

**2023 GAZİANTEP-KAHRAMANMARAŞ MERKEZLİ DEPREMLERİN TÜRK
EĞİTİM POLİTİKA UYGULAMALARINA ETKİSİ**Ebru EREN¹

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü: Editöre Mektup	Depremler, insanlık tarihi boyunca toplumsal yaşamı doğrudan etkilemiştir. 06 Şubat 2023 tarihinde, ilk olarak (04:17, 7.7) Gaziantep'in Şehitkamil ilçesi ve daha sonra (13:24, 7.6) Kahramanmaraş'ın Ekinözü ilçesinde iki büyük deprem meydana gelmiştir. Dünya Sağlık Örgütü bu depremleri "üçüncü seviye acil durum" olarak değerlendirmiştir. Türkiye Cumhuriyeti ise depremlerden etkilenen on ilde (ayr. Malatya, Diyarbakır, Kilis, Şanlıurfa, Adıyaman, Hatay, Osmaniye ve Adana) üç ay süresince olağanüstü hal ilan etmiştir. En güncel verilere göre (AFAD, 12.02.2023), 29.605 kişi hayatını kaybetmiş, 80.278 kişi yaralanmış ve ismi geçen şehirler yıkıma uğramıştır. 2023 Gaziantep-Kahramanmaraş merkezli depremlerin zorunlu kıldığı toplumsal düzene uygun olarak arama-kurtarma, güvenlik, beslenme, barınma, ulaşım gibi temel konularda afet ve acil durum yönetimi devreye girmiştir. Öncelikli olmasa da, eğitim sistemi bu düzenden etkilenen konulardan biri olmuştur: Eğitim politikalarının etkili bir sosyal devlet politikası olarak belirlenerek uygulanmalıdır. Bu editöre mektupta, depremlerin Türk eğitim politikalarına etkisine dikkatleri ivedilik ile çekmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulunun ilk düzenlemeleri üzerinde durulacaktır. "Yeni Tip Koronavirüs"ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi" konulu ülke için öncü çalışmamız doğrultusunda, pre/post-pandemi dönemlerinde eğitim politika uygulamaları karşılaştırılacaktır.
Makale Geçmişi: Başvuru 13.02.2023 Kabul 09.05.2023	
Anahtar Kelimeler: Eğitim Politikası, Deprem, Yükseköğretim Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı, İlk Düzenleme, Türkiye	

**THE IMPACT OF 2023 GAZİANTEP-KAHRAMANMARAŞ CENTERED
EARTHQUAKES ON TURKISH EDUCATION POLICY PRACTICES**

Article Information	Abstract
Article Type: Letter to Editor	Earthquakes have directly affected social life throughout human history. On February 6, 2023, two major earthquakes occurred, firstly (04:17, 7.7) in Gaziantep's Şehitkamil district and then (13:24, 7.6) in Kahramanmaraş's Ekinözü district. The World Health Organization has evaluated these earthquakes as "grade three emergencies". The Republic of Turkey, on the other hand, declared a state of emergency for three months in ten provinces affected by earthquakes (... Malatya, Diyarbakır, Kilis, Şanlıurfa, Adıyaman, Hatay, Osmaniye and Adana). According to the most recent data (AFAD, February 12, 2023), 29,605 people died, 80,278 people are injured and the cities mentioned are destroyed. In accordance with the social order necessitated by the 2023 Gaziantep-Kahramanmaraş-centered earthquakes, disaster and emergency management has come into play in basic issues such as search and rescue, security, nutrition, shelter, transportation. Although not a priority, the education system has been one of the issues affected by this order: Education policies should be determined and applied as an effective social state policy. In this letter to editor, the first regulations of the Ministry of National Education and the Council of Higher Education will be emphasized to draw attention to the impact of earthquakes on Turkish education policies. In line with our pioneering study on the "The impact of the new type Coronavirus on Turkish education policy practices", all of these education policy practices will be compared in pre/post-pandemic periods.
Article History: Received 13.02.2023 Accepted 09.05.2023	
Keywords: Education Policy, Earthquake, Council of Higher Education, Ministry of National Education, First Regulation, Türkiye	

Kaynakça Gösterimi: Eren, E. (2023). 2023 Gaziantep-Kahramanmaraş merkezli depremlerin Türk eğitim politika uygulamalarına etkisi (Editöre Mektup). *Eğitim Yönetimi & Politikaları Dergisi*, 4(1), 1-4¹ Dr. Öğr. Üyesi, Yeditepe Üniversitesi, ebru.eren@yeditepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3482-0504

Sayın Editör,

TÜBİTAK ULAKBİM çatısı altında, Türkiye’de yayımlayan tüm bilimsel hakemli dergileri elektronik bir ortamda sunan Dergipark’ta yer alan *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi* adlı derginiz, isminde de anlaşılacağı üzere eğitim yönetimi kapsamında eğitim politikaları konusunu doğrudan odağında bulundurmaktadır. Bu özelliği ile Dergipark’ta yer alan tüm bilimsel hakemli dergilerden farklılaşarak eğitim politikaları başlıklı tek bilimsel hakemli dergidir. Elbette editöre mektubu size hitaben yazmamın nedeni budur. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi* adlı derginizin gelecek sayısında ve daha öncesinde “kabul edilmiş makaleler” sekmesinde yayımlanmak üzere, derginizin odağı olan eğitim politikaları konusunu 2023 Gaziantep-Kahramanmaraş merkezli depremler bağlamında incelemek isterim. Size yazdığım bu mektubumda, ismi geçen depremlerin Türk eğitim politika uygulamalarına etkisine dikkatleri ivedilik ile çekmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulunun eğitim politikalarında ilk düzenlemeleri ele almak isterim.

Bildiğiniz gibi, eğitim ile siyaset arasında bir bağlantı vardır: “İdeolojik bir aygıt” olarak nitelendirilen eğitim politikaları, devletin egemenliğini sürdüreceği şekilde belirlenerek uygulanmaktadır (Althusser, 2010). Eğitim, devlet ile toplum arasında bir nevi köprü görevi görmektedir (Wiborg, 2000). “Eğitim politikaları” kavramı, belirli bir eğitim sistemi içinde, zamanında öğrenilmiş olan toplumsal kalıplar ile bireyleri yetiştirmek, istenilen zihinsel ve kültürel özellikler ile bireylerin donanmasını sağlamak ve ülkede kabul görmüş olan eğitim anlayışına göre toplumu şekillendirmek amacı ile başvurulan tüm siyasi ilkeleri, siyasi kararları ve siyasi adımları içermektedir (Eren, 2018). Bu politikalar “siyasi söylem” niteliğinde olup (Charaudeau, 2002), içinde bulunduğu zamansal ve mekansal değişime uyum sağlayabildiği sürece sosyal devlet politikası olarak kabul edilmektedir. Biyolojik ve jeolojik süreçlere de bağlı olarak, eğitim politikaları toplumsal yaşamın acil ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmelidir ve “biyopolitik” bir dönüşümden geçerek uygulanmalıdır (Foucault, 2004).

Bu durumda, jeolojik süreçlere deprem örneğini verebilirim. Hiç kuşkusuz deprem, insanlık tarihi boyunca toplumsal yaşamı doğrudan etkilemiştir. Bildiğiniz gibi 06 Şubat 2023 tarihinde, Türkiye’de ilk olarak (04:17, 7.7) Gaziantep’in Şehitkamil ilçesi ve daha sonra (13:24, 7.6) Kahramanmaraş’ın Ekinözü ilçesinde iki büyük deprem meydana gelmiştir (Boğaziçi Üniversitesi Kandilli Rasathanesi, 2023a/b). Dünya Sağlık Örgütü (2023), bu depremleri “üçüncü seviye acil durum” olarak ilan etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti ise depremlerden etkilenen on ilde (ayrıca Malatya, Diyarbakır, Kilis, Şanlıurfa, Adıyaman, Hatay, Osmaniye ve Adana) üç ay süresince olağanüstü hal ve yedi gün süre ile milli yas ilan etmiştir. 29.605 kişi hayatını kaybetmiş, 80.278 kişi yaralanmış ve ismi geçen şehirler yıkıma uğramıştır (AFAD, 12.02.2023). Gaziantep-Kahramanmaraş merkezli depremlerin zorunlu kıldığı toplumsal düzene uygun olarak arama-kurtarma, güvenlik, beslenme, barınma, ulaşım gibi “biyopolitik” konularda afet ve acil durum yönetimi devreye girmiştir. Aşağıda alıntısını yaptığım siyasi söylemlerde de görülebileceği gibi, eğitim politikaları bu yeni düzenden etkilenen konulardan biri olmuştur.

Türkiye’de ilk-orta eğitim kademesinin yönetiminden sorumlu olan Milli Eğitim Bakanlığı (2023), ülkenin karşılaştığı jeolojik sürece bağlı olarak eğitim politikaları uygulamalarında yeni düzenlemelere gitmiştir: Deprem bölgesinde yürütülen çalışmaların koordinasyonu için bir kriz masası oluşturularak, bu kademedeki 13 Şubat 2023 tarihine kadar eğitim-öğretime ara verilmiştir (MEB, 06.02.2023). ÖSYM’nin düzenlediği e-sınavların ertelendiği ve sınavlarda ikinci dönem konularının dahil olmayacağı duyurulur iken (MEB, 10.02.2023), deprem bölgesinde bulunan on ilde eğitim-öğretime ilk olarak 20 Şubat 2023 tarihine (MEB, 07.02.2023) ve daha sonra 01 Mart 2023 tarihine (MEB, 12.02.2023) kadar ara verilmiştir. İkinci dönemde devam zorunluluğu aranmayacağı açıklanmıştır (MEB, 10.02.2023). Deprem bölgesine yönelik olarak meslek ve teknik liselerinde soba, ekme ve tekstil (MEB, 10-11.02.2023), ar-ge lisesinde ise teleskobik aydınlatma kulesi (MEB, 11.02.2023) üretimi yapıldığı duyurularak, tıpkı Yeni Tip Koronavirüs’ün pre-pandemi döneminde olduğu gibi Türkiye’de üretim temelli mesleki eğitime dönüş yapıldığını bir kez daha hatırlatmak isterim (Eren, 2020a).

Yükseköğretim Kurulu, depremler sonucu ortaya çıkan toplumsal yaşamın acil ihtiyaçları doğrultusunda ve Milli Eğitim Bakanlığının eğitim politika uygulamaları ile bütünlük içinde yeni düzenlemelere gitmiştir: Yükseköğretim düzeyinde, ilk olarak deprem bölgesinde (YÖK, 06.02.2023) ve ardından tüm ülke genelinde (YÖK, 09.02.2023) eğitim-öğretime ara verilmiştir. Deprem bölgesindeki üniversitelerin depremlere tahsis edildiği açıklanmıştır (YÖK, 07.02.2023). Son basın açıklamasında (YÖK, 11.02.2023) ise ülke genelinde 2022-2023 Bahar Döneminde uzaktan eğitime geçileceği duyurulmuştur: Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü yurtlarının depremlere tahsis edilmesi amaçlanmıştır. Tıp, diş hekimliği gibi öğretim programları ve staj kapsamında eğitim politika kararlarının alınacağı da eklenmiştir: Uygulamalı bilim yüz yüze eğitim ile verilmelidir. Bu noktada, Yükseköğretim Kurulu eğitim politika uygulamalarının öncelikli olarak ülkenin içinde bulunduğu jeolojik sürece odaklandığı söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak Türkiye’de afet ve acil durum yönetimine yönelik olan bu politika uygulamaları, sosyal devlet politikaları ile ne ölçüde örtüşmektedir? Burada sorgulanması gereken nokta, ülkede uzaktan eğitime erişimde öğrencilerin fırsat eşitliği durumu başta olmak üzere uzaktan eğitim altyapısı, içeriği, işleyişi ve süresi olduğunu tekrar vurgulamak isterim (Eren, 2020a).

Türkiye’de görülmüş ilk Covid-19 vakasının 10 Mart 2020 tarihinde açıklanmasının hemen ardından 08 Nisan 2020’de Yükseköğretim Dergisine iletmem ile yayımlanan (a) “Yeni Tip Koronavirüs’ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi” konulu ülke için öncü makalem doğrultusunda, size yazdığım bu mektubumda (b) “06 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen Gaziantep-Kahramanmaraş merkezli depremlerin Türk eğitim politika

uygulamalarına etkisi” konusunun temel çerçevesini ivedilik ile burada çizmek isterim. Elbette Türkiye’de (a) pre-pandemi ile (b) post-pandemi dönemlerinde devreye giren eğitim politika uygulamaları birbirleri ile benzerlik göstermektedir: Eğitim-öğretime bir süreliğine ara verme, uzaktan eğitim çağına geçiş ve üretim temelli mesleki eğitime dönüş (Eren, 2020a) bu uygulamaların en somut benzerlikleridir. (a) Pre-pandemi döneminde eğitim politika uygulamaları bulaş riski (aşısızlık) nedeni ile sosyal izolasyon temelli olarak belirlenerek uzaktan eğitime geçilmişken, (b) post-pandemi döneminde böyle bir gereklilik kalmamıştır. Sosyal izolasyon yerine, depremler sonucu ortaya çıkan toplumsal ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğunda birlik ve dayanışma gerekmektedir. Her ne kadar eğitim politikaları ideolojik bir aygıt olsa da eğitimin en başta toplumsal işlevi unutulmayarak bu yönde yeni düzenlemelere gidilmesi gerektiğini yinelemek isterim: Bu olağanüstü süreçte eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi (Eren, 2020b) de özellikle kampüs yaşamında bir yüz yüze eğitim ile desteklenmelidir.

İstanbul, 13 Şubat 2023

KAYNAKLAR

- Afet ve Acil Durum Başkanlığı - AFAD (2023). *Kahramanmaraş'ta meydana gelen depremler hk. basın bülteni* - 29. 12 Şubat 2023 tarihinde <<https://www.afad.gov.tr/duyurular>> adresinden erişildi.
- Althusser, L. (2010). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin Çev.). İthaki Yayınları.
- Boğaziçi Üniversitesi, Kandilli Rasathanesi (2023b). *06 Şubat 2023 Ekinözü Kahramanmaraş depremi basın bülteni*. 11 Şubat 2023 tarihinde <<http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/06-subat-2023-ml7-5-ekinozu-kahramanmaras-depremi/>> adresinden erişildi.
- Boğaziçi Üniversitesi, Kandilli Rasathanesi (2023a). *06 Şubat 2023 Sofalaca Şehitkamil Gaziantep depremi. basın bülteni*. 11 Şubat 2023 tarihinde <<http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/2/06-subat-2023-ml7-4-sofalaca-sehitkamil-gaziantep-depremi/>> adresinden erişildi.
- Charaudeau, P. (2002). *A quoi sert d'analyse le discours politique ?*. Analisi Del Discur Politic.
- Dünya Sağlık Örgütü (2023). *Earthquake: Türkiye and the Syrian Arab Republic 2023*. 11 Şubat 2023 tarihinde <<https://www.who.int/emergencies/situations/Earthquake-Türkiye-Syria>> adresinden erişildi.
- Eren, E. (2020a). Yeni Tip Koronavirüs'ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: Milli Eğitim Bakanlığının ve Yükseköğretim Kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 153–162. <https://doi.org/10.2399/yod.20.716645>
- Eren, E. (2020b). 1960 sonrası Türk eğitim politikalarında eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi. *Mülkiye Dergisi*, 44(3), 679-710.
- Eren, E. (2018). Ulus devletlerde toplumsal, kültürel ve siyasi bir etmen olarak kimlik algısı: Türkiye bağlamında ulusal kimlik merkezli dil ve eğitim politikaları. *Turkish Studies Economics, Finance and Politics*, 13(22), 225-237.
- Foucault, M. (2004). *The birth of biopolitics*. Macmillan.
- Milli Eğitim Bakanlığı - MEB (2023). *Gaziantep-Kahramanmaraş merkezli depremler haberler* 06.02.2023-12.02.2023. 12 Şubat 2023 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/meb_haberindex.php?dil=tr> adresinden erişildi.
- Wiborg, S. (2000). Political and cultural nationalism in education: The ideas of Rousseau and Herder concerning national education. *Comparative Education, Nigel Grant Festschrift*, 36(2), 235-243.
- Yükseköğretim Kurulu - YÖK (2023). *Gaziantep-Kahramanmaraş merkezli depremler haberler* 06.02.2023-12.02.2023. 12 Şubat 2023 tarihinde <<https://www.yok.gov.tr/TumHaberler>> adresinden erişildi.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BEKLENTİLERİNE GÖRE ETKİLİ OKUL YÖNETİCİSİ

Berru ULUSOY¹ Oğuzhan DEMİR² Cengiz ARIKAN³

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü Araştırma Makalesi	Ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin etkili okul yöneticisinden beklentilerinin belirlendiği araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Giresun ili Bulancak ilçesinde öğrenim gören Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesi'nden 10'ar olmak üzere toplamda 30 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin etkili bir okul yöneticisi tanımlamalarında okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ve olumlu kişisel özellikleri ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre etkili okul yöneticisinden beklenen özellikler; mesleki özellikler ve kişisel özellikler temaları altında toplanmıştır. Araştırmada görüşlerine başvuru alan ortaöğretim öğrencilerinin çoğu okul yöneticilerini etkili bulmamaktadır.
<i>Makale Geçmişi:</i> Başvuru 15.09.2022 Kabul 12.01.2023	
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Ortaöğretim, Yönetici, Okul yöneticisi, Lider, Etkililik	

EFFECTIVE SCHOOL ADMINISTRATOR ACCORDING TO SECONDARY STUDENTS' EXPECTATIONS

Article Information	Abstract
Article Type Research Article	A case study, one of the qualitative research methods, was used in the research in which the expectations of secondary school students from effective school administrators were determined. In the research, 30 students in total, 10 from Anatolian High School, Imam Hatip High School and Science High School, studying in Bulancak district of Giresun province in the 2021-2022 academic year, constitute the study group of the research. The data were collected with the "Personal Information Form" and "Semi-Structured Interview Form" prepared by the researchers. The data obtained from the open-ended questions in the interview form were analyzed with the content analysis technique. As a result of the research, the leadership characteristics and positive personal characteristics of the school administrators were expressed in the students' definitions of an effective school administrator. According to the findings, the expected characteristics of an effective school administrator were grouped under the themes of professional characteristics and personal characteristics. Most of the secondary school students whose opinions were asked in the research do not find school administrators effective.
<i>Article History:</i> Received 15.09.2022 Accepted 12.01.2023	
<i>Keywords:</i> Secondary education, Administrator, School administrator, Leader, Effectiveness	

Kaynakça Gösterimi: Ulusoy, B., Demir, O., & Arıkan, C. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin beklentilerine göre etkili okul yöneticisi. *Eğitim Yönetimi & Politikaları Dergisi*, 4(1), 5-14.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Giresun Üniversitesi, ulusoyberru@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8264-3119

² Müdür Yardımcısı, Keşap Şehit Serkan Yılmaz Anaokulu, oguzmu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8482-7328

³ Okul Müdürü, Bulancak-Kovanlık Ortaokulu, cengiz7arikan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9244-552X

1. GİRİŞ

Ortaöğretim, birbirinden farklı programların uygulandığı liseleri ifade eder. Ortaöğretim kurumları, ilköğretimden sonra devam eden öğrenim süresi dört yıl olan, yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır. Belirli bir programa ağırlık veren bu okullar; Fen liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Spor Liseleri, Anadolu İmam-Hatip Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri ile Çok Programlı Anadolu liselerinden oluşmaktadır. Okul yöneticisi kavramı ise müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarını kapsar. Okul yöneticileri; öğretmenlere, öğrencilere, velilere, çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapar. Verimliliğin artırılmasına, ekip ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle bütünleşmesine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmaları yürütür, okulu hizmete hazır durumda bulundurur. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Md.6, 77-83).

Taymaz'a (2001) göre okul yöneticisi; eğitimle ilgili kanun, tüzük ve yönetmelikleri, eğitim öğretime dair stratejik planları zamanın gerektirdiği şekilde harmanlayarak, yöneticisi olduğu kurumda uygulama becerisi ve sorumluluğu olan kişidir. Okul yöneticisi insan kaynaklarını ve maddi kaynakları yönetmede liderliğin gerektirdiği özellikleri sergilemeli, okulu belirlediği hedeflere yönlendirerek eğitimin içerisindeki tüm paydaşlarla işbirliği yapabilmeli, yenilikçi programlar geliştirip gerektiğinde güncelleyebilmeli ve mesleğinin etik ilkelerine sahip olabilmelidir (Mestry ve Grobler, 2004). Yılmaz (2021) da okul yöneticilerini, bilgi ve teknoloji çağının getirdiği yeni yaklaşımları okullarında uygulayan kişi olarak tanımlamaktadır.

Okul bir sitemdir. Sistemin başında ise okul müdürü bulunmaktadır. Okul müdürü okulun insan ve madde kaynaklarını harekete geçirebilme yetkinliğini taşımaktadır (Özdemir, 2009). Bu konuda okuldaki diğer yöneticiler de sorumluluk sahibidir. Okul yöneticilerinin eğitime dahil olan tüm bireylere ve gruplara hakim olması onları harekete geçirebilmesi için de eğitim yönetimi ve davranış bilimlerinde kendilerini iyi yetiştirmeleri gerekmektedir (Bursahioğlu, 2011). Okul yöneticilerinin kalitesi yönettikleri okulun kalitesini önemli ölçüde etkileyen temel faktörlerdendir (Bitterová vd., 2014). Bunun sebebi okul yöneticisinin öğrenme faaliyetleri üzerinde kuvvetli bir etkisinin olması ve okuldaki eğitim kalitesini artırıcı her türlü faaliyetin merkezinde bulunmasıdır (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2020). Eğitimin her kademesinde görev alan çalışanların mesleki tecrübelerini ortaya çıkarıp okulun amaçları doğrultusunda kullanmalarında yöneticilerin sorumlulukları düşünüldüğünde, yöneticilerin mesleki yeterliliği okulları için büyük bir öneme sahiptir (Özdemir vd., 2015). Ayrıca içerisinde bulunulan çağın getirdiği yenilikler, bir okul yöneticisinde aranılan rol ve sorumlulukların, yöneticiden beklenen becerilerin değişmesine sebep olmuş; yöneticiliğe ilişkin değişik görev tanımlamalarına ihtiyaç duyulmuştur. Bu tanımlardan biri de etkili okul yöneticisi kavramıdır (Yirci ve Berk, 2021).

Etkililik kavramı ilk defa 1930'lu yıllarda Barnard tarafından kullanılmıştır. Etkililik; örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Tınaz, 2014, s. 10). Etkililik; verimlilik, edim, yararlılık ve etkenlik ile bağlantılıdır. Verimlilik, girdi ve çıktı arasındaki uygunluğu; edim, verilen emekleri; yararlılık, işlevini yitiren metotların işe yaramamasını; etkenlik ise kısıtlı kaynaklarla en büyük sonuca ulaşmayı ifade eder (Karslı, 2004). Kısacası etkililiğin gerçekleşen durum ile istenen, hedeflenen nokta arasındaki fark olduğu söylenebilir. Fark ne kadar az ise etkililik de o kadar yüksektir.

Okulda etkililiğin sağlanmasında en önemli faktör olan okul yöneticileri, verimli ve etkili bir eğitim öğretim ortamını yürütmekle görevli kişilerdir (Baştepe, 2009). Okul yöneticisinin temel görevi bulunduğu kurumda örgütsel etkililiği sağlamaktır. Bunu başarması için örgütte bulunan insan kaynağının da etkili olması gerekir. Etkili insan kaynakları örgütün hedefleriyle paralel hareket etmeli ve yönetici örgütün hedeflerine ulaşmak için fırsatlar yaratmalı, belirlenen hedeflere ulaşılmasını sağlamalıdır (Karatepe, 2005).

Etkili bir okul yöneticisi odasına sıkışmayan, okulun duvarları arasında kendini kaybetmeyen, insanlarla iletişimi kuvvetli, bireysel sıkıntılarını okula taşımayan, her yeni fikir ve görüşe açık, olaylara ve insanlara kaliteli bir okul ortamının gerektirdiği şekilde yaklaşan, değişimi isteyen, sevgi dolu bir okul kültürü gerçekleştirmiş aktif yöneticidir (Tınaz, 2014). Etkililiği yüksek bir okul yöneticisinin; teknik konularda uzmanlık seviyesinde tecrübeye, yöneticilik yaptığı insanlara moral motivasyon vererek onları teşvik edici algıya ve ilgiye, insanların fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını bilen hoşgörüyü, yönetim bilimleri örgüt kuramları insan davranışları ve eğitim felsefesi konularında bilgi birikimine sahip olması gerekir (Aydın, 2014). Etkili okul yöneticisine ilişkin yapılan tanımlamalardan sonra etkili bir okul yöneticisi için; eğitim yönetiminde kullanılan teknolojik gelişmelere göre kendini sürekli yenileyen, hedeflediği başarıya ulaşmak için okulda bulunan insan gücünü harekete geçiren, insanın psikolojik ve sosyal yönünü bilen ve oluşabilecek sorunları hoşgörüyü çözen bir eğitim lideri olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul yöneticisine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerine göre;

1. Etkili okul yöneticisi nasıl tanımlanmaktadır?
2. Etkili okul yöneticisinden beklenen özellikler nelerdir?
3. Okul yöneticileri, etkili yönetici özelliklerini taşımakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışma Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Matematik Bilimleri Araştırma Etik Kurulu 11.05.2022 tarihli ve 22/ 026 sayılı kararıyla yayın ettiği açısından uygun bulunmuştur.

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma gurubu, veri toplama ve analiz sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.2. Araştırmanın Deseni

Ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin etkili okul yöneticisinden beklentilerinin belirlendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir olaya ilişkin faktörlerin bireyler, mekân, zaman ve olaylara yönelik bütünsel bir bakış açısıyla araştırılarak bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanan bir çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Giresun İli Bulancak İlçesinde ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Fen Lisesi'nden 10'ar olmak üzere toplamda 30 gönüllü öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur. Araştırmada örneklem yöntemlerinden olan kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi, çalışmaya katkı sağlayan katılımcıların birbiriyle ilişki içerisinde olmasıyla oluşmuş bir örneklem türüdür (Patton, 2014). Kartopu örneklemesiyle ulaşılan öğrenciler 15 ile 18 yaşları arasında olup 13 kız ve 17 erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1: Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Bilgiler

Değişken	f	
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	17
Yaş	15	8
	16	3
	17	14
	18	5
	9	1
Sınıf	10	10
	11	6
	12	13
	İmam Hatip Lisesi	10
Okul Türü	Anadolu Lisesi	10
	Fen Lisesi	10
Toplam	30	

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular önce taslak olarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracı taslağı hazırlanırken, ilgili alanyazın incelenmiş, veri toplama aracında yer alacak soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan araştırmacının amacına hizmet edecek maddeler belirlendikten sonra oluşturulan taslak veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için alanında uzman olan 5 öğretmenin görüşüne sunulmuştur.

Araştırmanın güvenilirliğini gerçekleştirmek amacıyla, öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından incelenip araştırmacıların “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığında” olduğu maddeler belirlenmiştir. Daha sonra Miles ve Huberman’ın (1994) belirttiği aşağıdaki formül kullanılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Güvenirlik = (Görüş Birliği) / [(Görüş Birliği)+(Görüş Ayrılığı)] = 0.96 olarak bulunulmuştur. Üç açık uçlu görüşme sorusunun yer aldığı veri toplama formunda; ortaöğretim öğrencilerinden etkili okul yöneticisini tanımlamaları, beklentilerine göre etkili okul yöneticinin özelliklerini ifade etmeleri istenmiş, okul yöneticilerinin etkili okul yöneticisi özelliklerini taşıma durumlarıyla ilgili görüşleri alınmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ve 3 öğretmen üzerinde ön uygulamaları yapılarak hazırlanan görüşme formları için 11 Mayıs 2022 tarihli ve 22/026 sayılı Etik Kurul Kararı ile Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Matematik Bilimleri Araştırma Etik Kurulu’ndan gerekli izin alınmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin toplanmasında iki farklı yöntem başvurulmuştur. Bunlardan ilki doküman incelemedir. Yıldırım ve Şimşek’e (2006) göre doküman inceleme, gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında “araştırmanın geçerliliğini artırmaya” önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Araştırmanın geçerliliğini artırmak için, alan yazında etkili okul yöneticileriyle ilgili çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Verilerin toplanmasında kullanılan diğer bir yöntem de görüşmedir. Araştırmada, veriler yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce, görüşme için uygun ortam oluşturulmuş ve araştırma ile ilgili ortaöğretim öğrencilerine gerekli bilgiler verilmiştir. Öğrenciler ile yapılan görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüştür. Araştırmada görüşlerine başvuru ortaöğretim öğrencilerinin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla kodlama yapılmıştır. Buna göre, görüşme yapılan öğrenciler; Katılımcı 1 (K1), katılımcı 2 (K2),... biçiminde kodlanmıştır.

Araştırmada görüşme sorularından elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi araştırmanın kuramsal olarak çok açık ifade edilemediği veya daha derinlemesine bir analize gereksinim duyulduğu durumlarda yapılmaktadır. Bu bağlamda ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri, ana ve alt temalar altında ve anlaşılabilirliği kolaylaştırma bakımından tablolara dönüştürülerek sunulmuştur. Tablolardaki veriler öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, etkili okul yöneticilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ortaöğretim öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Etkili Okul Yöneticisinin Tanımına İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinden etkili okul yöneticilerini tanımlamaları istenmiş ve Tablo 2’de öğrencilerin tanımlamalarına ilişkin tema ve alt temalar sıralanmıştır.

Tablo 2. Etkili Okul Yöneticisinin Tanımlanmasına İlişkin Tema ve Alt Temaların Frekans Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Katılımcı Kodu	f
	İyi iletişim kuran	K2, K8, K9, K11, K12, K17, K19,	9
	Disiplinli	K14, K24, K25, K26, K27, K29	6
Liderlik	Sorunlara çözüm bulan	K1, K2, K4, K5, K7, K9	6
Özellikleri	İşbirlikçi	K6, K24, K28	3

	Mesleki yeterliliği olan	K13,K15	2
	Adil	K5,K17	2
	Sosyal faaliyet yapan	K11,K17	2
	Sportif faaliyet yapan	K16,K25	2
Ara toplam			32
	Yardımsaver	K17, K26,K27,K28,K29,K30	6
	Anlayışlı	K18, K20, K21, K29,K30	5
Kişisel	Saygı duyulan	K10,K23	2
Özellikler	Tutumlu	K27,K28	2
	Sevilen	K23	1
	Uyumlu	K17	1
Ara toplam			17
Genel toplam			49

Tablo 2 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul yöneticisi tanımlamalarının 2 ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar liderlik özellikleri (f: 32) ve kişisel özellikler (f:17) ana temalarıdır. Lider ana teması altında toplanan alt temalar ise iyi iletişim kuran (f: 9), disiplinli (f:6), sorunlara çözüm bulan (f:6), işbirlikçi (f:3), mesleki yeterliliği olan (f: 2), adil (f:2), sosyal (f:2) ve sportif faaliyet yapandır (f:2).

Aşağıda etkili okul yöneticisini lider ana teması altında tanımlayan ortaöğretim öğrencilerinin ifadelerinden örnekler sunulmuştur:

“Bence etkili okul yöneticisi demek öğrencilerle etkileşimde kalan, okul sorunlarıyla yakından ilgilenen ve okulu daha ileriye taşıyabilmek için çaba sarf edendir” (K2).

“Etkili okul yöneticisi, öğrencileriyle iyi bir iletişim kuran onların sorunlarını elinden geldiğince çözmeye çalışan kendini ve eğitim verdiği öğrenciler her zaman bir adım daha ileri nasıl götürebilirim diye düşünen ve düşündüklerini uygulayan yöneticidir” (K9).

“Okulda öğrencilerle iletişim halinde olması, sosyal faaliyetler yaptırabilme, okul gezileri ayarlayabilmesi vb. şeyler yaptırabilmesi” (K11).

“Sportif faaliyetlerde bulunan kişilerdir” (K25).

Kişisel özellikler ana teması altında toplanan temalar ise yardımsaver (f:6), anlayışlı (f:5), saygı duyulan (f:2), tutumlu (f:2), sevilen (f:1) ve uyumludur (f:1). Etkili okul yöneticisini kişisel özellikleri ile tanımlayan ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Uyumlu, ilgilenen, adaletli, tarafsız, çevreye duyarlı, sosyal etkinlikleri, okulun vizyonunu artıran ben böyle bir idareci istiyorum” (K17).

“Öğrencinin dertlerinden anlayan, bağırıp çağırmadan empati yapabilen” (K 20).

“Aklımızdaki okul müdürü taraf tutmayan her zaman yanımızda olan bizlere iyi davranan” (K 21).

“Sözünü dinleten, öğrencilere ve öğretmenlere kendini sevdiren ve en önemlisi oturaklı olmasıdır” (K 23).

3.2. Etkili Okul Yöneticisinden Beklenen Özelliklere İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul yöneticisinden bekledikleri özellikleri belirtmeleri istenmiş ve Tablo 3’te öğrencilerin beklentilerine göre etkili okul yöneticisi özelliklerine ilişkin tema ve alt temalar sıralanmıştır.

Tablo 3. Etkili Okul Yöneticisinin Özelliklerine İlişkin Tema ve Alt Temaların Frekans Dağılımı

Temalar	Alt Temalar	Katılımcı Kodu	f
Mesleki özellikler	Öğrenme etkinliklerine önem veren	K4, K5,K8, K12,K13,K15,K16,K22	8
	Sosyal etkinliklere önem veren	K8,K16,K17,K23,K27	5
	Öğrenci ve personelle iyi iletişim kuran	K2,K6,K7,K20, K24	5
	Disiplinli	K10,K14,K24,K25	4
	Çözüm odaklı	K1,K7,K9	3
Kişisel özellikler	Anlayışlı	K9,K18,K20,K29,K30	5
	İnsanları önemseyen	K1,K2,K11	3
	İyi davranan	K21,K22,K26	3
	Eğlenceli	K4,K28	2
	Güvenilir, dürüst	K6,K21	2
	Yardımsaver	K29,K30	2
	Öğrencileri mutlu eden	K3,19	2
	Saygın	K10	1
Girişken	K6	1	
Toplam			46

Tablo 3 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul yöneticisinden beklediği özellikleri 2 ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar mesleki özellikler (f:25) ve kişisel özelliklerdir (f:21). Mesleki özellikler ana teması altında toplanan alt temalar ise öğrenme etkinliklerine önem veren (f:8), sosyal etkinliklere önem veren (f:5), öğrenci ve personelle iyi iletişim kuran (f:5), disiplinli (f:4), çözüm odaklı olmalıdır (f:3).

Aşağıda etkili okul yöneticisinden beklenen özellikleri mesleki özellikler ana teması altında tanımlayan ortaöğretim öğrencilerinin ifadelerinden örnekler sunulmuştur:

“Herkesin fikrini önemsemesi ve çözüm odaklı olması” (K1).

“Genel olarak sevgi ve saygı duyuyorum fakat bazılarının disiplin açısından biraz zayıf olduğunu düşünüyorum” (K10).

“Gerektiği yerde durmayı, gerekince ilerlemeyi bilmelidir...vizyonu geniş olmalı. Sosyal etkinlik yapmalı ” (K23).

“Disiplinli tertip ve düzenli olan bir bireydir” (K25).

Kişisel özellikler ana teması altında toplanan temalar ise anlayışlı (f:5), insanları önemseyen (f:3), iyi davranan (f:3), eğlenceli (f:2), güvenilir, dürüst (f:2), yardımsaver (f:2), öğrencileri mutlu eden (f:2), saygın (f:1), ve girişkendir (f:1).

Etkili okul yöneticisinden beklenen özellikleri, kişisel özellikleri ile tanımlayan ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinden örnekler aşağıdaki gibidir:

“Motive edici olması, güvenilir, gerektiği zaman özür dilemesini bilmesi, girişken olması, zamanı iyi değerlendirebilmesi, çeşitli rahatlatıcı etkinlikler düzenleyebilmek için işlevli bir zekaya ve geniş bir bakış açısına sahip olması” (K6).

“Çevreye duyarlı okula birçok şey katmalı okulun vizyonunu artırması gerek bence” (K 11).

”Okulda eğlenceli etkinlikler olmalı. Öğrencilere yararlı davranışlar öğretilmeli” (K 28).

”Yardımsaver, anlayışlı... ” (K 30).

3.3. Okul Yöneticilerinin ‘Etkili’ Olarak Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin etkili olma durumlarını belirlemeye yönelik ortaöğretim öğrencilerine ‘Okul yöneticilerinizin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4’te ortaöğretim öğrencilerinin okul yöneticilerinin etkili olma durumlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin ‘Etkili Yönetici’ Olmalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Ana tema	Alt Temalar	Katılımcı Kodu	f
<i>Okul Yöneticilerini</i>	Etkili Değil	K2,K3,K4,K5,K7,K10,K16,K17,K18,K20,K21,K22,K26,K28	14
<i>Değerlendirme</i>	Etkili	K12,K14,K19,K23,K24,K25,K27,K29,K30	9
	Kısmen Etkili	K1,K6,K8,K9,K11,K13,K15	7
Toplam			30

Tablo 4’e göre araştırmada görüşlerine başvuru alan ortaöğretim öğrencilerinden okul yöneticilerinin etkili olmadığını belirten öğrenci sayısı 14’tür. Okul yöneticilerinin etkili olduğunu ifade eden öğrenci sayısı 9, bu konuda kararsız kalan kısmen etkili olduğunu düşünen öğrenci sayısı da 7’dir. Aşağıda okul yöneticilerinin etkili olmadığını belirten ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerine yer verilmiştir:

“Akademik başarıyı her zaman öncelik olarak aldıklarından sosyal gelişimimize yeterince katkı sağlayamıyorlar. Be nedenle yeterince etkili olduklarını düşünmüyorum (K2).

“Etkili değiller bence her gün koltuğa oturup iki bilgisayar kurcalayıp geri gidiyorlar (bazıları). Sportif ve eğitim amaçlı hiçbir şey yapmıyorlar” (K16).

“Bence bana göre fazla öğrencilerle ilgilenmiyor birinin sorunlarına fazla ilgi göstermiyor, ona nasıl yol kat edeceğini göstermiyor” (K17).

“Genel olarak etkili olduklarını düşünmüyorum. Çünkü bizi anlamıyorlar ve sadece ders üzerine konular konuşuluyor. Keşke biraz geziler, sosyal etkinlikler vs. düzenlenmiyor” (K18).

“Hayır düşünmüyorum. Çünkü hiçbir öğrencinin derdinden anlamıyor. Öğrencinin aile içinde ne tür zorluklar yaşadığını anlamıyorlar. Öğrenciyi sadece okuldaki başarısı ile değerlendiriyorlar” (K 20)

“Etkili değiller okulumuz etkinlikler bakımından eksik” (K28).

Okul yöneticilerinin etkili olduğunu belirten ortaöğretim öğrencilerinin değerlendirmeleri aşağıdaki gibidir:

“Evet çünkü şu ana kadar bir şikayetim olmadı” (K12).

“Okulda öğretmenlerimiz genellikle kurallıdır. Bütün öğrencilere aynıdır. Allah razı olsun” (K 14).

“Evet, etkililer, adiller, sıcakkanlılar, ders zamanı ders sohbet zamanı sohbetler, çevreye duyarlılar” (K 23).

“Evet, çünkü okulda kurallara uyulur. Kimseye ayrımcılık yapılmaz” (K 30).

Okul yöneticilerinin kısmen etkili olduğunu belirten ortaöğretim öğrencilerinin ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Yeterli olmasa da etkili yöneticiler olduğunu düşünüyorum” (K1).

“Kısmen. Birçok açıdan eksik bir okul olsa da yönetici ve çalışanların ellerinden geleni yaptıklarını düşünüyorum” (K6)

“Gerektiği yerlerde evet, gerektiği yerlerde hayır. Çünkü sonuçta onların da üst kademeleri var ve eğer o üst kademedekiler yöneticilere baskı yapıyorlar ise okul yöneticileri isteseler dahi etkili okul yöneticisi olamaz” (K8).

“Kısmen. Çünkü bizi dinleme konusunda çoğu zaman iyi olsalar da işler uygulamaya geçtiğinde çokta iyi olmadıklarını düşünüyorum” (K9).

“Hepsi çok başarılı insanlar fakat okulumuzda biraz daha sosyal etkinlik ve geziler gibi şeyler yapmaları lazım bu açılardan yetersizler” (K11).

4. TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul yöneticilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için çeşitli ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul yöneticisi tanımlamalarında en fazla liderlik özellikleri ve kişisel özellikler temalarının kullanıldığı görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin etkili okul yöneticisinden beledikleri özellikler ise mesleki ve kişisel özellikler teması altında toplanmıştır.

Liderlik özellikleri teması altında yer alan başlıca tanımlamalar; iyi iletişim kurma, disiplinli, işbirlikçi, mesleki yeterliliğe sahip ve adil olma, sorunlara çözüm bulma, sosyal ve sportif faaliyet yapma özellikleriyle ilgilidir. Araştırma sonuçlarına göre tanımlanan lider hem işini en iyi yapan hem de yaptığı iş çevresinde iletişimi iyi olan, sosyalleşen ve paydaşlarını sosyalleştiren kişidir. Bennis ve Nanus (1985) da liderlik için sadece işini doğru yapmanın yeterli olmadığını belirtmiş, liderleri aynı zamanda aktif bireyler olarak tanımlamıştır. Amerikan Okul Yöneticileri Derneği bir liderde bulunması gereken özellikleri sıralamış bu özellikler arasında liderin vizyon ve mesleki yeterlilik sahibi, adaletli, etkili, sosyal olması gerektiğini belirtmiştir (Becker, 1992). Sıralanan özellikler araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik taşımaktadır. Liderlik özellikleriyle ilgili yapılan diğer çalışma Helvacı ve Aydoğan’a (2011) aittir. Adı geçen araştırmacılar çalışmalarında okul yöneticilerinden beklenen liderlik özelliklerini araştırmışlar, çalışma sonucunda liderlerden adil ve yol gösterici olma, sorunlara karşı duyarlı yaklaşma özelliklerinin beledikliğini belirlemişlerdir. Öyle ki çalışmada liderlik denildiğinde ilk ifade edilen özelliğin adillik olduğu dikkat çekmektedir. Yirci ve Berk (2021) de araştırmalarında okul müdürünün adil olmasının en önemli liderlik özelliği olduğunu vurgulamıştır. Yine Schulte ve diğerleri (2010) araştırmalarında okul müdürlerinden beklenen birincil özelliğin adalet olduğunu ifade etmiş, okul müdürlerinin adaleti, uygulamalarına yansımaları gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışmada da adillik, etkili okul yöneticisi denildiğinde akla gelen tanımlamalardan biridir.

Yapılan bu çalışmada katılımcılar, paydaşlarına önem verdiğini davranışlarıyla yansıtan yöneticiler görmek istediğini belirtmiştir. Bu bulguyla paralellik taşıyan diğer bir çalışma Ustabaş’a (2017) aittir. Ustabaş’ın çalışmasında görüşlerine başvuru olan öğrenciler okul yöneticileri tarafından önemsenmek istediklerini, yöneticilerin sert davranmadan onların ihtiyaç duydukları veya istedikleri şeyleri temin etmesini belediklerini ifade etmişlerdir. Aynı öğrenciler etkili okul yöneticisinin kişisel özelliklerini; yardımsever, saygı duyulan, tutumlu, sevilen uyumlu ve anlayışlı olma olarak sıralamışlardır. Anlayışlı olma, yapılan bu çalışmada olduğu gibi Helvacı ve Aydoğan’ın (2011) araştırmalarında da liderden beklenen özelliktir. Ayrıca Kowalski ve diğerleri (2010) okul yöneticilerinin okul paydaşlarıyla pozitif iletişim kurması ve sürdürmesinin eğitim durumlarını olumlu etkilediğini ifade etmiş bu durumun birçok eğitim sorununa çözüm üretebilmesi için gerekli olduğunu belirtmiştir. Benzer ifadeler Schult ve diğerlerinin (2010) çalışmasında da yer almış adı geçen araştırmacılar okul müdürlerinin kişisel özelliklerini sıralarken anlayışlı olma özelliğini ilk olarak ifade etmiştir. Aynı çalışmada anlayışlılığın yanında başkalarıyla uyumlu çalışma, paydaşları motive etme, iyi tutum sergileme, sorumluluk sahibi sabırlı saygılı iyi rol model ve yardımsever olma özelliklerini taşıması gerektiğini vurgulamışlardır. Yukarıda adı geçen araştırmacıların bulguları, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yapılan araştırmaya göre etkili okul yöneticisinden beklenen mesleki özellikler; öğrenme etkinliklerine ve sosyal etkinliklere önem verme, öğrenci ve personelle iyi iletişim kurma, disiplinli ve çözüm odaklı olma. Bu araştırmada katılımcıların etkili okul yöneticisine ilişkin beledentileri, Çelebi (2010) ve Gökçe ve Kahraman (2010) ile aynı doğrultudadır. Öyle ki Çelebi (2010) öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik algılarını incelediği çalışmasında okul yöneticilerinin, motivasyonu sağlayarak ve okulun diğer paydaşlarına rol model olarak okuldaki paydaşlarla işbirliği içerisinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Gökçe ve Kahraman (2010) da etkili okul yöneticilerinin okuldaki tüm paydaşların görüşlerini dikkate alarak okul için ortak amaçlar doğrultusunda hareket ettiklerini vurgulamıştır. Bir okulda başarının sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin okulda demokratik bir ortam sağlaması, kalıcı ve işbirlikçi olması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre etkili okul yöneticisinden beklenen kişisel özellikler; anlayışlı, insanları önemseyen, iyi davranan, eğlenceli, güvenilir, dürüst, yardımsever, öğrencileri mutlu eden, saygın ve

girişken olmalarıdır. Çobanoğlu ve Badavan (2016) okul yöneticilerinin sağlıklı bir okul ortamı oluşturmalarının temelinde kişisel özelliklerinin yer aldığını belirtmiştir. Adı geçen yazarlar okul yöneticilerinin insanlara karşı duyarlı, meslektaşlarını ve öğrencilerini etkileme yeteneğine sahip, sağduyulu, anlayışlı, bireylerin farklılıklarına saygı göstererek onları cesaretlendiren bir kişiliğe sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu ifadeler araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Ayrıca Yirci ve Berk (2021) de araştırmaları sonucunda etkili bir okul müdürünün iyi bir dinleyici ve iletişim becerisinin yüksek olması gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim Şahin'in (2000) araştırması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Şahin'e (2020) göre çalışanlar ve diğer paydaşlar arasındaki etkili bir iletişim, okul ortamındaki insan ilişkilerinin niteliğini belirlemektedir.

Yukarıda belirtilen araştırmalar da göstermektedir ki etkili bir okul için gerekli ön koşul etkili bir okul yöneticisinden geçmektedir. Sağlıklı bir okul ortamının oluşturulmasında önemli rol üstlenen okul yöneticilerinin mesleklerini daha iyi gerçekleştirebilmesi için yeniliğe açık olmaları ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin farklılıklara ve yeniliklere açık, gelişen teknolojiye ayak uydurabilecek beceride olmaları gerekir. Bu özelliklerin kazandırılması için okul yöneticilerine yönelik meslek içi eğitimler verebilir. Ayrıca okul yöneticileri belirtilen özelliklere öğretmenlerin, öğrencilerinin ve velilerinin de sahip olması için gerekli etkinlik ve eğitimlerin okullarında düzenlenmesini sağlayabilir.

Etkili bir okul yöneticisi; insanlar arası ilişkilerinde başarılı, iletişim yeteneği yüksek, olumlu ve yapıcı kişisel özelliklere sahip olmalıdır. Bu sebeple okul yöneticilerinin seçiminde mesleki yeterliliklerle birlikte kişisel özellikleri de değerlendirilmeli, etkili okul yöneticisinden beklenen kişisel özelliklere sahip anlayışlı, iletişim becerileri yüksek, çevresini olumlu olarak etkileyen kişiler yönetici olarak seçilmelidir.

Okul yöneticileri tamamen akademik performans beklentisiyle okul paydaşlarına yaklaşmamalı, onların yeteneklerinin geliştirilmesi için gerekli sosyal, sportif çalışmalara da öncülük etmelidir. Okul paydaşlarının başarısı dışında onların bireysel diğer özellikleri, sorunları ile ilgilenmeli onlara değer verdiğini gösteren davranışlar sergilemelidir.

Okul yöneticileri sadece başarıya odaklanıp sert, katı ve otoriter bir duruş sergilemekten ziyade öğrenciye yakın olmalı, eğitimde mizahtan yararlanabilmeli, okulun ayrıca eğlendirici bir ortam olmasını sağlayarak okulu öğrenciler için çekici bir ortam haline getirebilmelidir.

Yöneticiler bireylere karşı duyarlı, motivasyon gücü yüksek, adaletli bir şekilde yaklaşır, öğrencilerinin haklarını ve ihtiyaçlarını gözetken davranışlar sergilerse o okulda başarıyı yakalamak zor olmayacaktır. Bu nedenle yöneticilere düzenli olarak eğitimde motivasyon, insan ilişkileri ve insan hakları konusunda eğitimler verilerek yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Her okulun yöneticisi kadar iyi olduğu düşünüldüğünde okulların, yöneticilerinin birer yansıması olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Aydın, R.(2014). *Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ve etkililiklerine yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim öğretim süreci ve ortam boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), s. 76-83.
- Becker, M. (1992). *An effective schools primer*. American Association of School Administrators (AASA).
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*. Harper Row Publishers.
- Bitterová, M., Alena, A., & Pisonová, M. (2014). School leader's competencies in management area. *Social and Behavioral Sciences*, 149(2014), 114–118.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (16. Baskı). Pegem Akademi.
- Çelebi, N. (2010). Public high school teachers' opinions on school administrators' supervision duty in Turkey. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 5(3), 212–231.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2016). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Gökçe, F., & Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Karatepe, S. (2005). Yönetimsel etkililik: Okul yönetiminde yönetimsel etkililiğin astlarla ilişkiler boyutu. Süleyman Demirel Üniversitesi. *İİBF Dergisi*, 10(2).
- Karlı, D.(2004). *Yönetimsel etkililik*. Pegem Yayıncılık.
- Kowalski, T. J.,McCord, R. S., Petersen, G. J., Young, I. P., & Ellerson, N. M. (2010). *The American school superintendent: 2010 decennial study*. Rowman&Littlefield Education.
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği.
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
- Mestry, R., & Grobler, B. R. (2004). The training and development of principals to manage schools effectively using the competence approach. *International Studies in Educational Administration*, 32(3).
- OECD (2020). TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08dfen>
- Özdemir, S., Sezgin, F. ve Özen Kılıç, D. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 365-383.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Schleicher, A. (2012). (Ed.) Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxx-en>
- Schulte, D. P., Slate, J. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2010). Characteristics of effective school principals: A mixed-research study. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 172-195.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okul müdürlerinin yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(2), 221-242.
- Taymaz, H. (2001). *Okul yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Tınaz, S.(2014). *İlk ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetimsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki (Şanlıurfa örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Yılmaz, K. (2021). *Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri*. (Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yirci, R. ve Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: Nitel bir araştırma. *Journal of History School*, 50, 570- 598.

**KİŞİSEL GELİŞİM VE KARIYER PLANLAMA ÇALIŞMALARININ İNSAN SERMAYESİ
DÜŞÜNCESİ TEMELİNDE İNCELENMESİ**Ayla KOÇ¹ Binali TUNÇ²

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü: Araştırma Makalesi	Bu araştırmanın amacı “kişisel gelişim ve kariyer planlaması” çalışmalarını, eğitimin piyasalaşması bağlamında incelemektir. Çalışmanın temel odağı, insan sermayesi düşüncesi temelinde bireylere yönelik kişisel gelişim etkinliklerinin, bireysel kazanımlardan çok eğitimin piyasalaşmasının bir aracı haline geldiğini ortaya koymaktır. Araştırmada kişisel gelişim ile eğitimin piyasalaşması ilişkisi nitel araştırma desenine uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Mersin ilinde yaşayan “kişisel gelişim, yaşam koçluğu, danışmanlık, kariyer planlama” gibi alanlardan en az birine yönelmiş, farklı meslek gruplarından 6 kadın ve 4 erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze toplanmıştır. Katılımcıların ifadeleri araştırmanın alt boyutları bakımından betimsel düzeyde analiz edilmiş, öne çıkan noktalar değerlendirilmiş ve doğrudan alıntı yapılan katılımcı görüşleri ile desteklenmiştir. Kişisel gelişim, danışmanlık, kariyer planlama çabasına giren, yaşam koçluğu ve güzellik alanlarının içinde hem çalışan hem de müşteri konumunda olan katılımcılar, sürekli daha başarılı verimli olmak adına baskı hissettiklerini belirtmişlerdir.
Makale Geçmişi:	
Başvuru 13.04.2023	
Kabul 26.06.2023	
Anahtar Kelimeler: Kişisel Gelişim, İnsan Sermayesi, Küreselleşme	

**EXAMINATION OF PERSONAL DEVELOPMENT AND CAREER PLANNING STUDIES ON
THE BASIS OF HUMAN CAPITAL THOUGHT**

Article Information	Abstract
Article Type: Research Article	The purpose of this research is to examine the status of personal development, counseling, career planning, life coaching services for individuals in the context of the marketization of education. In order to understand the research problem more clearly, human capital, personal development and globalization issues are included in the literature. In the research, in order to determine the situation in the context of personal development and the marketization of education; It was conducted with a qualitative research method, which makes it possible to consult the opinions of individuals who benefit from and/or are interested in these personal development areas. In this study, 6 female and 4 male participants living in Mersin constitute the study group. The individuals participating in the research are composed of different occupational groups who are oriented towards at least one of the fields such as personal development, life coaching, consultancy services, career planning, personal development, etc. for the purpose of the research. The data collected through semi-structured interviews with participants from different occupational groups regarding the main problem and sub-objectives of the study were tried to be explained by using the descriptive analysis technique, which is frequently used in qualitative research methods. The participants, who are both employees and customers in the fields of personal development, consultancy, career planning, life coaching and beauty, stated that they constantly feel pressure to be more successful and productive.
Article History:	
Received 13.04.2023	
Accepted 26.06.2023	
Keywords: Self-improvement, Human Capital, Globalization	

Kaynakça Gösterimi: Koç, A., & Tunç, B. (2023). Kişisel gelişim ve kariyer planlama çalışmalarının insan sermayesi düşüncesi temelinde incelenmesi. *Eğitim Yönetimi & Politikaları Dergisi*, 4(1), 15-26¹ Öğretmen, MEB, aylacbn@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1022-8618² Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, tunc@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3636-209X

1. GİRİŞ

Bu çalışmada 1950'lerden sonra dünyada yaygın kabul görmeye başlayan insan sermayesi düşüncesinin 1980'lerden sonra egemen eğitim düşüncesi haline gelmesi eleştirel bir perspektifle ele almaktadır. Teknoloji, bilişim, ekonomi ve sosyal yaşamdaki gelişmelerin süreklileşmesi, bireylerin de bu gelişmelere uyum sağlamasını zorunlu hale getirmiştir. Toplumsal yapılarıdaki dönüşüm bireysel ve eğitimsel alanlarda yeni yapılanmalara yol açmıştır. Eğitim ve okulun birey yaşamındaki etkisi giderek artmaktadır. Bireylerin eğitilmesinde ve topluma kazandırılmasında önemli işleve sahip eğitim örgütleri “amaç, yapı ve süreç” boyutlarında köklü dönüşümlere de uğramıştır. Bu çalışmada eğitim ve okulun bireyin gerçek gizil güçlerini keşfetmeye yönelik bir amaçtan uzaklaşarak piyasacı nitelik kazanması eleştirilmektedir.

Yazıda insanın doğasının gereği olan özgürleşme ve kendini gerçekleştirme güçlerinin, “insan sermayesi” düşüncesiyle yok sayılması, insanın sahip olduğu özellikleri fizyolojik gereksinimlerini karşılamaya indirgeyen “kariyer ve kişisel gelişim” faaliyetlerine dikkat çekilmektedir. Bireyselleşme önem kazanmakta ve toplumcu bir eğitim anlayışından giderek uzaklaşmakta iken birey temelli etkinliklere yoğunlaşmaktadır. Neo liberal yönetim anlayışıyla, bireylerin yeterlik alanlarının belirlenerek; kapitalist ekonomide toplum ve bireyin çıkarları doğrultusunda, bunu en üst düzeyde kullanmaları beklenmektedir. Bu bağlamda bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, akademik ve psikolojik güçleri piyasada bir karşılığı olan etkinliklere yönelmektedir. Bireylerin öz farkındalıklarına ve öz denetimlerine olan inanç ve bireyi idealize etmeleri ile birey temelli yaklaşımlar ve bu alandaki gelişmeler son yıllarda önemli bir ivme kazanmıştır.

Yazıda okullardaki mesleki, kariyer ve bireysel rehberlik faaliyetleri insan sermayesi düşüncesinin gelişimini açıklamak üzere ele alınmıştır. Okullarda rehberlik servisleri öğrencilerin yeterlik alanlarının belirlenmesi ile mesleki ve eğitsel alanlarda psikolojik danışman ve rehberlik (PDR) uzmanlarının öğrencilere, velilere ve öğretmenlere rehberlik etmeyi amaçlamaktadır (Özgül, 1990). Öğrencilerin bilişsel, psikolojik, sosyal, akademik yeterlik alanlarının gelişimini amaçlayan bu alanın boyutlarının genişlediği gözlenmektedir. Günümüzde “eğitim koçluğu, yaşam koçluğu, kariyer danışmanlığı, kişisel gelişim” faaliyetlerinin giderek öne çıktığı gözlenmektedir. “Rekabet” söylemi bireyleri, gizil güçlerini “insan” sermayesi yatırımı olarak görmelerine yol açmaktadır. Giderek özelleşen ve bireyselleşen eğitim sistemi, sosyal devlet ve toplumcu bir eğitim anlayışından uzak; fırsat eşitsizliğinin daha da derinleştiği piyasacı ve fırsatçı bir pazar haline gelmiştir. Bu çalışmada okullardaki rehberlik ve danışmanlık etkinliklerinin, “kişisel gelişim uzmanlığı, yaşam koçluğu, kariyer danışmanlığı” gibi piyasacı uygulamalar çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencileri, “kendi sermayesinin işletmecisi” olan bilinçli bir “yatırımcı” olarak gören bu anlayışın, öğretmen ve öğrencilerce nasıl algılandığı anlaşılmaya çalışılacaktır. Bireylerin “kişisel gelişim ve rekabet” söyleminden ne anladıkları, bu alanlara yönelmesini gerektiren durumların neler olduğu üzerinde durulacaktır.

1.1. İnsan Sermayesi Düşüncesi

İnsanın kendi üzerine pozitif bilgi üretmeye başladığı 19. yüzyıldan sonra “psikolojik” bir özne olarak ele alınmaya başlamıştır. 1950'lerden sonra insanın içsel dünyasının “ekonomik” bir girdi olarak görülmesiyle insan sermayesi düşüncesi gelişmiştir. Bireylerin tüm gizil güçlerinin ekonomiye kazandırılması ile kendisinin olduğu kadar toplumun da yaşam koşullarının iyileşebileceği düşüncesi yaygın kabul görmüştür. Kapitalist sistem, gelişen teknoloji ile birlikte karmaşık bir hale gelmiş ve bireylerin belli bir alanda uzmanlaşmasını, bilgi üretmesini ve bu edinimlerini sermayedarlara sunmasını gerektirmiştir. Bu da beraberinde bireyin yaptığı işi anlamasını, becerilerini, yeterliklerini ve kişisel özelliklerini geliştirmesini gerekli kılmıştır. Artık birey kendi “kendisinin işletmecisi” konumuna gelmiş olup, bilgi, beceri, yeterlilik alanlarını ekonominin çarklarına girdi olarak sunmaya başlamıştır (Tunç, 2020). Kendi kişisel özelliklerini kapitalist ekonomi pazarına sunan bireyin, sermayesini güçlendirecek atılımları yapma zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Bu anlamda birey kendi kendisinin sorumluluğundadır; niteliklerini geliştirmek, girişimlerini planlamak ve kendisini yönetmek mecburiyetindedir.

20. yüzyılda bireyselleşmenin önem kazanması, insana verilen değer ve insanın özüne olumlu yaklaşımlar, potansiyellerine ve yeterliklerine duyulan güven, bunları geliştirmesi ve kendini tanıması için öne çıkan hümanist yaklaşımlar, bireyi merkeze alan bir özgürleşme vaat etmişlerdir. Bu anlayışla birlikte bireylerin öz farkındalıklarına ve öz denetimlerine olan inanç, bireyi idealize ederek iktidarın gücünü bireyler üzerinden tercih maskesiyle kabullenmeleri sağlanarak bir denetim ve kontrol sistemi oluşturulmaya başlanmıştır (Foucault, 2015). Kendisinden sorumlu olan “özgür” özne, iktidarın normlarını, kabullerini içselleştirerek, eylemlerinin faili olarak da kendisini görür. Foucault'nun biyopolitika olarak vurguladığı üzere; insanın disiplin dönemindeki gibi sadece bedeninin vasıflarını artırıp bunun kontrol altına alınmasını değil; bireyin neoliberal politikalar doğrultusunda ekonomik yönden verimli, rekabetçi ve girişimci olmasını gerektirmiştir (Foucault, 2019). College de France Derslerinde (1977-1978) “biyopolitika” kavramını ilk kez kullanan Foucault, bu kavramın yönetsellikle birlikte ele alındığını ifade eder. Ona göre insan sermayesi de yönetselliğin bir sonucu olarak ortaya çıkan bir kavramdır. Yönetsellik ve insan sermayesi bağlamında Dardot ve Laval (2016), bireyleri liberal

politikanın ufku ve referansı ile kendi çıkarlarının peşinde koşan, öz sevgisini tatmin etmeye çalışan ve kendisini harekete geçiren tutkulu motivasyonlarla tanımlanan bir “yeni” insan olarak tanımlamıştır. Neoliberal politikalar, “rekabet ve çıkar” söylemlerini üretirken, bu kavramları insanların özünde yer alan değerler olarak nitelendirmiştir. Oysa Foucault’ya göre rekabet doğal bir güdü olmaktan öte neoliberalizm, doğal bir süreçmiş gibi algılanması, içselleştirilmesi ve eyleme dökülmesini hedeflemiştir (Özmkas, 2015; Tunç, 2020).

Liberalizm, serbesiyeti tanımlayan bir kavram olmaktan ziyade, bir yönetim stratejisidir (Foucault, 2019). Foucault’nun iktidar kuramında da bahsettiği üzere iktidar denetimini artık toplu olarak toplumlar üzerinden değil, tek tek bireyler üzerinde yapmaya başlamıştır (Foucault, 2005). İktidar, öznel sorumluluk alma, yeterliklerinin farkına varma ve bunu toplumsal çıkar ve ekonomik fayda temelinde kullanabilmeleri için bireyselleşmeyi özendirir. İnsan sermayesi kavramı da bir yönetim stratejisi olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle 20. yy hümanizm ve varoluşçu yaklaşımla deneyime, seçimlere, yaratıcılıklara, yeterliklere ve kendini gerçekleştirmeye odaklanılmıştır (Foucault, 2019). Artık birey başarılı ve başarısız gibi iki iki düzeyde değerlendirilmektedir. Modern çağda büyüyen ekonomik ve politik çıkarlar doğrultusunda; insan artık sadece bedeni ve emeğini değil; zihnini, duygusal emeğini, entelektüel sermayesini, becerilerini, kişisel özelliklerini, bilgilerini ve uzmanlık alanlarını da geliştirmeye ve piyasaya sunmaya başlamıştır (Özmkas, 2015; Şerbetçi, 2003). Bu nedenle insan yatırım yapılması gereken bir varlık haline dönüşmüştür.

Bireye yapılan yatırımların temeli eğitime dayanır. İnsan sermayesi düşüncesi, eğitime yapılan yatırımlara ve bireyin edinebileceği becerilere atıfta bulunarak, gelecekteki gelir üzerindeki etkiyi ölçmeyi amaçlar. Burada insana yapılan yatırımın gelecekte daha fazlasının edinilmesine yönelik bir girişim olduğundan söz edilebilir. Çünkü eğitim, birey ve toplum temelinde fayda sağlanan ve gelecekte daha fazlasının kazanılacağını gösteren bir yatırımdır (Tunç, 2020). İnsan sermayesinin geliştirilmesinin eğitime dayandığını belirten Şerbetçi (2003) örgütlerin başarısında da belirleyici olduğunu ve örgütler arası rekabetin temelini insan sermayesine dayandığını belirtir. Buna göre, “Doğru insanları, doğru zamanda, doğru işlere yerleştiren entelektüel sermayesini iyi kullanan örgütlerin avantaja sahip oldukları” belirtilmiştir. Sürekli kişisel özelliklerin geliştirilmesi ve becerilerinin artırılmasına yönelik söylemler, bireysel özelliklerini “beceri” pazarına süren bireyin, kendisini daha çok göstermesi için niteliklerini geliştirdiği görülmektedir. Bu durum bireylerin sadece kişisel özelliklerini, becerilerini, yeterlik alanlarını geliştirmesini değil; bilgi birikimini arttırarak görünür hale gelmesini de mecburi kılmaktadır. Sisteme ayak uyduramayan, tembel ve uyuşuk insanların oyun dışına atılması söz konusudur.

Bireyler kendini yöneterek ve kendine sürekli aşılması gereken yeni hedefler koyarak eylemlerini, düşüncelerini ve yaratıcılıklarını geliştirme girişimlerini ve gelişimlerini sürekli hale getirmeleri beklenmektedir. Bunun için de bireylerin ilişkileri ve sosyal becerilerini de geliştirmesi beklenmektedir. Bireyler bunun için sadece sosyal yaşamda değil, dijital alanda da kendilerini göstermek ve niteliklerini sunmak durumundadırlar. Bunu da katıldıkları etkinlik fuarları, proje pazarları, kariyer toplulukları, seminerler gibi alanlar ile sosyal medya hesapları (Instagram, Facebook, Youtube) aracılığıyla da özelliklerini ve niteliklerini sergileyerek; kendisine en karlı yatırımı yapacak olan “sermayedarını” bekleyerek gerçekleştirmektedirler (Özmkas, 2015; Tunç, 2020). Bu bağlamda, Cote ve Pybus’a (Akt: Özmkas, 2015) göre kullanıcıların Facebook gibi sosyal medya hesaplarında “maddi olmayan emek 2.0” ile profil oluşturması sosyal medyanın, bireyleri “özne” olmaya davet etmesi ile kendi portföylerini sanal ortamda oluşturarak takipçi sayılarını arttırmaya çalışmaktadırlar. Bu durumda da takipçiler müşteri, takip edilen ise satıcı konumundadır. Profil sahibi kullanıcı portföyünü geliştirmek için sürekli kendini geliştirir, paylaşımda bulunur ve özelliklerini sergiler. Bu şekilde takipçi sayısını arttırarak, kozmetik ürünleri, kitap önerileri, teknolojik araçlar, beslenme önerileri, spor aktiviteleri gibi birçok konuda uzmanlaşıp; sosyal medya hesaplarına reklam almaya başlar.

Performans, verimlilik, uzmanlaşma, fayda, çıkar gibi söylemlerin temelini oturtulan kişisel gelişim kavramı insan sermayesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre bireyselleşen öznel sorumluluğunun bilincinde, kişisel gelişimin yaratıcısı, sunucusu ve girişimcisi olarak sürekli kendini geliştirmek için eğitime yönelirler. Çünkü insan siyasi bir nesne konumunda iken ekonomik sermaye konumuna gelmiştir. Kendini geliştiremeyen, eğitimlerini diplomalar ve sertifikalarla belgelendiremeyen, rekabetçi pazarda kendisine yer bulamayacaktır. Kendine yatırım yapmakla güdülenmiş birey, sistemi sorgulamak ve eleştirmek yerine; niteliklerini ve özelliklerini geliştirmediği için işsiz kaldığı düşüncesiyle sorumluluğu üzerine alacaktır. Bu şekilde öznel niteliklerini arttırmak adına kişisel gelişim, koçluk, kariyer planlama, danışmanlık gibi alanlara yönelerek kendisini pazarda göstermek adına bitimsiz bir gelişim sürecine girecektir.

1.2. Kişisel Gelişim

Kişisel gelişim kavramı, bireyin tüm kişisel, sosyal, psikolojik ve fiziksel alanları ile mesleki gelişim alanlarında kendi yeterliklerinin farkına varması ve daha ileriye taşınması anlamına gelmektedir. Bireyin kendini yetersiz gördüğü alanlarda geliştirmesi ve hedeflerine ulaşmada kendini daha yeterli hale getirme süreci olarak da tanımlanabilir (Balaban ve Çakmak, 2016). Kişisel gelişimin ilk aşaması kendini tanımadır. Bu anlamda bireyler öncelikle kendi potansiyellerinin farkına varmak ve bunu açığa çıkarmak ve sosyal, mesleki yaşamlarında kullanabilmek için farkındalığa sahip olmaları beklenir. Bu aşamada da kişisel gelişim öncelikli olarak psikoloji ve danışmanlık hizmetleri başlıkları altında gelişmeye başlamıştır (Paker, 2011; Şengül ve Acar, 2021). Kendini tanıması ve geliştirmesi gerektiğini düşünen birey, terapilere gitmeye ve kendisine rehberlik edecek danışmanlara ihtiyaç duymaya başlamıştır. Bunun yanı sıra kişisel gelişim ile ilgili eğitim, seminer, konferans gibi alanlara yönelmeye başlar. Bu alanda yazılan kitaplar, makaleler, köşe yazıları en yaygın başvuru kaynakları haline gelmiştir.

Günden güne kişisel gelişimin daha da önem kazandığının bir göstergesi de eğitim, yönetim, psikoloji, sağlık gibi hemen her alanda kişisel gelişim yayınları ve eğitimlerinin yaygınlığıdır (Şengül ve Acar, 2021). “Değişime kendinden başla”, “Sen değişirsen dünya da değişir” gibi sloganlarla bireylerin sorumluluğu ve gelişimleri kendilerine yöneltilmiştir (Paltrinieri, 2016; Şengül ve Acar, 2021). Kişisel gelişim insanlık tarihi kadar eski olmasına karşın dünya genelinde 1929 Ekonomik Bunalımı (Büyük Buhran), Türkiye’de ise 1980’lerden sonra gelişmiştir (Şengül ve Acar, 2021). Schultz’a (Akt: Paltrinieri, 2016) göre, insan sermayesindeki büyüme, “modern ekonomik büyümedeki en büyük başarıdır. Buna dayanarak ekonomik krizler sonrasında kişisel gelişim alanlarının önem kazandığı ve gelişim gösterdiği ileri sürülebilir. Bireylerin kriz dönemlerinde yetenek ve bilgilerini geliştirme veya bilmedikleri yönlerinin farkına vararak kendilerine kazanç sağlayacak yeni arayışlara girdikleri görülmüştür (Şengül ve Acar, 2021). Bu bağlamda bireylerin potansiyellerinde sonsuz yenilenebilir değer kaynakları keşfedilmiş ve ekonomi daha sınırlı ve çatışma yaratan kaynakların işlenmesine mahkûm olmaktan kurtulmuştur (Paltrinieri, 2016, s.36).

Kişisel gelişim, insanın içindeki sınırsız gücün farkındalığı ile bu gücün bileşenlerini keşfederek harekete geçmesidir. Buna göre neoliberal politikaların insandaki gizil güçleri keşfederek, ekonomik yapıyı bireylerin sınırsız güçlerine dayandırdığı söylenebilir. Kişisel gelişim alanları, bireylerin kendisini geliştirmesi gerektiğine ve bireyselleşmeye vurgu yaparak kendi kendisinin işletmecisi, girişimcisi mantığı ile bu alanda bir piyasa oluşturmaktadır (Balaban ve Çakmak, 2016). Ayrıca bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki hedefleri doğrultusunda iş dünyasındaki verimliliğini, etkinliğini ve başarısını arttırmak için insan sermayesine dayalı bir piyasa oluşturulmaktadır. Kişisel gelişim eğitimleri, kurslar, seminerler, kitaplar, koçluk, mentorluk, danışmanlık ve kariyer planlama gibi alanlar birere sektör haline gelmektedir. Bireyler hem kendilerinin hem de çocuklarının potansiyelini en üst düzeyde kullanacakları eğitimlere, kurslara, seminerlere yönlendirerek yatırımlarını bu alanlarda yapmaya başlamışlardır (Paltrinieri, 2016).

Kişisel gelişim adına bireyler sertifika programlarına katılarak özgeçmişlerini doldurmak ve piyasada kendilerine en yüksek ücreti verecek yatırımcıya kendilerini göstermek istemektedirler. Bu bağlamda modern insanın, yaşam boyu eğitim ve kişisel gelişim temelinde bedenlerine, zihinlerine, sosyal becerilerine ve duygusal alanlarına yönelik bitmek bilmeyen bir kendini aşmanın eşğine geldiği görülmektedir. Öyle ki bireylerin sadece zihinsel alanda gelişmelerinin yeterli olmadığı, fiziksel olarak da güzel ve fit görünmesi gerektiği içselleştirilmektedir. Tüm bu gelişmeler “cross fit, fitness, pilates, yoga” gibi alanların gelişmesine ve piyasalaşmasına olanak tanımıştır. Burada bireylerin performans, meydan okuma kültürü ile serbest zaman etkinliklerinin “neoliberal normativitenin” eylemine katıldıkları görülmektedir (Dardot ve Laval, 2016). Neoliberal ekonomi, bireylerin boş zamanlarında neler yapacağına yönelik birtakım düzenlemelerde bulunarak, öznelerin yönelmesini ve bu alanların sektör haline gelmesine olanak sağlamıştır.

“Ben”in inşası anlamına gelen “psikagojik” kavramı çerçevesinde ele alınan kişisel gelişim, bireyi merkeze alarak ideal benlikler yaratma çabasına girilmesi ve bununla ilgili bireyin tüm alanlarında alıştırmalar yapmasını gerektirmiştir (Paker, 2011). Foucault (2005) psikagojik kavramını; işlevi, kim olursa olsun bir özneye yetenekler vesaire bahşetmek olmayan; işlevi kendimize yönelmek, öznenin varlık kipini (mode) tadil etmek olan hakikat aktarımı olarak ifade etmiştir. Bu bağlamda kişisel gelişimin bireylerin kendilerine yönelerek, sosyal, psikolojik, zihinsel, mesleki ve duygusal boyutlarında yer alan, hedeflerine ulaşması için bu alanlardaki niteliklerini ve yeterliklerini gözden geçirmesini amaçlayan ekonomik zemine dayalı bir sektör haline geldiği söylenebilir. Bu araştırmada da bireylerin kişisel gelişim alanları ile ilgili söylemleri, düşünceleri, eylemleri ve yönelimleri incelenmiştir. Bireylerin kişisel gelişime yönelimlerinin nedenleri, süreçleri ile eğitim alanındaki yeri ve önemi araştırılmıştır. Bu bağlamda bireylerin kişisel gelişime yönelmelerinin altındaki temel nedenlerin araştırılması hedeflenmektedir. Bireyleri bu hizmetler ile ilgili ne düşündükleri ne derece önem verdikleri ve

yaşamlarındaki yeri, hangi alanlarda fayda sağladıkları ile ilgili fikir edinilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmanın temel amacı bu hizmetlerin eğitimdeki yeri ve önemi ile eğitimin piyasalaşması bağlamında durumlarını incelemektir. Bu anlamda bireylere bu hizmet alanlarını eğitimde ne kadar kullandıkları ve nasıl kullandıkları ve ne kadar önem verdikleri önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, “Bireylere yönelik kişisel gelişim, danışmanlık, kariyer planlama, yaşam koçluğu hizmetlerinin eğitimin piyasalaşması bağlamında durumları nasıldır?” şeklindedir.

1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

- 1) Katılımcılar kişisel gelişim ve kariyer hizmetlerinden ne anlamaktadırlar?
- 2) Katılımcıların kişisel gelişim ve kariyer hizmetlerinden beklentileri nelerdir?
- 3) Katılımcılar kişisel gelişim ve kariyer konusunda ne tür girişimlerde bulunmaktadırlar?
- 4) Katılımcılar kişisel gelişim kariyer hizmetlerinden elde ettikleri kazanımları nasıl değerlendirmektedirler?
- 5) Katılımcılar kişisel gelişimden bekledikleri faydayı görmekte midirler?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma kişisel gelişim, danışmanlık hizmetleri, kariyer planlama, yaşam koçluğu hizmetlerini eğitimin piyasalaşması bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan temel nitel araştırma yöntemlerinden basit nitel araştırma deseni kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırma, durumları belirli bir bağlamda etkileşimlerin bir parçası olarak benzersizlikleri içinde anlama çabasıdır (Merriam, 2009, ss.2). Bu anlama çabasındaki amaç, bulgulardan yola çıkılarak geleceği öngörme ya da sonuçları genellemeye çalışmaktan ziyade o ortamın kendi doğasını anlamaya çalışmaktır (Merriam, 2009; Yin, 2018). Bu bağlamda araştırmacı katılımcıların o ortamda bulunmalarının ne anlama geldiğini, yaşamlarının nasıl olduğunu, tercihlerinin nedenselliklerini, onlar için neler olup bittiğini, anlamlarının ne olduğunu, belirli bir ortamda dünyayı ve ilgili fenomeni nasıl algıladıklarını anlamaya çalışır (Merriam, 2009; Yin, 2018). Bu bağlamda nitel araştırma, olay ve olguları doğal ortamı içinde anlamaya çalışır; bireylerin deneyim, algı, düşünce ve duygu gibi öznel verileriyle ilgilenir (Cevizci, 2010). Bu araştırmada da bireylerin kişisel gelişime yönelen durumları nedenselliğiyle açıklamak ve buna yönelik girişimlerini ve kazanımlarını kendi bakış açıları, deneyimleri ve düşünceleri ile belirlemek hedeflenmektedir. Bu nedenle katılımcılar ile görüşmeler yapılarak; katılımcıların kişisel gelişime yönelik algıları, bakış açıları belirlenerek; yaşantıları nedenleriyle birlikte açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ilinde yaşayan 6 kadın ve 4 erkek katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların “kişisel gelişim, yaşam koçluğu, danışmanlık hizmetleri, kariyer planlama” alanlarından en az birine yönelmiş, farklı meslek gruplarından oluşmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca farklı eğitim düzeylerine sahip katılımcıların medeni durum ile yaş özellikleri farklılaşmaktadır. Katılımcılara “K1, K2, ... K10” şeklinde kodlama yapılarak verdikleri yanıtlar ve kişisel bilgi formu kaydedilmiş; araştırma bulgularında da cevapları bu şekilde kullanılmıştır. Katılımcılara ait kişisel bilgilere Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Yaş, Cinsiyet, Meslek, Kıdem, Eğitim Seviyesi, Medeni Durum, Çocuk Sayısı ve Haftalık Çalışma Saati Değişkenlerine Göre Dağılımı

Kod	Yaş	Cinsiyet	Meslek	Kıdem	Eğitim	Medeni Durum	Çocuk Sayısı	Haftalık Çalışma Saati
K1	32	Kadın	Kurum Müdürü	5-10	Yüksek Lisans	Evli	1	40
K2	31	Erkek	Avukat Arabulucu	5-10	Lisans	Bekâr	-	25
K3	32	Erkek	PDR	5-10	Lisans	Bekâr	-	30
K4	43	Erkek	PDR	11-16	Yüksek Lisans	Evli	2	30

K5	46	Erkek	Diş Hekimi	17-20	Yüksek Lisans	Bekâr	-	40
K6	32	Kadın	Okul Öncesi	11-16	Yüksek Lisans	Bekâr	-	40
K7	47	Kadın	Sınıf Öğretmeni	17-20	Lisans	Evli	2	30
K8	41	Kadın	Sınıf Öğretmeni	17-20	Lisans	Evli	-	30
K9	31	Kadın	Makyaj Sanatçısı	1-5	Lisans	Evli	1	20
K10	28	Kadın	PDR	5-10	Yüksek Lisans	Bekâr	-	30

Katılımcıların kişisel özellikleri incelendiğinde yaşlarının 28 ile 47 yaş arasında farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların 1'i avukat, 2'si sınıf öğretmeni, 4'ü PDR Uzmanı (biri RAM müdürü), 1'i okul öncesi öğretmeni, 1'i makyaj sanatçısı, 1'i diş hekimidir. Katılımcıların yarısının yüksek lisans (**K1, K4, K5, K6, K10**), yarısı da lisans mezunudur. Katılımcıların yarısı evli (**K1, K4, K7, K8, K9**), yarısı bekârdır. Katılımcıların ikisi (**K1 ve K9**) 1 çocuğa, ikisi ise (**K4 ve K7**) 2 çocuğa sahiptir. Çocuk sahibi olan katılımcılar çocuklarına yönelik olarak kendilerini geliştirdiklerini ve onların adına kişisel gelişimi takip ettiklerini ifade etmişlerdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmanın türü ne olursa olsun, nitel verilerin bir kısmı ve bazen de tamamı görüşmeler yoluyla toplanır (Merriam, 2009). Görüşme ise bir kişinin diğerinden bilgi aldığı yüz yüze konuşma sonucu veri elde etmek için grup ya da topluca gerçekleştirilebilir (Balci, 2018; Merriam, 2009). Araştırmada kişisel gelişim ve kariyer planlama hizmetlerine katılan bireylere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve yüz yüze görüşmelerle veriler elde edilmiştir. Görüşmedeki temel amaç, katılımcıdan özel bilgiler edinmektir (Merriam, 2009). Davranışları, duyguları veya insanların çevrelerindeki dünyayı nasıl yorumladıklarını gözlemleyemediğimizde ya da tekrarlanması mümkün olmayan geçmiş olaylarla ilgilendiğimizde görüşme yapmak en iyi veri toplama yöntemlerinden biri olarak karşımıza çıkar (Karataş, 2015; Merriam, 2009). Bu çalışmada da katılımcıların kişisel gelişime yönelik deneyimlerini, algılarını, kazanımlarını ve beklentileri ile yorumlarını dile getirebilmelerine olanak tanıyan görüşmeler yapılmıştır. Çünkü farklı meslek gruplarında çalışan katılımcıların kişisel gelişim deneyimlerinin katılımcı tarafından gözlenmesi pek mümkün değildir.

Görüşme formu, uzman görüşüne sunulduktan (15 madde) sonra 9 soruya indirilmiştir. Katılımcılar ile karşılıklı görüşmelerde kullanılan bu formda yer almayan bazı sorular, katılımcının verdiği cevaba göre görüşme sırasında araştırmacının araştırmaya katkı sağlayabileceğini düşündüğü sorular anlık oluşturulmuş ve katılımcıya yöneltilmiştir. Görüşmeler, katılımcının izni ile kayıt altına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşmeler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kişisel bilgiler için ayrı dosyalar oluşturulmuş ve bulgular her sorunun cevapları, diğer katılımcılarla karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Katılımcı görüşleri nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla başvurulan içerik analiz tekniği kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. İçerik analizi ile verilerin içindeki gerçekleri tanımlayarak ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi araştırmadaki görüşmelerin, notların, belgelerin içeriğindeki temalar ve tekrar eden anlam kalıpları için niteliksel olarak analiz edilebilmesidir (Merriam, 2009). Niceliksel öğeler de barındıran içerik analizindeki ölçü birimleri, özellikle mesajların sıklığı ve çeşitliliği, belirli bir ifadenin veya konuşma kalıbının kaç kez kullanıldığı iletişim üzerine odaklanır (Merriam, 2009). Bu çalışmada da içerik analiziyle çözümlenen ve karşılaştırmalı olarak analiz edilen yanıtlar bütünleştirilerek uygun temalar oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulgularına alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

3.1. Katılımcıların Kişisel Gelişime Yönelik Görüşleri

Çalışmanın binci alt amacı "Katılımcılar kişisel gelişim ve kariyer geliştirme hizmetlerinden ne anlamaktadırlar?" şeklindedir. Bu amaca yönelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları formu ile katılımcıların kişisel gelişim ile ilgili görüşlerine yönelik oluşturulan tema ve alt temalara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Kişisel Gelişim Teması, Alt Temalar ve Kodlar

Alt Temalar	Kodlar	f
Kişisel Gelişim Boyutları	<i>Kendini Gerçekleştirme</i>	3
	<i>Kendini Tanıma</i>	3
	<i>Öz Farkındalık</i>	4
	<i>Entelektüel Birikim</i>	2
	<i>Başarı</i>	4
	<i>Becerileri Geliştirme</i>	4
	<i>Yeterlik Alanları</i>	4
	<i>Potansiyel</i>	2
Kişisel Gelişim Süreci	<i>Sonsuz Süreç</i>	7
	<i>Sınırsız Kaynaklar (İnsan)</i>	10
	<i>Hayat Boyu Süren</i>	10
	<i>Dinamik ve Zorlu</i>	10
	<i>Zamana Ayak Uydurmak</i>	4
	<i>Güncellemek</i>	4
Kişisel Gelişim Alanları	<i>Mesleki Gelişim</i>	4
	<i>Kariyer Geliştirme</i>	3
	<i>Başarı</i>	1
	<i>Statü</i>	1
	<i>Öznel İyi Oluş</i>	3
	<i>Empati</i>	4
	<i>Başa Çıkabilme Becerileri</i>	4
	<i>İletişim Becerileri</i>	5
	<i>Danışmanlık Hizmetleri</i>	3

Katılımcıların kişisel gelişime yönelik düşünceleri incelendiğinde, kişisel gelişimi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağındaki kendini gerçekleştirmek için kariyer geliştirme, yaşam koçluğu, PDR vb. tüm alanları içine alan kapsamlı bir süreç olarak değerlendirdikleri (K1, K2 ve K3) görülmüştür. Bireylerin hem kendi hem de başkalarının çıkarlarına yönelik fayda sağlamaları için değişim yolculuğu olarak nitelendirdikleri kişisel gelişimin, öncelikle bireyin kendini tanıması, merak ve ilgi alanlarına yönelik bilgi sahibi olmasıyla ileri boyutta bir bakış açısına sahip olabilecekleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. (K3, K6 ve K8). Bu bağlamda bireylerin becerilerini, yeterlik alanlarını keşfederek ve daha ileri boyuta taşıyarak, öz farkındalığına erişmesiyle iş ve sosyal yaşamında başarıya ulaşmasını sağlayan bir süreç olarak nitelendirilmektedir (K3, K8, K9, K10). Kişisel gelişimi çok boyutlu bir alan olarak düşünen bir katılımcı "*Kişisel gelişim kişinin kendi farkındalığı ve kendisini tanıması seviyesinde merak ve ilgi alanlarında bilgi sahibi olması, kültürlenmesi, ileri boyutta profesyonel bakış açısına ve becerisine sahip olmasıdır.*" (K3), şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların bazıları kişisel gelişimi bireylerin potansiyel ve ihtiyaçlarının farkında olup istenilen başarıya ulaşmalarını sağlayan, uzman kişiler tarafından bireylerin yönlendirildiği profesyonel bir süreç olarak nitelendirmiştir (K7, K8). Kişisel gelişimin birçok alanı olduğu, sadece belirtilen alanlarla (yaşam koçluğu, PDR, kariyer planlama vb.) sınırlı kalmadığı belirtilmiştir (K1, K3, K4, K7). Bir katılımcı (K7), "*Felsefe, sanat, spor, siyaset, tarih vb. kişisel gelişim alanları olarak; her kişinin yaptığı iş özelliğine uygun olarak kendini akademik ve uygulama alanında geliştirmesidir.*" şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda kişisel gelişim bireylerin bilgisini geliştirmesini de içeren, günlük yaşantısındaki entelektüel birikimine işaret eden kapsamlı bir süreçtir (K4, K7). Katılımcıların genellikle kişisel gelişime önem verdikleri ancak; bu alanla ilgili hizmetleri sunan kişilerin yeterli olduklarına inanmadıklarını ve ticari kaygılarla bu alana yöneldiklerini belirtmişlerdir (K2, K7). Bu bağlamda bu alanların piyasalaştığını ifade eden katılımcılar, kişisel gelişimi empati ve anlayışa sahip ciddi eğitimlerden geçmiş, alanlarında uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Katılımcıların tamamı, kişisel gelişime devam edeceklerini ifade etmişlerdir. Kişisel gelişimi, hayat boyu süregelen, dinamik ve zorlu bir süreç olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Katılımcılar, kişisel gelişimi başlayan ve sona eren bir süreç olarak değil de yaşamlarındaki bir değer ve kazanım olarak gördükleri sonsuz bir süreç olarak tanımlamışlardır (K1, K2, K3, K4, K7, K8, K9). Bir katılımcı bununla ilgili olarak; "*hayat boyu öğrenme kuramı kapsamında belirtilen ya da burada belirtilmeyen birçok alanda kişisel gelişim birbirleriyle bağlantılı olarak sürmektedir. Hayatın kendisi bir gelişimdir. Bunu hangi alanda sürdüreceğiniz sizin elinizdedir ancak her zaman sürecektir. Öznel iyi oluş ve kendini geliştirme gibi kavramlar insanın ömrü boyunca içsel ve dışsal destekle*

sürmeye devam edecektir.” şeklinde ifade etmiştir. Zamana ayak uydurmak, gelişmelerin gerisinde kalmamak ve mesleklerinde sürekli kendilerini güncellemeleri gerektiğini düşünen katılımcılar, bu gelişim süreciyle mesleklerinde kendilerini daha üretken ve değerli hissettiklerini ifade etmişlerdir (K2, K3, K5, K6, K8). Katılımcıların tamamı insanların sürekli kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ve yeterlik alanlarının ve kaynaklarının değişen koşullara ayak uydurması yönünde gözden geçirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bireyler, kişisel gelişime yönelmelerinin temel amacının ve kişisel gelişim süreçlerindeki beklentilerinin kendilerini tanımının sonrasında daha çok mesleki gelişimlerine fayda sağlayacağını düşündükleri kariyer alanlarına yönelik olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, kişisel gelişim alanlarıyla kariyer gelişim süreçlerine yönelerek, mesleki yaşamlarında doyumu (K4, K7), başarıyı ve statüyü (K10) hedeflemektedir. Bunun dışında katılımcılar öznel iyi oluşa sahip (K2, K6, K7), kendi yaşamlarına ve dünyaya bir anlam katabilmek için kendilerini sürekli geliştirdiklerini ifade etmişlerdir (K4, K7). Ayrıca bazı katılımcılar, danışmanlık hizmetleri ile empati yeterliklerini ve iletişim becerilerini geliştirerek sosyal ve mesleki yaşamlarında kullandıklarını belirtmişlerdir (K5, K7, K10). Çocuk sahibi olan katılımcıların ise aile içi iletişim ve çocuk yetiştirme konusunda daha yeterli hale geldiklerini, olumsuz durumlarla mücadelede çocuklarına daha çok destek olmaya başladıklarını ifade etmişlerdir (K7, K9).

3.2. Katılımcıların Kişisel Gelişimden Beklentilerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın ikinci alt amacı olan “bireylerin kişisel gelişim ve kariyer planlaması hizmetlerinden beklentileri nelerdir?” sorusuna yönelik oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Kişisel Gelişimden Beklentiler Teması ve Kodlar

Kişisel Gelişimden Beklentiler Teması	f
<i>Kendini Geliştirme</i>	3
<i>Kendini Tanıma</i>	3
<i>Potansiyelin Farkındalığı</i>	5
<i>Kariyer Planlama</i>	4
<i>Mesleki Gelişim</i>	4
<i>Verimlilik</i>	4
<i>Başarı</i>	3
<i>Öz Benlik</i>	5
<i>Mutluluk</i>	3

Kişisel gelişim alanları, bireylerin kendini geliştirmesi gerektiğine ve bireyselleşmeye vurgu yaparak kendisinin işletmecisi, girişimcisi mantığı ile bu alanda bir piyasa oluşturmaktadır. Kendi yeterliklerinin farkında olan ve becerilerini geliştiren, gerekli eğitimleri alan ve kendilerini hem mesleki hem de sosyal alanda geliştiren bireylerin hayatlarının tüm alanlarında başarılı ve mutlu olabileceği, bu şekilde doyuma ulaşacakları katılımcılar tarafından belirtilmiştir (K6, K7 ve K8). Araştırmada kişisel gelişimden beklentiler ile ilgili bulguların da genellikle bu doğrultuda olduğu görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların kişisel gelişimi iş dünyasındaki verimlilikle bağdaştırdıkları ve mesleki alanda kendilerini geliştirmeyi, kariyer süreçlerini planlamayı hedefledikleri gözlenmiştir (K1, K4, K5, K10).

Kişisel gelişimi kariyer planlama ve yaşam koçluğu boyutlarında değerlendiren ve mesleki hedeflerine yönelik kişisel gelişime yönelen katılımcıların yanında öz benliği, potansiyelinin farkındalığı, yaşamı ve çocuklarının (ergenlerin) gelişimlerine yönelik fayda sağlamayı hedefleyen katılımcıların da olduğu görülmüştür (K2, K3, K6, K8, K10). Hatta bir katılımcının, kişisel gelişimden beklentilerinin üst düzeyde olduğu gözlenmiştir. Bu katılımcının kişisel gelişimden beklentilerini ‘*bireylerin potansiyellerini tam manası ile ortaya çıkarmaları ve kendini gerçekleştirmeleriyle yaşadıkları mutluluk duygusu içinde hayat sürmelerini amaçlayan bir yolculuk*’ (K2) olarak açıkladığı görülmektedir.

3.3.3.1. Katılımcıların Kişisel Gelişime Yönelik Girişimleri ile İlgili Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt amacı olan “bireylerin kişisel gelişim ve kariyer planlama hizmetlerinden beklentileri nelerdir?” sorusuna yönelik oluşturulan tema ve kodlar tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Kişisel Gelişime Yönelik Girişimler Teması ve Kodlar

Kişisel Gelişime Yönelik Girişimler Teması ve Kodlar	f
<i>Mesleki Yönden Deneyimli Uzman Kişiler</i>	3
<i>Sosyal Medya Hesapları</i>	3
<i>Sertifika Programları</i>	5
<i>Lisansüstü Eğitim/Doktora</i>	4
<i>Kitap</i>	4
<i>Makale</i>	4
<i>MEB Hizmetiçi Eğitimler</i>	3
<i>Kurslar</i>	5
<i>Kongreler</i>	3

Buna göre katılımcıların kişisel gelişime yönelik mesleki yönden deneyimli, statüsü yüksek ve alanında uzman kişilere başvurdukları (K1, K3), sosyal medya hesapları (Youtube, Websiteleri, Instagram) aracılığıyla alanında uzman ve popüler kişileri takip ettiklerini (K2, K7, K9), alanında doktora yaparak (K4, K10) mesleki, kişisel ve kariyer gelişimlerine katkıda bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca makale, kitap okuyarak ve insanlarla iletişim kurarak (K4, K7, K9), kurs ve kongrelere katılarak (K5), üniversitelerin sertifika programları ile MEB hizmetiçi eğitimleri aracılığıyla bu girişimlerini sürdürdüklerini ifade etmişlerdir (K6, K8).

3.4. Katılımcıların Kişisel Gelişimin Sonuçları ve Elde Edilen Kazanımlara Yönelik Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt amacı olan “katılımcılar kişisel gelişimden elde ettikleri kazanımları nasıl değerlendirmektedirler?” sorusuna yönelik oluşturulan tema ve kodlar tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Kişisel Gelişimin Sonuçları ve Elde Edilen Kazanımlar Teması ve Kodlar

Kişisel Gelişimin Sonuçları ve Elde Edilen Kazanımlar Teması	f
<i>Mutlu</i>	4
<i>Sorunlar ile Başa Çıkabilme</i>	7
<i>Öznel İyi Oluş</i>	2
<i>Başarılı</i>	4
<i>Stres Yönetimi</i>	2
<i>Psikolojik Yönden Güçlü</i>	6

Bireyler kişisel gelişimden bekledikleri faydayı sağladıklarını, psikolojik yönden daha güçlü (K2, K3, K4, K5, K6, K8), sosyal ve mesleki yönden daha yeterli hale geldiklerini (K1, K2, K3) belirtmişlerdir. Ayrıca (K4, K8), öznel iyi oluşa ve hayatındaki sorunlar ile başa çıkabilme becerisine sahip (K1, K3, K6, K7, K8, K9, K10) olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların hepsi kişisel gelişimle hem iş hem de sosyal yaşamlarında birçok kazanım elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılar sosyal ve iş yaşamlarında kendilerini daha başarılı ve mutlu görmektedir (K1, K2, K6, K7). Ayrıca stres yönetimi ile anlayış ve esneklik gerektiren konularda daha rahat davrandıklarını ve hayatlarında bunu uyguladıklarını ifade etmişlerdir (K9, K10). Bir katılımcı (K7), “danışmanlık hizmetleri ve mesleki gelişim alanları ile ‘öğrencilerinin ve çocuklarının sıkıntılarını anlayıp onları tanıyarak; sorunları ile başa çıkabilmede onlara daha çok desteklediğini” ifade etmiştir.

3.5. Katılımcıların Kişisel Gelişimin Gösterildiği Alanlara Yönelik Görüşleri

Çalışmanın beşinci alt amacı olan “Katılımcılar kişisel gelişimden bekledikleri faydayı görmekte midirler?” sorusuna yönelik oluşturulan tema ve kodlar tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Kişisel Gelişim Gösterildiği Alanlar Teması ve Kodlar

Kişisel Gelişime Yönelik Girişimler Teması ve Kodlar	f
<i>Sosyal Medya(Instagram)</i>	5
<i>Eğitim</i>	4
<i>İşletme</i>	1
<i>İnsan Yönetimi</i>	4
<i>Sosyal Yaşam</i>	4
<i>Atölye</i>	1
<i>Mesleki Etkinlikler</i>	3
<i>Proje</i>	1

3.6. Katılımcıların Kişisel Gelişimin Gösterildiği Alanlara Yönelik Görüşleri

Bireylerin kişisel gelişimlerini genellikle sosyal medya (K1, K6, K9, K10), eğitim (K4, K6, K7, K8), işletme (K1), ve örgüt temelli insan yönetimi(K1) alanları ile mesleklerinde (K5, K7, K9) gösterdiklerini, sosyal yaşam ve ilişkilerinde de sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların özellikle düzenlenen etkinliklerde, atölye çalışmaları (K7) ve projeler (K3) ile sosyal yaşamlarındaki kişilerle (K2, K3, K6, K10) deneyimlerini ve bilgilerini paylaşarak ve onların da fikirlerini alarak bir etkileşim süreci oluşturduklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar bu kişisel gelişimleri öncelikle sosyal medyada gösterdiklerini, bu şekilde birçok takipçiye ulaşarak, daha çok kişi tarafından görünür hale gelmesini sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir (K1, K3, K5, K9, K10).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bireylerin kendilerini tanımak ve yeterli alanları ile becerilerini geliştirmek için çeşitli girişimlerde bulunduğu görülmektedir. Bu süreci kendilerine yönelik uzan vadeli bir yatırım olarak gördükleri başka araştırmalarda da (Balaban ve Çakmak, 2016; Paltneri, 2016; Şengül ve Acar, 2021; Tunç, 2021) görülmektedir. Neoliberal politikalar bireyleri, ekonomik yönden, verimli, rekabetçi ve girişimci bir özne olmaya davet etmektedir (Foucault, 2019; Özmakas, 2015). Bu bağlamda Foucault, biyopolitika ve yönetsellik temelinde oluşan öznel birer sermayeye dönüştüğünü belirtir. Bu araştırmada da bireylerin potansiyel ve ihtiyaçlarının farkında olarak hayatta istenilen başarıyı sağlamak için kişisel gelişime yöneldikleri görülmüştür. Foucault'nun da bahsettiği üzere bu araştırmada bireylerin kendilerini başarılı ve başarısız olarak sınıflandırarak kişisel gelişimlerini rasyonelleştirdikleri ve bu sınıflandırmaların sorumluluğunu kendilerinde arayarak bu süreci içselleştirdikleri görülmüştür.

Bireyler mesleki anlamda kendilerini geliştirmek, verimli olmak, beceri ve yeterli alanlarını genişletmek amacıyla kişisel gelişim ve kariyer danışmanlığına yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak yetişkinlere yönelik özel bir kişisel gelişim kursunun kurumsal öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergelerinin belirlenmesine yönelik bir araştırmada, kişisel gelişim kurslarına katılan bireylerin öğretimin kalitesini arttırdığı ve verimliliğin sağlandığı (Öztoprak ve Balkar, 2023) görülmüştür. Kişisel gelişim ve danışmanlık hizmetleri alanlarında çalışan psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı konusunda da kendilerini geliştirmeleri gerektiği (Demirel, 2016; Yeşilyaprak, 2019) belirtilmiştir. Türkiye'de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı ile ilgili siyasal hedeflerin belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Yeşilyaprak, 2019). Bu alanda çalışacak psikolojik danışmanların kendilerinden beklenen becerileri yerine getirebilmesi için gerekli yeterliliklerin uluslararası düzeyde tanımlanması gerektiği ve bu standartlara yönelik yüksek lisans programlarının açılması gerektiği belirtilmektedir (Yeşilyaprak, 2019). Buna yönelik Türkiye'de mesleki gelişim ve kariyer danışmanlığı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır (Erdoğan, 2003; Korkut Owen, 2007; Kuzgun, 1999). Bu çalışmalar ders kitaplarının yayınlanması, mesleki gelişime destek programları, yüksek lisans eğitimi, tez çalışmaları, üniversitelerde uygulamalı ders olarak verilmeye başlanması şeklinde ilerleme göstermiştir. Bu bağlamda kariyer danışmanlığı hizmetinin eğitimde de bir sektör haline geldiği ifade edilebilir. Bu hizmeti verecek olarak bireylerin (psikolojik danışmanların) kendilerini sürekli geliştirmesi, kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmek için yeterli alanlarını güçlendirmesi gerektiği ifade edilebilir.

Bireyler, genellikle mesleki başarı ve verimlilik için ekonomik çıkarlar doğrultusunda yöneldikleri kişisel gelişimin sosyal yaşamlarında da doyuma ulaşmalarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Buna göre kişisel gelişimin mesleki kazanımlarının yanında bireylerin kişisel gelişimle öz farkındalığa ve öznel iyi oluşa sahip, iletişim, empati ile sorunlarla başa çıkabilme becerilerini beklentileri yönünde geliştirdikleri görülmüştür. Bireyler kişisel gelişimle birlikte kendileri daha anlamlı, mutlu ve bütün olarak hissettiklerini belirterek yönetselliğin öznedede hedeflediği motivasyonu sağladığı görülmektedir. Neo liberal politikanın öne sürdüğü ve hedeflediği yeni insan, kendi menfaatlerinin peşinde koşan, öz sevgisini doyurmaya çalışan ve kendisini bu yönde harekete geçiren tutkulu

motivasyonlara sahiptir (Dardot ve Laval, 2016). Bireylerin kendilerine yatırım yapmasını ve kendi kendisinin işletmecisi, girişimcisi olmasını gerektiren modern çağda, becerilerini, kişisel özelliklerini, mesleki bilgi ve yeterlikleri ile entelektüel birikimini piyasaya sunmaya başlamıştır (Özmkas, 2013; Şerbetçi, 2003; Tunç, 2020). Bireyin kendini yetersiz gördüğü alanlarda geliştirmesi ve hedeflerine ulaşmada kendini daha yeterli hale getirme süreci olarak tanımlanan kişisel gelişim, bireyin sınırsız kaynaklarının keşfedilmesini ve geliştirilmesini hedefleyen “sonsuz süreç” olarak ifade edilebilir (Balaban ve Çakmak, 2016, Şengül ve Acar, 2021). İnsanlık tarihi kadar eski bir kavram olan kişisel gelişimin, insanların güçlerini yenilenebilir bir kaynak olarak gören neoliberal politikalar doğrultusunda, ekonomik zemine dayalı bir alan olduğu ve sektör haline geldiği görülmektedir (Şengül ve Acar, 2021). Bu çalışmada da katılımcıların kişisel gelişimi, bireylerin farklı alanlarda ve girişimlerde bulunmasını gerektiren, sınırsız kaynaklarını ortaya çıkaran sonsuz bir süreç olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda bireyler sonsuz yenilenebilir değer kaynaklarını keşfetmiş ve bunları işlemek için de kendilerini geliştirmeye yönelmiştir (Paltrinieri, 2016).

Bireylerin sürekli olarak kendini aşmanın eşğine geldiği, niteliklerini geliştirmek ve sergilemek üzere rekabete teşvik eden neoliberal yönetim anlayışının, bunu doğal bir süreç olarak algılamamızı, içselleştirmemizi ve eylemlerimizde göstermemizi amaçlamaktadır (Foucault, 2019; Özmkas, 2015; Tunç, 2020). Araştırmada bireyler yaşam gibi kişisel gelişimin de uzun, zorlu, dinamik ve doğal bir süreç olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bireyler kendilerini güncellemezlerse zamanın gerisinde kalacaklarını belirtmiştir. Bu nedenle sürekli kendilerini geliştirecekleri kişisel gelişim alanlarına yönelik girişimlerde buldukları görülmüştür.

Alanyazında belirtildiği üzere bu çalışmada da bireylerin öncelikle kendilerinde yetersiz gördüğü alanlara yöneldiği görülmüştür (Balaban ve Çakmak, 2016). Bu girişimlerini de mesleki yönden uzman kişilere başvurarak, sosyal medya hesaplarından popüler kişileri takip ederek, üniversitelerin sertifika programları ile MEB hizmet içi eğitimlerine katılarak, lisansüstü eğitimlerine (yüksek lisans, doktora) devam ederek, kitap, makale okuyarak ve çeşitli mesleki alanlarıyla ilgili kongre ve kurslara katılarak sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Bu kazanımlarını çocuklarını tanıyarak onlara destek olma yönünde de kullandıklarını belirten bireyler sorumluluklarının farkında, niteliklerini geliştirmek, girişimlerini planlamak ve kendini yönetmek durumundadır. Bireyler hem kendilerinin hem de çocuklarının potansiyelini en üst düzeyde kullanacakları eğitimlere, kurslara, seminerlere yönlendirerek yatırımlarını bu alanlarda yapmaya başlamışlardır (Paltrinieri, 2016). Bu çalışmada da kişisel gelişim ile ilgili eğitimlerin, kursların, seminerlerin; piyasaya sürülen kitapların, koçluk, mentorlük, danışmanlık ve kariyer planlama gibi alanların sektör haline geldiği söylenebilir.

İnsan sermayesi düşüncesinde bireylerin kendine sürekli aşılması gereken yeni hedefler koyarak yaratıcılığını sunması beklenir. Bu çalışmada da bireylerin yeterliklerini sosyal medya, eğitim, işletme ve insan kaynakları platformlarında paylaştıkları görülmüştür. Alanyazında da buna benzer olarak, bireylerin etkinlik fuarları, proje pazarları, sertifika programları, kariyer toplulukları, seminerler ve hizmeti içi eğitimlerini sosyal medyada (Instagram, Facebook, Youtube) paylaştıkları (Özmkas, 2015; Tunç, 2020) görülmektedir.

Bu çalışmada da katılımcılar kişisel gelişimlerini öncelikle sosyal medyada gösterdiklerini, bu şekilde birçok takipçiye ulaşarak, daha çok kişi tarafından görünür hale gelmeyi sağladıklarını belirtmişlerdir. Bu da bireylerin daha çok takipçi edinmek ve gelişim alanlarını sergilemek için sürekli paylaşımlarda bulunduğunu göstermektedir. Takipçilerin müşteri, takip edilenlerin satıcı konumunda olduğunu belirten başka bir çalışmada da buna benzer olarak kişilerin birçok alanda kendilerini geliştirerek portföylerini zenginleştirdiklerini ve sosyal medya hesaplarında paylaşarak reklam aldıkları görülmüştür (Özmkas, 2015).

İnsan sermayesi temelinde bireylere yönelik kişisel gelişimin neoliberal politikalar doğrultusunda günümüzde piyasalaştığı ve eğitim alanında bir sektör haline geldiği görülmüştür. Araştırmaya dâhil edilen bireylerin, bu alanlara yönelmelerinin temelinde mesleki gelişim ile maddi kaygılar olduğu görülmüştür. Ayrıca bu gelişime yönelimlerinin öz farkındalık, yaşamdaki anlam ve mutluluk gibi söylemler ile kendiliğinden gerçekleşen sonsuz bir süreçmiş güdülendikleri söylenebilir. Kişisel gelişim, danışmanlık, kariyer planlama, yaşam koçluğu ve güzellik alanlarının içinde hem çalışan hem de müşteri konumunda olan katılımcıların, sürekli daha başarılı ve verimli olmak adına bu alanlardan en az birine yöneldikleri ve bu alanların da ekonomik çıkarlar doğrultusunda sektör haline gelmekte olduğu ifade edilebilir.

KAYNAKLAR

- Balaban, Ö. ve Çakmak, D. (2016). Üniversite öğrencilerinin kişisel gelişim eğitimlerine yönelik algılarının incelenmesi. *Sakarya İktisat Dergisi*, 5(1), 1-17.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem yayıncılık
- Cevizci, R.(2014). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları.
- Dardot, P. ve Laval, C. (2016) Neoliberal sistem ve kapitalizm. *Felsefe Logos*, 63(4), 7-20.
- Demirel, K. (2016).*Psikolojik danışmanların çok kültürlü psikolojik danışma yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer geliştirme: Kuram ve uygulama*. Nobel.
- Foucault, M. (2015). Delilik ve toplum. I. Ergüden (Ed.), *Büyük kaputulma* (ss. 76-90). Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2005). Özne ve iktidar. I. Ergüden ve T. Birkan (Ed.), *Seçme yazılar 2* (ss. 186-200). Ayrıntı Yayınları.
- Foucault, M. (2019). *Güvenlik, toprak, nüfus: College de france dersleri 1977-1978*. F. Taylan (Çev.). (3.Baskı). Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Özgül, İ.E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 4-15.
- Özmaç, U. (2015). İnsan sermayesinin kaynağı: Maddi olmayan emek. *Toplum ve Bilim*, 135, 8-27.
- Öztoprak, H. Ve Balkar, B. (2023). Yetişkinlere yönelik bir özel kişisel gelişim kursunun kurumsal öğretim faaliyetlerine ilişkin kalite göstergelerinin belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 941-968.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Korkut-Owen, F. (2007). *Psikolojik danışma alanında meslekleşme ve psikolojik danışman eğitimi*. Nobel.
- Kuzgun, Y. (1999). *Meslek danışmanlığı: Kuram ve uygulamalar*. Nobel.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (2 nd ed.). Jossey Bass.
- Paker, K.O. (2011). Postmodern bilgelik: Yeniçağ söyleminde kişisel gelişim ve' ruhsal alıştırmalar'. *Psikoloji Çalışmaları*, 31, 61-98.
- Paltrinieri, L. (2016). Niceliği nitelilemek: Ekonomi, demografi ve eğitim arasında insan sermayesi. *Felsefe Logos*, 63(4), 31-48.
- Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. *Qualitative Research Methods*. 77-108.
- Şerbetçi, D. (2003). 21. yy. işletmelerinin gerçek zenginlik kaynağı: İnsan sermayesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 1-18.
- Şengül, S. ve Acar, O. K. (2021). Türkiye’de kişisel gelişim alanının tarihçesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 219-235.
- Tunç, B. (2020). Eğitim üzerine ekolojik bir düşünme çerçevesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Yeşilyaprak, B. (2019). Türkiye’de mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri: güncel durum ve öngörüler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 73-102.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. (Sixth ed.). SAGE Publications.

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN GÜÇ İSTİSMARI

Buket UYAR¹Soner POLAT²

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü Araştırma Makalesi	<p>Araştırmanın amacı eğitim yöneticilerinin güç istismarını gösterme biçimlerini, güç istismarının sebeplerini ve sonuçlarını araştırmaktır. Çalışmamızda güç kaynaklarının türleri, istismarın çeşitleri açıklanmış, eğitim yöneticilerinin güç istismarını gösterme biçimleri, güç istismarının sebepleri, sonuçları ve güç istismarı ile baş etme yolları üzerinde çalışılmıştır. Çalışmada araştırma yöntemlerinden nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bu araştırma yöntemi gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri ile oluşturulan bir araştırma biçimidir. Araştırmamızda olaylar ve duygular irdeleneceği için bu araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim(fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji olaylar, durumlar ve deneyimleri bireyin nasıl yorumladığını inceleyen bilim çeşididir. Çalışma gurbumuz maksimum çeşitlendirme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırma, Kocaeli'nin Derince, Dilovası ve Körfez ilçelerinde görev yapan farklı okul, kademe, tür ve branşlardan 34 öğretmenle yapılmıştır. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış olup, görüşme formu hazırlanmıştır. Veri analizleri Betimsel Analiz tekniği ile yapılmıştır. Betimsel analizde kendileriyle görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşleri, doğrudan ifadelerle aktarılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin sözlü olarak, davranışsal olarak ve yetkilerini kötüye kullanarak istismarda buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler arasında istismara en fazla uğrayanların kadın öğretmenler ve mesleki tecrübesi az olan öğretmenler olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada güç istismarı uygulanan okullarda öğretmenlerin verimli çalışmadıkları, risk ve sorumluluk almak istemedikleri, okuldan en kısa sürede ayrılmak istedikleri ortaya çıkmaktadır. Eğitim yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanırken dikkatli olmaları gerektiği zorlayıcı güç ve yasal gücün yerine daha empatik ve hoşgörülü bir yönetim şekli kullanmalarının verimi ve başarıyı artıracacağı anlaşılmaktadır.</p>
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 23.04.2023	
Kabul 26.06.2023	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Güç, İstismar, Mobbing, Güç Kaynakları	

POWER ABUSEMENT OF EDUCATION ADMINISTRATORS

Article Information	Abstract
Article Type Research Article	<p>The aim of the research is to investigate the ways in which educational administrators show power abuse, the causes and consequences of power abuse. In our study, the types of power sources, the types of abuse were explained, the ways of showing the abuse of power by the education administrators, the causes and consequences of the abuse of power and the ways of coping with the abuse of power were studied. Qualitative research method, one of the research methods, was used in the study. This research method is a form of research created with data collection methods such as observation, interview and document analysis. This research method was preferred because events and emotions will be examined in our research. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. Phenomenology is a type of science that studies how an individual interprets events, situations and experiences. Our working group was formed with the maximum diversification method. The research was conducted with 34 teachers from different schools, grades, types and branches working in Derince, Dilovası and Körfez districts of Kocaeli. Semi-structured interview technique was used as the data collection technique and an interview form was prepared. Data analyzes were made with the Descriptive</p>
<i>Article History:</i>	
Received 23.04.2023	
Accepted 26.06.2023	
<i>Keywords:</i>	
Power, Abuse, Mobbing, Power Sources	

¹ Müdür, MEB, buket417206@gmail.com, ORCID: 0009-0007-0329-2124² Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi, spolat@kocaeli.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2407-6491

Analysis technique. In the descriptive analysis, the opinions of the individuals who were interviewed or observed were conveyed with direct expressions. As a result of the research, it was determined that the education administrators abused verbally, behaviorally and by abusing their authority. It has been understood that the most abused among teachers are female teachers and teachers with less professional experience. In the research, it is revealed that teachers cannot work efficiently in schools where power abuse is applied, they do not want to take risks and responsibilities, and they want to leave the school as soon as possible. It is understood that education administrators should be careful when using their power resources and using a more empathetic and tolerant management style instead of coercive power and legal power will increase efficiency and success.

Kaynakça Gösterimi: Uyar, B., & Polat, S. (2023). Eğitim yöneticilerinin güç istismarı. *Eğitim Yönetimi & Politikaları Dergisi*, 4(1), 27-40

1. GİRİŞ

İstismar bir bireyin iyi niyetini sömürerek ya da hakkını gasp ederek çıkar sağlamak olarak tanımlanabilir. Üretim ve rekabetin tüm dünyayı etkisi altına alması devletlerin ve sonucunda da insanoğlunun daha fazla hırs ve bencillığe bürünmesine sebep olmuştur. Bu durumun en çok yaşandığı ortamlar iş yaşamlarıdır. Başarı isteği ve bunun sonucu oluşan hırs ve ego duyguları bütün meslekleri olduğu gibi eğitim camiasını da etkisi altına almıştır.

Güç, davranış ve düşünce yönünden etki yapabilme veya bir etkiye tepki gösterebilme yeteneğidir. Bir başka tabirle bir kişinin başkasını kontrol edebilme ve etkileyebilme potansiyelidir. İnsanların topluluk halinde yaşamaya başlamaları ile birlikte ilişkileri düzenleme amacıyla hiyerarşiye ihtiyaç duyulmuştur (Özkalp ve Kirel, 2011, s.131). Zamanla toplumlar değişmiş, örgütsel yapılar oluşmuş ve amaçlarına ulaşabilme adına yönetim kadroları ortaya çıkmıştır. Maddi kaynaklardan ve insan gücünden en fazla şekilde verim alınması yöneticilerin görevi olarak tanımlanmıştır (Cemaloğlu ve Ertürk, 2007, s.352). Bunu sağlamak amacıyla yöneticinin çalışanlar üzerinde gücünü kullanması beklenmektedir.

Yöneticilerin kullandığı 5 güç türü bulunmaktadır. Bunlar; zorlayıcı güç, ödül gücü, yasal güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güçtür. Zorlayıcı güç; otokratik lider özelliğindeki yönetim anlayışının kullandığı güç kaynağıdır. Bu anlayışta insan bir makinaya benzetilmiştir. Özellikle geçmiş yıllarda bu liderlik türü ve bu güç kaynağının kullanılması esas alınmıştır. Ancak son yıllarda bu kaynağın kullanımı ile çalışanlardan verim alınma oranının çok da üst düzeyde olmadığı anlaşılmıştır (Helvacı ve Kayalı, 2010, s.129).

Ödül Gücü; yöneticinin, çalışanları örgütün amacına ulaşması amacıyla istenilen davranışları gerçekleştirmesi durumunda ödüllendirmesi esasına dayanır. Bu gücün etkililiği ödülün kişi tarafından ne derecede istendiğine, ödülün cazipliğine bağlıdır (Koçel, 2015, s.568). Örgütlerde başarı ve üretkenliği sağlamada ya da istenmeyen durumların ortadan kaldırılmasında ödül gücü kullanılır (Wagner ve Hollenbeck, 2010).

Yasal güç; kişilerin buldukları makamı, görevi gereği ellerinde bulundurdukları gücü ifade etmektedir. Bu güç otoriteyi temsil etmektedir. Çalışanlar, üst kademelerce verilen komutları yapmak zorunda olduklarını düşünürler (Deniz ve Çolak, 2008, s. 304).

Uzmanlık Gücü; yöneticinin bulunduğu iş ile ilgili tecrübe, bilgi ve becerisinin astları tarafından kabul edilir düzeyde olmasından kaynaklı elde edilen güç türüdür. Tecrübe ve donanımın bulunduğu kişi sayısı ve bilgiye ulaşma istek ve ihtiyacı gücün etkisini artırır. Bu güç çalışanların, yöneticiye güvenmesine ve yöneticinin vermiş emirleri, isteklerini yerine getirme davranışını sergileme eğilimini geliştirir. Yönetici sahip olduğu bilgi, donanım ve sosyal konumla bu gücü elinde tutar (Aslanargun, 2010, s.187). Yöneticiler, çalışanların sıkıntılarını uzmanlığı ile çözüme kavuşturabiliyorsa, çalışanlar için bir bilgi kaynağıdır ve onları etkileme fırsatına yakalamış olurlar. Çalışanlar yöneticilerin, özel bilgi ve donanıma sahip olduklarını düşünürler. Özellikle yöneticilerin bu güce sahip olmaları beklenir (Bolat vd., 2015, s. 180).

Karizmatik Güç; yöneticinin çalışanlarını etkileyen kişisel özelliklerinin, sevgi, saygı ve güven duygusu oluşturmasını anlatır ve direkt yöneticinin karakteri ile bağlantılıdır. Yönetici çalışanlarda hayranlık duygusu oluşturur. Çalışanların yöneticileri ile kendilerini özdeşleştirme düzeyleri arttıkça karizmatik gücün işlevselliği artmaktadır (Bolat vd., 2015, s. 180). Karizmatik güç yöneticinin saygınlığını artırır. Kişilerde ideal yönetici düşüncesi oluşturur ve çalışanların etkileşim içerisinde bulunma, sadakat isteğini artırır. Yöneticiyi sevmesi ve onun iyi bir insan olduğunu düşünmesi isteklerini yerine getirmesini olanak sağlar (Meydan ve Polat, 2010, s. 130).

Yöneticiler sorumlulukları yerine getirmek, eğitim öğretimde başarıyı elde edebilmek için çalışanların yüksek performansına ihtiyaç duymaktadırlar. Başarının en büyük unsurlarından biri de öğretmenlerin gayretli çalışmalarınıdır. Yönetici öğretmeni çalıştırmak için gücünü kullanır (Dağyar ve Kasalak, 2018, s. 972). Bu noktada kullanılan güç büyük önem taşır. Verilen gücün çalışana rahatsız edici boyutta olması durumu güç istismarını

ortaya çıkarır. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim kurumlarında da yöneticinin kullanmış olduğu güç çeşitli şekillerde istismar boyutlarına gelerek örgütün yapısını bozmakta, verimi uzun vadede düşürmekte, başarıyı arttırmak istenirken örgüt çalışanlarının motivasyonunu azaltarak başarısızlığa sebep olmaktadır.

Ülkemizde birçok okulda eğitimciler ile yapılan görüşmelerde yöneticileri tarafından farklı şekillerde istismara uğradıkları ve bu sebeple mutsuz oldukları, değersizlik duygusuna kapıldıkları bilgisine ulaşılmaktadır. Bu durumun sonucunda da motivasyonlarının düştüğünü okul ortamında bulunmak istemediklerini belirtmektedirler.

Geçmiş yıllarda korku kültürünü barındıran otoriter yönetim anlayışı en çok benimsenen yönetim şekli olarak karşımıza çıkmaktaydı. Bunun sebebi yöneticilerin bu davranış biçimi ile yetiştirilmeleri ve kendilerine yöneticilik yapan kişilerin bu tür yönetim şeklini uygulamış olmalarıdır. Bilimsel araştırmaların sonucunda bu yönetim anlayışının kısa vadede başarıyı getirdiği ancak uzun vadede amaca ulaşamadığı gözlenmiştir. Korku kültürünün beraberinde eğitimcileri okul değişikliğine sürüklediği gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencinin ve okulun başarısının düşmesine sebep olarak, güç istismarı uygulayan yöneticilerin bulunduğu okullarda çalışacak öğretmen bulunamazken, diğer okullarda öğretmenlerin norm kadro fazlası konumunda çalışmalarına sebebiyet vermektedir.

Özellikle 2000’li yıllardan bu yana ülkemizde yapılan araştırmalar örgütsel bağlılığın korku kültürü ile ters orantılı olduğunu göstermiştir (Özgan vd., 2012, s.203; Yıldız, 2013, s. 89). Örgütsel bağlılığı azalan öğretmenlerin okuldan uzaklaştıkları, meslekten soğudukları, performanslarının ve üretkenliklerinin düştüğü, öğrenciye karşı ilgi ve alakalarının azaldığı araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır (Çetin vd., 2011, s. 62).

Uyan (2019) “Eğitim Kurumlarında Öğretmenlere Yönelik Mobbing” konulu araştırmasında, öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma (mobbing) davranışlarını, bu davranışların sıklığını saptamak ve kişisel performans ile eğitim kurumunda psikolojik şiddet (mobbing) arasında nasıl bir bağlantının olduğunu irdelemiştir. Araştırma sonucunda hem öğretmenlerin birbirlerine hem de yöneticilerin öğretmenlere mobbing uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2018) “İş yerinde İstismar Davranışlarının Psiko-Sosyal Boyutu ve Bir Uygulama” konulu araştırmasında, psikolojik istismar sorununun yaygınlık derecesini incelemiştir. Araştırma sonucunda psikolojik istismar tutumlarına maruz kalma ile kişilerin cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Mobbinge maruz kalma ile kişinin hangi iş kolunda çalışıyor olduğu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Kurbanın mobbing davranışlarına maruz kalma ile yaşı ve tecrübesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır sonuçlarına ulaşılmıştır.

Atmaca (2014) “Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Türleri ile Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldırma, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki” ile ilgili çalışmasında, eğitim yöneticilerinin kullandıkları güç çeşitleri ile öğretmenlerin yaşadıkları mobbing, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda yöneticilerin zorlayıcı güç türü yerine, yapıcı bir yönetim şekli uygulamaları gerektiği, şeffaf ve adil bir yönetim anlayışının benimsenmesi, yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri, okulda yıldırma olaylarının yaşanmaması için önlem almaları önerilmektedir.

Kaya ve diğerlerinin (2013) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin destekleyici ve örgüt kültürüne değer veren liderlik sergilemeleri durumunda öğretmenlerin okula bağlandıkları, yöneticiye güven duymaları sonucunda üretkenliklerinin arttığını göstermiştir.

Eğitim örgütlerinde çalışanlardan maksimum verim alınması ülkenin geleceğini oluşturan çocukların her anlamda düzgün bir eğitim alarak hayata devam etmeleri ve eğitim kurumlarının geniş bir alana etki etmesi sebebiyle oldukça önemlidir. Eğitim çalışanlarının yüksek moral ve motivasyon ile görevlerini yapmaları, öğretmenlerin daha verimli ders işlemelerine, öğrencileri ile olumlu iletişim sağlamalarına sebebiyet verecektir. Öğrenciler eğitim kurumlarından sadece bilgi değil, tutum ve davranış da öğrenmektedirler. Bu sebeple eğitim çalışanları arasındaki iletişim ve olumlu izlenim ülke evlatlarının da toplumda nasıl davranması gerektiği konusunda örnek teşkil etmektedir.

Gerçekleştirilen bilimsel çalışmalarda okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile Mobbing ve Yıldırma konularında alan yazında birçok araştırma bulunmasına karşın eğitim yöneticilerinin güç istismarı konusunda yeterli çalışma olmadığı görülmüştür. Bu nedenle okul yöneticilerinin güç istismarının detaylı incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Okul yöneticileri tarafından kullanılan güç kaynaklarının çalışanlar ve okul iklimi üzerindeki etkisinin bilinmesi okul yöneticilerinin bu konu üzerindeki hassasiyetlerini arttıracaktır. Bu durum okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarını etkili bir biçimde kullanmalarını sağlayacaktır. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının personelleri üzerinde oluşturabileceği etkinin bilinmesi okul yöneticileri için önemli bir bilgi kaynağı olacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Eğitim Yöneticilerinin güç istismarını gösterme biçimlerini, güç istismarının sebeplerini ve sonuçlarını araştırmaktır. Yönetim, günümüze kadar güç ve otorite anlayışı ile süregelmiştir. Otoriterlik genel olarak başarılı bir yöntem gibi görünse de kısa süreli bir başarıyı sağlamakta, olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır. Çünkü çalışanların duyguları ve psikolojik durumları bir süre sonra bu durumu kaldıramamakta ve olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir.

Tüm toplumlar, en temel biçimiyle bile, toplumsal iş birliğine ve bir disipline gereksinim duyar (Vartia, 2002: s. 94). İnsanların gurup halinde bulunduğu tüm müesseselerde karar mercii idareciye, yöneticiye ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak yöneticilerin karar sürecinde kendilerine verilen gücü amaçları dışında kullanmaları, istismar etmeleri müessesenin iklimini bozmakta ve verimi düşürmektedir. Geleneksel yaklaşım, yönetimi, başkaları üzerinde otorite kurma olarak ifade ederken, çağdaş yaklaşım, iş görenleri motive etme ve onların yeteneklerini açığa çıkarma etkinliği olarak görmektedir (Kayalı, 2011, s.15). Günümüz yönetim anlayışı bu doğrultuda kendini geliştirmektedir.

Eğitim yöneticileri kurumun hedeflerine ulaşmasını sağlarken, konuları ve kişiliklerinden kaynaklanan güç ve yaptırımı sahiptirler. Yönetimi sağlarken de sahip oldukları gücü kullanmaktadırlar. Eğitim yöneticilerinin, öğretmenlere okulun amaçları doğrultusunda iş yaptırabilmelerinde ve onları psikolojik olarak motive etmelerinde, sahip oldukları gücü doğru ve etkili kullanmaları önemli rol oynar. (Argon vd., 2014, s. 27-28).

Yönetimde güç istismarı, yöneticinin sözlü ve sözsüz öğretmenlere yaşattığı istenmeyen durumlar sonucu öğretmenlerde olumsuz duygu ve düşüncelerin oluşması şeklinde tanımlanabilir. Bir eğitimciyi diğer insanların yanında aşağılamak, utandırmak, mahremiyetine müdahale etmek, öfkeli ve kaba bir şekilde konuşmak gibi davranışlar düşmanca davranışlara örnek verilebilir. Adams'ın (1965) eşitlik teorisi kapsamında, istismarcı idarecinin öğretmenlerin bağlılığını, iş tatmini azalttığını ve iş-aile dengesini bozduğu ifade edilmektedir (Tepper, 2007, s. 261). Liderliğin karanlık yönü olarak değerlendirilen istismarcı idareci öğretmenlerin stresini artırarak olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Tepper, 2007, s. 275).

Özellikle eğitim alanında yeniliklere ayak uydurabilmek, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenci ve veli motivasyonunu yükseltebilmek amacıyla öncelikle eğitimcileri motive etmek gerekmektedir. Bu araştırma ile öğretmen algılarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları güç istismarı davranışlarını, bu davranışların sebeplerini ve güç istismarı sonucu oluşabilecek olumsuz durumlar hakkında bilgi kaynağı oluşması amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı eğitim yöneticilerinin güç istismarını gösterme biçimlerini, güç istismarının sebeplerini, sonuçlarını ve başa çıkma yollarını araştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Eğitim yöneticilerinin güç istismarını gösterme biçimleri nasıldır?
- Eğitim yöneticilerinin güç istismarının sebepleri nelerdir?
- Eğitim yöneticilerinin güç istismarının sonuçları nelerdir?
- Eğitim yöneticilerinin güç istismarı ile baş etme yolları nelerdir?

2. YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri ile oluşturulan bir araştırma biçimidir. Araştırmada olaylar ve duygular irdeleneceği için bu araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji olaylar, durumlar ve deneyimleri bireyin nasıl yorumladığını inceleyen bilim çeşididir. Araştırmanın Sosyolojide fazlaca kullanılan bu teknik ile öğretmenlerin yöneticilerin güç istismarı davranışları sergilediklerinde ne yaşadıklarını, ne hissettiklerini, bireysel ve örgütsel sonuçlarını anlamak ve çözüm yolları konusunda eğitimcilere yol gösterici olması beklenmektedir. Aslında günlük hayatta sıkça karşılaştığımız, bazen kanıksayıp çok da ciddiye almadığımız davranışların insanlar ve örgütler üzerinde ne derece etkili olduğunu birebir olayları yaşayan kişilerin cümleleri ile dinlemek eğitim yöneticilerinin davranışlarında ve söylemlerinde daha hassas ve seçici olmaları gerektiğini hatırlatacaktır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubumuz Maksimum çeşitlendirme yöntemi ile oluşturulmuştur. Farklı özelliklerde öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kocaeli'nin Derince, Körfez ve

Dilovası ilçelerinden farklı okul kademe, tür ve branşlardan 34 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ad ve soyadları kullanılmamış, Ö1,Ö2,Ö3... şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, araştırmacının dışında anketör kullanılarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	21	62
	Erkek	13	38
Meslekte Geçen Süre	0-5 yıl	5	15
	6-10 yıl	10	30
	11-15 yıl	4	12
	16-20 yıl	6	17
	21 yıl ve üzeri	9	26
Okul Türü	Anaokulu	2	6
	İlkokul	4	12
	Ortaokul	8	24
	Lise	20	58
Eğitim Durumu	Üniversite	27	79
	Yüksek Lisans	6	18
	Doktora	1	3

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, nitel bir araştırma tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Açık uçlu sorular sorularak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarını tespit ettikten sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılması sebebiyle yarı yapılandırılmış görüşme aşamasının yanında gözlem ve doküman çözümleme gibi yöntemlerden de yararlanılmıştır. Görüşme aşamasında soruların açık ve anlaşılır bir biçimde görüşmeciye yöneltilmesi ve gerekli olması halinde ek sorularla konunun detaylandırılması sağlanmıştır.

Görüşmede bireyin iç dünyasında neler yaşadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Görüşme yoluyla araştırılan konu ile ilgili katılımcının yaşamışlıklarına, tepkilerine, düşüncelerine, duygularına ve gözlenemeyen bilgilere ulaşılması hedeflenmiştir.

Bu sebeple bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun içeriğinde araştırmanın birinci bölümünde bahsedilen problem ve alt problemlere ilişkin 4 adet görüşme sorusu yer almaktadır.

Araştırmanın alt problem cümleleri:

1. Eğitim yöneticilerinin güç istismarını gösterme biçimleri nasıldır?
2. Eğitim yöneticilerinin güç istismarının sebepleri nelerdir?
3. Eğitim yöneticilerinin güç istismarının sonuçları nelerdir?
4. Eğitim yöneticilerinin güç istismarı ile nasıl başa çıkıyorsunuz?

Alt problemlere ilişkin görüşme soruları:

1. Okul yöneticileri güç istismarı olarak ne tür davranışlar sergiliyorlar?
2. Sizce eğitim yöneticilerini güç istismarına yönelten durumlar nelerdir?
3. Eğitim yöneticilerinin güç istismarı sizde ne tür etkiler bırakıyor?
4. Okul Yöneticilerinin güç istismarına karşı siz ne yapıyorsunuz?

Görüşme soruları görüşmenin amacına ulaşılacak şekilde planlanmıştır. Sorular katılımcıların kolaylıkla anlayabileceği şekilde açık bir dille yazılmıştır. Görüşme esnasında sonda sorular ile desteklenmiştir. Konunun tam açıklanabilmesi ve sağlıklı veri toplanabilmesi için bu görüşmelerin farklı okul türlerinde görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerle yapılması uygun bulunmuştur. Görüşmeler yapılmadan yasal olarak gerekli izinler alınmıştır. Tüm görüşmeler bireysel görüşme şeklinde olup yüz yüze yapılmıştır. Bazı durumlarda görüşme yapmak için anketör kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veri analizleri Betimsel Analiz tekniği ile yapılmıştır. Betimsel analizde kendileriyle görüşülen bireylerin görüşlerine, doğrudan kullanmış oldukları ifadelerle yer verilmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak irdelenmiştir.

Betimsel Analiz: Bu yöntemde amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin analiz sonuçlarının bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre gruplandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi oluşturularak gerekli olması halinde olgular arasında karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.224).

Betimsel analizde veriler temalar, alt temaları ve kodlar başlıkları altında irdelenmiştir.

Verilerin kodlanması: Bu aşamada araştırmacı, ulaştığı verileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve bu bölümlerin kavramsal olarak ne anlama geldiğini tespit etmeye çalışmıştır. Bu bölümler kimi zaman bir sözcük, kimi zaman bir cümle ya da paragraf, kimi zaman da bir sayfalık bulgular olabilmektedir. Gruplandırmalarda anlamlı bir kısım oluşturan bölümler ayrılmıştır.

Temalar ve alt temaların bulunması: İlk olarak tespit edilen kodlardan yola çıkılarak verileri genel anlamda betimleyebilen alt temalar oluşturulmuştur. Bu amaçla önce kodlar bir arada gruplandırılmış ve incelenerek ortak yönler tespit edilmiştir.

Verilerin Kodlara, Alt Temalara ve Temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Üçüncü aşamada, bu çalışma sistemi doğrultusunda elde edilen veriler düzenlenmiş ve belirli bulgulara göre veriler anlamlandırılarak yorumlanması sağlanmıştır. Araştırmacı bu aşamada kendi görüşlerine ve yorumlarına yer vermeden toplanan bilgileri işlenmiş bir biçimde okuyucuya sunmuştur.

Bulguların Yorumlanması: Elde edilen verilerin yorumlanmasında ve anlamlandırılmasında araştırmacının görüş ve yorumları nitel araştırmada önemli bir rol oynar. Bu sebeple araştırmacının, bu son aşamada elde ettiği verilere anlam kazandırmak ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkileri tespit etmek, bulgulardan bazı sonuçlar çıkarmak için tespit edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalarda bulunması gerekmektedir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmada sayısal veriler öne çıkarılırken, nitel araştırmada bir olgunun niteliği ön plandadır (Kirk ve Miller, 1986). Lincoln ve Guba (1985), bu doğrultuda “iç geçerlilik” yerine “inandırıcılık”; “dış geçerlilik” yerine “aktarılabirlik”; “iç güvenilirlik” yerine “tutarlılık”; “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını nitel araştırmalarda kullanmayı uygun görmüştür. İnanırıcılıkta, uzun süreli etkileşime, derin odaklı veri toplama, çeşitlemeye, uzman incelemesine, katılımcı teyidine önem vermiştir. Aktarılabirlikte, ayrıntılı betimlemeye, amaçlı örneklemeye dikkat etmiştir. Tutarlılıkta, tutarlılık incelemesine özen göstermiştir. Teyit edilebilirlikte, teyit incelemesi stratejilerinin uygulanmasını önermektedir (akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın yapıldığı ortamda bulunmak araştırmacının önyargılarını kontrol etmesine yardımcı olur. Bu süreçte veri toplamak için yeterli zamanın ayrılması araştırmacının çalışma yapılan grubun kültürünü, dilini ya da görüşlerini anlaması için derinlemesine anlayış geliştirmesine sağlar. Bu bağlamda, katılımcılar ile uzun süreli etkileşimde bulunulması amacıyla zaman sınırlamalarının olmadığı, katılımcıların rahat ettiği ve süre kısıtlaması olmayan bir görüşme ortamı hazırlanmıştır. Katılımcıların uygun gördükleri görüşme sürelerinin, görüşmede veri toplama kalitesini arttırdığı düşünülmektedir. Bazı durumlarda katılımcıların rahatlıkla görüşlerini belirtebilmeleri amacıyla anketörden yararlanılmıştır. Bu durum, verilerin, çeşitliliğini ve tutarlılığını artırmıştır. Özellikle, ara tatilde ve çalışma saatleri dışında gerçekleştirilen görüşmelerde, okullardaki aktif mesainin olmaması güç istismarının geçici olarak durduğu ancak halen mağduriyeti devam eden katılımcılardan toplanan veriler travmanın geçici ve dönemsel olmadığını kanıtlamaktadır. Bu durum aynı zamanda, “derin odaklı veri” toplamaya yardımcı olmuş, elde edilen bulgular sürekli yorumlanarak, fark edilmeyen bazı sonuçların ortaya çıkması sağlanmıştır. Bazı katılımcılar, aynı okul ortamında, farklı sebeplerden dolayı güç istismarına uğramış, bu durum verilere çoklu gerçeklik imkânı sağlamıştır. Sonraki aşamada, katılımcılar ile her bir görüşme sonrası veriler, özet olarak aktarılmış ve teyidi sorgulanmıştır. Bu teknikle geçerlilik ve güvenilirlik güçlendirilmiştir. Yetersiz sonuçları ele alma, kapalı yanıtlara dayalı temalar, verileri yanlış yorumlama gibi hatalar nitel çalışmanın inanılabilirliğini tehlikeye

düşürür. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inanılabilirlik konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir. Bu sebeple araştırmanın aşamalarında, uzman bir araştırmacı ile değerlendirmeler yapılmış ve dönütler alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu aşamasında araştırmanın konusu ile ilgili olarak, Okul yöneticilerinin güç istismarı gösterme biçimlerini, eğitim yöneticilerinin güç istismarı gösterme sebeplerini, eğitim yöneticilerinin güç istismarı yapma sebeplerini ve öğretmenlerin güç istismarı ile baş etme yollarını açıklayan verileri içeren tablolar yer almaktadır. Farklı kademede resmi okul türlerinde görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada dört adet alt problem cümlesi bulunmaktadır. Bu problem cümleleri doğrultusunda dört adet görüşme sorusu mevcuttur. Görüşme sorularına, katılımcıların verdiği cevaplar betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin oluşan; temalar, alt temalar ve bu kodlara ilişkin alıntılar tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2: Okul Yöneticilerinin Güç İstismarı Gösterme Biçimlerine Yönelik Bulgular

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Sözlü ve Davranışsal Güç İstismarları	Sözel Dil	Rencide edici konuşma	Ö1, Ö5, Ö10, Ö13, Ö14, Ö27, Ö33
		Kinayeli Konuşma	Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö24, Ö26
		Tehdit İçeren Konuşma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö31
		Taciz Edici Konuşma	Ö14, Ö29
		Sert ve Yüksek Sesli Konuşma	Ö1, Ö2, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö29, Ö30
Kötü Muamele	Kötü Muamele	Rahatsız Edecek Şekilde Bakma,	Ö1, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö19
		Görmezden Gelme,	Ö16
		Öğretmenlerin Çalışma Şartlarını Zorlaştırarak Yıldırma Çalışma	Ö2, Ö6, Ö17, Ö18, Ö23
		Fiziksel şiddet,	Ö14, Ö27
Görevin kötüye kullanılmasına yönelik güç istismarları	Adaletsiz Kararlar	Görev Dağılımlarında Adaletsizlik Yapma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34
		İzin Verme	Ö7, Ö17, Ö26, Ö30
		Geç Kalma Durumunda İdare Etme	Ö9, Ö30, Ö31, Ö33

Tablo 2 Devam: Okul Yöneticilerinin Güç İstismarı Gösterme Biçimlerine Yönelik Veriler

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Görevin kötüye kullanılmasına yönelik güç istismarları	Adaletsiz Kararlar	Raporu Teslim Etme Durumlarında Adaletsizlik	Ö26
		Performans Değerlendirme	Ö2, Ö9, Ö24
		Ödül ve Başarı Belgelerinde Adaletsizlik	Ö4
Yetkisi Dışında Hareketler	Sınıfa girerek öğretmene müdahale etme	Sendikaya üye olma konusunda baskı yapma	Ö2, Ö13, Ö14, Ö18, Ö27, Ö30, Ö34
		Öğretmenler Kurulu kararını uygulamama	Ö2, Ö12, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22
Yetki Dışı Kararlar	Öğretmeni norm fazlası yapma	Öğrenci, veli ve personelden bilgi toplama	Ö6
		Velileri ve öğrencileri öğretmeni şikayet etmeleri yönünde yönlendirme	Ö14, Ö17, Ö19, Ö23, Ö31
		Nöbet görevini icra edip etmediğini kontrol etme	Ö15, Ö19, Ö31
		Derse giriş-çıkış saatlerini takip etme	Ö14, Ö25, Ö26, Ö27
		Defter ve evrak kontrolü yaparak öğretmenin açığını	Ö14, Ö25, Ö27

Görüşmecilerden alınan bilgilere göre okul yöneticilerinin güç istismarı gösterme biçimlerine dair temalar 2 ana başlıktan oluşmaktadır. Bunlar: Sözlü ve davranışsal güç istismarları, görevin kötüye kullanılmasına yönelik güç istismarları.

Katılımcıların ifadelerine göre sözel dil; rencide edici, kinayeli, tehdit eden, taciz edici, sert ve yüksek sesli olarak kodlara ayrıldığı ortaya koymaktadır. Tablo incelendiğinde yöneticilerin sözlü güç istismarı olarak sıklıkla sert ve yüksek sesli konuştukları sonrasında ise tehdit içeren söylemlerde buldukları anlaşılmaktadır. Ö10 ile yapılan görüşmede “Öğretmenleri baskı altına almak için bağırarak, korkutmak, tehdit, rencide edici konuşmalarla yaklaşabiliyorlar.” ifadesi yer almaktadır. Ö13 “Ders Programının dağınık yapılması, görev dağılımlarında adaletsizlik, üslubun değişmesi, kinayeli konuşma, toplantı esnasında öğretmen arkadaşlarımızın yanında rencide edici konuşmalar, öğrencilerin önünde rencide edici konuşmalar.” şeklinde yaşadıklarını anlatmıştır. Katılımcılardan Ö14 ve Ö29 nadiren, özellikle adaylık döneminde, yalnız ortamlarda sözlü cinsel taciz durumlarının yaşanabildiği beyanında bulunmuşlardır.

Katılımcıların ifadelerinden okul yöneticilerinin kötü muamele olarak; rahatsız edecek şekilde bakma, görmezden gelme, öğretmenlerin çalışma şartlarını zorlaştırarak yıldırma ve fiziksel şiddet davranışlarını sergiledikleri anlaşılmaktadır. Rahatsız edecek şekilde bakma, öğretmenlerin çalışma şartlarını

zorlaştırarak yıldırıma çalışma en fazla karşılaşılan davranışlardandır. Örneğin Ö19 “İletişimsizlik, emir verme, rahatsız edici bakışlar, velilerden öğretmen ile ilgili olumsuz bilgiler toplama ve velileri öğretmeni şikâyet etme konusunda yönlendirme.” Yanıtını vermiştir. Ö11 ise ilk sorunun cevabında “Öğretmeni sürekli takip ederek açığını yakalama.” beyanında bulunmuştur. Ö23 ise “Öğretmenler çalışma ortamını zorlaştırmakla tehdit ediliyor ya da zorlaştırılıyor. Okulda öğrenciler hafife olarak kullanılıp kendilerini eleştiren kişileri fişleme yoluna gidiliyor. Kendi tarafında olmayan, yani sendika gibi, kişileri uydurma sebeplerden soruşturmalarla uğraştırıp yıpratıyorlar.” cevabını vermiştir.

Ö27 cevabında “Hakaret etmek, psikolojik hatta şahit olmayan yerde fiziksel şiddet” sözleri ile nadiren de olsa Fiziksel Şiddet davranışının sergilendiğini göstermektedir.

Görevin kötüye kullanılmasına yönelik güç istismarları; adaletsiz kararlar, yetki dışında hareketler, yetki dışı kararlar ve etik dışı hareketler olarak alt temalara ayrılmıştır.

Adaletsiz Kararlar; Görev Dağılımlarında adaletsizlik yapma, izin, geç kalma, raporu teslim etme durumlarında adaletsizlik yapma ve performans değerlendirmelerinde, ödül ve başarı belgelerinde adaletsizlik yapma olarak kodlanmıştır. Tablodan da anlaşılacağı üzere bu alt temada en fazla yapılan gözlemlenen güç istismarı görev dağılımlarında adaletsizlik yapma davranışıdır.

Yetkisi Dışında Hareketler ise sınıfa girerek öğretmene müdahale etmek, sendikaya üye olma konusunda baskı yapma, tek başına karar alma, kurul kararını uygulamama, Öğretmeni norm fazlası yapma olarak kodlara ayrılmıştır. Örneğin Ö34; “Özellikle aday öğretmenlere sendikaya üye olma konusunda baskı yapıyorlar.” cevabını vermiştir. Katılımcılar arasında Ö6 “İstemedikleri öğretmeni norm fazlası yaparak yerine daha önce çalıştırdıkları ve istediklerini yaptırdıkları ücretli öğretmenleri çalıştırıyorlar.” cevabını vermiştir. Ö20 ise şu ifadelerle açıklamaktadır; “Bireysel karar mekanizması olduklarını düşünüp kişisel karar vermeleri, personelin fikrine saygı duymamaları, Sınıfın öğretmene ait olduğu gerçeğini kabullenememeleri, kendilerini okulun hâkimi (sahibi) olarak görmeleri, her şeyi ben bilirim bencilliği ile hareket etmeleri.”

Yetki Dışı Kararlar alt temasında, yönetmeliklerde birçok konuda Öğretmenler Kurulu’nun kararı ile işlem yapılması gerekirken Tablo 2 de idarecilerin kurul kararını dikkate almayarak kendi kararlarını uyguladıklarını görmekteyiz. Öğretmeni norm fazlası yapma davranışı da yetkinin üzerine çıkılarak nadiren yapılan bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Etik Dışı Hareketler alt temasında; Öğrenci, veli ve personelden bilgi toplama, öğretmeni şikâyet etmeleri yönünde yönlendirme yapma yer almaktadır.

Tablo 3 : Eğitim Yöneticilerinin Güç İstismarının Sebeplerine Yönelik Veriler

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Dış Etkenlerden Kaynaklı Sebepler	Atama Biçimleri	Liyakat Atamalar	Ö3, Ö30, Ö31, Ö32
	Talep, Şikâyet ve Baskılar	Velilerin şikâyetleri	Ö6, Ö28
		Öğretmenlerin Talepleri	Ö6, Ö13, Ö14, Ö28
		Üst makamlar, sendikacılar tarafından uygulanan baskı	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö21, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34
Yöneticinin Kendisinden Kaynaklı Sebepler	Geçmiş yaşantılar	Otokratik yönetim ve yaşanmış olaylar	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö10, Ö16, Ö21, Ö25, Ö34
		İyi niyetin kötüye kullanılması,	Ö6, Ö7, Ö13, Ö14
	Özel sebepler	Ailevi ve psikolojik sebepler	Ö3, Ö4, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö26, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33
		Kişilik özellikleri	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö33
		Başarı isteği	Ö2, Ö4, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö24, Ö27, Ö31, Ö32, Ö34
Zamana uyum sağlayamama	Ö18		

Katılımcılara; “Sizce Eğitim yöneticilerini güç istismarına yönelten durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular temalar, alt temalar ve kodlar şeklinde Tablo 3 sunulmuştur. Katılımcılardan alınan cevaplara göre temalar 2 başlıktan oluşmaktadır: dış etkenlerden kaynaklı sebepler ve yöneticinin kendisinden kaynaklı sebepler.

Dış etkenlerden kaynaklı sebepler 2 alt temaya ayrılmıştır: atama biçimleri ve talep, şikâyet ve baskılar.

Atama biçimleri alt temasının kodu liyakatsiz olarak belirlenmiştir. Liyakatsiz kişilerin idareci olarak göreve getirilmiş oldukları 4 katılımcının cevabında belirtilmiştir. Örneğin Ö31; “Ülkemizdeki yönetici atama yönetmeliğinin sürekli değişmesi sonucu liyakatsiz atamaların yapılması. Özellikle üst makamlar tarafından korunan idarecilerin göreve getirilmesi” cevabını vermiştir.

Talep, şikâyet ve baskılar alt teması velilerin şikâyetleri, öğretmenlerin talepleri ve üst makamlar, sendikacılar tarafından uygulanan baskı olarak kodlanmıştır. Veli şikâyetlerinin güç istismarına dönüşme durumunu Ö6 şu kelimelerle açıklamaktadır; “Veliler ya da diğer personellerle görüşerek öğretmen hakkında olumsuz duyular almaları.”

Öğretmen taleplerinin idarecilerin iş yükünü artırarak idarecinin stresini artırdığı ve güç istismarına sebebiyet verdiği bazı katılımcılar tarafından ifade edilerek araştırma bulgularına dahil edilmiştir. Örneğin, Ö13’ün ilgili soruya vermiş olduğu cevap “Öğretmenlerin başta ders programı olmak üzere çeşitli konularda taleplerinin çok olması, psikolojik sıkıntıları, ailevi sıkıntıları olabilir.” şeklindedir.

Tablo 3 incelendiğinde üst makamlar, sendikacılar tarafından uygulanan baskının güç istismarının sebepleri arasında önemli bir yer aldığı görülmektedir. Ö6 2. Soruya vermiş olduğu cevapta “Üst makamların baskısı ve öğretmene baskı yapmaları konusunda cesaretlendirilmeleri.” İfadesini kullanmıştır.

Yöneticinin Kendisinden Kaynaklı Sebepler: Geçmiş yaşantılar ve Özel sebepler alt temalarında incelenmiştir.

Geçmiş yaşantılar alt teması otokratik yönetim ve yaşanmışlıklar, iyi niyetin kötüye kullanılması olarak kodlanmıştır. Korku kültürü geçmiş yıllarda eğitim ve yönetim alanlarında çok fazla karşılaşılan bir durumdur. Yıllar geçtikçe bu kültürün yanlış bir yaklaşım olduğu anlaşılmıştır. Ancak otokratik yönetim anlayışının halen yoğun bir şekilde yöneticilerce uygulanmaya çalışıldığı araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Ö2’nin yanıtını incelediğimizde “Eğitim Yöneticilerini güç istismarına yönelten en önemli durum, çalışana değil daha çok yapılan işe önem verme ve insanı bir makineye benzeten otokratik yönetim anlayışıdır.” İfadeleri durumu ortaya koymaktadır.

Özel sebepler ailevi ve psikolojik sebepler, kişilik özellikleri, başarı isteği ve zamana uyum sağlayamama olarak kodlanmıştır.

Ailevi ve psikolojik sebepler çok sayıda katılımcı tarafından güç istismarı sebebi olarak görülmektedir. Örnek olarak Ö4’ün cevabında “İletişim kuramamak, okulda otorite kurmaktan kaynaklanan hırs, kendilerini denetleyenlerin güç istismarı, ailevi ve psikolojik problemler.” İfadeleri yer almaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde yöneticinin kişilik özelliklerinin güç istismarına sebep olan en önemli unsur olduğu görülmektedir. Ö8 cevabında güç istismarının sebebi olarak “Özgüven eksikliği, takıntı ve mizaç durumları, beğenilme arzusu baş olma sevdası iletişim becerilerinin eksikliği” açıklamasında bulunmuştur.

Başarı isteği de sıkça karşılaşılan sebepler arasında yer almaktadır. Ö31 vermiş olduğu cevapta; “Özellikle üst makamlar tarafından korunan idarecilerin göreve getirilmesi, makamı koruma isteği, daha iyi makamlara getirilme isteği, üst makamların gözüne girme isteği, ruhsal problemler, ailevi problemler.” söyleminde bulunmuştur.

Ö18’in yanıtı incelendiğinde ise zamana uyum sağlayamama ifadesinin yer aldığını görmekteyiz.

Tablo 4: Eğitim Yöneticilerinin Güç İstismarının Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmenlere Etkileri	Psikolojik etkileri	Psikolojiyi olumsuz etkileyecek duygu durumları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33
	Çalışma hayatına etkileri	Çalışma isteğinin azalmasına sebep olan düşünceler ve duygular	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34
		Mesleği bırakma ve iş değişikliği isteğinin oluşması	Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö21, Ö23, Ö25, Ö27, Ö32
		Günlük konuları dahi konuşmaktan çekinme	Ö23
Örgüte Etkileri	Okulun İşleyişine (yapısına) Etkileri	Öğretmenlerin okulda bulunma süresinde azalma	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö27, Ö29, Ö31, Ö32, Ö33
		İç huzurun bozulması	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30, Ö33
	Okulun Başarısına Etkileri	Üretkenlik ve Öğrenci başarısında azalma	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö26, Ö28, Ö30, Ö32

Okul yöneticilerinin güç istismarı ile baş etme yollarına yönelik veriler 2 temada incelenmiştir. Kişisel tepkiler ve Yasal Tepkiler.

Kişisel Tepkiler: 3 alt temada incelenmektedir. Sözlü Tepkiler, Davranışsal Tepkiler ve Psikolojik Tepkiler.

Sözlü Tepkiler alt teması olumlu-olumsuz konuşma kodu ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun ilk davranış olarak konuşma davranışı sergiledikleri gözlemlenmiştir. Örneğin Ö1 “Mutlaka konuşuyorum. Uzlaşmaya varana kadar ısrarla üzerine gidiyorum.” ifadesini kullanırken, Ö2 aynı soruya cevap olarak “Okul yöneticilerinin güç istismarı ile başa çıkmak için toplantılarda söz alarak okuldaki olumsuzlukları dile getirmek, okul yöneticileri ile bire bir görüşerek olumsuzlukları dile getirmek ve çözüm önerileri sunmak, gerektiğinde okuldaki uygulamalar ile ilgili yasal haklarımı kullanmak gibi yöntemlere başvuruyorum.” cümlelerini kullanmıştır.

Davranışsal Tepkiler Yöneticinin isteği doğrultusunda davranışlar ve Mücadeleci Davranışlar olarak iki şekilde kodlanmıştır. Yöneticinin isteği doğrultusunda davranışlar öğretmenlerin kendi duygu ve düşüncelerini kenara bırakıp idarenin isteklerini yerine getirdiği davranışlar olarak algılanabilir. Tablo5’i incelediğimizde oldukça fazla sayıda öğretmenin bu davranışları sergilediğini görmekteyiz. Örneğin Ö7 “Başa çıkamıyorum, susuyorum, emirleri yerine getiriyorum.” sözleri ile durumu açıklamıştır.

Mücadeleci Davranışlara örnek olarak ise Ö5 “Devlet memurları kanununun verdiği yetkiler çerçevesinde taleplerini reddediyorum.” cevabında olduğu gibi tepki veren öğretmenlerin olduğu ancak sayılarının daha az olduğu anlaşılmaktadır.

Psikolojik tepkiler alt teması ise öğretmenin kendi psikolojisini korumayı amaçladığı davranışlar olarak kodlanmıştır. Bu sayının Yöneticinin isteği doğrultusunda davranışlardan az, Mücadeleci davranışlardan fazla olduğu görülmektedir. Ö 9 durumu şu cümleler ile açıklamıştır: “Olabilirdiğince karşılaşmamaya çalışıyorum. Zamana bırakıyorum. Şikâyet etmiyorum çünkü idareci yanlısı davranılacağı düşünüyorum.”

Yasal Tepkiler: Bu tema Şikâyetler ve Okuldan ayrılma olarak iki başlık altında kodlanmıştır.

Görüşmecilerin cevapları incelendiğinde şikâyetler kodu altında üst makamlara, siyasilere, sendikalara sözlü ya da yazılı şikâyetlerde bulunduğu ancak bu yola başvurunun çok fazla olmadığı görülmektedir. Bu davranışa örnek olarak Ö13 “Haklarımı hatırlattım. Tepki veririm. Sendikaya şikâyet ederim.” cevabını vermiştir.

Okuldan ayrılma davranışı ortam değişikliği, görev yeri değişikliği, tayin kodları ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının görev yeri değişikliğini tercih ettikleri görülmektedir. Örnek olarak Ö16 “Konuşmak ilk etapta yaptığım davranış. Herhangi bir şikayette bulunmam çünkü idareciye bir ceza verileceğini düşünmüyorum. Çok ileri durumda okul değişikliğini tercih ederim.” İfadelerini kullanmıştır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma eğitim yöneticilerinin güç istismarını gösterme biçimlerini, güç istismarının sebeplerini ve sonuçlarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın ilk alt amacı okul yöneticilerinin güç istismarını gösterme biçimlerini tespit etmektir. Sözlü ve davranışsal güç istismarları ile görevin kötüye kullanılması olarak iki tema altında araştırılmıştır. Sözlü ve davranışsal güç istismarları teması sözel dil ve kötü muamele alt temalarında ele alınmıştır. Görevin kötüye kullanılması teması adaletsiz kararlar, yetki dışı hareketler, yetki dışı kararlar ve etik dışı hareketler alt temaları altında incelenmiştir. Çalışma sonucu en fazla gösterilen istismar biçimlerinin adaletsiz kararlar almak özellikle görev dağılımlarında adaletsizlik yapıldığını göstermiştir. İkinci istismar şekli ise sözel dil alt temasında tehdit içeren ve sert söylemlerde bulunduğu yönündedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde ise eğitim yöneticilerinin güç istismarı gösterme nedenleri irdelenmiştir. Dış etkenlerden kaynaklı ve yöneticiden kaynaklı sebepler olmak üzere 2 temada incelenmiştir. Dış etkenlerden kaynaklı tema atama biçimleri ile talep, şikâyet ve baskılar alt temalarında araştırılmıştır. Ailevi ve psikolojik sebepler, kişilik özellikleri ve üst makamlardan, sendikalardan ve siyasilerden gelen baskılarının güç istismarını etkileyen en büyük faktörler olduğu görülmektedir. Yıldız (2018) araştırma verileri ailevi sebeplerin ve öz güven eksikliğinin güç istismarına sebep olan etkenler arasında ilk sıralarda yer aldığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde eğitim yöneticilerinin güç istismarının sonuçları üzerinde çalışılmıştır. Öğretmenlere Etkileri ve örgüte etkileri olarak 2 temada incelenmiş olup, Öğretmene etkileri; Psikolojik etkiler, çalışma hayatına etkileri alt temasında, örgüte etkileri; okulun işleyişine ve okul başarısına etkileri alt temalarında araştırılmıştır. Çalışma sonucunda yöneticileri güç istismarının sonuçları olarak genellikle öğretmenlerin çalışma isteğinin azaldığı, psikolojilerinin bozulduğu ve okulda bulunmak istemedikleri bunun sonucu olarak da öğrencilerin başarı düzeylerinin düştüğü anlaşılmıştır. Atmaca (2014) araştırma verileri öğretmenlerin güç istismarı sonucu meslekten uzaklaştıklarını ve psikolojilerinin bozulduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın son alt problemi olarak öğretmenlerin güç istismarı ile nasıl baş ettikleri incelenmiştir. Kişisel tepkiler ve yasal tepkiler olarak iki temada araştırma yapılmıştır. Kişisel tepkiler teması, Sözlü tepkiler, davranışsal tepkiler ve psikolojik tepkiler alt temalarında, yasal tepkiler teması ise şikâyetler ve okuldan ayrılma alt temalarından oluşmuştur. Tablo 5 incelendiğinde en fazla uygulanan baş etme yönteminin yöneticinin isteğini yerine getirme ve konuşarak çözüme ulaşma olduğu, sonrasında ise psikolojisini koruma adına okulda fazla durmamayı tercih ettiği anlaşılmıştır.

Araştırmada kadın öğretmenlerin yöneticinin isteğini yapma, okuldan uzaklaşma, şikâyet etmeme davranışlarını sergiledikleri bunun sebebi olarak şikâyet edilmesi durumunda dahi müfettişlerin ve üst makamların yöneticiyi korumak adına soruşturmayı yanlı sürdürerek yönetici lehine sonuçlandıracakları kanaatinde oldukları görülmüştür. Aday öğretmenlere adaylığın kaldırılmayacağı tehdidi ile sendikal baskılar yapıldığı, kadın aday öğretmenlere sözlü cinsel tacizde bulunduğu anlaşılmaktadır. Özellikle genç ve tecrübesiz öğretmenlerin şikâyet etmeyi tercih etmedikleri ve yöneticinin isteğini yerine getirme davranışının doğru olduğunu düşündükleri görülmektedir. 45 yaş ve üzerindeki erkek öğretmenlerin güç istismarına uğrama durumlarının haklarını aradıkları ve bu sebeple yöneticilerin kendilerine güç istismarı uygulama davranışlarının genç öğretmenlere oranla daha az olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Uyan (2019) araştırma verileri de yaşı küçük çalışanlara daha çok psikolojik şiddet uygulandığını ortaya koymaktadır.

4.1. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılara öneriler;

1. Okul yöneticilerinin karakter yapılarının yöneticilik görevini ifa etmeye uygun olması gerekir. Bu sebeple yöneticilik görevine getirilirken yazılı sınavın yanında tarafsız bir mülakat sistemi uygulanmalı, liyakatli kişiler yönetici olarak atanmalıdır.

2. Eğitimdeki başarı bilimsel gelişmeleri ve ülkenin kalkınmasını sağlayacağından dış etkenlerin müdahalesi ile yönlendirilmemelidir. Bu sebeple siyasi ya da sendikal baskılar sonucu idareci atamaları yapılmamalıdır.

3. Gereksiz veli şikayetlerinin dikkate alınmadığı bir sistemin oluşturulması gerekmektedir.

4. Bakanlık tarafından eğitimin dışında gereksiz iş yükünün okullara verilmemesi gerekir. Öğretmenler öğrenci ve eğitim ile ilgilenmelidirler.

5. Yönetmelikler daha net olarak belirtilmelidir. Yoruma açık ifadelerin yöneticiler tarafından istismar amaçlı kullanılması engellenerek, adaletsiz kararlar alabilmenin önüne geçilmelidir.

6. Uzmanlık gücünün öğretmenlerce kabul edilir bir kaynak olması sebebiyle yöneticiler kendilerini geliştirmelidirler. Özellikle iletişim konusunda yöneticilere seminerler verilmelidir. Yöneticilerin kendilerini gözlemlenmeleri sağlanmalıdır.

7. Yöneticilerin ve öğretmenlerin psikolojik durumları kontrol altında tutulmalıdır. Düzenli aralıklarla destek almaları zorunlu hale getirilmelidir.

8. Aday öğretmenler başta olmak üzere öğretmenlere sahip oldukları haklar ve sorumluluklar konusunda zorunlu eğitimler verilmelidir.

Sonuç olarak güç istismarının uygulandığı yönetim anlayışında öğretmenlerden uzun süreli verim almak ve örgütün başarı sağlaması söz konusu değildir. Geçici bir başarı elde edilse dahi öğretmenler gönüllük esasına dayalı işleri yapmamaktadırlar. Bu tür yönetim şeklinde, öğretmenlerde, aidiyet duyguları gelişmediğinden, zamanı doldurma anlayışı içerisinde derse girip okuldan kaçma düşüncesi hakimdir. Öğretmenler okulda huzur bulup güzel zaman geçirdiklerinde ekstra verilen görevleri yapmaya istekli olacaklardır. Sosyal yaşamın ve kültür seviyesinin düşük olduğu yerleşim yerlerinde öğretmenler ikamet etmek istemezler. Bu sebeple ilk fırsatta ikamet ettikleri bölgeye atama talebinde bulunurlar. Ancak çalıştığı okuldan ve yöneticisinden memnuniyet duyması halinde okuldan ayrılmak istemezler. Güç istismarına uğrayan öğretmenlerin en fazla başvurdukları yöntemlerden biri de atama talebinde bulunmaktadır. Öğretmen sirkülasyonunun fazla olduğu bir kurumda başarı düşer.

Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri ile oluşturulan bir araştırma biçimidir. Araştırmamızda olaylar ve duygular irdeleneceği için bu araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim(fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji olaylar, durumlar ve deneyimleri bireyin nasıl yorumladığını inceleyen bilim çeşididir. Çalışma gurubumuz Maksimum çeşitlendirme yöntemi oluşturulmuştur. Farklı özelliklerde öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma, Kocaeli’de farklı okul kademe, tür ve branşlardan 34 Öğretmenle yapılmıştır. Veri toplama tekniği olarak Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış olup görüşme formu hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular sorularak araştırma verileri toplanmıştır. Veri analizleri Betimsel Analiz tekniği ile yapılmıştır. Betimsel analizde kendileriyle görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşleri, doğrudan ifadelerle yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmacılara öneriler;

1. Araştırmamız Kocaeli’nin Derince, Dilovası ve Körfez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Daha farklı il ve ilçelerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri de incelenebilir.

2. Yöneticilerin uğramış oldukları güç istismarları incelenerek, bu durumun öğretmenlere uygulanan güç istismarına etkileri araştırılabilir.

3. Eğitim kurumlarında iş yükünü arttıracak eğitim-öğretim dışındaki işlerin tespit edilmesi eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin daha verimli çalışmalarını için etkili olacaktır. Özellikle bakanlıktaki yetkililerin eğitimci olmaları okullardaki sorunların çözümlerinde büyük role sahip olacağı için bakanlık teşkilat yapısının eğitim kurumlarına etkileri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Argon, T., Yıldırım, F. A. ve Kurt, A. (2014). Yöneticilerin sahip olduğu güç stilleri ve iş çevrelerine uyuma ilişkin öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 26-48.
- Aslanargun, E. (2010). Örgütlerde sosyal güç. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Der.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 175-198). Pegem.
- Atmaca, T. (2014). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cemaloğlu, N. ve Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyetleri yönünden incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 345-362.
- Çetin, F., Basım, H. ve Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 61-80.
- Çobanoğlu, Ş.(2005). *Mobbing: İşyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri*. Timaş Yayınları.
- Dağyar, M. ve Kasalak, G. (2018). Eğitim örgütlerinde yaşanan örgütsel sinizmin öncülleri ve sonuçları üzerine bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 967-986.
- Deniz, M., ve Çolak, M. (2008). Örgütlerde çatışmanın yönetiminde gücün kullanımı ve bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 304-325.
- Helvacı, M. A. (2010). Örgütsel sinizm. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.) *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Pegem.
- Kaya, A., Balay , R. ve Tınaz, T. (7-9 Kasım 2013). İlk ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki.(Sözlü Bildiri). 8. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları: Uşak il örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. (16. Basım). Beta Yayınevi.
- Meydan, C.H., ve Polat, M. (2010). Liderin güç kaynakları üzerine kültürel bağlamda bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(4), 123-140.
- Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M. (2012). Öğretim elemanlarının örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 196-205.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış* (5. basım). Ekin.
- Tepper, B. J. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of Management*, 33, 261-289.
- Uyan, T.Y. (2019). *Eğitim kurumlarında öğretmenlere yönelik mobbing: Bir alan çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vartia, M. (2002). *Workplace bullying - A study on the work environment well being and health*. People and Work Research Reports, 56.
- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2010). *Organizational behavior*. Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 853-879.
- Yıldız, S.(2018). *İşyerinde istismar davranışlarının psiko-sosyal boyutu ve bir uygulama*. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

PANDEMİ SÜRECİNDE ÜNİVERSİTELERDE YABANCI DİL EĞİTİMİ VAKA ANALİZİ

Murat CULDUZ¹

Makale Bilgisi	Özet
<i>Makale Türü</i> Araştırma Makalesi	<p>Bu araştırmanın amacı, Türk üniversitelerinde dil öğretiminin paydaşları olan üniversite rektörleri, Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticileri ve Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi yöneticilerinin karşılaştıkları güçlükleri, fırsatları ve genel görüşlerini incelemektir. Katılımcılar Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki vakıf ve devlet üniversitelerindedir. 3 rektör (N= 3), 4 Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (N= 4) ve 13 Yabancı Diller Yüksekokulu (N= 13) müdüründen görüşmeler yoluyla görüş alınırken, görüşler 323 öğretim üyesi (N= 323) ve 652 öğrenciye (N= 652) online anket yoluyla ulaşılmıştır. Araştırma karma yöntemle dayalı olarak yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla rektör, Uzaktan Eğitim Uygulaması yöneticileri ve Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Ayrıca, öğretim üyeleri ve öğrencilerle çevrimiçi olarak anket yapılmıştır. Görüşme sonuçları ve anket verileri değerlendirilmiş ve ilişkilendirilmiştir. Buna göre öğretim elemanı ve öğrencilerin çevrimiçi eğitime ilişkin görüşleri çelişkili sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanlarının sürece ilişkin görüşlerinin öğrencilere göre görece daha memnun olmasında yöneticilerin kararlarının etkisinin olup olmadığı incelenmiş ve ilişkilerin "sınırlı" olarak nitelendirilebileceği sonucuna varılmıştır. Yöneticilerin aldığı kararlar doğrultusunda şekillenen uzaktan eğitimde eğitim ve ölçme-değerlendirme yöntem ve programlarının yetersiz olduğu konusunda öğretim üyeleri ve öğrenciler hemfikirdir. Diğer bir sonuç ise üniversitenin idari organlarında yer alan katılımcıların ve öğrencilerin yüz yüze eğitime daha sıcak baktığını ortaya koymaktadır.</p>
<i>Makale Geçmişi:</i> Başvuru 27.04.2023 Kabul 26.06.2023	
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Covid-19, Uzaktan Eğitim, İngilizce Programı	
Hazırlık	

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITIES DURING THE PANDEMIC PROCESS: CASE STUDY

Article Information	Abstract
Research Article	<p>The aim of this research is to study the challenges, opportunities and general views of university rectors who are the stakeholders of language teaching in Turkish universities, the directors of the School of Foreign Languages and the directors of the Distance Education Application and Research Center. The participants are from foundation and state universities in various regions of Turkey. While views from 3 rectors (N= 3), 4 the directors of the Distance Education Application and Research Center (N= 4), and 13 the directors of the School of Foreign Languages (N= 13) directors were obtained through interviews, opinions of 323 lecturers (N= 323) and 652 students (N= 652) were obtained through an online survey. The research was based on the mixed method, and the reflections of the rector, the directors of the Distance Education Application and the directors of the School of Foreign Languages were obtained through semi-structured interviews. In addition, the lecturers and students were surveyed online. Interview results and survey data were evaluated and correlated. Accordingly, the opinions of the lecturers and students about online education emerge contradictory results. It has been examined whether the decisions of the administrators influence the fact that the views of the lecturers about the process are relatively more satisfied than the students, and it could be concluded that the</p>
<i>Article History:</i> Received 27.04.2023 Accepted 26.06.2023	
<i>Keywords:</i> Covid-19, Online Education, English Preparatory Programs,	

¹ Asst. Prof., Istanbul Medipol University, mculduz@medipol.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9298-4339

relationships can be described “limited”. Lecturers and students are congruent with the conclusion that training and assessment and evaluation methods and programs in online education, which are shaped in line with the decisions taken by the administrators, are insufficient. Another result reveals the fact that the participants in the administrative bodies of the university and the students look more favorably towards face-to-face education.

Kaynakça Gösterimi: Culdaz, M. (2023). Foreign language teaching at universities during the pandemic process: Case study. *Eğitim Yönetimi & Politikaları Dergisi*, 4(1), 41-58.

1. INTRODUCTION

After the COVID-19 virus was recognized as a pandemic that seemed to affect the whole world, most country governments resorted to a sudden quarantine. The education sector, like all other global sectors, could not remain indifferent to these remarkable sudden developments and was deeply affected (UNESCO, 2020). It was clear that younger generations were on the verge of the most tragic transition ever witnessed. Most countries have switched to online education, and instructors and students, who are the basic components of education, have been asked to keep up with these sudden changes (UNESCO, 2020). First, the steps to protect people's lives have become a priority and online education has become widespread, considering that it will be more sustainable. However, according to Almarabeh (2014) the theory that over time, as online instruction comes to life, instructors and students will face more challenges than anticipated has evolved from relative obscurity to a worldwide reality.

As of March 13, Turkey was among the countries where educational institutions closed their doors to face-to-face activities to stop the spread of the virus. As an alternative channel, most of the institutions had to switch to distance education to ensure the continuity of learning. The necessity of staying in isolation for a long time brought by the pandemic process has caused psychological consequences such as depression and anxiety disorder for university administrators, lecturers, and students (Chen et al., 2020). In addition to these, it has been observed that physical difficulties such as connection problems, weak infrastructure opportunities, lack of content and resources, students' participation in classes, the way the lessons are given, the efficiency of the platforms used, the implementation of exams, projects and applied courses during the implementation of online education, which the pandemic has made mandatory in the education sector, have also been observed (Onyema et al., 2020). Despite these negative developments, the fact that the completely changing education system offers opportunities to university level administrators, lecturers and students cannot be ignored. In the light of these developments, it has become inevitable to analyze the negativities and opportunities that arise, the decision-making processes of university level administrators and the reflections of these decision processes from the eyes of lecturers and students.

In the light of these developments, the aim of the research is to work with university rectors, School of Foreign Languages Managers and Distance Education Application and Research Center directors, who are the stakeholders of language teaching in Turkish universities, and in the preparatory departments of universities in various provinces of Turkey, under the conditions of the global Covid-19 pandemic. It is an analysis of the difficulties, opportunities and general views of students studying with English Lecturers in the transition from face-to-face education to online education. In this study, the transition from face-to-face education to online education was defined as the March - June 2020 phase, when the Covid-19 pandemic was declared for the first time, Phase 1, the October - December 2020 fall term, when the universities were reopened, the 2nd Phase, and the February - June 2021 spring term, the 3rd Phase. In these periods, how the decisions taken by the Higher Education Council were applied specifically to state and foundation universities were examined qualitatively through interviews with semi-structured questions and in line with the quantitative data compiled through the questionnaire. The basis of the research consists of a detailed analysis based on the principle of associating the perspectives of the governing bodies of universities and the lecturers and students who are directly affected by the decisions of these governing bodies.

In this scope the organization of the paper is as followed. In the second part after the introduction, the literature review of topics; history of e-learning, e-learning in higher education, benefits and advantages of e-learning, e-learning pedagogy has been presented. In the next part, details of the analysis; information of participants, steps and findings have been illustrated. Last but not the least, conclusion part summarizes the results of the analysis, solutions to the problems arised during the process and limitations of the study.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. History of E-Learning

E-learning has passed through many stages throughout history and has taken its current form. With the development of technology, e-learning has also continued to develop. In this sense, according to Bezhovski and Poorani (2016), “E-learning can be thought of as the natural evolution of distance education.” It can be said that e-learning started with the method of learning by mail through correspondence courses. Horton (2001) explained that first distance education course was completed in 1840. He stated that Sir Isaac Pitman had a postal class and sent homework to his students by mail in the same year, and that the students completed their homework using the same system.

Bezhovski and Poorani (2016) stated that the first testing machine, also called “teaching machine”, was invented by Sidney Pressey in the 1920s. In addition, students were able to test themselves with this device. Bezhovski and Poorani (2016) emphasized that teaching machines became very popular in 1954 thanks to the work of Burrhus Frederic Skinner. For this reason, schools have the opportunity to provide programmed education for their students.

In the 1960s, the first Computer Based Education program known as PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations) was introduced to the world. PLATO, a time-sharing computer system, was created by Professor Don Bitzer to provide information to students attending the University of Illinois. According to Woolley (1994), the PLATO system can be said to be the pioneer of online forums, message boards, e-mail, chat rooms, instant messaging, remote screen sharing and multiplayer games, which created the world's first online community.

Bezhovski and Poorani (2016) stated that CD-ROM-based education was the new educational technology in e-learning in the early 1990s and some workshops were organized based on this. Cross (2004) stated that the World Wide Web emerged around 1998 and allows students to receive learning instructions and materials over the web, and that students can have a 'personalized' learning experience through chat rooms, newsletters, interactive content, and study groups. With the development of mobile technology, a new era known as 'mobile learning (m-learning)' has started in e-learning. According to Bezhovski and Poorani (2016), mobile learning is a portable platform that provides learners with learning activities anywhere and anytime. Cell phones, smart phones, Tablet PCs, laptops, handheld computers, and media players can be used in mobile learning.

2.2. E-Learning in Higher Education

Today, when the higher education system is in a process of constant change, universities must keep up with the needs, wishes and requirements of the students. Thus, information technologies and e-learning systems are seen as the main factors in carrying out the activities of universities and these institutions are investing more and more in online systems and devices (Popovici & Mironov, 2015). However, in the age of technology, one of the main challenges of universities is to integrate innovative e-learning systems to strengthen and support both teaching and learning (Fischer et al., 2014).

First, due to its complexity, more than one definition has been proposed for the concept of e-learning. In simple terms, e-learning means using information and computer technologies and systems to create and design learning experiences (Horton, 2006). Similarly, Engelbrecht (2005) defines e-learning as a concept that uses electronic media represented by the internet, CDs, mobile phones and even television to provide distance education and training. In short, according to Koohang and Harman (2005), e-learning refers to the transfer of knowledge and education using various electronic devices. The concept can be better understood when integrated into a context where technology is used to meet people's learning and development needs (Cohen & Nycz, 2006).

Differences between traditional and online learning can also be recognized in terms of key sources of information, assessment, or quality of education. While in traditional education, students are only evaluated by teachers who represent the main sources of information and the quality of education depends on the knowledge and skills of the teacher, in online learning, assessment can be made with the help of tools and systems. Students can get information from various documents uploaded to the platform, and the quality of education is affected by the level of education teachers have on technology use, as well as their teaching style (Nycz & Cohen, 2007).

Regarding the use of e-learning in higher education, the literature generally favors its usefulness, effectiveness, and positive impact on student performance. According to a study on the impact of e-learning on students and teachers (Burac et al., 2019), most of the participants represented by teachers believe in the potential of e-learning to improve the educational process and confirm that e-learning improves collaboration and communication and demonstrates that it provides flexibility and helps students better understand the lessons. Researching students' attitudes towards e-learning, Odit-Dookhan (2018) revealed that their attitudes are positive and improve when they perceive that access to e-learning systems is easy.

Another study (Lochner et al., 2016) pointed out that when used as an additional method to traditional lessons, e-learning improves students' learning experience and increases their participation in lessons. (Alsaaty et al., 2016) focusing on comparing traditional learning with online learning found that a high percentage of students who completed the survey assimilated more information in face-to-face lessons than online, but It was stated that their overall online experience was perceived as positive even though they faced difficulties while using e-learning platforms.

2.4. Effectiveness, Benefits and Disadvantages of E-Learning

The use of information technologies in the learning process is no longer an exception, but becomes a reality (Zacharová & Bomba, 2009). Adoption of e-learning in education, especially for higher education institutions, has several benefits and drawbacks, and with its various advantages and benefits, e-learning is considered among the best (Arkforul & Abaidoo, 2015). Many studies and authors have explored the benefits and disadvantages of adopting e-learning technologies in schools (Li et al., 2021; Phutela & Dwivedi, 2020). In terms of research on the topic of online education, developed countries are leading and there are only a few research papers on the incentive mechanism of online education platforms (Chen et al., 2020).

As for the advantages of e-learning, it is believed that strengthening teacher-student interaction through topic discussions, virtual roles, positive affirmation, and other strategies can increase e-learning enthusiasm (Dhawan, 2020). Wills et al. (2007), on the other hand, suggested that knowledge and experience transfer can attract learners to visit online learning platforms, engage in online interaction through role-playing, and strengthen learning effects by combining online work with offline communication. Xie et al. (2016) believe that incentive measures are important influencing factors that can promote students' motivation to learn. On the other hand, Moreno-Ger et al. (2008) suggested that the inclusion of game mode in e-learning can produce positive stimulating effects.

Thanks to its flexibility, e-learning removes the barriers of space and time, enables the user to access a wide range of information, facilitates learning. It allocates cooperation, enables students to learn at their own pace, and encourages them to interact, discuss and exchange ideas with their peers (Arkforul & Abaidoo, 2014). Other studies emphasize that online learning is more advantageous because it is faster, does not require travel (Cantoni et al., 2004), saves time and money, the uploaded content is consistent and can be easily updated (Sadeghi, 2019).

Despite all these advantages, the rapid popularization of the internet concept is a fact that brings a new vitality and technical support to e-learning, but it has also emerged that there are economic, functional, social and technical deficiencies in the process of creating an online education platform (Chen et al., 2020). First, in terms of the educational function, the existing online education platforms lack resource waste and content duplication, as well as the fact that their functions are too extensive, which causes the platforms to lack their own educational features. Second, learning assessment methods are not adequately suited in existing online education platforms. In the learning process, flexible exchanges and open testing should be the focus of evaluation. Third, the interactive function is flawed.

Arkforul and Abaidoo (2014) stated that e-learning can cause learners to feel socially isolated with other students and their instructors due to the lack of face-to-face interaction. They can communicate with other students and their instructors through the Internet, but these will be quite different experiences from traditional face-to-face classes. In addition, Morgan, (2020) stated that learning with technological tools can be complex, and this may have a deterrent effect on some learners and trainers who are afraid of technology. In the current online education platforms, the interactive function is insufficient in relation to the development of technology and the initiative of the platforms. Appropriate handling of this bottleneck is another important issue for effective learning (Ji & Zhao, 2012). Finally, Jung et al. (2021) stated that serious technical problems with technological tools can completely disrupt an online course and poor instructional design is not useful for students.

As a result, a critical evaluation of the above-mentioned studies reveals many academic views, studies, theories, models, and experiences regarding the virtual learning environment. Existing literature shows that the impact, advantages, and disadvantages of the world of knowledge management on education are always in flux, as learning technologies are affected.

2.4. E-learning Pedagogy in Continuing Education

Quarantine and social distancing measures taken due to the COVID-19 pandemic have resulted in the closure of schools, educational institutions, and higher education facilities in most countries. A paradigm shift has occurred in the way educators deliver quality education through various online platforms (Pokhrel & Chhetri, 2021). Online learning, distance learning and continuing education have emerged as an emergency way out for educators and students alike, despite the challenges faced in this unprecedented global situation. The transition from traditional face-to-face learning to online learning can be an entirely different experience for students and educators, and they must adapt with little or no alternatives. The education system and educators have adopted the

principle of “Education in Emergency” through various online platforms and have been forced to adopt a system for which they were not prepared.

E-learning tools have played a very important role during this epidemic, helping students facilitate their learning processes during the closure of schools and universities (Subedi et al., 2020). While adapting to new changes, staff and student readiness needs to be measured and supported accordingly. Students with a fixed mindset find it difficult to adapt while students with a growth mindset adapt quickly to a new learning environment. There is no one-size-fits-all pedagogy for online learning. There are various subjects with different needs. Different subjects and age groups require different approaches to online learning. Online learning also allows physically disabled students to have more freedom to participate in learning in a virtual environment that requires limited mobility (Basilaia & Kvavadze, 2020).

Students, parents, and educators around the world have felt the unexpected ripple impact of the COVID-19 pandemic as schools have been closed to deal with the global pandemic. As governments, frontline workers and health officials do their best to slow the epidemic, education systems are trying to continue to provide quality education for all during these difficult times. Many students at home have experienced psychological and emotional distress and have not been able to engage productively, and best practices for online education have yet to be discovered (Onyema et al., 2020).

The use of appropriate and relevant pedagogy for online education may depend on knowledge and communication technology expertise and exposure for both educators and students. Some of the online platforms used so far, such as Microsoft Teams, Google Classroom, Canvas, and Blackboard, include unified communication and collaboration platforms and allow lecturers to create training courses, and development programs (Onyema et al., 2020). It includes workplace chat, video meeting and file storage options that keep classrooms organized and work easier. They usually support the sharing of various content such as Word, PDF, Excel file, audio, videos and much more. They also allow tracking student learning and assessment using quizzes and can perform rubric-based assessments of submitted assignments. The flipped classroom created in this context is a simple strategy for providing learning resources such as articles, pre-recorded videos, and YouTube links before class. Online class time is then used to deepen understanding by discussing it with faculty and peers (Kaup et al., 2020). This is a very effective way to encourage skills such as problem solving, critical thinking and self-learning. Virtual classroom platforms such as video conferencing (Google Hangouts Meet, Zoom, Slack, Cisco, WebEx) and customizable cloud-based learning management platforms such as Elias, Moodle, BigBlueButton and Skype are increasingly used.

3. METHOD

In this study, a convergent parallel mixed method design, in which quantitative and qualitative data collected simultaneously, was used. This method is applied to see if different data types give mutually supportive results (Creswell, 2014). While quantitative data enabled the researcher to validate the findings in a numerical way, qualitative data helped to understand and interpret the subject examined by the research question in more depth. The results obtained from the quantitative data of the study was compared with the results obtained from the qualitative data. Accordingly, this study examined the relationship between the theoretical decisions of the decision-making bodies of the universities and the views of the lecturers and students in the application layer about the process.

For a more accurate and in-depth analysis of the qualitative data collected in the research, it was examined how convenient or unsuitable the infrastructures of the universities where the participants work are for online education. In this context, it is important to carefully analyze and report the evaluation that will emerge depending on the depth of the gap between the technological infrastructure opportunities of universities. In the qualitative part of the study, although an equal number of participants from both foundation and state universities in 7 geographical regions of Turkey was targeted, this target could not be achieved because the distribution of foundation universities across the country is more limited compared to state universities. Accordingly, 9 of the participants attended from 5 different foundation universities and the remaining 11 from different state universities. The infrastructure evaluations of these universities were made in the light of both the information given by the participants during the interview and the details obtained from the websites of the universities and were considered in the analysis of the collected data.

Semi-structured interview: Through semi-structured interviews, in which the qualitative data of this research were obtained, it was aimed to determine the opinions of university rectors, directors of the School of Foreign Languages, the directors of the Distance Education Application Research Center against distance education during this very rapid change process and in the decision-making stages after it. Before the interview, a

semi-structured interview form was created and presented to the expert opinion, and the interviews were started after the form was finalized by considering the feedback obtained.

The most frequently used data collection tool in qualitative research is bilateral interviews. Qualitative interviews are classified in three ways as structured interview, unstructured interview, and semi-structured interview. Semi-structured interview technique was used in the research. The aim here is to collect data by creating a sincere interview environment to try to understand deeply the inner worlds, experiences, and feelings of individuals that they do not directly reveal. Therefore, the main interview questions were prepared by the researcher before starting the interview. Additional questions were also directed to the participants according to the course of the interview, and flexibility was provided for the interview in accordance with the flow of the conversations of the individuals. In addition, it was aimed to examine the answers of the participants in depth by asking new questions according to the answers given by the interviewees. The duration of the interviews lasted between 30 and 45 minutes. In-depth information was tried to be obtained with the questions in the interview form and additional questions directed according to the answers given by the participants to these questions. The first questions of the interview are demographic questions, and the other questions are about the views of the participants about distance education; the other questions are questions aimed at determining the reasons for these views of the participants. At the end of the interview, the participants were asked if there was anything they wanted to add, and flexibility was tried to be provided in accordance with the dynamics of the semi-structured interviews.

The interviews were made remotely via ZOOM and Microsoft TEAMS, and the interviews were recorded using the recording feature of these applications. After the interview, all the sentences of each interviewee in the audio and video recording and the ZOOM recording were converted into written form by transcription method, the written forms were read to the interviewees, and they were asked to correct if there were any errors or missing parts.

Questionnaire: In the quantitative part of the research, the scale created by Anupma Sangwan & Anurag Sangman & Poonam Punia (Sangwan et al., 2020) in the Association for Educational Communications & Technology 2020 journal was used with some modifications as a data collection tool. Questions were asked to 687 students.

A questionnaire consisting of 47 items including demographic and descriptive questions was applied to higher education staff. In the study, the Likert type attitude scale, which is widely used in attitude scales, was taken as a model. In the attitude scale developed by Rensis Likert in 1932, the individual rates the extent to which he or she agrees or disagrees with each statement. In the scale based on the sum of the ratings, calculations are made with the points given to the options indicating degrees. Expressions in the scale have been prepared in a way that can measure the cognitive, affective, and behavioral components of attitude. Individuals are usually asked to rate the statements over five categories.

Quantitative data of the scales were analyzed with an offline tool called Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 25). For qualitative data, inductive content analysis was applied, in which a text containing certain words, themes or concepts was categorized (Thomas, 2006). In this context, codes and themes were obtained with an application called KNIME 4.10.

3.1. Participants

The participants of the study consist of the rectors, directors, lecturers and students studying at foundation and state universities in Turkey. The participants from whom the study data will be collected were determined by using the appropriate sampling method. Appropriate sampling defines a sample in which subjects are selected from the target population based on their accessibility (UNESCO, 2005). In the appropriate sample, it was aimed to collect data by choosing the participants due to their easy accessibility. In addition, it was aimed to achieve a balance in terms of participants from public and private schools, but since there are no foundation universities in the Black Sea and Eastern Anatolia regions, this balance was tried to be achieved with the participants in the relevant category universities from other regions. Accordingly, 66.6% of the rector participants were from foundations, 33.3% from state universities, 75% of directors of Distance Education Application and Research Center were from foundations and 25% were from state universities, 46.1% of directors of School of Foreign Languages were from foundations and 53.9% from state universities. In addition, it was determined that data were collected from all 12 statistical regions in Turkey, according to the Turkish Statistical Regional Units Classification (NUTS) level 1. These participants were selected according to convenient sampling so that the researcher could easily meet again and ask more questions.

University rectors, managers, assistant administrators or department heads, who are the instructive stakeholders of education in Turkey, participated in the qualitative data collection process of the research, while English Lecturers and students in the preparatory departments of universities in various provinces of Turkey participated in the quantitative part. Purposeful sampling strategy, which is frequently used in qualitative research

and case studies such as this study, was followed in the selection of the sample. Purposeful sampling allows for in-depth investigation of facts and situations with rich information depending on the purpose of the study when it is desired to work in one or more situations that meet certain criteria and/or have certain characteristics. Accordingly, the majority of the participants (69.7%) of the English Instructors are women and 28.2% are men. A small portion of the participants (2.2%) did not specify gender. Considering the pre-pandemic distance education status of the participants, it is observed that the vast majority (60.4%) had no previous distance education experience. 39.6% of the participants stated that they had distance education experience before the pandemic. When it comes to the teaching time of the participants at the university, it is observed that the most participants have university experience of 6-10 years, with a rate of 26.6%. Other rates were respectively 3-5 years (22.5%), 11-15 years (21.1%), 16 and above (17.3%), and finally 0-2 years (12.4%). Finally, the study distribution of the participants in state or foundation universities was examined and it was observed that the rate of lecturers working at state universities (70%) was much higher than those working at foundation universities (30%).

Table 1: *Distribution of Participants by University Status*

Participant	University	Status of University
Rector 1	University A	Foundation
Rector 2	University D	Foundation
Rector 3	University I	State
UZEM 1	University A	Foundation
UZEM 2	University D	Foundation
UZEM 3	University A	State
UZEM 4	University B	Foundation
SFL Directors 1	Üniversite F	Foundation
SFL Directors 2	University D	Foundation
SFL Directors 3	University C	Foundation
SFL Directors 4	Üniversite G	Foundation
SFL Directors 5	University C	State
SFL Directors 6	University F	State
SFL Directors 7	University G	State
SFL Directors 8	University E	Foundation
SFL Directors 9	University E	State
SFL Directors 10	University B	State
SFL Directors 11	University B	Foundation
SFL Directors 12	University H	State
SFL Directors 13	University A	Foundation

Table 2: *Demographic Characteristics of English Instructor Participants*

Gender	Women	225	69.7
	Man	91	28.2
	Does not want to specify	7	2.2
Did you give online (distance education) before Covid-19?	Yes	128	39.6
	No	195	60.4
How long have you been working at the university?	0-2	40	12.4
	3-5	73	22.5
	6-10	86	26.6
	11-15	68	21.1

	16+	56	17.3
Works at a state/foundation university	Devlet	226	70
	Vakif	97	30

When the distribution of students studying at English preparatory schools participating in the quantitative data collection process of the study is examined in state or foundation universities, it is seen that participants studying at state universities (92.2%) dominate the study. Participants studying at a foundation university with a rate of 7.8% contributed to the study. Table 3 shows this distribution.

Table 3: *Distribution of Students Studying in English Preparatory Schools*

	n	%
State	601	92,2
Foundation	51	7,8
Total	652	100

3.2. Data Collection Tools

Semi-structured interview: Through semi-structured interviews in which the qualitative data of this research were obtained, it was aimed to determine the opinions of university rectors and principals about distance education during this very rapid change process and in the decision-making stages after it. Before the interview, a semi-structured interview form was created and presented to the expert opinion, and the interviews were started after the form was finalized by considering the feedback obtained.

The most frequently used data collection tool to collect data in qualitative research is bilateral interviews. Interviewing is one of the effective methods commonly used to obtain information about the opinions, control and feelings of individuals (Briggs, 1986). Qualitative interviews are classified in three ways as structured interview, unstructured interview and semi-structured interview. Semi-structured interview technique was used in the research. The aim here is to collect data by creating a sincere interview environment in order to try to understand deeply the inner worlds, experiences and feelings of individuals that they do not directly reveal. Therefore, the main interview questions were prepared by the researcher before starting the interview. Additional questions were also directed to the participants according to the course of the interview, and flexibility was provided for the interview in accordance with the flow of the conversations of the individuals. In addition, it was aimed to examine the answers of the participants in depth by asking new questions according to the answers given by the interviewers. The duration of the interviews lasted between 30 and 45 minutes. In-depth information was tried to be obtained with the questions in the interview form and additional questions directed according to the answers given by the participants to these questions. The first questions of the interview are demographic questions and the other questions are about the views of the participants about distance education; the other questions are questions aimed at determining the reasons for these views of the participants. At the end of the interview, the participants were asked if there was anything they wanted to add, and flexibility was tried to be provided in accordance with the dynamics of the semi-structured interviews.

The interviews were made remotely via ZOOM and Microsoft TEAMS, and the interviews were recorded using the recording feature of these applications. After the interview, all the sentences of each interviewee in the audio and video recording and the ZOOM recording were converted into written form by transcription method, the written forms were read to the interviewees and they were asked to correct if there were any errors or missing parts. All interviews with the participants were recorded.

Questionnaire: In the quantitative part of the research, as a data collection tool, it was created by Anupma Sangwan & Anurag Sangman & Poonam Punia with 687 participants in the Association for Educational Communications & Technology 2020 journal on November 5, 2020, for Higher Education staff (OGBA) and students (OBA) with proven validity and reliability (Sangwan et al., 2020). An attitude scale about online education was used with some modifications. OGBA consists of 47 Likert type items containing demographic and descriptive questions, considering the purpose of the research and the research questions determined accordingly. In the scale applied to the students, only the status of education in foundation or state universities from demographic information was used in the analysis. Accordingly, there are 47 items in the scale applied for the lecturers and 45 items in the scale applied for the students. In the study, the Likert type attitude scale, which is widely used in attitude scales, was taken as a model. In the attitude scale developed by Rensis Likert in 1932, the individual rates the extent to which he or she agrees or disagrees with each statement. In the scale based on the sum of the ratings, calculations are made with the points given to the options indicating degrees. Expressions in the scale; It has been prepared in a way that can measure the cognitive (CBA), affective (DUBA) and behavioral (DABA) components of attitude.

Although a variety of categories are used in the Likert-type attitude scale, the ideal number of categories is 5. That is, individuals are usually asked to rate the statements over five categories. Because as the number of categories falls below five, information loss occurs in terms of scale level, and as the number of categories rises above five, the difference between the categories becomes indistinguishable. Participants responded as 'strongly agree', 'agree', 'undecided', 'disagree' and 'strongly disagree' for each statement. Thus, each respondent reports the degree of agreeing/disagreeing with the attitude item covered by each statement in the scale. In the Likert-type attitude scale, it is necessary not to write all of the statements in a positive way in order to control the "tendency to say yes" of individuals. The "yes propensity" is the tendency for people to accept a variety of opinions on topics they know little about because they are unsure of themselves. This tendency is a very important problem for the validity of attitude scales (Kağıtçıbaşı, 1988). For this reason, half of the statements in the scale were prepared as positive and half as negative.

3.3. Data Analysis

Quantitative data of the scales were analyzed with an offline tool called Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 25). For qualitative data, inductive content analysis was applied, in which a text containing certain words, themes or concepts was categorized (Thomas, 2006). In this context, codes and themes were obtained as a result of an application called KNIME 4.10, the joint work of the researcher and an independent expert.

Qualitative data analysis: Using content analysis, researchers measure and analyze the presence, inferences, and associations of these particular words, themes, or categories (Flick, 1998). The data were analyzed qualitatively and categorized through thematic coding. In order to ensure the validity of the research, the transcripts of the audio recordings of the interviews with the participants were read to the participants and they were requested to correct the parts that they saw as wrong or missing. In order to ensure the validity and reliability of the research, the qualitative coding was carried out by the data analysis program called KNIME 4.10, accompanied by the researcher himself and an expert, and the results were compared. The data obtained in this research were analyzed in three stages: coding, categorizing and creating/determining themes. In the analysis of the collected data, the relevant literature was taken into account to create the themes and categories. The data processing process was carried out by two researchers and the application called KNIME 4.10, and the determined codes and themes were re-examined and clarified by the meeting of the two researchers. Line-by-line analysis method was used during coding (Patton, 2014).

Quantitative data analysis: First, descriptive statistics were calculated to analyze the basic characteristics of the participants. Then, skewness and kurtosis values were calculated to evaluate the compliance of the scale scores with the normal distribution (Table 3). The kurtosis and skewness values obtained from the scales between +3 and -3 are considered sufficient for the normal distribution (Hopkins & Weeks, 1990). Accordingly, the scale and all sub-dimensions used in the study are in accordance with normal distribution. For this reason, parametric analysis methods were preferred in the analyses. Correlation and difference tests were applied to investigate whether there is a statistically significant relationship and difference between the perspectives of lecturers on the transition and adaptation processes to online education, their gender, their prior knowledge about distance education, their professional experience, and their working status at state or foundation universities. . Correlation and difference tests were also applied to examine whether there is a statistically significant relationship and difference between students' attitudes towards online learning in these processes and their education at state or foundation universities. Table 4 shows the skewness and kurtosis values of the ODBA and IPA scales:

Table 4: ODBA and IPA Skewness and Kurtosis Values

			Skewness		Kurtosis	
		N	Statistic	SE	Statistic	SE
OGBA	BBA	323	-.366	.136	.517	.271
	DABA	323	-.512	.136	2.094	.271
	DUBA	323	-.543	.136	1.773	.271
OBA		652	.111	.096	1.001	.191

3.4. Validity and Reliability

In this section, the validity and reliability of the qualitative and quantitative data collection tools used in the research are discussed under two subheadings.

Semi-structured interview reliability and validity: Contrary to the common belief that validity cannot be applied to qualitative research, it has been found that some studies need to have a qualifying check or measure (Golafshani, 2003). The perspectives of quantitative research are consistency and validity, while the perspectives of qualitative research are credibility and reliability. For example, the concept of validity is likely to be influenced by the researcher's understanding of validity in research and the choice of paradigm inference; this may lead researchers to construct notions of personal validity and to accept that concepts such as quality, seriousness, and accuracy that they generally believe in may be more appropriate. (Lincoln and Guba, 1985).

In order to ensure credibility, the researcher chooses a participant group consisting of 3 rectors, 4 Distance Education managers and 13 SFL managers working in foundation and state universities in different regions of Turkey, and examines in detail the problems encountered at different levels with different education systems and alternative solutions to these problems. In addition, the member control method was used to ensure the validity of the qualitative data. Interview transcripts were presented to the participants so that the interpretations arising from the concepts developed personally by the researcher would not manipulate the analysis results. Finally, coding consistency was checked to ensure the reliability of the data collected through semi-structured interviews (Thomas, 2006). Cohen's Kappa analysis was used to determine the reliability between evaluators and a value of .89, which was considered acceptable. Table 5 shows the evaluator fit obtained as a result of Cohen's Kappa and the values of the analysis stages of the qualitative data.

Table 5: Code, Category and Theme Numbers and Evaluator Fit Value

	Rectors	Distance Education Directors	SFL Directors
Code added by two appraisers	157	202	340
Category added by two appraisers	52	54	58
Theme added by two appraisers	9	9	8
Code extracted by two appraisers	87	102	140
Category extracted by two appraisers	23	25	29
Theme extracted by two appraisers	6	6	5
Code added by initial appraiser	70	90	179
Category added by initial appraiser	24	25	29
Theme added by the first appraiser	4	4	4
Code added by the second appraiser	87	112	211
Category added by the second appraiser	28	29	32
Theme added by the second appraiser	5	5	4
Last total number of codes			
Last total number of categories			
Last total number of themes			

Reliability and validity of ODBA and IPA: Before applying a scale, its reliability and validity should be tested (Ary, et al., 2010). The reliability of a scale indicates that the scale gives the same results when applied to the same sample at different times (Creswell, 2012). The perspectives of quantitative research are consistency and validity, while the perspectives of qualitative research are credibility and reliability. Accordingly, the reliability of the scales was checked and the scale was found to be .86 for the participants, while the lecturer showed a value of .88 for the students and proved that the scale was reliable enough ($\alpha > 0.7$). Table 6 shows the results of the reliability analysis of the scale applied to instructors and students.

Table 6: ODBA and IPA Reliability Values

	Cronbach's Alpha	N
ODBA	.86	45
IPA	.88	47

The validity of ODBA was proven by Anupma Sangwan & Anurag Sangman & Poonam Punia with 687 participants in the Association for Educational Communications & Technology 2020 magazine on November 5, 2020 (Sangwan, Sangwan & Punia, 2020)

4. FINDINGS

4.1. Qualitative Findings

The views of the governing bodies of universities in Turkey on the transition process to online education in response to the COVID-19 pandemic were examined. In the light of the analyzes, depending on the frequency

of the codes and themes, responses were narrowed down to make it easier to create common themes (Miles & Huberman, 1994). This was realized in three stages under three different groups. In the first stage, the online education perspectives of the rectors and directors were analyzed, and interviews were divided into codes, categories, and themes.

In the first stage, 70 codes, 24 categories and 4 themes for the rectors; 90 codes, 25 categories and 4 themes for distance education managers; 179 codes, 29 categories and 4 themes for the directors of the School of Foreign Languages were created. In the second stage, the researcher sent the raw data to an expert and subjected it to a data analysis application called KNIME 4.10, a qualitative data analysis program. In these analyzes, 87 codes, 28 categories and 5 themes for the rectors; 112 codes, 29 categories and 5 themes for distance education managers; 211 codes, 32 categories and 4 themes for language school directors were produced. In the final stage of the analysis, the researcher's own findings and expert findings were compared, and the findings were simplified and finalized. According to the results of the final analysis obtained, the thoughts of university rectors and managers on the transition to online education were gathered under 3 themes. Accordingly, the themes of "understanding the pandemic process", "adaptation to the pandemic process", and "improving the pandemic process" were created. Distribution of codes, categories and themes were created according to the frequency of mention.

Understanding the pandemic process: In the interviews, university rectors stated that they got over the first shock process in March 2020, when the pandemic first emerged, partially due to the online education experiments they had implemented before. In addition, they stated that there were universities that already implemented hybrid education before the pandemic and that these models were followed closely. In this context, they associated the universities' understanding of the pandemic with the preparations made on pre-pandemic online education models and emphasized that these experiences play an important role in understanding the pandemic process.

Adaptation to the pandemic process. In this part of the study, lecturers working as rectors and directors at universities accepted the fact that the pandemic will be in our lives for a while after the first shock is over and expressed the difficulties that the process causes in the field of education.

Difficulties: As a result of the interviews held to obtain the qualitative data of the study, the researcher compiled the difficulties experienced by university rectors and managers in the transition to online education under 4 sub-titles such as lack of experience, technical problems, exam security and negative psychological reflections.

Lack of experience: More than half of all 3 university rectors, 4 distance education managers and 13 language school managers participating in the study stated that although they had distance/online education experience before the pandemic, it was sufficient to overcome the first shock, but not at a sufficient level in terms of technical infrastructure. They stated that they were not at a sufficient level as they did not continue their distance/online education activities with such many students and lecturers before. They stated that they conducted certain courses remotely or online, but they did not have the experience to switch to university-wide, abruptly, and completely online education. The participants mentioned that the lack of online education experience of lecturers, students and technical personnel at this level caused disruptions in decision-making mechanisms and education continuity from time to time.

Technical Issues: Participants stated that one of the most important factors that created difficulties in the adaptation process to pandemic conditions was that technical problems affected the continuity of education. 15 of the 20 participants stated that there were technical problems in this process, which they were caught unprepared for. At the beginning of these problems, they showed the lack of digital education infrastructures that can meet the needs of the suddenly developing process.

Exam security, reliability, and validity: It is observed that one of the painful processes in the transition period to online education was to ensure exam security. All the participants agreed that it is much more difficult to ensure exam security rather than adapting exam types and durations to the process in online education. During the adaptation process to pandemic conditions, the adequacy of some measures taken to keep students away from copying was questioned.

Improving the pandemic process: Participants talked about the opportunities they benefited more from during the process improvement phase. The rector and managers stated that after the first shock and adaptation period, opportunities emerged and explained how universities benefited from these opportunities. Accordingly, the changes made in education, assessment and evaluation practices, the trainings made to improve online education, the use of communication channels, additional employment situations and positive psychological feedback were considered as the most important opportunities brought by the pandemic by both administrative staff and decision makers.

Changes made in education and training programs: First, in the light of the data obtained, all the participants stated that they had to make changes in education and training practices and this obligation brought some opportunities. In the data obtained, changes such as the regulation of course hours and durations in education and

training practices stand out. All the foundation and state universities where the participants took charge stated that they made changes in their education programs. All the participants who work in different universities and in different statuses stated that the most important change is to regulate the course hours and durations. Participants in the managerial position stated that these regulations create an important opportunity to improve the process.

Psychological Reflections: Finally, the participants stated that they passed through important turning points in this chaotic process, and that they made every effort to ensure that education and training would not be interrupted due to difficulties and inexperience. They stated that they experienced the pride of being able to overcome these difficulties and convey the information to the place where they needed to reach the students. 15 of the 20 participants consider it a source of pride for the quick decisions taken in this process and the fact that they have adapted their systems completely to online education and have not experienced any disruption in education.

As a result, the pandemic process has brought uncertainty and chaos to people's lives, and the country's administrators have implemented school closures to reduce the negative effects and prevent the diseases caused by the virus. The emotional states of the participants in this study regarding the adaptation process to the pandemic conditions emerge as a feeling of burnout and pride. The sudden development of the process and the efforts to ensure that education is not interrupted created a feeling of burnout in most of the participants. In addition, it is a source of pride to see that they adapt to this process and make quick decisions and ensure the continuity of education.

4.2. Quantitative Findings

In this study, quantitative data were collected through a questionnaire and the data were analyzed using SPSS Statistics 25.0. Hereby, the relationship between the opinions of the participants, who are at the head of the decision-making bodies of the universities, presented in the qualitative findings, and the data coming from the lecturers and students, who are considered to be directly affected by the decisions taken, were investigated. Continuous data are expressed as mean (M) and standard deviation (SD). First, skewness and kurtosis values were checked to measure the normality of the data and it was observed that they were normally distributed. Then, the frequency values of the data and the correlation between the variables were examined. Accordingly, an independent sample t-test was used to determine whether there is a statistical difference between the frequency test and the status of working in foundation or state universities to determine the online education general perspectives of the lecturers working at foundation and state universities in Turkey. The frequency values of the data obtained from the questionnaire applied to determine the general perspectives of the students on online education during the pandemic process were examined, and then it was determined whether there was a difference between the education status of foundation universities and state universities by means of independent sample t-test. In this section, firstly the results of the lecturers and then the results of the students are presented.

Findings on lecturers' perspectives on online teaching. To reduce the effects of the Covid-19 pandemic, face-to-face education was suspended, and many educational institutions switched to online education. Depending on these developments, the general viewpoints of the lecturers working at foundation and state universities in Turkey on online education were investigated by applying a frequency test. According to the data obtained from the UGBA scale, the general viewpoints of the instructors on online education are predominantly positive in all 3 sub-factors.

Accordingly, instructors' cognitive perspectives on online education were generally positive. 76.8% of the participants stated that their infrastructure for online education was sufficient. In addition, 68.5% of the participants think that online education provides great convenience in terms of time savings. Finally, another striking result in the data is that 68% of the participants stated that there was no compelling aspect of adapting to this process.

Although the outlook for online education is generally positive, some results have turned out to be conspicuously negative. According to this, the most striking result is that most of the participants (86.1%) think that the content in online education is insufficient and needs to be improved. According to another important result, 69.7% of the participants do not see student performances in online education as successful. Finally, more than half of the participants (52.6%) think that online education does not make language teaching more enjoyable.

Table 7: Values of Lecturers' Cognitive Perspective Against Online Education

	Statements	1	2	3	4	5
BBA	1. I think that online education makes language teaching more fun.	3.3%	39.3%	27.9%	13.3%	6.2%
	2. I think the transition process to online education is challenging.	3.1%	18%	10.8%	56%	12.1%
	3. I think my university is ready for online education.	2.2%	10.5%	21.1%	44.6%	21.7%
	4. I think that online education gives me the habit of preparing more for my lessons.	6.5%	24.1%	20.1%	37.8%	11.5%
	5. I think our students' performance in online education is high.	26%	43.7%	16.4%	11.8%	2.2%

6. I think that online education is necessary in language teaching.	7.7%	18.3%	28.8%	32.5%	12.7%
7. I think that our students are beneficial to me in various ways in online education.	4.6%	20.1%	26%	39.6%	9.6%
8. I think that the duration of the lessons in online education is enough for me to teach the lesson in an enjoyable way.	6.2%	16.7%	16.7%	47.7%	12.7%
9. The online education process increased my interest in distance education.	6.5%	17%	10.8%	46.4%	19.2%
10. Learning activities in online education take more time than learning activities in face-to-face education.	2.2%	24.1%	16.4%	35.3%	22%
11. I think my home environment is suitable for online education.	7.4%	16.4%	20.7%	35%	20.4%
12. I do not think that online exams measure success correctly.	17.3%	11.1%	14.6%	25.4%	31.6%
13. I think that preparatory education is suitable for online education.	15.8%	33.8%	24.5%	25.7%	10.2%
14. The technological infrastructure in my house is sufficient for online education	3.4%	9.6%	10.2%	44.6%	32.2%
15. I think that online education saves time.	7.7%	10.8%	13%	37.5%	31%
16. I think that online education improves my quality of life.	9%	24.8%	20.4%	27.9%	18%
17. I think that online education is effective in language learning.	8%	24.2%	25.4%	32.5%	9.9%
18. I think that the content of online education should be improved.	0.9%	3.7%	9.3%	50.8%	35.3%
19. I think that online education leads our students to cheat rather than learn.	2.2%	13%	25.7%	35.3%	23.8%
20. Interacting with students is easy in online education.	19.8%	37.8%	21.7%	17.6%	3.1%
21. It is easy to interact with other lecturers in online education.	8%	25.1%	14.6%	41.2%	11.1%
23. Online education offers the opportunity to interact with students.	13%	29.4%	26%	26.3%	5.3%
24. Online education is a useful system for the student.	9.3%	18.6%	31.3%	33.4%	7.4%
25. The number of students in online classes is too large for language education.	4.3%	30%	14.2%	31.6%	19.8%

1.Strongly disagree 2. Disagree 3. Undecided 4. Agree 5. Strongly agree.

Findings on the perspectives of lecturers on online education according to the status of the university they teach: An independent sample t-test was applied to determine whether there is a difference in the perspectives of lecturers on online education depending on the status of the universities they work at. According to the results, it was observed that the status of the lecturers working at a state or foundation university created a statistically significant difference in forming their perspectives on online education ($F(321) = 3.071$, $p = .001$, $p < 0.05$). In addition, statistically significant differences were observed in terms of sub-factors in the viewpoints of lecturers on online education. Accordingly, in the DABA and DUBA sub-factors, the difference values in the perspective of online education according to the status of working at state and foundation universities are as follows, respectively: DABA, ($M=3.19$, $SD=.39$; $M=3.04$, $SD=.42$, $p = .004$, $p < 0.05$); DUBA, ($M=3.33$, $SD=.43$; $M=3.11$, $SD=.46$, $p=.000$, $p < 0.05$). In the sub-factor, which includes the evaluations of the instructors regarding their cognitive perspectives, it was concluded that the status of being employed in state or foundation universities did not create a statistically significant difference in the perspective of online education ($M=3.33$, $SD=.49$; $M=3.17$, $SD=.53$). , $p = .011$, $p < 0.05$). Table 3 presents the relevant statistical differences in detail.

Table 8: The Difference Values Between the Views of the Lecturers vs. Online Teaching in Terms of University Status

	State		Foundation		t	p
	M	SD	M	SD		
BBA	3.33	.49	3.17	.53	2.555	.011
DABA	3.19	.39	3.04	.42	2.911	.004
DUBA	3.33	.43	3.11	.46	3.979	.000
ÖGBA	3.29	.40	3.12	.45	3.211	.001

Considering that the fact that the rector and directors work in foundation or state universities does not have an effect on their perspectives on online education, the difference in the behavioral and affective perspectives of the lecturers according to the status of the universities creates the impression that it should be examined as a separate study. It was thought that such a question would not contribute to the depth of this study, since the relevant

difference was only in the behavioral and affective perspectives of the lecturers and independent of the evaluations of the decision-making bodies.

Findings on students' general viewpoints towards online teaching: The findings regarding the cognitive, perspectives developed by the students who receive English preparatory education at foundation and state universities in Turkey were determined by applying the frequency test. Accordingly, students exhibit a cognitively negative stance towards online education. The most striking result is that 75.3% of the students think that the content of online education is insufficient. Another important result is that 67.8% of the students stated that the transition to online education was challenging. In addition, 60.8% of the students participating in the study stated that their interest in online education did not increase. Finally, most of the participants gave negative feedback on the idea of the effectiveness of online education on students, presented in the 6th, 17th and 24th items. Accordingly, 47.6%, 45.2% and 51.7% of the students, respectively, think that online education is not necessary, effective, or beneficial in language teaching. In this context, students have developed a negative perspective on online teaching in a cognitive sense.

Despite the dominance of negative opinions, there are also remarkable data in which students expressed positive opinions. According to this, 70.9% of the students think that the course time in online education is sufficient for participation in the course. Another positive opinion is that 63.6% of the students think that their teachers are beneficial to them in the education they receive in this process.

Table 9: *Statistics on Students' Cognitive Perspectives Against Online Teaching*

	Statement	1	2	3	4	5
BBA	1. I think that online education makes language teaching more fun.	34.5%	31.6%	19.5%	9%	5.4%
	2. I think the transition process to online education is challenging.	6%	13.3%	12.9%	34.8%	33%
	3. I think my university is ready for online education.	6.9%	10.9%	26.5%	39%	16.7%
	4. I think that online education gives me the habit of preparing more for my lessons.	24.2%	23%	20.4%	21%	11.3%
	5. I think our teachers' performance in online education is high.	5.7%	9.4%	23.5%	42.2%	19.3%
	6. I think that online education is necessary in language teaching.	23.5%	24.1%	25.2%	19.3%	8%
	7. I think that our teachers can be useful to me in online education.	6.4%	9%	20.9%	46.9%	16.7%
	8. I think that the duration of the course in online education is sufficient for me to attend the course.	6.6%	8.1%	15.3%	49.9%	21%
	9. The online education process increased my interest in distance education.	5.7%	9.4%	23.5%	42.2%	19.3%
	10. Learning activities in online education take more time than learning activities in face-to-face education.	23.5%	24.1%	25.2%	19.3%	8%
	11. I think my home environment is suitable for online education.	5.5%	13.2%	21.5%	28.7%	31.1%
	12. I do not think that online exams measure success correctly.	24.1%	19%	19.6%	24.8%	13.5%
	13. I think that preparatory education is suitable for online education.	10.9%	13.3%	24.1%	21.5%	30.2%
	14. The technological infrastructure in my house is sufficient for online education	28.8%	17.8%	23%	21.5%	8.9%
	15. I think that online education saves time.	9.8%	10.7%	14%	41.1%	24.4%
	16. I think that online education improves my quality of life.	20.1%	14.3%	17%	24.2%	24.4%
	17. I think that online education is effective in language learning.	37.6%	25.8%	16.7%	11.5%	8.4%
	18. I think that the content of online education should be improved.	23.6%	21.6%	24.5%	24.5%	5.7%
	19. I think that online education leads me to cheat rather than learn.	2.3%	5.8%	16.6%	41.1%	34.2%
	20. It is easy to interact with teachers in online education.	18.7%	33.9%	20.1%	16.3%	11%
	21. Interacting with my classmates is easy in online education.	12.1%	16.1%	21.2%	37.4%	13.2%
	22. Online education offers the opportunity to interact with teachers.	32.7%	24.5%	15.5%	19.6%	7.7%
	23. Online education provides the opportunity to interact with my classmates.	14.4%	16.9%	25.3%	32.4%	11%
	24. Online education is a useful system for the student.	30.7%	24.7%	18.7%	19.5%	6.4%
	25. The number of students in online classes is too large for language education.	31.1%	20.6%	24.1%	17.2%	7.1%

1. Strongly Disagree 2. Disagree 3. Undecided 4. Agree 5. Strongly Agree

The relationship between the state of being a foundation or state university and the point of view of online education was investigated by the correlation test. According to the findings, there was no statistically significant relationship between the status of the universities where the students studied and their perspectives on online education ($r = -.055$, $N=652$, $p > .001$). The table shows the statistical values of this relationship.

Table 10: *The Relationship Values between the University Status of the Students and Their Perspectives Against Online Teaching*

		ÖBA	State /Foundation
OBA	r	1	
	p		
State /Foundation	r	-.055	1
	p	.157	

The independent sample t-test was used to determine whether there was a statistically significant difference between the status of the universities where the students participated in the study and their perspectives on online education. According to the findings, there was no statistically significant difference between the students' perspectives towards online education in terms of their university status. In short, whether the universities they study at are state or foundation did not make a difference on the students' perspectives on online education.

Table 6: *The Difference Values Between the Views of the Students Against Online Teaching in Terms of University Status*

	State		Foundation		t	p
	M	SD	M	SD		
OBA	3.03	.49	2.92	.52	1.416	.157

4. CONCLUSION

The transformation of the Covid-19 virus into a pandemic in the world has affected the education and higher education systems in all countries and has led to the use of distance education to slow down this epidemic in education structures and with the support of the states. In this study, examples from foundation and state universities in Turkey were examined in the transformation of education into distance education after the Covid-19 epidemic. The transition process of universities to compulsory distance education in Turkey has also been tried to be analyzed with all its aspects and components. On the other hand, campus and distance education experiences are emphasized in terms of the sustainability of education and distance education is also examined in terms of user experiences. In the light of all these developments, the positive and negative aspects have been tried to be revealed as clearly as possible. As a result, it is predicted that in the near future, distance education and even digital learning with a newer name will turn into the main ground of education instead of being a secondary alternative or a support function in face-to-face learning.

The lessons learned with the Covid19 epidemic will serve to develop this method all over the world, and in the near future, digital learning will become the main learning structure by increasing its functionality with the contribution of new technologies and systems. If this form of education can be implemented in cooperation with industry, universities, and governments in the world, it can change the whole future scenario in education. Accordingly, radical changes should be made in the course curriculum so that students are ready for the industry after graduation. At the same time, technical infrastructures need to be developed. Teaching assignments and students need to be brought to the level of digital literacy that can meet the requirements of online education and keep up with new teaching methods and methods. The education process needs to be changed by making it more practical with the use of technology. Innovation is needed to design ways to increase the social skills of online learners.

The findings of this study present the perspectives and relations of the rectors, directors, lecturers, and students, who are the education stakeholders of universities in Turkey, on the transition process to online education within the framework of some pedagogical implications. The results also provide insights into the challenges and opportunities faced by university governing bodies, especially in the transition to online education, adaptation, and improvement of online education. As discussed before, given the scarcity of studies to investigate the feelings of instructors in online education, this study was conducted to contribute to the literature for some reasons. First, it has been observed that studies at the level of rector, directors are not very common in university administrative bodies in Turkey. Although there are previous studies at the level of lecturers and students, it has been observed

that studies associated with university administrative bodies are not common. For this reason, this study is believed to contribute to fill this gap in the literature.

Secondly, the study provides valuable information in terms of monitoring how university governing bodies, lecturers and students manage the process, how they form their perspectives on the process, and how they can take precautions against possible social turmoil in the future. Finally, it is thought that this study is important in terms of shedding light on the need to revise and update education curricula and teacher training programs to include innovative methods suitable for the needs of the new age. Therefore, this study concludes that educational institutions and decision-makers should examine every request in detail, and radical changes should be made in raising stakeholders who have reached a certain level of digital literacy, who can keep up with the needs of online education. With this result, this study also offers implications for language school administrators and instructor trainers. Strong positive and negative feedback from lecturers and students' perspectives on the process concluded that these groups were influenced by various factors. For this reason, administrators need to know the quality of education in their institutions and the learning processes of students are directly related to instructor performance. The relevant authorities should consider that many factors such as the emotional state of the lecturers, their perspective on the profession, workload and student profile affect classroom performance, and education programs, workshops and academic core curricula should include and cover teacher emotions.

Considering the above-mentioned issues, the results obtained in this study attach great importance to the necessity of a new route in which university-level education and training stakeholders' general perspectives on the process, their readiness for online teaching, the challenges, and opportunities they face can be followed. In this context, the study can be a guide for further research that will follow the factors that affect the university decision-making bodies, lecturers and students' readiness for the process, and their experiences during online education.

Considering the limitations of the present study, several important recommendations for future work can be formulated. First, the work was completed in a limited time. Therefore, the relevant time period in which the data was collected is likely to have an impact on the results. In other words, the emotional intensity of the participants and the difficulties and opportunities they faced may have fluctuated periodically. It is therefore recommended that time constraints be more flexible or that data collection be spread over longer and different time periods. Secondly, there is a possibility that the rectors and directors in the interview phase of the research were working at the same university, which may have prevented the data from being analyzed in depth and showing diversity. In other words, some results of the research may not be generalized or cannot be associated with the universes of research to be conducted outside of Turkey. Therefore, working with a more global and heterogeneous group may be important for the diversity of results. It will also be possible to make comparisons between these heterogeneous groups. Third, it is seen that the scales in which the quantitative data of the research are collected do not give definite results that can be compared with the data obtained from the interviews of the administrators. For this reason, in future studies, it is important to develop the scale used to examine the manager's decisions and the impact framework more deeply.

In summary, regardless of the limitations mentioned above, this study aims to examine the perspectives, difficulties and opportunities of education and training stakeholders of foundation and state universities in Turkey regarding the pandemic process in which they interact with each other, and it is believed that it will contribute to other studies in this field.

REFERENCES

- Almarabeh, T. (2014). Student' perceptions of e-learning at the University of Jordan. *Int. J. Emerg. Technol. Learn. IJET*, 9, 31-35.
- Alsaaty, F. M., Carter, E., Abrahams, D., & Alshameri, F. (2016). Traditional versus online learning in institutions of higher education: minority business students' perceptions. *Bus. Manag. Res.*, 5, 31.
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2014). The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education. *Int. J. Educ. Res.*, 2, 397-410.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K.S., & Waşker, D.A. (2010). *Introduction to research in education*. Thompson Wadsworth.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4).
- Bezhovski, Z., & Poorani, S. (2016). The evolution of e-learning and new trends. *Inf. Knowl. Manag.*, 6, 50-57.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research* (No. 1). Cambridge University Press.
- Burac, M. A. P., Fernandez, J. M., Cruz, M. M. A., & Cruz, J. D. (2019). Assessing the impact of e-learning system of higher education institution's instructors and students. *IOP Conf. Ser. Mater. Sci. Eng.*, 482, 1-8.
- Cantoni, V., Cellario, M., & Porta, M. (2004). Perspectives and challenges in e-learning: Towards natural interaction paradigms. *J. Vis. Lang. Comput*, 15, 333-345.
- Chen, X., Xia, E., & Jia, W. (2020). Utilisation status and user satisfaction of online education platforms. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(19), 154-170.
- Cohen, E., & Nycz, M. (2006). Learning objects and e-learning: An informing science perspective. *Interdiscip. J. E Ski. Lifelong Learn*, 2, 23-34.
- Cross, C. T. (2004). *Political education: National policy comes of age*. Teachers College Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). Sage Publications.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *J. Educ. Technol. Syst.*, 49, 5-22.
- Engelbrecht, E. (2005). Adapting to changing expectations: post-graduate students' experience of an e-learning tax program. *Comput. Educ.*, 45, 217-229.
- Fischer, H., Heise, L., Heinz, M., Moebius, K., & Koehler, T. (2014). E-Learning trends and hypes in academic teaching. Methodology and findings of a trend study. *International Association for Development of the Information Society* (s. 63-69). 25-27 October 2014, Porto.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- Golafshani N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870>
- Hopkins, K. D., & Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 717-729. <https://doi.org/10.1177/0013164490504001>
- Horton, W. (2006). *E-learning by design*. Pfeiffer.
- Ji, C. Y. ve Zhao, Y. J. (2012). Design of online leaning system based on web mining. *2012 Spring Congress on Engineering and Technology* (s. 1-4). <https://doi.org/10.1109/SCET.2012.634> 2006
- Jung, J., Maeda, M., Chang, A., Bhandari, M., Ashapure, A., & Landivar-Bowles, J. (2021). The potential of remote sensing and artificial intelligence as tools to improve the resilience of agriculture production systems. *Current Opinion in Biotechnology*, 70, 15-22.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar* (Gözden geçirilmiş 8. Baskı). İstanbul Matbaası.
- Kaup, S., Jain, R., Shivalli, S., Pandey, S., & Kaup, S. (2020). Sustaining academics during COVID-19 pandemic: the role of online teaching-learning. *Indian Journal of Ophthalmology*, 68(6), 12-20.
- Koohang, A., & Harman, K. (2005). Open source: A metaphor for e-learning. *Inf. Sci. J.*, 8, 75-86.
- Li, C., He, L., & Wong, I. A. (2021). Determinants predicting undergraduates' intention to adopt e-learning for studying english in chinese higher education context: A structural equation modelling approach. *Education and Information Technologies*, 26, 4221-4239.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Archives of Psychology.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lochner, L., Wieser, H., Waldboth, S., & Mischo-Kelling, M. (2016). Combining traditional anatomy lectures with e-learning activities: How do students perceive their learning. *Int J Med Educ.*, 7, 69-74.
- Moreno-Ger, P., Burgos, D., Martínez-Ortiz, I., Sierra, J.L., & Fer-nández-Manjón, B. (2008). Educational game design for online education. *Computers in Human Behaviour*, 24(6), 2530-2540. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.03.012>
- Odit-Dookhan, K. (2018). Attitude towards e-learning: The case of mauritian students in public teis. *PEOPLE Int. J. Soc. Sci.*, 4, 628-643.

- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121.
- Phutela, N., & Dwivedi, S. (2020). A qualitative study of students' perspective on e-learning adoption in India. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(4).
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- Popovici, A., & Mironov, C. (2015). Students' perception on using e-learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1514 – 1519.
- Sadeghi, M. A. (2019). Shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *Int. J. Res. Engl. Educ.*, 4, 80–88.
- Sangwan, A., Sangwan, A., & Punia, P.(2020) Development and validation of an attitude scale towards online teaching and learning for higher education teachers. *TechTrends*, 65(2),187-195.
- Subedi, S., Nayaju, S., Subedi, S., Shah, S. K., & Shah, J. M. (2020). Impact of E-learning during COVID-19 pandemic among nursing students and teachers of Nepal. *International Journal of Science and Healthcare Research*, 5(3), 68-76.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- UNESCO. (2020). *Education: from disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Wills, S., Devonshire, E., Leigh, E., Rosser, E. S. J., & Vincent, A. (2007). Encouraging role based online learning environments. In *ICT: Providing choices for learners and learning, proceedings ascilite* (pp. 1093-1098). Singapore.
- Woolley, D. R. (1994). *PLATO: The emergence of online community: Social media, archeology and poetics*. MIT Press.
- Xie, H., Lui, J. C. S., & Towsley, D. (2016). Design and analysis of incentive and reputation mechanisms for online crowdsourcing systems. *ACM Journals*, 1(3), 1-27. <https://doi.org/10.1145/2897510>
- Zacharová, J., & Bomba, L. (2009). Advantages and disadvantages of e-learning in university education. *E-learning for Societal Needs*, 213-228.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME STİLLERİNİN İNCELENMESİ¹

Metin ÇELİK²Cem TUNA³

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü Araştırma Makalesi	Yöneticiler ve çatışan taraflar, çatışmanın çözümü için en uygun yol ve yöntemi bulmak ve uygulamak durumundadırlar. Okuldaki yöneticiler eğitimin kalitesini artırmak, örgüt içindeki huzuru sağlamak ve okulun kültürüne uygun bir ortam oluşturmak için sorunları tespit edip çıkabilecek çatışmalara zamanında müdahale etmek durumundadırlar. Bu araştırmada öğretmen görüşleri alınarak, okullardaki yöneticilerin çatışma durumunda nasıl bir tavır sergiledikleri ve nasıl çözüm yolları buldukları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin en iyi çözüm yolunu bulmak ve örgüt içinde sağlıklı bir iletişim kurulmasını sağlamak için liderlik becerilerini nasıl kullandıkları araştırılmıştır. Araştırmada okullarda yaşanan çatışma sırasında okul yöneticilerinin hangi çatışma yönetimi stillerini kullandığının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada yaş, eğitim durumu, branş, kıdem, kurumda çalışma süresi ve cinsiyet gibi bazı demografik değişkenler açısından dağılım incelenmiştir. Bu araştırmada çatışmalarla başa çıkma stratejilerinin nasıl uygulanacağı, çatışma sırasında neler yapılabileceği ve çatışmaların olumsuz etkilerinin nasıl ortadan kaldırılacağı ele alınmıştır. Çatışma stratejilerine yönelik yapılması gerekenler konusunda öneriler sunulmuştur. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı Rize ili ve ilçelerindeki resmi ilkokullar, ortaokullar ve liselerde yapılmıştır. Araştırma örneklemi 283 çalışan öğretmenden (153 kadın, 130 erkek) oluşmaktadır. Araştırmada okullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma çözme stillerinden en çok tümleştirme ve uzlaşma yöntemlerini, bazen ödün verme ve kaçınma yöntemlerini, en az ise hükmetme yöntemini benimsedikleri görülmüştür. İlkokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşüne göre yöneticilerin çatışma çözme becerilerini anlamlı düzeyde daha çok kullandıkları görülmüştür. Erkek öğretmenlere göre yöneticilerin çatışma çözme becerilerinin yüksek olduğu ve olumlu yönde kullandıkları belirtilmiştir.
Makale Geçmişi: Başvuru 15.02.2023 Kabul 26.06.2023	
Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul yöneticileri, Çatışma yönetimi, Çözüm stilleri, Eğitim yönetimi	

EXAMINATION OF CONFLICT RESOLVING STYLES OF SCHOOL MANAGERS ACCORDING TO TEACHERS OPINIONS

Article Information	Abstract
Article Type Research Article	Managers and conflict parties have to find and implement the most appropriate way and method for conflict resolution. School administrators have to identify problems and intervene in a timely manner in order to increase the quality of education, ensure peace within the organization, and create an environment suitable for the school's vision. The aim of this study was to determine the attitude of the administrators working in the schools in the face of conflicts and how they found solutions by taking the opinions of the teachers. It has been researched how school administrators use their leadership skills to find the best solution and to establish a healthy communication within the organization. In the study, it was aimed to investigate the behavior patterns of school administrators during the conflict in schools. In the study, the distribution in terms of some demographic variables such as education level, branch, seniority, age, working time in the institution and gender was also
Article History: Received 15.02.2023 Accepted 26.06.2023	
Keywords: Teacher, School administrators, Conflict management,,	

¹ Bu çalışma, Prof. Dr. Cem Tuna danışmanlığında Metin Çelik tarafından hazırlanan Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesinden üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB, metin_celik22@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4832-2810

³ Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, cem.tuna@erdogan.edu.tr, ORCID 0000-0002-6846-8676

Solution styles,
Educational
administration

examined. In this research, how to apply strategies to cope with conflicts, what can be done during conflict and how to eliminate the negative effects of conflicts are discussed. In addition, data on what to do about conflict strategies within the organization are presented. The research was carried out in official primary schools, secondary schools and high schools in Rize province and its districts in the 2022-2023 academic year. The research sample consists of 283 working teachers (153 female, 130 male). According to the perceptions of teachers working in schools in the study, it was seen that among the conflict resolution styles, school administrators mostly adopted the integration and compromise methods, sometimes the compromise and avoidance methods, and the least domination method. According to the opinions of the teachers working in primary and high schools, it was seen that the administrators used their conflict resolution skills significantly more. According to male teachers, it was stated that administrators had high conflict resolution skills and used them in a positive way.

Kaynakça Gösterimi: Çelik, M., & Tuna, C. (2023). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma çözme stillerinin incelenmesi. *Eğitim Yönetimi & Politikaları Dergisi*, 4(1), 59-78.

1. GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak liderlik kavramı, eğitim yöneticilerinin liderlik rolleri ve liderlik türleri ele alınıp daha sonra ise çatışma kavramı, çatışma türleri, çatışmanın nedenleri, çatışma aşamaları, çatışmanın etkileri ve sonuçları aktarılmıştır.

1.1. Liderlik Kavramı

Liderler; çalışkan, deneyim sahibi, kendini geliştiren, fikirlerini başkalarıyla paylaşan, onların görüşlerine ve geri bildirimlerine önem veren kişilerdir. Liderlik kavramı 19. yüzyılla birlikte derinlemesine incelenmeye ve araştırılmaya başlanmıştır (Yeşil, 2016, 159). Liderlik, örgütler için hedeflere ulaşmanın en iyi yolu olarak kabul edilebilir. Liderler, bir örgütün her seviyesinde hayati öneme sahiptir. Birçok insanın başlangıçta lider olma arzusu olmayabilir. Ama sonrasında liderlik birçok sorumlulukla birlikte gelir ve riskleri ortadan kaldırarak çalışanların endişelenmesini ortadan kaldırır. 21. yüzyılda lidersiz ekipler, takım çalışması yapmada, projeleri ve görevleri tam olarak yerine getirmede ve amaçlarına ulaşmada genellikle etkisizdirler. Liderler örgüt çalışanlarına ilham vererek harekete geçmelerini sağlar. Aslında bir liderin görevi, çalışanların hedefe yönelik en iyi katkıyı sağlamaları için yardımcı olmaktır. Benmira ve Agboola (2021), liderliğin karmaşık olması sebebiyle, büyüleyici ve kafa karıştırıcı yapısından dolayı günümüzde tartışılmaya devam edildiğini belirtmektedir.

Okulların başarılı bir şekilde işletilmesi için etkili liderlik ve yönetimin önemi, yirmi birinci yüzyılda geniş çapta kabul edilmektedir. Okulların öğrencileri ve paydaşları için mümkün olan en iyi sonuçları üretmesi gerekiyorsa, liderlerin kalitesinin ve liderliğin kritik önem taşıdığına dair artan bir kabul vardır. Yönetici aynı zamanda iyi bir lider olabildiği sürece örgüt başarısının da artabileceği belirtilmektedir (Sarıoğlu Uğur ve Uğur, 2014, s. 124). Liderler karşılıklı güven yoluyla başkalarını motive eder. Bir lider, takım arkadaşlarının yeteneklerine, hedef peşinde koşma isteklerine güvenmelidir. Aynı zamanda çalışanlar da liderinin gerekli desteği sağlama becerisine ve isteğine güvenmelidir. Bu karşılıklı güven başarılı olacak bir ekip oluşturmak için çok önemlidir. Okul liderlerinin eğitim stratejilerini geliştirmek, değiştirmek ve değişen rollerini yerine getirmek için bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir (Kaya, 1993).

Etkili okul liderliği nedir ve nasıl yönetilmesi gerekir? Bu konuda, İsmail Baştepe'nin "Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci", Doç. Dr. Servet Özdemir'in "Etkili Okullar ve Eğitim Liderliği", Dr. Öğr. Üyesi. Gülsün Şahan'ın "Etkili Okul Müdürlerinin Özellikleri" gibi önemli araştırmalar yapılmıştır. Lider çağın şartlarına uyum sağlamalı örgüt içinde yaşanabilecek değişimleri iyi takip etmelidir. Gerektiğinde örgüt içindeki teknolojik değişimi sağlamalı, çalışanların gelişimi için her türlü desteği vermelidir. Günümüz örgütlerinde, işlerin yapılması için ekipler oluşturmak ve onları yönlendirmek için liderlik becerileri geliştirmeniz gerekir. Bazı liderlik nitelikleri doğuştan gelse de iyi bir liderlik için gerekli olan becerilerin birçoğu sonradan öğrenilmektedir. Liderler için yalnızca yetenek yeterli değildir. Gerçek liderlik, cesur olmayı, sıra dışı yaklaşımları dikkate almayı ve istekli olmayı gerektirir. Sorunları çözmek için, sadece denenmiş ve doğru olandan daha fazlasını yapmak durumundadır. Liderlerin özgüvenleri yüksektir ve kendilerini iyi hissetmeleri için başkalarını aşağılamaya ihtiyaçları yoktur. Yenilikçi liderler yeni bilgileri her zaman önemser, çünkü her yeni bilginin yeni ufuklar açacağını bilirler. Kimsenin yapmak istemediği şeyleri deneyerek yapmaya çalışırlar (Arslanoğlu, 2016; Yeşil, 2016). Her şeyden önce liderlik, birlikte hareket etme becerisini gerektirir (Yeşil, 2016). Bir liderin iş arkadaşlarını görmezden gelecek bir şeye ihtiyacı olursa, istenilen sonuçlar her zaman elde edilemeyebilir.

Alanyazında çeşitli liderlik türleri yer almaktadır (Zhang vd., 2011, akt. Çetin ve Karsantık, 2020): 1. Demokratik Liderlik: Demokratik liderler, örgüt çalışanlarının görüşlerine ve geri bildirimlerine dayanarak kararları demokratik bir şekilde verirler. Son karar merci lider olsa da her fikir onlar için önemlidir. Bu, çalışanların söz sahibi olmasına izin verdiği için kolayca en etkili liderlik stillerinden birisidir. 2. Otokratik Liderlik: Çalışanların fikirlerinin dikkate alınmadığı demokratik liderliğin tam tersidir. Bu stile sahip liderler, başkalarının

aldıkları kararlara bağı kalmalarını bekler ki bu uzun vadede sürdürülebilir bir yaklaşım değildir. Otoriter liderler, örgütlerde çalışanların düşüncelerini söylemelerini ve fikir alışverişinde bulunmalarını istemezler (Zhang vd., 2011, akt. Çetin ve Karsantık, 2020). 3. Stratejik Liderlik: Stratejik liderlik, üst düzey ekip ile çalışanlar arasında bir köprü görevi görür. Bu tarzı benimseyen liderler, bir karar alındığında hem yönetici çıkarlarının hem de ekibin çalışma koşullarının istikrarlı olmasını sağlarlar. 4. Dönüşümcü Liderlik: Bu tür liderlik her zaman örgütün işlevlerini ve yeteneklerini dönüştürmeyi ve geliştirmeyi amaçlar. Burns (1979) tarafından ilk olarak ortaya konulan dönüşümcü liderlik, Bass (1985) tarafından geliştirilmiş ve çoğunlukla karizmatik liderliğin ileri bir aşaması olarak düşünülmektedir (Smith vd., 2004). Bu tarzı benimseyen liderler, çalışanlarından sürekli olarak sınırlarını zorlamalarını isteyebilir. Vizyoner liderler olarak da bilinen dönüşümcü liderler, örgütsel amaçlara ve örgütün kültürüne güçlü bir şekilde bağlıdır. Örgütün nereye gittiğini ve oraya vardıklarında ne olacağını planlayarak hedefler belirleme eğilimindedirler. En yaygın liderlik tarzı dönüşümcü liderliktir. Bu tür bir lider, ekiplerini başarıya ulaştırmak için motive etmeye ve ilham vermeye odaklanır. Geleceğe odaklı vizyon, çalışanlara enerji vererek beklentileri yükseltmeye çalışır. Büyüme odaklı örgütler çoğu, bu tür bir liderlik tarzını benimseme eğilimindedir. Dönüşümcü liderlik yenilik ve değişim açısından en başarılı olan liderlik türüdür (Łukowski, 2017, akt. Çetin ve Karsantık, 2020). 5. Etkileşimci (İşlemsel) Liderlik: Eylem ve ödül kavramına dayanan çok yaygın bir liderlik tarzıdır. Örneğin, örgütte çalışan kişi veya ekibin, şirket tarafından belirlenen bir hedefe ulaştığı için bir teşvik veya ikramiye verilmesidir. Daha çok yöneticilik özelliklerini yansıtan etkileşimci liderlik, iş çalışanları, başarılarından dolayı ödüllendirir ve başarılarını pekiştirmeye gayret eder (Şimşek ve Fidan, 2005, s. 65). 6. Koç Tarzı Liderlik: Bu liderlik tarzında, bireysel ekip üyelerinin güçlü yönlerine ve yeteneklerine odaklanmayı teşvik ederken daha fazla büyümeye odaklanır. Düzenli geri bildirim yoluyla koçluk liderleri, bireyin güçlü yönlerini tanıy ve geliştirirken, zayıf yönlerini iyileştirmek için motive etmeye çalışır. Liderler ayrıca büyümeyi teşvik etmek için zorlu projeler sağlayabilir. Bu, stratejik ve demokratik liderlik tarzlarına benzese de, burada odak noktası daha çok bireydir. 7. Katılımcı Liderlik: Kolaylaştırıcı liderler olarak da bilinen bu liderler, çalışanları ön plana çıkarmayı amaçlar. Çalışanların duygusal ve profesyonel ihtiyaçlarına çok dikkat eder ve onları desteklerler. Bu tarz liderlik, uyumu teşvik etmeye ve ekipler içinde barışçıl, işbirlikçi ilişkiler kurmaya odaklanır. Kararların çoğu çalışanlara bırakılır, ancak lider yine de karar verme sürecinin bir parçasıdır. Bağlı liderler, bireysel ve ekip çapında güven oluşturmak için genellikle övgü ve yardımseverliği kullanır. Bu tip liderler yetkilerini astlarıyla paylaşırlar (Arun, 2008, s. 11).

1.2. Çatışma

Çatışma kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde tanımlanmıştır. Thomas (1976), çatışmayı bir tarafın yanlış algıladığında başlayan süreç olarak tanımlar. Schmidt ve Kochan (1972), çatışmayı bir fırsat olarak tanımlar. Nyamajiwa (2000), çatışmanın bireylerin veya grupların çıkar, görüş veya amaç karşılığı olarak ifade eder. Fırat (2010), insanların aynı ortamda bulunması nedeniyle ortaya çıkan ve örgütün verimliliğini azaltan her şeyin çatışma olduğunu belirtmiştir. Sagimo'ya (2002) göre çatışma, taraflar arasındaki anlaşmazlığın olduğu bir durumdur. Rahim (2002) ise çatışmanın her türlü karşıtlık olarak tanımlanabileceğini savunur. İki veya daha fazla taraf arasındaki anlaşmazlık, sürtüşme gibi çeşitli biçimlerde kendini gösterir. Tartışmalar, protestolar, saldırganlık ve diğer olumsuz davranışlar çatışma ortamını yaratır. Bazen çatışmalar stresli, mutsuz, sıkıntılı, iç karartıcı, can sıkıcı ve hüsrana uğramış bir durumu ifade edebilir. İnsanlar etkileşime girdiğinde ve ortak hedefler peşinde koştuğunda çatışma ortaya çıkabilir. İki kişi veya taraflar farklı çıkarlara sahip olduğunda ve çıkarları çakıştığında sık sık anlaşmazlık yaşarlar.

Çatışma yönetiminin esas amacının, çatışmadan kaçınma veya çatışmayı tamamen ortadan kaldırma olmadığını, örgütteki verimliliği ve öğrenmeyi geliştirmek için çatışmanın olumsuz yönlerini düşürerek olumlu yönlerini artırmak suretiyle daha verimli olabileceği belirtilmiştir (Rahim, 2002). Kişisel veya profesyonel ilişkilerde genellikle kıt kaynaklar için rekabet edilir. Farklı iletişim biçimleri ve hayata dair farklı algılar bulunmaktadır. İnsanların farklı ihtiyaçları, fikirleri, görüşleri ve değerleri olduğundan, çatışmanın her zaman var olabileceğinin bilinmesi gerekir. Örgütlerde çatışmanın olmaması, genellikle anlamlı etkileşimin olmadığını gösterir. Çatışma kendi başına ne iyi ne de kötüdür. Ancak çatışmanın nasıl okunduğu çok önemlidir. Yapıcı mı yoksa yıkıcı mı olduğunu belirlemek liderin en önemli görevlerinden biridir. Okullar için önemli olan çatışmayı yapıcı bir şekilde yönetmenin yollarını bulmak ve okulun paydaşlarının gözlem ve deneyimlerinden faydalanmaktır. Bazı durumlarda insanlar farklılıklara karşı hoşgörülü değillerdir. Bu hoşgörüsüzlük çatışmalara neden olabilir. Liderler çatışmaları iyi bir şekilde yönetmediklerinde çatışmalar daha da şiddetlenebilir. Yaşanan anlaşmazlıklar, rekabet, düşük verim ve moral bozukluğu gibi tüm veriler, örgüt işleyişini yavaşlatma veya tamamen durdurma etkisinin olabileceğinin işaretleridir (Costantino ve Merchant, 1996).

Çatışmalar, gruplar arasındaki sürtüşmelerin bir sonucu olabileceği gibi, kurumdaki çalışanlar arasındaki farklı çıkarlar nedeniyle de çıkabilir. Çatışmalar örgüt içinden veya örgüt dışından kaynaklanabilir. Kişiler farklı bir kişi veya grup tarafından engellendiği veya rahatsız edici bir tepki gösterildiği zaman çatışma kaçınılmaz hale gelebilir. Uçlarda yaşanan çatışma yıkıcı, vahim sonuçlara yol açabilmekte, duygusal çöküntüye ve strese sebep olabilmektedir. Çatışma, günlük hayatın bir parçasıdır ve kaçınılmazdır. Kişilerin ve grupların değerleri, inançları, kültürleri farklı olduğu sürece çatışma devam edecektir. Çatışmaları verimli bir şekilde yönetmenin ilk adımı,

bunların her zaman zarar verici olmadığını kabul etmektir. Her çatışmayı olumsuz bir davranış olarak ele almak, doğru değildir. İyi yönetilen bir çatışmadan olumlu sonuçlar da alınabilir. Çatışmalar verimli bir şekilde yönetildiğinde, örgüt içinde olumlu durumlara yol açabilir, daha etkili süreçler geliştirebilir ve işbirliğine dayalı ilişkiler kurulmasını sağlayabilir. Kaçınılmaz çatışmalar ortaya çıktığında, liderlerin çalışanlara karşı "ceza gibi" yöntemlere başvurması kolay bir yöntemdir. Ancak etkili ve verimli bir yol değildir. Liderlerin çatışmaları çözmek için becerilerini kullanması önemlidir (Wilkin, 2020).

Çatışmalar örgütlerin doğasında vardır ve onu en iyi şekilde yönetmek liderin görevidir. Örgütlerin yapısal özellikleri zamanla geliştikçe, örgüt içindeki çatışmanın rolü ve durumları da değişebilir. Örgütlerde çatışma incelendiğinde, düşük seviyeli çatışmalardan, yüksek seviyeli çatışmalara kadar birçok çatışma düzeyi yaşanmaktadır. Örgütlerde çatışma yönetiminde önemli olan, çatışmayı örgütlerde en alt düzeye indirerek yapıcı bir ortam yaratmaktır. Bunun için önemli olan çatışma sebeplerinin en iyi şekilde tespit ve analiz edilmesidir (Üngüren, 2008). Literatür araştırmasına göre, yöneticilerin öncelikleri arasında çatışma yönetiminin olduğu belirtilmiştir (Boz, 2012).

İletişim ve algılar, tüm çatışmaların altında yatan en önemli bileşenlerden biridir (Wilmot ve Hocker, 2011). Çeşitli bakış açılarını dinlemek ve en uygun yöntemi uygulamak örgütsel çatışmaları yönetmenin temelidir (Wilkin, 2020). Başkalarını anlamak için zaman ayırmadığımızda, onların bakış açılarının nedeni anlaşılmadığında bencil veya dar görüşlü olarak yargılamak daha kolay bir yol olarak görünebilmektedir. Günümüzde artık çatışmalar, doğal "bir aşamaya kadar her zaman var olan normal bir durum" olarak görülmektedir (Schein, 2010, 95). Kurum içindeki güçlü bir iletişim, saygı ve empati ile çatışmalar olumlu sonuçlanabilir. Bu şekilde çalışanlar daha motive bir şekilde kuruluşun hedeflerine odaklanabilirler. Çatışma düzeyleri içsel, kişilerarası, örgüt içi ve gruplar arası olabilir (Kroon, 1991).

1.2.1. Çatışma Türleri

Ne tür bir çatışmanın var olduğunu tespit etmek çok önemlidir, çünkü bu çatışma riskini azaltır ve yanlış soruyla uğraşmaktan kurtarır. Her çatışmanın çok sayıda farklı yönü vardır. Bir çatışmayı çözmek için, çoğu zaman, çatışmaya dönüşmeden önce detayına inmek gerekir. Sebeplerine bağlı olarak, altı farklı çatışma türü vardır (Besemer, 1999; Moore, 1986). Duruma bağlı çatışmalar, çıkar çatışmaları, ilişki çatışmaları, değer çatışmaları, yapısal çatışmalar, iç çatışmalar.

Okulda maddi hasarla sonuçlanan basit bir kazanın meydana gelmesi durum çatışmalarına örnek verilebilir. Durumsal çatışmalarla nasıl başa çıkılır? Tüm bilgiler elde edilmeli, gerçeklerin netleştirilmesi ve değerlendirilmesi için gerekirse bağımsız uzmanlar getirilmelidir. Durum çatışmalarında duygulardan çok mantıkla hareket edilmelidir (Proksch, 2014).

Çıkar çatışmalarında öncelikle ilgili çatışmayı tanımlamak, ilgi ve gereksinimleri iyi belirlemek gerekir. Gereksinimler genellikle geniş tabanlıdır. Çıkarlar ortaya çıktıktan sonra çözüm bulmak daha kolaydır. Bu nedenle tezlerin arkasında hangi ihtiyaçların gizlendiğini bulmaya çalışmalı, sonra da bu gereksinimlerin nasıl karşılanabileceği hakkında taraflarla sağlıklı bir iletişim kurulmalıdır (Proksch, 2014).

İlişki çatışma biçimi, duygusal ve yakınlık niteliğindeki sorunlardan kaynaklanır. Bu çatışmalar korku, hayal kırıklığı, kıskançlık ve benzeri duygulardan kaynaklanır. Beklentiler veya tekrarlanan yanlış anlamalar çatışmanın da derinleşmesine sebep olabilir. Örneğin, dakiklik bir kişi için çok önemliyken diğeri için o kadar da önemli olmayabilir. Özellikle dakiklik konusunda, günlük çalışma hayatında belirgin çatışmalar çıkabilir. İlişki çatışmasında ortaya çıkabilen bu tür bir durumda biri diğeri için dakik olmamasını kendine yönelik önemsememe hareketi olarak görebilir. Bu tür uyuşmazlığın taraflarına zaman ve duygularını ifade etme fırsatı verilmelidir (Proksch, 2014).

Değerler üzerindeki çatışmalar, farklı idealler ve ilkeler çatıştığında ortaya çıkar. Örneğin eğitim kurumlarında, bir tarafta kıdem, diğer tarafta performans odaklı olma gibi değerler çatışmaya neden olabilir. Burada liderin çözüm yolu bulması ve taraflar üzerindeki etkisi çok önemlidir. Çalışanların örgütte geçirdikleri sürenin uzunluğu veya gösterilen performans çatışmanın düzeyini belirleyebilir. Ortak bir değer üzerinde anlaşma sağlanırsa, değer çatışmaları çözülebilir.

Yapısal çatışma biçimi, insanlar arasındaki farklılıklardan kaynaklanır. Genel olarak, yapısal çatışmalara nihai bir çözüm yoktur, çünkü sorun sistemin doğasında vardır ve sonuç olarak tamamen çözülemez. Örgütlerin kurumsal ve karmaşık yapısına bağlı olarak farklı düzeyde çatışma ortamı yaşanabilir. İyi bir lider çatışma ortamını önceden sezerek gerekli önlemleri almalı, çatışmanın etkisini en aza indirmelidir (Sarioğlu ve Uğur, 2014)

İç çatışmaların yaşandığı yer, kişinin düşünce ve duygu dünyasıdır. Kurum içinde farklı istekler, hedefler veya rol gereklilikleri birbiriyle çelişebilir. Okulda aynı zümre öğretmenlerinin ortak sınav hazırlamak için bir araya gelmesi ve bazı öğretmenlerin kolay soru hazırlanmasını, bazı öğretmenlerin ise daha zor soru hazırlanmasını istemeleri okulda bir çatışmaya neden olabilir (Erdoğan, 2010).

Kaynaklarına göre çatışma türleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Kaynaklarına Göre Çatışma Türleri

Çatışma Biçimleri	Çatışmanın Kaynakları
Durumdan Kaynaklı Çatışmalar	<ul style="list-style-type: none">• Günlük çalışma ve yaşam koşullarına bağlı sorunlardan kaynaklı çatışmalar
Yapıdan Kaynaklı Çatışma	<ul style="list-style-type: none">• Olumsuz davranışlar• Kaynakların adil dağıtılmaması• Kurumdaki yetkilerin dengesiz olması• Fiziki şartların çalışanları olumsuz etkilemesi
Düşünce Çatışması	<ul style="list-style-type: none">• Manevi değerlerin farklılaşması• Kişiler arası farklı yaşam biçimleri• Kendini üstün görme eğilimi
Kişiler Ve Gruplar Arası Çıkar Çatışmaları	<ul style="list-style-type: none">• Rekabetten kaynaklı çatışmalar• Kişilerarası duygu ve düşünce farklılıkları• Olaylara duygusal yaklaşma• İletişim kurmada zorluk yaşama
Etkileşimden Kaynaklı Kişisel Çatışmalar	<ul style="list-style-type: none">• Farklı durum ve kişilere karşı önyargılı olma• Olaylara olumsuz bakış açısı
Bilgi Eksikliği Çatışması	<ul style="list-style-type: none">• Yanlış veya eksik bilgi sahibi olma• Durumun olumsuz bir şekilde değerlendirilmesi• Kişi ve gruplar arasında değerlendirme farklılıkları• Farklı görüş yapısına sahip olma

(Karip, 1999, s. 16)

Tablo 1’de örgüt içinde günlük çalışma koşullarının olumsuz sonuçlarına bağlı, durumdan kaynaklı çatışmalar; örgüt içindeki kaynakların ve yetkilerin orantılı dağıtılmaması sonucu yapıdan kaynaklı çatışmalar; kişilerarası farklılıklar ve manevi değerlerden kaynaklı düşünce çatışmaları; rekabetten kaynaklı çıkar çatışmaları; önyargı ve yanlış iletişimden dolayı etkileşimden kaynaklı çatışmalar; farklı görüş ve yanlış bilgiden kaynaklı bilgi eksikliği çatışmaları yaşanabilir.

1.2.2. Çatışmaları Sonlandırma

Bir çatışmanın çıkması çok kolaydır. Ancak önemli olan çatışmaları yatıştırmak ve onları yapıcı kanallara yönlendirmektir.

Çatışma durumları genellikle tarafların birbirlerine sitem, karşılıklı itham veya iletişimin tamamen kesilmesi şeklinde olabilir. Çatışmadaki tırmanmayı durdurmanın ilk adımı dinlemektir. Bu zor bir sanattır, ancak ustalaştığımızda çok etkilidir. Aktif dinleme, karşı tarafa olayları onların bakış açısıyla görebileceğinizi ve konumlarını anlayabileceğinizi gösterir. Bu, tartışma için olumlu bir atmosfer ve güven yaratır (Karip, 2010).

1.2.3. Çatışma Yönetimi Stilleri

Çatışma yönetimi stilleri ile ilgili, Rahim ve Bonoma (1979) tarafından geliştirilen model beş grup altında sınıflandırılmıştır. Bunlar; tümleştirme, ödün verme, uzlaşma, kaçınma ve hükmetmedir. Çatışma yönetimi stilleriyle ilgili hangi modelin kullanılacağı bireyin kedisine ve karşı taraftaki bireyin ilgisinin düzeyine bağlı olarak değişmektedir (Karip, 2010).

1.2.3.1. Tümleştirme (Bütünleştirme) Stili

Bu strateji çatışmada taraf olanların çıkarlarına ve ihtiyaçlarına önem vermesi, gözetmesi ve iş birliği yaparak yararlı bir sonuç elde etmeyi amaçlar. Her iki taraf tüm seçenekleri ele alarak görüş farklılıklarına odaklanırlar. Çatışmanın çözümünde ilgili taraflar olumlu yönde etkileneceğinden, bu stil kazan-kazan yöntemi olarak da bilinir. Çatışan taraflar sorunlarına çözüm bulmak için güçlü bir işbirliği yaparlar (Nergiz, 2018). Bilgi alış verişine bağlı olarak sorun çözüme yaklaşımı olan bütünleştirme stili uzun zaman almasına rağmen süreç içerisinde örgütün gelişip büyümesine katkısı çok fazladır. Uzun vadede örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlar (Karip, 2013).

1.2.3.2. Ödün verme (uyma) Stili

Çatışma yönetim stillerinde ödün vermede bireylerin kendilerine önem vermekten çok başkalarına verdiği önemin daha fazla olduğu yönetim stilini belirtmektedir. Bu çatışma durumunda çatışmaya çözüm arayan birey bir tarafa daha fazla önem vermektedir. Çatışan taraflar arasında farklılıkların vurgulanması ve çatışmaların çözümünde ortak noktaların belirlenmesi esasına dayanmaktadır. Örgütlerde bu tip çatışmalarda yöneticiler kendi çözümlerini kabul ettirmekten çok tarafları uzlaştırma yoluna gidebilirler (Yürür, 2009, s. 25-27). Genelde örgüt içindeki üstler ve astlar arasında meydana gelen çatışmaları önlemek için bu yöntem uygulanır. Bu stili uygulayan yöneticiler kurum içinde ortaya çıkabilecek çatışmaları önlemek için çalışanların uyum içinde görevlerini yapmalarını amaçlamaktadırlar (Çarıkçı, 2018).

1.2.3.3. Uzlaşma Stili

Bu stilde çatışan tarafların ortak kararlar etrafında bir araya gelip uzlaşarak anlaşmalarını sağlayan yaklaşım biçimidir. Örgüt içinde yaşanan bu tip çatışmalarda her iki taraf kendi çıkarlarından ödün vererek ortak bir noktada anlaşma sağlayabilirler. Her iki tarafın istek ve ihtiyaçları dikkate alındığı için bu çatışmada kaybeden taraf olmadığı görülmektedir. Tarafların karşılıklı ödün vermeleri her iki taraf açısından olumlu katkı yapacağından taviz verilebilmektedirler (Gümüseli, 1994). Bu çatışma yönetimi stili zaman kazanmak için de kullanılabilir. Uzlaşma tarzı bazen kısa vadede etkili bir çözüm bulmamızı sağlayabilir. Farklı çözümler bulunmazsa belirli bir süre sonra tekrar çatışma ortaya çıkabilir (Koçel, 2013, s. 657).

1.2.3.4. Kaçınma Stili

Çatışmayı yok sayarak veya bir şekilde ondan kaçarak çatışmayı azaltmayı amaçlar. Bireyde müdahale etmemek, sorumluluk almamak ve geri çekilmek gibi davranışlar görülmektedir. Bu yaklaşım tarzı kısa vadede etkili bir yöntemdir. Yönetici çatışmanın çözümünde aktif rol almaz, açıkça taraf tutmaz ve doğrudan çatışmaya karışmaz (Şimşek, 2009, 308). Kaçınma stilinde, örgütte yaşanan çatışmaları görmezden gelme, umursamaz bir tavır içinde olma ve olayları önemsiz görme eğilimi vardır. Olaylara karşı tepki vermeme, müdahale etmeme çatışmanın taraflarını umutsuzluğa itebilir (Şimşek, 2002, s. 305). Kaçınma sonucunda çözümsüz kalan problemler zamanla daha büyük çatışmalar şeklinde ortaya çıkabilir. Kaçınmak ile kazanmak arasında yaşanan bu tür gerilimler örgütün verimliliğini düşürebilir (Tjosvold ve Tjosvold, 2015, s. 135). Çatışan taraflar arasındaki gerilim sağlıklı bir iletişimi engelleyecek durumda olduğunda kaçınma stili kullanılabilir (Karip, 2000, s. 64).

1.2.3.5. Hükmetme Stili

Bu çatışma yönetimi stilinde, kazanan-kaybeden yaklaşımı vardır. Kazanan taraf baskın olan bireydir ve kendi istek ve ihtiyaçlarını öne alarak karşı tarafı görmezden gelebilir (Yürür, 2009, 25-26). Hükmetme stilini benimseyen yöneticiler çalışanlarla iyi bir iletişim kurma ve motive etmekten çok, kendi hedeflerine odaklanırlar. Hükmetme tarzını benimseyen yöneticinin aldığı kararlardan herkes memnun olmayabilir ancak bu kararlara uyma zorunluluğu vardır. Kurallara uyulmaması durumunda yönetici yetkisini kullanarak çatışma daha da karmaşık bir hal alabilir. Ancak çatışan taraflar eşit yetkiye sahipse, çatışma sürecinin çıkmaza girme olasılığı vardır (Yıldızoğlu, 2013, s. 35).

Hükmetme Stili, çoğunlukla yüksek derecedeki çatışmaları sona erdirmek için veya çatışan taraflar arasında uzlaşmanın zor olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Çatışmalarda sürekli bu tarza başvurmak örgüt içindeki motivasyonu düşürerek, örgüt kültürünün bozulmasına sebep olabilir (Karip, 2010; Özkalp ve Kirel, 2010).

1.3. Araştırmanın Problemi

Eğitim örgütlerinde yöneticilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Eğitim kurumlarında ortaya çıkabilecek çatışmaları en iyi şekilde yönetmek yöneticilerin görevlerinin bir parçasıdır (Açıkalın, 1994). Örgütlerde çatışmaların her an ortaya çıkabileceği ve çatışmaları tamamen ortadan kaldırmak mümkün olmayacağı düşünülürse; yöneticilerin, çatışmaları örgütlerin düzenini bozmadan ve gelişmesine katkı sağlayacak şekilde yönetmesi gerekir (Koçel, 2013).

Bu araştırmanın problemi; okullarda yaşanan çatışma durumunda, kurumda görev yapan yöneticilerin çatışma yönetimi stillerini uygulamasıyla ilgili öğretmen algıları ne düzeydedir? Bazı demografik değişkenler bakımından öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri farklılık göstermekte midir? Şeklinde belirlenmiştir.

1.4. Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin çatışma çözme stillerinin, demografik faktörlere bağlı öğretmen görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir. Çatışma durumunda en önemli olgulardan birisi hızlı ve doğru karar verebilmektir. Bu araştırmayla, okul yöneticilerinin çalıştıkları kurumlarda ortaya çıkabilecek çatışma durumlarına karşı alabilecekleri önlemler ve uygulayacakları yöntemler hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olacaktır. Bu çalışma ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Öğretmenlerin görüşüne göre okuldaki yöneticilerin çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyi nedir?
 2- Cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, okul türü, branş değişkeni, kıdem değişkeni ve görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre, okulda görev yapan yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Burada araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Rize il merkezi ve ilçelerinde bulunan resmi ilkököl, resmi ortaokul ve resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin çatışma yönetme stilleriyle ilgili algılarını öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelemek ve öğretmenlerin görüşlerinin demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi geçmiş zaman ya da şimdi var olan bir durumu, nesneyi ve bireyi herhangi bir müdahalede bulunulmadan olduğu gibi mevcut koşulları içerisinde tanımlamaya çalışan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Yöneticinin kullandığı çatışma yönetimi stilleri öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya konulmuştur.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Rize il merkezi ve ilçelerinde bulunan 334 resmi ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 4 bin 875 öğretmen içerisinden basit seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen 283 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 153 kadın öğretmen, 130 erkek öğretmen katılmıştır. Araştırmada 16 Rehber Öğretmeni, 21 Okul Öncesi Öğretmeni, 114 Sınıf Öğretmeni ve 132 Branş Öğretmeni görüş bildirmiştir. Ayrıca araştırmaya ilkökullarda görev yapan 139 öğretmen, ortaokullarda görev yapan 79 öğretmen ve liselerde görev yapan 65 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya 65 bekar, 218 evli öğretmen görüş bildirmiştir. Yaş gruplarına bağlı olarak ise; 21-25 yaş arası 22 öğretmen, 26-30 yaş arası 38 öğretmen, 31-35 yaş arası 88 öğretmen, 36-40 yaş arası 73 öğretmen ve 41 yaş ve üzeri 62 öğretmen araştırmaya katılmıştır.

2.2.1. Öğretmenlerin Demografik Yapısı

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kadın	153	54
	Erkek	130	46
Yaş	21- 25 arası	22	8
	26-30 arası	38	13
	31-35 arası	88	31
	36-40 arası	73	26
	41 ve üzeri	62	22
Medeni Durum	Bekâr	65	23
	Evli	218	77
Öğrenim Durumu	Lisans	264	93
	Lisansüstü	19	7
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	37	13
	6-10 Yıl	93	33
	11-15 Yıl	82	29
	16 ve üstü	71	25
Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 Yıl	142	50
	6-10 Yıl	110	39
	11-15 Yıl	25	9
	16 ve üstü	6	2
Branş	Okul Öncesi	21	7
	Sınıf Öğretmeni	114	40
	Branş Öğretmeni Rehber Öğretmen	132	47
	Öğretmen	16	6

Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	139	49
	Ortaokul	79	28
	Lise	65	23

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerden % 54'ü kadın ve % 46'sı ise erkektir. Yaş dağılımına bakıldığında; 21- 25 arası % 8, 26-30 arası % 13, 31-35 arası% 31, 36-40 arası% 26 ve 41 ve üzeri ise % 22'dir Medeni durum dağılımına bakıldığında; bekâr %23, evli ise % 77'dir. Öğrenim durumuna göre dağılıma bakıldığında; % 93 lisans ve % 7 'si ise yüksek lisans ve doktora sahiptir. Mesleki kıdeme bakıldığında; % 13'ü 1-5 yıl, % 33'ü 6-10 yıl ,% 29 11-15 yıl ve % 25'i ise 16 ve üstü öğretmenlerden oluşmaktadır. Bulunduğu okuldaki çalışma süresine bakıldığında; 1-5 yıl % 50, 6-10 yıl % 39, 11-15 yıl % 9 ve 16 ve üstü ise % 2'dir.

Branşlara göre bakıldığında; Okul Öncesi % 7, Sınıf Öğretmeni % 40, Branş Öğretmeni % 47 ve Rehber Öğretmen ise % 6'dır. Çalıştığı okul türüne bakıldığında; İlkokul % 49'ünü, Ortaokul % 28'ini ve Lise ise % 23'ünü oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları ve İzinler

Bu araştırmadaki veriler, kişisel bilgi formu ve örgütsel çatışma stilleri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formunda ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin demografik değişkenlerinden olan, cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdemler ve çalışılan okul türünü belirlemeye yönelik sorular yer almıştır.

Bu araştırmada kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Bölüm: Kişisel bilgileri öğrenmeye yönelik demografik faktörlerden oluşmuştur. Bu faktörler cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, mesleki kıdem ve çalışılan okul türü değişkenleridir.

2. Bölüm: İkinci bölümde ise öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma çözme stillerini belirlemeye yönelik, "Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır.

Ölçek sahibinden ölçeği kullanma için izin alınmıştır. Ölçeğin kullanımı için Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 07.10.2022 tarih ve 2022/185 sayılı karar ile izin talebi etik açıdan uygun bulunmuştur.

2.3.1. Örgütsel Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği

Araştırmada, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini belirlemek için Rahim (1983) tarafından geliştirilen, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. ROCI-II adını taşıyan 28 maddeden oluşan bir ölçektir.

Beş çatışma yönetim stilini (uzlaşma, tümleştirme, hükmetme, ödün verme ve kaçınma) ölçen, 5'li Likert tipi (1: çok az; 5: her zaman olmak üzere) cevaplardan oluşan bir ölçektir. Yapılan bu çalışma ile ölçeğin faktör analizi yapılmış ve 5 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir (Gümüşeli, 1994). Ölçekteki 28 maddeden 6'sı uzlaşma, 6'sı tümleştirme, 5'i hükmetme, 5'i ödün verme ve 6'sı ise kaçınma tarzı ile ilişkilidir.

Ölçeğin 28 maddesinin beş alt boyuta göre dağılımı:

1. Uzlaşma stili : 4., 7., 10., 14., 15., 20.
2. Tümleştirme (Bütünleştirme) stili : 1., 5., 12., 22., 23., 28.
3. Hükmetme stili : 8., 9., 18., 21., 25.
4. Ödün verme stili, : 2., 11., 13., 19., 24.
5. Kaçınma stili : 3., 6., 16., 17., 26., 27.

2.6. Güvenirlilik Analizi

Rahim (1983) tarafından geliştirilen "Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğinin" güvenilirlikle ilgili yapılan çalışmalarda hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri $\alpha=.88$ 'dir. Bu araştırmadaki ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı $\alpha=.877$ olarak hesaplanmıştır. 28 sorunun güvenilirliği yüksek düzey güvenilir olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3: Örgütsel Çatışma Ölçeğine Göre Güvenirlilik Analizi

GÜVENİRLİK	
Çatışma Yönetimi Stilleri	Cronbach's α
Tümleştirme	.783
Ödün Verme	.537
Hükmetme	.551
Kaçınma	.510
Uzlaşma	.764

2.7. Verilerin Toplanması

Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği” Rize il ve ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlere çevrim içi veri toplama aracı ile uygulanmıştır.

2.8. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 24 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmıştır. Elde edilen veriler tablolar şeklinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Analizler

Bu bölümde ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşüne göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri incelenmiştir.

- 1- Öğretmenlerin görüşüne göre okuldaki yöneticilerin çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyi nedir?
Araştırma kapsamındaki okullarda bulunan yöneticilerin çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	N	\bar{X}	ss
Uzlaşma	283	3.64	0.620
Tümleştirme	283	3.77	0.635
Hükmetme	283	3.37	0.603
Ödün Verme	283	3.56	0.565
Kaçınma	283	3.47	0.449

Tablo 4’te öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyi ile ilgili ortalamaları; uzlaşma 3.64, tümleştirme 3.77, hükmetme 3.37, ödün verme 3.56 ve kaçınma 3.47 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara bağlı olarak öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri çatışma çözme stillerinden en çok tümleştirme ve uzlaşma yöntemlerini, bazen ödün verme ve kaçınma yöntemlerini, en az ise hükmetme yöntemini kullandıkları görülmüştür.

3.3. Demografik Değişkenlere Bağlı Analizler

2- Cinsiyet değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Betimsel istatistikler incelendiğinde her bir bölüm için cinsiyet değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre çatışma yönetimi stilleri puanlarının medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın değerler olduğu, çarpıklık katsayısı ise tüm bölümlerde -1 ve +1 arasında değerler aldığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre cinsiyet değişkenine bağlı bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	SD	t	p
Uzlaşma	Erkek	130	3.70	0.621	281	1.437	.152
	Kadın	153	3.59	0.617			
Tümleştirme	Erkek	130	3.78	0.653	281	0.282	.778
	Kadın	153	3.76	0.622			
Hükmetme	Erkek	130	3.47	0.596	281	2.616	.009*
	Kadın	153	3.28	0.598			
Ödün Verme	Erkek	130	3.58	0.565	281	0.741	.459
	Kadın	153	3.53	0.566			
Kaçınma	Erkek	130	3.53	0.600	281	0.817	.415
	Kadın	153	3.48	0.528			

*:p<0,05

Tablo 5’te cinsiyet değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma tarzlarında farklılık

göstermemiştir ($p>0.05$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerine ilişkin puanlarının cinsiyetten bağımsız olduğu, varyansların homojen bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Hükmetme tarzında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Çalışmaya katılan kadın ve erkekler arasında hükmetme puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Hükmetme tarzında erkek öğretmenlere göre yöneticilerin çatışma çözme becerilerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine bağlı öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin çatışma çözme stillerine yönelik yapılan analizler sonucunda, erkek öğretmenlere göre yöneticilerin çatışma çözme becerisinin kadın öğretmenlerin görüşüne göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu verisi elde edilmiştir.

3- Yaş değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Çatışma yönetimi stilleri alt boyutlarına göre öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine bağlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Anova-Testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Yaş Değişkenine Göre Anova-Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p
Uzlaşma	21-25	22	3.66	0.524	2.49	.052
	26-30	38	3.62	0.556		
	31-35	87	3.43	0.561		
	36-40	74	3.41	0.585		
	41 ve üzeri	62	3.71	0.548		
Tümleştirme	21-25	22	4.03	0.432	2.75	.029 *
	26-30	38	3.78	0.643		
	31-35	87	3.67	0.713		
	36-40	74	3.69	0.610		
	41 ve üzeri	62	3.92	0.562		
Hükmetme	21-25	22	3.75	0.449	3.39	.010 *
	26-30	38	3.48	0.563		
	31-35	87	3.33	0.606		
	36-40	74	3.33	0.539		
	41 ve üzeri	62	3.26	0.690		
Ödün Verme	21-25	22	3.88	0.591	2.88	.023 *
	26-30	38	3.62	0.593		
	31-35	87	3.51	0.547		
	36-40	74	3.45	0.556		
	41 ve üzeri	62	3.60	0.540		
Kaçınma	21-25	22	3.79	0.559	2.45	.054
	26-30	38	3.63	0.526		
	31-35	87	3.43	0.586		
	36-40	74	3.47	0.517		
	41 ve üzeri	62	3.47	0.577		

* $p<0,05$

Tablo 6'da okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri, yaş değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre uzlaşma ve kaçınma tarzlarında farklılık göstermemiştir ($p>0.05$). Bu alt boyutlarda varyansların homojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Uzlaşma ve kaçınma tarzı alt boyutlarına bağlı yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Tümleştirme, hükmetme ve ödün verme tarzlarında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Çalışmaya katılan öğretmenler arasında yaş değişkenine bağlı uzlaşma, tümleştirme, hükmetme ve ödün verme puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Değişkenler arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Sonuçlar $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Tukey test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Yaş Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	Yaş Aralığı	Yaş Aralığı	Fark	p
Tümleştirme	31-35	41 ve üzeri	0.462	.013 *

	36-40	41 ve üzeri	0.470	.015 *
Hükmetme	21-25	31-35	0.898	.020 *
	21-25	36-40	1.103	.002 **
	21-25	41 ve üzeri	0.789	.030 *
	36-40	41 ve üzeri	0.441	.039 *

* p < .05, ** p < .01

Tablo 7’de yaş değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin alt boyutlarından olan tümleştirme, hükmetme ve ödün verme tarzlarında gruplar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır(p<0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey test sonuçlarına göre;

Tümleştirme tarzında 31-35 yaş ile 41 yaş ve üzeri (p=0.013), 36-40 yaş ile 41 yaş ve üzeri (p=0.015); hükmetme tarzında 21-25 yaş ile 31-35 yaş (p=0.020), 36-40 yaş (p= 0.002), 41 yaş ve üzeri (p= 0.030); ödün verme tarzında ise 21-25 yaş ile 36-40 yaş (p=0.045), 36-40 yaş ile 41 yaş ve üzeri (p=0.039) gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. 21-25 yaş arası öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışmaları çözmek için hükmetme stillerini, 41 yaş ve üzeri öğretmen görüşlerine göre ise okul yöneticilerinin çatışmaları çözmek için tümleştirme ve ödün verme stillerini daha çok kullandıkları görülmüştür. Hükmetme tarzında 21-25 yaş ile 31- 41 ve üzeri yaşları arasında 21-25 yaş lehinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. Ödün verme tarzında ise 21-25 yaş ile 36-40 yaş arasında 21-25 yaş lehinde fark olduğu, 41 yaş ve üzeri ile 31-40 yaş arasında 41 yaş ve üzeri lehinde fark olduğu görülmüştür. Tablo 5’teki verilere göre, 21-25 yaş arası öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışmaları çözmek için hükmetme stillerini daha çok kullandıkları, 41 yaş ve üzeri öğretmen görüşlerine göre ise okul yöneticilerinin çatışmaları çözmek için tümleştirme ve ödün verme stillerini daha çok kullandıkları görülmüştür. 21-25 yaş arası genç öğretmenlere göre yöneticilerin çatışmaları çözmek için daha çok kendi düşüncelerine göre çözüm yolu bulma eğiliminde olduğu görülmüştür. 41 yaş üzeri öğretmenlerin görüşüne göre ise, yöneticiler çatışmaları çözmek için taraflar arasında işbirliği yaparak ortak bir nokta bulmaya çalışır.

4- Medeni durum değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Medeni durum değişkenine bağlı bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8: Öğretmen Görüşlerine Göre Çatışma Yönetimi Stillерinin Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	t	p
Uzlaşma	Bekar	65	3.62	0.733	-0.3850	.701
	Evli	218	3.65	0.584		
Tümleştirme	Bekar	65	3.81	0.622	0.4568	.648
	Evli	218	3.76	0.640		
Hükmetme	Bekar	65	3.36	0.658	-0.0367	.971
	Evli	218	3.37	0.587		
Ödün Verme	Bekar	65	3.63	0.577	1.2105	.227
	Evli	218	3.53	0.561		
Kaçınma	Bekar	65	3.56	0.594	0.9245	.356
	Evli	218	3.49	0.553		

Tablo 8’de medeni durum değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin alt boyutlarından olan tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma tarzlarındaki gruplar arasında anlamlı farklılık göstermemiştir (p>0.05). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerine ilişkin puanlarının medeni durumdan bağımsız olduğu görülmüştür.

5- Öğrenim durumu değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Öğrenim durumu değişkenine bağlı bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9: Öğretmen Görüşlerine Göre Çatışma Yönetimi Stillерinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	ss	t	p
	Lisans	264	3.63	0.620	-1.657	.099

Uzlaşma	Yüksek Lisans	19	3.87	0.597		
	Lisans	264	3.76	0.635	-1.740	.083
Tümleştirme	Yüksek Lisans	19	4.02	0.595		
	Lisans	264	3.37	0.577	0.686	.493
Hükmetme	Yüksek Lisans	19	3.27	0.907		
	Lisans	264	3.55	0.566	-0.600	.549
Ödün Verme	Yüksek Lisans	19	3.63	0.555		
	Lisans	264	3.49	0.561	-1.037	.300
Kaçınma	Yüksek Lisans	19	3.63	0.574		

Tablo 9’da okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri, öğrenim durumu değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre uzlaşma, tümleştirme, hükmetme, ödün verme ve kaçınma tarzlarında farklılık göstermemiştir ($p>0.05$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerine ilişkin puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı, öğrenim durumdan bağımsız olduğu görülmüştür.

6- Okul türü değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Betimsel istatistikler incelendiğinde her bir bölüm için okul türü değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre çatışma yönetimi stilleri puanlarının medyan ve mod değerlerinin birbirine yakın değerler olduğu, çarpıklık katsayısı ise tüm bölümlerde -1 ve +1 arasında değerler aldığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre okul türü değişkenine bağlı Anova-Testi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Çalıştığı Okul Türü Değişkenine Göre Anova-Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	Çalıştığı Okul Türü	N	\bar{X}	ss	F	p
Uzlaşma	Lise	65	3.65	0.669	0.391	.676
	Ortaokul	79	3.59	0.570		
	İlkokul	139	3.67	0.627		
Tümleştirme	Lise	65	3.79	0.639	0.703	.496
	Ortaokul	79	3.70	0.636		
	İlkokul	139	3.81	0.634		
Hükmetme	Lise	65	3.42	0.519	2.368	.096
	Ortaokul	79	3.46	0.586		
	İlkokul	139	3.29	0.642		
Ödün Verme	Lise	65	3.60	0.616	0.372	.690
	Ortaokul	79	3.52	0.564		
	İlkokul	139	3.55	0.543		
Kaçınma	Lise	65	3.54	0.568	0.851	.428
	Ortaokul	79	3.43	0.619		
	İlkokul	139	3.53	0.526		

Tablo 10’da okul türü değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerinden uzlaşma, tümleştirme, hükmetme, ödün verme ve kaçınma tarzlarında farklılık göstermemiştir ($p>0.05$). Tüm alt boyutlara bağlı okul türü değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olmadığı, varyansların homojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

7- Branş değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen görüşlerinin branş değişkenine bağlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Anova-Testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Branş Değişkenine Göre Anova-Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	Branş	N	\bar{X}	ss	F	p
Uzlaşma	Branş Öğretmeni	132	3.59	0.617	0.831	.478
	Okul Öncesi	21	3.77	0.636		
	Rehber Öğretmen	16	3.78	0.589		
	Sınıf Öğretmeni	114	3.65	0.626		
	Branş Öğretmeni	132	3.72	0.651		

Tümleştirme	Okul Öncesi	21	3.81	0.624	0.832	.477
	Rehber Öğretmen	16	3.93	0.413		
	Sınıf Öğretmeni	114	3.81	0.644		
Hükmetme	Branş Öğretmeni	132	3.43	0.554	3.480	.016 *
	Okul Öncesi	21	3.62	0.698		
	Rehber Öğretmen	16	3.17	0.730		
Ödün Verme	Sınıf Öğretmeni	114	3.27	0.602	1.902	.179
	Branş Öğretmeni	132	3.52	0.587		
	Okul Öncesi	21	3.66	0.545		
Kaçınma	Rehber Öğretmen	16	3.85	0.429	1.672	.173
	Sınıf Öğretmeni	114	3.54	0.552		
	Branş Öğretmeni	132	3.46	0.588		
	Okul Öncesi	21	3.70	0.572		
	Rehber Öğretmen	16	3.68	0.536		
	Sınıf Öğretmeni	114	3.49	0.528		

* p<0,05

Tablo 11’de Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri, branş değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre uzlaşma, tümleştirme, ödün verme ve kaçınma tarzlarında farklılık göstermemiştir (p>0.05). Hükmetme tarzı hariç tüm alt boyutlara bağlı branş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında önemli bir farklılık olmadığı, varyansların homojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Hükmetme tarzında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<0.05).

Değişkenler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Sonuçlar p<0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Tukey test sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Branş Değişkenine Göre Tukey Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	Branş	Branş	Fark	p
Hükmetme	Branş Öğretmeni	Okul Öncesi	-0.896	.011 *
		Rehber Öğretmen	0.909	.019 *
		Sınıf Öğretmeni	0.490	.007 **

* p < .05, ** p < .01

Tablo 12’de branş değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin alt boyutlarından olan hükmetme tarzında gruplar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (p<0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; hükmetme tarzında branş öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri (p= 0.011), rehber öğretmenleri (p= 0.019) ve sınıf öğretmenleri (p= 0.007) arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Branş öğretmenlerin görüşüne göre yöneticilerin hükmetme tarzında çatışma çözme stillerini anlamlı bir şekilde diğer öğretmenlerin görüşlerinden farklı olarak daha fazla kullanma eğilimi gösterdikleri sonucuna varılmıştır.

8- Kıdem değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine bağlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Anova-Testi sonuçları Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova-Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p
Uzlaşma	1-5 Yıl	37	3.74	0.542	1.51	.213
	6-10 Yıl	92	3.57	0.637		
	11-15 Yıl	83	3.59	0.566		
	16 ve üstü	71	3.74	0.686		
Tümleştirme	1-5 Yıl	37	3.91	0.593	2.07	.105
	6-10 Yıl	92	3.66	0.689		
	11-15 Yıl	83	3.76	0.586		
	16 ve üstü	71	3.87	0.625		
Hükmetme	1-5 Yıl	37	3.62	0.480	3.08	.028 *
	6-10 Yıl	92	3.38	0.606		
	11-15 Yıl	83	3.32	0.530		

	16 ve üstü	71	3.27	0.703		
Ödün Verme	1-5 Yıl	37	3.75	0.591		
	6-10 Yıl	92	3.54	0.614		
	11-15 Yıl	83	3.45	0.501	2.67	.048 *
	16 ve üstü	71	3.60	0.534		
Kaçınma	1-5 Yıl	37	3.66	0.566		
	6-10 Yıl	92	3.51	0.589		
	11-15 Yıl	83	3.46	0.533	1.28	.280
	16 ve üstü	71	3.45	0.554		

* p < .05

Tablo 13'te okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri, kıdem değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre uzlaşma, tümleştirme ve kaçınma tarzlarında farklılık göstermemiştir (p>0.05). Uzlaşma, tümleştirme ve kaçınma tarzlarının kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olmadığı, varyansların homojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Hükmetme ve ödün verme tarzlarında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p< 0.05). Çalışmaya katılan öğretmenler arasında kıdem değişkenine bağlı hükmetme ve ödün verme puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Değişkenler arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Sonuçlar p<0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Tukey test sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Kıdem Değişkenine Göre TUKEY Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	Kıdem	Kıdem	Fark	p
Hükmetme	1-5 Yıl	16 ve üstü	0.354	.019 *
Ödün Verme	1-5 Yıl	11-15 Yıl	0.303	.033 *

* p < .05

Tablo 14'te kıdem değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin alt boyutlarından olan hükmetme ve ödün verme tarzlarında gruplar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (p< 0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey test sonuçlarına göre, hükmetme tarzında 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 16 ve üstü kıdemi olan öğretmenler (p=0.019) arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ödün verme tarzında ise 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenler (p= 0.033) arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

9- Görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stillerini uygulama düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen görüşlerinin görev yaptığı okuldaki çalışma süresi değişkenine bağlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Anova-Testi sonuçları Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Görev Yaptığı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Anova-Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	Görev Yaptığı Okulda Çalışma Süresi	N	\bar{X}	ss	F	p
Uzlaşma	1-5 Yıl	141	3.66	0.636		
	6-10 Yıl	111	3.57	0.630		
	11-15 Yıl	25	3.83	0.511	1.46	.224
	16 ve üstü	6	3.75	0.230		
Tümleştirme	1-5 Yıl	141	3.82	0.611		
	6-10 Yıl	111	3.66	0.697		
	11-15 Yıl	25	3.96	0.434	2.17	.092
	16 ve üstü	6	3.83	0.435		
Hükmetme	1-5 Yıl	141	3.40	0.617		
	6-10 Yıl	111	3.33	0.555		
	11-15 Yıl	25	3.42	0.706	1.94	.123
	16 ve üstü	6	2.83	0.513		
Ödün Verme	1-5 Yıl	141	3.66	0.587		
	6-10 Yıl	111	3.40	0.524		
	11-15 Yıl	25	3.63	0.541	4.65	.003 *

	16 ve üstü	6	3.60	0.219		
Kaçınma	1-5 Yıl	141	3.56	0.567		
	6-10 Yıl	111	3.44	0.576		
	11-15 Yıl	25	3.51	0.483	1.57	.197
	16 ve üstü	6	3.22	0.328		

* p < .05

Tablo 15’de okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri, görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre uzlaşma, tümleştirme hükmetme ve kaçınma tarzlarında farklılık göstermemiştir (p>0.05). Uzlaşma, tümleştirme, hükmetme ve kaçınma tarzlarının alt boyutlarına bağlı görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir. Hükmetme ve ödün verme tarzlarında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p< 0.05). Çalışmaya katılan öğretmenler arasında görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri değişkenine bağlı ödün verme puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Değişkenler arasındaki farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Sonuçlar p<0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Tukey test sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin Görev Yaptığı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre TUKEY Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stilleri Alt Boyutları	Görev Yaptığı Okulda Çalışma Süresi	Görev Yaptığı Okulda Çalışma Süresi	Fark	p
Ödün Verme	1-5 Yıl	6- 10 Yıl	0.257	.002 **

* p < .05, ** p < .01

Tablo 16’da görev yaptığı okulda çalışma süresi değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin alt boyutlarından olan ödün verme tarzında gruplar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (p<0.05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan TUKEY test sonuçlarına göre; ödün verme tarzında 1-5 yıl çalışma süresi olan öğretmenler ile 6- 10 Yıl çalışma süresi olan öğretmenler (p= 0.002) arasında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Çalıştığı okulda 1 ile 5 yıl arasında görev yapan öğretmenler, 6- 10 yıl arası görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerin çatışma çözme stillerinden ödün verme tarzını anlamlı bir şekilde daha fazla kullanma eğilimi gösterdikleri görülmüştür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Tartışma ve Sonuçlar

Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri, cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğretmen görüşlerine göre tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma tarzlarında öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerine ilişkin puanlarının cinsiyetten bağımsız olduğu, kadın ve erkek öğretmen görüşleri arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Hükmetme tarzında ise, çalışmaya katılan kadın ve erkek öğretmenler arasında hükmetme puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş, erkek öğretmenler lehine farklılık ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine bağlı öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin çatışma çözme stillerine yönelik yapılan analizler sonucunda, erkek öğretmenlere göre yöneticilerin çatışma çözme becerisinin kadın öğretmenlerin görüşüne göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu verisi elde edilmiştir. Şener’e (2019) göre erkek öğretmenlerin bütünleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stillerini anlamlı bir şekilde kadın öğretmenlerden daha fazla kullanma eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yaptığımız çalışma ile benzer bulgular içermektedir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri, öğretmen görüşlerine göre yaş değişkenine bağlı olarak uzlaşma ve kaçınma tarzlarında farklılık göstermemiştir. Uzlaşma ve kaçınma tarzı alt boyutlarına bağlı yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenler arasında yaş değişkenine bağlı tümleştirme, hükmetme ve ödün verme puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tümleştirme tarzında 41 yaş ve üzeri ile 31-40 yaş arasında 41 yaş ve üzeri lehinde fark olduğu, başka bir ifadeyle 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin tümleştirme çatışma çözme stilini diğer yaştaki öğretmenlere göre anlamlı bir düzeyde daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hükmetme tarzında 21-25 yaş ile 31- 41 ve üzeri yaşları arasında 21-25 yaş lehinde fark olduğu belirlenmiştir. Ödün verme tarzında ise 21-25 yaş ile 36-40 yaş arasında 21-25 yaş lehinde fark olduğu, 41 yaş ve üzeri ile 31-40 yaş arasında 41 yaş ve üzeri lehinde fark olduğu görülmüştür. Tablo 5’teki verilere göre, 21-25 yaş arası öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışmaları çözmek için hükmetme stillerini daha çok kullandıkları, 41 yaş ve üzeri öğretmen görüşlerine göre ise okul yöneticilerinin çatışmaları çözmek için tümleştirme ve ödün verme stillerini daha çok kullandıkları görülmüştür. 21-25 yaş arası genç öğretmenlere göre yöneticilerin çatışmaları çözmek için daha çok kendi düşüncelerine göre çözüm yolu bulma eğiliminde olduğu görülmüştür. 41 yaş üzeri tecrübeli öğretmenlerin görüşüne göre ise, yöneticiler çatışmaları çözmek için taraflar arasında işbirliği yaparak

ortak bir nokta bulmaya çalışır. Himmetoğlu'nun (2014) araştırmasına göre yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri üzerinde yaşın anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaptığımız çalışma ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Uysal'ın (2012) yaptığı çalışmada 21 ve 30 yaş aralığındaki öğretmenlerin tümleştirme, kaçınma ve uzlaşma stillerini daha az kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiş olup araştırmamızda elde edilen bulgudan kısmen farklılık gösterdiği ifade edilebilir. Tanrıverdi (2008) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin deneyim süresi arttıkça okul müdürlerinin çatışmaları yönetmede hükmetme stilini daha çok kullandıkları, deneyimi az olan öğretmenlere göre ise tümleştirme ve uzlaşma stillerini çatışmaları yönetmede daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada medeni durum değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma çözme yöntemleri arasında bir farklılık görülmediği ve anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Şahin ve Yüksel'in (2017) yaptıkları araştırmada medeni durum değişkeninin okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Şener, (2012) medeni durum değişkeninin okul müdürlerinin çatışma çözme stilleri üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Bu veriler yaptığımız araştırma ile elde edilen bulgularla eşdeğerdir.

Öğrenim durumu değişkenine bağlı öğretmen görüşleri olarak uzlaşma, tümleştirme, hükmetme, ödün verme ve kaçınma tarzlarında farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stilleriyle ilgili görüşleri öğrenim durumundan bağımsız olduğu görülmüştür. Şener'e (2019) göre yöneticilerin çatışma çözme stilleri öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği, farklı bir ifadeyle öğretmenlerin görüşüne göre eğitim durumunun çatışma yönetimini belirleyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yaptığımız araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri, çalıştıkları okul türü değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre, uzlaşma, tümleştirme, hükmetme, ödün verme ve kaçınma tarzlarında farklılık göstermediği görülmüştür. Okul türü değişkeninin çatışma çözme stilleri üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca bağlı ilköğretimde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin çatışma çözme becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri, branş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin görüşlerine göre hükmetme tarzı hariç tüm alt boyutlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olmadığı, hükmetme tarzında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bağdatlı'ya (2015) göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel çatışma algıları tüm alt boyutlarda branş değişkeni ile aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Hükmetme tarzı hariç yapılan çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Acar (2006) ve Demirkaya'nın (2012) yaptıkları araştırmaya göre branş değişkenine bağlı olarak öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve yapılan çalışmaya benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri, kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmen görüşlerine göre uzlaşma, tümleştirme ve kaçınma tarzlarında farklılık göstermemiş, hükmetme ve ödün verme tarzlarında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Hükmetme ve ödün verme tarzlarında göreve yeni başlayan öğretmenlerle (1-5 yıl), kıdemi fazla olan öğretmenlerin (11 yıl ve üzeri) görüşleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şener'e (2019) göre öğretmenlerin genel çatışma yönetimi ile uzlaşma, tümleştirme, ödün verme ve kaçınma stillerinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediğini, hükmetme çatışma çözme stilini kıdemi 10 yıla kadar olan öğretmenlerin, kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha çok kullandıkları sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmaya benzer bir sonuç elde edilmiştir. Uysal'a (2012) göre kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar yapılan araştırmada elde edilen bulgulardan farklılık gösterdiği görülmüştür.

Görev yaptığı okulda çalışma süresi değişkenine bağlı olarak öğretmenler, yöneticilerin çatışma çözme stilleri hakkındaki görüşleri arasında ödün verme boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu, diğer alt boyutlar arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca bağlı olarak ödün verme tarzında okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, okuldaki çalışma süresi 6- 10 yıl olan öğretmenlere göre yöneticilerin çatışma çözme becerilerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmada okullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri çatışma çözme stillerinden en çok tümleştirme ve uzlaşma yöntemlerini, bazen ödün verme ve kaçınma yöntemlerini, en az ise hükmetme yöntemini kullandıkları görülmüştür. Cinsiyet değişkenine bağlı erkek öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma çözme becerilerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Erkek öğretmenlere göre yöneticilerin çatışma çözme becerilerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bilgisi elde edilmiştir. 21-25 yaş ile 41 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin görüşüne göre yöneticiler çatışma çözme stillerini anlamlı düzeyde daha çok kullandıkları belirtilmiştir. Medeni durum değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma çözme becerilerine ilişkin gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğrenim durumu değişkenine bağlı yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma çözme becerilerini anlamlı düzeyde daha çok kullandıkları görülmüştür. Kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin, kıdemi 11-15 Yıl ve 16 ve üstü olan öğretmenlere göre, yöneticilerin çatışma çözme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bulunduğu okulda çalışma süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin

görüşlerine göre, yöneticilerin çatışma çözme becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Branş değişkenine bağlı öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin tümleştirme yöntemini daha çok kullandıkları görülmüştür. İlkokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin görüşüne göre yöneticilerin çatışma çözme becerilerini anlamlı düzeyde daha çok kullandıkları sonucuna varılmıştır.

4.2. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler aşağıda verilmiştir.

Uygulama yapanlara öneriler:

1. Okul yöneticilerinin çatışmaları önceden tespit etmeleri ve iyi bir şekilde yönetebilmeleri için hizmet içi eğitimle gereken destek verilebilir.
2. Kurumda yaşanan çatışmalar sadece kurum içi çalışanlarından kaynaklanmaz. Dış paydaşlarla da çeşitli çatışmalar yaşanabilir. Veliler ile okul çalışanları arasında koordinasyonu sağlamak, olası çatışmaları önlemek için velilere yönelik eğitimler verilebilir.
3. Özellikle ortaokul ve liselerde okuyan öğrencilere yönelik okul rehberlik servisleri yıl boyunca uygulayacakları planlı bir çalışma yaparak, öğrencilere disiplin kuralları, öğrenci ilişkileri ve öğretmen-öğrenci ilişkileri hakkında eğitimler verilebilir.
4. Yapılan araştırmada yöneticilerin en çok kullandıkları çatışma yönetim stilleri olarak tümleştirme ve uzlaşma yöntemleri olduğu belirlenmişti. Bu sonuçlara bağlı olarak okul yöneticileri görüş farklılıklarına odaklanabilir, çözüm için tüm tarafların çıkarına yönelik olan kazan-kazan yaklaşımını benimseyebilirler.

Araştırma yapanlara öneriler:

1. Araştırmada uzman ve başöğretmen tarzında inceleme yapılmadı. 2022 yılında yeniden yapılan sınavla uzman öğretmen ve başöğretmen sayısı arttı. Uzman öğretmen ve başöğretmen açısından da araştırma yapılarak görüşleri alınabilir.
2. Yapılan araştırmada sadece öğretmenlerin görüşleri alındı. Okuldaki yöneticiler ve diğer çalışanların da görüşleri alınabilir.
3. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Yapılacak farklı çalışmalarda nitel yöntem veya karma yöntem de kullanılabilir.
4. Çatışma yönetim stillerini incelerken yöneticilerin demografik özellikleri de dikkate alınarak farklı bir çalışma yapılabilir.
5. Bu araştırma resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile yapıldığından, çatışmaya dair görüşlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik de yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Açıkalm, A. (1994). *çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*. Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Acar, H. (2006). *Ortaöğretim okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bu çatışma yönetim stillerinin öğretmenlerin stres düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Arslandoğlu, Ş. (2016). *Lise müdürlerinde liderlik, liderlik düzeylerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). KTO, Konya. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Arun, K., (2008). *Liderlik tarzları ile paylaşımcı bilgi kültürü ilişkisi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Bağdatlı, F. (2015). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Besemer, C. (1999). *Mediation. vermittlung in konflikten*. Stiftung Gewaltfreies Leben.
- Benmira, S., & Agboola, M. (2021). Evolution of leadership theory. *BMJ Leader*, 5, 3–5. <https://doi.org/10.1136/leader-2020-000296>
- Boz, İ. T. (2012). *Yöneticilerin çatışma yönetim tarzı ile çalışanların role dayalı performansı arasındaki ilişki ve algılanan örgütsel desteğin rolü*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Costantino, C.A., & Merchant, C.S. (1996). *Designing conflict management system*. Jossey-Bass.
- Çarıkçı, E. (2018). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ yeterliliklerini iş yaşamında kullanma düzeyleri ile duygusal emek ve çatışmayı çözme stratejileri arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Çetin, M. ve Karsantık, İ. (Ed.). (2020). *İnovasyon yönetiminde stratejiler ve süreçler*. Nobel Yayınevi, 2020.
- Demirkaya, Y. (2012). *Okul müdürlerinin çatışma yönetme stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi*. (8.Baskı). Alfa Yayınları.
- Fırat, S. (2010). *Öğretmen algularına göre ortaöğretim okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Himmetoğlu, B. (2014). *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerinin arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2000). *Çatışma yönetimi*. Pegem Akademi.
- Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Karip, E. (2013). *Çatışma yönetimi*. Pegem Akademi.
- Kaya, Y. K. (1993). *Yönetim: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Bilim Kitap.
- Koçel, T. (2013). *İşletme yöneticiliği*. (14. Baskı). Beta Basım.
- Moore, C. (1986). *The mediation process. Practical strategies for resolving conflict*. Jossey-Bass.
- Morgan, G. (2002). *Bilder der organisation*. Klett-Cotta.

- Nergiz, B. (2018). *Örgütsel çatışma ve çatışmaların yönetilmesinde moderasyon tekniklerin kullanılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Nyamajiwa, B.M. (2000). *Communication in negotiation*. Harare University of Zimbabwe Centre for Distance Education.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel davranış*. Ekin Yayın Dağıtım.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13, 206–235.
- Sagimo, P. O. (2002) *Management dynamics: towards efficiency, effectiveness, competence and productivity*. East Africa Educational Publishers Limited.
- Sarıoğlu, U.S. ve Uğur, U. (2014). Yöneticilik ve liderlik ayrımında kişisel farklılıkların rolü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6, 122-136.
- Schmidt, S. M., & Kochan, T. A. (1972). Conflict: toward conceptual clarity. *Administrative Science Quarterly*, 17, 359-370.
- Schein, E.H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.), Jossey-Bass.
- Scholz, C. (1997). *Strategische organisation*. landsberg, Verlag Moderne Industrie.
- Schwarz, G. (2001). *Konfliktmanagement. konflikte erkennen, analysieren, losen*. Gabler.
- Smith, B. N., Montagno, R.V., & Kuzmenko, T.N. (2004) Transformational and servant leadership: Content and contextual comparisons, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10, 80-91.
- Şahin, S. ve Yüksel-Şahin, F. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerinin sosyal zekâ ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 391–418.
- Şener, E. K. (2019). *İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin çatışma çözme stilleri, iş ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2019. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Şimşek, M. Ş. (2002), *Yönetim ve organizasyon*. (6. Baskı) Güney Ofset.
- Şimşek, M. Ş. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. Adım Yayınları.
- Şimşek, N., ve Fidan, M. (2005). *Kurum kültürü ve liderlik*. Tablet Kitabevi.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve okul yönetimi - eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Pegem Akademi.
- Tanrıverdi, M. (2008). *Orta öğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi alguları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Thomas, K. W. (1976). Conflict and conflict management. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Rand McNally.
- Tjosvold, D., & Tjosvold, M. (2015). *Building the team organization: How to open minds, resolve conflict and ensure the cooperation*. Springer.
- Uysal, T. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Üngüren, E. (2008). Örgütsel çatışma yönetimi üzerine konaklama sektöründe bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 880-900.
- Wagner, J., & Hollenbeck, J. (1992). *Management of organizational behavior*. Prentice Hall.
- Wilkin, L. (2020). From discord to harmony: Five skills for keeping your workplace humming. In L. Wilkin and T. Belak (Eds.) *From discord to harmony: Making your workplace hum* (pp. 319–332). Information Age Publishing.

- Wilmot, W. & Hocker, J. (2011). *Interpersonal conflict* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Yazar, T. (2015). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar. T. Y. Yelken ve C. Akay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (1-24). Anı Yayıncılık.
- Yeşil, A. (2016) Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme, *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 158-180.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi.
- Yürür, Ş. (2009). Yöneticilerin çatışma yönetim tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 25-31.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Buket KURT ÖZDÖNER¹

Rukiye KONUK ER²

Makale Bilgisi	Özet
Makale Türü Araştırma Makalesi	Okul öncesi dönem çocuğun; fiziksel, duyuşsal ve bilişsel gelişiminin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun erken tespit edilmesi çocuğun okul dönemine başlamadan önce erken tanı ile gerekli müdahale şansını sağlar. Bu nedenle literatürde okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ilgili yapılan çalışmaların eğilimini belirlemek ve farklı bakış açıları sunmak için son dönemde yapılan çalışmalara değinmek gerekmektedir. Bu araştırma, okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili yapılan çalışmalara bütüncül bakış açısı ile çalışmaların sistematik olarak incelenmesi ve okul öncesi dönemde çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Betimsel analiz çalışması olarak planlanan araştırmada elektronik ortamda çeşitli veri tabanları taranmıştır. Araştırmada, makalelerin seçimi ulusal ve uluslararası hakemli dergilerden yapılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen dahil etme ve hariç tutma süreçlerinin ardından konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve çalışmalar betimsel olarak analiz edilmiştir. Okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarla gerçekleştirilen araştırmalar hakkında kapsamlı bilgi sunulmuş ve ileri araştırmalar için uygulamacılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.
<i>Makale Geçmişi:</i> Başvuru 13.12.2022 Kabul 29.06.2023	
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Okul öncesi, Dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, Kanıt temelli uygulamalar	

INVESTIGATION OF STUDIES ON CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER IN PRESCHOOL PERIOD

Article Information	Abstract
Article Type Research Article	Preschool child; it is a period in which the foundations of physical, emotional and cognitive development are laid. Early detection of attention deficit hyperactivity disorder provides the chance of early diagnosis and necessary intervention before the child starts the school period. For this reason, it is necessary to refer to recent studies in the current literature in order to determine the trend of studies on attention deficit and hyperactivity disorder in the preschool period and to present different perspectives. This research was carried out with the aim of systematically examining the studies on attention deficit and hyperactivity disorder in the preschool period with a holistic perspective and investigating the effects on children in the preschool period. In the research, which was planned as a descriptive analysis study, various databases were scanned in the electronic environment. In the research, the selection of articles was made from national and international peer-reviewed journals. After the inclusion and exclusion processes carried out in this context, the studies on the subject were examined and the studies were analyzed descriptively. Comprehensive information was provided about the researches carried out with children with attention deficit and hyperactivity disorder in the preschool period, and suggestions were made to practitioners and researchers for further research.
<i>Article History:</i> Received 13.12.2022 Accepted 29.06.2023	
<i>Keywords:</i> Preschool period Attention deficit, hyperactivity disorder Evidence-based practices.	

Kaynakça Gösterimi: Kurt-Özdöner, B. ve Konuk-Er, R. (2023). Okul öncesi dönemde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *Eğitim Yönetimi & Politikaları Dergisi*, 4(1), 79-90

¹ Öğretmen, MEB, buketkurtozdoner@gmail.com, ORCID: 000-0003-2177-3873

² Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, rkonuk@erbakan.edu.tr, ORCID: 000-0002-9500-0534

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem bebeklik döneminin bitmesiyle başlayan ve çocuğun ilkökula başlamasıyla biten bir dönemdir. Erken çocukluk dönemi kapsamında da yer alan 3-6 yaş (36-72 ay) arası bu dönem, okul öncesi dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönem, çocuğun sahip olduğu özelliklerini geliştirdiği, önemli işlevlerin kazanıldığı bir dönemdir. Çocuğun bu dönemde çeşitli beceriler kazanması ve uyarılara karşı en hassas dönem olması sebebiyle hassas dönem de denilir (Guerra, 2012; Gür, 2018).

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) çocukluk döneminde başlayan ve etkileri hayat boyu devam eden, kendini dikkat eksikliği, dürtüsellik, hiperaktivite belirtileri ile gösteren ve akademik, sosyal ve psikiyatrik sorunlara yol açabilen nöropsikiyatrik bir bozukluktur (Arslantaş, 2020; DSM, 2013). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu bireylerin gelişim dönemleri ve yaşları ile uyumlu değildir ve bu bozukluk çocukluk çağında en sık görülen nöropsikiyatrik bozukluklardan biridir. DEHB'nin okul öncesi dönemde ortaya çıktığı bilinmektedir bu sebeple de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun okul öncesi dönemde tespit edilip ele alınması önemlidir (Karakoç-Demirkaya, 2010). Son zamanlarda yapılan meta analitik incelemeler okul öncesi çocukların yaklaşık %10'unun DEHB için tüm tanı ölçütlerini karşıladığını bildirmiştir. Dikkat eksikliği olan bireyler, dikkatini uzun süren işlerde odaklayamama, hatalarda artış, dalgınlık, başarısızlık, unutkanlık ve organize olmada problemler gibi durumlar yaşamaktadırlar. Hiperaktivitede; sürekli kıpır kıpır olma, yerinde duramama, aşırı hareketli olma gibi belirtiler işlevsel faaliyetlerde sıklıkla görülmektedir. Dürtüsellik ise acelecilik, erteleyememe, düşünmeden hareket etme, sürekli konuşma, başkalarının sözlerini kesme, kendi kurallarına göre davranma gibi belirtilerden oluşmaktadır.

2016 yılında Amerika Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi tarafından yapılan araştırmaya göre, ABD'de 2-17 yaş arasındaki çocukların yaklaşık 6,1 milyonunda DEHB teşhisi konulduğu belirtilmiştir. Bu rakamların yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında ise 2-5 yaş arasındaki okul öncesi çocukların 388.000'i (%2,4) DEHB teşhisi almıştır (Lange vd., 2010). Türkiye'de yapılan en geniş kapsamlı, çocukluk dönemi psikopatoloji yaygınlık araştırmasında DEHB sıklığının %12,4-19,5 arasında olduğu ve çocukluk çağında en sık görülen ruhsal bozukluk olduğu tespit edilmiştir (Ercan vd., 2015). Okul öncesi dönemdeki çalışmalar, erkeklerin kızlara göre 1,6-1,8 kat daha fazla DEHB tanı ölçütlerini karşıladığını göstermiştir. Kızlarda, DEHB semptomlarının ortaya çıkma eğiliminin farklı olması ve tedavi için erkeklerin daha sık başvuru yapmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Özaslan ve Bilaç, 2015). Ayrıca düşük sosyoekonomik düzeyli (SED) bireylerin yüksek SED olan bireylere göre 1,5-4 kat daha fazla DEHB ölçütlerini karşıladığı belirlenmiştir.

DeWolfe vd. (2000), yaptıkları bir çalışmada DEHB tanısı alan ve almayan okul öncesi çocuklar aralarındaki farklar araştırmışlardır. Ebeveyn derecelendirme ölçeğinin kullanıldığı araştırmada, dikkat eksikliği ve hiperaktiviteye sahip olan çocukların daha uyumsuz, talepkâr, daha saldırgan, sosyal yetenekleri daha az ve diğer insanlar üzerindeki eylemlerinden habersiz ve bu duruma duyarız oldukları tespit edilmiştir. Gol ve Jarus (2005), 51 çocukla yürüttükleri ve motor işlem becerilerinin değerlendirilmesi ölçeğini kullanarak yaptıkları çalışmada, DEHB tanısı olan çocukların müdahale aşamasında çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirebildiklerini belirtmişlerdir.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun tedavisinde; ebeveyn eğitimi, terapiyi içeren psikososyal müdahaleler ve ilaç kullanımı bulunmaktadır (Doğangün ve Yavuz, 2011). Bilişsel, psikososyal ve davranışsal müdahalelerin, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların ebeveynleriyle olan ilişkilerinde ve sosyal becerilerinin gelişmesinde ve okul başarılarının artmasında olumlu bir etkileye sahip olduğu belirlenmiştir (Remschmidt, 2005). Ayrıca DEHB'nin belirtilerinden olan dürtüsellik ve dikkatsizlik üzerinde ilaç tedavisinin daha etkili olduğu ve ilaç tedavisinin yanında davranışsal müdahalelerin yapılmasının en iyi tedavi yöntemi olduğu belirtilmiştir (Brown vd., 2005). Anne ve babaların bazıları çocuklarının DEHB için ilaç ile tedavi olmasını istememektedirler (McLeod vd. 2007). Selçuk (2002) DEHB için kullanılan Metilfenidat'ın 6 yaşından büyük çocuklar için kullanımının uygun olduğunu belirtmektedir. Okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu için psikososyal yöntemler ve psikoterapi ile tedavi uygulanabilir. Ebeveynlere yönelik yapılan psikoeğitimle ebeveynler çocuklarıyla doğru bir iletişim kurabilirler ve çocukların davranışlarını nasıl destekleyebileceklerini öğrenirler, böylece DEHB olan çocuklarda belirtilerin azalmasına destek sağlayabilirler (Everett ve Everett, 1999).

Okul öncesi dönem çocuğun; fiziksel, duyuşsal ve bilişsel gelişiminin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Çocuk okul öncesi dönemde empati kurmayı, düşünmeyi, hissetmeyi öğrenir ve kişiliği de bu süreçte oluşur (Durukan vd., 2011). Okul öncesi dönemde yaşanan sorunların sonraki gelişim dönemlerini de etkilediği ve etkisini sürdürdüğü düşünüldüğünde erken müdahale sonraki dönemlerde yaşanacak olumsuz etkileri azaltacaktır. Bu nedenle mevcut literatürde okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ilgili yapılan çalışmaların eğilimini belirlemek ve farklı bakış açıları sunmak için son dönemde yapılan çalışmalara değinmek gerekmektedir. Ayrıca söz konusu araştırma ilgili araştırmaların derlenerek DEHB'li çocuklarla çalışan araştırmacılara ve uygulamacılara bilgi sunma gereksinimini de ortaya koymaktadır. Bu araştırma, okul öncesi

dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili yapılan çalışmalara bütüncül bakış açısı ile çalışmaların sistematik olarak incelenmesi ve okul öncesi dönemde çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırılması amacıyla yapılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma, okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi amacıyla bir sistematik derleme çalışması olarak planlanmıştır. Sistematik derleme; o alanda yapılmış olan çalışmaları, belirlenmiş olan dahil etme ve hariç tutma kriterleriyle taramak ve çalışmaya dahil edilecek çalışmaların bulgularının sentezlenmesiyle değerlendirmenin yapıldığı çalışmalardır (Higgins ve Green, 2011). Kaliteli bir derleme çalışması yapmak için belirlenen problem durumuna yönelik çok iyi bir literatür çalışması yapılmalıdır. Sistematik derleme, araştırılan konu ile ilgili ulaşılan çalışmaların sonuçlarının bütüncül olarak görülmesine olanak sağlar (Kitchenham, 2004).

2.1. Tarama Süreci

Sistematik derleme şeklinde planlanan bu çalışmada, okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar ile ilgili yapılan çalışmalara bütüncül bir bakış sunmak amacıyla çeşitli aşamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmalara ulaşmak için çeşitli veri tabanları (Google Akademik, Ulusal Tez Merkezi) ve ulaşılan çalışmaların kaynakçaları taranmıştır. Bunun için üniversitelerin kütüphaneleri ve bilgisayar destekli veri tarama tabanlarından yararlanılmıştır (Balcı 2018). Araştırmada yüksek lisans ve doktora tezlerine Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) bünyesinde Ulusal Tez Merkezi sayfasından; makalelere ise Google Akademik kullanılarak ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun kapsadığı kavramlardan “okul öncesi, okul öncesi dikkat, erken çocukluk, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Seçilen kaynaklarda aranan kriterler; a) bilimsel yayın olması b) makalelerin hakemli dergilerde yayınlanmış olması c) okul öncesi dönemindeki DEHB olan çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar olması d) tez çalışmalarının tam metne sahip olması özellikleri aranmıştır. Yapılan tarama doğrultusunda; yurt içinde 1991 yılından Temmuz 2022 tarihine kadar; okul öncesinde DEHB olan çocukların kendisi, ailesi ve/veya ebeveynleri ve öğretmenleri ile çalışmış, tarama ve/veya deneysel 16 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma konusu ile ilgili olan ve şartları sağlayan bütün dokümanlar değerlendirmeye alınmıştır. Ulaşılan çalışmalar, araştırma şartlarını sağladığı için hepsi çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada, ulaşılan çalışmaların; türü, alanı, yılı, amacı, yöntemi ve sonucunu kapsayan bilgiler bulunmaktadır.

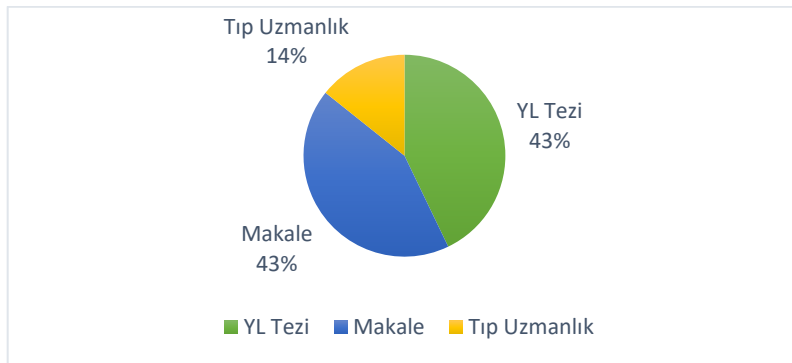
2.1. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi için betimsel istatistiksel yöntem (frekans ve yüzde) ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi ile yapılan çalışmalarda elde edilen verileri ifade etmek için de yüzdeler ve frekans kullanılır (Fraenkel vd., 2012). Dokümanlara ulaşıldıktan sonra veriler kodlanarak bilimsel araştırmaların türü (yüksek lisans/doktora tezi, makale), yılı, amacı, yöntemi, sonucu ile ilgili başlıklar belirlenmiştir. Sonuçlar tablolaştırılmış ve yüzde ve frekans dağılımları şeklinde verilmiştir.

3. BULGULAR

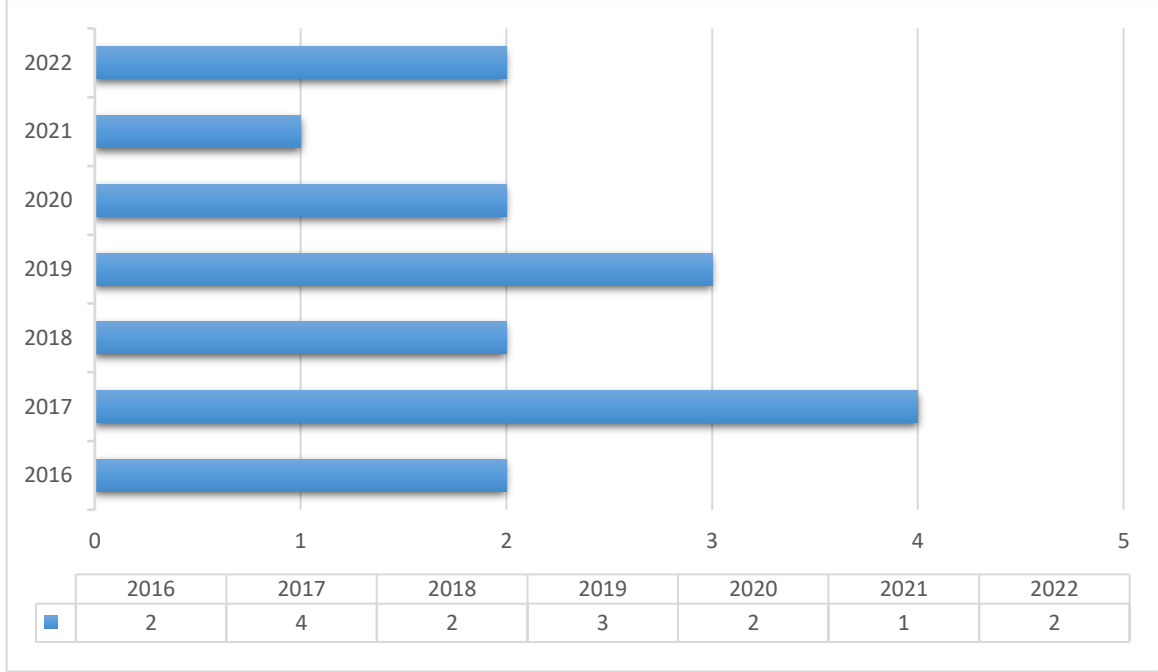
Araştırma kapsamında gerçekleştirilen alinyazın taramasında dâhil etme-hariç tutma ölçütlerine göre 16 çalışma incelenmiştir.

Şekil 1: Okul Öncesi Dönemde DEHB’li Çocuklarla İlgili Türkiye’de Yapılmış Bilimsel Çalışmaların Türü



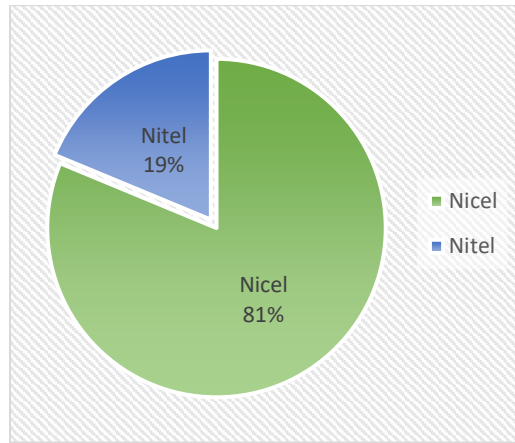
Şekil 1 incelendiğinde “okul öncesi, okul öncesi dikkat, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu” anahtar kelimeleri aratılarak bulunun bilimsel çalışmaların % 43’ü yüksek lisans tezi, %43’ü makale, %14’ünün ise tıpta uzmanlık tezi olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönemde DEHB konusunda yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde doktora tezi olmadığı tespit edilmiştir.

Şekil 2: Okul Öncesi Dönemde DEHB’li Çocuklarla İlgili Türkiye’de Yapılmış Bilimsel Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı



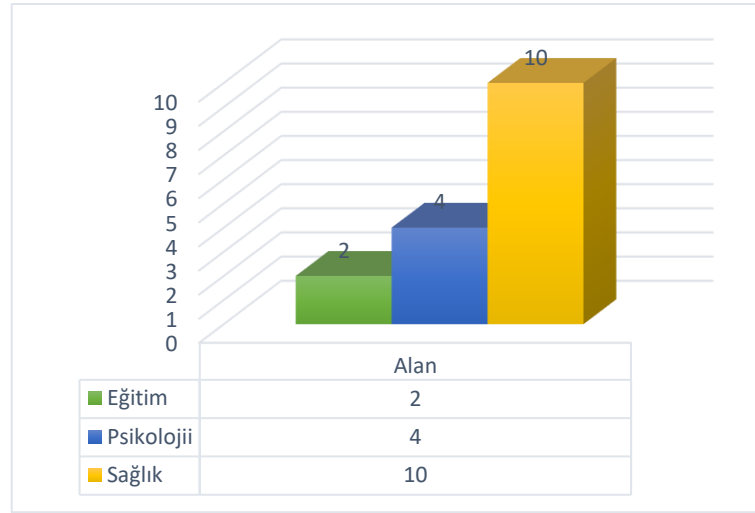
Okul öncesi dönemde DEHB olan çocuklarla ilgili Türkiye’de yapılmış bilimsel çalışmaların yılların dağılımına bakıldığında en çok çalışmanın %25 (4) ile 2017 yılında yapıldığı görülmektedir. 2016 yılında %12.5 (2) çalışma yapılmıştır. 2018 yılında %12.5 (2) çalışma, 2019 yılında %18.75 (3) bilimsel çalışma yapılmıştır. 2020 yılında %12.5 (2), 2021 yılında %6.25 (1), 2022 yılında %12.5 (2) bilimsel araştırma yapılmıştır.

Şekil 3: Okul Öncesi Dönemde DEHB’li Çocuklarla İlgili Türkiye’de Yapılmış Bilimsel Çalışmaların Yöntemi



Şekil 3 incelendiğinde okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarla ilgili Türkiye’de yapılmış bilimsel çalışmaların yöntemi incelendiğinde % 81’inde (12 çalışma) nicel, %19’unda (4 çalışma) nitel yöntem kullanıldığı görülmüştür.

Şekil 4: Okul Öncesi Dönemde DEHB’li Çocuklarla İlgili Türkiye’de Yapılmış Bilimsel Çalışmaların Alanı



Okul Öncesi Dönemde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklarla İlgili Türkiye’de Yapılmış Bilimsel Çalışmaların Alanı incelendiğinde çalışmaların % 62.5 ile (10 çalışma) en çok sağlık alanında yapıldığı görülmektedir. % 25’(4 çalışma) psikoloji alanında, %12.5’si (2 çalışma) eğitim alanında çalışma yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 1: Okul Öncesi Dönemde DEHB’li Çocuklarla İlgili Türkiye’de Yapılmış Bilimsel Çalışmaların Amacı

Bilimsel Çalışma	Sonuç
GÜNDOĞDU VD., 2016	Okul öncesi dönemde DEHB’nin tanınması ve psikososyal tedavi yaklaşımının tanıtılması
KAÇAMAK, 2016	3-6 yaş grubunda DEHB olan çocukların gelişimsel basamaklarının, uyku mizaç sosyal ve bilişlerinin değerlendirilmesi ve aile eğitiminin etkisi
BÖREKÇİ VE BALKIR, 2017	DEHB gösteren 4-6 yaş aralığındaki çocukların sosyal davranışsal problemlerini tespit ederek aile tutumunu incelemek
ŞAHİN VE FİDAN, 2017	DEHB olan çocukların uyku alışkanlığı ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarını karşılaştırmak
KUTLU VE CEVHER- BİNİCİ, 2017	Okul öncesi dönemde DEHB ve ilaç kullanımını araştırmak
ÖZCAN, 2017	3-6 yaş DEHB belirtilerini incelemek ve ebeveynindeki DEHB belirtileri arasındaki ilişkiyi ve Okul Davranışlarına Etkisini saptamak
ŞAHİN VD., 2018	DEHB olan çocuklarda uyku sorunları ve tedavi stratejileri
CECO, 2018	DEHB ve OSB tanısı almış çocukların ebeveynlerin yaşamlarının incelenmesi
ÇAM VE TOPÇU, 2019	DEHB olan çocuklara yönelik bakımda dikkat edilmesi gereken noktaları belirlemek
YILDIRIM, 2019	Okul öncesi dönemde DEHB olan çocukların Beslenme Davranışı, Ebeveyn Besleme Tarzı ve Antropometrik Ölçümleri
EKEN, 2019	Okul öncesi dönemde DEHB olan ve olmayan öğrencilerin bilişsel becerilerinin karşılaştırılması
GÖZÜM, 2020	Okul öncesi öğretmenlerinin DEHB ile ilgili metaforik algısını tespit etmek
KAÇAMAK-ÖĞÜT VD., 2020	DEHB olan okul öncesi dönemdeki çocukların yürütücü işlevlerinin değerlendirilmesi
BAŞCAN, 2021	DEHB ve atipik otizm tanılı çocuklara uygulanan duyu bütünlüme eğitiminin etkisini incelemek
TUĞRUL, 2022	DEHB olan 36-72 aylık çocukların mizaçları ile duyu modülasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi

Gündoğdu vd., 2016 yılında yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde DEHB'nin tanılanması ve psikososyal tedavi yaklaşımının tanıtılmasını amaçlamışlardır. Kaçamak (2016), 3-6 yaş grubunda DEHB olan çocukların gelişimsel basamaklarının, uyku mizaç sosyal ve bilişlerinin değerlendirilmesi ve aile eğitiminin etkisini incelemiştir. Börekçi, 2017 yılında yaptığı çalışmada DEHB gösteren 4-6 yaş aralığındaki çocukların sosyal davranışsal problemlerini tespit ederek aile tutumunu incelemeyi amaçlamışlardır. Özcan (2017), 3-6 yaş DEHB belirtilerini incelemek ve ebeveynindeki DEHB belirtileri arasındaki ilişkiyi ve okul davranışlarına etkisini saptamayı amaçlamışlardır. Şahin (2017), Şahin vd. (2018) yaptıkları çalışmalarda DEHB olan çocuklarda uyku sorunlarının tespitini amaçlamışlardır. Şahin (2017), ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarını karşılaştırmayı da amaçlarken, Şahin vd. (2018) uyku sorunlarına tedavi stratejileri geliştirmeyi amaçlamışlardır. Kutlu ve Cevher-Binici (2017), Okul öncesi dönemde DEHB ve ilaç kullanımını araştırmışlardır. Ceko (2018), DEHB ve OSB tanısı almış çocukların ebeveynlerin yaşamlarının incelemiştir. Çam ve Topçu, 2019 yılında yaptıkları çalışmada DEHB olan çocuklara yönelik bakımda dikkat edilmesi gereken noktaları belirlemek istemişlerdir. Yıldırım (2019), okul öncesi dönemde DEHB olan çocukların beslenme davranışı, ebeveyn besleme tarzı ve antropometrik ölçümlerini araştırmışlardır. Eken 2019 yılında yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemde DEHB olan ve olmayan öğrencilerin bilişsel becerilerinin karşılaştırılmasını amaçlamışlardır. Gözüm (2020), okul öncesi öğretmemelerinin DEHB ile ilgili metaforik algısını tespit etmeyi amaçlamıştır. Kaçamak-Öğüt vd., (2020) Okul öncesi dönemi çocuklarda DEHB belirtileri ve yürütücü işlevler ile ilgili çalışma yapmışlardır. Başcan (2021) yaptığı çalışmada DEHB ve atipik otizm tanılı çocuklara uygulanan duyu bütünleme eğitiminin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Tuğrul (2022) DEHB olan 36-72 aylık çocukların mizaçları ile duyu modülasyonu arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Tablo 2: Okul Öncesi Dönemde DEHB'li Çocuklarla İlgili Türkiye'de Yapılmış Bilimsel Çalışmaların Sonuçları

Bilimsel Çalışma	Sonuç
GÜNDOĞDU VD., 2016	Okul öncesi dönemde DEHB klinik özellikleri ve anne baba eğitimi tanıtılmıştır.
KAÇAMAK, 2016	3-6 yaş grubunda DEHB olan çocukların gelişimsel basamaklarının, uyku mizaç sosyal biliş ve gelişim özelliklerinin normal gelişim gösteren çocuklardan farklı özellikler gösterdiği hiperaktivite dışında aile eğitiminin semptom değişiminde belirgin fark gözlenmemiştir.
BÖREKÇİ VE BALKIR, 2017	Çocukların ilkökulda yaşayabilecekleri problemlerin önlenmesi ya da en aza indirilmesinin okul öncesi dönemde çocukların DEHB belirti düzeylerinin değerlendirilmesi ile sağlanabilir.
KUTLU VE CEVHER- BİNİCİ, 2017	Okul öncesi dönemde DEHB tanı belirtilerinde tanı sayısının fazlalığı ve yaş büyüdükçe ilaç kullanımı da artmakta olduğu tespit edilmiştir.
ÖZCAN, 2017	3-6 yaş DEHB belirtileri ile ebeveynindeki DEHB belirtileri benzerlik göstermektedir ve DEHB çocukların sosyal yeterliliğini etkilediği belirlenmiştir.
ŞAHİN VE FİDAN, 2017	DEHB düzeyi arttıkça uyku sorunlarının arttığı, uykuya dalma ve uyanmada sorunlar yaşandığı ve ebeveyn geçimsizliğinin de daha çok görüldüğü tespit edilmiştir.
CECO, 2018	DEHB yaşam kalitesi algısı OSB olan gruptan daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.
ŞAHİN VD., 2018	DEHB olan çocuklarda uyku sorunları için farmakolojik düzenlemeler ve uyku hijyeni
ÇAM VE TOPÇU, 2019	DEHB çocuk ve aile ile birlikte iş birliği içerisinde çalışmak hemşirelik girişimlerinin hedefleri belirlenmiştir
EKEN, 2019	Okul öncesi dönemde DEHB olan öğrencilerin işitsel algılarının normal gelişim gösteren çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.
YILDIRIM, 2019	Araştırma grubundaki çocukların kontrol grubuna oranla daha kısıtlı çeşitte beslendikleri, eslenmelerinde içme tutkusu, yeme problemi, yiyecek seçiciliği, geç dönem yiyecek reddi davranışlarını daha fazla gösterdiği saptanmıştır.

GÖZÜM, 2020	Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı yüksek olanların metaforları önlem teması altında, kıdem yılı az olanların ise aşırı hareketlilik teması altında toplanmıştır.
KAÇAMAK-ÖĞÜT VD., 2020	Yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi uzun vadede görülebilen sosyal, akademik ve kendini düzenleme gibi alanlardaki sorunların da önlenmesi açısından önemlidir.
BAŞCAN, 2021	DEHB olan grupta duyu bütünleme eğitimi sonrasında pozitif değişim kaydedilmiştir
TUĞRUL, 2022	DEHB olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların duyu modülasyonu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur

Gündoğdu vd., (2016), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde DEHB klinik özellikleri ve anne baba eğitimini tanıtmıştır. Kaçamak (2016), 3-6 yaş grubunda DEHB olan çocukların gelişimsel basamaklarının, uyku mizaç sosyal biliş ve gelişim özelliklerinin normal gelişim gösteren çocuklardan farklı özellikler gösterdiği hiperaktivite dışında aile eğitiminin semptom değişiminde belirgin fark gözlemlendiğini belirtmişlerdir. . Börekçi 2017 yılında yaptığı çalışmada çocukların ilkokulda yaşayabilecekleri problemlerin önlenmesi ya da en aza indirilmesinin okul öncesi dönemde çocukların DEHB belirti düzeylerinin değerlendirilmesi ile sağlanabileceğini belirtmişlerdir. Kutlu ve Cevher-Binici (2017) Okul öncesi dönemde DEHB tanı belirtilerinde tanı sayısının fazlalığı ve yaş büyüdükçe ilaç kullanımı da artmakta olduğu tespit etmişlerdir. Özcan (2017) 3-6 yaş DEHB belirtileri ile ebeveynindeki DEHB belirtileri benzerlik göstermektedir ve DEHB çocukların sosyal yeterliliğini etkilediği belirtmişlerdir. Şahin (2017), DEHB düzeyi arttıkça uyku sorunlarının arttığı, uykuya dalma ve uyanmada sorunlar yaşandığı ve ebeveyn geçimsizliğinin de daha çok görüldüğünü tespit etmişlerdir. Ceco (2018) DEHB yaşam kalitesi algısı OSB olan gruptan daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Şahin vd., 2018 yılında DEHB olan çocuklarda uyku sorunları için farmakolojik düzenlemelere ve uyku hijyenine dikkat edilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Çam ve Topçu 2019 yılında yaptıkları çalışmada, DEHB çocuk ve aile ile birlikte iş birliği içerisinde çalışmak için hemşirelik girişimlerinin hedeflerini belirlemişlerdir. Eken (2019), Okul öncesi dönemde DEHB olan öğrencilerin işitsel algılarının normal gelişim gösteren çocuklardan daha yüksek olduğu tespit etmişlerdir. Yıldırım (2019) yaptığı çalışmada araştırma grubundaki çocukların kontrol grubuna oranla daha kısıtlı çeşitte beslendikleri, beslenmelerinde içme tutkusu, yeme problemi, yiyecek seçiciliği, geç dönem yiyecek reddi davranışlarını daha fazla gösterdiğini saptamışlardır. Gözüm (2020), Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem yılı yüksek olanların metaforları önlem teması altında, kıdem yılı az olanların ise aşırı hareketlilik teması altında toplandığını tespit etmiştir. Kaçamak-Öğüt vd., 2020 yılında yaptıkları çalışmada, yürütücü işlev becerilerinin desteklenmesi uzun vadede görülebilen sosyal, akademik ve kendini düzenleme gibi alanlardaki sorunların da önlenmesi açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başcan (2021), DEHB olan grupta duyu bütünleme eğitimi sonrasında pozitif değişim kaydedildiğini belirtmiştir. Tuğrul (2022) DEHB olan çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların duyu modülasyonu arasında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, Okul Öncesi Dönemde Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi amacıyla Türkiye’de yapılan bilimsel çalışmaların 1991- 2022 yılları arasında Türkçe alanyazında yer alan bilimsel çalışmaları incelemek amacıyla yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, Ulusal Tez Merkezine kayıtlı Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ile ilgili çalışmaların 1991 tarihinden itibaren yayınlanmaya başladığı görülmüştür.

Çalışma kapsamında okul öncesi dönemde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuklarla ilgili Türkiye’de yapılmış bilimsel çalışmaların 6 Yüksek lisans (%), 6 Makale (%) 4 tıpta uzmanlık tezi analiz edilmiştir. Bu oranlara bakıldığında okul öncesi dönemde DEHB ile ilgili hiç doktora tezi yer almadığı görülmektedir. Doktora tezine rastlanmaması bu alanda bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Doktora eğitimi veren kurumların azlığı ve yüksek lisanstan sonra doktora devam edilememesi neden olarak gösterilebilir (Alagöz vd., 2021). İncelenen bilimsel çalışmaların çoğunlukla (%62,5) sağlık alanında olduğu, psikoloji alanında 4 (%25) çalışma, eğitim alanında ise sadece 2 (%12,5) çalışma olduğu belirlenmiştir. Bu durum Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun daha çok bir sağlık sorunu olarak değerlendirildiği anlamına gelebilir (Alagöz vd. 2021). Araştırmaya alınan çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemin (%81) kullanıldığı ve standart ölçme araçlarının tercih edildiği ve nitel yöntemin (%19) daha az tercih edildiği görülmektedir. Türkiye’de eğitim alanındaki çalışmaları %82’si nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır (Erdem, 2011). Standart ölçme araçlarının kullanılması ve sonuçları yorumlama kolaylığı sağlaması açısından nicel araştırma yöntemleri tercih edilme nedenini açıklayabilir. Fakat Kurtde ve Öner, 2018 yılında yaptıkları çalışmada değerler eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalarda nitel araştırma yönteminin daha çok (%69,39) tercih edildiğini belirtmişlerdir. Okul

öncesi dönemde yapılan DEHB ile ilgili çalışmaların son yıllarda (2016-2022) yapıldığı gözlenmiş, daha eski tarihlerde yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır. Toplanan veriler incelendiğinde okul öncesi DEHB ile ilgili en çok 2017 yılında araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu durum 2017 yılında akademik çalışmaların yoğunluğunun artmasından bu tarihte daha çok çalışma yapılmasından kaynaklanmaktadır (Alagöz vd., 2021). Eğitim çalışmalarının azlığı ve ölçek uyarlama ya da geliştirmenin de yapılmadığı dikkati çekmiştir.

Yapılan çalışmaların amaçlarına yönelik değerlendirme, sonuçların dikkate alınarak yapılmaya çalışılmıştır.

Başcan (2021), DEHB ve atipik otizm tanılı çocukları; dışarıdan gelen uyarıcıları organize etmede normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha fazla zorlandıkları ve doğru cevabı üretememelerinden dolayı duyu bütünleme eğitimine tabi tutarak, çocukların duyu profillerinde anlamlı değişiklikler kaydetmişlerdir. Duyu bütünleme çalışmasının Erzurum örnekleminde, duyu bütünleme eğitiminin DEHB tanılı çocukların üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirtilmiştir (Dogru vd., 2020).

Özcan (2017) yaptıkları çalışmada 3-6 yaş arasındaki DEHB olan çocukların, kendilerinde ve ebeveynindeki DEHB belirtileri karşılaştırarak, okulda gösterdikleri sosyal becerileri ve davranışsal sorunlarını incelemişlerdir. Ebeveynde görülen DEHB ile çocukta görülen DEHB arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, DEHB belirtilerinin çocuğun olumsuz sosyal davranışları arttırdığı tespit edilmiştir. Ebeveyninde DEHB bulunan çocukların, DEHB olma riski 8 kat artmaktadır (Faraone ve Doyle, 2001).

Tuğrul (2022) DEHB tanısı olan ve olmayan 3-6 yaş arasındaki çocukların duyu modülasyonu ve mizaç ile ilgili davranışsal yanıtları incelendiğinde DEHB olan çocukların duyu modülasyon becerilerinde daha fazla problem yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Dunn ve Bennett (2002) DEHB'li çocuklar ile DEHB tanısı olmayan çocukların duyu profillerini araştırdığı çalışmada iki grup arasında önemli ölçüde farklılık gözlemlendiğini rapor etmişlerdir.

Ceco (2018) yaptıkları çalışmada DEHB, OSB grubundaki çocukların ebeveynlerinin yaşam kalitesi ve sağlıklı gruplardaki çocukların ebeveynlerinin yaşam kalitesinden daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Cadman vd. (2012), DEHB ve otizm spektrum bozukluğu grubundaki ebeveynlerin bakım yüklerinin sağlıklı bir gruba kıyasla fazla olduğunu belirtmişlerdir. Eken (2019), DEHB tanısı almış ve almamış çocukların bilişsel becerilerini incelediği çalışmada her iki grupta da tanımlayıcı özelliklerinin, okuma becerileri, yazma ve görsel algı becerilerinin benzerlik gösterdiği fakat DEHB olan çocuklarda işitsel algının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Çubuk (2012), DEHB tanısı almış ve almamış çocuklarla yaptığı çalışmada; çocukların sözel bilgiyi ilişkilendirme, muhakeme, imgeleme ve görsel algı becerilerinde fark bulunmamıştır.

Yıldırım (2019) 4-6 yaş aralığındaki DEHB tanısı almış çocukların yeme davranışlarının, kendilerinin ve ebeveynlerinin beslenme tarzının bazı antropometrik ölçümlerinin, DEHB tanısı almamış çocuklarla karşılaştırıldığı çalışmada; DEHB olan çocuklarda yiyecek reddinin daha fazla olduğu ve daha kısıtlı yiyeceklerle beslendikleri saptanmıştır. Ayrıca araştırma grubundaki ebeveynlerin beslenme konusunda daha yardımcı bir tutum gösterdikleri belirlenmiştir. DEHB olan çocuklarda ebeveynlerine aşırı düşkünlük, uyku bozukluğu, çabuk sinirlenme ve yeme bozuklukları gibi belirtiler gözlenir (Konuk Er ve Kurt Özdöner, 2021). DEHB tanılı çocuklarda görülen, davranış düzenlemede zorlanma ve dürtüselliğin diyetle değişikliklere neden olduğu, bunun da obezitenin gelişmesini sağladığı tespit edilmiştir (Waring ve Lapane, 2008).

Kaçamak-Öğüt vd. (2020) yaptıkları çalışmada DEHB ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkiyi incelemişler ve sağlıklı grup ile aralarında önemli farklılıklar tespit etmişlerdir. Yıldız Gündoğdu vd. (2016), okul öncesi dönem DEHB'de psikososyal tedavi yaklaşımlarının gözden geçirdikleri çalışmada ebeveynlerin uyguladığı etkili tutumlarla çocukların DEHB belirtilerinde azalma olduğu ve kendilerini düzenleyebilme becerilerinin desteklendiği belirtilmiştir. Börekçi (2017), okul öncesi dönemde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri olan ve olmayan çocukların davranışsal, sosyal alandaki sorunları, ebeveyn tutumları ve aile işlevselliklerini inceledikleri çalışmada; DEHB tanısı olan çocukların kaygı, karşı gelme. Duygu değişimleri, mükemmeliyetçilik ve sosyal problemleri DEHB olan çocuklara oranla daha fazla yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dupaul vd. (2001) okul öncesi dönemde DEHB olan çocukların sosyal ve davranış problemlerini DEHB olmayan çocuklara oranla daha çok yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca Börekçi (2017), DEHB tanısı olan çocuklara sahip ebeveynlerin de daha fazla hoşgörülü ve daha otoriter tutum sergilediklerini tespit etmiştir.

Gözüm (2020), okul öncesi öğretmenlerinin DEHB yönelik metaforlarını belirlediği çalışmada 39'u farklı olan 76 metafor tespit etmiştir. Metaforlar önlem, dürtüsellik, dikkatsizlik ve aşırı hareketlilik temaları altında toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin DEHB olan çocukları nasıl değerlendirdiği ve nasıl algıladığı tespit edilmiştir. Ohan vd., (2008) göre, DEHB hakkında ileri düzeyde bilgiye sahip öğretmenlerin DEHB belirtilerini sergileyen çocukları tespit ederek, yönlendirme ve müdahale programı uygulama sonrası, çocuklarda olumlu gelişim göstereceğine inanma düzeyi artmıştır.

Kutlu ve Cevher Binici (2017) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemde DEHB olan çocukların yıkıcı davranım bozukluğu belirtilerinin fazla olmasının ilaç tedavisini tercih etmede önemli bir neden olduğu belirtilmiştir. İngiltere’de 3-5 yaş aralığında DEHB olan çocuklarla yapılan 12 yıllık gözlemsel bir çalışmada çocukların %26’sına ilaçla tedavi uygulanmıştır (Raman vd. 2015).

Çam ve Topcu (2019), çalışmalarında ruh sağlığı ve hastalıkları hemşirelerinin bakım sürecini yürütürken DEHB olan çocukların gelişim özellikleri de göz önünde bulundurularak bilgi vermesi ve tedavi programlarından uygun olanın belirlenmesi için iş birliği içinde çalışması gerektiğini belirtmişlerdir. Kaçamak (2016), Şahin (2017), Şahin vd. (2018) yaptıkları çalışmada DEHB olan çocuklarda uykuya dalma ve uyumada sorunlar yaşadığını tespit etmişlerdir. Scott vd. (2013), yaptıkları çalışmada erken çocukluk dönemindeki çocuklarda uyku süresindeki 1 standart sapma azalmanın DEHB tanısı için önemli bir prediktör olduğunu belirtmişlerdir.

3.1. Öneriler

Yapılan bu çalışma kapsamında hem bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara hem de alandaki eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Okul öncesi dönemde DEHB ile ilgili çalışmaların yetersizliği nedeniyle araştırmacılar erken çocukluk döneminde DEHB konusunda çalışmalara yönlendirilebilir.

Okul öncesi döneminde DEHB ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışındaki çalışmalar karşılaştırılarak alana katkı sağlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerine DEHB ile ilgili hizmet içi eğitim verilerek dikkat eksikliği ve hiperaktivite konusunda bilgilendirilip farkındalık kazandırılabilir.

Okul öncesi döneme yönelik deneysel çalışmaların artırılarak geliştirilen ve uygulanan müdahale programlarının etkililiği ortaya koyularak yaygınlaştırılması sağlanabilir.

DEHB’in okul öncesi dönemde belirlenmesi ve çocuğun diğer akademik dönemine başarılı geçişi için üniversite ve milli eğitim ortaklığında politikalar geliştirilmeli.

KAYNAKLAR

- Arslantaş, S. (2020). Dikkat ve dikkat eksikliği nedir? Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun (DEHB) tanımı ve özellikleri. A.Kurnaz ve G. Şengün (Edt.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu* içinde. (Birinci Baskı). Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Başcan, B. (2021). *3-10 yaş grubunda atipik otizm ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış çocuklarda duyu bütünleme eğitiminin duyu modülasyonuna olan etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Börekçi, B. (2017). *Okul öncesi çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtilerinin, davranışsal, sosyal problemler, aile işlevselliği ve ebeveyn tutumları ile ilişkilerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Brown, R.T., Amler, R.W., & Freeman, W.S. (2005). Treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder: overview of the evidence. *Pediatrics*, 115(6),749-757.
- Cadman, T., Eklund, H., & Howley, D. (2012). Caregiver burden as people with autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder transition into adolescence and adulthood in the United Kingdom. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(9), 879-888.
- Canals, J., Morales-Hidalgo, P., Jané, M. C., & Domènech (2018). E. ADHD prevalence in Spanish preschoolers: comorbidity, socio-demographic factors, and functional consequences. *Journal of Attention Disorders*, 22(2), 143-153.
- Ceco, U. (2018). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve otistik spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların ebeveynlerinin yaşam kalitelerinin incelenmesi*. (Bilim Uzmanlığı Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çam, M.O. ve Topcu, E.M. (2019). Çocukluk dönemi dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve ruh sağlığı ve hastalıkları hemşireliği. *Ege HFD*, 35(3), 147-154.
- Çubuk, F.Z. (2012). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve almamış çocukların bilişsel işlem performanslarının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi.) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DeWolfe, N., Byrne, J., & Bawden, H. (2000). ADHD in preschool children: Parentrated psychosocial correlates. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 42, 825-830.
- Dunn, W., & Bennett, D. (2002). Patterns of sensory processing in children with attention deficit hyperactivity disorder. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 22(1), 4-15.
- Durukan, İ., Karaman, D., Kara, K., & Türker, T. (2011). Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran hastalarda tanı dağılımı. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24,113-120.
- Doğangün, Y. ve Yavuz, M. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Türk Pediatri Arşivi*, 46, 25-8.
- Dogru, H., Dursun, B. ve Oztekin, N. (2020), Should children with sub-threshold ADHD predominantly inattentive subtype (ADHD-I) symptoms be treated with sensory integration therapy? A case-control study. *Konuralp Medical Journal*, 12(3), 539 – 545.
- DSM. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th Ed.). American Psychiatric Association.
- Eken, Ü. (2019). *Okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan ve almayan çocukların bilişsel becerilerinin karşılaştırılması incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

- Ercan, E.S., Bilaç, Ö., Uysal Özaslan, T., & Rohde, L.A. (2015). Is the prevalence of ADHD in Turkish elementary school children really high? *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 50, 1145–52.
- Erol, N. ve Şimşek, Z. (1998). Çocuk ve gençlerde ruh sağlığı: Yeterlik alanları, davranış ve duygusal sorunların dağılımı. Erol, N. C., Kılıç, M., Ulusoy, M., Keçeci, Z., Şimşek, A. (Ed), *Türkiye ruh sağlığı profili* (ss. 25-75) içinde (1. Baskı). Ankara.
- Everett, A.C., & Everett, S.V. (1999). *Family therapy for ADHD*. Guilford Press.
- Faraone, S.V., & Doyle, A.E. (2001). The nature and heritability of attentiondeficit/hyperactivity disorder. *Child Adolesc Psychiatr Clin North Am*, 10, 299-316.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gol, D., & Jarus, T. (2005). Effect of social skills training group on everyday activities of children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47, 539-545.
- Goldman, S. L., & Fisher, A. G. (1997). Cross-cultural validation of the Assessment of Motor and Process Skills (AMPS). *British Journal of Occupational Therapy*, 60(2), 77-85.
- Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul öncesi öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna yönelik metaforlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 857-876.
- Guerra, N.G., Williamson, A.A., & Lucas-Molina, B. (2012). Normal development: Infancy, childhood, and adolescence. In J.M. Rey (Ed.), *IACAPAP textbook of child and adolescent mental health*. International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Güçlü, O. Ve Erkiran, M., (2004). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı konmuş çocukların ebeveynlerinde psikiyatrik yükünlük. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 7, 32-41.
- Gür, Ç. (2018). Erken çocukluk dönemi ve gelişim. Ç. Gür (Edt.), *Erken çocukluk döneminde gelişim (36-72 ay)* içinde. (Birinci Baskı). Pegem Akademi.
- Kaçamak, D. ve Özbaran, B. (2016). *Okul öncesi dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu: uyku, mizaç, sosyal biliş, yürütücü işlevler ve gelişimsel basamakların değerlendirilmesi ve aile eğitiminin semptom değişimine etkilerinin araştırılması*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kaçamak-Öğüt, D., Özbaran, B., Köse, S. ve Kesikçi, H. (2020). Okul öncesi dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda yürütücü işlevler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 423-428.
- Kandemir, H. (2009). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar ve ailelerinde yaşam kalitesinin değerlendirilmesi*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karakoç Demirkaya, S. (2010). *Okul öncesi (2-6 yaş) çocuklarda psikopatolojik belirtiler ve alt gruplardaki risk faktörlerinin sağlıklı kontrol ile karşılaştırılması*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*. (Joint Technical report). Keele University.
- Konuk Er, R. ve Kurt Özdöner, B. (2021). Erken çocukluk döneminin gelişim özellikleri ve erken çocuklukta dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. A. Kurnaz ve G. Şengün (Edt.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu* (İkinci Baskı). Pegem Akademi.
- Kurtdede-Fidan N. ve Öner Ö. (2018), Değerler eğitime yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 4(1), 1-17.
- Kutlu A. ve Cevher Binici N. (2017). Bir bölge çocuk hastanesinde okul öncesi dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu prevalansı ve ilaç kullanım sıklığı. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 7(1),15-21.

- Lange, K.W., Reichl, S., Lange, K.M., Tucha, L., & Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2(4), 241-55.
- McLeod, J.D., Fettes, L.D., & Jensen, P.S. (2007). Public knowledge, beliefs, and treatment preferences concerning attention-deficit hyperactivity disorder. *Psychiatric Services*, 58, 626–631.
- Özaslan Uysal, T. ve Bilaç, Ö. (2015). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu epidemiyolojisi. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, 1(1), 1-5.
- Özcan, H. (2017). *Okul öncesi çocukların ve ebeveynlerinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri ve çocuklardaki bu belirtilerin okul davranışlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Raman, S.R., Marshall, S.W., Gaynes, B.N., Haynes, K., Naftel, J., & Stürmer, T. (2015). An observational study of pharmacological treatment in primary care of children with ADHD in the United Kingdom. *Psychiatric Service*, 66(6), 617-624. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201300148>
- Remschmidt, H. (2005). Global ADHD Golbal consensus on ADHD/HKD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14, 127-137.
- Scott, N., Blair, P.S., Emond, A.M., Fleming, P.J., Humphreys, J.S., Henderson, J., & Gringras, P. (2013) Sleep patterns in children with ADHD: A population-based cohort study from birth to 11 years. *Journal of Sleep Research*, 22(2), 121-128.
- Selçuk, Z. (2000). *Dikkat eksikliği ve hiperaktif çocuklar.* Pegem Yayınevi.
- Şahin Z. (2017). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri ile uyku alışkanlıkları ve ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin araştırılması.* (Tıpta Uzmanlık Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Şahin-Erener M. ve Çöp E. (2022). *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarda Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Sıklığı ve DEHB Belirtileri ile Yürütücü İşlevler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara.
- Şimşek, Ş., Gökçen, C. ve Fettahoğlu, Ç. (2012). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan çocukların ebeveynlerinde DEHB ve diğer psikiyatrik belirtiler. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25, 230-237.
- Tuğrul, E. (2022). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 36-72 aylık çocuklarda duyu modülasyonu ve mizaç ile ilgili davranışsal yanıtlar arasındaki ilişki.* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- Yıldırım K. (2019). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan okul öncesi dönemdeki çocuklarda beslenme davranışı, ebeveyn besleme tarzı ve antropometrik ölçümlerin araştırılması.* (Tıpta Uzmanlık Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yıldız Gündoğdu, Ö., Varol Taş, F., Özyurt, E.Y., Dönder, F. ve Çakın Memik, N. (2016). Okul öncesi dönemde DEHB: Psikososyal tedavi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(2), 143-155.
- Waring, M. E., & Lapane, K. L. (2008). Overweight in children and adolescents in relation to attention-deficit/hyperactivity disorder: results from a national sample. *Pediatrics*, 122(1), e1-6.