

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP
STUDIES: THEORY AND PRACTICE

Cilt / Volume: 5

Sayı / Issue: 3

Aralık / December

2022

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA
**INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP STUDIES: THEORY AND
PRACTICE**

Cilt / Volume: 5

Sayı / Issue: 3

Aralık / December 2022

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Baş Editörler / Editors-in-chief

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Doç. Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN

Editörler/ Editors

Dr. Nilay NEYİŞCİ

Dr. Özlenen ÖZDİYAR GEDİK

Teknik Düzenleme/ Technical Arrangement

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ & Dr. Mehmet Sabir ÇEVİK

Her Hakkı Saklıdır. Dergide yer alan yazılar kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlara aittir. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın iade edilmez.

All rights reserved. The articles in the journal can be cited by citing references. All responsibility for the articles belongs to the authors. Manuscripts submitted to the journal for publication are not refundable whether they are published or not.

Haberleşme / Information

sefikasule@gmail.com

suaynilhan@gmail.com

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA HAKKINDA BİLGİ

1. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama dört ayda bir olmak üzere yılda üç kez yayınlanan kör hakemli ve bilimsel bir dergidir.
2. Yönetim ve liderlik alanına katkı sağlayacak nitelikteki, özgün makale ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini yayınlar.
3. Makalelerde daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya başka bir yere söz verilmemiş olma şartı aranır.
4. Makaleler çağdaş Türkçe ya da İngilizce yazılmış olarak gönderilebilir.
5. Dergide hangi makalelerin yayınlanacağına hakem raporlarına göre yayın kurulu karar verir.
6. Yazımda, özel durumlar dışında, TDK Yazım Kılavuzu esas alınır.
7. <http://dergipark.gov.tr/ijls> sitesinde olan sistemimize yazarların üye olup, çalışmalarını sisteme yüklemesi gereklidir.

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP STUDIES: INFORMATION ABOUT THEORY AND PRACTICE

1. The Journal of International Leadership Studies: Theory and Practice is a blind peer-reviewed and scientific journal which is published once in four months, three times a year.
2. It publishes the original papers and book presentations with the quality to contribute to the management and leadership area as well as seminars, conferences and symposiums evaluations.
3. Articles must not have been previously published elsewhere or promised elsewhere.
4. Articles can be sent in contemporary Turkish or English.
5. The editorial board decides which articles will be published in the journal according to the referee reports.
6. In writing, the TDK Writing Guide is taken as a basis except for some special cases.
7. The authors are required to be members of the system at <http://dergipark.gov.tr/ijls>, and upload their studies to the system.

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Dr. Akbar Rahimi ALİSHAH	İstanbul Aydın University	TURKEY
Dr. Arzu GÜLER	Adnan Menderes University	TURKEY
Dr. Binali TUNÇ	Mersin University	TURKEY
Dr. Cemal ATAKAN	Ankara University	TURKEY
Dr. Cengiz ANIK	Marmara University	TURKEY
Dr. Cevdet EPÇAÇAN	Siirt University	TURKEY
Dr. Çağlar DOĞRU	Ufuk University	TURKEY
Dr. Derya KARA	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Elife Doğan KILIÇ	İstanbul University	TURKEY
Dr. Ercan YILMAZ	Necmettin Erbakan University	TURKEY
Dr. Esm'e ÖZDAŞLI	Mehmet Akif Ersoy University	TURKEY
Dr. Fatma ÇAPÇIOĞLU	Ankara University	TURKEY
Dr. Fatma ÇOBANOĞLU	Pamukkale University	TURKEY
Dr. Fırat Kıyas BİREL	Dicle University	TURKEY
Dr. Gediz AKDENİZ	İstanbul University	TURKEY
Dr. Halil İbrahim ÖZMEN	Suleyman Demirel University	TURKEY
Dr. İbrahim KOCABAŞ	Yıldız Teknik University	TURKEY
Dr. İhsan ÇAPÇIOĞLU	Ankara University	TURKEY
Dr. İlknur MAYA	Çanakkale University	TURKEY
Dr. İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi University	TURKEY
Dr. Joan Pere PLAZA	Fabra Escola Superior de Comerç Internacional l'Universitat Pompeu	SPAIN
Dr. Kadisha SHALGYNBAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University	KAZAKHSTAN
Dr. Kaliyabanu KERTAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University	KAZAKHSTAN
Dr. Kürşat ÖZDAŞLI	Mehmet Akif Ersoy University	TURKEY
Dr. Luis TOME	Universidade Autonomia de Lisboa	PORTUGAL
Dr. Lütfi ÜREDİ	Mersin University	TURKEY
Dr. Manuel ALBERTO	M. FERREIRA SCTE-IUL	PORTUGAL
Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya University	TURKEY
Dr. Mehmet Cem ŞAHİN	Dokuz Eylül University	TURKEY
Dr. Mehmet ÖZBAŞ	Erzincan University	TURKEY
Dr. Mehmet ÜSTÜNER	Inonu University	TURKEY
Dr. Mehmet YILMAZ	Ankara University	TURKEY
Dr. Meral ELÇİN	Gebze Teknik University	TURKEY
Dr. Mina ABBASİYANNEJAD	UPM	MALAYSIA
Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK	Republic of Turkey Ministry of National Education	TURKEY
Dr. Murat Ali DULUPÇU	Suleyman Demirel University	TURKEY
Dr. Murat BEYAZYÜZ	Namık Kemal University	TURKEY
Dr. Mutlu ER	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Nail ALKAN	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Nayil KILIÇ	İstanbul University	TURKEY
Dr. Nihan POTAS	Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Nilanjan RAY	Adamas University	INDIA
Dr. Nilay Başar NEYİŞCİ	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Nursel YARDİBİ	International Science Association	TURKEY
Dr. Oktay TANRISEVER	METU	TURKEY

Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ	Atatürk University	TURKEY
Dr. Sabri ÇELİK	Gazi University	TURKEY
Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Salih GÜNEY	İstanbul Aydın University	TURKEY
Dr. Seçil Dayıoğlu ÖCAL	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Selim KANAT	Süleyman Demirel University	TURKEY
Dr. Wassim ALOULOU	Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University	SAUDI ARABIA
Dr. Yahya MAHAMADU	Universite Franco Arabe Attadamoun	NIGER
Dr. Yusuf ESMER	Bayburt University	TURKEY
Dr. Zekai ÖZTÜRK	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Zhumabekova Fatima NİYAZBEKOVNA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University	KAZAKHSTAN

5. CİLT 3. SAYININ HAKEMLERİ / REVIEWERS OF 5TH VOLUME 3RD ISSUE

Dr. Ercan YILMAZ	Necmettin Erbakan University
Dr. Gökhan KAYIR	Manisa Celal Bayar University
Dr. Gökhan SAVAŞ	Ministry of National Education
Dr. Halime GÜNGÖR	Ministry of National Education
Dr. İsmail Fırat ALTAY	Hacettepe University
Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK	Selçuk University
Dr. Murat ÖZDEMİR	Hacettepe University
Dr. Müzeyyen Petek DİNÇMAN	Hacettepe University
Dr. Seçil DAYIOĞLU ÖCAL	Hacettepe University
Dr. Şükrü ADA	Uludağ University
Dr. Tuğba TURABİK	Hacettepe University

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Uzaktan Eğitimdeki Öğretim Uygulamalarının Çeşitli Açılardan İncelenmesi

Investigation of Educational Applications in Distanced Education from Various Points

Rıdvan KÜÇÜKALİ & Fuat YILANCI 153

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Sosyal Adalet Liderliği ve Okul İklimi Arasındaki İlişki

The Relationship Between Social Justice Leadership and School Climate

Halil DOĞAN & Nail YILDIRIM 174

Article Type: Research Article

Conflict Management in Higher Education Institutions (HEIS): A Case Study of Islamic University in Uganda

Miiro FAROOQ 196

Article Type / Makale Türü: Derleme Makalesi / Review Article

Selection and Training of School Principals in The World and Turkey and the Development of Policies Related to This

Dünyada ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçimi ile Eğitimi ve Buna Bağlı Geliştirilebilir Politikalar

Mirgul ENTERIEVA 212

Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi / Review Article

Maslow’un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Açısından Günümüz Öğrenci İhtiyaçlarının İncelenmesi

Examination of Today’s Student Needs in Terms of Maslow’s Hierarchy of Needs

Adnan Menderes AYDIN 234

Baş Editörlerden

Yayın hayatına Ağustos 2018 sayısı ile başlayan Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama'nın 5. Cilt 3. Sayısı ile sizlerle yeniden bir araya gelmenin gururunu ve mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayımızda da liderlik olgusunu disiplinler arası bir anlayışla inceleyen gerek kuramsal gerekse uygulamaya dönük makalelere yer verdik. Dergimizde yer alan makaleler 2021 yılında güncellenen TR Dizin Dergi Değerlendirme kriterlerine uygun bir şekilde hazırlanmıştır.

Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, çift kör hakem sistemiyle ve hızlı değerlendirme süreciyle alanda üretilen bilimsel çalışmaları büyük bir titizlikle sizlere sunmaktadır. Söz konusu hedeflerle dergimiz, özgün makalelerin ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini de yayımlamaya devam edecektir.

Dergimizin bu sayısında birbirinden değerli beş makale yer almaktadır. Bu ve gelecek sayılarımızdaki makaleler, diğer çalışmalarla birlikte dergimiz, liderlik ve yönetim alanyazınına özgün ve bilimsel katkılar sunmaya devam edecektir. Dergimize değerli katkılarda bulunan danışma ve hakem kuruluna, yazarlara teşekkür ederiz. Bir sonraki sayımız yayınlanana kadar hepinize iyilik ve esenlikler diliyoruz.

Aralık 2022

Dr. Şefika Şule ERÇETİN & Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN

From the Editors-in-chief,

We are so proud and glad to come together with you again with Volume 5 of Issue 3 of International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice, which started its publication life in August 2018. In this issue, we have included both theoretical and applied articles that analyze the phenomenon of leadership from interdisciplinary perspective. The articles in our journal have been prepared in accordance with the TR Index Journal Evaluation Criteria updated in 2021.

With double blind review system and quick evaluation process, International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice presents you the scientific studies conducted in the field. For that purpose, our journal will continue to publish research articles and book reviews as well as seminars, conferences and symposium proceedings.

There are five valuable articles in the current issue of our journal. We will continue to contribute to leadership literature with authentic and scientific studies through our journal. Lastly, we would like to thank the advisory board, reviewers and the authors for their valuable contributions to our journal. Until our next issue is published, we wish you all wellness and well-being.

December 2022

Dr. Şefika Şule ERÇETİN & Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN



Başvuru Tarihi (Received Date): 29.07.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date) : 15.09.2022

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi / Research Article

doi: 10.52848/ijls.1150551

Kaynakça Gösterimi: Küçükali, R., & Yılandı, F. (2022). Uzaktan eğitimdeki öğretim uygulamalarının çeşitli açılardan incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(3), 153-173. doi: 110.52848/ijls.1150551

Citation Information: Küçükali, R., & Yılandı, F. (2022). Investigation of educational applications in distanced education from various points. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(3), 153-173. doi: 110.52848/ijls.1150551

UZAKTAN EĞİTİMDEKİ ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ÇEŞİTLİ AÇILARDAN İNCELENMESİ

Rıdvan KÜÇÜKALİ¹ & Fuat YILANCI²

Öz

COVID-19 pandemi sürecinin tüm dünyada etkisini göstermesinin ardından okullar kapatılarak uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Bu durum eğitim uygulamalarında birtakım problemleri beraberinde getirmiştir. Söz konusu problemlerin yaşandığı ortamda araştırmada uzaktan eğitimdeki öğretim uygulamalarının çeşitli açılardan incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada uzaktan eğitimdeki öğretim uygulamaları nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışmasıyla incelenmiştir. Bu incelemede katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin not ortalamalarına, girmiş oldukları deneme sınavlarındaki notlarının değişimine, öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında 2021-2022 eğitim öğretim yılında 48 öğrenci, 32 ebeveyn ve 16 öğretmenle görüşülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin deneme sınavlarında almış oldukları puanlarda uzaktan eğitim faaliyetleri nedeniyle düşme yaşandığı görülmüştür. Öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin internete erişimde sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğrenci-öğretmen iletişimde problemler yaşandığı, öğrencilerin akademik başarılarında düşüşlerin görüldüğü ve öğrencilerin kaygı durumlarında artışlar yaşandığı belirlenmiştir. Sonuç olarak tüm katılımcıların yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Pandemi, Eğitim, Uzaktan Eğitim.

Investigation of Educational Applications in Distanced Education from Various Points

Abstract

After the COVID-19 pandemic process showed its effects all over the world, schools were closed and distance education applications were started. This situation has brought some problems in educational practices. In the environment where these problems are experienced, it is aimed to examine the teaching practices in distance education from various perspectives. In the research, teaching practices in distance education were examined with a case study, which is among the qualitative research methods. In this study, the participants were determined by the purposive sampling method. In the research, students' grade point averages, the changes in their grades in the trial exams, and the opinions of students, parents, and teachers are included. Within the scope of the research, 48 students, 32 parents, and 16 teachers were interviewed in the 2021-2022 academic year. As a result of the research, it was seen that the scores of the students in the trial exams decreased due to distance education activities. It has been determined that students, teachers, and parents have problems accessing the internet. In addition, it has been determined that there are problems in student-teacher communication, decreases in students' academic achievements, and increases in students' anxiety levels. As a result, it was concluded that all participants preferred face-to-face education.

Keywords: COVID-19, Pandemic, Education, Distance education.

¹ Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilim Tarihi Anabilim Dalı, E-posta: ridvankucukali@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7254-3723

² Öğretmen, Özel Atak Okulları, E-posta: fuatvilanci54@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2249-5772

Giriş

Bir toplumun diğer toplumlar içindeki yerinin ve saygınlığının o toplumda yetiştirilen ve eğitilen birey sayısı ile doğrudan bağlantılı olduğu belirtilmektedir (Balay, 2004; Kantzara, 2011). Eğitim çok eski dönemlerden itibaren tüm toplumlarda bu kapsamda etkisini göstermiş ve her toplum kendi bireysel yapı ve özelliklerine dayalı olarak yetiştirdiği insan gücünü eğitime çabalarını da sürdürmüştür (Uygun, 2012). Bu çabaların temelinde ise ekonomik faktörlerin etkili olduğu görülmektedir (Meydan ve Görgülü, 2021).

Eğitim genel anlamda kendi içinde farklı bölümlere ayrılarak incelenmekte ve özellikle de bu alt bölümlerden biri olan örgün eğitimle toplumun ekonomik iş gücüne katkı sağlanmaktadır. Örgün eğitim süreci içinde yer alan bireyler hem topluma uyum sağlayarak mutlu ve başarılı bireyler olma yolunda önemli adımlar atmakta, hem de gelecekte bir meslek edinmelerine ve üniversiteye giriş yapabilmelerini sağlayan bilgi ve donanımı da kazanmaktadırlar (Suarez- Orozco ve Suarez- Orozco, 2009).

Geleceğin şekillenmesinde oldukça önemli olan eğitim faaliyetleri genellikle yüz yüze ve belirli bir ortamda verilmektedir. Bazen bu mümkün olmamakta ve eğitim faaliyetlerinin devam edebilmesi amacıyla uzaktan eğitim şeklinde olabilmektedir. En genel anlamıyla uzaktan eğitim, aynı mekanda bulunmayan bireylerin teknolojik araç- gereçler yardımıyla eğitim faaliyetlerine devam etmesi olarak tanımlanmaktadır (Allen ve Seaman, 2017). Teknolojik araçlar aracılığıyla gerçekleşen ve mekanlar arasındaki engelleri aşan uzaktan eğitim faaliyetleri aracılığıyla eğitimlerini tamamlamış olan kişiler ilgi duydukları farklı alanlarda kendilerini yetiştirebilmekte, ihtiyaç duyulduğu anda bilgiye hızlı erişim sağlanmakta, esnek çalışma şekillerini öğrenene sunmaktadır (Bates, 2015; Gökbulut, 2020; Simonson vd., 2011). Ancak bu eğitimin başarıya ulaşmasında teknolojik alt yapının sağlanmış olması, öğrenenin öğrenmede kişisel sorumluluğu üstlenmesi, asgari düzeyde de olsa teknoloji bilgisine sahip olması gerekmektedir (Gökbulut, 2021). Her ne kadar söz konusu gereklilikler olmadan uzaktan eğitime geçiş sakıncalı bulunsun da bazen uzaktan eğitim faaliyetlerine acil geçiş de yapılabilmektedir. Bu durumlardan birisi de içinde yaşadığımız COVID-19 pandemisi.

COVID-19 2019 yılının aralık ayının son günlerinde Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan ve ortaya çıkmasıyla birlikte bir türlü önlem alınamayan toplu ölümlere yol açan bir virüs olarak tanımlanmıştır. Virüsün önlenemeyen bu sonuçlarına paralel olarak da Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemik ilan edilmiş, tüm ülkelerde bu duruma karşı birtakım önlemler alınmıştır (Erçetin vd., 2020). Sosyal izolasyon, sokağa çıkma yasağı, sosyal mesafe gibi kurallar bu önlemler arasında yer almaktadır (Potas vd., 2022). Bu önlemlerden bir diğeri ise eğitim sistemlerinin uzaktan eğitim sistemine geçilmesi faaliyetleri olmuştur (Yılmaz vd., 2020).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de Millî Eğitim Bakanlığı ilk önlem olarak okulların iki haftalık süreyle tatil edildiğini belirtmiş, ancak tüm dünyada durumun daha da kötüye gitmesi nedeniyle eğitim uzaktan eğitim şekline çevrilmiştir (Doğrukök vd., 2021; Yılmaz vd., 2020). Ancak bir anda geçilen uzaktan eğitim faaliyetlerinde herhangi bir alt yapı hazırlığının olmaması, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda bilgi eksiklikleri, öğrencilerin ve ebeveynlerin duruma uyum sağlama çabaları eğitimin verimi üzerinde etkili olmuştur (Doğrukök vd., 2021; Kaynar vd., 2020; Moreno ve Gortazor, 2020; Sirem ve Baş, 2020). Eğitimin veriminin düşmesi ise tüm eğitim kademelerindeki öğrencileri etkilemiş, akademik başarının düşmesine ve kaygının artmasına yol açmıştır. Özellikle üniversite sınavı için hazırlanmakta olan ve bu anlamda da geleceğe yönelik planlar ve hayaller kuran lise öğrencileri bu durumdan daha fazla etkilenmiştir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Yapılan araştırmalarda uzaktan eğitim etkinliklerinde lise öğrencilerine yönelik çalışmalar olmakla birlikte az sayıda olduğu ve bunların daha çok öğrencilerin görüşleriyle sınırlandırıldığı belirlenmiştir (Akpolat, 2021; Alpage ve Oduncu- Alpage, 2020; BAU, 2020; Bozkurt, 2020; Doğrukök vd., 2021;

Hodges vd., 2020; Kaynar vd., 2020; Moreno ve Gortazor, 2020; Sirem ve Baş, 2020; Şirin, 2020; Yamamoto ve Altun, 2020). Ancak uzaktan eğitim süreci yalnızca öğrenci görüşleriyle ele alınamayacak karmaşıklıkta ve derinlikte bir olgu olarak karşımızda durmaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarıları, öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ekseninde ele alınması gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada uzaktan eğitimdeki öğretim uygulamalarının çeşitli açılardan incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Uzaktan eğitim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ne düzeydedir?
- Uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?
- Uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırmada belirlenen ana amaç ve alt amaçlardan elde edilen sonuçların alanyazına katkı sağlayarak gereken önlemlerin alınması ve uygulanmasında farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Uzaktan eğitimdeki öğretim uygulamalarının çeşitli açılardan incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması araştırma tekniği kullanılmıştır. Durum çalışmasında incelenmesi amaçlanan durum ya da olayın nesnel bir şekilde incelenmesi amaçlanır (Creswell, 2017). Bu kapsamda araştırmada uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenciler bağlamında ele alınmasında üçgenleme adı verilen farklı kaynaklardan elde edilen veri çeşitliliği ile durum nesnel bir şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Adıyaman İlinde özel fen lisesinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerden, velilerden ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde problem durumunu en iyi şekilde temsil edebilecek kişilerin veya olaylar gruplar halinde seçimi gerçekleştirilir (Balcı, 2010). Buna göre araştırmada 48 öğrenci, 32 veli ve 16 öğretmen araştırmada yer almıştır. Öğrencilerin 25'inin kız, 23'ünün erkek, 20'sinin 11. Sınıf, 11'inin 9. Sınıf, 10'unun 10. Sınıf ve 7'sinin 12. Sınıfta öğrenim gördüğü saptanmıştır. Öğrencilerin ailelerinin 26'sının ekonomik düzeyinin orta, 18'inin iyi ve 4'ünün kötü olduğu belirlenirken, velilerin 22'sinin lisans, 10'unun yüksek lisans, 10'unun ortaöğretim, 1'inin ilköğretim 1'inin doktora öğrenim düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin 9'unun erkek, 7'sinin kadın olduğu ve tamamının uzaktan eğitim faaliyetlerinde aktif olarak ders verdikleri, 6'sının fen bilimleri, 8'inin matematik, 2'sinin sınıf öğretmenliği branş öğretmeni oldukları saptanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler öğrencilerin almış oldukları not çizelgesi ve araştırmacılar tarafından oluşturulan genel bilgi formu ve görüşme formu ile toplanmıştır.

Öğrencilerin Not Çizelgeleri. Araştırmada yer alan öğrencilerin deneme sınavlarından almış oldukları Türkçe, Temel Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji derslerindeki doğru- yanlış ve net sayısı ile Temel Yetenek Testindeki puanlarını gösteren çizelgeden yararlanılmıştır. Söz konusu sınavlar derslerin kazanımlarına uygun bir şekilde alanında uzman eğitimciler tarafından hazırlanmıştır. Bu testlerin kapsam geçerliği alan uzmanları gerçekleştirilmiş, bunun ardından madde analizleri yapılarak yapı geçerliği kontrol edilmiştir. Testlerin güvenilirliği için ise Pearson momentler çarpımı yarı

güvenirlik katsayısı ve Spearman Brown güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Tüm sonuçların ardından bu testlerin geçerli ve güvenilir olduğu uygulama öncesinde ortaya konmuştur. Geçerliliği ve güvenirliği tespit edilen bu testlerin araştırma kapsamında kullanılmasına karar verilmiştir.

Genel Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda öğrenci, veli ve ebeveynlerinin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan sorulardan oluşmaktadır. Formda öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, kaçınıcı sınıfta öğrenim gördüğü, ailesinin ekonomik durumu ve anne-babaların öğrenim düzeylerine yönelik sorular, ebeveynlerin cinsiyeti, yaşı, ekonomik durumu ve öğretmenlerin cinsiyeti, hangi branş öğretmeni oldukları ve uzaktan eğitim faaliyetlerinde aktif yer alıp almadıklarına yönelik sorular bulunmaktadır.

Görüşme Formu. Araştırmacılar tarafından oluşturulan ve öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan formdur. Formda uzaktan eğitimin öğrenci üzerindeki akademik ve duygusal etkilerinin neler olduğu, uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasındaki farkların neler olduğu, uzaktan eğitimin mevcut durumunun ne olduğu ve uzaktan eğitime yönelik önerilerinin neler olduğuna ait sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanabilmesi amacıyla ilk olarak Erzurum Atatürk Üniversitesi Etik Kurulundan etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izninin alınmasından sonra Adıyaman ilinde bulunan Özel Anadolu Lisesi kurum yetkililerinden kurum izni alınmıştır. Kurum yetkililerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Kurum izninin alınmasından sonra öğretmenlere yüz yüze, öğrenci ve ailelere okul aracılığıyla ulaşılarak araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılara Aydınlatılmış Onam Belgesi doldurulmuştur. Okullar aracılığıyla öğrencilerin deneme sınavlarından almış oldukları puanlar öğrenci ismi verilmeden hazırlanan not çizelgesine işlenmiştir. Öğrenci ve ailelerine pandemi koşulları gözetilerek telefon aracılığıyla ulaşılmış, sorular tek tek yöneltilerek cevapları kayıt altına alınmıştır. Öğretmenlerle de pandemi koşulları göz önünde bulundurularak yüz yüze görüşmeler yapılmış ve verilen cevaplar kaydedilmiştir. Gerek telefonla gerekse yüz yüze yapılan görüşmelerde yapılan kayıtlar okunarak yanlış anlaşılan bir durum olup olmadığı teyit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ortalama 15 dakika, ebeveynlerle yapılan görüşmeler ortalama 10 dakika, öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise ortalama 5 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin deneme sınavlarından almış oldukları puanların ortalaması alınmıştır. Görüşmede verilen cevaplara yönelik daha sonra betimsel analiz formu oluşturulmuş, oluşturulan betimsel analiz formu ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş, uzman görüşlerine göre forma son şekli verilmiştir. Oluşturulan betimsel analiz formuna yönelik kategori ve alt kategoriler Tablo 1’de sunulmuştur. Öğrenci, öğretmen ve velilerin vermiş oldukları cevaplar betimsel analiz formuna göre analiz edilmiş ve örnek cümlelere yer verilmiştir.

Uzaktan Eğitimdeki Öğretim Uygulamalarının Çeşitli Açılardan İncelenmesi
Rıdvan KÜÇÜKALİ & Fuat YILANCI

Tablo 1. *Betimsel Analiz Formu*

Kategori	Alt kategori
Uzaktan eğitime erişim	Sorun yaşama Sorun yaşamama
Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojik araçlar	Akıllı telefon Masa üstü bilgisayar TV Diz üstü bilgisayar
Uzaktan eğitimin öğrenci üzerindeki akademik etkisi	Olumlu Olumsuz Herhangi bir etkisi olmadı
Olumlu değişim	Teknoloji Zamanı verimli kullanma Ders çalışma süresinin artması Motivasyon artması
Olumsuz değişim	Kendini geliştirememe Motivasyon eksikliği Akademik başarısızlık Konsantrasyon güçlüğü
Uzaktan eğitimin etkililiği	Etkili Etkili değil
Öğretmenlerle iletişim	İletişim problemi Sorun olmaması
Uzaktan eğitimin mevcut durumu	Yeterli Yetersiz
Eğitimde hangi yöntem	Uzaktan Yüz yüze Hibrit
İletişim yönteminin avantajı	Uzaktan Yüz yüze
Uzaktan eğitimde kaygı durumunu önleme stratejisi	Özel ders/dershane Ders çalışmanın artması Çevre değişikliği Önlem almama
Eğitim sistemlerindeki farklılık kaynağı	Alışılmışlık Alt yapı İletişim Zaman yönetimi Motivasyon
Uzaktan eğitimde sorun çözümündeki yöntemler	Zoom uygulaması İletişimin artırılması Tekrarın yapılması Özel ders/dershane/kaynak Alt yapı çalışmaları
Eğitim tercihi	Ev Okul

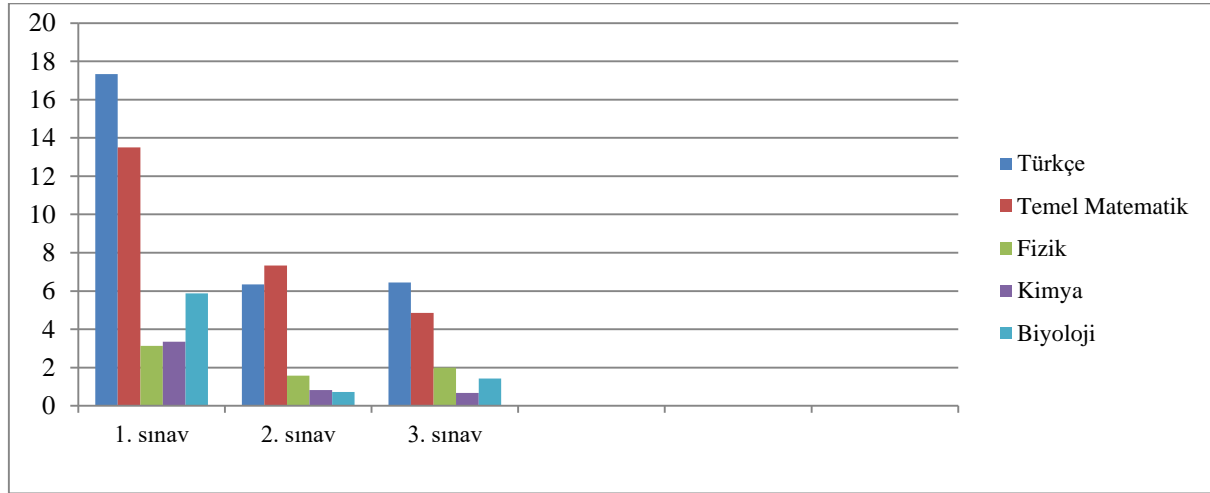
Araştırmada verilerin geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla ilk olarak katılımcı teyidine başvurulmuştur. Bu yolla katılımcılara görüşlerini teyit etme ve ilave görüş sunma imkânı verilmiştir. Bunun yanında uzman incelemesi yoluyla sürecin tamamının denetlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca araştırmada öğrenci sınav sonuçları, öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri yoluyla veri kaynaklı üçgenleme; araştırmada birden fazla araştırmacının yer almasıyla araştırmacı üçgenleme; birden fazla veri toplama aracının kullanılmasıyla yöntem üçgenleme gerçekleştirilmiştir (Denzin, 1978). Böylelikle araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için asgari koşullar sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde uzaktan eğitimdeki öğretim uygulamalarının çeşitli açılardan incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

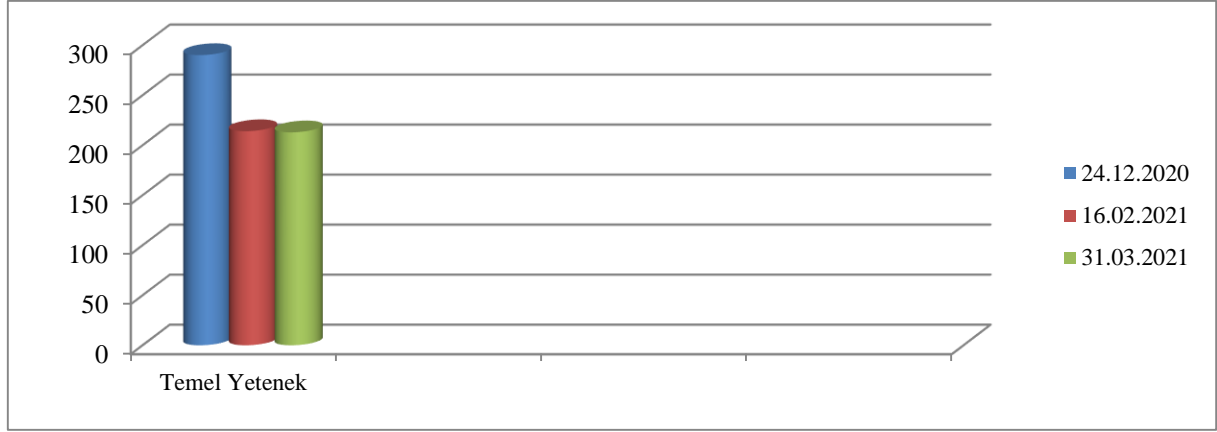
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak “Uzaktan eğitim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda ilk olarak öğrencilerin deneme sınavlarından almış oldukları notların dağılımı incelenmiş ve sonuçlar Şekil 1’de ve Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 1. 9. Sınıflara Yönelik Türkçe, Temel Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji Derslerine Yönelik Not Ortalamaları (24.12.2020-16.02.2021- 31.03.2021)

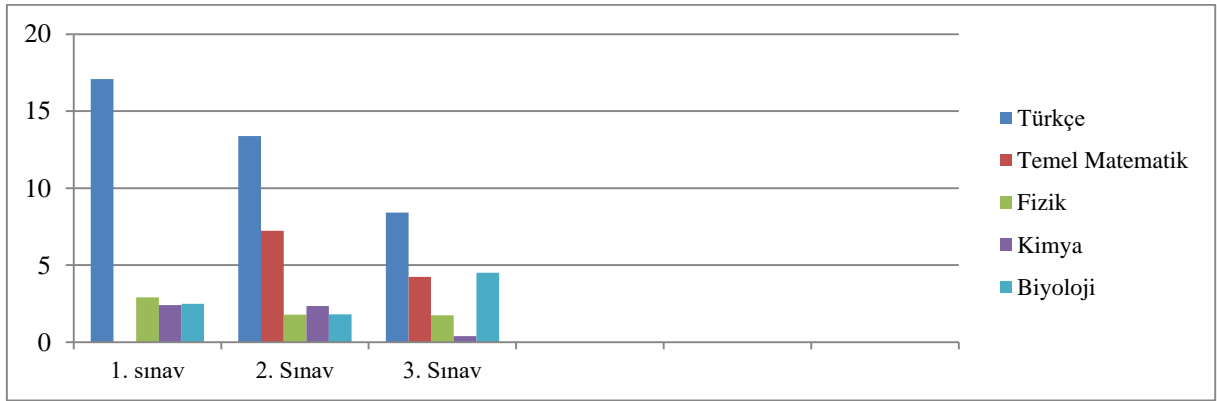
Şekil 1’de 9. Sınıflara yönelik Türkçe, Temel Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji Derslerine yönelik not ortalamalarının dağılımı görülmektedir. Buna göre, 9. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarında zamanla orantılı olarak düşmelerin yaşandığı görülmektedir. Bunun yanında Türkçe dersi sınavından 24. 12. 2020 tarihinde alınan puanların ($X_{1T}= 17,34$), 16.02.2021 tarihinde yarıya yakın oranda düştüğü ($X_{2T}= 6,35$) 31.03.2021 tarihinde ise bir miktar yükseldiği ($X_{3T}=6,45$) göze çarpmaktadır. Temel Matematik dersinde de zamanla bağlantılı düşmeler ($X_{1M}= 13,51$; $X_{2M}= 7,33$; $X_{3M}= 4,85$) olduğu; Fizik dersinde başlangıça oranla ($X_{1F}= 3,13$) düşmenin olduğu ($X_{2F}= 1,57$) ve son sınavda bir miktar yükseldiği ($X_{3F}= 1,99$); Kimya dersinde not ortalamasının da zamanla düştüğü ($X_{1K}= 3,34$; $X_{2K}= 0,82$; $X_{3K}= 0,67$); Biyoloji dersinde 2. Sınav ortalamasının düştüğü, 3. Sınıf ortalamasının bir miktar arttığı dikkat çekmektedir ($X_{1B}= 5,87$; $X_{2B}= 0,72$; $X_{3B}= 1,43$). 9. Sınıf öğrencilerinin almış oldukları Temel Yetenek Testine yönelik puan ortalamalarının dağılımı Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. 9. Sınıf Temel Yetenek Testine Yönelik Puan Ortalamalarının Dağılımı

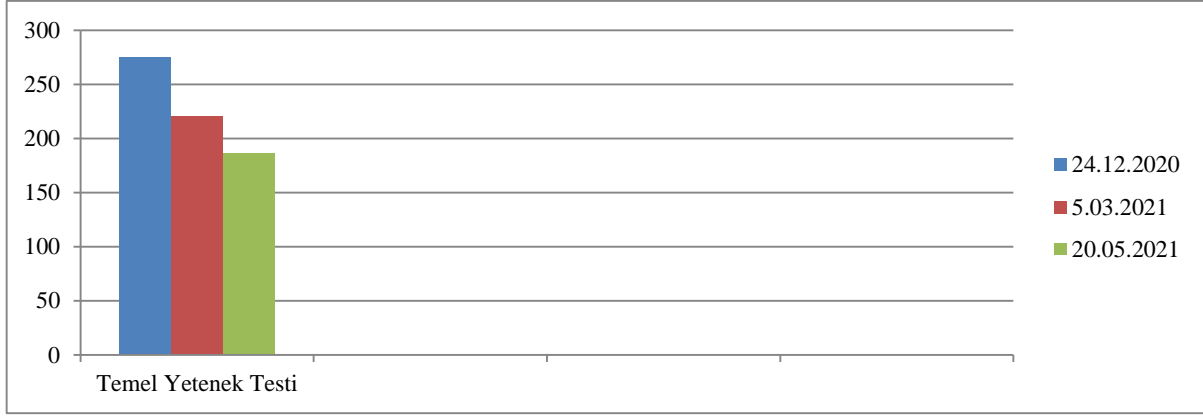
Şekil 2’de 9. Sınıf Temel Yetenek Testine yönelik puan ortalamalarının dağılımı görülmektedir. Şekilde de görüldüğü gibi öğrencilerin Temel Yetenek Testi sonuçlarında zamanla bağlantılı olarak düşmelerin yaşandığı göze çarpmaktadır ($X_{1TYT}= 290,13$; $X_{2TYT}=214,06$; $X_{3TYT}= 212,90$).

10. sınıf öğrencilerinin deneme sınavlarından almış oldukları puanların dağılımı Şekil 3’te ve Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 3. 10. Sınıflara Yönelik Türkçe, Temel Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji Derslerine Yönelik Not Ortalamaları (24.12.2020- 05.03.2021-20.05.2021)

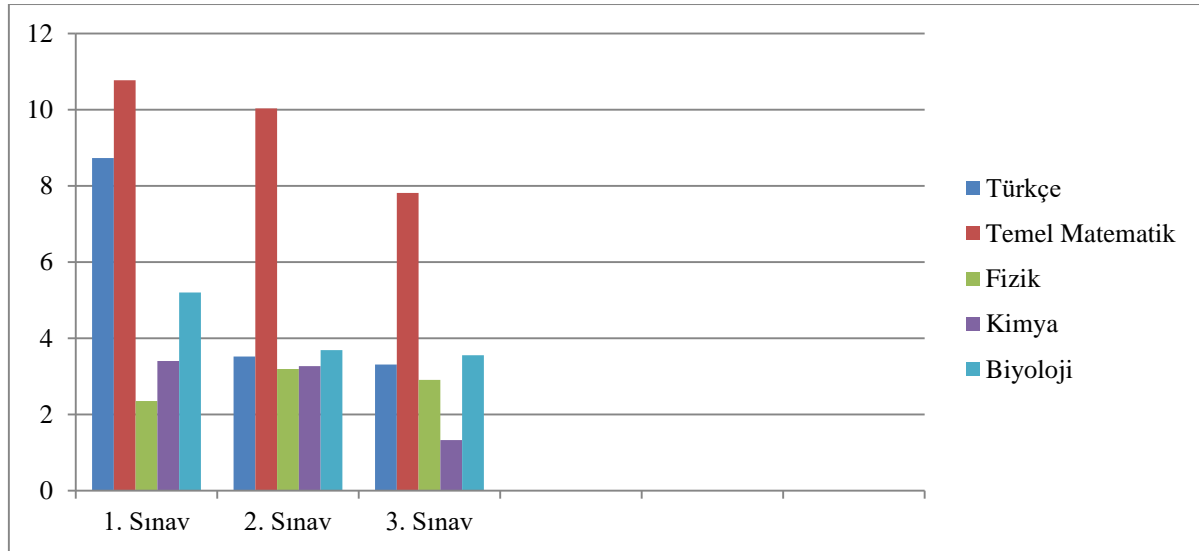
Şekil 3’te 10. Sınıfların deneme sınavlarına ait not ortalamaları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları puanların not ortalamasının zamanla düştüğü ($X_{1T}= 17,09$; $X_{2T}= 13,39$; $X_{3T}= 8,41$); Temel Matematik dersindeki puanlarında zamanla düşme yaşandığı ($X_{1M}= 13,26$; $X_{2M}= 7,24$; $X_{3M}= 4,23$); Fizik dersinden alınan puanlarda zamanla düşme yaşandığı ($X_{1F}=2,91$; $X_{2F}=1,79$; $X_{3F}=1,74$); Kimya dersinden alınan puanlarda düşme görüldüğü ($X_{1K}= 2,42$; $X_{2K}= 2,34$; $X_{3K}= 0,4$); Biyoloji dersinden aldıkları puanların düşme olmakla birlikte tekrar arttığı ($X_{1B}=2,5$; $X_{2B}=1,81$; $X_{3B}=4,50$) olduğu görülmektedir. 10. Sınıf öğrencilerinin Temel Yetenek Testinden aldıkları puanların ortalamasının dağılımı Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. 10. Sınıf Temel Yetenek Testine Yönelik Puan Ortalamalarının Dağılımı

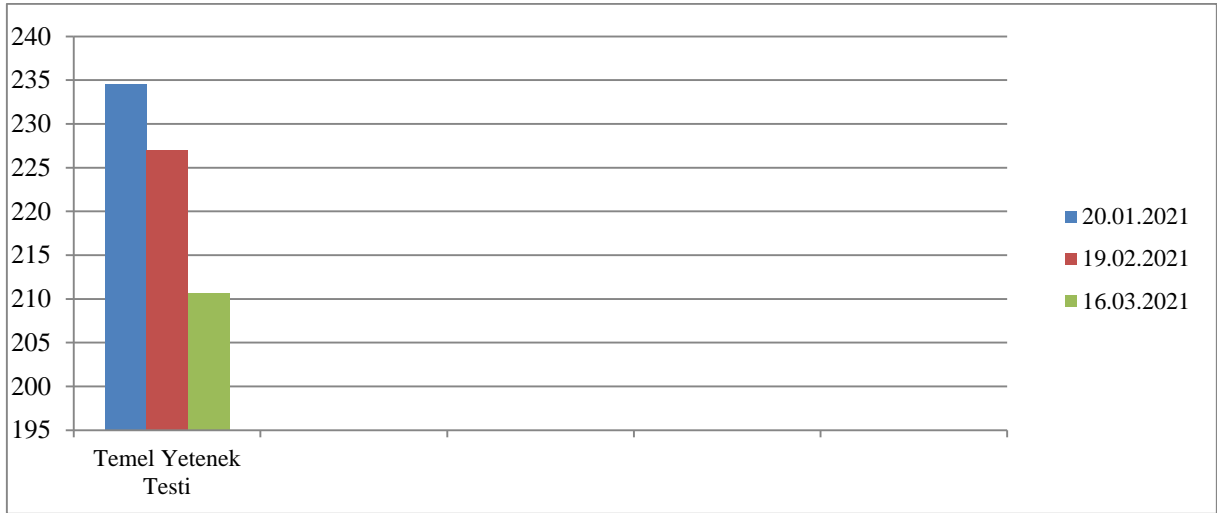
Şekil 4'te 10. Sınıf Temel Yetenek Testine yönelik puan ortalamalarının dağılımı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Temel Yetenek Testinden aldıkları puanların zamanla düştüğü dikkat çekmektedir ($X_{1TYT}= 275,18$; $X_{2TYT}= 220,10$; $X_{3TYT}= 186,43$).

11. sınıf öğrencilerinin deneme sınavlarından almış oldukları puanların dağılımı Şekil 5'te ve Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 5. 11. Sınıflara Yönelik Türkçe, Temel Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji Derslerine Yönelik Not Ortalamaları (20.01.2021- 19.02.2021- 16.03.2021)

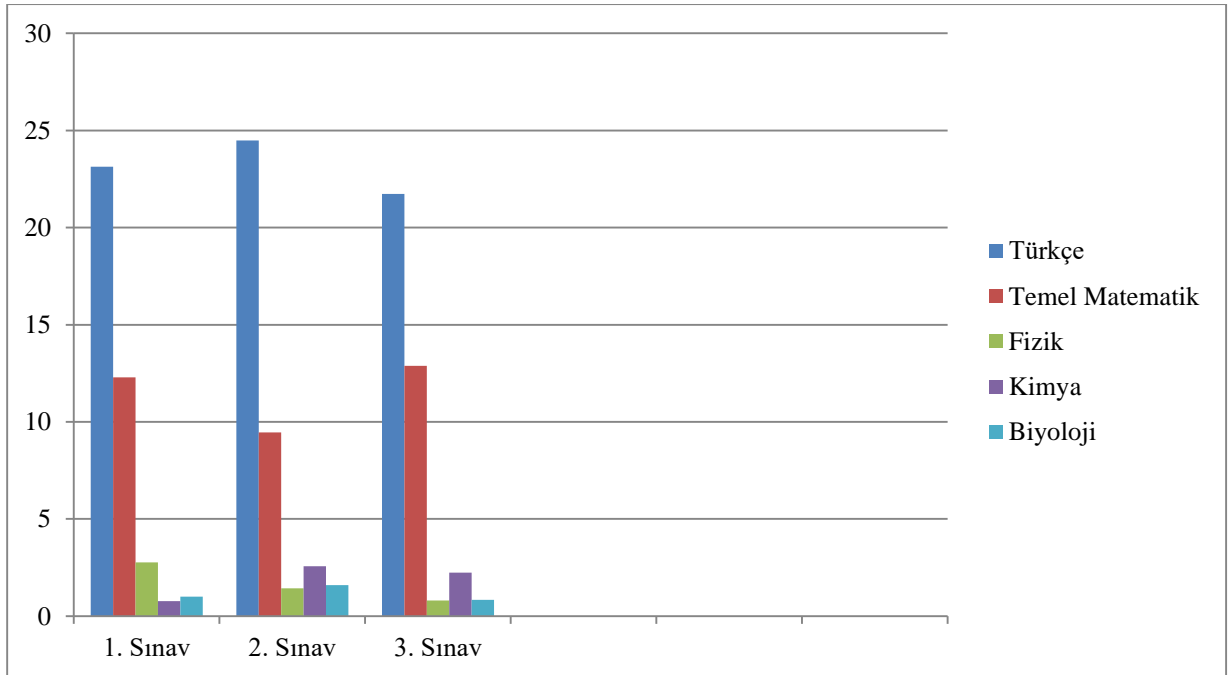
Şekil 5'te 11. Sınıflara yönelik Türkçe, Temel Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji derslerine yönelik not ortalamaları görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları puanlarda zamana bağlı düşme görüldüğü ($X_{1T}= 8,73$; $X_{2T}= 3,52$; $X_{3T}= 3,31$); Matematik derslerinden aldıkları puanların ($X_{1M}=10,77$; $X_{2M}= 10,03$; $X_{3M}= 7,81$); Kimya derslerinden aldıkları puanların ($X_{1K}= 3,40$; $X_{2K}= 3,27$; $X_{3K}= 1,33$); Biyoloji dersinden aldıkları puanların ($X_{1B}= 5,20$; $X_{2B}=3,69$; $X_{3B}= 3,55$) düştüğü saptanmıştır. Fizik dersinden aldıkları puanların ise bir miktar yükseldiği ve sonra düştüğü dikkat çekmektedir ($X_{1F}= 2,35$; $X_{2F}= 3,19$; $X_{3F}= 2,91$). Öğrencilerin Temel Yetenek Testinden aldıkları puanların ortalamalarının dağılımı Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. 11. Sınıf Temel Yetenek Testine Yönelik Puan Ortalamalarının Dağılımı

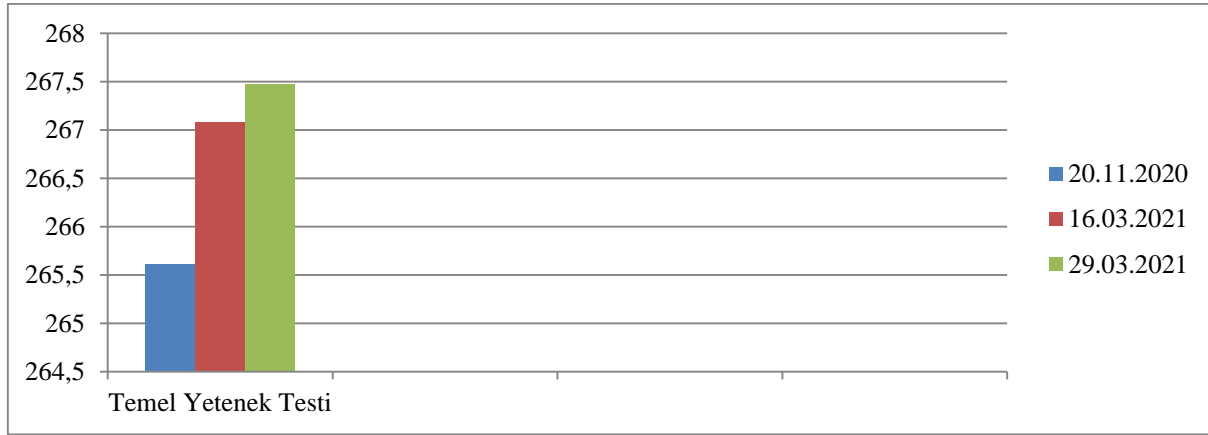
Şekil 6’da 11. Sınıf Temel Yetenek Testine yönelik puan ortalamalarının dağılımı görülmektedir. Şekilde de görüldüğü gibi Temel Yetenek Testi puan ortalamalarının zamanla düştüğü göze çarpmaktadır ($X_{1TYT}= 234,45$; $X_{2TYT}= 226,97$; $X_{3TYT}= 210,70$).

12. sınıf öğrencilerinin deneme sınavlarından almış oldukları puanların ortalamasının dağılımı Şekil 7’de ve Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 7. 12. Sınıflara Yönelik Türkçe, Temel Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji Derslerine Yönelik Not Ortalamaları (20.11.2020- 16.03.2021- 29.03.2021)

Şekil 7’de 12. Sınıflara yönelik Türkçe, Temel Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji derslerine yönelik not ortalamaları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Fizik dersinden almış oldukları puanların zaman içinde düştüğü görülürken ($X_{1F}= 2,76$; $X_{2F}=1,43$; $X_{3F}= 0,80$); diğer derslerde alınan puanlarda dalgalanmaların olduğu dikkat çekmektedir [($X_{1T}= 0,77$; $X_{2T}=24,48$; $X_{3T}=21,74$); ($X_{1M}=12,29$; $X_{2M}= 9,46$; $X_{3M}=12,88$); ($X_{1K}=0,77$; $X_{2K}=2,57$; $X_{3K}=2,24$); ($X_{1B}=1$; $X_{2B}= 1,60$; $X_{3B}=0,84$)]. Öğrencilerin Temel Yetenek Testinden aldıkları puan ortalamalarının dağılımı Şekil 8’de sunulmaktadır.



Şekil 8. 12. Sınıf Temel Yetenek Testine Yönelik Puan Ortalamalarının Dağılımı

Şekil 8’de 12. Sınıf Temel Yetenek Testine yönelik puan ortalamalarının dağılımı görülmektedir. Şekle göre Temel Yetenek Testine yönelik puan ortalamalarının zamanla yükseldiği dikkat çekmektedir. ($X_{1TYT}= 265,61$; $X_{2TYT}=267,08$; $X_{3TYT}= 267,47$).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda ilk olarak öğrencilerin görüşleri ele alınmıştır. Öğrencilere yöneltilen sorulara vermiş oldukları cevaplar ve örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilere ilk olarak uzaktan eğitimde internet erişiminde sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu ($f=40$) internet erişiminde sorun yaşandığını belirtirken, sorun yaşamayan ($f=7$) ve kararsız olduğunu belirten ($f=1$) öğrenci olmuştur. Öğrencilere ikinci olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinde hangi teknolojik araçlarla ulaştıkları sorulmuştur. Öğrenciler uzaktan eğitim çalışmalarına en fazla akıllı telefonla ulaştıkları ($f=28$), bunu sırasıyla diz üstü bilgisayar ($f=26$), masa üstü bilgisayar ($f=6$) ve TV ($f=2$) izlediği saptanmıştır. Öğrencilere üçüncü olarak uzaktan eğitim akademik başarınızı nasıl etkiledi sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin çoğu olumsuz etkilendiğini ($f=20$) belirtirken, bunu sırasıyla etkisi olmadı ($f=8$) ve olumlu etkiledi ($f=4$) cevapları izlemiştir. Öğrenciler olumlu yöndeki değişimleri zamanı verimli kullanma ($f=2$), ders çalışmaya ayrılan sürenin artması ($f=1$), teknoloji kullanımının gelişmesi ($f=1$) ve motivasyonun artması ($f=1$) şeklinde belirtmişlerdir. Olumsuz değişimde ise en fazla konsantrasyon güçlüğü yaşadıklarını belirtmişler ($f=6$), bu durumu akademik başarısızlıkların yaşanması ($f=5$), motivasyon eksikliği ($f=5$) izlemiştir. Öğrencilerden Ö₂ “Evde insan düzeni sağlayamıyor. Okuldaki gibi kurallar yok çünkü. İstediyin saat kalk, istediğin zaman yemek ye, istediğin zaman yat. Dolayısıyla insan kendini okuldaymış gibi hissetmeyince ders çalışma düzenine giremiyor.” derken Ö₇ “Negatif yönde etkilendi. Öğrenmek için daha çok zaman harcadım.” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilere dördüncü olarak uzaktan eğitimin etkili bir eğitim olduğunu düşünüyor musun? sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin ($f=21$) uzaktan eğitimi etkili görmezken, etkili gören daha az öğrenci ($f=10$) bulunmaktadır. Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru uzaktan eğitimde öğretmenlerinizle iletişim kurarken zorlanıp zorlanmadıkları sorusu olmuştur. Öğrencilerin iletişimde problem yaşadığını en fazla belirtirken ($f=16$), iletişimde problem yaşamadığını belirten daha az ($f=15$) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden Ö₁₄ “Kesinlikle yüz yüze eğitimde daha iyi, anında hoca ile iletişime geçilebiliyor. Fakat uzaktan eğitimde hoca geç görüyor, bazen yoğunluktan göremiyor, bazen bazı sorular uzaktan anlatılamıyor.” derken Ö₂₆ “Yüz yüze eğitimde iletişim daha iyiydi.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Öğrencilere uzaktan eğitim sistemini yeterli bulup bulmadıkları sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu (f=24) uzaktan eğitim sistemini yeterince gelişmemiş olarak değerlendirirken, daha az (f=7) kısmı geliştiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden Ö₁₇ “*Online olarak verilen eğitim yüz yüze eğitime göre oldukça yetersiz.*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Uzaktan eğitimin mi, yüz yüze eğitimin mi daha etkili olduğu sorusu yöneltilen öğrencilerin 30’u yüz yüze eğitimi, 2’si uzaktan eğitimi, 6’sı ise hibrit eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilere öğretmenleriyle iletişimde yüz yüze eğitimin mi, uzaktan eğitimin mi daha etkili olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin tamamına yakını (f=47) yüz yüze eğitim cevabını verirken, 1 öğrenci uzaktan eğitim cevabını vermiştir. Öğrencilere uzaktan eğitim faaliyetleri sırasında iletişimi arttırmak için ne gibi önlemler aldıkları sorulmuştur. Öğrenciler çoğunlukla öğretmenin verdiği soruya cevap vermeye çalıştıklarını belirtmiş (f=4), bunu uzaktan eğitimde zoom uygulamasının kullanımı (f=1) izlemiştir.

Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru ise uzaktan eğitim faaliyetlerinde kaygı yaşayıp yaşamadıkları olmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu (f=20) uzaktan eğitimde kaygı yaşadıklarını belirtirken, daha az kısmı (f=11) kaygı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Kaygı yaşayan öğrencilere bu kaygıyı önlemek için ne yaptıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler kaygıyı önlemek için daha çok özel ders/dershane/ kaynak kitaplardan yararlandıklarını belirtmiş (f=5), bunu ders çalışmanın artırılması (f=4), çevre değişikliği (f=1) izlemiştir. Kaygı karşısında önlem almayan 4 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden Ö₃₅ “*Açıkçası çok fazla çözümleyemedim*”, Ö₄₁ “*Uzaktan eğitimde derslerimin olumsuz yönde etkilendiğini görünce sınav kaygısı yaşadım. Önlemim kendimi okuldaymış gibi düşünüp, okulda yaptığım gibi düzene girmek.*”, Ö₄₄ “*Evet yaşadım. Başarıyı arttırmak için özel ders ve dershaneye ek olarak, kaynak kitap aldım.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler yüz yüze ve uzaktan eğitim arasında büyük farkların olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklılıkların ne olduğuna ilişkin olarak ise iletişim kolaylığı (n=18) farkı, yüz yüze eğitimde alışılmışlık (n=11), zaman tasarrufunun sağlanması (n=1) ve motivasyon kaybı (n=1) cevapları gelmiştir. Öğrencilerden Ö₂₄ “*Elbette var. Uzaktan eğitim için tam bir donanım, araç gereç lazım.*” Ö₃₉ “*Kesinlikle var. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olduğunu düşünmüyorum.*” demiştir.

Öğrencilere uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar nasıl çözülebilir sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler daha çok ders tekrarı (f=15), özel ders/dershane/kaynak temini (f=15) yoluyla olabileceğini belirtirken bunları sırasıyla iletişimin artırılması gerekliliği (f=7) zoom uygulamasının kullanılması (f=6), alt yapı çalışmalarının güçlendirilmesi (f=6) izlemiştir. Uzaktan eğitimde yaşanan sorunların çözümlenemeyeceğini (f=10) belirten öğrencilerin olduğu da görülmüştür.

Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru da uzaktan eğitimi mi yoksa yüz yüze eğitimi tercih edersiniz sorusu olmuştur. Öğrenciler en fazla (f=46) yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini, daha az öğrenci ise evde (f=2) eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler tercihlerinde en fazla iletişimin ve sorulacak soruların daha rahat sorulabildiğini (f=24) belirtmiş, bunu sırasıyla sorumluluğu okulda daha fazla aldıkları ve bundan dolayı motivasyonlarının yükseldiği (f=9) ve uzaktan eğitimde alt yapı sorunlarını yoğun yaşadıkları (f=4) izlemiştir. Öğrencilerden Ö₁₀ “*Evde program değişimi, düzen zor oluyor.*” Ö₄₇ “*Okulda çünkü iletişim daha iyi.*” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğrencilere son olarak uzaktan eğitime yönelik önerilerinin ne olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin en fazla oranda okulların açılarak, telafi eğitimlerinin sağlanması (f=13), alt yapının güçlendirilmesi (f=13), öğrencilerin psikolojik ve gelişimlerine destek verilmesi (f=3) ve hibrit eğitimin (f=3) yapılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden sonra öğrencilerin velilerine de aynı sorular yöneltilmiştir. Ebeveynlerin verdikleri cevaplara ve örnek cümleler değerlendirilmiştir. Velilere ilk olarak uzaktan eğitimde internet erişiminde çocuklarının sorun yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Ebeveynlerin

çoğunluğu, uzaktan eğitimde çocukların sorun yaşadıklarını (f=14) belirtirken, sorun yaşamadığını belirten (f=13) ebeveynler de bulunmaktadır. Ebeveynlerden bir kısmı da kararsız (f=4) olduğunu belirtmiştir.

Veliler, eğitimde araç olarak çocuklarının en fazla akıllı telefon (f=20) kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunu sırayla masa üstü bilgisayarın (f=12), diz üstü bilgisayarın (f=12) ve televizyonun (f=4) izlediği ifade edilmiştir. Ebeveynlere uzaktan eğitim faaliyetlerinin çocuklarının akademik başarılarını nasıl etkilediği sorulmuştur. Velilerin çoğunluğu olumsuz (f=29) yönde etkilediğini belirtirken, olumlu etkilendiğini belirten (f=1), herhangi bir etkisinin olmadığını (f=1) belirten ebeveynler de olmuştur.

Ebeveynlere uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının olumlu ya da olumsuz değişimlerinin neler olduğu sorulmuştur. Veliler, çocuklarındaki olumlu değişimler için daha çok çalışma süresinin arttığını belirtirken (f=2), olumsuz değişimler için motivasyon eksikliği (f=12), konsantrasyon güçlüğü (f=4), akademik başarısızlık yaşandığı (f=3) ve kendini geliştiremediği (f=1) görüşlerini dile getirmişlerdir. Ebeveynlerden E₉ “Çocuklar bu süreci başlarda tatil gibi geçirdikleri için eğitim algısı tam olarak kazandırılmadı. Bu da çocuklarda dersi ciddiye almama gibi bazı olumsuz sorunlara yol açtı.” derken E₂₀ “İletişim eksikliği, konsantrasyon güçlüğü yaşadı.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Velilere uzaktan eğitimin etkili bir öğrenme tekniği olup olmadığı sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu (f=30) uzaktan eğitimin etkili bir öğrenme tekniği olmadığını belirtirken, daha az sayıda veli uzaktan eğitimin etkili olduğunu belirtmişlerdir (f=2). Ebeveynlere yöneltilen bir diğer soru uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerle iletişimde zorluklar yaşanıp yaşanmadığı ile ilgilidir. Bu soruyu velilerin yarısı (f=16), öğretmenlerle iletişimde zorlandıkları kalan yarısı (f=16) da zorlanmadıkları şeklinde yanıtlamışlardır.

Ebeveynlere mevcut uzaktan eğitimi yeterli olarak görüp görmedikleri sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynlerin çoğunluğu uzaktan eğitimin yeterli olmadığını (f=29) belirtirken, daha az sayıda (f=3) veli yeterli olduğunu belirtmiştir. Velilere eğitim sistemde hangi yöntemi etkili buldukları sorusu sorulmuştur. Ebeveynlerin çoğunluğu yüz yüze eğitimi (f=28) tercih ederken bunu sırasıyla uzaktan eğitim (f=3) ve hibrit eğitim (f=1) tercihi izlemiştir.

Velilere iletişimde hangi yöntemin daha etkili olduğu sorusu sorulmuştur. Ebeveynlerin çoğunluğu (f=27) yüz yüze eğitimin etkili olduğunu belirtirken, uzaktan eğitimi (f=4), hibrit eğitimi (f=1) tercih eden veliler de olmuştur. Ebeveynlerden E₅ “Yüz yüze her zaman daha iyi iletişim olanağı sağlar.” derken E₉ “Yüz yüze eğitimin iletişim açısından daha iyi olduğunu düşünüyorum.” E₃₀ “Uzaktan eğitimde zoom kullanılması iletişimi arttırabilir.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Velilere iletişimi arttırmak için neler yapılabileceği sorulmuştur. Ebeveynler büyük oranda iletişimin artırılması gerektiğini belirtirken (f=16), bunu alt yapının iyileştirilmesi (f=6) gerekliliği izlemiştir.

Ebeveynlere çocuklarının uzaktan eğitim faaliyetlerinde kaygı yaşayıp yaşamadıkları ve bu durumda ne yaptıkları sorulmuştur. Ebeveynlerin çoğunluğu (f=30) çocuklarının kaygı yaşadığını belirtirken, çocuklarının kaygı yaşamadığını belirten (f=2) veli de bulunmaktadır. Veliler çocuklarında kaygıyı azaltmak için çoğunlukla daha fazla çalışmanın gerçekleştiğini belirtirken (f=12), bunu özel ders/dershane ve öğretmen desteği (f=7) ve çevre değişikliği (f=7) izlemiştir. Bu konuda herhangi bir önlem almayan (f=6) ebeveynler de bulunmaktadır. Ebeveynlerden E₁₈ “Tabi ki yaşadı. Konu tekrarları ve özel ders aldırarak önlemler almaya çalıştık.” derken E₂₄ “Online eğitimde başarıya yönelik kaygılar yaşadık başlarda fakat yine online eğitimler ve internette araştırdığım yöntemler ve bazı Youtube kanalları yardımcı oldu.” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Velilere yöneltilen bir diğer soru yüz yüze eğitimde ve uzaktan eğitimde farkın olup olmadığı ve farklılığın nereden kaynaklandığı sorusu olmuştur. Ebeveynlerin çoğunluğu (f=25) farklılık olduğunu belirtirken, daha az sayıda veli farklılığın olmadığını belirtmişlerdir (f=7). Ebeveynler farklılığa yönelik en fazla iletişim açısından fark olduğunu (f=20) belirtirken bunu sırasıyla (f=13), motivasyon (f=9), zaman yönetimi (f=2) izlemiştir. Ebeveynlerden E₂₂ “*Etkili iletişim açısından fark var.*” derken E₂₈ “*Bariz vardı. Görsel ve fiziksel iletişim ile sözsözsel iletişim arasında kıyaslama bile yapılamaz.*” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ebeveynlere eğitimde evde eğitimin ya da okulda eğitimin daha etkili olduğu ve nedeni sorulmuştur. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu (f=27) okulda eğitimin daha etkili olduğunu belirtmiş, öğretmenlerle yüz yüze iletişimi sağlaması (f=11), çocukların okul moduna girmesini sağlaması (f=4) ve okulda çocukların hem akademik hem de gelişimlerinin desteklenmesinin (f=1) okuldaki eğitim aracılığıyla olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynlerden E₂₇ “*Öğrencinin okulda yüz yüze iletişimin olması önemli.*” derken E₃₁ “*Öğrenciye ve öğretmene ulaşılabilirlik ve anında dönüt konusunda farklılık vardır.*” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Velilere son olarak uzaktan eğitime yönelik önerileriniz nelerdir sorusu yöneltilmiştir. Ebeveynler önerilerinde en fazla alt yapının iyileştirilmesi gerektiğini savunmuş (f=9), bunu sırasıyla okulların açılarak yüz yüze eğitime geçilmesi (f=8) ve hibrit eğitim (f=3) izlemiştir. Ebeveynlerden E₂ “*Okulların açılması*”, E₉ “*Alt yapı sorununu çözmek ve online eğitime zorunluluk halleri dışında başvurulmaması lazım. Öğrencilerin muhatap olması gereken bir sistem oluşturulmalı. Sistem kökten yenilenmeli. Gerçekten milli bir sisteme ihtiyaç var.*” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlere ilk olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinde internet erişimine yönelik problem yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu (f=9) sorun yaşandığını belirtirken, bir kısmı da (f=7) yaşanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö₁ “*İlk başlarda yoğunluk olduğu için sorun yaşadım.*” Ö₇ “*İnternet erişiminde sorun yaşadım.*” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere ikinci olarak uzaktan eğitim faaliyetlerinde hangi teknolojik araçları kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenler masa üstü bilgisayar (f=6), akıllı telefon (f=5), diz üstü bilgisayar (f=3), TV (f=3) kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğrencilerde akademik gelişmenin görülüp görülmediği sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin akademik başarısında düşme yaşandığını (f=16), konsantrasyon güçlüğü görüldüğünü (f=5), sosyal gelişimlerinde olumsuzlukların yaşandığını (f=3) belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö₄ “*Akademik başarıda düşüş yaşandı.*” Ö₇ “*Öğrenme yarı yarıya gerçekleşti. Konsantrasyon ve motivasyon güçlüğü yaşandı. Dikkat dağınıklığı çok fazla görüldü.*” Ö₁₄ “*Sosyal gelişim açısından olumsuz bir dönem oldu*” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere uzaktan eğitimde iletişimin nasıl olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı (f=16) iletişimde sorun yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö₈ “*Sınıf içerisindeki iletişim gibi değil.*” Ö₁₁ “*Yüz yüze eğitim kadar başarılı değil. Yüz yüze eğitimde iletişim daha iyiydi*” ve Ö₁₄ “*Teknolojiden dolayı iletişimde sorun yaşandı*” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere uzaktan eğitimde mevcut durumun nasıl olduğu sorulmuştur. Öğretmenler uzaktan eğitimin yeterli olmadığını (f=10) belirtmiştir. Yeterli olmadığını belirten öğretmenler daha çok alt yapı sorununu (f=6), motivasyon eksikliğini (f=4), öğrenme çıktılarının sağlanamamasını (f=3), programın zayıf kalmasını (f=2) dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden Ö₃ “*Kırsal kesimde sorunlar var. Alt yapı yeterli*

değil, zamanla geliştirilebilir” Ö₇ “Uzaktan eğitim yeterli değil. İçerik zenginleştirilerek güçlendirilmesi gerekir” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere son olarak uzaktan eğitime yönelik önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenler alt yapı çalışmalarının sağlanması (f=12), yüz yüze iletişimin sağlanması (f=9), hibrit eğitim yönteminin kullanılması (f=6) gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden Ö₉ “*Hibrit yöntemi kullanılmalı*” Ö₁₃ “*Sosyal gelişim açısından eğitimler kesinlikle yüz yüze yapılmalı*” ve Ö₁₆ “*Alt yapı çalışmaları tamamlanmalı, internet erişimi sağlanmalı. Özellikle köy okullarında yüz yüze eğitim verilmelidir*” şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Tartışma

Uzaktan eğitimdeki öğretim uygulamalarının çeşitli açılardan incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, öğrencilerin deneme sınavlarından almış oldukları puanlarda düşme yaşandığı, sadece 12. sınıfta Temel Yetenek Testinde yükselme olduğu görülmektedir. Bu durumu uzaktan eğitimin yapısal özelliklerine bağlayarak açıklamanın mümkün olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitimde her ne kadar yüz yüze eğitimde olduğu gibi konular öğrenciye aktarılmaya çalışılsa da öğrenci ile öğretmen arasına ekran girmekte, öğrencinin anlayıp anlamadığı tam olarak öğrenilememekte ya da öğrenci anlayamadığı soruyu zaman yetersizliğinden öğretmenine sormakta sorun yaşayabilmektedir. Bu durum öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesinde önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Baudrillard, 2018). Öğrenmede önemli olan en önemli etken, geri bildirim anında alınabilmesidir. Ancak uzaktan eğitimde geri bildirim yeterince alınamaması önemli bir sınırlılık olarak ortaya çıkmaktadır (Kuzhan, 2019). Nitekim bu durum öğrencilerin sadece not ortalamalarında ortaya çıkmamış, öğretmen, ebeveyn ve öğrenci görüşlerinde de görülmüştür. Bu durum, Görgülü, Abal, Çelik ve Arısoy (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada veli görüşlerine göre pandemi sürecinin öğrencilerin ödev ve sınav başarıları üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu ortaya konmuştur.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde her üç grubun da uzaktan eğitimde akademik başarısının sağlanamadığı, konsantrasyon gücünün, motivasyon kaybının yoğun oranda yaşandığı, bu başarısızlık sonucunda yoğun kaygı durumunun görüldüğü ve eğitimin yüz yüze ya da hibrit eğitim tekniği ile uygulanması gerektiği üzerinde durduğu dikkat çekmiştir. On ikinci sınıf ise üniversiteye geçiş sürecinden önce son basamaktır. Bu kademedeki yer alan öğrencilerin daha fazla çalışmaları ve takviye eğitim hizmetlerinden yararlanmaları sonucunda Temel Yetenek Testinde daha başarılı oldukları düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bir kısmının internet erişiminde sorunlar yaşadıkları, alt yapı çalışmalarının güçlendirilmesinin üzerinde durdukları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim faaliyetlerinin tüm bireylere ulaşması eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında oldukça önemlidir (Doğrukök vd., 2021). Ancak internet erişiminde yaşanan sorunların, öğretmenlerin ve öğrencilerin hazırlıksız bir şekilde bu sistemle tanışmalarının akademik başarıyı düşürdüğü, konsantrasyon ve motivasyon kaybına neden olduğu düşünülmektedir. Nitekim uzaktan eğitim faaliyetlerinde alt yapının yanında, ders programlarındaki amaç ve kazanımların çevrim içi şekilde yapılandırılması, öğretmenlerin bu konuda yetkin olmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Kırık, 2014). Ancak Türkiye’de eğitim fakültesinde yer alan ders içeriklerinde uzaktan eğitime yönelik bilgilerin ve alandaki teorik uygulamaların sınırlı olması, öğretmenlerin bu husustaki becerilerinin sınırlı bir düzeyde olmasına etki etmektedir. Aynı zamanda uzaktan eğitim derslerinde konular işlenirken zaman yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, iletişimin canlı tutulması da önemlidir (Aslan vd., 2018). Ancak öğretmen, öğrenci ve velilerin de ifade ettiği gibi iletişim sorunlarının oluşması, zaman yönetiminin sağlanamaması bu kapsamda uzaktan eğitimdeki başarısızlıkta önemli bir etken olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalarda da uzaktan eğitimde alt

yapı çalışmalarının yetersiz olduğu öğretmen, öğrenci ve ebeveynlerinin bilgi ve deneyim eksiklikleri yüzünden sorun yaşadıkları ve uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi ya da hibrit eğitim yöntemini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Bayburtlu, 2020; Brom vd., 2020; Can, 2020; Hughes, 2020; Külekçi- Akyavuz ve Çakın, 2020; Russell vd., 2020; Taylor, 2020).

Araştırma sonucunda öğrencilerin ve ebeveynlerinin akademik başarısızlık karşısında kaygı duydukları, bu kaygıyla paralel olarak özel ders/dershane/kaynak kullanımının arttığı ve öğrencilerin daha fazla çalıştığı saptanmıştır. Söz konusu durumla ilişkili olarak 12. sınıfta bulunan çocukların temel yetenek testlerindeki puan ortalamalarının yüksekliği de bu durumu doğrulamaktadır. Ancak bu dönemdeki çocukların ders çalışmanın dışında da birtakım ihtiyaçları bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi öğrencilerin akranlarıyla bir arada bulunarak sosyal gelişimlerinin desteklenmesidir (Aral ve Kadan, 2018). Ancak çocukların uzaktan eğitim faaliyetlerinde çok önemli olan ihtiyaçları ihmal edilmekte, dolayısıyla da öğrencilerin kaygı düzeyleri yükselmektedir. Nitekim öğrenciler de bu durumu sundukları önerilerde dile getirmiş ve sosyal gelişimleri ile psikolojik gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin geleceğe yönelik endişelerinin yoğun bir şekilde görülmesi kaygı, korku, odaklanamama gibi sonuçları da beraberinde getirebilmektedir (Güler ve Çakır, 2013). Araştırma sonucunda da öğrencilerin odaklanamama, konsantrasyon güçlüğü ve motivasyon kaybı yaşadıklarını belirtmeleri de bu düşünceleri desteklemektedir.

Bu çalışmada Adıyaman ilinde özel fen lisesinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin, velilerin ve öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin almış oldukları not çizelgesi ve araştırmacılar tarafından oluşturulan genel bilgi formu ve görüşme formu ile toplanan veriler, veri toplama aracı olarak kabul edilmiştir. Burada öğrencilerin genel durumunu ortaya koymak amacıyla hazırlanan testler de araştırmanın sınırlılıkları kapsamında yer almaktadır. Bundan sonraki süreçte farklı gruplar ve veri toplama araçlarıyla uzaktan eğitimin değerlendirilmesi yapılabilir. Özellikle pandeminin etkisinin azaldığı bugünlerde hibrit eğitimi kullanmaya devam eden yükseköğretim kurumlarında bu tip çalışmalar yürütülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Uzaktan eğitimdeki öğretim uygulamalarının çeşitli açılardan incelenmesi amacıyla yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarılarının düştüğü, internet erişiminde problemler yaşadıkları, kaygı ve endişelerinin arttığı, bu kaygıyı önlemek için daha fazla çalışma, özel ders/dershane/kaynak gibi etkinliklerden yararlandıkları, iletişimde problem yaşadıkları, alt yapı problemleri yaşadıkları ve bunların sonucunda yüz yüze eğitim çalışmalarına bir an önce dönülmesi konusunda önerilerde buldukları belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür.

- Alt yapı çalışmalarının güçlendirilerek, tüm bölgelere yayılmasının sağlanması,
- İnteraktif uygulamalara dayanan programlarla verilen eğitimlerin desteklenmesi,
- Öğretmenlere uzaktan eğitimde başarılı ders işlenebilmesi konusunda çevrim içi uygulamaların sağlanması,
- Çocukların anlamadıkları konuları belirleyebilmek için iletişim ağının okul tarafından kurularak çocuklara bireysel olarak ulaşılması,
- Çocukların kaygılarını önleyebilmek, motivasyonlarını sağlayabilmek için onlara bireysel danışmanlık hizmetlerinin verilmesi önerilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırma ve yayın etiğine uyularak hazırlanmıştır. Araştırma ile ilgili olarak Atatürk Üniversitesinden 18.02.2021 tarihli ve 02 sayılı toplantıda izin alınmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Araştırmada iki yazarın eşit bir katkısı olmuştur.

Çıkar Beyanı

Yazarların birbirleriyle, hiçbir kişi ve kuruluşla çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akoğlu, G. ve Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Akpolat, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 497-522.
- Allen, I.E. ve Seman, J. (2017). Digital learning compass: Distance education enrollment report, 2017. Babson Survey Research Group. Erişim: <https://onlinelearningsurvey.com/reports/digitallearningcompassenrollment.2017.pdf>, 20.05.2021.
- Alpago, H. ve Oduncu- Alpago, D. (2020). Koronavirus salgınının sosyoekonomik sonuçları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 99-114.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). Sosyal gelişim. N. Aral ve Z. F. Temel (Eds.). *Çocuk Gelişimi İçinde* (s. 236-262). Ankara: Hedef Yayınları.
- Aslan, A., Göksu, İ. ve Karaman, S. (2018). Uyarlanabilir uzaktan hizmet içi eğitimin başarısı ve eğitimin tamamlanma süresine etkisi ile öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 103-115.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age*. Open Educational Research Collection University of Missouri, St. Louis. Erişim: <https://irl.umsl.edu/oer/6>, 14.09.2021.
- BAU (2020). *Uzaktan eğitim süreci üzerine veli, öğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler ile ilgili araştırma bulgularının raporu*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Baudrillard, J. (2018). *Simükarlar ve simülasyon*. (Çev. O. Adanır). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirus (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Broom, C., Lukovsky, J. Gregor, D., Hannemann, T., Strakoa, J. ve Svoricek, P. (2020). *Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st- 9th grades' parents*. Erişim: <https://wwwresearch.gate.net/publication/34078244>, 20.09.2021.
- Can, E. (2020). Coronavirus (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni*. (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Doğrukök, B., Kurnaz, A., Şentürk- Barışık, C. ve Kaynar, H. (2021). Lise öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 146-169.

- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Ulaşlı, S. S., Çevik, S., Görgülü, D., Güngör, C., Çelik, M., Erkoçak, E., Neyişci, N. B., Esen, S., & Öz, Ö. (2020). *COVID-19 pandemisinin yaşam kalitesine etkisi: 30 Mart-5 Nisan 2020* (İstanbul, Ankara, Konya illeri örneği). Uluslararası Bilim Derneği. Erişim:<http://www.iscass.org/uploads/img/covid-19-pandemisinin-yasam-kalitesine-etkisi.pdf>, 20.09.2021.
- Gökbulut, B. (2020). Distance education students' opinions an distance education. M. Durnalı ve İ. Limon (Eds.). *Enriching Teaching and Learning Environments with Contemporary Technologies*.In. (pp: 138-152). IGI Global.
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 160-177.
- Görgülü, D., Abal, S., Çelik, M., & Arısoy, M. (2022). Predicting the effect of COVID-19 on education process in Turkey. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(3), 994-1006. doi: 10.16986/HUJE.2022.447
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Band, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- Hughes, C. (2020). Some implications of COVID-19 or remote learning and the future of schooling. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 36,3-17.
- Kantzara, V. (2011). The relation of education to social cohesion. *Social Cohesion and Development*, 6(1), 37-50.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Şentürk- Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292.
- Kırık, A.M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kuzhan, M. (2019). İnternetin eğitsel nitelikli kullanımı üzerine yapılan araştırmaların analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 137-145.
- Külekçi- Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). COVID 19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737.
- Meydan, A., & Görgülü, D. (2021). İlkokullarda alternatif eğitim uygulamaları: taşınabilir eğitim, yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okulları. N. Y. Yılmaz (Ed.), *İlkokulda alternatif eğitim uygulamaları* (s.23-39). Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Moreno, J.M. ve Gortazor, L. (2020). Schools' readiness for digital learning in the eyes of principals: An analysis from PISA 2018 and its implications for the COVID-19 (Coronavirus). *Crisis Response*. Erişim: <https://blogsworldbank.org/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>, 14.10.2020.
- Potas, N., Açıkalın, Ş. N., Erçetin, Ş. Ş., Koçtürk, N., Neyişci, N., Çevik, M. S., & Görgülü, D. (2022). Technology addiction of adolescents in the COVID-19 era: mediating effect of attitude on awareness and behavior. *Current Psychology*, 41(4), 1687-1703.
- Russell, M.V., Russell, S.J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. ve Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *Lancet Child Adolescence Health*, 4, 397-404.
- Simonson, M., Schoessler, C. ve Orellano, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(23), 124- 142.
- Sirem, Ö. ve Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilköğretim öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009.

- Suarez- Orozco, M. ve Suarez- Orozco, C. (2009). Globalization, immigration and schooling. In J. Banks (Ed.), *The routledge international companion to multicultural education* (pp: 62-77). London: Routledge Publication.
- Şirin, S. (2020). Okul, yetenekler ve öğrenme: COVID 19'un eğitime etkisi. *EJER Kongre*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Taylor, N. (2020). Education researchesrespond to the COVID-19 pandemics research report theme I: Education at home. *JET Education Services*. Erişim: <https://www.researchgate.net/publication/340862506>, 15.09.2021.
- Uygun, S. (2012). Eğitim tarihi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin analizi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 263-282.
- Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirus ve çevrim içi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.

Extended Abstract

The educational activities which are important for shaping the future, are carried out face to face and in a specific environment. This is not sometimes possible and education can continue online. However, if we want this education to be successful, the technological infrastructure must be provided, the learner must take personal responsibility in learning and the learner must have a minimum level of technology knowledge. Despite the fact that it is inconvenient to move in to online education, it can be sometimes possible to switch to online education urgently. One of these emergency situations is COVID-19 pandemic we have experienced. Covid 19 which emerged in the city of Wuhan, China in the last days of December 2019 was described as virus causing mass deaths that could not be prevented. It was declared a pandemic by the World Health Organization because of unavoidable results of the virus and all countries took some steps against this situation. The Ministry of National Education in Turkey announced that schools were suspended for two weeks as a first action like the other countries in the whole world. However, the education turned into online education as the situation got worse in all over the world. Nevertheless, as there wasn't any infrastructure preparation in the online education, there wasn't enough knowledge of teachers about online education. Students and parents tried to adapt to new situation. These situations had an influence on the efficiency of education.

It was aimed to research teaching practices in online education from various aspects in this study. The case study research technique, one of the qualitative research methods, was used in the research. The case study research technique which is one of the qualitative research methods was used to research teaching practices from different perspectives. It is confirmed that 25 of the students are girls, 23 of them are boys, 20 of them are in 11th Grade, 11 of them are in 9th Grade, 10 of them are in 10th Grade and 7 of them are in 12th Grade. It is determined that the economic condition of 26 of the families of the students is medium, 18 of them is good and 4 of them is bad. Also 22 of the parents have bachelor's degree, 10 of them have master's degree, 10 of them have secondary education, 1 of them have primary education and 1 of them have doctorate education level. And besides that, it is decided that 9 of the teachers are male and 7 are female and 6 of them are science teacher, 8 of them are mathematics teachers, 2 of them are classroom teachers and these teachers took part in online education actively. In the research, the data were collected with the transcript taken by the students and the general information form and interview form created by the researchers. Ethics committee permission was obtained from Erzurum Atatürk University Ethics Committee in order to collect data in the research. After Ethics committee permission, Institutional permission was obtained from the Private Anatolian High School in Adıyaman. The officials of institution were informed about the aims of the research. After institutional permission, teachers were informed face to face, students and parents were informed through the school about the purpose of the study. An informed consent form was filled by participants who participated in the study voluntarily. The scores of the students from practice tests were recorded in the transcript by the school without giving student's name. The students and parents were contacted via phone because of pandemic conditions. Questions were asked one by one and the answers were recorded. The teachers were interviewed face to face in the school by considering pandemic conditions and the answers were recorded.

It was observed that there was a decline in the scores of students in the practice tests. There was only an increase in Basic Proficiency Test. Also, some of students, teachers and parents had problems with internet access and they underlined about strengthening of infrastructure works. It is considered that the problems in the internet access and the teacher and students' unprepared introduction with this system has lowered the academic success and has caused loss of concentration and motivation. In the interviews, It has been seen that academic success could not be achieved in online education in all three groups and difficulty in concentration, loss of motivation, and intense anxiety as a result of this failure and it has been emphasized that the education should be applied face-to-face or with a hybrid education technique. In addition to this, it has been confirmed that online education has been seen unsuccessful because there have been communication problems among students, teachers and parents. As a result of the study, it was determined that students and their parents were worried about academic failure, and in parallel with this anxiety, the use of private lesson/classrooms/resources increased and students studied more. As a result of research, it is

recommended that the infrastructure works should be strengthened, it should be expanded to all regions, education should be supported with interactive applications and it is recommended to reach the children individually by establishing the communication network by the school in order to determine the subjects that the children do not understand. Also, it is suggested that that individual counseling services be given to children in order to prevent their anxiety and ensure their motivation.



Başvuru Tarihi (Received Date): 22.07.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date) : 30.12.2022

Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi / Research Article

doi: 10.52848/ijls.1146935

Kaynakça Gösterimi: Doğan, H., & Yıldırım, N. (2022). Sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(3), 174-195. doi: 10.52848/ijls.1146935

Citation Information: Doğan, H., & Yıldırım, N. (2022). The relationship between social justice leadership and school climate. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(3), 174-195. doi: 10.52848/ijls.1146935

SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ VE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Halil DOĞAN² & Nail YILDIRIM³

Öz

Bu araştırma okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinde devlete ait anaokulu, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 20.937 öğretmenden oluşmakta iken örneklemini ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak evrenden seçilen 776 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)”, Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” aracılığı ile katılımcılardan toplanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesinde “Pearson Korelasyon”; sosyal adalet liderliği davranışının okul iklimi üzerindeki etkisinin belirlemek amacıyla “Regresyon” analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre sosyal adalet liderliği davranışı ile okul iklimi arasında “pozitif yönlü yüksek düzeyde” anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiş; uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Adalet Liderliği, Okul İklimi, Liderlik, Adalet

The Relationship between Social Justice Leadership and School Climate

Abstract

This research was carried out to analyze the relationship between school principals' social justice leadership behaviors and school climate. The population of the research, which was carried out in the correlational survey model, one of the quantitative research methods, consists of 20,937 teachers working in the public kindergarten, primary, secondary, and high school levels in the central districts of Gaziantep province during the 2020-2021 academic year. The research sample consists of 776 teachers selected from the population using the stratified sampling method, one of the random sampling methods. The data used in the research were collected from the participants utilizing the ‘Social Justice Leadership Scale’ developed by Bozkurt (2017) ‘School Climate Scale’ developed by Canlı, Demirtaş and Özer (2018), and Personal Information Form. To analyze the data, SPSS 24.0 program was utilized. “Pearson Correlation” was made in order to determine the relationship between the

¹ Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi alanında yapılan tezin bir bölümünden üretilmiştir.

² Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep Şehit Adil Kabaklı İlkokulu, E-posta: halil-dogan@hotmail.com.tr, ORCID: 0000-0002-8823-8018

³ Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: nailsan60@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3697-8783

principals' social justice leadership attitudes and school atmosphere; "Regression" analysis was made in order to determine the effect of social justice leadership attitude on the school atmosphere. According to the results of the research, It has been determined that there is a "positive high level" significant relationship between social justice leadership behavior and school climate; suggestions for practitioners and researchers were included.

Keywords: Social Justice Leadership, School Atmosphere, Leadership, Justice.

Giriş

Sosyal adalet, bireylerin etnik kökenlerinden bağımsız olarak temel insani haklardan faydalanmaları konusundaki eşitlik (Hill-Berry, Roofe & Miller, 2019); toplumda yaşayan tüm kesimlerin gelir düzeyi, hayat şartları vb. ölçütlerde fırsat eşitliği sağlanarak oluşturulacak sosyal alandaki denge durumu olarak ifade edilebilir (TDK, 2018). Artan savaşlarla birlikte yaşanan göçler sosyo-ekonomik, kültürel ve gelir düzeyi bakımından farklılıkların daha da derinleştiği kozmopolit şehirlerin oluşmasına sebep olmuştur (Arar, 2019). Yaşanan bu sosyal gelişmeler ülke ekonomilerinden sosyal yaşama kadar birçok konuda sorunları da beraberinde getirmiş; dayanışma, yardımlaşma, hoşgörü ve saygı gösterme gibi değerlerden uzaklaşan insanların hak arama çabaları yüksek sesle çıkmaya başlamıştır (Gürgen, 2017). Eşitsizliklerin ve adil olmayan uygulamaların arttığı her dönemde olduğu gibi günümüzde de adalet, insan hakları, demokrasi, özgürlük gibi konularda yapılan tartışmalar hiç şüphesiz eğitim sistemlerini de derinden etkileyerek okulların rollerinin tekrar gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Sağlıklı toplumların meydana gelmesi insan yetiştirme görevi bulunan eğitim kurumlarının adalete bağlı uygulamalar ile yönetilmesiyle sağlanabilir (Kahraman, 2020). Eğitimin insanların yaşantılarına etki ederek maddi gelirden yaşam kalitelerine kadar birçok açıdan belirleyici role sahip olması, toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için aracı rol üstlenip tabakalar arasındaki geçişe olanak sağlaması (Kondakçı, Kurtay, Oldaç & Şenay, 2016); sosyal adaletin eğitim açısından önemini ortaya koymaktadır. Bu sebeple eğitim hizmetinden yaralanan kişilere farklılıklarından bağımsız eşit olanaklar sunarak başarı fırsatı yaratmak sosyal adaletin eğitimde sağlanması açısından son derece önemli görülmektedir (Kahraman, 2020).

Eğitimde sosyal adalet ile ilgili yapılan tartışmalar liderlik üzerine yoğunlaşmış; öğretmenlerin ve okul müdürlerinin liderliği, bireysel farklılıklar ve temel insani haklar konusundaki rolleri sosyal adalet açısından önemli görülmüştür. Bu açıdan okulun temel bileşenleri olan okul müdürleri ve öğretmenlerin liderlik rolü sosyal adaletin eğitimde önem kazanmasına sebep olmuştur (Kondakçı & Beycioğlu, 2020). Müdürün, okuldaki birçok faktör üzerinde etkili olduğu bilinmekte (Küçükçene & Aydoğan, 2018); sosyal adalet liderliği davranışının eğitimin paydaşları olan öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanların okula ilişkin algılarını da etkilediği görülmektedir (Yüner & Burgaz, 2019). Bununla birlikte okul müdürünün sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin akademik başarılarından (Özdemir, 2017) öğretmenlerin mesleki performansına (Jacobson, 2019); kurumda görev yapanların örgüte bağlılıklarından (Uğurlu, 2009) hedeflenen kaliteli eğitim hizmetine (Shaked, 2019) kadar daha pek çok faktöre etki ettiği bilinmekte, okul iklimi üzerinde de etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Bir okulu diğerlerinden ayıran, bireyler tarafından hissedilebilen, sosyal ve fiziksel çevrenin çalışan ve öğrenciler üzerindeki etkisi sonucu meydana gelen özelliklerin tümü o okulun iklimi olarak ifade edilebilir (Topcu, 2019). Ortak hedeflere ulaşmak adına çalışanları motive edip başarılarını destekleyen; sürekli öğrenme merkezi haline gelen okulların meydana gelmesinde en önemli etkenlerden biri de iklimidir. Çalışanların hangi işlerin ne şekilde yapılacağını bilmesi, yenilikçi ve yaratıcı olmaları, yüksek motivasyon ile verimliliklerinin artması olumlu okul iklimi ile mümkündür. Bu sebeple okul müdürünün olumlu okul iklimi oluşturma adına tutarlı olması, çalışanlarını desteklemesi, farklılıkları saygı ile karşılayarak samimi ilişkiler kurması beklenir (Konaklı, 2020). Çalışanların, okul içi ve çevresi ile ilgili algılarını etkileyen; davranışları üzerinde belirleyici olan okul

iklimi (Şişman, 2020) hiç şüphesiz okul müdürünün liderliğinden de etkilenir (Yüner & Burgaz, 2019). Bu açıdan okul müdürünün liderlik davranışının olumlu ya da olumsuz okul iklimi meydana getirmek adına önemli olduğu söylenebilir (Sergiovanni, 1991; Akt: Yüner & Burgaz, 2019).

Türkiye’de eğitimde sosyal adalet ile ilgili yapılan çalışmalar yeni olmakla birlikte çok kısıtlıdır (Kondakçı & Beycioğlu, 2020). Dünyada ise son yıllarda sosyal adalet ve okul liderliği konusunda çok sayıda araştırma yapılmaya başlanmıştır (Oplatka, 2016). Ancak bu araştırmaların daha çok liderin bireysel eylemleri ve liderlik kapasitesi üzerine yoğunlaştığı görülmüştür (Flood, 2017). Kavramsal açıdan tartışılan sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği (Furman, 2012; Hytten & Bettez, 2011) üzerine yapılan çalışmaların ise ölçme aracı geliştirmeye yönelik olduğu bilinmektedir (Bozkurt, 2017; Özdemir & Kütküt, 2015; Zhang, Goddard & Jakubiec, 2018). Bunun yanında okul iklimi konusunda ülkemizde ve yurtdışında çok sayıda çalışma yapılmasına karşın (Akar, 2006; Canlı, Demirtaş & Özer, 2018; Halpin & Croft, 1963; Hoy vd.,1998; John & Taylor, 1999; Kurt & Çalık, 2010; Mendel, Watson & MacGregor, 2002; Saraç, 2015; Williamson, 2007) liderlik ve iklim arasındaki ilişkiye yönelik alan araştırmasının az olduğu görülmektedir (Kozlowski & Doherty, 1989). Tüm bunlarla beraber okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre ortaya koyan çalışmalar sınırlıdır (Gören, 2019; Özdemir vd., 2021). Yapılan çalışmada elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüş, bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasında ilişki var mıdır? Varsa ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?
- Sosyal adalet liderliği davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisi nedir?

Sosyal adaleti tanımlamadan önce adalet kavramının tanımlanması, bunun sosyal ölçüğe indirgenerek konunun ele alınmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir (Çakır, 2017). Bu sebeple öncelikle adalet kavramı incelenmiş daha sonra sosyal adalet konusunda bilgi verilmiştir.

Adalet

Sözlük anlamı olarak adalet, hak ve hukukun yerini bulması, yasalara uyarak toplum içinde uyum, barış, düzen yaratma görevleri bakımından da hukukun amacını ve özünü oluşturmaktadır (Çeçen, 2015). Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise “herkese hakkını, kendine uygun düşeni verme” ve “yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Arapça “adi” sözcüğünden dilimize geçerek hak, hukuk gibi kavramlarla iç içe kullanılmıştır. Doğruluk, hakkı bilip gözetmek anlamına gelmektedir (Aksel, 2009). Malların, faydaların, hak ve görevlerin; hizmetlerin, yükümlülüklerin ve fırsatların dağılımına karar verebilen temel, soyut, evrensel bir ilkedir (Adams, 2011). Adalet kavramı ödül ve ceza dağılımı olarak görülse de bu dağılımın adaleti nasıl sağlayacağı hakkında herhangi bir ölçüt de bulunmamaktadır (Baştaymaz, 2016; Kararmaz, 2017). Adalet güçlü ile zayıf, mazlum ile zalim, iyi ile kötü arasındaki dengeyi sağlamak açısından önemlidir. Toplumsal düzen ve huzur bu şekilde sağlanabilir. Yaygın adalet anlayışının olmadığı toplumlarda güce dayalı ilişkiler devreye girerek güçlünün güçsüzü ezdiği toplum düzeni ortaya çıkar (Hökelekli, 2011). Hukuk ve sosyal bilimlerde geniş kullanım alanına sahip olan adalet; örgütlerde, çalışanların eşitliklerine ilişkin algılarının adalet duygusunu etkilemesi sebebiyle dikkate alınması gereken bir kavram olarak araştırmacıların ilgisini çekip tartışma konusu olmuştur (Aksel, 2009; Çakır, 2017; Taşçıoğlu, 2010; Uğurlu, 2009). Kavrama farklı anlamlar yüklenmiş olsa da genel olarak hakkı gözetmek, hak edene hakkını vermek, herkesi eşit tutmak, kişisel haklara saygı göstermek olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde toplumlararası ve toplumsal ilişkinlerin temelini adalet oluşturmaktadır. Gündelik yaşamda adalet ortaya çıkan davranışın uygun olup olmadığını, doğruluğunu ve davranışı yapan kişinin dürüstlüğü ifade eden bir kavramdır (Akyel,

2017). Toplumda yaşayan bireylerin ya da bir grubun kendi arasındaki ilişkileri belirleyen öneme sahiptir. Bu önem insanların kendilerine adil davranılmasını istemelerinden kaynaklanmaktadır. Sosyal adaletin sağlanması konusunda insanların eşit muamele görme isteği yöneticilere rehber olmuştur (Altinkurt, 2017), adaletin “herkese hak ettiğini vermek” üzerine yapılan tartışmalarla “kim neyi hak ediyor?” sorusuna cevap aramaya çalışılmış, bu da adalet kavramının “sosyal” hale gelmesi noktasında ilk adım olmuştur (Filiz, 2020).

Sosyal Adalet. Sosyal adalet kavramı ilk defa 1840’da Sicilyalı Papaz Taparelli tarafından kullanılmış; Serbati’nin “Yurttaş Anayasası ve Sosyal Adalet” kitabından sonra da yaygınlaşmıştır. 1800’lü yılların sonuna doğru kavram, şehirlere çalışmak için gelen işçilerin yaşadıkları sorunlara dikkat çekmek amacıyla kullanılmış (Novak, 2000; Zajda, Majhanovich & Rust, 2006), 1960’lı yıllarda ise araştırmacıların dikkatini çekerek alana özgü birçok tanım yapılmıştır (Craig, 2007; Yıldırım, 2011). TDK’ya (2018) göre; “toplumun değişik kesimlerinin gelir düzeyi, hayat standardı vb. birtakım ölçütler bakımından fırsat eşitliği çerçevesinde değerlendirilerek sosyal alanda sağlanan denge durumu” olan kavram felsefe, din, politika gibi farklı alanlarda çeşitli açılardan ele alınmıştır (Arar & Oplatka, 2016; Burke, 2010; Gewirtz & Cribb, 2002). Sosyal adalet, devlet katılımını zorunlu kılarak insanlar arası ilişkilerin düzenlenmesinde “ortak iyi” üzerinde temellendirilmiştir. İnsanların toplumun birer üyesi olarak temel hak ve özgürlüklerden eşit bir şekilde faydalanmaları, toplum ile birey arasındaki dengenin sağlanması ancak sosyal adalet ile gerçekleştirilebilir. Sosyal adaleti sağlamakla görevli sosyal devlet; eğitim, sağlık, vatandaşlık vb. hakları toplumda yaşayan tüm bireylere karşı eşit bir şekilde sağlamakla görevlidir (Demir, 2018; Yıldırım, 2011). Devletin vatandaşlarına yasalara bağlı olarak sağlaması gereken bu hizmetleri cinsiyet, dil, din, ırk, sosyo-ekonomik durum, kültür ve sosyal statü gibi farklılıkları göz ardı edip eşitlik ilkesine göre hizmet sunan bir mekanizma kurması gerekmektedir (Griffiths, 2009; Oğuz, 2018). Sosyal adalet her kurum için gereklidir. Ancak asıl görevi insan yetiştirmek olan eğitim kurumları için belki de en önemli olgudur. Yaşamının büyük bir kısmını herhangi bir eğitim kurumu ve kademesinde geçiren insanın karakterinin şekillenmesinde eğitim kurumlarının etkisi yadsınamaz. Bununla birlikte eğitim kurumunu yöneten okul müdürü ve görev yapan öğretmenlerin sosyal adalete bağlı olup uygulama ve davranışlarında da bunu gösterebilmeleri sağlıklı bir düzenin kurulmasının ön şartıdır (Küçükçene & Aydoğan, 2018). Bu sebeple eğitimde sosyal adaletin sağlanması son derece önemli görülmektedir (Kılıçoğlu & Kılıçoğlu, 2020).

Eğitimde Sosyal Adalet. Kişinin yaşadığı toplum içerisinde tüm yönleriyle gelişimini destekleyerek sadece insan olması bakımından en temel hak olarak görülen eğitim hakkı; ilk defa 1948’de İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 26. maddesinde yer almıştır. İlk ve temel eğitimde parasız, ilköğretimde zorunlu, teknik ve mesleki eğitimin herkese açık, yükseköğretimde ise kişilerin yeteneklerine göre eşit bir hizmet sunulması hukuki açıdan güvence altına alınmıştır (Bozkurt, 2019). İnsanların yaşantılarını etkileyerek, maddi gelirden yaşam kalitesine varıncaya kadar pek çok şeyi belirleyen eğitimin, bireyin sahip olduğu potansiyeli en üst seviyeye çıkarmak gibi önemli bir görevi bulunmaktadır. Bu sebeple, eğitim hizmeti verilen kişilere kültürel, sosyal, ekonomik ve çevresel etmenlerden bağımsız eşit başarı fırsatı sunmak sosyal adaletin sağlanması açısından önemlidir (Kahraman, 2020). Bunun yanında eğitimin niteliğini arttırarak var olan koşulları gözden geçirmenin ölçütü sosyal adalettir. Bu sebeple nitelikli eğitim için öncelikle sosyal adaletin sağlanması gerekmektedir (Tikly, 2010’dan Akt. Oğuz, 2018). Eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar, sosyal adalet ve farklılık konularının günümüzün önemli sorunları arasında olduğuna dikkat çekerek okul yöneticilerinin bu konularda daha hassas davranmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Oplatka, 2016). Hayatımızın birçok alanında olumsuz etki yaratan eşitsizlikleri (Büyükgöze, Şayır, Gülcemal & Kubilay, 2018) ortadan kaldırmak adına eğitimin fırsat eşitliği ilkesine göre okul yöneticilerinin hareket etmesi gerekmektedir (Oğuz, 2018). Bu açıdan sosyal adalet, bireylerin etnik kökenlerinden bağımsız temel insani haklardan eşit bir şekilde faydalanmaları olarak ifade edilirken eğitimde sosyal adalet ise

okul yöneticisinin liderliğine de bağlı olarak kişilerin eğitime erişimi noktasında sınırlılıkları kaldırmayı ifade eder. Bu sebeple eğitimde sosyal adaletin sağlanması bir bakıma eğitim liderine de bağlıdır (Hill-Berry, Roofe & Miller, 2019).

Sosyal Adalet Liderliği. Liderlik kavramı, diğer sosyal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da değişimden etkilenecek yenilenmiştir (Eraslan, 2006). İçerisinde gerçek bir kişiyi ifade eden lider ve onun sergilediği davranışları ifade eden liderlik üzerine birçok araştırma yapılarak kavrama çeşitli tanımlar getirilmiştir (Sağır, 2013). Grubun gücünden faydalanmak için deneyimlerini değerlendirip düzenleyen kişi olan lider (Bursalıoğlu, 2019); hitap ettiği grubu çeşitli etkileme yöntemleri ile harekete geçirip örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için çalışan kişidir (Mcshane & Von Glinow, 2016). Planlama, karar verme, kontrol ve yöneltme gibi etkinlikleri yerine getirirken yaptığı faaliyetlerin sorumluluğunu üstlenen liderin iletişim konusunda da etkili olması beklenir (Can, 2014). Günümüzde örgütlerin adil yönetim sorunlarını daha fazla hissetmesi ile birlikte liderlik araştırmalarında adalet kavramı giderek önem kazanmaya başlamış, yönetimin etkililiğini ortaya koyan faktörler arasında örgütte adil olan ve olmayan davranışlar önem kazanmıştır. Liderlik davranışları sergileyen örgüt liderinin sosyal adaleti hâkim kılması, görev ve kaynak dağıtımını açısından adaletle ilgili uygulamalar geliştirmesinin örgüt liderinin etkililiğini de arttıracakları öngörülmüştür (Uğurlu, 2009). Bu açıdan sosyal adalet liderliği dil, ırk, din, cinsiyet vb. açılardan gruptan farklılık gösteren azınlığın desteklenerek hizmete erişimde eşitliğin sağlanmasını esas alan kapsayıcı bir liderlik türü olarak ifade edilebilir (Theoharis, 2007). Başka bir ifadeyle sosyal adalet lideri cinsiyet, ırk ve sosyal sınıf gibi gruptan farklı özellikler gösteren kişilerin yaşadığı dezavantajları eşitlikçi ve kapsayıcı uygulamalar ile avantaja dönüştüren kişidir (Adams, 2011; Ryan, 2010). Sosyal adalet uygulamalarına kendini adanmış olan lider güvenlik, emniyet, katılım ve eşitlik sağlayarak tüm bireylerin birbirine karşı sorumlu davranış içerisinde olmasını özendirir (Lalas ve Morgan, 2006). Bu açıdan engelleri aşmak için alternatif yollar üreten, bilinç düzeyi yüksek, farklılıklara karşı saygılı, özgüven sahibi ve değişime açık olan kişi sosyal adalet lideri olarak tanımlanabilir (Bogotch ve Reyes-Guerra, 2014). Çeşitli engellerle karşılaşan liderin, sosyal adaletle olan güçlü bağlılığı ile birlikte uygulamalarda adaleti ön plana çıkarması sonucunda bu engelleri aşabileceği belirtilmiştir (Arar & Oplatka, 2016). Sosyal adalet liderinin sergilediği eylemler, içinde bulunduğu sosyal yapıyı etkilerken aynı zamanda bu yapıdan da etkilenir (Arar, 2019). Sosyal adalet liderleri, sadece eşitsizliklerin farkında olmayıp aynı zamanda rollerinin ve eylemlerinin bu eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya çalıştıkları ya da derinleştirebileceğinin de bilincindedirler. Bu açıdan sosyal adalet liderliği var olan sorunları araştırıp eşitsizlikleri ortadan kaldırmak için sergilenebilecek en uygun liderliktir (Furman, 2012). Söz konusu liderler bilgilerini nasıl kullanacaklarını sorgulayıp, eşitsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla deneyimlerine, kaynaklara ve uzmanlık bilgilerine güvenirliler (DeMatthews, 2015), eylem odaklı ve dönüşümcüdürler, uygulamalarında kararlı, kapsayıcı ve demokratik süreçleri dikkate alırlar (Furman, 2012), dinamik ve bir yöneticiden fazlasıdır (Theoharis, 2007). Sosyal ilişkilere önem veren, baskı ve sömürüye karşı olan sosyal adalet liderinin ön yargıdan uzak, mütevazı, iyi bir dinleyici ve işleri kolaylaştırıcı olması gerektiği belirtilmiştir (Arar, 2019); okul yöneticisinin adaletle olan inancının çalışanların örgüte olan bağlılığını da etkileyeceği düşünülerek sosyal adalet liderliğinin okulun tüm paydaşları açısından önemli olduğu ifade edilmiştir (Uğurlu, 2009). Demokratik eğitim ve sosyal adalet liderliği birbiriyle yakından ilişkili kavramlardır. Sosyal adalet demokratik toplumlarda hayat bulur. Demokraside yer alan çok seslilik, farklı kültür ve bakış açılarına olan saygı sosyal adalet kavramını da tamamlayıcı unsurlardır (Büyükgöze, Şayır, Gülcemal ve Kubilay, 2018; Çakır, 2017).

Son yıllarda meydana gelen savaşlar nedeniyle yaşanan göçler çeşitli kültürlerin, inançların ve sosyo-ekonomik yönden farklı grupların bir arada yaşadığı şehirleri ve bu farklılıkların bir arada eğitim aldığı okulları meydana getirmiştir. Söz konusu kozmopolit yapı eğitim sistemi üzerindeki baskıyı arttırmış, sosyal adaletin eğitim ortamında sağlanabilmesi tehlikeye girmiştir. Bu açıdan okul liderinin

sosyal adalete uygun davranışları ve uygulamaları bütün öğrencilerin eğitimin imkânlarından eşit bir şekilde faydalanmaları; çalışanların eşit uygulamalara maruz kalmaları açısından çok daha önemli hale gelmiştir (Arar, 2019).

Okul İklimi

Yaşamının büyük bir kısmını aile, eğitim ve iş gibi örgütlerde geçiren insanın verimli ve sağlıklı örgütlerin meydana gelmesinde etkili olduğu görülmüş ve örgüt iklimi kavramı üzerinde durulmuştur (Gedikoğlu & Tahaoğlu, 2010). Çalışan davranışlarının örgütteki birçok faktörü etkilediği bunun yanında da birçok faktörden etkilendiği söylenebilir. Çalışanların davranışlarına yön veren algı, güdülenme, liderlik ve iklim bu faktörlerden bazıları olarak sayılırken (Uğurlu, 2009); örgütte çalışanların davranışları, karara katılım konusundaki gayretleri, ast üst ilişkisinden kaynaklanan sosyal mesafe örgütlerde meydana gelen iklim üzerinde etkilidir (Balcı, 2014). Çalışma psikolojisi, işletme yönetimi, davranış bilimi ve eğitim yönetimi alanlarında sıklıkla kullanılan örgüt iklimi (Karcıoğlu, 2001); okullar bağlamında ele alındığında, okulda görev yapanların birbiri ile olan ilişkisini ve niteliğini inceleme konusu olarak belirlemektedir (Bakkal & Radmard, 2020; Şişman, 2020). Sistemin girdisinin ve çıktısının insan olduğu eğitim örgütlerinde hâkim olan iklimin diğer örgütlere nazaran daha önemli olması, sadece görev yapanların değil öğrencilerin de bu iklimden etkilenmelerinden kaynaklanmaktadır (Bakkal & Radmard, 2020). Bu sebeple okul iklimi önemli bir kavram olarak görülmüş, son yıllarda yapılan araştırmalarda öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin okul iklimine ilişkin bakış açılarının ele alındığı çalışmalar bir hayli artmıştır. Yapılan bu araştırmalarda okula bağlılık ve akademik başarı üzerinde sağlıklı, katılımcı okul ikliminin etkili olduğu tespit edilmiştir (Akın & Yıldırım, 2015; Konaklı, 2020). Okulun etkililiğini olumlu öğrenme ikliminin arttırdığı (Şişman, 2020); etkili eğitim ortamının oluşması bakımından okul ikliminin önemli bir işlevinin olduğu söylenebilir. Eğitim kurumlarında görev yapan ve öğrencileri geleceğe hazırlayan öğretmenlerin verimliliğinin artması okul ortamının olumlu bir iklime sahip olmasına bağlıdır. Böylece başarılı okul ve öğrenci topluluğunun meydana gelmesi sağlanabilir (Şenel & Buluç, 2016). Ayrıca bu tür okullarda öğretmenler arası işbirliği, mesleki etkileşim ve akademik yetkinlik kalitesi yüksektir. Öğretmen davranışlarına yön veren kurallar kendiliğinden oluşur. Sorumluluk bilinci yüksek, performans en üst düzeydedir. Bu açıdan olumlu okul iklimi öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve bunlar arasındaki ilişkileri de olumlu yönde etkiler. Okulda görev yapanlar kendilerini değerli hisseder, okulun başarısı için işbirliği içerisinde çalışmaya özenirler (Çalık, Kurt & Çalık, 2011). Bunların sonucunda olumlu okul ikliminin hâkim olduğu okullarda görev yapan öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve diğer çalışanların mutlu olduğu; öğrencilerin akademik başarısının yanında sosyal, duygusal ve psikolojik açılardan da desteklendiği söylenebilir (Yüner & Burgaz, 2019). Eğitim kurumları daha çok insan odaklı çalıştığından burada çalışanların davranışlarının okulun iklimini de etkilediği (Taymaz, 2019); iklimi etkileyen etmenlerin başında ise yönetici davranışlarının geldiği söylenebilir (Cemaloğlu & Gülcan, 2018).

Yöneticiler, okulda çalışanlar arasındaki etkileşimin kalitesini, niteliğini ve yönünü değiştirebilecek statüye sahiptirler (Topcu, 2019). Kişiler arası ilişkiler, resmi işler, okul müdürünün aldığı kararlar ve sergilediği liderlik hiç şüphesiz okul iklimi üzerinde etkilidir (Hoy, 1990). Karar alma sürecinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması, isteklerinin ve eleştirilerinin dikkatle değerlendirilmesi; verilen kararlarda ve okul müdürünün öğretmenlere karşı davranışlarında adalete bağlı kalması gerekmektedir (Gedikoğlu & Tahaoğlu, 2010; Uğurlu & Üstüner, 2011). Okul iklimi üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkisi bulunan okul müdürünün, okulunda sosyal adaleti sağlaması olumlu okul iklimi oluşturmanın yanında öğretmenlerin okula bağlılığından öğrenci başarısına kadar daha birçok faktör üzerinde de etkili olduğu söylenebilir (Büyükgöze, Şayır, Gülcemal & Kubilay, 2018; Kondakçı & Beycioğlu, 2020; Tofur & Balıkcı, 2018). Bu açıdan okulda sosyal adaletin sağlanması hem görev

yapanları hem de eğitim hizmetinden yararlanan öğrencileri etkileyeceğinden okul müdürünün sosyal adalet liderliği davranışı ile okul iklimi arasındaki ilişki araştırmaya değer bir konu olarak ele alınmıştır.

Sosyal Adalet Liderliği ve Okul İklimi Arasındaki İlişki

Sosyal alanda adalet, insan ilişkilerini etkileyip bu ilişkilere yön veren bir kavram olarak görülmüştür. Yaşam alanlarını birçok açıdan etkileyen adalet, örgüt ve yönetim alanlarında farklı anlamlar kazanmıştır (Topcu, 2019). Adaletin örgüt iklimine etkisi ve liderlik ile olan ilişkisine yönelik henüz çok az bilgi bulunmakla birlikte (Pillai, Scandura & Williams, 1999), Kurt Lewin ve arkadaşları tarafından farklı liderlik stillerinin örgüt iklimine olan etkisi üzerine çeşitli tartışmalar yapılmıştır (Bucak, 2002; Kozlowski & Doherty, 1989). Adalet anlayışının, çalışan davranışları üzerinde etkili olması, sosyal adaletin insan kaynakları yönetimi alanındaki önemini arttırmıştır (Taşçıoğlu, 2010). Adalet algısının, çalışanların örgüte olan bağlılıkları ve örgüt iklimi üzerinde etkili olduğundan yöneticilerin çalışanlarına adil davranması, çalışma ortamını ve örgüte ilişkin bireysel adalet algısını olumlu etkileyecektir (Yang, Mossholder & Peng, 2007). Toplumsal hizmet sağlayan eğitim örgütlerinde çalışanların tutum ve davranışları ile bu kurumları yönetenlerin adalet anlayışları arasında önemli bir ilişki bulunmakta (Demirel, 2009); yöneticilerin ahlaki kurallara bağlı olmaları, dürüst ve adaletli davranmaları eğitim kurumlarında çalışanların birbirleri ile olan ilişkilerini ve iletişimlerini etkilemektedir (Topcu, 2019). Okul müdürünün adil uygulamaları artırıp sosyal adalet konusunda hassas davranması öğretmenlerin okula bağlılığı, başarı ve motivasyonlarını etkileyeceği; bununla birlikte okulun tüm paydaşlarını etkileyen okul iklimi üzerinde de önemli bir etkisinin olacağı yadsınamaz (Küçükçene & Aydoğan, 2018). Yöneticilerin başarılı ve etkin olmalarında adil yönetim anlayışının önemli bir faktör olduğu belirtilmiş (Topcu, 2019); sosyal adalet liderliğinin ise sağlıklı örgüt iklimi meydana getirmek adına en uygun liderlik stili olduğu savunulmuştur (Marshall, 2004; Shields, 2004; Theoharis, 2007). Bu sebeple okul yöneticileri, sosyal adalet liderliğinin okul iklimi üzerinde olumlu bir etki yaratacağını bilerek öğretmen-öğrenci-yönetim arasında iletişimde şeffaflığı ve hesap verilebilirliği sağlamalı, yönetim süreçlerine tüm paydaşları katabilmelidir (Ruich, 2013; Yüner & Burgaz, 2019). Çalışanların örgüte ilişkin algılarını etkileyen iklim, yöneticinin izlediği politikalardan da etkilenir (Yüner & Burgaz, 2019). Okullar bağlamında ele alındığında okuldaki iklimi oluşturan en önemli kişinin okul müdürü olduğu ve onun liderlik stiline ise olumlu ya da olumsuz okul iklimini meydana getirdiği söylenebilir (Sergiovanni, 1991'dan Akt. Yüner & Burgaz, 2019). Bu sebeple müdürün izlediği politikalarda adaleti ön planda tutması, çalışanlar ile hizmet alanlar arasında hiçbir ayırım yapmaksızın bireysel farklılıklara saygı duyması, okul müdürünün sosyal adalete verdiği önemi gösterir (Çalışkan, 2015). Adalet ile yönetilen okulun etkililiği ve yeterliliği artacağından olumlu örgüt ikliminin meydana gelmesine de sebep olacaktır. Bu açıdan okul iklimi, okul müdürünün adaletli davranışları üzerine kurulup gelişebilir (Theoharis, 2007; Uğurlu, 2009).

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ile analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre ortaya koyan bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini ortaya koymak için yapılırken ilişkisel tarama modeli ise iki ve ikiden fazla değişkenin birlikte değişip değişmediğine, değişme olması durumunda bunun nasıl gerçekleştiğine bağlı olarak korelasyon ve karşılaştırma olmak üzere iki yol ile yapılmaktadır (Karasar, 1994).

Evren ve Örneklem

2020 – 2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep İli merkez (Şahinbey ve Şehitkamil) ilçelerinde bulunan devlete ait anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün verilerine göre bu ilçelerde görev yapan toplam 20.937 öğretmen bulunmakta; bunların 543'ü anaokullarında, 6642'si ilkokullarda, 8112'si Ortaokullarda ve 5640'ı liselerde çalışmaktadır (Gaziantep MEM, 2020).

Evreni temsil edecek uygun örneklem grubuna ulaşmak için oranlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oranlı tabakalı örnekleme yönteminde, öncelikle evreni oluşturan alt gruplar belirlenir ve bu grupların evren içerisindeki oranları ölçüsünde örnekleme temsil edilmeleri sağlanır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018). Büyüköztürk ve diğerleri (2018) tarafından verilen örneklem büyüklüğü hesaplama formülüne göre araştırmada en az 377 örnekleme ulaştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Alt gruptaki kişi sayısının evrendeki toplam kişi sayısına bölünmesi ile her tabakanın evrendeki oranı; elde edilen bu oranın da örneklem büyüklüğü ile çarpılması sonucunda ise hedeflenen katılımcı sayısı elde edilir (Büyüköztürk vd., 2018). Yapılan bu hesaplamalara ilişkin veriler ile kademelere göre ulaşılan katılımcı sayısı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tabakalar	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Evrendeki Oranı	Hedeflenen Katılımcı Sayısı	Ulaşılan Katılımcı Sayısı
Anaokulu	543	0,025	9	48
İlkokul	6642	0,317	120	341
Ortaokul	8112	0,387	146	234
Lise	5640	0,269	101	153
Toplam	20937		376	776

Devlete ait 8 anaokulu, 24 ilkokul, 18 ortaokul ve 12 lisede görev yapan toplam 776 öğretmen araştırmaya katılarak örneklem grubunu oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları ise Tablo 2'de gösterilmiştir.

Kategoriler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	478	62,8
	Erkek	289	37,2
	Toplam	776	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	625	80,5
	Lisansüstü	151	19,5
	Toplam	776	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	244	31,4
	6-10 yıl	224	28,9
	11-15 yıl	141	18,2
	16-20 yıl	71	9,1
	21 yıl ve üzeri	96	12,4
	Toplam	776	100,0
Okul Türü	Anaokulu	48	6,2
	İlkokul	341	43,9
	Ortaokul	234	30,2
	Lise	153	19,7
	Toplam	776	100,0

Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	55	7,1
	Sınıf Öğretmeni	315	40,6
	Branş Öğretmeni	406	52,3
	Toplam	776	100,0
Kurumdaki Kıdem Yılı	1-3 yıl	452	58,2
	4-7 yıl	217	28,0
	7-10 yıl	63	8,1
	11 yıl ve üzeri	44	5,7
	Toplam	776	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde; katılımcıların çoğunluğu kadın (%62,8) ve lisans mezunudur (%80,5). Bununla birlikte araştırmaya katılanların daha çok 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip (%31,4) olup; okul türü bakımından ilkokullarda görev yapan öğretmenler çoğunluktadır (%43,9). Branş değişkenine göre ise katılımcıların %52,3'ü branş öğretmeninden oluşup; %58,2'si aynı kurumda 1- 3 yıl arası görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Etik Kurulundan 11.09.2020 tarih ve E.35710 sayılı rapor 7 No'lu kararı doğrultusunda etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler, ölçekleri geliştiren araştırmacılardan e-posta yoluyla; örneklem grup üzerinde ölçeklerin uygulanmasına yönelik gerekli izinler ise Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan form kullanılmıştır.

Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini ortaya koymak adına “Kişisel Bilgi Formu”; ikinci bölümde Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)”; üçüncü bölümde ise Canlı, Demirtaş & Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. 6 sorudan oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu; araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini: cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem yılı, okul türü, branş ve bulunduğu okuldaki kıdem yılı değişkenlerine cevap aramak amacıyla hazırlanmıştır.

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ). Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen 34 madde ve 4 boyuttan oluşan ölçeğin alt boyutları ve bu alt boyutlara karşılık gelen ölçek maddeleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sosyal adalet liderliği ölçeği hakkında bilgiler		
	Alt Boyutlar	Maddeler
Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)	Eleştirel Bilinç	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
	Paydaş Desteği	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
	Katılım	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28
	Dağıtıcı Adalet	29, 30, 31, 32, 33, 34

Tabloya göre sosyal adalet liderliğinin eleştirel bilinç boyutu 7 maddeden (1 – 7.maddeler); paydaş desteği boyutu 11 maddeden (8 – 18.maddeler); katılım boyutu 10 maddeden (19 – 28.maddeler);

dağıtıcı adalet boyutu ise 6 maddeden (29 – 34.maddeler) oluşmaktadır. Beşli likert tarzda oluşturulan ölçeğin derecelendirilmesi “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Kesinlikle Katılıyorum (5)” seçenekleri ile puanlanmıştır.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını öğretmen görüşlerine göre ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmış, elde edilen veriler ise Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal adalet liderliği ölçeğinin tümü ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa (α) güvenilirlik analizi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha (α)	Madde Sayısı
Eleştirel Bilinç	0,962	7
Paydaş Desteği	0,977	11
Katılım	0,975	10
Dağıtıcı Adalet	0,967	6
Sosyal Adalet Liderliği	0,990	34

Yukarıdaki veriler incelendiğinde; ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach’s Alpha(α) değerinin 0,990 olarak hesaplandığı görülmektedir. Alt boyutlar açısından ise 7 maddeden oluşan eleştirel bilinç alt boyutuna ait Cronbach’s Alpha(α) güvenilirlik katsayısının 0,962 olarak hesaplandığı; 11 maddeden oluşan paydaş desteği alt boyutuna ait Cronbach’s Alpha(α) güvenilirlik katsayısının 0,977 olarak hesaplandığı görülmektedir. 10 maddeden oluşan katılım alt boyutuna ait Cronbach’s Alpha(α) değerinin 0,975 olarak hesaplandığı; 6 maddeden oluşan dağıtıcı adalet alt boyutunda ise Cronbach’s Alpha(α) değerinin 0,967 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında güvenilirliğin çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeğinin geçerliliğini doğrulamak için MPlus 7.0 paket programı kullanılarak Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen uyum indeksleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal adalet liderliği ölçeğinin Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

Index	χ^2/sd	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$.90 \leq CFI$	$.90 \leq TLI$	$RMSEA \leq .08$	$SRMR \leq .08$
Araştırma Bulgusu	3.25	0.97	0.96	0.054	0.024

Tablodaki model uyum iyilik indeksine bakıldığında CFI ve TLI değerlerinin 0.90 ve 0.90’dan büyük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08’den küçük, χ^2/sd değerinin 0-5 arasında olması sebebiyle modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2015).

Okul İklimi Ölçeği. Canlı, Demirtaş & Özer (2018) tarafından, öğretmen algılarına dayalı olarak geliştirilen okul iklimi ölçeğinin 23 madde ve 5 faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve alt boyutlara karşılık gelen ölçek maddeleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul iklimi ölçeği hakkında bilgiler

Alt Boyutlar	Maddeler
Demokratiklik ve Okula Adanma	1, 2, 3, 4, 5, 6
Liderlik ve Etkileşim	7,8, 9, 10, 11, 12
Okul İklimi Ölçeği	Başarı Etkenleri Samimiyet Çatışma
	13, 14, 15, 16 17, 18, 19 20*, 21*, 22*, 23*

* Ters maddeler

Tabloya göre demokratiklik ve okula adanma boyutu 6 maddeden (1 – 6.maddeler); liderlik ve etkileşim boyutu 6 maddeden (7 – 12.maddeler); başarı etkenleri boyutu 4 maddeden (13 – 16.maddeler); samimiyet boyutu ise 3 maddeden (17 – 19.maddeler) oluşmaktadır. Ölçeğin son boyutu olan çatışma boyutu ise 4 maddeden (20 – 23.maddeler) oluşmakta olup bu boyuttaki 20, 21, 22 ve 23. maddelerin ters maddeler olduğu belirtilmiştir. Beşli likert tarzda oluşturulan ölçeğin derecelendirilmesi “1= Hiçbir Zaman”, “2= Nadiren”, “3= Bazen”, “4= Çoğunlukla”, “5= Her Zaman” seçenekleri ile puanlama yapılmıştır. Ters maddelere ilişkin ölçek puanları değerlendirilirken “1=5, 2=4, 3=3, 4=2 ve 5=1” şeklinde tersine çevrilerek kodlanmıştır. Okul iklimi ölçeğinin güvenilirlik analizi yapılmış, elde edilen veriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul iklimi ölçeğinin tümü ve alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa (α) güvenilirlik analizi

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cronbach's Alpha(α)	Madde Sayısı
Demokratiklik ve Okula Adanma	0,931	6
Liderlik ve Etkileşim	0,959	6
Başarı Etkenleri	0,911	4
Samimiyet	0,933	3
Çatışma	0,881	4
Okul İklimi	0,965	23

Yukarıdaki veriler incelendiğinde; ölçeğin tamamı için Cronbach’s Alpha (α) güvenilirlik değeri 0,965 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından 6 maddeden oluşan demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda Cronbach’s Alpha (α) güvenilirlik değerinin 0,931 olarak; yine 6 maddeden oluşan liderlik ve etkileşim alt boyutunda Cronbach’s Alpha (α) güvenilirlik değerinin 0,959 olarak hesaplandığı görülmektedir. 4 maddeden oluşan başarı etkenleri alt boyuta ait Cronbach’s Alpha (α) değerinin 0,911 olarak hesaplandığı; 3 maddeden oluşan samimiyet alt boyutunda ise alt boyuta ait Cronbach’s Alpha (α) değerinin 0,933 olarak hesaplandığı görülmektedir. 4 maddeden oluşan ve bu maddelerin ölçeğin ters maddeleri olarak yer aldığı çatışma alt boyutuna ait Cronbach’s Alpha (α) güvenilirlik değerinin ise 0,881 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında ölçeğin tamamı ve beş alt boyutu için güvenilirliğin çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Okul İklimi Ölçeğinin geçerliliğini doğrulamak için MPlus 7.0 paket programı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu analiz sonucu elde edilen uyum indeksleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul İklimi ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Index	χ^2/sd	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	$.90 \leq CFI$	$.90 \leq TLI$	$RMSEA \leq .08$	$SRMR \leq .08$
Araştırma Bulgusu	4.30	0.96	0.95	0.065	0.032

Tablodaki model uyum iyilik indeksine bakıldığında CFI ve TLI değerlerinin 0.90 ve 0.90’dan büyük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08’den küçük, χ^2/sd değerinin 0-5 arasında olması sebebiyle modelin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2015).

Verilerin Toplanması

Gaziantep ili Merkez ilçelerinde (Şahinbey, Şehitkamil) yer alan 5 anaokulu, 14 ilkokul, 11 ortaokul ve 8 liseye toplam 380 adet veri toplama aracı ulaştırılmıştır. Ölçeklerin 232 tanesi bu okullarda görev yapan ve gönüllü olarak ankete katılan öğretmenler tarafından doldurularak geri alınmıştır. 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınına bağlı olarak okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiş olması sebebiyle geriye kalan 556 adet anket dijital ortama (Google Form) aktararak toplanmıştır. Yukarıdaki okul sayısına ek 3 anaokulu, 10 ilkokul, 7 ortaokul ve 4 lisede okul idarelerine

ve onlar aracılığı ile de öğretmenlere ulaştırılarak veriler elde edilmiştir. Ayrıca okul idarelerinden anket bağlantı linkinin (URL) öğretmen gruplarından paylaşıldığına dair ekran alıntısı istenerek “öğretmen görüşlerine” dair veri toplama hedefi sağlanmıştır. Fiziki olarak toplanan 232, Online ortamda doldurulan 556 adet anket sonucu toplam 788 adet anket elde edilmiş, anket çıktılarından yapılan doldurmalarda eksik ve hatalı kodlamanın yer aldığı 12 adet anket-ölçek değerlendirme dışı bırakılarak 776 adet anket ile çalışmanın analizi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi için SPSS 24.0 paket programı kullanılmış, demografik özelliklere ilişkin dağılımlar betimleyici analizlerden frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerin güvenilirliği Cronbach's Alpha güvenirlik analizi yöntemi ile test edilmiştir. Araştırmada cevap aranan sorulara yönelik elde edilen verilerin dağılımları incelenmiştir. Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon; bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin belirlenmesinde ise Regresyon analizleri yapılmıştır. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla kullanılır. Korelasyon katsayısı (r) 0.00 ile 0.30 arasında normal; 0.30 ile 0.70 arasında orta; 0.70 ile 1.00 arasında ise yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2014). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi varsayımı testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Regresyon Çoklu Bağlantı Problemi Testi

Değişken	β	Standart Hata	t	p	VIF	F	F anlamlılık
Sabit	1,179	0,065	18,25	0,000*			
Eleştirel Bilinç	0,117	0,031	2,816	0,005*	4,943	689,667	0,000*
Paydaş Desteği	0,205	0,032	5,422	0,000*	4,051		
Dağıtıcı Adalet	0,567	0,031	13,547	0,000*	4,974		
*p<0.05		Düzeltilmiş $R^2 = 0,727$		Durbin Watson = 1,874			
Bağımsız Değişken: Eleştirel Bilinç, Paydaş Desteği, Dağıtıcı Adalet							
Bağımlı Değişken: Okul İklimi							

Tabloya göre Regresyon analizi varsayımında değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığı belirlenirken çoklu bağlantı problemi testi için VIF değerinin 10'un altında olması gerekliliği ve otokorelasyon durumunun oluşması için Durbin Watson değerinin 1 ile 3 arasında olması gerekliliği şartlarını sağladığı belirlenmiştir.

Bulgular

Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucuna göre; sosyal adalet liderliği davranış ölçeği geneli ile okul iklimi ölçeği geneli arasında ($r=0,846$) pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin, okul müdürlerine ilişkin sosyal adalet liderliği davranış algı düzeyleri arttıkça okul iklimine ilişkin algılarının da artacağı sonucuna varılabilir. Okul iklimi ölçeğinin alt boyutu olan liderlik ve etkileşim ile sosyal adalet liderliği ölçeği alt boyutları; eleştirel bilinç ($r=0,864$), paydaş desteği ($r=0,832$) katılım

($r= 0,905$) ve dağıtıcı adalet ($r= 0,904$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiye dair yapılan korelasyon analizini sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Sosyal adalet liderliği davranış ölçeği ve okul iklimi ölçeği alt boyutlarının birbirleri arasındaki ilişki

Ölçek ve Alt Boyutlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Eleştirel Bilinç ⁽¹⁾	1	0,839*	0,911*	0,871*	0,941*	0,702*	0,864*	0,665*	0,580*	0,365*	0,783*
Paydaş Desteği ⁽²⁾		1	0,918*	0,840*	0,952*	0,718*	0,832*	0,701*	0,591*	0,339*	0,779*
Katılım ⁽³⁾			1	0,914*	0,983*	0,776*	0,905*	0,730*	0,639*	0,381*	0,840*
Dağıtıcı Adalet ⁽⁴⁾				1	0,939*	0,768*	0,904*	0,715*	0,635*	0,403*	0,841*
Sosyal Adalet Liderliği ⁽⁵⁾					1	0,772*	0,914*	0,737*	0,639*	0,386*	0,846*
Demokratiklik ve Okula Adanma ⁽⁶⁾						1	0,828*	0,863*	0,793*	0,423*	0,936*
Liderlik ve Etkileşim ⁽⁷⁾							1	0,778*	0,693*	0,410*	0,912*
Başarı Etkenleri ⁽⁸⁾								1	0,730*	0,376*	0,897*
Samimiyet ⁽⁹⁾									1	0,354*	0,836*
Çatışma ⁽¹⁰⁾										1	0,602*
Okul İklimi ⁽¹¹⁾											1

* $p<0.05$

Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarının Okul İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Sosyal adalet liderliği davranışının (bağımsız değişken) okul iklimi (bağımlı değişken) üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisine ilişkin yapılan analiz sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişken	β	Standart Hata	t	p	F	F anlamlılık
Sabit	1,126	0,063	17,979	0,000*		
Sosyal Adalet Liderliği Davranışı	0,689	0,016	44,216	0,000*	1955,078	0,000*
* $p<0.05$		Düzeltilmiş $R^2 = 0,716$		Durbin Watson = 1,814		
Bağımsız Değişken: Sosyal Adalet Liderliği Davranışı						
Bağımlı Değişken: Okul İklimi						

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının okul iklimi üzerindeki etkisine ilişkin Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları göstermeleri okul iklimini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenlerin, okul müdürlerine ilişkin sosyal adalet liderliği davranış ($t=44.216$ $p=0.000$ $p<0.05$) algılarının okul iklimi algı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlılığı ($F=1955,078$ $p=0,000$ $p<0.05$) belirlenirken Durbin Watson değerinin 1-3 arasında olması,

otokorelasyon şartlarının sağladığını gösterir. Sosyal adalet liderliği davranışlarının, okul iklimi düzeyinin %71,6'sını açıkladığı görülmektedir ($R^2=0,716$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizinde; sosyal adalet liderliği ölçeğinin geneli ile okul iklimi ölçeği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, okul müdürlerine ilişkin sosyal adalet liderliği algıları ile okul iklimine ilişkin algıları arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Ayrıca okul iklimi ölçeğinin alt boyutu olan liderlik ve etkileşim ile sosyal adalet liderliği ölçeği alt boyutları; eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtıcı adalet alt boyutları arasında da pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin okul müdürlerine isteklerini rahatlıkla iletebilir olması, okulla ilgili kararlara katılabilmeleri, yönetsel uygulamalarda adil davranıldığını hissetmeleri, okulla ilgili sorunları açık bir şekilde tartışabilmeleri; okul müdürlerine ilişkin sosyal adalet liderliği algılarına olumlu yansımaları olacağı bunun ise okul iklimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Ulaşılabilen alanyazında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik mevcut araştırmayı destekleyen veya reddeden bir araştırma olmamakla beraber; Arslan (2019) yaptığı araştırmada sosyal adalet liderliği ile örgütsel etik iklim arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek ilişki bulmuştur. Sosyal adalet liderliği destek alt boyutu ile örgütsel etik iklimin alt boyutları arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Özdemir (2009) ise okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin okullardaki sosyal adalet algıları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

Sosyal adalet liderliği davranışının okul iklimi üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için yapılan regresyon analizi sonucuna göre; okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları göstermeleri okul iklimini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Sonuç olarak; öğretmenlerin, okul müdürlerine ilişkin sosyal adalet liderliği algılarının okul iklimi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu %95 güven düzeyinde belirlenmiştir. Sosyal adalet liderliği davranışlarının okul iklimi düzeyinin %71,6'sını açıkladığı, sosyal adalet liderliği davranış düzeylerinde bir birimlik artışın ise okul iklimi düzeyinde 0,689'luk bir artışa neden olacağı belirlenmiştir. Sosyal adalet liderliğinin okul iklimi üzerindeki etkisini tam olarak açıklamasa da Arslan (2019) da örgütsel etik iklimin %53'ünün sosyal adalet liderliği (eleştirel bilinç, destek ve katılım) boyutları tarafından açıklandığını belirtmiştir. Özdemir (2013) ise yöneticilerin adalet ve liyakatinin öğretmenlerdeki sadakat ve gayreti üzerinde etkisinin olduğunu belirtmiş, sadakat ve gayretle çalışan öğretmenlerin ise okul iklimine ilişkin algılarının artacağını öngörmüştür. Sosyal adalet liderliğinin okul iklimi üzerinde etkisini araştıran alanyazında bir çalışma bulunmadığından araştırmanın bu sonucuna ilişkin farklı araştırma sonuçlarına yer verilememiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları:

- 2020-2021 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinde (Şahinbey ve Şehitkamil) bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan ve araştırmaya katılan 776 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
- Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin “Kişisel Bilgi Formu”, “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği (SALÖ)” ve “Okul İklimi Ölçeği”ne verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

Araştırmanın bu sınırlılıklarından hareketle alanla ilgili yapılacak çalışmalara ilişkin şu önerilere verilebilir:

- Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile okul iklimi arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Okullarında olumlu iklim

oluşmasını isteyen okul müdürleri, öğretmenler arasında görev dağılımı yaparken sosyal adaleti hâkim kılacak, eşitlik ve adalete bağlı, tüm paydaşların görüşlerine açık, sonuçlarının ise birlikte tartışıldığı demokratik uygulamalara yer vermelidir.

- Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları göstermeleri okul iklimini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öğretmenler, öğrenciler ve okulun diğer paydaşlarını etkileyen sosyal adalet liderliği davranışının okul iklimi üzerinde de olumlu etkiye sahip olacağı söylenebilir. Bu sebeple okul müdürlerinin, olumlu iklim oluşturmak ve kaliteli eğitim hizmetinin sunulmasını sağlamak için işi ehline verip hem çalışanlara hem de öğrencilere örnek olacak adil bir düzen sağlaması gerekmektedir.
- Okullarda sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik daha geniş örneklem grubu üzerinde yeni çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma öğretmenler ile yürütülmüştür. Sosyal adalet ve okul iklimi öğretmen, öğrenci ve veli gibi birçok paydaşı ilgilendiren konulardır. Bu açıdan araştırmanın benzeri tüm paydaşları kapsayacak şekilde arttırılabilir.
- Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yapılmıştır. Elde edilen bulguların daha derinlemesine incelenmesi için nitel ya da karma araştırma yöntemleri kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.
- Alan yazına katkı sunmak amacıyla son yıllarda ilgi çeken sosyal adalet liderliği ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Makale araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyularak kaleme alınmıştır. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Etik Kurulundan 11.09.2020 tarih ve E.35710 sayılı rapor 7 Nolu kararı doğrultusunda etik kurul onayı alınmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makale iki yazar tarafından kaleme alınmış olup, başka yazar ve kuruluşların yazım süresince desteği bulunmamaktadır. Yazarların makaleye katkı oranları eşittir.

Çıkar Beyanı

Bu makale ile ilgili olarak yazarların hiçbir kişi ya da kuruluşla çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Adams, M. (2011). Social justice education. In Daniel J. Christie (Ed.), *The encyclopedia of peace psychology* (pp. 1033 – 1036). Wiley-Blackwell.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, U., & Yıldırım, N. (2015). Öğretmenlerin Eğitime İnanma Düzeyleri Ölçeği (ÖEİDÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 70-83.
- Aksel, İ. (2009). *Türk adalet yönetimi*. Ankara: Seçkin.
- Akyel, Y. (2017). *Yönetim bağlamında adalet ve güven*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altınkurt, Y. (2017). Örgütsel adalet. Hasan Basri Memduhođlu ve Kürşad Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 368-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Arar, K. H., & Oplatka, I. (2016). Making sense of social justice in education: Jewish and Arab leaders' perspectives in Israel. *Management in Education*, 30(2), 66-73.
- Arar, K. (2019). Understanding and implementing social justice leadership in Arab schools in Israel. *Planning and Changing*, 48(3/4), 195-214.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baştaymaz, T. (2016). *Yeni toplum iyi toplum - sosyal politikanın fikri temelleri*. Bursa: Dora.
- Bogotch, I., & Reyes-Guerra, D. (2014). Leadership for social justice: Social justice pedagogies. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*.
- Bozkurt, B. (2017). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 721-732.
- Bozkurt, S. (2019). Eğitimde eşitlik politikaları. Necati Cemaloğlu (Ed.), *Eğitimde politika analizi içinde* (s. 195-242). Ankara: Pegem Akademi.
- Bucak, E. B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast –üst ilişkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7. Erişim: <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23529/250699>, 13.03.2021.
- Bursaliođlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükgöze, H., Şayır, G., Gülcemal, E., & Kubilay, S. (2018). Examining the relationship between social justice leadership and student engagement among high school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 932-961.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2014). *Öğretmen liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811.
- Cemaloğlu, N., & Gülcan, M.G. (2018). *Kuramdan uygulamaya okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, M. (2017). Ali Fuad Başgil ve sosyal adalet meselesi. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 14(52), 161-175.
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çalışkan, A. (2015). Örgütsel adaletin örgütsel bağlılığa etkisi: etik iklimin aracılık rolü. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(2), 115-141.
- Çeçen, A. (2015). *Adalet kavramı*. Ankara: Seçkin.
- DeMatthews, D. (2015). Making sense of social justice leadership: A case study of a principal's experiences to create a more inclusive school. *Leadership and Policy in schools*, 14(2), 139-166.
- Demir, A. (2018). *John B. Rawls eleştirel bir yaklaşım*. Ankara: Siyasal.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel adaletin yönetici - çalışan ilişkileri üzerine etkisi: Farklı sektör çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 137-154.
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-32.
- Filiz, B. (2020). *Neoliberal birey ve sosyal adalet algısı - Türkiye ve İspanya üzerine karşılaştırmalı bir inceleme*. Ankara: Siyasal.
- Flood, L. D. (2017). On becoming a social justice leader: A fictionalized narrative approach. *Research in Educational Administration and Leadership (REAL)*, 2(1), 106-126.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gaziantep MEM. (2020). *Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik bilgiler*, Erişim: <http://gaziantep.meb.gov.tr/>, 05.01.2021.
- Gedikoğlu, T., & Tahaoğlu, F. (2010). İlköğretim okullarının örgüt iklimi: Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçeleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 38-55.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Griffiths, M. (2009). Action research for/as/mindful of social justice. *The SAGE handbook of educational action research*, 85-98.
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration.
- Hill-Berry, N.P., Roofe, C., & Miller, P. (2019). Educational leadership for social justice: Policy, practice, community. *Research in Educational Administration and Leadership (REAL)*, 4(3), 461-467.

- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W.K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4), 336-359.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. *Conventional criteria versus new alternatives*, 6, 1-55.
- Hytten, K., & Bettez, S.C. (2011). Understanding education for social justice. *Educational Foundations*, 25, 7-24.
- Jacobson, S. (2019). Social justice leadership for academic, organisational and community sustainability in high- needs schools: Evidence from New Zealand, Belize and the USA. In Pamela S. Angelle and Deirdre Torrance (Eds.), *Cultures of Social Justice Leadership* (pp. 21-42). Cham: Palgrave Macmillan.
- John, M. C., & Taylor, J. (1999). Leadership style, school climate and the institutional commitment of teachers. *In International Forum Journal*, 2(1), 25-57.
- Kahraman, Ü. (2020). Sosyal adalet ve eğitim. F. Nayir (Ed.), *Kültürel değerlere duyarlı eğitim içinde* (s. 93-104). Ankara: Anı.
- Kararmaz, F. (2017). *Hayek'te özgürlük, zorlama ve özgür bir toplumun güvenceleri*. Ankara: Adalet.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (6. Basım). Ankara: 3a.
- Karciođlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Kılıçoğlu, G., & Kılıçoğlu, D. (2020). Yirmi birinci yüzyılda okul liderliği. Kürşad Yılmaz (Ed.), *Liderlik kuram - araştırma – uygulama içinde* (s. 868-870). Ankara: Pegem Akademi.
- Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling, *The Guilford Press*, New York, pp. 534.
- Konaklı, T. (2020). Örgüt kültürü ve iklimi. N. Cemaloğlu & M. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetimi içinde* (s. 315-347). Ankara: Pegem Akademi.
- Kondaqçı, Y., & Beycioğlu, K. (2020). Social justice in Turkish education system: Issues and interventions. *Handbook on Promoting Social Justice in Education*, 309-329.
- Kondaqçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y.İ., & Şenay, H.H. (Ed.) (2016). *Türkiye'de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kozlowski, S.W., & Doherty, M. L. (1989). Integration of climate and leadership: Examination of a neglected issue. *Journal of applied psychology*, 74(4), 546-553.
- Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Küçükçene, M., & Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664.
- Lalas, J. W., & Morgan, R. D. (2006). Training school leaders who will promote educational justice: What, why, and how?. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 18, 21-34.
- Marshall, M. L. (2004). Examining school climate: Defining factors and educational influences. *Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management*.

- Mendel, C. M., Watson, R. L., & MacGregor, C. J. (2002). A study of leadership behaviors of elementary principals compared with schools climate. *Eric Digest*, 471-556. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED471556>, 15.09.2021.
- Mcshane, S. L., & Von Glinow, M. A. (2016). *Örgütsel davranış*. A. Günsel ve S. Bozkurt (Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Novak, M. (2000). *First things*. Erişim: <https://www.firstthings.com/article/2000/12/defining-socialjustice>, 18.02.2021.
- Oğuz, E. (2018). Sosyal adalet, eğitimde sosyal adalet. K. Demir & K. Yılmaz (Ed.), *Yönetim ve eğitim yönetimi kuramları içinde* (s. 323-333). Ankara: Pegem Akademi.
- Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası* (Çev: M. Yalçın, S. Turan ve F. Bektaş). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2009). *Lise öğretmenlerinin etik liderlik ve sosyal adalet alguları arasındaki ilişki (İstanbul Avrupa Yakası örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, A. (2013). Okul yöneticilerindeki adalet ve liyakat ile öğretmenlerdeki sadakat ve gayret arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 99-117.
- Özdemir, M., & Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği'nin (SALÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 201-218.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Özdemir, M., Gören, S. Ç., Gülcemal, E., Sağbaş, N. Ö., & Vural, G. (2021). Social justice leadership, school climate, cultural capital and academic aspiration in Turkish high schools: Contextual influence of gender and family income. *Educational Studies*, 1-23.
- Pillai, R., Scandura, T. A., & Williams, E. A. (1999). Leadership and organizational justice: Similarities and differences across cultures. *Journal of International Business Studies*, 30(4), 763-779.
- Ruich, C. T. (2013). *Principals' social justice leadership in demographically changing suburban public elementary schools in Arizona (Phd. Thesis)*. Erişim: <http://hdl.handle.net/10150/311318>, 18.02.2021.
- Ryan, J. (2010). Promoting social justice in schools: Principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376.
- Sağır, M. (2013). Okul liderliği. N. Can (Ed.), *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi içinde* (s. 184-216). Ankara: Pegem Akademi.
- Saraç, K. (2015). *Okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algularına göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Shaked, H. (2019). School leaders' contribution to social justice: A review. *International Journal of Educational Reform*, 28(3), 303-316.
- Shields, C.M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı-etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşçıoğlu, H. (2010). *Örgüt kültürünün örgütsel adalete etkisi: Bir örnek olay* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- TDK (Türk Dil Kurumu). (2018). *Türkçe sözlük*. Erişim: <https://sozluk.gov.tr>, 27.03.2021.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 221-258.
- Tofur, S., & Balıkçı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1279-1295.
- Topcu, İ. (2019). *Okul iklimi ve kültürü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Uğurlu, C. T., & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 434-448.
- Williamson, J. S. (2007). *Defining the relationship between principal's leadership style and school climate as perceived by title I elementary teachers*. The University of Toledo.
- Yang, J., Mossholder, K.W., & Peng, T. K. (2007). Procedural justice climate and group power distance: An examination of cross-level interaction effects. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 681-692.
- Yıldırım, F. (2011). Üniversite gençliği “sosyal adalet”ten ne anlıyor? Sosyal adalet ilkelerinin sosyal adalet algısı üzerindeki etkisi. *Eğitim - Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(25), 113-124.
- Yüner, B., & Burgaz, B. (2019). Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 373-390.
- Zajda, J., Majhanovich, S., & Rust, V. (2006). Introduction: Education and social justice. Review of Education.
- Zhang, Y., Goddard, J., & Jakubiec, B. (2018). Social justice leadership in education: A suggested questionnaire. *Research in Educational Administration ve Leadership*, 53-86.

Extended Abstract

Social justice is equality in the enjoyment of fundamental human rights by individuals regardless of their ethnic origin; income level, living conditions, etc. of all segments living in the society. It can be expressed as a state of balance in the social area that will be created by providing equality of opportunity in the criteria. As in every period when inequalities and unjust practices have increased, debates on issues such as justice, human rights, democracy and freedom have undoubtedly affected education systems deeply and revealed the necessity of reconsidering the roles of schools. The formation of healthy societies can be achieved by the management of educational institutions, which have the task of raising people with applications for justice. Education plays a decisive role in many issues from financial income to quality of life by affecting people's lives, playing a mediating role in eliminating social inequalities and enabling transition between layers; reveals the importance of social justice in terms of education. Discussions on social justice in leadership-oriented education; The leadership of teachers and school principals, their role on individual differences and basic human rights were seen as important in terms of social justice. It is known that the principal in the school is effective on many factors; It is seen that social justice leadership behavior also affects the perceptions of teachers, students and other employees, who are the stakeholders of education, about the school. However, the social justice leadership of the school principal varies from the academic success of the students to the professional performance of the teachers; the commitment of the employees to the organization; It is known that it affects many factors up to the targeted quality education service and it is thought to have an effect on the school climate.

This research, which reveals the relationship between school principals' social justice leadership behaviors and school climate according to teachers' opinions, was designed according to the relational survey model, one of the quantitative research methods. In the 2020-2021 academic year, the teachers working in the state-owned kindergarten, primary, secondary and high school levels in the central districts of Gaziantep province constitute the universe of the research. Proportional stratified sampling method was used to reach the appropriate sample group to represent the universe. A total of 776 teachers working in 8 kindergartens, 24 primary schools, 18 secondary schools and 12 high schools belonging to the state participated in the research and formed the sample group. "Social Justice Leadership Scale", "School Climate Scale" and "Personal Information Form" developed by the researcher were used to collect research data. SPSS 24.0 package program was used for the analysis of the data obtained within the scope of the research, and distributions of demographic characteristics were obtained by using frequency and percentage calculations from descriptive analyses. The reliability of the scales used as a data collection tool in the research was tested with the Cronbach's Alpha reliability analysis method. The distribution of the data obtained for the questions to be answered in the research was examined. Pearson Correlation analysis was conducted to determine the direction and level of the relationship between school principals' social justice leadership behaviors and school climate. A regression analysis of the effect of school principals' social justice leadership behaviors on school climate, the significance of the relationship between variables, and the Durbin Watson test for the effect of social justice leadership behavior on school climate were conducted. In addition, a regression analysis was conducted regarding the level of predicting the school climate of the sub-dimensions of social justice leadership.

According to the research results; It has been determined that there is a positive "high" level significant relationship between the general social justice leadership behavior scale and the overall school climate scale. Accordingly, it can be concluded that as teachers' perceptions of social justice leadership behavior towards school principals increase, their perceptions of school climate will also increase. When the results of the regression analysis regarding the effect of the social justice leadership behaviors of school principals on the school climate are examined; School principals' social justice leadership behaviors predict school climate in a meaningful way. It has been determined that a one-unit increase in social justice leadership behavior levels will cause an increase of 0.689 in the level of school climate. The independent variables, which are the sub-dimensions of the social justice leadership scale (critical awareness, stakeholder support and distributive justice), explain 72.7% of the total variance in the school climate, which is the dependent variable. It has been determined that a one-unit increase in the distributive justice level will cause an increase of 0.567 in the school climate level, a 1-unit increase

in the stakeholder support dimensions will cause an increase of 0.205 in the school climate levels, and a one-unit increase in the critical awareness levels will have a positive effect with an increase of 0.117 units in the school climate levels.

Along with these results, the following suggestions can be made regarding the studies to be carried out in the field; School principals who want a positive climate in their schools should include practices that will make social justice prevail. It can be said that social justice leadership behavior, which affects teachers, students and other stakeholders of the school, will also have a positive effect on the school climate. For this reason, school principals need to develop practices based on social justice in order to create a positive climate and provide quality education services. New studies can be conducted on a larger sample group on the relationship between social justice leadership and school climate in schools. Social justice and school climate are issues that concern many stakeholders such as teachers, students and parents. In this respect, similar studies can be conducted with groups other than teachers. The research was conducted with the screening model, which is one of the quantitative research methods. In order to examine the findings in more depth, new research can be done by using qualitative or mixed research methods.



Received Date (Başvuru Tarihi): 18.04.2022

Accepted Date (Kabul Tarihi): 31.12.2022

Article Type (Makale Türü): Research Article (Araştırma Makalesi)

doi: 10.52848/ijls.1105267

Citation Information: Farooq, M (2022). Conflict management in higher education institutions (HEIS): A case study of Islamic University in Uganda. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(3), 196-211. doi: 10.52848/ijls.1105267

CONFLICT MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (HEIS): A CASE STUDY OF ISLAMIC UNIVERSITY IN UGANDA

Miir FAROOQ¹

Abstract

Higher education institutions have continuously attracted both students and staff from diverse backgrounds and experiences. Due to diverse cultures, experiences and education backgrounds, conflicts have also continued to occur. The purpose of this qualitative study was to explore how conflicts are managed at the Islamic University in Uganda. Thirteen semi-structured interview questions were designed in accordance to research questions for data collection. Four respondents were contacted and they approved to answer the interview question. However only two respondents participated in this qualitative study. The questions of the study were; "What are possible means of managing conflicts at HEIs level? What are the causes of conflicts in higher education institutions of learning in Uganda? What are the processes used in the management of conflict in HEIs? What are the positive and negative contributions of conflicts on the performance of HEIs?". The study contributed to the area of conflict management by sighting both the secular and Islamic approaches used in managing conflicts at the university. The relevance of conflicts towards building both institutional and interpersonal relationships among staff and students were also mentioned. It is thus recommended that more studies can be carried out on larger samples using other research designs to accept generalizability of the study findings on the management of conflict at the Islamic University in Uganda.

Keywords: Conflict Management, Types of Conflicts, Approaches of Conflict Management, Higher Education Institutions.

Background of the Study

As the world is experiencing different issues that range from massification, commodification, customer care and privatization, to mention but a few; huge demands and challenges have also continued to surface in human endeavours. These forces require great improved standards of living so as to address issues related to technological advancement, human development and community transformation (Nwabueze & Bernard, 2017). Besides, education has turned into a commoditized business with mixed approaches that not only aim at providing solutions to global challenges but also require learners to have both hard and soft skills in critical thinking and problem solving. In today's world learners are expected to have the ability to ask right questions, influence networks for collaboration, led by influence, agility, malleability, initiative and entrepreneurialism, access situations, analyses information and then communicate effectively in both written and oral ways through curiosity and imaginations. To achieve these skills, it requires both the teachers and learners to accept the norm of unlearning, relearning, synthesizing, contextualizing and actualizing issues in day today life.

¹ Asst. Prof. Dr., Faculty of Education, Islamic University in Uganda, E-posta: miirofarooq@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1369-7535

Conflict Management in Higher Education Institutions (HEIs): A Case Study of Islamic University in Uganda

Miiró FAROOQ

Meanwhile, the education system that the world must adopt to equip learners with required skills of humanism and address challenges that relate to social, political, economic and religion within higher education institutions (HEIs) must contain an element of knowledge with soul so as to produce a balanced personality (Firdaus & Fatah, 2013; Hamayun et al., 2014; Hashim, 2015, 2017; Miiró, 2017; Miiró & Othaam, 2016). Moreover, the many mushrooming education institutions at all levels always form a community with mixed individuals of both staff and students. This community is attracted from societies with different backgrounds in terms of culture, upbringing, education, exposure, and climate. These individuals and groups normally meet with a common agenda of executing institutional goals. While working together to facilitate the achievement of the mission and vision of the institution, interaction of both staff and students among themselves is always inevitable. This is due to the fact that there must be situations that enhance the smooth teaching and learning so as to cause transformation of communities through knowledge generation. While exerting efforts to innovate and generate knowledge that cause change in society, issues that relate to competition, collaboration, among workers normally arise which are both intended and unintended (Adepoju & Sofowara, 2012). In addition, when employees meet at all levels of their occupation in an organization, their common agenda is always to implement institutional believes, norms and values. While working together to meet the common purpose of their employment, conflicts normally emerge and sometimes with complex situations that also call for complexity in theories addressing them. Literature about conflict management has been in place for quite some time. The efforts of scholars and researchers on this concept were to always find strategies through which harmonious life can continue to exist if humanity finds itself at the crossroad when conflicts arise especially in HEIs. Many of these studies so far done have not examined situations where both the Islamic and secular strategies are intertwined to address conflicts in educational institutions. The purpose of this study therefore is to establish conflicts management from both Islamic and secular perspectives using Islamic University in Uganda as a case study. Therefore, the current study would like to illustrate the complexity of management of conflicts with a mixture of two world views.

In the perspective of HEIs, the issue of conflicts has been experienced since the 18th century. For example, the University of Glasgow experienced unbearable and difficult situation when one of its founders turned against it and before that scenario could cool down in the same university, a staff set a computer laboratory ablaze. Similarly, in 2003, a leading public university in America that is the university Berkeley was closed down for some good years due to conflicts (Alistair & Sinclair, 1998). Moreover, another interesting scenario that merits this study were the results advanced after an inquiry into the ‘‘Great Battle’’ and later published in the ‘The Davies Report’ (1994). The report exhibited that the University College of Swansea was put to standstill from 1989 to 1993 due to conflicts (Allen, 2003; West, 2006). Meanwhile, it is important to note that, as these institutions advance themselves into modern organizations with corporate agendas intend to provide solutions to the dynamics of the knowledge economy, leaders of HEIs should also to put it in mind that conflicts are part of the modern society and if they erupt, professionalism in addressing the situation should be exhibited (Akinwale, 2011; 2019; Madalina, 2016). This is because conflicts are normal unavoidable situation and behaviours that happen within a society as a result of communication process, both internal and external discordance due to differences in perceptions, values, ideas, or emotional state between two or more people. Unbearable situations are caused by many factors for instance; group, individual, staff, student and management leadership styles. These multiple groups are bound to bring chaotic situations due to differing interests (Mohamad Johdi Salleh & Safarali, 2013). Also, some studies opine that goal contradictions among workers and their organizations can lead to conflicting situations (Morris et al., 1998). Meanwhile as staple attend to multiple tasks and co-worker demands, students may also come up with issues that lead to stressful situations that in many cases lead to negative responses, behaviour

attitude and strain (Bampoh-Addo & Ansah-Koi, 2016). In addition, anxiety can lead to conflicts due to mismatch in work demands, unstated job description with unintended tasks. Also, in HEIs Students can lead to conflicts and their ways of exhibiting them is always done through protests as an expression of their dissatisfaction especially in social and political extremism. Students' conflicts are normally attached to rigidity in rule and regulations yet they are not captured in both constitutional and governing laws of the state. It is also important to note that, as self-governing and open-minded as the society is, there is no institutional management that can admit protests that lead to conflict between students and administration. Since intimidation and threats are not solutions to conflicts, leaders of higher educational institutions should always avoid this type of mechanisms while handling conflict because they are criminal weapons in a free society like educational organizations. It is important for university leadership and staff to notice that for any institution to prosper, the rule of reason and not the rule of force is a fundamental governing principle in managing institutional affairs. Whoever discards that belief loses his position to be a member of the academic society. The university leadership that is not in line with this principle, endangers one of the fundamental pillars of an organization progress in terms of research and innovation. For proper management of institutional affairs, management, staff and students should also have the willingness to unlearn, relearn, and learn with an open mind that sees every challenge as an opportunity to prosper. However, in many academic institutions sometimes anger and selfishness overpower people's reasoning and end up making decisions that are not only disastrous to institutional existence but also kill the sense of humanity within their environment and climate. Among other factors that may cause conflicting situation is the failure of staff and students to negotiate their ways with institutional leadership on strategies through which rights and wages, incentives and other motivating factors can be achieved. Likewise, the ambiguity role is another factor that cause friction between subordinates and supervisor. This is normally experienced when one of the two parties looks at the other as usurping powers or executing duties that are not in his or her docket (Mukhtar et al., 2011). With the nature of HEIs that run full-time, evening, external courses and extramural, there should be a mechanism for arresting issues that can cause stress and conflicts due to overload and job turn over. That is to say; managers and administrators should be more listening, ready to learn, unlearn, and accept diversity and flexibility so as to keep joy and friendship among staff and students.

In addition, in a study done on Japanese organizations, findings showed that there was overworking of staff and this situation resulted into severe staff deaths and suicide due to their failure to accomplish the tasks and agendas given (Cavanaugh & Strickland, 2011; Takahashi, 2019). This kind of life in some places of work, should be resisted by HEIs so as to avoid situations of ambiguity, and at the same time appreciation extended to their staff. It is therefore important that supervisors and subordinates work hand in hand to so as to enjoy from their employment. Also, institutional managers should avoid burdensome situations that lead to role conflict and tension as this may lead to complexity and unnecessary pressure when it comes to rule and regulation enforcement.

From the studies reviewed above, it is indicated that the causes of conflicts within societies both educational and business enterprises are collusion in interest due to divergence in institutional goals, group loyalties, personal ambition, and scarcity of resources visa high demand. Therefore, the call for improvement of organizational performance and change of policies without proper structures and planning for their change can lead to resistance to change, unplanned staff transfers and turnover, among others. Notwithstanding, issues related to quality of institutional leadership, nature of the government in power, government policies, faulty negotiations, management and group behaviours and labour market were among the major causes of conflicts. However, the issue of management seems to be scanty especially when it comes to employment of two conflict management approaches from different world views. Therefore, this forms the cornerstone for formation of this study.

Problem Statement

Like any other organizations, HEIs have become part of conflicts and conflicts have become part of them, this kind of life has become a paradox of human organization due to the energy and resources spent on it. The nature of HEIs is supposed to maintain a harmonious and conducive environment that facilitates the teaching, learning, research, innovation and development so as to yield the highly skilled and talented manpower. When these institutions turn into centers of excellence in both human development and economic transformation of their communities, their countries will always compete favorably on the world market. However, as managers and administrators tend to provide quality leadership and respond to environmental pressure so that they align the goals to suit the mission and vision of the institution from all units, the situation seems to get worse due to unprecedented conflicts that arise from staff, students and the surrounding for several reasons known and unknown. These conflicts may come into play due to interpretation of policies, failure to adopt and adapt the changing working conditions and at the same time address the dynamics of the world of work. In such situations, when two or more parties fail to agree on priorities due to policy issues, conflicts are inevitable and cannot be suppressed because they are part of change.

Meanwhile, in the recent past; many African HEIs have experienced persistent go slows, strikes, riots and destruction of property from within and outside the institutions, both public and private. These conflicts are sometimes either caused by students or staff. These disagreements do not only fail the progress of students but also interrupt both parents and institutional programs (Akinwale, 2011; Altrais et al., 2017). In the same vein, Ugandan HEIs have not been spared by conflicts due to the fact that institutional structures allow two or more units to share boundaries to meet the set objectives and goals. In such a culture and climate where people have to work homogeneously and fulfill the institution's goals, differences have also been encountered because of variances in nature, background, education levels, ethnicity, religion, to mention but a few from both students and staff. Likewise, the situation has been alarming especially in the struggle to share knowledge and experience, values, behaviors and beliefs coupled with unlimited boundaries. Leadership positions, wrong conceptions of issues, influence of god fathers and the like are also attributed to causative factors that make conflicts inevitable and indispensable. Moreover, the surge of internal contradictions among the seniors and junior administrators have not been left out as some of the reasons that cause conflicts.

When these disagreements happen in an organization, the institutional leadership must find proper ways in terms of system, structures, values and skills to have them addressed in a professional manner (Din et al., 2012; Miiró, 2016, 2017; Ramani & Zhimin, 2010; Rommel & Bailey, 2016). This study is timely and urgent because as institutions develop, many unprecedented issues arise without proper solutions outlined from either Islamic or secular perspectives. When this situation arises; the management, staff and students fail to have a balanced course due to invested interests. This study is paramount to unearth the current situation of Islamic university in Uganda.

Conceptual Framework

Also many schools of thought from both Islamic and secular perspectives, developed several mechanisms and strategies through which conflicts can be resolved but there is no agreed framework of how to manage conflicts. For instance; in a study done in Pakistan by Hamayun et al. (2014) on conflict management strategies in higher education institutions, public sector universities, it was established that management of conflict was handled through use of self and concern for others and the subconstructs employed in this process were competing, integrating, avoiding, obliging and compromising.

Conversely, Bampoh-Addo (2015) found that promotional policies and processes were the key issues in handling conflicts. Moreover, in Nigeria HEIs leadership employed Compromise, confrontation, mediation, consensus, collective agreement and integration. However, Bua et al. (2015) and Din et al. (2012) emphasized in their studies that process and mediation should be key factors in the management and handling conflicts. Meanwhile, in a study done by Yassien & Yassien (2015), on conflict management from an Islamic perspective calls for diversity as way through good outcomes can be yielded. This can be achieved through rigorous diagnosis of the causative factors and process so as to arrive at a reasonable decision. Ghaffar (2009) alludes that conflict management should be handled through mediation, negotiation, avoidance and collaborating.

Nevertheless, most of these studies were done using quantitative research paradigm for instance; Bampoh-Addo (2015), Mukhtar et al. (2011), Zamir & Khan (2018), the findings from their studies; may not apply to Ugandan situation due to time, locality and nature of its natives. Further still, since there is no agreed upon mechanisms for managing conflicts, this study was carried out to bridge the gap in the literature. Besides, they have not been enough studies carried out to understand the management of conflicts at the Islamic University in Uganda.

Purpose of Study

This research was designed to understand the perspectives of conflict management in reference to Islamic University in Uganda as a case study.

Central Research Question

What is conflict management for selected management and teaching staff in HEIs?

Sub Research Questions

1. How do managers define conflicts in the context of HEIs?
2. What are the processes used to resolve conflict in HEIs?
3. What are the contributions of conflict towards HEIs?
4. What are your suggestions towards management of conflicts in HEIs?

Methodology

This qualitative study was designed based on the interview designed in consultation with experts so as to arrive at its goal. The main aim of using this paradigm was to attain a deeper understanding of the concept conflict management in the perspective of HEIs. Meanwhile, the informants of this study were able to express their views which would not be the case with quantitative method. Thus giving the research a firm ground to carry out this phenomenological study.

Participants

Two informants were purposively selected for this study with an intention based on the scholarly views of Baker & Edwards (2021) who asserts that small numbers of informants in qualitative research do not matter as long as interviews are done to attain a deep understanding of the phenomena. Therefore questions of “how many” do not matter in this case. On that basis two male staff one in administration and other one in teaching participated in the study. This was based on their working experience, level of education, maturity and English proficiency.

Credibility and Worthlessness

To attain the credibility and worthlessness of the findings of this study, interviews were developed and a pilot study was conducted to validate the instrument which is interview questions. Before actual research interview was done, a preliminary interview was conducted in relation to the research questions of the study. The intention was to understand whether the set interview questions aligned with both the objectives and research questions. Furthermore modifications in the interview questions were effected with minor changes. Secondly to achieve high levels of worthiness of the data, inter-rater was done on the generated themes by experts. The validation of this research, proved worthwhile with 90% hence leading to further steps of the study.

Data Analysis

The aim of this section is to interpret the data on the conflict management in higher education institutions (HEIs) a case study of Islamic university in Uganda using qualitative method. A scientifically developed interview guide was used in relation to study's research questions to attain the purpose of this study. Under this section, a thematic data analysis method was used. After data collection, transcription of the interview audio recorded information was done through the use of Express Scribe Transcription Software and in order to achieve the plausible transcripts, data matrix was created for both informants and respondents to indicate the discourse units.

Thematic data analysis technique was employed in the process. In that case, data analysis started with transcription of the audio-recorded interviews verbatim with the help of Express Scribe Transcription Software. In order to ensure the accuracy of the transcripts, a transcription data matrix was created for each interview which clearly indicated discourse units from both the research and the informant. For generation of main ideas from the transcription process, a (7) seven-column matrix was used. Under this column, interview questions, subordinate keywords, subordinate main points from conversation, elaboration from verbal statements to support subordinate, occurrence of main idea were transferred as key words. The frequencies plus discourse unit orderliness were included in the process. Lastly, the generated themes from the data were achieved and this was in line with correspondents from the informants and their main ideas. Key words were selected from the informant's responses in reference to interview questions. To attain these themes the researcher focused on the main subjects from the informants.

Findings

How Do Managers Define Conflicts Particularly in the Context of HEIs?

The first objective of the study, sought to understand the definition of conflicts in the context of higher education institutions. From the findings of the study, it was established that members understand conflicts as "a misunderstanding between staff where by staff of the same organization, can have a disagreement between them over issues of the organizational management. In other words, it can be termed as unbearable inter-relationships between themselves and find the situation not warranting them to continue working together." It may also mean political; issues whereby, the organizational leadership and management can end up in misunderstandings with some government officials and the whole situation turns into a victim of political turmoil and members turn the organizational business partisan GM2 on this definition states that, "there are conflicts between administration its self and the some government officials there are conflicts between staff members and administrators.....," bad attitude and clash of interest among the warring groups. This is experienced when the facilities and resources are shared among members of staff, but because of negative mentality from some people, some may decide to bar others from using the available resource favorably by others who may in better position or have dare need for utilizing them as per the

statements of different informants. KT1 in his view towards conflicts in HEIs context states “I would say that conflicts or define them....arise out of misunderstandings between people, they may arise out of clash of interest from people you know! Sometimes because of bad attitude you know! Interrelationships are not now working out well”, this is in consonant with what some scholars have written about the causes of conflicts before. For instance, it can be viewed as misunderstanding, differences over methods, personality clashes, value and goal differences, frustration and irritability among individuals of the same educational institution aiming at achieving the mission and vision (Adepoju, & Sofowara, 2012). Different interests and views arise amongst them some opposing the approaches or goals and this it leads to misunderstanding (Yusuf & Ibrahim, 2019). Furthermore a misunderstanding which results from different thoughts, values and feelings between two individuals or organizations can erupt and cause antagonism to the system (Bampoh-Addo, 2015; Morris et al., 1998; Yassien & Yassien, 2015). Also, the concept can be referred to as misunderstanding due to relationships and emotional tendencies, frustrations, anger and interpersonal clashes among staff. However, there were no studies that describe conflicts as issues managers encounter from economic, social and political reasons within higher educational institutions as part of daily interactions that are bound to disagreements due to authority and hierarchical nature of the institutions and if not attended to professionally they lead to conflicts. Students’ protest is an expression of the feelings that center on social and political discomfort due to institutional rules and regulations yet they streamlined in conventional and governing laws of the country (Madalina, 2016). It can be noted that different attitudes, values, beliefs, and skills can still ignite differences of interests among people. Meanwhile, stressful working environment can also in most cases lead to attitudinal and negative behavioral responses and strain can result in negative attitudinal and behavioral responses (Mukhtar et al., 2011; Rommel, A. & Bailey, 2016). However, according to the data gathered, no one of the above mentioned authors happen to have defined conflicts as unbearable relationships with in the context of HEIs. They may have used words that seem to mean this, although the results indicate another definition. Therefore, the current study has come up with another definition of conflicts in accordance with HEIs management.

What Are the Causes of Conflicts in HEIs?

According to the interviews conducted, informants gave different views on the causes of conflicts. For instance, cultural background that is to say; the past history, the upbringing and educational background of an individual has an influence on his nature of dealing with others. When it comes to Psychological factors; these range from the nature of work, the stress and personal issues for instance; anger management, the social issues which may seem to be official and personal if not handled well, they lead to conflicting situations with workmates etc. Administratively, there are factors that range from supervision rigidity and not providing enough resources for different departments to use while executing their duties. So, through shared facilities, collusions may take part in daily events of executing institutional business. For the sake of adamancy, where the top managers and administrators are given complaints by subordinates to help them have a health and conducive environment of work, but they prove not to be listening which in the end may be termed as enmity, not listening and being negative about certain issues. Through this kind of environment, procrastination of duties may take part in the event that leaders do not listen or do not want to be advised and later may be termed as witch-hunting. Another important factor is political issues where some of the members of the organization tend to hide into political influences to ignite fire against one another to appear as bad boys in records of government officials. Lastly, disagreements; this is as a result of different opinions on the ways to opt for in forging a way forward for institutional visions and mission.

Conflict Management in Higher Education Institutions (HEIs): A Case Study of Islamic University in Uganda

Miir FAROOQ

KT1 states that “Yes they do ... because there is a background which we do not know know.....psychological ...out of clash of interest.” While GM2 described the causes different as “people do not someone responsible like the supervisors tell them to do what they are supposed to do they take him for an enemy so ... what he is supposed to do accuses the supervisor of being biased or being high hunted etc.. On another side however administrators also are very rigid on some things and they do not want to listen so there is always a power gap between administrator the... The administrator does not seem to have the ear to listen to what they are...”

From the information given above, one can conclude that conflict causes in HEIs are determined by several factors that range from multicultural diversity, culture and administrative issues. This is because the global world is increasingly challenged by multicultural diversity and the identity crisis resulting from this paradoxical situation in organizations and in the end it derails the efforts of developing sustainable critical mass (Montanini, 2013; Nwabueze & Bernard, 2017). In addition, when the situation is not arrested, the promotion of understanding and dialogue as a prime issue in the management of multiculturalism diversity to secure organizational peace and security for future prosperity will be doomed (Etim & Okey, 2013; Nwabueze & Bernard, 2017). From the psychological point of view, conflict may arise as a result of psychological issue related to emotional tendencies, frustrations, anger and interpersonal clashes among staff (Ehimare & Ogaga-Oghene, 2011; Rahim, 2005). However, other studies contend that there are still conflicts that can arise due to lack of clear job status and description within the institution. Therefore, it is important that managers of educational institutions take precautions to address issues that can arise due to social, economic and political reasons within educational institutions. This is due to daily interactions that are bound to disagreements because of authority and hierarchical nature of the institutions and if not attended to professionally they lead to conflicts. Moreover, it an obligation of institutions to endeavor and provide a suitable situation for staff and students to carry out their duties in terms of management systems, welfare, reward and physical facilities to avoid revolts and attain quality management education system. Its further worthy to note that for disagreement as a cause of conflicts is unavoidable due to the fact that, as long as educational institutions are global and dynamic places that continue to attract people of different setting for purposes of training and developing them to do their work professionally, through their interactions, differences and disagreements come into play hence leading to conflicts (Basit, Rahman, & Jumani, 2010). Omemu & Oladunjoye (2013) states that conflict is a disagreement between two or more organization members or groups arising from the fact goals, values and perceptions. Conflict can also be the result of individual maladjustment to the requirements of the job. That they must share resources or work activities and that they have different statuses. However, in the literature cited, the issue of enmity as a cause of conflict is not mentioned which evolves as a result of accumulated anger and grudge on fellow individuals without being open to air out grievances and cause harmony in the community.

What Are the Groups Involved in Conflicts?

Under this sub theme, the study aimed at establishing the categories of people who are vulnerable to institutional conflicts. The following themes were developed from the data. It was observed that conflicts happen between students and administrators, managers and subordinates, amongst students themselves, students against staff, and amongst staff. KT1 in his statements elaborates” There are conflicts that sometimes arise between students and their lecturers, even among students themselves and at the last level is among the staff and staff so I gave witnessed” meaning institutional key players are always part of conflicts whenever they happen. On the same note GM2’s submissions also seemed to be in line with what KT1 mentions as stated “they are conflicts between administration its self and the government there are conflicts between staff members and

administrators, there are conflicts between amongst students, between students and staff, and amongst staff, and students and administrators which kind of conflicts are interested in. This in line with other studies that were conducted before, for instance, in a study conducted in past, where many African HEIs have experienced persistent go slows, strikes, riots and destruction of property from within and outside the institutions both public and private caused by both students and staff, these kind of disagreements make one not to understand some times when he can complete the studies and on the other hand some students and staff tend to loose completely (Futrell & Walter, 2001). Also, conflicts may happen from students' inattentiveness, students arriving late to class, engaging in side conversations, or acting indifferent and bored. Nevertheless, in such a culture and climate people have to work homogeneously to meet the institution's goals, however much there are differences in nature, background, education levels, ethnicity, and religion mention it from both students and staff conflicts are inevitable (Etim & Okey, 2013). Yet in the struggle to share knowledge and experience, values, behaviors and beliefs coupled with unlimited boundaries, conflicts become inevitable and indispensable due to contradiction that may result from the elements mentioned above from the different groups of both staff and students (Nakatsugawa & Takai, 2013). Managers are encouraged to provide quality leadership and respond to environmental pressure to align the goals to suit the mission and vision of the institution from all units, the situation seem to get worse due to unprecedented conflicts from staff, students and the surrounding for several reasons known and unknown.

What Are the Conflict Management Process?

Under this research question the researcher sought to establish the mechanisms used by managers to resolve conflict. From the results got, the following themes were found suitable to describe the ways through which university policies and guidelines are employed. The meaning of policy implementation in dealing with the violator and in reference to particular rules and regulations of the game, in moments where the policies are violated, disciplinary committees sit where necessary to take a joint action. In cases when the factors instigating conflicts seem to be more suitable for counselling service, it is used. However, in situations where the laws are not giving the actual solution, bench marking is used in line with policies, rules and regulations. In other words, universities can copy from others or refer to precedence. Ad hoc measurements to handle and unavoidable circumstances without waiting for the usual structures, practice of religion is used. Under this pretext, people are reminded about the Islamic teachings so that, the rival parties' tempers are cooled and have smooth running of institutional business. In the interview carried out, the following mechanism were found to be in place in the context of HEIs conflict management. In this kind of mechanisms, reconciliation and avoidance can be adopted to help members cool down.

KT1 in his statement says "okay aim overall the way to manage conflicts is to follow the university regulations, university policies and disciplinary procedures. The reason why we have all this type of policies and regulations is because we have got to be able to control behavior. So if we know that we have set our limits; we have set our regulations; this is the tool we have in order to manage conflicts so and so".

In confirmation of his statements GM2 "okays conflicts, I will tell you that our institution has structure in a particular hierarchical and issues are handled at various levels of the organization The students have their committees and there is a hierarchy which handles those issues up to the last one. Likewise, the staff has its hierarchy." Under this, when teachers' expectations are not stated clearly and also unfair, student's dissatisfaction towards their teachers are an avoidable (Basit et al., 2010). There are different types of conflict that exist in educational organizations and each type requires different approaches and theories depending on the circumstances of their occurrence. These include; structural conflicts, data conflicts, relationship interest conflicts; thus causing grievances,

Conflict Management in Higher Education Institutions (HEIs): A Case Study of Islamic University in Uganda

Miir FAROOQ

disputes, unnecessary complaints, strikes, and disciplinary actions (Ramani & Zhimin, 2010). In another statement for emphasis, KT1 states that "...imply that you know we have got to be able to use our ownthe only institutionalized method you know our falls back on the regulations. In case we did not use regulations, then this is kind of ad hoc arrangements may be, to speak to people and try to calm them down and try to seek interventions that are not necessarily based on the rules" GM2 "the best tool we actually have is called a policy guideline and in this case we have what is handled at the bench mark of the university policy. This policy has to be played by the rules. So it's the policy which is the most important tool. Then, another important thing is to make sure that beyond the policy, people are religious and they practice the religion. The manager as the top person, you have always to be prepared but if it reaches such circumstances this is what we have to use". This was found to be in line with first of by engaging in a constructive communication process and this should be spearheaded by an influential negotiator coupled with a good rapport and personality (Etim & Okey, 2013). Meanwhile, personality and negotiator's readiness to convey the needed information plays a crucial role towards achievement of harmony among the worrying groups.

In line with above, the role of administrative style is also important towards conflict management process. This can be realized through laying strategies that lead to peaceful resolution of crisis by employing mediation, reconciliation and arbitration. Meanwhile, since prevention and avoidance are also important elements of conflict management, authorities should endeavor to use their positions to provide problem solving strategies coupled with command, dialogue, advice, consultation, verification, compromise, signing of agreements, change of organizational environment and behavior (Abdul Cader, 2017; Randeree & Faramawy, 2011). Also, for conflicts related to interpersonal power struggles and exaggerated use of rewards and punishments, deception and evasion, threats and emotional blackmail, and flattery or ingratiation, require a different approach due to the fact that when issues related to unresolved power conflict can recycle and cause breakdown and termination. Therefore, approaching such a complex situation may call for a mixed approach towards its resolution (Yassien & Yassien, 2015). As the chancellor or rector steering the institution business, it is his responsibility to ensure that whatever takes place at work is on his finger tips for smooth running of the institution's business.

Contribution of Conflicts to HEIs

The research question on this part was seeking to understand the contributions of conflicts on HEIs. The following elements have been derived from data as effects of conflicts on the institutional performance. These include; poor motivation and poor quality service delivery. This comes in when staff issues are not attended to by the top managers. GM2 postulated "yes when the human resource, if the human resource is affected in one way or the other definitely everything else would be affected because the human resource is the key enabler of all other resource in that sense...a lecturer who is supposed to teach the students if this lecturer is not motivated to teach, the students will not get the quality of services they are supposed to get the teaching will be affected, that is if a lecturer is not paid or is not motivated if the payment is not still enough likewise if the supervisor is not doing his job on the whole system will get affected. Just take it"

It was further established that conflicts can lead to misunderstanding among workers for several reasons as mentioned before, however to have the infighting settled, reconciliation comes into play whereby, the parties that are at rift are sat down to negotiate and reach an agreement over the issues of divergence whereas, transfer of staff from one working place to another may contribute to intended objective that lead to creation of harmony and improved working relations among workers with in the institution. KT1 sates in support of the above, "okay when they are conflicts of course between people working at the same place naturally it is going to affect the work we have experienced

situations of the type where you know people cannot pool up together because they have got misunderstanding. People reconciling you know ...the easiest way is to get some people transferred in changed from where they work so that work can continue without problem.”

It can further be observed that to avoid disastrous effects on both human resources and the organizational performance, the human resource manager (university secretary) comes in, to play an important role as the custodian of policies. Through his office, conflict matters are handled as stipulated in the university policies. For instance, if it is an issue regarding staff welfare and raise someone's status an increment in his salary must be done, where issues call for action then he invites the disciplinary committees to deal with the indiscipline cases. Also, if there is need to selection and recruitment of more staff to over avoid burdening staff with a lot of tasks, then appointment takes effect?

In conformity with this information, KT1 states that “We have got human resource division under the university secretary's office am largely the mandate of human resources, they just deal with official procedures of appointment and, you know contracts and so on... I see lots of times when we involve ourselves in disciplinary mechanisms you know disciplinary is one way to settle things ...other mechanism like you know counselling you arrangements for public you know discourse and so on I have not seen.” GM2 also states that “is supposed to have a human resource manager we call him university secretary. The university secretary who handles issues to do with human resource in he over sees the recruitment of staff and interviewing them, doing background check, appraisal and all other factors related to human resource.... secretary's office is represented on the various committees with in the university that handle conflicts. The department its self is responsible for recruiting, background check, appraisal etc. Even the final stage of getting dismissed, it's the same department committees, disciplinary committees going up to appointments committee. It also handles disciplinary issues now”.

Conclusions

The paper presented, analyzed and discussed the findings of the research of the study in relation to earlier studies, with aim of bridging the gap in the literature and also generate some new knowledge in the field of conflict management. The findings indicated that, university employs both approaches of the world to handle conflicts that is the secular and the Islamic one. Regarding the results obtained, it showed that the overall in the HEIs context, conflicts are defined depending on different situations, and the causes also differed due to several reasons. Finally, it was also found that mismanaging conflicts can cause negative responses to institutional performance

Also from the views observed above, its worthy noting that the term conflicts has different meanings due to several factors that relate to organizational culture, staff background, levels of education and exposure. Therefore, conflicts management requires resilience, composure and thorough understanding of the root causes. This is because the groups that normally involved in such disagreements are always part of the organization. Therefore, handling issues among staff and their leaders normally requires serious sacrifices and efforts aligned with the organizational strategies and policies so that the organization and its workers are all protected from the unpleasant situations. Meanwhile, when conflicting parties are put to task to understand that the organization is bigger than any one of them, leaders who are forecast and quantum in nature should avoid controversies that may call for further escalation of conflicting situations in order to avoid antagonism that may ruin institutional image and staff progress.

It is also important that leaders and their management team get to know that many of their staff are aware of their responsibilities, status, rights, services and output needed to propel

organizational development and transformation. Therefore disadvantaging them from their rights should be uncalled for in order to avoid frustration of organizational agendas and institutional mission and vision.

Even though conflicts contribute a lot towards and organization and its staff, it is important that they are avoided especially in this era where people can use other avenues like courts where they can seek for their protection, safety and compensation. It also important to note that education institutions that are religious based also center so much on the guidelines from their beliefs in order to attain justice, fairness, patience and maturity in the way they deal with issues related to conflict management.

In Islam, conflict is considered inevitable in human nature as long as people stay together in one community. When conflicts are well managed, they yield to positive results due to the fact that it can engage members in discussions that can lead to social justice, seeking for advice, consultation, appreciation, verification, brotherhood, patience, creation of elders forums, maturity, understanding, contemplation forfeiting, forgiving, respect, good assumption and cooperation. When people of warring sides are brought to terms and listen to one another, it therefore becomes a learning session of experiencing of the above elements in their life style and places of work (Abdalla, 2000; Abdul Cader, 2017). Meanwhile, conflicts can ignite or cause antagonism, and great sedition in an organization which can later escalate the situation into wars in words and actions especially if not handled well. For instance, the roots of conflict Islamic can be traced from the story of two children of Saydina Adam Alayih Salam when they failed to control their anger, emotions and jealousy towards one another and as a result one was killed (Abdalla, 2000; Abdul Cader, 2017; Randeree & Faramawy, 2011; Yassien & Yassien, 2015). Since then this topic has been hot and has continued to attracted several researchers to study it further; this one inclusive. There are several models that work hand in hand with western authors in matters of conflict management and resolution. In instances where the western thinking does not contradict with the Islamic knowledge, its values in problem solving are appreciated. (Abdul Cader, 2017; Randeree & Faramawy, 2011). Abdallah (2002) in his study opines that, the principles of Islamic models of conflict management are based on firm foundations, that lead to restoration of social justice, freedom of expression and equality among people of the same community, therefore engagement of community members in the resolution and intervention processes is another important stage that should be followed with substituting intervention techniques in relation to the conflict situation and stages.

In addition, the above-mentioned elements are part of the Al-maqasid Al-shariah that does not only emphasize harmony among people but also calls for preservation of religion in whatever people do in a society. Therefore, members of the community especially leaders are required to provide justice that leads to equality, freedom and affirmative critical thinking and goal oriented. The major intention derived from al-maqasid al-shariah concept is to ensure that whenever conflicts arise, their management should result into better organizations' performance and a peaceful community at large.

Recommendation

Further studies on a similar topic can be carried out using quantitative techniques and establish if divergent findings can be arrived at. This is because the current study interviewed a few informants which may not be the case with quantitative approach.

Acknowledgement

This research would not be able to achieve intended goals without support from Organization of Islamic Cooperation, Islamic University in Uganda and International Islamic University in Malaysia.

Statement of Research and Publication Ethics

The research was carried out in accordance with the principles of publication ethics.

Authors' Contribution

The author has prepared the article alone.

Conflict of Interest

There is no conflict of interest.

Kaynakça

- Abdalla, A. (2000). Principles of Islamic interpersonal conflict intervention: A search within Islam and Western literature. *Journal of Law and Religion*, 15(1/2), 151.
- Abdul Cader, A. (2017). Islamic principles of conflict management: A model for human resource management. *International Journal of Cross Cultural Management*, 17(3), 345–363. <https://doi.org/10.1177/1470595817740912>
- Adepoju, T. L., & Sofowara, A. (2012). Management of conflict and aggressive behavior by administrators of institutions of higher learning: the case of South Western Nigeria. *Review of Higher Education in Africa*, 4, 85–117.
- Akinwale, A. (2011). Integrating the traditional and the modern conflict management strategies in Nigeria. *African Journal on Conflict Resolution*, 10(3).
- Alistair, C., & Sinclair, J. (1998). *Philosophical inquiry* By (Issue February).
- Allen, D. K. (2003). Organisational climate and strategic change in higher education: Organisational insecurity. *Higher Education*, 46(1), 61–92. <https://doi.org/10.1023/A:1024445024385>
- Altrais, M. A., Mohamed, A., & Elnaga, A. (2017). An evaluation of employees' perception toward the causes, effects and techniques of conflict management. *An Applied Study for the Employees' Working at Ministry of Civil Service at Kingdom of Saudi Arabia*, 6(6), 140–160.
- Bampoh-Addo, H. & Ansah-Koi, K. (2016). Conflict resolution in higher education institutions: the case of Ghanaian public universities. *International Journal of Interdisciplinary Research Methods*, 3(1), 1–9.
- Bampoh-Addo, H., & K. A.-K. (2015). Conflict resolution in higher education institutions: the case of Ghanaian Public Universities. *International Journal of Interdisciplinary Research Methods*, 2(1), 53–70. www.eajournals.org
- Basit, A., Rahman, F., & Jumani, N. B. (2010). An analysis of conflict resolution strategies in Pakistani Schools. *International Journal of Academic Research*, 2(6), 212–219.
- Bua, F. T., Ada, J. N., & Akinde, E. U. (2015). Conflict management and resolution for the sustainability of educational institutions in Nigeria. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 6(2002), 58–64. <https://core.ac.uk/download/pdf/234692955.pdf>
- Cavanaugh, R., & Strickland, C. J. (2011). Research to practice. *The Journal of School Nursing*, 27(3), 197–208. <https://doi.org/10.1177/1059840511400753>
- Din, S., Khan, B., & Bibi, Z. (2012). An inquiry into conflict management strategies: study of higher education institutions of Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Research Journal of Social Science and Management*, 2(5), 24–36.
- Ehimare, O. A., & Ogaga-Oghene, J. O. (2011a). The impact of workforce diversity on organisational effectiveness. *Annals of the University of Petroșani, Economics*, 11(3), 93–110.
- Etim, V., & Okey, S.-M. (2013). Conflict management in the Nigerian University System. *Journal of Educational and Social Research MCSER Publishing*, 3(8), 17–24.
- Firdaus, R., & Fatah, B. (2013). Islamic education: The philosophy, aims and main features. *International Journal of Education*, 1(10), 1–18.
- Futrell, M. H., & Walter, A. B. (2001). Diversity in higher education. *Educational Administration Abstracts*, 36(August), 274–408. [https://doi.org/10.1108/S1479-3644\(2011\)0000010027](https://doi.org/10.1108/S1479-3644(2011)0000010027)
- Ghaffar, A. (2009). Conflict in schools: Its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212–227.
- Hamayun, M., Wei, S., Muhammad, A., Khan, K., & Attia, M. (2014). Conflict management strategies in higher education institutions: Public sector universities in Kpk province, Pakistan. *Research on Humanities and Social Sciences*, 4(28), 2225–2484.

- Hashim, R. (2015). Critical issues and reform in muslim higher education. In M. R. Hashim & Hottari (Ed.), *IJUM Press* (First Edit, Issue 1). IJUM Press, IJUM. <https://doi.org/10.1007/BF03192151>
- Hashim, R. (2017). *Revitalization of philosophy and philosophical inquiry in muslim education. The way forward*. 56 Six professorial Lecture Series, IJUM press.
- Lumumba-Kasongo, T. (2019). Contemporary theories of conflict and their social and political implications. *Peace, Security and Post-Conflict Reconstruction in the Great Lakes Region of Africa*, 29–48. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvc60jf.7>
- Madalina, O. (2016). Conflict management, a new challenge. *Procedia Economics and Finance*, 39(November 2015), 807–814. [https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(16\)30255-6](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(16)30255-6)
- Miuro, F. (2016). Sustainable leadership practices in higher education institutions: An analytical review of literature. In Ş. Ş. Erçetin (ed.) (Ed.), *Chaos, complexity and leadership 2016, Springer proceedings in complexity* (pp. 235–245). Springer International Publishing AG, part of Springer Nature 2018.
- Miuro, F. (2017). Holistic personality development of youth through higher education using the prophetic practices. *Australian Journal of Humanities and Islamic Studies Research (AJHISR)*, 3(1), 1–5.
- Miuro, F., & Otham, A. (2016). Talent management practices a trajectory and ingenuity in higher education institutions: a meta-analysis review of literature. In *Chaos, complexity and leadership 2016, Springer proceedings in complexity* (pp. 111–123). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64554-4>
- Mohamad J. S., & Safarali, K. (2013). An analysis of interpersonal conflict management styles practiced by academic administrators at Islamic higher education institution, Malaysia. *Wcik E-Journal Of Integration Knowledge*, 2013(1990), 24–38. <https://doi.org/http://ijecm.co.uk/>, ISSN: 2348 0386
- Montanini, M. (2013). *Supporting tertiary education, enhancing economic development. Strategies for effective in Sub-Saharan Africa*, Issue: 49. http://www.ifs.se/IFS/Documents/Conferences/ISPI_TertiaryEducation_AFRICA_2013.pdf
- Morris, M. W., Williams, K. Y., Leung, K., Larrick, R., Mendoza, M. T., Bhatnagar, D., Li, J., Kondo, M., Luo, J. L., & Hu, J. C. (1998). Conflict management style: Accounting for cross-national differences. *Journal of International Business Studies*, 29(4), 729–747. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490050>
- Mukhtar, U., Islam, Z., & Siengthai, S. (2011a). Conflicts in higher education and perceived quality of education: Empirical evidence from Pakistan. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1–12.
- Nakatsugawa, S., & Takai, J. (2013). Keeping conflicts latent: “salient” versus “non-salient” Interpersonal Conflict Management Strategies of Japanese. *Intercultural Communication Studies*, 22(3), 43–60.
- Nwabueze, H., & Bernard, U. (2017). Conflict management and organisational Performance in institutions of higher learning in South Eastern, Nigeria. *IASTEM International Conference*, August, 1–5.
- Omemu, F., & Oladunjoye, P. (2013). *Strategies for managing conflict in tertiary*. 1(September), 177–189.
- Rahim, M. A. (2005). Managing conflict in organizations. *Construction Conflict Management and Resolution* (First Edit.), 370. <https://doi.org/10.5860/CHOICE.48-4579>
- Ramani, K., & Zhimin, L. (2010). A survey on conflict resolution mechanisms in public secondary schools : A case of Nairobi province, Kenya. *Educational Research and Reviews*, 5(5)(May), 242–256.

Conflict Management in Higher Education Institutions (HEIs): A Case Study of Islamic University in Uganda

Miir FAROOQ

- Randeree, K., & Faramawy, A. T. El. (2011a). Islamic perspectives on conflict management within project managed environments. *International Journal of Project Management*, 29(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2010.01.013>
- Rommel, A. & Bailey, M. (2016). *Conflict resolution and mediation programs in higher education : institutional need , benchmarking , development , and evaluation*. Advance RIT Conflict Resolution and Mediation Benchmarking, Issue 1209115, 1–16.
- Takahashi, M. (2019). Sociomedical problems of overwork-related deaths and disorders in Japan. *Journal of Occupational Health*, 61(4), 269–277. <https://doi.org/10.1002/1348-9585.12016>
- West, P. W. A. (2006). Conflict in higher education and its resolution. *Higher Education Quarterly*, 60(2), 187–197. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00316.x>
- Yassien, E., & Yassien, M. N. (2015). Conflict resolution from an islamic perspective from conflict resolution to diversity management. *Journal of Shariah and Law*, 29(62), 61–82. <https://doi.org/10.12816/0025810>
- Yusuf, L. A., & Ibrahim, Y. (2019). Conflict management strategies and administrative effectiveness among tertiary institutions in Sokoto metropolis. *Makerere Journal of Higher Education*, 10(2), 83. <https://doi.org/10.4314/majohe.v10i2.7>
- Zamir, G., & Khan, K. (2018). Exploratory study of conflict management in education sector of Afghanistan. *Kardan Journal of Economics and Management Sciences*, 1(3), 2–15.



Received Date (Başvuru Tarihi): 25.05.2022

Accepted Date (Kabul Tarihi): 31.12.2022

Article Type (Makale Türü): Review Article / Derleme Makalesi

doi: 10.52848/ijls.1121034

Citation Information: Enterieva, M. (2022). Selection and training of school principals in the world and Turkey and the development of policies related to this. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(3), 212-233. doi: 10.52848/ijls.1121034

Kaynakça Gösterimi: Enterieva, M. (2022). Dünyada ve Türkiye’de okul yöneticilerinin seçimi ile eğitimi ve buna bağlı geliştirilebilir politikalar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(3), 212-233. doi: 10.52848/ijls.1121034

SELECTION AND TRAINING OF SCHOOL PRINCIPALS IN THE WORLD AND TURKEY AND THE DEVELOPMENT OF POLICIES RELATED TO THIS

Mirgul ENTERİEVA¹

Abstract

The purpose of this study was to examine the selection and training of school principals in the world and Turkey, as well as to determine the policy that could be developed. For this purpose, the document analysis method was used, which is one of the qualitative research methods. Following the purpose of the study, a field survey was conducted, as a result of which it was found that there are some differences in the context of the selection and training of school principals in the world and Turkey. Based on the field study, an analysis was made in the context of important developments and practices in the world, and a policy was proposed that could be developed for Turkey. It was concluded that the pre-service and in-service training program and its content, managerial and leadership training are important and should be improved in the selection and training of school principals and that an emphasis on instructional leadership can improve the quality of education. In the context of selecting a school principal, it was concluded that a candidate's master's education degree, prior management education, or in-service management or leadership training was required. Updating programs in the context of professional development, redefining the roles and competencies of school principals in the context of educational policy, highlighting and developing principal leadership in the context of school development and ensure school autonomy are required.

Keywords: Turkey, School Principal, Pre-Service Training, Policy.

Dünyada ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçimi ile Eğitimi ve Buna Bağlı Geliştirilebilir Politikalar

Öz

Bu çalışmada dünyada ve Türkiye’de okul yöneticilerinin seçimi ile eğitimi ve buna bağlı geliştirilebilir politikaların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda alan taraması yapılmıştır. Buna göre, dünyada ve Türkiye’de okul yöneticilerinin seçimi ile eğitimi bağlamında bazı farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda dünyadaki önemli gelişme ve uygulamalar bağlamında analiz yapılmıştır ve Türkiye için geliştirilebilir politikalar önerilmiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin seçimi ile eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programı ve içeriğinin, yöneticilik ve liderlik eğitiminin önemli olduğu ve geliştirilmesi gerektiği, öğretimsel liderliği öne çıkarmanın eğitim niteliği bakımından faydalı sonuçlar getirebileceği sonucuna varılmıştır. Okul yöneticisinin seçilmesi ile ilgili, adayların lisansüstü mezunu olması, okul yöneticiliğine başlamadan önce yöneticilik eğitimi almış olması veya hizmet içi yöneticilik, liderlik eğitimi almasının gerekli olduğu belirlenmiştir. Mesleki gelişim bağlamında programların güncellenmesi, eğitim politikası bağlamında okul yöneticisi rolleri ve yeterliklerinin yeniden tanımlanması, okulun geliştirilmesi bakımından yönetici liderliğinin ön plana çıkarılması ve geliştirilmesi, okul özerkliğinin sağlanmasının gerekli olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Okul Müdürü, Hizmet Öncesi Eğitim, Politika.

¹ Dr., E-posta: menterieva@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0271-2699

Introduction

Effective school management enhances the quality of education and plays a key role in school improvement. The level of satisfaction with the educational needs of the individual and society is associated with the effectiveness of the school principal (Baştepe, 2004). School capacity or performance requires a dynamic school principal (creating synergy within the school, supporting staff, and encouraging professional development) who focus on school development and manage challenges (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). The training and education of principals are important in terms of organizational efficiency and effectiveness, as well as the personality and safety of the principals' work. The fact that school principals are professionally trained and acquire the necessary management knowledge and skills will increase organizational efficiency and effectiveness (Sezgin, 2007). The school principal has been discussed in many studies as an important factor influencing teacher performance and student achievement in education (Altun & Çakan, 2008; Bartoletti & Connelly, 2013). The school principal should contribute to the development of teachers in areas such as mentoring, coaching, guiding teaching methodologies, motivating teachers in terms of delivering good teaching, and such functions are key factors in building an effective school (Arslantaş & Özkan, 2014). For this reason, education systems must inevitably place the right candidate in the right job (Nusche, 2009). In this context, school principal candidates must demonstrate the necessary skills to be effective school principals or leaders (Christie, Thompson & Whitely, 2009). In this regard, in selecting school principals, one should look for the most effective ways to assess the knowledge and skills of principals and candidates for school principals (European Commission, 2010).

The responsibilities of school principals, who mainly operate in developed countries, cover many areas such as managing and motivating employees in such a way as to achieve the goals of the school, develop educational policies, lead, improve education, evaluate academic performance, report research, provide research to facilitate learning, conduct research to increase success, provide teacher training and professional development, and maintain healthy relationships with the school environment and parents (Balyer & Gündüz, 2011). The school principal should provide professional development and learning, promote student development and success, ensure school planning and development, create or develop a school culture, demonstrate leadership in learning, and support stakeholders (Bartoletti & Connelly, 2013). In the same manner the principal must have such qualities as influencing staff and people, strategic thinking, demonstrating a holistic perspective, ability to improve student learning and learning outcomes, development of a learning environment and culture of learning, effective management of school resources, knowledge of the education system, strong communication skills, openness, and problem-solving skills (European Commission, 2010). Along with this, besides the traditional roles of school principals, leadership behavior becomes important (Baştepe, 2004). Successful school leaders have a vision, understand and develop people, rebuild the organization, and manage the educational program (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). High-performing school principals have the characteristics of transformational leadership, share leadership, apply strategic thinking and planning to achieve school goals, see themselves as coaches and developers in building the potential of others, create a school climate based on trust, have a vision, and communicate with parents and the school environment (Barber, Whelan & Clark, 2010; Cohen, 2015). The study conducted in Turkey, showed that distributed leadership style of school principals has positive indirect effects on teacher professional learning (Bektaş, Kılınç & Gümüş, 2020).

The academic achievement of the student related to the leadership behavior of the school principal and the guidance of the teacher (Leithwood & Seashore-Louis, 2011). The main feature of an effective school is the strong instructional leadership of the school principal (Şişman, 1996). The school climate and student achievement depend on the teaching and learning behavior of the school

principals (Altun & Çakan, 2008). In this regard, it ensures the achievement of the educational goals set by the government. In this context, in many developed countries, special attention is paid to school leadership. Reports prepared by the Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] for strengthening school leadership highlight the criteria that school principals should have and the issues involved in strengthening school leadership (Mulford, 2003). It is important to train and select school principals in the right way, define in-service learning, and develop proposals and policies to address gaps and problems that need to be developed. Accordingly, this study aims to determine the selection and training of school principals, as well as development of appropriate policies and addresses following questions:

1. What's the selection and qualification requirements for school principals in the world and Turkey?
2. What's the training and development of school principals in the world and Turkey?
3. What kind of policies can be developed on school principal selection and training in Turkey?

Purpose and Method

In the research, the selection and training of school principals in the world and Turkey were examined as the main area of analysis and it was aimed to determine the policies that could be developed. For this purpose, document review or document analysis, one of the qualitative research methods, was adopted in the study. Document analysis is a qualitative research method used by analyzing the content of written documents in a detailed and systematic way (Wach & Ward, 2013). Document analysis is a systematic method that involves examining and evaluating printed and electronic documents. In this context, of this research, data were collected through content analysis by scanning the field literature, which can be classified as secondary (articles in journals, books) and institutional (reports) documents and official governmental websites for the subject and purpose of the research. Data analysis used document analysis or thematic analysis, including reading, detailed literature examination, and conclusion based on the data.

Selection and Qualification Requirements for School Principals in the World

According to the relevant literature, one or more of the 3 ways listed below are commonly used in the selection of school principals in the world.

1. No qualification is required.
2. Teaching experience and teacher status.
3. Leadership, managerial education.

In most countries, candidates for a school principal are required to have teaching experience and managerial training. In European or OECD countries, the practice of selecting school principals varies across different countries. In Belgium, the Czech Republic, Spain, France, Italy, Austria, Poland, Slovenia, Slovakia, and Liechtenstein, applicants for the post of principal must work as teachers and *receive special leadership training*. In Slovenia, a minimum of 5 years of mentoring or mentoring in high school is required. In Lithuania, "*leadership*" and "*management skills*" are also in demand. In countries such as Iceland and the United Kingdom (UK), 3 criteria are required: *teaching experience, administrative experience, and managerial training*. In Sweden, only those who acquired knowledge about education through training and experience may be appointed as school head. Teaching experience is not required. School heads do not necessarily have to be recruited from among (former) teachers, but could, in principle, have another professional background. The formal requirement (for those employed later than March 2010) is to pass a specific training course at

university level, for which the Swedish National Agency for Education (NAE) is responsible (Eurydice, 2012; 2013). The latest requirements in these countries have not changed.

In Spain, over 50% of principals stated that they received school management training program and about 45% have received an instructional leadership training program before starting their jobs as principals (OECD, 2019). In January 2019 the new pre-service preparation for school principals became compulsory in Spain. The goals for skills and content to be acquired and developed by the participants of these courses were set by the Government. The goals for skills were divided into generic and specific competences. The generic competences are; a) teamwork leadership skills b) engagement skills c) information management and decision-making skills d) communications skills e) conflict and coexistence management skills f) school organization, management, and coordination skills g) skills for strategic school leadership: planification, implementation, plans and projects assessments. h) control and supervision skills i) change management and innovation skills. The specific competences are; a) set of norms relevant to schools b) use of information and communication technologies c) administrative and economic management d) human resources management and e) institutional documentation management. f) time and spaces management g) participation of the educative community and image promotion h) institutional management i) assessment, improvement plans, and achievement of school quality. The minimum content required for the pre-service preparation training is divided into six compulsory modules; 1) regulatory framework applied to schools 2) organization and management of schools 3) school resources management 4) key factors for an effective school leadership 5) assessment and education quality 6) school leadership plan. These modules and sections are compulsory for all the school principals' pre-service preparation programs in Spain (Tortosa Álvarez, 2020).

In France, a managerial career begins with the training of a principal. After polling the views and opinions of the candidate himself, representatives of the leadership and organizations, the candidate for management is appointed by the state. In North Korea, the principal of the school is appointed by the President. As a rule, elections are held by open application. In Anglo-American and Scandinavian countries, more or less the same methods are used to select school principals. In large cities, elections were transferred to the jurisdiction of local education departments. However, elections can also be held by committees and government representatives (in Switzerland, elections are always held by an elected political committee representing the government). In the Canadian province of Ontario, the final decision on the selection of school principals is made by the Board of Education, in collaboration with the principal's representative, the deputy principal, and a group of senior principals. Elections are approved by the School Board of Trustees. Regional school principals play an important role in decision-making, but this process also includes the influence of the Ministry of Education and associations of administrators. The Ottawa Catholic School Board guides the appointment of principals. Depending on the quota, responsible committee member (school board of trustees, director of education, director-inspector) from a selection committee to select the most suitable candidate (Taipale, 2012).

In Finland, candidates for school principals must also have completed training in school leadership or management, or hold a certificate in education administration. In Denmark, administrator candidates must have at least 3-4 years of teaching experience. Leadership or management training is provided upon appointment by the principal. In the United States (US), Canada, and Austria, principal candidates are required to complete pre-service or leadership training (Taipale, 2012). In Canada, teachers must complete a *special qualification* or *master's degree program*, as well as a two-stage of Principal's Qualification Program for managers which include an internship (Taipale, 2012).

Selection and Training of School Principals in the World and Turkey and the Development of Policies Related to This

Mirgül ENTERİEVA

In the US state of Ontario, with ineffective education systems, all school principals and their deputies must complete the Principal Qualification Program (PQP) or Managerial Qualification Program to obtain a managerial qualification. The training includes a total of 125 hours and a practical part and is organized by faculties of education and associations of administrators. The program is built on the Ontario leadership system. In addition, school principals must have a bachelor's degree, 5 years of teaching experience, knowledge of primary, secondary, and high school education, and *a master's or specialist's degree* (Darling-Hammond & Rothman, 2011). In California, prime candidates must have prequalification of administrative services (stage 1) and either pass the leadership program or the *School Leaders Licensure Assessment (SLLA)*. After two years of experience in management and completion of a leadership program, a managerial candidate may apply for a *Professional Clear Administrative Services Credential* (stage 2) to enhance the experience (Taipale, 2012).

The process of selecting and appointing a new Principal or Associate Principal in New York takes approximately 6 weeks in total and is detailed in the Department of Education Chancellor's Regulation C-30. Before a person can be appointed, the principal of the school must be put on the list of candidates. The network leader recommends a potential manager candidate to the Inspector. The main candidate is then interviewed by people appointed by the *school committee*. The final decision is made by the chancellor of the Ministry of Education by the proposal submitted by the inspector. Thereafter, a three-year temporary license to operate is issued to the principal of the school, and a permanent license can be issued after consideration of the following process. In New York, the principal's tenure is not permanent; this is the result of the work of each school and the assessment of school principals in three areas every year; school reports (based on student feedback), quality surveys (school inspection), and research (opinions of teachers, parents, other people or staff). Potential principals must obtain a school principal's license and be on a list of potential principals. To be included in the list, candidates must successfully pass an applied exam and test (Taipale, 2012).

In Switzerland, school leaders must have *pedagogical knowledge* gained through education and experience. A Master's degree is not openly required. The Netherlands also does not have strict eligibility requirements. Managers of professional institutions usually have training and experience related to positions in the business world. They must have 3-5 years of professional experience in Denmark, Germany, France, and New Zealand. However, leadership education is held after the appointment. In Denmark, a person is usually not allowed to be the principal of a school where he or she works as a teacher.

School Principal Selection and Qualification Requirements in Turkey

Under the Regulation on the Appointment and Relocation of School principals in Turkey, which came into force in 1998, a regulation was drafted that requires school principals to pass an examination and undergo management training before they are appointed to the principal position. According to the decree, candidates who successfully passed the selection exam were required to complete a 120-hour management training program, but this provision was later repealed (Karip & Köksal, 1999).

The need for principals to be appointed was announced by governors throughout the province at least ten days before the date of application. Candidates for senior positions who have passed the examination were appointed based on their overall score and following their preferences, taking into account the scores they obtained in the Directorate's examination and the scores they received in the assessment performed in the forms specified in the Regulations (Balyer & Gunduz, 2011). Educational appointments under the regulation are made by governors (Ministry of National Education, [MoNE], 2009).

The selection exam for school principals in Turkey in 2009 used a test exam that includes topics such as knowledge of the Turkish language and grammar, the rules of official correspondence, public relations and communication skills, human relations in management, school management, school development, ethics in education and training, the Turkish administrative system and protocol rules, knowledge of the legislation that the position requires. Successful candidates' applications were evaluated according to an evaluation form that takes into account principles such as education, awards and punishments received, career and previous leadership positions in addition to examination scores (MoNE, 2009).

According to the 2019 year School Administrator Appointment Regulation of MoNE, in addition to the general conditions, one year of management requirement was required to be a school principal, and to be an assistant principal, it was required to work as a teacher for at least two years, and to successfully pass the written and oral exams. The content of written examination according to 2021 year regulation are; a) general culture and general abilities 35% b) Atatürk's principles and the history of the revolution 10% c) education of values 5% c) ethics in education and training 5% d) educational sciences 35% e) legislation 10%. In addition, in the oral exam, legislation and general culture, the ability to understand and generalize the subject, the ability to express and reason, the ability to represent, merit, the correspondence of attitude and behavior to the position, self-confidence, persuasion ability, persuasiveness, openness to scientific and technological developments subjects. In addition, seniority, education, awards, and penalties was taken into account (Official Gazette, 2019).

Conditions required for the appointment of school principals under the *Regulation on the Appointment and Relocation of Administrators* in Turkey in 2011 (MoNE, 2011);

- Degree of higher education,
- Candidacy for public service was not withdrawn,
- Worked as a teacher for at least three years,
- Opportunity to continue as a teacher at a designated educational institution,
- Have not been unseated from a managerial position within the past three years as a result of a judicial or administrative investigation,
- To be released from a compulsory labor obligation, exemption from this obligation or deferment of the performance of this obligation based on disability,
- Successfully pass the qualifying exam (at least 70 points out of 100 points)

Concerning the type of schools: for principals to be appointed in educational institutions of type (C), have worked as a principal in educational institutions for at least one year; those who will be appointed in type (B) have worked as a principal in educational institutions for at least two years, and for those who will be appointed in (A) type educational institutions, to be a principal in educational institutions not less than three years (Balyer & Gündüz, 2011).

According to studies conducted in the relevant years, the understanding or approach "teaching is the main in the profession" was adopted in the selection and appointment of principals, in this way, school principals have been selected from among the teachers and the training of school principals was not taken seriously in the country (Balyer & Gündüz, 2011). However, the subject, that the school principal candidates should have teaching experience in order to better manage the school by better understanding the teacher and student, and mastering the content and functioning of the subject or curriculum open to discussion. It is also claimed that no serious policy has been developed in terms of

training school principals (Çelik, 2002) and no credible framework or system for the training has been established to train school principals (Şişman & Turan, 2004).

However, the new regulation was approved in 2021. In the new regulation, the following items are explained as the general and special conditions to be appointed as school principals under the new *Regulation on Selecting and Assigning Principals to Educational Institutions affiliated to the Ministry of National Education* (Official Gazette, 2021):

General conditions required for candidates who will be appointed as a school principal;

- a) to be a graduate of higher education,
- b) working as a teacher in ministry staff,
- c) to have an Educational Administration Certificate,
- d) to be successful in the exams specified in this Regulation in terms of those who will be appointed to the school principal for the first time,
- e) to be qualified to be appointed as a teacher to one of the educational institutions of the same type with the educational institution to which he/she will be assigned, and to have a course/subject that he/she can teach in exchange for a monthly fee in one of the educational institutions of the same type with the educational institution to which he/she will be assigned,
- f) not being taken from the position of school principal as a result of a judicial or administrative investigation within the last four years as of the last day of the written exam application,
- g) to have completed, postponed or been exempted from the compulsory work obligation in accordance with the relevant legislation in terms of those who will be assigned to the school principals of educational institutions other than the places requiring compulsory work.

(2) if some field teachers or all teachers will be assigned to the directorships of educational institutions, which are appointed according to the results of the written exam/assessment/practice exam, it is not required to have been appointed as a teacher to these educational institutions by going through the same processes before.

Special conditions required for candidates who will be appointed as a school principal must meet at least one of the following conditions;

- a) to have served as a manager,
- b) to have served separately or in total for at least one year as the founding principal, assistant principal, assistant principal and teacher authorized by the principal,
- c) to have worked as a branch manager or higher titled staff of the Ministry,
- d) *In addition to candidates who will be appointed as directors,*
- e) to be within the scope of workshop, laboratory or vocational course teachers for candidates who will be appointed as principals to vocational and technical secondary education institutions,
- f) to be a teacher of Imam Hatip High School Vocational Courses for candidates who will be appointed as principals of Imam Hatip High Schools,
- g) candidates who will be appointed as directors of private education institutions; To have worked as a permanent staff in the science and art center for science and art centers, to be a

Guidance teacher for guidance and research centers, and to be a Special Education teacher for other private education institutions,

h) to be a Mathematics, Physics, Chemistry or Biology teacher for candidates who will be appointed as principals in science high schools,

i) to be a teacher of Turkish Language and Literature, History, Geography, Philosophy, Psychology or a foreign language for candidates who will be appointed as principals in social sciences high schools,

j) being a Visual Arts/Painting or Music teacher for candidates who will be appointed as principals of fine arts high schools,

k) to be a physical education teacher for candidates who will be appointed as the principal of sports high schools.

In case there are no candidates with the qualifications specified in the second paragraph, other field teachers may also be assigned.

Special conditions required for candidates who will be appointed as main assistant directors or assistant directors must meet at least one of the following conditions;

a) to have served as a principal, founding principal, main assistant principal, assistant principal or a teacher authorized by the principal.

b) to have served as a branch manager or higher titled staff of the Ministry.

c) to have worked as a teacher for at least two years, including candidacy.

Written exam topics and percentages are as follows;

a) General culture: 20%.

b) Atatürk's Principles and Revolution History: 10%.

c) Values education: 10%.

d) Ethics in education and training: 10%.

e) Educational sciences: 30%.

f) Legislation (Constitution of Türkiye)

Oral exam topics and percentages are as follows;

a) Written exam subjects (legislation and general culture): 20%,

b) The ability to understand and generalize the subject, the ability to express and reason: 20%,

c) The ability to represent, merit, suitability of attitudes and behaviors for the position: 20%,

d) Self-confidence, persuasion ability and persuasiveness: 20%,

e) Openness to scientific and technological developments: 20%,

It is evaluated by the oral exam commission according to the aspects and the percentages of the subjects. Principals who have completed a four-year term of position with the same title in the educational institution they are in may apply to the same or different educational institutions, and principals who have completed their eight-year term of position with the same title in the educational institution they are in may apply to be reassigned to different educational institutions. The scores of

the candidates applying for the assignment; It is determined by taking into account the scores formed according to the evaluation to be made on the Manager Evaluation Form (Official Gazette, 2021).

Training and Development of School Leaders in The World

In terms of pre-service training programs, the member states and districts of the European Union can be divided into the following three groups (Taipale, 2012):

- a. Countries in which education is carried out after the appointment of a principal. This procedure is practiced in Germany, France, and South Korea. In France, publicly funded voluntary preparatory courses are organized by the regional school administration.
- b. Countries where candidates are pre-qualified for the post of principal. This procedure is practiced in Australia (Victoria), Canada (Ontario), and also in the USA (New York, California). In Scotland, teachers must hold a *Scottish Qualification for Headship (SQH)*, Postgraduate Diploma in Educational Leadership and Management, or be involved in applied development projects. These projects are conducted to gain managerial competence. Development programs are developed by the senior officer through professional review and development discussions. These programs include evaluating learning outcomes or providing feedback to students. The relevant local authority (local education authority, e.g. sponsor) approves or rejects applicants after reviewing.

In the state of Victoria of Austria, school principals must complete the *Eleanor Davis Leadership School Leadership* or the *main internship program*. The goal of the *Eleanor Davis School Leadership* program is; a) to acquire the skills required by the directorate and the basic skills necessary to solve problems; b) to understand and know how to use education and leadership research, research data, and reading materials as critical tools for school improvement; c) know how to articulate a clear and compelling leadership vision for themselves and their school community; d) the position of manager is applied with confidence. The management internship program consists of theoretical and practical training. Selection criteria are; a) be a teacher with the potential to be a principal; b) trained other teachers; c) has demonstrated a commitment to professional development; d) know how to express the basic working principles and models of the field of education; e) be suitable for a managerial position after the internship period. In addition, candidates must; a) have a valid employment contract and work experience in the field of education for at least five years; b) be able to complete a six-month internship; c) have the support of their school and the school community; d) be ready to take the position of principal; e) be available to work for the next five years in public schools.

- c. Various preparatory courses organized for those who want to pursue a managerial career. These programs do not provide a managerial qualification, but they may affect employment opportunities. This procedure is valid in Denmark, Norway, Sweden, the Netherlands, and New Zealand.

In many countries, *management training* is provided before an appointment. In the Czech Republic, France, Austria, Slovakia, and Sweden, school leaders can complete this training after a certain period has elapsed after their appointment. The duration of management training is changed across the countries. It can be one week (Romania) or, as in Malta, it can be the equivalent of 60 ECTS postgraduate credits. General modules include *administration, team building, communication and leadership skills, school development, and school laws*. Some countries offer *practical training* along with theoretical content. In Spain, the training program includes a theoretical course and an internship. In Poland, these courses continue 210 hours and involve practical leadership. In the United Kingdom, potential managers are encouraged to lead during training that includes at least nine days in

another school with *extended examples or cases (case study)* and related *school assignments*. In Hungary, from September 2012, all new school heads have had to participate in training for headship (Eurydice, 2012; 2013).

There are three teacher training programs in Denmark; 1) *Lærer til leder* ("From the teacher to the leader"); 2) *Talent för Ledelse* ("Leadership Talent"), and 3) *Wil jeg lederweien?* ("Will I lead?"). The program *for the Teacher to the Leader* is intended for candidates for primary school teachers. The program covers major topics such as instructional leadership and the educational management system in general, school development and management, organizations and organizational culture, characteristics of leading teachers, quality improvement, team leadership, development discussions, personal leadership qualities, and links between school leadership and regional school policy. In the program *Leadership Talent*, each candidate meets with a professional coach three times to assess their leadership skills, in addition to consultation meetings. Purpose of the program *Will I lead* is to prepare a personal profile for each candidate and assess their suitability for leadership positions, introduce them to human resource management, conduct research on leadership issues in theory and practice, and create peer groups for candidates. The latest practices in these countries do not have changes (Taipale, 2012).

Most OECD countries highlight the importance of in-service training in the preparation and education of managers (Beatriz, Deborah & Hunter, 2008). In some countries, national leadership institutions have been established to train school principals on the job and provided them with the necessary financial support (Eurydice, 2012; 2013). The training programs for school principals in Germany are run by each region's pedagogical institute. For example, in the area of Bavyera, some school principals receive formal preparatory training with a two-week workshop after starting work (Aslan, 2009). The compulsory education program implemented in France is applied at the regional level and continues throughout the academic year. Topics of the relevant program; primary school program information and official program documents, school management information, school management, school's relationship with the environment, leadership to teaching staff, community relations, and society's impact on the school (Eurydice, 2010).

The Ontario Institute for Educational Research of Toronto University runs a core research-based curriculum. Accordingly, the Educational Leadership and Management Program is divided into the following areas: 1) building internal and external relationships, and developing people; 2) routing - direction; 3) ensuring accountability; 4) curriculum management; 5) developing an organization or school (Taipale, 2012). In the Ontario province of Canada, the *Principal's Qualification Program* (PQP) is applied. The program consists of 2 stages. It is intended for any teacher who wishes to become a school principal and serves as an introduction to school leadership and management. The second phase focuses on leadership and planning or program development. Candidates study more deeply the theoretical and practical aspects of directorship (Ontario Principals' Council, 2022). Both sections contain 125 lecture hours.

The Australian Professional Standard for Principals sets out what principals are expected to know, understand and do to achieve excellence in their work. It takes full account of the crucial contribution made by principals in;

- raising student achievement at all levels and all stages
- promoting equity and excellence
- creating and sustaining the conditions under which quality teaching and learning thrive
- influencing, developing and delivering community expectations and government policy

Selection and Training of School Principals in the World and Turkey and the Development of Policies Related to This
Mirgül ENTERİEVA

- contributing to the development of a 21st century education system at local, national and international levels

The Standard is based on 3 leadership requirements:

- vision and values
- knowledge and understanding
- personal qualities and social and interpersonal skills

These requirements are enacted through the following 5 key professional practices:

- leading teaching and learning
- developing self and others
- leading improvement, innovation and change
- leading the management of the school
- engaging and working with the community

Aspirants to principal positions may wish to undertake the Bastow Institute of Educational Leadership's Unlocking Potential which is the Department's principal preparation program for high potential leaders. The program gives participants the opportunity to broaden their understanding of professional practice areas aligned to the Standard. From 2017, participants will be awarded a Graduate Certificate of Principal Preparation (Victoria) on successful completion of the program. This formal qualification will be conferred by Monash University and will serve as a mark of excellence in school leadership (Victoria's Department of Education and Training, 2022).

School practice is included in the seminars in France. The school principals who have successfully passed the qualifying examination must attend to the school practice to overcome candidates' lack of management experience before they become school principals. The first stage of the seminar lasts 120 days. Within six months, candidates study at the academy for 4-6 weeks and train at schools for about 12 weeks. In addition, they complete an internship with the company for 4-6 weeks (in management methods, budget, communication skills, meeting, personnel management, etc.) and two weeks with local managers. The second phase of the workshop lasts 21 days and candidates attend one or two-day courses during a two-year trial period when they are appointed as assistant principals. For school principals who have completed a pre-service training program, in-service training events are organized at the regional and national levels. Participation in these events is optional. Among these activities, in addition to short-term training courses, there are practices such as visiting other schools and educational institutions, sharing experiences, and using the experience of others (Balyer & Gündüz, 2011).

In Norway, candidates who become school principals have professional teaching experience, the local authority determines all other requirements, including administrative experience and training for headship (Eurydice, 2013). The professional coaching program for managers was designed to develop the leadership abilities of leaders, management teams, and university groups. Its main goal was to help leaders better understand themselves. In other words, it should help participants recognize areas that need improvement and realize their leadership potential. Participants can choose from 3 learning options; 1) Individual managerial coaching; 2) Coaching of the individual manager and leadership of the school team; 3) Individual manager and coaching colleagues (maximum 6 participants/groups). Participants could choose which program they will attend and access the program

website. Reformed leadership education in Norway was based on a definition of competencies adapted from Quinn's "cognitive map" (1996). In this model, leadership roles and competencies are considered in the following eight sectors;

- Mentor: interaction, participation, and openness
- Facilitator: builds teams, uses common decision-making mechanisms, makes connections, and manages conflicts.
- Monitoring: monitoring and documenting individual, group, and organizational performance.
- Coordinator: organization of training and project management
- Administrator: vision, goal setting, implementation planning, allocation, and delegation of responsibilities
- Producer: promotion of efficiency and effectiveness; manage time, workloads, and resources
- Brokerage: increasing resources and influence, introducing new ideas and partners
- Innovator: champion of creativity and change, agent of change (Taipale, 2012).

The Norway launched a nationwide education programme in 2009 for newly appointed principals; the goal was to improve the principals' leadership skills and support national policies. The National School Leadership Programme was built around five curriculum themes identified by the Norwegian Minister of Education and Research: students' learning, management and administration, cooperation and organisation building, development and change and the leadership role (quoted from Caspersen et al. by Vennebo & Aas, 2020). In the National School Leadership Programme, case-based instruction and group coaching are used to influence practice and strengthen leadership skills (Vennebo & Aas, 2020).

Education systems are more effective in delivering high-quality learning if they prioritize the continuing professional development of school principals (CPD) as part of the system, or align it with system improvement as a whole. When organizing programs related to the continuing professional development of school principals, it may be necessary to solicit opinions and ideas from school stakeholders and external organizations. Such actions can improve the quality of the program. The prerequisites for action on the continuous professional development of an effective school leader are organized as a group activity in which the school leader interacts with his peers, taking into account the broader provisions of the CPD, closely related to the development needs of the school leader, based on self-critical practice and regulation, focused on the development of the school (European Commission, 2010).

In most European countries, continuing professional development is a professional assignment. In Malta, newly appointed principals are required to complete a 6-day and a 60 ECTS masters' programme or course organized by the Directorate of Education during their first year of service. Common modules include management, team building, communication and leadership skills, school development, school law and organization. After the central education authorities regularly invite them to train on education and new national initiatives. In addition, there are informal leadership training programs, and Executive Board meetings, where the best practices and other networking initiatives are shared (Eurydice, 2012; 2013). Some countries clearly define a practical component besides the more theoretical content. In Spain, the training programme consists of a theoretical course and an internship. In Poland, the specific qualification courses include 210 training hours, of which 26

hours correspond to management practice. The National School Leadership Training Programme in Sweden links theoretical knowledge to head teachers' practical leadership role. In the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), the applicants for headship are encouraged by their line manager to get involved in leadership during their training, which itself involves extended case studies and related in-school assignments as well as a minimum of nine days' placement in another school (Eurydice, 2013).

Leadership training is provided to school principals in most countries. Appropriate leadership training is organized in the form of 1) *school management* or *school administrator training program*, 2) *teacher training program*, and 3) *instructional leadership training*. Training programs for school principals are organized according to the needs that arise today. In many countries, it is important to include *pedagogical guidance in the training of school principals*. It can be seen that instructional leadership is included in the training programs for school principals in many countries, although to a lesser extent. Given the importance of instructional leadership in terms of school performance, teacher performance, and best school outcomes, it is important to understand its inclusion in educational programs (OECD, 2013).

Training and Development of School Principals in Turkey

Prospective school leaders were required to have professional teaching experience as well as managerial experience in Turkey (Eurydice, 2013). Whereas in the Regulation on the Appointment of Heads of Educational Institutions of the Ministry of National Education, published in the Official Gazette (Resmi Gazete) of June 10, 2014, under the number 29026 in Turkey, it was stated that no special managerial training is required to work as a school principal (Official Gazette, 2014). In other words this regulation did not require any pre-service training of candidates, and there was no mandatory pre-service training program that candidates for school principal were required to complete. At the same time, article 4-(1) i) of the Regulation of the Ministry of National Education on the Appointment and Relocation of Teachers, published in the Official Gazette of April 17, 2015, under the number 29329, defined the management of the school as a task carried out under the second responsibility (Official Gazette, 2015).

In 2018, Turkey made a policy change. MoNE published the 2023 Education Vision, which included the following items about the education and development of school principals (MoNE, 2018);

- Horizontal and vertical career specialization areas will be structured for school principals.
- Graduate level vocational specialization programs will be opened for horizontal and vertical career steps.
- Graduate level professional development programs will be designed to improve the general and field-oriented skills of school principals.
- To continuously support the professional development of school principals face-to-face, formal and/or distance education cooperations with universities and NGOs will be implemented.
- Some in-service training activities for school principals will be separated from the participation certification practice and transformed into accredited certificate programs through universities.
- School management will be structured as a professional career field based on professional expertise at the graduate level.

Likewise, Turkey published a new regulation on the selection and training of school principals in 2021. The regulation introduced a new condition for candidates in the form of a *certificate in educational administration* (Official Gazette, 2021).

Pre-service education programs occupy a special place among the factors that reduce the competence of school management. High professional performance principals who have sufficient knowledge and skills in pre-service education and who have acquired competencies in the field of school management are gaining weight. The need to hold an educational administration certificate before the appointment required by the new Regulation in Turkey is pushing candidates to make an additional effort and get a knowledge in educational management. Currently this education is issued as a graduate course at the educational faculties of universities. Thus, this is the proper and correct decision that can replace pre-service training or postgraduate educational degree. According to the new regulation, Educational Management Certificate Program, will be prepared by the General Directorate of Teacher Training and Development in the field of educational management and applied within the scope of distance education and/or face-to-face education. Candidates who completed the Educational Administration Certificate Program received the Certificate which is valid for eight years from the year following the date of receipt (Official Gazette, 2021). Yet, as in some European countries, this certificate can be also issued outside the university and the MoNE, provided by academic experts in independent private institutions after training.

Though pre-service or in-service instructional leadership training of candidates which is needed and implemented in almost all OECD countries and teaches principals to improve the quality of instruction and teachers, improve the curriculum, and the academic achievement of the school is not specified or not emphasized and included in the regulations and the exam topics in Turkey.

According to the OECD (2007) report, in-service training for school principals was limited in Turkey. The advanced in-service training of school principals was carried out according to the training program. The program had seminars that continue throughout the year on 29 different content organized for school principals and their deputies. Among these workshops, those considered to be directly related to school management are the following (MoNE, 2010);

- Seminar on leadership and entrepreneurship
- Training seminar on leadership
- Seminar on strategic planning
- Seminar on management education
- Seminar on management school
- Well innovative teachers
- Seminar on efficiency management
- Seminar "new approaches in management"
- Seminar on system ensures quality
- Seminar on approach to quality
- Seminar on management staff
- Seminar on standards for primary education institutions
- Seminar on intercultural tolerance

- Seminar on the prevention of crime and violence in educational institutions
- Seminar on methods training projects
- Seminar on gender equality

In 2019, the "Professional Development Project of School Principals in the Context of Inclusive Education" was carried out in cooperation with the MoNE and UNICEF in Turkey. This program was aimed to create a common vision and mission in school principals, be willing to constantly improve and learn, and assume the leadership role in a successful inclusive school. In order to organize trainings for school principals working in 81 provinces, the responsibility of the trainer was given to 108 school principals who received the teaching courses on the established topics and participated in the trainings. In 2020, the responsibility of the trainer was given to 184 school principals at Istanbul Zübeyde Hanım In-Service Training Institute. It was carried out in line with the 30-hour standard training program consisting of topics as (MoNE, 2022a);

- School Development and Management
- Community Based School Management
- Instructional Leadership
- Human Value Management
- Financial Resource Management
- Inclusive Education

This project was rewarding and relevant, creating a shared vision and mission for school principals, inspiring a commitment to continuous improvement and learning, and to taking on a leadership role in the school in the form of instructional leadership and school development topics. However, to implement these features, school principals must be autonomous. An obstacle to this is the fact that schools in Turkey have a centralized structure and that schools operate in accordance with the instructions of the MoNE.

In 2022, a 120-hour workshop under the school principal development program (YÖGEP) was carried out for school principals across Turkey by General Directorate of Teacher Training and Development. This program was aimed to increase and develop school principals' vocational knowledge and skills in coordination and participation with university academic staff and field experts (MoNE, 2022b).

Conclusion, Discussion, and Recommendations

It can be seen, that in many developed countries, special attention is paid to principal leadership and school development. In Australia, principals are expected to contribute to raising student achievement at all levels and all stages, creating and sustaining the conditions under which quality teaching and learning thrive, contribute to the development of a 21st-century education system at local, national, and international levels. In Spain, besides, instructional leadership training program, achievement of school quality is required (OECD, 2019). To achieve goals, candidates must take effective pre-service and continuous leadership training. No policy, national or regional, can be effective in the desired direction if the principals are not properly trained and supported.

Reports prepared by the Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] for strengthening school leadership highlight the criteria that school principals should have and the issues involved in strengthening school leadership (Mulford, 2003). In most European countries (Belgium, the

Czech Republic, Spain, France, Italy, Austria, Poland, Slovenia, Slovakia, and Liechtenstein) applicants for the post of principal must work as teachers and receive special leadership training. The same is in the United States (US), Canada, and Austria, in which the principal candidates are required to complete pre-service or leadership training (Taipale, 2012). In Finland, candidates for school principals must also have completed training in school leadership or management, or hold a certificate in educational administration. In Lithuania, "leadership" and "management skills" are also in demand. It has been highlighted that leadership development is associated with the selection and development of school principals as an integral part of the school (Barber, Whelan & Clark, 2010).

The failure of educational management and school success depend on successful planning and implementation. Strategies to improve the quality of education are often the result of ignorance of the role of school leadership and failure to implement policies (UNICEF, 2007). We should be aware that, the school leadership plays an important role in bringing about a radical change in education. Leadership training, and instructional leadership of principals, have critical importance in terms of school, teacher, and student success. As school leaders, school principals should be actively involved in policy development (Pont, Nusche & Moorman, 2008), in improving the curriculum, quality of the school, and teachers.

Regarding Turkey, in recent years, special attention has been paid to the training of school principals in Turkey. The new regulation on the selection and training of school principals, introduced a new condition in the form of a certificate in educational administration (Official Gazette, 2021). Though pre-service or in-service instructional leadership training of candidates which is needed and implemented in almost all OECD countries and teaches principals to improve the quality of instruction and teachers, to improve the curriculum, and the academic achievement of the school is not specified or not emphasized and included in the regulations and exam topics. Moreover, there is no special or comprehensive leadership training, policy, or regulation on leadership in Turkey. It's provided by the advanced in-service seminars or workshops, as one part of different content. In these seminars, one or two topics are included the leadership subject in the form seminar on leadership and entrepreneurship, and a training seminar on leadership (MoNE, 2010). It can be seen that instructional leadership is included in the training programs of school principals in many countries, although to a lesser extent. Given the importance of instructional leadership, and pedagogical guidance in the training of school principals in terms of school performance, teacher performance, and best school outcomes, it is important to understand its inclusion in educational or training programs (OECD, 2013). Leadership training of principals must be organized as comprehensive and continuous training programs.

The 'Professional Development Project of School Principals in the Context of Inclusive Education' provided by the MoNE and UNICEF (MoNE, 2022a), was rewarding and relevant, creating a shared vision and mission for school principals, inspiring a commitment to continuous improvement and learning, and to taking on a leadership role in the school in the form of instructional leadership and school development. The 'School Development and Management, 'Community Based School Management', and 'Instructional Leadership' topics are the main subjects to which it should be given attention. Yet, to implement these features, school principals must be autonomous in Turkey.

Improving the quality of the school is the main issue and necessary condition. For this, school management must be able to act freely or be autonomous. The ability of the school principal to demonstrate effective behavior in school management and to demonstrate leadership in teaching is related to the autonomy of the school management. According to a report by Eurydice (2007), on school authorization reforms, the decentralization of schools in European countries spread rapidly. School management that adopts an autonomous school structure and characteristics of instructional leadership claim to improve the quality of education. According to the PISA results, schools with higher efficiency

Selection and Training of School Principals in the World and Turkey and the Development of Policies Related to This

Mirgül ENTERİEVA

were found to have more autonomy in their work to improve systems. For example, the Netherlands, Korea, and other similar countries have school systems that have more responsibility for developing student discipline policies, setting student assessment policies, approving student enrollment, selecting textbooks used, and studying selected textbooks (OECD, 2015).

School principals associated with a central structure devote more time to bureaucratic tasks than to leadership responsibilities (Griffin, 1994). The central structure limits the school principals' influence and authority. Those who are given the freedom to think and initiate and the freedom to implement them, have the potential to create ideas and innovate. There are fundamental dilemmas such as over-centralization, lack of authority, and inadequacy of school management in Turkey (Political, Economic, and Social Research Foundation [SETA], 2019). The system of centralized government in Turkey is an effective factor in maintaining centralism in the management of education. This model creates an obstacle in transferring the data of modern educational management and management science to practice in the field of education management and does not allow for local control (Korkmaz, 2005). In this context, the issue of school autonomy can be considered. Schools should be restructured and must become more independent, responsible, and accountable institutions.

According to 2008 TALIS data in Turkey, school principals tend to follow guidance rather than instructional leadership (OECD, 2013). There are many studies on this topic in Turkey, stating that school principals are too dependent on a centralized structure and are only executors of the system (Karatepe, 2016), and rarely fulfill their leadership roles in teaching (Gümüş & Akçaoğlu, 2013). This can be considered a standard process or fact under the central management of the school. In a bureaucratic and hierarchical education system, school principals are generally interested in managerial roles but can't directly intervene in the school curriculum and teacher development. The fact, that schools in Turkey have a centralized structure and operate under the instructions of the central management, it's impossible for principals to implement the leadership behavior and to make a contribution to the school curriculum and teacher development or school development. In this sense, school principals can be given autonomy to promote their leadership potential, express their opinions, and make changes to the curriculum, class hours, course topics, course content, and teacher development jointly and mutually with school stakeholders. The school principal must have a chance to influence the educational process, be able to act freely in the definition and implementation of the educational program and instructional methods, and identify the needs of students in cooperation with teachers. They must spend their time and energy working towards the academic strengthening of the school and stakeholders.

It is necessary to reconsider the fact, that position of principal is not a specialization in Turkey. Items to address this issue have been identified in Turkey's 2023 Education Vision (MoNE, 2018). Where it is stated as 'horizontal and vertical career specialization areas will be structured for school principals', 'graduate level vocational specialization programs will be opened for horizontal and vertical career steps, 'school management will be structured as a professional career field based on professional expertise at the graduate level'. To date, except for the certificate of educational administration, this practice has not yet been implemented.

It is needed to define the role of the school principal, raise the status, responsibilities, and accountability, and support people with leadership qualities, to improve school and learning efficiency in Turkey. The successful school leader should have a vision, understand and develop people, rebuild the organization, and manage the educational program (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Developing educational policies, lead, improve education, provide research to facilitate learning, conduct research to increase success, provide teacher training and professional development (Balyer & Gündüz, 2011), promote student development and success, ensure school planning and development, create or develop a

school culture, demonstrate leadership in learning (Bartoletti & Connelly, 2013). Accordingly, high-performing school principals should have the characteristics of transformational leadership, share leadership, apply strategic thinking and planning to achieve school goals, and see themselves as coaches and developers in building the potential of others (Barber, Whelan & Clark, 2010; Cohen, 2015).

In short, it can be seen, that a significant difference between Turkey and successful school systems is in the school principals' training in the form of; leadership training (managerial leadership, instructional leadership), pedagogical guidance, and school autonomy as a management system. In the countries in which school management and leadership are developed, school structures have an autonomous characteristic. Candidates for school management have in-depth professional knowledge and experience, school development, school management, and instructional leadership skills to improve teacher efficacy and student achievement. School structure and training programs for school principals should be organized according to the needs that arise today in Turkey. In this sense, the issue of school autonomy should be considered in Turkey. Schools can be restructured and must become more independent, responsible, and accountable institutions. Some strategies can be developed and incorporated into education and training policy of school principals, such as; organizing content that enhances managerial and leadership skills in educational programs, revealing pedagogical leadership, and developing strategic thinking (Jensen, Hunter, Lambert & Clark, 2015), organizing practical training programs (Beatriz, Deborah & Hunter, 2008; Matthews, Moorman & Nusche, 2007), expanding knowledge and skills for effective school management, organizing pre-service and in-service and continuing leadership training, benefiting from various public and private institutions to improve the quality of education, creating opportunities and reducing possible obstacles for the professional development of school principals, providing and improving opportunities for school principals to use their instructional leadership characteristics (Schleicher, 2015), increasing the responsibilities, accountability of school principals, provide an autonomy of school principals, reconsidering the specialization of principalship.

This study is considered important as it can provide information and suggestions on the selection and training of school principals to all stakeholders, and education administrators, can be useful to policymakers in terms of identifying existing problems and developing new policies and can contribute to the literature. This study argues that, for a better outcome in education, it is necessary to reconsider the issue of the central structure of schools, the autonomy of school principals, and the problems of continuous leadership training that is lacking in the system or policy.

A summary of policy recommendations for this section is provided in the table below.

Table 1. *School principal selection and training policy*

TURKEY	POLICY TO BE DEVELOPED
School principal training	<ul style="list-style-type: none"> • Need to provide a vocational and pre-service training • Need to provide a training programs in management and leadership • Programs should focus on instructional leadership • Training or development programs should be based on the latest developments, research results, the practice of educational theory, and educational policy with an emphasis on leadership.
Selection requirements for school principal	<ul style="list-style-type: none"> • Master's degree • Pre-service training • Managerial, leadership qualities definition • Managerial, leadership training
Standardized continuing professional development program	<ul style="list-style-type: none"> • Regularly informing school principals and stakeholders about the latest developments (national and international) and practices in the field of education, the exchange of information and practical experiments, the constant association to find solutions to current problems of school and education, and the standardization of these activities

Continuing the duties of a school principal	<ul style="list-style-type: none">• School principal's evaluation by government• Evaluation of school performance• Principals' quality review (every year)• Stakeholders' feedback
Education and administrative System in the training of school principals	<ul style="list-style-type: none">• Redefining the roles and competencies of school principals• Reconsider the principal specialization• Emphasize the importance and development of managerial and educational leadership• Increasing responsibility, accountability of school, principal and stakeholders• Provide school autonomy• Provide principal autonomy• Provide flexibility of curriculum and subjects• Education and training at the university and beyond

Statement of Research and Publication Ethics

The research was carried out in accordance with the principles of publication ethics.

Authors' Contribution

The author has prepared the article alone.

Conflict of Interest

There is no conflict of interest.

References

- Altun, S. A., & Çakan, M. (2008). Factors affecting student success on exams: the case of successful cities on LGS/ÖSS exams. *Elementary Education Online*, 7(1), 157-173.
- Aslan, N. (2009). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanmalarının karşılaştırılması ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Arslantaş, İ., & Özkan, M. (2014). Öğretmen ve yönetici gözüyle etkili okulda yönetici özelliklerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26(2) , 181-193.
- Balyer, A., Gündüz, Y. (2011). Degisik ülkelerde okul müdürlerinin yetistirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium*. McKinsey & Company.
- Bartoletti, J., & Connelly, G. (2013). *Leadership matters: What the research says about the importance of principal leadership*. National Association of Elementary School Principals, 16, 1-21.
- Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2008). *Improving school leadership*. Policy and practice (Vol. 1). OECD publishing.
- Cohen, M. J. (2015). *Principal leadership in high-performing, high-poverty elementary schools*. The University of Nebraska-Lincoln, Educational Administration: Theses, Dissertations, and Student Research, 247.
- Christie, K., Thompson, B., & Whiteley, G. (2009). *Strong leaders, strong achievement: Model policy for producing the leaders to drive student success*. www.ecs.org/clearinghouse/79/23/7923.pdf
- Çelik, V. (16–17 Mayıs 2002). *Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Alliance for Excellent Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED517673>
- European Commission (2010). *Education and training 2020 program thematic working group. Teacher professional development. School leadership for learning*. Report of a Peer Learning Activity in Limassol, Cyprus.
- Eurydice. (2007). *School autonomy in Europe. Policies and measures*. Brussels: Eurydice, The European Education Information Network.
- Eurydice (2010). *National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms: United Kingdom – England*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurydice/national_summary_sheets/047_UK_ENG_EN.pdf
- Eurydice (2012). *Key data on education in Europe 2012*, Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2012). *Key data on teachers and school leaders in Europe*, 2012 Edition, Eurydice Report. Luxembourg: European Union.
- Jensen, B, Hunter, A, Lambert, T., & Clark, A. (2015). *Aspiring principal preparation, prepared for the Australian Institute for Teaching and School Leadership*, AITSL, Melbourne.

Selection and Training of School Principals in the World and Turkey and the Development of Policies Related to This

Mirgöl ENTERİEVA

- Karip, E., & Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 193-207.
- Leithwood K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Seashore-Louis, K. (2011). Linking leadership to student learning. John Wiley & Sons.
- Matthews, P., Moorman, H., & Nusche, D. (2007). *School leadership development strategies: Building leadership capacity in Victoria, Australia*. Victoria.
- Ministry of National Education. (2009). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*.
- Ministry of National Education. (2010). *2010 yılı hizmetiçi eğitim planı*. http://hedb.MoNE.gov.tr/net/index.php?option=com_content&view=article&id=161:2010-yl-hizmetici-eitim-plan&catid=51:genel-duyurular&Itemid=76
- Ministry of National Education. (2011). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*.
- Ministry of National Education. (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MoNE.
- Ministry of National Education. (2022a). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü'nün kapsayıcı eğitim bağlamında okul yöneticilerine yönelik mesleki gelişim projesi. <https://oygm.MoNE.gov.tr/www/kapsayici-egitim-baglaminda-okul-yoneticilerinin-mesleki-gelistimi-projesi/icerik/1006>
- Ministry of National Education. (2022b). *MoNE Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü'nün 30.03.2022 tarih ve 46828316 sayılı yazısı*. <https://www.MoNEduyurular.net/egitim-yoneticigelistirme-programi-yogep>
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. A paper prepared for the OECD Improving School Leadership activity.
- Ontario Principals' Councils (2022). *Principal's Qualification Program (PQP)*. <https://www.principals.ca/en/professional-learning/principals-qualification-program-pqp.aspx>
- Organization for Economic Co-operation and Development (2007). *Reviews of national policies for education: Basic education in Turkey*. doi: 10.1787/9789264030206-en
- Organization for Economic Co-operation and Development (2013). *Leadership for 21st century learning, educational research, and innovation*, OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2015). *What makes schools successful? Resources, Policies, and Practices*. Volume IV. Policy Implications of School Management and Practices. https://www.oecd.org/pisa/key_findings/Vol4Ch6.pdf
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. Paris: OECD Publishing.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *TALIS 2018 Results. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, Volume I*, Paris: OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>

- Official Gazette (2019, Ocak 12). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirilme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. Tarih: 12.01.2019, Sayı: 30455.
- Official Gazette (2021, Şubat 5). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Ve Görevlendirme Yönetmeliği*. Tarih: 05.02.2021, Sayı: 31386.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand, Ministry of Education, Crown.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, John Wiley & Sons.
- Sezgin, F. (2007). Okul ve özellikleri içinde, S.Özdemir (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Schleicher, A. (2015), *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264231192-en>
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi*. Yayınlanmamış araştırma raporu, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin bazı başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Vennebo F., K., & Aas, M. (2020). Leadership and change in a Norwegian school context: Tensions as productive driving forces. *Educational Management Administration & Leadership*, DOI: 10.1177/1741143220962102
- Taipale, A. (2012). *International survey on educational leadership. A survey on school leaders' work and continuing education*. Finnish National Board of Education www.oph.fi/english/sources_of_information/publications
- Tortosa Álvarez, C. (2020). School principals' pre-service training in Spain and in the USA: alignments between higher education and supranational recommendations. *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 299-321.
- UNICEF (2007). *Education for some more than others? A regional study on education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States*. Geneva, UNICEF Regional Office for CEE/CIS.
- Victoria's Department of Education and Training (2022). *Principal selection*. <https://www2.education.vic.gov.au/pal/principal-selection/policy-and-guidelines/leadership>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis. IDS Practice Papers*. https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis
- Zanderigo, T., Dowd, E., & Turner, S. (2012). *Delivering school transparency in Australia*. OECD Publishing.



Başvuru Tarihi (Received Date): 06.03.2022

Kabul Tarihi (Accepted Date): 17.09.2022

Makale Türü (Article Type): Derleme Makalesi / Review Article

doi: 10.52848/ijls.1083692

Kaynakça Gösterimi: Aydın, A. M. (2022). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi açısından günümüz öğrenci ihtiyaçlarının incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 5(3), 234-251. doi: 10.52848/ijls.1083692

Citation Information: Aydın, A. M. (2022). Examination of today's student needs in terms of Maslow's hierarchy of needs. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(3), 234-251. doi: 10.52848/ijls.1083692

MASLOW'UN İHTİYAÇLAR HİYERARŞİSİ AÇISINDAN GÜNÜMÜZ ÖĞRENCİ İHTİYAÇLARININ İNCELENMESİ

Adnan Menderes AYDIN¹

Öz

Abraham Maslow'un keşfettiği ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı üzerinden uzun seneler geçmiştir. Geçen zaman içerisinde değişen ekonomik ve teknolojik gelişmelerin öğrenci gereksinimlerine etkisinin belirlenmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gelişmesi ve öğrenci başarısının artması açısından büyük önem arz etmektedir. Eğitimciler ve eğitim yöneticileri, değişen öğrenci ihtiyaçlarını belirlemeli ve bu ihtiyaçların karşılanması için uygun ortamları hazırlamalıdır. Bu açıdan, Maslow'un geliştirmiş olduğu ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında ortaya atılan bireye özgü ihtiyaçların öğrenci açısından da incelenmesi gerekmektedir. Söz konusu gereklilikten yola çıkarak bu çalışmada, günümüz öğrenci gereksinimleri, eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin bu gereksinimleri karşılamak için neler yapması gerektiği Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı açısından incelenmiştir. Araştırmada eğitimciler ve eğitim yöneticileri tarafından gereksinimleri karşılanan öğrencilerin ihtiyaçlar hiyerarşisi basamaklarında daha yukarı çıkabileceği öngörülmüş, teknolojik gelişmelerin öğrenci ihtiyaçlarını nasıl etkilediği ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı özelinde tartışılmıştır. Araştırma sonucunda teknoloji gelişiminin ihtiyaçlar hiyerarşisindeki başat ihtiyaçların karşılanma şeklini etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Maslow, Öğrenci İhtiyaçları, Teknoloji.

Examination of Today's Student Needs in Terms of Maslow's Hierarchy of Needs

Abstract

It has been many years since Abraham Maslow discovered the hierarchy of needs theory. Determining the impact of the changing economic and technological developments on student needs over time is of great importance in terms of improving educational activities and increasing student success. Educators and education administrators should determine changing student needs and prepare appropriate environment to meet these needs. In this respect, it is of great importance to examine the individual needs, which are put forward in the hierarchy of needs theory developed by Maslow, from the point of view of the student. Based on this requirement in this study, today's student needs, what teachers and school administrators should do to meet these needs have been examined in terms of Maslow's hierarchy of needs theory. In this research, it was predicted that students whose needs are met by the educators and education administrators can move up the hierarchy of needs, and how technological developments affect students' needs has been discussed in terms of the hierarchy of needs theory. It can be said that technology development affects the way the dominant needs in the hierarchy of needs are met.

Keywords: Hierarchy of Needs, Maslow, Student Needs, Technology.

¹ Dr. Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, E-posta: mndrsl@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6821-7877

Giriş

Öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerin belirlenmesi ve kontrol altına alınabilmesi için mevcut ihtiyaçların incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. İhtiyaçlar karşılandıkça yeni ihtiyaçlar ortaya çıkacağı, başarı, tatmin, motivasyon ve güdülenme düzeyinin artacağı düşünülmektedir (Akbaba, 2006). İhtiyaçların önemli alanları etkilemesi, farklı görüşlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu görüşlerden en önemlilerinden biri Abraham Maslow'un (1943) ortaya attığı ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramıdır. Kuramda ihtiyaçlar sınıflandırmış ve bu ihtiyaçların belirli bir hiyerarşi içinde olduğu öne sürülmüştür. Ona göre insan davranışları doğrudan ve dolaylı olarak ihtiyaçları ile ilişkilidir.

Maslow, ihtiyaçları ilk etapta beş aşamada incelemiştir. Bunlar; hava, su, yemek, barınak, uyku, giyim gibi fizyolojik ihtiyaçlar; kişisel güvenlik, hukuk, istikrarlılık, mülkiyet güvenliği gibi güvenlik ihtiyaçları; arkadaşlık, samimiyet, güven, sevgi ve aşk gibi sevmeye ve ait olma ihtiyaçları; saygı ve şöhret gibi özsaygı ihtiyaçları; kişisel potansiyelin farkına varma, kişisel gelişimi arama gibi kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarından oluşmaktadır. Maslow, daha öncede belirttiği gibi, insan ihtiyaçlarının hiyerarşi içinde olduğunu dile getirmektedir (Maslow, 1987).



Şekil 1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi

İhtiyaçlar hiyerarşisine göre bir düzeydeki ihtiyaçlar karşılanmadan daha üst düzeydeki ihtiyaçlara geçiş yapılamaz. Ancak üst düzeydeki ihtiyaçlara ulaşabilmek için alt düzeyde bulunan ihtiyaçların tamamının karşılanmasına gerek yoktur (Cüceloğlu, 2006). Maslow ilk kez 1943 yılında duyurduğu beş aşamalı ihtiyaçlar hiyerarşisi modelini sonraki yıllarda güncellemiştir (Maslow, 1943; Maslow, 1987).

Diğer kuramcılarının ihtiyaç konusuna bakış açılarına bakıldığında, Freud bireylerin temel ihtiyaçlarının doyurulması gerektiğini söylemektedir. Ona göre temel ihtiyaçlar kişilerin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Guthrie'ye göre ise bireyin öğrenmeye gereksinim duyması ve onu ihtiyaç olarak görmesi, bireyin bu gereksinimleri karşılayıncaya kadar öğrenme çabasını sürdüreceğini göstermektedir. Hull'a göre bireyde ihtiyaç hissi oluştuğunda organizma ihtiyacı giderecek tepkiler vermeye başlar. Bu tepkiler doğuştan getirilmiştir. Söz konusu tepkiler ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalıyor ise o zaman öğrenme gerekmektedir (Senemoğlu, 2020, ss. 78-183). Abraham Maslow ise insan ihtiyaçlarını açıklamak üzere bir İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramını geliştirmiştir (Maslow, 1943).

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramında belirtilen gereksinimler içerisinde öğrenen ile ilgili faktörlere bakıldığında genel uyarılmışlık hali ve güdülenme düzeyi ihtiyaçlar karşılandıkça düzenlenebilmektedir. Genel uyarılmışlık hali, bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak tanımlanmaktadır. Çevreden çok az uyarı alan öğrencinin genel uyarılmışlık hali düşüktür. Eğitimciler ve eğitim yöneticileri genel uyarılmışlık düzeyini çeşitli uyaranları ve çevresel faktörleri düzenleyerek dengelemelidirler. Genel uyarılmışlık hali ile bağlantılı olan güdülenme düzeyini açıklayabilmek için ise öncelikle güdü kavramı açıklanmalıdır. Bacanlı'ya (2021) göre güdü, organizmayı harekete geçiren durumdur. Güdüler bir kez ortaya çıkıp doyuruldukları zaman tamamen ortadan kalkmazlar, bir süre sonra yeniden ortaya çıkarlar. Buna güdülerin döngüsel olma özelliği denir. Buna göre, güdü döngüsü şu şekilde meydana gelir:

- A. İhtiyacın hissedilmesi
- B. İhtiyacı gidermeye yönelik davranış
- C. İhtiyacın giderilmesi (rahatlama)



Şekil 2. Güdü döngüsü

İhtiyacın hissedilmesi aşamasında, organizma yoksunluk hisseder ve bunu ihtiyaç olarak görür. Oluşan ihtiyaç hali organizmayı harekete geçirir ve birey oluşan gereksinimi karşılamak için davranışı gerçekleştirir. İhtiyac giderilirse birey üçüncü aşama olan ihtiyacın giderilmesi yani rahatlama evresine girer. Güdüler tatmin edildikten sonra ihtiyaç halinde tekrar ortaya çıkabildiği için rahatlama evresi son aşama olarak görülmemelidir (Bacanlı, 2021). Organizmada meydana gelen bu fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlar Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirttiği yeme, içme, güvenlik, sevgi, saygı, ait olma gibi gereksinimlerden oluşmaktadır (Maslow, 1987). Gdülenmeyi en çok etkileyen öğrenme çevresinden gelen kaynaklar ise eğitimciler ve ebeveyn hedefleri, sınıfın hedef yapısı, pekiştirici ödül ve ceza sistemleri, öğrenciden eğitimcilerin beklentileri olarak görülmektedir (Ulusoy, 2020).

Öğrenciler için okul içi ve okul dışı çeşitli faktörlerin güdülenmeyi etkilediği söylenebilir. Atölye, laboratuvar ve öğrenme hizmetlerine ulaşmada yaşanan sıkıntılar, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardaki düzgün ısınmayan, gürültülü şartlara sahip öğrenme ortamları, öğrenci ailelerinin ekonomik durumları ve ekonomik yetersizlikten dolayı ders araç gereçlerine ulaşamamaları öğrenmeye güdülenme ihtiyacını olumsuz etkilemektedir. Bu ihtiyaçları giderilmeyen öğrencilerin olumsuz davranışlar sergileyeceği aşikârdır. Olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerin rahatsız edici davranışları eğitimcileri de olumsuz etkilemektedir (Crudup, 2020).

Abraham Maslow (1943) ihtiyaç hiyerarşisi kuramını ortaya atmasının üzerinden uzun seneler geçmiştir. Geçen zaman içerisinde bu kuram farklı alanlarda kullanılmıştır. Bu alanlar arasında eğitim, iş dünyası, yetişkin eğitimi, sosyoloji ve psikoloji gibi alanlar bulunmaktadır (Benson ve Dundis, 2003). Nitekim teknoloji ve ekonominin gelişmesi ve değişmesi ile etkilenen alanların olduğu aşikârdır. Bu alanlardan biri de eğitimidir (Gönül, 2001). Eğitim, değişim ve ihtiyaç kavramları doğrudan ilişkilidir. Değişim olmadan bir eğitim kurumunun paydaşlarının, özellikle aile ve öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermesi mümkün görünmemektedir (Çolakoglu, 2005).

Değişimin ve teknolojinin ihtiyaçları etkileyip etkilemediği, etkilenen ihtiyaçlar var ise bunları karşılama konusunda neler yapılması gerektiği tartışmalı bir konudur. Ayrıca yine farklı bir makalede teknolojinin getirdiği değişim ve ihtiyaç ilişkisi şöyle tartışılmıştır: “Cep telefonu bir ihtiyaç mıdır? Temel bir ihtiyaç mıdır? Abraham Maslow en son çıkan cihazı zorunlu bir ihtiyaç olarak görür müydü? Ya da McDonalds'ta gözlemediği öğrencilerin karşı karşıya otururken birbirleriyle mesajlaşmak suretiyle kurdukları asgari etkileşimle alay mı ederdi?” (Shaughnessy vd., 2018, s. 6). İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramını öğrenci özelinde farklı alanlarda inceleyen makaleler mevcuttur. Bu makalelerde temel ihtiyaçlar, gıda güvencesi, teknoloji, sınıf yönetimi gibi spesifik konuların üzerinde durulmuş hiyerarşinin geneli ele alınmamıştır (Adeyemo, 2012; Cady, 2014; Ismail vd., 2017; Shaughnessy vd., 2018). Şu ana kadar anlatılan konular içerisinde öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörler ve Maslow hiyerarşisi kuramına göre bireylerin ihtiyaçları bulunmaktadır. Buradan hareketle araştırmada belirtilen ihtiyaçlar öğrenci açısından detaylı bir şekilde incelenerek bazı sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Amaç

Bu çalışma, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre öğrenci ihtiyaçlarının incelenmesi, teknolojinin bu ihtiyaçları etkileyip etkilemediğinin tartışılması, eğitimcilerin ve eğitim yöneticilerinin bu ihtiyaçları belirlemede ve karşılamada neler yapabileceği amaçlanmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara çözüm aranacaktır:

- İhtiyaçlar hiyerarşisindeki gereksinimler öğrenci açısından incelendiğinde ne gibi sonuçlar çıkmaktadır?
- Teknolojik gelişmeler, ihtiyaçlar hiyerarşisindeki başat ihtiyaçları ve öğrenci ihtiyaçlarını etkilemiş midir?
- Bu ihtiyaçları karşılamak için eğitim ve eğitim yöneticileri günümüz şartlarında neler yapmalıdır?

Yöntem

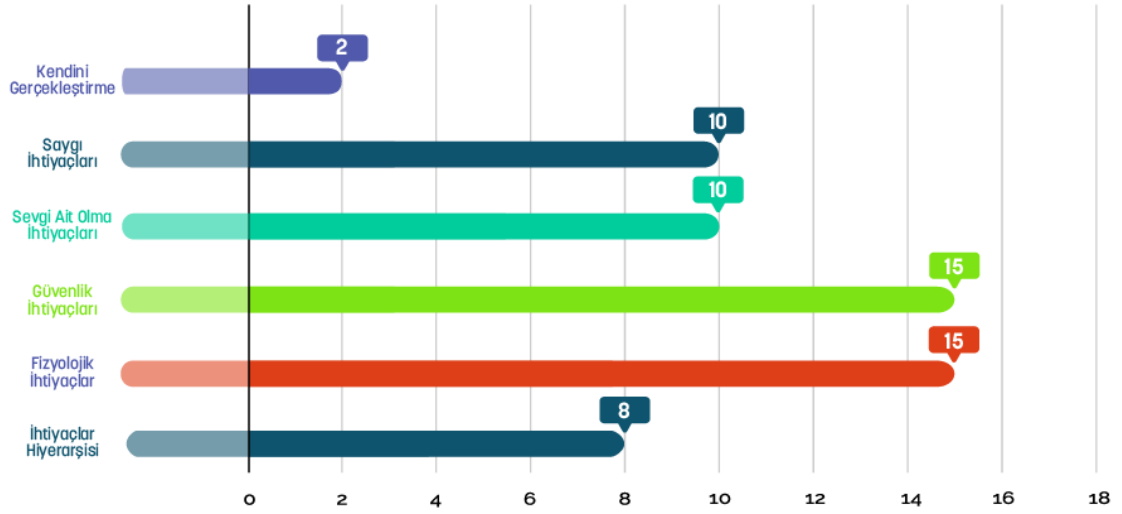
Bu araştırma, konular ile ilgili yayınların taranması ve incelenmesi yoluyla gerçekleşmiştir. Söz konusu işlemlerde doküman analizinin özellikleri dikkate alınmıştır. Doküman analizi, çeşitli belgelerin toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak metinleri incelemek olarak görülebilir (O'leary, 2004, s. 177; Özkan, 2019, s. 2). Yani genel anlamda, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, alanyazında çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak hizmet ederken, tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır. Araştırma esnasında verilerin toplanması için YÖK Ulusal Tez merkezi, Google Akademik ve Dergipark veri tabanları kullanılmıştır. Bunun yanında İhtiyaçlar hiyerarşisi kapsamında yayınlanmış olan tez, makale ve bildiriler araştırılmıştır. Yapılan taramalarda “ihtiyaçlar hiyerarşisi”, “Maslow”, “öğrenci ihtiyaçları”, “teknoloji ve ihtiyaçlar” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Anahtar kelimeler kullanılarak yapılan aramalarda elde edilen çalışmalar incelenmiş, konu kapsamına eklenmesi mümkün olan 6 tez, 64 makale, 1 bildiri bulunmuştur. Yapılan

değerlendirmeler ile 71 çalışma ihtiyaçlar hiyerarşisi, öğrenci ihtiyaçları ve teknoloji konularıyla ilişkileri alt başlıklarda incelenmiştir.

Bulgular

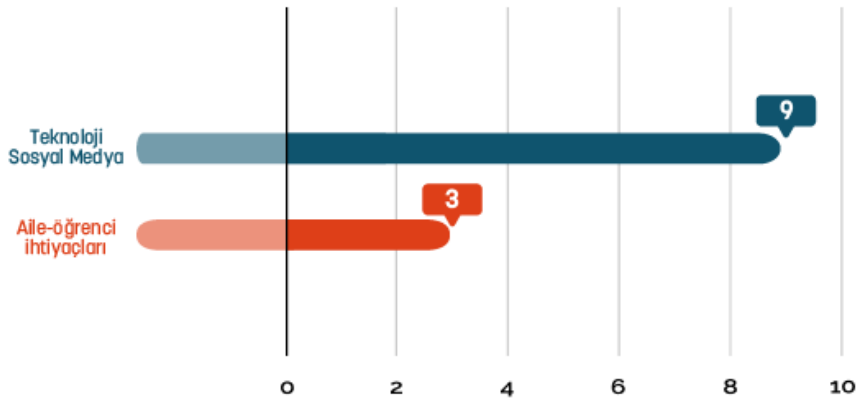
Makalenin bu kısmında, öncelikle yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler sunulmuş, öğrenci gereksinimleri farklı açılardan ele alınmış ve bunlar ihtiyaçlar hiyerarşisi açısından incelenmiştir.

- Araştırmada kapsamında incelenen çalışmaların alt başlıklara ve disiplinlere göre dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur. Araştırmada incelenen veriler içerisinde ihtiyaçlar hiyerarşisindeki bireysel ihtiyaçlar ile öğrenci gereksinimleri arasında benzerlikler olduğu görülmüştür.



Şekil 3. Alt başlıklara göre dağılım

- Teknoloji ve aile öğelerini ihtiyaçlar özelinde dolaylı veya doğrudan inceleyen araştırmalar Şekil 4'te sunulmuştur. İlgili makaleler bir arada incelenerek alanyazına dayalı bilgiler verilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkılarak teknolojik gelişmelerin ihtiyaçlar hiyerarşisindeki başat ihtiyaçları etkileyip etkilemediği tartışılmıştır. Teknolojik gelişmelerin ve eğitim alanında yapılan basit olarak görülebilecek farklı düzenlemelerin öğrenci ihtiyaçlarını etkileyebileceği söylenebilir.



Şekil 4. Teknoloji, sosyal medya ve aile-öğrenci ihtiyaçlarına göre dağılım

- Konu özelinde incelenen alt başlıklar ve ihtiyaçlar neticesinde eğitimciler ve eğitim yöneticilerine sonuç bölümünde bazı tavsiyelerde bulunulmuştur.

Aile ve Teknolojik Gelişmelerin Öğrenci İhtiyaçlarına Etkisi

Aileler, ihtiyaçlar hiyerarşisi sistemindeki her bir ihtiyacın karşılanmasında öğrencileri desteklemelidir. Aile ögesi ihtiyaçları etkilediği kadar öğrencilerin başarılarını da etkilemektedir. Yapılan çalışmalar, ailelerinden destek gören öğrencilerin destek görmeyenlere göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur (Hasan, 2008). Ayrıca öğrenciler arasında yapılan bir araştırmada öğrenciler, Maslow hiyerarşisinin fizyolojik, güvenlik, ait olma ve saygı ihtiyaçlarının karşılanmasında sosyal destek sistemi olarak en çok aileyi görmektedirler (Düşünceli vd., 2020). Fakat teknoloji konusunda öğrenciler ve aileleri farklı görüşlerde.

Öğrenciler ailelerinin aksine sosyal medyayı zararlı olarak görmemekte, kendilerini daha özgür ve sosyal hissetmektedirler (Erçetin ve Mentеше, 2012). Teknolojinin gelişmesiyle bireylerin kendi aralarında ve sosyal çevrede oynadığı gerçek oyunların yerini artık çevrimiçi oyunların aldığı bilinmektedir. Aynı etki sosyal medya platformlarına da yansımış ve bireylerin sosyal statüsü, sosyal medya platformlarındaki arkadaş sayıları ile ölçülmeye başlanmıştır (Shaughnessy vd., 2018). Öğrencilerin paylaştığı fotoğrafların ve videoların beğenilme sayıları, yapılan yorumlar, siber zorbalığa maruz kalma olasılığı, yani sosyal medya platformları ve çevrimiçi ortamlar bireylerin güvenlik, ait olma, saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını etkilemektedir. Çevrimiçi ve sosyal platformların gelişmesi ve olumsuz öğelere öğrencinin ulaşmasının kolaylaşması öğrencileri olumsuz etkileyebilmektedir. Sosyal medya üzerinden benimsenen olumsuz davranışlar ve bu olumsuz davranışların oluşturduğu yeni ihtiyaçların doğması yine günümüz teknolojik gelişmelerinin dezavantajlı yönüdür. Nitekim sosyal medya üzerinden yapılan ve gülerak karşılanan bir akran zorbalığı öğrencileri etkileyebilir ve güvenlik, sevgi ihtiyacını tehdit edebilir. Sosyal medya ve teknoloji gelişiminin olumlu yönlerine bakıldığında, bu uygulamaların sosyal iletişimi arttırdığı görülmüştür. Bu kapsamda sınıf Whatsapp grupları ile alakalı yapılan çalışmada öğrencilerin kolay erişimi, kişisel gizliliği koruma kabiliyeti, iletişim biçimi olarak uygulamayla ilgili olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir (Rosenberg ve Asterhan, 2018). Yine aynı uygulama ile alakalı öğrencilerin sınıf içi iletişimi geliştirmek için sınıf Whatsapp gruplarına dâhil olmaları olumlu sonuçlar ortaya koymuştur (Najafi ve Tridane, 2015). Teknolojinin eğitim alanında etkilediği alanlardan biri de kütüphanelerdir. Önal'a göre okul kütüphaneleri için yüksek hızlı bilgi iletişim teknolojilerinin altyapısı sağlanmalı, elektronik gazete, tez, kitap, gibi uygulamalar desteklenmelidir (Önal, 2015). Görüldüğü üzere teknolojik gelişmeler farklı alanları etkilemektedir. Bu etkiler ihtiyaçlar hiyerarşisindeki gereksinimler özelinde ayrı ayrı incelenecektir.

Öğrenci Açısından Fizyolojik İhtiyaçlar

Yemek, güvenlik, sevgi ve saygıdan yoksun bir kişi muhtemelen diğer her şeyden daha fazla yemeği arzular (Maslow, 1987). İhtiyaçlar hiyerarşisinin en alt basamağı olan fizyolojik ihtiyaçlar yeme, içme, giyinme, barınma, uyku gibi ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Bireyde olduğu gibi öğrenci açısından bu ihtiyaçlara bakıldığında, fizyolojik ihtiyaçlardan yoksun öğrencilerin hiyerarşide bir üst basamağa çıkması beklenemez. Fizyolojik ihtiyaçlar öğrenme düzeyini de etkilemektedir. Tollman'a göre fizyolojik ihtiyaçları giderildiği ölçüde öğrenciler öğrenme çabasını sürdürmeye devam edecektir (Senemoğlu, 2020). Bu durum güdü döngüsüne benzetilebilir. Okulda yeme, içme gibi ihtiyaçların karşılanması fizyolojik ihtiyaçların yalnızca belli kısmını doyurmaktadır. Bu ihtiyaçların dışında okulun fiziki yapısı, ısıtma ve soğutma imkânları, gürültü durumu da öğrenci ihtiyaçları veya öğrencileri etkileyen dış faktörler olarak görülebilir. Gürültülü ortamlar öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir (Tüzel, 2013). Sınıf içi aydınlatma faktörü de öğrenmeyi ve öğrencilerin akademik

başarılarını doğrudan etkilemektedir (Gilavand vd., 2016). Ayrıca yapılan çalışmalarda öğrenmeyi etkileyen en olumsuz faktörlerin dış faktörler olduğu belirlenmiştir (Seven ve Engin, 2008). Bu gereksinimler dışında yine sınıfın ve okulun fiziksel yapısı ve çevresi fizyolojik ihtiyaçları karşılamada etkili olabilir. Sınıfın ısınma ve soğutma sorununun olması, havalandırma sisteminde sıkıntılar olması, öğle arası süresi, kantin ve çevredeki yiyecek tesisleri ve marketler, ailelerin ekonomik durumu gibi unsurların fizyolojik ihtiyaçlar açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Sosyal çevreden uzak kaldığında öğrenciler, zaman geçirme aracı olarak sosyal medyayı tercih etmektedirler (Baz, 2018). Oluşan bu durum öğrencilerin geç saatlere kadar telefon başında zaman geçirmesine neden olabilmektedir. Bunun yanında günümüzde teknoloji ile birlikte hazır tüketimin artmasıyla içilen ve yenilen besinlerin uyku problemini arttırdığı gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar, öğrencilerin derste uyuklaması veya uyku ihtiyacı hissetmesinin, uyku kalitelerinin kötü olmasının yanı sıra kafeinli içecekleri tüketmesiyle ilgili olduğunu söylemektedir (Aysan vd., 2014). Ders esnasında uyuyan veya uyuklayan öğrencinin dersi düzgün takip ederek sınıf içi etkinliklere katılması beklenemez.

Okullar, sağlıklı bir yaşam için, yalnızca eğitimin geliştirilmesi değil, beslenme ve fiziksel aktivite konularında da olumlu değişikliklerin yapılabileceği, geliştirilebileceği ortamlardır (Garipağaoğlu ve Özgüneş, 2008). Öğrencilere verilen beslenme programlarının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı düşünülmektedir (Yabancı, 2011). Teknolojinin gelişimi ile beslenme veya diyet programlarına öğrenciler kolay ulaşabilmektedirler. Bunun yanında hızlı tüketim, hazır tüketim gibi yiyecekler öğrenci sağlığını olumsuz etkileyebilmektedir (Selimoğlu vd., 2018). Nitekim ailelerin okul kantininde satılan yiyeceklerin güvenilirliğini uygun bulma oranları düşüktür (Akçay ve Yıldırım, 2018). Ayrıca kantindeki yiyeceklerin ekonomik açıdan pahalı olması, doyurucu olmaması gibi sebepler öğrencilerin okuldan kaçma gerekçeleri arasında sayılmıştır (Kabapınar ve Gümüşsoy, 2019). Yani fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamayan öğrenciler farklı çözüm yöntemlerine başvurmaktadır.

Okulların fiziksel donanımları öğrenci başarısını etkilemektedir, ayrıca öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırabilmek, dolayısıyla öğrenme çıktılarının niteliğinin artırılabilmesinin en önemli ön şartları içerisinde okul ve sınıflardaki fiziki ortam ve imkânların yeterli düzeyde olmasıdır (Engin vd., 2009; Göksoy, 2017; OECD, 2005). Öğrencilerin mutluluk ve huzur gibi ihtiyaçlarının karşılanmasında okulun etkisini araştıran "mutlu okul" araştırmasında okulun fiziki yapısıyla ilgili şu konulara değinilmiştir: "Sınıf mevcutları az olmalı, sınıflar daha yaşanılır olmalıdır. Sınıflar havadar olmalı, sınıflarda klima, yeni teknolojik eğitim araç ve gereçleri ve öğrencilerin dikkatini çekecek materyaller bulunmalıdır. Mutlu okulda öğrencilere kıyafet konusunda serbestlik verilmeli, öğrencilerin sosyal aktivitelerini yapacakları spor salonları, etkinlik salonları, dinlenme salonları olmalıdır (Döş, 2013, s. 276). Okulların fiziki yapıları değişkenlik gösterdiğinden ihtiyaçları karşılamada farklılıklar gösterebilmektedir. Yapılan araştırmalarda, okulların fiziki yapılarında öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması için belli bir standart olmaması, altyapı eksiklikleri olduğu ortaya konulmuştur (Göksoy, 2017; Teyfur ve Teyfur, 2012).

Öğrenci Açısından Güvenlik İhtiyaçları

Bireyler, ihtiyaçlar hiyerarşisinin ilk basamağı olan fizyolojik ihtiyaçları karşıladıktan sonra kişisel güvenlik, hukuk, istikrarlılık, mülkiyet güvenliği gibi ihtiyaçları içeren güvenlik ihtiyacını karşılamaya çalışır (Maslow, 1987). Öğrenci açısından güvenlik ihtiyacının karşılanmasını engelleyen bazı durumlar bulunmaktadır. Öğretmen ve yöneticiler arasında güvenli okul algısını ölçen bir araştırmada katılımcılar; güvenlik kamerası, güvenlik görevlisi, nöbetçi öğretmen, giriş-çıkışlar, okulun bahçesi, merdivenler, sınıflar, okulun mimari yapısı, trafik, servis gibi okulun fiziki

koşullarının bireylerin güvenli okul algılarında bulunduğunu belirtmişlerdir (Delice ve Arslan, 2018). Okul içerisinde öğrencinin kendini tehlikede hissetmesi, çevreden gelen tehlikelere açık bir okul ortamı, gelecek kaygısı, akran zorbalığı, cinsel istismar, bağımlılık yapan maddelerin satılması veya özendirilmesi gibi durumlar bu hususa örnek gösterilebilir.

Eğitim kurumlarında güvenlik görevlilerin hem nitelik hem de nicelik anlamında yetersiz olduğu, okullarda meydana gelebilecek afetlere karşı tedbirler alınmadığı, sigara alkol gibi maddelerin okul çevresinde satıldığı, okullar arası güvenlik uygulamalarında farklılıklar olduğu belirlenmiştir (Arslan, 2015; Gülbaz, 2016; Turhan ve Turan, 2012). Yapılan çalışmalar okullardaki güvenlik uygulamalarının, öğrenci ihtiyacını karşılamada yetersiz olduğunu göstermektedir. Güvenli okul oluşturulması amacıyla yapılan çalışmalarda, konu ile ilgili en önemli kavramlardan birisinin okul iklimi olduğu, okul ikliminin okulda şiddeti önlediği, güvenli ortamların oluşturulmasına katkı sağladığı ve akademik başarıyı arttırdığı ortaya konmuştur (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015; Çalık vd., 2011; Şahin ve Atbaşı, 2020). Okul ortamının güvenliği ile ilgili diğer bir husus ise güvenlik sistemleridir. Okullarda güvenlik kamerası, alarm sistemi, giriş-çıkış turnike sistemi, yüz ya da parmak okuma sistemleri gibi uygulamalar kullanılmaktadır (Dönmez ve Niyazi, 2010; Karakütük vd., 2017).

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle akran zorbalığının farklı bir türü olan *siber zorbalıkta* ortaya çıkmıştır. Lise öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada, öğrencilerin %80'ninin internete erişiminin bulunduğu ve her an siber zorbalıklara maruz kalabileceği saptanmıştır (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007). Öğrencilerin güvenlik ihtiyacını etkileyen diğer bir unsur da gelecek kaygısıdır. Anne-baba tutumu, ailenin ortalama aylık geliri ve barınılan yer gelecek kaygısını etkilemektedir. Ayrıca öğrenci ebeveynlerinin tutarsız ve ilgisiz davranışlarının gelecek kaygısını artırdığı gözlemlenmiştir (Aygün, 2014; Kula ve Saraç, 2016).

Fizyolojik ihtiyaçların karşılanmaması, dolaylı olarak diğer ihtiyaçları da etkilemektedir. Okul içerisindeki fizyolojik ihtiyaçları karşılamak için kurulan yerler öğrencilerin yeme, içme gereksinimlerini karşılamıyorsa, öğrenciler okuldan kaçma davranışını arttırabilmektedirler (Kabapınar ve Gümüşsoy, 2019). Bu husus bireyin hem fizyolojik hem de güvenlik ihtiyacını etkilemektedir. Ayrıca okulun çevresi öğrenci için tehlike arz edebilmektedir. Çevrede bağımlılık yapan maddelerin satılması ve arkadaş çevresinden öğrenilmekle birlikte özenme duygusunun yaşanması, öğrencileri bu maddelere yönlendirebilmektedir. Lise öğrencileri arasında yapılan bir çalışmaya göre, öğrenciler “sigarayı deneme ve başlama nedeni” olarak yöneltilen soruya en önemli neden olarak “arkadaştan etkilenme” şeklinde cevap vermişlerdir (Göksel vd., 2001). Ayrıca madde bağımlılığı konusunda öğrencilere verilen konferans, seminer ve bilgilendirme toplantılarının bireylerin farkındalık düzeylerini etkilediği görülmüştür (Potas vd., 2018).

Daha önce öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçlarından sonra güvenlik ihtiyacını karşılamaya çalışacağı ve sınıf içi güvenlik ihtiyaçlarını etkileyen çeşitli faktörler olduğunu belirtmiştik. Yapılan çalışmalarda öğretmenin konuya hâkimiyetinin önemi, öğretmenin bilgisine güvenmek isteyen öğrencinin güvenlik ihtiyacını etkilediği, ayrıca korku ve kaygı duymadan öğrencilerin fikirlerini belirtebildiği ortamların oluşturulmasının önemi vurgulanmaktadır (Ercoşkun ve Nalçacı, 2005; Tufan Tuğcu, 2018). Yani öğretmenin meslek ve uzmanlık bilgisinin yeterli seviyelerde olması, sınıf içi demokratik ortamların oluşturulması, öğrencilerin sınıf içerisinde endişe duymaması güvenlik ihtiyacını etkileyen önemli faktörlerdendir.

Öğrenci Açısından Sevgi-Ait Olma İhtiyaçları

Herhangi iyi bir toplum eğer hayatta kalmak ve sağlıklı olmak istiyorsa bir şekilde bu ihtiyacını karşılamalıdır (Maslow, 1987). Maslow'un bu sözlerle bahsettiği sevgi, ait olma ihtiyacı arkadaşlık, samimiyet, güven, sevgi gibi gereksinimleri içermektedir. Ona göre fizyolojik ve güvenlik

ihtiyaçlarını karşılayan bireyler, sıradaki ihtiyaç olan sevgi, ait olma ihtiyacına yöneleceklerdir. Öğrenciler, bu ihtiyaç kapsamında yine benzer öğelere önem göstermektedirler. Öğrenciler birey olarak kendilerini okula ve sınıfa bağlı olarak hissetmelidirler. Kendini okula bağlı hisseden öğrenciler, okulu daha fazla özümseyecek ve ait olma ihtiyacının doyum düzeyi daha da artacaktır. Kendini okula bağlı hissetmeyen öğrenciler ise çeşitli davranışlara yönelebilmektedirler. Nitekim öğrencilerin okula bağlı olma durumu azalma gösterdikçe şiddet eğilimi artmaktadır (Sağlam ve İkiz, 2017). Sosyal şema içerisinde okul aile ve çevre işbirliği ile yapılacak etkinlikler, öğrencinin kendisine ve çevresine daha duyarlı olmasını sağlayacaktır. Özellikle eğitim sistemine yeni girmiş öğrencilerin iyi yönlendirilmesi, okula oryantasyonu büyük önem arz etmektedir. Ailelerinden kopamayan, zamanla okula aidiyet duygusu beslemeyen öğrencilerin başarılı olmaları beklenemez. Özellikle alt derecede olan eğitim kurumlarında öğrencilerin okula uyum ve aidiyet duygusunun artması için veliler ile işbirliği yapılmasının büyük önemi vardır. Yapılan çalışmalarda veliler ile birlikte yapılan oryantasyon programlarının okul öncesi öğrencilerinin okula uyumunu ve okulu sevme düzeyini arttırdığı görülmüştür (Topcu ve Nazlı, 2017). Öğrencilerin okula uyumu, okulu sevme düzeyinin yanı sıra sevgi-ait olma ihtiyacını etkileyen farklı unsurları da kapsamaktadır.

Eğitimciler, öğrenciler tarafından bilgi kaynağı, arkadaş, anne-baba, melek olarak görüldüğü belirlenmiştir (Cerit, 2008; Şule ve Öntaş, 2018). Okul içerisinde öğrencilerin sevgi ihtiyacını etkileyen faktörler arasında "eğitimcilerin öğrencilere yaklaşımı" önem arz etmektedir. Yani araştırmalarda belirtilen öğrencilerin kullandığı metaforlar, eksikliğini hissettiği konuda eğitimcisine danışmasından kaynaklanmaktadır. Buradan hareketle öğretmen ve öğrenci arasındaki sözel ilişkinin önem arz ettiği öne sürülebilir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki sözel ilişkilerin, standart ilişkilerin ötesine geçtiği durumlarda, bireylerin birbirine geliştirdiği güvenin ve saygının arttığı görülmüştür (Frymier ve Houser, 2000). Yani öğrenciler ve öğretmenler arasında gelişen sözlü diyalogların gelişmesi, güven-sevgi ve saygı ihtiyacını etkilediği söylenebilir.

Arastaman'a göre öğrenci mevcudu az olan sınıflarda öğrencilerin öğretmenler ile yakın ilişkiler kurma olasılığı daha fazla olacağı için öğrencilerin okula olan aidiyet duygusu artacak ve kendilerini okula daha yakın hissedeceklerdir (Arastaman, 2009). Ayrıca Şahan'ın yaptığı araştırmalara göre sportif aktiviteler bireyin sosyalleşmesi, sosyal sorumluluk duygusunun artması, kişileri sevebilme ve aidiyet duygusunun artması gibi unsurları geliştirmesi açısından önemlidir (Şahan, 2008). TUBİTAK-4006 bilim fuarına katılan öğrenciler arasında yapılan araştırmada ise, proje yapımının öğrenciler arasında birlik ve beraberlik duygusunu arttırdığı gözlemlenmiştir (Sontay vd., 2019). Aynı şekilde gezi faaliyetlerinin de öğrencilerin yardımlaşma, sevgi, saygı gibi duyguları kazanmasını sağladığı gözlemlenmiştir (Göküş, 2020). Buradan hareketle sınıf içi öğrenci sayısının, sportif ve proje faaliyetlerinin, gezi-gözlem uygulamalarının sevgi-ait olma ihtiyacını etkilediği görülmektedir.

"İnsanlar, fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra Maslow'un üçüncü ihtiyacına ulaşmaya çalışacaklardır: Ait olma. Sosyal medya insanlara internet üzerinden sanal topluluklar vasıtasıyla farklı ağlara ait olan ve diğerleri ile iletişime geçebilmesi imkânını insanlara sağlamaktadır" (Sawyer ve Chen, 2012, s. 152). Teknolojik gelişmelerin, en temel fiziksel ihtiyaçları etkilerken, sevgi ait olma ihtiyacını da etkilediği söylenebilir. Sosyal medya ve sanal topluluklar, bireylerin ait olma gereksinimini karşılamada yeni imkânlar sunmuştur.

Öğrenci Açısından Saygınlık İhtiyaçları

Özsaygı ihtiyacının tatmin edilmesi, dünyada gerekli ve yararlı olan, kişisel özgüven, değer, güç, yetenek ve yeterlilik ihtiyaçlarına yol açar (Maslow, 1987). Her birey yaptığı işler ve davranışlar sonucunda onaylanmayı ve takdir edilmeyi bekler. Yaptığı davranışların sorumluluğunu alan bireyler, maddi veya manevi ihtiyaçlarının karşılanmasını arzulayacaktır. Sonuç olarak yapılan davranışlar

sonucunda bireye yöneltilen dönütler bir anlamda saygı düzeyini belirtmektedir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin dördüncü basamağında olan bu ihtiyaç ün, şöhret, saygı, önem gibi gereksinimleri içermektedir. Öğrenci açısından bakıldığında ise pekiştireç, dönüt ve ceza gibi uygulamalar bu ihtiyaca örnek gösterilebilir. Ayrıca teknolojinin bu ihtiyacı etkileyip etkilemediği üzerinde durulacaktır.

Benlik saygısı veya özsaygı, bireyin kendisini objektif olarak değerlendirerek kendini kabul etmesi, amacına yönelik faaliyetlerde bulunması olarak görülebilir (Eriş ve İkiz, 2013; Yücel, 2013). Yapılan araştırmalar, annenin eğitim seviyesi, ailenin gelir düzeyi ve ebeveyn tutumlarının öğrencilerin özsaygı ihtiyaçlarına etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Feray Dinçer ve Öztunç, 2009; Kahriman, 2005; Ümmet, 2015). Aynı şekilde yapılan birçok araştırma neticesinde yaş, cinsiyet, aile yapısı, sosyal çevre, dini tutumlar, sosyal ve sportif etkinliklere katılım gibi değişkenlerin özsaygıyı etkilediği tespit edilmiştir (Kamali, 2019).

Senemoğlu'na göre olumlu pekiştireçler, ortama konulduğunda belirli bir davranışın yapılma olasılığını arttıran uyarıcılardır, ceza ise organizmaya istemediği bir şeyin verilmesi ya da istediği bir şeyin verilmemesidir (Senemoğlu, 2020). Öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada; öğretmenlerin tamamı kullanılan olumlu pekiştireçlerin öğrencileri motive ettiğini, başarıyı arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilere verilen pekiştireçlerde ve cezalarda bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Babayiğit ve Erkuş, 2017). Eğitimciler ve eğitim yöneticileri arasında yapılan bir araştırmada ise katılımcılar, ödülü cezadan daha etkili bir araç olarak görmektedirler (Üstün, 2020). Dolayısıyla pekiştireç ve ceza uygulamaları gibi saygınlık ihtiyacında da her öğrenciyi ayrı bir birey olarak görmek, öğrencinin yeteneklerini değerlendirmek ve davranışlarına uygun dönütler vermek gerekmektedir. Eğitim öğretim sürecinde farklı ödüller kullanılabilir.

Ödül; "Öğrencilerin uyacakları kurallar ile kendilerinden beklenen davranışlara uymaları ve başarılarının değerlendirilmesi sonucunda takdir, teşekkür ve onur belgesi ile ödüllendirilmelerini ifade eder" (MEB, 2007, Madde 7). Ayrıca yapılan çalışmalarda öğretmenlerin disiplin sağlamada ödüllendirmeye yönelik uygulamalara ilişkin görüşlerinde; katılımcıların çoğunluğu belge ile ödüllendirme yoluna gitmişlerdir (Bilir vd., 2011). Öğrencilerin kendilerine verilen basılı sertifika veya başarı belgeleri gibi ödüllerden etkilendiği görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında, öğrencilerin sosyal medya kullanım tercihlerini yönlendiren unsurların başında kullanım rahatlığı, kolaylığı, rahatlama, zaman geçirme, eğlence, sosyal etkileşim içerisinde olma, bilgi arama, bilgiye ulaşma, bilgiyi paylaşma, düşüncelerin ifadesi, beğenilme, takdir edilme gelmektedir (Üçer, 2016). Yani öğrenciler sosyal medyayı takdir edilme, beğenilme gibi saygınlık ihtiyacını içeren öğelerden dolayı kullanılmaktadırlar.

Davranışları kabul ve onay gören öğrencilerin saygınlık ihtiyacı da etkilenecektir. Ayrıca lise öğrencileri arasında yapılan çalışmada, öğrencilerin günlük internet kullanımını 1-3 saat arası olarak ölçüldüğü görülmektedir (İli ve Erçetin, 2014). Bu süre öğrencilerin günlük aktivitelerinin bir kısmını internet üzerinden gerçekleştirdiğini göstermektedir. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarından sonra karşılanması gereken sevgi ve ait olma ihtiyacında öğrenciler grup ile işbirliği yaparak çevresiyle etkileşime girmektedir. Sevgi ve ait olma davranışı doyuma ulaşması sonucunda birey, diğer öğrenciler ile etkileşime girerek çevresinden yaptığı davranışların sonucunda saygı ve takdir edilme bekleyecektir. Bireyin beklentisi yalnızca sosyal ortamlarda değil sanal ortamlarda da oluşmakta, teknoloji etkisi bu konuda da görülmektedir.

Öğrenci Açısından Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçları

Eninde sonunda kendi ile barışık olmak istiyorsa, bir müzisyen müzik yapmalı, bir sanatçı resim yapmalı, şair şiir yazmalı. Bir adam ne olabilirse, o olmalı (Maslow, 1987). Maslow'un bu

sözlerle bahsettiği, ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı olan kendini gerçekleştirme gereksinimidir. Bu aşama, bireyin kişisel potansiyelinin farkına varması, kişisel gelişimini araması gibi ihtiyaçları içermektedir. Bireyin bütün potansiyelini ortaya koyması, mutlu ve başarılı olması olarak da açıklanabilir. Yine bu ihtiyacın ortaya çıkabilmesi için, fizyolojik, güvenlik, ait olma ve saygı ihtiyaçlarının karşılanmış olması gerekmektedir (Maslow, 1987).

Eğer çocuk olduğu gibi kabul edilir, davranışları diğer yetişkinleri hoşnut etmekten çok organizmanın gelişimini sağlaması açısından değerlendirilirse (değer için herhangi bir şart konmazsa), çocuğun örgensel ihtiyaçları ile çevre beklentileri ahenkli bir birlik teşkil eder. Böylece, kendini gerçekleştirme için uygun ortam yaratılmış olur (Kuzgun, 1972, s. 175). Organizmanın gelişimi için en alt düzeyden başlayarak önce fizyolojik ihtiyaçları, ardından güvenlik, ait olma ve saygınlık ihtiyaçlarını karşılanması gerekmektedir. Öğrencinin karnının doyması, uyku ihtiyacının karşılanması, güvenli bir ortamda ders işleyebilmesi, kendini sınıfın bir bireyi olarak hissetmesi, yaptığı davranışlar sonucunda çevresinden takdir görmesi kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanması için mevcut ön koşulların bazılarını oluşturmaktadır. Bu ihtiyaçlar karşılandıktan sonra kendini gerçekleştirme ihtiyacı için uygun zemin hazırlanmış olacaktır. Öğrenciler arasında yapılan bir araştırmada, öğrencilerin demokratik tutum düzeyi yükseldikçe kendini gerçekleştirme düzeylerinde de artış görülmüştür (Karahan vd., 2006). Yani sınıf ve okul içinde demokratik sınıf ve okul ortamları oluşturulması önemlidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre öğrenci ihtiyaçları incelenmiş, her başlık altında ihtiyaçların teknoloji yönünden nasıl etkilendiği alanyazına göre açıklanmaya çalışılmıştır. Fizyolojik ihtiyaçlar içerisinde bulunan yeme, içme gereksinimlerinin dışında kalan okuldaki dış ve iç etmenlere ve ayrıca teknoloji ile birlikte gelen sanal ortamların etkisine vurgu yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencinin ekonomik düzeyinin, beslenme ve uyku ihtiyacının, ders esnasındaki su ve tuvalet ihtiyacının, demokratik sınıf ortamlarının bu ihtiyaca etki ettiği söylenebilir. Eğitimciler ve eğitim yöneticileri beslenme ve uyku ihtiyacı ile ilgili online ve yüz yüze eğitimler planlayabilirler. Beslenme ihtiyacı kapsamında okullarda yemekhane, sıcak yemek imkânı, fiyatların ulaşılabilir seviyede olması ve öğle arası süresi önem arz etmektedir. Dış faktörler olarak görülen sınıfların ısıtma soğutma ihtiyacı, ses izolasyonu gibi konulara fizyolojik ihtiyaçlara etki ettiği için ayrıca dikkat edilmelidir. Öğrencilerin dersleri ile ilgili ulaşmaları gereken en temel ihtiyaçları defter, kalem, ders kitabı vb. gibi gereksinimlere ulaştırılması sağlanmalıdır. Günümüzde öğrenciler sınıf dışı iletişimde, ev ödevleri ve projelerde teknolojiyi de kullandığı için, fizyolojik ihtiyaçlar kapsamında öğrencilerin teknolojiye ulaşılabilirliği de dikkate alınmalıdır.

Güvenlik ihtiyaçları kapsamında okullarda kullanılan teknolojik güvenlik donanımları, güvenli okul projesi, siber zorbalık, gelecek kaygısı ve okuldan kaçma nedenleri incelenmiştir. Bu kapsamda yeni teknolojik sistemler kullanılarak kartlı, parmak izli giriş çıkış sistemleri yapılabilir ve devamsızlık veya okuldan kaçma halinde velilere ücretsiz kısa mesaj veya eposta atan sistemler kurulabilir. Okul çevresinde zararlı veya bağımlılık yapan madde satanlarla ilgili okul polisi ile işbirliği yapılabilir. Güvenlik ihtiyaçları içerisinde incelenen arkan zorbalığının günümüzde teknolojik gelişmeler ile birlikte kısmen siber zorbalığa dönüştüğü görülmektedir. Akran zorbalığı ile mücadele için öncelikle sınıf içerisinde güvenli bir ortam oluşturulmalıdır. Siber zorbalıkta ise teknolojinin getirdiği farklı güvenlik önemleri kullanılabilir. Aile içi şiddet faktörü bireyin güvenliğini tehdit ettiği için güvenlik ihtiyacı içerisinde incelenebilir. Ayrıca öğrencilerin gelecek kaygısı, mesleği ile ilgili seçimler yapmaya zorlanması bu ihtiyacı etkilemektedir.

Sevgi-ait olma ihtiyacı özelinde öğrencilerin okula bağlılığı, oryantasyon süreci, öğretmen öğrenci ilişkisi, sınıf içi öğrenci sayısı ve projelerin önemi vurgulanmış ve sanal ortamların sosyal

ortamlar kadar önemli olduğu belirtilmiştir. Eğitim kurumlarında, eğitim öğretim dönemi başlamadan önce çevrimiçi platformlar üzerinden tanıtım ve oryantasyon etkinlikleri planlanması bu ihtiyacı etkileyebilir. Öğrencilerin birlikte yapabilecekleri ve başarabilecekleri sınıf içi etkinlikler, oyunlar ve yarışmalar ihtiyacı etkilemede önemli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda sınıf içi öğrenci sayıları öğretmenin öğrenciler ile verimli ve etkili iletişim kurabilmesi, ait olma hissini öğrenciye aşılayabilmesi için önemlidir. Yapılacak faaliyetler sınıf içi yüz yüze yapılacağı gibi sınıf dışı ortamlarda çevrimiçi şekilde de yapılabilmektedir. Özellikle eğitimcilerin öğrencilere gülümsemesi, öğrencileri doğruya yönlendirerek başarılı olanları ödüllendirmesi ve başarıya özendirilmesi, grup olarak proje ödevleri yapmalarına olanak sağlaması sevgi ait olma ihtiyacının karşılanması, öğrencinin güdülenmesi ve genel uyarılmışlık düzeyinin artması açısından önemlidir.

Saygınlık ihtiyacı içerisinde özsaygı gereksinimini etkileyen unsurlar ve öğrencilere verilen maddi ve manevi pekiştireçlerin önemi açıklanmış, teknolojik etkiler incelenmiştir. Olumlu davranışlarda bulunan öğrencilere öğretmenler tarafından verilen dönütler ve pekiştireçler öğrencinin olumlu davranışı tekrarlamasını sağlayacaktır. Öğrencilerin başarılı bir şekilde tamamlayacağı etkinlikler planlanmalıdır. Sınıf içerisinde özgürlükçü bir hava esmeli, bireylerin birbirini takdir edebileceği, olumlu etkileşimli sınıf ortamları oluşturulmalıdır. Bu ortamlarda öğrenciler başarıya ulaştırılmalı ve ödüllendirilmesi önemlidir. Dönem içerisinde veya sene sonunda hazırlanan başarı ve onur belgelerinin yanında verilebilecek olan nesnel pekiştireçler, yine olumlu davranışların tekrarını sağlamakla birlikte saygınlık ihtiyacını da karşılayacaktır. Günümüzde sosyal medya platformlarının kullanımının artması, çevrimiçi eğitim ortamlarının çoğalması ile birlikte, öğrencilere verilebilecek olan dijital dönütler bireylerin sevgi ve saygı ihtiyacını karşılamada etkili olabilir. Öğrencilere EBA, çevrimiçi ve uzaktan eğitim sistemleri üzerinden verilen sertifika veya dijital belgeler bu hususa örnek gösterilebilir. Özellikle *bireylerin* kazandığı belge ve sertifikaları çevrimiçi olarak diğer sosyal medya mecralarında paylaşması saygınlık ihtiyacını etkileyebilecektir.

Kendini gerçekleştirme ihtiyacında ise ilk dört ihtiyacın karşılanması sonucunda gerçekleşeceği vurgulanmıştır. Öğrencilerin kendini gerçekleştirebilmesi için yapılabilecek uygulamalar arasında; bireyin yeteneklerini ortaya çıkaracak faaliyetlerin planlanması, öğrencilerin yeni davranışlar ortaya koyarak farklı tarzları denemesi için yönlendirilmesi ve sorumluluk üstlenebileceği projelerde görevler alabilmesi gibi etkinlikler bulunabilmektedir. Ayrıca demokratik sınıf ve okul ortamları oluşturması kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanması için önem arz etmektedir.

Eğitim kurumları etrafı dört duvarla çevrili, yalnızca akademik başarıyı arttırmaya çalışan yapılar değildir. Bu kurumlar, *öğrencilere ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceğini öğreten*, onları doğru yollara ve hedeflerine ulaşması için yönlendiren, öğrencileri her alanda destekleyen toplumsal kurumların en önemli yapı taşlarıdır. Yöneticiler, eğitimciler, eğitim kurumları ve aile ögeleri öğrenci ihtiyaçlarını takip etmeli ve karşılanma düzeylerini belirlemelidirler. Bu çalışmada, Maslow'un ortaya attığı ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ve değişen teknolojik şartlar özelinde günümüz öğrenci ihtiyaçları incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmalardan hareketle ihtiyaçlar hiyerarşisine göre ayrılmış olan gereksinimler karşılandıkça bireylerin hayatlarında mutluluğa ulaşabileceği, hiyerarşi kademelerinde daha üst basamaklara çıkarak kendini gerçekleştirebileceği, akademik olarak daha başarılı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda en basit öğrenci ihtiyaçları bile önemsenmelidir. Eğitim kurumları içerisinde en basit ihtiyaçlar olarak görebileğimiz sınıf içi aydınlatma faktörü veya gıda güvencesi gibi konular bile öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir (Gilavand vd., 2016; Payne-Sturges vd., 2018).

Unutulmamalıdır ki bazı gereksinimlerin karşılanma biçimleri değişse bile ihtiyacın kendisi değişmemektedir. Maslow hiyerarşisindeki ihtiyaçlar teknoloji ile ilgili farklı alanlarda kullanılmasına

rağmen beş ana ihtiyaç değişmemiş mevcut konular bu gereksinimlere göre düzenlenmiş veya örneklendirilmiştir (Barlow, 2002). Karnını yalnızca kuru ekmekle doyuran bir bireyin, fizyolojik ihtiyaçlarının bir kısmını karşılamış olması muhtemeldir. Aynı şekilde teknolojinin gelişmesi ile üretilen bir elektrikli fırında yapılan pizza ile birey aynı ihtiyacını farklı düzeylerde karşılayabilecektir. Teknolojik cihazlar, sosyal medya, çevrimiçi platformlar ile tanışmadan önce uyku ihtiyacını karşılayabilen bir bireyin, bu uygulamaları ve cihazları kullanmaya başladıktan sonra ihtiyacı tatmin düzeyi azalabilir. Sosyal çevrede oynanan oyunlarda alınan bir dönüt öğrencinin sevgi, ait olma ihtiyacını etkileyecektir. Peki, sosyal medya üzerinden etkileşimler ile bu ihtiyacını gideren bir öğrencinin ihtiyacını karşılama düzeyi ne olacaktır? Teknolojinin hiç gelişmediği kabileler de mi yoksa teknolojinin geliştiği şehirlerde mi bireyler kendini gerçekleştirme basamağına daha çabuk ulaşabilmektedir? Bu gelişmeler ışığında teknolojik ilerlemelerin, Maslow'un önerdiği başat ihtiyaçların karşılanma şeklini etkilemiş olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışmada "araştırma ve yayın etiği ilkelerine" riayet edilmiştir.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu çalışmanın tüm aşamaları tek bir yazar tarafından yürütülmüştür.

Teşekkür

Bu toprakları korumak adına yaşayan ve ölen, Fırat kalkanı Şeyh Akil Tepesi'ni özgürleştirme operasyonu komutanı Şehit Piyade Binbaşı Bülent Albayrak özelinde kahraman ordumuza ve güvenlik güçlerimize şahsım ve milletim adına teşekkürü borç bilirim. Vatan size minnettardır.

Çıkar Beyanı

Yazarın dergi, çalışmaya konu olan kişi ya da bu çalışma ile herhangi bir çıkarı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Adeyemo, S. A. (2012). The relationship between effective classroom management and students' academic achievement. *European Journal of educational studies*, 4(3), 367-381.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 343-361.
- Akçay, D. ve Yıldırım, A. (2018). Ebeveynlerin Okul Kantininde Satılan Gıdalar İle İlgili Görüşleri. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 14-22.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık (school engagement) durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 102-112.
- Arslan, Y. (2015). Okullarda yaşanan şiddet olaylarının düzey ve dinamiklerini anlamak: Batman Merkez örneği/Türkiye. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 1-17.
- Aygün, M. (2014). *Öğrencilerin yaşam amaçlarıyla gelecek kaygısı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Aysan, E., Karaköse, S., Zaybak, A. ve İsmailoğlu, E. G. (2014). Üniversite öğrencilerinde uyku kalitesi ve etkileyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(3), 193-198.
- Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları pekiştiriciler ve cezaların etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 567-580.
- Bacanlı, H. (2021). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahçetepe, Ü. ve Giorgetti, F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi*, 1(3), 83-101.
- Barlow, J. (2002). Technology teacher education: Is it time to do a Maslow? *Learning In Technology Education Challenges For The 21st Century*, 9.
- Baz, F. Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 276-295.
- Benson, S. G. ve Dundis, S. P. (2003). Understanding and motivating health care employees: integrating Maslow's hierarchy of needs, training and technology. *Journal of nursing management*, 11(5), 315-320.
- Bilir, A., Saadet, K. ve Tezcan, F. (2011). Muğla ili ortaöğretim okullarında disiplin uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19).
- Cady, C. L. (2014). Food insecurity as a student issue. *Journal of College and Character*, 15(4), 265-272.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 6(4), 693-712.
- Crudup, S. I. (2020). Examining the relationship between teacher stress and disruptive student behavior. *All Theses And Dissertations*, 301.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- Çalık, T., Türker, K. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *HAYEF Journal of Education*, 2(1), 63-77.

- Delice, O. E. ve Arslan, M. M. (2018). Koruyucu güvenlik önlemlerine yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 54-71.
- Dönmez, B. ve Niyazi, Ö. (2010). Güvenlik kamera sistemlerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 215-230.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Düşünceli, B., Çolak, T. S., Demir, S. ve Mustafa, K. (2020). Examination of meeting the needs of university students from social support systems. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(4), 346-361.
- Engin, A. O., Özen, Ş. ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin okul öğrenme başarılarını etkileyen bazı temel değişkenler. *Sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 3, 125-156.
- Ercoskun, M. H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 353-370.
- Erçetin, Ş. Ş. ve Mentеше, M. (2012). What is happening to the students on social media. *Humanity & Social Sciences Journal*, 7(2), 104-109.
- Erdur-Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 27, 31-42.
- Eriş, Y. ve İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 179-193.
- Feray Dinçer, U. H. ve Öztunç, G. (2009). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 16(2), 22-33.
- Frymier, A. B. ve Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication education*, 49(3), 207-219.
- Garipağaoğlu, M. ve Özgüneş, N. (2008). Okullarda beslenme uygulamaları. *Çocuk Dergisi*, 8(3), 152-159.
- Gilavand, A., Gilavand, M. ve Gilavand, S. (2016). Investigating the impact of lighting educational spaces on learning and academic achievement of elementary students. *International Journal of Pediatrics*, 4(5), 1819-1828.
- Göksel, T., Cirit, M. ve Bayındır, Ü. (2001). İzmir ili lise öğrencilerinin sigara alışkanlığını etkileyen faktörler. *Toraks dergisi*, 2(3), 49-53.
- Göksoy, S. (2017). Okulların altyapı yeterliliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 9-15.
- Göküş, Ş. (2020). Din öğretiminde gezi-gözlem yöntemi ve bir uygulama örneği. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(28), 115-144.
- Gönül, İ. (2001). Eğitim, istihdam ve teknoloji. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 65-71.
- Gülbaz, L. (2016). *İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin okul güvenliğine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hasan, D. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- İli, K. ve Erçetin, Ş. Ş. (2014). The impact of social media environments and tools on student behaviour. *US-China Education Review B*, 4(5), 295-302.
- Ismail, S., Ahmad, Y. ve Enn, C. T. (2017). Basic needs of Universiti Utara Malaysia students. AIP Conference Proceedings.
- Kabapınar, Y. ve Gümüşsoy, V. (2019). Eğitim, özgürlük ve tel örgüler bağlamında okuldan kaçmak: Gitmek mi zor, kalmak mı? *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 111-130.

- Kahrıman, İ. (2005). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygıları ve atılganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 24-32.
- Kamali, S. (2019). *Türkiye ve İrandaki beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğretmenlerinin özsaygı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karahan, T. F., Sardoğan, E. M., Özkamali, E., Dicle, N. A. ve Dicle, A. N. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 149-158.
- Karakütük, K., Özbal, E. Ö. ve Sağlam, A. (2017). Okul yönetiminde okul güvenliğini sağlamak için yapılan uygulamalar konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1214-1232.
- Kula, K. Ş. ve Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı/The future anxiety of the university students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Felsefe Dergisi*, 10, 162-172.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. Delhi, India: Pearson Education.
- MEB. (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği. *Resmî Gazete*.
- Najafi, H. ve Tridane, A. (2015). Improving instructor-student communication using Whatsapp: A pilot study. *2015 International Conference on Developments of E-Systems Engineering (DeSE)*, 171-175.
- O'leary, Z. (2004). *The essential guide to doing research*. Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- OECD. (2005). School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000. *Organisation for Economic Co-operation and Development*.
- Önal, H. İ. (2015). Okul kütüphaneleriyle öğrencilerin 21. yüzyıla hazırlanması. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(208), 233-248.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Payne-Sturges, D. C., Tjaden, A., Caldeira, K. M., Vincent, K. B. ve Arria, A. M. (2018). Student hunger on campus: Food insecurity among college students and implications for academic institutions. *American Journal of Health Promotion*, 32(2), 349-354.
- Potas, N., Erçetin, Ş. Ş., Açıkalın, Ş. N., Güngör, H. ve Soydaş Akyol, E. (2018). A comprehensive study on addiction: 3D scale on youth. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(3), 559-575.
- Rosenberg, H. ve Asterhan, C. S. (2018). "WhatsApp, teacher?"-student perspectives on teacher-student WhatsApp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 205-226.
- Sağlam, A. ve İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 16(3), 1235-1246.
- Sawyer, R. ve Chen, G. M. (2012). The impact of social media on intercultural adaptation. *Intercultural Communication Studies*, 21(2), 151-169.

- Selimoğlu, E., Bektaş, Y., Özkocak, V., Gültekin, T., Turizm, A. Ü. B. M. Y. ve Fiziki Antropoloji, A. (2018). Beslenme şeklinin zaman içindeki tarihsel yolculuğu. *International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies November 30 – December 2, 2018, Samsun, Turkey*, 390-398.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Shaughnessy, M. F., Moffitt, B. ve Cordova, M. (2018). Maslow, basic needs and contemporary teacher training issues. *Archives of Current Research International*, 14(4), 1-7.
- Sontay, G., Fatih, A. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). 4006-TÜBİTAK bilim fuarı'na katılan ortaokul öğrencilerinin bilim fuarı hakkındaki görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(5), 16-28.
- Şahan, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2008(2), 248-266.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şule, E. ve Öntaş, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 79-91.
- Teyfur, M. ve Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Topcu, E. ve Nazlı, S. (2017). Veli oryantasyon programının okul öncesi öğrencilerinin okula uyumuna etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Tufan Tuğcu, Ç. (2018). *Mesleki ve teknik okullarda teknik öğretmenlerin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turhan, M. ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 121-142.
- Tüzel, S. (2013). Sınıf içi gürültünün öğrencilerin dinleme sürecindeki bilişsel performansına etkisi/Effects of classroom background noise on cognitive performance of listening process in secondary school students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 363-378.
- Ulusoy, A. (2020). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İstanbul: Anı Yayınları.
- Üçer, N. (2016). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında gençlerin sosyal media kullanımına yönelik niteliksel bir araştırma. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 6(12), 1-26.
- Ümmet, D. (2015). Self esteem among college students: A study of satisfaction of basic psychological needs and some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1623-1629.
- Üstün, M. (2020). *X ve Y kuşağı öğretmenlerin öğrencileri motive etme yöntemleri ile X ve Y kuşağı yöneticilerin öğretmenleri motive etme yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Kırıkkale.
- Yabancı, N. (2011). Okul sağlığı ve beslenme programları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10(3), 361-368.
- Yücel, Y. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Nowadays, all nations are trying to keep up with changing technological and economic developments. These developments reveal new needs in the world and these needs affect people distinctly. Another area affected by change and development is education and learning activities. An important factor that improves education and learning activities is meeting student needs. There are various theories that examine needs. The hierarchy of needs theory (which is most famous among needs-motivation theories) put forward by Maslow, arranged the needs in a hierarchy. Later studies focused on a specific need, It has not been examined whether the hierarchy of needs and student needs are affected by technological developments.

In this research, the document analysis method, (which is made through literature review and examination of related publications) was used. The primary source of the data was reached in the searches made with the specified keywords. Searches with the keywords "hierarchy of needs", "maslow", "student needs", "technology and needs" found 71 publications related to the field and these studies were categorized under sub-headings according to the technology-family and dominant needs in the hierarchy of needs.

When the effects of family and technological developments on student needs are examined, it has been revealed that families have a direct effect on needs and these effects increase student achievement. When the technology factor was examined, it was found that the games played in the social environment turned into online games, and the social status of individuals was determined by social media. Within the scope of physiological needs, the physical structure of the school, the development of technology and the increase in the use of social media, the effect of easily accessible foods on sleep, the effects of technology on projects and homework were examined. Within the safety needs, technological security equipment used in schools, safe school project, cyber bullying, future anxiety and reasons for truancy were examined.

In the love and belonging needs, school engagement, a process of orientation, teacher-student relationship, the number of students in the classroom and the importance of projects were emphasized and it was stated that virtual environments were as important as social environments. Within the scope of esteem needs, the factors affecting the need for self-esteem and the importance of the reinforcers given to the students were explained, and the technological effects were examined. It is emphasized that self-actualization needs will be fulfilled as a result of meeting the previous four needs.

Based on the studies conducted, it is thought that when the needs that are separated according to the hierarchy of needs are met, people can reach happiness in their lives, realize themselves by reaching higher levels in the hierarchy, and be more successful academically. In this respect, even the simplest student needs should be considered.

A person who eats only bread is likely to have met some of his physiological needs. Likewise, it will be able to meet the same need at different levels with the pizza made in an electric oven produced with the development of technology. Do people reach the stage of self-actualization more quickly in tribes where technology has never developed or in societies where technology has developed? In the light of these developments, we can say that technological advances have affected the way the needs in Maslow's hierarchy are met.