidiş-geliş konusunda daha çok babaların aktif olduğu babaların çalıştıkları için uygun olmadıkları zamanlarda annelerin devreye girdiği anlaşılmaktadır. Çocuğun okul ihtiyaçları denildiği zaman annelerin neredeyse tamamı bunu maddi ihtiyaç olarak değerlendirdiği, çalışan annelerin ise eşimle birlikte bende maddi ihtiyaçları karşılıyorum cevabını verdikleri görülmektedir. Okul ödevlerine yardımcı olma konusunda annelerin tamamının bu görevi kendisinin üstlendiği ancak yardıma ihtiyaç duyduklarında eşlerinin devreye girdiği düşünülmektedir. Eğitici oyun sorulduğunda öğretmen olan annelerin konuya hâkim olduğu ancak ev hanımı olan annelerin eğitici oyun hakkında bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Okulda yapılan aile katılımı çalışmalarına eğitilmiş ailelerin önem verdiği söylenebilir. Okul ile iletişime geçme konusunda annelerin böyle bir deneyim yaşamadıkları ve sorulara varsayımlar üzerinden cevap verdiği anlaşılmaktadır. Geleneksel tutumla çocuk bakımı ve eğitimi konusunda tüm işin annede olduğu savunan babalara bu araştırmada çok az rastlanmıştır.

### 7. Annelere Göre Babaların 3-6 Yaş Gurubundaki Çocuklarının Eğitimine Yeterince Katılamama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Annelere babaların üç-altı yaş grubundaki çocuklarının okulöncesi eğitimine yeterince katılamama nedenlerine yönelik sorular sorulmuş ve yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 9’da yer almıştır.

Tablo 9.

Babaların 3-6 Yaş Gurubundaki Çocuklarının Eğitimine Yeterince Katılamama Nedenleri

Annelere Göre Babaların 3-6 Yaş Gurubundaki Çocuklarının Eğitimine Yeterince Katılamama Nedenleri	Kişiler	f
Babaya gerek kalmama	A1, A2, A3, A4, A5	5
Çocuğun eğitimine yeterince katıldığını düşünme	A1, A2, A3, A4	4
Çalışma şartları/iş yoğunluğu	A1, A3, A4	3
Zaman bulamama	A1, A3, A4	3
Destek eğitime ihtiyaç duyma	A2, A5	1
Okulöncesi eğitimi önemli bulmama	A5	1
Eğitim konusunda bilinçli olmama	A5	1

Tablo 9’da elde edilen veriler incelendiğinde annelerin görüşlerine göre babaların üç-altı yaş çocuklarının eğitimine yeterince katılamama nedenleri olarak annelerden beşi babaya gerek kalmadığı, dört anne çocuğun eğitimine babanın yeterince katıldığını düşündüğü, üç anne çalışma şartları/iş yoğunluğu, üç anne zamanı bulamama , iki anne destek eğitime ihtiyaç duyulduğunu, bir anne okulöncesi eğitimi önemli bulmadığı, bir anne ise eğitim konusunda bilinçli olmayışı cevabını verdiği görülmektedir. Anne ya da kardeşler ilgilenince babaya gerek kalmadığını belirten annelerin görüşleri şu şekildedir;

“Evet ben çalışmadığım için sürekli vaktimi oğluma ayırıyorum. Her şeyi yaptığımdan eşime zaten iş kalmıyor” (A1),

“Evet eşim zaman zaman bana söyler her şeyi sen yapıyorsun zaten okulla ilgili bana pek gerek kalmıyor dediği olur” (A2),

“Okulla ilgili her şeyi eşim olmasa da ben yapıyorum eşime çok gerek kalmıyor” (A3),

*“Eşime göre anne ilgilensin onun görevi. Çocuktan hep anne sorumludur ona göre”* (A5). Çocuğun eğitimine yeterince katıldığını düşünüyorum cevabını veren annelerin cevapları;

*“Yapar ya oğlumuz söz konusu olunca ne işi ne başka şeyi asla bahane etmez o an için yapılması gereken ne varsa yapar”* (A2),

*“İşi ağır zor mesaiye de kalıca çocuklara zaman kalmıyor ama Allah razı olsun evde olduğunda yorgunda olsa çocuklarıyla ilgilenir. Onların eğitilmesinde çaba harcar önem verir”* (A4) şeklindedir. Çalışma şartlarını ve iş yoğunluğunu öne süren anneler konu ile ilgili olarak;

*“Akşam geç saatlere kadar çalışıyor o yüzden çoğu zaman oğlunu bile göremiyor”* (A1),

*“Çocuklarım neredeyse babalarını görmeden büyüdüler gündüzleri eşim hep işte. Hafta tatilinde ya da izinliyken raporluymken babalarını görüyorlar”* (A3) demektedirler. Eşinin zaman bulamadığını belirten anneler;

*“Akşam geç saatlere kadar çalışıyor o yüzden çoğu zaman oğlunu bile göremiyor”* (A1),

*“Dedim ya sabah erken gider gece geç gelir yazık bide yoruluyor yazık nasıl zamanı olsun”* (A3) demektedirler. Eşinin destek eğitime ihtiyaç duyduğunu belirten annenin cevabı;

*“Çocuk gelişimiyle ilgili kitaplar okumasını isterdim eşimin, bu yaş grubuna yönelik daha çok araştırma yapmasını istedim. Eşimin babalık eğitimi almasını isterdim”* (A2) şeklindedir. Eşinin okulöncesi eğitimi önemli bulmadığını belirten anne konu ile ilgili olarak;

*“Ben de bu işi yapmama rağmen eşim okulöncesi eğitimin öneminin farkında değil, orda yapılan eğitime merakı yok. Ona göre okulöncesi sadece oyun oynama yeri”* (A5) demektedir. Bu iki anne de (A2, A5) destek eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtmekte, iki ailenin de eğitim düzeyinin diğerlerine göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Babaların eğitim konusunda bilinçli olmadığını düşünen bir annenin görüşü;

*“Bana göre eşim çocuk eğitimi ve yetiştirilmesi konularında çok bilinçsiz kesinlikle eğitim almalı, çocukla ilgilenmeyi annenin görevi sayıyor, çocuğun şımartılmaması gerektiğini düşünüyor, çocuğa karşı pasiftir”* (A5) şeklindedir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde hem çalışan hem de çalışmayan annelerin neredeyse tamamı çocukla ilgili tüm sorumlulukları kendileri üstlenerek babaların bu sorumluluklardan uzak kalmalarına neden oldukları anlaşılmaktadır. Annelerden birinin belirttiği üzere ise çocukla ilgilenmenin ve çocuk sorumluluğunun tümünün anneye ait olduğunu düşünen geleneksel baba örneği de görülmektedir. Çalışmayan ev hanımı anneler eşlerinin uzun süreli ve yorucu işlerde çalışmalarına rağmen çocuklarının eğitimine yeterince katkı sağladıklarını düşünmekte oldukları belirtmişlerdir. Çalışan annelerden biri eşinin çocuğunun eğitimi konusunda elinden geleni yaptığını söylerken diğer çalışan anne ise eşinin yeterince katkı sağlamadığını söylemekte olduğu görülmektedir. Annelerin çoğunluğu eşlerinin çalışma şartlarından dolayı çocuklarının eğitimine katılmakta zaman bulamadıklarını belirtmişlerdir. Çalışan Öğretmen anneler eşlerinin çocuk eğitimi ve yetiştirilmesi konusunda eğitim almaları gerektiğini belirtirken, çalışmayan ev hanımı anneler böyle bir eğitim gerekliliğinden bahsetmedikleri anlaşılmaktadır. Çalışan annelerin diğerlerine göre eğitim konusunda daha bilinçli olduğu söylenebilir. Öğretmen annelerden biri eşini çocuk eğitimi ve yetiştirilmesi konusunda bilinçsiz bulurken aynı zamanda eşinin okulöncesi eğitimi önemli bulmadığını belirttiği görülmektedir.

### **8. Öğretmenlere Göre Babaların Çocukların Eğitimine Katkılarına İlişkin Bulgular**

Öğretmenlere okulöncesi dönemde babaların çocukların eğitimine katkılarının neler olduğuna yönelik sorular sorulmuş ve yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler Tablo 10'da yer almıştır.

Tablo 10.

Öğretmenlere Göre Okulöncesi Dönemde Babaların Çocukların Eğitimine Katkıları

Öğretmenlere Göre Okulöncesi Dönemde Babaların Çocukların Eğitimine Katkıları	Kişiler	f
Okul ödevlerine yardımcı olma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
Eğitime yönelik katkıları yetersiz bulma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
Okul ihtiyaçları ile ilgilenme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
Okula gidiş-gelişleri sağlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
Okulda yaşadığı problemlerle ilgilenme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
Okul toplantılarına katılma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
Okulda yapılan aile katılım çalışmalarına katılma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
Çocukla eğitici oyunlar oynama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
Çocuğun durumunu öğrenmek için okul ile iletişime geçme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö,	4

Tablo 10’da elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre babaların çocuklarının eğitimine yönelik yaptığı katkılara öğretmenlerin tamamı okul ödevlerine yardımcı oldukları, beş öğretmenin eğitime yönelik katkıları yetersiz bulduğu, beş öğretmenin çocuğun okul ihtiyaçlarıyla ilgilenildiği, beş öğretmenin çocuğun okula gidiş-gelişini sağlama, beş öğretmenin çocuğun okulda yaşadığı problemlerle ilgilenme, beş kişinin okul toplantılarına katılma, beş öğretmenin okulda yapılan aile katılım çalışmalarına katılma, dört öğretmenin çocukla eğitici oyunlar oynama, dört öğretmenin çocuğun durumunu öğrenmek için okulla iletişime geçme cevabını verdiği görülmektedir. Babalar çocukların okul ödevlerine yardımcı olurlar diye düşünen öğretmenlerin görüşleri şu şekilde sıralanabilir;

*“Hepsi değil ama bir kısmı yardımcı olur çünkü çocukların eve geldiği saatlerde babalar işte oluyor çocuklar anne ile olmak istiyorlar. Çocuklar anneye daha yakın o yüzden anne çalışsa bile ödevlerini çalışmalarını anne ile yapmak istiyorlar”* (Ö2),

*“Bilinçli olan çocuğuyla ilgilenmeyi seven babalar çocuğuyla her şeyi yapabiliyor ödevlerde buna dahil ama böyle babalar çok az, genelde çocuklarla ilgilenen ödevlerini yaptıran bizim branşımızda anneler oluyor”* (Ö3),

*“Artık aileler çocuk eğitiminin bilincindeler hepsi çocuklarını en iyi şekilde yetiştirebilmek için çaba gösteriyorlar. Tabi bu bilinçte olmayan anne babalarda var. Ödevler konusunda da babaların üzerine düşeni yaptıklarına inanıyorum”* (Ö4). Eğitime yönelik katkıları yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin cevapları;

*“İllaki vardır, tamam belki yeterli düzeyde olmayabilir belki ama yine çocuğuyla ilgileniyorlar mutlu etmeye çalışıyorlar, oynuyorlar geziyorlar bir şekilde çocuklarının hayatlarına dokunmaya çalışıyorlar. Artık daha bilinçliler”* (Ö2),

*“Babaların katkısı yeterli düzeyde olmasa da hiç yok diyemeyiz. Daha başarılı çocuklar daha mutlu aileler için babaların katılımı çok önemli”* (Ö3),

*“Elbette vardır ama yeterli düzeyde değildir. Babalara eğitimler verilerek kendini çocuk yetiştirme konusunda yetiştirmeleri sağlanabilir”* (Ö4) şeklindedir. Çocuğun okul ihtiyaçlarıyla ilgilenirler cevabını veren öğretmenler;

*“Evet maalesef çoğunlukla öyle. Ailede baba maddi ihtiyaçları karşılar toplum tarafından babaya çizilen rol bu babalarda bunu benimsemiş durumda. Babalar çocuğun okul kıyafetini kırtasiye ihtiyaçlarını karşılayınca gereken görevi tamamladıklarını düşünüyorlar”* (Ö2),

*“Artık annelerde çalışma hayatında olduklarından hem anneler hem de babalar çocukların maddi ihtiyaçlarını karşılarlar”* (Ö4),



*“Evet genelde maddi konular olunca ilk akla babalar gelir. Anne de çalışsa bile bu iş babadan beklenir”* (Ö5) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Çocuğun okula gidiş- gelişlerini sağlama konusunda öğretmenlerin ifadeleri;

*“Erkekler daha çok araç kullandıkları için babalar bu işi yapıyor. Annelerin fırsatı olsa onlarda yapar elbette”* (Ö1),

*“Bu işi evet çoğunlukla babalar yapıyor. Annelerin araba kullanamaması, evde başka çocuğun olması ya da annenin çalışıyor olması gibi durumlarda baba bu görevi üstleniyor. Genelde evi okula çok yakın olan ailelerde çocuğu okula anne getiriyor”* (Ö2),

*“Bu konuda anne ya da baba hangisi müsaitse hangisi için kolaysa o götürür getirir diye düşünüyorum”* (Ö4) şeklindedir. Çocuğun okulda yaşadığı problemlerle ilgilenenler cevabını veren öğretmenler konu ile ilgili olarak;

*“Okul tarafından öğretmen tarafından baba aranarak problem var derse babalar ancak o şekilde iletişime geçerler”* (Ö1),

*“Biz çoğunlukla annelerle muhatap oluyoruz. Ama ortada gerçekten ciddi bir durum varsa okula veli çağrılmışsa öyle durumlarda babaları görebiliyor. Annenin yanında baba geliyor genelde”* (Ö2),

*“Ben problem karşısında arayıp da ulaşamadığım ya da ilgilenmeyen bir baba görmedim. Ama ben aramasam haber vermesem belki babanın haberi bile olmaz”* (Ö4),

*“Ülkemizde çocuğun tüm sorumluluğu annede görüldüğünden okulla öğretmenle görüşmek de annelerin yaptığı bir şey. Çok az baba çocuğunun okul problemiyle direk ilgilenir”* (Ö5) demektedirler. Okul toplantılarına katılırlar cevabını veren öğretmenler;

*“Her zaman değil çok nadir. Çünkü toplantı saatleri babaların çalışma saatine uymuyor olabilir, okuldan para istenecek korkusundan dolayı, toplantıya anneler gider görüşü, okuldan öğretmen çekinmeleri olabilir”* (Ö2),

*“Çok az babayı okul toplantılarında görebiliyoruz. Hem çalışan anneler hem de babalarda katılabilsin diye hafta sonlarında yapsak da baba katılımı az oluyor. Babaları en çok sene başında çocuğun okula kayıt yaptırılması aşamasında görüyoruz”* (Ö3),

*“Özellikle anaokullarında anneler okul toplantılarına daha çok katılıyor. Anne toplantı saatinde uygun değilse ancak baba katılım gösteriyor ya da hiç gelmiyor. Diğer türlü kendiliğinden gelen babalarda eşiyile birlikte toplantıya katılıyor. Bence en uygunu da bu anne babanın toplantıya beraber katılması yani”* (Ö5) demektedirler. Okulda yapılan aile katılım çalışmalarına katılırlar cevabını veren öğretmenler konu ile ilgili olarak;

*“Maalesef buna da katılmıyorlar. Çok nadir. Biz velilerimizi bilgilendiriyoruz müsait zamanlarınızda elinizden ne gelirse çocukların karşısına bekliyoruz diye ama yine de anneler katılıyorlar. Galiba babalar çocukların önünde daha çok çekiniyorlar çocukların seviyesine anneler kadar inemedikleri için daha kaygılı oluyor olabilirler. Babalar daha sabırsız çocukların sesini gürültüsünü çekemeyebiliyorlar. Son zamanlarda aile katılım çalışmaları baya arttı artık aileler daha çok işin içinde ama bu ilgi daha çok annelerde çocuğun eğitim ortamına anneler daha ilgiyle katılmak istiyor onlarda katkı sağlamak istiyorlar ve bundan da mutlu oluyorlar ama babalarda bu ilgi yok bence öğretmenler elinden geleni yapıyor babayı da dahil etmeye çalışıyor ama babalar yine de geride duruyorlar”* (Ö2),

*“Babanın sınıfta etkinlik yapması çocuklarda daha etkili çocuklar daha motive ve mutlu oluyorlar. Babaların katılması çocukların özgüvenini arttırıyor kendilerini arkadaş ortamında daha iyi ifade etmelerini sağlıyor. Ben sene başında aile katılım çalışmalarında mutlaka babaları da görmek istediğimden bahsediyorum, çocuklar için öneminden bahsediyorum, bir bakıma mecbur bırakıyorum ki katılsınlar. Buda işe yarıyor her hafta anne ile babalar da aile katılımı için sınıfıma geliyorlar”* (Ö4),

*“Öğretmenin davet şekli önemli bence. Babaya uygun bir etkinlikle ve saatte baba okula davet edilirse katılabilirler. Ama yine de hepsinin katılacağını düşünmüyorum. Öğretmenlerde daha rahat olacağından genelde annelerle bu çalışmaları yürütüyorlar”* (Ö5) cevabını vermişlerdir. Babaların problem olmasa bile çocuğun durumunu öğrenmek için okulla iletişime geçtiğini düşünen öğretmenler konu ile ilgili olarak;

*“Çok çok nadir baba çocuğun okulunu okuldaki durumunu merak ediyor. Zaten artık WhatsApp gruplarından okulla ilgili paylaşım yaptığımız için babalarda o fotoğrafları görüyor ve bu da babalara yetiyor. Çocuklarda zaten okulda yaşadığı her şeyi eve giderek anlatıyorlar. Belki büyük sınıflarda babalar daha çok çocuğunun durumunu merak ediyordur ama anasınflarında çok az”* (Ö2),

*“Bilinçli eğitimin öneminin farkında olan ilgili babalar bir şekilde okula gelerek ya da telefonla iletişime geçerek çocuklarının durumunu sorabiliyorlar. Ama yine babaların çok azı böyle. Aslında her baba çocuğunu durumunu merak eder ama okulöncesi öğretmenleri hep bayan olduğu için çekiniyorlar mı yoksa eşlerinden aldıkları bilgiyi yeterli mi buluyorlar bilemiyorum”* (Ö3),

*“Ülkemizde çocuğun tüm sorumluluğu annede görüldüğünden okulla öğretmenle görüşmek de annelerin yaptığı bir şey”* (Ö5) demektedirler. Çocukla eğitici oyunlar oynarlar cevabını veren öğretmenlerin ifadesi;

*“Hayır çok fazla değil, şimdi daha çok çocukları tablet televizyon ya da hazır oyuncaklara yönlendiriyorlar. Bu oyuncaklar da genelde eğitici olmuyor. Amaç sadece çocuğun gönlü olsun onunla vakit geçirsin diye oyuncak alıyorlar. Eğitici oyun nedir babalar çoğunlukla bunun bilincinde değiller. Bu konuda öğretmenlere çok iş düşüyor anne babaları bu konuda bilgilendirmeleri ve farkındalık kazandırmaları gerekiyor. Eğitici oyun nedir, neleri kapsar anlatmaları gerekiyor”* (Ö2),

*“Çoğu baba eğitici oyun ne bilmez ki. Babalara sorsak istediği her oyuncuğu alıyorum der ama gerektiği kadar çocuğuyla oturup oyun oynadıklarını sanmıyorum. Bu işi çok iyi yapan babalarda vardır elbet ama dediğim gibi her sınıfta en fazla iki, üç tane”* (Ö3) şeklindedir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde çok az babanın çocuğun ödevlerine yardımcı olduğunu bu işle daha çok annelerin ilgilendiği görülmektedir. Az sayıda öğretmen ise artık ailelerin daha bilinci olduğunu ve babaların çocukların ödevleri konusunda ellerinden geleni yaptıklarını bildirmişlerdir. Tüm öğretmenlerin ortak görüşü babaların eğitime katkısının olduğu, ancak yeterli olmadığıdır. Bazı öğretmenler babalara çocuk yetiştirme konusunda eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Okul ihtiyaçlarını karşılama konusunda tüm öğretmenler babaların maddi ihtiyaçları karşıladığını, çoğu öğretmen ise babaların çocuğun maddi ihtiyaçlarını karşılama işinin babalara aitmiş gibi toplum tarafından kabul edildiğini, öğretmenlerin yarısına yakını ise babaların babalığı sadece maddi ihtiyaçları gidermek olarak gördüklerini, az sayıdaki öğretmen ise annelerinde çalışma hayatında yer almasıyla artık hem anne hem de babaların ihtiyaçları karşıladıklarını anlatmışlardır.

Okula gidiş-geliş konusunda öğretmenlerin yarısından çoğu erkeklerin daha çok araba kullanması, babaların işe giderken çocuklarını da bırakması ve annelerin evde diğer çocukların bakımı ya da ev işi yapmaları gibi sebeplerden babaların daha çok aktif olduğunu belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise artık babalar kadar annelerinde çocukların okul ulaşımını sağladıklarını açıklamışlardır. Çocuğun okulda yaşadığı problemlerle babaların ilgilenmesi konusunda tüm öğretmenlerin ortak görüşü çok az babanın bu konuda duyarlı olduğu, daha çok annelerin ilgilendiğini ve okul veya öğretmen tarafından bizzat baba haberdar edilirse o şekilde babaların ilgilenebileceklerini belirtmişlerdir. Babaların okul toplantılarına katılma konusunda tüm öğretmenler çok az babanın toplantılara katıldığını, toplantı saatinde işte olmaları, öğretmenden çekinmeleri, okuldan para istenecek kaygısı, anaokuluna anneler gider görüşü gibi sebeplerden babaların gerekli katılımı göstermedikleri anlaşılmaktadır.

Aile katılım çalışmalarına babaların katılımı konusunda tüm öğretmenlerin görüşü son zamanlarda aile katılım çalışmalarının oldukça arttığı ancak bu konuda da annelerin daha aktif olduğu baba katılımının ise çok az düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Babaların sabırsız olması, çocukların önünde etkinlik

yapmaktan çekinmeleri, iş saatlerinin uymaması gibi sebeplerden katılım sağlamadıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu öz eleştiri yaparak babalara aile katılım çalışmalarının önemini, bu konuda baba desteğinin önemini ve özellikle okulda babaları da görmek istediklerine dair ısrarcı söylemlerde bulunmaları halinde baba katılımının artacağını belirtmişlerdir. Bu yolla sınıfında yüksek baba katılımı sağlayan bir öğretmen sınıfında babalarını gören çocukların daha özgüvenli, daha mutlu ve derslerde daha motive olduklarını açıklamaktadır.

Çocukla eğitici oyunlar oynama konusunda öğretmenlerin tamamı babaların çocuklarıyla oyunlar oynadıklarını ancak eğitici oyunun ne olduğunu bilmediklerini gözlemlemişlerdir. Babalar çocuklarını oyalamak amaçlı daha çok hazır oyuncaklara yönlendirdiklerini, çocukların eline telefon, tablet vererek kendi başlarına oyalanmalarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ailelere eğitici oyunu kavramaları açısından onları sürekli bilgilendirmeli ve eve eğitici oyun örnekleri göndermeleri gerektiğini bildirmişlerdir. Babalar herhangi bir problem olmasa bile çocuklarının durumunu öğrenmek amacıyla okulla iletişime geçme konusunda öğretmenlerin ortak görüşü çok az babanın bunu sağladığıdır. Öğretmenlerin okulda çocukların resimlerini çekerek velilere göndermesi ya da anneden aldığı bilgileri yeterli bulması, öğretmenden çekinmesi ya da bu sorumluluğu annenin görevi kabul etmesi gibi sebeplerden babaların bu konuda geri planda olduğunu görülmektedir. Bir öğretmen ise eğitimin önemini farkında olan bilinçli babaların bu konuda gerekeni yaptığını belirtmiştir. Okul veya öğretmene yardımcı olma konusunda öğretmenler babaların meslekleriyle ilgili ne zaman ihtiyaç duyup yardım isteseler babaların kendilerini kırmayıp ellerinden gelen yardımı yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri çocuk eğitimi ve yetiştirilmesi konusunda daha önceden çeşitli eğitimler alan babaların diğer babalara göre eğitime katılım konusunda çok daha iyi olduklarını ve daha ilgili olduklarını belirtmiştir.

### 9. Öğretmenlere Göre Babaların Eğitime Yeterince Katılamama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere okulöncesi dönemde babaların çocukların eğitimine yeterince katılamama nedenlerine yönelik sorular sorulmuş ve yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de yer almıştır.

Tablo 11.

Öğretmenlere Göre Babaların Okulöncesi Eğitimine Yeterince Katılamama Nedenleri

Öğretmenlere Göre Babaların Okulöncesi Eğitimine Yeterince Katılamama Nedenleri	Kişiler	f
Babaya gerek duyulmaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5	4
Okulöncesi eğitimi önemli bulmama	Ö1, Ö4, Ö5	3
Eğitimsiz ve bilinçsiz bulma	Ö1, Ö3, Ö4	3
Okul ya da öğretmenden kaynaklanan problemler	Ö2, Ö3	2
Zaman bulamama	Ö2, Ö5	2
Çalışma şartları ve iş yoğunluğu	Ö2, Ö5	2
Babaların karakter ve yapıları	Ö2	1

Tablo 11’de elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerine göre babaların üç-altı yaş çocuklarının eğitimine yeterince katılamama nedenleri olarak öğretmenlerden dört tanesi anne ya da kardeşler ilgilendiğinden babaya gerek kalmıyor, öğretmenlerden üç tanesinin okulöncesi eğitimi önemli bulmuyorlar, üç tanesinin eğitimsiz ve bilinçsiz olmaları, iki tanesinin okul ya da öğretmenden kaynaklanan problemlerden dolayı, iki tanesine göre zamanları olmadığı, iki tanesinin çalışma şartları/iş yoğunluğu, bir tanesinin babaların karakter ve yapıları cevabını verdiği görülmektedir. Anne ya da kardeşler ilgilendiğinden babaya gerek kalmadığını belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekilde sıralanabilir;

*“Tabi en büyük neden bu bence anneler çok fazla işin içinde çocukla ilgili her işi anne yapma derdinde bence biraz kendilerini geri çekip ya babalara çocuklarıyla ilgilenme fırsatı sunmalı ya da onları bir şekilde ikna yoluna gitmeli” (Ö3),*

*“Evet bu çok doğru evde ilgilenen kardeş ya da anne olunca babalar kendilerine gerek yokmuş gibi hareket edebiliyorlar”* (Ö5). Okulöncesi eğitimi önemli bulmuyorlar cevabını veren öğretmenler;

*“Okulöncesi kurumlarını çocukların sadece gülüp oynadığı yer olarak görüyorlar. Nasıl olsa güvenli ortam diyerek çocuğunu okula göndererek kafa dinleme derdinde olan velilerle de karşılaştım”* (Ö1),

*“Evet önemli bulmuyorlar, okulöncesi kurumları bakımevi gibi gören, çocuğun okulda aldığı eğitimden okulda karnı iyi doymuş mu terleyince üzeri değiştirilmiş mi saçı başı düzeltilmiş mi eli yüzü temizlenmiş mi sırf bu anlamda okulu değerlendirenlerde var”* (Ö5) cevabını vermişlerdir. Babaları eğitimsiz ve bilinçsiz gören öğretmenlerin ifadesi;

*“Eğitimsiz olmaları, bilinçsiz olmaları. Annenin görevi olduğunu düşünmeleri. Babalara eğitim verilmeli. Annelik iç güdü seldir babalık öğrenilir bu yüzden babalar eğitilmelilerdir”* (Ö1),

*“Bu sorumluluk daha fazla anneye yükleniyor. Babaların eğitimsiz olması çocukların eğitimine katılmama nedenlerinin en büyüğü bence. Babalar eğitilmeli”* (Ö4) şeklindedir. Okul ya da öğretmenden kaynaklanan problemlerden dolayı cevabını veren öğretmenler konuyla ilgili olarak;

*“Öğretmenlerin bu konuda özverili olması gerekiyor, pes etmemesi gerekiyor, babaları okula davet konusunda ısrarcı olması, durumu anlatması ve bunun çocuk açısından önemini sıklıkla ailelere anlatması. Babaların çocukların hayatındaki yeri ve önemini sürekli vurgulaması ve farkındalık oluşturması gerekir”* (Ö2),

*“Okul ya da öğretmenle problem yaşayan veli okula gelmek bile istemiyor. O yüzden ortada problem varsa zaten okul ya da öğretmen tarafından gelen her şeyi reddedecektir”* (Ö3) ifadelerini kullanmışlardır. Zamanları olmadığından dolayı cevabını veren öğretmenlerden biri;

*“Tabi uzun ve yorucu işlerde çalışan babalar katkı sağlamayabiliyorlar”* (Ö2) demektedir. Çalışma şartları/iş yoğunluğundan dolayı cevabını veren öğretmenlerden biri konuyla ilgili;

*“Evet okula zaman ayıramayan babaların en büyük sebebi bence bu. Yaptıkları işlerden ötürü okula gitmesi gerekiyor ama dükkanını kapatamıyor, işten izin alamıyor, ya da servisi var ona gitmesi gerek gibi”* (Ö2) demektedir. Babaların karakter ve yapıları cevabını veren bir öğretmenin konu hakkındaki görüşü;

*“Babaların karakterleri, yaptıkları işler de çocukların eğitimine katılma durumlarını etkileyebiliyor. Daha kolay iletişime geçen insanlar okula daha rahat geliyorlar, çocuklarla daha rahat ilgilenabiliyorlar. Mesela öğretmen babalar meslektaş olduğumuz için bizi daha iyi anlıyor ve biliyor ona göre davranıyor. Özgüvenli kendini daha rahat ifade edebilen insanlar bu konuda daha iyiler”* (Ö2) şeklindedir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak annelerin çocuklarının tüm sorumluluklarıyla ilgilendikleri, babaların ise kendilerini geri çektiklerini anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenlerin görüşlerine göre ise geleneksel baba tutumuyla çocuk bakımı ve eğitimi görevini tamamen anne işi olarak gören babalarında olduğu görülmektedir. Annelerin babalara gerekli fırsatı sunarak çocuk bakımı ve eğitimi konusunda eşlerini desteklemeleri ve teşvik etmeleri gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin çoğuna göre ebeveynlerin bir bölümü okulu sadece çocuğun iyi vakit geçirerek eğlenceli oyunlar oynadığı bir yer olarak gördükleri, okulda yapılan eğitimle okulu değerlendirmediklerini anlaşılmaktadır. Babaların çocuk eğitimi konusunda birçok iş ve işlemleri annelerden beklediği ve bu konuda kendilerinin sorumluluk almaktan kaçındıklarını anlaşılmaktadır. Eğitimli ve bilinçli babaların fark edildiği çocuklarının eğitimi ve yetiştirilmesi konusunda onların daha aktif oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı özveride bulunarak aileleri bilinçlendirmeleri ve onları eğitime katılım konusunda daha çok teşvik etmeleri gerektiğini belirtmişler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu ise okul ya da öğretmenle yaşanan hiçbir problemin çocuğun eğitimine katılmaya engel olamayacağını vurgulamışlardır. Öğretmenler ağır ve yorucu işlerde çalışan ya da işten dolayı vakit bulamayan



babaların olduğunu belirtirken öğretmenlerin çoğu hangi neden olursa olsun çocuğun eğitime katılımın önemli olduğunu, isteyen her babanın bunu gerçekleştirebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre iletişimi kuvvetli, kendini daha iyi ifade edebilen, özgüveni yüksek babaların eğitime katılım konusunda daha iyi oldukları anlaşılmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Okulöncesi dönem çocukların eğitiminde babaların rolünü belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada okulöncesi eğitime devam eden çocukların babalarının çocuklarıyla ne kadar süre geçirip ne tür etkinlikler yaptıkları, anne ve öğretmenlerin bu konuda neler düşündüğüne ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur. Araştırmaya göre babaların çocuklarıyla günlük en çok yarım saat ile iki saat arası zaman geçirdikleri, annelerin görüşlerine göre ise babalar çocuklarıyla günlük en çok yarım saat ile bir saat arası zaman geçirdikleri saptanmıştır. Bu çalışmayı destekleyen Şahin, Coşgun ve Kılıç (2017) çalışmalarında ise babaların çocuklarıyla en çok bir-iki saat zaman geçirdiklerini ve bu süreyi yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu (2013) babaların çocuklarıyla nitelikli zaman geçirme durumuna ilişkin yaptıkları çalışmada babaların çocuklarıyla hafta içinde bir saatten az zaman geçirdikleri sonucunu ortaya koymuşlardır.

Bu araştırmaya göre babaların çocuklarıyla oyun oynama, televizyon izleme ya da telefon, tablet oynama, alışveriş (kitap, oyuncak, giysi alma) yapma, market alışverişine gitme, ev ödevlerini yapma, sohbet etme, spor yapma, kitap okuma, çocukların kişisel ihtiyaçlarında yardımcı olma, sinema ya da tiyatroya gitme, tamirat/tadilat yapma gibi etkinlikleri olduğu saptanmıştır. Annelere göre babaların çocuklarıyla en çok oyun oynama, televizyon izleme ya da telefon, tablet oynama, alışveriş (kitap, oyuncak, giysi alma) yapma, market alışverişine gitme, sohbet etme etkinlikleri yaparken, en az kitap okuma, sinema ya da tiyatroya gitme gibi etkinlikler yaptıkları, anne ve babaların benzer görüşte olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmayı destekleyen Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu (2013) yaptıkları araştırmalarında babaların çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmek adına birlikte oyun oynama, okul ödevlerini yapma, açık havada dolaşma, markete gitme, televizyonda çocuk programları izleme, kitap okuma, yemek yapıp yeme, şarkı söyleme, sohbet etme, boyama yapma gibi etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada babalar annelerden farklı olarak çocuklarıyla tamirat/tadilat işleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Babaların çoğunlukla ev ödevlerine yardımcı oldukları, eğitici oyunlar oynadıkları, okul ihtiyaçlarıyla ilgilendikleri, okula gidiş- gelişleri sağladıkları ancak okulda yapılan aile katılım çalışmalarına katılma, çocuğun ilgisini çekecek oyun, hikâye ya da deneyler araştırma gibi davranışları daha az yaptıkları söylenebilir. Bu sonuçları destekleyen bir çalışmada Özgün, Aydılek Çiftçi ve Erden (2013)'de babaların çocuklarıyla oyun oynama gibi etkinliklerle çocukların fiziksel bakımını sağlamaya yönelik etkinliklerden daha çok uğraştıklarını ortaya koymuşlardır. Araştırmayı destekleyen bir diğer çalışmada babaların çocuklarıyla gün içerisinde oyun oynama, sohbet etme, parka pikniğe gitme, tiyatro-sinemaya gitme, spor yapma, kitap okuma, alışveriş yapma (birlikte oyuncak, kitap satın alma), resim ve deney yapma etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir (Şahin, Coşgun ve Kılıç, 2017).

Babaların çoğunlukla ev ödevlerine yardımcı oldukları, eğitici oyunlar oynadıkları, okul ihtiyaçlarıyla ilgilendikleri, okula gidiş-gelişleri sağladıkları ancak okulda yapılan aile katılım çalışmalarına katılma, çocuğun ilgisini çekecek oyun, hikâye ya da deneyler araştırma gibi davranışları daha az yaptıkları söylenebilir. Bu sonuçları destekleyen bir çalışmada Özgün, Aydılek Çiftçi ve Erden (2013)'de babaların çocuklarıyla oyun oynama gibi etkinliklerle çocukların fiziksel bakımını sağlamaya yönelik etkinliklerden daha çok uğraştıklarını ortaya koymuşlardır.

Annelere göre babaların, okula gidiş-gelişleri sağlama, okul ihtiyaçları ile ilgilenme, ev ödevlerine yardımcı olma gibi desteklerde buldukları, ancak daha az düzeyde problem olduğu zamanlarda okul ile iletişime geçtikleri, okul toplantılarına katıldıkları, çocuğun ilgisini çekecek oyun, hikâye ya da

deneylerler yaptıkları anlaşılmaktadır. Araştırmayı destekleyen bir çalışmada babaların çocuklarıyla gün içerisinde oyun oynama, sohbet etme, parka pikniğe gitme, tiyatro-sinemaya gitme, spor yapma, kitap okuma, alışveriş yapma (birlikte oyuncak, kitap satın alma), resim ve deney yapma etkinlikleri yaptıklarını belirtmişlerdir (Şahin, Coşgun ve Kılıç, 2017).

Öğretmenlere göre az sayıda babanın ev ödevlerine yardımcı olduğu, okul ihtiyaçlarıyla ilgilendiği, çocuğun okula gidiş- gelişlerini sağladığı, problem olduğu zamanlarda okul ile iletişime geçtiği, okul toplantılarına ve okulda yapılan aile katılım çalışmalarına katıldığı, çocukla eğitici oyunlar oynadığı ve çocuğun durumunu öğrenmek için okul ya da öğretmen ile iletişime geçtiği anlaşılmıştır. Bu araştırma ile benzer sonuçlar elde eden Amato ve Rivera (1999) ve McWayne vd. (2013) olumlu baba katılımı, çocukla ilgili olma, çeşitli ev aktivitelerine katılma, çocukla oyun oynama ve kitap okuma, çocuğun ev ödevlerine yardımcı olma gibi öğrenme faaliyetlerine dahil olma, okul ile iletişim halinde olma, çocukla birebir vakit geçirerek ona yakınlık ve destek sağlama gibi sonuçları ortaya koyduğu anlaşılmıştır.

Babalara göre çocuklarının eğitime yeterince katılamama nedenler arasında çalışma şartları, zaman sıkıntısı, anne ve kardeşlerin bazı işleri yaparak kendilerine ihtiyaç duyulmaması, okulöncesi eğitimi önemsiz bulmaları ve okul ya da öğretmenden kaynaklanan problemler sayılmaktadır. Babaların çalışma şartları ve iş yoğunluğundan zaman bulamadıkları, anne ya da kardeşlerin çocukla ilgilenmesi nedeniyle kendilerine gerek kalmadığını düşündükleri görülmektedir. Çocukların eğitime yeteri kadar katılmama nedenleri arasında destek eğitime ihtiyaç duyulması, okul ya da öğretmenden kaynaklanan problemler sayılırken okul öncesi eğitimin uzun olmasından yakınan baba da bulunmaktadır. Çalışmayı destekler nitelikte olan Türkoğlu, Çeliköz ve Uslu (2013) yaptıkları çalışmada babaların çocuklarıyla yeterince zaman geçirememesi nedeni olarak babaların en çok iş saatlerinin yoğunluğu, beden ve zihin yorgunluğu olarak cevap verdikleri ifade edilmiştir. Benzer sonuçlara ulaşan Şahin, Coşgun ve Kılıç (2017)'de yaptıkları çalışmada babaların çocuklarıyla yeteri kadar vakit geçirememesi nedeni olarak babaların iş yoğunluğu ve zaman sıkıntısını belirtmişlerdir.

Anne görüşlerine göre babaların çocuklarının eğitime yeterince katılamama nedenleri olarak en çok anne ya da kardeşler ilgilendiğinden babaya gerek kalmaması olarak belirlenirken, az sayıda babanın okul öncesi eğitimi önemsiz bulması ve bu konuda bilinçsiz oldukları anlaşılmıştır. Razon (1987), Castillo vd. (2013), Norman vd. (2014), Raeburn (2015) yaptıkları çalışmada çalışma koşulları bakımından zamanının çoğunu iş yerinde geçiren ve zor şartlarda çalışan babaların işten eve geldiklerinde çocuklarıyla vakit geçirmek yerine televizyon izleme, gazete okuma, dinlenme gibi etkinlikleri yapmayı tercih ettikleri görülürken, daha kısa zamanlı ve esnek çalışma saatleriyle çalışan babaların eve geldiklerinde çocuklarıyla vakit geçirme konusunda daha istekli oldukları anlaşılmıştır.

Öğretmen, baba ve annelere göre babaların eğitime yeterince katılamama nedeni olarak çocuklarla anne ya da kardeşlerin ilgilendiği, bu nedenle babaya ihtiyaç duyulmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlere göre babaların okul öncesi eğitimini önemli bulmaması ve babaların bu konuda eğitimsiz olmaları diğer bir neden olarak sayılmaktadır. Araştırmayı destekleyen iki çalışmada babaların çocuklarının yaşamındaki katılımını düşüren etkenleri kişisel sebepler, anne ile ilgili problemler, ebeveyn becerilerindeki eksiklik, ekonomik zorluklar ve çalışma saatlerindeki uzunluk olarak belirtilmiştir (Crouter, Perry-Jeckins, Huston ve Mchale, 1987; Roberts, Coakley, Washington ve Kelley, 2014). Benzer bir çalışma olan Erdoğan ve Demirkasimoğlu (2010)'da yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocuklarının eğitime katılım konusunda pasif ve isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir. Eğitim sürecine katılım ise yoğunlukla ailenin okula gelip bilgi alışverişinde bulunması, öğretmenlerin öneri ve tavsiyelerini alması, çağırıldıklarında toplantılara katılmalarıyla sınırlı olduğu görülmüştür. Ailenin eğitim sürecine katılımının önündeki engeller arasında ailelerin ve eğitimcilerin olumsuz tavırlarının da olduğu anlaşılmıştır. Okullarda aile katılımını engelleyen faktörlerin giderilmesine ve katılımı arttırmaya yönelik çalışmaların gereğince yapılmadığı ifade edilmiştir.

Bazı babaların çocuğun eğitime yönelik katkı sağlarken bazılarının yeteri kadar katkı sağlamadığı saptanmıştır. Annelerin bazıları eşlerin çocuk eğitimine katkısının yeterli olduğunu düşünürken, eğitilmiş anne ve öğretmenler babaların çocuk eğitimine katkısını yetersiz bulmaktadır. Bu sonucu destekleyen Özyürek vd. (2018) aile katılım çalışmalarına daha çok annelerin katıldığı, baba katılım oranlarının çok düşük olduğu, aile ile görüşmelere, sınıf içi etkinliklere ve yıl sonu etkinliklerine annelerin tamamının katıldığı, babaların sadece yıl sonu etkinliklerine katılmakla yetindiklerini belirtmiştir. Bu çalışmadan farklı sonuçlara ulaşan Şahin, Coşgun ve Kılıç (2017)'de yaptıkları araştırmada ise babalar çocuklarıyla geçirdikleri zamanı yetersiz buldukları, çocukların daha fazla ilgiye ihtiyaçlarının olduğu, onlarla daha fazla zaman geçirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Bu çalışma farklı aile yapıları ve farklı yaş grupları ile yapılabilir.

MEB'e bağlı okullar tarafından anne-babalara, çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda bilgilendirmelerini sağlayacak seminer, konferans ve bilgilendirme toplantıları yapılabilir

Anne-baba-çocuk etkileşimine yönelik eğitimlerin yaygınlaştırılması için yükseköğretim kurumları, gerekli bakanlıklar (eğitim, sağlık), medya ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği sağlanabilir.

Öğretmenler babaların eğitimlere daha fazla katılacağı kitap okuma tiyatro gibi etkinlik yapabilirler.

Öğretmenler aile katılım çalışmalarına aileleri özellikle babaları daha çok dahil ederek onlara farkındalık kazandırabilirler.

Babaların çocukların bakımında ve eğitiminde daha fazla rol alabilmeleri için anneler bilgilendirilerek babaların destek olmaları sağlanabilir.

Yönetici ve öğretmenler, babaları "Baba Destek Programlarına" yönlendirilmeli, bu gibi çalışmalarla çocuk bakımı ve eğitimi konusunda eğitilmeleri sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- AÇEV. (2019). Baba destek programı, Anne Çocuk Eğitim Vakfı. <https://www.acev.org/ne-yapiyoruz/anne-babalar-icin/baba-destek-programi/>
- Ay, F, Şahan, G. (2018). Aile eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi bağlamında etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 66-86.
- Akduman, G.G. (2012). *Okulöncesi eğitime giriş. okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi*. Pegem Akademi. 3. Baskı. Ss 2-6.
- Amato, P. R., & Rivera, F. (1999). *Paternal involvement and children's behavior problems*. *Journal of Marriage and the Family*, 61(2), 375-384.
- Anlıak, Ş. (2004). Okulöncesi dönemde çocuğun yaşamında baba ve erkek öğretmenin rolü ve önemi. *Ege Eğitim Dergisi*, (5), 25-33.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(1), 1-9.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Castillo, J. T., Welch, G. W., & Sarver, C. M. (2013). *The relationship between disadvantaged fathers' employment stability, workplace flexibility, and involvement with their infant children*. *Journal of Social Service Research*, 39(3), 380-396.
- Crouter, C., A., Perry-Jeckins, M., Huston, T. L. & Mchale, S. M. (1987). *Process underlying father involvement in dual-earner and single earner families*. *Developmental Psychology*, 23(3), 431-440.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.
- Güngörmüş, O. (2003). *Baba-çocuk ilişkisi, Ana-Baba Okulu*. (Ed: Yavuzer, H.) Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Gırgın, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- İnci, M.A. ve Deniz, Ü. (2015). Baba tutumları ile çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02), 1-9.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 62-80.
- Koçak, H, Yılmaz, O. (2020). Eine vergleichende Studie zu didaktischen Elementen in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur: "Savruk Peter- Der Struwelpeter" und " Nur Mut, Kurt! - Cesur ol Korkut!". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 37(2), 424-436.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.
- Lamb, M. E. (1997). *Fathers and child development: An introductory overview and guide. the role of the father in child development.* (Ed. by M. E. Lamb). New York: John Wiley, Sons, Inc, 1-21.
- Lamb, M.E. (2000). Kültürler arası bakış açısı ile babanın çocuk gelişimindeki rolü ve önemi. sempozyum raporu, Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayın No:12, İstanbul, s.19-32.
- McWayne, C., Downer, J. T., Campos, R., & Harris, R. D. (2013). *Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A metaanalysis.* Early Education & Development, 24(6), 898-922.
- Norman, H., Elliot, M., & Fagan, C. (2014). *Which fathers are the most involved in taking care of their toddlers in the UK? An investigation of the predictors of paternal involvement.* Community, Work & Family, 17(2), 163-180.
- Önder, A. (2004). *Konuşarak ve dinleyerek anlaşalım: Ailede etkileşim* (2. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özen, D.Ş. (2009). Ergenlerde anneden algılanan kabul / ilgi ile benlik-algısı arasındaki ilişki: Babadan algılanan kabul / ilginin aracı rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (24), 28-38.
- Özgün, Ö., Aydılek Çiftçi, M. A. ve Erden, Ş. (2013). *The meaning of fatherhood as perceived by Turkish police fathers and their young children.* educational research & Reviews, 8(21), 1966-1978.
- Özyürek, A., Şalçı, O., Mamiyev, D., Çekiç, İ., Sağlam, C. ve Nazlı, B. (2018). Okul öncesi eğitimde baba katılımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31 (2), 2018, 613-631.
- Pekkarataş, E. (2010). *3-6 Yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri*. 2. baskı, Anı Yayıncılık, s.210, Ankara.
- Razon, N. (1987). *Çocuk eğitiminde babanın rolü.* Pembe Bağcık Dergisi Gözlem Yayıncılık, 1, 1-3.
- Roberts, D., Coakley, T.M., Washington, T.J. & Kelley, A. (2014). *Fathers' Perspectives on Supports and Barriers that Affect Their Fatherhood Role.* Sage Open, 1-10. <https://doi.org/10.21764/efd.79771>
- Şahin, F.T., Çoşgun, A.A. ve Kılıç, Z.N.A. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1),319-349.
- Şahin, F.T. ve Özbey S. (2007). Aile eğitim programlarına baba katılımının önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 18(1), 39-48.
- Taşkın, N. (2011). Çocukların gelişiminde katkıları unutulmalar: babalar. *Eğitime Bakış Dergisi*, 20, 43-47.
- Türkoğlu, B., Çeliköz, N., ve Uslu, M. (2013). 3-6 Yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 54-71.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk yetiştirmede farklı anne baba tutumları.* A. Baltaş, Z. Baltaş, Ü. Davaslıgil, İ. Demir, H. Ergin, T. Ergin, B. Birkan içinde, Ana-Baba Okulu: Ana-Baba Eğitimi ve Aile İçi İletişim Becerileri. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan, Y. (2000). Değişik açılardan babanın çocuk gelişimindeki rolü ve önemi, çocuğun yaşamında babanın rolü ve önemi, Sempozyum Raporu, İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayın No:12.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

### **Etik Kurul İzin Belgesi**

Bu çalışma, 2019-2020 yılı araştırma verileri kullanılarak ve birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans semineri dersine dayalı olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın tüm aşamaları boyunca "Araştırma ve Yayın Etiği" kurallarına uyulmuş, katılımcılardan onam alınmış, veri analizleri ve makale aşaması katılımcı görüşlerine sunulmuştur.

## Fen Bilgisi Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Dijital Öğretmenlik Algıları<sup>1</sup> Faruk Aksakal<sup>2</sup>, Güldem Dönel Akgül<sup>3</sup>, Esra Geçikli<sup>4</sup>, Mehmet Ali Pınar<sup>5</sup>

### Öz

*Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının dijital öğretmenlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada hem nicel, hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma (mixed) yöntem araştırmalarından açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesinin iki farklı üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları ile bu illerde görev yapan fen bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri dikkate alınarak seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Dijital Öğretmenlik Algısı Ölçeği" ve açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 15 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Veri analizlerinin sonucunda katılımcıların dijital algı düzeyleri cinsiyet, hizmet süresi ve kodlama, tasarım gibi dersleri alma durumları bakımından anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ancak katılımcıların kendilerine ait sosyal ağı bulunma durumu, sosyal ağlarda arkadaşlık durumu, ortak bir whatsapp grubunun bulunması değişkenleri ile dijital öğretmenlik algısı arasında pozitif yönde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri ile whatsapp grubu kurmalarındaki gayelerini; öğrencilerin sorularını çözmek, okulla ilgili duyuru yapmak ve öğrencilerin sorunlarını dinlemek şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencileriyle sanal ortamda vakit geçirmenin koşulu ise; seviyenin korunması ve sadece ders ile ilgili paylaşım olması gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların, eğitimde dijitalleşmeye gidilmesiyle öğretmenin de kendini güncelleme zorunluluğunun olduğu, öğretmenin iş yükünü hafiflettiğini ve rehber pozisyonuna soktuğu şeklinde ifadeleri mevcuttur. Ayrıca öğretmenlerin dijital ortamda dahi rehberlik yapabileceği fikri yaygınken, yüz yüze yapılan rehberliğin daha etkili olacağı yönünde görüşler vardır.*

**Anahtar kelimeler:** Dijitalleşme, Fen Eğitimi, Öğretmen.

### Digital Teaching Perceptions of Science Teachers and Prospective Teachers Abstract

*In this study, digital teachers' perceptions of science teachers and prospective teachers were tried to be determined. In the study, an explanatory pattern from mixed method approaches were used. The study group of the research consists of the pre-service science teachers studying at two different universities of the Eastern Anatolia Region in the 2017-2018 academic year and the science teachers working in these provinces. In determining the participants in the research, among the purposeful sampling methods, considering the criterion and maximum diversity sampling methods were selected. "Digital Teacher Perception Scale" and an open-ended questionnaire developed by researchers were used as data collection tools. In the analysis of quantitative data, it was carried out using SPSS 15 package program. Descriptive analysis technique was used in the analysis of qualitative data. As a result of data analysis, the participants' digital perception levels did not make a significant difference in terms of gender, duration of service and status of taking courses such as coding and design. However, it was found that the participants had a positive difference between their social network*

Gönderim Tarihi (Received): 12.04.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 23.03.2021

Araştırma Makalesi: Bu araştırma, 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılarak hazırlanmıştır.

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Öğretmen Faruk Aksakal, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enst., fa6831957@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2973-5815

<sup>3</sup> Prof. Dr. Güldem Dönel Akgül, Erzincan Binali Yıldırım Ün., Eğitim Fakültesi, gdonel@erzincan.edu.tr, ORCID:0000-0003-4853-0855

<sup>4</sup> Dr. Öğrt. Üyesi Esra Geçikli, Atatürk Ün., Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, esra.gecikli@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4402-2626

<sup>5</sup> Öğretmen Mehmet Ali Pınar, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enst., malipinar82@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7209-1998



*status, friendship status in social networks, the presence of a common whatsapp group, and the perception of digital teaching. Teachers' goals in establishing a Whatsapp group with their students; stated that they solve the questions of the students, make announcements about the school and listen to the problems of the students. The condition of spending time with teachers' students in a virtual environment is; They pointed out the need to maintain the level and share only the lesson. Participants stated that, by making digitalization in education, the teacher also had to update himself, alleviate the workload of the teacher and put him in a guide position. Also, while the idea that teachers can provide guidance even in digital environment is common, there are opinions that face-to-face guidance will be more effective.*

**Keywords:** *Digitalization, Science Education, Teacher.*

## Giriş

Teknolojideki baş döndürücü gelişmeler insan yaşamındaki tüm sistemlerin değişmesi ve güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Teknoloji alanında yaşanan tüm bu gelişmeler eğitim ihtiyacını da artırmış ve klasik eğitim anlayışı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma gelmiştir (Khoshemehr, 2013). Bunun sonucunda klasik eğitimi destekleyen ya da klasik eğitimin alternatifi olabilecek bir seçenek oluşturmak zorunluluğu doğmuştur. Bu bağlamda gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında teknolojiyi iyi kullanabilen, bu noktada öğrencilere rehberlik edebilen, internet, cep telefonu gibi araçlar ve sosyal ağlar kullanarak zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın öğretme faaliyetlerine devam eden, ders içi etkinliklerine teknolojik uygulamaları dâhil eden, interneti öğrenme ortamı olarak kullanabilen yeni bir öğretmen profilini karşımıza çıkarmaktadır. Bu yeni öğretmen profilini dijital öğretmen olarak adlandırmak yanlış olmayacaktır (Arabacı ve Polat, 2013; Şahin, 2009; Tuti, 2005; Yılmaz, 2009).

Halihazırda görev yapmakta olan öğretmenlerin büyük bir kısmı Prensky (2001) tarafından “dijital göçmen” olarak isimlendirilen ve dijital bir dünyaya doğmayıp sadece hayatlarının belli bir döneminden sonra yeni teknolojilerden yararlanan veya dijital dünyada doğmuş ancak dijital kültürle sonradan tanışmış (Palfrey ve Gasser, 2008) bireylerden oluşmaktadır. Dijital göçmen olan öğretmenler teknolojiyi kullanmayı öğrenmeye çaba gösterirken teknolojisiz, dijital ortamsız bir dünyayı düşünemeyen Z kuşağı olarak adlandırılan günümüz ilköğretim öğrencileri dijital yerliler olarak nitelendirilmiş ve doğar doğmaz teknoloji ile iç içe olma fırsatını yakalamıştır. (Pedro 2006, Prensky 2001). Eğitim süreçlerindeki bu farklılık dijital yerli olan öğrenciler ve dijital göçmen olan öğretmenler arasında özellikle sınıf ortamında iletişim, etkileşim, birbirini anlama gibi alanlarda pek çok probleme yol açabilmektedir (Naish, 2008; Weis ve Bader, 2010). Bu problemlerin aşılabilmesi için dijital yerli öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve öğrenme tercihlerinin neler olduğunu bilen, klasik öğretmen anlayışından uzak, teknolojiyi verimli kullanabilen; farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamı hazırlayan öğretmenlerin varlığı kaçınılmaz bir ihtiyaç olmuştur (MEB, 2009). Son yıllarda değişen öğretmen rolüne yönelik çalışmalar da bu ihtiyacı gözler önüne sermektedir:

Thool (2014) günümüz öğretmenlerinin değişen rollerini sıraladığı çalışmasında özellikle müfredat uzmanlığı, mentörlük, veri koçluğu ve sınıf destekçiliğine vurgu yapmıştır. James, Leslie ve Xianxuan (2015) yaptıkları çalışmada günümüz öğretmenlerinin 21. yüzyıl kariyerleri adına öğrencileri için bir planlayıcı, öğrencilerin ilgi alanlarına göre onlara bir kaynak sağlayıcı, farklı öğrenme biçimleri için dijital bir eğitmen, bir öğrenme kolaylaştırıcısı ve hayat boyu öğrenen bir öğrenci olmaları gerektiğini belirtmiştir. Cuban ve Jandric (2015)'e göre ise çağımızda öğretmenler bilgi edinme sürecinde öğrencilerini teknolojiden yararlanmaları konusunda mutlaka teşvik etmek ve onlara rehberlik etmek zorundadır. Ayrıca 21. yüzyıl öğretmenlerinden dünyadaki yenilikleri yakından takip etmeleri, dijital teknolojiyi eğitim sürecine entegre etmeleri, etkin bir şekilde sanal blog kullanmaları, pozitif dijital ayak izi oluşturmaları, üretici ve yenilikçi bireyler olmaları beklenmektedir (Jan, 2017). Douglas (2017) okul yöneticisi ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada geleceğin öğretmenlerinde bulunması gereken vasıflardan birinin de dijital okuryazarlık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yarım ve Çelik (2020) Endüstri 4.0 anlayışı ile birlikte eğitimin dijitalleşmesinin öğretmenler tarafından tehdit olarak görülmesine karşı çıktıkları çalışmalarında genel tahminin aksine bu süreçte öğretmenlerin öneminin azalmadığına sadece rollerinin değiştiğine dikkat çekmişlerdir. Yine aynı çalışma dijital yerli öğrencilerin öğretmenlerinden kendilerinin ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olmalarını, önce kendilerini sonrasında da öğrencilerini geliştirmelerini, bilişim teknolojilerine hakim ve bu hususta aktif kullanıcılar olmalarını beklediklerini göstermiştir. Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin değişen rolleri ve bu rollerin neler olduğu üzerine pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Fakat öğretmenlerin bu yeni roller ile ilgili algıları ve fikirlerini ortaya koymaya yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

## Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışma ile 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin dijital öğretmenlik algıları belirlenmek istenmiştir. Ayrıca sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin dijital öğretmen olma fikrine ve dijital öğretmen kavramının neresinde olduklarına yönelik düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. İfade edilen tüm bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularının yanıtları aranmıştır:

1. Katılımcıların dijital öğretmenlik algıları ne düzeydedir?
2. Katılımcıların dijital öğretmenlik algı düzeyleri cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Katılımcıların dijital öğretmenlik algı düzeyleri hizmet yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Katılımcıların kodlama, tasarım gibi ders veya kurs alıp almama durumlarının dijital öğretmenlik algıları üzerinde etkisi var mıdır?
5. Katılımcıların sosyal ağlarda öğrencileri ile arkadaş olma durumlarının dijital öğretmenlik algıları üzerinde etkisi var mıdır?
6. Katılımcıların öğrencileri ile whatsapp gruplarının olmasının dijital öğretmenlik algıları üzerinde etkisi var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının dijital öğretmenlik algılarını, dijital öğretmen olmaya ve dijital öğretmen kavramının neresinde olduklarına yönelik görüşlerini hiçbir müdahale olmaksızın belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılardan anket aracılığı ile nicel veriler toplanmış, ayrıca görüşme formu aracılığı ile nitel veriler toplanarak, nicel verilerin açıklanması kolaylaştırılmaya çalışılmıştır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Bilgilendirilmiş gönüllü olur/onam formları veri toplama aracı içinde yer almıştır. Araştırma ve Yayın Etiği kurallarına uyulmuştur.

### Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Atatürk ve Binali Yıldırım Üniversiteleri Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalının dördüncü sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları (f=128) ile Erzurum ve Erzincan il merkezlerinde görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenleri (f=77) oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

		Frekans (f)		Yüzde (%)	
		Öğretmen	Öğretmen Adayı	Öğretmen	Öğretmen Adayı
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	45	103	22	50
	Erkek	33	24	16	12
<b>Yaş</b>	20-25	6	121	3	59
	26-35	42	6	21	3
	36-40	12	0	5,5	-

	41 ve üstü	17	1	8	0,5
<b>Mesleki Deneyim</b>	0-5	31	0	15	-
	6-10	22	0	11	-
	11-15	16	0	8	-
	16 ve üzeri	8	0	4	-
	Deneyimsiz	-	128	-	62

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmadaki katılımcıların çoğunluğunun kadınlardan (n=%72) oluştuğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğunun 20 ile 25 yaş aralığına sahip olduğu ve büyük bir kısmının (%59) öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir.

### **Nicel Veri Toplama Araçları**

Çalışmada veri toplama aracı olarak Geçikli, Dönel Akgül ve Aksakal (2017) tarafından geliştirilen “Dijital Öğretmenlik Algısı Ölçeği (DÖAÖ)” kullanılmıştır. DÖAÖ’nin birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet, mesleki deneyim ve yaşlarına yönelik sorular yer alırken, ikinci bölümde altı alt boyuttan oluşan ve katılımcıların dijital öğretmenlik algılarını belirlemek amacıyla oluşturulan 35 adet (Birinci alt boyut 3, ikinci 10, üçüncü 8, dördüncü 5, beşinci 4 ve altıncı 5 sorudan oluşmak üzere) beşli Likert tipi soru mevcuttur. Soru maddeleri “Kesinlikle katılmıyorum: 1”, “Katılmıyorum: 2”, “Kararsızım: 3”, “Katılıyorum: 4” ve “Kesinlikle Katılıyorum: 5” olarak puanlanmıştır. Ölçeğin bu bölümünden alınacak en düşük puan 84, en yüksek puan ise 159’dur. Ölçekten alınan yüksek puanlar; dijital platformların, sınıf ortamı dışındaki dijital paylaşımların ve sınıf ortamında teknoloji kullanmanın öğrenme sürecine ve öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağladığı fikrine sahip olmanın bir göstergesi olarak kabul edilirken, düşük puanlar ise; dijital platformların ve teknolojinin öğrenme süreçlerine ve mesleki gelişime katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Çalışmada ölçeğin alt boyutlarının ve bütünüünün Cronbach alpha güvenirlik katsayıları hesaplanarak güvenilirliği kontrol edilmiştir:

Tablo 2.

DÖAÖ ve alt boyutlarının Cronbach alpha güvenirlik katsayıları

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach $\alpha$
Değişen Öğretmenlik Algısı Boyutu	3	0.621
Dijital Öğretmenliğe Yönelik Tutum Boyutu	10	0.878
Dijital Ortamların Öğrenmeye Katkısına İnanç Boyutu	8	0,896
Dijital Öğretmenlikte Yeterli Olma Boyutu	5	0.602
Teknoloji Kullanım Boyutu	4	0.767
Dijital Ortamların Özel Hayatı Etkileme Boyutu	5	0.682
Toplam	35	0.870

Tablo 2’den görüldüğü üzere DÖAÖ’nin Cronbach alpha değeri 0,870 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca her bir alt boyuta ait değerlerin de 0,6’dan büyük değerler aldığı görülmektedir. Bu değerler DÖAÖ’nin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

### **Nitel Veri Toplama Araçları**

Araştırmaya katılan katılımcıların “dijital öğretmenlik” konusundaki görüş, düşünce ve duygularını derinlemesine incelemek için soru formu kullanılmıştır. Soru formu 7 soru olarak hazırlanmış, Bilgisayar Teknolojileri ve Fen Bilgisi öğretmenliği alanlarında uzman iki kişi tarafından sorular incelenmiş, aynı şeyi ölçtüğü belirlenen iki soru formdan çıkarılmıştır. 5 açık uçlu sorudan oluşan soru formu katılımcılara yöneltilmiştir:

1. Öğrencilerinizle oluşturduğunuz bir whatsapp grubunuz var mı, varsa hangi amaçla kullanıyorsunuz?

2. Dijitalleşen dünya koşullarında öğretmenlerin görev, sorumluluk ve rollerinin değiştiğini düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
3. Öğretmenlerin dijital ortamda öğrencileriyle zaman geçirme fikrine nasıl bakıyorsunuz?
4. Sizce öğretmenler dijital ortam aracılığı ile öğrencilerine rehberlik etmeye devam edebilir mi?
5. Sizce teknoloji öğrenme aktiviteleri içerisinde yer almalı mı?

### **Verilerin Analizi**

#### **Nicel Verilerin Analizi**

Çalışmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır (Ho, 2013). Katılımcılara uygulanan tüm ölçekler tek tek incelenmiş ve uygun olarak cevaplanmayan 1 ölçek kâğıdı değerlendirmeye alınmayıp toplamda 204 ölçek verisi analize tabi tutulmuştur. Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için normallik testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

#### **Ölçek toplam puanı betimleyici istatistikleri**

İstatistik	Değeri	Standart Hata
Ortalama	3.28	.034
Medyan	3.00	
Varyans	.233	
Standart Sapma	.483	
Minimum Değer	2	
Maksimum Değer	4	
Ranj	2	
Çarpıklık	-.570	.170
Basıklık	-.711	.338

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayıları (-0.570 ve -0.711) olarak görülmektedir. Bu değerler 1 ve -1 aralığında yer aldığından toplam puan dağılımının normal olduğu söylenebilir (Hair vd., 2013). Yapılan normallik testi sonucu uç değer olarak belirlenen bir kişi veri setinden çıkarılmış ve diğer analizler 204 kişilik veri seti ile yürütülmüştür. Ayrıca normal dağılımın bir başka göstergesi olarak Shapiro-Wilk testi yapılmış ve sonucu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

#### **Saphiro-Wilk Testi sonuçları**

	Saphiro-wilk katsayısı	sd	p
Toplam puan	.991	199	.258

p> .05

Tablo 4 incelendiğinde Shapiro-Wilk testi sonucunda istatistiksel anlamlı olmayan değer (p> .05) verilerin normal dağıldığına işaret eder. Verilerin normal dağıldığı görüldükten sonra katılımcıların dijital öğretmenlik algısı ölçeği puanları ile cinsiyet, kodlama dersi alıp almaması, kendilerine ait weblog veya sosyal ağının olma durumu, sosyal ağlarda öğrencileri ile arkadaş olma durumu, öğrencileri ile whatsapp gruplarının olma durumunu belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi (Independent-Samples t Test) kullanılırken, dijital öğretmenlik algısı ölçeği puanları ile hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

#### **Nitel Verilerin Analizi**

Çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde temel amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Ayrıca araştırmada, araştırmaya katılan katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtların sıklığını belirtmek amacıyla frekans (f) ve yüzde (%) değerleri karşılaştırmıştır. Böylece, nitel veriler sayısallaştırılarak verilerin

güvenirliği artırılmış ve veriler arasında karşılaştırma olanağı sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca çalışmada, gerekli görülen yerlerde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu alıntılar araştırma etiği çerçevesinde kimlik belirtilmemesi için katılımcı isimleri  $F_1$ 'den  $F_{204}$ 'e kadar kodlanmıştır.

### **Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

Bilimsel çalışmalarda, araştırmacının inandırıcılığı ve tutarlılığı çok önemlidir. Bu bağlamda bir çalışmanın geçerliliği ve güvenirliği iki önemli ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir çalışmanın geçerliliği çalışma sonuçlarının doğruluğunu ele alırken, iç geçerlik çalışma sonuçlarında takip edilen süreç, dış geçerlik çalışmada elde edilen sonuçların benzer grup ya da ortamlara uygulanabilirliğine vurgu yapar. Bir çalışmanın güvenirliği ise çalışma sonuçlarının tekrar edilebilirliğini ele alırken, iç güvenirlilik bir çalışmadaki verileri başka araştırmacılar da bu verilerle aynı sonuçlara ulaşip ulaşamayacağını, dış güvenirlilikte ise bir çalışmanın benzer ortamlarda benzer sonuç verip vermeyeceğini inceler (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

İç geçerlik (inandırıcılık): Çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntemle çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın tüm aşamalarında araştırmacılar objektif olmaya çalışmıştır. Çalışmada uygulanan ölçekler iki öğretim üyesi, iki lisansüstü eğitimi alan öğrenci ve üç fen bilimleri öğretmeni tarafından incelenmiştir. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar anket ölçeğindeki verilerle paralellik göstermiştir.

Dış geçerlik (aktarılabirlik): Çalışmanın yöntem bölümünde çalışmanın yapıldığı yer, zaman ve içerikle ilgili detay bilgi verilmiştir.

İç güvenirlilik (tutarlık): Çalışmada veri toplama aracı olarak Geçikli, Dönel Akgül ve Aksakal (2017) tarafından geliştirilen ölçek yakın zamanlarda aynı veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır.

Dış güvenirlilik (teyit edilebilirlik): Çalışma için gerekli veri araçları nasıl toplandığı ve ne şekilde analiz edildiği ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca çalışmaya ait tüm veriler ilgililerin inceleyebilmeleri için araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

## **Bulgular**

### **Nicel Verilere Ait Bulgular**

Bu bölümde katılımcıların dijital öğretmenlik algısı ölçeği puanları ile cinsiyet, deneyim yılı, kodlama dersi alıp almaması, kendilerine ait sosyal ağının olma durumunu, sosyal ağlarda öğrencileri ile arkadaş olma durumunu, öğrencileri ile whatsapp gruplarının olup olmaması durumlarını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi (Independent-Samples t Test) kullanılmıştır. Katılımcıların dijital öğretmenlik algısı ölçeği puanları ile cinsiyete göre karşılaştırılması Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Katılımcıların dijital öğretmenlik algı düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
<b>Dijital öğretmenlik algısı</b>	Erkek	57	119.49	202	.31	.756
	Kadın	148	118.73			

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların dijital öğretmenlik algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ( $t_{202} = 0.31$ ;  $p = .756 > .05$ ). Başka bir deyişle kadın ve erkek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital öğretmenlik algı düzeyleri birbirine yakın çıkmıştır. Katılımcıların cinsiyete göre dijital öğretmenlik algı düzeyleri incelendikten sonra, katılımcıların mesleki deneyimlerine (hizmet süreleri) göre istatistiksel olarak bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.



Tablo 6.

Katılımcıların dijital öğretmenlik algısı ve mesleki deneyimine (hizmet yılı) göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizinin sonuçları

Değişkenler	Hizmet yılı	N	$\bar{X}$	Sd	F	p
<b>Dijital öğretmenlik algısı</b>	Deneyimsiz	128	117.88	4-199	.96	.430
	0-5 yıl	31	124.38			
	6-10 yıl	22	121.18			
	11-15 yıl	16	117.19			
	20 ve üstü	8	120.13			

Tablo 6'ya bakıldığında, katılımcıların dijital öğretmenlik algı düzeyleri hizmet yıllarına göre karşılaştırıldığında aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $F_{(4-199)} = 0.96$ ;  $p = .430 > .05$ ). Yani fen bilgisi öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının deneyim yılının artması veya azalması dijital öğretmenlik algı düzeyleri üzerinde etkili olmayıp her kademedeki öğretmenlerin benzer düzeye sahip oldukları bulunmuştur.

Katılımcıların kodlama, tasarım gibi ders veya kurs alıp almama durumlarının dijital öğretmenlik algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Katılımcıların dijital öğretmenlik algısı ve kodlama tasarım dersi alma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testinin sonuçları

Değişkenler	Ders alma durumu	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
<b>Dijital öğretmenlik algısı</b>	Evet	134	118.40	202	.68	.499
	Hayır	70	119.97			

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların dijital öğretmenlik algı düzeylerinin kodlama, tasarım gibi bir dersi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmektedir ( $t_{202} = 0.68$ ;  $p = 0.499 > .05$ ). Yani öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının kodlama ve tasarım gibi bir dersi alıp almaması dijital öğretmenlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Katılımcıların kendilerine ait sosyal ağlarda öğrencileri ile arkadaş olma durumlarının dijital öğretmenliğe yönelik algı üzerindeki etkisi bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Katılımcıların dijital öğretmenliğe yönelik algılarının kendilerine ait sosyal ağlarda öğrencileri ile arkadaş olma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testinin sonuçları

Değişkenler	Öğrenci ile arkadaş olma durumu	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
<b>Dijital öğretmenlik algısı</b>	Evet	74	122.07	202	2.43	.016*
	Hayır	125	116.62			

\*  $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların dijital öğretmenlik algı düzeylerinin öğrencileri ile sosyal ağlarda arkadaş olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu gözlenmektedir ( $t_{202} = 2.43$ ;  $p = .016 < .05$ ). Başka bir deyişle bir öğretmenin veya öğretmen adayının öğrencileri ile sosyal ağlarda arkadaş olması ( $\bar{X} = 122.07$ ) öğrencileri ile arkadaş olmayan bir öğretmen veya

öğretmen adayına ( $\bar{X} = 116.62$ ) göre dijital öğretmenliğe yönelik algısının daha yüksek olduğu bulunmuş olup bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların öğrencileri ile whatsapp gruplarının olma durumlarının dijital öğretmenliğe yönelik algıları üzerindeki etkisi bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Katılımcıların dijital öğretmenliğe yönelik algılarının öğrencileri ile whatsapp gruplarının olma durumuna göre karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklem t testinin sonuçları

Değişkenler	Whatsapp grubunun olma durumu	N	$\bar{X}$	Sd	t	p
<b>Dijital öğretmenlik algısı</b>	Evet var	51	122.45	118	2.17	.032*
	Hayır yok	153	117.77			

\*  $p < .05$

Tablo 9'a bakıldığında, öğretmen veya öğretmen adayının öğrencisi ile whatsapp grubunun olma durumu dijital öğretmenliğe yönelik algı düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark meydana getirdiği görülmektedir ( $t_{118} = 2.17$ ;  $p = .032 < .05$ ). Bu sonuca göre öğrencisi ile whatsapp grubu olan bir öğretmenin ( $\bar{X} = 122.45$ ) öğrencisi ile whatsapp grubu olmayan bir öğretmene ( $\bar{X} = 117.77$ ) göre dijital öğretmenliğe yönelik algısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

### **Nitel Verilere Ait Bulgular**

Araştırmada katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorulara verilen yanıtların analizi sonucunda elde edilen bulgular temalara ayrılarak tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca her bir temanın altında oluşan katılımcıların görüşlerinin yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Son olarak da katılımcıların vermiş oldukları çarpıcı yanıtlar doğrudan aktarılmıştır.

Katılımcılara öğrencilerle kurulan whatsapp grubunun kullanım amacı sorulmuş, katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Katılımcıların whatsapp grubu kullanım amaçlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

No	İfadeler	f	%
1	Öğrencilerin sorularını çözmek için kullanıyorum.	27	13.2
2	Okulla ilgili duyuru amaçlı kullanıyorum.	22	10.8
3	Öğrencilerin sorunlarını dinlemek amacıyla kullanıyorum.	20	9.8
4	Öğrenci hakkında veliyi bilgilendirme amacıyla kullanıyorum.	19	9.3
5	Öğrenciler ile daha hızlı iletişim kurabilmek için kullanıyorum.	19	9.3
6	Öğrencilerin ödevlerini hatırlatmak amacıyla kullanıyorum.	19	9.3
	Cevapsız	79	38.5
	Toplam	205	100

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların öğrencileri ile whatsapp grubu kurmalarındaki amaç; özellikle öğrencilerin sorularını çözmek (% 13.2), ya da okulla ilgili duyuruları paylaşmak (%10.8) ve varsa okulla ilgili sorunlarını dinlemek amacını güttüklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların ifadeleri ise şu şekildedir:

F8 : "Öğrenci velilerini bilgilendirme amaçlı grubu kurdum. Bu nedenle grupta öğrenci yok" (4 no'lu ifade)

F24: "Öğrencilerimle ders dışında da daha hızlı iletişim kurmak için grubu kullanıyoruz" (5 no'lu ifade)

F100: “Öğrencilere ödevlerini hatırlatmak maksadıyla kullanıyorum.” (6 no’lu ifade)

F121: “Öğrencilerin sorunları varsa onları çözmede kullanıyorum” (3 no’lu ifade)

Katılımcılara dijitalleşen dünyada öğretmen profilinin nasıl değiştiği sorulmuş, katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Dijitalleşme ile değişen öğretmen profiline ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

No	İfadeler	f	%
1	Gelişen teknolojiye ayak uydurma ve kendini güncelleme zorunluluğu oluştu.	30	14.7
2	Öğretmenin iş yükü hafifledi.	18	8.8
3	Öğretmen rehber konumuna geçti	16	7.8
4	Öğrenciyi kontrol etme sorumluluğu arttı.	12	5.9
5	Sınıf yönetimi zorlaştı.	3	1.5
6	Öğrenci velisiyle bağlar güçlendi.	1	0.5
7	Öğretmeni tembelliğe itti.	1	0.5
	Cevapsız	124	60.5
	Toplam	205	100

Tablo 11 incelendiğinde dijitalleşen dünyaya uyum sağlamak için öğretmenin de kendini güncelleme zorunluluğu doğduğu fikri yaygın kanı olarak görünmektedir (%14.7). Bunun yanında dijitalleşme, öğretmenin iş yükünü hafiflettiği (%8.8) ve sınıf içinde rehber pozisyonuna soktuğu (%7.8) fikirleri de mevcuttur. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri ise şu şekildedir:

F4: “Tabii ki öğrencilerin sosyal medyada ve sanal ortamlarda yaptıkları etkinliklerden hangileri doğru bir davranış, hangileri yanlış bir davranış olduğu yönünde yol göstermeliyiz” (4 no’lu ifade)

F5: “Teknolojiden uzak kalan öğretmen, zaman zaman sürece ve öğrencilere uyum sağlamada zorluk çekebiliyor.” (1 no’lu ifade)

F21: “...Dijitalleşme ile birlikte öğretmenin veli ile bağının güçlendiğini düşünüyorum.” (6 no’lu ifade)

F21: “Yeni nesil çocuklar teknolojiyle iç içe. Bunun için öğretmenin de gelişen teknolojiye ayak uydurması gerekir” (1 no’lu ifade)

F52: “Öğrencilerin sosyal medyayı yararlı kullanmaları için takip gerektiriyor.” (4 no’lu ifade)

F59: “Bilgiye rahat ulaşımı sağladığı için kişiliği tembelliğe iter” (7 no’lu ifade)

F60: “Dijitalleşen dünyada öğrenciye yaklaşımımızı değiştirmesek öğrenci ile aramızda uçurumların oluşabileceğini ve aynı frekansı yakalayamayınca da derse ve hayata karşı tutumunda etkili olamayacağımız kanaatindeyim” (1 no’lu ifade)

F64: “Bilgi kirliliğinden dolayı daha doğru bilgileri aktarmak gerekmekte” (3 no’lu ifade)

F80: “Eskiden öğretmen daha çok görev ve sorumluluk duygusuna sahipti. Şimdi ise dijitalleşen dünyada her şey teknolojiyle ilerliyor” (2 no’lu ifade)

F98: “Dünyamız gitgide küreselleşmektedir. Dünyanın bir ucunda olan bir şeyi anında öğrenebiliyoruz ve biz öğretmenler de olayları öğrencilerimize aktarabilme sorumluluğunda olduğumuz için teknolojiyi yakından takip etmeliyiz.” (1 no’lu ifade)

F112: “Yeni nesil, teknoloji nesli olduğu için daha çok şey biliyor. Bu nedenle öğretmenler de kendilerini geliştirmeli ve değiştirmeli.” (1 no’lu ifade)

F131: “Öğretmen bilgiyi aktaran değil, yol gösteren bir konuma geldi. Rehberlik eden, yol gösteren öğretmen her alanda öğrenciye iyi bir model olması gerekiyor. Sosyal hayatında bile..” (3 no’lu ifade)

Katılımcılara “Öğretmenlerin dijital ortamda öğrencileriyle zaman geçirme fikrine nasıl bakıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin öğrencileri ile sanal ortamda vakit geçirmelerine ilişkin fikirlerin frekans ve yüzde dağılımı

No	İfadeler	f	%
1	Seviye korunursa sorun değil.	24	11.8
2	Sadece derse yönelik paylaşım yapılabilir.	21	10.3
3	Erken yaş için olumsuzdur.	5	2.5
4	Öğrencinin derse ilgisi artar.	4	2.0
5	Öğretmen- öğrenci ilişkisini bozar.	4	2.0
6	Öğretmen- öğrenci ilişkisini pekiştirir.	2	1.0
7	Öğrenci durumu abartabilir.	2	1.0
8	Öğrenci - veli profilini tanımak gerekir.	1	0.5
9	Sanal iletişim yerine sosyal aktivite gereklidir.	1	0.5
Cevapsız		141	68.8
Toplam		205	100

Öğretmenlerin öğrencileriyle sanal ortamda vakit geçirmenin koşulu olarak; seviyenin korunması (%11.8) ve sadece ders ile ilgili paylaşım olması gayesi varsa (%10.3) bu iletişimin yararlı olabileceği kanısındalar. Ancak yine de erken çocukluk dönemlerinde dijitalleşmenin sakıncalı olabileceği (%5), öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin bozulabileceği (%4) ve öğrencinin durumu abartması (%2) gibi kaygılarının da olduğunu ifade etmişlerdir. Sanal iletişim yerine sosyal aktivitelerin düzenlenmesi öğrenci için daha faydalı olabileceği görüşü de mevcuttur. Bazı katılımcılara ait ifadeler ise şu şekildedir:

F3: “Bence doğru bir durum değil. Öğrencileri sosyal ortamdan uzak tutmak yerine daha da fazla zaman geçirmelerine sebep olabilir.” (9 no’lu ifade)

F30 “Öğrencinin belli bir yaşa kadar dijital ortamı çok fazla kullanmaması gerektiğini düşünüyorum.” (3 no’lu ifade)

F30: “Öğretmen- öğrenci ilişkisi okul içerisinde kalmalıdır.” (5 no’lu ifade)

F34: “..ancak öğrenci mezun olduktan sonra görüşmeyi doğru buluyorum.” (3 no’lu ifade)

F60 rumuzlu katılımcı: “Eğitim dışına çok da çıkılmasa iyi olur. Bu öğrencinin sınırı koruyamamasıyla sonuçlanabilir.” (7 no’lu ifade)

F72: “Öğretmen- öğrenci saygı çerçevesi aşılmadan dijital ortamda zaman geçirilmesine olumlu bakıyorum. Bunun için öğrenci- veli profilini çok iyi tanımak gerekir.” (8 no’lu ifade)

F75: “Uygun bulmuyorum. Öğretmen- öğrenci ilişkisini artırmak istiyorsak sosyal aktiviteler artırılabilir.” (9 no’lu ifade)

F112: “Öğrencilerin sevdiği ve anladığı dilde konuşmak onlara daha yakın olmaya sebep olur” (6 no’lu ifade)

F131: “Bence dijital ortamda öğrencilerle zaman geçirilmemeli. Özellikle ilkökul ve ortaokul öğrencileriyle.. Çünkü öğrenciler dijital ortamda aktif olabilmek için ailelerine baskı yapıyorlar ve aile maddi durumuna bakmadan çocuğuna telefon ve bilgisayar almak zorunda kalıyor.” (3 no’lu ifade)

Geleneksel anlayışta öğretmen bilgi aktaran, öğrenci ise bilgiyi doğrudan alan pozisyonundayken zamanla öğretmene biçilen rol değişti. Yapılandırmacı yaklaşım anlayışıyla öğrenci bilgiyi doğrudan alan değil, bilgiyi zihninde yapılandıran bir eğitim anlayışı hâkim olmaya başladı. Hal böyleyken öğretmen de bilgiyi aktaran değil, öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırmasına yardımcı olan rehber pozisyonuna büründü. Dijitalleşen dünyada öğretmene biçilen misyon da bundan payını alması

kaçınılmazdır. Katılımcılara “Sizce öğretmenler dijital ortam aracılığı ile öğrencilerine rehberlik etmeye devam edebilir mi?” sorusu yöneltilmiş, katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13.

Dijital ortamda öğretmenlerin rehberlik yapabileceği hususunda fikirlerin frekans ve yüzde dağılımı

No	İfadeler	f	%
1	Doğru bir rehberlik öğrenci ile yüz yüze yapılan rehberliktir.	26	12.7
2	Belli sınırlar içerisinde olabilir.	10	4.9
3	Yetişkin denetiminde öğrenciler için faydalı olabilir.	8	3.9
4	Gerektiği durumlarda kullanılabilir.	6	2.9
5	Sanal ortamda gözlem zor.	6	2.9
6	Amacı dışında kullanılır.	4	2.0
7	Aktif öğrenci için olabilir.	2	1.0
	Cevapsız	143	69.8
	Toplam	205	100

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların dijital ortamda öğrencilerle rehberlik yapılmasındansa yüz yüze rehberliğin daha etkili olacağı yönünde (%12.7) hemfikirlerdir. Bazı katılımcıların bu konudaki fikirleri ise şu şekildedir:

F3: “Doğru bir rehberlik öğrenci ile yüz yüze yapılan rehberliktir diye düşünüyorum.” (1 no’lu ifade)

F17: “Yetişkin denetiminde öğrenciler için faydalı olabilir.” (3 no’lu ifade)

F41: “Rehberlik sanal ortamdaki ziyade yüz yüze daha etkili olur.” (1 no’lu ifade)

F67: “Çok zor. Toplumun dijital ortama bakışları, ondan beklentileri de önemli. Bizde fotoğraf beğenme, yemek paylaşma, geyik muhabbeti, müzik eğlence vb. durumlar için daha çok kullanılıyor.” (6 no’lu ifade)

F35: “Öğretmen her zaman öğrenciyi gözlemleyemez, rehberlik edemez. Öğretmen rehberliğini yapmalı, öğrenci içselleştirene kadar. İçselleştirmeli ki her yerde her zaman kendi fikir ve davranışlarını kendisi değerlendirip öğrenci kendisine rehberlik etsin.” (6 no’lu ifade)

F89: “Öğrenciye göre değişir. Öğrenci derse aktif katılıyorsa dijital ortamda da katılır.” (7 no’lu ifade)

F94: “Öğrenciler kafalarını karıştıran bir konu hakkında bilgi alabilirler.” (4 no’lu ifade)

F107: “Yüz yüze yapılan rehberlik kadar etkili olmasa da olabilir.” (1 no’lu ifade)

F113: “Rehberlik bence yüz yüze sıcak bir ortamda olmalı. Dijital ortamda samimi bir ortam sağlanamaz.” (1 no’lu ifade)

F115: “Edemez, çünkü öğretmen öğrenci arasında direkt iletişim olmalı” (1 no’lu ifade)

F128: “Hayır, okulda bire bir olmalı” (1 no’lu ifade)

F140: “Kişisel görüşmeler yüz yüze yapılması daha etkili olabilir.” (1 no’lu ifade)

F157: “Yüz yüze olmadığı için durumun ciddiyetini idrak edemezler” (1 no’lu ifade)

F203: “.. gerekli konularda dersler, gelecek planlanması, yol yöntem gösterme gibi durumlar için sanal ortamlardan da faydalanılabilir.” (4 no’lu ifade)

Teknolojik gelişmeler hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Eğitimde de teknolojik araç gereçlerin kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Katılımcılara “teknoloji öğrenme aktiviteleri içinde yer almalı mı?” sorusu yöneltilmiş, katılımcıların verdikleri yanıtlar Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Teknolojinin öğrenme aktiviteleri içerisinde yer almasına yönelik fikirlerin frekans ve yüzde dağılımı

No	İfadeler	f	%
1	Çağa ayak uydurmak için gereklidir.	32	15.7

2	Yerine göre kullanılmasında fayda var.	30	14.7
3	Derste kalıcı öğrenmeler sağlar.	16	7.8
4	Tam öğrenme sağlar.	14	6.9
5	Öğrenmeyi kolaylaştırır.	13	6.4
6	Derse ilgiyi artırır.	10	4.9
7	Aktif öğrenmeyi sağlar	10	4.9
8	Dersi eğlenceli kılar	5	2.5
9	Derste verimliliği artırır.	4	2.0
10	Bilgilere hızlı ulaşım sağlar.	4	2.0
11	Öğrenci motivasyonunu artırır.	3	1.5
12	Öğrenmeyi pekiştirir.	2	1.0
13	Destek amaçlı kullanılmalı	1	0.5
14	Öğrenmeyi pekiştirir.	1	0.5
15	Zamandan tasarruf sağlar.	1	0.5
16	Kavramları somutlaştırır.	1	0.5
17	Günlük hayatta görmedikleri şeyleri görmelerini sağlar.	1	0.5
18	Öğrenci ile göz teması kurulması lazım.	1	0.5
19	Öğretimde tahta tebeşir daha etkilidir.	1	0.5
20	Bir şeyler için çaba gösterildiğinde daha iyi öğrenilebilir	1	0.5
Cevapsız		54	26.3
Toplam		205	100

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların ifadelerinde çağa ayak uydurmak için teknolojinin derste kullanılması gerektiği yönünde genel kanı mevcuttur (%15.7). Ancak bazı katılımcıların da derslerde teknolojinin yerinde kullanılması öğrenciye fayda sağlayacağını düşünmektedir (% 14.7). Bunun yanında teknolojinin derslerde kullanılması bilgi kalıcılığı, tam öğrenmeyi, aktif öğrenmeyi, bilgiye daha hızlı ulaşımı ve zamandan tasarruf sağladığı gibi öğrencilerin derse ilgisini ve derste verimliliği arttırdığı şeklinde beyanatlar mevcuttur. Tüm bu olumlu görüşlerin aksine teknoloji kullanımı yerine öğrenciyle göz teması kurulması ve öğrencilerin bir şeylere çaba sarf ettiğinde daha iyi öğrendiği şeklinde aksi fikirler de mevcuttur. Tüm bu bilgiler ışığında bazı katılımcılara ait fikirler ise şu şekildedir:

- F11: "Öğrenci bir şeyler için çaba gösterdiğinde daha iyi öğrenebilir." (20 no'lu ifade)  
F17: "Eğitici aktiviteler olunca öğrencide daha kalıcı öğrenmeler gerçekleşir." (3 no'lu ifade)  
F23: "Öğrencinin ilgisini çektiği için daha kalıcı bilgi oluşturabiliyor." (3 no'lu ifade)  
F27: "Konuya göre değişir. Görselliğin çok olduğu konular da yer alabilir." (16 no'lu ifade)  
F58 rumuzlu katılımcı: "...gelişen teknoloji ve dünyaya ayak uydurmak, çocukları çoklu uyarıcılarla derse aktif katılımını sağlamak gerekir." (1 no'lu ifade)  
F67: "Teknoloji öğrenmede etkili olacaktır. Ama dengeyi iyi kurmak gerekir. Liselere dağıtılan tabletlerin gereksiz olduğunu düşünüyorum." (2 no'lu ifade)  
F72: "Dünya dijitalleşirken biz bunun dışında kalırsak yetiştirdiğimiz öğrenciler bir sonraki kademedeki büyük uyumsuzluklar yaşar." (1 no'lu ifade)  
F76: "Öğrenci ile göz teması olmadan çoğu şeyin olacağını düşünmüyorum." (18 no'lu ifade)  
F93: "... yeni nesil teknolojiyi kullanmada oldukça ileri düzeydedir. Bu kullanım alanını da bilimde kullanmak onları derse motive edecektir." (11 no'lu ifade)  
F100: "Teknoloji artık yaşamımızın bir parçası konumundadır. Bu da eski yöntemlerin artık yetersiz olabileceğini gösterir. Görsellik her zaman öğrencilerin ilgisini çeker." (6 no'lu ifade)  
F105: "Öğrencinin birden fazla duyu organına hitap ettiği için öğrenme daha kalıcı olur." (3 no'lu ifade)  
F115: "Yer almalı fakat eğitim tamamen teknoloji üzerinde olmamalı" (2 no'lu ifade)



F131: “Sadece gerektiği yerde kullanılmalı. Çocuk yaparak yaşayarak öğrenmeli. Zaten çocuklarımız teknoloji bağımlısı onları gerçek dünya ile tanıştırmamız gerekiyor.” (2 no’lu ifade)

F192: “Öğrencilerin günlük hayatta görmedikleri şeyleri görmelerini sağlar.” (17 no’lu ifade)

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar belirlenmiş ve yapılan ilgili çalışmalara değinilmiştir. Ayrıca çalışma bulgularından yola çıkarak araştırmacılara bazı önerilerde de bulunulmuştur.

Çalışmada katılımcıların dijital öğretmenlik algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre benzer olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Som ve Kurt (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıkları ile cinsiyetleri arasında bir fark tespit edememişlerdir. Tatlı (2018) tarafından yapılan bir araştırmada da cinsiyetin, öğretmenlerin dijital algılarını belirlemede etken rol oynamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çukurbaşı ve İşman (2014) ise öğretmen adaylarının dijital yerlilik özelliklerinin araştırıldığı çalışmalarında, dijital yerli özelliklerinin erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Birgin, vd. (2010), Korkut ve Akkoyunlu’nun (2008) çalışmalarında da cinsiyet faktörünün dijital okuryazarlık ile ilişkisi olmadığı şeklinde bulgulara rastlamak mümkündür. Çukurbaşı ve İşman (2014) ise öğretmen adaylarının dijital yerlilik özelliklerinin araştırıldığı çalışmalarında, dijital yerli özelliklerinin erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin hizmet sürelerinin artması dijital öğretmenlik algısı üzerinde etkisi olmadığı sonucu çıkmıştır. Bu durum dijital öğretmenlik algısının oluşmasında günümüzde teknolojinin iyice yaygınlaşmasıyla beraber bilinç seviyesinin yaş ve deneyim seviyesine bakılmaksızın benzer biçimde dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Arcagök (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ise mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin dijital algıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların kodlama ve tasarım gibi bir dersi alıp almaması, dijital öğretmenlik algı düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu kodlama ve tasarım gibi dijital öğretmenlik kavramını destekleyecek bir dersi almanın, dijital algı düzeyinde etkisinin olmadığı sonucu verse de ilgili ders içeriğinin ve alınan ders saatinin tam olarak tespit edilmemiş olması bu ve benzer derslerin yeterli olarak öğretmen veya öğretmen adaylarına nüfuz edememiş olabileceği sonucunu da çıkarmamızı sağlamaktadır.

Katılımcıların öğrencileri ile sosyal ağlarda arkadaş olması, öğrencileri ile arkadaş olmayan bir öğretmen veya öğretmen adayına göre dijital öğretmenliğe yönelik algısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencisi ile Whatsapp grubu olan bir öğretmenin, öğrencisi ile Whatsapp grubu olmayan bir öğretmene göre dijital öğretmenliğe yönelik algısının da yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğrencilerle kurulan whatsapp grubu kurma amaçlarına yönelik ise, öğrencilerin sorularını çözmek, okulla ilgili duyuru yapmak ya da öğrenci sorunlarını dinlemek şeklinde genel kanı mevcuttur. Bu durum sosyal medya grupları vasıtasıyla öğrenci ile öğrenci veya öğrenci ile öğretmen arasındaki ders dışı zamanda iletişimi ve etkileşimi sağladığı, iletişimde sürekliliğin elde edilmesi gibi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gelişimi paralel olarak ilerlettiği şeklinde yorum yapılabilir. Cemaloğlu ve Bıçak’ın (2015) araştırmalarına göre, öğrencilerin sosyal ağlarda daha çok öğretmenlerinin bilgi, beceri ve görüşlerinden yararlanmak, onlarla iletişim kurmak, dersler ve ödevler hakkında sorular yöneltmek amacıyla arkadaşlık kurmak istedikleri belirtmişlerdir. Gordon

(2010) da öğretmenlerin öğrencileri ile internet aracılığı ile iletişim kurmaları öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyen sorunların çözümü için çok önemli olduğunu belirtir.

Çalışmada öğretmenlerin öğrencileriyle internet ortamında vakit geçirebilme koşulu olarak; seviyenin korunması ve sadece ders ile ilgili paylaşımların olması gerekliliği vurgulanmıştır. Cemaloğlu ve Bıçak (2015) sosyal medyadaki arkadaşlığı; karşılıklı saygı çerçevesinde eşit ilişkiler kurabilmek şeklinde yorumlamışlardır. Katılımcıların sosyal medyada arkadaşlığa yönelik olumsuz tutumların nedeni ise; erken çocukluk döneminde dijitalleşmenin sakıncalı olabileceği, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin bozulabileceği ve öğrencinin durumu abartması gibi kaygılarının da olduğunu ifade etmişlerdir. Kılıç ve Kocabaş (2018) da yaptıkları çalışmada, sosyal medyada öğretmen- öğrenci arkadaşlığını olumsuz yönde değerlendirmektedir. Bunun sebebi ise; öğretmen- öğrenci ilişkilerinin resmi olması gerektiğini düşünme, rahat paylaşım yapamamaktan çekinme, öğretmen otoritesinin sarsılacağı düşünme, özel hayatın korunmasını düşünme gibi sebepler öne sürmüşlerdir.

Dijital ortamda öğretmenlerin öğrencileriyle rehberlik yapabileceği hususunda olumlu yanıt verenlerin ekseriyeti sanal ortam dahi olsa öğretmenlerin rehberlik yapabileceği noktasında olumlu bir bakış açısına sahip olmalarına rağmen bu durumun yüz yüze yapılmasının daha sağlıklı olacağı yönünde fikirler de mevcuttur.

Katılımcıların ifadelerinde çağa ayak uydurmak için teknolojinin derste kullanılması gerektiği yönünde genel kanı mevcuttur. Ancak bazı katılımcıların da derslerde teknolojinin yerinde kullanılması öğrenciye fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında teknolojinin derslerde kullanılması bilgi kalıcılığı, tam öğrenmeyi, aktif öğrenmeyi, bilgiye daha hızlı ulaşımı ve zamandan tasarruf sağladığı gibi öğrencilerin derse ilgisini ve derste verimliliği arttırdığı şeklinde beyanatlar mevcuttur. Akpınar, Aktamış ve Ergin'in (2002) yaptıkları çalışmada da, derslerde teknoloji kullanıldığında öğrenmeye destek, derse ilgiyi arttırma, araştırma imkânlarını genişletme ve başarıyı arttırmaya olumlu katkı yapma şeklinde bulgulara rastlanmıştır. Derslerde teknolojinin kullanımına ilişkin olumlu görüşlerin aksine teknoloji kullanımı yerine öğrenciyle göz teması kurulması ve öğrencilerin bir şeylere çaba sarf ettiğinde daha iyi öğrendiği şeklinde fikirler de mevcuttur. Bu çalışma bulgusuyla Karataş'ın (2006) çalışma bulguları benzerlik göstermektedir. Şöyle ki; Karataş'ın internet temelli öğrenme ile yüz yüze öğrenme modellerini karşılaştırdığı çalışma sonucunda her iki öğrenme sisteminde öğrenim gören öğrencilerin öntest ile sontest ve öntest ile kalıcılık testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuş ve bu farkın yüz yüze öğrenme modeli lehine gerçekleşmiştir.

Aşağıda çalışmadan elde edilen bulgulara dayanılarak önerilerde bulunulmuştur:

- ✓ Ders sırasında aktif olarak katılım gösteremeyen öğrencilerin öğretmenleriyle Whatsapp gibi bir platformda aktif olması sağlanabilir. Öğrencilerin derste sormadıkları veya kaçırdıkları soruları, bunun yanında ders içinde yapılması gereken ödev, ek kaynak, sınav, not gibi paylaşımlar da yapılabilir.
- ✓ Öğretmen öğretim süreçlerini planlarken sosyal medya kullanımına daha fazla odaklanmaları, öğrencileri de bu ortamları kullanmaya teşvik etmeleri önerilebilir.
- ✓ Eğitim fakültelerinin başta Fen Bilgisi Öğretmenlik Programları olmak üzere diğer öğretmenlik programlarında da dijital öğretmenlik algısını yükseltecek ve bilinç seviyesini artıracak uygulamalarına yer verilerek, aday öğretmenlerin gelecekte karşılaşabilecekleri durumlar hususunda bu gerekli ön bilgiye sahip olmaları sağlanabilir.
- ✓ Öğretmen adaylarının fakülteye başladıkları andan mezun oldukları ana kadar olan süreçte gerekli dijital öğretmenlik algısı için yeterlilik hususunda ne denli değişim gösterdiklerini incelemeye yönelik çalışmaların yapılması, bu hususta gerekli önlemlerin alınması bakımından faydalı olacaktır.
- ✓ 4. Sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının ve fen bilgisi öğretmenlerinin kişisel web blog ve sosyal ağın olma durumu incelendiğinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüş ve öğretmenlerin

üye oldukları veya öğrencileri ile vakit geçirebilecekleri kişisel web blog ve sosyal ağların sayfaların neler olduğu veya olabileceği üzerine bir çalışma yapılabilir.

### Kaynakça

- Akpınar, A. G. E., Aktamış, A. G. H. ve Ergin, Ö. (2002). Fen Bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 4(1), 101-106.
- Arabacı, İ. ve Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
- Arcagök, S. (2020). Öğretmenlerin dijital vatandaşlığa yönelik algılarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 534-556.
- Birgin, O., Çoker, B. & Çatlıoğlu, H. (2010). Investigation of first year pre-service teachers computer and internet uses in terms of gender. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1588-1592.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Bıçak, D. K. (2015). Sosyal ağlarda öğretmen-öğrenci arkadaşlığına yönelik öğrenci algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 51-76.
- Cuban, L. & Jandrić, P. (2015). The Dubious Promise Of Educational Technologies: Historical Patterns And Future Challenges. *Sage Journals*. Vol 12, Issue 3-4.
- Çukurbaşı, B. ve İşman, A. (2014). Öğretmen adaylarının dijital yerli özelliklerinin incelenmesi (Bartın Üniversitesi örneği). *Bartın University Journal Of Faculty Of Education*, 3(1), 28-54.
- Douglas, S. (2017, Nisan). Preparing Teachers for a 21st Century Classroom. 25 Ekim 2019 tarihinde <http://www.p21.org/news-events/p21> adresinden erişildi.
- Geçikli E., Dönel Akgül G., Aksakal F., (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital öğretmenlik algı ve tutumları. *EJER*, Denizli, Türkiye, 11-14 Mayıs, pp.837-838.
- Gordon, T. (2010). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (S. Karakale, Çev.). İstanbul: Profil.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., and Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis: Pearson Education Limited*.
- Ho, R. (2013). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis with IBM SPSS, Chapman and Hall/CRC. New York*.
- James H. Stronge, Leslie W. Grant & Xianxuan Xu (2015). *The Changing Roles Of Teachers: What Research Indicates*. Part 2 Of 2. 10 Temmuz 2020 tarihinde <http://www.p21.org/news-events/p21> adresinden erişildi.
- Jan, H. (2017). Teacher Of 21st Century: Characteristics And Development. *Research on Humanities and Social Sciences*. Vol.7, No.9, 201.
- Karataş, S. (2006). Deneyim eşitliğine dayalı internet temelli ve yüz yüze öğrenme sistemlerinin öğrenci başarısı açısından karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 113-132.
- Khoshemehr, A. H. (2013). *Bilgi ve belge yönetiminde uzaktan eğitim: İran ve Türkiye milli kütüphanelerinin rolü üzerine bir araştırma ve kavramsal model önerisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, G. N. ve Kocabaş, İ. (2018). Sanal ortamlardaki öğretmen-öğrenci arkadaşlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 137-154.
- Korkut, E. ve Akoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- MEB (2009). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Basımevi
- Naish, R. (2008). The digital ages of man. *E-learning Age*, ABI/FORM Global, 10-11.

- Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. NY: Basic Books.
- Pedro, F. (2006). The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-5.
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*. London: Sage.
- Som, S. ve Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencileri'nin özellikleri. *Anadolu University Journal Of Social Sciences*, 9(2), 155–172.
- Thool, S. (2014). Changing Role Of Teachr In 21st Century. *Scholarly Research Journal For Humanity Science & English Language*. June-July, 2014. Vol. 1/1v
- Tuti, S. (2005). *Eğitimde bilişim teknolojileri kullanımı performans göstergeleri, öğrenci görüşleri ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimler Enstitüsü BÖTE ABD, Ankara.
- Weis, S. ve Bader, H. J. (2010). How to improve media literacy and media skills of secondary school teachers in order to prepare them for the next generation of learners: A new type of in-service training for teachers. In M. Ebner & M. Schiefner (Eds.), *Looking toward the future of technology-enhanced education: ubiquitous learning and the digital native* (pp. 37-54). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.

## Öğretmenlerin Öğrenme Çevikliği ile İlgili Görüşlerinin Kişisel Değişkenlere Göre İncelenmesi<sup>1</sup>

(1) Ayça Kaya<sup>2</sup>, (2) Türkan Argon<sup>3</sup>

### Öz

*Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerinin kişisel değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemektir. Betimsel tarama modelinde olan araştırma, Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan, tabakalı-basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 1218 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında "Öğrenme Çevikliği Ölçeği"; analizde ise parametrik analizler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kişisel değişkenlerinden cinsiyet, kurum türü, branş, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süreleri öğretmenlerin öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya koyarken; medeni durum, okul türü, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti anlamlı fark oluşturmamıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilerden bazıları şu şekildedir: Türkiye’de çeviklik ve öğrenme çevikliği ile ilgili yapılmış kısıtlı araştırmalar olsa da bu araştırmalar eğitim camiasında yürütülmemiştir. Bu yönüyle yapılan araştırma, öğrenme çevikliğini öğretmenlerin görüşleriyle birleştiren ilk çalışmadır. Bu bağlamda bu araştırmanın eğitim örgütlerinin diğer paydaşlarıyla da gerçekleştirilmesi çok boyutlu değerlendirmeye ışık tutması açısından önemlidir. Ayrıca bu araştırma sonuçları ve Türkiye’nin diğer bölgelerinde MEB’e bağlı okullarda ve YÖK’e bağlı üniversitelerde gerçekleştirilecek araştırma sonuçları dikkate alınarak uygulamalar yapılması, eğitim kalitesinde dolayısıyla öğrenci başarısında artışı beraberinde getirecektir.*

**Anahtar kelimeler:** Öğrenme çevikliği, Zihinsel çeviklik, İnsan ilişkileri çevikliği, Değişim çevikliği, Sonuçlara Odaklanma Çevikliği

## Study of the Views of Teachers regarding Learning Agility depending on Individual Variables

### Abstract

*The objective of this study is to ascertain whether the views of teachers regarding learning agility varies depending on personal variables. Study, conducted in descriptive survey model, has been pursued with 1218 teachers who have been determined via segmented-simple random sampling and have been working at state and private primary, middle and high schools located in Adapazarı District of Sakarya, Turkey. The data have been collected via "Learning Agility Scale" while it has been analyzed through parametric tools. The outcomes of the study suggest that the individual variables like sex, institution type, teaching subject, professional seniority and year of service at school exert a significant difference in the views of teachers regarding learning agility. However, variables like marital status, level of school, the faculty of graduation, membership to unions and wage satisfaction do not exert a significant difference. Some other suggestions developed based on the outcomes of the study are as follows: Though there are few studies conducted on agility and learning agility in Turkey, none of these studies has been conducted at education sector. Thus, this study stands out as the first study combining agility with teacher views. This study, within this framework, is significantly crucial in that it leads to multi-dimensional evaluations as it has been conducted with the other stakeholders of the educational institutions.*

**Keywords:** Learning agility, Mental agility, People agility, Change agility, Result agility

Gönderim Tarihi (Received): 30.11.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 25.01.2021

<sup>1</sup> Bu makale EYFOR-XI 2020 kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca bu araştırma, Ayça KAYA tarafından Prof.Dr. Türkan ARGON danışmanlığında, BAİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde 2019’da kabul edilen doktora tezinden üretilmiştir. Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Tarih: 13.12.2018 Sayı No: 2018/279)

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Haliç Üniversitesi, aycabagmenkaya@halic.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7510-7708

<sup>3</sup> Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, turkanargon@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0744-8647

## Giriş

Bireylere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak için sürekli gelişimi kılavuz edinerek çağın gereklerine uygun bilgiyi edinmek günümüzde bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluğu karşılayacak en önemli kanal eğitimidir. Dolayısıyla toplumun amaçlarına uygun ve nitelikli insan kaynağını oluşturmak için eğitim sisteminin bu doğrultuda yapılanması kaçınılmaz olmuştur. Eğitim sisteminde toplumun amaçlarına uygun insan kaynağını yetiştirmek ise kaliteli öğretmenlerden geçmektedir. Uluslararası Öğrenme ve Araştırma Anketi (TALIS, 2013) de başarılı olarak addedilen eğitim sistemlerinin, öğretmenleri iyi yetiştirdiğini ve sonra da onlara geniş özerklik tanıdığını ifade etmiştir (Schleicher, 2015). Buna karşın Türkiye’de öğretmenlerin mesleki özerklik düzeyleri OECD ülkeleri arasında en düşük sıralardadır (OECD, 2011). Oysa öğretmenlerin mesleki özerkliğe sahip olmaları, mesleki anlamdaki gelişimlerinde oldukça önemlidir. Özellikle mesleki gelişimde başat rol oynayan öğrenme isteği, öğretmenin öğrenme çevikliğinin de belirleyici olup hızla değişen dünyada uzun vadeli başarı için bugün zorunlu hale gelmiştir (Spreitzer, McCall ve Mahoney, 1997). Öğrenme çevikliği kavramının tam olarak anlaşılabilmesi için öncelikle çeviklik kavramına değinmek gerekmektedir.

İlk kez 1990’lı yıllarda öne sürülen çeviklik kavramı, örgütlerin değişen ihtiyaçlara yönelik hızlı bir biçimde yanıt vermeleri ve bu değişime uyum sağlamaları anlamında kullanılmıştır (Cegarra-Navarro, Soto-Acosta ve Wensley, 2016). 2000’li yıllarda ise kavramın kapsamı biraz daha genişletilerek karmaşık olayları etkili bir şekilde yönetebilmeyi de içermiştir (Bakan, Sezer ve Kara, 2017). DeVor, Graves ve Mills’e (1997) göre çeviklik, sürekli değişim gösteren ortamda karlı bir şekilde çalışabilme yeteneği olup değişim ortamında en iyi işi ortaya çıkarmak amacını, en az süre ve hareketle gerçekleştirebilme kapasitesini göstermektedir. Yıldız’a (2018) göre ise çeviklik hızlı olmayı, yeniliklere uyum sağlayabilmeyi ve teknolojiden yararlanarak kaynakları en verimli biçimde kullanabilmeyi içeren bir kavramdır. 21. yüzyılda iş dünyasından sonra eğitim alanında da tartışılmaya başlanan bu kavram, öğrenmeye istekli olma ve bunu yapma yeteneğini karşılayan temel kavramlardan biridir. Ayrıca öğrenme çevikliği, ilk kez karşılaşılan koşullar altında, başarılı bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirmek anlamını da taşımaktadır (Eichinger ve Lombardo, 2004). Bireysel anlamın ötesinde başarılı bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştiren örgütlerin ayırt edici özellikleri arasında olan, liderlik yeteneklerini tanımlama, geliştirme ve dağıtma becerisi (Barner, 2006) gibi özellikler de çeviklikle bağlantılıdır. Dolayısıyla örgütlerin çeviklik derecesi bir anlamda örgütteki paydaşların çevik olmasıyla ilintilidir. Öğrenme çevikliği konusunda yüksek insan sermayesine sahip olan örgütlerin başında ise okullar gelmektedir. Zira okullar, bireyler üzerinde doğrudan etkiler bırakarak tüm toplumu etkileyebilme gücüne sahiptirler. Bu durum, okulların temel dinamiklerinden olan öğretmenlerin ne kadar nitelikli olduğu ile de ilgilidir. Çünkü yeterli niteliklere sahip olan kaliteli bir öğretmen, aynı zamanda öğrenmeye karşı daha istekli olacak; dolayısıyla deneyiminin olmadığı alanlara bu sayede uyum sağlayarak, belirsizlik durumlarında yüksek performans gösterebilecek diğer bir deyişle, öğrenme çevikliğinde üst düzeye çıkacaktır.

Son dönemde yapılan araştırmalar (Charan, 2005; De Meuse, Dai, Hallenbeck ve Tang, 2008; Eichinger ve Lombardo, 2004; Gravett ve Caldwell, 2016; Hewitt, 2005; Howard, 2017; Korn Ferry, 2016; Parsons ve MacCallum, 2019) öğrenme çevikliğinin, yüksek potansiyelliğin bir göstergesi olduğunu göstermektedir. Öğrenme çevikliği insanın bulunduğu konumdan bir üst kademeye çıktığında kritik bir hal almaya başlayabilmektedir. Bu araştırmanın da önemini ortaya koyan Türkiye’de öğrenme çevikliğine dair çalışmaların yapılmamış olması, Türkiye’nin kavrama verdiği değeri bir nebze de olsa ortaya koymaktadır. 2018 yılında göreve gelen Milli Eğitim Bakanı sayın Prof. Dr. Ziya Selçuk, göreve gelir gelmez yapmış olduğu açıklamalarında, Türk Eğitim Sistemi’ndeki problemlerin farkında olduğunu ve kendisinin, öğretmenleri, bakanlık makamında temsil eden bir birey olarak çalışacağını söylemiştir (Selçuk, 2018). Selçuk (2018) konuşmasında ayrıca, öğrencilerin diploma odaklı eğitim-öğretim faaliyetlerine katılmak istediğini, ancak bunun yanlış olduğunu ve onların angarya, hamallık olarak tanımladığı üniversite döneminde çeşitli sosyal faaliyetlerde bulunma ve ücretsiz olarak şirketlerde çalışmalarının, kendilerine deneyim kazandıracağını ve bu deneyimlerin diplomadan daha kıymetli

olduğu vurgusunu yapmıştır. Selçuk'un (2018) da değindiği gibi, bireyin deneyim kazanması, sonraki hayatını daha kolay idame ettirebilmesi noktasında büyük öneme sahiptir. Çünkü iyi ya da kötü deneyim yaşayan kişi, bir sonraki problem durumunda ne yapacağını bilmese dahi, öğrenme çevikliği sayesinde yılmayacak ve problemlerine çözüm aramaya çalışacaktır. Türk Eğitim Derneği genel müdürü Atabay'ın (2017) da ifade ettiği gibi, deneyim kazanmış bir insan, deneyim sahibi olmadığı konuda da problem çözme yeteneğini konuşturur ve çözüme ulaşır. Tüm bu özellikler birlikte düşünüldüğünde öğretmenin öğrenme çevikliğinin yüksek olması, MEB tarafından beklenen bir durumdur.

### **Öğrenme Çevikliğinin Boyutları**

Öğrenme çevikliği ile ilgili yaygın olarak kabul gören zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği olmak üzere 4 boyut vardır (Allen, 2016; Beck ve Lengnick-Hall, 2016; Catenacci-Francois, 2018; DeMeuse, Dai ve Hallenbeck, 2010; DeRue, Ashford ve Myers, 2012; Gravett ve Caldwell, 2016; Howard, 2017; Lombardo ve Eichinger, 2000; Prange, 2016; Sims ve Tao, 2017; Yockey, 2015). Bu boyutlar aşağıda irdelenmiştir:

*Zihinsel Çeviklik:* Dünya'da iş gücü değişmektedir. Dolayısıyla bireyler, bireylerin oluşturduğu örgütlerin değişen koşullarına yanıt verebilmeleri için bazı becerilere sahip olması gerekmektedir. Geçtiğimiz yüzyılda ayakta kalabilen örgütlerin ortak özellikleri; yeni kavramları öğrenme yeteneği, örgüt içinde bir öğrenme topluluğu oluşturma yeteneği ve bilgiyi yönetebilme yeteneğidir (Kucia ve Gravett, 2014). Bu özellikleri kullanabilen örgütler, gücünü koruyarak ayakta kalabilmeyi başarabilmenin yanında çalışanlarını da güçlendirerek öğrenmeye karşı etkili bir güdü oluşturabilirler. Başkalarını öğrenme ve büyütme konusunda güçlendirmek, şimdi ile gelecek arasında bağlantı kurarak kişisel ve profesyonel gelişmeyi motive eden bir sinerji yaratır (Joiner ve Josephs, 2007). Ayrıca örgütlerin karmaşık durumlarla karşı karşıya kaldığı zamanlar da olabilmektedir. Teknolojinin sürekli gelişmesi, kriz durumlarının ortaya çıkması, farklılık yaratacak yeterli işgücünün olmaması gibi durumlar bunlardan sadece bazılarıdır. Bu durumların üstesinden gelmek, örgüt için pek de kolay değildir ve zihinsel çevikliği gerektirir. Zira karmaşık durumlar rahat olmak, akıllı ve zeki olmaktan çok daha fazlasını gerektirir (Howard, 2017). Weller'e (2013) göre, zihinsel çevikliği yüksek olan bireyler daima meraklıdır ve bağlantılar ararlar. Bu bireyler, sürekli yeni bilgiler öğrenirler; öğrenmelerini her zaman aktarırlar ve uygularlar. Öğrenme adeta onların varlıklarının bir parçasıdır.

Öğrenme, yapılması gereken bir etkinlik olarak düşünülebilir. Bu sebeple eğitim, okul sistemlerini, bugün ortaya çıkan durgun statüko ortamından, değişimi benimsemeye ve geleceğe doğru ilerlemeye hazırlanan bir zihniyete doğru hareket ettirme kavramına odaklanmalıdır (Schlechty, 2001). Bu noktada eğitimciler, farklı öğrenenlerin öğrenme stillerini iyi anlamalı ve yorumlamalıdır. Kinestetik, işitsel, görsel ve kişilerarası öğrenme stilleri (Gardner, 1993), dilsel ve mantıksal zekalardan farklıdır ve günümüzün küresel, teknolojik ortamında daha önemli hale gelmektedir. Tam da bu sebeple bireyler mevcut koşulların ötesinde düşünerek zihinsel çevikliklerini her geçen gün yenilemek, diri tutmak ve güncellemek durumundadır (Erakkuş, Başören ve Abimbola, 2016). Çünkü geleceğin eğitim dünyasında her geçen gün yeni bilgileri öğrenmeye açık olmak ve bu bilgileri hayata geçirebilmek için eğitimcilerin, öğrenenlerin öğrenme stillerine uygun bir yapılanmaya girmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Öğrenenlerin farklı öğrenme stillerine uygun bir eğitim modeli ile küreselleşen dünyanın teknolojik donanımına sahip bireyler yetiştirmek önemlidir. Bu da zihinsel çevikliği yüksek olması beklenen eğitimciler ile mümkün olabilir. Problemlere yeni bir bakış açısıyla çözüm üretebilmek, belirsiz ve karmaşık durumlarla rahatlıkla başa çıkabilmek, diğerlerine düşüncelerini açıklayabilmek gibi özellikler zihinsel çevikliği yüksek bireylerin farklı öğrenme stillerine sahip öğrenenleri anlamasında kolaylaştırıcılık sağlayan etkenler olabilir. Bu özellikleri etkin kullanarak öğrenenleri geleceğe hazırlamanın mümkün olduğu söylenebilir.

*İnsan İlişkileri Çevikliği:* Gravett ve Caldwell (2016) Amerika genelinde farklı sektörlerde yürüttükleri araştırmalarında insan ilişkileri çevikliğinin, kendini tanıma ve ilişki kurma yeteneği açısından

günümüzde örgütlerde yaşamsal öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre bugünün çalışma ortamındaki çoğu etkileşim; güvene dayalı ilişkiler kurmak, zorlayıcı bir vizyon oluşturmak, zor kararlar vermek ve duyurmak, zor ve hoş olmayan görevleri devretmek, değişimi etkilemek, kötü performans veya davranışla yüzleşmek, işlevsel olmayan takımlarda birlik duygusunu, fikir birliğini ve iş birliğini geliştirmek ve çatışmayı iş birliğine dönüştürmek için yüksek bir çevikliği gerektirmektedir. İyi düzenlenmiş bir okulda, temel denetim güveni, bu etkinliklerin sürdürüldüğü durumlara ve bu etkinliklerin sürdürülmesine bağlıdır. Öğretmen, kişisel olarak otoriteyi uygulamak zorunda olduğu durumları en aza indirir (Dewey, 1938). Öğrencileri öğrenim süreci boyunca meşgul eden ve etkileşimde tutan işbirlikçi etkinlikler gerçekleştirerek, etkinliği öğrenci davranışını kontrol eden etmen haline getirir. Öğretmenin öğrenci davranışlarını değiştirmede etkin bir rol alması gerekli hale gelirse, bu durumu güç göstermek ya da sergilemek için değil, adil ve grubun çıkarına en uygun şekilde gerçekleştirmeye çalışır. Çünkü sosyal kontrolün birincil kaynağı, tüm bireylerin katkıda bulunma ve hepsinin sorumluluk hissettiği bir sosyal girişim olarak yapılan işin doğasıyla ilgilidir (Dewey, 1938). Tüm paydaşların sorumluluk bilincine sahip oldukları bir ortam yaratarak, bireylere sorumlulukları yerine getirme yeteneklerine bağlı olarak, bireyden bireye farklılık gösteren özgürlükler verilebilir. Bireyler olgunlaştıkça ve entelektüel olarak büyüdükçe, öğrencilerin çalıştıkları bağlam ve sınırlar, geribildirim yoluyla genişlemeye başlar. İşlemler ve talep edilen eylemler, işbirlikçi öğrenme deneyimlerine dönüşmeye başlayacak ve sonuçta, yüksek beklentilerle birlikte özgürlükler, öz-değerlendirme ve kontrolün gücüne yol açacaktır.

*Değişim Çevikliği:* Cashman (2013) değişim çevikliğini; denemekten keyif alma ve değişimin rahatsızlığı ile etkin bir şekilde ilgilenme olarak tanımlamıştır. Weller'e (2013) göre, değişimdeki yüksek yetkinliğe sahip olanlar ilk önce durumları araştırmaktadır. İlk kez ortaya çıkan durumları araştırarak, yeni bakış açıları kazanmakta ve örgütsel değişimin sıcaklığını yakalayabilmektedirler. Değişim çevikliğinde yüksek yetkinlik sahibi bireyler oldukça başarılıdır ve karmaşık ortamlarda gelişebilirler (Yockey, 2015). Diğer bir deyişle her türlü ortamda değişime karşı kendilerini hazırlayabilirler. Bu ortamlardan biri de eğitim sistemidir. Zira eğitim sistemi gittikçe değişmekte ve değişimle birlikte bireyler üzerindeki baskılar da aynı oranda artış göstermektedir.

Geleneksel eğitimde bireyler, sorunun deneyim eksikliğinden kaynaklı olduğunu anlamamaktadır; fakat sorun temelde deneyim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Dewey (2011), eğitimde başarıya ulaşmak için bireylerin günlük hayatlarında işlerine yarayacak bilgilerin okullarda öğretilmesi, okul ortamının dış dünyadan bağımsız olmak yerine dış dünya ile bütünleşik ve benzer olması, bireylerin bilgiyi almak zorunda olan pasif alıcılar olma yerine öğrenme ortamındaki aktivitelerin direk uygulayıcısı olmaları, bireysel özgürlük ilkesi çerçevesinde eğitimin şekillenmesi gerektiğini savunur. Bu anlamda okul ortamları, güven ve açıklık ilkeleriyle bütünleşik olmalıdır (Celep ve Kaya, 2016). Ancak son yıllarda Türkiye'de siyasi anlamda batı olarak tabir edilen Kuzey Amerika ve Avrupa ülkelerinde Dewey'in sözünü ettiği eğitim türünden hızla uzaklaşma söz konusudur (Nussbaum, 2009). Bunun nedeni bu tür eğitimin her ne kadar üretimde faydası olsa da büyük zaman ve para gerektirmesidir. Batı bu tür eğitimden uzaklaşırken, Asya ülkelerinin deneyime bağlı eğitime yaklaşmaları uluslararası (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA] vb.) sınavlardaki başarı sıralamalarından da anlaşılabilir. Deneyim yoluyla öğrenme, eğitimin kilidi ise öğrenmeyi öğrenmenin de bu kilidin anahtarı olduğu söylenebilir. Öğrenmeyi öğrenmek hem öğrenciler hem de öğretmenler için geçerli bir kavramdır. Okulların, gereksinim duydukları örgütlenme türleri haline gelmesi için öncelikle, eğitim liderlerinin kendilerini bilgi-iş örgütlerinde lider ve çalışan olarak düşünmeleri gerekmektedir. Kendilerini, öğrenciler için bilgi icat etmeyi amaçlayan öncü örgütlerin liderleri olarak görmelidirler. Böylece bilgi-iş dünyasında ve bilgi temelli bir toplumda çalışmak için bilmeleri gerekenleri öğreneceklerdir (Schlechty, 1990).

*Sonuçlara Odaklanma Çevikliği:* Sorun çözebilme, bireylerin yeni sınırların üstesinden gelmelerine izin veren ve gereksinim duydukları bir özelliktir. Gravett ve Caldwell'e göre (2016) problem çözme, tek tek veya başkalarıyla birlikte uygun çözümler üretmek ve uygulamak için problemleri tanımlamak anlamına



gelmektedir. Mevcut durumun bilincine sahip olmak, bireyin hedef koymasını sağlar. Bu durumsal farkındalık, okulun işleyişine dair ayrıntıların ve azınlıkların farkında olma ve bilgiyi mevcut ve potansiyel problemleri ele almak için kullanma becerisidir (Bernstein, 1999). Karar vermek için mevcut bilgileri kullanmak, ilerlemenin anahtarıdır. Veri toplama yoluyla elde edilen sonuçlar bireylere ve örgütlere yön vermektedir. Eğitimde ise standartlaştırılmış testler veri toplama sürecinde bir temel haline gelmiştir. Sonuçlara odaklanma çevikliği, birden fazla uygulanabilir çözüm üretme ile değişkenler ve parametreler içinden en iyi seçeneği seçme yeteneğidir (Gravett ve Caldwell, 2016). Bu durumda standartlaştırılmış testler, eğitimcinin karar verme sürecine rehberlik etmek için kullandığı bilgi noktası konumundadır.

Sonuçlara odaklanma çevikliği, insanların zorlu ya da yeni koşullara rağmen sonuç alma ve başkalarına ilham verme kabiliyeti ile başkalarına güven oluşturan bir varlığı tanımlar. Bu bireyler, diğerlerinin de performanslarının artması için mücadele ederler. Çünkü takımın motivasyonunun ne denli önemli olduğunu bilirler. Ayrıca kişisel olarak da ulaşmak istedikleri hedefe doğru kitlenirler ve istedikleri şeyi elde etmenin kendilerine bağlı olduğunun farkındadırlar. Bu durumda başarısızlıkla sonuçlanan bir eylemin sorumluluğunu üstlenerek yılmadan yeni bir çıkış yolu ararlar. Çünkü iddialı yapıları sayesinde bir takımda olduklarında herkesin daha çok çalışması için ellerinden geleni yapacaklarını bilirler.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Öğretmenlerin öğrenme çevikliğinin yüksek olması, MEB tarafından beklenen bir durum olmakla birlikte Seferoğlu (2004), öğretmenlerin bu tür özelliklere sahip olmaları için onlara kendilerini geliştirme fırsatı sunulması gerektiğini savunmaktadır. Türk Eğitim Sistemi'nde sürekli değişim meydana gelmesi, sistemin sınav odaklı olması, öğrencilerin-öğretmenlerin-velilerin ve okulun merkezi sınavlara karşı stres içerisinde olması, öğretmenlere gelişim fırsatı vermemekte, aksine motivasyonlarını düşürmektedir. Motivasyon ise öğretim başarısında büyük öneme sahiptir (Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014). Bilhassa yöneticiler tarafından motive edilen öğretmenler, kendilerini geliştirebilecek, deneyimleri olmadığı alanlara dahi kendilerini kolaylıkla kanalize edebilecek ve başarının artmasına katkıda bulunabileceklerdir. Bu sebeple, Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenlerin öğrenme çevikliğini arttırma amacıyla, çeşitli değişkenler açısından motive edilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırma ile öğretmenlerin öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerinin kişisel değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediği belirlenmiştir.

### **Yöntem**

#### ***Araştırmanın Deseni***

Betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırmada var olan durumun ya da olgunun özellikleri, doğru bir şekilde tasvir edilerek resmedilmesi amaçlanmıştır. Amaç, sebep-sonuç ilişkisine odaklanmaktan çok, verilen bir durumda var olan değişkenleri tanımlamak ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri betimlemektir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeyleri, kişisel değişkenlere göre incelenmiştir.

#### ***Evren Örneklem***

Araştırmanın çalışma evreni 2018-2019 öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 3896 öğretmenden; örneklem ise tabakalı-basit tesadüfi örnekleme ile belirlenen toplam 1218 öğretmenden oluşmaktadır. Sınırları belirli olan evrende, alt tabakaların veya alt grupların bulunduğu durumlarda tabakalı örnekleme kullanılmaktadır (Shoukri, 2018). Bu doğrultuda, önce Adapazarı ilçe merkezinde bulunan özel ve resmi okullardan ilkokul, ortaokul ve lise şeklinde üç ayrı tabaka yapılmıştır. Uygulanan veri toplama araçlarından 1218'i kullanılabilir olup, analizleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,5'i kadın, %31,5'i erkek; %71,7'si evli, %28,3'ü bekâr; %38,3'ünün ilkokulda, %27,3'ünün ortaokulda, %34,4'ünün ise

liselerde görev yaptığı; büyük çoğunluğunun %23,3 oranı ile 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olduğu olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %20,5'i sınıf öğretmeni, %63,3'ü sözel branş, %8,8'i sayısal branş, %7,4'ü yetenek branşında öğretmenlik yapmaktadır. Büyük çoğunluğu %63,3 oranı ile 1-5 yıldır aynı okulda çalışmakta, %59,9'u ise eğitim fakültesi mezunudur. %69,8'inin sendika üyesi olmadığı, %53,3'ünün maaşından kısmen memnun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların %61'i resmi okulda, %39'u ise özel okulda görev yapmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Öğrenme Çevikliği Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyetine yönelik sorular kişisel bilgi formunda yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla kullanılan Öğrenme Çevikliği Ölçeği, Gravett ve Caldwell (2016) tarafından geliştirilmiş; Kaya (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Orijinal ölçek toplam 25 madde ve 4 boyuttan (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği, sonuçlara odaklanma çevikliği) meydana gelmektedir. Sonuçlara odaklanma çevikliği 7 maddeden, diğer üç boyut ise 6'şar maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 5, 9 ve 20. maddeler ters puanlanmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısını ifade eden Cronbach Alpha katsayısı  $\alpha=0.98$  şeklinde belirtilmiştir. Kaya (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin dil eşdeğerliği için geri çeviri ile dilsel eşdeğer form çalışması; yapı geçerliği için AFA ve DFA yapılmış, Cronbach Alpha katsayısı ( $\alpha$ )= .92 olarak hesaplanmış; madde toplam korelasyon katsayılarının .66 ile .49 arasında değiştiği görülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde kişisel değişkenler için frekans ve yüzde kullanılmış; verilerin dağılımında ise çarpıklık ile basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.96 ve +1.96 arasında olması verilerin normal dağılımına işaret etmektedir (Can, 2014). Bu araştırmada ise çarpıklık (Skewness): - ,59 ve basıklık (Kurtosis): + ,98 olarak tespit edilmiş; verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek parametrik testler uygulanmıştır. Bu doğrultuda kişisel değişkenlere göre görüşler arasında anlamlı fark olup olmama durumunu belirlemede t Testi ile tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın anlamlılık düzeyinin .05 olarak alınmasına karar verilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ilkökul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili görüşlerini belirlemek için kullanılan veri toplama aracına yönelik verilerin puanlanmasında "1,00–1,79 (kesinlikle katılmıyorum), 1,80–2,59 (katılmıyorum), 2,60–3,39 (kararsızım), 3,40–4,19 (katılıyorum) ve 4,20–5,00 (kesinlikle katılıyorum)" aralıkları kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmadan elde edilen bulgular, kişisel değişkenlere göre (cinsiyet, medeni durum, kurum türü, okul türü, branş, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi, mezun olunan fakülte, sendika üyeliği, maaş memnuniyeti) aşağıda sırasıyla verilmiştir.

### **Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlerine Göre Öğrenme Çevikliğine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular**

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinin kişisel değişkenlerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgular, tablolar halinde sunulmuştur.

**Cinsiyet** değişkenine ilişkin yapılan t Testi sonucu Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre t Testi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Zihinsel Çeviklik	Kadın	834	3,53	0,41	-1,766	1216	0,07
	Erkek	384	3,57	0,43			
İnsan İlişkileri Çevikliği	Kadın	834	4,13	0,51	2,720	1216	0,00**
	Erkek	384	4,04	0,54			
Değişim Çevikliği	Kadın	834	3,24	0,47	-2,281	1216	0,02*
	Erkek	384	3,31	0,48			
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Kadın	834	3,92	0,45	-3,622	1216	0,00**
	Erkek	384	4,03	0,45			
Öğrenme Çevikliği Toplam	Kadın	834	3,70	0,31	-1,419	1216	0,15
	Erkek	384	3,72	0,33			

\*\*p<0.01, \*p<0.05

Tablo 1'e göre, kadın öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına yönelik görüşlerinin ortalamalarının sırasıyla 5 üzerinden  $\bar{x}$ = 3,70; 3,53; 4,13; 3,24; 3,92 ile "sık sık" düzeyinde olduğu; değişim çevikliği boyutunun ise "ara sıra" düzeyinde olduğu görülmektedir. Benzer biçimde erkek öğretmenlerin de genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması ise 5 üzerinden sırasıyla  $\bar{x}$ = 3,72; 3,57; 4,04; 3,31; 4,03 ile "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği boyutu ise "ara sıra" düzeyindedir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergilediklerini göstermektedir. Buna göre, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin çeviklik düzeylerinin nispeten birbirlerine yakın olduğu söylenebilir. Ancak bu sonucun rastlantısal olup olmadığını anlamak için p değerlerine bakılmalıdır. Buna göre Tablo 1'de öğrenme çevikliği boyutuna ait p değerinin toplam ölçekte ,15 olup, bu değer .05 değerinden daha büyük olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ait görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

Tablo 1'e göre, kadın ve erkek öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği (t=2,270; p=0,00<0,01), değişim çevikliği (t=-2,281; p=0,02<0,05) ve sonuçlara odaklanma çevikliği (t=-3,622; p=0,00<0,01) alt boyutlarına ait ortalama puanlarının arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği alt boyut puan ortalaması ( $\bar{x}$ =4,13) erkek öğretmenlerden ( $\bar{x}$ =4,04) daha büyüktür. Buna karşın kadın öğretmenlerin değişim çevikliği ile sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut puan ortalamaları (sırasıyla  $\bar{x}$ =3,24;  $\bar{x}$ =3,92) erkek öğretmenlerden ( $\bar{x}$ =3,31;  $\bar{x}$ =4,03) istatistiksel olarak daha küçüktür. Ulaşılan p değerleri dikkate alındığında öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliğine dair görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farkın kadınlar lehine olduğu; değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliğine dair görüşlerinde cinsiyete göre farklılığın ise erkekler lehine olduğu görülmektedir.

**Medeni Durum** değişkenine ilişkin yapılan t Testi sonucu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının medeni durum değişkenine göre t Testi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Zihinsel Çeviklik	Evli	873	3,54	0,41	-0,087	1216	0,93
	Bekar	345	3,54	0,43			
İnsan İlişkileri Çevikliği	Evli	873	4,11	0,50	0,102	1216	0,91
	Bekar	345	4,10	0,56			

Değişim Çevikliği	Evli	873	3,26	0,48	0,549	1216	0,58
	Bekar	345	3,25	0,46			
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Evli	873	3,96	0,45	1,104	1216	0,27
	Bekar	345	3,93	0,46			
Öğrenme Çevikliği Toplam	Evli	873	3,71	0,32	0,569	1216	0,57
	Bekar	345	3,70	0,33			

p>0.05

Tablo 2'ye göre, evli öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{x}$ = 3,71; 3,54; 4,11; 3,26; 3,96 değerleri ile “sık sık”, “sık sık”, “sık sık”, “ara sıra”, “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bekar öğretmenlerin de öğrenme çevikliği ölçeği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamaları sırasıyla  $\bar{x}$ = 3,70, 3,54; 4,10; 3,25; 3,93 değerleri ile “sık sık”, “sık sık”, “sık sık”, “ara sıra”, “sık sık” düzeyindedir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Diğer bir ifade ile medeni durum değişkeni öğretmenlerin hem öğrenme çevikliği hem de alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı fark oluşturmamıştır (p>0.05).

**Kurum Türü** değişkenine ilişkin yapılan t Testi sonucu Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının kurum türü değişkenine göre t Testi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Kurum Türü	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Zihinsel Çeviklik	Resmi okul	743	3,47	0,39	-7,870	1216	0,00**
	Özel okul	475	3,66	0,43			
İnsan İlişkileri Çevikliği	Resmi okul	743	3,97	0,52	-12,018	1216	0,00**
	Özel okul	475	4,32	0,45			
Değişim Çevikliği	Resmi okul	743	3,13	0,45	-12,891	1216	0,00**
	Özel okul	475	3,46	0,43			
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Resmi okul	743	3,86	0,45	-9,926	1216	0,00**
	Özel okul	475	4,11	0,42			
Öğrenme Çevikliği Toplam	Resmi okul	743	3,59	0,30	-16,698	1216	0,00**
	Özel okul	475	3,88	0,26			

\*\*p<0.01

Tablo 3 incelendiğinde, resmi okulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ile alt boyutlar olan zihinsel, insan ilişkileri, değişim ve sonuçlara odaklanma çevikliklerine yönelik görüşlerinin ortalamalarının sırasıyla  $\bar{x}$ = 3,59; 3,47; 3,97; 3,13; 3,86 değerleri ile değişim çevikliğinde “ara sıra”, diğer değişkenlerde ise “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre resmi okulda görev yapan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının sırasıyla  $\bar{x}$ = 3,88; 3,66; 4,32; 3,46; 4,11 değerleri ile insan ilişkileri çevikliğinin “her zaman” düzeyinde, diğer boyutlar ve genel ölçekte ise “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak insan ilişkileri çevikliği boyutunda çok yüksek düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle aynı kurumda görev yapan öğretmenlerin zihinsel

çeviklik düzeylerine ait görüşlerinin hemen hemen birbirine yakın olduğu düşünülebilir. Başka bir deyişle öğretmenler yeni bilgileri araştırmada, problemlere farklı bakış açıları geliştirmede ve düşüncelerini diğerlerine açıklayabilmede benzer düşüncelere sahiptirler.

Tablo 3'e göre, resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenme çevikliği ( $t=-16,698$ ;  $p=0,00<0,01$ ), zihinsel çeviklik ( $t=-7,870$ ;  $p=0,00<0,01$ ), insan ilişkileri çevikliği ( $t=-12,018$ ;  $p=0,00<0,01$ ), değişim çevikliği ( $t=-12,891$ ;  $p=0,00<0,01$ ) ve sonuçlara odaklanma çevikliği ( $t=-9,926$ ;  $p=0,00<0,01$ ) alt boyutlarına ait ortalama puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin sırasıyla öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği puan ortalamaları ( $\bar{x}=3,88$ ;  $\bar{x}=3,66$ ;  $\bar{x}=4,32$ ;  $\bar{x}=3,46$ ;  $\bar{x}=4,11$ ), resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden ( $\bar{x}=3,59$ ;  $\bar{x}=3,47$ ;  $\bar{x}=3,97$ ;  $\bar{x}=3,13$ ;  $\bar{x}=3,86$ ) daha yüksektir.

**Okul Türü** değişkenine ilişkin yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının okul türü grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
Zihinsel Çeviklik	İlkokul	467	3,54	0,42	2	0,08	0,92
	Ortaokul	332	3,55	0,42	1215		
	Lise	419	3,53	0,42	1217		
İnsan İlişkileri Çevikliği	İlkokul	467	4,11	0,50	2	1,76	0,17
	Ortaokul	332	4,06	0,54	1215		
	Lise	419	4,13	0,52	1217		
Değişim Çevikliği	İlkokul	467	3,26	0,47	2	0,03	0,96
	Ortaokul	332	3,27	0,46	1215		
	Lise	419	3,26	0,49	1217		
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	İlkokul	467	3,93	0,49	2	1,68	0,18
	Ortaokul	332	3,95	0,43	1215		
	Lise	419	3,99	0,43	1217		
Öğrenme Çevikliği Toplam	İlkokul	467	3,70	0,32	2	0,40	0,67
	Ortaokul	332	3,69	0,33	1215		
	Lise	419	3,72	0,32	1217		

$p>0,05$

Tablo 4'e göre ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutları olan zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği ortalamaları 3,40-4,19 arasında "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamaların ise sırasıyla ( $\bar{x}=3,26$ ;  $\bar{x}=3,27$ ;  $\bar{x}=3,26$ ) ile "ara sıra" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Tablo 4 incelendiğinde okul türü açısından öğrenme çevikliği ve alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ( $p>0,05$ ). Elde edilen bu bulguya göre öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre öğrenme çevikliği düzeyleri değişmemektedir. Diğer bir deyişle ilkökul, ortaokul veya lisede çalışma durumları öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerine etki etmemektedir.

**Branş** değişkenine yönelik yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının branş türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Branş	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Zihinsel Çeviklik	Sınıf Öğr.	250	3,52	0,41	3	0,26	0,85	
	Sözel B.	771	3,54	0,42	1214			
	Sayısal B.	107	3,55	0,38	1217			
	Yetenek B.	90	3,57	0,47				
İnsan İlişkileri Çevikliği	Sınıf Öğr.	250	4,13	0,48	3	4,65	0,00**	3-1
	Sözel B.	771	4,12	0,52	1214			
	Sayısal B.	107	3,93	0,53	1217			
	Yetenek B.	90	4,07	0,56				
Değişim Çevikliği	Sınıf Öğr.	250	3,27	0,43	3	1,27	0,28	
	Sözel B.	771	3,25	0,48	1214			
	Sayısal B.	107	3,23	0,47	1217			
	Yetenek B.	90	3,35	0,48				
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Sınıf Öğr.	250	3,95	0,47	3	0,20	0,89	
	Sözel B.	771	3,96	0,45	1214			
	Sayısal B.	107	3,98	0,47	1217			
	Yetenek B.	90	3,94	0,44				
Öğrenme Çevikliği Toplam	Sınıf Öğr.	250	3,71	0,30	3	0,85	0,46	
	Sözel B.	771	3,71	0,32	1214			
	Sayısal B.	107	3,66	0,32	1217			
	Yetenek B.	90	3,72	0,34				

\*\*p<0.01 (1=Sınıf Öğretmeni; 2= Sözel Branş; 3=Sayısal Branş; 4=Yetenek Branşı)

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenleri, branşı sözel, sayısal ve yetenek olan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamaları ise 2,60-3,39 arasında "ara sıra" düzeyindedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 5'e göre, branş değişkeni açısından insan ilişkileri çevikliği alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ( $F_{(3,1214)}=4,65$ ,  $p=0,00<0,01$ ). Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda farkın sayısal branş, sözel branş ve sınıf öğretmeni puan ortalamaları arasında tespit edilmiştir. Buna göre, branşı sayısal olan öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği alt boyut puan ortalaması ( $\bar{x}=3,93$ ), sınıf öğretmenleri ( $\bar{x}=4,13$ ) ve sözel branş ( $\bar{x}=4,12$ ) öğretmenlerinin puan ortalamasından istatistiksel olarak daha düşüktür. Elde edilen bu bulguya göre sayısal branştaki öğretmenlerin insan ilişkileri çevikliği ile ilgili görüşleri sözel branşta olan öğretmenlerden ve sınıf öğretmenlerinden daha düşük düzeydedir.

**Mesleki Kıdem** değişkenine yönelik yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının mesleki kıdem grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Zihinsel Çeviklik	1-5 yıl	284	3,55	0,43	4	2,76	0,02*	1-3
	6-10 yıl	268	3,53	0,43	1213			
	11-15 yıl	263	3,48	0,40	1217			

	16-20 yıl	196	3,57	0,41				
	21 ve üzeri yıl	207	3,59	0,42				
İnsan İlişkileri Çevikliği	1-5 yıl	284	4,11	0,52	4	0,91	0,45	
	6-10 yıl	268	4,14	0,51	1213			
	11-15 yıl	263	4,07	0,54	1217			
	16-20 yıl	196	4,11	0,49				
	21 ve üzeri yıl	207	4,07	0,53				
Değişim Çevikliği	1-5 yıl	284	3,18	0,48	4	6,67	0,00**	1-5
	6-10 yıl	268	3,22	0,45	1213			
	11-15 yıl	263	3,26	0,48	1217			
	16-20 yıl	196	3,33	0,47				
	21 ve üzeri yıl	207	3,37	0,46				
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	1-5 yıl	284	3,92	0,49	4	1,73	0,14	
	6-10 yıl	268	4,00	0,43	1213			
	11-15 yıl	263	3,93	0,46	1217			
	16-20 yıl	196	3,95	0,41				
	21 ve üzeri yıl	207	3,99	0,47				
Öğrenme Çevikliği Toplam	1-5 yıl	284	3,68	0,31	4	2,31	0,05	
	6-10 yıl	268	3,71	0,30	1213			
	11-15 yıl	263	3,67	0,35	1217			
	16-20 yıl	196	3,73	0,32				
	21 ve üzeri yıl	207	3,74	0,32				

\*\*p<0.01, \*p<0.05 (1=1-5 yıl 3=11-15 yıl, 5=21 ve üzeri yıl)

Tablo 6'ya göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdemli öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında "ara sıra" düzeyindedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğinde ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 6'ya göre, mesleki kıdem açısından zihinsel çeviklik alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ( $F_{(4,1233)}=2,76$ ,  $p=0,02<0,05$ ). Gözlenen anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl kıdem ile 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin zihinsel çeviklik alt boyut puan ortalaması ( $\bar{x}=3,55$ ), 11-15 yıl kıdemli öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{x}=3,48$ ) istatistiksel olarak daha yüksektir. Mesleki kıdem açısından değişim çevikliği alt boyutunda da anlamlı fark gözlenmiştir ( $F_{(4,1233)}=6,67$ ,  $p=0,00<0,01$ ). Gözlenen bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl kıdem ile 21 ve üzeri yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin değişim çevikliği alt boyut puan ortalaması ( $\bar{x}=3,18$ ), 21 yıl ve üzerindeki kıdemli öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{x}=3,37$ ) istatistiksel olarak daha düşüktür.

**Okuldaki Çalışma Süresi** değişkenine yönelik yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının okuldaki çalışma süresi grubu değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Okuldaki Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Zihinsel Çeviklik	1-5 yıl	771	3,53	0,42	4	1,20	0,30	
	6-10 yıl	258	3,55	0,42	1213			

	11-15 yıl	109	3,56	0,41	1217			
	16-20 yıl	43	3,57	0,41				
	21 ve üzeri yıl	37	3,66	0,51				
İnsan ilişkileri Çevikliği	1-5 yıl	771	4,11	0,52	4	1,94	0,10	
	6-10 yıl	258	4,13	0,52	1213			
	11-15 yıl	109	4,12	0,50	1217			
	16-20 yıl	43	4,00	0,47				
	21 ve üzeri yıl	37	3,91	0,55				
Değişim Çevikliği	1-5 yıl	771	3,21	0,47	4	6,45	0,00**	1-5
	6-10 yıl	258	3,37	0,46	1213			
	11-15 yıl	109	3,30	0,48	1217			
	16-20 yıl	43	3,28	0,48				
	21 ve üzeri yıl	37	3,39	0,47				
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	1-5 yıl	771	3,94	0,47	4	1,88	0,11	
	6-10 yıl	258	4,02	0,41	1213			
	11-15 yıl	109	3,97	0,42	1217			
	16-20 yıl	43	3,87	0,52				
	21 ve üzeri yıl	37	3,96	0,55				
Öğrenme Çevikliği Toplam	1-5 yıl	771	3,68	0,32	4	2,80	0,02*	1-2
	6-10 yıl	258	3,76	0,30	1213			
	11-15 yıl	109	3,73	0,31	1217			
	16-20 yıl	43	3,67	0,31				
	21 ve üzeri yıl	37	3,72	0,38				

\*\*p<0.01, \*p<0.05 (1=1-5 yıl 2=6-10 yıl, 5=21 ve üzeri yıl)

Tablo 7'ye göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl mesleki kıdemli öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında "ara sıra" düzeyindedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde okuldaki çalışma süresi açısından genel öğrenme çevikliği puan ortalaması arasında anlamlı fark gözlenmiştir ( $F_{(4,1233)}=2,80$ ,  $p=0,02<0,05$ ). Gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl ile 6-10 yıllık okul tecrübesindeki öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıl okulda çalışan öğretmenlerin zihinsel çeviklik alt boyut puan ortalaması ( $\bar{x}=3,68$ ), 6-10 yıl okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{x}=3,76$ ) istatistiksel olarak daha düşüktür. Okuldaki çalışma süresi, değişim çevikliği alt boyut puan ortalaması arasında da anlamlı fark oluşturmuştur ( $F_{(4,1233)}=6,45$ ,  $p=0,00<0,01$ ). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit için yapılan Scheffe testi sonucunda 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri yıldır okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında olduğu görülmüştür. Buna göre, 1-5 yıldır okulda çalışan öğretmenlerin değişim çevikliği alt boyut puan ortalaması ( $\bar{x}=3,21$ ), 21 yıl ve üzeri okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{x}=3,39$ ) istatistiksel olarak daha düşüktür. Elde edilen bulgulara göre, 1-5 yıl arası okulda çalışan öğretmenlerin zihinsel çeviklik ile ilgili görüşleri, 6-10 yıl arası okulda çalışan öğretmenlerin görüşlerinden daha düşüktür.

**Mezun Olunan Fakülte** değişkenine ilişkin yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının mezun olunan fakülte türü değişkenine göre varyans analizi sonuçları



Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Mezun Olunan Fakülte	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
Zihinsel Çeviklik	Eğitim Fakültesi	729	3,53	0,42	2	0,52	0,59
	Fen/Edebiyat Fak.	344	3,56	0,43	1215		
	Diğer	145	3,54	0,39	1217		
İnsan İlişkileri Çevikliği	Eğitim Fakültesi	729	4,08	0,52	2	2,80	0,06
	Fen/Edebiyat Fak.	344	4,16	0,51	1215		
	Diğer	145	4,12	0,51	1217		
Değişim Çevikliği	Eğitim Fakültesi	729	3,26	0,48	2	0,96	0,38
	Fen/Edebiyat Fak.	344	3,24	0,45	1215		
	Diğer	145	3,30	0,49	1217		
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Eğitim Fakültesi	729	3,94	0,47	2	1,78	0,16
	Fen/Edebiyat Fak.	344	3,99	0,43	1215		
	Diğer	145	3,93	0,44	1217		
Öğrenme Çevikliği Toplam	Eğitim Fakültesi	729	3,69	0,33	2	1,18	0,30
	Fen/Edebiyat Fak.	344	3,73	0,31	1215		
	Diğer	145	3,71	0,31	1217		

p>0,05

Tablo 8'e göre eğitim fakültesi, fen/edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında "ara sıra" düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) yüksek düzeyde; ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Tablo 8 incelendiğinde mezun olunan fakülte türü açısından öğrenme çevikliği ve alt boyut puan ortalamalarının arasında anlamlı fark gözlenmemiştir (p>0,05). Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin öğrenme çevikliği düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılaşmadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili görüşleri eğitim fakültesi, fen/edebiyat fakültesi ya da diğer fakültelerden mezun olma durumlarına göre değişmemekle birlikte; benzer yönde ve yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Ancak değişim çevikliği ile ilgili görüşleri orta düzeydedir.

**Sendika Üyeliği** değişkenine ilişkin yapılan t Testi analizi sonucu Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre t Testi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Sendika Üyeliği	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Zihinsel Çeviklik	Üye	368	3,53	0,40	-0,449	1216	0,65
	Üye değil	850	3,54	0,43			
İnsan İlişkileri Çevikliği	Üye	368	4,06	0,54	-2,015	1216	0,04
	Üye değil	850	4,12	0,51			
Değişim Çevikliği	Üye	368	3,27	0,46	0,300	1216	0,76
	Üye değil	850	3,26	0,48			
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Üye	368	3,96	0,46	0,454	1216	0,65
	Üye değil	850	3,95	0,46			
Öğrenme Çevikliği Toplam	Üye	368	3,69	0,32	-0,751	1216	0,45
	Üye değil	850	3,71	0,32			

p>0.05

Tablo 9'a göre sendika üyesi olan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması sırasıyla  $\bar{x}$ = 3,69; 3,53; 4,06; 3,27; 3,96 değerleri ile "sık sık" düzeyindedir. Benzer şekilde sendika üyesi olmayan öğretmenlerin de genel öğrenme çevikliği ile zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması sırasıyla  $\bar{x}$ = 3,71, 3,54; 4,12; 3,26; 3,95 değerleri ile "sık sık" düzeyindedir. Bu bulgulara göre sendikaya üye ya da değil, tüm öğretmenlerin yüksek düzeyde benzer görüş sergiledikleri söylenebilir. Ancak değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde benzer görüş sergilemişlerdir. Tablo 9 incelendiğinde sendika üyeliği değişkeninin öğretmenlerin hem öğrenme çevikliği hem de alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı fark oluşturmadığı görülmektedir ( $p>0.05$ ).

**Maaş Memnuniyeti** değişkenine ilişkin yapılan Varyans Analizi sonucu Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmenlerin öğrenme çevikliği ölçeğine ait ortalama puanlarının maaştan memnun olma değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Öğrenme Çevikliği Ölçeği ve Alt Boyutları	Maaş Memnuniyeti	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p
Zihinsel Çeviklik	Memnunum	194	3,59	0,43	2	1,63	0,19
	Kısmen memnunum	649	3,53	0,42	1215		
	Memnun değilim	375	3,53	0,41	1217		
İnsan İlişkileri Çevikliği	Memnunum	194	4,12	0,54	2	0,67	0,51
	Kısmen memnunum	649	4,11	0,51	1215		
	Memnun değilim	375	4,08	0,52	1217		
Değişim Çevikliği	Memnunum	194	3,31	0,48	2	1,18	0,30
	Kısmen memnunum	649	3,25	0,46	1215		
	Memnun değilim	375	3,25	0,49	1217		
Sonuçlara Odaklanma Çevikliği	Memnunum	194	3,98	0,47	2	0,35	0,70
	Kısmen memnunum	649	3,96	0,46	1215		
	Memnun değilim	375	3,94	0,45	1217		
Öğrenme Çevikliği Toplam	Memnunum	194	3,74	0,33	2	1,41	0,24
	Kısmen memnunum	649	3,70	0,32	1215		
	Memnun değilim	375	3,69	0,31	1217		

$p>0,05$

Tablo 10'a göre maaşından memnun olan, kısmen memnun olan ve memnun olmayan öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği, zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği alt boyut ortalamaları 3,40-4,19 arasında olup "sık sık" düzeyinde; değişim çevikliği alt boyutuna ait ortalamalar ise 2,60-3,39 arasında "ara sıra" düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve alt boyutları ile ilgili görüşlerinde orta ve yüksek düzeyde benzerlik olduğu düşünülebilir. Tablo 10, maaştan memnun olma durumu açısından incelendiğinde öğrenme çevikliği ve alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir ( $p>0,05$ ). Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin maaşlarından memnun olma ya da olmama durumuna göre öğrenme çevikliği ile ilgili görüşleri değişmemektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenlerin öğrenme çevikliğini arttırma amacıyla, çeşitli değişkenler açısından motive edilmeleri gerektiği giriş bölümünde belirtilmiştir. Öğretmenlerin kişisel değişkenleri de bu etmenlerden biridir. Nitekim araştırma, öğretmenlerin kişisel değişkenlerinden cinsiyet, kurum türü, branş, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süreleri değişkenlerinin öğretmenlerin öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya koyarken; medeni durum, okul türü, mezun olunan

fakülte, sendika üyeliği ve maaş memnuniyeti anlamlı fark oluşturmadığını ortaya koymuştur. Bulgular ayrıntılı incelendiğinde araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve öğrenme çevikliği alt boyutlarından zihinsel çeviklik boyutuna ait görüşleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermezken; insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliğine ait alt boyutlarda anlamlı fark göstermiştir. İnsan ilişkileri çevikliği ile ilgili görüşleri kadınların; değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği ile ilgili görüşleri de erkeklerin lehinedir. Bu bulgular, erkekler ve kadınlar için genel öğrenme çevikliği puan ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı yönündeki araştırmalarla (De Meuse, Dai ve Hallenbeck, 2010; Lombardo ve Eichinger, 2004) örtüşmektedir. Öte yandan alanyazında, kadınların öğrenme çevikliği ile ilgili görüşlerinin erkeklerden biraz daha yüksek olduğu yönünde araştırmalar da vardır (Ibarra ve Obodaru, 2009). Kadınların başkalarına karşı daha uyumlu olduğu, diğerlerinden daha fazla şey öğrendiği ve ortalama olarak erkeklerden çok daha fazla insan ilişkileri becerilerinin olduğu bilinmektedir (Ibarra ve Obodaru, 2009). Ayrıca kadınların kişilerarası beceriler konusunda erkeklerden daha olumlu algılama eğiliminde olmaları, erkeklerden daha yüksek puan almasını olası kılmaktadır (Dai, De Meuse ve Tang, 2013). Yapılan diğer araştırmalarda da bu araştırmayla paralel sonuçlara ulaşılarak kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin erkeklerden daha yüksek algıya sahip oldukları ifade edilmiştir (Şeker, 2000; Ceylan, 2007; Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007; Nacar ve Tümkaya, 2011). Öte yandan erkeklerin zihinsel çeviklik ve değişim çevikliği düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek çıktığı görülmüştür (De Meuse, Dai, Eichinger, Page, Clark ve Zewdie, 2011). Bunun nedeninin erkeklerin kadınlara göre değişen koşullara daha çabuk uyum sağlamaları olarak düşünülebilir. Ayrıca sonuçlara odaklanma çevikliği yüksek olan erkekler, zor şartlar altında başarılı sonuçlar elde eden, başkalarına normalin ötesinde performans göstermeleri için ilham veren ve başkalarına güven verecek bir duruş sergileyen bireylerdir (Allen, 2016; Korn/Ferry, 2011). Bu anlamda erkekler kadınlara göre zorlu ya da yeni koşullara rağmen sonuç almaya odaklanmakta ve başkalarına güven oluşturmaya çalışmaktadırlar (Yockey, 2015). Dolayısıyla erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre eğitim örgütlerinde gerçekleşen hızlı değişimlere daha kolay ayak uyduracağı, sonuca odaklanarak mantıklı bir şekilde problemlere yaklaşacağı, sorunların çözümünde derinlemesine çözüm yolları arayacağı ve problem çözme yaklaşımı işe yaramazsa değişime kolayca uyum sağlayarak yeniden denemekten keyif alacağı söylenebilir. Diğer taraftan kadın öğretmenlerin erkeklere göre kendilerini iyi tanıyarak deneyimlerinden daha çok ders çıkardığı ve başkalarının fikirlerini önemseyerek onlara karşı daha yapıcı davrandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin kurum türü değişkeni açısından öğrenme çevikliklerine yönelik görüşleri resmi ya da özel okullarda görev yapma durumlarına göre anlamlı fark göstermiştir. Buna göre hem genel öğrenme çevikliği hem de alt boyutlarının tamamında (zihinsel çeviklik, insan ilişkileri çevikliği, değişim çevikliği ve sonuçlara odaklanma çevikliği) özel okulların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Özel okulda görev yapan öğretmenlerin resmi okulda görev yapan öğretmenlere göre öğrenme çevikliği görüşlerinin daha yüksek düzeyde olumlu olması, çalışma koşullarının farklılığından kaynaklanabilir. Nitekim Türkiye’de özel okulda görev yapan öğretmenler sözleşmeli olarak çalışmakta, bu okullarda daimî statüde bir kadroda olmayıp performansları göz önüne alınarak çalışmaya devam etmektedir (Argon ve Kaya, 2016). Dolayısıyla bu okullardaki öğretmenler, yönetsel nedenlerle işlerini koruyabilmek adına kendilerini geliştirmek, yüksek lisans-doktora yapmak istemektedirler. Eğitimciler Birliği Sendikası’nın (Eğitim-Bir-Sen, 2016) araştırması da öğretmenlerin üçte ikisinin lisansüstü eğitim yapmak istediğini, bu sayede kişisel ve mesleki olarak gelişimlerinin destekleneceğini düşündüklerini belirtmektedir. Lisansüstü eğitim, bu öğretmenleri yeni öğretim yöntem teknikleriyle tanıştırap, sınıf ortamında kullanmalarını sağlamakta, böylece eğitimin, öğrencinin ve öğretmenin kalitesinde artış meydana gelebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere yeterli destek sağlanması, onların kendilerini geliştirerek öğrenmeye açık olmalarını sağlamaktadır. Ayrıca özel okul öğretmenlerinin işlerini kaybetmeye yönelik kaygıları resmi okulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Bu durumda özel okul öğretmenleri kendilerini sürekli güncellemek, farklı eğitimler alarak bilgi birikimlerini zenginleştirmek ve değişen koşullar karşısında öğrenmeye istekliliklerini arttırmak

durumundadırlar (Erakkuş, Başören ve Abimbola, 2016). Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin %32'lik kısmının lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden oluşması (Memişoğlu ve Kaya, 2016), lisansüstü eğitimin bu öğretmenlerin öğrenme çevikliklerinin önemli bir belirleyicisi olduğu düşüncesini doğrulamaktadır. Zira özel okul öğretmenleri, buldukları koşullar gereği 21. yüzyıl becerilerini ve yetkinliklerini sağlayamadıkları takdirde o okuldaki işlerini kaybedebilmektedirler. Dolayısıyla kendilerini geliştirecek ortamlar bulmaları ve insanlarla iletişimlerini güçlendirecek yollar keşfetmeleri gerekmektedir. Bunun için de deneyimlerinden dersler çıkararak yaşam boyu öğrenmeyi ilke haline getirmiş olmaları muhtemeldir. Nitekim Allen'e (2016) göre çevikliği yüksek olan bireylerin sahip olduğu özellikler; doğru dersleri öğrenerek bu öğrenmeyi yeni durumlara uygulamak, gelişimsel faaliyetlerin peşinde koşmak, yeni fikir veya yöntemlerle ilgili açık fikirli olmak, performansları ile ilgili başkalarından geribildirim almak, özelleştireci yaparak kendi performansını objektif olarak değerlendirebilmek, deneyimlerden pratik sonuçlar çıkarmak, güçlü/zayıf yönlerinin farkında olmak ve denemeye istekli olarak güvenilirliği kanıtlamak şeklindedir. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin belirtilen bu özelliklerinin daha fazla ön planda olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapanlara göre çalışma ortamlarının yetersiz düzeyde olduğu bilinmektedir (TEDMEM, 2014). Yeterli nitelikte çalışma ortamına sahip olmayan resmi okul öğretmenleri, kendilerini geliştirecek fırsatlara ulaşmakta güçlük çekebilirler. Bunun yanı sıra Balyer'in (2013) araştırmasında da belirttiği gibi bazı müdürler, lisansüstü eğitimi desteklerken bazıları bu yönde olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenme çeviklikleri daha düşük düzeyde çıkmış olabilir. Diğer yandan Türkiye'de öğrenme çevikliği ile ilgili araştırmalar, genel olarak özel sektör ve eğitim alanı dışında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amaçlarından biri de eğitim alanında bilhassa öğretmenlerin öğrenme çevikliğine dair alanyazına katkı sağlamaktır. Resmi okullarda öğrenme çevikliği kavramı henüz konuşulmazken, Özgür Boza Okulları (2019), vizyonlarının öğrenme çevikliği yüksek liderler oluşturmak olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu da öğrenme çevikliği noktasında özel okulların resmi okullardan daha ileri bir anlayışa sahip olmalarının açık örneğidir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlardan zihinsel, değişim ve sonuçlara odaklanma çevikliklerinde anlamlı fark oluşturmazken; insan ilişkileri çevikliği boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Anlamlı fark; sınıf öğretmenleri ile sayısal branş arasında sınıf öğretmenleri; sözel branş ve sayısal branş arasında sözel branş öğretmenleri lehinedir. Bu durum sayısal branş öğretmenlerinin alanları gereği daha analitik düşünmelerinden kaynaklanabilir. Oysa insan ilişkileri çevikliğine sahip bireyler, diğerleriyle yapıcı ilişkiler kurarak duyuşsal alanda daha önde olurlar. Bu anlamda sözel branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin insanlarla bir arada olmakla ilgili düşünceleri daha ılımlı olabilir. Mercan ve Eği't'in (2014) araştırması da bunu desteklemektedir. Zira bu araştırmaya göre sözel branştaki öğretmenler sayısal branştakilere göre, insancıl düşünmeyle ilgili daha pozitif bakış açısı sergilemektedir. Gündoğan ve Kılıç'a (2017) göre de sınıf öğretmenleri öğrencileriyle sınıfta daha fazla zaman geçirmekte; sınıfın doğal lideri olarak hem öğrencilerine hem de çevresine güven verip, samimi yaklaşan tutum sergilemektedirler. Ayrıca sözel branş öğretmenleri Türkçe, Edebiyat, Felsefe, Tarih vb. alanlarda uzmanlaşmaktadır ve sözel alanlarda uzmanlaşan öğretmenlerin öğrenmeye karşı isteklilik düzeyleri, diğer ifadeyle yaşam boyu öğrenme eğilimi algıları diğer branşlara göre daha yüksek düzeydedir (Ayaz, 2016). Sözel branş öğretmenleri, alanları gereği daha fazla insanlarla iletişim kurma eğilimindedirler. Dolayısıyla insan ilişkileri çevikliği onların işlerinin bir parçası olarak görülebilir. Benzer şekilde sınıf öğretmenleri de çalıştıkları ilkökul kademesi ve yaş düzeyi itibarıyla hem hitap ettikleri öğrenci grubuna hem de veli grubuna yönelik olarak iletişim kanallarını açık tutarlar. Özellikle okulun paydaşlarıyla iş birliği kurarak çalışırlar. Bu da insan ilişkileri çevikliklerini arttırmaları gerektiren bir durum olabilir. Erden ve Altun (2008) çalışmalarında etkileşime yatkın bireylerin çevrelerine duyarlı oldukları, insan ilişkilerinde sürprizlere yer verdikleri ve karşılarındakilerin duygularını anlamaya dayalı iletişim içerisinde olduklarını belirtirken, sayısal yeteneğe sahip bireylerin analitik düşünmeye yatkın olabildikleri gibi içe dönük davranışlar da sergileyebildikleri ifade edilmiştir. Mercan ve Eği't'in (2014) çalışmasında da öğrenciyi anlama ve öğrenmeye isteklilik noktasında matematik branşı öğretmenleri daha düşük puan almıştır. Bu durumda insan ilişkileri çevikliği

konusunda sayısalıcı öğretmen ortalamalarının diğer branşlardan daha düşük olması sonucunun alanyazınla örtüştüğü ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin kıdem değişkeni genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlardan insan ilişkileri ile sonuçlara odaklanma çevikliği görüşlerinde anlamlı fark oluşturmazken; zihinsel ve değişim çevikliği alt boyutlarında anlamlı fark gözlenmiştir. Zihinsel çeviklik boyutunda fark 1-5 yıl ile 11-15 yıl mesleki kıdem arasında, 1-5 yıl mesleki kıdemli öğretmenlerin lehine; değişim çevikliği boyutunda 1-5 yıl ile 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında, 21 yıl ve üzeri olanlar lehinedir. Semerci (2003) de mesleki deneyimi 1-10 yıl arasındaki öğretmenlerin öğrenmeye karşı istekliliklerinin 21 ve üzeri yıl olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle, mesleki kıdem arttıkça öğrenmeye ve yeni bilgiler edinmeye olan istekliliğin azaldığı söylenebilir. Zira Roland'a (2009) göre öğretmenler deneyim edindikçe, farkında olmadan kendilerini tekrar etmekte, otomatikleşmekte, yeniliklere karşı direnç göstermektedirler. Oysa öğretmenlerin bilgi edinmede istekli olmaları, dünyadaki gelişmelere ayak uydurmaları, özetle belirsizliklerle mücadele edebilmede yetkinliğe ulaşmaları önemlidir (Nartgün ve Soysal, 2018). Mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin olayları daha çok sorgulayan, yeni bilgiler öğrenmeye açık ve hatalarından dersler çıkararak öğrenmeye istekli olmaları arzu edilen bir sonuçtur. Bununla birlikte mesleğin görece olarak ortalarında kıdeme sahip öğretmenlerin de zihinsel çeviklik düzeylerini devam ettirmeleri beklenmektedir. Ancak en verimli sayılabilecek kıdem aralıklarına sahip olan öğretmenlerin deneyimlerinden öğrenmeyerek kendilerini zorlayan görevlerden kaçmaları düşündürücüdür. Yılmaz ve Altinkurt (2011) da öğretmenlerin birçoğunun yeniliklere uyum sağlamayarak kendisini geliştirmekten kaçtığını, mezun oldukları bilgiyle mesleklerini sürdürmeye devam ettirdiklerini belirtmektedir. Sarısoy (2016) buna neden olarak, sistemin öğretmenleri kendilerini geliştiren ya da geliştirmeyen şeklinde herhangi bir ayrıma gitmemesi ve emekliliğe kadar herhangi bir şekilde öğretmeni öğrenme stresinin içine sokmaması olarak göstermektedir. Hatta öğrenme odaklı ve kendini yenileyen öğretmene diğer meslektaşları tarafından başlarına iş çıkarmayla ilgili alttan mesaj verildiğini belirtmektedir. Oysa zihinsel çeviklik, bir bireyin karmaşıklık ve belirsizlik durumlarında rahat hissetmesi, sorunları dikkatlice incelemesi, meraklı olması ve farklı kavramlar arasında yeni bağlantılar kurabilmesini gerektirmektedir (Lim, Yoo, Kim ve Brickell, 2017). Bununla birlikte 1-5 yıl kıdemli öğretmenlerin değişim çevikliğine dair görüş puanları, 21 ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin görüşlerine ait puan ortalamalarından daha düşüktür. Benzer şekilde Eichinger ve Lombardo'nun (2004) araştırmasında da 21-30 yaş aralığındaki mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin değişim çevikliği düzeylerinin, 51 ve üzeri yaşta mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerden daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu alanyazınla örtüşmektedir. Bu sonuç, arzu edilen bir sonuç olmamakla birlikte, mesleğin sonlarına gelmiş öğretmenler adına olumlu bir gelişmedir. Çünkü öğretmenlik mesleği deneyim yoluyla öğrenilen, deneyimlerden öğrendikleriyle kendini sürekli geliştirme olanakları yaratan bir meslektir. Bu anlamda mesleğinde uzun yıllardır çalışan öğretmenlerin kendilerini değişen koşullara uyarlamaları, yeni bilgileri araştırmaktan ve öğrenmekten keyif almaları muhtemeldir. Ayrıca bu durum mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin deneyimlerinin verdiği etkiyle hatalarından öğrenmek için daha fazla çaba sarf etmeleriyle ve yeni şeyleri öğrenmede en iyi yaklaşımın ne olduğunu bilmeleriyle açıklanabilir. Zira İhtiyaroğlu (2014) öğretmenin kıdeminin ve deneyiminin onun mesleki etkililiğini arttıran faktörler olduğunu ifade etmektedir. Ancak beklenen, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin de değişim çevikliği düzeylerinin yüksek olmasıdır. Meslekte yeni sayılabilecek kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterli deneyimi olmamasından kaynaklanabilecek bu durum, değişen koşullara uyum göstermelerini de zorlaştıracaktır. Bu bulgu mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin yeni bir bakış açısıyla problemleri düşünerek karmaşıklık ve belirsizlik durumlarda değişim karşısında zorlanma yaşadıkları (Yockey, 2015) şeklinde de açıklanabilir.

Değişimin sürekli yaşandığı eğitim örgütlerinde mesleki kıdemi düşük genç öğretmenlerin küresel dünyanın hızına yetişebilmeleri için kendilerini değişime uyarlamaları ve yeniliklere açık olmaları beklenmektedir. Ancak araştırma bulgusu bunu desteklememekte ve bu da eğitim örgütleri açısından endişe verici bir durumu uyandırmaktadır. Nitekim Sarısoy (2018) Türkiye'nin de dahil olduğu TALIS

(Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması) anketinin sonuçlarına göre öğretmenlerin dörtte birinin son 18 ayda herhangi bir öğrenme çalışmaya/etkinliğine katılmadıklarını belirtmiştir. Öte yandan artık neredeyse meslekten emekli olma yaşına gelmiş deneyimli öğretmenlerin değişim çevikliği düzeylerinin yüksek çıkması da olumlu olarak nitelendirilebilecek bir gelişmedir. Çünkü öğrenme çevikliği, bireyin örgütteki uzun vadeli başarısının temel bileşeni olarak görülmektedir (Lombardo ve Eichinger, 2004). Bu bulgu öğretmenlerin değişime uyum göstermelerinin, sürekliliğin ve başarının sağlanması açısından değerli olduğu düşüncesini doğurmaktadır. Nitekim Van Velsor, Moxley ve Bunker'a (2004) göre, öğrenme çevikliği yüksek olan bireyler hatalarından ders alırlar ve bundan dolayı başarısızlıkla karşı karşıya kalmazlar. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri söz konusu olunca akla tükenmişlik düzeyleri de gelmektedir. Mesleki tükenmişlik, insanların işten kaynaklanan stresle baş edememe durumları ya da bu tür bir durumla karşılaştıkları zaman ne yapmaları gerektiğini bilmemeleridir (Beemsterboer ve Baum, 1984). Tükenmişlik olumsuz bir duygudur (Kavla, 1998) ve öğretmenlerde tükenmişliğe neden olabilecek stres yaratan durumlar okul imkanları (kaynak yetersizliği, teknolojik imkanların yetersizliği vb.); okul yönetimi (sürekli denetlenme, teşvik etmeme vb.); öğretmenlik mesleği (mesleğin sıkıcı-yorucu olması, toplumsal statüsünün düşük olması vb.); meslektaşlar (rekabet, hırs, dedikodunun yaygın olması vb.); öğrenciler (disiplinsiz/sorun davranışlar, akademik yetersizlik vb.); veliler (yoğun talep-beklentiler, öğretmenin işine karışma vb.) ve kişisel nedenlerden (kendine zaman ayıramama, işine son verilme korkusu vb.) kaynaklanmaktadır (Aydın ve Kaya, 2016). Belirtilen durumlar öğretmenlik mesleğinin dayanıklılık gerektiren zorlu bir meslek olduğunu göstermektedir. Öğretmenler mesleğin gerektirdiği zorluklara dayanarak performanslarını sergilemek durumundadırlar (Argon ve Kaya, 2017). Tükenmişlik sendromu yaşayan bireylerin ise verimlerinin düştüğünden söz edilebilir. Örmən (1993) de genç ve tecrübesiz çalışanların, tecrübeli çalışanlara nazaran daha kolay tükenmişlik sendromu yaşayabildiklerini belirtmektedir. Dolayısıyla bu araştırma bulgularının tükenmişlikle de ilgili olabileceği düşünülmelidir. Mesleki kıdemi yüksek olan bireylerin tükenmişlik düzeylerinin daha az olduğu düşünülürse araştırma sonuçları daha anlaşılabilir olabilir. Ancak bazı araştırmalar öğrenmeye dair görüşlerin mesleki kıdemlere bağlı olarak farklılık göstermediğini belirtmektedir. Örneğin Ayaz (2016) mesleki kıdemin yaşam boyu öğrenmede bir farklılık oluşturmadığını belirtmektedir

Öğretmenlerin okullarında çalışma süreleri değişkenine göre görüşleri genel öğrenme çevikliği ve değişim çevikliğinde alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin genel öğrenme çevikliğine yönelik görüşleri arasındaki anlamlı fark 6-10 yıl ile 1-5 yıl arasında, 6-10 yıldır okulda çalışan öğretmenlerin lehinedir. Değişim çevikliği alt boyutunda ise anlamlı fark 1-5 yıl ile 21 ve üzeri yıldır okulda çalışan öğretmenlerin görüşleri arasında, 21 yıl ve üzeri yıldır okulda çalışan öğretmenler lehinedir. Bunun nedeni, okullarında daha uzun yıllardır çalışan öğretmenlerin çalışma ortamlarında düşüncelerini daha rahat ifade etmelerinden kaynaklı olabilir. Çünkü aynı okulda yıllardır çalışan öğretmenlerin kendilerini daha rahat hissetmeleri ve bunu da iletişim becerilerine yansımaları doğaldır (Nacar ve Tümkiye, 2011). Korn/Ferry (2011) ve Allen'e (2016) göre zihinsel çevikliği yüksek bireyler düşüncelerini başkalarına açıklayabilmekte zorlanmazlar. Nitekim çevik olmak isteyen bir eğitim örgütü daha doğal ve esnek bir yapıda olmalı, işleyişte süreçleri güncellemede daha çabuk hareket etmelidir. Eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin örgütsel çevikliği kolaylaştıran bir çalışma ortamında ve ikliminde olması, kendi çeviklik düzeylerini de olumlu etkileyecektir (Doğan ve Baloğlu, 2018). Bu görüşten hareketle öğretmenlerin zihinlerini harekete geçirecek öğrenme ortamlarının oluşması önemlidir. Okula yeni başlayan öğretmenlere uygulanabilecek oryantasyon programları ile çalışma ve öğrenme ortamlarına daha çabuk uyum göstermeleri sağlanabilir. 1-5 yıl arası okulda çalışan öğretmenlerin zihinsel çeviklik düzeylerinin düşük çıkmasına neden olan bir başka durum da bu öğretmenlerin okullarına karşı yeterli düzeyde güven oluşturamamaları olabilir. Zira örgüt ikliminde psikolojik güvensizlik varsa bireylerin öğrenme çeviklikleri de düşük olmaktadır (Catenacci-Francois, 2018). Ayrıca Kaysi ve Gürol (2016) öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra heyecanlarının ve öğrenme istekliliklerinin azaldığını belirtmektedir. Buna neden olarak da öğretmenlerin okullarını hayal ettikleri gibi bulmadıklarının etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Yine benzer şekilde 1-5 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin değişim çevikliği ile ilgili görüşleri 21 yıl ve üzeri aynı okulda çalışan öğretmenlerden

daha düşüktür. Bunun sebebi deneyimli öğretmenlerin aynı okulda uzun yıllardır çalışmış olmanın verdiği bir güvenle hareket etmeleri olabilir. Nitekim Bozkuş, Taştan ve Turhan (2015) öğretmenlerin aynı okulda görev yapmaları sonucunda okullarına karşı aidiyet geliştirdiklerini ve paydaşlarını daha iyi tanıdıklarını belirtmektedir. Öğretmenler, küreselleşen dünyadaki gelişen ve değişen koşulları algılayarak uyum sağlamalıdır (Kamat ve Sardesai, 2012). Bu nedenle 1-5 yıldır aynı okulda çalışan öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamakta zorlandığı, yeni bir okulun ortamına uyum göstermek için daha fazla zamana ihtiyaç duydukları düşünülebilir.

Öğretmenlerin genel öğrenme çevikliği ve tüm alt boyutlarına yönelik görüşleri medeni durum (evli-bekar), okul türü (ilkokul-ortaokul-lise), mezun olunan fakülte (eğitim fakültesi-fen/edebiyat fakültesi-diğer fakülteler), sendika üyesi olma ve maaşlarından memnuniyetleri değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir. Medeni durum değişkeni açısından Mercan ve Eğin (2014) araştırması da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine karşı öğrenmeye açık olma noktasında evli ve evli olmayan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmaması, evli veya bekar olmaları durumunun öğrenme çevikliği düzeylerini etkilememesi ile açıklanabilir. Buna sebep olarak öğretmenlerin mesleklerini icra ederken öğrenme çevikliği düzeylerini kullanmada medeni durumlarına bağlı olarak hareket etmedikleri gösterilebilir. Öğrenme çevikliği göstergelerine bakıldığında bu kişiler yeni deneyimlerle ilgili tutkulu olma eğilimindedir ve bilinmeyen keşfetmeye isteklidir. Ayrıca hedeflere ulaşma becerisine odaklanarak başkaları hakkında derinlemesine bilgi edinmeye isteklidirler ve farklı çevrelere veya kültürlere kolayca adapte olabilirler. Problemleri benzersiz veya özgün bir şekilde çözmeye karşı yetenekleri vardır (Knegtmans, 2018). Tüm bu çeviklik becerilerinin kişilerin karakteristik özellikleri olduğu ve medeni durumlarına bağlı olarak değişmeyeceği söylenebilir. Zira öğrenme çevikliğinin teorik temeli, insanların öğrenme şeklindeki bireysel bir fark olarak kendi kendine düzenlenen öğrenmeye dayanmaktadır (Rose, Loewenthal ve Greenwood, 2005). Bu da öğretmenlerin benzer düzeyde görüş bildirmeleriyle açıklanabilir.

Okul türü değişkeni incelendiğinde ise öğretmenlerin çalıştığı kademe ne olursa olsun öğrenme çevikliğine yönelik görüşlerinin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ne olursa olsun öğrenme çevikliği yetkinliğine sahip olmaları gerektiği ile açıklanabilir. Nitekim öğrencinin bulunduğu okul türü değişkenlik gösterse de öğretmenin her yaş grubuna yönelik olarak kendini geliştirmesi, problemleri ele alış biçimini ve çözüm yollarını öğrenmesi önemlidir. Her okul türünün kendi içinde farklı dinamikleri olmakla birlikte öğretmen, mesleğini profesyonel bir meslek olarak sürdürmekle yükümlüdür. Zira öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu alanyazında ifade edilmiştir (Cerit, 2012; Tosun ve Bayram, 2017). Dolayısıyla mesleğini icra ederken o yaş grubunun özelliklerine göre sorunlara yaklaşması gerek öğrencilerle gerek meslektaşlarıyla iş birliği içinde olması, daha verimli ve etkili olabilmek için fırsatlar sunması ve öğrenmeye karşı açık olması sorumluluklarının gereğidir. Çünkü öğretmenlik mesleğini layıkıyla yerine getiren bir öğretmen, öğrencilerini nitelikli yetiştirmeyi hedefleyerek araştırmalar yapar ve kendisini yenileme ihtiyacı duyar (Ünal ve Akay, 2017). Bu nedenle farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin öğrenme çevikliği ile ilgili benzer düşüncelere sahip olması doğal kabul edilebilir. Alanyazında öğretmenlerin öğrenme çevikliğine dair görüşlerinin okul türüne göre incelemesine rastlanmamıştır. Bununla birlikte Ayaz'ın (2016) yaşam boyu öğrenmeyle ilgili çalışmasında, lise öğretmenlerinin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre daha düşük yaşam boyu öğrenme puanına sahip olmaları bulgusu, bu araştırma ile dolaylı olarak benzerlik göstermektedir. Zira öğrenme çevikliği, yaşam boyu öğrenmeyle olumlu ilişkiye sahiptir.

Mezun olunan fakülte değişkeni de öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı fark oluşturmamıştır. Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri mezunlarının ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğinin belirlenmesi oldukça güç olduğu gibi mezunların hangilerinin bu özellikleri ne ölçüde taşıdığını tespit etmek de güçtür (Karaca, 2008). Gürbüz ve Kışoğlu (2007) fen edebiyat fakültesi mezunu olup öğretmen olmak için tezsiz yüksek lisans yapan öğrenciler ve eğitim fakültesinde eğitim gören öğrencilerle yapmış oldukları çalışmalarında, öğrencilerin fakültelerine göre öğretmenlik mesleğine

dair görüşlerinde anlamlı bir fark tespit edememişlerdir. Yapılan bu çalışmanın alanyazınla desteklendiği söylenebilir. Terzi ve Tezci (2007) ise eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmalarında katılımcıların öğretmenlik mesleğine karşı yüksek derecede olumlu tutum sergilediklerini bulmuş ve öğretmen adaylarının bu tutumlarının onların mesleklerinde başarılı olmalarına vesile olacağını yorumlamışlardır. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları başarılı şekilde mezun olabilmek için programlarında yer alan pedagojik formasyon derslerini geçmek zorundadırlar. Fen edebiyat fakültelerinde eğitim gören öğrenciler de öğretmen olmayı istemeleri durumunda, belirli şartları sağlıyorsa, eğitim fakültelerinden bu dersleri alabilir ve öğretmen olmaya hak kazanabilirler (Dünya Bankası, 2011; ÖSYM, 2009; YÖK, 2007). Bu durum kamuoyunda ciddi endişelere neden olmaktadır (Tosun ve Bayram, 2017). Ancak Tosun ve Bayram (2017) yapmış oldukları çalışmalarında eğitim fakültesi öğrencilerinin bu duruma karşı çıktılarını, bunun aksine pedagojik formasyon alan öğrencilerin, kendi durumlarını da göz önünde bulundurarak, fen edebiyat fakültesi mezunlarının da iyi öğretmen olabileceklerini düşündüklerini tespit etmişlerdir. Fen edebiyat fakültesi veya eğitim fakülteleri mezunu olan öğretmenlerin aldıkları eğitim temelli derslerin farklılık göstermemesi de araştırmanın bulgularını anlamlı hale getirdiği söylenebilir. Ancak Varkey GEMS Vakfı'nın (2013) raporuna göre eğitim fakültesinden mezun öğretmen adaylarının fen edebiyat fakültesinden mezun adaylara göre mesleki algıları daha yüksektir. Bu durumla araştırma sonuçları kıyaslandığında, sonuçların alan yazındaki bazı çalışmalarla desteklendiği bazı çalışmalarla desteklenmediği söylenebilir.

Sendika üyesi olma değişkenine göre öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşlerinin değişmediği görülmektedir. Eğitim sendikaları öğretmenlere yararlı olmak ve onları destekleyen politikalar üretmek amacı gütmelidir. Ayrıca öğretmenlerin çalışma koşullarında iyileştirme ve geliştirme sağlayarak dayanışmayı ilke edinmeyi amaçlamalıdır (Köybaşı, Uğurlu ve Arslan, 2016). Bu amaç Türkiye'de layıkıyla gerçekleşmiyor olsa da gelişmiş ülkelerde sendikalara bakıldığında okullarda daha yaygın ve güçlü etkileri olan örgütler olduğu görülmektedir (Argon ve Sipahioğlu, 2015). Ancak Türkiye'de eğitim sendikalarının öğretim uygulamaları üzerindeki pasif etkisi, tartışma konusudur. Zira Varkey GEMS Vakfı'nın (2013) araştırması da eğitim sendikalarının etkisinin en az olduğu ülkeler arasında Türkiye gösterilmektedir. Bu sebeple araştırma bulgularında, öğretmenlerin sendika üyesi olup olmamalarının öğrenme çevikliğine dair görüşlerinde bir farklılık oluşturmadığı düşünülebilir. Hazzan ve Dubinsky'ye (2014) göre de çeviklik her grupta, her insanda, her örgütte ve kısacası her yerde istenilen bir özelliktir. Dolayısıyla öğretmenlerin sendikaya üye olsun ya da olmasın benzer düşüncelere sahip olması olağan kabul edilebilir.

Son değişken olan maaş memnuniyeti değişkenine göre de öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşleri değişmemektedir. Öğretmenler genel öğrenme çevikliği ve alt boyutlarına ilişkin olarak yüksek düzeyde görüş bildirirken; sadece değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde görüş bildirmişlerdir. Değişim çevikliği boyutunda orta düzeyde katılım göstermelerine neden olarak; öğretmenlerin ekonomik sebeplerle alanlarındaki değişimleri izleyememeleri, kendilerini yenileyecek isteklilikte olmamaları ve bu doğrultuda girişimde bulunmamaları gösterilebilir (Doğan, 2004). Türkiye'de devlet okullarında kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin birbirinden farklı maaş almamaları durumu söz konusuysen; özel okullarda da kıdem farkından kaynaklı öğretmenlere birbirinden çok farklı maaşlar verilebilmektedir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin maaş memnuniyetine bağlı olarak öğrenme çevikliğine dair görüşlerinde farklılık gözlenmemesi sevindirici bir durum olarak değerlendirilebilir. Daha az ücret almalarına rağmen öğretmenlerin öğrenmeye olan ilgilerinde farklılıklar gözlenmemesi, öğretmenlerin maaşı dikkate alarak eğitim-öğretim yapmadıkları anlamına da gelebilir. Ancak öğretmen maaşları iyileştirilerek sağlık güvencesi ve sosyal güvence gözetilmeli; ödenen maaşlarla öğretmenlere verilen hizmetlerin denk olmasına dikkat edilmelidir (Argon ve Sipahioğlu, 2015). Zira maddi beklenti olmaksızın mesleki becerilerini artırmak amacıyla verilen her türlü çaba, öğretmenin işini daha ustaca yapmasını sağlayacaktır (Argon ve Çelik Yılmaz, 2018). Elbette ki bu durum sadece maddiyatla ilgili değildir. Öğretmenlerin kendilerini psikolojik olarak rahat hissettikleri bir ortamda eğitim-öğretim yapmaları da verimli olmaları bakımından son derece



önemlidir. Ancak De Meuse, Dai, Hallenbeck ve Tang (2008) öğrenme çevikliğinde öğrenenin yaşadığı ortam, ailesel ya da kültürel yapısı, ekonomik durumu, iş ortamı, lideri ile kurduğu ilişki, öğrencilerinden ve liderinden beklentisi, yaptığı iş karşılığında aldığı ücret gibi argümanların etkisinden söz edilmektedir. Bu durum genel çalışanlara yönelik olduğundan, öğretmenlik mesleğinin özveriden kaynaklı bir meslek olması itibarı ile diğer mesleklerden farklı bir yapıya sahip olmasından bahsedilebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğrenme çevikliklerinin yüksek olması ve kendilerini destekleyen bir okul ikliminde bulunmaları, aynı zamanda öğrencilerinin de düşünme ve eyleme geçme biçimlerini etkileyecektir. Sürekli yenilenme, değişme, uyum sağlama ve şeffaflık gibi kavramlar bu okulların daha canlı topluluklar olmasını ve çalışanların daha adaletli bir ortamda çalışmalarını destekleyecektir. Çocukları yaşama hazırlayan okulların kuşkusuz bu özelliklere sahip olması gerekmektedir. Görüldüğü gibi bunun yollarından biri öğrenme çevikliği yüksek öğretmenler topluluğunun bir araya gelerek, okulların amaçlarını gerçekleştirme düzeylerini üst düzeye çıkarmalarını sağlamaktan geçmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme çevikliklerine etki eden kişisel değişkenlerin farklı çalışmalarla da güçlendirilerek ortaya konması son derece önem arz etmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler şöyledir: Öğretmenlerin öğrenme çevikliğine ilişkin görüşlerinin ortalama olarak yüksek düzeyde benzerlik göstermesi olumlu olmakla birlikte bu seviyelerin artması açısından öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri ve sürekli güncellenmeleri için yönetsel olarak desteklendikleri okul ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Bunun için de nitelikli ve liyakatle göreve gelmiş olan okul yöneticilerine ihtiyaç vardır. Eğitim fakültelerinin bu durumu dikkate alarak ihtiyaca yönelik nitelikli insan kaynağını yetiştirecek politikalar ortaya koyması önerilebilir. Öğretmenlerin değişim çevikliği düzeylerinin nispeten düşük olması Türkiye’de sıklıkla değişen eğitim politikalarının sağlam bir zemine oturtulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bunun için de öğretmenlere istikrarlı bir şekilde eğitim olanakları sunulmalı ve bu eğitimlerden yararlanmaları için uygun koşullar sağlanmalıdır. Bu bağlamda MEB ile YÖK’ün iş birliği yaparak yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyen projeleri hayata geçirmesi beklenmektedir.

#### Kaynakça

- Allen, J. (2016). *Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida International University, U.S.A.
- Argon, T. ve Çelik Yılmaz, D. (2018). *Mesleki profesyonellik ile öğretmen liderliğine yönelik öğretmen algıları arasındaki ilişki*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı (ss. 1565-1577). Ankara: Pegem Akademi.
- Argon, T. ve Kaya, A. (2016). Özel okullarda insan kaynağı yönetimi işlevlerinden yönlendirme işlevinin okul yöneticilerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 140-152.
- Argon, T. ve Sipahioğlu, M. (2015). Eğitim sendika yönetici ve üyelerinin MEB insan kaynakları yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 315-334.
- Atabay, S. (2017). *Eğitim ve iş dünyasının gündemindeki yeni kavram: Öğrenme çevikliği*. 30.12.2018 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogrenme-cevikligi-40336331> sitesinden alınmıştır.
- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Aydın, B. ve Kaya, A. (2016). Sources of stress and methods of coping with stress for teachers working at private schools. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 186-195, ISSN:2332 3213 (Online), DOI: 10.13189/ujer.2016.041324.
- Bakan, İ., Sezer, B. ve Kara, C. (2017). Bilgi yönetiminin örgütsel çeviklik ve örgütsel atalet üzerindeki etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 117-138.

- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretim kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 182-214.
- Barner, R. (2006). *Bench strength: Developing the depth and versatility of your organizations leadership talent. Contributors*. New York, NY: AMACOM.
- Beck, T. E. and Lengenick-Hall, C. A. (2016). Resilience capacity and strategic agility: Prerequisites for thriving in a dynamic environment. *In Resilience Engineering Perspectives (Volume 2)*, pp. 61-92. CRC Press.
- Beemsterboer, J. and Baum, B. H. (1984). Burnout definitions and health care management. *Social Work in Health Care*, 10(1), 97-109.
- Bernstein, R. (1999). Should you be the boss?. *Instructor-Primary*, 108(6), 33-35.
- Bozkuş, K., Taştan, M. ve Turhan, E. (2015). Öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algıları ve beklentileri. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 298-326.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cashman, K. (2013). *The five dimensions of learning-agile leaders*. Retrieved January 6, 2018, from <http://www.forbes.com/sites/kevincashman/2013/04/03/the-five-dimensions-of-learning-agile-leaders/>
- Catenacci-Francois, L. (2018). *Learning agility in context: engineers' perceptions of psychologically safe climate on performance*. Doctoral Dissertation, Columbia University, U.S.A.
- Cegarra-Navarro, J., Soto-Acosta, P. ve Wensley, A. K.P. (2016). Structured knowledge processes and firm performance: The role of organizational agility. *Journal of Business Research*, 69(5), 1544–1549.
- Celep, C. ve Kaya, A. (2016). *Yirmi birinci yüzyılda bilgi paylaşım kültürünü geliştirme*. Eğitime Dönüş e-kitap, 350-356, Ankara: EYUDER Yayınları.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Ceylan, G. (2007). *Öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınıf atmosferine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Charan, R. (2005). Ending the CEO succession crisis. *Harvard Business Review*, 83(2), 72-81.
- Dai, G., De Meuse, K. P., & Tang, K. Y. (2013). The role of learning agility in executive career success: The results of two field studies. *Journal of Managerial Issues*, 25(2), 108-131.
- DeMeuse, K. P., Dai, G., Hallenbeck, G. and Tang, K. (2008). *Global talent management: Using learning agility to identify high potentials around the world*. Los Angeles: Korn/Ferry International.
- DeMeuse, K. P., Dai, G. and Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 119.
- De Meuse, K. P., Dai, G., Eichinger, R. W., Page, R. C., Clark, L. P. and Zewdie, S. (2011, January). The development and validation of a self-assessment of learning agility. *In Society for Industrial and Organizational Psychology Conference*, Chicago, Illinois.
- DeRue, D. S., Ashford, S. J. and Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, 5(3), 258-279.
- DeVor, R., Graves, R. and Mills, J. (1997). Agile manufacturing research: Accomplishments and opportunities. *IIE Transactions*, 29(10), 813-823.
- Dewey, J. (1938). *Experience in education*. New York, NY: Touchstone.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve eğitim sorunları üzerinde felsefi ve sosyolojik tahliller (1.Basım)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, O. ve Baloğlu, N. (2018). *Örgütsel çeviklik ve bazı eğitim kurumlarındaki yansımaları*. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Kongre Kitabı, e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (ss. 100-109).
- Dünya Bankası (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. USA: WorldBank.
- Eğitim-Bir-Sen. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Eichinger, R. W. and Lombardo, M. M. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27, 12-16.

- Erakkuş, Ö., Başören, M. T. ve Abimbola, O. (2016). Özel okul yöneticilerinin öğretmen eğitiminden beklentileri üzerine nitel bir araştırma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 104-115.
- Erden, M. ve Altun, S. (2008). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (6th ed.). New York, NY: Basic Books.
- Gravett, L. S. and Caldwell, S. A. (2016). *Learning agility: The impact on recruitment and retention*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gündoğan, A. ve Kılıç, Z. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının liderlik ve öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 389-408.
- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen-edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- Hazzan, O. and Dubinsky, Y. (2014). *Agile anywhere: Essays on agile projects and beyond*. Springer International Publishing.
- Hewitt Associates. (2005). The top companies for leaders. *The Journal of the Human Resource Planning Society*, 28(3), 18-23.
- Howard, D. (2017). *Learning agility in education: analysis of pre-service teacher's learning agility and teaching performance*. Doctoral Dissertation, Tarleton State University.
- Ibarra, H. and Obodaru, O. (2009). Women and the vision thing. *Harvard Business Review*, 87, 62–70.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). *Okul ikliminin öğretmen etkililiği ve öğrenci okul bağlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar (Çevr. ed: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Joiner, B. and Josephs, S. (2007). *Leadership agility: Five levels of mastery for anticipating and initiating change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kamat V. and Sardesai S. (2012). *Agile practices in higher education: A case study*. IEEE Proceedings Agile India 2012 Conference in Bangalore 17-19 Feb 2012 pp. 48-55.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(21), 61-80.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(1), 3-14.
- Kaya, A. (2019). *Öğrenme çevikliği, öğretmen kalitesi ve öğretmenin okulda kalma tutumuna yönelik öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kavla, İ. (1998). *Hemşirelerde iş doyumu ile tükenmişlik ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kaysi, F. ve Gürol, A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-240.
- Knegtman, R. (2018). *Learning agility can be more important than experience*. *Cornerstone International Group*. Retrieved from <https://www.cornerstone-group.com/2018/08/23/learning-agility/>
- Korn Ferry (2016). *Korn Ferry assessment of leadership potential: Research guide and technical manual*. Retrieved from [http://static.kornferry.com/media/sidebar\\_downloads/KFALP-Tech-Manual-JUNE-2016.pdf](http://static.kornferry.com/media/sidebar_downloads/KFALP-Tech-Manual-JUNE-2016.pdf)
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 101-123.
- Kucia, J. F. and Gravett, L. (2014). *Leadership in balance: New habits of the minds*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Lim, D. H., Yoo, M. H., Kim, J. and Brickell, S. A. (2017). Learning agility: The nexus between learning organization, transformative learning and adaptive performance. Adult Education Research Conference. 16.12.2018 tarihinde <http://newprairiepress.org/aerc/2017/papers/28> sitesinden alınmıştır.

- Lombardo, M. M. and R. W. Eichinger (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management*, 39, 321-330.
- Lombardo, M. and Eichinger, R. (2004). Learning agility as a prime indicator of potential. *Human Resource Planning*, 27, 12-15.
- Memişoğlu, S. P. ve Kaya, A. (2016). Private school teachers' metaphoric perception of concepts of supervision and supervisor, *Iclet 2016 Conference Proceeding Book*, pp. 833-846. Accession Number: WOS:000392658100097, ISBN: 978-605-66495-1-6 (index ISI Web of Science).
- Mercan, S. I. ve Eği, M. (2014). Öğretmenlerin branş tutum ilişkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 224-241.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Nartgün, Ş. N. ve Soysal M. N. (2018). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, e-kitap e-ISBN: 978-605-4561-66-7 (p. 213).
- Nussbaum, M. (2009). Tagore, dewey, and the imminent demise of liberal education. In H. Siegel, *The Oxford Handbook Philosophy of Education*. Oxford Press.
- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖSYM (2009). *2009 Booklet of student selection and placement system candidates preferences for higher education programs*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 123-135.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Özgür Boza Okulları (2019). Vizyon ve misyon. 01.04.2019 tarihinde <https://ozgurbozaokullari.k12.tr/kurumsal/hakkimizda/> sitesinden alınmıştır.
- Parsons, D. and MacCallum, K. (Eds.). (2019). *Agile and lean concepts for teaching and learning: bringing methodologies from industry to the classroom*. Springer.
- Prange, C. (2016). Engaging with complex environments: Why agility involves more than running hard. *International Journal of Complexity in Leadership and Management*, 3(3), 182-197.
- Roland, B. (2009). *Öğretme yürekleriyle öğrensinler*. (Çev: Aşkın Akyor). İstanbul: İKÜ Yayınevi.
- Rose, T., Loewenthal, D. and Greenwood, D. (2005). Counseling and psychotherapy as a form of learning: Some implications for practice. *British Journal of Guidance & Counseling*, 33, 441-456.
- Sarısoy, B. (2016). Olmuş öğretmen mi? Öğrenen öğretmen mi?. 31.03.2019 tarihinde <http://ogrenmeyoldasi.com/olmus-ogretmen-mi-ogrenen-ogretmen-mi/> sitesinden alınmıştır.
- Schlechty, P. C. (2001). *Shaking up the school house: How to support and sustain educational innovation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selçuk, Z. (2018). Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk öğretmenlere hitap etti. 2018 tarihinde <https://www.youtube.com/watch?v=y2TW1B-plSU> sitesinden alınmıştır.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim sisteminde öğreticilerin kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Shoukri, M. M. (2018). *Analysis of correlated data with SAS & R*. CRC.

- Sims, L. and Tao, J. (2017). What are the best practices for measuring learning agility, cognitive ability, and personal inventory and how are companies currently using them? <https://hdl.handle.net/1813/74494>
- Spreitzer, G. M., McCall, M. W. Jr. and Mahoney, J. D. (1997). Early identification of international executive potential. *Journal of Applied Psychology*, 82, 6-29.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- TEDMEM (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Rapor Dizisi: 3, Ankara: TED.
- Terzi, A. R. ve Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 593-614.
- Tosun, F. Ç. ve Bayram, A. (2017). Farklı öğretmenlik programına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 110-123.
- Ünal, K. ve Akay, C. (2017). Öğretmenlik mesleği ve yaşam boyu öğrenme: öğretmen adayları penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838.
- Van Velsor, E., Moxley, R. and Bunker, K. (2004). The leadership development process. In C.D. McCauley and E. Van Velsor (Eds.), *The center for creative leadership handbook of leadership development* (pp. 204 – 233). San Francisco: Josey- Bass.
- Varkey GEMS Foundation. (2013). Teacher Status Index. London.
- Yıldız, T. (2018). *Çalışmaya tutkunluk, iş özellikleri, kişilik tipleri, işkoliklik, stratejik çeviklik ve başarı hedef yöneliminin örgütsel bağlılığa etkisi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yockey, S. D. (2015). Creation and validation of a research-oriented learning agility measure. Western Illinois University.
- YÖK (2007). Faculties of teacher training and education (1982-2007). Ankara: Yükseköğretim Kurumu.
- Weller, D. (2013). Learning agility-5 factors.

### **Etik Kurul İzin Belgesi**

Araştırmada veri toplama araçlarının örneklem kapsamındaki katılımcılara uygulanabilmesi için gerekli yasal izinler Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu (Protokol No: 2018/279) ile Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Sayı: 29065503-44-E.25131972) alınmıştır. Ankete katılımı gönüllülük esas alınmıştır. Bütün alıntılar kaynak gösterilerek ve atıfta bulunarak yapılmıştır.

## Üniversite Personelinin Örgütsel Yabancılaşma Düzeyleri<sup>1</sup> Şeyda İrdem<sup>2</sup>

### Öz

*İnsanoğlunun yaratılışından itibaren var olduğu düşünülen yabancılaşma olgusunun, küreselleşme süreci, teknolojik gelişmeler ve kapitalist düzenin etkisiyle doruk noktasına ulaştığı kabul edilmektedir. Yabancılaşma olgusunun en çok görüldüğü alanlardan biri örgütsel ortamlardır. Örgütte meydana gelen olumsuz olarak algılayabildikleri birtakım durum ve olayların etkisiyle çalışanlar, örgüt içerisinde kendilerini güçsüz, anlamsız, değersiz hissetmekte ve zamanla işlerinden, diğer çalışanlardan ve kendilerinden uzaklaşmaktadırlar. Çalışanların içinde buldukları bu durum örgütsel yabancılaşma olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemek ve örgütsel yabancılaşma davranışının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu çalışmada anket tekniği ile nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın evreni ADIM Üniversiteleri bünyesinde yer alan dört kurucu üniversite olan Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde çalışan tüm akademik ve idari personellerden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinde yer alan sorulara verdikleri yanıtların “ne katılıyorum ne katılmıyorum” ve “katılmıyorum” şeklinde orta ve düşük düzeyde yer aldığı görülmektedir. Üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının eğitim durumu, kurumdaki mesleki durum ve unvan değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.*

**Anahtar kelimeler:** Yabancılaşma, Örgütsel Yabancılaşma, Yabancılaşma Düzeyleri.

## The Organizational Alienation Levels of University Staff

### Abstract

*It is accepted that the alienation phenomenon, which is thought to have existed since the creation of human beings, has reached its peak with the effect of globalization process, technological developments and capitalist order. One of the areas where the alienation phenomenon is seen most is organizational environments. With the effect of some situations and events that they can perceive as negative in the organization, employees feel themselves weak, meaningless, worthless within the organization and gradually distance from their jobs, other employees and themselves. This situation that employees are in is defined as organizational alienation. The purpose of this research, to determine the organizational alienation levels of university staff and to determine whether organizational alienation behavior differs according to demographic variables. Questionnaire technique and quantitative research methods were used in this study. The universe of the research consists of all academic and administrative staff working at Adnan Menderes University, Pamukkale University, Süleyman Demirel University and Muğla Sıtkı Koçman University which are four founding universities within ADIM Universities. According to the findings obtained as a result of the analyzes made, it is seen that the answers given by the participants to the questions in the "Organizational Alienation Scale" are at medium and low level as "neither agree nor disagree" and "disagree". It was determined that the organizational alienation behaviors of the university staff differ significantly according to the variables of educational status, professional status in the institution and title.*

**Keywords:** Alienation, Organizational Alienation, Alienation Levels.

Gönderim Tarihi (Received): 11.01.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 31.03.2021

<sup>1</sup>Bu makale “Çalışanların Örgütsel Adalet Algısının Örgütsel Yabancılaşma Davranışı Üzerine Etkisi: Bir Araştırma” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

Araştırma Makalesi: Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 13.11.2019 tarihinde yapılan 13-05 karar sayılı etik kurul toplantısında etik kurul onayı alınmıştır.

<sup>2</sup> Öğr. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Bekilli MYO, seydas@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5300-568X

## Giriş

II. Dünya Savaşı'nın ardından toplumda meydana gelen karmaşıklıkların artmasıyla yabancılaşma kavramı, başta Amerika olmak üzere Batı ülkelerinde konuşulmaya başlanan bir kavram haline gelmiş, yabancılaşma üzerine ampirik araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Özellikle küreselleşme olgusunun ortaya çıkardığı kapitalist sistem ve post-modern anlayışın tüm dünyayı etkisi altına almasının ardından yabancılaşma kavramına gösterilen ilgide ani ve hızlı artışlar meydana gelmiştir.

Küreselleşme olgusu tüm dünyada çok büyük gelişmelerin ve yeniliklerin ortaya çıkmasında etkili bir sistemdir. Özellikle teknolojinin gelişmesi ve yaygın hale gelmesiyle birlikte insanlık tarihinde yeni bir devrim gerçekleşmiştir. Tüm bu gelişmeler maddi unsurlar üzerinden gerçekleşirken diğer taraftan küreselleşme insanlık adına manevi yönden çok büyük kayıpların yaşanmasına sebep olmuştur. Küreselleşmenin en etkili sonuçlarından biri olan kapitalist sistemin ortaya çıkardığı yeni insan modelinde daha fazlasına "sahip olma" isteği, açgözlülük ve doyumsuzluk gibi özellikler ön plana çıkarken; sorumluluk bilinci, hak ve adaletin önemi, ahlaki yapılanma gibi özellikler geri planda kalmıştır. Bu bağlamda maddi unsurlar ile manevi değerler arasındaki denge altüst olmuş, maddi unsurlara olan bağımlılık sebebiyle manevi değerlerden büyük kopuşlar yaşanmıştır. Maddi unsurlar ve manevi değerler arasındaki bu dengesizlik ve sapma hali bir tür yabancılaşmadır. Esasında yaratılış teorisinden beri var olduğu düşünülen insanın yabancılaşma olgusu, kapitalist düzenle birlikte zirveye ulaşmıştır.

Yabancılaşma olgusu hayatın her alanında varlığını gösterebilmektedir. Aile ve sosyal çevrenin yanı sıra hayatın büyük bir kısmını iş yerlerinde geçirmek durumunda olan insanların yabancılaşmayı en çok örgütsel ortamlarda yaşadıkları görülmektedir. Kapitalist düzenin iddia ettiği tüm ideolojik söylemlerinin aksine ortaya çıkan adaletsiz uygulamalar, yıldırma politikaları, bürokratik yapıdaki hiyerarşik düzen, teknolojik gelişmeler, aşırı merkezileşme, aşırı iş bölümü, sosyal destekten yoksunluk, görev ve iş tanımlarındaki belirsizlik vb. gibi sebeplerden dolayı çalışanlar, örgüt içerisinde kendilerini güçsüz, anlamsız, değersiz hissetmekte ve zamanla işlerinden, diğer çalışanlardan ve kendilerinden uzaklaşmaktadırlar. Bu durum örgütler açısından büyük ölçüde bir iş gücü kaybı yaratmaktadır. Ayrıca örgütsel yabancılaşma, örgütlerde etkinliği ve verimliliği azaltmakla birlikte örgütsel faaliyetlerin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açabilmektedir. Özellikle nitelikli iş görenlerde meydana geldiği takdirde, örgüt performansını ciddi boyutta olumsuz etkileyebilecek bir sorun olan örgütsel yabancılaşma kavramı, iş görenlerin yaptıkları işten, çalıştıkları kurum veya örgütlerden soğuması, uzaklaşması hali olarak kabul edilmektedir.

Bu çalışma, günümüzün ve geleceğin en önemli örgütsel sorunlarından biri olarak kabul edilen yabancılaşma sorununa yöneticilerin dikkatini çekmek ve konuyla ilgili olarak gereken ciddiyetin gösterilmesini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

## Örgütsel Yabancılaşma Kavramı ve Boyutları

Yabancılaşma olgusu başta felsefe olmak üzere sosyoloji ve psikoloji gibi alanlarda da çalışmaların yapıldığı önemli bir araştırma konusudur. Son yıllarda örgüt bilimciler tarafından çalışanların yabancılaşmasına yönelik araştırmalara da ilgi gösterildiği ve ilerleyen yıllarda çok daha fazla üzerinde durulacak olan bir konu olduğu düşünülmektedir.

Yabancılaşma kavramı, kökü Latinceye dayanan "alienatio" sözcüğünden türetilmiş olup, "alienatio" kelimesi genel anlamda, başkasına bırakma, sevgisizlik, ilgisizlik (Akdeniz, 2017, s. 15); hukuk dilinde, bir menfaati veya hakkı satmak veya transfer etmek; psikolojide, akıllı olmama durumu veya kişilik bölünmesi; sosyolojide, birey ile toplum arasındaki bağın çözülmesi; dinde ise birey ile Tanrı arasındaki bağın çözülmesi anlamlarında kullanılmaktadır (Boudon, 1989).

İlk kez Hegel tarafından “Tin’in Görüngü Bilimi” adlı yapıtında sözü geçen yabancılaşma kavramı, felsefik açıdan ele alınmış, insanın doğal yaşama ve kendi özüne yabancılaşması olgusu anlamında kullanılmıştır (Şimşek, Çelik, Akgemici ve Fettahlıoğlu, 2006, s. 572). Yabancılaşma, genel anlamda, soğuma, uzaklaşma, kopuş veya dengeden önemli ölçüde bir sapma hali olarak tanımlanabilir. Ünlü psikanalist Fromm (1996) ise yabancılaşma kavramını, kişinin dış dünyasıyla bağlantısının kopması ve kendi benliğinden/ özünden uzaklaşması şeklinde tanımlamıştır. Fromm’a göre yabancılaşma, ruhsal bir hastalıktır.

Sosyolojik bağlamda yabancılaşmayı ele alan en önemli bilim insanı Durkheim, yabancılaşmayı “anomi” kavramıyla açıklamaya çalışmıştır. Durkheim’e göre anomie (yabancılaşma), toplumsal bir bunalım ve sapmadır (Tolan, 1980). Diğer bir deyişle anomie, toplumsal birlikteliğin, dayanışmanın ve ortak değerlere olan bağlılığın zayıflaması, bir anlamda kuralsızlıktır (Tekin, 2014).

Örgütsel açıdan ele alınan yabancılaşma kavramı ise Marx’ın üretim ilişkileri ve üretim araçları üzerindeki görüşlerine bağlı olarak geliştirdiği yabancılaşma anlayışına dayanmaktadır. Marx’ın yabancılaşma anlayışına göre kapitalist sistem, işveren ve işçi olarak adlandırılan iki kesim arasındaki güç ve zenginlik ölçüsünde büyük bir dengesizlik yaratmıştır. Üretim araçlarının sahibi olan işveren, sermayedar olarak adlandırılan kesim, kapitalist düzen sayesinde gücüne güç katarak daha zengin hale gelirken, emeğinden başka satacak bir şeyi olmayan işçi kesimi, yok pahasına çalıştırılmaktadır. Marx’a göre kapitalizm, emeğin nesnel koşullarından kopuşu anlamına gelmektedir. Kapitalizm, bir sömürü sistemidir. Bu yüzden işçi kesimi, kendi ürettiği ürüne yabancılaşmaktadır. Marx’ın yabancılaşma teorisi “yabancılaşmış emek” üzerine kuruludur. Ayrıca Marx, kapitalist sistemin insanlığın büyük bir kısmını (bu kısım işçiler olarak kabul edilmektedir) mülksüzleştirdiğini ve bu insanları dış dünyalarıyla çelişkili hale getirerek yabancılaştırdığını savunur (Marx, 2017).

Örgütsel yabancılaşma konusunda alan yazında en çok adı geçen bilim insanlarından biri Seeman’dır. Seeman (1959) örgütsel yabancılaşmayı boyutsal açıdan incelemiş ve beş boyutta ele almıştır. Seeman’a göre örgütsel yabancılaşma, güçsüzlük (powerlessness), anlamsızlık (meaninglessness), kuralsızlık (normlessness), çevreye yalıtılmışlık (isolation) ve kendine yabancılaşma (self-estrangement) olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır (Mawson, 1970, s. 299; Sarros, Tanewski, Winter, Santora, ve Densten, 2002, s. 287; Nair ve Vohra, 2009, s. 295). Dean, yabancılaşmayı “güçsüzlük, normsuzluk ve çevreden uzaklaşma” şeklinde üç boyutta ele alırken; Blauner ise yabancılaşmanın “güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma” olmak üzere dört boyutu üzerinde durmuştur (Feuer, 1962).

Çeşitli bilim insanlarının öne sürdükleri örgütsel yabancılaşmaya ilişkin alt boyutlar incelenmiş, bu çalışmada örgütsel yabancılaşma kavramı Minibaş (1993)’in da ele aldığı şekilde güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, işe yabancılaşma, çevreye yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma olmak üzere altı alt boyutta değerlendirilmiştir.

**Güçsüzlük**, bir çalışanın yapmakta olduğu iş veya görev üzerinde karar verme yetkisinin olmadığı ve öz denetim eksikliği algısı;

**Anlamsızlık**, bir çalışanın yapmakta olduğu işi veya görevi önemli veya değerli bulmadığına yönelik algısı;

**Kuralsızlık**, bir çalışanın örgütsel bütünlüğün bölünmüşlüğüne yönelik algısı;

**İşe yabancılaşma**, bir çalışanın yaptığı işten/ görevden ve çalıştığı örgütten bilinçli olarak uzaklaşması duygusu;



**Çevreye yalıtılmışlık**, bir çalışanın doğal, örgütsel, sosyal ve kültürel çevresinden giderek uzaklaşması, yalnızlaşması duygusu;

**Kendine yabancılaşma**, bir çalışanın kayıtsız ve amaçsız olması, yaşamının anlamını yitirmiş olduğu hissine kapılması olarak kabul edilmektedir.

Belirtilen boyutlarda örgütsel yabancılaşma, iş stresinde artış, iş ve yaşam doyumunda azalma, işe ve örgüte karşı bağlılıkta azalma, düşük motivasyon, düşük üretkenlik, işe devamsızlık ve iş gücü devrinde artış, bireysel ve mesleki tükenmişlik, depresyon ve bunalım, saldırganlık ve şiddet, işsizlik ve intihar oranlarında artış gibi bireysel, örgütsel ve toplumsal yönden olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırma, örgütsel yabancılaşma gibi örgütler ve çalışanlar açısından önemli bir örgütsel sorunun hangi düzeylerde yaşandığını ve örgütsel yabancılaşma davranışının demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini, farklılık gösteriyorsa hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu sayede yöneticilerin ve çalışanların örgütsel yabancılaşma konusunda farkındalık kazanması sağlanmış olacaktır. Bu çalışmada özellikle örgüt yöneticilerinin, çalışanların örgüte yönelik yabancılaşma düzeyleri ve hangi çalışanların örgütsel yabancılaşma davranışına daha eğilimli oldukları hususunda bilgi sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Böylece çalışanların yabancılaşmasına sebep olan örgütsel faktörlerin belirlenebilmesi ve giderilebilmesi adına gerekli önlemlerin alınmasında örgüt yöneticilerine yol gösterici bir çalışma olabileceği öngörülmektedir. Örgütlerdeki yabancılaşma düzeyinin en aza indirgenmesi için yapılan gerekli düzenlemeler ile çalışan memnuniyetinin ve örgütsel performansın artacağı, örgütlerin daha başarılı sonuçlar ortaya çıkaracağı ve bu durumun aynı zamanda ülke ekonomisine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Esasında bu tür bir araştırmanın özel sektör çalışanları üzerinde yapılmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir. Ancak özel sektör çalışanlarının yoğun ve yorucu iş temposu, anket vb. gibi araştırmalara karşı oluşan önyargı, son yıllarda ülkemizde yaşanan yoğun işsizlik ve istihdam güvenliğinde meydana gelen risklerden dolayı “örgütsel yabancılaşmaya” yönelik bir konuda samimi cevaplar alınamayacağı ve yeterli katılımcı sayısına ulaşılamayacağı endişesi gibi sebeplerden dolayı araştırmanın nitelikli personelin yoğun olarak yer aldığı üniversiteler bünyesinde yapılması tercih edilmiştir. Kaldı ki katılımcı sayılarına bakıldığında üniversite personellerinin dahi bilimsel çalışmalara destek verme konusundaki isteksizliği ve yetersizliği rakamlara yansımıştır.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmada üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerinin belirlenebilmesi için nicel araştırma yöntemleri ve anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli olan etik kurul izni, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 13.11.2019 tarihinde yapılan 13-05 karar sayılı etik kurul toplantısında alınmıştır. Bu araştırma, araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

#### **Evren Örneklem**

Araştırmanın evreni, ADİM Üniversiteleri bünyesinde yer alan dört kurucu üniversite olan Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde çalışan tüm akademik ve idari personellerden oluşmaktadır. Araştırmanın evreni 7.301 akademik ve 6.177 idari personel olmak üzere toplam 13.478 personeldir.

Bu çalışmada %95’lik bir güven aralığı ve %5’lik bir hata payı ile evreni (ana kütle) temsil edebilecek örneklem büyüklüğü en az 384 kişi olarak belirlenmiştir (Burns ve Bush, 2015, s. 245-246). Alınan etik kurul iznine istinaden dijital ortamda hazırlanmış olan anket formunun yer aldığı internet bağlantı adresine ilişkin link, PAÜ, SDÜ, ADÜ ve MSKÜ’nün genel duyuru servisleri aracılığıyla ilgili üniversitelerde görev yapan bütün akademik ve idari personellerin elektronik posta adreslerine gönderilmiştir. Geri dönen ve geçerli kabul edilen katılımcı sayısı 431’dir.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre frekans dağılımları aşağıda verilmiştir (Bkz. Tablo 2- 3).

Tablo 2.

Katılımcıların Demografik Özellikleri (Cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, kurumdaki çalışma süresi, çalışılan kurum ve kurumdaki mesleki durum)

ÖZELLİKLER	N	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	206	47,8
Erkek	225	52,2
<b>Medeni durum</b>		
Bekâr	117	27,1
Evli	314	72,9
<b>Eğitim durumu</b>		
Lise	20	4,6
Ön lisans	25	5,8
Lisans	100	23,2
Yüksek lisans	116	26,9
Doktora	170	39,4
<b>Yaş</b>		
25 ve altı	7	1,6
26-30	63	14,6
31-35	92	21,3
36-40	89	20,6
41-45	65	15,1
46-50	59	13,7
51 ve üzeri	56	13,0
<b>Kurumdaki çalışma süresi</b>		
1 yıldan az	20	4,6
1-5 yıl	111	25,8
6-10 yıl	115	26,7
11-15 yıl	55	12,8
16-20 yıl	64	14,8
21 yıl ve üzeri	66	15,3
<b>Çalışılan kurum</b>		
Adnan Menderes Üniv.	55	12,8
Pamukkale Üniv.	220	51,0
Süleyman Demirel Üniv.	78	18,1
Muğla Sıtkı Koçman Üniv.	78	18,1
<b>Kurumdaki mesleki durum</b>		
Akademik personel	264	61,3
İdari personel	167	38,7

Tablo 2 incelendiğinde, “Kadın ve Erkek” katılımcı sayılarının birbirine yakın ve araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun “Evli” olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğunun “Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora” eğitim düzeyine sahip olduğu, çok az sayıda “Lise ve Ön Lisans” mezunu katılımcının olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların büyük çoğunluğunun “30 ve 40” yaşları arasında olduğu, kurumdaki çalışma sürelerinin “1-10 yıl” arasında olduğu görülmekle birlikte “Pamukkale Üniversitesi” üyesi oldukları ve “Akademik Personel” oldukları görülmektedir.

Tablo 3.

Katılımcıların Demografik Özellikleri (Unvan, yöneticilik görevi bulunan akademik personel dağılımı ve yöneticilik görevi bulunan akademik personelin idari görev dağılımı)

		ÖZELLİKLER	N	%
AKADEMİK PERSONEL	AKADEMİK PERSONEL	<b>Unvan</b>		
		Prof. Dr.	23	5,3
		Doç. Dr.	22	5,1
		Dr. Öğr. Üyesi	53	12,3
		Öğr. Gör. Dr.	16	3,7
		Arş. Gör. Dr.	21	4,9
		Öğr. Gör.	81	18,8
		Arş. Gör.	48	11,1
		Başkan/ Müdür/ Br. Sorumlusu	9	2,1
		Şef/ Amir	15	3,5
İDARİ PERSONEL	İDARİ PERSONEL	Sekreter	15	3,5
		Personel	105	24,4
		İdr. Per. Diğer	23	5,3
		<b>Yöneticilik görevi bulunan akademik personel dağılımı</b>		
		Evet	69	16,0
		Hayır	195	45,2
İDARİ PERSONEL			167	38,7
		<b>Yöneticilik görevi bulunan akademik personelin idari görev dağılımı</b>		
AKADEMİK PERSONEL	AKADEMİK PERSONEL	Dekan Yrd.	6	1,4
		Enstitü/ Yüksekokul/ MYO Müdürü	3	,7
		Enstitü/ Yüksekokul/ MYO Müdür Yrd.	7	1,6
		Bölüm Başkanı	28	6,5
		Bölüm Başkan Yrd.	18	4,2
		Diğer	7	1,6
		Yok	195	45,2
İDARİ PERSONEL			167	38,7

Tablo 3 incelendiğinde, akademik personel olarak en fazla katılımcının “öğretim görevlileri” olduğu, idari personel olarak en fazla katılımcının personeller olduğu görülmektedir. Yönetim düzeyinde görev yapan akademik personellerin araştırmaya yoğun ilgi göstermedikleri belirlenmiştir. Üst düzey yönetici pozisyonunda yer alan “Rektör, Rektör Yardımcısı ve Dekan” unvanına sahip akademik personellerin araştırmaya katılmadıkları görülmekle birlikte, en çok katılımın “Bölüm Başkanı” olan akademik personeller tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür.

#### **Veri Toplama Araçları**

Üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerini ölçmek için Minibaş (1993)'ın toplam altı alt boyut (güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, kendine yabancılaşma, çevreye yalıtılmışlık ve işe yabancılaşma) olmak üzere 36 alt ifadeden oluşan “Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde 5’li Likert tipi ölçek şeklinde derecelendirilmiştir. Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinden alınan yüksek puanlar örgütlerde yabancılaşma düzeyindeki artışı ifade etmektedir.

Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinin kapsam geçerliğini tespit etmek için pilot çalışma yapılmış, yapı geçerliğini tespit etmek için de açılımlı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonrası güvenilirlik katsayıları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.  
Faktör Analizi Sonrası Güvenirlik Katsayıları

ÖLÇEK	N	Cronbach's Alpha
Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği	27	0,95
Güçsüzlük	2	0,569
Anlamsızlık	6	0,923
Ö.Y. Alt Boyutları	3	0,746
Kuralsızlık	6	0,929
Kendine Yabancılaşma	5	0,916
Çevreye Yalıtılmışlık	5	0,901
İşe Yabancılaşma		

### Verilerin Analizi

Üniversite personellerinin yabancılaşma düzeylerini belirlemek için betimleyici istatistiksel yöntemler (frekans, ortalama, standart sapma); faktör analizi ve normallik testleri (çarpıklık- basıklık) yapılmıştır.

Tablo 5.  
Örgütsel Yabancılaşmanın Boyutlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Boyutlar	Skewness (Çarpıklık)		Kurtosis (Basıklık)	
	İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Güçsüzlük	0,079	0,118	-0,427	0,235
Anlamsızlık	0,272	0,118	-0,672	0,235
Kuralsızlık	0,824	0,118	0,200	0,235
Kendine Yabancılaşma	0,892	0,118	-0,056	0,235
Çevreye Yalıtılmışlık	0,645	0,118	-0,172	0,235
İşe Yabancılaşma	0,381	0,118	-0,564	0,235

Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları +1 ile -1 arasında bir değer alıyorsa verilerin normal dağıldığı veya normal dağılıma yakın bir eğilim gösterdiği kabul edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett,, 2011, s. 51). Tablo 5'te yer alan değerlere göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında yer alması, verilerin normal dağılımının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Buna göre hipotezlerin test edilmesinde parametrik testlerden yararlanılmış, bağımsız örneklem t-testleri ve tek yönlü ANOVA analizleri kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin, ölçek maddelerine ilişkin ortalamalarının seviye tespiti için gerekli hesaplama (Aralık Değeri:  $5-1/3=1,33$ ) yapılmış olup belirlenen değerler 1-2,33 arası "Düşük"; 2,34-3,66 arası "Orta"; 3,67-5,00 arası "Yüksek" düzey şeklindedir.

### Bulgular

Bu bölümde üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri ve üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma düzeylerini belirlemek üzere örgütsel yabancılaşma ölçeğindeki maddelerin betimsel istatistikleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğindeki Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Ölçek Maddesi	$\bar{X}$	ss.	Seviye
İşimin çok yoğun olduğunu ve bazen insan gücünü aştığını hissediyorum.	3,0719	1,23399	ORTA
Neredeyse her yaptığım iş denetimden geçiyor.	2,8492	1,04681	ORTA
İşimde, üstüme danışmadan karar alamıyorum.	3,0534	1,15916	ORTA
İşimde istek ve gereksinimlerimi kabul ettiremiyorum, bir makine gibi çalıştırıldığımı hissediyorum.	2,6473	1,24115	ORTA
Bu işte emeğimin boşa harcadığını hissediyorum.	2,6613	1,29088	ORTA
Bu işte kullanıldığımı hissediyorum.	2,5522	1,25622	ORTA
Ne kadar uğraşırsam uğraşayım burada kişisel gücümü ortaya koyamıyorum.	2,6311	1,24857	ORTA
İşim bana ilginç bir iş olarak gelmiyor.	2,6032	1,30754	ORTA
Rutin işler o kadar çok ki bu işler beni monoton bir hale getiriyor.	2,9930	1,29308	ORTA
Bu işte geleceğimi göremiyorum, yine de çalışmaya devam ediyorum.	2,6009	1,36515	ORTA
Bazen yaptığım işler anlamsız geliyor.	2,8492	1,35303	ORTA
Sürekli aynı işi yapıyorum, hiçbir değişiklik olmuyor.	2,6079	1,18590	ORTA
Bazen yaptığım işlerin neye yaradığını anlamıyorum.	2,4826	1,24230	ORTA
İşim o kadar karmaşık ki bütünlüğünü kurmakta güçlük çekiyorum.	2,1206	1,01125	DÜŞÜK
Kazanmak için her zaman doğru olanı yapmak gerekmez.	2,1114	1,20334	DÜŞÜK
İnsanın gücünü ortaya koyabilmesi için kuralları çiğnemesi gerekebilir.	2,1067	1,13208	DÜŞÜK
Yükselmek için doğru yanlış her fırsatı değerlendirmek gerekir.	1,7239	1,03446	DÜŞÜK
Bana saçma gelen kurallara, eğer elimdeyse uymam.	2,9513	1,29935	ORTA
İş yerindeki kurallar bana anlamsız geliyor.	2,5151	1,09082	ORTA
Bu işte kendimi geliştiremiyorum yalnızca para kazanıyorum.	2,4107	1,25782	ORTA
Bu iş, aslında benim yapıma uygun değil.	2,0882	1,17399	DÜŞÜK
İş yerindeki “ben” ile iş dışındaki “ben” arasında oldukça büyük fark var.	2,4200	1,24917	ORTA
İşime kendimden bir şey katamıyorum.	2,1810	1,11008	DÜŞÜK
İş yerinde kendimi önemsiz hissediyorum.	2,3411	1,30372	ORTA
İşimde asıl kimliğimi yitirdiğimi sanıyorum.	2,2019	1,24587	DÜŞÜK
Burada saygı görmüyorum, kendimi değersiz hissediyorum.	2,1740	1,24261	DÜŞÜK
İş yerinde kendimi yalnız hissediyorum, arkadaşlık kurabileceğim kimse yok.	1,9420	1,05825	DÜŞÜK
İş yerindeki insanlarla ilişkilerim çok yüzeysel.	2,3782	1,20015	ORTA
İş yerindeki insanlar beni çok sıkıyor.	2,2831	1,11174	DÜŞÜK
İş yerindeki insanlarla iş dışında ilişki kurmak istemiyorum.	2,4060	1,21994	ORTA
Öğle saatlerimi iş yerindeki insanlardan uzakta geçirmek istiyorum.	2,2900	1,22070	DÜŞÜK
İmkânım olsa şu anda işten ayrılırdım.	2,1717	1,33233	DÜŞÜK
İş esnasında çoğunlukla buradan kaçıp kurtulmak istiyorum.	2,1137	1,22325	DÜŞÜK
Çoğunlukla işten çıkış saatlerini sabırsızlıkla beklerim.	2,2274	1,21207	DÜŞÜK
Başka bir iş bulursam bu kurumda çalışmayı bırakmak istiyorum.	2,2483	1,34028	DÜŞÜK
Mecbur olmasam bu işi yapmam.	2,0974	1,29211	DÜŞÜK

Katılımcıların Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinde yer alan sorulara verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde, yanıtların “ne katılıyorum ne katılmıyorum” ve “katılmıyorum” şeklinde orta ve düşük düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinde yer alan sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde, en yüksek ortalamanın ( $\bar{X}=3,07$ ) “İşimin çok yoğun olduğunu ve bazen insan gücünü aştığını hissediyorum.” ifadesine ait olduğu görülürken, en düşük ortalama ( $\bar{X}=1,72$ ) “Yükselmek için doğru yanlış her fırsatı değerlendirmek gerekir.” ifadesine aittir. Buna göre katılımcıların işlerinin çok yoğun olduğu ve bazen insan gücünü aştığı yönündeki örgütsel yabancılaşma düzeylerinin en yüksek, yükselmek için doğru yanlış her fırsatı değerlendirmek gerekir yönündeki örgütsel yabancılaşma düzeylerinin en düşük seviyede yer aldığı görülmektedir.

Üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları aşağıdaki gibidir:

Tablo 7.

Cinsiyet ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışı Arasındaki T-Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss.	sd.	t	p
Kadın	205	2,48	0,78	429	1,257	0,588
Erkek	226	2,38	0,82			

Üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucunda, örgütsel yabancılaşma davranışının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t_{(429)}=1,257$ ,  $p=0,588>0,05$ ) (Bkz. Tablo 7).

Tablo 8.

Medeni Durum ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışı Arasındaki T-Testi

Medeni durum	N	$\bar{X}$	ss.	sd.	t	p
Bekâr	117	2,43	0,84	429	0,019	0,627
Evli	314	2,43	0,79			

Üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucunda, örgütsel yabancılaşma davranışının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t_{(429)}=0,019$ ,  $p=0,627>0,05$ ) (Bkz. Tablo 8).

Tablo 9. Eğitim Durumu ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışı Arasındaki Tek Yönlü ANOVA

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	ss.	sd.	F	p	FARK
Lise	20	2,56	0,96	4-426	2,624	0,034	Yüksek lisans - Doktora
Ön lisans	25	2,61	0,75				
Lisans	100	2,47	0,77				
Yüksek lisans	116	2,55	0,85				
Doktora	170	2,28	0,77				

ANOVA analizi sonucunda, üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşılmıştır ( $F_{(4-426)}=2,624$ ,  $p=0,034<0,05$ ) (Bkz. Tablo 9). Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,02$ ) farklılığın düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre anlamlı farkın “yüksek lisans” ve “doktora” eğitime sahip çalışanlar arasında olduğu görülmüştür. “Yüksek lisans” mezunu personellerin örgütsel yabancılaşma davranışları “doktora” mezunu personellerden yüksektir.

Tablo 10.

Yaş ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışı Arasındaki Tek Yönlü ANOVA

Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	ss.	sd.	F	p
25 ve altı	7	2,70	1,11	6-424	0,450	0,845
26-30	63	2,43	0,80			
31-35	92	2,45	0,83			
36-40	89	2,50	0,77			
41-45	65	2,40	0,86			

Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	ss.	sd.	F	p
46-50	59	2,36	0,80			
51 ve üzeri	56	2,35	0,74			

ANOVA analizi sonucunda, üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $F_{(6-424)}=0,450$ ,  $p=0,845>0,05$ ) (Bkz. Tablo 10).

Tablo 11.

Kurumdaki Çalışma Süresi ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışı Arasındaki Tek Yönlü ANOVA

Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	ss.	sd.	F	p
1 yıldan az	20	2,17	0,79			
1-5 yıl	111	2,34	0,82			
6-10 yıl	115	2,53	0,76	5-425	1,667	0,141
11-15 yıl	55	2,60	0,81			
16-20 yıl	64	2,35	0,89			
21 yıl ve üstü	66	2,42	0,75			

ANOVA analizi sonucunda, üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının kurumdaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $F_{(5-425)}=1,667$ ,  $p=0,141>0,05$ ) (Bkz. Tablo 11).

Tablo 12.

Çalışılan Kurum ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışı Arasındaki Tek Yönlü ANOVA

Çalışılan Kurum	N	$\bar{X}$	ss.	sd.	F	p
ADÜ	55	2,39	0,93			
PAÜ	220	2,45	0,77	3-427	0,117	0,950
SDÜ	78	2,41	0,85			
MSKÜ	78	2,42	0,79			

ANOVA analizi sonucunda, üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının çalıştıkları kuruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $F_{(3-427)}=0,117$ ,  $p=0,950>0,05$ ) (Bkz. Tablo 12).

Tablo 13.

Mesleki Durum ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışı Arasındaki T-Testi

	Mesleki durum	N	$\bar{X}$	ss.	sd.	t	p
Kendine	Akademik personel	264	2,02	0,99			
Yabancılaşma	İdari personel	167	2,51	1,18	429	-4,470	0,000

Üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının kurumdaki mesleki duruma göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucunda, örgütsel yabancılaşmanın “kendine yabancılaşma” alt boyutunun mesleki duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $t_{(429)}=4,470$ ,  $p=0,000<0,05$ ) (Bkz. Tablo 13). İdari personellerin kendine yabancılaşma düzeyleri akademik personellerden yüksektir.

Tablo 14.

Unvan ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışı Arasındaki Tek Yönlü ANOVA

	Unvan	N	$\bar{X}$	ss.	sd.	F	p	FARK
Akademik Personel	Prof. Dr.	23	2,25	0,71	11-419	3,897	0,000	Dr. Öğr. Üyesi- Öğr. Gör.- Personel- Diğer İdari Personel
	Doç. Dr.	22	2,24	0,55				
	Dr. Öğr. Üye.	53	2,11	0,82				
	Öğr. Gör. Dr.	16	2,21	0,76				
	Arş. Gör. Dr.	21	2,46	0,74				
	Öğr. Gör.	81	2,26	0,71				
	Arş. Gör.	48	2,61	0,85				
İdari Personel	Başkan/ Müdür/ Br. Sorumlusu	9	1,92	0,67				
	Şef/ Amir	15	2,36	0,86				
	Sekreter	15	2,49	0,65				
	Personel	105	2,72	0,82				
	Diğer İdari Personel	23	2,77	0,86				

ANOVA analizi sonucunda, üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının unvanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşılmıştır ( $F_{(11-419)}=3,897$ ,  $p=0,000<0,05$ ) (Bkz. Tablo 14). Hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0,09$ ) farklılığın düşük seviyede olduğunu göstermektedir. Gruplar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre anlamlı farkın “Dr. Öğr. Üyesi”, “Öğr. Gör.”, “Personel” ve “Diğer İdari Personel” unvanına sahip personeller arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 15.

Yöneticilik Görevi Bulunan ve Bulunmayan Akademik Personeller ile Örgütsel Yabancılaşma Davranışı Arasındaki T-Testi

Yöneticilik görevi bulunan ve bulunmayan akademik personel	N	$\bar{X}$	ss.	sd.	t	p
Evet	69	2,26	0,79	262	-0,468	0,570
Hayır	195	2,31	0,76			

Üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının yöneticilik görevi bulunan ve bulunmayan akademik personellere göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucunda, örgütsel yabancılaşma davranışının yöneticilik görevi bulunan ve bulunmayan akademik personellere göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t_{(262)}=0,468$ ,  $p=0,570>0,05$ ) (Bkz. Tablo 15).

Tablo 16.

Yöneticilik Görevi Bulunan Akademik Personellerin İdari Görevleri ve Örgütsel Yabancılaşma Davranışı Arasındaki Tek Yönlü ANOVA

İdari görev dağılımı	N	$\bar{X}$	ss.	sd.	F	p
Dekan Yrd.	6	1,79	0,52	5-63	1,453	0,218
Enstitü/ Yüksekokul/ MYO Müdürü	3	2,70	0,86			
Enstitü/ Yüksekokul/MYO Müdür Yrd.	7	2,01	0,49			
Bölüm Başkanı	28	2,27	0,72			
Bölüm Başkan Yrd.	18	2,55	0,95			
Diğer	7	1,98	0,86			



ANOVA analizi sonucunda, yöneticilik görevi bulunan akademik personellerin örgütsel yabancılaşma davranışlarının idari görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $F_{(5-63)}=1,453$ ,  $p=0,218>0,05$ ) (Bkz. Tablo 16).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 13.11.2019 tarihinde yapılan 13-05 karar sayılı etik kurul toplantısında alınan etik kurul iznine istinaden ADIM Üniversiteleri bünyesinde yer alan dört kurucu üniversite olan Adnan Menderes Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde çalışan personellerin örgütsel yabancılaşma düzeyleri belirlenmiş, örgütsel yabancılaşma davranışlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların ölçek sorularına vermiş oldukları yanıtlara ilişkin ortalamalar incelendiğinde dikkat çeken hususlar şunlardır:

Katılımcıların Örgütsel Yabancılaşma Ölçeğinde yer alan sorulara verdikleri yanıtların “ne katılıyorum ne katılmıyorum” ve “katılmıyorum” şeklinde orta ve düşük düzeyde yer aldığı görülmektedir. Genellikle az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde örgüt çalışanlarının örgütsel yabancılaşma düzeyini belirlemede ekonomik ve çevresel faktörlerin etkisi, bireysel veya örgütsel faktörlerden daha fazladır. Çünkü az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki işsizlik sorunları, düşük maaşlı işler ya da alternatif işlerin yokluğu gibi sebeplerden dolayı bu tür ülkelerde özellikle kamuda görev yapan çalışanlar tarafından mevcut işte kalınması daha uygun görülmekte, bireysel ve örgütsel sorunlar görmezden gelinmektedir. Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkede, “üniversite gibi bir kamu kurumunun çalışanı olmanın, ekonomik anlamda ve özellikle sosyal statü bağlamında önemli ve değerli bir çalışan olma” anlamına geldiği yönündeki anlayış sebebiyle çalışanların örgütsel yabancılaşma düzeylerinin düşük çıktığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle üniversite çalışanlarının kamu çalışanı oldukları, ülkede izlenmekte olan neo-liberal ekonomi programları kapsamında sahip olunan ekonomik ve sosyal haklar ile iş güvencesi bakımından toplumdaki diğer çalışanlara (özellikle özel sektör çalışanları) kıyasla daha olumlu bir konumda buldukları yönündeki genel kanaat, örgütlerdeki bir kısım istenmeyen durumların görmezden gelinmesine ya da kabullenilerek içselleştirilmesine sebep olmaktadır. Bu anlamda, çalışanlar, muhtemelen yaşanan duyumsuzluk psikolojisine bağlı olarak örgüte yabancılaştıklarının farkına bile varamamış da olabilirler.

Katılımcıların demografik özellikleri bakımından örgütsel yabancılaşma davranışlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde dikkat çeken hususlar şunlardır:

Üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının eğitim durumu, kurumdaki mesleki durum ve unvan değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının eğitim durumlarına göre anlamlı farkın “yüksek lisans” ve “doktora” eğitimine sahip çalışanlar arasında olduğu görülmüştür. “Yüksek lisans” mezunu personellerin örgütsel yabancılaşma davranışları “doktora” mezunu personellerden yüksektir. Rajaeepour, Azizollah, Mahmoud ve Solmaz (2012), Sayü (2014), Günsal (2010) tarafından yapılan araştırmalarda, çalışanların örgütsel yabancılaşma davranışları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Moç (2018) tarafından yapılan araştırmada çalışanların işe yabancılaşma davranışlarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, eğitim durumu “doktora” olan çalışanların işe yabancılaşma davranışlarının “ön lisans” ve “lisans” mezunu olan çalışanlardan daha düşük çıktığı belirlenmiştir. Atmaca (2020) tarafından öğretmenlere yönelik yapılan araştırmada, “lisansüstü” mezunu olan öğretmenlerin, “lisans” mezunu olan öğretmenlerden

daha fazla mesleki yabancılaşma yaşadıkları ancak eğitim durumu ile mesleğe yabancılaşma arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının kurumdaki mesleki duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan analiz sonucunda, örgütsel yabancılaşmanın “kendine yabancılaşma” boyutunun mesleki duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. “İdari personellerin” “kendine yabancılaşma” davranışları “akademik personellerden” yüksektir. Bu bulguya dayanarak akademik personellerin mesleki doyum sebebiyle örgütsel yabancılaşma davranışlarının daha düşük olduğu söylenebilir. Çünkü idari personellerin yaptıkları işler ile akademik personellerin yaptıkları işler kıyaslandığında; idari personeller daha bürokratik, rutin/monoton ve sıkıcı işleri, akademik personeller ise daha özerk, karmaşık ve gelişime açık işleri gerçekleştirmektedirler. Dolayısıyla akademik personellerin iş tatmini ve mesleki doyumlarının idari personellerden daha yüksek olduğu, kendilerini daha anlamlı ve değerli hissettikleri ve bu anlamda kendine yabancılaşma davranışlarının da daha düşük olduğu düşünülmektedir. Moç (2018) tarafından yapılan araştırmada çalışanların işe yabancılaşma davranışlarının mesleki duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, idari personellerin, akademik personellere göre daha fazla işe yabancılaşma hissettikleri tespit edilmiştir. Amazue, Nwatu, Ome ve Uzuegbu (2016)’nın yapmış olduğu araştırmada çalışanların işe yabancılaşma davranışlarının mesleki duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, akademik olmayan personellerin, akademik personellerden daha fazla işe yabancılaşma duygusuna kapıldıkları belirlenmiştir.

Üniversite personellerinin örgütsel yabancılaşma davranışlarının unvanlarına göre anlamlı farkın “Dr. Öğr. Üyesi”, “Öğr. Gör.”, “Personel” ve “Diğer İdari Personel” unvanına sahip personeller arasında olduğu görülmüştür. Günsal (2010) tarafından yapılan araştırmada da çalışanların örgütsel yabancılaşma davranışlarının unvana göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Akademik personellerin örgütsel yabancılaşma davranışlarının yöneticilik durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yöneticilik görevi bulunmayan akademik personellerin örgütsel yabancılaşma davranışlarının yöneticilik görevi bulunan akademik personellere göre farklılık göstermemesi bulgusu akademik personellerin mesleki doyum sebebiyle örgütsel yabancılaşma davranışlarının düşük çıkabileceği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü burada önemli olarak görülen kısmın yönetici olup olmamaktan ziyade “akademik personel olmak” olarak değerlendirildiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada örgütsel yabancılaşma sorununu tespit etmek için her ne kadar üniversite çalışanlarına yönelik bir araştırma yapılmış olsa da örgütsel yabancılaşma, başta özel sektör olmak üzere her türlü çalışan grubunda ortaya çıkabilecek önemli bir sorun olarak kabul edilmelidir. Bu sorunun giderilmesinde en büyük sorumluluk ve görev örgüt yöneticilerine aittir. Örgütsel başarı ve kârlılığı amaç edinen örgütlerde, bu amaçların yerine getirilmesi çalışanların ortaya koydukları etkili performansla bağlıdır. Çalışan performansının etkililiği ise yönetsel faaliyetlerle ilişkilidir. Yöneticilerin örgüt içinde alınan kararlar ve uygulamalarda adil bir tutum sergilemeleri, çalışanlarına önem ve değer vermeleri, örgüt içi-dışı sorunların farkında olmaları, örgütsel sorunların giderilmesi konusunda zamanında ve gerekli tedbirleri almaları, örgüt çalışanlarındaki yabancılaşma düzeyini azaltan faktörlerdir. Bu bağlamda yöneticilerin belirtilen hususlara özellikle dikkat etmeleri ve örgütsel yabancılaşmaya yol açan faktörleri en aza indirgeyerek çalışan memnuniyetini sağlamaları önerilmektedir.

Bu konuyla ilgili benzer araştırmalar yapmayı planlayan araştırmacılara özellikle özel sektör çalışanlarına yönelik araştırma yapmaları, nicel araştırmanın yanı sıra nitel araştırma da yapılması, elde edilen nitel veriler ile çalışmanın desteklenmesi tavsiye edilmektedir.

## Kaynakça

- Akdeniz, E. B. (2017). *J. P. Sartre'da yabancılaşma fenomeni*. İstanbul: Pales Yay.
- Amazue, L. O., Nwatu, O. H., Ome, B. N. ve Uzuegbu, C. N. (2016). Relationship between perceived leadership style, organizational justice and work alienation among nigerian university employees. *IOSR Journal of Business and Management*, 18(4), 76-85.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506.
- Boudon, R. (1989). *Critical dictionary of sociology*. London: Routledge.
- Burns, A. C. ve Bush, R. F. (2015). *Pazarlama araştırması*. F. Demirci Orel(Çev. Ed.), İstanbul: Nobel Yayınları.
- Feuer, L. (1962). What is alienation? The career of a concept. *New Politics*, 1, 116-134.
- Fromm, E. (1996). *Sağlıklı toplum*. Y. Salman, Z. Tanrısever(Çev.), İstanbul: Payel Yayınevi.
- Günsal, E. (2010). *Algılanan örgütsel adalet ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişki ve bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Marx, K. (2017). *Yabancılaşma*. B. Erdost (Der.), 6. Baskı, Ankara: Sol Yay.
- Mawson, A. R. (1970). Durkheim and contemporary social pathology. *The British Journal of Sociology*, 21(3), 298-313.
- Minibaş, J. (1993). *Yabancılaşma kavramının incelenmesi ve banka sektörüne yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Moç, T. (2018). *Örgütsel adalet algısının çalışanların işte yabancılaşmaya etkisinde tükenmişliğin ve presentizm rolü*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2011). *IBM SPSS for introductory statistics use and interpretation*, 4th Edition, New York: Routledge.
- Nair, N. ve Vohra, N. (2009). Developing a new measure of work alienation. *Journal of Workplace Rights*, 14(3), 293-309.
- Rajaeepour, S., Azizollah, A., Mahmoud, Z. ve Solmaz, S. (2012). Relationship between organizational structure and organizational alienation. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(12), 188-196.
- Sarros, J. C., Tanewski, G. A., Winter, R. P., Santora, J. C. ve Densten, I. L. (2002). Work alienation and organizational leadership. *British Journal of Management*, 13, 285-304.
- Sayü, P. (2014). *Örgütsel adalet ve işe yabancılaşma arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., Çelik, A. ve Fettahlıoğlu, T. (2006). Örgütlerde yabancılaşmanın yönetimi araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569-587.
- Tekin, F. (2014). Peter L. Berger'in yabancılaşma anlayışı: Diyalektik bilincin kaybı. *Beytulhikme an International Journal of Philosophy*, 4(2), 29-48.
- Tolan, B. (1980). *Çağdaş toplumun bunalımı, anomi ve yabancılaşma*. Ankara: Ankara İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yay.

## Eğitimde Sosyal Adalet Liderliği Üzerine Bir İnceleme<sup>1</sup> Ertuğrul YEŞİL<sup>2</sup>, Mehmet SİNCAR<sup>3</sup>

### Öz

*Bu çalışmanın amacı eğitimde sosyal adalet liderliği ile ilgili alan yazına daha yakından bakarak sosyal adalet liderliği araştırmalarının odak noktasına ilişkin kapsamlı bir inceleme yapmaktır. Bu amaçla yapılan incelemede sosyal adalet liderliğine kavramsal olarak dağıtılmış, kültürel ve katılımcı olmak üzere üç odak noktasından bakıldığı görülmüştür. Benzer şekilde sosyal adalet liderliğinin bir yetiştirme süreci olarak ele alındığı, bu süreçte farklılıkları ve önyargıları tanımlamak, tüm paydaşlar için yüksek beklentiler içeren bir kültür oluşturmak ve kapsayıcı bir müfredatın oluşturulmasını kolaylaştırmak gibi çok boyutlu bir bakış açısını içeren yetiştirme sürecine ihtiyaç olduğu gözlenmiştir. Bu süreçte sosyal adalet liderlerinin çeşitli zorluklarla karşılaştıkları ve bunların öğrenci, okul kültürü, toplum, eşitsizlik ve dezavantajlı bölge gibi başlıklar altında toplandığı görülmüştür.*

**Anahtar kelimeler:** Eğitimde sosyal adalet liderliği, Sosyal adalet, Sosyal adalet liderliğinde zorluklar

### An Analysis on Social Justice Leadership in Education

#### Abstract

*The aim of this study is to analyse the focal point of social justice leadership research by looking more closely at the literature and social justice leadership in education. In the study conducted for this purpose, it has been seen that social justice leadership is conceptually viewed from three focal points: distributed, cultural and participatory. Similarly, it has been observed that social justice leadership is considered as a training process and there is a need for a training process that includes a multidimensional perspective, such as defining differences and prejudices, creating a culture with high expectations for all stakeholders, and facilitating the creation of an inclusive curriculum. In this process, it was observed that social justice leaders faced various difficulties and these were grouped under the titles such as student, school culture, society, inequality and disadvantaged region.*

**Keywords:** Social justice leadership in education, Social justice, Challenges on social justice leadership

Gönderim Tarihi (Received): 17.02.2021

Kabul Tarihi (Accepted): 18.04.2021

<sup>1</sup> Derleme Makale: Bu çalışma Etik Kurul İzin Belgesini gerektirmemektedir.

<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, [ertugrulyesil.88@gmail.com](mailto:ertugrulyesil.88@gmail.com), ORCID: 0000-0002-1870-8950

<sup>3</sup>Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, [mehmetsincar@yahoo.com](mailto:mehmetsincar@yahoo.com), ORCID: 0000-0002-4979-5014

## Giriş

Okul müdürleri öğrenciler ve öğretmenler için bir danışman, lider, planlayıcı, karar verici, denetleyici olmakla birlikte hükümet ve toplum arasında bir köprü görevi görürler (Blackmore, 2009). Eğitimin genel ve özel amaçlarına ulaşmak için okul müdürleri yönetim süreçlerini kapsayan bir anlayışı okulun tüm paydaşlarıyla iş birliği yaparak sergiler (Abdullah, Huq ve Ismail, 2008; Shahadan ve Oliver, 2016; Şahenk, 2010; Wahyuddin, 2017) ve bu iş birliğini kolaylaştırmak için birer lider olarak hareket ederler (Goddard, Miller, Larsen, Goddard, Madsen ve Schroeder, 2010; Miller, Goddard, Goddard, Larsen ve Jacob, 2010). Okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik anlayışları, öğretim, etik, dönüşüm, teknoloji gibi farklı bağlamlara göre değişebilir. Bununla beraber, bir okul müdürünün eğitimin hedeflerine ulaşabilmesi için öncelikle eşitsizliklerin ortadan kaldırılması gibi bir hedefe sahip olması durumunda sosyal adalet olgusu ve bu olguya dayalı bir liderlik anlayışı öne çıkar.

Sosyal adalet kavramı artan bir ilgiyle eğitim araştırmalarında ele alınmakta ve sıklıkla tartışılmaktadır. Eski fakat eskimemiş bir kavram (Arar, Beycioglu ve Oplatka, 2017) olarak kabul edilse de alan yazın incelendiğinde kavramla ilgili pek çok tanım mevcuttur (Arar, Beycioglu ve Oplatka, 2017; Berkovich, 2014; Bogotch ve Shields, 2014). Sosyal adalet tanımlanan, gözlemlenen, çoğaltılabilen ve somuta indirilebilen bir kavram değil çeşitli toplumlarda etik yaşama sürecidir (Furman ve Shields, 2005). Bir başka bakış açısına göre sosyal adalet toplumdaki dezavantajlı ve muhalif grupların fırsat ve umutlarını eşitleme ve geliştirme çabasından ortaya çıkmıştır (Chiu ve Walker, 2007).

Sosyal adalet kavramının eğitim yönetimindeki yansımalarına bakıldığında ise sosyal adalet liderliği ön planda yer alır (Blackmore, 2002; Bogotch, 2002; Furman ve Gruenewald, 2004; Marshall, 2004; Normore ve McMahon, 2007; Normore ve Jean-Marie, 2008; Shields, 2004; Theoharis, 2007). Araştırmaların öne çıkardığı olgu, okul liderlerinin, öncelikli eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için fırsat eşitliği sağlamaları gerektirdiğidir (Arar, Beycioglu ve Oplatka, 2017). Bu bağlamda okul liderlerinin, eşitlik, farklılıklara saygı değerlerini teşvik eden ve öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayan bir okul kültürü geliştirme yeteneklerine sahip olmaları gerekir (Brooks, Miles ve Buck, 2008; Theoharis, 2009; Wang, 2018). Eğitimin, sosyal karmaşık bir sisteme iliştilenmiş açık bir sistem olduğunu düşündüğünde (Berkovich, 2014), okul liderlerinin, sosyal bağlamda eğitim sorunlarının nasıl çıktığına odaklanmaları gerekir. Kısaca sosyal adalet liderliği, daha büyük sosyal sistemlerin parçası olan bir okulun kültürünü değiştirebilme yeteneğidir (Larson ve Murtagh, 2002).

Sosyal adalet liderleri olarak okul müdürleri dezavantajlı bireyler için sosyal fırsatların genişletildiği yeni bir sosyal düzenin mimarları ve kurucularıdır (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009). Böyle bir anlayışla çalışan okul müdürleri öğretmenlerin öğrencilerin öğrenebileceklerine olan inançlarını ve öğrencilerin kendilerine olanı güvenlerini artırır (Feng ve Chen, 2019) ve iletişim, duygusal farkındalık, anlamlı ve uzun süreli ilişkiler kurma becerilerini sergilerler (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Sosyal adalet lideri olarak tanımlananlar, iş birliğini, demokratik diyalogu (Riester, Pursch ve Skrla, 2002) ve paylaşılan karar vermeyi teşvik ederken insan gruplarını (Brooks, Jean-Marie, Normore ve Hodgins, 2007) birbirine bağlar (Wasonga, 2009). Sosyal adalet liderlerinin marjinal aileler ile okullar arasındaki tarihsel kopukluğu ortadan kaldırmak için olumlu okul iklimi yaratma çabası ve özellikle haklarından mahrum edilmiş ailelere ulaşmak için güçlü bir çaba sergilerler (Theoharis, 2007). DeMatthews ve Mawhinney sosyal adalet liderlerinin grupları birbirine bağlama işlevini yerine getirme ve bunu yaparken de anlamlı ölçüde katılımcı bir bakış açısı sergileyerek sürdürülebilir ve proaktif bir çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Böyle bir çabayı sergileyebilmeleri için okul müdürlerinin eleştirel düşünme, merhamet, demokratik ilkeler, psikolojik sınırlama, özgürlük ve değişime ayak uydurma niteliklerine sahip olmaları gerekir (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009). Bu özelliklere sahip olan okul müdürleri bütün öğrencilerin başarı farkını azaltmaya, okullarda sosyal adalet sağlama çabasını artırmaya, demokratik ve etik değerleri temel almaya ve eleştirel diyalog/anlayış geliştirmeye çalışırlar (Gewirtz ve Ball, 2000).

Furman (2012) yaptığı bir çalışmada iletişim kurma ve eleştirel düşünmenin sosyal adalet liderliğinin ana özellikleri olduğunu vurgulamıştır. Sosyal adalet liderliğinde iletişim anlamlı ve uzun süreli ilişkiler kurmayı sağladığı için sosyal adalet liderliğinin önemli bir özelliği olarak gösterilmektedir (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Eleştirel düşünme ise geleneksel toplumları karakterize eden değişim ile yaratıcılık ve yenicilik konuları ile yakından ilişkili olmasından dolayı sosyal adalet liderliğinin bir diğer önemli özelliği olarak görülür (Oplatka ve Arar, 2016). Sosyal adalet liderliği bu özelliklerine sahip olan okul müdürleri eleştirel ve yapıcı diyalog kurarlar ve bu durum aynı zamanda onların kendi farkındalıkları ve gelişimleri için öz düşünüm sağlar (Dantley ve Tillman, 2010).

Benzer şekilde Theoharis (2007) bir çalışmada, okul müdürlerinin okullardan, bölgelerden ve bölgelerin de ötesinden kaynaklanan birçok sorunla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Okul müdürleri yönetsel talepler (Özdemir, 2017), statükonun yoğunluğu, çalışanların engelleyici davranış ve inançları, dar görüşlü veya ayrıcalıklı ailelerin beklentileriyle yüz yüze gelmektedirler (DeMatthews ve Mawhinney, 2014). Tüm bunların yanında destek vermeyen bürokratlar, monoton iş arkadaşları ve sönük yöneticiler de okul müdürlerinin yüz yüze kaldığı sorun kaynaklarıdır. Theoharis'in çalışması, insanların umutsuzluk, cesaretsizlik, riske atılan duygusal, fiziksel, sağlık ve dirençten kaynaklanan yavaş temposunu betimler. Bu faktörler, sosyal adalet lideri olarak tanımlanan okul müdürlerinin ayaklarındaki prangalardır.

Sosyal adalet liderliğinin bilgi, beceri ve deneyimle desteklenen bir dizi kuralla organize edilmesi gerekir. Bu kurallardan bazıları, sosyal adaleti anlamak ve onu kendi toplumunun okullarına uyarlamak; ayırım ve önyargıyla mücadele etmek; çok kültürlü ve kapsayıcı bir müfredat oluşturulmasına olanak sağlamak; sosyal adaletin gelişimini engelleyen faktörle mücadeleyi olabildiğince sürdürmektir (Furman, 2012). Sosyal adalet liderlerinin özelliklerinden biri de okul toplumunun deneyimlerinin bir parçası haline gelmelerini sağlayan bu kuralları/değerleri açık bir şekilde söyleyebilmektir (Arar, 2015; Oplatka ve Arar, 2016; Stevenson, 2007).

Sosyal adalet liderliğinin eğitimdeki yansıması farklı ırk, kültür, dil kökenlerinden gelen tüm öğrenciler için eğitimde eşitliği ve mükemmelliği elde etmekle ilgilidir (Brooks, Miles ve Buck, 2008). Sosyal adalet liderleri grupları birbirine bağlayarak daha anlamlı, sürdürülebilir ve proaktif bir anlayış sergilerler (Dematthews ve Mawhinney, 2013). Bu anlayış özellikle öğrencilerin değerleri, inançları ve duygularını temel alan bir okul kültürü oluşturmayı hedefler (Cook, Semmel ve Gerber, 1999; Salisbury ve Mcgregor, 2002). Bu okul kültürünün önündeki engellerin kaldırılması için sosyal adalet liderlerinin bazı özelliklere sahip olması ve toplum tarafından bu kişilerin doğru bir şekilde değerlendirilmesi gerektir.

Sosyal adalet liderliğinin amaçlarından biri farklı ırk ve kültüre sahip bütün öğrenciler için kusursuz bir eğitim ortamı oluşturmaktır (Gewirtz ve Ball, 2000). Gerekli kaynaklardan yoksun bir şekilde (Adamson ve Darling-Hammond, 2012) dezavantajlı bir bölgede çalışan okul liderlerinin mücadelesi daha da önemlidir (Anyon, 2005). Bu nedenle sosyal adalet liderliğinin eylem odaklı doğası literatürde yaygın bir temadır ve kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistematik ve çevresel olmak üzere beş boyuttan oluşur (Furman, 2012). Bu noktada sosyal adalet liderliği (kavramsal, kuralcı ve deneysel) bir örnekler dizisi şeklinde ortaya çıkar ki bunlar eylem yönetimli ve dönüşümsel, kendini adanmış ve ısrarcı, kapsayıcı ve demokratik, ilişkisel ve şefkatli, yansıtıcı ve sosyal olarak tanımlanabilir.

### **Sosyal Adalet**

Alan yazın incelendiğinde sosyal adalet kavramının birçok çalışmada farklı açılardan ele alındığı görülmektedir (Dantley ve Tillman, 2010; Goldfarb ve Grinberg, 2002; Rasinsky, 1987; Theoharis, 2007). Rasinski sosyal adaleti, toplumsal açıdan gözetilmesi gereken eşitsizliklerin ve bunların insan yaşamına olan olumsuz etkilerini azaltmak için sergilenen değer temelli bir davranış/inanç olarak ele

almıştır. Bu bağlamda eşitsizliklerin dezavantajlı grupların lehine azaltılması çabasının toplumdaki bireylerden başlayarak bütün topluma yayılacağı öngörülmektedir. Goldfarb ve Grinberg bu nedenle sosyal adaleti, hak, eşitlik ve adalet olgularını bütünleştirerek örgütsel düzenlemeleri değiştirme veya bunu talep etme ve bunu sürdürülebilir kılma çabası olarak tanımlamışlardır. Böyle bir çabanın hedefine ulaşması ise okul ile olanaklı hale gelmektedir.

Cribb ve Gewirtz (2003) insanların kararlara katılım hakkını ifade eden katılımcı sosyal adalet, belli bir grubun üyesi olarak saygı ve tanınmayla ilgili olan kültürel sosyal adalet ve sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin üstesinden gelmeyle ilgili olan dağıtıcı adalet olarak sosyal adaleti üç boyutta gruplandırmıştır. Bir başka çalışmada ise sosyal adaletin, kaynakların kullanımı ve tanınma, güce erişme ve sahip olmayla ilgili olduğu belirtilmiştir (Slater, Potter, Torres ve Briceno, 2014). Sosyal adalet aynı zamanda kurumsallaşmış eşitsizlik, ayrımcılık ve çıkar sağlayıcı adaletsizliklerle mücadele etmek ve bunları değiştirmektir (Goldfarb ve Grinberg, 2002; Touchton ve Acker-Hocevar, 2001).

Theoharis (2007) eğitimde sosyal adalet kavramının dışlanmış öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarını vizyon ve uygulamaların merkezinde tutulmasına katkıda sağladığını belirtmiştir. Bu nedenle Theoharis sosyal adaleti okullardaki ötekileştirmeyi belirleme ve bertaraf etme süreci olarak açıklamıştır. Dantley ve Tillman (2006) sosyal adalet kavramının okullarda çeşitli baskılarla yüzleşen eğitim düzeyi düşük ve az hizmet gören gruplara odaklandığını ifade etmiştir. Bu grupların eğitime yetersiz katılımları toplumun refahının olumsuz etkileyecektir. Dantley ve Tillman bu sebeplerle eğitim alanında sosyal adalet kavramı hakkındaki tartışmalarınrk, çeşitlilik, ötekileştirme, ahlak, cinsiyet ve maneviyat gibi çeşitli konular etrafında şekillendiğini belirtmiştir.

### **Sosyal Adalet Liderliği**

Sosyal adalet liderliği eşitlik, adalet, insan hakları gibi olgular bağlamında ortaya çıkan eşitsiz düzenlemeleri değiştirme pratiğidir (Goldfarb ve Grinberg, 2002). Sosyal adalet liderliği kişisel, kişilerarası, toplumsal, sistemik ve ekolojik olarak beş boyuttan oluşmaktadır (Furman, 2012). Kişisel boyut derin, eleştirel ve dürüst kişisel yansımayı içermektedir. Kişilerarası boyut sosyal adalet çalışmalarında ilişkilerin merkezi yönünü yansıtır. Toplumsal boyutta sosyal adalet liderleri kapsayıcı ve demokratik uygulamalar ile kültürel gruplar arasında bir topluluk oluşturmak için çalışırlar. Sistemik boyut tüm öğrenciler için öğrenme yararı gözetilerek okul ve bölge düzeyinde sistemi değerlendirmek, eleştirmek ve dönüştürmek için çalışmayı içerir. Ekolojik boyut ise okulu ilgilendiren sosyal adalet konularının daha geniş sosyopolitik, ekonomik ve çevresel bağlamlarda yer aldığı ve daha geniş baskı ve sürdürülebilirlik konularıyla birbirine bağlı olduğu bilgisiyyle hareket etmeyi içerir. Baskıcı ve haksız uygulamaların, eşitlikçi ve kültürle uyumlu uygulamalarla ortadan kaldırılması süreci bu boyutların etkileşimine dayalı bir eylemle mümkündür. Benzer şekilde temel ihtiyaçları karşılamak amacıyla tüm bireylerin kaynaklara adil erişimini sağlamak da sosyal adalet liderliği için önemli bir eylemdir (Barton, 2004).

Konuya eğitim olgusu açısından bakıldığında ise sosyal adalet, sınıf, organizasyon, aile, toplum ve daha geniş bağlamlarda öğrencilerin dezavantajlarının azaltılması çabasıdır (Chiu ve Walker, 2007). Bu süreçte öğretmenler, sosyal adalet liderliğinin memnuniyet ve öğretim kalitesi gibi okul çıktılarına üzerindeki etkisini algılayarak, sosyal adaletin tesis edilmesinde önemli bir rol üstlenirler (Feng ve Chen, 2019).

Eğitimde eşitsizliklerin giderilmesi iddialı bir taahhüt (Scanlan, 2013) olmasına rağmen sosyal adalet liderleri, merkezinde zorlukların ve belki de zulüm ve eziyetin olduğu bir sürece talip olurlar (Capper, 1993). Bu durum sosyal adalet gereksinimi olanlar ile sosyal adalet liderlerini karşılıklı bir bağlılığın ortasına sürükler. Bu nedenle sosyal adalet liderliği için okul liderleri, geleneksel hiyerarşik uygulamaları ve politikaları içeren tek taraflı bağlılık ilişkisini sonlandırmalıdır.

Bir diğer araştırmada sosyal adaletin ve toplumun gelişmesinin ilişkisel yönlerine odaklandığımızı fakat bu sırada sosyal adaletin altında yatan pedagojik çıkarımları adres göstermemiz gerektiğini unutmuyoruz (Furman ve Shields, 2005). Sosyal adaletin okullar bağlamında sağlanmasını önemli gören Cribb ve Gewirtz (2003) ise kararlara katılım sağlayan katılımcı liderlik, bir grubun üyesi olarak insanların tanınma ve saygın olmalarını sağlayan kültürel liderlik, sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin üstesinden gelmeyi sağlayan dağıtımsal liderliğin alan yazında sosyal adalet liderliğinin üç türü olarak vurgulamıştır. Dağıtımsal liderlik topluma ait olan kaynakların tekrar toplumu oluşturan birey ve gruplara adil bir şekilde dağıtılması ile ilgilidir. Kültürel liderlik toplumdaki alt kültürler için adalet sağlanmasını içermektedir. Katılımcı liderlik ise toplumda yer alan birey ve grupların kararla ilgili süreçlerde aktif edilmesi ile ilgilidir.

Okullarda sosyal adalet liderliğinin sürdürülebilir kılınması okul yöneticilerinin bu konudaki yeterliklerine bağlıdır. Liderliğin sosyal adalet boyutuyla ilgili beklentilerin artmasına rağmen hala lider hazırlama programlarında geleneksel yöntemlere başvurulmaktadır (Hess ve Kelly, 2007). Bununla beraber okul koşulları da liderlerin beklentilerini önemli ölçüde değiştirmektedir. Hess ve Kelly, geleneksel okul ortamlarında okul liderlerinin geleneksel yollarla hazırlandığını belirtmiştir. Sosyal adaletin öğretimi konusunda okul müdürlerinin öğrencilerini canlandırmaları, onlara özgürlüklerini ve insanîyetlerini sergilemeleri konularında liderlik etmeleri gerekir.

Sosyal adalet liderlerinin bu mücadeleyi kabul etmesi için davranışları ve inançları arasındaki ilişkiyi eleştirel bir yaklaşımla analiz etmeleri ve aralarında yakın bir bağ kurmaları gerekir (Capper, 1993). Dolayısıyla sosyal adaletin tanımındaki mücadele kavramı ile sosyal adalet liderliği eylemleri arasında ayrılmaz bir ilişki vardır (Bogotch, 2002). Öğrenci başarısını ve personel kapasitesini artırmaya, okul yapısını geliştirmeye, okul kültürünü ve toplumunu güçlendirmeye çalışan liderler okulun daha iyi bir eğitim çevresine sahip olmasını da sağlarlar (Theoharis, 2007). Bu nedenle sosyal adalet liderleri öğrenme topluluklarını geliştirmeli, katılımcı bir karar alma süreci oluşturmalı, çatışmaları çözmek için çabalamalı, öğretimsel liderlik anlayışı geliştirmeli ve dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını dikkate almalıdırlar (Shields, 2004).

Sosyal adalet liderleri adaletsiz eğitime sebep olan normlar, yapılar ve sistemlerle eleştirel bir şekilde mücadele etmek zorundadırlar (Boske, 2011). Bu nedenle okul liderlerini hazırlayan eğitimciler -eş zamanlı olarak kamu yararına hizmet ederken- daha iyi okullar oluşturmaları ve daha iyi nitelikte öğrenciler yetiştirmeleri ve sosyal sorumluluğu benimsemeleri için (Kezar ve Carducci, 2007) eleştirel bir bakış açısı geliştirmelidirler (Jean-Marie, Normore ve Brooks, 2009).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı boyutlardan odaklanıldığını görülmektedir. Bu boyutların farklılaşmasının altında yatan sebep ise sosyal adalet liderliğinin bir kavramdan çok bir süreç olmasıdır. Bu bağlamda sosyal adalet liderliği sürecinin farklı boyutlarının ele alınarak geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışmada ise sosyal adalet liderliğinin üç farklı boyutu ortaya çıkmıştır: dağıtılmış, kültürel ve katılımcı. Yapılan çalışmaların odaklandığı bir başka boyut ise sosyal adalet liderlerinin yetiştirilmesi ile ilgili olmuştur. Sosyal adalet liderlerinin eğitimi ve yetiştirilmesi ile ilgili birçok görüş öne sürülmüştür. Çalışmada ortaya çıkan son boyut ise sosyal adalet liderlerinin karşılaştıkları zorluklardır. Sosyal adalet liderliği bir süreç olarak düşünüldüğünde; süreci aksatacak nitelikte olayların ortaya çıkması sosyal adalet liderlerinin davranışlarını sekteye uğratabilmektedir. Bu bağlamda sosyal adalet liderliğinin dağıtılmış, kültürel ve katılımcı boyutlarına odaklanarak yetiştirilmelerine katkı sağlayacak bir model oluşturulabilir. Sosyal adalet liderlerinin karşılaştığı zorluklar ise oluşturulacak modelde sorunlara karşı önleyici bir nitelik kazandırabilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal adalet liderliği boyutlarının farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Young (2011) sosyal adalet liderliğini dağıtımsal ve ilişkisel boyutlarına ayırmıştır. Bu



boyutlar ile birlikte Cribb ve Gewirtz (2003) ise kültürel boyutun da sınıflandırmaya dahil olduğunu belirtmiştir. Goldfarb ve Grinberg (2002) sosyal adalet liderliğinde sosyal, ekonomik, eğitimsel ve kişisel boyutlarını vurgulamıştır. Samier ve çalışma arkadaşları (2010) sosyal adalet liderliğinin daha önceden ortaya konulan boyutlarını birleştirerek, kişisel ve yapısal olarak iki boyutta incelemiştir. Furman (2012) ise kişisel, kişiler arası, toplumsal, sistemik ve ekolojik olarak beş boyutta incelemiştir. Sosyal adalet liderliği konu alanlarının birikimli bir şekilde ilerlediğini söylemek mümkündür.

Sosyal adalet liderlerinin paydaşlarla iş birliği yapması, iletişim ve duygusal farkındalığı ön planda tutmaları dağıtımçılık boyutu ile ilgilidir. Buna ek olarak araştırmalarda belirtilen geleneksel hiyerarşik uygulamalar yerine sosyal adalet liderlerinin proaktif bir anlayış sergilemeleri ve yapıcı diyalog kurmaları sosyal adalet liderliğinin bir boyutu olarak dağıtımçı liderliğin öne çıkmasını sağladığı düşünülmektedir. Furman (2012) yaptığı çalışmada ise sosyal adalet liderlerinin dağıtımçı boyutuyla ilgili olarak iletişim kurmanın ve eleştirel düşünmenin öne çıktığını belirtmiştir.

Sosyal adalet liderliği hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde öne çıkan başka bir boyut ise kültürel boyuttur. Yapılan çalışmalara göre okulun toplumun bir parçası olarak görülmesi sebebiyle okul müdürünün de bu kültürel bağı sağlaması sosyal adalet liderliğinin bir boyutu olarak değerlendirilebilir. Bazı araştırmalarda okul kültürünün toplum kültürüyle bağdaştırılması ele alınmış; bazılarında ise okul kültürünü değiştirebilme yeteneği olarak görülmüştür. Bu çalışmalarda ortak nokta ise toplumda var olan farklı ırk ve kültüre sahip olan insanların okulda kusursuz bir eğitim ortamına girmelerini sağlamak sosyal adalet liderliğinde önemli bir boyut olarak değerlendirilmiştir. Toplumun okulun bir parçası olarak değerlendirebilmemize rağmen okuldaki oluşturulacak kültür elbette öğrencilerin ırk ve kültürlerine ve birçok boyuta göre değişiklik göstermelidir.

Sosyal adalet liderliği ile ilgili bir başka boyut ise katılımcılık boyutu olmuştur. Katılımcı liderlik iş görenlerin örgütteki kararlara katılımlarını öne çıkarmaktadır. İncelenen çalışmalarda katılımcı boyut sosyal adaletin, kaynakların kullanımı ve tanınma, güce erişme ve sahip olma ile ilgili olduğunu öne çıkarmaktadır. Okul müdürlerinin bunları başarmak için ise okuldaki grupların bu süreçlere dahil edilmeye ilgili olması gerekmektedir. Sosyal adaleti birçok araştırmacı grupları birbirine bağlama ve ötekileştirmeden uzak durma olarak görmektedir. Okul müdürlerinin okuldaki farklı grupları birbirine bağlaması ile sosyal adaletin sağlanacağı görüşü alan yazında hakim görüş olarak öne çıkmaktadır. Tüm bunların yanında sosyal adalet liderliği doğuştan gelen bir özellik olarak görülmemekte ve bu nedenle sosyal adaletin gelişmesi için bir yetiştirme sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Sosyal adalet liderlerinin yetiştirilmesi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; deneyime dayalı bir eğitimin gerektiği konusunda görüş birliği görülmektedir. Sosyal adalet liderlerinin sosyal adalet kavramını iyi anlamaları, analiz etmeleri ve sonucunda ise kendi okullarının durum ve şartlarına göre aktarmaları gerekmektedir. Bu durum ve şartlar okuldaki grupların ayırım, farklılıklarına göre değişebilmektedir. Sosyal adalet liderleri deneyime dayalı yetiştirme sürecinde yine bu farklılık ve ayrımları iyi analiz etmelidir. Bu bağlamda farklılık ve önyargıları tanımlamak, tüm paydaşlar için yüksek beklentiler içeren bir kültür oluşturmak ve kapsayıcı bir müfredatın oluşturulmasını kolaylaştırmak gibi çok boyutlu bir bakış açısını içeren yetiştirme sürecine ihtiyaç vardır (Pounder, Reitzug ve Young, 2002).

Sosyal adalet liderlerinin yetiştirilmeleri sürecinde birçok muhtemel sorun ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunlar yoğun olarak eşitsizlik ve ayırım kavramları etrafında toplanmaktadır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği bağlamında karşılaştıkları sorunlar gruplar arası eşitsizlik, kurumsallaşmış eşitsizlik ve toplumsal eşitsizlik; statükonun hızı, normlar ve ayrımcılık üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda sosyal adalet liderlerinin karşılaştıkları zorlukları, önceden sosyal adalet liderlerine uygulanan yetiştirme süreci ile bir bağıklık kazandırmak gerekmektedir. Sosyal adalet liderlerinin karşılaştıkları güçlükler hakkında yapılan çalışmalarda öğrenci, okul kültürü, toplum, eşitsizlik ve dezavantajlı bölge gibi güçlükler ortaya çıkmıştır (Berkovich, 2014; Beycioglu ve Ogden, 2017; Chung, Bemak ve Grabosky, 2011; Dematthews, 2016; DeMatthews ve Mawhinney, 2014; Ezzani, 2020;

Jean-Marie, 2008; Marshall, 2004; Nadir ve Aktan, 2015; Slater, Potter, Torres ve Briceno, 2014; Theoharis, 2008).

### Kaynakça

- Abdullah, A. G., Huq, K. E. ve Ismail, A. (2008). Headmaster's managerial roles under school-based management and school improvement: A study in urban secondary schools of Bangladesh. *Educationist*, 2(2), 63-73.
- Adamson, F. ve Darling-Hammond, L. (2012). Funding disparities and the inequitable distribution of teachers: evaluating sources and solutions. *Education Policy Analysis Archives*, 20(37).
- Anyon, J. (2005). What" counts" as educational policy? Notes toward a new paradigm. *Harvard Educational Review*, 75(1), 65-88.
- Arar, K., Beycioglu, K. ve Oplatka, I. (2017). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206.
- Arar, K. H. (2015). Leadership for equity and social justice in Arab and Jewish schools in Israel: Leadership trajectories and pedagogical praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 162-187.
- Barton, P. E. (2004). Why Does the Gap Persist?. *Educational Leadership*, 62(3), 8-13.
- Berkovich, I. (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 282-309.
- Beycioglu, K. ve Ogden, S. (2017). Social justice beliefs and behaviors: A cross-cultural look at Turkish and US principals. P.S. Angelle (Ed.) *A global perspective of social justice leadership for school principals*, (111-126). Charlotte: Information Age Publishing.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high-risk, low-trust times?. *Journal Of School Leadership*, 12(2), 198-222.
- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A transnational dialogue. *Journal Of Research On Leadership Education*, 4(1), 1-10.
- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal Of School Leadership*, 12(2), 138-156.
- Bogotch, I. ve Shields, C. M. (Eds.). (2014). *International handbook of educational leadership and social (in) justice* (Vol. 29). Dordrecht: Springer.
- Boske, C. (2011). Educating leaders for social justice. *Counterpoints*, 409, 362-382. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/42981316>
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H. ve Hodgins, D. W. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban high school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408.
- Brooks, J. S., Miles, M. T. ve Buck, P. S. (2008). From scientific management to social justice. and back again. Pedagogical shifts in educational leadership. A. H. Normore (Ed.), *Leadership for social justice: Promotirag equity and excellence through, inquiry and reflective practice*, (99-114). Charlotte: Information Age Publishing.
- Capper, C. A. (1993). Educational administration in a pluralistic society: A multiparadigm approach. *Educational administration in a pluralistic society*, (7-35). Albany: State University of New York Press.
- Chiu, M. M. ve Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739.
- Chung, R. C. Y., Bemak, F. ve Grabosky, T. K. (2011). Multicultural-social justice leadership strategies: Counseling and advocacy with immigrants. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 3(1), 86-102.
- Cook, B. G., Semmel, M. I. ve Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities: Critical differences of opinion. *Remedial And Special Education*, 20(4), 199-207.

- Cribb, A. ve Gewirtz, S. (2003). Towards a sociology of just practices. C. Vincent (Ed.). *Social Justice Education Identity*, (15-30). New York: RoutledgeFalmer.
- Dantley, M. E. ve Tillman, L. C. (2010). Social justice and moral transformative leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Dematthews, D. E. (2016). Competing priorities and challenges: principal leadership for social justice along the Us-Mexico border. *Teachers College Record*, 118(11), 1-26.
- DeMatthews, D. E. ve Mawhinney, H. (2013). Addressing the inclusion imperative: An urban school district's responses. *Education Policy Analysis Archives*, 21(61), 1-30.
- DeMatthews, D. E. ve Mawhinney, H. (2014). Social justice leadership and inclusion: Exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881.
- Ezzani, M. (2020). A principal's approach to leadership for social justice: advancing reflective and anti-oppressive practices. *Journal of School Leadership*, 1-21.
- Feng, F. I. ve Chen, W. L. (2019). The effect of principals' social justice leadership on teachers' academic optimism in Taiwan. *Education and Urban Society*, 51(9), 1245-1264.
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? W. A. Firestone ve C. Riehl (Ed), *A new agenda for research in educational leadership*, (119-137). New York: Teachers College Press.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Furman, G. C. ve Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Gewirtz, S. ve Ball, S. (2000). From 'welfarism' to 'new managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: Studies In The Cultural Politics Of Education*, 21(3), 253-268.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Madsen, J. ve Schroeder, P. (2010). *Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement*. Çevrimiçi Bildiri.
- Goldfarb, K. P. ve Grinberg, J. (2002). Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157-173.
- Hess, F. M. ve Kelly, A. P. (2007). Learning to lead: What gets taught in principal-preparation programs. *Teachers College Record*, 109(1), 244-274.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: an agenda for 21st century schools. *In The Educational Forum*, 72(4), 340-354.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H. ve Brooks, J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31.
- Kezar, A. ve Carducci, R. (2007). Cultivating revolutionary educational leaders: Translating emerging theories into action. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(1), 1-46.
- Larson, C. L. ve Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 134-161.
- Marshall, C. (2004). Social justice challenges to educational administration: Introduction to a special issue. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 3-13.
- Miller, R. J., Goddard, Y. L., Goddard, R., Larsen, R. ve Jacob, R. (2010). *Instructional leadership: a pathway to teacher collaboration and student achievement*. Çevrimiçi Bildiri.
- Nadir, U. Ve Aktan, M. C. (2015). Social justice, education and school social work in Turkey. *The Annual International of the Bulgarian Comparative Society'de sunulan bildiri*, 217–221.
- Normore, A. H. ve McMahon, B. (2007). Educational administrators' conceptions of whiteness, anti-racism and social justice. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 684-696.
- Normore, A. H. ve Jean-Marie, G. (2008). Female secondary school leaders: At the helm of social justice, democratic schooling and equity. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(2), 182-205.

- Oplatka, I. (2014). The place of “social justice” in the field of educational administration: a journals-based historical overview of emergent area of study. I. Bogotch ve C. M. Shields (Ed.) *International handbook of educational leadership social (in) justice*, (15-35). Dordrecht: Springer.
- Oplatka, I. ve Arar, K. H. (2016). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: Ponderings on the application of western-grounded models. *International Journal Of Leadership In Education*, 19(3), 352-369.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191).
- Pounder, D., Reitzug, U. ve Young, M. D. (2002). Preparing school leaders for school improvement, social justice, and community. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 261-288.
- Rasinski, K. A. (1987). What's fair is fair—Or is it? Value differences underlying public views about social justice. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 53(1), 201.
- Riester, A. F., Pursch, V. ve Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12(3), 281-304.
- Salisbury, C. L. ve McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68(2), 259-274.
- Samier, E. A., Schmidt, M. ve Zembylas, M. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 611-625.
- Scanlan, M. (2013). A learning architecture: How school leaders can design for learning social justice. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 348-391.
- Shahadan, A. ve Oliver, R. (2016). Elementary school leaders perceptions of their roles in managing school curriculum: A case study. *Educational Research and Reviews*, 11(18), 1785-1789.
- Shields, C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Slater, C., Potter, I., Torres, N. ve Briceno, F. (2014). Understanding social justice leadership: An international exploration of the perspectives of two school leaders in Costa Rica and England. *Management in Education*, 28(3), 110-115.
- Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769-781.
- Şahenk, S. S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4298-4304.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Theoharis, G. (2008). Woven in deeply: Identity and leadership of urban social justice principals. *Education And Urban Society*, 41(1), 3-25.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: seven keys to equity, social justice, and school reform*. New York: Teachers College Press.
- Touchton, D. ve Acker-Hocevar, M. (2001). *Using a lens of social justice to reframe principals' interviews from high poverty, low performing schools*, (465219). Ohio: University Council for Educational Administration Conference.
- Wahyuddin, W. (2017). Headmaster leadership and teacher competence in increasing student achievement in school. *International Education Studies*, 10(3), 215-226.
- Wang, F. (2018). Social justice leadership—theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498.
- Wasonga, T. A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: school principals' perspectives. *Journal of School Leadership*, 19(2), 200-224.
- Young, I. M. (2011). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.