

Anadolu Eğitim

Liderliği ve Öğretim

Dergisi

Anatolian Journal of

Educational

Leadership and

Instruction

AJELI-11(1)

June/Haziran 2023

*Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi 2023 – 11(1), I-II*

# ANADOLU EĞİTİM LİDERLİĞİ VE ÖĞRETİM DERGİSİ

## ANATOLIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL LEADERSHIP AND INSTRUCTION

Volume/Cilt:11, Issue/Sayı:1, June/Haziran 2023

### **Sahibi / Owner**

Yeni Eğitim Yayıncılık/Press

### **Editör/Editor**

Prof. Dr. Engin ASLANARGUN, Düzce Üniversitesi

### **Contact/ İletişim**

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
81620 Merkez DÜZCE

<http://dergipark.org.tr/ajeli>

[eajeli@gmail.com](mailto:eajeli@gmail.com)

## **Yayın ve Danışma Kurulu / Advisory Board**

Asım Arı, Eskişehir Osmangazi University  
Fatih Bektaş, Kilis 7 Aralık University  
Abdurrahman Ekinci, Artuklu University  
Abdurrahman İlğan, İzmir Democracy University  
Abdurrahman Kılıç, Düzce University  
Habip Özgan, Gaziantep University  
Mehmet Sincar, Gaziantep University  
Cevat Yıldırım, Artuklu University  
Semra Kıranlı Güngör, Eskişehir Osmangazi University  
Semiha Şahin, Dokuz Eylül University  
Taner Atmaca, Düzce University  
İbrahim Duman, Düzce University  
Kağan Kırcaburun, Düzce University  
Bekir Bilge, MEB

## **2023/1. Sayının Hakemleri / Reviewers**

Osman AKTAN, Hilal ERKOL, Veysel OKÇU, Ejder GÜVEN,  
Hüseyin ÇEVİK, Ömer Seyfettin SEVİNÇ, Mehmet ÖZDOĞRU,  
Mahmut POLATCAN, Oğuzhan TEKİN, Muhammet İbrahim AKYÜREK,  
Cemalettin İPEK, Damla AYDUĞ, Ümit DİLEKÇİ, Cemalettin İPEK,  
Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Gürdal ÇETİNKAYA, Tamer ATMACA,  
Ender KAZAK, Bekir BİLGE, Ömür ÇOBAN, Ahmet YAYLA, Sedat ALEV,  
Fatih BOZBAYINDIR, Ahmet Akif ERBAŞ, Fatih BAŞ, Fatih BAŞ

e-ISSN:2148-2667

Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.  
This is a peer reviewed international journal which published twice a year in June and December.

# Öğretmen ve Öğretim Üyelerinin Küme Kavramının Müfredattan Çıkarılması İle İlgili Görüşleri

Nur SIRMACI ve Adem BECERİK

## Views Of Teachers And Faculty Members On Removal Of Set Concept From Curriculum

### Abstract

Short-term and sudden changes in mathematics program, removing some topics without paying attention to key concepts, may break ties between subjects and concepts. For this reason in research, it has been aimed to investigate whether the set is a key concept, from the concept of set extracted from the primary and secondary school mathematics curriculum, whether the issues affected by the notion of the set are not in the curriculum and whether or not the set takes place in the curriculum.

This study is a case study in the qualitative research method. The study group is. Five classroom teachers, 12 elementary mathematics teachers and five education of mathematics academicians from universities Three of the academician are professors and one of them is associate professor, and the other one is doctor. These participants were selected from teachers and faculty members working in northeastern Turkey. Subject-focused interviews were conducted with questions prepared for standardized open-ended interviews during the collection of research data. Negotiations were recorded with voice recorder. These audio recordings were transcribed through the Microsoft Word writing program. Descriptive analysis on qualitative research methods was conducted on interviews. According to twenty- two participants, set is a key concept for mathematical topics. Two participants express that the set is not a key concept. As a result of interviews with the participants, issues have been influenced by the absence of the set concept. In addition, 20 participants sustain that the set should be in the curriculum, but two participants sustain that set should be in the curriculum.

According to view of participants, set is a key concept and the absence of the set mathematical subjects will be influenced. For this reason, set should be in curriculum.

**Keywords:** Set, key concept, curriculum.

### Özet

Matematik programında yapılan kısa zamanlı ve ani değişiklikler, anahtar kavramlara dikkat edilmeden bazı konuların çıkarılması, konu ve kavramlar arasındaki bağları koparabilir. Bu nedenle araştırmada ilkokul ve ortaokul matematik müfredatından çıkarılan küme kavramından yola çıkarak kümenin bir anahtar kavram olup olmadığını, küme kavramının müfredatta olmamasından etkilenen konuların neler olduğunu ve kümenin müfredatta yer alıp almamasının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yönteminde yer alan durum çalışmasıdır. Çalışma grubu beş sınıf öğretmeni, 12 ilköğretim matematik öğretmeni ve matematik eğitimi alanında uzman üniversitede görevli beş öğretim üyesinden oluşmaktadır. Bu katılımcılar Türkiye'nin kuzeydoğu bölgesinde çalışan öğretmen ve öğretim üyelerinden seçilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında standartlaştırılmış açık uçlu görüşme için hazırlanan sorular ile konu odaklı görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak, Microsoft Word yazı programı aracılığıyla yazıya geçirilmiştir. Görüşme yazıları üzerinde nitel araştırma yöntemlerinde yer alan betimsel analiz yapılmıştır. 22 katılımcının 20'si kümenin matematik konuları için anahtar kavram olduğunu, İki katılımcı ise kümenin bir anahtar kavram olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda küme kavramının yokluğundan etkilendiği düşünülen konular belirlenmiştir. 20 katılımcı kümenin müfredatta olmasını, diğer iki katılımcı ise olmamasını savunmuşlardır.

Katılımcıların görüşleri ışığında kümenin bir anahtar kavram olduğu, kümenin olmamasından konuların etkileneceği ve müfredatta olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Küme, anahtar kavram, müfredat.

### Extended Abstract

With the effect of Modern Mathematics movement, in the change of the program made in 1983, the concept of set was added to the mathematics curriculum of both primary and secondary schools. In the program change made in 2005, the concept of set in primary and secondary schools was gradually removed from the primary school math curriculum (first year in 2005 and then every year in the 2nd,

Article/Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 19 November/Kasım 2022

Revised Date / Hakem Atama: 19 December/Aralık 2022

Accepted Date/ Kabul Tarihi: 13 May/Mayıs 2023

3rd, 4th and 5th grades respectively) and added to secondary school mathematics curriculum. Then, with the change made in 2013, the concept of set was removed from secondary school too, and with the program change made in 2017, the concept of set was added to the 6th grade mathematics curriculum only in secondary school. However, since the new program was applied only to 5th grade students in 2017-2018 academic year, the concept of set will be explained only in 6th grade students in

2018-2019 academic year. In other words, from 2013 to 2018, students in primary and secondary schools did not

see the concept of set. Short-term and sudden changes in mathematics program, removing some topics without paying attention to key concepts, may break ties between subjects and concepts. For this reason, it is aimed to examine whether the set is a key concept, the subject affected by the absence of the concept of set in the curriculum and whether the set is included in the curriculum.

The data obtained are given below.

“The concept of set is a key concept for math topics”.

According to the majority of the primary school teachers, the concept of set is a key concept for primary mathematics subjects. The concept of set is seen as a key concept by all secondary school mathematics teachers.

According to the opinions of five faculty members who are experts in the field of mathematics education, the concept of set was seen as a key concept for both primary and secondary mathematics subjects. According to this result, such an assumption has been supported by the mathematics experts that the majority of classroom teachers considered the set as a key concept for primary school and all secondary school mathematics teachers as a key concept for secondary school.

“Many mathematical subjects have been affected by the absence of the set”.

In our interview with 22 participants encompassing 5 elementary school teachers working in primary school, 12 elementary school mathematics teachers working in secondary school, and five faculty members specialized in mathematics education, it was determined that there were 17 subjects affected by the absence of the set. The subject that was said to be most influenced is teaching number systems. The least affected subjects stated by the participants were “definition of triangle”, “comparison of numbers”, “gcd and lcm” and the definition of beam.

“The concept of set should be included in the mathematics curriculum”

Three of the five classroom teachers argued that the concept of the set should be included in the primary school curriculum and then the number of outcomes related to the set should be increased. The other two classroom teachers stated that the concept of set should be abstract and difficult to explain and should not take place in the primary school curriculum.

Three of the five elementary school teachers expressed that the concept of the set should take place in the elementary school curriculum at a very simple level. All of the mathematics teachers working in the secondary school expressed that the set should be included in the secondary school mathematics curriculum. In addition, they stated that the embodied simple level of the set in primary schools should be taught as intensively as in the previous years

It was also argued that the set should take place in the secondary education curriculum since it is the basis of many mathematical subjects. None of the participants commented that the set should not be included in the curriculum. All the five faculty members specialized in mathematics education expressed their opinion that the set should take place in the curriculum. They also agreed that the concept of set is the most basic subject of mathematics and many subjects of mathematics are affected by this phenomenon and should take place in primary and secondary schools' curriculum.

As a result, 20 out of 22 participants stated that set concept should be included in mathematics curriculum.

Some suggestions can be made: By means of similar studies the findings can be supported since the relevant research lacks and the data were not large. For further research, are not many studies and limited number of participants. As a proposal for the studies on this subject;

- to what extent the concept of set is included in other countries can be investigated,
- more in-depth analysis with fewer participants can be conducted,

- studies can be conducted to measure the knowledge of the field teachers related to the concept of set in primary school teachers.

Whether the concept of the set brought to the sixth grade curriculum is sufficient can be examined and the findings can be compared.

## Giriş

Matematik konularının çok güçlü sıralı bir yapısı vardır. Hiçbir dış destek almadan kendisini üretmeye sahip olması bu ilişkiyi daha da sıkılaştırır (Altun, 1998). Matematik birikimli ilerlemektedir. Önceki kavramlar yeni kavramların oluşumunda kullanılarak birikimli ilerleyerek günümüze kadar gelmiştir. Tıpkı kartopu gibi yuvarlandıkça büyümüş ve büyüdüğü de matematik kavramları, zincirin halkaları gibi birbirine bağlanmıştır. Matematikte kavramların bazıları diğer konuların anlatımında ve günlük hayatta bir araç gibi kullanılır (Altun, 2005). Bu kavramlara matematikte anahtar kavramlar denilmektedir. İşlemlerin özellikleri, sayı doğrusu, küme ve birim çember bu anahtar kavramlara örnek olarak verilebilir (Altun, 1998). Bu anahtar kavramlar arasında bulunan küme kavramının farklı isimler altında farklı şekillerde kullanılmış olduğu söylenebilir de küme kavramını ilk olarak George Cantor (1845-1918) ‘un geliştirdiği kabul edilmektedir. Matematiğin temelini oluşturan küme kavramının kabul edilmiş net bir tanımı yapılmadığı için tanımsız kavramlar arasında yer almaktadır. Birçok matematikçi bu kavramı tanımlamak için uğraşmış olsa da ortak bir tanımda uzlaşamamışlardır (Bingölbali ve Bingölbali, 2013).Küme kavramına ortak bir tanım yapılmamakla birlikte bazı matematikçiler bu kavramı sezgisel ve aksiyomatik küme kuramı olarak iki temelde ele almaktadır. En yaygın kuram olan sezgisel kuram kümeyi “iyi tanımlanmış tekrarsız nesnelere topluluğu” olarak tanımlamaktadır (Kadioğlu ve Kamali, 2011). Bu tanımda boş küme ve tek elemanlı kümenin topluluk oluşturamaması genel tartışmadır. Küme ile ilgili yapılan paradoksları geride bırakmak ve bunun gibi tartışmaları bitirmek için kümenin aksiyomatik tanımına ihtiyaç duyulmuştur. Bu tanımlamada boş küme ve tek elemanlı kümenin varlığı kabul edilmiştir (Bingölbali ve Bingölbali, 2013).Cantor ve diğer matematikçilerin katkılarıyla yapılan aksiyomatik çalışmaların neticesinde özellikle 20.yüzyılda matematikte büyük ürünler verilmiştir. Bu gelişmelerin etkisiyle Türkiye’de “Modern Matematik” adında yeni konular örgün eğitime dahil edilmiştir (Yücesan, 2011). “**Modern Matematik**” akımının etkisiyle 1983’te yapılan program değişikliğinde küme kavramı hem ilkökul hem de ortaokul matematik müfredatına eklenmiştir. 2005 yılında yapılan program değişikliğinde ise, ilkökul ve ortaokulda olan küme kavramı ilkökul matematik müfredatından kademeli olarak (önce 2005 yılında 1.sınıftan daha sonraki her yıl sırasıyla 2., 3., 4. ve 5. sınıflardan) çıkarılarak, sadece ortaokulda 6.sınıf matematik müfredatına eklenmiştir (MEB, 2005b). Daha sonra 2013 yılında yapılan değişiklikle ortaokuldan da küme kavramı çıkarılmıştır (MEB, 2013). 2017 yılında yapılan program değişikliği ile küme kavramı tekrar sadece ortaokulda 6.sınıf matematik müfredatına eklenmiştir (MEB, 2017). Matematik programında yapılan kısa zamanlı ve ani değişiklikler, anahtar kavramlara dikkat edilmeden bazı konuların çıkarılması, konu ve kavramlar arasındaki bağları koparabilir.

Linder (1993) ve Gordon (1996), yeni öğrenilecek konuların önceki konularla organize edilmesini gerektiğini dile getirerek, aksi halde yeni bilgilerin öğrenciler tarafından benimsenmeyeceğini söylemişlerdir. Yeni bilgilerden önce, bu bilgilerin ön şartı konumundaki anahtar kavramların öğretilmesi ile konular arasında daha sağlam ilişkiler kurulabilir. Çünkü, yeni öğrenilecek konular önceki konularla organize edilirse öğrenciler yeni bilgileri ancak o zaman benimserler (Linder,1993; Gordon ,1996). Bu açıklamalardan sonra Ön koşul niteliğindeki küme kavramının müfredattan çıkarılması beraberinde diğer konuların da anlaşılmasını engelleyebileceği görüşü zihnimizde canlanmaya başlamıştır. Çünkü küme, kümeler teorisinde baş aktördür, kümeler teorisi de matematik ve matematik öğretiminin temelini oluşturur (Gavalas, 2005) ve küme kavramı matematikteki en temel ve öncelikli anlatılması gereken konulardandır (Altun, 1998; Gür, 2009; Aktaş ve Yüksel, 2010; Özdemir, 2015). Aktaş ve Yüksel (2010), diğer konular için temel olan kümeler konusu iyi öğrenilmezse ilerideki konularda zorluklar yaşanacağını iddia etmektedirler. Alan yazına bakıldığında küme kavramı üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde, çalışmamızda da yer alan kümenin en temel ve anahtar kavram olduğu üzerinde duran (Aktaş ve Yüksel, 2010; Biber, İncikabı ve Tuna, 2012), küme kavramı, matematik öğretmen ve öğretmen adayları tarafından bile kavramsal olarak öğrenilemediğini gösteren (Kültür ve Yazıcı, 2017; Sırmacı ve Taş, 2013; Biber vd., 2012; Işık, Zehir ve Zehir, 2008) ve

küme kavramı ile ilgili kavram yanlışlarının belirlenmesi üzerine yapılan (Gür, 2009; Baki ve Budak, 2002; Baki ve Şahin, 2004; Çelik, Köroğlu ve Morali, 2004; Linchevski ve Vinner, 1988) çalışmaların yer aldığına ulaşılmıştır. Ancak yapılan incelemelerde, küme kavramının müfredattan çıkarılması veya küme kavramının olmamasından etkilenen konuların tespiti üzerine yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Matematik için temel ve önemli görülen küme kavramının (Biber vd., 2012) müfredattan çıkarılmış olması üzerine araştırma olmamasından dolayı, araştırılması gereken bir konu olarak görülmüştür.

Buradan yola çıkarak, matematik için anlatılması gereken en temel anahtar kavramlardan olan küme kavramının (Altun, 1998; Gür, 2009; Aktaş ve Yüksel, 2010; Özdemir, 2015), öğretmen ve öğretim üyeleri tarafından da anahtar kavram olarak görülüp görülmediği tespit edilecektir. Küme kavramı bilinmeden öğretimde zorlanılan konular (Aktaş ve Yüksel, 2010) belirlen

lenmeye çalışılacaktır.

Ayrıca günümüzde birçok ülkenin matematik müfredatında olan küme kavramının (Biber vd., 2012), bizim matematik müfredatımızda da olup olmaması, durum çalışması vasıtasıyla incelenilerek literatürdeki bu boşluk bir nebze de olsa doldurulmaya çalışılacaktır. Ayrıca, öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre kümenin; anahtar kavram olup olmadığı, programdaki yokluğundan etkilenen konular ve dolayısıyla yaşanan olumsuzlar, müfredatta bulunup bulunmaması ortaya konularak, bir sonraki programların hazırlanmasında görev alacak program geliştirme gruplarının yararlanabileceği bilgiler sunulması amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda

Araştırmanın Problem cümlesi, öğretmen ve öğretim üyelerinin küme kavramının müfredattan çıkarılması ile ilgili görüşleri nelerdir? ; alt problemleri ise

1. Küme kavramı matematikte bilinmesi gerekli olan anahtar kavramlardan mıdır?
2. Küme kavramının olmamasından etkilenen konular nelerdir?
3. Küme kavramı ilkökul veya ortaokul müfredatında olmalı mıdır? Sorularından oluşmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yönteminde yer alan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, okuyucuya bir ya da daha fazla durum hakkında detaylı bilgi sağlamaktadır.(Johnson & Christensen, 2004). Çalışmada kümenin müfredattan kaldırılmasıyla ilgili görüşler hakkında detaylı bilgi vermek amaçlandığı için, araştırmanın modeli durum çalışması olarak belirlenmiştir.

### Evren ve örneklem

Araştırma örneklemini oluştururken seçkisiz olmayan örnekleme yönteminde amaçsal örnekleme kullanılmıştır.. İstendik özellikteki bilgi donanımına sahip kişilerle yapılmak istenen çalışmalar da amaçsal örnekleme yöntemi kullanılır (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel ve Karadeniz, 2015).

Aşağıdaki tablo 1,2 ve 3te öğretmen ve öğretim üyeleri hakkında toplanan genel bilgiler verilmiştir.

**Tablo 1. Sınıf öğretmenlerinin kıdem, küme konusu ile ders işleme ve program ile ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alma durumu**

S.N	Sınıf Öğretmeni Rumuzları	Kıdem	Küme Konusu ile Ders İşleme	Program ile İlgili Hizmet İçi Eğitim veya Seminer Alma
1	S1	10	Evet	Evet
2	S2	11	Evet	Evet
3	S3	13	Evet	Evet
4	S4	6	Hayır	Hayır
5	S5	8	Hayır	Evet

**Tablo 2. Matematik öğretmenlerinin kıdem, küme konusu ile ders işleme ve program ile ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alma durumu**

S.N	Matematik Öğretmeni Rumuzları	Kıdem	Küme Konusu ile Ders İşleme	Program ile İlgili Hizmet İçi Eğitim veya Seminer Alma
1	M1	14	Evet	Evet
2	M2	25	Evet	Evet
3	M3	6	Evet	Evet
4	M4	6	Evet	Hayır
5	M5	7	Evet	Hayır
6	M6	12	Evet	Hayır
7	M7	17	Evet	Hayır
8	M8	10	Evet	Evet
9	M9	18	Evet	Evet
10	M10	16	Evet	Evet
11	M11	7	Evet	Evet
12	M12	12	Evet	Evet

**Tablo 3. Öğretim üyelerinin kıdem, küme ile ilgili çalışma yapma, küme konusu ile ders işleme ve program ile ilgili hizmet içi eğitim veya seminer alma durumu**

S.N	Öğretim Üyelerinin Rumuzları	Kıdem	Küme ile İlgili Çalışma Yapma	Küme Konusu ile Ders İşleme	Program ile İlgili Hizmet İçi Eğitim veya Seminer Alma
1	U1	30	Hayır	Hayır	Hayır
2	U2	13	Evet	Evet	Evet
3	U3	40	Evet	Evet	Evet
4	U4	33	Hayır	Evet	Hayır
5	U5	22	Hayır	Evet	Evet

Tablo 1,2 ve 3 incelendiğinde çalışmanın örnekleminde İlkokulda görev yapan beş sınıf öğretmeni, ortaokulda görev yapan 12 matematik öğretmeni ve matematik eğitimi alanında uzman olan beş öğretim üyesi yer aldığı görülmektedir. Öğretmen ve öğretim üyeleri hakkında toplanan genel bilgiler, araştırmanın etiği gereği rumuzlar eşliğinde verilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

“Öğretmen ve öğretim üyelerinin küme kavramının müfredattan çıkarılması ile ilgili görüşleri nelerdir?” problem cümlesinden yola çıkılarak , araştırma için görüşmenin ilkökulda görevli sınıf öğretmenleri, ortaokulda görevli matematik öğretmenleri ve üniversitede de görevli öğretim üyeleri ile yapılmasının uygun olacağı düşünüldü. Bu görüşme için araştırmacı tarafından açık uçlu sorular hazırlandı.

Araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan altı soruluk görüşme formu soruları şu şekildedir:

Merhaba kendinizi tanıtır mısınız?( unvanı, adı, soyadı, branşı)

1. Matematikteki konuların diğer konuların ön şartı olduğu dikkate alındığında küme kavramı bazı konulardan önce bilinmesi gereken anahtar kavram mıdır?
2. İlkokulda rakam ve sayılar konusunu anlatırken küme kavramını bilmeyen öğrencilerin anlaması ne düzeyde oluyor?
3. İlkokulda küme kavramını bilmeyen öğrenciler doğrunun tanımını tam olarak anlayabilir mi?
4. Bu konuların dışında küme kavramından etkilendiğini düşündüğünüz başka konu var mı?
5. Küme kavramı ilkökul müfredatında olmalı mıdır?



Hazırlanan soruların kullanılabilirliğini ve geçerliliğini artırmak için üniversitede görevli iki öğretim üyesi tarafından soruların incelenmesi sağlandı. İnceleme sonucunda ikinci ve üçüncü sorularda etkilendiği düşünülen “rakam, sayılar ve doğrunun tanımı” konularının verilmesi katılımcıları yönlendirebileceğinden çıkarılmasına karar verildi. Katılımcılara konu ismi verilmeden “Küme kavramının olmamasından etkilenen konular nelerdir?” şeklinde değiştirilmiştir.

Araştırmacı tarafından matematik öğretmenlerine ve öğretim üyelerine sorulmak üzere hazırlanan 11 soru şu şekildedir:

Merhaba kendinizi tanıtır mısınız? ( unvanı, adı, soyadı, branşı)

1. Matematikteki konuların diğer konuların ön şartı olduğu dikkate alındığında küme kavramı bazı konulardan önce bilinmesi gereken anahtar kavram mıdır?
2. Küme kavramını bilmeyen 5.sınıf öğrencilerine doğal sayılar tam olarak kavratılabilir mi?
3. Küme kavramını bilmeyen 6.sınıf öğrencilerine tam sayılar tam olarak kavratılabilir mi?
4. Küme kavramını bilmeyen 7.sınıf öğrencilerine rasyonel sayılar tam olarak kavratılabilir mi?
5. Küme kavramını bilmeyen 7.sınıf öğrencilerine rasyonel sayılar ile kesir arasındaki fark tam olarak kavratılabilir mi?
6. Küme kavramını bilmeyen 7.sınıf öğrencilerine çemberin tanımı tam olarak kavratılabilir mi?
7. Küme kavramını bilmeyen 8.sınıf öğrencilerine reel sayılar tam olarak kavratılabilir mi?
8. Küme kavramını bilmeyen 8.sınıf öğrencilerine olasılık konusu tam olarak kavratılabilir mi?
9. Bu konuların dışında küme kavramından etkilendiğini düşündüğünüz başka konu var mı?
10. Küme kavramı ilkököl veya ortaokul müfredatında olmalı mıdır?
11. Olmalıysa ne düzeyde olmalıdır? İlkokulda olması ortaokul konularının anlaşılması için yeterli olur mu?

Bu sorularda aynı öğretim üyeleri tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda ikinci sorudan sekizinci soruya kadar olan sorularda konu isimlerinin verilmiş olması katılımcıları etkileyebileceği düşünüldüğünden, çıkarılmasına karar verildi. Katılımcılara konu ismi verilmeden “Küme kavramının olmamasından etkilenen konular nelerdir?” şeklinde sorulmasının daha uygun olacağı düşünüldü.

Daha sonra bu sorular Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda “matematikteki konuların diğer konuların ön şartı olduğu dikkate alındığında küme kavramı bazı konulardan önce bilinmesi gereken anahtar kavram mıdır?” sorusunda düzeltme yapılarak “Küme kavramı matematikte bilinmesi gerekli olan anahtar kavramlardan mıdır?” şekline dönüştürülmüştür.

Tüm düzeltmeler sonunda “Küme kavramı matematikte bilinmesi gerekli olan anahtar kavramlardan mıdır?”, “Küme kavramının olmamasından etkilenen konular nelerdir?”, “Küme kavramı ilkököl veya ortaokul müfredatında olmalı mıdır?” şeklinde daha sade ve anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır.

### Verilerin toplanması

Alınan randevulara göre tüm görüşmeler araştırmacı tarafından sesiz bir ortamda yapılmıştır. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorular, araştırmacı tarafından tüm katılımcılara aynı sıra ile okunarak görüşmeler yapılmıştır. Tüm görüşmeler, veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak toplanılmıştır.

### Verilerin analizi

Araştırmada yapılan görüşmeler katılımcıların onayı ile ses kaydına alınmış ve yaklaşık 63 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir. Bu ses kayıtları dinlenilip transkript edilmiştir. Araştırmanın etik olması için katılımcı isimlerinin gizli tutularak rumuzlar kullanılacağı ve hiçbir yerde isimlerinin paylaşılmayacağına söz verilmiştir. Araştırma boyunca buna uyulmuş ve bundan sonra da uyulmaya devam edilecektir. Görüşme yazıları üzerinde nitel araştırma yöntemlerinde yer alan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

“Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir” (Şimşek & Yıldırım, 2005). Buna göre elde edilen veriler, araştırmamızın alt problemlerini verecek şekilde temalar altına alınarak, ilgili temalar altında doğrudan alıntılara ve bu alıntıların yorumlarına yer verilmiştir.

Benzer ifadelerin tekrar etmemesi için katılımcılara rumuzlar verilmiştir. Beş sınıf öğretmenine ( S1, S2..S5), 12 matematik öğretmenine (M1,M2,..,M12) ve Matematik eğitimi alanında uzman beş öğretim üyesine (U1,U2,..,U5) şeklinde rumuzlar verilmiştir.

### **Geçerlik , güvenilirlik**

Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak için araştırmacı tarafsız kalarak, katılımcı görüşleri dikkate alınmış ve tüm süreç uzman görüşü alınarak uygulanmıştır. Katılımcı görüşlerine katkı sağlamadan olduğu şekliyle verilmiştir.

Araştırma verilerinin katılımcılarla paylaşılması ve izlenen yolların tanımlanmasıyla araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır.

Görüşmeler sırasında yapılan ses kayıtları başka bir araştırmacı tarafından dinlenerek yazıya geçirilmesi ile araştırmanın iç geçerliği artırılmıştır.

### **Etik Kurul**

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu 27.08.2021 tarihinde, toplantı sayısı 08 olan toplantıda bu çalışmaya onay vermiştir.

### **Bulgular**

#### **Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular verilmiştir.**

22 katılımcının 20’si kümenin matematik konuları için anahtar kavram olduğunu, İki katılımcı ise kümenin bir anahtar kavram olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine aşağıda yer vermeye çalışılmıştır.

#### **Sınıf öğretmenlerinin kümenin anahtar kavram olması ile ilgili görüşleri**

“Anahtar kavramlardandır hatta başta gelen kavramlardandır. Özellikle grupları, nesnelere, kavramları bir araya getiren topluluğa küme diyorsak o zaman temel Küme matematikte Temel kavram olması gerek”(S1)“Evet, temel kavramları oluşturan bir konu olduğunu düşünüyorum. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıfta matematik konuları çok aşırı basite indirgenmiş olduğu için 4. Sınıfta bu konunun öğrenilmesi en azından temel kavramlarının ve onun yanına gelen basit kavramların öğrenilmesi gerekli olabilir”(S2)Küme kavramının anahtar kavram olmadığı yönünde görüş bildiren öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:“Küme kavramını ilkökul matematik için ön şart olarak görmüyorum”(S4) “Sınıf öğretmeni olduğum için küme kavramının anahtar kavram olmadığını düşünüyorum. Çünkü sınıf öğretmenliğinde yaş grubuna baktığımızda somut kavramlar üzerinde durmamız bizim için matematik öğretiminde daha faydalı daha kalıcı bir öğrenme sağlıyor. O yüzden benim için ön şart değil”(S5)

#### **Ortaokul öğretmenlerinin kümenin anahtar kavram olması ile ilgili görüşleri**

“Tabiki. Bence çok gerekli ve anahtar bir kavramdır. Matematiğin temelini oluşturan anahtar kavramlardan birisidir. İlk etapta anlatılması gereken ve öğrencilerin kavraması gereken bir kavram bence”(M12).

“Matematik zaten soyut bir derstir. Dolayısıyla bizim onu belli tanımlarla güçlendirmemiz ve konuları anlatırken yapmış olduğumuz tanımları malzeme olarak araç olarak kullanmamız lazım. Baktığımız zaman kümeler konusu da kavramsal anlamda kullandığımız ve kullanacağımız en önemli araçlardan bir tanesi. Esasen birçok konunun üzerinde ki bunlar ilkokulda da çok vardır rasyonel sayılar olsun, kesir-rasyonel sayı ilişkilendirmesi olsun bildiğimiz sayı sistemleri, doğal sayılar, tam sayıların tanımları olsun bunlarda kümeler vardır. Anlatıyoruz fakat adını koymuyoruz. Dolayısıyla havada kalıyor biraz. Çünkü çocuklarda küme konusunda kafalarında şekillenmiş bir mantık olmadığından dolayı kümeleri kavramsal anlamda öğrenmediklerinden dolayı sadece onları havada kalmış bilgi olarak öğreniyorlar. Tam oturmuyor konular. Öğreniyorlar ama anlamıyorlar” (M8) ,

### Öğretim Üyelerinin Kümenin anahtar kavram olması ile ilgili görüşleri

“Küme matematik eğitiminde temel kavramlardan biridir. Olmazsa olmazdır. Kavramsal anlamda temel kavramlardan bir tanesidir”(U3).

**Tablo 4: Kümenin Yokluğundan Etkilenen Konuların Belirlenmesi İle İlgili Tüm Katılımcı Görüşleri**

S.N	Matematik Konuları
1	Sayı sistemlerinin öğretimi (S1, S2, S3, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, U1, U2, U3, U4, U5)
2	Sayılar ve rakamların karıştırılması (S1, S2)
3	Sayıları karşılaştırma(U5)
4	Ritmik sayıların öğretimi (S1, S2, S3)
5	Dört işlemin öğretimi (S1, S3, U3, U5)
6	Doğrunun tanımı (S1, M4, M9, M10, M12, U1, U4, U5)
7	Işının tanımı(S1)
8	Nokta, düzlem ve doğru parçasının tanımı (S1, M9, M12, U1, U4, U5)
9	Kesirle rasyonel arasındaki farkın anlaşılmasında (M2, M4, M6, M7, M8, M9, M10, M12, U2, U3, U4)
10	Rasyonel ile irrasyonel sayıların farkının anlaşılması(M3, M4, M6, M7, M10, M11, U1)
11	Üçgenin tanımı (U3)
12	Çemberin tanımı ve öğretimi (M1, M3, M4, M5, M8, M9, M10, M11, M12, U1, U4)
13	Kesirlerde Çarpma işleminin modellenmesi (M1, M2, M3, M11, U3)
14	Olasılık kavramının öğretimi (M1, M2, M3, M4, M5, M6, M9, M11, M12, U4, U5)
15	İki bilinmeyenli denklem sisteminin çözüm kümesinin bulunması (M1, M5, M10)
16	İki bilinmeyenli eşitsizliklerin çözüm kümesinin bulunması (M1, M5, M10)
17	Ebob ve ekok (M12)

22 katılımcı ile yapmış olduğumuz görüşmede kümenin yokluğundan etkilenen toplam 17 konunun olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmeye çalışılmıştır.

### **Sınıf öğretmenlerinin kümenin yokluğundan etkilenen konuların belirlenmesi ile ilgili görüşleri**

“Rakamlarda önemli çünkü çocukların rakam ve sayı algıları birbirine karışıyor bunda çelişki yaşıyorlar. Rakamların bir küme oluşturduğu belirtilmemiştir. Rakamları küme sayıların bambaşka bir küme olduğunu göstermede yardımcı olabilir(S2)“

“Toplama ve çıkarma işlemlerinde de aslında kümenin özelliklerinden yararlanıyoruz. Aslında bu konuyu anlatırken kümeler konusu olsa çocukta tamamen bir somutlaştırma olur. Soyut kavramları gidermede önemli bir yol olur”, “Doğru, doğru parçası, ışın gibi konuları anlatırken noktalar kümesi diyemiyoruz. İşte bu konular etkilenmektedir. Başka örnekler verilebilir ama en çok etkilenen konular bunlar” (S1).

### **Matematik öğretmenlerinin kümenin yokluğundan etkilenen konuların belirlenmesi ile ilgili görüşleri**

“Küme öncelikle sayılardan da önce bilinmesi gereken bir konudur. Sayı sistemlerini oluştururken kümeler ihtiyacı duyuyoruz”(M9) “Olasılık konusunda evrensel küme ve çıktı gibi kavramların anlaşılabilmesi için öncelikle küme kavramının bilinmesi gerekir”(M12) “Çemberin tanımını yaparken noktalar kümesi deyince küme kelimesini kullanmak zorunda kalıyoruz çünkü tanım böyle. Müfredatta olmamasına rağmen kümeler konusuna değinmek zorunda kalıyoruz” (M1)“Çemberi anlatırken lastik, yüzük gibi benzetmeler üzerinden anlatmaya çalışıyoruz ama tam olarak anlaşılıyor, eksik kalıyor”(M3).“Çarpma işleminin modellenmesi konusunda, iki kümenin kesişimi sonucu verir ama kesişim deyince öğrenciler kesişim konusunu bilmiyorsa ayrıca dönüp kesişim şudur diye anlatmak zorunda kalıyoruz. Kümelerin aşağı yukarı her konuyu etkilediğini söyleyebiliriz”(M1)“Kesirle rasyonel arasındaki fark anlatılırken küme kavramı bilinmesi gerekli olan elzem konulardandır. Bir konu bilinmeden diğer konunun anlatılmasında sıkıntı çekiliyor”(M9) “Bir de geometrik kavramları oluştururken nokta, doğru, doğru parçası, düzlem gibi kavramları anlatırken ihtiyaç duyuyoruz”(M9)

### **Uzmanların Kümenin Yokluğundan Etkilenen Konuların Belirlenmesi İle İlgili Görüşleri**

“Hangi konuda çalışıyorsanız o kümeyi bilmek zorundasınız. Mesela tamsayılarda çalışıyorsanız, Tamsayılar kümesini bilmek zorundasınız. Tüm sayı sistemlerinde küme kavramı var. Çalıştığım yeri bilmezsen problem yaşıyorsun ya da yanlış sonuca gidiyorsun”(U2)“Kümelerin müfredatta yeterince yer almamasından etkilenecek olan konulardan başta sayı sisteminin öğretimi. Çünkü sayı sisteminin öğretiminde iki yaklaşım var bir ardışıklık ilkesi bir de küme mantığıyla öğretim var. Ardışıklık ilkesi ile öğretim hem daha uzun hem de aşırı tekrar gerektiren bir öğretim sistemidir. Bu nedenle dünyada daha ziyade küme mantığıyla küme kavramına dayalı öğretim sayı sisteminin öğretimi gelmektedir”(U3). “Olasılıkta bütün olaylar evrensel kümeden bahsediyoruz. Örnek kümeden bahsediyoruz bunlar küme sonuçta ama yeni programda bakıyoruz küme olmadığından dolayı farklı kavramlarla işte çıktı bilmem ne bunun gibi kavramlarla anlatıyoruz. Bunlar da öğrenci tarafından anlamlı olmuyor. Kümeler konusunun ön şart olarak kullanıldığı konular var özellikle bu anlattığım konular”(U5). “Çemberi anlatırken yüzükten ziyade bir noktaya eşit uzaklıktaki noktalar kümesi olarak, yine bir aralık kavramından iki reel sayı arasındaki aralık ya da az da olsa komşuluk kavramında geçiyor”(U1) “Kesirlerde çarpma işleminin modellenmesinde şekle karşılık gelen alanlar çizilerek üst üste konular ve kesişen alanlar çözüm kümesini verir”(U3) “Geometride üçgenin tanımı, yani doğrusal olmayan üç noktayı birleştiren doğru parçalarının oluşturduğu birleşim kümesi olarak ifade ediliyor”(U3) “Devamında dört işlem dediğimiz doğal sayılar içerisinde toplama, çıkarma, çarpma ve bölme bunlar tamamen küme mantığına dayalı öğretimi yapılan ya da yapılması gereken işlemlerdir”(U3). “Doğrunun, doğru parçasının oluşturulmasında diyoruz ki sonsuz sayıdaki noktalar kümesidir. Ama kümeler konusunu kaldırdığınızda bunu söylemekten kaçınıyoruz bunlar olmayınca da anlamlı öğrenme söz konusu olmuyor”(U5). Küme kavramı bilinmeden anlamlı öğrenmenin olmayacağı ifade edilerek, öğrencilere en azından kümenin anahtar kavram olacağı kadarıyla öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır. “Sınıf yükseldikçe rasyonel ile irrasyonel sayılar arasındaki farkı, kavram olarak anlamalarını ve bunlarında mutlaka küme kavramıyla öğrencilere kavratılmasında fayda olduğu kanaatindeyim”(U1).

20 katılımcı kümenin müfredatta olmasını, diğer iki katılımcı ise olmamasını savunmuşlardır. Aşağıda konu ile ilgili daha ayrıntılı bilgi için katılımcıların görüşlerinden bazı alıntılar verilmiştir:

### **Sınıf öğretmenlerinin kümenin müfredatta olması ile ilgili görüşleri**

“Dediğim gibi 1., 2. ve 3. sınıflarda konular basit olarak 4. sınıfta biraz daha konuları yoğunlaştırarak verilebilir. Matematiksel ifadelerin fazlalaşmasıyla birlikte 4.sınıfta kümelerin temel kavramları bu konulara eklenebilir”(S2)“Aslında küme kavramının matematikte olması gerekir. Biz matematiği basitleştirmeye çalışıyoruz. Eğer biz iyi öğrenci seçeceksek, bu çocuğun küme konusunu bilmesi gerekir. Yani biraz daha soyut düşünmesi gerekir bu çocuğun. Matematikten konu çıkarmakla başarı elde edemeyiz. Başarı elde edeceksek materyalleri sağlayacağız ekipmanı oluşturacağız. Bu problemleri de çözen öğrencileri seçeceğiz. Çünkü problem önemli”(S3):“Küme kavramı ilkökul müfredatında olmasa da olur”(S4)“Kümeler soyut olduğu için öğretilmesinde zorluk yaşıyoruz. Çocukların küme kavramını öğrenmesi zor oluyor. Bence müfredatta olmamalı”(S5).

### **Matematik öğretmenlerinin kümenin müfredatta olması ile ilgili görüşleri**

“İlkokulda da kesinlikle olmalı. Birçok konunun temeli olduğunu düşünüyorum. Ortaokulda da olmalı. Küme anahtar bir kavramdır.”(M3) “Tabiki olmalı. İlkokulda birazcık temeli verilmeli bence eski sistemde olduğu gibi. Küme gösterimleri, venn şeması gibi. Ortaokulda da bundan önce olduğu gibi Küme problemlerine geniş yer vermeliyiz. Kümelerle ilgili problemleri çözerken öğrencilerin problem çözme becerisi geliyordu. Problemi kavrama, analiz, sentez gibi problem çözme süreçlerini öğreniyorlardı. Bu anlamda kümeler konusu önemliydi”(M12)

### **Öğretim üyelerinin kümenin müfredatta olması ile ilgili görüşleri**

“Müfredatta kesinlikle olmalı ilkökul birden dörde kadar kümenin kendi tanımına girilmeli, ortaokulda özellikle lisede de biraz daha uygulama kısmına girilerek kümenin her programda olması gerektiği taraftarıyım. Evet, tabi ki yeterlidir. Ortaokul için üst düzey bir şeye gerek yok. Ekstra küme nedir? Çeşitleri nelerdir? Özellikleri nelerdir? Denk küme, eşit küme, eleman sembolü, alt küme sembolü bunların verilmesi yeterli olur. Farktır, simetri kümelerdir bunlara gerek yok. Ama burada öğretmenlerin bunu fark etmesi lazım. Bir iki saat arkadaşlar küme budur elemanları şöyledir, birleşim, kesişim şöyledir anlatmaları da gerekli. İşte bunu öğretmen yapmalı. Müfredatta olan konuların yerlerini öğretmen değiştirebiliyor, bir iki derste bunların anlatılması lazım zaten programdan çıkarılması faciadır”(U2).

### **Tartışma Sonuç Ve Öneriler**

Beş Sınıf öğretmeninden üçüne göre küme kavramı ilkökul matematik konuları için anahtar kavramdır. Kümeyi anahtar kavram olarak görmeyen sınıf öğretmeni S5 ilkökul çağındaki bir öğrencinin bu konuyu anlamasına bilişsel gelişiminin izin vermeyeceğini ifade etmiştir. Somut işlemler dönemindeki bir çocuğun soyut düşünme becerileri tam olarak gelişmemiştir ancak soyut olan şeyleri hiç anlamadığı da söylenemez (Yapıcı, 2004). Bu nedenle somut işlemler dönemindeki öğrencilere de bilişsel gelişim düzeylerine paralel olarak soyut olduğu düşünülen küme kavramı verilerek öğretilir.

Küme kavramı, matematik öğretmenlerinin tamamı tarafından anahtar kavram olarak görülmektedir. Öğrenciler soyut olan bilgileri kendi zihinlerinde doğru olarak somutlaştıramadığından konuları tam olarak öğrenememektedirler (Ayas, Coştu ve Ünal, 2007). Ortaokul öğretmenlerimizde aynı görüşte olup, soyut kavramları küme aracılığıyla somutlaştırılabileceklerini düşünmektedirler. Bu yüzden matematikteki birçok soyut konunun anlatımında küme araç olarak kullanılabilir.

Uzmanlara göre, küme kavramı hem ilkökul hem de ortaokul matematik konuları için anahtar kavram olarak görülmüştür. Kümenin matematik konuları için anahtar kavram olduğunu söyleyen Altun (1998) ile çalışmamızın sonucu paralellik göstermiştir. Küme matematik konuları için anahtar kavramdır (

Altun, 1998) ifadesi çalışmamızın sonucunu desteklemektedir. 22 katılımcıdan sadece ikisi kümenin ilkökul matematik konuları için anahtar kavram olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Küme kavramının matematik konuları için en temel ve öncelikli bilinmesi gerektiğini söyleyen çalışmalara (Altun, 1998; Gür, 2009; Aktaş ve Yüksel, 2010) ve katılımcıların çoğunluğunun görüşüne dayanarak bu iki sınıf öğretmenin küme kavramı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Bu şekilde düşünen sınıf öğretmenlerine, yurt içi ve yurt dışında küme kavramının önemi ile ilgili yapılan araştırmalardan yararlanılarak hizmet içi eğitim verilebilir.

Küme kavramı olarak görmeyen S4 ve S5 kümenin yokluğundan etkilenen konulara örnek vermemişlerdir. Ayrıca bu sınıf öğretmenlerinin örneklem bilgilerinde, küme ile ders işlememiş oldukları yer almaktadır. Buradan, küme kavramı ile ders işlememiş olan öğretmenlerin, küme kavramı olarak görmedikleri ve kümenin yokluğundan hiçbir konunun da etkilenmeyeceğini düşündükleri sonucuna ulaşılabilir. Küme kavramı olarak görmeyen sınıf öğretmenlerinin, küme kavramı ile ilgili derin bir kavrayışa sahip olmadıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri, ritmik sayılarda her bir ardışık sayının bir küme oluşturduğu ve bu kümelerde ortak sayıların olduğu üzerinde durmuşlardır. Ritmik sayılardaki ortak sayıların kümelerdeki kesişim yardımıyla verilmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir. Kazanılan ritmik sayma becerisi hayatın her alanında kullanılan matematiğin temeli olmuştur (Ünsal, 2002a). Buna göre matematiğin temelini oluşturan ritmik saymanın tam olarak öğrenilebilmesi için ön şart konumundaki küme kavramının öncelikli öğretilmesi daha doğru olabilir. İlkokulda öğrencilerin rakamları sayılarla karıştırdığı ve bunun giderilebilmesi için de rakamların sadece on elemanlı bir küme olduğunun kavratılması gerektiği söylenmektedir. Bu görüşü, Albayrak (2017) rakamların on elemanlı bir küme olduğu söylenerek, onluk sistemdeki sayılar küme kavramı üzerinden anlatılabileceğini belirterek desteklemektedir. Böylece on tane birlikten bir tane on, on tane onluktan bir tane yüz... kavramlarının oluşturulması daha anlamlı olabilecektir (Albayrak, 2010). Kümeler vasıtasıyla rakamların ve sayıların öğretimi öğrencilerin fiziksel uyarıcılar kapsamı altında öğrencilerin dikkatini çekebileceği varsayılmaktadır (Senemoğlu, 2000). Sayılar ve rakamların kümeler vasıtasıyla görselleştirerek öğretilmesi, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanacağı (Yalın, 2004) varsayımından hareketle ve özellikle görsel-uzamsal zekaya sahip öğrencilere hitap ederek ilgili konunun anlaşılması sağlanabilir. Ayrıca bu yolla öğretim öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırır, öğretmenin de içeriği basitleştirerek anlatmasının yanı sıra, zamandan da tasarruf etmesine neden olur (Yalın, 2004). Boobekova (2002)' de sayılar hakkında bilgiler verilirken kümeler teorisine dayandırılması gerektiği üzerinde durmuştur. Bu sebeplerden dolayı rakam ve sayıların kümelerle öğretilmesi daha doğru olabilir.

Ortaokul öğretmenlerimizin ve uzmanların tamamı tarafından, kümenin yokluğundan “sayı sistemlerinin öğretimi”nin etkileneceği vurgulanmıştır. “Sayı sistemleri: doğal sayılar, tam sayılar, rasyonel sayılar, irrasyonel sayılar ve reel sayılar” dan oluşmaktadır (Narlı vd., 2016). Aslan ve Kabaca (2015), sayıların öğrenilmesinde, sayı temsillerinin arasındaki ilişkinin ve özelliklerinin anlaşılması için çalışılması gerektiğini söylemişlerdir. Bu sayı kümeleri arasındaki ilişkiler, sayıların birbirinin alt kümesi olması veya birbirini kapsaması, ancak kümeler konusundan sonra kavratılacak kavramlardır (Özdemir, 2015). Buna göre, sayılar ve sayılar arasındaki ilişkinin öğretilmesi için kümelerin önemi vurgulanmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerimizin ve uzmanların görüşlerine göre etkilenen bir diğer konu, kesirle rasyonel sayıların karıştırılmasıdır. Uğurel, Karahan ve Kesgin (2013), yaptıkları çalışmada öğrencilerin kesir ve rasyonel sayıları karıştırdıklarını ve aradaki farkı anlamadıklarını bulmuşlardır. Bu farkı öğrencilere buldurmak için, rasyonel sayıları sayı doğrusundaki noktalarla bire bir eşleştirildiğinde, denk kesirlerin aynı noktaya geldiği gösterilirse kesir ve rasyonel sayı farkı kavramsal olarak öğrenilebilir. Buradan kesirlerin en sade halinin rasyonel sayıları oluşturduğu gösterilebilir. Küme kavramı oluşturulan elemanların tekrarsız nesnelere oluşturduğu göz önüne alınarak, denk kesirlerin küme içerisinde tek bir defa yazılacağı bilirse hangi kesirlerin rasyonel sayı olduğu daha kolay görülebilir. Kesirle rasyonel sayı arasındaki farkın anlaşılmasında, Alkan ve Yetim (2010), de rasyonel sayıları sayı doğrusunda göstererek kavramsal öğrenmenin gerçekleştirilebileceğini savunmuşlardır. Tüm bu açıklamalara göre, kesir ve rasyonel sayıların farkının anlaşılmasında kümenin rolü açıkça görülmektedir. Bu yüzden küme kavramı ile bu konular anlatılırsa öğretmenlerimiz daha rahat edebilir ve öğrenciler tarafından bu fark anlaşılabilir olarak oluşabilecek kavram yanılgılarının da önüne geçilebilir.

.Ortaokul öğretmenlerimizin ve uzmanın görüşlerine göre etkilenildiği düşünülen bir diğer konu ise, rasyonel ile irrasyonel sayıların farkının anlaşılabilmesidir. Delice ve Kara (2012) yaptıkları çalışmada, irrasyonel sayıların kavramsal düzeyde öğretilmemesi ve sadece temsil örneklerin verilmesinden kaynaklı sorunlar nedeniyle, öğrencilerin çoğunun rasyonel ile irrasyonel sayıları karıştırdıklarına ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin bu sayıları kavramsal olarak öğrenebilmesi ve karıştırmaması için küme kavramı aracılığıyla öğretimi yapılabilir.

Sınıf öğretmenleri ilköğretimde toplama ve çıkarma işlemlerinde küme kavramının kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu yolla anlatım gerçekleştirilirse soyut kavramları anlatmada kümelerin kullanılması ile somutlaştırılabileceği söylenmiştir. Ünsal (2002b) tarafından yapılan çalışmada, toplama işleminin anlatımında kümelerdeki birleşim kümesi kullanılmış ve çıkarma işleminde ise fark kümesi kullanılarak şema üzerinden anlatım yapılarak görsellik sağlanmıştır. Boobekova (2002)' de toplama ve çıkarma işlemi anlatılırken kümeler teorisiyle yararlanarak verilmesi gerektiğini tavsiye etmiştir. Buna göre toplama ve çıkarma işleminin anlatılmasında küme kavramı yardımıyla konu daha iyi anlatılabilir. Uzmanlardan bazıları tarafından, dört işlemin öğretiminde küme kavramının kullanılabilir bir yol olduğu söylenmiştir. Dört işlemin öğretiminde küme kavramının kullanılması oldukça kolaylık sağladığı bilinmektedir (Albayrak, 2017). Örneğin toplama işlemi, iki ayrı kümenin bir araya getirilmesidir. Burada iki ayrı sepetteki elmalar bir araya getirilerek yeni bir sepette toplanabilir. Buna göre dört işlemin anlatılmasında kümelerin kullanılması ile, ilköğretimde elma armut üzerinden somutlaştırmalar yapılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta somutlaştırma işleminde özdeş elemanların kullanılmaması gerektiği düşünülmektedir. Nesin (2008) de ilköğretim ders kitabında özdeş elmalarla yapılan somutlaştırmayı yanlış bulmuş ve aynı elemanların kümede tek bir defa yazılabileceğine dikkat çekmiştir.

Sınıf ve matematik öğretmenlerinin yanı sıra uzmanların da belirttikleri ortak konular arasında bazı geometrik kavramlar vardır. Bu kavramlar içerisinde bulunan, doğrunun, doğru parçasının ve düzlemin tanımları incelenirse, üçünün de temelinde noktalar kümesinin varlığı görülür (Üstündağ Pektaş, 2017; Güven, 2017). Öğretmenlerimizde bu temele dayandırarak tanımları verememekten yakınmaktadırlar. Doğru, doğru parçası ve düzlem öğretilirken noktalar kümesi olduğu söylenmediği için tanımları yapılamayıp, ders kitaplarında da verildiği gibi sadece lastik, tren rayı gibi örneklerle benzetim yoluyla öğretim yapılmaktadır (Üstündağ Pektaş, 2017; Güven, 2017). Dolayısıyla ilgili kavram bilgileri istenilen düzeyde verilememektedir. Pesen (2008)'e göre doğrunun noktalar kümesinden oluştuğu anlatılmalıdır. Kavram bilgisi tam olarak verilmeden alıştırmaya ya da uygulama yapmak ezber öğrenmeye yol açar (Altun, 2009). Kavram bilgisini tam olarak vermek için de konu ile ilgili tanımları tam olarak vermek gerekir (Altun, 2009). Dane (2018) ise buna ek olarak kavram bilgisini, sadece kavramın adını ve tanımını bilmekle olmayacağını, aynı zamanda kavramlar arasındaki karşılıklı geçişleri ve ilişkileri görebilmek gerektiğini söylemiştir. Dolayısıyla küme yardımıyla konunun tanımları verilmeli ve ardından doğruya, doğru parçasına ve düzleme örnek olabilecek nesnelere verilirse öğretimin amacına ulaşacağı düşünülmektedir. Ayrıca, Öksüz (2010) yaptığı çalışmada nokta, doğru ve düzlemi tanımının yapılamayıp sadece benzetim yoluyla verilmesinin, kavram yanlışlarına neden olduğuna ulaşılmıştır. Buradan doğru, doğru parçası ve düzlemin tanımları küme kavramı kullanılarak eksiksiz bir şekilde öğretilirse kavram yanlışlarının da önüne geçilebilir. Akyüz ve Uygun (2016) üçgenin tanımları ile ilgili yapmış oldukları çalışmada “ üçgenler aynı düzlemde paralel olmayan üç doğru parçasının kesişmesiyle oluşan geometrik şekiller” şeklinde tanımları ulaşılmıştır. Üçgen tanımında geçen kesişim ifadeleri ise küme kavramından bağımsız bir şekilde verilmemeli, aksine küme kavramı ile öğretilirse daha kolay öğrenilir (Kültür & Yazıcı, 2017). Buna göre, üçgenin tanımları küme yardımıyla verilirse daha anlamlı öğrenme gerçekleşebilir.

.Çemberin tanımının kümenin yokluğundan etkilenmesi, ortaokul öğretmenleri ve uzmanların ortak görüşlerinden biridir. Çemberin tanımında noktalar kümesi geçtiği için tanımları verilmeyen ders kitaplarında (Güven, 2017; Bilen, 2017; Cırcı vd., 2017) sadece araba lastiği, yüzük gibi benzetmeler üzerinden anlatılmaya çalışıldığından yakınılmaktadır. Çemberi tanımlarken, tanımında var olan noktalar kümesi gibi kavramların biliniyor olması gerekir (Dane, 2008). Çünkü çember “düzlemde sabit bir noktaya eşit uzaklıktaki noktalar kümesidir” (Demir & Gür, 2016).

Ortaokul matematik öğretmenleri ise kesirlerde çarpma işleminin modellenmesinde, kümelerdeki kesişim mantığı bilinmediği için rahat bir öğretim yapamadıklarını belirtmişlerdir. Kesirlerde Çarpma işleminin modellenmesinde küme kavramında var olan alanların kesişimi mantığı vardır (Güven, 2017). 2013 yılında ortaokul matematik müfredatından kümelerin çıkarılmasından sonra Işık ve Mercan (2015) tarafından yapılan çalışmada kesirlerde çarpma işleminin modellenmesinin birçok öğrenci tarafından anlaşılamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre kesirlerde çarpma işleminin modellenmesinin anlaşılması için, önceden küme kavramının bilinmesi daha doğru olabilecektir.

Matematik öğretmenleri tarafından etkilendiği düşünülen olasılık konusuna ek olarak uzmanlar olasılıkla ilgili olan evrensel küme, örnek uzay kümesi, istenilen olay kümesi gibi kavramların anlaşılabilmesi için öncelikle küme kavramının anlatılmasına ihtiyaç duyulduğunu söylemişlerdir. Olasılığın temel kavramları olan “deney, örnek uzay, olay ve olayın çıktısı” kümeler konusu ile ilişkilidir (Kültür & Yazıcı, 2017). Ayrıca olasılıkta bulunan, “bağımlı ve bağımsız olaylar” kesişim kümesiyle; “ayrık ve ayrık olmayan olaylar” da birleşim kümesiyle ilişkili olarak anlatılan kavramlardır (Kültür & Yazıcı, 2017). Ahlgren ve Garfield (1988) olasılık kavramlarının kendi ülkelerinde, yabancı ülkelerde etkin bir şekilde öğretilemediğinden yakınmaktadır. Küme kavramının müfredattan çıkarılmasıyla, olasılık ile ilgili kavramların tamamı verilemediği, katılımcılar tarafından iddia edilmiştir.

Ortaokul matematik öğretmenleri tarafından “İki bilinmeyenli denklem sisteminin çözüm kümesinin bulunması” ve “İki bilinmeyenli eşitsizliklerin çözüm kümesinin bulunması” konularının etkilendiği söylenmiştir. İki bilinmeyenli denklemlerde çözüm kümesi doğruların kesişim noktalarıdır. Bayazıt (2011) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının çoğunun iki bilinmeyenli denklemlerin çözümünü için verilen grafikte doğruların kesişiminin çözüm kümesi olduğunu bilemediklerini ortaya koymuştur. Doğrular noktalar kümesi olduğu için kesişimleri de noktalar kümesinden oluşacaktır. Denklemlerin çözümü boş küme olursa doğrular paralel olur, doğrular çakışık olursa çözüm kümesi sonsuz elemanlı yani reel sayılar kümesi olur (Bayazıt, 2011). Görüldüğü gibi küme kavramı iki bilinmeyenli denklemlerin anlatımında da geçmektedir. İki bilinmeyenli eşitsizlikler ve İki bilinmeyenli eşitsizlik sisteminin çözüm kümeleri bir alan belirtmektedir (Sarıhan Musan, 2012). Bu alanlara karşılık gelen taralı yerlerin belirlenmesinde kümelerdeki kesişim kümesi mantığının bilinmesi kolaylık sağlayabilir.

M12'nin görüşüne göre EBOB ve EKOK da etkilenen konular arasındadır. “En Büyük Ortak Bölen(EBOB)” ile “En Küçük Ortak Kat(EKOK)” bulunurken ortak kelimesi bize kümelerdeki kesişimi vermektedir (Üstündağ Pektaş, 2017). Kesişim kümesi mantığı kullanılarak bölenlerin en büyük ortakının ebob olduğu, katlarının en küçük ortakının ekok olduğu bilinmektedir (Üstündağ Pektaş, 2017). Kesişim kümesi bilinirse ebob ve ekok daha anlamlı öğrenilebilir.

Katılımcıların 20'si küme kavramının matematik müfredatında olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Günümüzde çoğu ülkenin matematik konularında var olan küme kavramının (Biber vd., 2012), katılımcıların çoğunluğunun görüşüyle ülkemizde de olması gerektiği ifade edilmiştir.

Albayrak (2017)'ın belirttiği gibi küme kavramının programa dahil edilmesi istenmektedir. 2017 yılının sonlarında yayınlanan yeni matematik programında azda olsa altıncı sınıf konuları içerisine kümeler dahil edilmiştir (MEB, 2017). Kümeler konusunun müfredata alınması çalışmamızı desteklemiştir. Ancak sadece 6.sınıf müfredatına alınmış olması, çalışmamızın sonucunda ve Albayrak (2017) tarafından ilkökul müfredatında da olmasının istenmesi düşünüldüğünde yeterli olmadığı söylenebilir. 2017 yılının sonlarında yayınlanan 6.sınıf matematik müfredatındaki küme kazanımları, 2018 yılının başlarında yeni müfredat üzerinde yapılan çalışmalar sonucu yeniden değiştirilmiştir (MEB, 2018). Gökkurt (2014) yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin yapılan program değişikliklerinden, programın genel amacından ve kazanımlarından haberdar olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kısa sürede yapılan müfredat değişikliklerini takip etmek bile çok zor olmaktadır. Sağlam bir programın olması programın kolayca erişilebilir ve takip edilebilir olmasını gerektirir (Baykul ve Tertemiz, 2004). Bu değişiklik bizim çalışmamızda eleştirilen kısa süreli müfredat değişikliğini desteklemektedir. Son değişiklikte de sayı kümeleri yer almamaktadır (MEB, 2018). Matematikğin temeli olan sayıların küme kullanılmadan anlatılacak olması kavramsal öğrenmeyi engelleyebilir. Bizim çalışmamızda çıkan sonuca göre sayı sistemlerinin küme kavramıyla verilmesi görüşüne dayanarak sayı kümelerinin de müfredatta olması talep edilebilir. Araştırmamızla ilgili fazla çalışma yapılmadığı ve



katılımcı sayısının sınırlı olduğu için benzer çalışmalarla desteklenmesi daha iyi olur. Bu konu üzerine yapılacak çalışmalar için öneri olarak; Diğer ülkelerde küme kavramına ne kadar yer verildiği araştırılabilir Daha az sayıda katılımcı ile konular derinlemesine analiz edilebilir İlkokulda görevli sınıf öğretmenlerinin küme kavramı ile ilgili alan bilgilerini ölçmeye yönelik çalışmalar yapılabilir Altıncı sınıf müfredatına getirilen küme kavramının yeterli olup olmadığı araştırılarak bu çalışmanın sonucuyla karşılaştırılabilir.

### Kaynaklar

- Ahlegren, A. ve Garfield, J. (1988). Difficulties in learning basic concepts in probability and statistics: implication for research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19 (1), 44-63.
- Aktaş, M. ve Yüksel, T. (2010). 6. sınıfta kümeler alt öğrenme alanının öğretiminde aktif öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4), 1306-3111.
- Akyüz, D. ve Uygun, T. (2016). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının üçgenler konusunda tanım oluşturma sürecindeki öğrenmeleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 2002-2022.
- Albayrak, M. (2010). *İlköğretim matematik ve öğretimi-1*. Erzurum: Mega Ofset.
- Alkan, R. ve Yetim, S. (2010). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılar ve bu sayıların sayı doğrusundaki gösterimleri konusundaki yaygın yanlışları ve kavram yanlışları. *Fen Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 87-109.
- Altun, M. (1998). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi (5.baskı)*. Bursa: Erkam Matbaacılık.
- Altun, M. (2005). *Matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayınları
- Altun, M. (2009). *Eğitim fakülteleri ve lise matematik öğretmenleri için liselerde matematik öğretimi (3.baskı)*. Bursa: Erkam Matbaacılık.
- Aslan, R. ve Kabaca, T. (2015). Teknoloji destekli ölçme deneyimlerinin 8.sınıf öğrencilerinin irrasyonel sayı kavramını algılamalarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 2 (1), 25-39.
- Ayas, A. , Coştu, B. ve Ünal, S. (2007). Kavram yanlışları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 123-136.
- Baki, A. ve Budak, İ., (2002). İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel küme kavramı ile ilgili kavram yanlışlarının tespiti. *III. Uluslararası Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002- Ankara.
- Baki, A. ve Şahin, S. M. (2004). Bilgisayar destekli kavram haritası yöntemi ile öğretmen adaylarının matematiksel öğrenmelerinin değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (2), 91-104.
- Bayazıt, İ. (2011). Öğretmen adaylarının grafikler konusundaki bilgi düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3), 1325-1346.
- Baykul, Y. ve Tertemiz, N. (2004). İlköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf matematik programı üzerine bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 29 (131), 40-49.
- Biber, A. Ç., İncikabı, L. ve Tuna, A. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının kümelerle ilgili kavramsal bilgilerinin analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 523-538.
- Bilen, O. (2017). *Ortaokul matematik ders kitabı 7*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Bingölbali, E.ve Bingölbali, F. (2013). Sezgisel ve aksiyomatik açıdan küme kavramı.
- Zembat, İ. Ö., M. F. Özmantar, E. Bingölbali, H. Şandır & A. Delice (Eds.), *Tanımları ve tarihsel gelişimiyle matematiksel kavramlar içinde (ss.35-57)*. Ankara: Pegem Akademi.

- Boobekova, K. (2002). Türkiye ve Kırgızistan eğitim sistemlerinde ilköğretim sınıflarında matematik dersindeki konuların karşılaştırılması. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (15), 103-122.
- Cırtıcı, H., Gönen, İ., Kavas, D., Özarslan, M., Pekcan, N. ve Şahin, M. (2017). *Ortaokul matematik ders kitabı 5*. Ankara: MEB Yayınları.
- Çelik, A., Köroğlu, H. ve Moralı, S. (2004). Buca eğitim fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanlışları. *GU Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 161-175.
- Dane, A. (2008). İlköğretim matematik 3.sınıf öğrencilerinin tanım, aksiyom ve teorem kavramlarını anlama düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 495-506.
- Delice, A. ve Kara, F. (2012, Haziran). Kavram tanımı mı? Yoksa kavram imgeleri mi? İrrasyonel sayıların temsilleri. *X. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi*, Niğde.
- Demir, K. M. ve Gür, H. (2016). Öğretmen adaylarının parabol bilgisini oluşturma süreçleri ve bu süreçte öğretmenin rolü: Durum çalışması. *Education Sciences*, 11 (4), 195-216.
- Gavalas, D. (2005). Conceptual mathematics: an application to education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 36 (5), 497-516.
- Gordon, R. (1996). 'Radical' Simulation. In P. Carruthers and P. Smith (Eds), *Theories of theories of mind* (pp. 11-21). Cambridge University Press.
- Gökkurt, B. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik cisimler konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Gür, H. (2009). 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin kümeler konusundaki temel hataları ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4 (3), 678-694.
- Güven, D. (2017). *Ortaokul matematik 6*. Ankara: Mega Yayıncılık.
- İrmak, H. (2008). *Soyut matematik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Işık, A. ve Mercan, E. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1835-1850.
- Işık, A., Zehir, H. ve Zehir, K. (2008). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kümeler konusundaki kavramsal bilgi düzeyleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (I-II), 61-74.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2004). *Educational Research*. Pearson
- Kadioğlu, E. ve Kamali, M. (2011). *Genel matematik*. Erzurum, Kültür Eğitim Vakfı Yayınevi.
- Kültür, M. N. ve Yazıcı, N. (2017). Matematik öğretmenlerinin kümeler ünitesinde yer alan temel kavramlara ilişkin matematiksel bilgilerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 5 (9), 100-124.
- Linchevski, L. ve Vinner, Sh. (1988). The naive concept of sets in elementary teachers. *Proceedings of the 12th International Conference. Psychology of Mathematics Education*, 11, 471-478.
- Linder, C. J. (1993). A challenge to conceptual change. *Science Education*, 77 (3), 293-300.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005b). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu: 6-8.Sınıflar*. Ankara: Devlet Kitaplar Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *İlkokul ve Ortaokul Matematik Dersi 1, 2, 3, 4, 5, 6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitaplar Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2017). *İlkokul ve Ortaokul Matematik Dersi 1, 2, 3, 4, 5, 6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitaplar Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *İlkokul ve Ortaokul Matematik Dersi 1, 2, 3, 4, 5, 6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitaplar Müdürlüğü.
- Narlı, S. , Aksoy, E. ve Ercire, E. (2016). İrrasyonel sayı kümesinin rasyonel ve gerçekte sayı kümeleriyle olan ilişkisine yönelik öğrenme güçlükleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7 (2), 417-439.
- Nesin, A. (2008). *Matematiğe Giriş I, Sezgisel kümeler kuramı*. İstanbul: Nesin Vakfı Yayınları. <https://en.calameo.com/books/0033590340c322d85a17f> adresinden edinilmiştir.
- Öksüz, C. (2010). İlköğretim yedinci sınıf üstün yetenekli öğrencilerin “nokta, doğru ve düzlem” konularındaki kavram yanılgıları. *Elementary Education Online*, 9 (2), 508-525.
- Özdemir, H. (2015). *Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ortaöğretim 9.sınıf kümeler ünitesi öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Pesen, C. (2008). Kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanılgıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 157-168.
- Sarıhan Musan, M. (2012). *Dinamik matematik yazılımı destekli ortamda 8.sınıf öğrencilerinin denklem ve eşitsizlikleri anlama seviyelerinin solotaksonomisine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sırmacı, N. ve Taş, F. (2013). Knowledge levels of pre-service mathematics teachers on the concept of set. *Academic Journals*, 8 (17), 1519-1524.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uğurel, I. , Karahan, Ö. ve Kesgin, Ş. (2013). Matematik derslerinde yararlanabilecek alternatif bir öğrenme ve değerlendirme aracı: kavram karikatürü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 313-337.
- Ünsal, Ü. (2002a). *Mutlu matematik günlüğü ilköğretim 3*. İstanbul: Mutlu Yayıncılık.
- Üstündağ Pektaş, Y. (2017). *Ortaokul matematik ders kitabı 8*. Ankara: Öğün Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (10. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim-Online*, 3 (2), 35-41.
- Yücesan, C. (2011). *Bilgisayar destekli öğretimin 6. sınıf kümeler konusunda öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Rize Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

# The Relationship between Primary School Students' School Burnout, School Satisfaction and COVID-19 Phobia

Güneş KORKMAZ, Osman AKTAN ve Çetin TORAMAN

## İlkokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği, Okul Memnuniyeti ve COVID-19 Korkusu Arasındaki İlişki

### Özet

Hiç şüphe yok ki COVID-19'un benzeri görülmemiş şekilde ortaya çıkması, sadece eğitim uygulamalarını değil, dünya çapında öğrencilerin psikolojisini de etkilemiştir. İlkokul öğrencilerinin okul tükenmişliği düzeyi, okul doyumu ve COVID-19 fobisi arasındaki ilişkileri ile ailelerin gelir ve eğitim düzeylerinin, tükenmişlik ve okul zamanlarında öğrencilerin COVID-19 korkusu üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada okul memnuniyeti iç değişken, ailelerin gelir ve eğitim düzeyi dış değişkenler olarak alınmıştır. Veriler "COVID-19 Korkusu Ölçeği", "Çocuklar İçin Okul Doyumu Ölçeği" ve "Okul Tükenmişliği Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya 589 ilkokul öğrencisi katılmıştır. Veriler yol analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin tükenmişlik ve okul memnuniyet düzeylerinin COVID-19 korkusunun pozitif yordayıcıları olduğunu ortaya koydu. Okul tükenmişliği aracı olarak ele alındığında ise aile gelir düzeyi düştükçe COVID-19 korkusu artmaktadır. Ayrıca okul doyumu aracılık yaptığında okul tükenmişlik düzeyi arttıkça COVID-19 korkusunun azaldığı tespit edilmiştir. Tükenmişlik düzeyi aracı olarak ele alındığında ise aile gelir düzeyi düştükçe COVID-19 korkusu artmaktadır. Diğer bir bulgu ise baba eğitim düzeyi düştükçe okul tükenmişlik düzeyinin arttığı, anne eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul doyumunun azaldığı yönündedir. Bu çalışmanın eğitim politikalarını belirleyenler, eğitimciler ve veliler için pandeminin ilkokul öğrencileri üzerindeki psikolojik etkilerini fark etmede önemli sonuçlar ortaya koyduğu düşünülmektedir.

### Abstract

It is no doubt that the unprecedented arrival of COVID-19 has not only affected the educational practices but also the psychology of the students worldwide. This study aims to investigate the relationships between primary school students' school burnout level, school satisfaction and COVID-19 phobia, and to analyze the impact of parents' income and their educational level on the students' fear of COVID-19 when burnout and school satisfaction are considered as internal variables, and family income and parents' educational level considered as external variables. The data were collected using "Fear of COVID-19 Scale", "School Satisfaction Scale for Children", and "School Burnout Scale". 589 primary school students participated in the study. The data were analyzed using Path analysis. The results revealed that students' burnout and school satisfaction levels are positive predictors of fear of COVID-19. When the school burnout is considered as a mediator, the fear of COVID-19 increases as the family income level decreases. It was also found that when school satisfaction acts as a mediator, the fear of COVID-19 decreases as the school burnout level increases. When the level of burnout is considered as a mediator, the fear of COVID-19 increases as the family income level decreases. Another finding was that as the father's educational level decreases, school burnout level increases whereas as mothers' educational level increases, the students' school satisfaction decreases. We believe that this study reveals significant results for educational policy makers, educators, and parents to realize the psychological impacts of pandemic on primary school students.

**Keywords:** Primary school students, COVID-19, School burnout, School satisfaction

### Introduction

COVID-19 pandemic has had great impacts on the societies worldwide, and without doubt, education has been one of the most affected issues at all levels. Due to the rapid spread of this pandemic, countries had to implement mandatory lockdown for a long time, had to close down the schools and universities,

and had to implement emergency actions to sustain their educational practices through digital learning environments. Of course, this was a big challenge for everyone involved in the education process as they had almost never experienced such a change and had to adapt to it in a short time. However, the primary-school-age children were those who possibly got affected more than other students at other educational levels as they need more assistance and support for their learning (Putri et al., 2020). In addition, the uncertainty, urgent adaptation needs, and the challenges caused by the pandemic have also resulted in such behavioral abnormalities and/or psychological disorders as the fear of COVID-19 burnout, and/or stress, anxiety, boredom, lack of life satisfaction, etc. (Atılğan & Aksoy, 2021; Garfin et al., 2020; Talidong & Toquero, 2020; Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2022; Vu & Bosmans, 2021). Similarly, Panda et al. (2020) stated that anxiety, depression, irritability, boredom, inattention, and fear of COVID-19 are predominant new psychological problems in children during the COVID-19 pandemic.

Although the children have been less likely to be infected with COVID-19 and even if infected they usually have recovered with milder symptoms, they are still prone to the negative psychological and social effects of the pandemic (Imran et al., 2020). Decreased life satisfaction, irritability, disappointment, emotional discomfort, sadness, guilt, fatigue, boredom, insomnia, lack of concentration, indecision, isolation, and decreased school performance are stated as the most common psychological and behavioral reactions caused as a result of the COVID-19 pandemic (Karakose et al., 2021). Fear of COVID-19, school burnout and decrease in the level school satisfaction are amongst the most common problems that primary school students have encountered (Saticı et al., 2020; Seçer et al., 2013; Telef, 2014). Students have suffered additional psychological stress due to interrupted academics and uncertain future (Hou et al., 2020). Similarly, fear of COVID-19 or phobia causes people to be on alert to protect themselves and their beloved ones, which can result in loneliness and fear (Yip & Chau, 2020), and this fear causes hopelessness (Saricalı et al., 2020). Hopelessness results in the decrease of school performance and life satisfaction (Shek & Li, 2016).

When the above-mentioned issues are considered, it is of great importance to investigate the relationship between fear of COVID-19, school burnout and school satisfaction. This paper aims to examine the relationships between primary school students' school burnout level, school satisfaction and fear of COVID-19. In addition, the paper analyzes the impact of parents' income and educational level on fear of COVID-19 when burnout and school satisfaction are considered as internal variables, and family income and parents' educational level considered as external variable. We, as educators, reckon that the students in this age group could be regarded more disadvantaged as they need socialization. In other words, the school satisfaction level of primary school students could be affected more than the students from any other educational level since they could not socialize with their peers due to extended school closures, the stress of learning loss etc. Therefore, we believe that finding the relationship between those

variables will help educational institutions, educators, psychological counsellors, and other stakeholders act for a better learning experience for learners.

### Method

The study adopts correlational research design (Fraenkel et al., 2012). Correlational research is a quantitative approach that uses a structured data collection and analysis process when the data are numerical and/or categorical (Gall et al., 2006). Researchers use correlational research to investigate the relationship between variables without manipulating them (Limberg et al., 2021).

### Participants

The research was carried out with 589 primary school students in Düzce, Turkey based on the principles of voluntary participation. Convenience sampling, which is one of the nonprobability sampling methods, was adopted in this research as reaching the whole population was not easy (Sümbüloğlu & Sümbüloğlu, 2005). The demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

**Table 1.** *Demographic Characteristics of the Participants*

	Variables	N	Frequency
Gender	Male	314	53.3
	Female	275	46.7
Income	5000 TL or below	235	39.9
	5001-10000 TL	263	44.7
	10001-15000 TL	67	11.4
	15001 TL or above	24	4.1
Mother's Educational Level	Elementary School	164	27.8
	High School	208	35.3
	Undergraduate Degree	193	32.8
	Graduate Degree	24	4.1
Father's Educational Level	Elementary School	115	19.5
	High School	219	37.2
	Undergraduate Degree	210	35.7
	Graduate Degree	45	7.6
<b>Total</b>		<b>589</b>	<b>100</b>

### Data Collection Tools

The data were collected using three scales. The first one is the "Fear of COVID-19" developed by Satıcı et al. (2020), the second is the "School Satisfaction Scale for Children" adapted into Turkish by Telef (2014), and the third is "School Burnout Scale" adapted into Turkish by Seçer et al. (2013). The authors obtained the permissions from the researchers who developed these measurement tools.

*Scale 1: Fear of COVID-19*

"Fear of COVID-19" developed by Satici et al. (2020) is a 5-point Likert type scale and has 7 items. The scale consists of one dimension and has no reverse coded item (Two sample items from this scale are as follows: "Thinking about the coronavirus bothers me.", "I'm losing sleep because of my anxiety about coming down with the coronavirus.")

*Scale 2: Overall School Satisfaction*

Overall School Satisfaction Scale adapted by Telef (2014) has 6 items and one dimension. The items in this 5-point Likert type scale consists of the statements about school and learning experiences and scored between 5 and 30 points. The adaptation study by Telef (2014) was carried out with 582 primary and middle school students (3rd grade-8th grade). As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the scale consisted of a single factor and the total variance was 65%, as in the original. The factor loads of the scale items were calculated between .77 and .82. In confirmatory factor analysis, fit index values were found to be RMSEA= 0.06, SRMR= 0.01, GFI= 0.98, NFI= 0.99, RFI= 0.98, CFI= 0.99, and IFI= 0.99. As a result of the criterion-related validity study of the scale, a positive and significant relationship was found between school satisfaction and life satisfaction ( $r= .39, p<.01$ ). The Cronbach alpha internal consistency reliability was .89. According to the test-retest scores, it was determined that there was a high positive and significant relationship between the first and second application of the scale ( $r=.92, p<.01$ ). It was determined that the item-total correlations of the scale varied between .68 and .73, and the t values were significant ( $p<.001$ ). Two sample items from this scale are as follows: "The time I spend at school is good." , "I like going to school."

*Scale 3: School Burnout*

Adapted into Turkish by Seçer et al. (2013), "School Burnout Scale" has statements about various situations that are likely to be encountered with regard to school and the way of reaction to these situations. In this 5-point Likert type scale, there are 9 items, and it consists of three dimensions: (1) emotional burnout (items 1, 4, 7, and 9), indifference (items 2, 5, and 6) and the feeling of low individual success (items 3 and 8). The exploratory factor analysis results revealed that the scale explained a total of 66.858 variances in three dimensions. The model fit of this three-dimensional structure was tested with confirmatory factor analysis and the fit indices were found to be at a good level (RMSEA=.042, RMR= .013, NFI=.90, CFI=.96, IFI=.97, RFI=.92, AGFI=.90, GFI=.92). In addition, the confirmatory factor analysis results showed that three sub-dimensions could be summed and scored unidimensionally. As a result of the reliability analysis of the scale, it was found that the internal consistency coefficient was  $a=.75$  and the test-retest reliability was  $a=.80$ . Two sample items from this scale are as follows: "I

feel like I'm getting bored with the lessons.”, “Recently, I feel that the lessons have become meaningless.”

### **Data Analysis**

The data collected through three scales were transferred to the JAMOVİ program. The reason for choosing this statistical software is that it is free and easy to perform path analysis. Path analysis was performed in data analysis. Path analysis is an approach to model explanatory relationships between observed variables. The defining feature of path analysis models is the absence of hidden variables. Path analysis models are special cases of structural equation models (Raykov & Marcoulides, 2006). In the Path model, the variables of fear of COVID-19, burnout and school satisfaction are continuous variables. Also, the categorical (ordinal scale) variables such as income, parents' educational level were also included in the model. Since the variables in the model are categorical and no normal distribution is expected, the estimations were made by the method of “Asymptotic Distribution Free”. In the Path model, income, parents' educational level was considered as external variable, and burnout and school satisfaction as internal variables, and the indirect effects of parents' income level and educational level on fear of COVID-19 were examined.

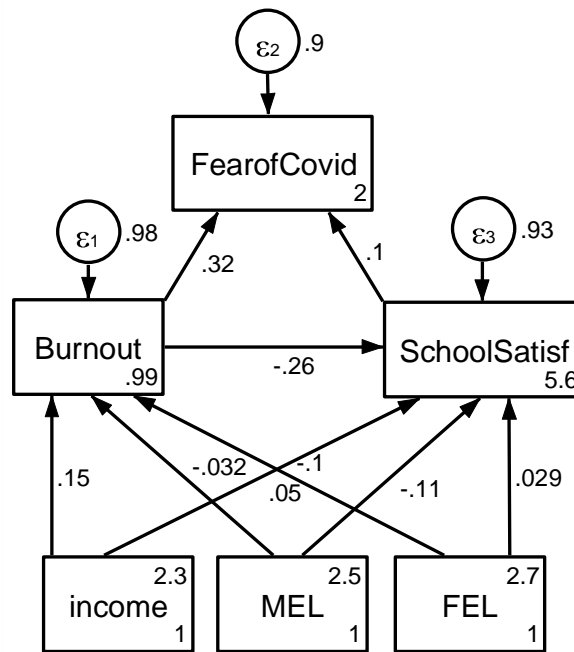
### **Ethics Committee Approval**

The research was conducted with the approval of the Scientific Research Ethics Committee, Çanakkale Onsekiz Mart University (03/08/2021 -13/15). In addition, the researchers obtained permission from the Ministry of National Education (MoNE) Düzce Provincial Directorate of National Education (Date of Approval: 29/09/2021, No: E-10240236-605.99-33377432).

### **Findings**

In this research, the effect of income, parents' educational level, primary school students' burnout, school satisfaction on the fear of COVID-19 was modeled using Path modelling. In this modelling, parents' income level and parents' educational level were considered as external variables, school burnout and school satisfaction as internal variables. And indirect effects of parents' income and educational level on fear of COVID-19 were also modelled. The Path analysis model is shown in Figure 1.





**Figure 1.** Path Model

(MEL: Mother's Educational Level, FEL: Father's Educational Level)

The degree of freedom of chi-square (chi-square- $X^2$ ), which is one of the fit index values of the applied Path analysis, is 1.81, "Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)" 0.037, Comparative Fit Index (CFI) 0.959, Turker-The Lewis Index (TLI) is set at 0.836. Among the fit index values, TLI shows acceptable fit, while other indices indicated perfect fit (Joreskog & Sorbom, 1993; Kline, 2011; Özdamar, 2013; Sümer, 2000). These results showed that the path model was suitable. The predictions analyzed in the model are presented in Table 2.

**Table 2.** Regression Predictions in the Model

		Coefficient	Standard Error	Z	p
Direct Effect	Income → Burnout	0.92	0.29	3.13	<b>0.002</b>
	MEL → Burnout	-0.18	0.26	-0.70	0.487
	FEL → Burnout	-0.59	0.28	-2.10	<b>0.036</b>
	Burnout → School Satisfaction	-0.27	0.05	-5.45	<b>&lt;0.0001</b>
	Income → School Satisfaction	0.32	0.26	1.20	0.230
	MEL → School Satisfaction	-0.64	0.31	-2.10	<b>0.036</b>
	FEL → School Satisfaction	0.17	0.28	0.61	0.539
	Burnout → Fear of COVID-19	0.45	0.06	8.18	<b>&lt;0.0001</b>
	School Satisfaction → Fear of COVID-19	0.14	0.06	2.51	<b>0.012</b>
Indirect Effect	Income → Burnout → Fear of COVID-19	-0.25	0.09	-2.53	<b>0.011</b>
	MEL → Burnout → Fear of COVID-19	0.05	0.07	0.68	0.495
	FEL → Burnout → Fear of COVID-19	0.16	0.08	1.99	<b>0.047</b>

Burnout → School Satisfaction → Fear of COVID-19	-0.04	0.01	-5.45	<b>&lt;0.0001</b>
Income → School Satisfaction → Fear of COVID-19	0.43	0.15	2.81	<b>0.005</b>
MEL → School Satisfaction → Fear of COVID-19	-0.16	0.12	-1.40	0.162
FEL → School Satisfaction → Fear of COVID-19	-0.22	0.12	-1.77	0.076

MEL: Mother's Educational Level, FEL: Father's Educational Level

According to the direct effects in the Path model, family income is a positive predictor of students' burnout level ( $p < .05$ ). That is to say, as the family income level increases, the school burnout level also increases. This finding is unique considering the related literature. The studies conducted by Kerr et al. (2021) and Khan et al. (2021) reached just the opposite results in that family income is related to students' academic motivation, and therefore family income affects the students' burnout levels positively. They found that burnout level is higher within lower income families. Another finding was about educational levels of the students' fathers and mothers. No significant important was found about the mother's education level on students' burnout level ( $p > .05$ ) whereas father's educational level is a negative predictor of students' school burnout level ( $p < .05$ ). As the father's educational level decreases, school burnout level increases. This is another interesting result as we found there is difference in terms of the mothers' and fathers' income levels on students' school burnout levels. What is more, in the literature, no studies so far have indicated such a relationship between those variables.

We also reached the finding that students' burnout level is a negative predictor of school satisfaction ( $p < .05$ ). As students' burnout level increases, their school satisfaction level decreases. This is quite normal that students' satisfaction level will decrease in a state of mental, physical, or emotional exhaustion which lead to hopelessness and lack of academic motivation (Virtanen et al., 2019). Another finding is that there is no significant effect of family income level on students' school satisfaction level ( $p > .05$ ). However, mother's education level is a negative predictor of students' school satisfaction ( $p < .05$ ). In other words, as the education level of the mother increases, the students' school satisfaction decreases. But there is no significant effect of father's education level on students' school satisfaction ( $p > .05$ ). There exist no studies which are in correlation with these results.

When the relationship between students' burnout level and COVID-19 phobia is analyzed, the results reveal that students' burnout level is a positive predictor of fear of COVID-19 ( $p < .05$ ). To put it differently, as the students' burnout level increases, the fear of COVID-19 also increases. The findings of several other studies (Barbarin et al., 2021; Mohamed et al., 2021; Pozo-Rico et al., 2020) also indicate similar results. In addition, school satisfaction is a positive predictor of fear of COVID-19 ( $p < .05$ ). As school satisfaction increases, the fear of COVID-19 also increases. This finding is in line with several studies in the related literature (Blasco-Belled et al., 2020; Gündoğan, 2021; Satici et al., 2020). We reckon that this result may be due to the working family structure in Turkey. In other words, the number of men working is more than women in Turkey.

When the indirect effects in the Path model are examined, it was found that the effect of family income on fear of COVID-19 is negative and significant when the school burnout is taken as the mediator ( $p < .05$ ). When the level of burnout is considered as a mediator, the fear of COVID-19 increases as the family income level decreases. This may be due to the fact that the students feel the stress of not being able to continue their education because of their families' financial disruption. This finding correlates with the research conducted by Suffren et al. (2021). In terms of the educational level of the parents, the findings reveal that the effect of father's educational level on fear of COVID-19 is positive and significant when the school burnout is the mediator ( $p < .05$ ). In other words, the fear of COVID-19 increases when father's education level increases. This finding is unique when the related studies are considered, and there exist no studies which the same or similar results are reached. This may be due to the fact that the fathers whose educational level is higher expect more from their children and they think this expectation should not be affected by such a pandemic. Another finding is that the effect of school burnout level on fear of COVID-19, when the school satisfaction is the mediator, is negative and significant ( $p < .05$ ). When school satisfaction is the mediator, the fear of COVID-19 decreases as the school burnout level increases. This may be due to the fact that the students have no hopes about their future lives as a result of their academic lives, and therefore, they do not feel stressed because of COVID-19. Another finding is that the effect of family income on the fear of COVID-19 is positive and significant when school satisfaction is the mediator ( $p < .05$ ). To put it differently, when school satisfaction acts as a mediator, the fear of COVID-19 increases as the family income level increases. This may be due to the fact that the students feel stressed about not being able to meet the expectations of their parents in terms of academic success. There exist no studies in the literature in correlation with these results.

### **Conclusion**

This study aimed at investigation the relationships between primary school students' school burnout level, school satisfaction and fear of COVID-19. The paper also analyzed the impact of parents' income and educational level on fear of COVID-19 when burnout and school satisfaction are considered as internal variables, and family income and parents' educational level considered as external variables. Considering all the results our study has revealed, we can conclude that the school burnout and satisfaction levels have a direct effect on the fear of COVID-19. In addition, family income level, father's educational level and the student burnout level indirectly affect the fear of COVID-19. This indicates the fact that the impact of the pandemic should not only be considered within the context of academic issues but also as a psychological and social issue that would affect the students at the further stages of their education. In addition, if the students' school satisfaction level decreases and burnout level increases at primary school level, it may be difficult to fix this problem in the future as negative emotions about motivation, school happiness will arise. Therefore, the educational policy makers,

curriculum specialists, educators and psychological counsellors should pay special attention to students' well-being, and they should support parents with necessary information to help their children overcome the negative impacts of the pandemic. Furthermore, professional psychological support should be provided to all primary school students by developing appropriate strategies for the ongoing pandemic and post-covid world.

### **Limitations**

This study has a limitation in that the data were obtained from only the participants in one city, Düzce. Therefore, collecting the data from a larger sample from different cities could have increased the generalizability of the results. In this context, further research can be conducted with larger samples and can be compared with the findings of our study.

### **Scientific Ethics Declaration**

The authors declare that the scientific ethical and legal responsibility of this article belongs to the authors.

### **Acknowledgements or Notes**

The authors gratefully acknowledge the support of the primary school students who voluntarily participated in this research and would like to thank their families who gave their consents for their children to participate in our research.

### **Authors' Contributions**

Authors' contributions study design and conception: GK, OA; analysis and interpretation: GK, OA, ÇT.

## References

- Atılgan, D., & Aksoy, C. (2021). Investigation of COVID-19 phobia and satisfaction with life levels of students taking special talent entrance exams. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 75-91.
- Barbarin, O., Khoury, B., Klicperová-Baker, M., Gutiérrez, G., Thompson, A., Padakannaya, P., & Crowe, S. (2021). Psychological science and COVID-19: An agenda for social action. *American Journal of Orthopsychiatry*, 91(3), 412–422. <https://doi.org/10.1037/ort0000549>
- Blasco-Belled, A., Tejada-Gallardo, C., Torrelles-Nadal, C., & Alsinet, C. (2020). The costs of the COVID-19 on subjective well-being: An analysis of the outbreak in Spain. *Sustainability*, 12(15), 6243. <https://doi.org/10.3390/su12156243>.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. USA: McGraw-Hill Companies Inc.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2006). Educational research: An introduction (8th ed.). Allyn & Bacon.
- Garfin, D. R. Silver, R. C. & Holman, E. A. (2020). The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. *Health Psychology*, 39(5), 355–357.
- Gündoğan, S. (2021). The mediator role of the fear of COVID-19 in the relationship between psychological resilience and life satisfaction. *Current Psychology*, 40(12), 6291-6299.
- Hou, T. Y., Mao, X. F., Dong, W., Cai, W. P., & Deng, G. H. (2020). Prevalence of and factors associated with mental health problems and suicidality among senior high school students in rural China during the COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, 54, 102305.
- Imran, N., Zeshan, M., & Pervaiz, Z. (2020). Mental health considerations for children & adolescents in COVID-19 Pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 36, 67-72. <https://dx.doi.org/10.12669%2Fpjms.36.COVID19-S4.2759>
- Joreskog, K. G. & Sorbom, D. (1993). Lisrel 8: Structural equation modelling with the simplis command language. Hillsdale: Erlbaum Associates Publishers.
- Karakose, T., Yirci, R., & Papadakis, S. (2021). Exploring the interrelationship between covid-19 phobia, work–family conflict, family–work conflict, and life satisfaction among school administrators for advancing sustainable management. *Sustainability*, 13(15), 8654.
- Kerr, M. L., Fanning, K. A., Huynh, T., Botto, I., & Kim, C. N. (2021). Parents' self-reported psychological impacts of COVID-19: Associations with parental burnout, child behavior, and income. *Journal of Pediatric Psychology*, 46(10), 1162-1171. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsab089>

- Khan, M. A., Kamal, T., Illiyan, A., & Asif, M. (2021). School students' perception and challenges towards online classes during covid-19 pandemic in India: An econometric analysis. *Sustainability*, 13(9), 4786. <https://doi.org/10.3390/su13094786>
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modelling. USA: The Guilford Press.
- Limberg, D., Gnilka, P. B., & Broda, M. (2021). Advancing the counseling profession by examining relationships between variables. *Journal of Counseling & Development*, 99(2), 145-155.
- Mohamed, R. A. K., Borham, S. R., & Ali, A. H. (2021). Culturally responsive pedagogy aided by malay literature elements subvert the burn out learning among primary school students in PdPR. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 3, 1-10.
- Özdamar, K. (2013). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi. Eskişehir: Nisan Kitapevi.
- Panda, P. K., Gupta, J., Chowdhury, S. R., Kumar, R., Meena, A. K., Madaan, P., ... & Gulati, S. (2020). Psychological and behavioral impact of lockdown and quarantine measures for COVID-19 pandemic on children, adolescents and caregivers: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Tropical Pediatrics*, 67(1), 1-13. <https://doi.org/10.1093/tropej/fmaa122>
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J. L. (2020). Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8633.
- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., & Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809-4818.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). A first course in structural equation modelling. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sarıcalı, M., Satıcı, S. A., Satıcı, B., Göçet-Tekin, E., & Griffiths, M. D. (2020). Fear of COVID-19, mindfulness, humor, and hopelessness: A multiple mediation analysis. *International Journal Of Mental Health and Addiction*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00419-5>
- Satıcı, B., Gocet Tekin, E., Deniz, M. E., & Satıcı, S. A. (2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its Association with Psychological Distress and Life Satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0>
- Seçer, İ., Halmatov, S., Veyis, F., & Ateş, B. (2013). Okul tükenmişlik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 2(2), 16-27.
- Shek, D. T., & Li, X. (2016). Perceived school performance, life satisfaction, and hopelessness: A 4-year longitudinal study of adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 126(2), 921-934.
- Suffren, S., Dubois-Comtois, K., Lemelin, J. P., St-Laurent, D., & Milot, T. (2021). Relations between child and parent fears and changes in family functioning related to COVID-19. *International*

*Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1786.

<https://doi.org/10.3390/ijerph18041786>

- Sümbüloğlu, V., & Sümbüloğlu, K. (2005). Klinik ve saha araştırmalarında örnekleme yöntemleri ve örneklem büyüklüğü. Ankara: Alp Ofset.
- Sümer, N. (2000). Structural equation models: Basic concepts and sample applications. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Talidong, K. J. B., & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6-7), 573-579.
- Telef, B. B. (2014). Çocuklar için kapsamlı okul doyumunu ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması (Turkish Adaptation Study of Overall School Satisfaction Scale for Children). *Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory and Practice in Education)*, 10(2), 478-490.
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2022). Student Burnout and PTSD Symptoms: The Role of Existential Anxiety and Academic Fears on Students during the COVID 19 Pandemic. *Depression Research and Treatment*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/6979310>
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>
- Vu, B. T., & Bosmans, G. (2021). Psychological impact of COVID-19 anxiety on learning burnout in Vietnamese students. *School Psychology International*, 42(5), 486-496. <https://doi.org/10.1177/01430343211013875>
- Yip, P. S. F., & Chau, P. H. (2020). Physical distancing and emotional closeness amidst COVID-19. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 41, 153-155. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000710>

## İnovatif Okul Liderliği ve Girişimci Öğretmen Davranışlarının Okul Mutluluğu Üzerindeki Etkisi: Özel Okullar Örneği Muhammet İbrahim AKYÜREK<sup>1</sup> ve Erkan GÖKTAŞ<sup>2</sup>

### The Impact of Innovative School Leadership and Entrepreneurial Teacher Behaviors on School Happiness: The Case of Private Schools

#### Abstract

This study examined the effect of innovative school leadership and entrepreneurial teacher behaviors on school happiness according to private school teacher perceptions. The study employed a model of descriptive and relational scanning. The sample of the study consists of 270 teachers working in private schools in Turkey in the 2022-2023 academic year. In the study, innovative school leadership scale was used to determine the innovative school leadership level of principals, entrepreneurial teacher behavior scale to determine the level of entrepreneurial teacher behavior, and school happiness scale to determine the level of school happiness. The findings revealed that perceptions of private school teachers about innovative school leadership level of the principals are at a high level. Their perception of the level of entrepreneurial teacher behavior is at a high level. Perception of the level of school happiness is also at a high level. Findings showed that there is a low, positive significant relationship between innovative school leadership and entrepreneurial teacher behavior. There is a high, positive, significant relationship between innovative school leadership and school happiness. Additionally, there is a moderate, positive, significant relationship between entrepreneurial teacher behaviors and school happiness. Innovative school leadership and entrepreneurial teacher behaviors significantly predict school happiness.

**Keywords:** Innovative school leadership, entrepreneurial teacher behaviors, school happiness.

#### Özet

Bu çalışma, özel okul öğretmeni algılarına göre yenilikçi okul liderliği ve girişimci öğretmen davranışlarının okul mutluluğu üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışma, tanımlayıcı ve ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'de özel okullarda görev yapan 270 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin yenilikçi okul liderliği düzeyini belirlemek için yenilikçi okul liderliği ölçeği, girişimci öğretmen davranışı düzeyini belirlemek için girişimci öğretmen davranışı ölçeği ve okul mutluluk düzeyini belirlemek için okul mutluluğu ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, özel okul öğretmenlerinin müdürlerin yenilikçi okul liderliği düzeyine ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Girişimci öğretmen davranışı düzeyine ilişkin algıları üst düzeydedir. Okul mutluluğu düzeyi algısı da üst düzeydedir. Bulgular, yenilikçi okul liderliği ile girişimci öğretmen davranışı arasında düşük, pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yenilikçi okul liderliği ile okul mutluluğu arasında yüksek, pozitif, anlamlı bir ilişki vardır. Girişimci öğretmen davranışları ile okul mutluluğu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Yenilikçi okul liderliği ve girişimci öğretmen davranışları, okul mutluluğunu önemli ölçüde yordamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** İnovatif okul liderliği, girişimci öğretmen davranışları, okul mutluluğu.

---

<sup>1</sup> Assoc. Prof. Dr., Selcuk University Faculty of Education, Responsible Author: m.ibrahimakyurek@gmail.com, 0000-0001-9122-471X

<sup>2</sup> Assist. Prof. Dr., Selcuk University Faculty of Education, erkamgoktas@gmail.com, 0000-0002-3150-0142

Article/Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 14 March/Mart 2023

Revised Date / Hakem Atama: 29 April/Nisan 2023

Accepted Date/ Kabul Tarihi: 19 May/Mayıs 2023



## Introduction

Contemporary competition and quality-oriented organizational management is shaped and influenced by the developing technology and human understanding. In this age of change and transformation, educational organizations are constantly turning to new searches and approaches. School leaders can sustain the organization's managerial success to the extent that they keep up with innovation and change. It is the entrepreneurial teacher behaviors that will strengthen the leaders in this direction. With innovative school leadership supported by entrepreneurial teachers eager to bring about change, it is possible for schools to be adopted by all stakeholders and an organizational happiness to be realized. In this direction, examining innovative school leadership, entrepreneurial teacher behaviors and school happiness and determining the relationship between them may lead important results.

The unique structure of educational organizations makes it special being influenced by the innovation approach. Unlike innovations in the production process of any product, innovation in educational organizations is related to the execution of educating and teaching activities. The idea of innovation must be compatible with educational objectives. Teachers, students, and parents, who are the basic components of the educational organization, should adopt the idea of innovation and participate in this process themselves. These conditions must be considered for innovation in the educational organization to be successful (Fullan, 1972). The main purpose of innovation in education should be to improve the quality of the educational process, to educate students in a way that seeks solutions to current problems and think creatively (Taş, 2017). Mobilizing educational organizations in this direction requires high-level leadership skills. Innovative school leaders play a leading role to realize innovation in schools. Innovative leaders reassure their audience. In their previous leadership lives, they have demonstrated an example of cooperation and good work as an effective team member. They go to extra lengths to ensure that the organization achieves its goal (Cunniff, Elder & Padover, 2013). School leaders' active participation in and management of the innovation process reflects their innovative leadership qualities. Leaders also needs to be innovative to embrace and implement innovation. Marron & Cunniff (2014), expressed innovative educational leadership skills in the form of heart, empathy, learning, passion, perseverance, strategy and speed. The innovative education leaders must be able to manage their emotions well and approach issues with a heart. They must be able to empathize in order to be able to hear how their actions make people feel and to act accordingly. They should be able to learn from anyone and everything without praising their own talents. They must always be able to find reasons to work passionately to actively manage the process. They must be able to persevere in order to maintain effective management. Have strategies to review and implement their plan and program appropriately. They should be able to implement changes and innovations quickly.

It is noticeable that there are not many studies on innovative educational leadership in Turkey. There are a limited number of theses and articles investigating innovative leadership qualities in schools. Most of them are conducted in the last two decades. When these studies are excluded from the field of business and management science, it can be said that innovative leadership studies in the field of educational sciences are relatively few. In the studies carried out, according to the opinions of the teachers, a positive relationship was determined between the innovation competence of the school administrators and the school culture (Kurt, 2016). The positive contribution of school principals to the innovation process has

been determined by establishing an innovation-oriented school culture with the understanding of being a team leader (Erdemet, 2017). A positive significant relationship was found between the innovation competencies of school administrators and school culture (Yaman, 2018). According to the teachers' opinions, it was concluded that there was a meaningful, positive, and moderate relationship between the innovation competencies and organizational image of school administrators. And it was stated that the innovation competencies of school administrators were a significant predictor of organizational image (Selçuk, 2018). By examining the opinions and suggestions of school administrators about innovation in education, it was concluded that administrators have an awareness of the concept of innovation, but it has not yet been determined that the concept of innovation has not gone beyond the dissemination of the use of technological tools, that is, the concept is not yet fully understood (Sağlam, 2018). A moderate, positive, and meaningful relationship was found between entrepreneurial leadership characteristics, which is a dimension of the innovation competencies of school administrators, and the innovation levels of schools (Eroğlu Bozkurt, 2019). By examining the relationship between the concepts of innovation and leadership, it was concluded that the people who will lead innovations are innovative leaders, and it was emphasized that innovative leaders can adapt to innovations without ignoring the changes brought about by globalization in order to achieve the goals of the organization (Akyürek, 2020).

### **Innovative School Leadership**

The concept of innovation, which is usually used in the sense of "new, novelty" in Turkish, is based on the origin of renewal and change in Latin. In this respect, innovation is actually an extension of change rather than a radical neology. In other words, innovation is the process of original ideas that are created to meet needs and demands and the implementation of these ideas (Ağca & Büyükaslan, 2016). Innovation is a fundamental concept that all organizations focus on with its broad scope. Organizations that are open to renewal and innovation develop innovation strategies to adapt more easily to new conditions. Nowadays, organizations are experimenting with different methods and techniques for this purpose. The structure of organizations with innovative culture is open to innovation. It provides development and training opportunities to employees at all levels. Possesses certain innovational symbols. Rewards innovation. Has an institutionalized innovative management and control system (Gümüşlüoğlu, 2009). Drucker (2002), explains the concept of innovation together with entrepreneurship. He argues that innovation in organizations emerges because of systematic work. All kinds of innovation must necessarily focus on leadership. Additionally, he evaluates innovation as a managerial responsibility. In this respect, every leader and manager should be aware of innovations and put them into practice.

### **Entrepreneurial Teacher Behaviors**

The concept of entrepreneurship, like the concept of innovation, has been mostly referred to in management and business sciences. In these fields, entrepreneurship is the change and innovation-

*Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi [Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction] 2023– 11(1), 29-47*

oriented actions of individuals with an assertive spirit who have the capacity to recognize opportunities, take initiative and risks (Valenciano, Uribe-T & Real, 2019) The history of this concept in educational sciences does not go back very long (Ho, 2018). The way entrepreneurship, which describes the implementation of a certain technological innovation in a business line, is defined in terms of school and teacher is also specific to education. In this direction, the entrepreneurial behavior of teachers expresses their ability to act like an entrepreneur while carrying out education and training activities rather than making a new venture or starting a business (Neto, Picanco, Campbell, Polega & Ochsankehl, 2019). Entrepreneurs in the field of education are defined as benevolent, idealistic, people who want to make a difference by responding to the needs of students by influencing and developing the academic environment (Aurini & Quirke, 2011; Maranto, 2015). The purpose of entrepreneurship in education is not for teachers to leave the profession and start a new business, but rather their ability to act like an entrepreneur. Entrepreneurial teachers creatively overcome the lack of resources and materials while planning and delivering their lessons with a technology-based approach, and act like entrepreneurs when collaborating with others to increase student engagement and success (Van Dam, Schipper & Runhaar, 2010). The characteristic behavior of entrepreneurial teachers prioritizes their entrepreneurship. Entrepreneurial teacher behaviors are defined as teachers making innovations that will add value to educational environments, taking risks to recognize opportunities and taking advantage of them, taking initiative in all processes of education, having the ability to start and implement a project and providing the necessary resources to achieve their professional goals (Ho, 2018).

There are few studies on entrepreneurial teacher behaviors in Turkish context. In the international literature, entrepreneurship and entrepreneurial teacher behaviors have been the subject of more studies. Borasi and Finnigan (2010) listed entrepreneurial teacher behaviors as acting in line with a vision, initiating and sustaining innovation, exploring, and evaluating opportunities, overcoming resource constraints, mastery of networking and connection, fast and timely decision-making, creative problem solving, safe risk-taking, and taking advantage of crisis and uncertainty. Van Dam et al. (2010) listed the individual characteristics that may be related to teachers' entrepreneurial behavior in the form of career adaptation, creative thinking, entrepreneurial knowledge, networking, and team-building skills. In addition, the entrepreneur concluded that the climate directly and indirectly affects entrepreneurial behavior. Oplatka (2017) stated that teachers' entrepreneurial behaviors have the characteristics of innovation and initiative.

### **School Happiness**

School happiness is a concept that relates to all stakeholders of the school. Happiness at school is directly related to the happiness of the people there. In general, school happiness can be defined as a state of emotional well-being that occurs because of harmony between the goals of the school and the goals of teachers, students, and other employees (Engels, Aelterman, Petegem & Schepens, 2004). The fact that individual goals are compatible with organizational goals allows individuals to participate in organizational activities eagerly. In a happy school, teachers, students, parents, administrators, and other employees adopt the school environment. It is not only the physical dimension that is adopted, but also the psychological and social dimensions in which human relations play a role. But school happiness as

an organization is different from the happiness of any organization. *Because* in educational organizations, the human factor other than the employees may be happy, while the employees may not be happy. There may be no total happiness. In this respect, school happiness differs from organizational happiness because it is related to physical, individual, social-emotional and teaching factors (Talebzadeh & Samkan, 2011). Because organizational happiness is the level of joint effort spent on the realization of the goals of the organization with the goals of the people (Bulut, 2015). This level of effort doesn't mean people are really happy.

School happiness has been the subject of various studies conducted in Turkey. While there was a significant difference between the organizational happiness of school administrators and teachers depending on the school type variable, a negative significant relationship was found between the organizational silence of school administrators and teachers and their organizational happiness levels (Moçoşoğlu & Kaya, 2018). According to the opinions of parents, it was determined that the factors that provide student happiness in a school are physical equipment, learning environment, school environment, teacher qualifications, communication, and cooperation, learning activities, social activities, school administration and education policies (Sezer & Can, 2018). According to student views, the school climate related to positive behavior, classroom and school support, school safety, school enjoyment and school norms and rules positively predicted school happiness at a moderate and significant level (Akyürek, 2022). On the other hand, a moderate and positive correlation was found between the organizational happiness of the teachers and their organizational socialization. While the communication dimension has the greatest impact on socialization, it has been found that organizational happiness is a meaningful predictor of socialization (Tösten, Avcı & Şahin, 2018). It was stated that there was a significant relationship between teachers' political skills and school happiness (Özgenel & Bozkurt, 2020). In addition, it was concluded that there was a significant positive relationship between paternalistic leadership behaviors of school principals and organizational happiness (Özgenel & Canuyulası, 2020).

## **Present Study**

Innovative school leadership, entrepreneurial teacher behavior, and school happiness are all interrelated in terms of the foundations on which they are based and the results they produce. Innovative school leaders provide opportunities for innovation and change, making it easier especially for teachers and the other staff. Keeping up with change is achieved through the entrepreneurial behavior of employees. Personnel who have adapted to innovation and change with entrepreneurial behaviors reach satisfaction and happiness. This assumption needs to be supported by experimental data. On the other hand, number of studies in the literature investigating innovative school leadership, entrepreneurial teacher behaviors and school happiness is quite small. There is a need to examine the innovative leadership qualities of private school administrators together with entrepreneurial teacher behaviors and school happiness. The goal of this study is to examine the innovative leadership qualities and entrepreneurial teacher behaviors of private school administrators by associating them with school happiness. In this context, the aim of the research is to examine the effect of innovative school leadership and entrepreneurial teacher behaviors on school happiness according to private school teacher perceptions. For this purpose, the following sub-problems were sought to be answered:

1. According to the perceptions of private school teachers, what is the level of innovative school leadership of principals?
2. According to the perceptions of private school teachers, what is the level of entrepreneurial teacher behavior?
3. According to the perceptions of private school teachers, what is the level of school happiness?
4. According to private school teacher perceptions, what are the relationships between innovative school leadership, entrepreneurial teacher behaviors and school happiness?
5. According to private school teacher perceptions, do innovative school leadership and entrepreneurial teacher behaviors significantly predict school happiness?

## Method

### Model of the Research

The descriptive relational survey model underlies this study. A quantitative research model called a relational survey tries to identify the existence and strength of covariance between two or more variables (Karasar, 2015).

### Participants

Ethics Committee Approval (the letter of Selcuk University Rectorate Education Faculty Dean's Scientific Ethics Evaluation Committee dated 04.11.2022 and numbered E-16343714-605.02-399060) was received to carry out this study.

Teachers who work in private primary, middle and high schools in Turkey's Sakarya province's central Adapazarı region make up the study's population. According to the data of Sakarya Provincial Directorate of National Education, the number of teachers working in these schools is 810 (Ministry of National Education [MNE], 2022). Considering these data, the 95% confidence interval states that the minimum sample size for the study is 265 participants (Gürbüz & Şahin, 2014). 270 teachers employed at private schools in Sakarya's central area in the 2022–2023 academic year make up the study's sample. The 95% confidence interval indicates that the number of samples used in this study is adequate for the population. (Gürbüz & Şahin, 2014).

Simple random sampling was used to sample the teachers. The likelihood of selecting the units based on the sample being equal is known as randomness (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). In Table 1, descriptive statistics of the sample group regarding demographic variables (gender, educational status, professional seniority, and school level) are given.

Table 1

*Descriptive Statistics on Demographic Variables*

Variables		N	%
Gender	Female	114	42.2
	Male	156	57.8
Educational status	Undergraduate	189	70.0
	Postgraduate	81	30.0
Professional seniority	1-6 years	41	15.2
	7-12 years	44	16.3

	13-18 years	54	20.0
	19 years and over	131	48.5
School level	Primary school	93	34.4
	Middle school	57	21.2
	High school	120	44.4
	Total	270	100

When Table 1 is analyzed, it can be observed that the percentage of males is higher than the rate of females, with 57.8%. According to the educational status variable it is seen that those with undergraduate are more than those with postgraduate, with 70%. According to the variable of professional seniority, the group with the highest rate is 19 years and over with 48.5%, and the group with the lowest rate is 15.2%, with teachers in the 1-6 years group. Teachers employed by private high schools have the highest rate (44.4%), while those employed by private secondary schools have the lowest rate (21.1%), in accordance with the school level variable.

## Data Collection Tools

### Innovative school leadership scale

In the study, the “Innovative school leadership scale” developed by Akyürek and Karabay (2022) was utilized to assess the innovative school leadership level of principals. The innovative school leadership scale is a five-point Likert scale. The 28-item scale, which is intended to gauge the level of innovative school leadership, was created based on a single theoretical dimension. Confirmatory factor analysis was used in this situation to validate the scale's factor structure. Confirmatory factor analysis revealed that the t values of the latent variables that explained the observed variables were significant at the .01 level. All indicators were incorporated into the model as significant t values were found for each component. Table 2 provides the findings of the innovative school leadership scale's confirmatory factor analysis.

Table 2

#### Confirmatory Factor Analysis Results of the Innovative School Leadership Scale

Fit measurements	Measurement value	The reference range
p	.00	< .01
X <sup>2</sup> /sd	2.64	≤ 3
RMSEA	.07	≤ .07
SRMR	.02	≤ .05
NNFI	.93	≥ .90
CFI	.95	≥ .95

The p value is significant at the .01 level, as shown in Table 2. It is typical for the p value to be significant in many confirmatory factor analyses because of the huge sample size. Hence, different fit indices for the fit of the two matrices were assessed. In this framework, X<sup>2</sup>/sd, SRMR and CFI values are excellent; it can be inferred that the RMSEA and NNFI values have a good level of agreement.

In light of this, it is possible to say the 28-item innovative school leadership scale's single factor structure was validated as a model. Within the purview of reliability analysis, item analysis was initially studied by utilizing the item-total correlation model. Additionally, the reliability of the scale was assessed by

using the Cronbach's alpha criterion. Table 3 depicts the findings of the reliability analysis of the innovative school leadership scale.

Table 3

*Reliability Analysis Results of the Innovative School Leadership Scale*

<b>Dimensions</b>	<b>Alpha value</b>	<b>Item-total correlation</b>
Scale	.98	.66-.88

The overall internal consistency coefficient (Cronbach alpha) of the innovative school leadership scale is .98. This finding demonstrates that the innovative school leadership scale's general internal consistency coefficient is adequate for the reliability of the scale scores. It is observed that the item-total correlations for all items in the scale range between .66 and .88. These values of item-total correlations can be viewed as items in the scale distinguish individuals well.

**Entrepreneurial teacher behavior scale**

In the study, the “Entrepreneurial teacher behaviors scale” developed by Van Dam, Schipper and Runhaar (2010) and adapted into Turkish by Akkaya and Çetin (2022) was utilized to ascertain the level of entrepreneurial teacher behaviors. Entrepreneurial teacher behavior scale was prepared in a five-point Likert type. This scale, which consists of 13 items and targets to gauge the level of entrepreneurial teacher behaviors, was developed on the basis of three theoretical dimensions. These dimensions are recognizing opportunities, taking initiative, and taking risks. In this circumstance, confirmatory factor analysis was conducted to verify the factor design of the scale. As a consequence of confirmatory factor analysis, the t values of the latent variables describing the observed variables were judged to be significant at the .01 level. All indicators were incorporated into the model as significant t values could be found for each component. Table 4 provides the findings of the entrepreneurial teacher behavior scale's confirmatory factor analysis.

Table 4

*Confirmatory Factor Analysis Results of the Entrepreneurial Teacher Behavior Scale*

<b>Fit measurements</b>	<b>Measurement value</b>	<b>The reference range</b>
p	.00	< .01
X <sup>2</sup> /sd	1.84	≤ 3
RMSEA	.05	≤ .05
SRMR	.05	≤ .05
NNFI	.96	≥ .95
CFI	.97	≥ .95

The p value is significant at the .01 level, as can be shown in Table 4. It is typical for the p value to be significant in many confirmatory factor analyses because of the huge sample size. Because of this, various fit indices for the fit of the two matrices were assessed. In this circumstance, it may be assumed that X<sup>2</sup>/sd, RMSEA, SRMR, NNFI and CFI values have a perfect fit.

Ultimately, it can be asserted that the three-factor structure of the entrepreneurial teacher behavior scale consisting of 13 items (recognition of opportunities factor with 4 items, taking initiative factor with 5 items and risk-taking factor with 4 items) was verified as a model. On the other hand, within the scope of reliability analyses, firstly, item analysis was reviewed by using item-total correlation. Moreover, the

reliability of the scale was tested using Cronbach's alpha. Table 5 presents the findings of the reliability analysis of the entrepreneurial teacher behavior scale.

Table 5

*Reliability Analysis Results of the Entrepreneurial Teacher Behavior Scale*

<b>Dimensions</b>	<b>Alpha value</b>	<b>Item-total correlation</b>
Recognizing opportunities	.79	.56-.65
Taking initiative	.81	.57-.67
Risk taking	.81	.46-.76
Scale (General)	.87	.32-.70

The general internal consistency coefficient (Cronbach alpha) of the entrepreneurial teacher behavior scale is .87. This finding indicates that the entrepreneurial teacher conduct scale's general internal consistency coefficient is enough for the reliability of the scale's results. The range of the item-total correlations for the entire scale was from .32 to .70. The results of the item-total correlations indicate that the scale's items are effective at differentiating people from one another.

**School happiness scale**

In the study, the "School happiness scale" developed by Sezer and Can (2019) was utilized to ascertain the level of school happiness. The school happiness scale was prepared in a five-point Likert type. The scale, which consists of 26 items and targets to gauge the level of school happiness, was formed on the basis of five theoretical dimensions. These dimensions are physical equipment, learning environment, cooperation, activities, and school administration. In this circumstance, confirmatory factor analysis was conducted to verify the factor design of the scale. The t values of the latent variables describing the observed variables were determined to be significant at the .01 level as a consequence of confirmatory factor analysis. All indicators were included in the model because significant t values could be found for each component. Table 6 presents the findings of the school happiness scale's confirmatory factor analysis.

Table 6

*Confirmatory Factor Analysis Results of the School Happiness Scale*

<b>Fit measurements</b>	<b>Measurement value</b>	<b>The reference range</b>
p	.00	< .01
X <sup>2</sup> /sd	2.53	≤ 3
RMSEA	.07	≤ .07
SRMR	.06	≤ .08
NNFI	.90	≥ .90
CFI	.91	≥ .90

As seen in Table 6, the p value is significant at the .01 level. It is typical for the p value to be significant in many confirmatory factor analyses because of the huge sample size. Due to this, various fit indices for the fit of the two matrices were examined. In this circumstance, it can be said that the X<sup>2</sup>/sd value has an excellent level, while the RMSEA, SRMR, NNFI and CFI values have a good level of fit. As a result, it is seen that the five-factor structure of the 26-item school happiness scale (4 items for physical equipment, 7 items for learning environment, 8 items for cooperation factor, 3 items for activities factor and 4 items for school management factor) is verified as a model.



In the context of the scale's reliability analyses, firstly, item analysis was performed using item-total correlation. Moreover, the reliability of the scale was measured using Cronbach's alpha. Table 7 presents the findings of the reliability analysis of the school happiness scale.

Table 7

*Reliability Analysis Results of School Happiness Scale*

<b>Dimensions</b>	<b>Alpha value</b>	<b>Item-total correlation</b>
Physical equipment	.85	.63-.79
Learning environment	.90	.61-.83
Cooperation	.92	.67-.80
Activities	.83	.63-.77
School administration	.94	.82-.89
Scale (General)	.96	.59-.77

The general internal consistency coefficient (Cronbach alpha) of the school happiness scale is .96. This finding indicates that the school happiness scale's general internal consistency coefficient is enough for the reliability of the scale's results. All of the scale's items had item-total correlations that varied from .59 to .77. The findings of the item-total correlations indicate that the scale's items are effective at differentiating people from one another.

**Data Collection and Analysis**

The measurement tools used in the research was applied between 5-16 December 2022. Within the scope of the analysis of the data, firstly, the condition of meeting the normality assumption of the data set was examined. In this direction, standard deviation, skewness, and kurtosis coefficients and mean, median and mode values were examined. The calculated standard deviation, skewness and kurtosis values of the innovative school leadership scale are as follows; .89, -.53, .01. The overall scale of entrepreneurial teacher behavior and the standard deviation, skewness, and kurtosis values calculated on the basis of dimensions are as follows: Overall scale is .53, -.20, -.06; recognizing opportunities dimension .64, -.38, .28; initiative dimension .58, -.49, 1.01; risk taking dimension .74, -.01, -.10. The values of standard deviation, skewness, and kurtosis calculated on the basis of the overall and dimensions of the school happiness scale are as follows: The overall scale of the scale is .63, -.64, .95; physical equipment size .92, -.45, -.28; learning environment dimension .64, -.96, 2.16; cooperation dimension .63, -.66, 1.43; activities dimension .87, -.73, .37; school administration dimension .96, -.65, .05. The kurtosis and skewness values in the study are between  $\pm 2$ . According to these findings, the data set exhibits a normal distribution (George & Mallery, 2010). Moreover, in the analyzes conducted, it was ascertained that the arithmetic mean was 3.56, the median value was 3.78, and the mode value was 4.00 in the innovative school leadership scale. In the scale of entrepreneurial teacher behaviors, it was determined that the arithmetic mean was 3.67, the median value was 3.69, and the mode value was 3.62. In the school happiness scale, it was ascertained that the arithmetic mean was 3.71, the median value was 3.78, and the mode value was 4.04. These numbers' proximity demonstrates that the data set is regularly distributed (Hair, Ringle, & Sarstedt, 2011). To examine the research's sub-problems in this situation, parametric test techniques were selected.

The rating range of the innovative school leadership scale is as follows; strongly disagree (1.00-1.79), disagree (1.80-2.59), neither agree nor disagree (2.60-3.39), agree (3.40-4.19), completely agree (4.20-5.00). The rating range of the entrepreneurial teacher behavior scale is as follows; never (1.00-1.79),

very rarely (1.80-2.59), sometimes (2.60-3.39), often (3.40-4.19), always (4.20-5.00). The rating range of the school happiness scale is as follows; never (1.00-1.79), rarely (1.80-2.59), sometimes (2.60-3.39), mostly (3.40-4.19), always (4.20-5.00). In the process of analyzing the data, primarily arithmetic mean and standard deviation techniques were utilized. Pearson product-moment correlation coefficient ( $r$ ) was gauged in the analysis of the relationships between the variables. The correlation coefficient being between 0.70-1.00 in absolute value is high; between 0.70-0.30, moderate; If it is between 0.30-0.00, it can be defined as a low-level relationship (Büyüköztürk, 2013). Multiple linear regression analysis was carried out so as to ascertain the predictive levels of independent variables for dependent variables. Standardized Beta ( $\beta$ ) coefficients and their significance t-test results were considered in the interpretation of the regression analyses.

## Results

Within the scope of the first sub-problem of the research; according to private school teacher perceptions, the innovative school leadership level of principals was studied. Table 8 includes descriptive statistics regarding the innovative school leadership level of principals.

Table 8

### *Descriptive Statistics on Innovative School Leadership Level*

<b>Dimensions</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SD</b>
Innovative school leadership	270	3.56	.89

When Table 8 is analyzed, it is observed that teachers' perceptions of principals' innovative school leadership level are at the "agree" level ( $\bar{x}$ = 3.56).

Within the scope of the second sub-problem of the research; according to private school teacher perceptions, the level of entrepreneurial teacher behaviors was examined. In Table 9, descriptive statistics regarding the level of entrepreneurial teacher behaviors are given.

Table 9

### *Descriptive Statistics on the Level of Entrepreneurial Teacher Behaviors*

<b>Dimensions</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SD</b>
Recognizing opportunities	270	3.74	.64
Taking initiative	270	3.95	.58
Risk taking	270	3.25	.74
Entrepreneurial teacher behaviors (General)	270	3.67	.53

When Table 9 is analyzed, it is observed that teachers' perceptions about the level of entrepreneurial teacher behaviors are at the level of "agree" ( $\bar{x}$ = 3.67). In addition, "agree" in the dimensions of recognizing opportunities ( $\bar{x}$ = 3.74) and taking initiative ( $\bar{x}$ = 3.95) of teachers' perceptions of the level of entrepreneurial teacher behaviors; In the risk-taking ( $\bar{x}$ = 3.25) dimension, it is seen that it is at the level of "neither agree nor disagree". When the dimensions are examined, the dimension in which teachers perceive the level of entrepreneurial teacher behaviors the highest is taking initiative and it is seen that the dimension they perceive the least is risk taking.

Within the scope of the third sub-problem of the research; according to the perceptions of private school teachers, the level of school happiness was examined. Table 10 includes descriptive statistics on the level of school happiness.

Table 10

*Descriptive Statistics on Level of School Happiness*

<b>Dimensions</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>SD</b>
Physical equipment	270	3.44	.92
Learning environment	270	3.84	.64
Cooperation	270	3.88	.63
Activities	270	3.48	.87
School administration	270	3.57	.96
School happiness (General)	270	3.71	.63

As seen in Table 10, the perceptions of teachers about the level of school happiness are at the level of "agree" ( $\bar{x}$ = 3.71). In addition, the level of school happiness of teachers in the dimensions of physical equipment ( $\bar{x}$ = 3.44), learning environment ( $\bar{x}$ = 3.84), cooperation ( $\bar{x}$ = 3.88), activities ( $\bar{x}$ = 3.48) and school administration ( $\bar{x}$ = 3.57). It is seen that their perceptions about the subject are at the level of "I agree". When the dimensions are analyzed, the dimension in which teachers perceive the highest level of school happiness is cooperation and the lowest perceived dimension is physical equipment.

Within the scope of the fourth sub-problem of the research; according to private school teacher perceptions, the level of relations between innovative school leadership, entrepreneurial teacher behaviors and school happiness were examined. Table 11 includes the results of correlation analysis between variables.

Table 11

*Correlation Analysis Results Between Variables*

<b>Variables</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1.Innovative school leadership	1.00	.27*	.73*
2.Entrepreneurial teacher behaviors		1.00	.34*
3.School happiness			1.00

\*  $p < .01$

When Table 11 is analyzed, it is observed that there is a low-level positive and significant relationship between innovative school leadership and entrepreneurial teacher behaviors ( $r = .27, p < .01$ ). In other terms, as the innovative school leadership level of principals increases, there is a slight increase in the level of entrepreneurial teacher behaviors.

It is seen that there is a highly positive and significant relationship between innovative school leadership and school happiness ( $r = .73, p < .01$ ). In other terms, as the innovative school leadership level of the principals increases, there is a high increase in the level of school happiness.

It is seen that there is a moderately positive and significant relationship between entrepreneurial teacher behaviors and school happiness ( $r = .34, p < .01$ ). In other words, as the level of entrepreneurial teacher behaviors increases, there is a moderate increase in the level of school happiness.

Within the scope of the fifth sub-problem of the research; according to private school teacher perceptions, innovative school leadership and entrepreneurial teacher behaviors, predicting school

happiness at a significant level were examined. Table 12 presents the findings of the multiple linear regression analysis on the prediction of school happiness.

Table 12

*Multiple Linear Regression Analysis Results on Predicting School Happiness*

<b>Variables</b>	<b>B</b>	<b>Standard Error B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Dual r</b>	<b>Partial R</b>
Constant	1.263	.190	---	6.641	.000	---	---
Innovative school leadership	.491	.030	.688	16.256	.000*	.730	.705
Entrepreneurial teacher behaviors	.190	.051	.159	3.755	.000*	.344	.224
<b>R= .746</b>		<b>R<sup>2</sup>= .557</b>		<b>F<sub>(2, 267)</sub>= 167.677</b>		<b>p= .000</b>	

\*  $p < .01$

In Table 12, when the bilateral and partial correlations between the predictor variables and the predicted (dependent) variable were analyzed, it was found that there was a positive and high level of relationship ( $r = .73$ ) between innovative school leadership and school happiness, but when other variables were controlled, the correlation between the two variables was calculated as  $r = .71$ . It is seen that there is a positive and moderate relationship ( $r = .34$ ) between entrepreneurial teacher behaviors and school happiness, but when other variables are controlled, the correlation between the two variables is calculated as  $r = .22$ .

Innovative school leadership and entrepreneurial teacher behavior variables together give a high and significant relationship with school happiness ( $R = .746$ ,  $R^2 = .557$ ,  $p < .01$ ). Together, these two variables explain 56% of the total variance in school happiness scores.

According to the standardized regression coefficient ( $\beta$ ), the relative importance of the predictor variables on school happiness is innovative school leadership and entrepreneurial teacher behavior variables. When the t-test results regarding the significance of the regression coefficients are analyzed, it is observed that the variables of innovative school leadership and entrepreneurial teacher behaviors are important (significant) predictors of school happiness.

According to the results of the regression analysis, the mathematical form of the regression equation for the prediction of school happiness is as follows: School happiness = 1.263 + .491 Innovative school leadership + .190 Entrepreneurial teacher behaviors.

### Discussion, Conclusion and Suggestions

In this research, the effect of innovative school leadership and entrepreneurial teacher behaviors on school happiness was examined according to teacher perceptions in the context of private schools. According to the findings, the perceptions of private school teachers about the level of innovative school leadership of their principals are at a high level. Private school teachers' perceptions of the level of entrepreneurial teacher behavior are at a high level. Private school teachers' perceptions of school

happiness level are also high. There is a low, positive, significant relationship between innovative school leadership and entrepreneurial teacher behavior. There is a high, positive, significant relationship between innovative school leadership and school happiness. As the level of innovative school leadership of the principals increases, there is a high degree of increase in the level of school happiness. There is a moderate, positive, significant relationship between entrepreneurial teacher behaviors and school happiness. As the level of entrepreneurial teacher behavior increases, there is a moderate increase in the level of school happiness. Innovative school leadership and entrepreneurial teacher behaviors significantly predict school happiness.

According to the findings obtained from this study, private school teachers perceive that their principals show innovative leadership behaviors at a high level. Depending on this result, it may be concluded that the school principals in the sample, possessed innovative leadership characteristics and used them effectively. A study conducted by Pamuk (2022) similarly found that teachers' perception about the school administrators they worked with showed high levels of innovative leadership characteristics. Innovative leadership positively affects teachers. As a matter of fact, Orphanos and Orr (2014) concluded that innovative school leadership behaviors increase teacher satisfaction and motivation and affect students' learning level. In order to achieve competitive advantage, it must benefit from innovations at a high level and be managed according to new management approaches (Hitt, Ireland, Camp & Sexton, 2001). This awareness leads to private school principals being more innovative. As a leader, exploring innovations and trying to implement them in the school environment is a necessity both in terms of their personal career and organizational solidity. But it doesn't mean that innovative behavior isn't expected and shown from leaders of public schools. The leaders of all educational organizations, whether in the private or public sector, must demonstrate contemporary management and leadership qualities. People in the organizations must be governed according to twenty-first century definition and characteristics (Marquardt, 2000). A school leader with an innovative understanding of leadership and management is aware of what humans are and how they should be managed.

According to the results of the research, it was concluded that private school teachers showed highly entrepreneurial teacher behaviors. This result is consistent with the fact that private school teachers want to maintain their position and improve their competitiveness. It is of particular importance to demonstrate entrepreneurial teacher behaviour in the competitive environment of the private sector. As a matter of fact, entrepreneurial teacher behaviors are defined as acting in line with a vision, initiating and sustaining innovation, discovering and evaluating opportunities, overcoming resource constraints, mastery in networking and connecting, and making fast and timely decisions (Borasi & Finnigan, 2010). The ability of teachers to demonstrate these behaviors positively affects their position in the organization. On the other hand, considering that the most important factors that predict entrepreneurial teacher behaviors are positive attitudes towards learning and proactive personality (Usaci, 2015), it is also meaningful to obtain this result. The fact that entrepreneurial teachers are interested in learning by taking an active role in business processes helps to establish a positive climate in their schools.

Another finding of the study revealed that the school happiness perception of private school teachers is at a high level. This result, may come out due to the circumstances in which the private school teachers in the sample find themselves. However, this finding shows that teachers' own personal goals and organizational goals are compatible. There is a state of emotional well-being experienced due to the unity of goals (Engels, Aeltermann, Petegem & Schepens, 2004). School happiness depends not only on

the unity of the goal, but also on various physical and psychological dimensions. The organizational happiness of the teachers is also related to their organizational socialization (Tösten, Avcı & Şahin, 2018). The fact that private school teachers have the opportunity to socialize positively affects school happiness. In addition, the political skills that teachers have shown in the school environment may have contributed to school happiness (Özgenel & Bozkurt, 2020). On the other hand, a significant positive relationship was also identified between the paternalistic leadership behaviors of school principals and organizational happiness (Özgenel & Canuylası, 2020). The result shows that private school principals may have increased the happiness of teachers with their paternalist leadership behaviors.

According to another conclusion reached in the study, there is a low-level, positive-oriented significant relationship between innovative school leadership and entrepreneurial teacher behaviors. There is a high, positive, significant relationship between innovative school leadership and school happiness. These results show that there are significant correlations between innovative school leadership, entrepreneurial teacher behavior, and school happiness. As innovative leadership qualities increase, it can be expected that entrepreneurial teacher behavior and school happiness will also increase. As a matter of fact, innovative school leaders put extra effort into increasing teachers' entrepreneurship and creating a happy school environment (Cunniff, Elder & Padover, 2013; Akyürek, 2020). Entrepreneurial teachers have career fit, creative thinking, entrepreneurial knowledge, networking and team-building skills (Van Dam et al., 2010). These features make it easier to work in concert with innovative leaders. Innovation and initiative-taking characteristics reflect the entrepreneurship of teachers (Oplatka, 2017). Innovative school leaders can use these teacher traits as opportunities for change and transformation. As a matter of fact, the fact that there is a meaningful relationship between entrepreneurial leadership characteristics and innovation levels of schools (Eroğlu Bozkurt, 2019), which is a dimension of innovation competencies of good managers, confirms that both leaders and teachers should have entrepreneurial qualities.

The research findings showed that innovative school leadership and entrepreneurial teacher behaviors significantly predicted school happiness. This result shows that organizational happiness will be realized in an educational institution where innovative school leadership and entrepreneurial teacher behaviors are exhibited. Innovative school leaders easily embrace entrepreneurial teachers and want to work together. The ability of entrepreneurial teachers to bring change and transformation, take risks and initiative allows them to be influenced by innovative leaders. Those who work in schools where this unity is achieved are happy. In fact, the ability of entrepreneurial teachers to innovate to add value to educational environments, to recognize opportunities and take risks to take advantage of them, to take initiative in all processes of education, to have the ability to initiate and implement a project and to provide the resources necessary to achieve their professional goals (Ho, 2018) make it easier for them to work effectively with innovative leaders. Greeting teachers with appreciation, love, respect and tolerance in the organization, living the love of teaching and students, seeing empathy, witnessing the happiness of the students leads to their happiness and therefore to the happiness of the school (Ertong, 2018). In this respect, it can be thought that innovative leaders bring features to the school environment that will make teachers happy.

In the light of the research findings, the following recommendations can be taken into consideration:

- In-service trainings can be given to school leaders in order to activate innovative leadership behaviors.
- In order to introduce entrepreneurial teacher behaviors and to adopt entrepreneurship, activities that can be functional in practice can be organized for teachers.
- Innovation and entrepreneurship can be effectively included in the curriculum of courses at all levels of education, especially in the training of teacher candidates.
- The sample of this study consists of private school teachers. Broader work involving teachers in both private and public schools could be conducted.
- Comprehensive research can be carried out to define school happiness with the participation of all stakeholders such as teachers, students, administrators, parents and civil servants.

### Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

### Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

### Conflict Statement

The author declares no competing interests.

### References

- Ağca, V., & Büyükaslan, H. D. (2016). The effect of entrepreneurship on social entrepreneurship in family-owned businesses: A research in Afyonkarahisar. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13, 201-220.
- Akkaya, R. & Çetin, M. (2022). Entrepreneurial teacher behavior scale: A scale adaptation study. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(234), 1473-1490.
- Akyürek, M. İ. (2020). Innovation and innovation. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 3 (1), 15-24.
- Akyürek, M. İ. (2022). Examining the relationship between school climate and happiness according to primary school students' perceptions, *Education 3-13*. DOI: 10.1080/03004279.2022.2089711
- Akyürek, M. İ. & Karabay, E. (2022). Developing innovative school leadership scale and teachers' views on innovative school leadership. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 6(1), 1-20.
- Aurini, J., & Quirke, L. (2011). Does market competition encourage strategic action in the private education sector? *Canadian Journal of Sociology*, 36(2), 173e197
- Borasi, R., & Finnigan, K. (2010). Entrepreneurial attitudes and behaviors that can help prepare successful change-agents in education. *The New Educator*, 6(1), 1-29.

- Bulut, A. (2015). *Perceptions of high school teachers' organizational happiness: A norm study* (PhD Thesis). Gaziantep University, Turkey.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Cunniff, D., Elder, D., & Padover, W. (2013). *Innovative educational leadership through the cycle of change*. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Drucker, P. F. (2002). The discipline of innovation. *Harvard Business Review*, 80(8), 95-102. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12195923>
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- Erdemet, F. (2017). *Private high school principals' views about the process of innovation in education*. (Unpublished master's thesis). İstanbul Kültür University, Turkey.
- Eroğlu Bozkurt, B. (2019). *The relationship between the innovation competence of vocational and technical anatolian high school principals and the innovativeness of the schools*. (Unpublished master's thesis). Eskişehir Anadolu University, Turkey.
- Ertong, C. (2018). *Examining the factors which affect organizational happiness at schools*. (Unpublished master's thesis). Gaziantep University, Turkey.
- Fullan, M. G. (1972). Overview of the innovative process and the user. *Interchange*, 3(2-3), 1-46. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02137634.pdf>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gümüslüoğlu, L. (2009). İnovasyon ve liderlik. *Savunma Sanayii Gündemi (Ekim)*. Accessed from <https://docplayer.biz.tr/4067945-Inovasyon-ve-liderlik.html>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Hair, J., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-151.
- Hitt, M. A., Ireland, R. D., Camp, M. S., & Sexton, D. L. (2001). Guest editors' introduction to the special issue strategic entrepreneurship: Entrepreneurial strategies for wealth creation. *Strategic Management Journal*, 22, 479-491.
- Ho, M. C. S. (2018). Conceptualizing teachers' entrepreneurial behavior: An exploratory review. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 6(1), 14-28.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kurt, A. (2016). *School principals' innovation competences and school culture association (Bolu sample)*. (Unpublished master's thesis). Abant İzzet Baysal University, Turkey.
- Maranto, R. (2015). Did the teachers destroy the school? Public entrepreneurship as creation and adaptation. *Journal of School Leadership*, 25(1), 69-101.



- Marquardt, M. J. (2000). Action learning and leadership. *The Learning Organization*, 7(5), 233-240.
- Marron, J. M., & Cunniff, D. (2014). What is an innovative educational leader? *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 7(2), 145-150. <https://doi.org/10.19030/cier.v7i2.8485>
- MNE (2022). 2022-2023 academic year education statistics. Accessed from <https://sakarya.meb.gov.tr/>
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2018). The relationship between organizational silence and organizational happiness levels of school principals and teachers: The sample of Şanlıurfa province. *Harran Education Journal*, 3(1), 52-70. <http://dx.doi.org/10.22596/2018.0301.52.70>
- Neto, R. D. C. A., Picanco, R.V., Campbell, K., Polega, M., & Ochsankehl, T. (2020). Teamwork and entrepreneurial behavior among k-12 teachers in the United States. *The Educational Forum* 84(2), 179-193.
- Oplatka, I. (2017). Empathy regulation among Israeli school principals: expression and suppression of major emotions in educational leadership. *Journal of School Leadership*, 27(1), 94-118.
- Orphanos, S., & Orr, M. T. (2014). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680-700.
- Özgenel, M., & Bozkurt, B. N. (2020). The political skills of teachers as a factor predicting school happiness. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 130-149.
- Özgenel, M., & Canuyulası, R. (2020). The effect of paternalist leadership behaviors of school principals on organizational happiness. *Education & Technology*, 3(1), 14-31.
- Pamuk, K. (2022). Innovative leadership levels of secondary school teachers: The example of Ünye district. *Educational & Social Sciences Journal*, 9(5), 394-405. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3251>
- Sağlam, Ö. (2018). *Private school administrators views and suggestions on innovation school concept at a private school in Istanbul* (Unpublished master's thesis). İstanbul Kültür University, Turkey.
- Sezer, Ş., & Can, E. (2019). School happiness: A scale development and implementation study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 167-190.
- Selçuk, Ş. (2018). *Administrators' innovational competencies and organizational image perception in private high schools*. (Unpublished master's thesis). Ankara Hacettepe University, Turkey.
- Talebzadeh, F., & Samkan, M. (2011). Happiness for our kids in schools: A conceptual model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1462-1471.
- Taş, S. (2017). Innovation, education and global innovation index. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 99-123.
- Tösten, R., Avcı, Y. E., & Şahin, S. (2018). The relations between the organizational happiness and the organizational socialization perceptions of teachers: The sample of physical education and sport. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 151-157. doi: 10.12973/eu-jer.7.1.151
- Usaci, D. (2015). Predictors of professional entrepreneurial intention and behavior in the educational field. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 178 -183.
- Valenciano, J.P., Uribe-T, J., & Real, R. J. L. (2019). Entrepreneurship and education in the 21st century: Analysis and trends. *Research. Journal of Entrepreneurship Education*, 22(4), 1-20.

- Van Dam, K., Schipper, M., & Runhaar, P. (2010). Developing a competency-based framework for teachers' entrepreneurial behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 965-971.
- Yaman, M. (2018). *With the innovation competencies of school principals examining the relationship between school culture*. (Unpublished master's thesis). İstanbul Sebahattin Zaim University Marmara University, Turkey.

## Okul Yönetiminde Dijital Veri Güvenliği: Tehditler ve Önlemler

Mehmet ÖZDOĞRU ve Muhammet ASLANLI

### Özet

Dijital verilerin kullanımının gün geçtikçe arttığı okullarda dijital veri güvenliğine yönelik olası tehditlerin önceden bilinmesi dijital verilerin güvenliğini sağlamaya yönelik atılacak adımların başarıya ulaşmasında etkili olacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditleri ve önlemleri okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını Kütahya ilinde görev yapan 13 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde "maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde Kütahya il merkezinde devlet okullarında görevli 13 okul yöneticisiyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada görüşmeler sonucu ulaşılan verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditler teması altında 5 alt temaya ulaşılmıştır. Buna göre kullanıcılardan kaynaklı durumlar, şifre kullanımıyla ilgili sorunlar, teknolojik araç-gereçlerin yanlış kullanımı, internet kaynaklı tehditler ve depolama alanlarının güvenliğiyle ilgili sorunlar okul yönetiminde dijital veri güvenliğini tehdit eden unsurlardır. Ayrıca araştırmada okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik alınan önlemler teması altında 2 alt temaya ulaşılmıştır. Buna göre okullarda dijital verilerin güvenliği için kullanıcılara yönelik önlemler ile donanımsal ve yazılımsal önlemler olmak üzere birtakım tedbirlerin alındığı görülmüştür. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde okulun yönetsel işlerinde kullanılan dijital verilerin güvenliğine yönelik birçok tehdit unsurunun olduğu bununla birlikte okul yöneticileri tarafından bu tehditlere yönelik bazı önlemlerin alındığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak okullarda dijital veri güvenliğini sağlamaya yönelik yasal düzenlemelerin yanı sıra sürekli değişen tehditlere karşı okul çalışanlarının bilgilendirilmesine gereksinim olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul, dijital veri güvenliği, bilgi güvenliği, okul yöneticisi

### Digital Data Security in School Management: Threats and Precautions

#### Abstract

In schools where the use of digital data is increasing day by day, knowing the possible threats to digital data security in advance will be effective in achieving success in the steps to be taken to ensure the security of digital data. Accordingly, the aim of this study is to examine the threats and measures for digital data security in school administration in line with the views of school administrators. The research was conducted in accordance with the qualitative research method. The research was conducted according to the case study design. The participants of the study consisted of 13 school administrators working in Kütahya. "Maximum diversity sampling method" was used to determine the participants. A "semi-structured interview form" was used to collect the research data. The data were collected in the fall semester of the 2022-2023 academic year. During the data collection process, interviews were conducted with 13 school administrators working in public schools in Kütahya city center. Content analysis technique was used to analyze the data obtained from the interviews. In the research, 5 sub-

themes were reached under the theme of threats to digital data security in school administration. Accordingly, situations arising from users, problems related to the use of passwords, misuse of technological tools, internet-based threats and problems related to the security of storage areas are the factors that threaten digital data security in school administration. In addition, 2 sub-themes were found under the theme of measures taken for digital data security in school administration. Accordingly, it was seen that some measures were taken for the security of digital data in schools, including user-oriented measures and hardware and software measures. When the findings of the research are evaluated in general, it is concluded that there are many threats to the security of digital data used in the administrative work of the school, but some measures are taken by school administrators against these threats. Based on the results of the research, it can be said that there is a need to inform school employees about the ever-changing threats as well as legal regulations to ensure digital data security in schools.

**Keywords:** School, digital data security, information security, school administrator

## Extended Abstract

### Introduction

The rapid development and progress in information technologies in recent years has closely affected the life of society. It is seen that these developments in technology have facilitated human life in many areas such as access to information, storage, reproduction and transportation of information. One of these facilitations is the ability to store and process information, which was previously stored in written form, in digital media with the development of technology. Information that can be transferred to digital media with the help of various technological tools can be converted into digital data and can be used, transported and reproduced whenever needed. In this way, significant gains are achieved in both time and labor.

Schools are one of the leading educational institutions where digital data are used intensively. In recent years, school administrations have been storing and processing data on students, teachers and many administrative activities in digital environments. In particular, data belonging to millions of students and teachers are stored in systems such as "MEBBİS (Ministry of National Education Information Systems), TEFBİS (Financing of Education in Turkey and Education Expenditures Information Management System), KBS (Public Accounts Information System) and e-School Management Information System". School administrators are primarily responsible for the use and security of these systems in schools. For this reason, school administrators' awareness of digital data security is important in terms of minimizing the impact of threats and attacks that may be encountered in the process.

Identifying threats to the security of digital data used in school administration and revealing the current measures taken against these threats are important for the development of effective policies on digital data security in educational institutions. School administrators, who are primarily responsible for the management of schools, are the people who produce solutions to the problems that occur in schools. In this direction, the opinions of school administrators can be considered as an important data source in the decisions to be taken regarding digital data security in school administration. There may be many problems in educational institutions regarding the security of digital data. Determining the problems encountered in school administration regarding digital data security in line with the opinions of administrators may contribute to reducing the impact of possible threats. Therefore, the aim of the study is to examine the threats and measures for digital data security in school administration in line with the views of school administrators.

## Method

In this study, which aims to examine the threats and measures for digital data security encountered in school administration according to the views of school administrators, qualitative research method was used. The research was conducted according to the case study design. The aim of case studies is to examine the determined subject in depth and to reveal the results of the situation (Yıldırım & Şimşek, 2018).

The participants of this study consisted of 13 school administrators working in Kütahya. "Maximum diversity sampling method" was used to determine the participants. The purpose of this method is to create a small sample group that includes individuals who may be a party to the problem under investigation by ensuring maximum diversity (Yıldırım & Şimşek, 2018). In order to ensure this diversity in the study, attention was paid to ensure that the participants consisted of administrators who differed in terms of "educational status, seniority in administration, gender, age, and school level".

In the study, a semi-structured interview form was used to examine the threats and measures for digital data security encountered in school administration according to the views of school administrators. The data of the study were collected in the fall semester of the 2022-2023 academic year. During the data collection process, interviews were conducted with 13 school administrators working in public schools in Kütahya city center.

In the research, content analysis technique was used to analyze the data obtained through interviews. In content analysis, the data obtained in the research are analyzed in detail. In order to understand the data, codes are given, and then similar codes are brought together to form themes (Yıldırım & Şimşek, 2018). Some measures were taken to ensure the validity and reliability of this qualitative research. These measures were handled within the framework of the concepts of "internal validity (credibility), external validity (transferability), internal reliability (consistency) and external reliability (confirmability)" put forward by Lincoln & Guba (1985).

## Findings

In the study, 5 sub-themes were found under the theme of threats to digital data security in school administration. These sub-themes are situations arising from users, problems related to the use of passwords, misuse of technological tools, internet-based threats and storage area security problems. Situations arising from users regarding digital data security in school administration were identified as low technology literacy, low awareness of data security, sharing of personal data and frequent staff turnover. As problems related to the use of passwords, the opinions of not using secure passwords, filling forms automatically, sharing passwords with unauthorized people, sharing passwords on social networks, keeping them in visible environments and using passwords in insecure environments emerged. Threats to the misuse of technological equipment are shared use of computers, leaving computers on all the time, uncontrolled usb, external memory connection, use of pirated software, taking computers out of the institution for repair and not using anti-virus programs. Internet-based threats to digital data security in school administration are cyber-attacks, e-mails of unknown origin and network connection problems. Threats to the security of storage areas where digital data are stored are sudden voltage spikes, not using power supply and fire, flood, theft, etc.

In the study, 2 sub-themes were found under the theme of measures taken for digital data security in school administration. These sub-themes are measures for users and hardware and software measures. As measures for users, the opinions of disseminating the use of secure passwords, defining sub-users, informing the staff, sharing meetings, obtaining information from the internet and in-service training

activities emerged. Hardware and software measures taken to ensure digital data security in school management include data backup, secure internet usage, anti-virus software and licensed software.

### **Conclusion, Discussion And Recommendations**

In this study, threats and precautions against digital data security in school administration were examined in line with the views of school administrators. First of all, threats to digital data security in school administration were revealed in the light of the data obtained from school administrators. In the research, 5 sub-themes were reached: threats to digital data security in school administration, situations arising from users, problems related to password use, misuse of technological tools, internet-based threats and threats to the security of storage areas. Accordingly, it is seen that there are many threats to the security of digital data that are used intensively in the administrative activities of schools. Praveena & Smys (2017) state that the increasing number of data used on digital platforms has led to the emergence of many issues and problems regarding the security of these data. Similarly, Yılmaz, Şahin & Akbulut (2016) state that there are many threats to digital data security today.

One of the main findings of the study is that a significant portion of the threats to digital data security in school administration are threats originating from users. These threats were identified as low technology literacy of users, low awareness of data security, sharing of personal data, and frequent staff turnover. According to Taha & Dahabiyeh (2020), low user awareness of digital data security is one of the main threats. Tekerek (2008) states in his study that situations arising from users are an important threat to data security. Wagner & Brooke (2007) state that human-related factors have an important share in negative situations that may occur in information security. Gökçeşlan, Günbatır & Sarıtepeci (2021) state that individuals do not consciously perform behaviors that violate the security of information about their institutions and themselves.

Within the scope of the current study, the measures taken for digital data security in school administration were also identified. In this direction, it is seen that the opinions of school administrators about the measures taken to ensure digital data security in schools are grouped under two sub-themes: user-oriented measures and hardware measures. As measures for users, the measures include disseminating the use of secure passwords, defining sub-users, informing the staff, sharing meetings, obtaining information from the internet and organizing in-service training activities. Tekerek (2008) states that unconscious users constitute a significant part of the source of threats to the security of digital data. According to Gündüzalp (2021), technical measures taken in the security of digital data in organizations are insufficient, and measures aimed at users and individuals should be put into practice. In order to ensure the security of digital data and minimize threats, it is necessary to increase the awareness of individuals and users (Yılmaz, Şahin & Akbulut, 2016). In today's world where information technologies are rapidly changing and developing, individuals using these technologies need to renew and update themselves at the same speed (Yüksel & Adıgüzel, 2011). In this direction, it is important for users who process digital data to improve themselves at the point of ensuring the security of data.

When the research findings are evaluated in general, it is concluded that there are multiple threats to digital data security in school administration. The fact that digital data security has many subcomponents causes the threats that can be encountered to be very diverse. It is especially noteworthy that situations arising from users are an important factor in the security of digital data. Hardware and software measures taken for the security of digital data will not be sufficient if the level of awareness and consciousness of users is not high. This situation will make digital data vulnerable to threats. In the research, it was concluded that problems related to the use of passwords, misuse of technological tools, internet-based

threats and situations related to the security of storage areas also pose a threat to digital data security in school administration. In addition, the study concluded that some measures are taken to ensure the security of digital data in schools. These measures stand out as user-oriented measures and hardware measures. This result indicates that school administrators have a certain level of awareness about digital data security. These results can be an important source of data on digital data security in school administration.

Based on the findings of the research, some suggestions can be made to practitioners and researchers.

Periodic maintenance of the platforms where digital data are hosted should be carried out, and infrastructures should be better equipped in terms of cyber security against possible threats.

Newly recruited personnel in schools should be informed about digital data security and awareness should be raised.

The digital data security awareness of candidates for selection and appointment as school administrators should be determined, and pre-service training activities should be organized before they take office.

## **Giriş**

Son yıllarda bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişim ve ilerleme toplum hayatını yakından etkilemektedir. Teknolojide yaşanan bu gelişmelerin bilgiye erişim, bilginin saklanması, çoğaltılması ve taşınabilmesi gibi daha birçok alanda insan hayatını kolaylaştırdığı görülmektedir. Önceleri yazılı olarak muhafaza edilen bilginin teknolojinin gelişimiyle birlikte dijital ortamlarda saklanması ve işlenebilmesi bu kolaylıklardan biridir. Çeşitli teknolojik araç gereçler yardımıyla dijital ortamlara aktarılabilen bilgiler dijital veri haline getirilerek ihtiyaç anında kullanılabilen, taşınabilmekte ve çoğaltılabilmektedir. Bu sayede hem zamandan hem iş gücünden önemli kazanımlar elde edilmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yaşanan hızlı değişim beraberinde dijital verilerin güvenliğiyle ilgili sorunları da getirmiştir (Aldridge, Medina & Ralphs, 2010). Yapılan bir araştırmaya göre dijital verilerin yasadışı bir şekilde ele geçirildiği olayların sayısı 2020 yılında %20 artarak dikkat çekici bir seviyeye gelmiştir (Simplilearn, 2021). Teknoloji kullanımının giderek artmasıyla birlikte dijital verilere yönelik tehditlerde de önemli artışlar yaşanmaktadır. Dünya üzerinde dijital verilere yönelik tehditlerde 2021 yılında %25 oranında artış yaşanırken 2022 yılına gelindiğinde ise bu oran %62'ye çıkmıştır (ThinkTech, 2023).

Teknolojinin kullanımının insan hayatını kolaylaştırması beraberinde birtakım riskleri ortaya çıkarmıştır. Bu risklerden birisi de dijital verilerin güvenliğidir. Canbek & Sağiroğlu'na (2006) göre dijital veri güvenliği “elektronik ortamlarda verilerin veya bilgilerin saklanması ve taşınması esnasında verilerin gizlilik ve bütünlüğünün korunması, yetkisiz kişilerce erişiminin önlenmesi için güvenli bir bilgi işleme platformu oluşturma çabalarının tümüdür.”. Dijital veri güvenliği günümüzde bilişim teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen faaliyetlerde karşılaşılan en önemli sorunlardan biridir (Solichin & Ramadhan, 2017).

Dijital veri güvenliğiyle ilgili olarak gerek bireyler gerekse kurumlar genelde sorunla karşılaştıkları zaman önlem almaktadır. Ancak dijital verilerin güvenliği, sorunla karşılaşmadan önce, sürecin başından itibaren önem verilmesi gereken bir konudur (Kruger & Kearney, 2006). Bu nedenle kurum ve kuruluşlar faaliyet alanları içerisinde kullandıkları dijital verilerin güvenliğine yönelik gereken tedbirleri önceden almakla sorumludur.

Dijital verilerin güvenliğine yönelik alınan tedbirlere bakıldığında sistemsel ve donanımsal önlemlerin öne çıktığı görülmektedir. Konuyla ilgili araştırmalarda ise insan unsuruna yeterince önem verilmeyen sistemsel ve donanımsal önlemlerin dijital verilere yönelik riskleri ve tehditleri azaltmada yetersiz olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır (Avcı & Arslan, 2019; Şahinaslan vd., 2009; Yılmaz vd, 2015). Dijital verilerin güvenliğiyle ilgili tehditlerin önemli bir kısmı kullanıcıların dijital veri güvenliği farkındalıklarının düşük olmasına dayanmaktadır (Taha & Dahabiyeh, 2020).

Bilişim teknolojilerinin kullanımı bireyler arasında artmakla birlikte kurumlar arasında da kullanım alanlarının hızla yaygınlaştığı görülmektedir. Kurumlar teknolojiyi faaliyetlerine entegre ederek birçok hizmeti dijital ortamlarda sunmaktadır. Günümüzde bilişim teknolojilerinin yoğun olarak kullanıldığı kurumlardan biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları faaliyet alanlarına giren öğrenme süreçleri, yönetim faaliyetleri ve iletişim gibi daha birçok alanda teknolojiyi kullanarak çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Bu sayede gerek zaman gerek insan kaynağının etkili kullanımı açısından önemli faydalar elde edilmektedir. Ancak teknolojinin eğitim-öğretim süreçlerine tüm bu katkılarının yanı sıra meydana gelebilecek riskleri ve olumsuzlukları gözden kaçırmamak gerekir. Eğitim kurumları açısından bakıldığında bu risklerin başında dijital verilerin güvenliği gelmektedir (Keser & Yayla, 2021).

Okullar dijital verilerin yoğun bir şekilde kullanıldığı eğitim kurumlarının başında gelmektedir. Son yıllarda okul yönetimleri tarafından başta öğrencilere, öğretmenlere ve birçok yönetsel faaliyete ait veriler dijital ortamlarda saklanmakta ve işlenmektedir. Özellikle milyonlarca öğrenci ve öğretmene ait veriler “MEBBİS (Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri), TEFBİS (Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi), KBS (Kamu Hesapları Bilgi Sistemi) ve e-Okul Yönetimi Bilgi Sistemi” gibi sistemlerde depolanmaktadır. Okullarda söz konusu sistemlerin kullanımından ve güvenliğinden öncelikle okul yönetimleri sorumludur. Bu nedenle okul yöneticilerinin dijital veri güvenliğine yönelik farkındalıkları süreçte karşılaşılabilecek tehditlerin ve saldırıların etkisinin en aza indirilmesi bakımından önemlidir.

Alan yazında eğitim kurumlarında dijital veri güvenliği konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlere yönelik dijital veri güvenliği farkındalık ölçeği geliştirilmesi (Çetinkaya, Güldüren & Keser, 2017; Yılmaz, Şahin & Akbulut, 2015), öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalık düzeylerinin belirlenmesi (Avcı & Oruç, 2020; Göldağ, 2021; Keser & Yayla, 2021; Öztürk & Çakır, 2022; Talan & Aktürk, 2021; Yılmaz, Şahin & Akbulut, 2016), üniversite çalışanlarının dijital veri güvenliği farkındalıklarının belirlenmesi (Aslay, Handan & Üstün, 2019; Gündüzalp, 2021) gibi konuların incelendiği görülmektedir. Söz konusu akademik çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde yapılan çalışmaların öğretmen ve öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte teknolojinin gelişmesiyle dijital verilerin okul yönetiminde kullanımı hızla artmaktadır. Ancak okullarda söz konusu dijital verilerin kullanımından ve güvenliğinden öncelikle sorumlu olan okul yöneticileriyle yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla dijital verilerin yoğun bir şekilde kullanıldığı okulların yönetim faaliyetlerinde olası tehditleri ve alınan önlemleri okulların yönetiminden birinci derecede sorumlu okul yöneticilerinin perspektifinden incelemek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının okul yönetiminde dijital veri güvenliği konusunda farkındalık oluşturacağı ve bu konuda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yönetiminde kullanılan dijital verilerin güvenliğine yönelik tehditlerin tespit edilmesi ve bu tehditlere karşı alınan mevcut önlemlerin ortaya çıkarılması eğitim kurumlarında dijital veri güvenliği konusunda etkili politikaların geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Okulların yönetiminden birinci derecede sorumlu olan okul yöneticileri okullarda meydana gelen sorunlara çözüm üreten kişilerdir. Bu doğrultuda okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik alınacak kararlarda okul yöneticilerinin görüşleri önemli bir veri kaynağı olarak değerlendirilebilir. Dijital verilerin güvenliğiyle



ilgili eğitim kurumlarında birçok sorun olabilir. Kullanıcılardan kaynaklı sorunlar (Wagner & Brooke, 2007), şifre kullanımıyla ilgili sorunlar (Kruger, Drevin & Steyn, 2010), korsan yazılımlar (Ünver, Canbay & Mirzaoğlu, 2009), spam e-postaları ve bilgisayar virüsleri (Yılmaz, Şahin & Akbulut, 2016) bu sorunlardan bazılarıdır. Araştırmayla dijital veri güvenliği konusunda okul yönetiminde karşılaşılan sorunların yöneticilerin görüşleri doğrultusunda belirlenmesi, olası tehditlerin etkisinin azaltılmasına katkı yapabilir. Bu nedenle araştırmanın amacı okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditleri ve önlemleri okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okullarda dijital veri güvenliğine yönelik tehditler nelerdir?
2. Okul yönetiminde dijital veri güvenliğini sağlamaya yönelik neler yapılmaktadır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Okul yönetiminde karşılaşılan dijital veri güvenliğine yönelik tehditleri ve önlemleri okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Araştırma durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Durum çalışmalarının amacı belirlenen konunun derinlemesine ele alınması ve duruma ilişkin sonuçların ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışmalarında araştırılan durum gerçek yaşamın içerisinde olmalı, güncel bağlamından koparılmadan araştırılmalıdır (Creswell, 2016). Bu bağlamda araştırmada okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditlerin neler olduğu incelenmiş ve bu tehditlere yönelik alınan önlemler durum olarak araştırılmıştır.

### Çalışma grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını Kütahya ilinde görev yapan 13 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde “maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Bu yöntemdeki amaç incelenen probleme taraf olabilecek bireylerin maksimum düzeyde çeşitliliğinin sağlanarak yer aldığı küçük bir örneklem grubu oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada bu çeşitliliğin sağlanması için katılımcıların “eğitim durumu, yöneticilik kıdemi, cinsiyet, yaş, görev yapılan okul kademesi” açısından farklılaşan yöneticilerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubu toplam 13 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcı okul yöneticilerinin 6’sı lisans, 7’si yüksek lisans mezunudur. Yöneticilik kıdemi olarak katılımcı okul yöneticilerinin 6’sı 8 ve üzeri yıl, 4’ü 3 ve üzeri yıl, 3’ü 11 ve üzeri yıl kıdeme sahiptir. Okul yöneticilerinin 10’u erkek, 3’ü kadındır. Katılımcıların 5’i ilkokulda, 4’ü ortaokulda, 4’ü lisede görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada okul yönetiminde karşılaşılan dijital veri güvenliğine yönelik tehditleri ve önlemleri okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelemek için “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilmeden önce ilk olarak ilgili alan yazın taranarak konuyla ilişkili çalışmalar (Çetinkaya, Güldüren & Keser, 2017; Gündüzalp, 2021; Öz, 2020; Simplilearn, 2021; Yılmaz, Şahin & Akbulut, 2016) incelenmiş ve taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan form iki alan uzman tarafından incelenmiştir. İncelemeyi yapan uzmanlar nitel araştırmalar konusunda deneyimi olan eğitim yönetimi alanında görev yapan akademisyenlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak form araştırmanın çalışma grubu içerisinde yer almayan iki okul yöneticisine uygulanarak öneriler alınmıştır. Pilot uygulaması yapılan formun anlaşılır ve amaca uygun olduğu görülmüştür. Son halini alan form iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için 6 soru yer almaktadır. Formun ikinci

bölümünde ise okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditleri ve önlemleri belirlemeye yönelik 2 açık uçlu soru ve 4 sonda soru bulunmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde Kütahya il merkezinde devlet okullarında görevli 13 okul yöneticisiyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma öncesi katılımcılarla iletişime geçilerek araştırmanın içeriği açıklanmış, yapılacak görüşmenin zamanı ve yeri belirlenmiştir. Görüşmeler katılımcıların talepleri doğrultusunda görevli oldukları okullarda yapılmıştır. Görüşmelerden önce okul yöneticileri onam formuyla bilgilendirilmiştir. Ayrıca katılımcılara araştırma etiği ve gizlilik konularında açıklamalar yapılmış, katılımın gönüllük esası olduğu ifade edilmiş ve ses kaydı onayı alınmıştır. İki okul yöneticisi ses kaydına izin vermediğinden görüşme esnasında notlar tutularak görüşme kayıt altına alınmıştır. Katılımcılara demografik bilgilerinin yanı sıra araştırmanın amacı kapsamında okullarda dijital veri güvenliğine yönelik tehditler neler olduğu ve bu tehditlere yönelik okul yöneticilerinin neler yaptıkları sorulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin süresi 25-30 dakika aralığında olmuştur. Toplamda 365 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir. Çalışmanın etik kurul izni; Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan, 05.10.2022 tarih ve 2022/08 sayılı karar ile alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

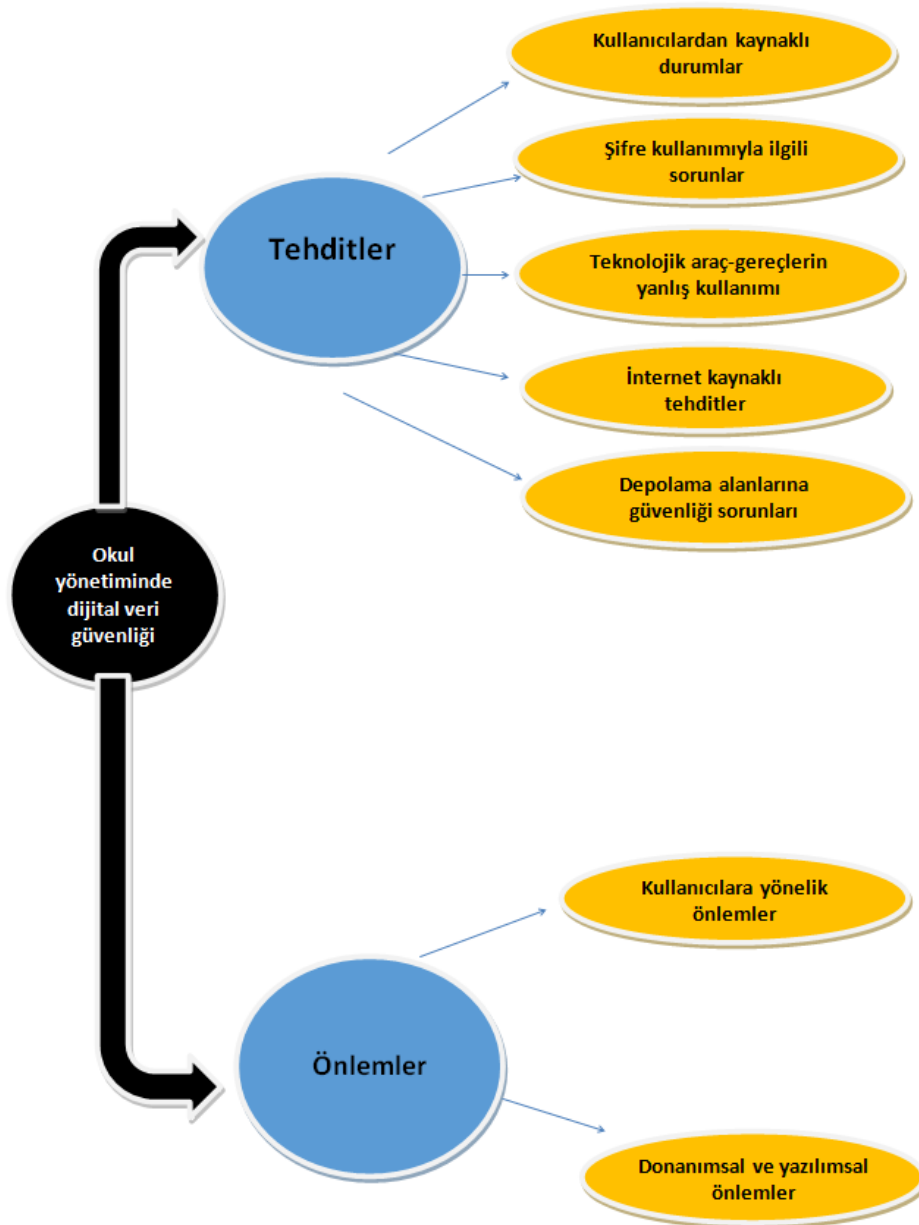
Araştırmada görüşmeler sonucu ulaşılan verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde araştırmada ulaşılan veriler ayrıntılı olarak analiz edilmektedir. Verilerin anlaşılabilirliği için kodlar verilmekte, daha sonra benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Analize başlamadan önce ses kayıtları bilgisayara aktarılarak yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen veriler ses kayıtlarıyla karşılaştırılarak kayıp verinin önüne geçilmiştir. Daha sonra katılımcıların araştırma sorularına vermiş oldukları cevaplardaki ortak noktalar tespit edilerek kodlar verilmiştir. Birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Kavramsal çerçeve göz önünde bulundurularak temaların kendi içinde anlamlı olmasına özen gösterilmiştir. Bulgular yorumlanırken katılımcı grubun özgün düşünce ve görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar da sunulmuştur. Ayrıca katılımcı gizliliğinin sağlanması amacıyla araştırmaya katılan okul yöneticilerine Yönetici 1 (Y1), Yönetici 2 (Y2),... şeklinde kısaltma yapılmış ve numara verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel yöntemle yürütülen bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için bazı önlemler alınmıştır. Bu önlemler Lincoln & Guba (1985) tarafından ortaya koyulan "iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenirlik (tutarlılık) ve dış güvenirlik (teyit edilebilirlik)" kavramları çerçevesinde ele alınmıştır.

Araştırmada iç geçerliliğin sağlanması için görüşme sorularının hazırlanmasında alan yazın incelenmiş, uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Hazırlanan sorular katılımcı gruptan olmayan iki okul yöneticisine uygulanarak ön uygulama yapılmıştır. Görüşmelerin öncesinde katılımcılar araştırmanın amacı konusunda bilgilendirilmiş, gizlik ve araştırma etiği konusunda açıklamalar yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcılarla yeteri kadar etkileşimde bulunulmuştur. Görüşmeler sonucu ulaşılan verilerin deşifresinden sonra katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcılardan eksik veya hatalı ifadelerin tespit edilmesi istenerek katılımcı teyidi sağlanmıştır.

Dış geçerliğin (aktarılabirlik) sağlanması için çalışmanın tüm aşamaları detaylı olarak okuyuculara sunulmuştur. İç güvenilirliğin (tutarlılık) sağlanması için “kodlayıcılar arası görüş birliği” tekniğinden yararlanılmıştır (Cresswell, 2016). Buna göre kod ve temalar oluşturması için araştırmada ulaşılan verilerin ham hali eğitim bilimleri alanından, nitel araştırma konusunda deneyimi olan bir akademisyenle paylaşılmıştır. Akademisyenin oluşturduğu kod ve temalarla araştırmacının oluşturduğu kod ve temalar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda kod ve temalar arasındaki uyumun %91,6 düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmada dış güvenilirliği (teyit edilebilirlik) sağlamak için araştırma süreci şeffaf bir şekilde raporlanmış, araştırmacının rolü açıklanmış, araştırma sonuçları alan uzmanına sunularak teyit alınmıştır. Araştırmada katılımcı görüşleri sonucu oluşturulan temaların görselleştirilmesi amacıyla bir model oluşturulmuştur. Oluşturulan model Şekil 1 de sunulmuştur.



Şekil 1. Okul yöneticilerinin görüşlerinin analizi sonucu oluşturulan model

## BULGULAR

Bu bölümde okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditler ve önlemlere yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Okul Yönetiminde Dijital Veri Güvenliğine Yönelik Tehditler

Okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditlere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1  
Okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditlere ilişkin bulgular

Tema	Alt tema	Kodlar
Okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditler	Kullanıcılardan kaynaklı durumlar	Teknoloji okur-yazarlığının düşük olması
		Veri güvenliği bilincinin düşük olması
		Kişisel verilerin paylaşımı
		Personelin sık değişmesi
		Şifre kullanımıyla ilgili sorunlar
	Şifre kullanımıyla ilgili sorunlar	Güvenli şifre kullanmama
		Formları otomatik doldurma
		Yetkisiz kişilerle paylaşma
		Sosyal ağlarda paylaşma
		Görülebilir ortamlarda bulundurma, Güvensiz ortamlarda şifre kullanımı
	Teknolojik araç-gereçlerin yanlış kullanımı	Bilgisayarların ortak kullanımı
		Bilgisayarların sürekli açık bırakılması
		Kontrolsüz usb, harici bellek bağlanması
		Korsan yazılım kullanımı
		Bilgisayarları tamir amaçlı kurum dışına çıkarma Antivirüs programı kullanmama
İnternet kaynaklı tehditler	Siber saldırılar	
	Kaynağı bilinmeyen e-postalar	
	Ağ bağlantısı sorunları	
Depolama alanlarının güvenliği sorunları	Ani voltaj yükselmeleri	
	Güç kaynağı kullanmama	
	Yangın, sel, hırsızlık vb. durumlar	

Çalışmada okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditler teması altında 5 alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar kullanıcılardan kaynaklı durumlar, şifre kullanımıyla ilgili sorunlar, teknolojik araç-gereçlerin yanlış kullanımı, internet kaynaklı tehditler ve depolama alanlarının güvenliği sorunlarıdır. Okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditler kullanıcılardan kaynaklı durumlar teknoloji okur-yazarlığının düşük olması, veri güvenliği bilincinin düşük olması, kişisel verilerin paylaşımı ve personelin sık değişmesi olarak tespit edilmiştir. Şifre kullanımıyla ilgili sorunlar olarak güvenli şifre kullanmama, formları otomatik doldurma, şifreleri yetkisiz kişilerle paylaşma, sosyal ağlarda paylaşma, görülebilir ortamlarda bulundurma ve güvensiz ortamlarda şifre kullanımı görüşleri ortaya çıkmıştır. Teknolojik araç-gereçlerin yanlış kullanımına yönelik tehditler bilgisayarların ortak kullanımı, bilgisayarların sürekli açık bırakılması, kontrolsüz usb, harici bellek bağlanması, korsan

yazılım kullanımı, bilgisayarları tamir amaçlı kurum dışına çıkarma ve anti virüs programı kullanmamadır. Okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik internet kaynaklı tehditler siber saldırılar, kaynağı bilinmeyen e-postalar ve ağ bağlantısı sorunlarıdır. Dijital verilerin saklandığı depolama alanlarına güvenliğine yönelik tehditler ani voltaj yükselmeleri, güç kaynağı kullanmama ve yangın, sel, hırsızlık vb. durumlardır. Konuya ilişkin bazı okul yöneticilerinin görüşleri aşağıdadır:

*Benim gördüğüm en çok yapılan hata verilerin olduğu modüle girerken kullanıcı adı ve şifreleri otomatik olarak algılatmaktır. Bu durum büyük bir güvenlik riski doğuruyor. Siz olmadığınız zaman yetkisiz bir kişi şifreyle girilebilen ve sizin sorumluluğunuzda olan bir modüle kolaylıkla girebilir, istediği her bilgiye ulaşabilir Y6.*

*Son yıllarda e-maillerimize tanımadığımız kişi ve kurumlardan birçok mail geliyor. Bu maillerin hepsinin iyi niyetli olduğunu düşünmüyorum. Fakat okulumda çalışan bazı personelimin bu maillerin kaynağını kontrol etmeden açtığını gözlemliyorum. Bazen içlerinde virüs olabiliyor ve bu virüsler kurum bilgisayarlarımızın güvenliğini tehdit ediyor Y3.*

*Okul yöneticilerinin çok yoğun iş yükleri olduğu herkes tarafından biliniyor. İdari işlerin aksamaması ve gecikmemesi için bize tanımlanan dijital verilerin olduğu sistemlere erişim şifremizi bazen başkalarına veriyoruz. Şifrenin sorumluluğu bizde olmasına rağmen başkalarıyla paylaşarak hem kendimizi hem de dijital verileri riske atıyoruz Y8.*

*Okullarda biz en çok e-okul ve MEBBİS sistemlerinde verileri saklıyoruz. Bu sistemlerin donanımsal ve yazılımsal güvenliği tamamen bakanlığımız tarafından takip ediliyor. Ancak bu sistemleri kullananlardan kaynaklı bazı hatalar verilerin güvenliğini tehdit edebiliyor. Örneğin öğrenci ve öğretmenlere ait bilgilerin bazen herkes tarafından görülebilecek şekilde paylaşıldığına şahit oluyoruz. Bu sistemlere erişim yetkisi olan yönetici, öğretmen ve personelin bazılarının veri güvenliği bilincinin düşük olması bu duruma neden olabiliyor Y12.*

### **Okul Yönetiminde Dijital Veri Güvenliğini Sağlamaya Yönelik Alınan Önlemler**

Okul yönetiminde dijital veri güvenliğini sağlamaya yönelik alınan önlemlere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1

Okul yönetiminde dijital veri güvenliğini sağlamaya yönelik alınan önlemlere ilişkin bulgular

<b>Tema</b>	<b>Alt tema</b>	<b>Kodlar</b>
Okul yönetiminde dijital veri güvenliğini sağlamaya yönelik alınan önlemler	Kullanıcılara yönelik önlemler	Güvenli şifre kullanımını yaygınlaştırma
		Alt kullanıcı tanımlama
		Personeli bilgilendirme
		Paylaşım toplantıları
		İnternette bilgi edinme
	Donanımsal ve yazılımsal önlemler	Hizmet içi eğitim faaliyetleri
		Veri yedekleme
		Güvenli internet kullanımı
		Anti-virüs programı kullanma
		Lisanslı yazılım kullanma

Çalışmada okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik alınan önlemler teması altında 2 alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar kullanıcılara yönelik önlemler ve donanımsal önlemlerdir. Kullanıcılara yönelik önlemler olarak güvenli şifre kullanımını yaygınlaştırma, alt kullanıcı tanımlama, personeli bilgilendirme, paylaşım toplantıları, internetten bilgi edinme ve hizmet içi eğitim faaliyetleri görüşleri ortaya çıkmıştır. Okul yönetiminde dijital veri güvenliğini sağlamaya yönelik alınan donanımsal ve yazılımsal önlemler ise veri yedekleme, güvenli internet kullanımı, anti-virüs programı ve lisanslı yazılım kullanmadır. Konuya ilişkin bazı okul yöneticilerinin görüşleri aşağıdadır:

*Okulun yönetiminden sorumlu olduğum için birçok kişinin verilerine erişim yetkim var. Bu yetki beraberinde sorumlu davranmayı da getiriyor. Özellikle kişisel bilgilerin kötü niyetli birçok kişinin hedefinde olması okulları da risk altında bırakıyor. Ben de sorumluluk bilinciyle hareket ederek dijital dünyada meydana gelen gelişmeleri takip etmeye çalışıyorum. Siber saldırılar konusunda güncel olayları paylaşan internet sitelerinden öğrendiğim önlemleri okulumda uygulamaya çalışıyorum. Şifrelerin kullanımı, yetkisiz erişimin engellenmesi, dijital ortamdaki verilerin belli dönemlerde yedeklenmesi gibi çalışmaları okulumda yapmaya çalışıyorum Y13.*

*Biz okulumuzda öncelikle idari personelimizde farkındalık oluşturuyoruz. Olabilecek riskler hakkında arkadaşlarımızı bilgilendiriyoruz. Güvenli şifre kullanmalarını ve şifreleri başkalarıyla paylaşmamaları konusunda gerekli uyarılarımızı yapıyoruz Y4.*

*Okulumuzun bulunduğu bölgede sık sık elektriklerin kesiliyor. Bilgisayarlarımızın ve serverlarımızın zarar görmesinin önüne geçmek için okulumuza güç kaynakları aldık. Bu sayede ani voltaj yükselmeleri karşısında verilerimizi korumaya çalışıyoruz Y2.*

*Okul idaresinde kullandığımız bilgisayarların tamamına lisanslı anti virüs programı kurduk. Biraz maliyetli olmasına rağmen siber saldırılar karşısında güvende olduğumuz hissetmek bizi rahatlatıyor Y5.*

### **Tartışma**

Bu araştırmada okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditler ve önlemler okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada ilk olarak okul yöneticilerinden elde edilen veriler ışığında okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditler ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditler kullanıcılardan kaynaklı durumlar, şifre kullanımıyla ilgili sorunlar, teknolojik araç-gereçlerin yanlış kullanımı, internet kaynaklı tehditler ve depolama alanlarına güvenliğine yönelik tehditler olmak üzere 5 alt temaya ulaşılmıştır. Buna göre okulların yönetsel faaliyetlerinde yoğun bir şekilde kullanılan dijital verilerin güvenliğine yönelik birçok tehdit unsurunun olduğu görülmektedir. Praveena & Smys (2017) dijital platformlarda kullanılan veri sayısının giderek artmasının bu verilerin güvenliğine yönelik çok sayıda sorunun ve problemin ortaya çıkmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Yılmaz, Şahin & Akbulut (2016) çalışmalarında günümüzde dijital veri güvenliğine yönelik çok sayıda tehdidin olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın başlıca bulgularından birisi okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditlerin önemli bir kısmını kullanıcılardan kaynaklı tehditlerin oluşturmasıdır. Araştırmada bu tehditler kullanıcıların teknoloji okur-yazarlığının düşük olması, veri güvenliği bilincinin düşük olması, kişisel verilerin paylaşımı ve personelin sık değişmesi olarak tespit edilmiştir. Taha & Dahabiyeh'e (2020) göre dijital veri güvenliği konusunda kullanıcı farkındalığının düşük olması başlıca tehditlerdendir. Tekerek (2008) çalışmasında kullanıcılardan kaynaklı durumların veri güvenliğine yönelik önemli bir tehdit unsuru olduğunu belirtmektedir. Wagner & Brooke (2007) bilgi güvenliğinde meydana gelebilecek olumsuz durumlarda insanla ilgili faktörlerin önemli payının olduğunu ifade etmektedir. Gökçearsan, Günbatar & Saritepeci (2021) ise bireylerin kurumları ve kendileriyle ilgili bilgilerin güvenliğini ihlal edecek davranışları bilinçli olarak gerçekleştirmediklerini ifade etmektedir.

Araştırmada şifre kullanımından kaynaklı durumların okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehdit oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre güvenli şifre kullanmama, formları otomatik doldurma, şifreleri yetkisiz kişilerle paylaşma, sosyal ağlarda paylaşma, görülebilir ortamlarda bulundurma ve güvensiz ortamlarda şifre kullanımı okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditlerdir. Dijital veri güvenliği konusunda yapılan başka bir araştırmada da katılımcıların önemli bir kısmının güvenli şifre ve parola kullanma noktasında yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Kruger, Drevin & Steyn, 2010). Öğretmenlerle gerçekleştirilen Yılmaz, Şahin & Akbulut (2016) tarafından yapılan çalışmada ise güvenli parola oluşturma konusunda öğretmenlerin farkındalıklarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre teknolojik araç-gereçlerin yanlış kullanımı okul yönetiminde dijital veri güvenliği için önemli bir tehdittir. Buna göre bilgisayarların ortak kullanımı, bilgisayarların sürekli açık bırakılması, kontrolsüz usb, harici bellek bağlanması, korsan yazılım kullanımı, bilgisayarları tamir amaçlı kurum dışına çıkarılması ve anti virüs programı kullanılmaması teknolojik araç-gereçlerin yanlış kullanımıyla ilgili tehditlerdir. Okullarda yapılan başka bir araştırmada öğretmenlerin güvenlik duvarı yazılımları konusundaki farkındalıkları düşük çıkmıştır (Yılmaz, Şahin & Akbulut, 2016). Ünver, Canbay & Mirzaoğlu, (2009) çalışmalarında korsan yazılımların sisteme izinsiz girilmesini sağlayarak dijital verilerin güvenliğini tehdit ettiğini belirtmektedir. Dijital dünyada ortaya çıkan tehditlerin büyük kısmı bilişimle ilgili sistemlerin ve araç gereçlerin kullanımındaki açıklıklardan ve zafiyetlerden ortaya çıkmaktadır (Derin & Gençoğlu, 2020).

Araştırmada okul yönetiminde dijital veri güvenliğini tehdit eden bir diğer unsur internet kaynaklı tehditlerdir. Siber saldırılar, kaynağı bilinmeyen e-postalar ve ağ bağlantısı sorunları okullarda dijital veri güvenliğini tehdit etmektedir. Siber saldırılar kişilerin ve kurumların bilişim alt yapısına ve sistemlerine yönelik yapılan planlı saldırılardır (Alkan, 2019). Bu sayede istenilen verilere izinsiz erişim sağlanmaya çalışılır. İnternet alt yapısı kullanılarak yapılan siber saldırılar ülkeler ve özellikle kurumlar için önemli bir tehdit oluşturmaktadır (Aytekin, 2015). Solichin & Ramadhan, (2017) internet ağlarından

yapılan dijital veri paylaşımının hızla artması beraberinde internet kaynaklı tehditleri getirdiğini ifade etmektedir.

Katılımcı okul yöneticileri depolama alanlarının güvenliğiyle ilgili sorunların okul yönetiminde dijital verilerin güvenliğinde tehdit oluşturabileceğini ifade etmiştir. Buna göre ani voltaj yükselmeleri, güç kaynağı kullanmama, yangın, sel ve hırsızlık gibi durumlar dijital verilerin saklandığı depolama alanlarının güvenliğini tehdit etmektedir. Vural & Sağıroğlu (2008) doğal afetlerin enerji ve güç kaynakları ile donanımsal ve yazılımsal alt yapılar için önemli tehditler olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle okullarda dijital veri güvenliğinin sürdürülebilirliği noktasında fiziki alt yapının iyileştirilmesi üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Dijital verilerin barındırıldığı platformların güvenliğinin sağlanması verilerin güvenliği açısından önemli bir tedbirdir (Canbek & Sağıroğlu, 2006). Mevcut çalışma kapsamında okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik alınan önlemler de tespit edilmiştir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin okullarda dijital veri güvenliğini sağlamaya yönelik alınan önlemlerle ilgili görüşlerinin kullanıcılara yönelik önlemler ve donanımsal ve yazılımsal önlemler olmak üzere iki alt temada toplandığı görülmektedir. Kullanıcılara yönelik önlemler olarak güvenli şifre kullanımını yaygınlaştırma, alt kullanıcı tanımlama, personeli bilgilendirme, paylaşım toplantıları, internetten bilgi edinme ve hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlemedir. Tekerek (2008) dijital verilerin güvenliğiyle ilgili tehditlerin kaynağının önemli bir kısmını bilinçsiz kullanıcıların oluşturduğunu belirtmektedir. Gündüzalp'e (2021) göre kurumlarda dijital verilerin güvenliği noktasında alınan teknik önlemler yetersiz kalmakta, kullanıcılara ve bireylere yönelik önlemler işe koşulmalıdır. Dijital verilerin güvenliğini sağlamak ve tehditleri minimuma düşürmek için bireylerin ve kullanıcıların farkındalıklarını arttırmak gerekir (Yılmaz, Şahin & Akbulut, 2016). Bilişim teknolojilerinin hızla değiştiği ve geliştiği günümüzde bu teknolojileri kullanan bireylerinde aynı hızda kendilerini yenilemeleri ve güncellemeleri gerekmektedir (Yüksel & Adıgüzel, 2011). Bu doğrultuda dijital verileri işleyen kullanıcıların verilerin güvenliğini sağlama noktasında kendilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir.

Araştırmada okul yöneticileri dijital veri güvenliğini sağlamaya yönelik okullarda birtakım donanımsal ve yazılımsal önlemler aldıklarını ifade etmişlerdir. Veri yedekleme, güvenli internet kullanımı, anti-virüs programı ve lisanslı yazılım kullanma dijital veri güvenliğini sağlamada alınan donanımsal önlemlerdir. Dijital dünyada güvenlik hem donanımsal hem de yazılımsal olarak çözüm üretilmesi gereken bir konudur (Avcı vd., 2022). Acarer, (2020) son yıllarda siber saldırıların donanımsal ekipmanlara yönelik olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu saldırıların yazılımsal hasarların yanı sıra donanımsal hasara da neden olmaktadır. Güven & Aktel, (2020) dijital verilerin saklandığı donanımların periyodik olarak saldırılara karşı güvenlik kontrollerinin yapılması gerektiğinin altını çizmektedir. Ögün & Kaya (2013) çalışmalarında kurumların dijital veri güvenliğini sağlamak için dijital alt yapı ve donanımlarını son sistemlerle donatması gerektiğini belirtmektedir.



## Sonuç

Dijital verilerin kullanımının gün geçtikçe arttığı okullarda dijital veri güvenliğine yönelik olası tehditlerin önceden bilinmesi dijital verilerin güvenliğini sağlamaya yönelik atılacak adımların başarıya ulaşmasında etkili olacaktır. Toplumun büyük bir kesimine hizmet veren okulların sahip olduğu dijital verilerin güvenliğinden öncelikle okul yöneticileri sorumludur. Bu doğrultuda araştırmada okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehditler ve önlemler okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik birden çok tehdit unsurunun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Dijital veri güvenliği konusunun birçok alt bileşeninin olması karşılaşılabilecek tehditlerin de çok çeşitli olmasına neden olmaktadır. Özellikle kullanıcılardan kaynaklı durumların dijital verilerin güvenliğinde önemli bir etken olması dikkat çekicidir. Dijital verilerin güvenliğine yönelik alınan donanımsal ve yazılımsal önlemler kullanıcıların bilinç ve farkındalık düzeyi yüksek olmadığı takdirde yeterli olmayacaktır. Bu durum ise dijital verileri tehditlere açık bir hale getirecektir. Araştırmada şifre kullanımıyla ilgili sorunlar, teknolojik araç-gereçlerin yanlış kullanımı, internet kaynaklı tehditler ve depolama alanlarının güvenliğiyle ilgili durumların da okul yönetiminde dijital veri güvenliğine yönelik tehdit oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada okullarda dijital verilerin güvenliğini sağlamaya yönelik birtakım önlemlerin de alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu önlemler kullanıcılara yönelik önlemler ve donanımsal önlemler olarak öne çıkmaktadır. Bu sonuç okul yöneticilerinin dijital veri güvenliği konusunda belli bir bilinç düzeyine sahip olduğunun göstergesidir. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar okul yönetiminde dijital veri güvenliği konusunda önemli bir veri kaynağı olabilir.

## Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara bir takım önerilerde bulunulabilir.

Dijital verilerin barındırıldığı platformların periyodik bakımları yapılmalı, olası tehditlere karşı alt yapılar siber güvenlik açısından daha donanımlı hale getirilmelidir.

Okullarda göreve yeni başlayan personellere dijital veri güvenliği konusunda bilgilendirmeler yapılmalı, farkındalık oluşturulmalıdır.

Okul yöneticiliğine seçme ve atamada adayların dijital veri güvenliği farkındalıkları belirlenmeli, göreve başlamadan önce hizmet öncesi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

Dijital verilere yönelik tehditlerin her geçen gün artması ve değişmesi nedeniyle kullanıcılar anlık olarak bilinçlendirilmeli, çevrim içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

Dijital verilerin güvenliğine yönelik tehditler hakkında önceden senaryolar hazırlanmalı, bu doğrultuda tedbirler alınmalıdır.

Kullanıcılara dijital veri güvenliği konusunda verilecek eğitimlerin sürekliliği sağlanmalı, eğitimlerin etkililiği artırılmalıdır.

### **Yazar Katkı Beyanı**

Bu çalışmaya her iki yazar tarafından eşit oranda katkı verilmiştir.

### **Çatışma Beyanı**

Bu çalışmanın herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Kaynakça**

- Acarer, T. (2020). Ülke güvenliğimizde alınabilecek makro siber güvenlik önlemleri. *Uluslararası Bilgi Güvenliği Mühendisliği Dergisi*, 6(2), 61-71.
- Alkan, M. (2012). *Siber güvenlik ve siber savaşlar*, Bilgi Güvenliği Derneği TBMM İnternet Komisyonu Sunumu.
- Aldridge, J., Medina, J., & Ralphs, R. (2010). The problem of proliferation: Guidelines for improving the security of qualitative data in a digital age. *Research Ethics*, 6(1), 3-9.
- Aslay, F., Çam, H., & Özen, Ü. (2019). Yükseköğretim kurumlarında bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin ölçülmesi. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 5(2), 1-11.
- Avcı, İ., Özarpa, C., Özdemir, M., Kınacı, B. F. & Kara, S.A. (2022). Akıllı ulaşım sistemlerindedeki siber güvenlik ve çok kaynaklı güvenlik önlemi. *Akıllı Ulaşım Sistemleri ve Uygulamaları Dergisi*, 5 (1), 22-35.
- Avcı, Ü. & Arslan, E. (2019). Dijital veri güvenliği farkındalığı ve bilgi okuryazarlığı ile elde edilen hizmetçi eğitimin etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 52(3), 891-914.
- Avcı, Ü. & Oruç, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin kişisel siber güvenlik davranışları ve bilgi güvenliği farkındalıklarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 284-303. doi: 10.17679/inuefd.526390.
- Aytekin, A. (2015). *Türkiye'nin siber güvenlik stratejisi ve eylem planının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi.
- Canbek, G. & Sağıroğlu, Ş. (2006). Bilgi, bilgi güvenliği ve süreçleri üzerine bir inceleme. *Politeknik Dergisi*, 9(3), 165-174.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal.
- Çetinkaya, L., Güldüren, C. & Keser, H. (2017). Öğretmenler için bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 33-52 .
- Derin, M. A. & Gençoğlu, M. T. (2020). Ortaokul öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığı. *Savunma Bilimleri Dergisi*, (38), 159-181.
- Gökçearsan, Ş., Günbatar, M. S., & Sarıtepeci, M. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalıklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 354-373.
- Göldağ, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 82-100. DOI: 10.19160/e-ijer.950635.
- Gündüzalp, C. (2021). Üniversite çalışanlarının dijital veri ve kişisel siber güvenlik farkındalıkları (Bilgi işlem daire başkanlıkları örneği). *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 598-625.

Güven, F., & Aktel, M. (2020). ABD-Rusya ile ilişkilendirilen siber saldırılar ve türk kamu yönetimince alınması gereken önlemler. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi*, 6(2), 414-439.

Keser, H. & Yayla, H. G. (2021). Fatih projesi uygulanan okullardaki öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 9-40.

Kruger, H. A., & Kearney, W. D. (2006). A prototype for assessing information security awareness. *Computers & Security*, 25(4), 289-296.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Öğün, M. N. & Kaya, A. (2013). Siber güvenliğin milli güvenlik açısından önemi ve alınabilecek tedbirler. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 9(18), 145-191.

Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: Dijital dünyada okul lideri olmak. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 45-57.

Öztürk, İ. & Çakır, R. (2022). Öğretmenlerin sınıf ortamında dijital oyunlardan yararlanmaları ve dijital veri güvenliği farkındalıkları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 123-146.

Praveena, A., & Smys, S. (2017, Nisan). *Ensuring data security in cloud based social networks*. 2017 International Conference of Electronics, Communication and Aerospace Technology (ICECA), RVS Technical Campus, Coimbatore.

Simplilearn (2021). What is digital security: Overview, types, and applications explained. <https://www.simplilearn.com/what-is-digital-security-article>, Erişim Tarihi: 24.02.2023.

Solichin, A., & Ramadhan, E. W. (2017, Ekim). *Enhancing data security using DES-based cryptography and DCT-based steganography*. 3rd International Conference on Science in Information Technology (ICSITech), Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/xpl/conhome/8241142/proceeding>.

Şahinaslan E., Kantürk A., Şahinaslan Ö. & Borandağ E. (2009) *Kurumlarda bilgi güvenliği farkındalığı, önemi ve oluşturma yöntemleri*, XI. Akademik Bilişim Konferansı, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, 597-602.

Taha, N., & Dahabiyeh, L. (2021). College students information security awareness: a comparison between smartphones and computers. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1721-1736.

Talan, T., & Aktürk C. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve bilgi güvenliği farkındalığı seviyelerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 158-180. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.668255>.

Tekerek, M. (2008). Bilgi güvenliği yönetimi. *KSÜ Fen ve Mühendislik Dergisi*, 11(1), 132.

ThinkTech, S. T. M. (2023). Siber Tehdit Durum Raporu. <https://thinktech.stm.com.tr/tr/arastirma-ve-yayinlar?contenttype=siber-tehdit-durum-raporu>

Ünver, M., Canbay, C. & Mirzaoğlu, A.G. (2009). *Siber Güvenliğin Sağlanması: Türkiye'deki Mevcut Durum ve Alınması Gereken Tedbirler*. Ankara: Bilgi Teknolojileri ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı.

Vural, Y. & Sağıroğlu, Ő. (2008). Kurumsal bilgi güvenliği ve standartları üzerine bir inceleme. gazi niversitesi, *Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 23(2), 507-522.

Wagner, A. E. & Brooke, C. (2007). Wasting time: The mission impossible with respect to technologyoriented security approaches electronic. *Journal of Business Research Methods*, 5(2), 117-124.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, E., Şahin, Y. L., & Akbulut, Y. (2015). Dijital veri gvenliği farkındalığı lçeđinin geliştirilmesi. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 6(21), 23-40.

Yılmaz, E., Şahin, Y. L. & Akbulut, Y. (2016). đretmenlerin dijital veri gvenliği farkındalığı. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 26-45.

Yüksel, I. & Adıgüzel, A. (2011). A glance at standard development studies and accreditation process as sustaining tools for quality in teacher education in Turkey. *International Journal of Instruction*, 4(2), 39-50.

## Kapsayıcı Liderlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlanması Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Emrullah AKCAN<sup>1</sup> ve Bayram BOZKURT<sup>2</sup>

### Inclusive Leadership Scale: Turkish Adaptation Validity and Reliability Study

#### Abstract

Inclusion can also be seen as a democratic approach because it focuses on all stakeholders. Inclusion, which has been conceptualized in recent years and refers to the acceptance and respect of individual differences such as age, gender, sexual orientation, ethnicity, language, health, disability and lifestyle, focuses on all individuals in society. In this respect, it is a very broad concept and makes individuals with differences in any aspect the subject of study. The phenomenon of leadership, which is as old as human history, is one of the most discussed, debated and researched topics in education. This important subject, which is an integral part of social life, has been the subject of thousands of academic studies, films and books. One of these studies is inclusive leadership. New leadership models that will lead organizations to their targeted success continue to be developed and researched. It is stated that inclusive leadership can eliminate the problems that may arise in environments where different cultures coexist. In the study, it was aimed to adapt the "Inclusive Leadership: Scale Validation and Potential Consequences" scale, which was developed by Al- Atwi and Al-Hassani (2021) and analyzed for validity and reliability, into Turkish. The study group of the research consists of 250 teachers determined by simple random sampling method. In the data analysis process, SPSS 22.0 and AMOS 20 software were used for validity and reliability analysis. Within the scope of EFA and CFA, the factor loadings of two items in the scale were below .40, so these items were removed from the scale. It was concluded that the factor loading values of the other items were between .75 and .92. As a result of the removal of the items from the scale, a first level CFA was conducted with five factors and 23 items, and it was concluded that the factor structures constituting inclusive leadership supported each other theoretically. Then, a second level CFA was conducted in order to theoretically support whether these five-factor structures are the components of inclusive leadership, which is a high-level structure. As a result of the analyses, it was seen that the model goodness of fit values were at least at acceptable level.

**Keywords:** Inclusive leadership scale, inclusion, leadership.

#### Özet

Kapsayıcılık, tüm paydaşları odak noktasına aldığından dolayı demokratik bir anlayış olarak görülebilir. Son yıllarda kavramsallaştırılmaya çalışılan ve yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik köken, dil, sağlık, yetersizlik durumu, yaşam tarzı gibi bireysel farklılıkları kabul etmeyi ve saygı duymayı ifade eden kapsayıcılık, odak noktasına toplumdaki tüm bireyleri almaktadır. Bu yönüyle çok geniş bir kavramdır ve herhangi bir yönüyle farklılığı olan bireyleri çalışma konusu yapmaktadır. Geçmiş insanlık tarihi kadar eski olan liderlik olgusu, eğitimde de üzerinde en çok konuşulan, tartışılan ve araştırma yapılan konulardan biri olmuştur. Toplumsal hayatın ayrılmaz bir parçası olan bu önemli konu, binlerce akademik çalışmanın, filmin, kitabın konusu haline gelmiştir. Bu çalışmalardan biri de kapsayıcı liderliktir. Örgütleri hedefledikleri başarıya ulaştıracak yeni liderlik modelleri geliştirilmeye ve araştırılmaya devam edilmektedir. Kapsayıcı liderlik farklı kültürlerin bir arada bulunduğu ortamların getirmesi muhtemel sorunları ortadan kaldırmaya yardımcı olabileceği belirtilmektedir. Araştırmada Al- Atwi ve Al-Hassani (2021) tarafından geliştirilerek geçerlilik ve güvenirlilik analizleri yapılan, "Inclusive Leadership: Scale Validation and Potential

<sup>1</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, [emrullahakcan@gmail.com](mailto:emrullahakcan@gmail.com), ORCID NO: 0000-0002-5492-4159.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi, [byrmbzkrt02@gmail.com](mailto:byrmbzkrt02@gmail.com), ORCID NO: 0000-0002-9184-0878.

**Article/Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 18 March/Mart 2023**

**Revised Date / Hakem Atama: 22 March/Mart 2023**

**Accepted Date/ Kabul Tarihi: 18 May/Mayıs 2023**

Consequences” ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 250 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada verilerin analiz sürecinde geçerlilik ve güvenilirlik analizleri SPSS 22.0 ve AMOS 20 yazılımları kullanılmıştır. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizini (DFA) kapsamında ölçekte yer alan iki madenin faktör yük değerlerinin .40'ın altında çıkması nedeni ile söz konusu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddelerin faktör yük değerlerinin ise .75 ile .92 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maddelerin ölçekten çıkarılması sonucunda beş faktör ve 23 madde ile birinci düzey DFA yapılmış, kapsayıcı liderliği oluşturan faktör yapılarının teorik olarak birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra bu beş faktörlü yapının üst düzey bir yapı olan kapsayıcı liderliğin bileşenleri olup olmadığı teorik olarak desteklenmesi bağlamında ikinci düzey DFA yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda model uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Kapsayıcı liderlik ölçeği, kapsayıcılık, liderlik.

## Extended Abstract

### Introduction

Scott (2003) examines organizations in three groups as rational, natural and open systems. The rational organization approach defines organizations as formal structures with predetermined goals (Keskin, Akgün, & Koçoğlu, 2016). The natural organization approach is defined as a social order based on the behaviors, emotions, thoughts and relationships of individuals in organizations (Gouldner, 1957), and the open system approach is defined as structures that interact very closely with their environment and are strongly influenced by human, physical or information resources in the environment (Shafritz, Ott, & Jang, 2011).

The phenomenon of leadership, which is as old as human history, has been one of the most talked about, discussed and researched topics in education. This important subject, which is an integral part of social life, has been the subject of thousands of academic studies, movies and books. All of these studies have focused on many issues such as what leadership is, how it works, how to be a better leader, types of leadership, and the nature of leadership (Lunenburg & Ornstein, 2013). In addition to traditional leadership styles such as trait, situational and behavioral leadership (Jiang, 2014), new leadership approaches such as value-based leadership, spiritual leadership, quantum leadership (Konan, 2015) have also been the subject of these studies. In addition, new leadership models that will lead organizations to their targeted success continue to be developed and researched (Işık-İnan & Serinkan, 2020). One of these new approaches is inclusive leadership. Inclusion, which has been conceptualized in recent years and refers to accepting and respecting individual differences such as age, gender, sexual orientation, ethnicity, language, health, disability, and lifestyle (Baykara-Özaydınlık, 2020), focuses on all individuals in society. In this respect, it is a very broad concept and makes individuals with differences in any aspect the subject of study (Akan & Türkmenoğlu, 2022).

A review of the literature reveals that Nembhard and Edmondson (2006) first mentioned the concept of inclusive leadership. According to the authors, inclusive leadership refers to the actions exhibited by leaders who appreciate the contributions of stakeholders. According to Nembhard and Edmondson (2006), an inclusive leader values stakeholders' cooperation in the process by helping to eliminate the inhibiting effects of status differences among organizational stakeholders. Other research on inclusive leadership has continued to be explored in subsequent years (Zeng, et al. 2020). However, some authors (Randel, et al. 2018) systematically reviewed the literature and

concluded that inclusive leadership has not yet been conceptualized as an independent leadership style. As can be seen, since the literature on inclusive leadership is still very new, it can be said that there is not a complete consensus on it. This study is thought to contribute to the inclusive leadership literature by adapting the inclusive leadership scale titled "Inclusive leadership: Scale validation and potential consequences" developed by Al-Atwi & Al-Hassani (2021) into Turkish, conducting validity and reliability studies, and introducing it to the national literature.

## **Method**

### **Study group**

The study group of the research consists of 250 teachers determined by simple random sampling method. Bryman and Cramer (2001) state that approximately 10 times the number of items would be sufficient for the sample size. In this context, it can be said that the sample size reached in this study will be sufficient.

### **Data collection tool**

In the study, it was aimed to adapt the "Inclusive Leadership: Scale Validation and Potential Consequences" scale, which was developed by Al- Atwi and Al-Hassani (2021) and analyzed for validity and reliability, into Turkish. In the related scale, a five-point Likert-type rating ranging from strongly disagree to strongly agree was used. 25-item scale with five dimensions (supporting group members (GUD), ensuring equality and justice (EAS), participating in decision-making (PAC), promoting diversity (FTE), and contributing to group members (GUKB)) as a result of validity and reliability analyzes conducted during the scale development process.

### **Data analysis process**

In the data analysis process, SPSS 22.0 and AMOS 20 software were used for validity and reliability analysis. Before starting the data analysis, missing data assignment, extreme value cleaning, reverse coding procedures were performed and skewness (between -.93 and .16) and kurtosis (between .75 and .32) values were checked to check whether the data exhibited normal distribution. Corrected item-total correlation ( $r_{jx}$ ) for item discrimination levels and Cronbach's alpha values were examined to determine the consistency between items. On the other hand, exploratory factor analysis (EFA) was conducted to determine the adequacy of the sample size and the total variance explained by the scale. First and second level confirmatory factor analysis (CFA) was used to check the construct validity of the scale.

## **Findings**

As a result of the analysis, it was determined that the contribution of 23 items collected under five dimensions to the total variance was 77.33%. The factor loadings of the inclusive leadership items ranged between .75 and .92. The Cronbach alpha reliability coefficient obtained for the internal consistency of the scale was determined as .98. Gülbahar and Büyüköztürk (2008) state that if the reliability coefficient is .70 and above, the reliability of the scale scores will be proven. On the other hand, when Cronbach's alpha values were examined in the factor dimension, internal consistency coefficients of .96 for supporting group members, .96 for ensuring equality and justice, .95 for participation in decision making, .90 for contributing to group members and .95 for promoting diversity were obtained. In this context, it can be said that the scale scores related to inclusive leadership are quite reliable.



Başol (2019) states that the discrimination power of an item, which is expressed as the coefficient of determination or validity of the measured feature, should have values of .40 and above. Regarding the items that indicate inclusive leadership characteristics in psychological and cultural context, it is seen that the item discrimination indices vary between .69 and .90. Accordingly, it can be said that the items that make up the inclusive leadership scale have the ability to distinguish inclusive leadership. As a result of EFA and corrected item-total correlation analyses, confirmatory factor analyses were conducted to check whether the items of the scale are suitable for the factor structure and whether these characteristics are supported theoretically.

Construct validity was tested for the psychological and cultural determination of inclusive leadership characteristics. In this context, it was checked whether the five-factor structure in the original form of inclusive leadership was confirmed in the cultural context. It was seen that the item factor loadings were .76 and above. After this stage, first level CFA measurement model goodness of fit values were examined. The goodness of fit values ( $\chi^2/df=1.79$ , RMSEA= .059, RMR= .022, GFI= .88, AGFI=.85, CFI= .97, NFI=.95, TLI=.97 and IFI=.97) confirmed the five-factor 23-item Turkish form of the inclusive leadership scale.

Second level CFA was applied to verify whether the factors that are related to each other are the components of inclusive leadership, which is a high-level construct. The goodness of fit values ( $\chi^2/df= 1.87$ , RMSEA= .061, RMR= .025, GFI= .87, AGFI=.85, CFI= .97, NFI=.94, TLI=.97 and IFI=.97) obtained as a result of the second-order CFA reveal that inclusive leadership can be measured with a five-factor structure that is interrelated.

### **Conclusion and Discussion**

In this study, it was aimed to adapt the "Inclusive Leadership Scale" developed by Al- Atwi and Al-Hassani (2021) into Turkish. The scale, which consists of 25 items and five factors in its original form, was analyzed for validity and reliability in terms of its suitability for Turkish culture. Within the scope of EFA and CFA, the factor loadings of two items in the scale were below .40, and these items were removed from the scale (Hair et al., 2017). It was concluded that the factor loading values of the other items were between .75 and .92. As a result of the removal of the items from the scale, a first level CFA was conducted with five factors and 23 items, and it was concluded that the factor structures constituting inclusive leadership supported each other theoretically. Then, a second level CFA was conducted in order to theoretically support whether these five-factor structures are the components of inclusive leadership, which is a high-level structure. As a result of the analyses, it was seen that the model goodness of fit values were at least at an acceptable level (Byrne, 2010; Kline, 2011; Meydan & Şeşen, 2011; Schumacker & Lomax, 2010).

The Cronbach's alpha internal consistency coefficients obtained for the overall scale and its sub-dimensions ranged between .90 and .98. Büyüköztürk (2010) states that .70 is a good value for the reliability coefficient. It was seen that the item's determination of the measured feature or discrimination power ( $.69 \leq r_{jx} \leq .90$ ) was within the desired range (Başol, 2019). In this context, it can be said that the items in the scale distinguish inclusive leadership characteristics in psychological and cultural context.

## Giriş

İnsanlar yaratılışları gereği topluluk halinde yaşamak zorunda olan canlılardır ve bu zorunluluk insanları hayatın her anında farklı bireylere ihtiyaç duyar hale getirmektedir. Bu durum da bireylerin karşılıklı etkileşim içinde olmalarını sağlamaktadır. Zamanla bu etkileşim daha sistematik ve koordineli hale gelmiştir. Bireylerin sistematik ve koordineli bir şekilde hareket edebilmeleri, düzenli bir yapıyı zorunlu hale getirmektedir. Belirli bir amaç için bir araya gelen insanların meydana getirdiği yapı olarak tanımlanabilen örgütü, March ve Simon (1958), toplumdaki merkezi bir koordinasyon sistemine dayanan ve sürekli bir etkileşim içinde olan bireylerden oluşan geniş insan toplulukları olarak tanımlamaktadır (Akt. Keskin, Akgün ve Koçoğlu, 2016). Benzer şekilde Scott (2003) örgütleri, *rasyonel, doğal ve açık sistemler* olarak üç grupta incelemektedir. Rasyonel örgüt yaklaşımı, örgütleri önceden belirlenmiş amaçları olan formel yapılar olarak tanımlanmaktadır (Keskin, Akgün ve Koçoğlu, 2016). Doğal örgüt yaklaşımı, örgütlerdeki bireylerin davranışları, duyguları, düşünceleri ve ilişkileri temelinde yükselen sosyal bir düzen (Gouldner, 1957), açık sistem yaklaşımı ise; çevreleriyle çok yakın bir etkileşimde olan, çevredeki beşeri, fiziki veya bilgi kaynaklarından güçlü bir şekilde etkilenen yapılar olarak tanımlanmaktadır (Shafritz, Ott ve Jang, 2011).

Yukarıda kısaca tanımlarına değinilen örgütler, günümüz toplumlarında sosyal hayatın içine derinden işlemiştir. Bireyler neredeyse her an bir örgüt veya örgüt bileşeni ile temas halindedir. Bu temas arttıkça bireyin örgüte, örgütün de bireye olan ihtiyacı artmaktadır. Bu nedenle örgütler sürdürülebilirlik için yeterli ve etkili olmak zorundadır. Bu da ancak iyi bir liderlik ile mümkün olabilir. Şişman (2012), örgüt ve yönetimle ilişkili geliştirilen yaklaşımların ve teorilerin esas amacının, örgütsel etkililiği arttırabilmek olduğunu belirtmektedir. Başaran (1996) örgüt liderinin, amaçların gerçekleştirilerek örgütsel etkililiği arttırabilmek için örgüt üyelerinin gizil güçlerini ortaya çıkaracak güdüleyici bir ortam yaratması gerektiğini belirtmektedir. Yukl (2013), liderliği tanımlarken; bireyin belirlenen hedefe veya örgütsel amaçlara ulaşabilmek için grup üyelerini etkileme süreci olduğunu ifade etmektedir. Ogawa ve Scribner (2002), örgüt üyelerinin okulda etkili bir performans göstermesinde, liderin birinci derecede sorumlu olduğunu düşünmektedir. Bu tanımlardan hareketle liderliğin bir etkileme mekanizması olduğu söylenebilir. Bu mekanizma, örgütteki sorumlu kişi pozisyonunda olan liderin, birden fazla grup üyesinin davranışlarını değiştirebilme yetisi olarak tanımlanabilir.

Geçmiş insanlık tarihi kadar eski olan liderlik olgusu, eğitimde de üzerinde en çok konuşulan, tartışılan ve araştırma yapılan konulardan biri olmuştur (Konan, 2015; Ainscow & Sandill, 2010; Fu & Yukl, 2000; Stone & Patterson 2023). Toplumsal hayatın ayrılmaz bir parçası olan bu önemli konu, binlerce akademik çalışmanın, filmin, kitabın konusu yapmıştır. Bu çalışmaların çoğunluğu da liderliğin ne olduğu, nasıl çalıştığı, nasıl daha iyi bir lider olabileceği, liderlik türleri, liderliğin doğası gibi pek çok konu üzerine odaklanmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Özellik, durumsal ve davranışsal liderlik gibi geleneksel liderlik tarzlarının (Jiang, 2014) yanında; değer temelli liderlik, ruhsal liderlik, kuantum liderlik (Konan, 2015) gibi yeni liderlik yaklaşımları da sözkonusu bu çalışmalara konu olmuştur. Bununla birlikte örgütleri hedefledikleri başarıya ulaştıracak yeni liderlik modelleri geliştirilmeye ve araştırılmaya devam edilmektedir (Işık-İnan ve Serinkan, 2020). Bu yeni yaklaşımlardan biri de kapsayıcı liderliktir. Son yıllarda kavramsallaştırılmaya çalışılan ve yaş, cinsiyet, cinsel yönelim, etnik köken, dil, sağlık, yetersizlik durumu, yaşam tarzı gibi bireysel farklılıkları kabul etmeyi ve saygı duymayı ifade eden kapsayıcılık (Baykara-Özaydınlık, 2020), odak noktasına toplumdaki tüm bireyleri

almaktadır. Bu yönüyle çok geniş bir kavramdır ve herhangi bir yönüyle farklılığı olan bireyleri çalışma konusu yapmaktadır (Akcan ve Türkmenoğlu, 2022).

Kapsayıcılık, kişilerin ve grupların örgütteki karar alma, üretme, bireylerarası ilişkiler ve diğer ağlara dahil olmasını ifade eden siyasal, kültürel, ekonomik ve diğer toplumsal faaliyetlere katılımını ön plana çıkaran çok geniş bir olgudur. Zümrelerin değil bireylerin değerli olduğu demokratik anlayışta tüm paydaşların katılımın değerli olduğu ve bu katılımın her alanda uygulanması gerektiği düşünüldüğünde, kapsayıcılığın çok önemli ve zaruri olduğu görülmektedir (Baykara-Özaydınlık, 2020).

Kapsayıcılık, tüm paydaşları odak noktasına aldığından dolayı demokratik bir anlayış olarak da görülebilir. Demokrasi, farklılıkların yer aldığı toplumlarda etnik, kültürel ve milli standartları aşarak “insan” kavramına odaklanır ve küresel bir düşünce olarak algılanabilir. Küresel demokrasi olarak da tanımlanabilen bu yeni düşünce merkezinde, günümüzün çok kültürlü toplumlarında yer alan farklılıklardır. Bu farklılıkların bir arada bulunmasını sağlayan ahlaki eşitlik ilkesi gereği tüm bireylerin ait hissettiği kapsayıcı bir inanç sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Snauwaert, 2002). Ahlaki eşitlik ilkesi, bireylerin doğuştan getirdiği ya da sonradan sahip olduğu farklılıklardan dolayı maruz kaldıkları eşitsizlikler üzerinden her türlü dezavantajlılığa değinilmesini zorunlu kılar. Kapsayıcılık olgusu böyle durumlarda adalet ve eşitlik için çok iyi bir fırsat sunmaktadır. Kapsayıcılık, ilgili tüm paydaşların haklardan eşit yararlanma üzerine inşa edilmiştir (Altunoğlu, 2019).

Günümüzde küreselleşme ile birlikte toplumların farklılıkları içinde barındıran “çok kültürlü” yapıya doğru evrimleştiği söylenebilir. Bu durum eğitim kurumlarına da yansımış ve çokkültürlülük okullar için çok önemli bir unsur haline gelmiştir (Bakır ve Akcan, 2021). Çokkültürlü bir eğitim kurumunu yönetebilmek için tüm farklılıkları kabul edici bir tutumu olan kapsayıcı liderle mümkün olabilir. Değişen dünyada okullar her zaman olduğundan daha fazla kültürel çeşitliliği (din, dil, inanç, cinsiyet vs.) barındırmakta, bu da kapsayıcı bir liderliği okullarda zorunlu hale getirmektedir (Günay ve Aydın, 2015). Kapsayıcı liderlikte, sosyal adeleti sağlama, tüm örgüt paydaşlarının katılımını sağlama, çoğulcu bir eğitim çevresi oluşturma gibi anlamların yüklendiği belirtilmektedir (Lewis, 2016).

Kapsayıcı liderlik farklı kültürlerin bir arada bulunduğu ortamların getirmesi muhtemel sorunları ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir (Sanyal vd., 2015). Bazı durumlarda örgüt üyelerinin sahip oldukları farklılıklar nedeniyle birtakım dezavantajlar (kişilerarası çatışma, stereotip geliştirme, önyargılar vb.) da yaşanabilmektedir (van Knippenberg ve Schippers, 2007; Lee ve Kim, 2019; Srikanth vd., 2016). Çünkü kültürel farklılıklar örgüt içi davranışları derinden etkileyebilmektedir (Adler, 1997; Fu ve Yukl, 2000; Lord ve Maher, 1991). Bu dezavantajlar çoğu zaman örgüt içi problemlere neden olmaktadır. Okul örgütü içindeki kültürel çeşitliliğin ve bu çeşitliliğin sahip olduğu potansiyelin ortaya çıkarılması, muhtemel problemlerin önlenmesi veya çözüme kavuşturulması etkili bir kapsayıcı liderlik gerektirir. Etkili kapsayıcı liderler, okullarda çoğulcu, adil, eşit öğrenme ve öğretme ortamları oluşturulmasında ve sürdürülmesinde birinci dereceden sorumludurlar (Ainscow ve Sandil, 2010; Pugh, Every ve Hattam, 2012; Causton ve Teoharis, 2014; Lewis, 2016). Bu nedenle okul örgütlerindeki liderlerin, kapsayıcı bir tutum içinde olması hem olumlu bir okul iklimi hem de akademik açıdan başarılı bir okul için oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir.

Literatür incelendiğinde kapsayıcı liderlik kavramına ilk kez Nembhard ve Edmondson’ın (2006) değindiği görülmektedir. Yazarlara kapsayıcı liderlik, paydaşların katkılarını takdir eden liderler tarafından sergilenen

eylemleri ifade eder. Nembhard ve Edmondson'a (2006) göre kapsayıcı bir lider, örgüt paydaşlarının sahip oldukları statü farklılıklarının engelleyici etkilerinin ortadan kaldırılmasına yardımcı olarak paydaşların süreçte işbirliği yapmalarına değer verir. Kapsayıcı liderlik ile ilgili diğer araştırmalar sonraki yıllarda araştırılmaya devam etmiştir (Zeng, vd. 2020). Bununla birlikte bazı yazarlar (Randel, vd. 2018) literatürü sistematik olarak gözden geçirmiş ve kapsayıcı liderliğin henüz bağımsız bir liderlik stili olarak kavramsallaştırılmadığı sonucuna varmıştır. Görüldüğü gibi kapsayıcı liderlik ile ilgili alan çalışmaları henüz çok yeni olduğu için üzerinde tam bir fikir birliğinin oluşmadığı söylenebilir. Ancak bununla birlikte kapsayıcı liderlik çalışmalarının son dönemlerde arttığı görülmektedir. Bu araştırmalardan biri de Al-Atwi & Al-Hassani (2021) tarafından geliştirilen “*Inclusive leadership: Scale validation and potential consequences*” başlıklı kapsayıcı liderlik ölçeği çalışmasıdır. Kapsayıcı liderlik araştırmalarının artması, günümüz çokkültürlü okullarında artık kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle farklı kültürel altyapıya sahip milyonlarca öğrencinin aynı sınıflarda eğitim gördüğü Türkiye gibi ülkelerde kapsayıcı liderliğin çok önemli bir unsur olduğu aşikârdır. Bu anlamda Türkiye'deki eğitim örgütlerinde kapsayıcı liderliğe yönelik bir ölçme aracının bulunması önemli görülmektedir. Bu çalışmada Al-Atwi & Al-Hassani'nin (2021) geliştirdikleri kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılarak ulusal literatüre kazandırılması ile kapsayıcı liderlik alanyazınına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Nicel araştırma paradigmaları kapsamında tasarlanan ölçek uyarlama çalışmasının bu bölümünde çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, ölçeğin Türkçe'ye çevirisi, veri toplama süreci ve veri analiz sürecine yer verilmiştir.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 250 öğretmenden oluşmaktadır. Bryman ve Cramer (2001) örnekleme büyüklüğü için madde sayısının yaklaşık 10 katının yeterli olacağını belirtmektedir. Bu kapsamda araştırmada ulaşılan örnekleme büyüklüğünün yeterli olacağı söylenebilir. Araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlerin dağılımı cinsiyete göre incelendiğinde 165'inin (%66) kadın, 86'sının (%34) erkek; medeni duruma göre 165'nin (%66) evli, 86'sının (%34) bekâr; eğitim durumuna göre 251'nin (%86) lisans mezunu, 36'sının (%14) lisansüstü mezunu; kıdemine göre 58'nin (%23) 1-5 yıl arası, 69'nun (%27) 6-10 yıl arası, 41'nin (%16) 11-15 yıl arası, 83'ünün (%33) 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 209'u (%83) eğitim fakültesi, 42'si (%17) diğer fakültelerden mezun olan katılımcılar, çalıştıkları okul kademesine göre değerlendirildiklerinde 28'i (%11) okul öncesi, 132'si (%53) ilkokul, 58'i (%23) ortaokul ve 33'ü (%13) liselerde görev yapmaktadır. Katılımcıların 28'i (%11) okul öncesi öğretmeni, 122'si (%49) sınıf öğretmeni ve 101'i (%40) branş öğretmenidir.

### Veri toplama aracı

Araştırmada Al-Atwi ve Al-Hassani (2021) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılan, “*Inclusive Leadership: Scale Validation and Potential Consequences*” ölçeğinin Türk kültürü bağlamında geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak uyarlama çalışmasının ortaya konması amaçlanmıştır. İlgili ölçekte *Kesinlikle katılmıyorum* ile *kesinlikle katılıyorum* arasında değişen beşli likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Atwi ve Al-Hassani (2021) ölçek geliştirme sürecinde geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, beş boyutlu [1-grup üyelerini destekleme (GUD), 2-eşitlik ve adaleti sağlama (EAS), 3-karar almaya katılım (KAK), 4-farklılıkları teşvik etme (FTE) ve 5-grup üyelerine katkıda bulunma (GUKB)] 25 maddelik ölçek geliştirmişlerdir.

### **Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi ve verilerin toplanması**

Kapsayıcı liderlik ölçeğinin uyarlanması sürecinde öncelikle ilgili alan yazın taranmıştır. İlgili ölçme aracının kapsayıcı liderliğin kapsamı ve Türk kültürüne yakınlığı açısından yapılan değerlendirmeler sonucunda Al- Atwi ve Al-Hassani (2021) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlanmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle ilgili yazarlar ile iletişime geçilmiş ölçeğin uyarlanabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra farklı okullarda görev yapan üç İngilizce öğretmeni, İngilizce öğretmenliği mezunu iki eğitim yönetimi lisansüstü öğrencisi, bir eğitimde program geliştirme, bir Türkçe eğitimi alanında dört akademisyen olmak üzere toplam yedi uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra toplanan tüm çeviriler bir araya getirilerek Türkçe eğitimi ve eğitim yönetimi alanında iki uzman tarafından söz konusu maddeyi en iyi temsil eden ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır. Çeviri işlemi tamamlandıktan sonra bir İngiliz Dili Eğitimi uzmanı tarafından İngilizce ve Türkçe formların karşılaştırılması konusunda görüş alınmıştır. Türkçe ve İngilizce formların eş değerliliği ile ilgili olumlu görüş alındıktan sonra form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Forma son halini verdikten sonra Türkiye'nin üç farklı ilinden veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde gönüllü katılım sağlayan öğretmenlere kapsayıcı liderlik ile açıklamalar yapılmış, kişisel bilgilerinin kesinlikle gizli tutulacağı belirtilmiş ve ilgili maddelerden kendilerine en uygun olan maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmacılar toplanan formların doldurulması ortalama on dakika sürmüştür.

### **Veri analiz süreci**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz sürecinde SPSS 22.0 ve AMOS 20 paket programları kullanılmıştır. Veri analizine başlamadan önce kayıp veri ataması, uç değer temizleme, ters kodlama işlemleri yapıldıktan sonra veri dağılımının normalliğini kontrol etmek için çarpıklık (-.93 ile .16 aralığında) ve basıklık (.75 ile .32 aralığında) değerleri kontrol edilmiştir. Normallik açısından ilgili değerlerin kabul edilebilir değer aralığında olduğu görülmüştür (Kline, 2011). Madde ayırt edicilik düzeyleri için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu ( $r_{jx}$ ) ve maddeler arasındaki tutarlılığı belirlemek için Cronbach alfa değerleri incelenmiştir. Öte yandan örneklem büyüklüğünün yeterliliği ve ölçeğin açıkladığı toplam varyansı ortaya çıkarmak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini kontrol etmek için ise birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA'da modelin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Ki-Kare uyum indeksi ( $\chi^2/Sd \leq 5$ ), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA  $\leq .080$ ), ortalama hataların karekökü (RMR  $\leq .080$ ), iyilik uyum indeksi (GFI  $\geq .90$ ), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI  $\geq .85$ ), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI  $\geq .95$ ), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI  $\geq .90$ ), normlaştırılmamış uyum indeksi (TLI  $\geq .90$ ) ve fazlalık uyum indeksi (IFI  $\geq .90$ ) değerleri kontrol edilmiştir (Byrne, 2010; Kline, 2011; Meydan ve Şeşen, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010).

### **Bulgular**

Kapsayıcı liderlik ölçeği madde analizleri kapsamında katılımcılardan elde edilen veriler ile yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda “*Kendi fikirlerine dayalı kararlar verir*” ve “*Grubun bir parçası olmak için ne*

istediğimi sözlü olarak ifade etmemi ister” maddelerinin faktör yük değerleri .30’un altında çıkması nedeniyle ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Hair vd., (2017) örneklem büyüklüğünün 200 ile 350 arasında ise .40 değerinin anlamlı olmadığını belirtmektedir. Bu kapsamda ilgili maddeler değerlendirmeye alınmamıştır. Yapılan AFA sonucunda kapsayıcı liderliğine ait boyutlar, madde sayısı, boyutlardaki maddelerin faktör yük aralığı, KMO ve Barlett anlamlılık ve ölçeğin güvenirliliğine ilişkin Cronbach alfa değeri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin AFA, madde sayısı, faktör yükleri, KMO Barlett, Açıklanan varyans ve Cronbach alfa değerleri

Faktör (AFA)	Madde sayısı	Faktör yükleri	KMO	Barlett x <sup>2</sup>	p	Açıklanan varyans %	Cronbach alfa
Grup üyelerini destekleme	5	.87 ile .90 arasında					
Eşitlik ve adaleti sağlama	5	.85 ile .90 arasında					
Karar almaya katılım	4	.90 ile .91 arasında	.979	7359.14	.000	77.333	.98
Farklılıkları teşvik etme	6	.83 ile .90 arasında					
Grup üyelerine katkıda bulunma	3	.75 ile .92 arasında					

AFA kapsamında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testi (Tablo 1) örneklem büyüklüğünün yeterliliği ve maddeler arasındaki ilişkilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz sonucunda beş boyut altında toplanan 23 maddenin toplam varyansa katkısının %77.33 olduğu belirlenmiştir. Kapsayıcı liderliğe ait maddelerin faktör yük değerlerinin ise .75 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık seviyesine ilişkin elde edilen Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .98 olarak belirlenmiştir. Gülbahar ve Büyüköztürk (2008) güvenirlilik katsayısının .70 ve üzeri olması durumunda ölçek puanlarının güvenirliliği kanıt olacağını ifade etmektedir. Diğer yandan faktör boyutunda Cronbach alfa değerleri incelendiğinde grup üyelerini destekleme boyutu .96, eşitlik ve adaleti sağlama boyutu .96, karar almaya katılım boyutu .95, grup üyelerine katkıda bulunma .90 ve farklılıkları teşvik etme boyutu için .95 iç tutarlılık katsayıları elde edilmiştir. Bu kapsamda kapsayıcı liderliğe ilişkin ölçek puanlarının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

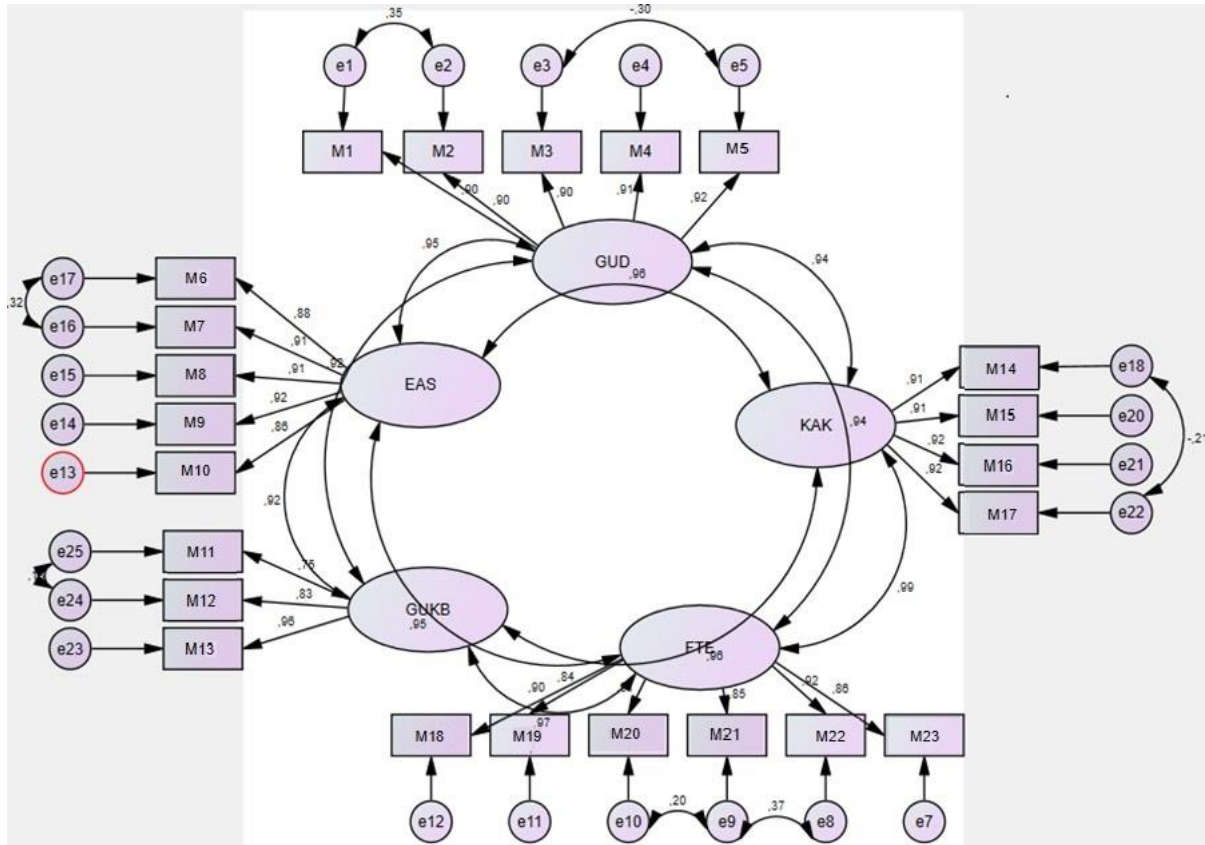
Kapsayıcı liderlik ölçeğindeki maddelerin ayırt edicilik düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ( $r_{jx}$ )incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kapsayıcı liderlik ölçeğine ait madde analizi sonuçları

Boyut	Madde	$r_{jx}$	Boyut	Madde	$r_{jx}$	Boyut	Madde	$r_{jx}$
Grup üyelerini destekleme	M1	,829	Farklılıkları teşvik etme	M18	,860	Grup üyelerine katkıda bulunma	M11	,691
	M2	,829		M19	,768		M12	,740
	M3	,825		M20	,870		M13	,902
	M4	,854		M21	,797			
	M5	,871		M22	,886			
	M6	,806		M23	,807			

<b>Eşitlik ve adaleti sağlama</b>	M7	,854	<b>Karar almaya katılım</b>	M14	,873
	M8	,827		M15	,872
	M9	,869		M16	,880
	M10	,788		M17	,877

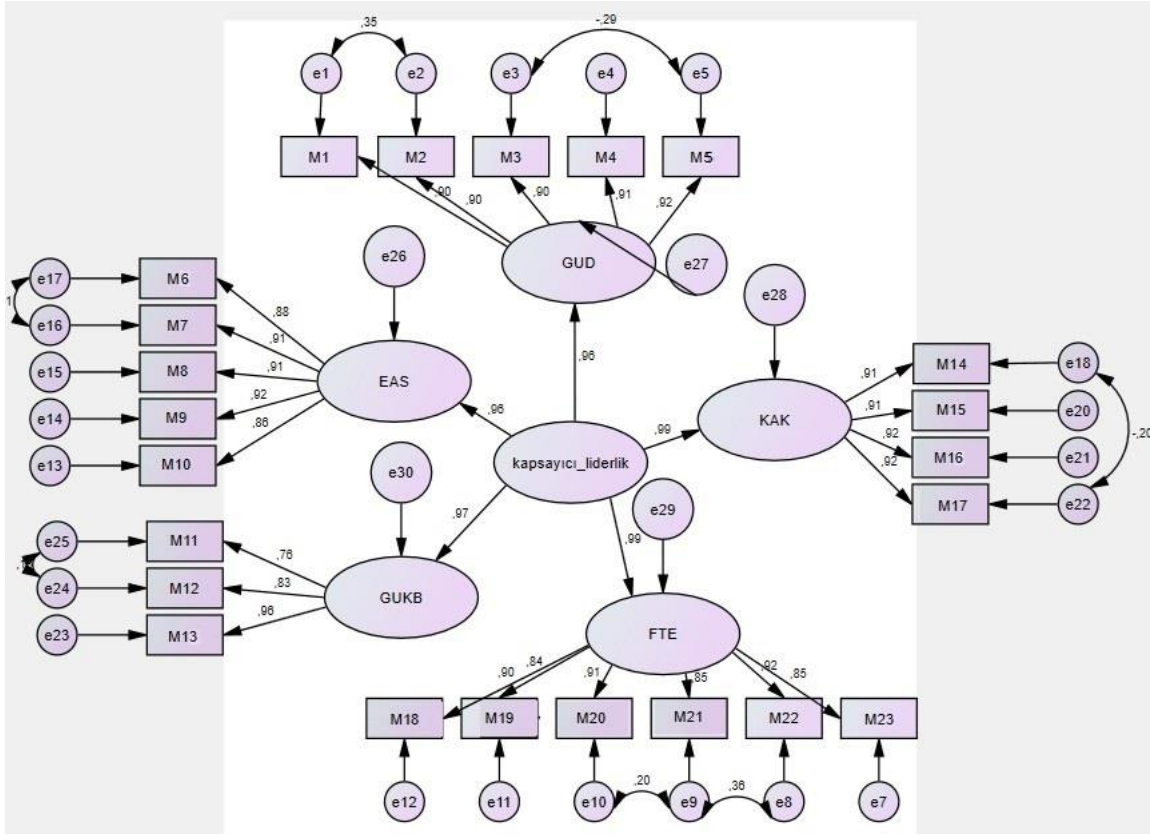
Başol (2019) bir maddenin ölçülen özelliği belirleme veya geçerliliği katsayısı olarak ifade ettiği ayırt edicilik gücünün .40 ve üzeri değerlere sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Kapsayıcı liderlik özelliklerini psikolojik ve kültürel bağlamda belirten maddelere ilişkin Tablo 2 incelendiğinde madde ayırt edicilik indekslerinin .69 ile .90 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre kapsayıcı liderlik ölçeğini oluşturan maddelerin kapsayıcı liderliği ayırt edebilecek yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir. AFA ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları analizleri neticesinde ölçek maddelerinin faktör yapısına uygun olup olmadığı ve söz konusu özelliklerinin teorik açıdan desteklenip desteklenmediğini kontrol etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.



Şekil 1. Kapsayıcı liderlik ölçeğinin birinci düzey DFA'ya ait ölçme modeli

Şekil 1'de kapsayıcı liderlik özelliklerinin psikolojik ve kültürel olarak belirlenmesine yönelik yapı geçerliliği test edilmiştir. Bu kapsamda kapsayıcı liderliğin orijinal formundaki beş faktörlü yapının kültürel bağlamda doğrulanıp doğrulanmadığının kontrolü sağlanmıştır. Şekil 1 incelendiğinde madde faktör yük değerlerinin .76 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Bu aşamadan sonra birinci düzey DFA ölçme modeli uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. Ulaşılan uyum iyiliği değerlerinin ( $\chi^2/Sd=1.79$ , RMSEA= .059, RMR= .022, GFI=.88, AGFI=.85, CFI= .97, NFI=.95, TLI=.97 ve IFI=.97) kapsayıcı liderlik ölçeğinin beş faktörlü 23 maddelik

Türkçe formunu doğruladığı görülmüştür. Daha sonra beş faktörlü yapının üst yapı olarak açıkladığı kapsayıcı liderliği ne ölçüde uyum sağladığına yönelik ikinci düzey DFA analizi uygulanmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Kapsayıcı liderlik ölçeğinin ikinci düzey DFA'ya ait ölçme modeli

Şekil 2'de birbiri ile ilişkili olan faktörlerin üst düzey bir yapı olan kapsayıcı liderliğin bileşenleri olup olmadığını doğrulamak için ikinci düzey DFA uygulanmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ( $\chi^2/Sd= 1.87$ ,  $RMSEA= .061$ ,  $RMR= .025$ ,  $GFI= .87$ ,  $AGFI=.85$ ,  $CFI= .97$ ,  $NFI=.94$ ,  $TLI=.97$  ve  $IFI=.97$ ) kapsayıcı liderliğin beş faktörlü yapı ile ölçülebileceğini ortaya koymaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Al- Atwi ve Al-Hassani (2021) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Liderlik” ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Orijinal formunda 25 madde ve beş faktörden oluşan ölçeğin Türk kültürüne uygunluğu açısından geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır (Ek 1). Yapılan AFA ve DFA kapsamında ölçekte yer alan iki maddenin faktör yük değerlerinin .40'ın altında çıkması nedeni ile söz konusu maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Hair vd., 2017). Diğer maddelerin faktör yük değerlerinin ise .75 ile .92 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maddelerin ölçekten çıkarılması sonucunda beş faktör ve 23 madde ile birinci düzey DFA yapılmış, kapsayıcı liderliği oluşturan faktör yapılarının teorik birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra bu beş faktörlü yapının üst düzey bir yapı olan kapsayıcı liderliğin bileşenleri olup olmadığını teorik olarak desteklenmesi bağlamında ikinci düzey DFA yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda model uyum iyiliği değerlerinin en az kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Byrne, 2010; Kline, 2011; Meydan ve Şeşen, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010).



Ölçeğin geneli ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının .90 ile .98 arasında değiştiği görülmüştür. Büyüköztürk (2010) güvenilirlik katsayısı için .70 değerinin iyi değer olduğunu ifade etmektedir. Maddenin ölçülen özelliği belirlemesi veya ayırt edicilik gücünün ( $.69 \leq r_{jx} \leq .90$ ) istenen aralıkta olduğu görülmüştür (Başol, 2019). Bu kapsamda ölçekte yer alan maddelerin psikolojik ve kültürel bağlamda kapsayıcı liderlik özelliklerini ayırt edici nitelikte olduğu söylenebilir.

### Kaynakça

- Adler, N. J. (1997). *International dimensions of organizational behavior*. South-Western College Publishing.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Akcan, E. & Türkmenoğlu, Ö. A. (2022). Hayat bilgisi ders kitaplarının farklılıklar açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 423-459. <https://doi.org/10.17152/gefad.951327>
- Al-Atwi, A. A. & Al-Hassani, K. K. (2021). Inclusive leadership: Scale validation and potential consequences. *Leadership & Organization Development Journal*, 42 (8), 1222-1240. <https://doi.org/10.1108/LODJ-08-2020-0327>
- Altunoğlu, A. (2019). Kapsayıcı eğitim kavramının felsefi, sosyolojik ve psikolojik temelleri. Pervin O. Taneri (ed). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. içinde (ss. 25-43). Pegem Yayıncılık.
- Bakır, K. F. & Akcan, E. (2021). Hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinlerin çok kültürlü eğitim bağlamında incelenmesi. *TEBD*, 19(2), 1323-1343. <https://doi.org/10.37217/tebd.970889>
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Yargıcı Matbaası.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Baykara-Özaydınlık, K. (2020). Kapsayıcı eğitime giriş. Pervin O. Taneri (ed). *Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim*. içinde (ss. 1-23). Pegem Yayıncılık.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2001). *Quantitative data Analysis with SPSS 12 and 13: A Guide for social scientists*. Taylor & Francis Group.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. Taylor and Francis Group.
- Causton, J. & Theoharis, G. (2014). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Brookes Publishing Company.
- Fu, P. P. & Yukl, G. (2000). Perceived effectiveness of influence tactics in the United States and China. *The Leadership Quarterly*, 11(2), 251-266. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(00\)00039-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(00)00039-4)

- Gouldner, A. W. (1957). Cosmopolitans and locals: Toward an analysis of latent social roles. *Administrative Science Quarterly*, 2 (3), 281-306. <https://doi.org/10.2307/2391000>
- Gülbahar, Y., & Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 148-161.
- Günay, R. & Aydın, H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40 (178), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3294>
- Hair, J.F.J., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2017). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Işık-İnan, Ö. & Serinkan, C. (2020). Liderlik yaklaşımları ve spor yönetiminde liderlik. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 308-332 <https://doi.org/10.47097/piar.824025>
- Jiang, J. (2014). The Study of the Relationship between Leadership Style and Project Success. *American Journal of Trade and Policy*, 1 (1), 51-55. [AJTP\\_1\(1\)\\_06.indd \(publicationslist.org\)](http://www.ajtp.org/publicationslist.org)
- Keskin, H., Akgün, A. E. & Koçoğlu, İ. (2016). *Örgüt teorisi*. Nobel Yayıncılık.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Konan, N. (2015). *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları*. Pegem Akademi.
- Lee, H.W. & Kim, E. (2019). Workforce diversity and firm performance: Relational coordination as a mediator and structural empowerment and multisource feedback as moderators. *Human Resource Management*, 59(1), 5-23. <https://doi.org/10.1002/hrm.21970>
- Lewis, K. (2016). Social justice leadership and inclusion: A genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210589>
- Lord, R. G. & Maher, K. J. (1991). *Leadership and information processing: Linking perceptions and performance*. Unwin-Hyman publishing.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013). *Educational administration*. Cengage Learning.
- Meydan, C.H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay Yayıncılık.
- Nembhard, I. M. & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941-966. <https://doi.org/10.1002/job.413>
- Ogawa, R. T. ve Scribner, S. P. (2002). Leadership: Spanning the Technical and insitutional dimensions of organizations. *Journal of Educational Administration*, 40 (6), 576-588. <https://doi.org/10.1108/09578230210446054>
- Pugh, K., Every, D. & Hattam, R. (2012). Inclusive education for students with refugeeexperience: Whole school reform in a South Australian primary school. *Australian Educational Researcher*, 39(2), 125-141. [s13384-011-0048-2.pdf \(springer.com\)](https://www.springer.com/s13384-011-0048-2.pdf)

- Randel, A.E., Galvin, B.M., Shore, L.M., Ehrhart, K.H., Chung, B.G., Dean, M.A. & Kedharnath, U. (2012). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28 (2), 190-203. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.002>
- Sanyal, C., Wilson, D., Sweeney, C., Rachele, J. S., Kaur, S. & Yates, C. (2015). Diversity and inclusion depend on effective engagement. *Human Resource Management International Digest*, 23(5), 21-24. <https://doi:10.1108/HRMID-05-2015-0087>
- Schumacker, R.E & Lomax, R.G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modelling*. Routledge.
- Scott, W. R. (2003). *Organizations: Rational, natural, and open systems*. Prentice Hall.
- Shafritz, J., Ott, J. V. & Jang, Y. (2011). *Classics of organization theory*. Cengage Learning.
- Srikanth, K., Harvey, S. & Peterson, R. (2016). A dynamic perspective on diverse teams: moving from the dual-process model to a dynamic coordination-based model of diverse team performance. *The Academy of Management Annals*, 10, 453-493. <https://doi.org/10.1080/19416520.2016.1120973>
- Stone, A. G., & Patterson, K. (2023). *The history of leadership focus* (pp. 689-715). Springer.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Pegem Akademi.
- Van Knippenberg, D. & Schippers, M.C. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, (58), 515-541. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085546>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson publishing.
- Zeng, H., Zhao, L. & Zhao, Y. (2020). Inclusive leadership and taking-charge behavior: Roles of psychological safety and thriving at work. *Frontiers in Psychology*, 11(62), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00062>

## Ek 1. Ölçek

		<b>KAPSAYICI LİDERLİK ÖLÇEĞİ</b>					Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
<b>Grup Üyelerini destekleme</b>	1.İyi olmamı (iyi oluşumu) gerçekten önemser										
	2.Okuldaki genel memnuniyetimi önemser										
	3.Okuldaki çalışmalarım süresince benimle sürekli iletişim halindedir.										
	4.İhtiyaç ve duygularıma yönelik ilgi gösterir										
	5.Grup etkileşimlerinde ilgili ve kabul edici biri olarak iyi bir rol modelidir.										
<b>Eşitlik ve adaleti sağlama</b>	6.Başkalarına davrandığı gibi, bana da, ayrımcılık yapmadan, eşit davranır.										
	7.Bana dürüst ve adil cevaplar verir										
	8.Bana karşı kişisel önyargıları önleyebilir.										
	9.Grup üyeleri arasında adaleti sağlamak ve önyargıyı önlemek için politikalar yürürlüğe koyar.										
	10.Farklı grup üyelerine (örneğin fiziksel engellilik, etnik azınlık) basmakalıp davranmadığını onlara grubun diğer üyeleri ile aynı davrandığını gösterir										
<b>Grup üyelerine katkıda bulunma</b>	11.Okulda rağbet görmeyen bir fikir veya çözüm sunarsam beni her zaman desteklemeye hazırdır.										
	12.Bazen geleneksel olmayan/alışılmadık yollarla görevleri tamamlayabilecek grup üyelerini destekler.										
	13.Yeni fikirler sunmaya devam etmemi sağlamak için bana gerekli olan cesareti verir ve duygusal desteği sağlar.										
<b>Karar almaya katılım</b>	14.Bizi etkileyen kararlar almak için çalışma grubumun önerilerini önemser/kullanır										
	15.Karar verme mekanizmasını geliştirmek adına verimli tartışmalara katılmam için beni cesaretlendirir										
	16.Sunulan farklı bakış açılarını nasıl bütünleştireceğimi görüşmek/tartışmak için bana fırsatlar verir										
	17.Grup üyelerinin görev içi veya görevler arasında karar verme sürecine katılımını ve bu kararların paylaşılmasını sağlar										
<b>Farklılıkları teşvik etme</b>	18.Yeni fikirlere açıktır										
	19.Tüm grup üyelerinin çalışmalara katkı sağlamasını ister										
	20.Kişisel yeterliliğime/gelişimime değer verir										
	21.Farklı özelliklerimizi takdir eder (örneğin yetenekler, çekicilik, zekâ vb.)										
	22.Farklı bakış açıları ve yaklaşımları görmeye/istemeye özel önem verir.										
	23.Okul dışı paydaşlarla etkileşim kurmak ve etkileşimi sürdürmek istediğini hissettirir.										

## Career Adaptability of Care Leaver Teachers

Davut Elmacı<sup>1</sup>

### Abstract

In Türkiye, care leavers primarily have a right to be employed in the public sector. These individuals generally work as civil servants or janitors in the public sector. Some of the care leavers are also employed as teachers. Furthermore, with recent legal arrangements, care leavers with university degrees have been granted the priority of using the employment right and being employed in positions relevant to their majors. In this regard, the aim of this study was to examine the career adaptability of care leaver teachers. In this study, phenomenological design was used based on qualitative interviews. The study group consisted of seven post-care adults working as teachers in the public sector. A descriptive analysis was conducted to analyse the data collected from participants through interviews. The findings indicated that professional experience has important effects on the career adaptability of care leaver teachers. Being a care leaver was found to be influential in participants' choosing a teaching profession and constructing their careers, and to limit the impact of the biological family and shape personality traits. Participants also emphasized confidence relatively more than the other dimensions of career adaptability.

**Keywords:** Care leavers, career adaptability, care experienced teachers, teacher development.

## Koruma Altında Yetişen Öğretmenlerin Kariyer Uyumu

### Özet

Türkiye’de, koruma altında yetişen bireylerin kamuda öncelikle istihdam hakları bulunmaktadır. Bu bireyler kamuda genelde memur ya da hizmetli olarak görev yapmaktadırlar. Son yıllarda yapılan yasal düzenlemelerle koruma altında yetişenlerin istihdam haklarının kullanımında yüksek öğrenim görenlere öncelik verilerek öğrenim görülen alanlara göre istihdam olanağı sağlanmıştır. Bu araştırmada koruma altında yetişen öğretmenlerin kariyer uyumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarına dayalı olarak fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu devlet korumasında yetişen ve öğretmen olan yedi kişi oluşturmaktadır. Araştırma verileri betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, kıdemli kariyer uyumunda önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir. Koruma altında yetişen öğretmenlerin öğretmen olmalarında devlet korumasında yetişmiş olma önemli bir destek sağlamıştır. Koruma altında yetişme, hem biyolojik ailenin etkisinin sınırlanması yönünden hem de kişilik özelliklerinin etkilenmesi yönünden kariyer yapılandırılmayı etkilemektedir. Kariyer uyumunun güven boyutunda, katılımcıların daha uyumlu olduğu görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Koruma altından ayrılanlar, kariyer uyumu, koruma altında yetişen öğretmenler, öğretmen gelişimi.

---

<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr., Amasya University, Faculty of Education, Amasya/Türkiye. E-mail: [davut.elmaci@amasya.edu.tr](mailto:davut.elmaci@amasya.edu.tr). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9712-0727>

## **Introduction**

Career is an important factor that covers most of the experiences of individuals within their lifetimes. The concept of career has been a hot topic in management literature particularly since the 1970s (Dündar, 2013). Sullivan and Baruch (2009) defined career as work-related and non-work-related experiences that form a unique pattern in an individual's life. This definition involves both physical movements within positions, jobs, organizations, professions, and industries, individuals' perceptions and interpretations about their own careers. Therefore, individuals' careers are influenced by many contextual factors, such as culture, economy and political environment as well as personal factors (Sullivan & Baruch 2009). Likewise, Yeşilyaprak (2014) regarded a career as a combination of the activities a person's roles require over the course of a lifetime. She claims that career is a concept that includes individuals' leisure activities, their non-occupational roles, adaptation and development they achieve while performing their roles. New career approaches suggest that being dependent on a single organization or working within hierarchical structures is not a must for a career. Furthermore, they emphasize that the responsibility of career management has predominantly shifted to individuals from organizations (Seçer & Çınar 2011).

## **Career Adaptability**

Recent developments in work life have shown that a new model is required to understand the work behaviors and mobility of individuals. In this context, Savickas's career construction theory has emerged as an integrative approach (Pişkin, 2017). Career construction theory is essentially the result of transformations relying on previous theories. Trait-factor theories that started in the early 1900s are focused on matching people with vocations. From the mid-20th century onwards, focused on managing one's life roles across a lifespan, became prominent. In the first decade of the 21st century, Savickas's career construction theory started to attract attention (Ulaş-Kılıç, 2019). Career construction theory emphasizes that individuals build their careers through personal and social constructivism. While making this emphasis, the theory portrays the individuals' own realities and how they interpret these realities. It also explains how personal development takes place as a result of constant interactions between individuals and their work environment (Karacan-Özdemir, 2018).

Three components of career construction theory are vocational personality, life themes, and career adaptability. The skills, needs, values, and interests associated with the career of an individual constitute the vocational personality. Life themes are the main issues or points in an individual's life story. Career adaptability means that the individual is ready to cope with the changes that may occur in his entire life and life roles (Pişkin, 2014). Career adaptability is an important concept in career construction theory (Dönmezoğulları & Yeşilyaprak 2019). According to Savickas (2013 cited by Dönmezoğulları &

Yeşilyaprak 2019), fulfilling future career tasks successfully, taking responsibility for career development, discovering career opportunities and having a belief in solving career problems all depend on career adaptability.

Career adaptability is generally understood as individuals' ability to adapt to new or changing circumstances related to their careers (Yiğit, 2018). Savickas (1997) describes career adaptability as individuals' readiness for predictable or unpredictable situations during the transition to work and work life. Career adaptability involves adapting to vocational development tasks, job readiness and personal traumas by solving unusual, misidentified or complex problems (Savickas, 2005). Career adaptability highlights the importance of congruence between individuals and their environments, and the ability to manage the problems faced by individuals through referring to self-control processes (Creed et al., 2009). Savickas has built career adaptability on two basic points: (1) adaptation to the current developmental tasks and fulfillment of these tasks, (2) coping with the career crises the person runs into (Ayaz & Demir 2019).

Savickas (2005) states that career adaptability consists of four dimensions: concern, control, curiosity and confidence. According to him; (1) becoming concerned about one's vocational future as an employee, (2) having personal control over one's vocational future, (3) displaying curiosity for one's self and future, and (4) having confidence in one's own success are traits that make a person adaptable. An individual's concern for his vocational future is the most important dimension of career adaptability. Career concern involves the individual's thoughts and plans about his future life and career options. Career concern requires recalling vocational pasts, thinking about current vocation and making predictions about future professions. Lack of career concern leads to disinterest to career-related issues. It emerges when individuals have no plans or negative attitudes about their own careers (Pişkin, 2017). Career control refers to individuals' assuming responsibility and control over their vocational futures (Savickas 2005). Individuals who have control over their careers, desire to act according to their interests and career opportunities (Kepir-Savoly, 2017). Individuals' taking control of their careers or vocational futures does not prevent them from getting advice or help from others about their careers. Career curiosity involves individuals' curiosity about the fit between themselves and the work world, research and exploration activities to satisfy their curiosity. Curiosity also provides a source of information for individuals to make choices appropriate to their own situation (Savickas, 2005). Career curiosity contributes to individuals to get information about their own interests, abilities, values, and the characteristics required by career prospects (Sarıkoğlu & Bacanlı 2019). Career confidence is the belief in one's ability to overcome one's own career barriers or difficulties that arise unexpectedly during their career development (Eryılmaz & Kara 2018). Individuals with career confidence are skilled

in problem-solving and overcoming obstacles and have the ability to make appropriate choices regarding their careers (Savickas, 2005).

The characteristics that constitute the source of career adaptability help individuals form strategies they use to guide their adaptive behaviors (Savickas & Porfeli 2012). It can be said that each of these traits works differently for each individual according to individual and environmental differences. Therefore, it might be supposed that the career adaptability of care leaver teachers is shaped by different sources, ranging from individual characteristics to the support of foster families or child protection workers.

### ***Career Adaptability of Care Leaver Teachers***

It is known that individuals' career adaptability is affected by various factors. Some of these factors are psychological factors, such as talent, personality traits, interest, and intelligence, and sociological factors, such as family status and socioeconomic status (Pişkin, 2014). Savickas (2005) stated that the foundations of personality are predominantly based on the family; because family life and the social environment in which childhood is spent can make serious contributions to the individual's personality development (Yiğit, 2018). Similarly, Creed et al. (2009) emphasized that family, an important social support provider, affects an individual's career development. Furthermore, Wiesenber and Aghakhani (2007) argued that family members have a strong influence on an individual's career decisions and family support is very important in career development. Therefore, career adaptability becomes more important for care leavers as they usually spend most of their childhood in social environments instead of their biological families.

“Care leavers” are people whose raising was supervised and controlled by the state. Failure to provide the necessary care and parenting conditions leads to a situation in which a child needs to be protected. When it is determined that a child needs protection, this child is either supported with socioeconomic supports while staying with family, adopted, or placed in a foster family or in residential children's homes (Elmacı, 2010). According to 2019 data of the General Directorate of Child Services (ÇHGM), 7.259 children are cared for by foster families, 585 children are adopted, 13.867 children are in residential care, and 130.000 children are supported at their homes without state care (ÇHGM, 2020).

According to the provisions of the Child Protection Law and Social Services Law, it is necessary to take the necessary precautions to ensure that the children, who are identified as needing to be cared for and whose conditions of need for care continue, are raised and have a job or a profession until they reach lawful age (they may be older if they continue their education). In this context, in Türkiye, there are provisions in the Social Services Law (No: 2828) regarding the employment of care leavers in the



public and private sector. Accordingly, one in per thousand of the total staff and positions in public institutions and organizations are reserved for care leavers. Also, in the event that care leavers are employed in the private sector, the employer is subsidized. 50.147 care leavers have been employed in public institutions and organizations since 1988, when the right to employment was first put into practice. Within the scope of the private sector premium incentive practice launched in 2018, 4.198 care leavers have been employed in the private sector (ÇHGM, 2020).

Instead of their biological families, child protection professionals take on the roles of parents or other family members for children in their care. Therefore, it should be taken into consideration that familial factors are predominantly replaced by child protection workers in shaping the career adaptability of care leavers. As mentioned above, life themes, one of the basic components of career construction theory, draw attention to the important points in an individual's life. From the perspective of life themes, past experiences are influential in shaping the career decisions of individuals. Since children in care are separated from their biological families as a result of any important event or trauma, the impact of these important events on their careers is inevitable. On the other hand, given that the vocational personality is shaped in the family (Pişkin, 2017), it is possible to say that the vocational personality of care leavers will be nurtured by different sources than that of the individuals living with their families.

In Türkiye, there is support for individuals in care to be employed in the public sector, which is an important factor in constructing their career. Employment opportunities in public sector can also affect the educational status of a child in care. Perhaps it is for this reason that an amendment giving priority to secondary and tertiary education graduates was made in the Regulation on the Use of the Employment Right Entitled under Social Services Law in 2018, whereas there was no priority in terms of educational status before. State support continues for care leavers even after they enter the workforce. Support and guidance services are provided to care leavers during the transition to social life and employment by the Ministry of Family, Labor, and Social Services (MFLS). Activities, such as "Work Adaptation Seminars", are carried out to adapt these individuals to work life and to troubleshoot problems that they may encounter in work life (MFLS, 2019).

### **Rationale and aims of the current study**

In Türkiye, care leavers have a right to work in the public sector pursuant to the Social Services Law. They are often appointed as civil servants or janitors. With the arrangements made in 2018, the opportunity to be appointed according to university courses was introduced. Due to these arrangements, an increase in the number of care leaver teachers in the public sector is highly likely. Furthermore, according to the recruitment manuals of the State Personnel Administration (DPB, 2019) and the

General Directorate of Labor (ÇGM, 2020), teaching is one of the most preferred professions for university degree holders care leavers. Furthermore, teaching positions have been reserved more than other professions for care leavers since 2019. For example, 15 teaching positions in 2019 and 10 in 2020 were reserved for care leavers, which were relatively more than the number of positions in other professions, such as engineering and lawyer. For this reason, care leaver teachers were chosen as participants in this study. Accordingly, it becomes important to examine the career adaptability of care leaver teachers, as they are a special group to be cared in a special manner. Career construction theory was used in this study since it enables one to explain how individuals and their social environment affect each other in the construction of a career. This study may present new perspectives on what kinds of arrangements and interventions should be made to support the career adaptability of care leaver teachers. This study may also contribute to the care leavers literature, which is lacking in Türkiye.

Although the career construction theory emphasizes that an individual builds his own career, in terms of care leavers, factors such as family and environment that can affect the career construction process have different qualities. Therefore, it can be said that there is a need to interpret and explain the career-related adaptation experiences of care leaver teachers, whose numbers have started to increase in Türkiye in recent years. The aim of this study is to examine the career adaptability of care leaver teachers. The questions asked in line with this general purpose are: (1) What are the factors affecting care leaver teachers in choosing the teaching profession? (2) How do care leaver teachers practice their teaching profession? (3) How does growing up in care affect the career adaptability of care leaver teachers?

## **Method**

Qualitative methodology was used in this study to gain insights about the experiences of care leaver teachers. As Patton (2014) stated, there is no definitive way to distinguish qualitative research types; however, this study can be considered as a phenomenological study since it focused on the phenomenon of a care leaver teacher. In this context, in-depth interviews were conducted to understand how this phenomenon affects the career adaptability of care leaver teachers. The research has full ethical clearance from Amasya University (Ethics Committee Date: 14.02.2020 / Number: 4527).

## **Participants**

Seven care leaver teachers participated in the study. Five of them were men, and two were women. The snowball sampling method was used to reach participants. The study started with two care leaver teachers who were acquainted with researcher, and then five other participants were reached through

the first two interviewees and care leaver associations. During the study, only seven participants could be reached, because the number of care leaver teachers was very limited. Participants were working in three different provinces of Türkiye and teaching in the public sector. Six of the participants were working in schools and one in a children's home. Three of the participants were physical education teachers, one was a visual arts teacher, one was a classroom teacher, one was a Turkish language teacher, and one was a school counselor. In order to preserve anonymity, identifying information, such as age, gender, province, and teaching branch were not given. Thus, a nickname such as P1 and P7 was given to each participant. The age range of the participants is between 20-50 years, and their seniority is between 1 and 35 years. Two participants became teachers by benefiting from the right to employment within the scope of the Social Services Law. One of the participants grew up in a children's home and then in a foster family. Apart from him/her, the other participants had never been placed in a foster family and had only grown up in a residential children's home or orphanage.

### **Data Collection Tool**

As a data collection tool, a semi-structured interview form was used. Koç's work (2019) was mostly used in the creation of the data collection tool, and adapted for the situation of care leaver teachers. In addition to demographic information, there were seven questions in the interview form about how they chose the teaching profession, how they define their career development, career adaptability, and how being a care leaver affected those elements. In terms of the suitability of the data collection tool, pilot interviews were held with two care leaver teachers, and it was decided that the form works fine after making small arrangements in line with the interviews.

### **Data Collection**

The data were collected by researcher in the 2019-2020 academic year. Five of the participants were interviewed face-to-face, and two were interviewed by phone. Four of the face-to-face interviews were held at participants' working places, one of them at a place determined by the participant. Interviews were audio-recorded with the permission of the participants. The length of the interviews ranges between 26 and 51 minutes. The records were sent to the participants, and they were asked to specify the expressions they would like to change or add, if any. All of the participants approved the records and did not make any changes.

### **Data Analysis**

The researcher transcribed the audio recordings obtained from the interviews. No special qualitative analysis programmes were used in data analysis, but Microsoft Word and Excell programmes were used to facilitate the analysis process. A descriptive analysis was conducted to analyze the data collected. The descriptive analysis was not reported in its original form, it was finalized by repeating and reviewing it from time to time, and themes and categories were created. Peer review was utilized in the data analysis, and the analysis was finalized in accordance with the feedback from a colleague who specializes in educational administration and career topics. In the creation of codes and themes, coding was reviewed and compromised until the colleague found common codes and themes. The themes and categories created during the analysis, were given under the relevant headings in the findings chapter.

### **Validation and Trustworthiness**

Considering Creswell's (2021) points, some of the validation and trustworthiness measures taken in this research. The researcher has worked for many years with looked after children and those care leavers and is still involved in projects and events related to these groups. The researcher has also carried out projects with looked after children and care leavers and has been involved in life skills and career planning programs. These experiences helped the researcher to check for misinformation, facilitated interaction with the participants and provided information from different dimensions. In the conduct of the research, the opinions and suggestions of a colleague who is experienced in both career adaptability and qualitative research were also utilized. The audio-recorded interviews were transcribed and sent back to the participants for control and participant confirmation was obtained. The support of a different researcher was also received in the coding of the data and a consensus was reached in the coding.

### **Findings**

As a result of data analysis, three themes have been developed: (1) factors effective in choosing the teaching profession, (2) continuing the teaching profession and (3) being a care leaver. Findings are given under the theme headings.

#### **Factors Effective in Choosing Teaching Profession**

The factors effective in choosing the teaching profession according to the opinions of the participants were given in Table 1.

Table 1.

*Factors Effective in Choosing Teaching Profession*

Categories	Codes
Individual Factors	A passion for teaching
	Academic success
	Dream of having a university degree
	Desire to earn a living within a short time
Environmental factors	Co-worker guidance
	Guidance of the training center's teacher
	The guidance of the teacher in the children's home
	Positive influences of teachers in work life
	Support of the foster family
	Support of school teachers
	Negative effect of primary school teachers
	Job security provided by the teaching profession

As seen in Table 1, the theme *factors effective in choosing teaching profession* was divided into two categories: individual factors and environmental factors. Some opinions about the effective factors in choosing the teaching profession are:

*When I chose to be a teacher, I had the dream of going to a university. Meanwhile, I did some sports. One of my friends studying in this field said, "You should go to the university for sure, let's make use of your abilities." Then I took his advice (P1).*

*Actually, "A" (a child protection worker in a children's home) gave me the idea. Let me put it this way, I met "A" when I was in the 10th grade. Until then, I had no dreams, goals, or anything, like being a teacher (P5).*

### Practicing Teaching Profession

Categories related to the theme of practicing teaching profession were given in Table 2.

Table 2.

*Categories Related to the Theme of Practicing Teaching Profession*

Categories	Codes
	Being useful to others

---

Expectations from the profession	Observing the results of the work Freeing the teaching profession from pressure Increasing the quality of the teaching profession Professional satisfaction
Future plans	No specific plan Postgraduate education Routine preparations to do the job in the best way
Adapting to change	Learning the rules and standards related to the profession Routinely fulfilling the requirements of the profession Support from colleagues With the help of skills gained in state care Keeping up with others Taking care of students
Obstacles	No compelling obstacle was encountered Inability to find resources for events Health problems Teaching branch isn't well known by administrators and other teachers Prejudices about being a care leaver
Future concerns- uncertainties	No specific worry or uncertainty Concerns about applying for postgraduate education Financial issues: anxiety about subsistence Status of the teaching branch (being optional-compulsory) Concerns about the status of the foster family

---

As seen in Table 2, the theme of practicing teaching profession was divided into five categories: expectations from the profession, future plans, adaptation to change, obstacles and future concerns-uncertainties. Some of the participants' opinions under this theme are:

*So, frankly, I don't have a plan for the future (P3).*

*First a master's degree to improve myself in teaching, but in fact I have suspended it for now, but I suppose I will continue in the future; I am thinking of studying sociology. As a secondary branch... (P5).*

*Having been in care for years gives you a habit, which makes you adaptable. I can adapt immediately to any condition (P1).*

*I think people also have a bias towards me because they have too much bias for those who grew up in care or because they don't know them fully. I feel it (P6).*

*Now let me say it like this: There is no uncertainty in a career, not so much uncertainty (P4).*

On the other hand, one of the participants stated that he/she was worried that if the right to employment provided by the state was removed while he/she was in care, he/she would have worries relating to his/her appointment with the right to employment after he/she started working:

*I wondered back then if they could get me back again because I had been assigned a special right to employment? I had that thought for a while. Now that thought has disappeared (P7).*

### **Being a Care Leaver**

Categories related to the theme being a care leaver were given in Table 3.

Table 3.

*Categories Related to the Theme of having been Grown in Care*

<b>Categories</b>	<b>Codes</b>
Effects of being a care leaver on teaching	Having been in care helped me to be a teacher
	I couldn't be a teacher if I hadn't stayed in care
	Having stayed in care did not affect my preference for teaching profession
	Having stayed in care affects my teaching approach
Guidance in care	No guidance in care
	There was guidance, but not enough
	The right to employment influenced the guidance in care
	There was guidance
	The influence of friends on one another was in the foreground during guidance
Positive features of being a care leaver	Adaptability to situations
	Ability to act cooperatively
	Problem solving skills
	Resilience against hardships

---

	Learning to live by the rules
	Learning to be respectful
	Learning to be patient
	Learning to be planned
	Learning to be satisfied with less
Negative features of being a care leaver	Feeling lonely Being shyness Feeling excluded Thinking that the government offers jobs anyway
Longing to be in care	Thinking of working in a children's home Good opportunities are provided in care Sense of gratitude to the state Thought of wanting to be cared for under the same conditions again Being a care leaver should be expressed frankly
Avoidance of being in care	Labeling those in care I don't want everyone to know I am a care leaver

---

As seen in Table 3, the theme of *being a care leaver* was divided into six categories: effects of being a care leaver on teaching, guidance in care, positive features of being a care leaver, negative features of being a care leaver, longing to be in care, and avoidance of being in care. Some of the participants' opinions on the theme of being a care leaver are as follows:

*If I hadn't stayed in a children's home, I wouldn't have had an education today. .... I owe everything about my education to the children's home (P1).*

*Frankly, if there hadn't been in a children's home, I wouldn't exist... (P3)*

*To me, it was what was missing in the children's home. There was not much guidance. I felt the lack of it a lot (P4).*

*I stayed there with people from many different cultures and families. That's why I have a habit of adaptive behavior (P1).*

*As a child who stayed in the children's home and experienced that environment, I think now that I can overcome all kinds of difficulties considering that I survived in that environment (P6).*



*After all, you face difficulties. You make an effort to overcome those difficulties. So you gain resilience (P4).*

P4 also states that the financial and material opportunities provided in care were better than those provided by many families:

*After all, let me say that most children in family homes don't have the same opportunities as the children in the children's home. Apart from just love and lack of love, I think all of the children staying in children's homes have better opportunities (P4).*

## **Discussion**

In a study by Creed et al. (2011), it was stated that care leavers are more likely to prefer less complex social professions than those living with their families. In other words, they may not have very high expectations about their careers (Creed et al., 2011). The same conditions may also be effective in helping care leaver teachers' choose the teaching profession and emphasizing the positive features relatively more than the negative ones. In this study, it is seen that the care leaver teachers chose the teaching profession for intrinsic reasons, such as passion for teaching, academic success, and environmental reasons, such as the guidance of others. Similarly, Ekinçi (2017) stated that intrinsic factors, such as passion, are highly effective in choosing the teaching profession. Furthermore, Çakmak and Kayabaşı (2017) found that the teaching profession was predominantly preferred due to intrinsic factors, such as love of teaching and the profession, educating the next generation and being a role model for students. On the other hand, all but one of the participants stated that they wouldn't be teachers if they were not in care at first. One of the participants emphasized that even if he weren't in care, he would still be a teacher, but being in care facilitated attaining this aim. Thus, it may be argued that having been raised under care is the most important source of support for the participants to realize their career goals, which has also led to a feeling of gratitude to the state among the participants.

One of the reasons for choosing the teaching profession in Türkiye is the job security provided by the state (Işık et al., 2010). In a similar vein, the participants, who were in care before the implementation of employment rights granted by the Social Services Law (before 1988), preferred the profession due to job security. On the other hand, it can be said that "the state will give me jobs anyway" perception has emerged since the right to employment was granted. This situation, as Elmacı (2015) stated, might pose problems for the children about preparing for life and pursuing their education; additionally, it might be an incentive for families to leave their children in children's homes.

Participants in this study made no statement regarding the guidance of the biological family among the effective factors in choosing the teaching profession; however, previous researches has shown that

family has significant influences on an individual when choosing a profession (Ensari & Kalay, 2017; Sarıkaya & Khorshid, 2009; Wiesenbergl & Aghakhani, 2007). Only one participant expressed the positive effects of the foster family. The others, who lacked the guidance of a foster or biological family, stated the inadequacy of the guidance in general when they were in care. This also implies that, despite some limitations (Elmacı, 2010), foster family practice can provide important benefits for the children in care.

Furthermore, as Crawford and Tilbury (2007) stated, child protection workers might not have comprehensive information about the education and vocational options of children in care, and they might care less about the work and education, putting importance on physical care. On the other hand, the findings of this study indicated that although there was some guidance from the child protection workers, friends in children's homes could also influence each other in career issues. Similarly, in a study by Creed et al. (2011), it was revealed that children in care could be affected in their education and career development by their friends, and this effect can be greater than that of parents. What is more, those, who stayed in care, tend to preserve their relationships by hanging out and doing something as part of their daily routine with their friends outside the care system (Doss, 2016). At this point, the effects of the right to employment, granted by the Social Services Law, on the vocational guidance of children in care in Türkiye are worth mentioning. It can be said that care leavers do not always feel motivated enough to keep going with their education due to the job security provided by the government. In addition, child protection workers might think that jobs will be provided to these children by the state, and they might ignore the issues related to their education and careers.

The findings indicated that professional experience had important effects on participants' career adaptability. It is possible to say that as professional experience increases, participants' efforts to adapt to their careers decrease. In a research by Koç (2019), it was emphasized that public school teachers got stuck in routines as their professional experiences increased. In other words, these people cannot use their skills sufficiently, and their efforts to acquire new skills tend to decrease. Similarly, Akpınar and Aydın (2007) found that new teachers considered themselves inadequate compared to senior teachers, which means they need more training than senior teachers when facing the changes in education.

Not surprisingly, growing up in care can affect the teaching approaches of care leaver teachers. They may tend to be more sensitive to the needs and problems of students and make more efforts to help them due to being members of a disadvantaged group in past. With these thoughts, care leaver teachers might strive to demonstrate an inclusive teaching practice for all students by empathizing with the period they were in care. In research by McAllister and Irvine (2002), it was stressed that empathy was an important and necessary factor in working with students from different cultural backgrounds. The abilities of

empathizing with students and recognizing their needs imply that care leaver teachers have caring teacher traits. Furthermore, as found in this study, most participants had a desire to work in children's homes, which suggests that they still have an interest in the child care system and they wish to support children in care as they are care leavers. Therefore, these situations might contribute to participants' becoming caring teachers.

The participants also emphasized exclusion and labeling issues. Although some participants stated that they could frankly say that they grew up in care, some of them wanted to hide it due to labeling. This finding is predominantly consistent with the results of the previous researches. For example, Elmacı (2016) claimed that the labeling of children in care might have negative consequences up to exclusion. In a similar vein, Şimşek et al. (2007) identified labeling as one of the risk factors for children in care. Also, Arnau-Sabatés and Gilligan (2015) found that some care leavers were inclined to hide the information of being cared for so as not to be exposed to the negative effects of labeling in the work environment.

Participants in this study also expressed that being raised in care provided positive features such as adaptability, problem-solving ability, the ability to act cooperatively, and resilience against difficulties. On the other hand, participants associated being a care leaver with negative features such as loneliness, shyness and exclusion. Previous researches on this subject has shown that care leavers might feel more hopelessness (Tümkeya, 2005) and loneliness (Aral et al., 2006), have more emotional and behavioral problems (Şimşek et al., 2007) and have less psychological resilience and problem-solving skills (Sağlam, 2014) than those who grow up with their families. On the other hand, previous researches has also demonstrated that care leavers are generally happy in their work (Arnau-Sabatés & Gilligan 2015), their level of career and work adaptability are better than expected (Elmacı & Milligan, 2020) and they are more successful in adult life (McKenzie, 1997). Greater emphasis on negativity for care leavers may be related to labeling as well as methodological limitations in studies on this subject.

### **Theoretical and Practical Implications**

According to career construction theory, career development is a lifelong process (Savickas, 2005). Therefore, career adaptability efforts continue throughout life. However, based on the findings of this study, it may be argued that as professional experience of participants increases, career adaptability efforts may decrease. The findings also suggested that care leaver teachers might be relatively more adaptable in the confidence dimension. Savickas (2005) associated career confidence with problem-solving competence, struggling and persistence behaviors. In this study, care leaver teachers emphasized the positive effects of growing up in care on problem solving, resistance to difficulties and collaboration skills, which also implies that they have career confidence. Savickas (2005) also argued that false beliefs

about individual and social factors, such as gender, race, and social roles, could often produce internal and external barriers that might hinder confidence development. However, in this study, it was understood that being a care leaver, which could sometimes be a source of prejudice and false beliefs, did not prevent the development of career confidence. Furthermore, although the career concerns of care leaver teachers seem to decrease as their professional experience increases, two things may have the potential to increase their career concerns: the first is to carry out activities related to their profession beyond the school limits, and the second is to work with disadvantaged children. Accordingly, it may be argued that stepping out of routine professional practices and working on issues that are valued may increase career concerns. For example, teachers may be assigned tasks in areas of interest from time to time, except for classical teaching practice. Furthermore, changing workplaces within certain periods can also help teachers get rid of routine.

In terms of control and curiosity, it is possible to say that care leaver teachers with relatively less professional experience are more adaptable. It was seen that the care leaver teachers with relatively less experience might somehow experience some indecision about their careers. As such, it can be said that the career control of the participants is not at a high level. The fact that participants emphasized shyness as a negative feature of growing up in care supports this situation. Because shyness is a feature that can lead to career indecision (Bańka & Hauziński, 2015). Savickas (2005) defined lack of career control as career indecision. As Savickas (2005) emphasizes, care leaver teachers' career control can be increased through decision-making skills training and assertiveness training. Moreover, participants with relatively less experience were more inclined to search for new learning opportunities such as attending trainings and taking a master's degree, which could be regarded as signs of career curiosity. However, they still had indecision about choosing the appropriate learning opportunities.

The right to employment and job security granted by public agencies in Türkiye might prevent care leavers' career curiosity. Savickas (2005) states that the inadequacy of career curiosity causes naiveté about the work world and inaccurate images of the self. Previous research has shown that career curiosity can be increased with various interventions and training programs (Kepir Savoly, 2017; Koen et al., 2012). For this reason, career programs for care leaver teachers can be implemented. Furthermore, it can be said that the training program for adaptation to work life for care leavers by the MFLS is a good practice for care leavers during the school-to-work transition.

Based on the arguments above, it can be recommended that school administrators and other employees working with care leaver teachers first get rid of prejudices and avoid labeling. Considering that they have been taken into care due to problems before administrators should also believe that these people can be successful when appropriate support and conditions are provided. It may be appropriate not to

ask curious questions about the background of those who grew up in care and why they were in care. On the other hand, creating a collaborative working environment can contribute more to the career adaptability of care leavers. Children's homes are one of the support sources for the career adaptability of care leavers. For this reason, not only physical care, but also education and career development should be prioritized in children's homes. In other words, children's homes must be organized as units that support the child's development in all aspects.

### **Limitations and Further Research Implications**

This study is limited to a small group of care leaver teachers. For this reason, failure to carry out a study comparing care leaver teachers with the general population of teachers can be seen as a major limitation. Future research should examine the effects of factors, such as the reasons for staying in care and profession, on the career adaptability of care leavers. In this respect, comparative studies should be conducted on the adaptability differences between care leaver teachers and their non-care leaver counterparts. Furthermore, the career adaptability of care leaver teachers can be better discussed by increasing the number and diversity of the research group and including participants from different cities. In addition, how the right to employment granted in Türkiye affected the care and education of care leaver teachers should be studied.

### **Conclusion**

Growing up in care provided an important support for participants to realize their career goals. Being a care leaver also affected their teaching approaches. Moreover, friends and their social environment had a greater impact on their career choices and career development than their biological families. Care leaver teachers had the self-confidence to overcome career barriers. However, the increase in professional experience might lead to a decrease in career concern, control, and curiosity. Non-routine activities, training programs, and supportive work environment were thought to increase their career adaptability. Being a care leaver is influential in care leavers' choosing a teaching profession and constructing their careers, and to limit the impact of the biological family and shape personality traits. Care leaver teachers might relatively be more adaptable in confidence dimension compared to other dimensions of career adaptability.

As with other individuals' the careers in society, careers of care leaver teachers are constructed through constant interactions between individual and environmental factors. However, in the case of care leavers, child protection workers and social service institutions predominantly replace the role of the biological family, one of the most influential factors in career issues. It is possible to claim that career theories

have mostly been constructed for ordinary individuals in society; therefore, it may be argued that theory development is needed to best portray the career choice and development of care leavers.

### Conflict of interest

I have no known conflict of interest to disclose.

### Acknowledgements

I would like to thank Dr. Tuncer Fidan for excellent advice on this research.

### References

- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Change in education and teachers' perceptions of change. *Education and Science*, 32 (144), 71-80.
- Aral, N, Gürsoy, F. & Bıçakçı, M.G. (2006). Analyze the loneliness level of girl adolescents staying and not staying in an orphanage. *Electronic Journal of Social Sciences*, 5 (15), 10-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6129/82197>
- Arnau-Sabatés, L. & Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.027>
- Ayaz, A., & Demir, Ö. O. (2019). The role of career adaptability in classifying teachers by educational level. *Milli Eğitim*, 48 (223), 147-158.
- Bańka, A., & Hauziński, A. (2015). Decisional procrastination of school-to-work transition: Personality correlates of career indecision. *Polish Psychological Bulletin*, 46 (1), 34-44. <https://doi.org/10.1515/ppb-2015-0004>
- Crawford, M., & Tilbury, C. (2007). Child protection workers' perspectives on the school-to-work transition for young people in care. *Australian Social Work*, 60 (3), 308-320. <https://doi.org/10.1080/03124070701519678>
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74 (2), 219-229. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.004>
- Creed, P., Tilbury, C., Buys, N., & Crawford, M. (2011). The career aspirations and action behaviours of Australian adolescents in out-of-home-care. *Children and Youth Services Review*, 33 (9), 1720-1729. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.04.033>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. S. B. Demir ve M. Bütün (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

- Çakmak, M. & Kayabaşı, Y. (2017). An examination of preservice teachers' reasons for choosing teaching as profession in terms of various variables. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 1-10.
- ÇGM. (2020). *Sosyal hizmetler kanunu kapsamında istihdam edilecekler için 2020 Mayıs dönemi tercih kılavuzu*. Ankara: The Ministry of Family, Labor and Social Services.
- ÇHGM. (2020). E-bulletin of General Directorate of Child Services. Available from: <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/43903/ekim-kasim-aralik-e-bulten.pdf> [Accessed 12 Dec 2020].
- Doss, W. (2016). *Informed choice: exploring occupational choices of young people in community-based residential care*. Unpublished thesis (master). University of Limerick. <http://hdl.handle.net/10344/5754>
- DPB. (2019). *Sosyal hizmetler kanunu kapsamında istihdam edilecekler için 2019 aralık dönemi tercih kılavuzu*. Ankara: The Ministry of Family, Labor and Social Services.
- Dönmezoğulları, C. & Yeşilyaprak, B. (2019). The effect of career wheel model group intervention on university students' career adaptability. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8 (72), 1510-1520. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/833529>
- Dündar, G. (2013). Career development. In Ö. Z. Sadullah et. al., eds. *Human Resources Management*. İstanbul: Beta.
- Ekinci, N. (2017). Pre-service teachers' motivational factors affecting their teaching profession and field choices. *Elementary education online*, 16 (2). 394-405. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2256>
- Elmacı, D. (2010). Orphanages: Institutions left orphan nowadays. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 8 (4), 949-970.
- Elmacı, D. (2015). Ethical problems in services for children in care. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3(1), 49-59. <http://ebd.beun.edu.tr/index.php/KEBD/article/view/55>
- Elmacı, D. (2016). *The opinions of teachers, school administrators and experts in the field of child protection in relation to school's role on protection of children in care*. Thesis (PhD). Ankara University.
- Elmacı, D. & Milligan, I. (2020). Examination of the career and work adaptability levels of care leavers. *Turkish Journal of Social Work*, 4 (1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/scd/issue/54484/722559>
- Ensari, M. Ş. & Hazal, K. (2017). An investigation on the relationship between demographic variables and the factors affecting occupational choice: An application in Istanbul. *Humanitas-international journal of social sciences*, 5 (10), 409-422.
- Eryılmaz, A. & Kara, A. (2018). A career adaptability model for pre-service teachers. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 352-365.

- Gökdeniz, İ. (2017). Career planning in private sector and public administration. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19 (32), 123-131.
- Işık, A., Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Teacher training and teaching profession. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 53-62.
- Karacan-Özdemir, N. (2018). Career construction interview: a qualitative assessment and career counseling method. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 6 (6), 1071-1081.
- Keşir-Savoly, D. (2017). *Effectiveness of the school-to-work transition skills development program on career adaptability and career optimism*. Unpublished thesis (PhD). Hacettepe University.
- Koç, M. H. (2019). An exploration of career adaptation of teachers: a comparison between public and private school teachers. In: T. Fidan, ed. *Vocational identity and career construction in education*. Hershey PA: IGI Global.
- Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81 (3), 395-408. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 433-443. <https://doi.org/10.1177/002248702237397>
- McKenzie, R. B. (1997). Orphanage alumni: how they have done and how they evaluate their experience. *Child & Youth Care Forum*, 26 (2), 87-111. <https://www.doi.org/10.1007/BF02589359>
- MFLS. (2019). *2018 activity report*. Ministry of Family, Labour and Social Services.
- Özdemir, Y., Aras, M. & Özdemir, S. (2016). A metaphorical analysis of the university students' career perceptions: A sample of Turkish, Azerbaijani, Turkmen, Kazakh and Kyrgyz students. *Manas Journal of Social Studies*, 5 (4), 113-133.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. Pegem Akademi.
- Pişkin, M. (2017). Mark L. Savickas's career construction theory. *Kariyer Gündemi*, 5, 4-13.
- Pişkin, M. (2014). Factors affecting career development process. In: B. Yeşilyaprak, ed. *Vocational guidance and career counseling: from theory to practice*. Pegem Akademi.
- Sağlam, E. (2014). *Comparison of some psychological features of young adults growing up in the orphanage with individuals who grow up with their families*. Unpublished thesis (master). Maltepe University.
- Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2009). The investigation of the factors that affect university students' profession choice: university students' profession choice. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7 (2), 393-423.



- Sarsıkoğlu, A. F., & Bacanlı, F. (2019). An examination of the relationships between career barriers and career adaptability of university students. *International journal of Turkish Education Sciences*, 7 (13), 95-113.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: integrative construct for life- span, life- space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: a developmental theory of vocational behavior. In: D. Brown and Associates, eds. *Career choice and development*. Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In: S. D. Brown and R. W. Lent, eds. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Wiley&Sons.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80 (3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Seçer, B., & Çınar, E. 2011. Individualism and new career orientations. *Journal of Management and Economics*, 18 (2), 49-62.
- Sullivan, S. E., & Baruch, Y. (2009). Advances in career theory and research: a critical review and agenda for future exploration. *Journal of Management*, 35 (6), 1542-1571. <https://doi.org/10.1177/0149206309350082>
- Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D., & Münir, K. (2007). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems reported by teachers among institutionally reared children and adolescents in Turkish orphanages compared with community controls. *Children and Youth Services Review*, 29 (7), 883-899. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.01.004>
- Tümekaya, S. (2005). Comparing the hopelessness of the adolescents who live with their families and who live in the orphanages. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 3 (4), 445-459.
- Ulaş-Kılıç, Ö. (2019). New approaches in career development: planned happenstance theory and career construction theory with case studies. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 51, 356-385.
- Wiesenberg, F., & Aghakhani, A. (2007). An exploration of graduate students' career transition experiences. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 41 (2), 107-123. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/58812>
- Yeşilyaprak, B. (2014). Introduction to vocational guidance and career counselling. In: B. Yeşilyaprak, ed. *Vocational guidance and career counseling: From theory to practice*. Pegem Akademi.
- Yiğit, S. (2018). *Career adaptability, perceptions of gender role and career indecision among university students*. Unpublished thesis (master). Hacettepe University.

## Öğretmen Adaylarının Z Kuşağı Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metaforik Analiz Çalışması

Sevda KOÇ AKRAN ve Gülbahar KARAKAŞ

### Determining Perceptions of Teacher Candidates regarding the Concept of Generation Z: A Metaphorical Analysis Study

#### Özet

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının Z Kuşağı kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 340 katılımcı oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ulaşılan katılımcılara, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu anket formu uygulanmıştır. Açık uçlu anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Uzman görüşü alınan formun birinci bölümde katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların, "Z kuşağı..... benzemektedir. Çünkü....." ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Bu ifadeden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler yapılırken, MAXQDA programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların; Z kuşağı kavramına ilişkin görüşleri dokuz kategoride toplanmıştır. Bunlar; yenilikçi kuşak, farkındalığı yüksek kuşak, amacı olmayan kuşak, çeşitliliğe sahip kuşak, dijital kuşak, yönlendirilen kuşak, benmerkezci kuşak, gizemli kuşak ve umutsuz kuşaktır. Yenilikçi kuşak kategorisinde 62, farkındalığı yüksek kuşakta 57, amacı olmayan kuşakta 49, çeşitliliğe sahip kuşakta 38, dijital kuşakta 38, yönlendirilen kuşakta 32, benmerkezci kuşakta 26, gizemli kuşakta 24 ve umutsuz kuşakta 14 metafor oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlardan hareketle nicel çalışmalar yapılabilir ve buna yönelik öğretmen görüşleri alınabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, Öğretmen adayı, Kuşak, Z kuşağı.

#### Abstract

The main purpose of this research is to determine the perceptions of teacher candidates regarding the concept of Generation Z through metaphors. The study group of the study, in which the qualitative research method was used, consists of 340 participants studying at the Faculty of Education in Siirt University in the 2022-2023 academic year. An open-ended questionnaire developed by the researchers was applied to the participants, who were reached through the easily accessible sampling method. The open-ended questionnaire form consists of two parts. The demographic information of the participants is included in the first part of the form, in which expert opinion was taken. In the second part, the participants were asked to complete the statement that is "Generation Z is similar to.....Because.....". The data obtained from this expression were subjected to content analysis. The MAXQDA program was used for the analysis. As a result of the research, the opinions of the participants on the concept of generation Z were collected in nine categories. These are the innovative generation, the high awareness generation, the purposeless generation, the diverse generation, the digital generation, the driven generation, the self-centered generation, the mysterious generation, and the hopeless generation. 62 metaphors in the innovative generation category, 57 metaphors in the high awareness generation, 49 metaphors in the purposeless generation, 38 metaphors in the diversity generation, 38 metaphors in the digital generation, 32 metaphors in the driven generation, 26 metaphors in the self-centered generation, 24 metaphors in the mysterious generation, and 14

metaphors in the hopeless generation, were created. Based on these results obtained from the research, quantitative studies can be done and teachers' opinions can be taken.

**Keywords:** Education, Teacher candidate, Generation, Z generation.

## Extended Abstract

### Introduction

It is the Z, the digital generation, born at the beginning and after the millennium. Z, who is thought to have been born between 1996-2020, is known to be born between 2000-2020, 2000-2021, 1995-2010 according to the researches. These generations are named with different names according to the period in which they were born. These are “Facebook generation, internet generation, crystal generation, google generation, .com generation, iGe, digital natives, Generation Cox/Captain Generation, Gen Z, Next Generation, generation I, Instant Online (always online) media generation, C - Connection – generation, D – Digital generation, R – Responsibility generation, generation zero (Gen Zero), Generation M (Mobile-Multitasking: a person who does many things at the same time), Indigo and Crystal Children generation. Because they prefer to work individually, they are also described as the "New Silent Generation" (Koç-Akran, 2022:201). Despite being defined by different names, these generations have certain characteristics. They are not good at communication skills. He/she does not know many values and does not make an effort to show these values as behaviour. When they start a job, they want it to be done instantly. He/she has a consumer characteristic. He/she learns many behaviours in the virtual environment. They have their own rooms and computers. There are nuclear family structures. He/she consumes and produces information fast. This is because, compared to other generations, they both use technology very well and spend a lot of time in the technological environment. Since they learn everything in the technological environment, they sometimes share their personal information in the virtual environment, as a result of which they are cyberbullied. Their peers are very important to them. They are good problem solvers. Despite all these features, since birth dates are defined differently according to many authors, their numbers are thought to be low for the society. Although they are few in number, they carry out many professions of today and the future. One of these professions is the teaching profession. Here, it is seen that the perception of the generation Z teacher about himself/herself is more important than how he/she defines the society. Because the teacher candidate/teacher, who knows himself/herself closely, will observe the student well in the future/currently and will make more efforts to improve himself. Based on these explanations, it has been tried to determine the perceptions of teacher candidates regarding the concept of generation Z through metaphor.

### Methodology

Qualitative research method was used in this research. This research was carried out with the participation of 340 teacher candidates studying at the Faculty of Education in Siirt University in the 2022-2023 academic year. Easily accessible sampling method was used in the selection of the participants. According to Başaran-Koç (2017), this sampling method brings speed and practicality to the research. The researcher chooses a situation that is close and easy to access. It is generally used when the researcher does not have the opportunity to use other sampling methods. Easy case sampling was preferred because one of the researchers in this study was the lecturer and the participants consisted of individuals working in the institution where the researcher works.

73.53% of the participants included in the study group were girls and 26.47% were boys. 30% of the participants in Classroom Teaching, 14.12% of the participants in Guidance and Psychological Counselling Teaching, 13.24% of the participants in English Language Teaching, 11.18% of the participants in Turkish Teaching, 10.88% of the participants in Social Studies Teaching, 11.76% of the participants in Primary Education Mathematics Teaching and 8.82% of the participants in Science Teaching are studying in. The main reason why the number of candidates studying in Classroom Teaching and Guidance and Psychological Counselling Teaching is higher than other departments is that there are four branches. According to the grade levels of the participants, 20.59% of them are 1st class, 25.88% 2nd class, 27.65% 3rd class and 25.88% 4th class. The form developed by the researchers was applied to these participants, in which different grade levels and departments were included in the research. This form consists of two parts. In the first part of the form, the demographic information of the participants is given. In the second part, in order to determine the perceptions of teacher candidates about the concept of generation Z, there is an incomplete sentence like that “Generation Z is similar to ....., because .....””. In the evaluation of the data obtained from this form, content analysis method was used in accordance with the qualitative research design. The main purpose in content analysis is to reach the concepts and relationships that can explain the collected data. The obtained data is subjected to detailed processing and the concepts and themes related to the subject studied are discovered. Data that are similar to each other are brought together in a logical way and interpreted in an understandable way (Yıldırım & Şimşek, 2021).

The forms filled by the teacher candidates were carefully examined in the study. Content analysis was performed using the MAXQDA qualitative program. In addition, a word cloud was prepared for the metaphors created by the participants using the MAXQDA program. In the MAXQDA program, firstly, metaphors were coded one by one and 71 forms that were not filled in accordance with the purpose, incomplete or left blank were excluded from the scope of the research. Thus, a total of 340 valid metaphors were obtained. First of all, these metaphors produced by the participants were arranged in alphabetical order and a temporary list was created.

In order to ensure the reliability of the research, the metaphors given under the conceptual category reached in the research were presented for expert opinion in order to confirm whether they represent the conceptual category in question. Then, the matches made by the expert and the researcher were compared. It is seen that the reliability of the research is ensured because there is a consensus between the expert and researcher evaluations.

Considering the confidentiality of identity, which teacher candidate the obtained data belonged to was indicated by coding with numbers and the analysis of the metaphors was made. For example; the abbreviation “OA12” represents the data obtained from teacher candidate number 12. The categories formed as a result of the analyses were determined and the direct quotations of the pre-service teachers who were the source of the analyses were included in the text. The quotations are given in the findings section as direct quotations without any changes.

## Findings

It was revealed that the participants identified the concept of generation Z with 156 imaginary metaphors. It is seen that teacher candidates mostly identify the concept of generation Z with metaphors such as rainbow (15), future (11), technology (16), robot (9), bomb (8) and computer (8).

Based on the opinions of the participants, the metaphors were grouped under 9 categories. These are the Innovative Generation, the High Awareness Generation, the Purposeless Generation, the Diversity

Generation, the Digital Generation, the Driven Generation, the Self-centered Generation, the Mysterious Generation, and the Hopeless Generation. 62 metaphors in the innovative generation, 57 metaphors in the high awareness generation, 49 metaphors in the purposeless generation, 38 metaphors in the diversity generation, 38 metaphors in the digital generation, 32 metaphors in the driven generation, 26 metaphors in the self-centered generation, 24 metaphors in the mysterious generation, and 14 metaphors in the hopeless generation, a total of 340 metaphors were used.

## Results

In the study, the metaphors of the teacher candidates regarding the concept of generation Z were collected in nine conceptual categories. These are the innovative generation, the high awareness generation, the purposeless generation, the diversity generation, the digital generation, the driven generation, the self-centered generation, the mysterious generation, and the hopeless generation. The metaphors most used by teacher candidates are the future in the innovative generation category, the intelligence cube and the thinker in the high-awareness generation category. The metaphor of "nothing" was used in the category of hopeless generation, the metaphor of "rainbow" in the category of diversity generation, and the metaphor of "technology" in the category of digital generation. When looking at other categories, the Z generation is likened to a robot in the driven generation, a spoiled child in the self-centered generation, a bomb in the mysterious generation, and an exam in the hopeless generation. Based on the general characteristics of the Z generation and the metaphors used by the participants, the following can be said. Generation Z has grown up in the age of technology. He/she takes advantage of all the possibilities of technology. The fact that he/she is in communication with technology is reflected in his/her future plans and goals. This generation sees themselves in an important place in the development of society. They believe that they will make useful initiatives for the society by using the knowledge.

## Giriş

Toplumlarda ırk, dil, din, cinsiyet, yaş faktöründen kaynaklı bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Yıllardır araştırmacıların da belirtilen farklılıklara vurgu yaptığı, tarihsel zamanın içinde bulunduğu konum ve önemli olayların bunu şekillendirdiği belirtilmektedir. Bu sebeple kuşak kavramının tanımında “*zaman*” ve “*olay*” değişmeyen iki temel unsur olarak görülmektedir (Sezgin ve Han, 2022). Zaman ve olay kavramlarından hareketle nesil ve jenerasyon kavramların yerine kullanılan kuşak, aynı tarihsel zamanda doğan kişilerin birtakım sosyal ve ekonomik gelişmelerle bir araya gelmesi, sosyal gruplara mensup olması olarak tanımlanmaktadır (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014). Yani kuşak, aynı çağda yaşayan kişilerden oluşmaktadır (Mücevher ve Erdem, 2018). Bu kişiler ortak görevleri ve sorumlulukları olan topluluklardır. Bunların içinde bulunduğu toplumsal olaylar, yaşam tarzları, aile yapıları, birey olma yolundaki kararlarını etkilemektedir. Böyle bir etki sonucu kuşak, benzer problemler yaşamış, aynı kaderi yaşamış ve aynı çağın şartlarında çeşitli ödevlerle yükümlü olmuştur (Altunbay ve Bıçak, 2018; Koç-Akran, 2022). Bu kararlar daha sonraki kuşaklarla farklılıklarını ortaya çıkarmakta ve nesiller boyunca oluşacak kuşakların temellerini oluşturmaktadır. Mesela Sessiz Kuşak, Bebek Patlaması (BabyBoomers), X Kuşağı, Y kuşağı (Gen Me, Gen Y, Milenyum, nGen ve iGen) ve Z Kuşağı, (Yüksekbilgili, 2015; Ercömert ve Güneş, 2021) bu günün alfa ve geleceğin beta ve delta kuşakları bir önceki kuşağın etkilerini ve toplumsal olayların yansımalarını üzerlerinde görmektedir. Kuşaklardaki bu sınıflandırmada *toplumsal* olaylar kadar “*yaş*” faktörü de etkili olmaktadır. Yaş faktöründen dolayı kuşaklar birçok bilim adamı tarafından değişik zaman aralıklarında tanımlanmıştır (Bakınız: Tablo 1).

**Tablo 1.** *Kuşakların sınıflandırılması* (Yüksekbilgili ve Akduman, 2015:425).

	<b>Sessiz Kuşak</b>	<b>Baby Boomers</b>	<b>X Kuşağı</b>	<b>Y Kuşağı</b>	<b>Z Kuşağı</b>
Appelbaum (2005)		1943-1960	1961-1981		
Broadbridge (2007)				1977-1994	
Cennamo ve Gardner (2008)		1946-1961	1962-1979	1980 ve sonrası	
Hammill (2005)	1922 -1945	1946-1964	1965-1980	1981-2000	2001 ve sonrası
Chen ve Choi (2008)		1946-1964	1965-1977	1978 ve sonrası	
Gürsoy (2008)		1943-1960	1961-1980	1981-2000	
Kuran (2010)					2000-2020
Jurkiewicz (2000)		1946-1962	1963-1981		
Jurkiewicz ve Brown (1998)	1925-1942	1943-1960	1961-1981		
Oblinger (2005)					2000 ve sonrası
Lamm ve Meeks (2009)		1943-1960	1961-1980	1981-2000	
Lyons (2007)	1945 öncesi	1945-1964	1965-1979	1980 sonrası	
Parker ve Chusmir (1990)	1946 öncesi	1946-1964			
Sessa (2007)	1925-1945	1946-1963	1964-1982	1983 ve sonrası	
Smola ve Sutton (2002)		1946-1964	1965-1977		
Wong (2008)		1945-1964	1965-1981	1982-2000	
Williams ve Page (2011)	1930-1945	1946-1964	1965-1976	1977 – 1994	1994 ve sonrası
Howe ve Strauss (2000)	1925-1943	1943-1960	1961-1981	1982-2000	

İlk kuşak “sessiz kuşaktır”. Sessiz kuşak, 1920 yıllardan sonra dünyaya gelmiş ve o dönemin olaylarından etkilenmiştir. Cumhuriyet Kuşağı, gelenekselci kuşak olarak da bilinmektedir (Ardıç ve Altun, 2017). I. ve II. Dünya savaşlarını yaşamış bu kuşak, tutumludur ve depresyon, kahraman, GI neslidir (McCrindle ve Wolfinger, 2009). İkincisi bebek patlaması olarak ifade edilen Baby Boomer kuşaktır ve soğuk savaş çocuklarıdır. Bunlar, II. Dünya savaşından sonra doğum oranlarındaki artışlardan ve sayılarının fazlalığından dolayı kendilerini yeni dünyanın temsilcileri olarak görmektedir. Oysaki yaşadıkları dünya onlara zorlukların olduğu bir dünyayı miras bırakmıştır (Bristow, 2015). Teknolojiyle tanışmamış ve ürün odaklı çalışmayı sevmişlerdir. Üçüncü X kuşağıdır. X, Baby Boomers’lara göre teknolojiyle tanışma oranları yüksek olan kuşaktır. X kuşağı, otoriteyi sevmemektedir. Bu özelliği, günümüzde Z kuşaklarında da görülmektedir. Dijital göçmenler ve ya McDonald’s kuşağı olarak bilinen X (Zhang, Mulhern, Wu, Xu, Wang ve Gao, 2022), çok çalışmaktan hoşlanmamaktadır. 1977 yılındaki ilk bilgisayarın satışının yapılması bu kuşakların gençlik dönemlerine denk gelmektedir (Ekşili, Ünal ve Batur, 2014). Bundan dolayı bu gün X Kuşağı yetişkinleri, teknolojiye yabancı değiller ve çoğu sosyal medya ve akıllı telefon kullanımlarında genç kuşaklarla benzer davranışlar göstermektedir. Hatta onların çocukları, torunları olan Z ve alfa kuşakları onları bazen model almaktadır (Mahmoud, Fuxman, Mohr, Reisel ve Grigoriou, 2021). Dördüncüsü Y kuşağıdır (Echo Boom ya da Next Generation) (Erden Ayhün, 2013) ve İngilizce Gen Y’den gelmektedir. İnternet kuşağı, gelecek kuşak, dijital kuşak, net kuşağı, www kuşağı, Echo-Boomers, Millennial, Nexters ve “Generation Youth (Genç Nesil) ve dijital yerliler şeklinde de ifade edilmektedir. Yaşadığı çağı ve içinde bulunduğu toplumsal olayları sürekli sorguladığı için ‘Why’ kuşağı denilmekte ve ‘Y’ diye yazılarak okunmaktadır. Y kuşağı bu sorgulama yönünden dolayı örneğin 11 Eylül 2001, terörizm tehditleri, küreselleşme, ciddi bir ekonomik durgunluk, okulda şiddet ve şiddetli akut solunum sendromu salgını gibi olayları sorgulamış ve tartışmıştır. Bunu yaparken, internet, Google, MSN, MP3, dijital kameraları ve cep telefonları yaygın bir şekilde kullanılmışlardır.

Uzun bir süre bir yerde oturmayı sevmeyen Y kuşağı için bu ortamlardaki etkileşim önemlidir ve derslerin eğlenceli olması onların motivasyonunu arttırmaktadır (Eckleberry-Hunt ve Tucciarone, 2011; Koç-Akran, 2022).

Beşinci milenyumun başında ve sonrasında doğan Z, yani dijital kuşaktır. 1996-2020 yılları arasında dünyaya geldiği düşünülen Z, yapılan araştırmalarda 2000-2020; 2000-2021, 1995-2010 tarihleri arasında doğdukları bilinmektedir (Koç-Akran, 2022). Bu tarihler Tablo 2’de görüldüğü üzere farklı yaş aralıklarıyla yazarlara göre tekrardan tanımlanmıştır.

**Tablo 2.** Z Kuşağı yaş aralığı – literatür taraması (Dolot, 2018:45).

Yaş Aralığı	Yazar (lar)
1990 veya sonrası doğumlu	Świerkosz-Hołyś (2016, p. 441); Żarczyńska-Dobiesz and Chomałowska (2014, p. 407); Wiktorowicz and Warwas (2016, p. 22); Wojtaszczyk (2013)
1990 ve 1999 yılları arasında	Half (2015)
1991 ve 2000 yılları arasında	Tulgan (2009, p. 5)
1993 ve 2012 yılları arasında	White (2017)
1993 ile 2005 arası	Turner (2013, p. 18)
1995 sonrası	Opolska-Bieleńska (2016, p. 37); Ensari (2017, p. 53); Dudek (2017, p. 144)

Son kuşak ve alfabenin son harfi olmasından dolayı Z olarak ifade edilen bu kuşak (İçme, Yıldırım, Büyük, 2022) “Facebook kuşağı, internet kuşağı, kristal kuşak, google kuşağı, .com kuşağı, iGe, dijital yerliler, Generation Cox/Kaptan Kuşak, Gen Z, Next Generation, kuşak I, Instant Online (her daim online) medya kuşağı, C - Bağlantı – kuşağı, D - Dijital kuşak, R – Sorumluluk kuşak, sıfır kuşak (Gen Zero), M Kuşağı (Mobile-Multitasking: birçok işi aynı anda yapan), İndigo ve Kristal Çocukları kuşağıdır. Bireysel çalışmayı tercih ettiklerinden dolayı, “Yeni Sessiz Kuşak” olarak da nitelendirilmektedir” (Koç-Akran, 2022:201). Geçmişteki bütün kuşaklar arasında en fazla teknoloji ile etkileşim halinde olan kuşaktır. Diğer özelliklerine bakıldığında (Seemiller ve Grace, 2016; Seemiller ve Grace, 2019; Taş ve Kaçar, 2019; Özdemir, 2019; Koç-Akran, 2022; Sezgin ve Han, 2022);

- İnsan ilişkilerinde iyi değiller,
- Birçok işi bir arada yapmayı severler, sabırsızlar, tüketici toplum anlayışını benimserler,
- Başarı odaklı çalışırlar, sanal ortamda oyun oynamaktan hoşlanırlar,
- Benmerkezci anlayışı benimserler,
- Anlayış ve empati beklerler, bilişsel yapılarındaki bilgileri çok hızlı kullanırlar,
- Sadık olma konusunda diğer kuşaklara göre daha az davranış gösterirler,
- Okul onlara göre güvenilir bir liman değildir,
- %60 siber zorbalığa uğradığını düşünürler,
- Akran ilişkilerine ve görüşlerine önem verirler,
- Teorik bilgidен ziyade uygulamalı bilgileri severler,
- Çok çabuk sıkılırlar, onun için öğretmenlerinin farklı yöntem ve teknik kullanmasını beklerler,
- Problem çözme becerilerini çok kullanırlar,

- Çağdaş modelleri derslerde kullandığınızda dikkatlerini hemen o konuya verirler,
- Özgüvenleri yüksektir, girişimci bir ruha sahipler,
- Teknoloji en iyi kullanırlar,
- Gelecek odaklı hedefleri bulunmaktadır.

Teknolojinin ön planda olduğu küresel dünyada bireyler bilgileri farklı şekillerde yapılandırmaktadır. Her birey bulunduğu çağın genel karakteristik özellikleriyle teknolojik araçları öğrenme ortamına transfer etmektedir. Kullanılan her bilgi bu transfer sürecinde bireyin öğrenme stiliyle entegre olarak kişilik özelliklerinin oluşmasını sağlamaktadır. İşte Z kuşağı ve diğer kuşaklarda da bu özellikler Tablo 3’de görüldüğü üzere, karşılaştırmalı bir şekilde verilmekte ve karşılaştırmalar başta öğretmenlerin sınıf içi-dışı uygulamalardaki süreçlerinin daha planlı olmasını sağlamaktadır. Çünkü öğretmen öğrenci özelliklerini bilerek hareket edildiğinde ortaya çıkan(cak) bilgiler hem öğrenci için hem de öğretmen için anlamlı olmaktadır.

**Tablo 3.** X, Y, Z ve Alpha kuşağı öğrenci özellikleri (Koç-Akran, 2022:211-212).

X Kuşağı	Y Kuşağı	Z Kuşağı	Alfa Kuşağı
İşbirliği içinde çalışmaktan hoşlanırlar.	İşbirliği içinde çalışmaktan hoşlanırlar, fakat bireysellikte ön plandadır.	Ben merkeziler “bunu ver” yerine ‘bana yardım edebilir misin?’ anlayışıyla hareket etmektedirler.	Benmerkezciler
Kurallara uyarlar. Girişimcilik duyguları zayıftır.	Kurallara uymayı sevmezler. Özgürlükçü ortamları severler. Girişimcilerdir.	Kuralları sevmezler. Girişimcilerdir.	Daha girişimci bir nesildir. Mahremiyeti ve kuralları önemsemezler, her türlü sınırdan kurtulurlar ve an’ı yaşarlar.
Toplum ve değerlere karşı duyarlıdır.		Eski nesiller için tehdit oluşturan şey, Z Kuşağı için hayranlık duygusu oluşturur.	
Otoriteyle rahat iletişim kurarlar. Savaşçı ruhları var.	Otoriteye saygılılardır.	Esnek bir ortamda çalışmak onları motive etmektedir.	Kısıtlanmaktan hoşlanmazlar.
Teknik ve iletişim becerileri iyidir.	Hoşgörü değerini ön planda tutarlar. <i>Sosyal bilinci en yüksek kuşaktır.</i>	Yaşamak için çalışmak anlayışı vardır.	Özgürlüklerine çok düşkündürler.
İnsan ilişkilerinde sadıktırlar. Aileleri tarafından ihmal edilmişlerdir.	Koruyucu aileleri bulunmaktadır.	İş değerleri daha zayıftır. Online çalışmayı severler.	Çevrim içi ortamda alış veriş yapmayı sevmektedirler.
Kaygı düzeyleri yüksektir. Stresli bir yapıları vardır.	Özsaygıları yüksektir. Aceleci yapıları vardır. Uyum konusunda kaygıları yüksektir.	Özgüvenleri yüksektir.	Öz güvenleri yüksektir. Eğitim düzeyleri teknolojiyle birlikte artmaktadır.
	Kendilerine güvenleri yüksektir.	<i>Emoji/ikon/görüntü merkezli iletişim kuran bir nesildir.</i>	
	<i>Tarihte en eğitilmiş nesil olarak bilinmektedirler.</i>	<i>Onlar gelmiş geçmiş en eğitilmiş ve sofistike nesillerdir.</i>	



Tablo 3'ün devamı

X Kuşağı	Y Kuşağı	Z Kuşağı	Alfa Kuşağı
Nicelikten çok niteliği ön planda tutarlar.  Teknolojiyi kullanma becerileri düşüktür.	% 97'sinin bilgisayarı bulunmakta; % 94'ü cep telefonu kullanmakta; %76'sı anlık mesaj atmakta; %34'ü haber kaynağı olarak internetten haberleri takip etmekte; %44'ü blog kullanmakta; %28'inin bloğu bulunmakta; % 49'u internetten müzikleri indirmektedir. Üç ya da daha fazla cihaz kullananların sayısı fazladır.	Teknolojiyle doğup büyüdüler. Hem gerçek hem de sanal dünyada çalışabilmektedirler. Teknoloji kullanma becerileri sayesinde birçok veriye kolay ulaşmakta ve paylaşmaktadırlar. İnternetsiz hayatın ne olduğunu bilmiyorlar. STEAM eğitimi uygulamalarına katılım gösterirler. Yapay zekâ dostudurlar. Çoklu zekâlarını ve duygusal zekâlarını kullanırlar. Sosyal zekâları iş bulmada ve iş çevresinde önemlidir.	Sosyal ağların olmadığı bir dünyayı bilmiyorlar. Çoklu zekâlarını ve duygusal zekâlarını kullanırlar. <i>Teknoloji konusunda en bilgili kişilerdir.</i> STEAM eğitim uygulamalarını severler. Yapay zekâ uygulamalarını sever ve dikkatlerini çeker. Çoklu zekâlarını ve duygusal zekâlarını kullanırlar.
<i>Sonuç değil sürece önem verirler.</i>  Çoklu görevlerde başarılılardır.	Performans adaklı çalışırlar. Yaratıcı bireylerdir. Bilgiyi daha hızlı işlerler, metin yerine görüntü ve sesi tercih ederler. Eğitimi başarının anahtarı olarak görürler.	Ana iletişim kanalları artık e-posta değil, sosyal medyadır. Ayrıca bu nesil kablosuz ağ, cep telefonları ve Web olmadan hayatı bilmemektedir. Sadece bilgiyi tüketmekle kalmaz, aynı zamanda üretir ve paylaşırlar. Google/Facebook/YouTub e/Ipad/Iphone/PS4 kullanıcılarıdır.	Önceki nesillere göre daha az insanla temasa geçmektedir. Paylaşım ekonomisinden nefret ederler ("Benim!", "Hepsi benim" diye bağırlar, hiçbir şeyi paylaşmazlar).
Geleneksel eğitim anlayışı ve ilkelerine göre yetiştirilmişlerdir.	Geleneksel eğitim anlayışı ve ilkelerine göre yetiştirilmişlerdir.	Anlatım yönteminin dışında öğrenci merkezli eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerle öğrenirler. K-12 eğitim seçenekleri çok daha geniştir.	Anlatım yönteminin dışında öğrenci merkezli eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerle öğrenirler. K-12 eğitim seçenekleri çok daha geniştir.
E-öğrenme ve uygulamalarına yabancı olabilirler.	Teknolojiyle geç tanıştıkları için e-öğrenme ve uygulamalarına yabancı olabilirler. Fakat X kuşaklarına oranla teknoloji uygulamalarına kolay adapte olurlar.	E-öğrenme ve uygulamalarına yabancı değildir.	E-öğrenme ve uygulamalarına yabancı değildir.

Görüldüğü üzere, kuşakların içinde bulunduğu sosyal, psikolojik, kültürel olaylar, gelenek görenekler, aile yapısı, öğretmen profili "öğrenme" faktörü üzerinde etkili bir unsurdur. Bu öğrenmelerde yeni eğitim modellerin teknoloji ile entegre edilmesi, anne-babanın çocuk eğitimindeki rolü, ailenin okulun en önemli paydaşı olarak görülmesi, çağdaş eğitim anlayışı, yeni mesleklerin teknolojiyle yeniden tanımlanması, bilginin hızlı değişimi ve bireye yüklenen görev ve sorumluluklar

gibi sebeplerden dolayı bu günün yani Z kuşaklarının kendilerine bakış açıları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceyle her birey tek ve özel olduğu gerçeğinden hareket edildiğinde, bireylerin öze dönük zekâlarıyla kendi eksilerini ve artılarını bilmesi beklenmektedir. Nitekim Z kuşağı konusunda yapılan araştırmalar, çalışmalar incelendiğinde (Altunbay ve Bıçak, 2018; Arabacı ve Polat, 2013; Cilliers, 2017; Csobanka, 2016; Grabinger, 2014; Koç-Akran, 2022; Özkan, 2021; Seemliller ve Grace, 2016; Seemliller ve Grace, 2019; Sezgin ve Han, 2022; Sladek ve Pekel, Kaya, Çalışkan, Doğan, Öner, Kaya, Özyıldız ve Erbay, 2020) Z kuşağının teknoloji etkin kullanan bir kuşak olduğu ve özellikle geleceğin öğretmen adayları, doktorları, avukatları, mühendisleri vs. olduğu bilinmektedir. Toplumda göz ardı edilmeyecek bir orana sahip olan bu kuşak günümüzde örneğin ABD’de nüfusu içinde sayıları 58 milyondur (Sladek ve Grabinger, 2014). Sayıları toplumdan topluma farklılık gösteren Z kuşağının, iyi eğitim alması ve kendilerini günün koşullarına uygun geliştirerek faydalı birey olarak yetiştirmeleri amaçlanmaktadır. Bunun için de öğretmenlerin desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü öğretmen bilgiyi yapılandırmaya yardımcı kişidir. E-öğrenme, ters yüz öğrenme, harmanlanmış öğrenme, farklı yöntem ve teknikleri sınıf ortamında kullanan rehberdir. Teknolojik araçları öğrencinin kullanımına sunarak, öğrencinin kendisini ve arkadaşlarını değerlendirmesini sağlamaktadır. Sınıfta dönütü sağlayan, öğrenme döngüsünü organize edendir. Bundan dolayı X ve Y kuşak öğretmenleri kadar, geleceğin Z kuşağı öğretmenlerinde bu özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip olmak içinde başta Z kuşağı öğretmen adaylarının kendilerini nasıl tanımladıkları ve gördükleri önemlidir. Kendini yakından tanıyan öğretmen adayı gelecekte öğrencini de iyi gözlemeyecek ve kendisini geliştirme konusunda daha fazla çaba gösterecektir. Bu açıklamalardan yola çıkarak, öğretmen adaylarının Z kuşağı kavramına ilişkin algıları metafor yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının Z Kuşağı kavramına ilişkin sahip algıları metafor aracılığıyla belirlemektir. Belirtilen temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının Z kuşağı kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Belirtilen metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, incelenen durumla ilgili sorgulayıcı, yorumlayıcı ve var olduğu durumla olayı anlamaya çalışan bir yöntemdir. Bu yöntemde, karşılaşılan durum ve probleme ilişkin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarını kullanmaktadır. Veri toplama araçlarıyla, problem fark edilmekte, algılanmakta ve derinlemesine incelenmektedir. Söylen analizi ve gözlemlerle bu derinlemesine bakış açısı, nitel araştırmaları nicel araştırmalardan ayırt etmektedir (Baltacı, 2019). Bu araştırmada da form yoluyla elde edilen veriler, söylev/metin analizi yapılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir.

#### **Çalışma Grubu**

Bu araştırma, 2022-2023 öğretim yılında, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 340 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde, kolay

ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Başaran-Koç 'a (2017) göre bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır. Aynı zamanda burada araştırmacılar kendilerinin rahat ulaşacakları örneklemleri seçmektedir. Bu araştırmadaki araştırmacılardan birinin ders yürütücüsü olması ve katılımcıların araştırmacının çalıştığı kurumdaki bireylerden oluşması nedeniyle kolay durum örnekleme tercih edilmiştir. Çalışma grubuna alınan katılımcıların demografik bilgileri Tablo 4'de yer almaktadır.

**Tablo 4.** *Katılımcıların demografik özellikleri*

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kız	250	73,53
	Erkek	90	26,47
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	102	30
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	48	14,12
	İngilizce Öğretmenliği	45	13,24
	Türkçe Öğretmenliği	38	11,18
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	37	10,88
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	40	11,76
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	30	8,82
Sınıf	1.sınıf	70	20,59
	2.sınıf	88	25,88
	3.sınıf	94	27,65
	4.sınıf	88	25,88

Tablo 4'de görüldüğü üzere, katılımcıların %73,53'ü kız, %26,47'si erkektir. Katılımcıların %30'u Sınıf Öğretmenliği, %14,12'si Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği, %13,24'ü İngilizce Öğretmenliği, %11,18'i Türkçe Öğretmenliği, %10,88'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %11,76'sı İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve %8,82'i Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim görmektedir. Sınıf öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliğinde öğrenim gören aday sayısının diğer bölümlere göre daha fazla olmasının temel nedeni dört şubenin olmasıdır. Öğrenim gördüğü sınıf düzeylerine göre katılımcıların; %20,59'u 1.sınıf, %25,88'i 2.sınıf, %27,65'i 3.sınıf ve %25,88'i 4.sınıftan oluşmaktadır.

### Veri toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen form kullanılmıştır. Geliştirilen form iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde; katılımcıların demografik bilgileri; ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarının Z kuşağı kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla "Z Kuşağı ..... benzetmektedir; çünkü .....", şeklinde eksik bırakılmış bir cümle yer almaktadır. Bu cümle aracılığıyla "benzetmektedir" kelimesiyle öğretmen adaylarının Z kuşağı kavramına ilişkin algılarının hangi metaforla çağrışım yaptığı belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan "çünkü" bölümü bulunmaktadır. Burada benzetilen metaforun sebebi açıklanmakta ve katılımcının görüşü nedeniyle belirlenmektedir. Formların doldurulması sırasında öğretmen adaylarına belirli süre tanınmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada formdan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analiziyle elde edilen verilerle kavramlara ve bu kavramlar arasındaki ilişkilere ulaşılmaktadır. Bu ilişkiler arasında benzeyen kavramlar belirli temalar ve kategoriler altında toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizinde yapılan bu işlemde belirli adımlara dikkat edilmektedir. Araştırmada ilk olarak

katılımcı formları araştırmacılar tarafından sıralanmış ve her bir forma bir numara verilmiştir. Sıralanan veriler MAXQDA nitel programa aktarılmıştır. MAXQDA programında yapılan ilk işlem verilerin ayrı ayrı kodlanmasıdır. Kodlama işlemi yapılırken, boş bırakılan formlar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Böylelikle 71 form araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırmada 340 katılımcının görüşüne yer verilmiştir. Katılımcı görüşlerinden hareketle metaforlar bir listeye aktarılmış ve sonrasında bunlar gruplandırılmıştır. Bu gruplandırmada başka bir uzamanın görüşüne başvurulmuş ve iki uzman arasındaki güvenilirlik .95 bulunmuştur.

Araştırmada ikinci olarak benzer temalar altında toplanan metaforlar kategorileştirilerek frekansları hesaplanmıştır. Bunlar MAXQDA programında analiz edilmiştir. Kod modeli belirlenerek metaforlar şekillerle görselleştirilmiştir. Sonrasında aynı program kullanılarak kelime bulutu oluşturulmuştur. Oluşturulan kod modelleri ve kelime bulutu bulgular bölümüne aktarılmıştır. Bulgular bölümünde yapılan açıklamalarla ve yöntem bölümünde verilerin detaylandırılmasıyla araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda bulgular bölümünde metaforların nasıl kategorileştirildiği ayrıntılı bir şekilde gösterilmiştir. Bulgular bölümünde üçüncü olarak alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar yapılırken, katılımcı isimleri gizli tutulmuş ve ÖA1, ÖA2.....ÖA340 kodları kullanılmıştır.

## Bulgular

### *Öğretmen adaylarının Z Kuşağı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar*

Araştırmada ilk olarak katılımcıların “Z kuşağı” kavramına ilişkin algıları belirlenmiş bu algılar metaforlar yoluyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Belirlenen metaforlar Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** *Öğretmen Adaylarının Z Kuşağı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar*

No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f
1	Gökkuşağı	15	41	Kelebek	2	81	Çılgın Ordinaryüs	1	121	Davul	1
2	Gelecek	11	42	Fabrika	2	82	Umut	1	122	Çürük Ağaç	1
3	Teknoloji	16	43	Beyin	2	83	Uyanık	1	123	Çöp Bidonu	1
4	Robot	9	44	Aydın	2	84	Kurtarıcı	1	124	Heykel	1
5	Bomba	8	45	Ağaç	2	85	Hediye Paketi	1	125	Bukalemun	1
6	Bilgisayar	8	46	Yıldız	2	86	Siyasetçi	1	126	Tablo	1
7	Oyun Hamuru	6	47	Işık	2	87	Mektup	1	127	Renkli Kalemler	1
8	Şımarık Çocuk	6	48	Oyuncak Bebek	2	88	Çıkarıcı İnsan	1	128	Okyanus	1
9	Hiçbir şey	6	49	Hovarda	2	89	Tren	1	129	Market	1
10	Teneke	6	50	Teknoloji	2	90	Ukala İnsan	1	130	Maden	1
11	Zekâ Küpü	5	51	Kitap	2	91	Asit	1	131	Kütüphane	1
12	Düşünür	5	52	Ampul	2	92	Bomba	1	132	İnternet	1
13	Beyin	5	53	Robot	2	93	Kör İnsan	1	133	El Dokuması Halı	1
14	Bağımlı	5	54	Oyun	2	94	Klima	1	134	Albino	1
15	Sürpriz Kutusu	5	55	Su	2	95	Ay	1	135	Yapboz	1
16	Şaşkın	5	56	Narsist İnsan	2	96	Kaba İnsan	1	136	Zombi	1
17	Araba	5	57	Olumsuz Nesil	2	97	Kaplumbağa	1	137	Hazır Paket	1
18	Renk	5	58	Plansız İnsan	2	98	Enerji İçeceği	1	138	Arikovani	1
19	Işık	4	59	Virüs	2	99	Kahvaltı	1	139	Dijitalleşme	1
20	Sınav	4	60	Karıncı	2	100	Hava Durumu	1	140	Asosyal Varlıklar	1
21	Balon	4	61	Sinsi İnsan	2	101	Bilgin	1	141	Bilim	1
22	Robot	4	62	Dolar	2	102	Ansiklopedi	1	142	Çocuk	1

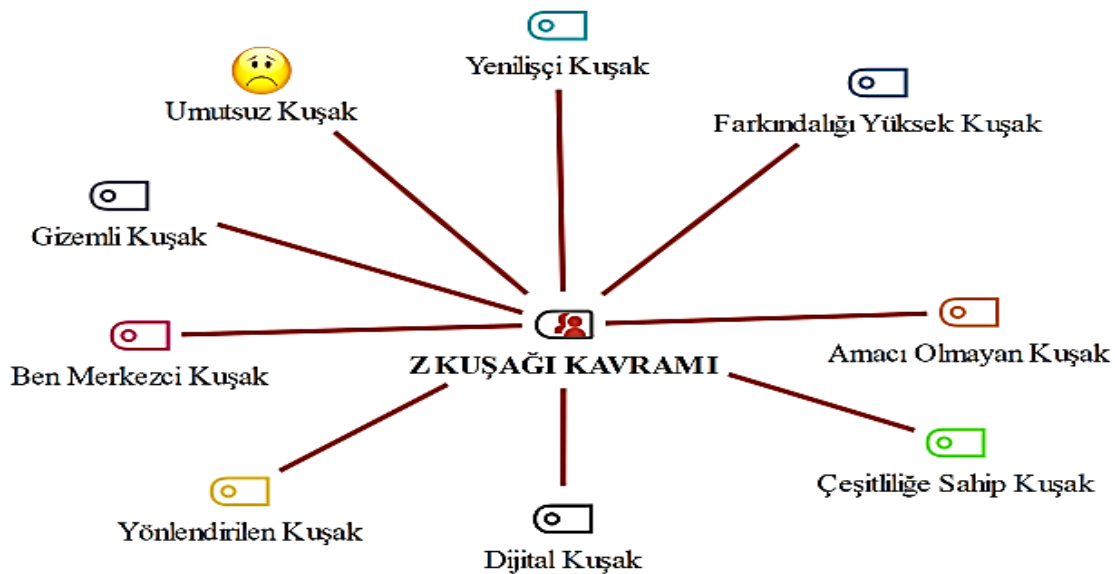
Tablo 5'in devamı

No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f	No	Metafor	f
23	Google	4	63	Matruşka	2	103	Lamba	1	143	Oyuncak	1
24	Hediye Paketi	4	64	İlaç	2	104	Siyaset	1	144	Silgi	1
25	Müzik Kutusu	4	65	Medeniyet	2	105	Arı	1	145	Su	1
26	Telefon	3	66	Yelken	1	106	Çocuk	1	146	Vezir	1
27	Devrim	3	67	Yönü Şaşırmış Deli Dana	1	107	Fidan	1	147	Yaratıcı Zihinler	1
28	Koyun	3	68	Geçen Zaman	1	108	Taş Devri	1	148	Deniz	1
29	Ayna	3	69	TBMM	1	109	Bitmişlik	1	149	Tren	1
30	Ergen	3	70	Adalet Sarayı	1	110	Başboş At	1	150	Heykel	1
31	Mimar	3	71	Metalika Müzik	1	111	Yapay Çiçek	1	151	Ordu	1
32	Deli	3	72	Paraşüt	1	112	Mum	1	152	Kukla	1
33	Top	3	73	Kalem	1	113	Yaban Atları	1	153	Kitap	1
34	Bilinçsiz Kuşak	3	74	At	1	114	Deli	1	154	Uçan Balon	1
35	Tilki	3	75	Mevsimler	1	115	Başarısız İnsan	1	155	Hayat	1
36	Keçi	3	76	Jüri	1	116	Düşünmeyen Topluluk	1	156	Kuş	1
37	Deterjan	2	77	Demir	1	117	Sihirbaz	1			
38	Yenilik	2	78	Beyaz Boya	1	118	Sis	1			
39	Virüs	2	79	Nefes	1	119	Gözlük	1			
40	Meyve	2	80	Çürük Elma	1	120	Domino Taşı	1			
<b>TOPLAM</b>										340	

Tablo 5'de görüldüğü gibi katılımcıların Z kuşağı kavramını 156 imgesel metaforla özdeşleştirdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının Z kuşağı kavramını en çok gökkuşağı (15), gelecek (11), teknoloji (16), robot (9), bomba (8), bilgisayar (8) gibi metaforlarıyla özdeşleştirdiği görülmektedir.

### Öğretmen Adaylarının Z Kuşağı Kavramına İlişkin Algularına Yönelik Olarak Oluşturulan Kategoriler

Katılımcıların Z Kuşağı kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar kategorileştirilerek Şekil 1'de verilmiştir.

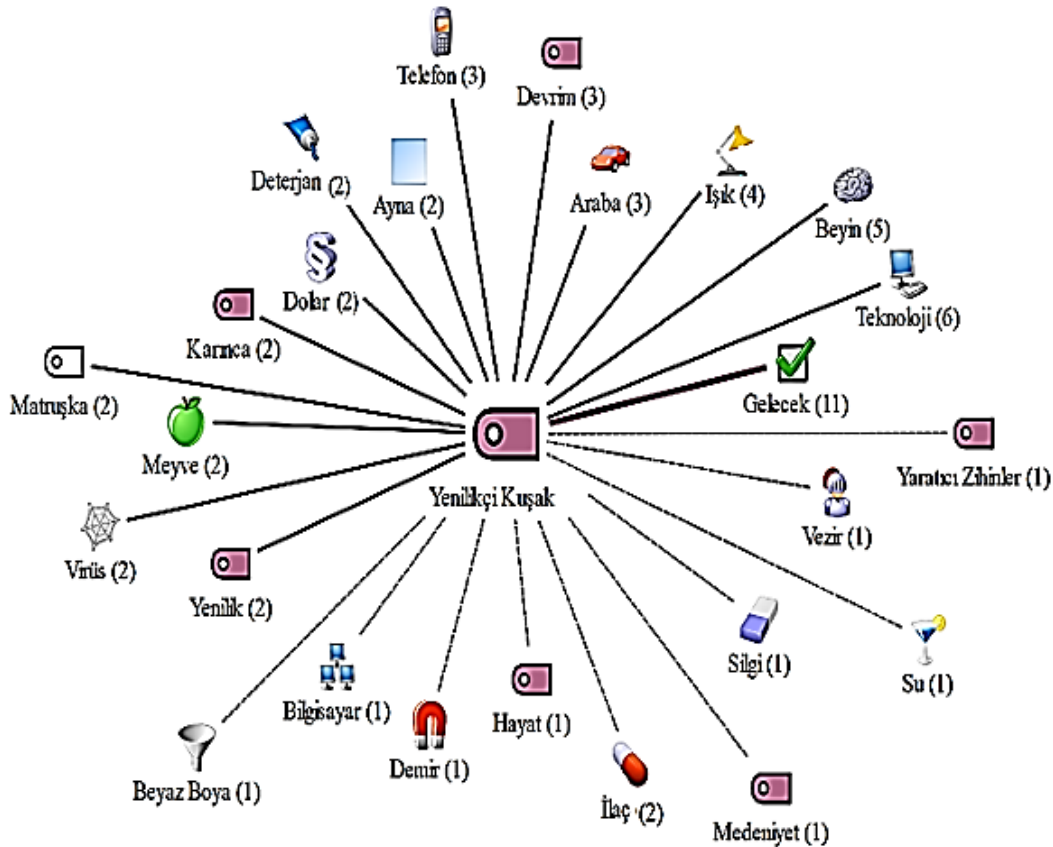


Şekil 1. Z Kuşağı Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler - Kod-Alt Kod-Bölümler Modeli

Şekil 1’de göre katılımcıların görüşlerinden hareketle metaforlar 9 kategori altında toplanmıştır. Bunlar; Yenilikçi Kuşak, Farkındalığı Yüksek Kuşak, Amacı Olmayan Kuşak, Çeşitliliğe Sahip Kuşak, Dijital Kuşak, Yönlendirilen Kuşak, Ben Merkezci Kuşak, Gizemli Kuşak ve Umutsuz Kuşaktır.

### 1. Yenilikçi Kuşak kategorisine ilişkin metaforlar

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin oluşturduğu 62 metafor Şekil 2’de görüldüğü üzere, “Yenilikçi Kuşak Kategorisi” altında toplanmıştır. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2. Yenilikçi Kuşak - Kod-Teori Modeli

ÖA175: Z Kuşağı **arabaya** benzemektedir. Çünkü her geçen gün daha fazlasını istemektedir.

ÖA173: Z Kuşağı **beyine** benzemektedir. Çünkü daha çok düşünmeye ve yenilemeye yönelik çalışıyoruz.

ÖA37: Z Kuşağı **deterjana** benzemektedir. Çünkü sahip olduğu birikimle mevcut sorunları temizleme kapasitesine sahip.

ÖA77: Z Kuşağı **devrime** benzemektedir. Çünkü yeni fikirler ve özgürlükçü düşünce yapısı var.

ÖA139: Z Kuşağı **karnıca** benzemektedir. Çünkü tüm zorluklara karşı tek başına mücadele etmesi ve kendi yapısına çok fazla gelebilecek olayları bile taşıyabilmesi.

**ÖA20:** Z Kuşağı *matruşkaya* benzemektedir. Çünkü sürekli yeni bir şey çıkan fikirlerinde yenilik arayan.

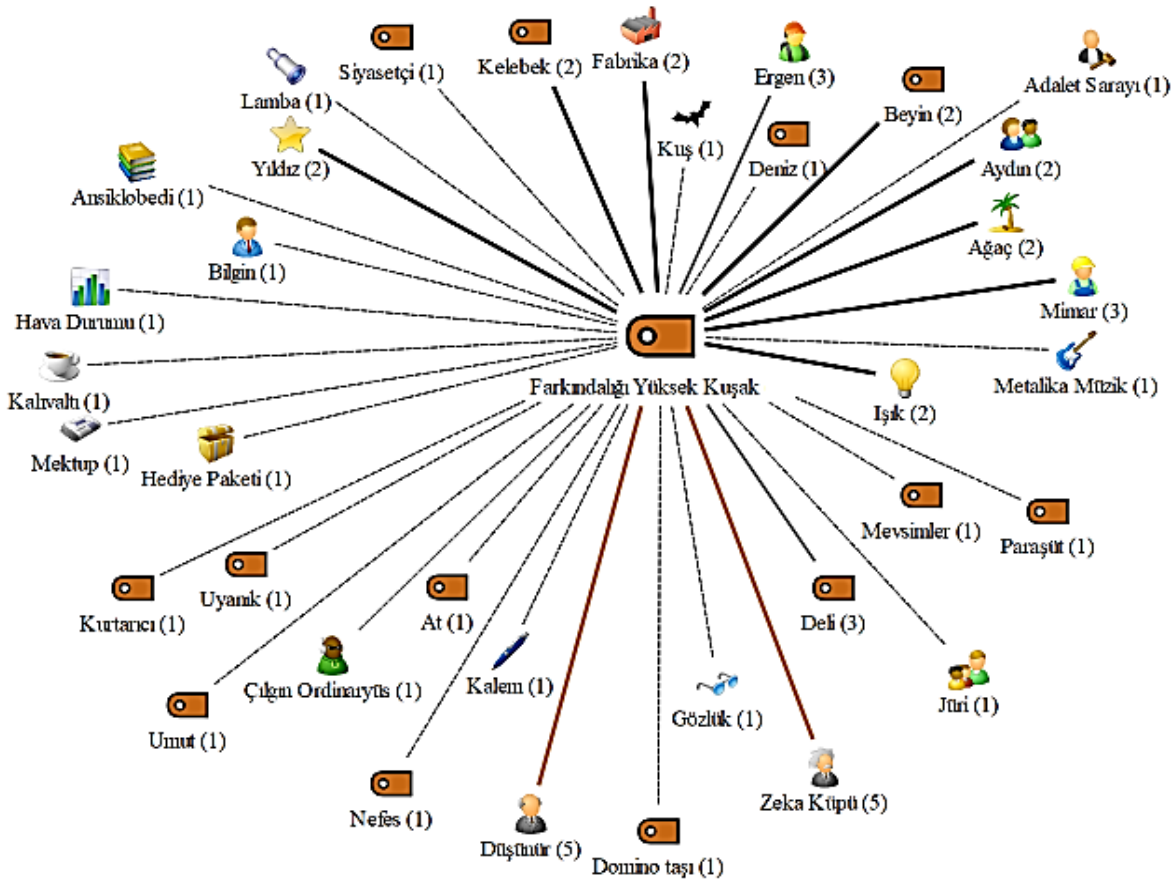
**ÖA185:** Z Kuşağı *telefona* benzemektedir. Çünkü güncellemezsen doğru düzgün çalışmaz

**ÖA59:** Z Kuşağı *virüse* benzemektedir. Çünkü yeni bilinmeyen eskiye çok uymayan bir kuşaktır.

**ÖA136:** Z Kuşağı *geleceğe* benzemektedir. Çünkü her şeyin farkında olup ülkenin kaderini değiştirecek kuşak bizleriz. Biz bilgiyle, “doğru bilgiyle”, hareket edecek olanlarız.

## 2. Farkındalığı Yüksek Kuşak kategorisine ilişkin metaforlar

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin oluşturduğu 57 metafor Şekil 3’te görüldüğü üzere, “Farkındalığı Yüksek Kuşak Kategorisi” altında toplanmıştır. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. Farkındalığı Yüksek Kuşak - Kod-Teori Modeli

**ÖA108:** Z Kuşağı *beyine* benzemektedir. Çünkü sorgulamadan herhangi bilgiyi kolay kolay kabul edemezler.

**ÖA203:** Z Kuşağı *çılgın ordinaryüse* benzemektedir. Çünkü her şeyin farkında ama karizmatik takılıyor.

**ÖA16:** Z Kuşağı *kurtarıcıya* benzemektedir. Çünkü sorgulama durumları çok yüksek.

**ÖA3:** Z Kuşağı **mimara** benzemektedir. Çünkü bilgiyi ve dünyayı yeniden inşa edecekler. Eski kuşakların bilgi, gelenek ve göreneklerine tam anlamıyla karşı çıkar.

**ÖA286:** Z Kuşağı **uyanığa** benzemektedir. Çünkü hiçbir şeye kanmazlar. Kolay kolay inanmazlar.

**ÖA313:** Z Kuşağı **domino taşına** benzemektedir. Çünkü kendinden sonrakileri geleceğin yaşamını etkileyecek. Birinin hatası hepsini etkileyecek. Aynı zamanda çoğu insan teknolojiye doğdukları için çok araştırmadıklarını düşünüyor. Ama ben öyle düşünmüyorum.

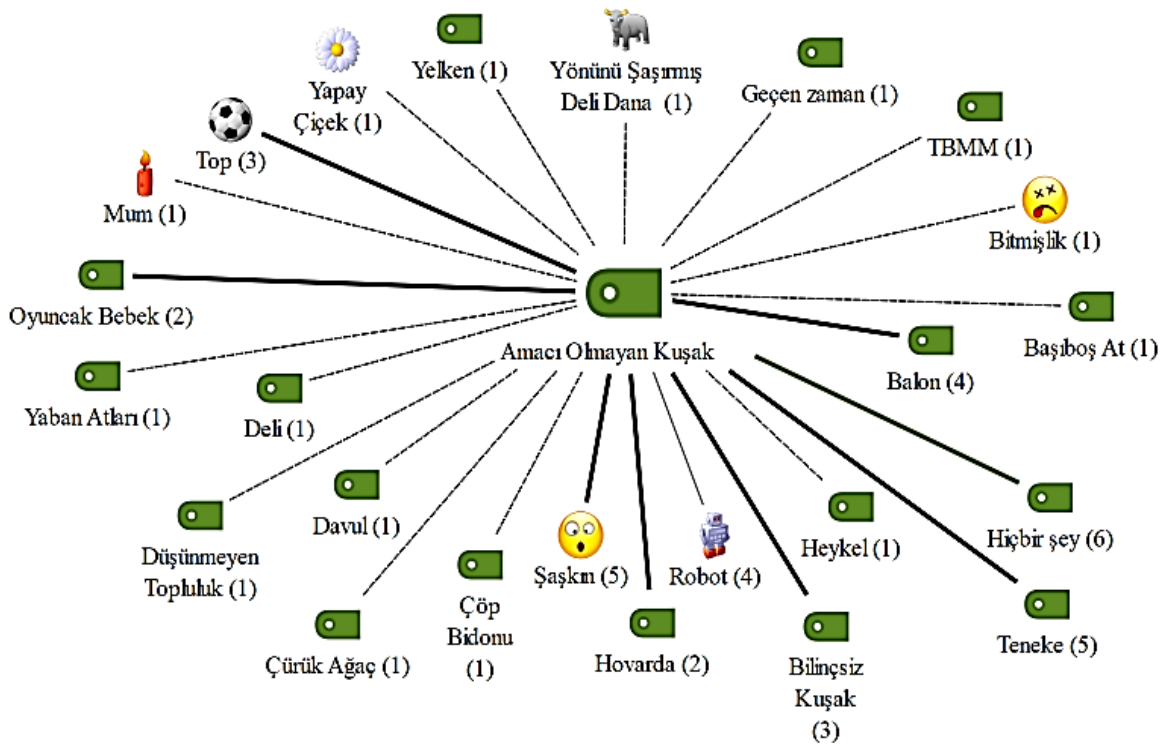
**ÖA272:** Z Kuşağı **düşünüre** benzemektedir. Çünkü düşünüp eleştirmeye açık bir kuşaktır.

**ÖA335:** Z Kuşağı **fabrikaya** benzemektedir. Çünkü kapasitesi yüksek, bilinçli ve bilgiye sahipler.

**ÖA73:** Z Kuşağı **kaleme** benzemektedir. Çünkü kendilerini daha iyi ifade ederler. Özellikle teknoloji çağında olmamız bize çok önem katar. Haksızlık ve zulüm gördüklerinde üstlerini çizecek kadar sert bir nesildir.

### 3. Amacı Olmayan Kuşak kategorisine ilişkin metaforlar

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin oluşturduğu 49 metafor Şekil 4'te görüldüğü üzere, "Amacı Olmayan Kuşak Kategorisi" altında toplanmıştır. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4. Amacı Olmayan Kuşak - Kod-Teori Modeli

**ÖA302:** Z Kuşağı **başiboş ata** benzemektedir. Çünkü hızla ilerlerler ama nereye, nasıl gideceklerinin farkında değildirler.

**ÖA183:** Z Kuşağı **heykele** benzemektedir. Çünkü hiçbir şey yapmadan duruyorlar.



**ÖA248:** Z Kuşağı *hiçbir şeye benzemektedir. Çünkü işe yaramayan parazit gibi yaşayan insan yığınlarıdır.*

**ÖA119:** Z Kuşağı *hiçbir şeye benzemektedir. Çünkü olumlu birçok yanları varken olumsuz yanları da var. Hem kişilerden ve eski toplumdaki haberleri yok.*

**ÖA4:** Z Kuşağı *hovardaya benzemektedir. Çünkü her şeyi hoyrat kullanıp tüketiyorlar.*

**ÖA:55:** Z Kuşağı *oyuncak bebeğe benzemektedir. Çünkü dış görünüşleri güzeldir ama bir işe yaramazlar. Sadece güzellikleriyle bir yere gideceklerine inanıyorlar. İşlevi ve kullanırlığı önemli değil bu oyuncak bebekler sadece göze hitap ederler.*

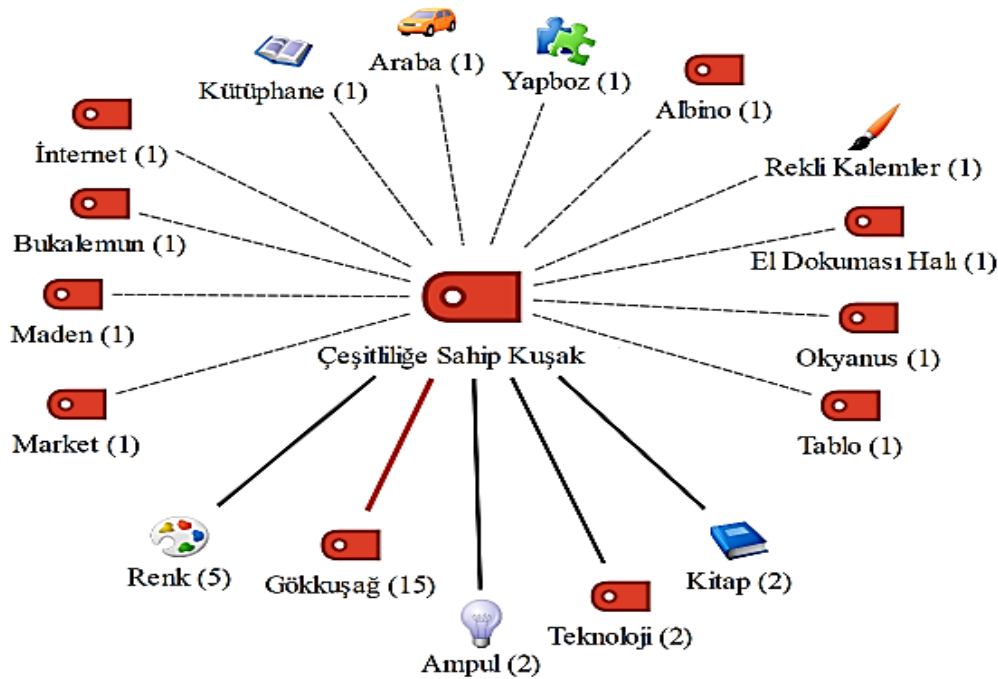
**ÖA1:** Z Kuşağı *tenekeye benzemektedir. Çünkü kimi her şeyin farkında kimi ise ekran başında anlamsız ve amaçsız yaşam sürüyor.*

**ÖA40:** Z Kuşağı *topa benzemektedir. Çünkü önüne gelen sağa sola savrulurlar.*

**ÖA60:** Z Kuşağı *yaban atlarına benzemektedir. Çünkü ne yaptıkları belli değildir. Boş boş dolaşmaktadır.*

#### 4. Çeşitliliğe Sahip Kuşak Kategorisine İlişkin Metaforlar

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin oluşturduğu 38 metafor Şekil 5'te görüldüğü üzere, "Çeşitliliğe Sahip Kuşak" kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5. Çeşitliliğe Sahip Kuşak - Kod-Teori Modeli

**ÖA19:** Z Kuşağı *el dokuması halıya benzemektedir. Çünkü halıya farklı yerlerden gelen insanlar farklı özellikleri bir arada barındırdığı için.*

**ÖA80:** Z Kuşağı *gökkuşağına benzemektedir. Çünkü üretken ve farklı düşüncelere sahiptirler.*

**ÖA321:** Z Kuşağı **gökkuşağına** benzemektedir. Çünkü farklı renklerin bir arada olması gibi rengârenkler.

**ÖA324:** Z Kuşağı **gökkuşağına** benzemektedir. Çünkü her renk içimizde, içlerinde muhteşem bir ahenk oluşturur.

**ÖA32:** Z Kuşağı **kütüphaneye** benzemektedir. Çünkü her çeşit fikir, zihin yapısı, farklı düşünceler var.

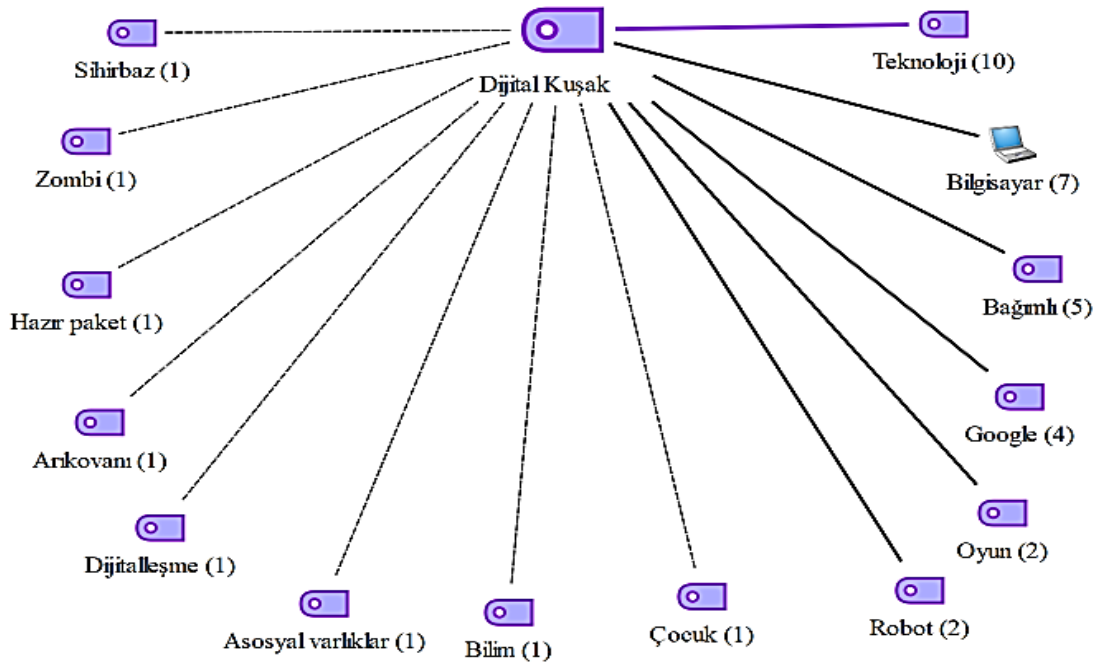
**ÖA33:** Z Kuşağı **markete** benzemektedir. Çünkü içerisinde farklı farklı nesnelere bulunur.

**ÖA304:** Z Kuşağı **tabloya** benzemektedir. Çünkü karmaşık hazırlanmış bir tablo gibi çok farklılıklara sahip bir kuşaktır.

**ÖA300:** Z Kuşağı **teknolojiye** benzemektedir. Çünkü hem iyi hem kötü yanları vardır.

### 5. Dijital Kuşak kategorisine ilişkin metaforlar

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin oluşturduğu 38 metafor Şekil 6’da görüldüğü üzere, “Dijital Kuşak” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 6. Dijital Kuşak - Kod-Teori Modeli

**ÖA194:** Z Kuşağı **google'a** benzemektedir. Çünkü her türlü bilgiyi biliyorlar. Çünkü teknoloji çağına doğdular.

**ÖA45:** Z Kuşağı **robotla** benzemektedir. Çünkü herkes teknolojiye bağımlı durumda...

**ÖA153:** Z Kuşağı **robotlara** benzemektedir. Çünkü teknolojisiz asla yaşamazlar hep bir kolaylık peşindedir.

**ÖA47:** Z Kuşağı *sihirbaza* benzemektedir. Çünkü Z kuşağının teknoloji ile araları çok iyi olup hızlı bir gelişim göstermektedirler. Bilgi alanında biraz tembel olmakla beraber işlerini teknoloji ile yapma girişiminde bulunurlar.

**ÖA19:** Z Kuşağı *arı kovanına* benzemektedir. Çünkü teknoloji kuşağı olarak da bilinen bu kuşaklar bilgiye aç ve meraklılar bu yüzden hareket halindedir. Z kuşağının diğer kuşaklardan farkı yok deniliyor ama buna katılmıyorum.

**ÖA15:** Z Kuşağı *bağımlılara* benzemektedir. Çünkü her işlerini medya ve internet aracılığıyla halleder.

**ÖA8:** Z Kuşağı *teknolojiye* benzemektedir. Çünkü hep bu özellikleri ile ön plana çıktığını düşünüyorum.

**ÖA261:** Z Kuşağı *teknolojiye* benzemektedir. Çünkü teknolojiyle iç içe bir hayat sürmüşler. Onları bağımsız tutmak olmaz.

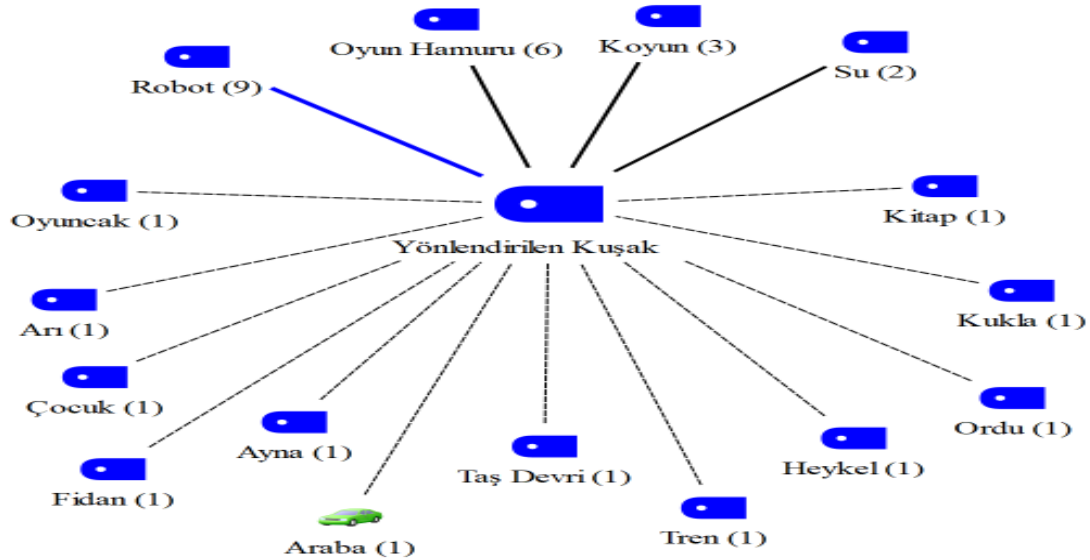
**ÖA220:** Z Kuşağı *bilgisayara* benzemektedir. Çünkü her şeyi bir dokunuşla öğrenebiliyoruz.

**ÖA25:** Z Kuşağı *oyuna* benzemektedir. Çünkü sanalda varlar ama gerçekte yoklar.

**ÖA30:** Z Kuşağı *arı kovanına* benzemektedir. Çünkü sanal ortamda teknolojiyle çok şeyi öğrenirler ve çalışırlar.

## 6. Yönlendirilen Kuşak kategorisine ilişkin metaforlar

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin oluşturduğu 32 metafor Şekil 7’de görüldüğü üzere, “Yönlendirilen Kuşak” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 7. Yönlendirilen Kuşak - Kod-Teori Modeli

**ÖA278:** Z Kuşağı *arabaya* benzemektedir. Çünkü şoför nereye yönlendirirse diğer tüm parçalarda oraya gidiyor.

**ÖA125:** Z Kuşağı **heykele** benzemektedir. Çünkü heykel başlangıçta bir kayadır ve heykeltıraş onu yavaş yavaş biçimlendirir. En son ortaya bir ürün çıkar.

**ÖA288:** Z Kuşağı **kitaba** benzemektedir. Çünkü sadece başkasının yani y kuşağının şekillendirdiği bir toplumdur. Her kitabın bir yazarı olur ya z kuşağının yazarı da y kuşağıdır. Her şeyi onlar belirliyor.

**ÖA17:** Z Kuşağı **koyuna** benzemektedir. Çünkü çoban ne derse onu yapan, onun fikirlerine inanan, birbirleri gibi yeme, içme, konuşma eğilimindedirler.

**ÖA48:** Z Kuşağı **oyun hamuruna** benzemektedir. Çünkü şekilden şekle girerler.

**ÖA316:** Z Kuşağı **oyun hamuruna** benzemektedir. Çünkü kolayca şekillendirilebiliyorlar.

**ÖA282:** Z Kuşağı **robota** benzemektedir. Çünkü sosyal medyanın dayadığı şeyleri düşünmeden kabul ediyor. Birçok şeye karşı çıkmama davranışı göstermiyor.

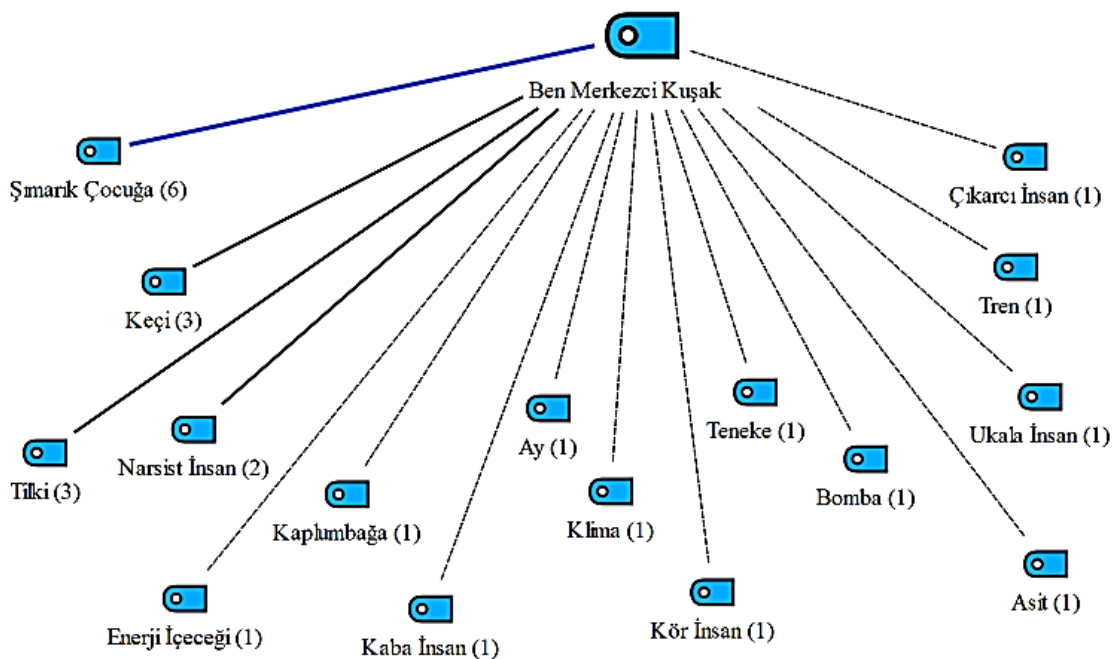
**ÖA314:** Z Kuşağı **robota** benzemektedir. Çünkü mantıklı düşünme yok. Programlanmış gibiler.

**ÖA301:** Z Kuşağı **suya** benzemektedir. Çünkü insanlar kendini bulunduğu kabın şekline göre şekillendiriyor.

**ÖA229:** Z Kuşağı **aynaya** benzemektedir. Çünkü herkes birbirinin düşündüğü ve görüldüğüne dikkat edip aynı olma çabasındadırlar.

### 7. Ben Merkezci Kuşak kategorisine ilişkin metaforlar

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin oluşturduğu 26 metafor Şekil 8’de görüldüğü üzere, “Ben Merkezci Kuşak” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 8. Ben Merkezci Kuşak - Kod-Teori Modeli

**ÖA141:** Z Kuşağı **narsist insana** benzemektedir. Çünkü ukala, kendini beğenmiş, her şeye bir cevabı var.

**ÖA49:** Z Kuşağı **narsist insana** benzemektedir. Çünkü çok şey bildiğini zannedip her şey hakkında yorum yapan ama çoğu konuda yetersiz. Tek amacı batı özentisi, medeniyet diye açıkladığı yanlış anlamış bir kuşak.

**ÖA54:** Z Kuşağı **şımarık çocuğa** benzemektedir. Çünkü her şeyi yapabilmek için aile üzerinde baskı yapabiliyorlar. Sorumluluk duyguları yok. Öğrenmek için ya da kalıcı olarak bilgi edinme gibi becerilere sahip değiller. Her şeye kolay ulaşmak istiyorlar

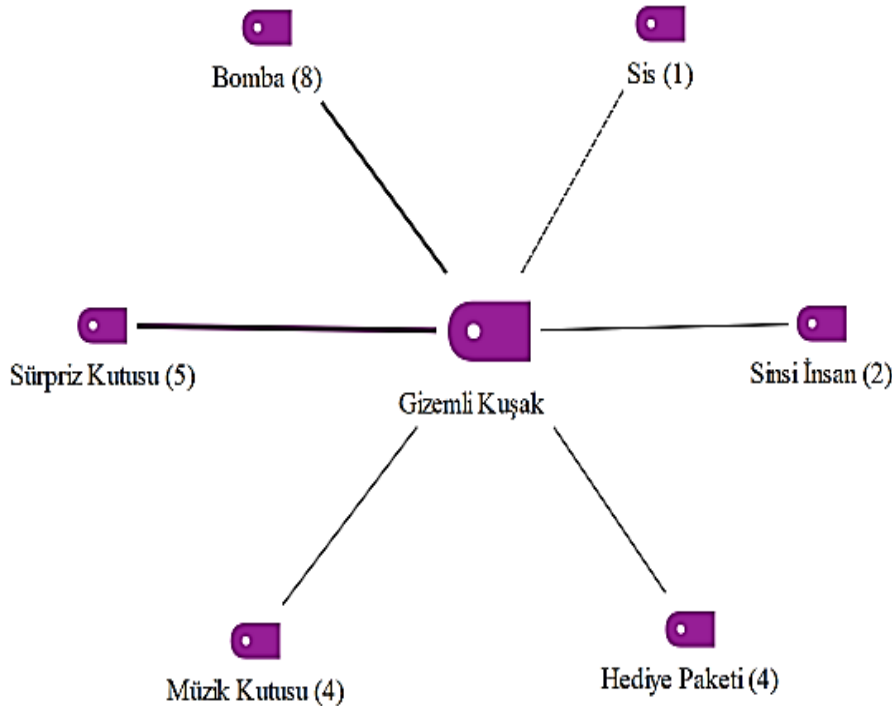
**ÖA23:** Z Kuşağı **tenekeye** benzemektedir. Çünkü Z kuşağı içinde bulunduğu teknolojik imkânlar, fırsatlar dünyasıyla çevrili dünyada kendini tüm toplumdan daha üstün ve ayrıştırılmış bireyler olarak hissediyorlar. Bu yüzden kendi dışındaki bireylere eyvallah olmayan bir topluluktur.

**ÖA85:** Z Kuşağı **tilkiye** benzemektedir. Çünkü yararı olacak işlere canı gönülden sarılır, olmayacak işleri başkasının yararına olacağını bildiği halde bırakır.

**ÖA135:** Z Kuşağı **keçiye** benzemektedir. Çünkü inatçı bir nesildir.

### 8. Gizemli Kuşak kategorisine ilişkin metaforlar

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin oluşturduğu 24 metafor Şekil 9’da görüldüğü üzere, “Gizemli Kuşak” kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 9. Gizemli Kuşak - Kod-Teori Modeli

**ÖA128:** Z Kuşağı **sürpriz kutusuna** benzemektedir. Çünkü sürekli bir hareket halinde ama yaptıkları şeyler hep aynı ve aynı şeyler. Söylenmekten başka da bir şey ortaya koydukları yok.

**ÖA66:** Z Kuşağı **sürpriz kutusuna** benzemektedir. Çünkü rengini çok belli etmemektedir.

**ÖA64:** Z Kuşağı **bombaya** benzemektedir. Çünkü ne zaman nerede patlayacağı belirsizdir.

**ÖA297:** Z Kuşağı **bombaya** benzemektedir. Çünkü patlayacağı anı kestirmezseniz.

**ÖA39:** Z Kuşağı **bombaya** benzemektedir. Çünkü davranışları değişken...ne davranış göstereceğini bilemiyorsunuz.

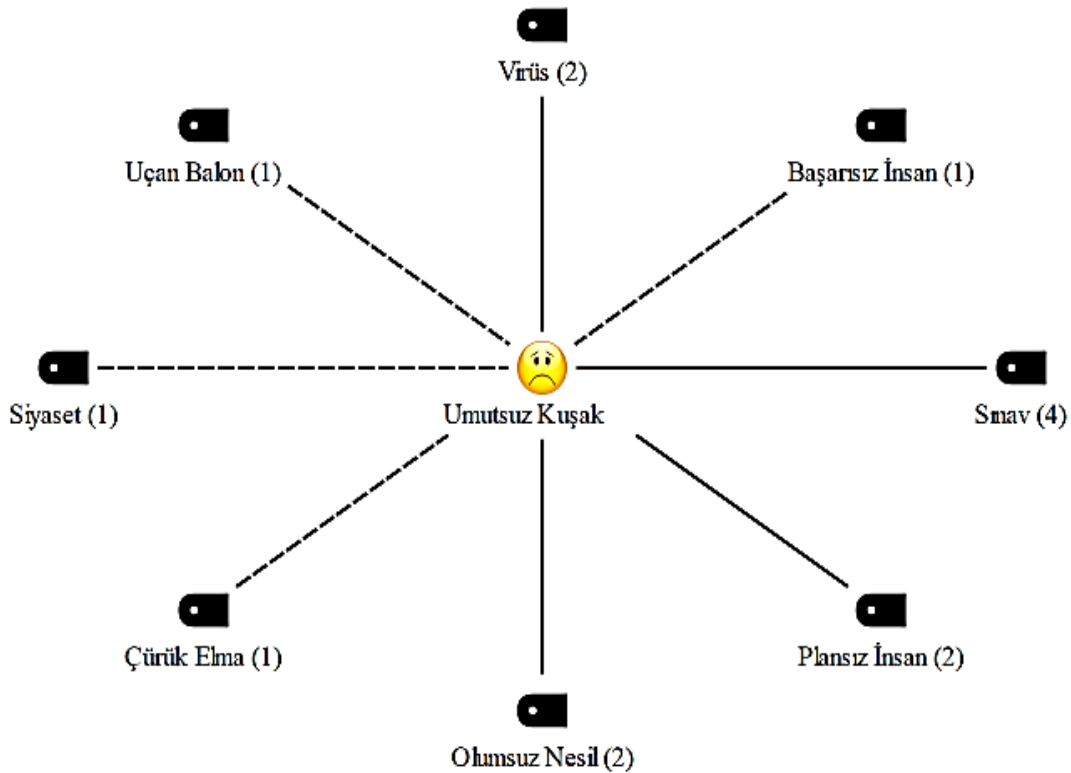
**ÖA328:** Z Kuşağı **sinsi insana** benzemektedir. Çünkü çok fenalar ve davranışları açık değil.

**ÖA97:** Z Kuşağı **hediye paketine** benzemektedir. Çünkü insanı merak içinde bırakırlar.

**ÖA98:** Z Kuşağı **hediye paketine** benzemektedir. Çünkü sürprizlerle dolular...

### 9. Umutsuz Kuşak kategorisine ilişkin metaforlar

Katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin oluşturduğu 14 metafor Şekil 10'da görüldüğü üzere, "Umutsuz Kuşak" kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategorideki katılımcı görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 10. Umutsuz Kuşak - Kod-Teori Modeli

**ÖA43:** Z Kuşağı **sınava** benzemektedir. Çünkü hep başarısızlıklarla karşılaşıyorlar.

**ÖA27:** Z Kuşağı **sınava** benzemektedir. Çünkü yaşamları her zaman bir yarışın içinde olmaktadır.



## Tartışmalar, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmen adaylarının Z kuşağı kavramına ait sahip olduğu metaforlar dokuz kavramsal kategoride toplanmıştır. Bunlar; yenilikçi kuşak, farkındalığı yüksek kuşak, amacı olmayan kuşak, çeşitliliğe sahip kuşak, dijital kuşak, yönlendirilen kuşak, benmerkezci kuşak, gizemli kuşak ve umutsuz kuşaktır. Öğretmen adaylarının en fazla kullandıkları metaforlar; yenilikçi kuşak kategorisinde gelecek, farkındalığı yüksek kuşak kategorisinde zekâ küpü ve düşündürüdür. Amacı olmayan kuşak kategorisinde hiçbir şey; çeşitliliğe sahip kuşak kategorisinde gökkuşağı ve dijital kuşak kategorisinde teknolojidir. Diğer kategorilere bakıldığında ise, yönlendirilen kuşakta robot; ben merkezci kuşakta şımarık çocuk; gizemli kuşakta bomba; umutsuz kuşakta sınava benzetilmiştir. Z kuşağının genel özellikleri ve katılımcıların kullandıkları metaforlardan hareketle şunlar söylenebilir: Z kuşağı teknoloji çağında yetişmiştir. Teknolojinin bütün olanaklarından yararlanmaktadır. Teknolojiyle iletişim içerisinde olması onun geleceğe yönelik planlarına, hedeflerine yansımaktadır. Bu kuşak kendilerini toplumun kalkınmasında önemli bir yerde görmektedir. Bilgiyi kullanarak topluma yararlı girişimlerde bulunacaklarına inanmaktadır. Karadoğan (2019) yapmış olduğu çalışmada Z kuşağının teknolojiye yatkın olduğunu belirtmektedir. Seymen'in (2017) belirttiği gibi teknoloji sayesinde Z kuşağı tüm dünya ile iletişim halinde olmaktadır. Çeşitliliği sevmektedir, farklı kültürleri tanımak (Taş ve Kaçar, 2019), onlar hakkında araştırmalarda bulunmak isterler. Erten'in (2019) farklı devlet liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları çalışmasında, bu kuşağın hem küresel hem de okuma yazma ve sosyal yönünün güçlü olmasına vurgu yapıldığı görülmüştür. Sosyal yanından kasıt Z kuşağın sanal ortamlardaki aktifliğidir. Z kuşağı sosyal medyayı çok iyi kullanmakta, doğuştan teknolojik donanıma (Csobanka, 2016) sahip olmaktadır. Bu sebeple teknolojiye bağımlı yaşamaktadır. Gökkuşağı metaforunda olduğu gibi çeşitlilik olan bir kuşaktır. Kırık ve Köyüstü'nün (2018) Z kuşağı konusunda yazılmış olan tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesi çalışması bu metafordaki sonucu destekler niteliktedir. Çalışmada Z kuşağının çok farklı işlerle ilgilenebildiği, zamanı bu konuda yönettiği, iletişim kanallarını kullanarak (Levickaité, 2010) kendisini rahat ifade ettiği görülmüştür. Nitekim araştırmada da katılımcılar kendilerini bu çeşitliliğin içinde gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Akduman ve Hatipoğlu'na (2021) göre, bunun nedeni Z kuşağı bireylerinin zihinsel yapısının önceki kuşaklardan bilgiyi farklı yapılandırması, çalışması ve olayları algılamasıdır. Yani bu kuşaklar çevreden gelen uyarıcılara buldukları çağ itibarıyla farklı tepkiler vermektedir. Yapılan bu araştırma da öğretmen adayları Z kuşağının çevreyi ve bilgiyi daha kolay algıladıkları diğer kuşaklara göre daha duyarlı, farkındalığı yüksek bireyler olduklarını belirtmişler ve bunu zekâ küpü ve düşünür gibi metaforlarla açıklamışlardır.

Z Kuşağı farklı çevrim içi ortamlar sebebiyle en yalnız kuşak olarak ifade edilmektedir. Daha çok yalnızlıklarını sosyal medya ortamında kurmuş oldukları arkadaşlıklarla telafi etmektedir. Yalnızlıkları sonucu benmerkezci hareket etmektedir. Her şeyin merkezinde kendilerini görmektedir. En doğruyu onlar bilmektedir. Onlara yanlış gelen her bilginin başkasına da yanlış geleceğine inanmaktadır. Narsist bir kişilikleri (Seemliller ve Grace, 2019) bulunmaktadır. Bazen ne yapacakları belli değildir. Bu yönüyle gizemli bir kuşak olma özelliği göstermektedir. Değerler konusunda eksiklikler bulunmaktadır. Teknolojik ortamda kazandıkları bilgi ve beceriler onların değerlerini oluşturmaktadır. Buna karşın adaptasyon problemi yaşamamaktadır. Oyun hamuru gibi her ortama kolay uyum sağlamaktadır. Karadoğan'ın (2019) belirttiği gibi Z kuşağı başkalarının yönlendirilmesiyle bir işe başlamaktadır. Bu yönlendirmelerde teknolojiye etkili olmaktadır. Çünkü Z kuşağı, cep telefonları, mp3 çalarlar, video oyunları, DVD'ler, televizyon, hesap makineleri, Web, internet, kameralar ve video kameralara yabancı olmadıkları gibi hiçbir teknolojik araca yabancı



değillerdir. Çekirdek aile ortamında kendilerine ait bilgisayarları bulunmaktadır. Dijital bir nesil olması yönüyle özetle bu kuşakta güçlü aile yapıları bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra X ve Y kuşaklarına kıyasla ailelerinde boşanma oranları fazla olan bir kuşaktır. Çok fazla işi bir arada yapmak istemektedir. Paylaşmaktan hoşlanmazlar. Empati duygularından yoksundurlar. Görsel belleklerini iyi kullanmaktadır. Sanal oyun tutkudur. Doğuştan tüketici özellikleri bulunmaktadır. Birçoğu internet ortamında siber zorbalığa uğradığını belirtmektedir. Buna karşın birçok öğrenmesini internet ortamında gerçekleştirmektedir. Çok çabuk sıkıldıklarından teorik bilgiden ziyade uygulamalı bilgileri sevmektedir. İyi birer problem çözücüdür. Öz güvenleri yüksektir. Gelecek odaklı hareket etmektedir (Koç Akran, 2022; Williams ve Page, 2011). Günümüze bakıldığında, toplum nüfusu içinde Z kuşağı Türkiye'nin %17'sini oluşturmaktadır. Bu sebeple dönem aralığı henüz tanımlanmadığı için bu oran az görünmektedir (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014). Her ne kadar sayıları tam olarak belirlenmezse de bu kuşakların model alacağı insan sayısı teknoloji sayesinde fazladır (Koç-Akran, 2020).

## Öneriler

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Z kuşağı hakkında öğretmen ve veli görüşlerinin alındığı karma çalışmalar yapılabilir.

Z kuşağının tercih ettiği meslekler incelenebilir.

Z kuşağı öğrencilerinin sahip oldukları çoklu zekâlar araştırılabilir.

Z kuşağının sanal ortamda kullandıkları iletişim kanallarına ilişkin nitel çalışmalar yapılabilir.

Z kuşaklarının kendilerine yönelik farkındalık düzeyleri araştırılabilir.

### Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Z kuşaklarının öğrenme tercihleri dikkate alınabilir.

Z kuşağının öz yeterlilikleri ve üst düzey düşünme becerileriyle ilişkili etkinlikler yapılabilir.

Z kuşağının öğretim süreçlerindeki etkinliklerde duyuşsal boyutu ön planda tutulabilir.

### Araştırmanın etik yönü

Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu, 3.05.2023 tarihli, 604 sayılı oturumuna dayalı kararıyla alınmıştır.

### Çıkar çatışması beyanı

Çalışmanın tüm yazarları bu çalışmada, sonuçları veya yorumları etkileyebilecek herhangi bir maddi veya diğer asli çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

### Katkı oranı

Makalenin giriş, sonuç, özetler ve nitel verilerin şekilsel analizleri birinci yazar tarafından hazırlanıp yazılmıştır. Yöntem ve bulguların yazıya aktarılması ikinci yazar tarafından yapılmıştır. Bu çalışmaya ait veriler iki araştırmacı tarafından toplanmıştır.

**KAYNAKÇA**

- Adıgüzel, O., Batur, H. Z. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve Y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 165-182.
- Akduman, G. ve Hatipoğlu, Z.(2021). Kim bu Z kuşağı?. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 5(9), s. 203-226.
- Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde “Z kuşağı” bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 127-142.
- Arabacı, İ. B. ve Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (47), 11-20.
- Ardıç, E. ve Altun, A. (2017). Dijital çağın öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1 (1), 12-30.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başaran-Koç, Y.(2017) .Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47 (5), s. 480-495
- Bristow, J. (2015). *Baby boomers and generational conflict*. England:Palgrave Macmillan.
- Cilliers, E.J. (2016). The challenge of teaching generation Z. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188-198.
- Csobanka, Z. E. (2016). The Z generation. *Acta Technologica Dubnicae*, 7(2), 63-76. DOI: 10.1515/atd-2016-0012.
- Dolot, A. (2018). *The characteristic of Generation Z, “e-mentor”* s. 44–50, [http:// dx.doi.org/ 10.15219/em74.1351](http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351).
- Ekşili, N., Ünal, Z. ve Batur, H.Z. (2014). İş yaşamında X kuşağı yöneticilerin algılama farklılıklarından kaynaklanan performans değerlemeleri üzerine bir araştırma. *EconWorld2014@Prague International Conference in Economics, Prague, Czech Republic September 03-05, 2014*
- Eckleberry-Hunt, J. & Tucciarone, J. (2011). The Challenges and Opportunities of Teaching “Generation Y”. *J Grad Med Educ, December 2011*; 3 (4): 458–461. doi: <https://doi.org/10.4300/JGME-03-04-15>.
- Ercömert, Ç. ve Güneş, S. (2021). Industrial design education: a research on generation theories and change in Turkey. *Design and Technology Education*, 26.3. 138-158.
- Erden Ayhün, S. (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. *Ekonomi ve Yönetim Erten P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(1), 190- 202 *Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 93-112.
- İçme, T. , Yıldırım, T. & Büyük, U. (2022). Z kuşağı öğrencilerinin uzaktan eğitim algıları. *Erciyes Akademi*, 36 (1) , 82-102 . DOI: 10.48070/erciyesakademi.1028194
- Karadoğan, A. (2019). Z Kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2) , 9-41. DOI: 10,31463/aicusbed.597636

- Koç Akran, S. (2020). Türkiye’deki Z kuşakların eğitiminde ailenin rolü: Jean Jacques Rousseau’nun “Emile ya da eğitim üzerine” örneği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2) , 79-100 . DOI: 10.31463/aicusbed.731696.
- Koç Akran, S. (2022). E-öğrenme ve öğrenci nitelikleri. (Eds. M. Ersoy, D. Kayahan Yüksel). (1.Baskı), *Öğretim Teknolojileri* (içinden: 201, 211-212). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Kırık, A. M. ve Köyüstü, S. (2018). Z Kuşağı Konusunda Yapılmış Tezlerin İçerik Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6 (2) , s. 1497-1518 Koç-Akran, S. (2022). E-öğrenme ve öğrenci nitelikleri. (Editör: M. Ersoy, D. Kayahan Yüksel). *Öğretim Teknolojileri* (içinden: 190). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Levickaite, R. (2010). Generations X Y Z: How social networks form the concept of the world without borders the case of lithuania. *Limes*, 3(2), 170-183
- Mahmoud, A.B., Fuxman, L., Mohr, İ., Reisel, W.D. & Grigoriou, N. (2021). We aren’t your reincarnation!” workplace motivation across X, Y and Z generations. *International Journal of Manpower* 42(1), 193-209.
- Mccrindle, M. & Wolfinger, E.(2009). *The ABC XYZ understanding the global generations*. Australia: A UNSW Press.
- Mücevher, M. H. ve Erdem, R. (2018). X kuşağı akademisyenler ile Y kuşağı öğrencilerin birbirlerine karşı algıları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 9 (22) , 60-74.
- Özdemir, N. (2019). Kuşaklararasılık ve kültürel değişme. *Çocuk ve Medeniyet*, 4 (7) , 125-149.
- Özkan, S. (2021). Dijital dönüşüm ekseninde kuşaklar arası sosyal medya kullanım pratiklerinin incelenmesi: *Facebook örneğinde iç erik analizi*. *Yeni Medya*, 10, 25-42.
- Pekel, B., Kaya, T., Çalışkan, F., Doğan, M., Öner, S., Kaya, T., Özyıldız, Z. ve Erbay E. (2020). Z kuşağı öğrencilerinin iş hayatı kişilik özelliklerinin ve iş beklentilerinin belirlenmesi: Ankara Üniversitesi örneği. *Sağlık Hizmetlerinde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 1(1),1-9.
- Seemiller, C. & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seemiller, C. & Grace, M. (2019). *Generation Z a century in the making*. New York: Routledge
- Seymen, A. F. (2017). Y ve Z kuşak insanı özelliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı 2014-2019 stratejik programı ve TÜBİTAK Vizyon 2023 Öngörülerini ile İlişkilendirilmesi. *Kent Akademisi Dergisi*, 10 (32) , 467-489.
- Sezgin, K. ve Han, B. (2022). 21. yüzyıl öğrenenleri olarak Z kuşağı. (Editör: M. Gültekin, T. Yazar, B. Oral). *21. yüzyıl becerileri bakış açısından eğitim ve öğretimde farklı yaklaşımlar* (içinden:48, 53-55). Ankara: Pegem Akademi.
- Sladek, S. & Grabinger, A. (2014). *Gen Z. The first generation of the 21st Century has arrived!* [https://www.xyzuniversity.com/wp-content/uploads/2018/08/GenZ\\_Final-d11.pdf](https://www.xyzuniversity.com/wp-content/uploads/2018/08/GenZ_Final-d11.pdf) adresinden indirilmiştir.
- Taş, H. Y.ve Kaçar, S. (2019). X, Y ve Z Kuşağı çalışanlarının yönetim tarzları ve bir işletme örneği. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11 (18), 643-675.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksekbilgili, Z. (2015). Türkiye’de Y kuşağının yaş aralığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 259-267.

- Yüksekbilgili, Z. ve Akduman, G. (2015). Kuşaklara göre işkoliklik. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 415-440.
- Williams, K. C. ve Page, Robert, A. (2011). Marketing to the generations. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 3,1-17.
- Zhang, B., Mulhern, F.J., Wu, Y., Xu, M., Wang, W. & Gao, L. (2022). Thirty years and “I'm still Lovin' it!”: brand perceptions of McDonald's among generation Y and generation Z consumers in China. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 34 (5), 906-921. <https://doi.org/10.1108/APJML-02-2021-0132>.

## Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına İlişkin Görüşlerinin Q Metodu İle İncelenmesi Ahmet YAYLA<sup>1</sup>

### Özet

Eğitim üzerine felsefi düşünceler; eğitime ilişkin kavram, ilke, inanç, tutum ve eğitim pratikleri gibi eğitimin pek çok temel ögesini etkiler. Okul yöneticilerinin mesleki yaşamlarında benimsedikleri eğitim felsefesi anlayışları, yönetim süreçlerindeki tutum ve davranışları açısından önemlidir. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin eğitim felsefelerine ilişkin görüşleri belirlenmiş ve bazı değişkenler açısından eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Q metodu ile sınanmaya çalışılmıştır. Çalışmada daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımlarına ilişkin bir takım yargı ifadeleri oluşturulmuştur. Bu yargı ifadeleri “Bir okul yöneticisi olarak...” şeklinde başlatılmış, okul yöneticilerinin bu ifadelere katılım düzeylerinin ne olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan veriler Van İli Merkez ilçelerinde okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan eğitim yöneticilerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde bireylerin bakış açılarını, fikirlerini, inançlarını, davranışlarını ve eğilimlerini ölçmeyi amaçlayan Q yöntemi kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi ile ilgili tercihlerinin Q metodu ile incelenmesinin konuya farklı bir boyut getireceği düşünülmektedir. Bu çalışmada 30 yargı ifadesi bulunmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin görüşlerini ayırtırmak için +4, -4 ölçeği bir Q dizisi olarak tanımlanmıştır. Bu ölçek, kesinlikle katılıyorum (+) ile kesinlikle katılmıyorum (-) arasında tasarlanmıştır. Çalışma kapsamında katılımcı görüşlerinin 3 faktörde toplandığı ve bu faktörlerin birçok maddede birbirinden önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Felsefesi, Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Q metodu, Okul Yöneticisi

### Investigation Of School Administrators' Opinions On Trends Of Educational Philosophy By The Q Method

#### Abstract

Philosophical thoughts on education influence many main elements of education such as educational concepts, principles, beliefs, attitudes and educational practices. The educational philosophy understandings adopted by school administrators in their professional lives are important in terms of their attitudes and behaviors in management processes. In this study, it was tried to determine the opinions of school administrators regarding educational philosophies and to test whether there is a significant difference between educational philosophies in terms of some variables with the Q method. It is thought that examining the preferences of school administrators regarding the philosophy of education with the Q method will bring a different dimension to the subject. A number of judgment statements regarding the perennialism, essentialism, progressivism and reconstructionism philosophy of education were formed in this study. These judgment statements are in the form of “As a school administrator...” and it was tried to determine the level of participation of school administrators in these statements. The data used in the study were obtained from education administrators working as school administrators in the central districts of Van. In the analysis of the data, the Q method, which aims to measure the perspectives, ideas, beliefs, behaviors and tendencies of individuals, was used. There are 30 judgment statements in this study. For this reason, +4, -4 scale was defined as a Q-series in order to differentiate the opinions of school administrators. This scale is designed between strongly agree (+)

<sup>1</sup> Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü [ahmetyayla@yyu.edu.tr](mailto:ahmetyayla@yyu.edu.tr); ORCID: 0000-0002-5021-6649

and strongly disagree (-). Within the scope of the study, it was determined that the participants' opinions were collected in 3 factors and these factors differed significantly from each other in many items.

**Key Words:** Philosophy of Education, Perennialism, Essentialism, Progressionism, Reconstructionism, Q method, School Administrator

## **Extended Summary**

### **Introduction**

The belief that the educational philosophies embraced by education administrators impact their administrative practices, attitudes, and behaviors in managing processes by directing their educational beliefs leads to the argument that understanding the educational philosophies they adopt is necessary to improve the efficiency and effectiveness of their management practices. Identifying the educational philosophy preferences of school administrators will give valuable insights into their current or future management practices and attitudes towards education and training practices. In other words, it is thought that determining the preferences of school administrators regarding their educational philosophies will reveal ideas about the management understanding they will display in the future and the educational understanding they will adopt in all processes from the planning of education/training processes to the implementation stage. Students, teachers, administrators and institutions where education and training take place, namely schools, can be listed as the most important elements of education and training. Knowing the approaches of administrators, who constitute one of the most important elements of education, about education, learning how they perceive education, and understanding their management philosophies can be one of the most important studies we can do. For this reason, it is necessary to examine the educational philosophies adopted by school administrators.

This research holds significance in determining the educational philosophy understanding of school administrators and how they implement it in their administrative roles. Furthermore, it is anticipated that this study will have a positive impact on the field by emphasizing the importance of this issue and raising awareness during the selection process of school administrators.

### **Purpose of the Research**

This research, which was prepared to determine the educational philosophy of primary and secondary school administrators regarding the educational process, and to evaluate these preferences, was conducted to determine the educational philosophy preferences of the education administrators working as school administrators in the central districts of Van. For this purpose, an answer was sought to the following question:

To what extent do the education administrators working as school administrators in the central districts of Van adopt different educational philosophies?

### **Material and Method**

In this study, it was tried to determine the preferences of school administrators regarding educational philosophies and to test whether there is a significant difference between educational philosophies in terms of some variables with the Q method. The Q method used in the analysis of the data obtained in the study is defined by Brown (1980) as a research method that enables the measurement of a person's perspective, idea, belief, behavior and taste in terms of subjectivity (Cited by Demir & Kul, 2011). In a typical Q method study, the judgment sentences to be directed to the individuals are listed under a graded index called the Q string. The Q string provides the scientific data of the research based on the personal opinions of the participants (Demir & Kul, 2011). Principal component analysis and factor analysis were used in the analysis process. Rather than explaining the relationship between the participants, the Q method aims to summarize the current perspectives among the participants (Zabala, 2014:164). It is thought that examining the preferences of school administrators regarding the philosophy of education with the Q method will bring a different dimension to the subject.

### **Sample**

It was determined by chance from the education administrators working as school administrators in the central districts of Van. The research was carried out on 30 administrators, 15 male and 15 female school administrators.

### **Data Collection Tools**

The basic principles of educational philosophy movements were used as a data collection tool in the research. These principles were determined as 7 principles of Permanence, 7 principles of Essentialism, 8 principles of Progressionism and 8 principles of Reconstructionism, a total of 30 principles. The Q string is built between +4 and -4. The principles of educational philosophy were formed into sentences starting with the phrase “As a school administrator...” and printed on numbered cards.

School administrators participating in the study have one each for +4 and -4 levels, two each for +3 and -3 levels, four each for +2 and -2 levels, five each for +1 and -1 levels, and 6 each for 0 levels. They were asked to insert cards. After the school administrators completed the placement process, the numbers on the cards were recorded in the cartexes created for each school administrator. Thus, the opinions of the participants were tried to be filtered as much as possible.

### **Data Analysis**

After the data were obtained, the analysis processes were completed by coding them into the “KADE” program, which is designed especially for Q method analysis and is available free of charge over the internet.

### **Conclusion, Discussion and Recommendations**

Within the scope of the study, it was determined that the participants' opinions were collected in 3 factors and these factors differed significantly from each other in many items. It is seen that the participants in the 1st and 3rd factors are significantly close to the philosophies of progressivism and reconstructionism. In other words, it can be stated that they are far from perennialism and essentialism educational philosophies. However, when the opinions of the school administrators in the 3rd factor are the moral values (items 3, 22) and the information whose accuracy should not be doubted (item 18), it is seen that these participant opinions approach the perennialism education philosophy.

When the opinions of the participants in the second factor are examined, it is seen that the participant opinions collected in the related factor form a very complex structure. It is quite difficult to say that the participants are closer or farther from any educational philosophy. It is very difficult to evaluate the participant opinions in the second factor in the context of a certain educational philosophy. We can say that the result of the research titled "An Empirical Study on the Levels of Adoption of Educational Philosophy Trends by School Administrators" conducted by Karadağ, Baloğlu & Kaya in 2009, that the adoption of educational philosophies for education administrators does not constitute a synthesis, supports our opinion.

The first factor constitutes the majority of the total variance. It can be read as a positive result that the views of the participants gathered in this factor are closer to the educational philosophies of reconstructionism and progressivism. However, it is striking that some views that are diametrically opposed to the educational philosophies that have been tried to be implemented by the Ministry of National Education for many years still receive serious support from an important group. Sönmez (2019: 220) reports that the basic education philosophy employed in the Republican era in Turkey is the progressivism movement, which is the extension of the pragmatic philosophy in education, and that the constitutions and opinion-expressing government programs have the characteristics of the progressivism education movement.

In the second factor, it should be carefully considered that the same participants adopt contradictory views together or defend some of the views that support each other and express that they do not adopt the others. When the opinions of the participants in the second factor are examined together, an inconsistent picture is encountered. Attitudes of school administrators about the nature of knowledge, the meaning of school, and who the student is are uncertain. It can be stated that this situation paints a more pessimistic picture than they even have a traditional and highly criticized educational philosophy.

One of the recommendations that can be proposed from the findings of this research is to establish in-service training programs in collaboration with universities and the Ministry of National Education. The purpose of these programs is to facilitate school administrators' understanding of the educational philosophy that underpins the Turkish National Education system, particularly the prevailing educational philosophy trends, and enable them to develop their own educational philosophies within this framework. These personal philosophies should then be integrated with the educational philosophy that underlies the education system in Turkey. Thus, school administrators will be able to more consistently integrate their personal education philosophies with the education philosophy on which the Turkish National Education is based, and reflect this more healthily to the management processes at school. Second suggestion; In order to see the effects of school administrators on teachers, the opinions of school administrators and teachers can be evaluated together. Third suggestion; Introductory philosophy and basic sociology courses should be included in all fields of teaching in faculties of education.

### Giriş

Eğitim yöneticilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleri eğitsel inançlarına yön vererek yönetsel uygulamalarına, yönetim süreçlerindeki tutum ve davranışlarına etki ettiği varsayımından hareketle; eğitim yöneticilerinin yönetim sürecine dair uygulamalarının daha etkili ve verimli bir şekilde geliştirilebilmesi için onların benimsedikleri eğitim felsefeleri hakkında fikir sahibi olunması gerektiği düşüncesi ileri sürülebilir. Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi anlayışlarına ilişkin tercihlerini belirlemek, onların halihazırda sergileyecekleri ya da benimseyecekleri yönetim anlayışları ile eğitim/öğretim uygulamalarına ilişkin tutumlarını yordama açısından bizlere yararlı bilgiler sunacaktır. Yani okul yöneticilerinin eğitim felsefeleri ile ilgili tercihlerinin tespit edilmesiyle, gelecekte sergileyecekleri yönetim anlayışları ile eğitim/öğretim süreçlerinin planlanmasından uygulama aşamasına kadarki bütün süreçlerde benimseyecekleri eğitim anlayışlarına ilişkin fikirler ortaya çıkarılacağı düşünülmektedir. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve eğitim ve öğretimin yapıldığı kurumlar yani okullar eğitim ve öğretimin en önemli öğeleri olarak sıralanabilir. Eğitimin en önemli öğelerinden birisini oluşturan yöneticilerin eğitimle ilgili yaklaşımlarını bilmek, eğitimi nasıl algıladıklarını öğrenmek, yönetim felsefelerini anlamak yapabileceğimiz en önemli çalışmalardan birisi olabilir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin incelenmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Çalışma, okul yöneticilerinin nasıl bir eğitim felsefesi anlayışına sahip olduklarının tespiti ve buna göre nasıl bir anlayışla yöneticilik yaptıklarının belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca araştırmanın okul yöneticilerinin belirlenmesi sürecinde bu konuya gereken önemin verilmesi ve bir farkındalık oluşturmaya açısından alana katkı yapacağı düşünülmektedir.

### Felsefe ile Eğitim Arasındaki İlişki: Eğitim Felsefesi

Bilgiyi veya bilgeliği sevmek, araştırmak ve peşinden koşmak anlamına gelen felsefe, insan düşüncesinin gelişimi sürecinde ortaya çıkmış bir bilgi türüdür (Çüçen, 2001). Felsefe sözcüğü Arapça bir kavram olup Yunanca *Philosophia* sözcüğüne dayanmaktadır. Bilgi, bilgelik sevgisi anlamlarına gelen felsefe, “sevgi” (*philia*) ve “bilgi, bilgelik” (*sophia*) sözcüklerinin birleşmesinden oluşmuştur (Akarsu, 1988:80). Bir anlamda felsefe, bilginin, bilgeliğin peşinde olma isteği; hakikati elde etme çabası olarak da anlamlandırılabilir (Tozlu, 1997:21). Dolayısıyla bilgeliği, hakikati (doğruluğu) arayan bir disiplin olma özelliği taşıyan felsefe kavramının özünü, her türlü bilme, öğrenme arzusu, hakikati bulabilme çabası oluşturur. Felsefenin temel amacı, bilgiyi edinme arzusu, doğru bilgiye ulaşma isteği ve var olanın gerçekliğine erişme çabasıdır (Topses, 1992:18). Böyle bir istek ve çabayla yaşadığı sürece bilmek ve öğrenmek zorunda olan insanın eğitime muhtaç bir varlık olduğu da belirtilmelidir. Bu nedenle felsefe ile eğitim arasında çok yakın ve zorunlu bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir.

Bilhan’a göre, felsefe ile eğitim iç içedir. “Çünkü felsefe, konusu gereği varlık ve varlığın kendisinde sır gibi gizlediği bilginin neden ve niçinini arar, daha doğrusu, eşya üzerinde düşünme, düşüncenin gittikçe sistemleşmesi, sözcüklerden kavramlara ulaşma ve bu kavramlardan hareketle varlık ilişkilerinden oluşagelen olaylara yaklaşım, olaylar arasındaki ilişkilerin saptanması, bütün bu işlemlere uygulanan yöntemlerin düşünsel eleştiriden geçirilerek doğruyu bulma çabası, aynı zamanda bir eğitim sürecidir.” (Bilhan,1991:11-12). Felsefe ve eğitim arasındaki ilişkinin hem çok boyutlu hem de oldukça eski tarihlere dayandığı bilinen bir gerçektir.

İlkçağdan günümüze kadar pek çok filozofun dolayısıyla felsefenin varlık, bilgi ve değer gibi temel sorunsallar üzerinde derinlemesine sorgulamalar yaptığı gibi eğitim olgusunu da etraflıca ele aldığı bilinmektedir. Felsefe eğitimin anlamını, doğasını, yapısını, değerini, amaçlarını, eğitim pratiklerini felsefi bir bakışla ele alıp derinlemesine sorgular. Böylece felsefe eğitim faaliyetini el yordamıyla yapılan üstünkörü ve gelişigüzel bir etkinlik olmaktan çıkarır. Bir anlamda felsefe, eğitimin “gören gözü”, “idrak eden aklı” gibidir; insanoğlu bu akılla



kendini tanıır, bu gözle sorunlarını görür, algılar ve çözüm yolları arar (Taşdelen, 2003). Eğitim için felsefenin önemini vurgulamak, eğitim için sorgulayıcı, eleştirel, rasyonel ve sistematik bakışın gerekliliğini vurgulamak demektir. Başka bir ifadeyle eğitim için felsefenin gerekliliğini dile getirdiğimizde, eğitimi rasyonel bir düzlemde anlama isteğimizi söylemiş oluyoruz. Taşdelen'e (2019:52) göre eğitim felsefesi, eğitimin ne olduğunun ne olması gerektiğinin, insan dünyasındaki yeri ve anlamının akılla görülmesi ve anlaşılmasıdır. Yani eğitim felsefesi, eğitime, bütün yönleriyle, felsefi bir açıdan bakmaktır. Netice itibarıyla eğitim üzerine düşünmeye başlamak, eğitim felsefesi alanına atılmış bir adım olarak değerlendirilebilir.

Demek ki, "eğitim kavramının ne olduğu, anlamı, içyapısı ve değeri üzerine düşünmeye, sorgulamaya başladığımızda, eğitim felsefesi alanına girmiş oluyoruz. Eğitim üzerine felsefi bakış; problemleri gören bir bakıştır" (Akdağ, 2003:15). Eğitim dediğimiz süreci temel araştırma konusu yapan eğitim felsefesi, eğitimin dayandığı ilke ve kavramları aydınlatmayı, amaç ve araçları irdelemeyi, temel sorunları tartışmayı amaçlar. Eğitimin kuramsal yapısını konu alan çözümleyici bir etkinlik olarak da tanımlayabileceğimiz eğitim felsefesi, eğitimin amaç ve araçlarını belirlemek ve sonuçlarını değerlendirmekten çok, bunları eleştirel bir yaklaşımla tartışmak ve aydınlatmayı görev edinir (Ünal ve Ada, 1999:152). Bu nedenle "eğitim felsefesi, eğitimcilerle bir bakış açısı sağlayan bir disiplin veya düşünme yöntemidir" (Brauner ve Burns, 1965:49). Eğitim felsefesi aynı zamanda, tüm aşama ve uygulamalarda eğitimcilerle bir zemin ve dayanak oluşturan, eğitimin ve okulların varlık nedenini, toplumun ve onu oluşturan bireylerin hangi yönde şekillendirileceğini, bu süreçte hangi yöntemlerin ne tür ortamlarda ve hangi yaklaşımlarla ele alınacağını gösteren bir disiplindir (Doğanay, 2011:336). O halde eğitim felsefesinin eğitimcilerle özellikle de öğretmen ve yöneticilerle yol gösteren ve eğitim sürecine kılavuzluk yapan bir çalışma alanı olduğunu ifade edebiliriz.

### **Felsefe ve Yönetim**

Her insanın en az bir amacı, inanç, tutum ve değerleri vardır ve bunlar sayesinde yaşamı anlar, yorumlar ve yeni değerler üretir. Dolayısıyla her insanın bir felsefesi vardır. Felsefeyi bir yaşam biçimi; olay, olgu ve ilişkileri ele alış tarzı; hayata, varlığa, bilgiye, değere yönelik bir dünya görüşü olarak ifade edebiliriz. Bu anlamda her okul yöneticisinin de belli amaç, inanç, tutum ve değerlerinin olduğu gerçeğinden hareketle bir felsefesinin başka bir ifadeyle bir dünya görüşünün olduğunu var sayabiliriz. Eğitim yöneticileri her ne kadar hizmet öncesi eğitimlerde bir felsefi akım çerçevesinde eğitilmeler de aldıkları eğitimin bütüncül bir sonucu olarak, eğitimle ilgili bazı temel görüş ve inanışlar geliştirmektedirler (Temel, 2010:34). "Her eğitimcinin, eğitim etkinliklerine yön vermede kendine özgü, tutarlı, uyumlu, işlevsel eğitim felsefesini geliştirmesi mümkün ve çok arzulanan bir şeydir" (Brauner ve Burns, 1965:49). Zira okul yöneticisinin sahip olduğu eğitim felsefesi, yönetsel davranışların ve örgütsel kararların sağlıklı olmasında önemli rol oynamaktadır (Aydın, 1994:37). Bu noktada yönetimin özellikle de eğitim kurumları ve eğitim sistemlerini yönetmenin felsefe ile doğrudan ilişkili olduğunu söyleyebiliriz (Erkılıç ve Himmetoğlu, 2015:94).

Felsefe özellikle de eğitim felsefesi, eğitim programının geliştirilmesi sürecinde, amaçların belirlenmesinden, içerik ve eğitim durumlarının düzenlenmesine kadar her aşamada eğitime sağladığı yararların yanında, eğitim yönetimi ve yönetim süreçlerine de önemli katkılarda bulunur. Gerek eğitim yönetiminde gerekse okulların yönetiminde vizyon ve misyonun belirlenmesi, özünde bir felsefenin işe koyulmasıdır. Genel olarak misyonun saptanmasında örgütte egemen olan inanç, değer ve örgütsel öncelikleri içeren felsefe güçlü bir etmendir (Bartol ve Martin, 1998). Bu bağlamda okul işgörenlerinin rollerinin tanımlanması (Wiles ve Bondi, 2002) çalışma koşulları, mesleki örgütlenmeleri, strateji ve taktikler birer felsefi bakışın ürünüdür (Erkılıç, 2019). Felsefesi belli olmayan örgütler dümeni ve rotası olmayan bir gemiye benzetilebilir. Bu gemi denizde yol alır ancak nereye gittiği belli değildir. Bu bağlamda felsefe, örgütün yönetilme sürecinde yöneticinin düşünce ve davranışlarına dolayısıyla örgüte yol gösteren bir kılavuzluk görevi üstlenir.

Öte yandan okul yöneticilerinin yönetim sürecinde benimsemiş oldukları felsefi tercihler, eğitim felsefesinin temel bir göstergesidir. Eğitim felsefesi eğitimsel yapılar kapsamında faaliyette bulunma, düşünme ve bir bakış açısı oluşturma olarak görülür. Her okul yöneticisi farklı şekillerde eğitim felsefesini benimseyebilir ve eğitim kurumlarına benimsediği farklı felsefenin gerekliliklerini yerine getirmeye çalışır (Ekiz, 2007). Bu nedenle "okul yöneticileri, felsefeyi, hatta felsefi sistemleri bilmek durumundadırlar. Okul yöneticisi, felsefi bir anlayışla toplumu, onda olup bitenleri ve bu arada kendisini de değerlendirecektir. Felsefe yönetim sürecinde oluşabilecek sorunlarda yönetime birçok faydalı olabilecek yaklaşımı öne sürerek süreci olumlu bir şekilde yönetmeye yardımcı olmaktadır" (Akdeniz, 2008:6).

### **Eğitim Felsefesi Akımları**

Her eğitim anlayışının, kuram ve uygulamasının dayandığı bir felsefi temeli vardır. Yani eğitimin dayandığı düşünsel temeller onun kuramsal içeriğini ve uygulamalarını belirler. Eğitimin dayandığı felsefi

düşünceler analiz edildiğinde, aslında bu düşüncelerin de bir ölçüde eğitimsel kuramlar olduğu kabul edebilir. Aynı şekilde her eğitimcinin de kuramsal anlamda bir dünya görüşü vardır, yani benimsediği bir felsefe vardır. Aslında bu kuramsal zemin ya da felsefe bir ölçüde onun eğitim uygulamalarında hayat bulur (Yayla, 2019: 27). Yani eğitim teorileri, anlayışları, yaklaşımları ve pratikleri ile eğitimcilerin tutum ve davranışlarının belirli felsefeler çerçevesinde şekillendiğini söyleyebiliriz. İdealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve varoluşçuluk gibi temel felsefi ekoller daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık gibi eğitim felsefesi anlayışlarını ortaya çıkarmış, bu eğitim felsefelerine bağlı olarak belirli eğitim uygulamaları ve eğitim yaklaşımları söz konusu olmuştur (Taşdelen, 2019: 48). Bir başka ifade ile her bir felsefi ekolün eğitim uygulamalarında pratiğe dönüşen eğitim felsefesi anlayışları eğitim sistemlerinin şekillendirilmesine öncülük etmiştir diyebiliriz. Özellikle eğitim programlarının kuramsal temellerini bu eğitim felsefesi anlayışları oluşturmaktadır (Zırhloğlu ve Yayla, 2016:2111).

Eğitim felsefelerine ilişkin literatürde en fazla kabul gören sınıflandırma, eğitim felsefelerini daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak dört başlıkta ele alan sınıflandırmadır (Brameld, 1971; Demirel, 2010; Ebert & Culyer, 2011; Gutek, 1988; Akt. Çetin, İlhan ve Arslan, 2012:151). Bu nedenle araştırmamıza konu olan dört temel eğitim felsefesini ve eğitime dair içerimlerini kısaca ifade etmek yararlı olacaktır.

### **Daimicilik (Perennialism)**

Eğitim felsefesi akımları arasında en eski ve tutucu olan, idealizm ve realizm felsefi akımlarına dayanan daimicilik, eğitimde mutlak değişmez, evrensel ilkelere ve geleneklere önem verir. Daimicilik eğitim felsefesini savunanlar eğitimin mutlak, değişmez ve evrensel nitelikteki ilkelere göre şekillenmesi gerektiğini öne sürer. Onlara göre insan doğası, bilgi ve ahlaki değerler zamana ve topluma göre değişmezdir. Bu akıma göre eğitimin amacı değişmeyen bu evrensel bilgi ve değerleri yeni nesle aktarmak, sağlam ve doğru karakterli insan yetiştirmektir. Daimiciliğe göre eğitimin hedefleri, insan aklını ve düşünme gücünü geliştirme, onun evrensel ve değişmez gerçeklere uyumunu sağlama, aklın kurallarını doğru ve etkili kullanma olarak özetlenebilir. Bu nedenle okulların ana görevlerinden biri rasyonel insanlar eğitmek, üstün zekalı bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda her açıdan öğrencisine örnek ve alanının uzmanı olan öğretmen, öğrencisine mantıklı ve tutarlı düşünebilmenin yollarını gösterme noktasında da sorumluluk üstlenir. Daimicilik eğitim felsefesi öğrencilerin entelektüel bir eğitim alması amacıyla öğrencilere klasik eserlerin okutulmasına önem verir. Daimiciliğe göre program konu merkezlidir ve içeriği oluşturan bilgiler kesin ve mutlak bilgilerdir. Dolayısıyla konular evrensel doğruları yansıtacak biçimde seçilmelidir (Cevizci, 2014; Demirel, 2010; Ergün, 2011; Gutek, 1997; Kneller, 1969; Oliva, 2009; Sönmez, 2019; Tozlu, 1997; Wiles & Bondi, 2007; Yayla, 2019).

### **Esasicilik (Essentialism)**

Geleneksel bir eğitim felsefesi akımı olan, dünyada en yaygın ve uzun süre uygulamada kalan esasicilik, realizm ve idealizm felsefi akımlarına dayanır. Esasiciliğe göre eğitimin amacı, bireyi toplumun başat değerlerine göre yetiştirip bireyin toplumsallaşmasını sağlama, kültürel mirası koruma ve yeni nesillere aktarma, bireylerin zihinsel gelişimine yardımcı olma ve bilgili ve yetenekli insanlar yetiştirme olarak özetlenebilir (Ornstein & Hunkins, 1998; Ornstein & Lewin, 2006). İnsanın toplumsal ve kültürel bir varlık olduğunu savunan esasiciliğe göre, insan doğuştan hiçbir bilgiye sahip değildir, bilgiyi sonradan tümevarım yolu ile elde eder. Yani bu anlayışa göre bilgi aposterioridir. Tümevarım yoluyla elde edilen bilgiler mutlak doğrulardır. Okulun görevi bu mutlak doğruları öğrenciye aktarmaktır. "Eğitimin özü konu alanının çok iyi özümsemesinden oluşur" sloganından yola çıkan esasicilik konu merkezli bir eğitim anlayışını savunur (Sönmez, 2019:92; Ergün, 2011:54). Bu eğitim felsefesi anlayışına göre, öğretmen bilginin ve kültürel mirasın aktarılmasından, öğrencilerin sosyalleşmesi sürecinden sorumludur. Sınıfta öğretmen otoritesinin güçlendirilmesi gerektiğini savunan esasicilikte öğrenme ve öğretme süreçlerinde sorumluluk öğrenciden çok öğretmendedir. Dolayısıyla esasicilik anlayışında öğretmenin merkezde olduğu ve soyut düşünmeye dayalı geleneksel yöntemler öne çıkarılır. Öğrenmenin çok zor bir süreç olduğunu ve sıkı bir çalışmayı gerektirdiğini savunan esasicilik, eğitimde katı ve baskıcı bir disiplin anlayışına önem verir. Bu akımda, otoriteyi korumak ve dış disiplini sağlamak için öğrenciye ödül ve ceza verilebilir. Öğrenci kendisine aktarılanları ezberler, sorulduğunda söyler. Esasiciliğe göre programın odak noktasında okuma, yazma ve sayma temel becerileri ile fen bilimleri, tarih gibi dersler yer alır (Ergün, 2011; Gutek, 1997; Sönmez, 2019; Tozlu, 1997; Yayla, 2019; Yeşil ve Yeşil, 2013:18).

### **İlerlemecilik (Progressivism)**

İlerlemecilik uzun süre uygulamada kalan esasiciliğe bir tepki olarak ortaya çıkar. Pragmatizmin eğitime uyarlaması olan bu akımın en belirgin özelliği geleneksel eğitimin katı ve biçimselliği temel alan, öğretmen merkezli, edilgen insan yetiştirme anlayışına karşı çıkmasıdır. İlerlemecilik daimicilik ve esasiciliğin aksine değişmez ve evrensel doğruları reddederek değişimi eğitimin merkezine oturtur. Eğitimi sürekli bir değişim ve

gelişim süreci olarak kabul eden ilerlemecilik eğitimi, değişen çevre ve yaşam koşullarına göre insanın sürekli yeniden yetiştirilmesi süreci olarak kabul eder. Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir. Bu nedenle ilerlemeciliğe göre okul yaşama hazırlık olmaktan ziyade yaşamın kendisidir. Dolayısıyla içerik değişen koşullara göre sürekli gözden geçirilmeli, içeriği oluşturan bilgiler güncellenmelidir. Eğitim sürecinin merkezinde öğrenci vardır. Bu nedenle, öğrenme öğretme süreci öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak planlanmalıdır. Bu süreçte, öğretmen öğrenciye yol gösterici ve rehber olmalıdır. İlerlemecilik eğitim felsefesi öğrencilerin sürece aktif katılımını, problem çözerek, projeler geliştirerek öğrenmesi gerektiğini savunur. Okul toplumun küçük bir örnekleme olarak görüldüğü için, demokrasi kültürünü öğrencilere okulda kazandırmak gerekir. Eğitim sürecinde, öğrencilerin birbirlerinden etkilenmelerine ve görüşlerini özgürce dile getirmelerine olanak sağlayacak demokratik bir ortam oluşturulmalı, işbirlikçi çalışmalara yer verilmeli, buluş yoluyla öğretim stratejisi ve problem çözme yöntemi kullanılmalıdır. Öğrencilerde eleştirel düşünme ve sorgulayabilme becerisini geliştirebilecek etkinliklerin düzenlenmesi ilerlemeci bir eğitim programında öne çıkan başka bir husustur (Demirel, 2010; Ergün, 2011; Gutek, 1997; Ornstein & Hunkins, 1998; Sönmez, 2019; Yayla, 2019).

### Yeniden Kurmacılık (Reconstructionalism)

İlerlemeciliğin devamı olan ve pragmatizme dayanan bu akım, bilim ve teknolojiye bazı gelişmelerin kültürel kriz nedeni olduğunu ve eğitimin bu krizden kurtulabilme için bir aracı olduğunu savunur. Bu akıma göre, eğitimin temel amacı toplumu yeniden düzenlemek ve toplumda gerçek demokrasiyi yerleştirmektir. Buna göre eğitim toplumu yeniden yapılandırmada ve sosyal reformları hayata geçirmede önemli bir araçtır. Toplumun değiştirmekte temel sorumluluk okul ve öğretmenlerindir. Öğretmen sosyal reformun ve değişimin temsilcisidir. Değişim ve sosyal reformun temsilcisi olan öğretmen önce toplumu değiştirip dönüştüreceğine kendisi inanmalı, daha sonra bunu öğrencilerine inandırmalıdır. Sınıf ortamı demokratik olmalıdır. Okul programlarına çoğulculuk ve farklı kültürlerin renkleri yansıtılmalıdır. Yani bu akıma göre toplumdaki bütün kültürel öğeler ve değerler programda yer almalıdır. Yeniden kurmacılık akımına göre öğretmen bütün kültürel öğelere saygı göstermeli, öğrencilerin problemleri görmelerine yardımcı olmalıdır. Eleştirel düşünmeyi ve öğrencilerin bilimsel yöntemleri kullanıp kullanmamasını önemseyen yeniden kurmacılık eğitimde fırsat eşitliğinin yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini savunmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde proje tabanlı öğrenme yönteminden yararlanılmalı, bu süreçte öğretmen araştırma lideri ve proje yöneticisi olarak görev yapmalıdır (Ergün, 2011; Gutek, 1997; Ornstein & Hunkins, 1998; Sönmez, 2019; Şişman, 2002; Yayla, 2019).

### Araştırmanın Amacı

İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi inançlarının hangi eğitim felsefesine dayandığını belirlemek ve bu görüşlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan bu araştırma, Van İli merkez ilçelerde okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan eğitim yöneticilerinin eğitim felsefesi ile ilgili görüşlerini tespit etmek üzere yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya yanıt aranmıştır:

Van İli Merkez ilçelerde okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan eğitim yöneticileri farklı eğitim felsefelerini ne düzeyde benimsemektedirler?

### Materyal ve Yöntem

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin eğitim felsefelerine ilişkin tercihlerini belirlemeye ve bazı değişkenler açısından eğitim felsefeleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Q metodu ile sınanmaya çalışılmıştır. "Q metodolojisi hem nitel hem de nicel analizleri öncelikle nitel veri kümelerine uygulayan bir nitel nicel yaklaşım (qualiquantological approach) olarak kabul edilmektedir. Q-metodu sayesinde kişilerin değerleri, fikirleri veya inançlarının ne ölçüde birleştiklerini veya ayrıldığını belirlemek araştırmacıları, analitik açıdan daha belirgin sonuçlara götürebilme potansiyeline sahiptir" (Polat, 2022, s. 482). Çalışmada elde edilen verilerin analizinde kullanılan Q metodu Brown (1980) tarafından bir kişinin bakış açısı, fikir, inanç, davranış ve beğenisinin öznellik açısından ölçülmesini sağlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Demir ve Kul, 2011). Tipik bir Q metodu çalışmasında bireylere yöneltilen yargı cümleler Q dizgisi adı verilen derecelendirilmiş bir dizin altında sıralanır. Q dizgisi katılımcıların kişisel görüşlerinden hareketle araştırmanın bilimsel verilerinin elde edilmesini sağlar (Demir ve Kul, 2011). Analiz sürecinde temel bileşenler analizi ve faktör analizi kullanılmıştır. Q yöntemi, katılımcılar arasındaki ilişkiyi açıklamak yerine, katılımcılar arasındaki mevcut bakış açılarını özetlemeyi amaçlamaktadır (Zabala, 2014:164). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi ile ilgili tercihlerinin Q metodu ile incelenmesinin konuya farklı bir boyut getireceği düşünülmektedir. Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayını Etik Kurulu Başkanlığından, 07.03.2023 tarihli ve 2023/05-04 sayılı kararı ile alınan onayla yürütülmüştür.

### Örneklem

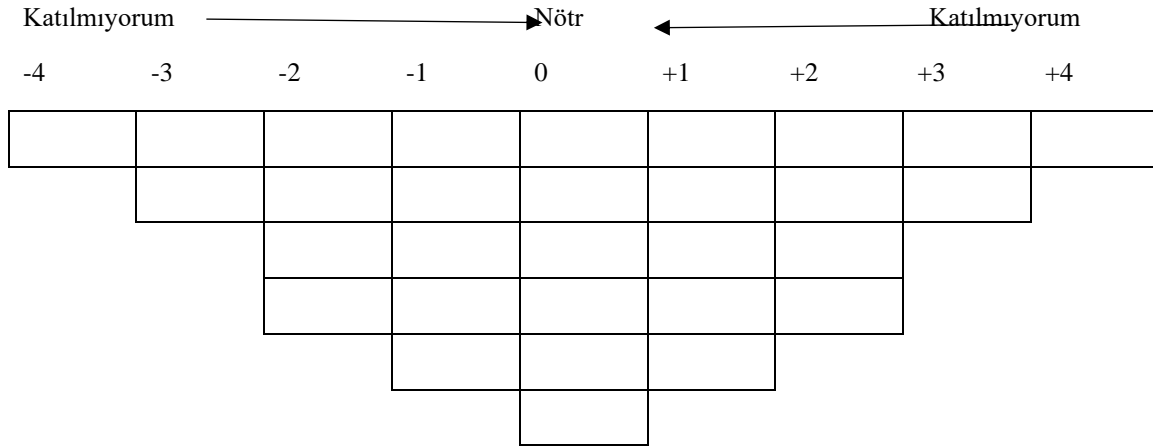
Bu araştırmanın örneklemini Van İli Merkez ilçelerde okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan eğitim yöneticilerinden şansa bağlı olarak belirlenmiştir. Araştırma, 15 erkek ve 15 kadın; 15 Müdür ve 15 Müdür Yardımcısı; 8'i ilkokul, 7'si ortaokul ve 15'i lisede görev yapan, 5-10 yıl arası üç, 11-15 yıl arası dokuz, 16-20 yıl arası dört ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip 14 okul yöneticisi olmak üzere 30 katılımcı ile yürütülmüştür.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak eğitim felsefesi akımlarına ait temel ilkeler formu kullanılmıştır. Veri toplama formu Daimicilik 7 ilke, Esasicilik 7 ilke, İlerlemecilik 8 ilke ve Yeniden kurmacılık 8 ilke olmak üzere toplam 30 ilkeden oluşturulmuştur. Literatür taraması yapılarak dört eğitim felsefesine ilişkin yargı ifadelerinden oluşan 50 ilkelik bir havuz oluşturuldu. Daha sonra eğitim felsefesi alanında uzman olan üç akademisyenden görüş alınarak havuzdan 30 ilke belirlendi ve dört okul yöneticisine ön uygulama yapılarak veri toplama formuna son hali verildi. Q dizgisi +4 ve -4 aralığında derecelendirilmiştir. Eğitim felsefesi ilkeleri "**Bir okul yöneticisi olarak...**" ifadesiyle başlayan cümleler haline getirilerek numaralandırılmış kartlara basılmıştır. Kartlara basılan 30 ilke için Q dizgisi şekli aşağıda belirtildiği gibidir.

#### Şekil 1.

Çalışmaya ait Q dizgisi



Şekil 1'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan okul yöneticilerinden +4 ve -4 seviyelerine birer adet, +3 ve -3 seviyelerine ikişer adet, +2 ve -2 seviyelerine dörder adet, +1 ve -1 seviyelerine beşer adet ve 0 seviyesine ise 6 adet kart yerleştirmeleri istenmiştir. Okul yöneticileri yerleştirme işlemini tamamladıktan sonra kartların üzerindeki numaralar her bir okul yöneticisi için oluşturulan kartekslere kaydedilmiştir. Böylece katılımcıların görüşleri mümkün olduğu kadar süzölmeye çalışılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler elde edildikten sonra özellikle Q metodu analizleri için tasarlanmış ve internet üzerinden ücretsiz olarak kullanıma sunulan "**KADE**" programına kodlanarak analiz işlemleri tamamlanmıştır. "Öncelikle katılımcılardan kendilerine verilen kartları üç gruba ayırmaları istenmiştir; pozitif, negatif ve nötr. Daha sonra yargı cümlelerini tekrar okumaları ve katılma/katılmama derecelerine göre uygun gördükleri sayının altındaki her kutuya birer madde koymaları istenmiştir. Q analizi, veri analizinden sonra katılımcıları çarpanlara ayırmaya dayanır. Görüşleri aynı faktör altında toplanan katılımcıların benzer görüşlere sahip olduğu kabul edilmekte ve bu yakınlık yargı cümlelerinin sırası ile ortaya çıkan şablonların yakınlığı ile ilgilidir" (Turhan ve Memduhoğlu, 2022, s. 88).

### Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- Alanla ilgili literatürden yararlanılarak çalışmada kullanılması planlanan yargı ifadeleri belirlenmiştir. Ayrıca yargı ifadelerinin belirlenmesinde ve formun hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

- Formda yer alan ifadelerin, araştırmanın genel amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir.
- Araştırmamızda kullanacağımız ifadeler belirlenip karteksler oluşturulduktan sonra kapsam geçerliğini sağlamak için 4 yönetici ile yapılan pilot uygulamada katılımcılar ifadeleri yeterli sayıda, açık ve anlaşılır bulduklarını ifade etmişlerdir.
- Verileri toplamak için yapılan uygulama esnasında katılımcılara yeterli süre verilmiştir.

## Bulgular

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen Q analizleri sonucunda elde edilen bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Tablo 1 katılımcılara ait demografik bilgiler ile birlikte katılımcı görüşlerinin dağıldığı faktörleri göstermektedir.

**Tablo 1**

*Katılımcı görüşlerinin faktör yük dağılımları*

Katılımcı Numarası	Görevi	Görev yeri	Cinsiyet	Kıdem	Faktör 1	Faktör2	Faktör 3
1	Müdür	Lise	Kadın	21	0,5758	0,4165	0,5463
2	M. Yard.	Lise	Kadın	14	0,8224*	0,0364	0,0927
3	M. Yard.	Lise	Kadın	11	0,4447	0,1788	0,5206*
4	M. Yard.	Lise	Kadın	04	0,6717*	0,5457	0,2978
5	M. Yard.	Lise	Kadın	07	0,4558*	0,2446	0,3626
6	M. Yard.	Lise	Kadın	10	0,2078	0,1408	0,7947*
7	M. Yard.	Lise	Kadın	26	0,6857*	0,0943	0,3415
8	Müdür	Ortaokul	Kadın	19	0,4688	0,2202	0,434
9	Müdür	Lise	Kadın	19	0,4413	0,1437	0,7682*
10	M. Yard.	Lise	Kadın	12	0,6029*	0,2991	0,288
11	Müdür	Lise	Kadın	27	0,5659	0,0862	0,6788*
12	M. Yard.	İlkokul	Kadın	14	0,8187*	0,3863	0,116
13	M. Yard.	Lise	Kadın	08	0,7383*	0,1285	0,2268
14	M. Yard.	Lise	Kadın	12	0,7534*	0,2991	0,2304
15	M. Yard.	Lise	Kadın	10	0,3666	0,1185	0,663*
16	Müdür	Lise	Erkek	22	0,0743	0,478	0,6354*
17	M. Yard.	Lise	Erkek	22	0,1567	0,6539*	0,3174
18	Müdür	Lise	Erkek	23	0,0809	0,3809*	0,3249
19	Müdür	Lise	Kadın	20	0,5954*	0,1757	0,3593
20	Müdür	Lise	Erkek	25	0,56	0,2332	0,5484
21	M. Yard.	Lise	Erkek	23	0,4918	0,4936	0,3052
22	Müdür	İlkokul	Erkek	25	0,0784	0,7125*	0,0306
23	M. Yard.	Lise	Erkek	15	0,7562*	0,0928	0,3549
24	Müdür	Lise	Erkek	17	0,1497	0,0698	0,543*
25	M. Yard.	Lise	Erkek	19	0,3494	0,4255	0,4196
26	M. Yard.	İlkokul	Erkek	21	0,2474	0,4679	0,5383*
27	Müdür	Ortaokul	Erkek	22	0,5661*	0,1548	0,4232
28	M. Yard.	İlkokul	Erkek	15	0,5659	0,157	0,5951*
29	Müdür	İlkokul	Erkek	20	0,6512*	0,3536	0,3882
30	Müdür	İlkokul	Erkek	20	0,1634	0,4445*	-0,0077

Q Metodunda katılımcıların istatistiki olarak anlamlı faktöre dağıtılmasında " $p < 0.05$ " düzeyinde anlamlılık arandığından " $SE = \left(\frac{1}{\sqrt{n}}\right) \times 1,96$ " formülü (McKeown ve Thomas, 2013) kullanılmıştır. Bu formül yoluyla 30 madde için elde edilen "0.357" katılımcıların faktörlere dağıtılmasında ölçüt kabul edilmiştir. Buna göre 1. faktörde 12 katılımcı, 2. faktörde 4 katılımcı ve son olarak 3. faktörde 9 katılımcı görüşü ilgili faktörler

altında toplanmıştır. 1, 5, 8, 10 ve 30 numaralı katılımcı görüşleri ise birden fazla faktör altında benzer değerlerde sonuçlar verdiği için çalışmadan çıkarılmış ve çalışma 25 katılımcının verileri ile sürdürülmüştür. Buna göre yapılan Q Analiz sonucunda araştırmaya katılan 25 okul yöneticisi görüşünün 3 faktörde toplandığı anlaşılmıştır. Katılımcıların dahil olduğu faktörler q değerlerin yanında verilen yıldız (\*) işareti ile belirtilmiştir. Katılımcı görüşleri demografik özelliklere göre incelendiğinde her bir faktörün benzer biçimde dağıldığı ve katılımcıların demografik özelliklerine göre bir gruplaşma olmadığı görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 2’de belirlenen faktörler arası korelasyon dağılımına yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Faktörler arası korelasyon dağılımı*

	<b>Faktör 1</b>	<b>Faktör 2</b>	<b>Faktör 3</b>
Faktör 1	1		
Faktör 2	.433	1	
Faktör 3	.708	.452	1

İlgili faktörler arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde 1. faktör ile 2. faktör arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon mevcuttur. Ayrıca 1. ve 2. faktör arasında pozitif yönlü orta-yüksek düzeyde bir korelasyon olduğu görülmektedir. Bu noktada korelasyon düzeyleri faktörlerin birbirlerine olan yakınlığına ya da uzaklığına ilişkin bilgiler sunmaktadır. Düşük korelasyon faktörlerin birbirinden oldukça ayrıştığına işaret ederken, yüksek korelasyon ise yakınlığı ifade etmektedir. İlgili tablo incelendiğinde katılımcı görüşleri arasında belli düzeyde bir korelasyon olması faktörlerin birbirinden yeterince uzak olmadığını düşündürmektedir. Ancak, faktörlerin açıklanan varyansa anlamlı katkısı ve aralarında yüksek korelasyon bulunan faktörlerde anlamlı fark oluşturan birçok maddenin bulunması dikkate alınarak çalışma 3 faktörle yürütülmüştür.

Aşağıdaki Tablo 3’te faktörlere ait maddelerin Z puanları ve faktör içi sıralamalarına yer verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Faktörlere göre maddelerin Z puanları ve faktör içi sıralamaları*

	<b>Faktör 1</b>		<b>Faktör 2</b>		<b>Faktör 3</b>	
	<b>Z Puan</b>	<b>Sıra</b>	<b>Z Puan</b>	<b>Sıra</b>	<b>Z Puan</b>	<b>Sıra</b>
1.Eğitimin, toplumu yeniden inşa etmede ve sosyal reformları hayata geçirmede önemli bir görev üstlenmesi gerektiğine inanırım.	0,55	10	2,65	1	0,91	6
2. Yapararak yasayarak öğrenme anlayışı merkeze alınarak bütün eğitim süreçlerinde öğrencinin aktif olmasını sağlayacak tedbirler alırım.	1,51	2	1,44	3	1,15	3
3. Eğitimde öğrencilerin sağlam ve doğru karakterli bireyler olarak yetiştirilmesini desteklerim.	0,23	16	1,69	2	1,15	4
4. Öğrenci disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaç olduğu için süreçte katı bir disiplin anlayışının okullarda uygulanması gerektiğini düşünürüm.	-1,73	29	0,03	14	-1,41	27
5. Bilgi ve değerler sürekli değiştiğinden, eğitim programı ve uygulamaların da sürekli değişmesi gerektiğine inanırım.	0,35	13	1,20	4	-0,46	22
6. “Eğitimde gerekirse cezaya başvurulmalıdır” görüşünü benimserim.	-1,36	26	0,69	6	-0,74	23
7. Toplum ve yaşam koşulları sürekli değiştiğinden eğitim programlarının da sürekli güncellenmesi gerektiğini düşünürüm.	1,52	1	0,10	13	-0,12	17
8. Eğitimde öğrencileri geleceğe hazırlayan konuları içeren yaşıntılara yer verilmesini benimserim.	0,73	7	-0,02	16	0,70	10

9. Eğitimde geleneksel değerlerin ve kültürel mirasın aktarılmasına önem veririm.	-0,65	22	0,43	9	0,22	14
10. Eğitim ortamlarında öğrencinin merkeze alınarak süreçlerin yönetilmesi gerektiğini desteklerim.	1,01	5	0,01	15	1,02	5
11. Öğretmenin değişim ve sosyal reformun temsilcisi olduğuna inanırım.	1,09	4	0,51	7	0,00	16
12. Öğrenme-öğretme süreçlerini yöntemde, karar almada, sınıf kurallarını belirlemede tek otoritenin öğretmen olması gerektiğini benimserim.	-1,53	28	-0,17	20	-1,19	25
13. Bilgi değişken olduğundan okulun görevinin bilgiye eleştirel yaklaşmayı öğretmek olduğunu benimserim.	1,30	3	-0,14	19	-0,19	18
14. Eğitimde öğrencilere değişmeyen evrensel değerler ile kesin bilgiler kazandırılmasını önemserim.	-0,78	23	-0,11	18	-0,23	19
15. Geçmişte elde edilen ve doğruluğu test edilmiş temel bilgi ve değerlerin okullarda öğrencilere aktarılmasını desteklerim.	-0,16	20	0,17	11	0,18	15
16. Demokratik ve sosyal yaşamın geliştirilmesinde temel sorumluluğun okul ve öğretmende olduğuna inanırım.	0,32	15	0,28	10	-0,29	21
17. Sınıf yönetiminde kuralları öğrencilerle beraber kararlaştırarak demokratik bir sınıf ortamının oluşturmaları noktasında öğretmenleri teşvik ederim.	0,66	9	-0,87	26	0,38	12
18. Eğitimde bütün insanlığa mal olmuş klasik eserlerin okutulmasını teşvik ederim.	-0,13	19	-0,05	17	0,33	13
19. “Bilgi soyut olarak elde edilmelidir ve bilgi öğretmen tarafından çocukların zihnine doldurulmalıdır” anlayışına eğitimde karşı çıkarım.	0,50	12	0,14	12	-1,21	26
20. “Öğretmen öğrenme-öğretme sürecinin yürütücüsü ve proje başkanı gibi davranmalı; öğrencilerin sosyal problemlerin farkına varmalarına yardımcı olmalıdır” görüşünü benimserim.	0,06	17	-0,30	22	0,42	11
21. Problem çözme ve tartışma teknikleri zaman aldığından öğretmenlere derslerinde soyut düşünmeye dayalı geleneksel yöntemleri (düz anlatım, tekrar, ezber vb) kullanmalarını öneririm.	-1,51	27	-0,71	24	-1,69	29
22. Eğitimde öğrencilere hem maddi hem de manevi gerçekleri tanıttak bilgilerin verilmesi gerektiğini düşünürüm.	-0,25	21	-1,51	28	0,83	7
23. Öğretmenleri, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konularda onlara rehberlik yapmaları için yönlendiririm.	0,71	8	0,47	8	0,79	9
24. Okul, kültürel mirası öğrenciye aktaran bir kurum değil, toplumsal sorunları çözmeye çalışan bir kurum olmalıdır görüşünü benimserim.	-0,04	18	-1,00	27	-0,24	20
25. Okulda, öğrencilerin birbirleri ile rekabet ettirilmeden, yarıştırmadan işbirliği yaparak öğrenmelerine olanak sağlayacak tedbirler alırım.	0,54	11	-0,28	21	1,16	2
26. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için sabit bir eğitim programının olması gerektiğine inanırım.	-1,86	30	-1,95	29	-1,62	28
27. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin yaygınlaşması gerektiğine önem veririm	0,95	6	0,72	5	2,16	1
28. Eğitimde dersler ve konular önemli olduğu için öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olmasını benimserim.	-1,24	25	-2,09	30	-1,75	30
29. Bilgi mutlak olduğundan okulun görevinin, bu bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarmak olduğuna inanırım.	-1,15	24	-0,57	23	-1,07	24
30. Demokratik ve sosyal yaşamın gelişmesi için öğretmenin çaba göstermesi gerektiğini meslektaşlarıma tavsiye ederim.	0,34	14	-0,75	25	0,80	8

Tablo 3’te maddelerin her birinin ilgili faktörlerdeki okul yöneticisi görüşlerine göre Z puanları ve faktör içi sıralamaları verilmiştir. Buna göre faktör 1’de okul yöneticilerinin en yüksek düzeyde katıldıkları madde “toplum ve yaşam koşulları sürekli değiştiğinden eğitim programlarının da sürekli güncellenmesi gerektiğini

düşünürüm” maddesi ( $Z=1.52$ ) olmuştur. Görüşleri 1. faktörde toplanan okul yöneticileri yaparak yaşayarak öğrenmeyi (Madde 2) ve bilginin değişken olduğunu ve bilgiye eleştirel yaklaşmayı (madde 13) ikinci ve üçüncü sırada önemli görmektedirler. 2. faktördeki okul yöneticileri ise en çok “eğitimin, toplumu yeniden inşa etmede ve sosyal reformları hayata geçirmede önemli bir görev üstlenmesi gerektiğine inanırım” maddesine ( $Z=2.65$ ) katıldıklarını ifade etmektedirler. “Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin yaygınlaşması gerektiğine önem veririm” ( $Z=2,16$ ) ise 3. faktördeki okul yöneticilerinin kendilerine en yakın gördükleri madde olmuştur. Ayrıca, yaparak yaşayarak öğrenmeye (madde 2) ve öğrencilerin karakter gelişimlerine (madde 3) verilen önem 2. ve 3. faktörlerde de öne çıkmaktadır. Diğer yandan 2. faktörde eğitim programı ve uygulamalarının güncellenmesi ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. 3. faktördeki okul yöneticilerinde de benzer şekilde eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasını önemli görmektedirler. Öte yandan, okullarda rekabetçi ortam yerine işbirliğini öne çıkaran bir anlayışı benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Faktörlere göre en az katılım gösterilen maddeler ise sırasıyla 2. ve 3. faktörde “eğitimde dersler ve konular önemli olduğu için öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olmasını benimserim” olmuştur. İlgili madde 1. faktörde de 25. sıradadır. 1. faktördeki en düşük katılım sağlanan madde “öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için sabit bir eğitim programının olması gerektiğine inanırım” olmuştur. Daimicilik eğitim felsefeye atf yapan bu cümle 2. ve 3. faktörde de en düşük katılım gösterilen 3 madde arasında olmuştur.

Aşağıdaki Tablo 4’te ayırt edici maddelere yer verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Ayırt Edici Maddeler*

	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3	
	Z puanı	Q değeri	Z puanı	Q değeri	Z puanı	Q değeri
1.Eğitimin, toplumu yeniden inşa etmede ve sosyal reformları hayata geçirmede önemli bir görev üstlenmesi gerektiğine inanırım.	0,55	1	<b>2,65</b>	<b>4*</b>	0,91	2
2. Yapararak yaşayarak öğrenme anlayışı merkeze alınarak bütün eğitim süreçlerinde öğrencinin aktif olmasını sağlayacak tedbirler alırım.	1,51	3	1,44	3	1,15	3
3. Eğitimde öğrencilerin sağlam ve doğru karakterli bireyler olarak yetiştirilmesini desteklerim.	<b>0,23</b>	<b>0*</b>	1,69	3	1,15	2
4. Öğrenci disipline edilmeye ve öğretilmeye muhtaç olduğu için süreçte katı bir disiplin anlayışının okullarda uygulanması gerektiğini düşünürüm.	-1,73	-3	<b>0,03</b>	<b>0*</b>	-1,41	-2
5. Bilgi ve değerler sürekli değiştiğinden, eğitim programı ve uygulamaların da sürekli değişmesi gerektiğine inanırım.	<b>0,35</b>	<b>0*</b>	<b>1,20</b>	<b>2*</b>	<b>-0,46</b>	<b>-1*</b>
6. “Eğitimde gerekirse cezaya başvurulmalıdır” görüşünü benimserim.	<b>-1,36</b>	<b>-2*</b>	<b>0,69</b>	<b>2*</b>	<b>-0,74</b>	<b>-1*</b>
7. Toplum ve yaşam koşulları sürekli değiştiğinden eğitim programlarının da sürekli güncellenmesi gerektiğini düşünürüm.	<b>1,52</b>	<b>4*</b>	0,10	0	-0,12	0
8. Eğitimde öğrencileri geleceğe hazırlayan konuları içeren yaşantılara yer verilmesini benimserim.	0,73	2	<b>-0,02</b>	<b>0</b>	0,70	1
9. Eğitimde geleneksel değerlerin ve kültürel mirasın aktarılmasına önem veririm.	<b>-0,65</b>	<b>-1*</b>	0,43	1	0,22	0
10. Eğitim ortamlarında öğrencinin merkeze alınarak süreçlerin yönetilmesi gerektiğini desteklerim.	1,01	2	<b>0,01</b>	<b>0*</b>	1,02	2
11. Öğretmenin değişim ve sosyal reformun temsilcisi olduğuna inanırım.	<b>1,09</b>	<b>2</b>	0,51	2	0,00	0
12. Öğrenme-öğretme süreçlerini yöntemde, karar almada, sınıf kurallarını belirlemede tek otoritenin öğretmen olması gerektiğini benimserim.	-1,53	-3	<b>-0,17</b>	<b>-1*</b>	-1,19	-2
13. Bilgi değişken olduğundan okulun görevinin bilgiye eleştirel yaklaşmayı öğretmek olduğunu benimserim.	<b>1,30</b>	<b>3*</b>	-0,14	-1	-0,19	0



14. Eğitimde öğrencilere değişmeyen evrensel değerler ile kesin bilgiler kazandırılmasını önemserim.	<b>-0,78</b>	<b>-1</b>	-0,11	0	-0,23	-1
15. Geçmişte elde edilen ve doğruluğu test edilmiş temel bilgi ve değerlerin okullarda öğrencilere aktarılmasını desteklerim.	-0,16	-1	0,17	1	0,18	0
16. Demokratik ve sosyal yaşamın geliştirilmesinde temel sorumluluğun okul ve öğretilmesinde olduğuna inanırım.	0,32	0	0,28	1	-0,29	-1
17. Sınıf yönetiminde kuralları öğrencilerle beraber kararlaştırarak demokratik bir sınıf ortamının oluşturmaları noktasında öğretmenleri teşvik ederim.	0,66	1	<b>-0,87</b>	<b>-2*</b>	0,38	1
18. Eğitimde bütün insanlığa mal olmuş klasik eserlerin okutulmasını teşvik ederim.	-0,13	-1	-0,05	0	0,33	0
19. “Bilgi soyut olarak elde edilmelidir ve bilgi öğretmen tarafından çocukların zihnine doldurulmalıdır” anlayışına eğitimde karşı çıkarım.	0,50	1	0,14	1	<b>-1,21</b>	<b>-2*</b>
20. “Öğretmen öğrenme-öğretme sürecinin yürütücüsü ve proje başkanı gibi davranmalı; öğrencilerin sosyal problemlerin farkına varmalarına yardımcı olmalıdır” görüşünü benimserim.	0,06	0	-0,30	-1	0,42	1
21. Problem çözme ve tartışma teknikleri zaman aldığından öğretmenlere derslerinde soyut düşünmeye dayalı geleneksel yöntemleri (düz anlatım, tekrar, ezber vb.) kullanmalarını öneririm.	-1,51	-2	<b>-0,71</b>	<b>-2*</b>	-1,69	-3
22. Eğitimde öğrencilere hem maddi hem de manevi gerçekleri tanıttıkları bilgilerin verilmesi gerektiğini düşünürüm.	<b>-0,25</b>	<b>-1*</b>	<b>-1,51</b>	<b>-3*</b>	<b>0,83</b>	<b>2*</b>
23. Öğretmenleri, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konularda onlara rehberlik yapmaları için yönlendiririm.	0,71	1	0,47	1	0,79	1
24. Okul, kültürel mirası öğrenciye aktaran bir kurum değil, toplumsal sorunları çözmeye çalışan bir kurum olmalıdır görüşünü benimserim.	-0,04	0	<b>-1,00</b>	<b>-2*</b>	-0,24	-1
25. Okulda, öğrencilerin birbirleri ile rekabet ettirilmeden, yarıştırmadan işbirliği yaparak öğrenmelerine olanak sağlayacak tedbirler alırım.	<b>0,54</b>	<b>1*</b>	<b>-0,28</b>	<b>-1*</b>	<b>1,16</b>	<b>3*</b>
26. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olmadığından, onlar için sabit bir eğitim programının olması gerektiğine inanırım.	-1,86	-4	-1,95	-3	-1,62	-3
27. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin yaygınlaşması gerektiğine önem veririm	0,95	2	0,72	2	<b>2,16</b>	<b>4*</b>
28. Eğitimde dersler ve konular önemli olduğu için öğretmenin aktif, öğrencinin ise pasif olmasını benimserim.	<b>-1,24</b>	<b>-2</b>	-2,09	-4	-1,75	-4
29. Bilgi mutlak olduğundan okulun görevinin, bu bilgiyi doğrudan öğrencilere aktarmak olduğuna inanırım.	-1,15	-2	-0,57	-1	-1,07	-2
30. Demokratik ve sosyal yaşamın gelişmesi için öğretmenin çaba göstermesi gerektiğini meslektaşlarıma tavsiye ederim.	<b>0,34</b>	<b>0</b>	<b>-0,75</b>	<b>-2*</b>	<b>0,80</b>	<b>1</b>

Tablo 4 faktörlerin ayrılmasında etkili olan maddeleri göstermektedir. Buna göre 1. faktördeki okul yöneticilerinin görüşleri, 8 maddede .01 düzeyinde 4 maddede ise .05 düzeyinde diğer faktörlerdeki görüşlerden anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. 2. faktörü diğerlerinden ayırt eden 13 maddenin biri hariç tümü .01 düzeyinde anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. 3. faktörde ise 7 madde tespit edilmiştir. Bu görüş farkı 6 madde .01 düzeyinde, 1 maddede ise .05 düzeyindedir. Bulduğu faktörü diğer faktörlerden ayırt edecek düzeyde ayrılan maddeler

koyu biçimde yazılarak belirtilmiştir. Bunlardan .01 düzeyinde anlamlı fark gösterenler ise koyu biçimde yazılmış ve yıldız (\*) ile işaretlenmiştir.

“Eğitimde öğrencilerin sağlam ve doğru karakterli bireyler olarak yetiştirilmesini desteklerim” ifadesi 1. faktördeki okul yöneticilerine göre orta düzeyde yakın hissettikleri bir madde iken diğer iki faktördeki okul yöneticileri bu maddeyi daha üst düzeyde önemli görmekteyler. Bu durum yine .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık doğurmuş ve ilgili maddenin 1. faktörün ayırt edici maddeleri arasında yer almasına neden olmuştur.

Bilgiye eleştirel yaklaşmanın okulun bir görevi olup olmadığına ilişkin görüş birinci faktörü diğer ikisinden .01 düzeyinde ayırmaktadır. 1. faktörde bu görüşe anlamlı biçimde daha fazla katılım gösterilmektedir. Okul yöneticilerinin “öğretmen toplumunda değişim ve sosyal reformun temsilcisi olmalıdır” ifadesine ilişkin görüşleri incelendiğinde benzer şekilde 1. faktördeki okul yöneticilerinin bu görüşe daha fazla katıldıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Eğitimde cezaya başvurmayı gerektirecek durumlar olabileceğine 1. faktördeki okul yöneticileri diğer faktörlerdeki okul yöneticilerine kıyasla daha az inanmaktadırlar. Aynı şekilde öğrencinin sınıfta pasif olması gerektiğine dair görüşte de benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Eğitimde geleneksel değerlerin ve kültürel mirasın aktarılması gerektiği; öğrencilere aktarılması gereken maddi ve manevi gerçekler olduğu; değişmeyen evrensel değerler ve kesin bilgilerin öğrencilere kazandırılması gerektiğine ilişkin iddia 1. faktörde diğer faktörlere oranla daha az karşılık bulmuştur. Eğitimde rekabet yerine işbirliğinin pekiştirilmesi gerektiğine dair iddia 1. faktördeki okul yöneticilerince 2. faktördekilerden daha fazla, 3. faktörde olduğundan ise daha az kabul görmektedir.

2. faktörü diğerlerinden ayıran maddeler arasında yer alan “eğitimin, toplumu yeniden inşa etmede ve sosyal reformları hayata geçirmede önemli bir görev üstlenmesi gerektiğine inanırım” ifadesi 2. faktördeki katılımcıların kendilerine en yakın gördüğü görüşler içinde yer almışken ( $Z=2.65$ ,  $Q=4$ ) diğer faktörlerdeki okul yöneticilerinin maddeyi skalanın daha ortalarına yerleştirdikleri görülmektedir. Ayırt edici madde analizi sonuçlarına göre bu durum gruplar arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Öğrencilerin disipline edilmeye ihtiyaç duydukları bu nedenle okullarda katı bir disiplin anlayışının uygulanması gerektiği ve gerekirse cezaya başvurulması gerektiği yönündeki maddelere 2. faktördeki katılımcılar diğerlerine göre daha fazla katılmaktadırlar. Buna karşın aynı katılımcılar program ve uygulamaların sürekli değişmesi gerektiğine dair ifadelerle diğer faktördeki okul yöneticilerinden daha fazla katılmaktadırlar.

2. faktördeki katılımcılar, sınıfta demokratik bir ortam için öğretmenlerin çaba sarf etmesi; okulların kültürel mirası aktarmaktan çok toplumsal problemlerin çözümüne yönelik faaliyet göstermesi; maddi ve manevi gerçeklerin öğrencilere verilmesi gerektiğine dair ifadelerle diğer faktördekilerden daha az katılmaktadırlar. Yine çağdaş yaklaşımlar yerine ezber, tekrar ve düz anlatıma dayalı öğretme yaklaşımının önerilmesine ilişkin görüşler incelendiğinde 2. faktördeki katılımcıların diğerlerine göre bu fikre daha yakın oldukları anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle 2. faktördeki katılımcılar da buna katılmamaktadırlar ( $Z=-0.71$ ) ancak diğer faktörlerdeki katılımcılar bu görüşe anlamlı biçimde daha fazla karşı çıkmışlardır. Aynı durum karar almada öğrencilerin karara katılmasına ilişkin maddede de görülebilmektedir.

3. faktördeki katılımcılar fırsat ve imkân eşitliğinin yaygınlaştırılmasına ilişkin maddeye verdikleri yanıtlarla diğer faktörlerden anlamlı biçimde ayrılmaktadır. Bu madde dışında işbirliğine dayalı öğrenme ortamının sağlanması; maddi ve manevi gerçeklerin öğrencilere aktarılması ve öğretmenlerin sosyal yaşamın gelişmesi için çaba göstermesi gerektiğine ilişkin maddelerde de 3. faktördeki katılımcılar anlamlı biçimde daha yüksek katılım sağlamışlardır. Bilginin soyut olduğu ve öğretmen tarafından öğrencilerin zihnine doldurulması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde 3. faktördeki katılımcıların bu görüşe katılmadıkları ve bu görüşlerinin diğer faktörlerden anlamlı biçimde farklılaştığı anlaşılmaktadır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Van ili merkez ilçelerinde okul yöneticisi olarak görev yapmakta olan eğitim yöneticilerinin daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerine bakış açılarını ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmanın sonuçlarına aşağıda yer verilmiş ve elde edilen sonuçlar tartışılmaya çalışılmıştır. Çalışma kapsamında katılımcı görüşlerinin 3 faktörde toplandığı ve bu faktörlerin birçok maddede birbirinden önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir.

1.ve 3. faktördeki katılımcıların önemli ölçüde ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefelerine yakın oldukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerine uzak oldukları ifade edilebilir. Ancak 3. faktördeki okul yöneticilerinin görüşleri söz konusu olan manevi değerler (madde 3, 22) ve kesinliğinden şüphe edilmemesi gereken bilgiler (madde 18) olduğunda bu katılımcı görüşlerinin daimicilik eğitim felsefesine yaklaştığı görülmektedir. Bu durum katılımcıların güncel tartışmalar nedeniyle daha çağdaş

yaklaşımlara sıcak baktıkları ancak bu durumu henüz içselleştiremedikleri biçiminde yorumlanabilir. 3. faktördeki katılımcılar işbirliğine dayalı ve öğrenci merkezli bir eğitimi benimsemekle birlikte bilginin doğasına ilişkin görüşlerde daha tutucu bir yaklaşım sergilemektedirler. Bu durum Sönmez'in (2019:220), Türk Eğitim Sistemi kağıt üzerinde ilerlemecilik eğitim felsefesinin ilkelerine dayanıyor olarak görünse bile uygulamada daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinin benimsendiği yönündeki görüşü ile paralellik göstermektedir. Benzer biçimde Şişman (2008:155), Türk eğitim sisteminin sentezci bir çizgi izlenerek çağdaş bir temelle oturmasının amaçlandığını ve bu noktada ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerinin eğitim sistemimizde etkilerinin görülmesine rağmen halen geleneksel yaklaşımlardan daimicilik ve esasiciliğin eğitim uygulamalarımızda baskın bir biçimde varlığını sürdürmeye devam ettiğini ifade etmektedir. Bu tespitin araştırmamızda ulaşılan sonucu destekler nitelikte olduğunu söyleyebiliriz.

2. faktördeki katılımcı görüşleri incelendiğinde ise ilgili faktörde toplanan katılımcı görüşlerinin oldukça karmaşık bir yapı oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların herhangi bir eğitim felsefesine daha yakın veya uzak olduklarını söylemek oldukça zordur. Katılımcıların, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme ortamları sağlanmalı görüşünü savunmalarına karşın, öğrencilerin karar alma süreçlerine dahil edilmesine o kadar da sıcak bakmadıkları gözlenmektedir. Eğitimin toplumsal reformların hayata geçirilmesinde önemli bir konumda olması gerektiği görüşü benimsenirken, öğrencilerin toplumsal problemlerin çözümüne yönelik çalışmalarda teşvik edilmesi veya öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının geliştirilmesi hususunda kalan maddeler arasında yer almıştır. Yine de katılımcılar öğretmenleri değişim ve sosyal reformun temsilcisi olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Bu nedenlerle 2. faktördeki katılımcı görüşlerini belli bir eğitim felsefesi bağlamında değerlendirmek oldukça zorlaşmaktadır. Karadağ, Baloğlu & Kaya'nın 2009 yılında yaptıkları "Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma" başlıklı araştırmada elde edilen, eğitim yöneticileri için eğitim felsefelerinin benimsenme durumunun bir sentez oluşturmadığı yönündeki sonucun bu düşüncemizi destekleyici nitelikte olduğunu söyleyebiliriz.

Toplam varyansın büyük bölümünü 1. faktör meydana getirmektedir. Bu faktörde bir araya gelen katılımcı görüşlerinin yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik eğitim felsefelerine daha yakın bir konumda yer alması çağdaş eğitim anlayışı açısından olumlu bir sonuç olarak okunabilir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzun yıllardır uygulanmaya çalışan eğitim felsefelerine taban tabana zıt bazı görüşlerin önemli bir grup tarafından hala ciddi anlamda destek görmesi çarpıcıdır. Sönmez (2019:220) Türkiye'de, Cumhuriyet döneminde işe koşulan temel eğitim felsefesinin pragmatik felsefenin eğitimdeki uzantısı olan ilerlemecilik akımı olduğunu ve bu dönemdeki anayasalar, görüş belirten hükmet programları ilerlemecilik eğitim akımının özelliklerini taşıdığını bildirmektedir. Bu noktadan hareketle, 2. ve 3. faktördeki katılımcıların Millî Eğitim bakanlığının temel politika ve amaçlarıyla çelişen bazı görüşleri savunmaları ve bu katılımcıların okulları sevk ve idare etmekle görevli okul yöneticileri olmaları dikkate değer bir husustur. Zira Karadağ, Baloğlu & Kaya'a (2009) göre, eğitim sisteminin dayandığı eğitim felsefesi ile okul yöneticilerinin benimsedikleri eğitim felsefenin örtüşmesi; eğitim sisteminde hedeflenen istenik davranışların gerçekleştirilmesi, sistemin etkili ve verimli bir şekilde işlemesi, kendini yenileyip geliştirmesi açısından önemli görülmektedir.

Türkiye'de eğitim yöneticilerinin eğitim felsefelerini benimseme düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar az olmakla birlikte söz konusu çalışmaların sonuçlarının bu çalışma sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Bunlardan Karadağ, Baloğlu & Kaya (2009) tarafından yapılan araştırmaya göre ilk ve ortaöğretim kurumu yöneticilerinin İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefesi akımlarını ön plana alan bir eğilim içerisinde buldukları yönündedir. Ergin'in (1998) "Çanakkale ili ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefemizi algılama düzeyleri" isimli yüksek lisans tezinde ulaştığı, yöneticilere göre eğitim sistemimiz ilerlemecilik akımına göre düzenlenmiştir sonucu bu araştırmanın bulguları ile bir paralellik göstermektedir. Öte yandan Deniz (2021) tarafından yapılan "Okul yöneticilerinin eğitim inançları ve öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi" isimli çalışmada bazı erkek okul yöneticilerinin esasicilik eğitim felsefesini benimsedikleri yönündeki sonuç ile bu çalışmada ulaşılan bazı yöneticilerin daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerini benimsemelerine dair sonuçla tutarlık göstermektedir. Yine Ekiz (2007) tarafından yapılan "Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi" isimli çalışmada, öğretmen adaylarının ilerlemecilik akımına ilişkin bütün maddelere katılım düzeylerinin aritmetik ortalamasının yüksek olduğu ve bu akıma ilişkin olumlu görüşün ön planda olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç da çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Pozitif görüşler içerisinde ilerlemecilik akımının dışında daimicilik ağırlıklı olmak üzere diğer eğitim felsefelerinin de yer aldığı görülmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin çağdaş eğitim felsefelerinin yanı sıra geleneksel eğitim felsefesi akımlarından da etkilendiklerini göstermektedir. Bir bireyin almış olduğu eğitime paralel olarak çağdaş eğitim felsefesine sahip olmasının yanı sıra kendi eğitim hayatında deneyimlediği geleneksel eğitim yaklaşımlarından da etkilenmesi söz konusudur.

2. faktörde aynı katılımcıların kendi içinde çelişen görüşleri birlikte benimsemeleri veya birbirini destekler nitelikteki görüşlerden bazılarını savunup diğerlerini benimsemediklerini ifade etmeleri özenle ele alınmalıdır. Katılımcıların bilginin doğası, okulun anlamı, öğrencinin kimliği ve eğitimin amacına ilişkin temel yaklaşımlarına dayanarak çalışmada yer alan maddeleri sıralamaları beklenmektedir. Ancak, 2. faktördeki katılımcı görüşleri bir arada incelendiğinde tutarsız bir tablo ile karşılaşılacaktır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin bilginin doğasına, okulun anlamına, öğrencinin kim olduğuna dair tutumlarının belirsiz olduğunu göstermektedir. Bu durumun geleneksel ve çokça eleştirilebilecek bir eğitim felsefesine sahip olmalarından bile daha karamsar bir tablo çizdiği ifade edilebilir.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak yapılabilecek önerilerden birincisi: Eğitim felsefesi akımları başta olmak üzere, özellikle de Türk Milli Eğitim sisteminin dayandığı eğitim felsefesini okul yöneticilerinin tanınmaları, bu çerçevede kendi eğitim felsefelerini oluşturmaları ve bu kişisel felsefelerini eğitim sistemimizin temel aldığı eğitim felsefesiyle bütünleştirmelerini sağlamak amacıyla üniversite ve Millî Eğitim Bakanlığı işbirliği ile hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir. Böylece okul yöneticileri, kendi kişisel eğitim felsefeleri ile Türk Milli Eğitimin dayandığı eğitim felsefesini daha tutarlı bir şekilde bütünleştirebilecek ve bunu, okulda yönetim süreçlerine daha sağlıklı bir şekilde yansıtacaklardır. İkinci öneri; okul yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini görebilmek için okul yöneticileri ile öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirilebilir. Üçüncü öneri; eğitim fakültelerinde öğretmenliğin bütün alanlarında felsefeye giriş ve temel sosyoloji derslerine yer verilmelidir.

#### **Yazar Katkı Beyanı**

Yazar makaleye yalnızca kendisinin katkı sağlamış olduğunu beyan eder.

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

**KAYNAKÇA**

- Akarsu, B. (1988). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akdağ, B. (2006). Eğitim felsefesinde insanı görme tarzı. *Felsefe Yazın Dergisi, (Felsefe ve Eğitim Sempozyumu Özel Sayısı- Bildiriler)*, 9, 14-17.
- Akdağ, B. (2003). Eğitim felsefesi nedir? *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 277(24), 15-16.
- Akdeniz, E. (2008). *Atatürk ve yönetim felsefesi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Mersin Üniversitesi.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Brauner, C. J. ve Burns, H. W. (1965). Problems in education and philosophy. (Çev., S. Büyükdüvenci, 1987). *Eğitim felsefesi: Yazılar içinde*. Yargıçoğlu Matbaası.
- Büyükdüvenci, S. (2001). *Eğitim felsefesine giriş*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çetin, B., İlhan, M., ve Arslan, S. (2012). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 5(5), 149-170.
- Demir, F., & Kul, M. (2011). *Modern bir araştırma yöntemi: q metodu*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deniz N. F. (2021). Okul yöneticilerinin eğitim inançları ve öğretimsel liderlik davranışlarının incelenmesi, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Kahramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 232-348.
- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Akımları Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 1-12.
- Ergin, B. (1998). Çanakkale ili ortaöğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefemizi algılama düzeyleri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi
- Erkılıç T.A. (2019). Eğitim Felsefesi Akımları. Adnan Boyacı (Ed). *Eğitim felsefesi* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Erkılıç, T., ve Himmetoğlu, B. (2015). Idealist felsefenin eğitim yönetimine ve klasik yönetim yaklaşımlarına etkileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 94-108.
- Gutek, G. L. (1997). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Nesrin KALE (Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Günay D. (2019). Eğitim Felsefesine Bir Yaklaşım. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 131-137.
- Karadağ, E., Baloğlu N., ve Kaya S., (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*. 2009/12, 181-200.
- Kneller, G. F. (1964). *Introduction to the philosophy of education*. John Wiley & Sons, Inc.
- Küken, G. (2006). Türkiye’de eğitim felsefesi. M. Hesapçoğlu & A. Durmuş (Ed), *Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

- Ornstein, A., & Hunkins, F. (1998). *Curriculum. foundations, principles and issues*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ornstein, A. Lewin, D.U. (2006). *Foundations of education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Polat, M. (2022). Nitel-Nicel bir yaklaşım olarak q-metodoloji ve eğitim araştırmalarında kullanılabilirliği üzerine düşünceler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51: Özel sayı 1, Ö481-Ö489.
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 151-166.
- Taşdelen, V. (2019). Eğitim İçin Felsefenin Gerekliliği. Fuat Tanhan (Ed.), *Türkiye eğitim vizyonu üzerine değerlendirmeler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Temel D. (2010). *Orta öğretim okul yöneticilerinin eğitim felsefelerini algılamaları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Topses G. (1982). *Eğitim felsefesi temel sorunları*. Ankara: Dayanışma Yayınları
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. Ankara: MEB
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Turhan, M., ve Memduhoğlu, H. B. (2022). Teacher turnover: A continual problem in Turkey. *Research In Pedagogy*, 12(1), 82-96.
- Ünal S.ve Ada S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Sarpkaya, R. (2004). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: a guide to practice*. New Jersey: York: Pearson Merill Orentice Hall Inc.
- Yayla, A. (2019). Eğitim Felsefesi Temelleri. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşil, R., Yeşil, S. (2013). *Öğretim ilk eve yöntemleri*. Ankara: Sonçağ Yayıncılık.
- Zabala, A. (2014). Q method: a package to explore human perspective using q methodology. *The R Journal*, 6(2), 163-173.
- Zırhlıoğlu, G. ve Yayla, A. (2016). The investigation of the education philosophy of the education faculty students of yuzuncu yıl university with the q method. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9): 2110-2118.

# Ücretli Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ücretli Öğretmenliğe İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Ahmet TOKMAK<sup>2</sup>, Özkan GİNESAR<sup>3</sup>, ve İlyas KARA<sup>4</sup>

## Investigating the Views of Paid Social Studies Teachers and Prospective Social Studies Teachers on Paid Teaching<sup>5</sup>

### Abstract

This study aims to investigate the opinions and experiences of pre-service and paid social studies teachers towards paid teaching. Based on personal experiences and expectations, they were asked to describe how they understand working as a paid teacher in this environment. Both paid social studies teachers and pre-service social studies teachers' perspectives were examined. Because after graduation, paid teaching will be a viable choice for them in their careers. It is critical to understand pre-service teachers' perspectives on paid teaching. The participants were chosen using the criterion sampling method, one of the deliberate sampling methods, and the research was done using phenomenological design, one of the qualitative research designs. Open-ended interview questions were used to gather the research data. With their consent, all interviews were audio recorded throughout the research procedure. Without screening, the audio recordings were uploaded to a computer. Printouts were taken, and the participants were asked to affirm whether or not they had their own opinions. The data was analyzed using descriptive analysis. Additionally, the analytical process followed a four-stage procedure, the exclusive procedure of the phenomenological design. Six themes that make up the structure of being a paid teacher were identified at the conclusion of the analysis process: "Paid teaching as a transition and professional acclimatization process, experiencing economic difficulties, facing discrimination, learning the teaching profession through experience, being short-term, and professional satisfaction." They claimed that they were paid low wages, that the administration, teachers, and parents discriminated against them, and that the transient nature of paid teaching and the absence of job security prevented them from completely adjusting to the profession. Despite various drawbacks, the participants valued their time with the students and believed they had learned something new. Recommendations were made to improve the working conditions, salary, insurance, and other personal rights of paid teachers, ensure that paid teachers receive the benefits of in-service training, seminars, etc., follow up on paid teachers' issues, and develop an alternative term in place of paid teaching.

**Keywords:** Social studies, teacher, paid teacher, pre-service teachers, phenomenological study

### Özet

Bu araştırmanın amacı ücretli sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ücretli öğretmenliğe ilişkin görüş ve deneyimlerini incelemektir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve ücretli öğretmenlik yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi yaşantı, deneyim ve beklentilerine dayalı olarak ücretli öğretmen olarak çalışmayı nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir. Çalışmada ücretli sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanı sıra sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da görüşleri incelenmiştir. Çünkü ücretli öğretmenlik mezun olduklarında iş yaşamlarıyla ilgili bir seçenek dâhilinde bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının da ücretli öğretmenliğe ilişkin görüşlerinin bilinmesi önemlidir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen ile yürütülmüş, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sürecinde tüm görüşmeler katılımcıların izni ile ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları herhangi bir elemeye tabi tutulmadan, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Çıktıları alınarak katılımcılardan tekrar kendi görüşlerinin olup olmadığına dair teyit alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca analiz sürecinde olgubilim deseninin kendine has süreci olan dört aşamalı bir süreç takip edilmiştir. Analiz sürecinin sonunda ise ücretli öğretmen olmanın yapısını oluşturan; "Bir geçiş ve mesleki alışma süreci olarak ücretli öğretmenlik, ekonomik olarak sıkıntı yaşama, ayrımcılık ile karşı karşıya kalma, öğretmenlik mesleğini

<sup>1</sup> Bu çalışmanın bir kısmı 13. İstanbul İnsan ve Toplum Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr., İzmir Ölçme Değerlendirme Merkezi, tokmak87@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3902-5825

<sup>3</sup> Dr., Almanya Karlsruhe Eğitim Ataşeliği, oginesar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6921-1047

<sup>4</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, ilyas.kara@amasya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4755-0037

<sup>5</sup> A part of this study was presented as an oral presentation at the 13th Istanbul Congress of Humanities and Social Sciences.

**Article/Makalenin; Submission Date / Gönderilme Tarihi: 18 April/Nisan 2023**

**Revised Date / Hakem Atama: 01 May/Mayıs 2023**

**Accepted Date/ Kabul Tarihi: 13 May/Mayıs 2023**

*yaparak-yaşayarak öğrenme, kısa süreli olması ve mesleki doyum*” olmak üzere altı tema ortaya konulmuştur. Ücretli öğretmenler ekonomik olarak çok düşük ücret aldıklarını, idare, öğretmenler, veliler tarafından ayrımcılığa uğradıklarını belirtmişler, ücretli öğretmenliğin kısa süreli olması ve iş garantisinin olmamasından dolayı kendilerini tam olarak işe adapte edemediklerini ifade etmişlerdir. Birçok olumsuzluğa rağmen katılımcıların öğrencilerle zaman geçirmekten keyif aldıkları, bu sayede deneyim ve tecrübe elde ettiklerini düşündükleri tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları doğrultusunda ücretli öğretmenlik istihdam tipinin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, ücretli öğretmenlik istihdam tipinin maaş, sigorta ve diğer özlük hakları ile ilgili iyileştirmeler yapılması, ücretli öğretmenlerinde hizmet içi eğitim, seminer vb. imkanlardan faydalanmalarının sağlanması, ücretli öğretmenlerin sorunlarının takibinin yapılması, ücretli öğretmenlik ifadesi yerine alternatif bir isimlendirme çalışması yapılması yönünde öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Sosyal bilgiler, öğretmen, ücretli öğretmen, öğretmen adayları, fenomenolojik çalışma,

## Extended Summary

### Introduction

Employment under a different status presents a number of issues, including issues with adaption, job satisfaction, discrimination, and financial hardships. The primary issue causing this predicament can be attributed to the various employment arrangements for teachers (Çolak & Ölmez, 2009). Paid teachers were found to be opposed to the paid teaching system, yet they were forced to work as paid teachers out of necessity according to a research study on paid teachers (Doğan, Demir, & Turan 2013). Paid teachers regularly move positions, which lowers educational quality and is another issue with paid teaching. Parents tend to look down upon paid teachers, paid teachers feel themselves as inferior, and some permanent teachers see themselves as superior as a result of this distinction in status (Kanat, 2018). Disparities in employment consequently cause a lot of issues. According to Polat (2013), the top ones are being rejected as a teacher, unfairness, work stability, health security, leave, and financial issues. Paid teachers are viewed negatively due to their precarious employment, worry about the future, and poor pay. Students may also be the target of this unfavorable perception. Additionally, parents and students may voice objections. Their performance is also significantly impacted by the fact that paid teachers are dissatisfied with their salaries and personal rights (Öğülmüş, 2012). Paid teachers often do not like their jobs, and this can be ascribed to things like low pay and restricted personal freedoms. The motivation of paid teachers is badly impacted by their temporary employment. Paid teachers struggle to fit in at their workplaces because of their concerns about the future (Yılmaz, 2018). The practice of employing paid teachers poses additional issues for the operation of the educational system. Paid teachers generally have a low threshold for leaving their positions.

The primary cause of this circumstance might be attributed to the misconception that the paid teaching profession is one that involves a permanent position. Low pay is another factor that works (Gökşen, 2019). Unappointed teachers deal with a lot of issues. These include psychosocial issues, unstable employment, financial hardships, and concerns about the future (Çınkır & Kurum, 2017). This problem is believed to be intimately tied to future teachers. Because after graduation, paid teaching may be one of the employment options available to aspiring teachers. Therefore, it is crucial to look at both current and pre-service teachers' perspectives on paid teaching. Also, intriguing is how pre-service teachers view the paid teaching profession. It is believed that in this situation, conducting a thorough analysis of paid teaching and soliciting the opinions of paid social studies teachers and pre-service social studies teachers on the subject will be crucial in revealing the issues and expectations with the system.

This study aims to shed light on paid social studies teachers' perspectives, expectations, and experiences with paid teaching. It also attempted to find out how pre-service social studies teachers felt about paid teaching. Although there are many research studies on paid teaching in the literature, none have compared pre-service teachers' perspectives, expectations, and opinions with paid social studies teachers' experiences. This study likewise seeks to close this gap in the body of knowledge. In this context, the study intended to provide answers to the following two questions:

1. What are the perceptions, experiences and expectations of paid social studies teachers about paid teaching?



## 2. What are pre-service social studies teachers' perceptions of paid teaching?

### Methodology

The phenomenology model, one of the qualitative research types, was preferred in this study because it better suited the subject and goal of the investigation into the perceptions, expectations, and experiences of paid social studies teachers about paid teaching as well as pre-service social studies teachers' perceptions of paid teaching.

Convenience sampling and criteria sampling techniques were employed to choose the study group for the research. With convenience sampling, the researcher chooses a sample that is convenient for them. The criteria for criterion sampling can be developed by the researcher (Yıldırım & Şimşek, 2016). The researcher chose readily accessible teachers with at least a year of paid teaching experience who were still employed as paid teachers, as well as 4th grade pre-service social studies teachers who were taking courses at a state university, in order to speed up and make the research more useful. In this scenario, 10 paid social studies teachers and 14 potential social studies teachers made up the study's sample. Every participant was informed about the study. The participants who consented to participate in the interview signed voluntary participation papers. Pseudonyms and acronyms like Participant 1, Participant 2, or PS1, PS2 were employed for paid social studies teachers and pre-service teachers in order to protect the participants' identities.

Interviews are the primary method of data collection in research using the phenomenology design. The semi-structured interview technique was utilized in this study to gather data. In order to learn more about what it means to work as a paid teacher, participants were interviewed using an open-ended, semi-structured interview format.

When evaluating the data acquired from the semi-structured interview form, descriptive analysis was preferred. This kind of analysis involves the systematic and accurate presentation and analysis of the material gathered, as well as the interpretation of the analysis's findings and the expression of its conclusions. Direct quotations are widely employed in descriptive analysis to represent and portray the facts acquired in a clear, striking, and understandable manner. Additionally, this enhances the validity and dependability of the research. Additionally, the phenomenological design differs from other qualitative research designs in that it uses a special method for data analysis.

### Findings

This study aims to shed light on paid social studies teachers' perspectives, expectations, and experiences with paid teaching. Additionally, it attempted to learn how pre-service social studies instructors felt about paid teaching. In this context, the research intended to provide answers to the following two questions:

1. *What are the perceptions, experiences and expectations of paid social studies teachers about paid teaching?*
2. *What are pre-service social studies teachers' perceptions of paid teaching?*

Firstly, it was defined what it meant to work as a paid teacher. Paid social studies teachers were contacted for interviews for this reason.

The structure and essence of working as a paid teacher, in accordance with the opinions of the paid teachers who participated in the study, was found to consist of the following elements as a result of the analysis of the research data.

1. *Having financial problems:* Those who work as paid teachers frequently claim that they are not paid fairly for their job and that they earn far less than permanent teachers. Because of the poor wages they receive, they are forced to make difficult financial decisions, which inevitably prevents them from giving their profession their entire attention.
2. *Dealing with discrimination:* Paid teachers are treated differently from permanent teachers. This discrimination is influenced by the environment, teachers, and administration. Paid educators believe that this distinction makes them inferior to other educators. These ideas are supported by their experiences.
3. *Learning the teaching profession through experience (learning the teaching profession by doing):* Paid teachers said that they picked up the tasks and protocols associated with teaching while

working as paid teachers. As a result of this experience, paid teachers gain practical teaching experience. Everyone who took part agreed that working was considerably different from theory and that the real learning for a career happens during practice. Administrative practices, classroom attitudes, and approaches to pupils are all best learnt through paid teaching.

4. *Paid teaching is short-term (there is no job guarantee), according to all participants.* They claimed that they are only employed for a maximum of one year or one semester because a permanent employee is on leave or because there isn't a replacement for someone who wishes to transfer to another institution. The participants claimed that they did not view paid teaching as a guaranteed employment and that they were terrified of being fired during every transfer period.
5. *Professional satisfaction:* Despite the numerous challenges and negative aspects of their jobs, it is believed that paid teachers are content because they are working and spending time with pupils. They overlook the negatives because they are happy helping the pupils and because they get a sense of success, love, respect from them.

### Conclusion Discussion

Even if it does not have a negative perception in terms of the expectations of prospective instructors, paid teaching, which is a sort of employment under the Ministry of National Education, is seen adversely by paid social studies teachers. On the other hand, it was determined that there were benefits in terms of career satisfaction, proximity to students, staying in the field, and becoming accustomed to teaching. The following recommendations can be made in light of the discovered information and outcomes;

- While maintaining the paid teacher employment model, improvements can be made to staff rights, pay, and insurance.
- Surveys can be carried out on a regular basis to find out what paid teachers think about the procedure in order to identify and address the difficulties of paid instructors.
- Activities such as seminars and in-service training can also be advantageous for paid teachers.

Another name for this kind of teaching could be considered because the phrase “paid teacher” has a bad reputation.

### Giriş

Toplumlar, varlıklarının kalıcılığını sağlayabilmek için varlık nedenlerini ve değerlerini nesilden nesile aktarma mecburiyetindedir. Toplumların bu aktarım sürecinin aracı olarak eğitimi kullandığı söylenebilir. Eğitim sayesinde bir yandan toplumsal gelişimin devamının sağlanması bir yandan da iyi bireylerin yetişmesi hedeflenmektedir. Başka bir ifade ile eğitim, bireylere istenilen davranışların belli bir program dâhilinde kazandırılması süreci olarak ifade edilebilir. Toplumların varlığını sürdürebilmesi noktasında bireylerin eğitimi çok önemlidir. Bireyin yetiştirilmesinde en büyük etkenlerden bir tanesi ise öğretmenlerdir. Öğretmen, bireyin bilişsel, duyuşsal gelişimi ve yaşama biçimini yönlendiren ve diğer yaşam becerilerinin kazandırılmasını sağlayan kişidir (Özer, 2008). Öğretmen öğrencilerine toplumun beklentilerine göre ihtiyaçlarını karşılama yanında onun hayatını devam ettirebilmesi için bilgi ve becerileri de öğretmektedir. Fakat eğitim faaliyeti sadece bilginin aktarıldığı bir süreç değil aynı zamanda insan ilişkilerinin de yer aldığı önemli bir süreçtir. Bu nedenle öğretim süreçlerinde kullanılacak yöntem-teknik ve malzeme her ne olursa olsun öğretmenin eğitimdeki önemini değiştiremeyeceği söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin temelinde millete, devlete ve vatanına bağlı iyi bir vatandaşlar yetiştirme anlayışı bulunduğu öğretmenlik kutsal bir meslek olarak görülmektedir (Yılmaz, 2018). Bu nedenle toplumu oluşturan ve toplumun geleceğini belirleyen bireylerin eğitiminde önemli bir yeri olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı çok önemlidir. Öğretmenler öğretici vasfıyla milletin geleceği olan nesillerin yetişmesinde en büyük etkidir. Son derece önemli bir görevi yerine getiren öğretmenlerin görevlerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmeleri için ise hangi koşullarda görev yaptıkları son derece önem arz etmektedir (Öğülmüş, 2012). Türkiye’de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine girişleri Kamu Personeli Seçme Sınavı’ndan aldıkları puan ve mülakat sonuçlarına bağlı olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen atamalarla gerçekleşmektedir. Ülkemizde MEB’e bağlı devlet okullarında kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olmak üzere üç statüde öğretmen çalışmaktadır. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin özlük hakları ve maaş gibi değişkenler açısından sahip

olduğu haklar büyük oranda benzerdir. Ancak ücretli öğretmenler özlük hakları, sigorta, maaş ve statü gibi konularda dezavantajlı bir durumdadır. Bu bağlamda ücretli öğretmenlerin ücretli öğretmenlik deneyiminin incelenmesi ve algılarının bilinmesi önemlidir. Çünkü bu süreçten geçen birçok kişi ilerleyen dönemlerde öğretmen olarak atanacak ve genç nesiller onlara emanet edilecektir. Çalışma şartlarının öğretmenler üzerinde oluşturacağı etkinin dolaylı ya da doğrudan öğrencilere de yansıtacağı düşünüldüğünde bu çalışmanın ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar bu konudaki pek çok sorunu ortaya koymuştur. Çoğunlukla ücretli öğretmenlerin daha verimli olabilmeleri ve gelecekte öğretmenlik mesleğini severek yapabilmeleri için bu olumsuz faktörlerin ortadan kaldırılması gerekliliği ile ilgili sonuçlar ortaya konmuştur. Ücretli öğretmenler düşük ücretle, iş güvencesizliği, gelecek kaygısı ve düzensiz çalışma koşulları ile baş etmektedirler. Ayrıca farklı çalışma koşullarının ortaya konulması öğretmenlik mesleğinin prestijini azaltmakta aynı kurumda çalışanlar arasında ortak bir kurum kültürü oluşmasını zorlaştırmaktadır (Dali, 2017). Ücretli öğretmenlere geçici öğretmen gözü ile bakılmaktadır. Bu durum ise öğretmenler arası kopukluklara ve ücretli öğretmenlerin bu durumdan rahatsız olmalarına sebep olmaktadır. Böyle bir ayrımın olması iş güvencesizliği, ücretlerde eşitsizlik, okulda örgüt kültürünün oluşmaması, iş tatminsizliği, aidiyet hissetmeme ve eğitimde kalitenin düşmesi gibi sorunları da ortaya çıkarmaktadır (Polat, 2013).

Farklı statü altında çalışma durumu; uyum sorunu, mesleki doyum, ayrımcılık, ekonomik olarak sıkıntıların yaşanması ve daha birçok problemi beraberinde getirmektedir. Bu duruma neden olan temel problem ise öğretmenlerin istihdam ediliş şekillerinin farklılığı olarak açıklanabilir (Çolak ve Ölmez, 2009). Ücretli öğretmenlik uygulamasının incelenmesiyle ilgili yürütülen bir çalışmada; ücretli öğretmenlerin ücretli öğretmenlik sistemine karşı oldukları ancak ihtiyaçtan ve mecburiyetten dolayı ücretli öğretmen olarak çalışmak zorunda kaldıkları ifade edilmiştir (Doğan, Demir ve Turan 2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasında yaşanan bir diğer sorun ise ücretli öğretmenlerin sık sık değişmesi ve bu durumun da eğitim öğretimin kalitesini düşürmesidir. Öğretmenler arası böyle bir ayrımın olması ise ücretli öğretmenlerin kendilerini statü olarak düşük görmelerine, velilerin de böyle düşünmelerine ve bazı kadrolu öğretmenlerin ise kendilerini üstün görmelerine yol açmaktadır (Kanat, 2018). Sonuç olarak istihdam farklılıkları birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Bunların başında öğretmen olarak kabul edilmeme, adaletsizlik, iş güvencesi, sağlık güvencesi, izin ve ekonomik problemler gelmektedir (Polat, 2013). Ücretli öğretmenlerin iş güvencelerinin olmayışı, gelecek kaygısı taşımaları ve düşük ücret karşılığında çalışmaları onlar üzerinde olumsuz bir algıya neden olmaktadır. Bu olumsuz algı öğrencilere yansımakta, öğrenci ve veli şikâyeti gibi durumlar yaşanabilmektedir. Ücretli öğretmenlerin, ücret ve özlük haklarından memnun olmaması da onların performanslarını olumsuz yönde etkilemektedir (Öğülmüş, 2012). Ücretli öğretmenlerin genel olarak bir memnuniyetsizlik içerisinde olduğu ve bu duruma sebep olarak ücretlerinin yetersiz olması ve özlük haklarının bulunmaması gibi nedenler gösterilebilir. Geçici olarak çalışmaları ücretli öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Ücretli öğretmenler gelecek kaygısı taşıdıkları için çalıştığı okullara adapte olamamakta ve kendilerini huzursuz hissetmektedirler (Yılmaz, 2018). Ücretli öğretmenlik uygulaması eğitim sisteminin işleyişi adına da farklı sorunlara yol açmaktadır. Genel olarak ücretli öğretmenlerin işi bırakma eşiklerinin de düşük olduğu söylenebilir. Ücretli öğretmenlik mesleğinin kalıcı bir iş olarak görülmemesi bu duruma neden olan temel faktör olarak açıklanabilir. Öte yandan düşük ücret almaları da etkili olmaktadır (Gökşen, 2019). Atanamayan öğretmenler pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bunlar psiko-sosyal sorunlar, istihdam ile ilgili olarak iş güvencesizliği, ekonomik olarak sıkıntı yaşama ve gelecek kaygısı olarak sıralanabilir (Çınkır ve Kurum, 2017). Bu konunun öğretmen adaylarını da yakından ilgilendirdiği düşünülmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının mezun olduklarında karşılaşabilecekleri istihdam türlerinden biri de ücretli öğretmenlik uygulamasıdır. Dolayısıyla mevcut ücretli öğretmenler kadar öğretmen adaylarının da ücretli öğretmenliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi önemlidir. Ücretli öğretmenlik uygulamasının öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığı da ayrı bir merak konusudur. Bu bağlamda ücretli öğretmenlik istihdam tipine yönelik olarak derinlemesine bir çalışma yapılması, ücretli sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konu ile ilgili görüşlerinin alınmasının işleyişe yönelik sorunların ve beklentilerin ortaya konması açısından önemli olacağı düşünülmüştür.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmada ücretli sosyal bilgiler öğretmenlerinin ücretli öğretmenlik ile ilgili algı, beklenti ve deneyimlerinin ortaya çıkartılması hedeflenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da ücretli

öğretmenliğe yönelik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Literatürde ücretli öğretmenlik üzerine yapılan pek çok araştırma bulunmasına karşın, öğretmen adaylarının algı, beklenti ve görüşleri ile ücretli sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerinin karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile aynı zamanda literatür eksikliğinin giderilmesi de amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmada şu iki soruya yanıt aranmıştır:

1. Ücretli sosyal bilgiler öğretmenlerinin ücretli öğretmenlikle ilgili algıları, deneyimleri ve beklentileri nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ücretli öğretmenliğe yönelik algıları nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırmanın amacı ve soruları, çalışmada kullanılacak yöntemi belirleyen en önemli faktörlerdir. Ücretli sosyal bilgiler öğretmenlerinin ücretli öğretmenlikle ilgili algı, beklenti ve deneyimleri ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ücretli öğretmenliğe yönelik algılarının tespit edilmesi amaçlanan bu çalışmada araştırmanın konusuna ve amacına uygun olarak nitel araştırma türlerinden fenomenoloji (olgubilim) modeli tercih edilmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde sahip olmadığımız olguları ortaya çıkarmak için kullanılan bir yöntemdir. Bize tamamıyla yabancı olmayan fakat tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim deseni zemini oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2016; Yılmaz & Şahin, 2016).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay durum örnekleme de araştırmacı ulaşılması kolay ve yakın olan örnekleme seçer. Ölçüt örnekleme de ise ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmacı tarafından araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla ulaşılabilirliği kolay olan, en az bir yıl ücretli öğretmenlik deneyimine sahip ve hala ücretli öğretmenlik yapmaya devam eden öğretmenler ile bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları seçilmiştir. Bu bağlam çalışmanın örnekleme 10 ücretli sosyal bilgiler öğretmeni ve 14 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. Her katılımcıya yapılacak olan çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeyi kabul eden katılımcılarla gönüllü katılım formları imzalatılmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizlenmesi amacıyla çalışmada isimler yerine ücretli sosyal bilgiler öğretmenleri için Katılımcı 1, Katılımcı 2... gibi ifadeler, öğretmen adayları içinse ÖA1, ÖA2, ... şeklinde rumuz ve kısaltmalar kullanılmıştır.

**Tablo 1. Ücretli Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler**

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Alanı
Katılımcı 1	Erkek	27	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 2	Erkek	29	Tarih Öğretmenliği
Katılımcı 3	Erkek	25	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 4	Kadın	24	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 5	Kadın	25	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 6	Erkek	23	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 7	Erkek	37	Coğrafya Öğretmenliği
Katılımcı 8	Kadın	24	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 9	Erkek	27	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Katılımcı 10	Kadın	25	Tarih Öğretmenliği

**Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler**

Katılımcılar	Bölüm	Sınıf Seviyesi	Cinsiyet
Öğretmen Adayı (ÖA)	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4. Sınıf	8 Kadın 6 Erkek

### Veri Toplama Aracı ve Süreci

Olgubilim deseni ile yürütülen araştırmalarda başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Bu çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmelerde ücretli öğretmen olarak çalışmanın anlamını ortaya koymak amacıyla katılımcılara açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcıların görüşme sırasında verdikleri cevapları derinlemesine irdeleyebilmek ve katılımcılara yeni sorular sorabilmek için tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken öncelikle konu ile ilgili olarak alanyazın taraması yapılmıştır. Ardından bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu sorularla ilgili olarak iki alan uzmanının ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından sorulardan bir kısmı elenmiş ve bir kısmı da düzenlenmiştir. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda yeni sorular da eklenmiştir. Görüşme formu düzenlendikten sonra pilot uygulama gerçekleştirilmiş, pilot uygulamanın ardından gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna nihai hali verilmiştir.

Veri toplama sürecinde görüşme yapılacak katılımcılar belirlenmiş yapılacak görüşme öncesinde katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olanlardan görüşme için randevu alınarak görüşülmeye gidilmiştir. Görüşme öncesinde kişisel ve mesleki bilgilerinin saklı kalacağı ve araştırmada rumuz (takma isim) kullanılacağı katılımcılara söylenmiş ve katılımcılardan rahat olmaları istenmiştir. Yapılan görüşmeler, katılımcıların izni alınarak ses kaydına alınmıştır. Görüşme süreleri sınırlandırılmamıştır. Görüşmeler ortalama 15-25 dakika arasında sürmüştür. Görüşme esnasında katılımcıları yönlendirici, araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyecek davranış ve tutumlardan kaçınılmıştır. Araştırmacının rolü verilerin toplanması, analizi ve bulguların yorumlanmasıyla sınırlıdır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcıların deneyimlerinin özüne ulaşılma istenmektedir. Bu nedenle araştırmanın desenini nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Bu analiz türünde, elde edilen bilgilerin sistematik ve doğru bir şekilde sunulması, analiz edilmesi, analiz sonuçlarının yorumlanarak ulaşılan sonuçların açık bir biçimde ifade edilmesi söz konusudur. Betimsel analizde elde edilmiş olan verilerin açık, çarpıcı ve net bir biçimde yansıtılarak sunulabilmesi için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu durum aynı zamanda araştırmanın güvenilirliğine ve geçerliğine katkı sağlar. Ayrıca fenomenoloji deseninin diğer nitel araştırma desenlerinden farklı, kendine has bir veri analiz süreci vardır. Bu araştırmada ücretli öğretmenliğin doğasını ve anlamını ortaya çıkarmak amacıyla verileri oluşturan mülakat ses kayıtları yazıya aktarılmış ve analize hazır hale getirilmiştir. Bundan sonraki süreçte ise her bir görüşme verisi bütüncül bir bakış açısı edinebilmek için okunmuştur. Bundan sonraki süreçte de veriler analiz edilmeye başlanmıştır. Analiz sürecinde dört süreç izlenmiştir. Birinci süreç olan “parantezleme” sürecinde araştırmacı araştırmanın konusu ile ilgili tüm bilgi, düşünce, tutum ve davranışlarını analiz sürecinde askıya almıştır. İkinci aşama olan “fenomenolojik redüksiyon” sürecinde ise görüşmelerde yer alan deneyimle ilgili temel özellikler veya anlam birimleri oluşturulmuştur. Üçüncü süreç olan “imgesel çeşitleme” ile de anlam birimlerinden yola çıkılarak araştırmanın yapısal temaları ortaya konulmuştur. Veri analizinin son sürecini ise “anlam ve özlerinin sentezlenmesi” oluşturmaktadır. Analizin son aşamasında ise katılımcıların ortak anlam üniteleri ile yapısal temalar tespit edilerek ücretli öğretmen olarak çalışma deneyiminin özü ve anlamı açığa çıkarılmaya çalışılmıştır (Yılmaz & Şahin, 2016). Araştırma bulgularının, kavramsal çerçevesiyle uyumlu olmasına dikkat edilmiş ve ulaşılan sonuçlar farklı araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak desteklenmiştir. Araştırmanın iç geçerliğinin artırılması amacıyla da elde edilen veriler betimsel ve sistematik bir biçimde direkt olarak araştırma raporunda sunulmuştur. Araştırmanın verileri toplanmadan önce kapsamlı bir alan yazın incelemesi yapılmış ve ayrıntılı bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Veri analizi yapılırken bu kavramsal çerçeve göz önünde bulundurulmuştur. Bu durumun da iç geçerliğe katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca araştırmanın her

aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu hususların araştırmanın güvenilirliğini arttıracığı düşünülmektedir.

### Araştırma İzni

Yürütülen bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” doğrultusunda ifade edilen kurallara uyulmuştur. Yönergede ikinci bölümde ifade edilen bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik Kurul İzin Bilgileri

*Kurul adı:* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

*Etik değerlendirme kararının tarihi:* 19.12.2022

*Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:* 10-18

### Bulgular

#### Ücretli Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ücretli Öğretmenlikle İlgili Algıları, Deneyimleri ve Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda ücretli öğretmen olarak çalışma fenomeninin yapısını ve özünü oluşturan beş bileşene ulaşılmıştır. Söz konusu bu bileşenler: 1. *Ekonomik olarak sıkıntılar yaşama*, 2. *Ayrımcılık ile karşı karşıya kalma*, 3. *Öğretmenlik mesleğini yaparak-yaşayarak öğrenme (Deneyimleyerek öğretmenlik mesleğini öğrenme)*, 4. *Kısa süreli olması (iş garantisinin olmaması)* ve 5. *Mesleki doyumdur*. Aşağıda, her bir temaya ilişkin bulgular katılımcı görüşleriyle desteklenerek sunulmaktadır:

**Ekonomik Olarak Sıkıntılar Yaşama:** Ücretli öğretmen olarak çalışanların tamamı yaptıkları işin karşılığını alamadıklarını ifade etmişlerdir. Aldıkları ücretin çok düşük olduğunu ve kendilerine ekonomik olarak yeterli gelmediğini belirtmişlerdir. Kadrolularla aynı işi yapmalarına rağmen aldıklarını maaşın kadroluların üçte biri olmadığını ifade eden ücretli öğretmenler ekonomik olarak sıkıntıya düştüklerini ifade etmektedirler. Ücretli öğretmenlik maaşının düşük olması birçok problemi de beraberinde getirdiği araştırma neticesinde ortaya konmuştur. Ekonomik bir tatminin olmamasının ücretli öğretmenlerde motivasyon kaybının yaşanmasına ve öğretmenlik veriminin düşmesine de sebep olduğu araştırma bulgularında ortaya çıkmıştır. Katılımcı 1, “*öğretmenliği sevmesem bedava işçilik olarak düşünürdüm*” diyerek mesleğini sevdiğini fakat emeğinin karşılığını maddi olarak alamadığını ifade etmeye çalışmıştır. “*Bedava işçilik*” metaforuyla içinde buldukları durumu belirtmiştir. Katılımcı 1, “*Ben derse girdiğimde normal atandığımda ne yapmam gerekiyorsa aynı durumu sergilediğimi düşünüyorum. Bence öyle olması da gerekiyor. Tekrar bir ücretli öğretmen yaftasında bulunulması çok yanlış ama toplumumuz ve şartlar bunu bu şekilde değerlendiriyor. Normal öğretmenlikten farkı sadece maddi açıdan olduğunu düşünüyorum.*” diyerek maddi olarak ücretli öğretmenlerin aynı işi yapmalarına karşın kadrolulardan az ücret aldığını ifade etmiştir. Katılımcı 2 de çalıştığı maddi açıdan karşılığını alamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ücretli kadrolu ayrımı yapmadığını fakat işin maddi boyutunda çok büyük farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 2 buna yönelik olarak “*Askında aynı işi yapıyoruz kadrolu öğretmenlerle ama aldığımız ücret çok farklı. Burada bir eşitlik yok...*” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcı 3, aldıkları ücret ile ilgili olarak “*Maddiyata bakarsak aynı işi yapıyoruz ama maddi olarak farklılıklar işçi sınıfında gibiyiz. Öğretmenlerle aynı mesleği yapıyoruz onlar ne yaparsa aynı işi yapıyoruz hatta daha fazlasını yapmaya çalışıyorum ama aynı ücreti alamıyoruz bu bir nevi sıkıntı oluyor.*” diyerek aynı işi yapmalarına karşın aldığı ücretin çok yetersiz bulunduğunu ifade etmiştir. Aynı katılımcı, görüşmenin başka bir yerinde maaş olarak ücretli öğretmenlere verileni şöyle özetlemiştir:

*“Ücretli öğretmenliğin fiyatının artırılması gerekir. Ben bekarım evli biri ücretli öğretmenlik yapsa eşi de çalışmıyorsa sana verdikleri asgari ücret bile değil o parayla ev geçindirmek bile mümkün değil. Biz küçük yerdeyiz ama büyük şehirlerde bir kira parası bile değil o parayla çocuklarına nasıl bir şey alacaksınız en azından asgari ücret olmalı. Bence ücretli öğretmenler ekonomik olarak iyileştirilmeli.”*

Benzer şekilde Katılımcı 4'te “*Ücretli öğretmenlerin ücreti arttırılmalı çünkü yıpranma fazla. Gönülden de yapsan seni de tatmin edici bir şeyler olmalı ki sen içinde daha çok verimli olabilesin*” diyerek işini her ne kadar sevse de ekonomik olarak aldığı ücretin tatminsizliğe yol açtığını ifade etmiştir. Katılımcı 5, “*Çok emek veriyorsun ama az bir şey alıyorsun bence.*” ifadesi ile aldığı maaşın emeğinin karşılığı olmadığını ifade etmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda tüm katılımcılar ekonomik olarak verilen maaşı yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı 6'da diğer katılımcılara benzer olarak şunu belirtmiştir.

*“Biz atanmış kadrolu öğretmenlere göre düşük maaş alıyoruz ama yaptığımız işe göre de aynı işi yapıyoruz ama düşük maaş alıyoruz bence burada hani yani hemen hemen aynı olmasa da maaşın birazcık fazla olmasını gerektiğini düşünüyorum.”*

Katılımcı 6'ya benzer düşünceleri hemen hemen tüm katılımcılar dile getirmiştir. Ücretli öğretmenlerin diğer öğretmenler ile aynı işi yapmasına rağmen ücretlerinin düşük olduğu, bunun da onları psikolojik olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Ekonomik sıkıntının olması verimi de düşürmektedir. Buna benzer ifadeleri Katılımcı 7 “*Emeğimizin karşılığını para olarak alamıyoruz ama çocuğun bir gülüşü, bakışı ve bana sarılması yetiyor. Fakat bence ekonomik sıkıntılar verimi etkiliyor.*” şeklinde verdikleri emek karşılığında verilen ücretin tatmin edici olmadığını fakat çocukların sevgisinin ve mutluluğunun durumu katlanabilir hale getirdiğini ifade etmiştir. Aynı katılımcı, “*Ücretli öğretmenlik kalsın bence. Ücretli öğretmenlik kalsın herkes kadrolu olsun. Bir bakımdan emek sömürülüyor. Yani belki idarecilerimiz filan istemiyor ama bir kadrolu ücretli ile üç dört tane ücretli çalıştırılabilir ama aynı işi yapıyoruz.*” diyerek ücretli öğretmenlerin emeğinin sömürüldüğünü ifade etmiştir. Katılımcı 8'de benzer ifadelere şöyle yer vermiştir:

*“Kadrolu ve ücretli aynı işi yapıyor ama ücretli öğretmen kadrolu öğretmenin dörtte biri kadar maaş alıyor. Ama yaptığımız aynı iş ben öğrencilerle güzel zaman geçiriyorum, etkinlikler yapıyorum ücretliyim diyerek sallamıyorum yani her dersimi güzelce anlatıyorum.”*

Katılımcı 10'da ücret olarak sigorta olarak kadrolularla eşit olmadığını ifade etmiştir. Katılımcı 9'da benzer ifadelere yer vererek “*Aynı okulda aynı işi yapıyorsun maaş düşük.*” diyerek aradaki maaş farkını ortaya koymuştur. Aynı katılımcı aradaki ekonomi farkını ortaya koyan şu ifadeleri de belirtmiştir:

*“Ekonomik olarak hoş değil zaten. Yani normal öğretmenlerle aynı işi yapıyorsun bütün ücretli öğretmenler hatta kadrolu öğretmenlerde bunu düşünüyor. Aynı işi yapıyoruz çok daha az para alıyorsun düşük alıyorsun yaptığın işin karşılığı da değil bu ücret. Parasal olarak sıkıntı. Ben bir ilçede yaşadığım için ailemle bir aradayım ekonomik anlamda pek yükümlülük hissetmiyorum ama büyük bir şehirde yaşasaydım ücretli öğretmenlik yerine o zaman özel okulda çalışmayı tercih edebilirdim. Çünkü maddi anlamda daha fazla getirisi olur diye düşündüğüm için.”*

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, ücretli öğretmenlere verilen ücret çok düşüktür. Kadrolularla aynı işi yapmalarına rağmen emeklerinin karşılığı verilmemektedir. Ekonomik sıkıntı yaşamaları öğretmenlik verimlerini de düşündürmektedir.

**Ayrımcılık ile Karşı Karşıya Kalma:** Katılımcılar maruz kaldıklarını düşündükleri bu ayrımın idare, veli, çevre ve öğretmenler tarafından, hatta devlet eliyle de yapıldığını, fakat çocukların böyle bir ayrım yapmadığını ifade etmişlerdir. Araştırma bulguları, böyle bir ayrımın olmasının katılımcıların onurunu zedelediğini ve onlarda büyük bir üzüntü meydana getirdiğini gözler önüne sermiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu ücretli öğretmen olarak ikinci plana atıldıklarını, sözlerine değer verilmediğini ifade etmişlerdir. Hatta Katılımcı 1, “*ücretli öğretmenlik kisvesi*” ifadesinin kendisinde eziklik hissettirdiğini belirtmiştir. Katılımcı 2 de öğrenci nezdinde kendilerine ayrım yapılmadığını ama diğer paydaşların bu ayrımı yaptığını açıkça şöyle dile getirmiştir:

*“Birkaç yıldır ücretli öğretmenlik yapıyorum birden fazla okula gittim deneyimlerim hiçbirisi kötü değildi ama sınıf ortamında ama tabii bu durum biraz da değişiyor tabii şartlar eşit olmadığı için sınıf ortamında öğrenci sen ücretlisin sen kadrolusun demiyor ama diğerleri diyor. Diğerleri dediğim idare ve öğretmenler olarak.”*

Katılımcının bu ifadesi ayrımın öğrenciler tarafından değil idare ve öğretmenler tarafından yapıldığını ortaya koymuştur. Bu ayrımı, yaşadığı bir deneyimle ifade eden Katılımcı 2, “*Ücretli öğretmen olduğumu ister istemez hissediyorsun bir toplantı oluyor çağrılmıyorsun. Mesela okulun WhatsApp grubu vardı beni almamışlardı. Gruba beni alın falanda demedim sonra benden başka ücretli arkadaşta vardı onu da*

almamışlardı. Ücretliler böyle gelip geçici gözüyle bakılıyor.” şeklinde idare ve öğretmenler tarafından yaşadığı ayrımı ortaya koymuştur. Katılımcı 1 maruz kaldığı bir ayrımcılığı şöyle dile getirmiştir:

“Bu okulda hem beni hem eden hem üzüldüğüm bir hadise serviste ücretli öğretmenlerden daha az bir ücret alınıyor. Aslında bizi düşünmeleri güzel bir şey bizim daha az maaş aldığımızı bilip buna göre hareket etmeleri. Ücretli öğretmen deyip ayırım olunca böyle küçük bir kırıklık oluyor”

Katılımcı 9 bu durumu benzer ifadelerle şöyle açıklamıştır:

“Mesela ücretli öğretmen olarak bir okula gidiyorsun kadrolu olmadığın için geçici olduğun için çok derin ilişki kurmak istemiyor öğretmenler seninle diyor ki sen geçicisin. Kısa süre seni orda olarak görüyor. İmza atmayı unutuyorsun önemli değil sen zaten ücretlisin deniliyor ben bunu yaşadım. Mesela okulda hiçbir etkinlikten haberim olmuyordu. Etkinlik filan oluyordu hiçbir şeyden haberim olmuyordu art niyetsiz bir şekilde unutuluyorsun. Unutulduğumu çok hissediyordum ve bu kötü hissettiriyordu bana.”

Katılımcı 3 de “İlk gittiğim okulda biraz ayırım vardı kadrolu ücretli olarak ayırım vardı daha biraz soğuk davranıyorlardı. Ya da ben mi öyle hissettim bilmiyorum ama tamam bazı öğretmenler var kadrolu ücretli ayrımı yapan ama genelde iyi sıcak kanlı davranıyorlar bu okulda. Bu okulda iyi kadrolulara nasıl davranıyorlarsa ama bundan önce gittiğim son iki okulda bu ayırım vardı. Mesela öğretmenler odasında grup grup ayrılıyorlar. Sana soğuk davranıyorlar sen varken yokmuş gibi davranıyorlar. Sanki ben orda öğretmen değilim de çalışan bir elemanım gibi davranıyorlar.” diyerek okulda yaşamış olduğu bu ayrımı ifade etmiştir. Aynı katılımcı veliler tarafından da ayrımcılığa uğrayabildiklerini şu cümleleri ile ifade etmiştir:

“Ben çalışırken geçen yıl birkaç velim sordu sen ücretli misin diye kadrolu musun diye. Ücretliyim deyince nerde çalıştın tecrübeniz var mı diye soruyorlar en ufak bir şey de müdüre gidebiliyorlar. Fakat bunu kadroluda yapamıyorlar. Hatta ücretli de biz bunu istemiyoruz diyebiliyorlar.”

Katılımcı 4 de benzer ifadelerle yer vererek şunları söylemiştir: “dışlanmışlık hissediyorum benimde öğretmenler odasında diğer öğretmenlerden farkım yok ama öğretmenler odasında bir dışlanmışlık hissediyorum.” Böyle bir ayrımın olması ücretli öğretmenlerin özgüvenlerini de olumsuz etkilemektedir. Katılımcı 4, ücretli öğretmenlerin ciddiye alınmadığı ifade etmiştir. Katılımcı 5, “Aslında bir etiketleme oluyor nasıl etiketleme oluyor köylünün çevrenin öğretmen ama nasıl öğretmen ücretli öğretmen kadroya geçtin mi geçmedin mi mesela onu velilerde çok sık yapıyor... genelde oluyor mesela biz paylaşımlarda filan bir şeye katılabilir miyiz hayır siz ücretli öğretmensiniz katılamıyorsunuz. Mesela seminer oluyor katılmak istiyoruz katılamıyoruz ücretli öğretmeniz diye.” diyerek bu ayrımı ortaya koymuştur.

Katılımcıların çoğu benzer ifadelerde bulunarak kendilerine yapılan bu ayrımı ortaya koymuşlardır. Katılımcı 7, “Derste kadrolu ücretli hiç sıkıntı olmuyor ama idareciler ikinci sınıf muamelesi yapıyor.” diyerek ders ortamında böyle bir ayrımın olmadığını ifade etmiştir. Katılımcı 5, “Derste baş başa iken ücretli öğretmen olduğum aklıma gelmiyor çünkü çocuğa kendimi verdiğim için ben hiçbir şey düşünmüyorum. Ama sosyal ortamda çok oluyor sen ücretli misin kadrolu musun denilerek.” şeklindeki ifadelerle böyle bir ayrımın kendilerini yaraladığını dile getirmiştir. Katılımcılar bu ayrımın öğrenciler tarafından yapılmadığını da özellikle belirtmişlerdir. Bu durumu Katılımcı 7 şöyle ifade etmiştir:

“Sınıfı girdiğinizde kadrolu ücretli olmak pek bir şey değiştirmiyor. Ücretli diye de bakmıyor öğrenci. Bana bir şey öğretebilir mi beni seviyor mu sevmiyor mu ona bakıyor. Fakat veliler o ücretli öğrenmiş o bilmez kadrolularla aynı yere koymuyorlar velinin gözünde küçülüyorsun. Bu durum idarecilerde de aynı mesela Urfa’da çalışırken kulüp bile vermemişlerdi bana o zaman bu durum benim çok ağrıya gitmişti.”

Bu ayrımın dersin planlaması ve uygulanması gibi konularda da yaşandığını katılımcılar ifade etmiştir. Katılımcılar bu konuyla ilgili olarak idarenin kadrolu öğretmenlere daha az karışırken ücretli öğretmenlere daha fazla müdahale ettiğini, onların ders işleyişine daha çok karıştığını dile getirmiştir. Katılımcı 1, bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Öğrencilerle plan program yaparken daha fazla kısıtlandığımı düşünüyorum hani kadrolu öğretmenin bu konuda kısıtlanma yaşadığını düşünmüyorum. Mesela bir okulda çalışırken öğrenciler ödevlerini verdiğim projeleri yapmadıkları için her biri çikolata alacaktır fiyat fark



*etmiyor bir liralık bir şey bunları toplayıp soru soran ilk öğrenciye dağıtıyordum. İdare tarafından bunun yanlış olduğu yapılmaması gerektiği bana söylendi. Veliler bundan dolayı şikâyete gelirmiş. Yani ders işleme şekline bile karışılıyor, özgür olamıyorsun. Kadrolularda böyle bir sorun yaşandığını görmedim yaptıkları uygulamalarda.”*

Katılımcı 5 ise buna benzer bir ifadeye yer vererek ücretli öğretmenlerin sosyal etkinlik yapmak istediklerinde bile kadrolulara göre çok fazla kısıtlandığını ifade etmiştir. Ücretli öğretmenlerin ders işleyişiyile ilgili konularda kadrolulardan daha fazla müdahale gördüğü tespit edilmiştir.

**Öğretmenlik Mesleğini Yaparak Yaşayarak Öğrenme (Deneyimleyerek Öğretmenlik Mesleğini Öğrenme):** Katılımcılar, yaşamış oldukları ücretli öğretmenlik deneyiminde öğretmenlik mesleğini uygulamalı olarak öğrenme fırsatı bulduklarını, ücretli öğretmenliğin mesleki olarak kendilerine çok şey kattığını ifade etmişlerdir. Yaşamış oldukları ücretli öğretmenlik tecrübesini bir nevi öğretmenlik mesleki gelişim süreci olarak gördükleri araştırmanın bulguları neticesinde ortaya konulmuştur. Katılımcı 1 bu kapsamda, “*Ücretli öğretmen olma deneyimi demeyeyim öğretmen olma deneyimim olarak ilk derse girdiğimde çok heyecanlanmıştım. Staj filan gidiyorsun ama okulda çok başka. Okulda hizmetli olarak çalışanlara filan hocam hocam diye hitap ediyordum heyecandan. İlk sınıfa girdiğimde öğrencilere karşı tutumumu nasıl sesleneceğimi nasıl hitap edeceğimi bu kısımlarda çok bocalamıştım ama daha sonra alışılıyorsun. Öğrencilerle ilişkilerimde artık rahatım. Onlara nasıl davranmam gerektiğini nerde idare etmem nerde izin vermem gerektiğini öğrendim.*” ifadelerini kullanmıştır. Aynı katılımcı, ücretli öğretmenliğin edindirmiş olduğu tecrübeleri şöyle dile getirmiştir:

*“Ücretli öğretmen olarak çalıştığım için ileride bocalama yapmayacağım bu benim açımdan önemli. E okul işleri evrak vs. işlerini öğrenmiş oldum. Deneyim kazanmamı sağladı... İlk öğretmenliğe gittiğimde o kadar çok heyecan vardı ki ücretli öğretmenlik yani öğretmenlik yapa yapa sen o deneyimi aşıyorsun vücuduna. Nasıl yapman gerektiğini bir nevi tecrübe kazanıyorsun öğretmenlik yapa yapa çocuklara nasıl davranmam gerektiğini onların nasıl konuşman gerektiğini onlarla nasıl konuşman gerektiğini anlıyorsun. İlk başlarda bir bocalama yaşıyorsun ama geçen yıla bakınca bu yıl okula o kadar kendime özgüvenli geldim ki özgüven sahibi olarak geldim çünkü geçen yıl çocukların dilinden anlamaya başladım bu yılda bu şekilde başladım yıla.”*

Aynı katılımcı ücretli öğretmenlik deneyiminin kendisine analiz yeteneği kattığını, pek çok insanla tanıştığını, insanların ve öğrencilerin analizini yapabilme yeteneği kazandığını ifade etmiştir. Katılımcı 2, ücretli öğretmen olmayı işin içinde olmak ve tecrübe kazanmak olarak değerlendirmiştir. Uzak kalmamanın, işin içinde uygulamalı olarak bir şeyler yapmanın mesleği öğrenmek açısından önemini ifade ederek bunu şöyle açıklamıştır: “*Mesela işin içinde olmuş oldum, uzak kalmadım, tecrübe elde etmiş oldum kendi alanıma ders derste öğrenilir mantığı var biraz hâkim olduğumu düşünüyorum, ilk zamanlar hazırlanarak gidiyordum bir bakıyordum çocuklara ne anlatacağım tecrübe kattı.*”. Aynı katılımcı, ücretli öğretmenliği “*öğretmenliğe ilk adım atmak*” olarak nitelendirmiştir. Ücretli öğretmenliğin stajdan tamamen farklı olduğunu da belirtmiştir. Katılımcı 3, “*Ücretli öğretmenlik bana çok şey kattı.*” diyerek diğer katılımcıları destekler nitelikte şu ifadelere yer vermiştir:

*“İlk yaptığımda ilk öğretmenliğe gittiğimde o kadar çok heyecan vardı ki ücretli öğretmenlik yapa yapa sen o deneyimi aşıyorsun vücuduna nasıl davranman gerektiğini nasıl konuşman gerektiğini anlıyorsun. İlk başlarda bir bocalama yaşıyorsun ama geçen yıla bakınca bu yıl okula o kadar özgüvenli geldim ki özgüven sahibi olarak geldim. Çünkü geçen yıl çocukların dilinden anlamaya başladım.”*

Katılımcı 4, kendisi için güzel bir deneyim olduğunu belirtip şu ifadeleri söylemiştir: “*Prosedürle ilgili birçok şey öğrendim genelde biz üniversitede bu işleri görmüyoruz. Bu yasa kısımları ile ilgili çocuk üzerine hukuk yasa şeylerini gördük ama onun dışında yapılacak idare işlerle ilgili hiçbir şey görmedik. Sınıf defterini nasıl dolduracağım buraya gelirken bilmiyordum buraya gelince tecrübe ederek öğrendim benim için avantaj oldu.*”. Katılımcı 4 aynı zamanda beraber çalıştıkları kadrolu öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanma açısından da ücretli öğretmenliği oldukça faydalı görmektedir. Bununla beraber plan program yapmayı öğrendiğini ve çalışma disiplinini kazandığını ifade etmiştir. Katılımcı 6, “*Nasıl davranmamız gerektiğinden tutun sınıf defterinin nasıl doldurulmasına kadar öğrencilerle nasıl ilgilenilmesine kadar hepsini öğreniyoruz.*”

diyerek ücretli öğretmenliğin mesleki gelişim açısından kendilerine sağladığı faydayı ortaya koymuştur. Öğretmenlik mesleği açısından Katılımcı 8 de şunu ifade etmiştir:

*“Stajla öğretmenlik yapmak çok farklı staja ben gittiğimde ilk dönem pasif olarak hocayı dinledik notlar çıkarmıştık. Bizden ikinci dönem anlatmamızı istediler. Onda da iki veya üç hafta da bir ders anlatıyordum. Ama işin içinde olmak bambaşka bir durum en azından o öğretmenlik duygusunu tattım ücretli öğretmenlikte. Ben öğretmenlik mesleğini tattırdı için mutluyum. Deneyim ve tecrübe kazandırdı.”*

Katılımcı 8'e benzer ifadeler kullanan katılımcı 9'da şu ifadeleri kullanmıştır: *“Ücretli öğretmenlik deneyimi güzel bir şey daha doğrusu çocuklarla temas edebilmek güzel. Çünkü bu bölümü bitiriyorsun ama çocuklarla temas edebilmek okumaktan çok farklı. Uygulama daha farklı güzel bir şey aslında.”* Katılımcı 10 da bunu benzer olarak: *“Ücretli öğretmenlik mesleğe başlamak açısından çalışma koşulları vs. bana atanmadan önce bir tecrübe oldu. Ücretli öğretmenliği mesleğe başlama basamağı olarak gördüm. Bir okul ortamına, öğretmenlere ve velilere bu tecrübe ile alışma fırsatım oldu.”* ifadelerini kullanmıştır.

**Kısa Süreli Olması (İş Garantisinin Olmaması):** Araştırmanın bir temasını da ücretli öğretmenliğin kısa süreli olması ve garanti bir iş olarak görülmemesi oluşturmaktadır. Ücretli öğretmenlerin tamamı bu uygulamanın bir dönemlik veya daha kısa bir zaman için olduğundan bir okulda kalıcı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin doğum iznine ayrılması veya tayin isteyip gitmesi yerine kimsenin gelmemesi gibi iki aylık, bir dönemlik veya en fazla bir senelik dönemlerde görev yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı 1, *“Okula yeni gidiyorsunuz zaten kısa dönemde çalışıyorsunuz bir doğum iznine ayrılıyor biri atanıyor gelmiyor sen o dönemleri doldurmuş oluyorsun uzun dönemli çalışma şansın yok o okulda kökleşemiyorsun.”* diyerek bu durumu ortaya koymuştur. Katılımcı 2, garantisinin olmamasından dolayı her yıl yapılacak bir meslek olarak görmemektedir. Garantisinin olmamasını Katılımcı 2 şöyle ifade etmiştir: *“Ücretli öğretmenlik yaparak hayatını devam ettiremezsin net yani burası. 15 yıl çalışanlar var ama ben o kadar uzun süre bir de ücretli öğretmenlik kolay çıkmıyor her yıl garanti değil belki garanti olsa devam edebilirsiniz.”* Benzer ifadelerle yer veren Katılımcı 3'te bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*“Bir kadroluyu o sınıftan alamaz ama bir ücretliyi o sınıftan alabilir yani hocam sizinle işimiz bitti deyip bizi bir kenara atabilir. Yani bizim orda bir devamlılık şartımız yok benim yerime kadrolu biri gelse ben buradan giderim. Daha önce iki hafta çalıştım eş durumunda bir geldi iki hafta sonra başka yere verdiler kadrolular gibi sürekliliği yok. Bir garantisi yok yok. Belli dönem çalışıyorsunuz o dönem bittikten sonra milli eğitim yolları ayırıyor.”*

Katılımcı 4, *“Kadrolulara göre benim feshedilmem daha kolay”* diyerek iş garantisinin olmadığını belirtmiştir. Buna benzer olarak Katılımcı 3 *“Sizinle işimiz bitti denilip bir kenara atılabiliyorsunuz”* ifadesi kullanmıştır. Bu da ücretli öğretmenlerin içlerinde her an işinden olma korkusunun bulunmasına neden olmuştur. Böyle hissettikleri için ücretli öğretmenlerin kendilerini mesleklerine tam olarak veremedikleri ortaya çıkmıştır. Ücretli öğretmenlerin kadrolu olmak ve sürekli işte çalışmak istedikleri ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bunun için de kadrolu olma veya sürekli bir iş bulma çabası içinde oldukları görülmektedir. Katılımcı 5, çalışıp uğraştığı emek verdiği sınıfa başka bir öğretmenin gelmesini *“emek hırsızlığı”* olarak nitelendirmiştir. Aynı katılımcı kısa süreli olmasının kafasında parçalanmışlığa neden olduğunu, kendini tam olarak işe veremediğini şu şekilde ifade etmiştir *“İnsanın sürekli aklında şu olabiliyor acaba kadroya ne zaman geçeceğim acaba geçebilir miyim? Acaba ders çalışsam hem ücretli öğretmenlik yapıyorsun hem bunları düşünüyorsun sürekli kafada bir parçalanmışlık oluyor.”* Bu ifadelerle benzer ifadelerle Katılımcı 7 de her an çek git denilmesinin korkusuyla yaşadığını dile getirmiştir. Katılımcı 8 de *“Kadrolu biri geldi mi benim işime son veriliyor. Çünkü garantisi yok. Geçici iş olarak bakıyorum bu dönem bitti mesela ikinci dönem olacak mı belli değil.”* diyerek kafada hep soru işaretleri olduğunu, böyle bir tedirginlik ile iş yaptığını ifade etmiştir. Bu korkuyu Katılımcı 7 şöyle özetlemiştir:

*“Komşular bile ne zaman kadroya geçeceksin nasıl ücretlisin bu sene alacaklar mı her eylül ayında tedirginlik yaşıyorsun. Acaba olacak mı olmayacak mı? Küçük bir okulda isen bir atama olacağı zaman insanın yüreği küt küt atıyor. Çünkü sizin yerinize kadrolu bir insan geldiği zaman çek git diyorlar. Birkaç defa böyle şey yaşadım mesela o yüzden gitme hevesiniz kalmıyor hayatta yaşama şeyiniz kalmıyor hep tedirginlik oluyor güvence olmayınca.”*

*Kadroluların atamalarında ben çok korkardım mesela birisi gelecekte sana çek git diyecekler diye.”*

Katılımcı 9 benzer ifadeler kullanarak aklında devamlı bir soru işareti olduğunu nereye kadar ücretli öğretmenlik yapılacağını düşündüğünü şöyle açıklamıştır: “*Ücretli öğretmenlikte devamlılık olur mu olmaz mı ne yaparım diye bölünmüşlük oluyor kafanda şu soru nereye kadar ücretli öğretmen olarak devam edebilirim.*” Aynı katılımcı ücretli öğretmenlik uygulamasının sürekli olmadığını ve bunun kendinde oluşturduğu durumu şöyle ifade etmiştir: “*Ücretli öğretmenliğe geç katıldım öğretmen doğum iznine ayrılmış öyle katıldım kısa dönemli olunca kendimi dışlanmış hissettim.*” Katılımcı 10 ücretli öğretmenlik uygulamasının ve kısa süre de öğretmen değişmesinin öğrenci başarısını etkilediğini, kadrolu olursa ve sık öğretmen değişmemiş olursa öğrenciler açısından daha iyi olacağını şöyle açıklamıştır:

*“Ücretli öğretmenliğin kaldırılması gerektiğini düşünüyorum. Kadrolu atanmalı, kadrolu atansa ücretliye gerek kalmayacak o zaman okulun seviyesi de yükselir çünkü kendi alanında hocalar olacak devamlı öğretmenin değişmesi verimi de düşürmektedir.”*

**Mesleki Doyum:** Ücretli öğretmenler görev yaptıkları süre içerisinde birçok olumsuzluklara rağmen öğretmenlik mesleğinin bir adımı olarak görüp bu süreçten keyif aldıklarını ifade etmektedirler. Araştırmanın örneklemi oluşturan tüm ücretli öğretmenler kendilerine ücretli öğretmen denilmesine karşı çıkmıştır. Bu deneyim sırasında ayrımcılık, ekonomik sıkıntılar ve kendilerine karşı üzüntü verici olaylar ile karşılaşmalarına karşın mesleklerini yapmanın, öğrencilerle birlikte olmanın, sınıf atmosferini yaşamının kendilerine büyük bir mutluluk ve haz verdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı 1 “*Bir şeylere dokunduğumu hissediyorum bu da bana büyük bir mutluluk veriyor bir şeyler öğretebilmenin huzurunu veriyor. Kıymetli bir durum.*” diyerek bu durumu ifade etmiştir. Aynı katılımcı görüşme esnasında şu ifadeler ile ücretli de olsa öğretmen olmanın verdiği huzuru şöyle açıklamıştır:

*“Ben çocukluğumdan beri öğretmen olmayı çok istedim benim çocukluk hayalimdi gerçekleştirdiğime inanıyorum kadrolu da olsa kadrosuzda olsa ben öğretmenim. Mesela öğrencilerle buluşmak mesela onlara bir şeyler anlatmak bende bunu yapıyorum mükemmel bir şey. Ben sınıfta ders anlatırken kendimi en huzurlu yerde gibi hissediyorum. Sabah uyanmak çok zor ama okula gelince o zorluk tamamıyla gidiyor. Mutlu olduğun bir ortam huzurlu olduğum bir ortam burası”*

Katılımcı 2 öğrencilerin başarısının kendisine mesleki doyum sağladığını ve kendisini fazlasıyla mutlu ettiğini şöyle ifade etmiştir: “*Burada bir okulda DYK derslerine giriyordum. 8. sınıflar yapılan bir denemede benim dersimde ilçe ikincisi olmuştu ciddi anlamda bir ortalama farkı vardı hem ilk sınava göre hem de diğer okullara göre bu beni çok mutlu etmişti ilk sınavda ben yoktum.*” Aynı katılımcı ücretli öğretmenlik yapmaktan pişman olmadığını, kendisini üç dört yıl önceki öğrencilerin bile aradığını ve bunun kendisini çok gururlandırdığını belirtmiştir. Katılımcı 3 “*Ücretli öğretmen olsak bile en başta kendi mesleğimizi yapıyoruz, tabi gönül isterdi ki atanmak ama kendi mesleğimi yapmak büyük mutluluk veriyor. 3 yıl evde kaldım ücretli öğretmenlik yapmadım bekledim iki yıldır yapmaktayım kendi mesleğimi yaptığım için gurur duyuyorum öğretmenlerle olmak öğrencilerle olmak çocukları çok seviyorum onun için öğretmen oldum zaten.*” şeklinde başka meslek yapmak yerine ücretli de olsa kendi mesleğini yapmaktan gurur duyduğunu ifade etmiştir. Çocuklarla vakit geçirmenin onun için en büyük doyum olduğunu belirtmiştir. Hatta uzak bir yerden okuluna geldiğini ifade eden katılımcı buna rağmen ücretli de olsa öğretmenlik mesleğini yapmaktan keyif aldığını ifade etmiştir. Katılımcı 4 kendisini ücretli öğretmen olarak görmediğini öğretmen olarak gördüğünü ve öğretmenlik mesleğinin verdiği duygunun güzel bir duygu olduğunu şöyle açıklamıştır: “*Ben devletin milli eğitim öğretmeni olarak çalışan bir elamanıyım. Gayet güzel bir duygu öğretmenlik mesleğinin vermiş olduğu şey bence güzel tatmin edici.*” Aynı katılımcı yaptığı etkinliklerin ve çalışmaların kendisine keyif verdiğini de ifade etmiştir.

Katılımcı 6 kendisine hocam denmesinin ve saygı duyulmasının kendisini çok memnun ettiğini açıklamıştır. Aynı zamanda toplum tarafından saygınlık kazandığını ifade eden katılımcı öğrencilerle zaman geçirmekten hoşlandığını şöyle açıklamıştır: “*Öğrencilerimin hepsini çok seviyorum ayrı ayrı onlarla vakit geçirmek çok hoşuma gidiyor.*” Katılımcı 7 de yaşamış olduğu mesleki doyumunu şöyle açıklamıştır:

*“Emeğimizin karşılığı para olarak almıyoruz ama çocuğun bir gülüşü bakışı bir şeyi sana gelip sarılması benim bir öğrencim konuşamıyordu düşünün şimdi isminle hitap ediyor bana gelip*

*sarıyor kendi çocuğum gibi yani her şey para değil bence sevgide paramızın karşılığını veriyor.”*

Katılımcı 8 öğrencilerle güzel vakit geçirdiğini ve onlarla etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Diğer birçok olumsuzluğa rağmen öğrencilerden gelen sevginin, saygının ve öğretmenlik duygusunu tatmanın kendisini mutlu ettiğini belirtmiştir. Kendisine öğretmenlik duygusunu tattırıldığını belirten katılımcı bu durumun çok farklı olduğunu, böyle şeyleri daha önce yaşamadığını şöyle açıklamıştır:

*“Ücretli öğretmenlik bana öğretmenlik duygusunu tattırdı. Öğrencilerden çok güzel tepkiler alıyorum mesela geçen seneki öğrencilerim sokakta yolda gördüğümde niye bıraktınız diye üzülüyorlar. Keşke gitmeseydiniz filan beni arıyorlar bu senekiler de öyle hemen bağlandılar yolda filan soruyorlar, hocam deyip sarılıyorlar ben böyle tepkiler öncesinde hiç görmemiştim yani.”*

Katılımcı 9 yaptıkları işin karşılığını maddi olarak alamadıklarını, dezavantajlarının fazla olmasına rağmen öğrenciye dokunabilmenin mutluluğunu *“Ya şöyle yani evet yaptım işin karşılığını aldığımı düşünmüyorum ama öğretmenlik mesleğini seviyorum. Bunun eğitimini aldım ve çocuklara dokunmamın bir yolu bu ücretli öğretmenlik yapmak sonuçta atanamadım. Ve sonuçta bu şekilde de olsa çocuklara dokunmam hoşuma gidiyor yani mesleğimi yapmak.”* ifadeleriyle açıklamıştır. Aynı katılımcı *“Birçok duyguyu bir arada hissettiriyor ama öğretmenliği seviyorum onu da bu şekilde tattırıyor işte. Öğretmenlik duygusunu tattırıyor o anlamda tabi ki iyi hissediyorum öğretmenliği tada bildim için.”* ifadesiyle de öğretmenlik mesleğini tadabildiği için mutlu olduğunu ortaya koymuştur. Buna benzer ifadeler ile katılımcı 10 da öğrencilere fayda sağlamanın kendisini de değerli hissettirdiğini ve onlara bir şeyler öğretebilmenin hazzını yaşadığını belirtmiştir.

### Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ücretli Öğretmenliğe Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırma verilerinin analizi sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ücretli öğretmenliğe yönelik algılarını oluşturan iki bileşene ulaşılmıştır. Söz konusu bu bileşenler: 1. Bir geçiş ve mesleki alışma süreci olarak ücretli öğretmenlik ve 2. Harçlıktır (Ekonomik bağımsızlık). Aşağıda, her bir temaya ilişkin bulgular katılımcı görüşleriyle desteklenerek sunulmaktadır:

**Bir Geçiş ve Mesleki Alışma Süreci Olarak Ücretli Öğretmenlik:** Bu araştırmaya dâhil edilen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamı temel hedeflerinin mezun olduktan sonra herhangi bir yere atanarak görevlerini yapmak olduğunu belirtmiştir. Ancak atanamadıkları takdirde ücretli öğretmenlik, etüt merkezi öğretmenliği gibi alternatifleri değerlendirebileceklerini söyleyen öğretmen adayları, aynı zamanda bu sürecin bir geçiş aşaması olarak değerlendirilebileceğini ifade etmişlerdir. ÖA3 *“Açıkçası ben KPSS için gerekli hazırlığımı bu sene yapmadım. Gelecek yıl hem ücretli öğretmenlik yapıp hem de sınava hazırlanmayı düşünüyorum.”* diyerek ücretli öğretmenliğe ilişkin olumsuz bir algısının olmadığını ifade etmiştir. ÖA6 da benzer şekilde bu konudaki düşüncesini *“Ücretli öğretmenliği, atanamazsam bir çözüm olarak düşünüyorum açıkçası. Atanana kadar. Hem mezun olduktan sonra insanların bana şimdi ne yapıyorsun, atanamadın mı gibi sorular yöneltmesini de engellemiş olurum. Mahalle baskısından kaçış yolu birazda.”* diyerek açıklamıştır. ÖA6'nın ifadesinden ücretli öğretmenliğin mahalle baskısından bir kaçış olarak görüldüğü de anlaşılmaktadır. ÖA11 ise *“Ailesinden bir kişinin ücretli öğretmenlik yaptığını, onun bu süreçte maddi manevi çok yıprandığını gördüğünü, bu yüzden atanamazsa sadece sınava hazırlanmayı, ücretli öğretmenlik yapmayı düşünmediğini”* ifade etmiştir. ÖA7 ücretli öğretmenliğe ilişkin beklentilerini ise şu sözlerle ifade etmiştir;

*“Ben sosyal bilgiler öğretmenliği bölümüne bilerek ve isteyerek geldim. Sadece puanım yettiği için değil yani. Şu an 4. sınıf öğrencisi olarak atanamama ihtimalimin olduğunu biliyorum. Ama bu düşünce beni strese soktuğunda en kötü ihtimalle 1 yıl ücretli öğretmenlik yaparak sınava hazırlanırım diyerek rahatlıyorum. Bence böyle bir şansımızın olması iyi. Ücret olarak az aldıklarını biliyorum. Ama sonuç olarak bir tür alışma süreci olacak benim için.”*

ÖA9 ise ücretli öğretmenliğe ilişkin beklentisini şu cümlelerle ifade etmiştir;

*“Öğretmenliğin bir acemilik süreci olduğunu kendi ablamdan biliyorum. O da mezun olduğunda birkaç sene ücretli öğretmenlik yaptı ve sonra atandı. Atandığında iyi ki ücretli öğretmenlik yapmışım dediğini hatırlıyorum. Açıkçası bende öyle düşünüyorum. Bir alışma süreci olur diye düşünüyorum. Tabi asıl hedefim atanmak ama olamayabilir tabi. Olmazsa da ücretli öğretmenlik yapacağım bir süre.”*

ÖA2 ücretli öğretmenliğin olumlu ve olumsuz yanları ile ilgili olarak;

*“Ücretli öğretmenlik yaparken yani evet atanmadığın için zorunlu olarak ücretli öğretmenlik yaptığımız çok belli bence. Herkesin e mezun oldun ne yapıyorsun şimdi? Şeklinde sorular soracağına eminim. Şimdiden soruyorlar atanamazsan ne yapacaksın diye. Bende atanamazsan ücretli öğretmenlik yapmayı düşünüyorum tabi. Başka alternatifim yok. Başka bir işe yönelmek istemem bu kadar eğitim alıp. O yüzden ücretli öğretmenlik beni hem öğretmenlikten uzaklaştırmaz hem de milletin sorularından korur.”*

Öğretmen adaylarının genel olarak ücretli öğretmenliğe ilişkin olumsuz bir tavır içinde olmadıkları aksine atanamama durumu için iyi bir şans olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ücretli öğretmenliğin maddi dezavantajlarının farkında olmalarına rağmen meslekten uzaklaşmamak, ilerleyen dönemler için bir alışma süreci olması adına ücretli öğretmenlik istihdamını olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca ücretli öğretmenliğin atanma sürecinde mahalle baskısından kaçış olarak görüldüğü de tespit edilmektedir.

**Harçlık (Ekonomik bağımsızlık):** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ücretli öğretmenliği ekonomik bağımsızlık ve harçlık sağlama bağlamında da olum değerlendirdikleri görülmektedir. Atanma sürecinde ailelerine yük olmadan ekonomik ihtiyaçlarını gidermek için bir alternatif olarak gördükleri tespit edilmektedir. Buna yönelik olarak ÖA1 “Mezun olduktan sonra hemen atanamayabilirim. Ama aileme yük olmamak için bence ücretli öğretmenlik iyi bir fırsat. Çok ücret alamamam da harçlığımı kazanırım. Hem de kendi mesleğimi yapmış olurum.” şeklinde buna yönelik düşüncelerini ifade etmiştir. ÖA 3 de aynı doğrultudaki düşüncelerini şöyle açıklamıştır: “...Hem az da olsa maddi bir kazanç hem de mesleğe alışmak açısından iyi olacağını düşünüyorum...”. ÖA4 ücretli öğretmenliği ekonomik özgürlük olarak görmekte ve aynı zamanda bu uygulamanın öğretmenlik mesleğini icra etmeye imkân tanıdığını dile getirmektedir. ÖA4 buna yönelik olarak şunları dile getirmiştir: “...Hem maddi olarak özgür olabilmek hem de mesleğimden uzaklaşmamak için...”. “Hem de az da olsa para kazanmamı sağlar diye düşünüyorum...” şeklinde düşüncesini ifade eden ÖA7 ücretli öğretmenliğe az da olsa ekonomik bağımsızlık sağlayacağı için olumlu bakmaktadır. ÖA9 ise konuyla ilgili olarak şunları dile getirmiştir:

*“İnsanın bir yaştan sonra ailesinden ekonomik anlamda bir şeyler talep etmesi zor oluyor. Neticede beni üniversite okutmuşlar. Mezun olduktan sonra tekrar onları ekonomik olarak yormak çok hoş olmaz. Hem benim de zoruma gider. Bir şekilde kendi harçlığımı kazanmam lazım. Bunun için de ücretli öğretmenlik en ideal seçenek. Hem öğretmenlik mesleğini deneyim etmiş olurum. Sonuçta kendi mesleğim...”*

## Tartışma, Sonuç ve Sonuç

Bu araştırmada ücretli sosyal bilgiler öğretmenlerinin ücretli öğretmenlik ile ilgili algı, beklenti ve deneyimlerinin ortaya çıkartılması hedeflenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da ücretli öğretmenliğe yönelik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada şu iki soruya yanıt aranmıştır: 1. Ücretli sosyal bilgiler öğretmenlerinin ücretli öğretmenlikle ilgili algıları, deneyimleri ve beklentileri nasıldır? 2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ücretli öğretmenliğe yönelik algıları nasıldır? Araştırmada ilk olarak ücretli öğretmen olarak çalışmanın ne anlama geldiği tespit edilmiştir. Bunun için de ücretli sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, çalışmaya katılan ücretli öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ücretli öğretmen olarak çalışmanın yapısını ve özünün şu bileşenlerden oluştuğu tespit edilmiştir.

1. **Ekonomik olarak sıkıntılar yaşama:** Ücretli öğretmen olarak çalışanlar sıklıkla emeklerinin karşılıklarının verilmediğini kadrolu öğretmenlere göre çok düşük ücretle çalıştıklarını ifade etmektedir. Maaşlarının bu derece düşük olması geçim sıkıntılarına ve ister istemez maddi sıkıntılardan dolayı da kendilerini tam anlamıyla mesleklerine verememelerine sebep olmaktadır.
2. **Ayrımcılık ile karşı karşıya kalma:** Ücretli öğretmenler kadrolu-ücretli öğretmen ayrımına maruz kalmaktadırlar. Bu ayrımda çevrenin, öğretmenlerin ve idarenin rolü olmaktadır. Ücretli öğretmenler bu ayrımdan dolayı kendilerine ikinci sınıf öğretmen muamelesi yapıldığını düşünmektedirler. Onların bu düşüncelerini yaşamış oldukları deneyimler doğrulamaktadır.
3. **Öğretmenlik mesleğini yaparak yaşayarak öğrenme (Deneyimleyerek öğretmenlik mesleğini öğrenme):** Ücretli öğretmenler, öğretmenlikle ilgili iş ve işlemleri ücretli öğretmenlikte öğrendiklerini

belirtmişlerdir. Ücretli öğretmenler yaşadıkları bu deneyim sayesinde öğretmenliği işin içinde olarak öğrenmektedir. İşin içinde olmanın çok farklı olduğunu ve asıl bu mesleğin uygulama esnasında öğrenildiğini bütün katılımcılar ifade etmişlerdir. Gerek bürokratik işlemler gerekse sınıf içindeki tavırlar ve öğrenciye yaklaşımlar ücretli öğretmenlik yaparak daha iyi öğrenilmektedir.

4. *Kısa süreli olması (iş garantisinin olmaması):* Katılımcıların tamamı ücretli öğretmenlik uygulamasının kısa süreli olduğunu ifade etmişlerdir. Kadrolu birinin izne ayrılması veya tayin isteyen birinin yerine başka birinin gelmemesi sonucu en fazla bir yıllık veya bir dönemlik çalıştıklarını belirtmişlerdir. Her tayin döneminde işine son verilme korkusu yaşadıklarını ifade eden katılımcılar ücretli öğretmenliği garanti bir iş olarak görmediklerini açıklamışlardır.
5. *Mesleki doyum:* Ücretli öğretmenlerin görevleri sırasında yaşadıkları birçok sıkıntıya ve türlü olumsuzluklara rağmen mesleklerini yaptıkları için ve öğrencilerle bir arada olabildikleri için kendilerini mutlu hissettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilere faydalı olabilmenin mutluluğu ve öğrencilerden gelen başarı, sevgi, saygı ve vefa olumsuzlukları unutturmaktadır.

Ücretli sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan ilk tema “*ekonomik olarak sıkıntılar yaşama*” adlı temadır. Ücretli sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde ortaya konan bulgular göstermektedir ki ücretli öğretmenlere verilen ücret çok yetersizdir. Bunu katılımcıların tamamı ifade etmiştir. Ekonomik olarak verilen ücretin yetersiz olması verimi de düşürmektedir. Araştırmanın bulgusu daha önce farklı desenlerle yürütülen çalışmalardan elde edilen bulgular ile de örtüşmektedir. Doğan, Demir ve Turan (2013) tarafından yapılan çalışmada ücretli öğretmenlerin devlete maliyetinin çok düşük olduğu, bu durumun kadrolu öğretmenlere nazaran devletin işine geldiği fakat ücretli öğretmenleri sıkıntıya soktuğu ifade edilmiştir. Torun (2010) ücretli öğretmenlerin mevsimlik işçi gibi görüldüğünü araştırmasında dile getirmektedir. Ögülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013) araştırmasında ücretli öğretmenlere görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunları sormuş ve on iki alanda sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. En sık dile getirilen sorunun ise ekonomik anlamda olduğu saptanmıştır. Akbulut, Güven ve Karaalioglu (2018) çalışmasında ekonomik sıkıntıların mesleğe ilişkin güdülenmeyi ve motivasyonu etkilediğini ifade etmektedir. Bu araştırmanın bulguları neticesinde de ücretli öğretmenlerin ekonomik sıkıntı yaşadıkları ve bu sıkıntıların eğitim öğretim faaliyetlerini etkilediği ortaya konulmuştur. Polat (2013) çalışmasında ücretli öğretmenlikte çalışanların aynı işi yapmalarına rağmen maaşlarının çok düşük olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun adaletsizlik olarak görüldüğünü belirten araştırmacı, ücretli öğretmenlerin ücretlerinin hiç tatmin edici olmadığını ifade etmiştir. Tuncer (2012) çalışmasında ücretli öğretmenlerin düşük ücret aldığını ifade etmiştir. Ekonomik açıdan rahat olan öğretmenlerin daha verimli olacağını belirten Tuncer aynı zamanda gelir düzeyinin okuldaki öğretmen uyumu üzerinde de önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Yapılan diğer çalışmalar da bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir (Yılmaz, 2018; Soydan, 2012; Bayram, 2009; Kiraz, 2014; Ögülmüş, 2012; Özer, 2008). Bu bilgilerden yola çıkıldığında ücretli öğretmenlerin karşılaşmış oldukları en büyük problemin ekonomik anlamda olduğu görülmektedir. Ekonomik sıkıntının ise verimi azalttığı anlaşılmaktadır. Bu problemin eğitim sisteminde çözülmeyi bekleyen önemli problemler arasında yer aldığı ifade edilebilir.

İkinci temanın “*ayrımcılık ile karşı karşıya kalma*” olduğu görülmektedir. Ücretli sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde ücretli öğretmen statüsünde çalışanların okul idaresi, öğretmenler ve çevre tarafından büyük bir ayrımcılığa maruz bırakıldığı tespit edilmiştir. Ücretli öğretmenlerin bu ayrımın devlet tarafından da yapıldığını düşündükleri görülmüştür. Ücretli öğretmenler okul idaresi tarafından kendilerine pek söz hakkı tanınmaması, öğretmenlerin kendi aralarına almak istememeleri ve velilerin ücretli öğretmenleri öğretmen olarak görmemeleri gibi birçok durumla karşı karşıya geldiklerini ifade etmişlerdir. Gerek maaş olarak gerek verilen haklar olarak büyük bir ayrımcılıkla karşı karşıya kaldıklarını dile getirmişlerdir. Tüm derslere eksiksiz olarak girseler dahi devlet tarafından sigortalarının yarım yatırıldığını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularını farklı desenlerle yapılan araştırma bulguları da destekler niteliktedir. Doğan, Demir ve Turan (2013) araştırmasında ücretli öğretmenlerin özlük ve ekonomik haklar bakımından diğer öğretmenlere göre çok daha dezavantajlı bir durumda çalıştıklarını ifade etmiştir. Torun (2010) ücretli öğretmenlerin kendilerini mevsimlik işçi olarak gördüklerini ve hiçbir sosyal haklarının olmadığını dile getirmiştir. Bayram (2009) ücretli öğretmenlerin son derece olumsuz şartlarda çalıştıklarını ortaya koymuştur. Aynı zamanda ücretli öğretmenlerin idareyle, diğer öğretmenlerle, öğrenci ve velilerle olan

ilişkilerinde ve çevrelerinde çalışma koşullarından dolayı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmiştir. Demir (2010) farklı çalışma biçimlerinin öğretmenler arasındaki ilişkileri olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. Özer (2008) ücretli, kadrolu veya sözleşmeli gibi bir ayrımın olmasının doğru bir yaklaşım olmadığını araştırmasında vurgulamıştır. Okullarda kadrolu-kadrosuz ayrımının yapıldığını dile getirmiştir. Araştırmasında kadrosuz öğretmenlere farklı muamele yapıldığını ve bunun büyük bir haksızlık olduğunu ifade etmiştir. Budak (2009) araştırmasında ücretli öğretmenlerin haftalık girdikleri ders saati oranında ücret aldıklarını vurgulamaktadır. Bayramlarda ve olumsuz hava koşulları nedeniyle yapılan tatillerde ücretli öğretmenlerin ücretlerinin kesilmekte olduğunu belirtmektedir. Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013) tarafından yapılan çalışmada kadrolu öğretmenlerle farklı haklara sahip olmalarının ücretli öğretmenlerde ikinci sınıf öğretmen hissiyatı oluştuğunu ifade etmiştir. Bayram (2009) araştırmasında ücretli öğretmenlerin özlük haklarından yoksun olduklarını ve en basitinden öğretmen kimliği kullanmadıklarını dile getirmiştir. Çalışoğlu ve Tanışır (2018) yirmi ücretli öğretmen ile ücretli öğretmenliği değerlendirmiştir. Çalışmada öğretmenlik mesleği konusunda ayrım olmasının öğretmenleri rahatsız ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2013) “*Ücretli Öğretmenlik İstihdamının Yaratığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma*” adlı çalışmada izin ve ücret konularında ücretli öğretmenlere haksızlık ve ayrım yapıldığını ifade etmiştir. Bu ayrımın olması pek çok problemi beraberinde getirmektedir. Böyle bir ayrımın olması veli, öğretmen ve idare arasında pek çok problemi de meydana getirmektedir. Tuncer (2012) çalışmasında ücretli öğretmenlerin ikinci sınıf muamele gördükleri, idarenin ayrım yaptığı ve kadrolu öğretmenlerin gruplaşma yaptığı gibi sonuçlara ulaşmıştır. Yalçın (2011) yaptığı çalışmada farklı statüde çalışanlar arasında ayrımcılığın olduğunu belirtmektedir. Yılmaz (2018) ücretli öğretmenlere devlet eliyle birçok ayrımcılık yapıldığını ve gerekli hakların verilmediğini dile getirmiştir. Aynı çalışmanın bulgularında ücretli öğretmenlere ikinci sınıf çalışan gözüyle bakıldığını ifade etmiştir. Özer (2008) ise çalışmasında kadrolu kadrosuz ayrımının yapıldığını vurgulamıştır. Yapılan çalışmalar bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerle ilgili olarak kadrolu-kadrosuz gibi bir ayrımın yapıldığı ve bu durumun ücretli öğretmenleri olumsuz etkilediği görülmektedir. Ayrıca bu durumun öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli, öğretmen-idare, öğretmen-öğrenci ilişkilerine olumsuz etkide bulunacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra eğitim öğretimin etkililiğini de azaltacağı ve bu sorunun mutlaka çözülmesi gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmanın üçüncü temasını “*öğretmenlik mesleğini yaparak yaşayarak öğrenme*” adlı tema oluşturmaktadır. Katılımcıların tamamı yaşamış olduğu birçok probleme karşın ücretli öğretmenlik uygulamasının kendileri için deneyim olduğunu ve kendilerine hem mesleki hem kişisel olarak büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Özellikle ilk olarak görev yapmanın getirmiş olduğu heyecanı yenmede ücretli öğretmenlik uygulamasının büyük yarar sağladığı ifade edilebilir. Katılımcıların çoğunun ifade ettiği “*staj uygulaması çok farklı işin içinde olmak çok farklı*” sözüyle öğretmenlik mesleğini yaparak yaşayarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde Bayram (2009) tarafından yapılan çalışmada ücretli öğretmenliğin mesleki anlamda olumlu katkılar sağladığı vurgulanmıştır. Bu çalışmada da katılımcılar ailesine yakın bildikleri bir ortamda deneyim kazandıkları için bu işi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ücretli öğretmenler çalıştıkları koşullar itibarı ile durumdan rahatsızlar. Ancak mesleki tecrübe kazandıklarını ve stajdan farklı olarak işin içinde mesleği öğrendiklerini ifade etmektedirler. Benzer bulgulara ulaşan Kiraz (2009) ücretli öğretmenlikte çalışanların olumsuzluk yaşamalarına rağmen ücretli öğretmenliği bir deneyim olarak gördüklerini belirtmiştir. Ücretli öğretmenliğin deneyim kazandırarak çalışanları geliştirdiğini araştırmasında ifade etmiştir. Akbulut, Güven ve Karaalioğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada ise ücretli görev yapanların bu deneyim sayesinde dersi kontrol etmeyi, çocuklarla daha iyi iletişim kurmayı ve mesleğin kolay ve zor yönlerini öğrendikleri belirtilmiştir. Çalışoğlu ve Tanışır (2018) tarafından yapılan çalışmada ücretli öğretmenlerin ücretli öğretmenliği mesleğe başlamak, mesleğe adım atmak olarak değerlendirdikleri, kendileri için deneyim olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Turan ve Bozkurt (2010) araştırmasında ücretli öğretmenlerin mesleki anlamda deneyim kazandığını ifade etmektedir. Bu çalışmanın verileriyle alan yazında yer alan çalışmaların sonuçları örtüşmektedir. Bu bilgiler ışığında ücretli öğretmenlik yapanların mesleki deneyim kazandıkları ve kendilerini öğretmenlik konusunda geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırma temalarından dördüncüsünü “*Kısa süreli olması (iş garantisinin olmaması)*” adlı tema oluşturmaktadır. Ücretli öğretmenliğin kısa dönemler halinde olması ücretli öğretmen olarak çalışanlarda “*Bir sonraki dönem de ne yapacağım ya tekrar görevlendirmesem?*” sorusunu akla getirmektedir. Bu durum kendilerinde gelecek kaygısı oluşturmakta ve kendilerini mesleklerine vermelerinin önüne geçmektedir.

Ücretli öğretmenler bir yandan ders ve öğrenciler ile ilgilenmekte bir yandan kendini güvence altına almaya yönelik olarak atanmak için ders çalışmakta veya sürekli bir iş bulmanın sıkıntısını yaşamaktadırlar. Bunun için de dönem ortasında veya KPSS sınavına yakın bir zamanda pek çoğu ücretli öğretmenliği bırakmaktadır. Bunun yanı sıra ücretli öğretmenler idareciler, öğretmenler ve veliler tarafından geçici olarak görülme ve onlara karşı istemsiz olarak “nasılsa geçici” algısı oluşmaktadır. Bu durumdan ücretli öğretmenler etkilenmektedir. Bu olumsuz durumdan en çok etkilenen ise çocuklar olmaktadır. Çünkü eğitim-öğretim faaliyetleri süreklilik isteyen bir durumdur. Eğitim-öğretim okul ortamında sürekli bulunmayı ve ders dışı etkinliklerde de beraber olmayı gerektirmektedir. Alan yazın incelendiğinde benzer bulguya ulaşan çalışmalar mevcuttur. Nitekim Yılmaz (2018) araştırmasında ücretli öğretmenlerin görevlerine her an son verilme korkusu yaşadıklarını belirtmektedir. Aynı çalışmada geçici olarak çalışmanın öğretmen performanslarını da düşürdüğünü ve öğrencilerin bundan olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Çakır (2007) ise çalışmada iş güvencesizliği nedeniyle ücretli öğretmenlerin iş doyumunun ve performansının az olacağını ifade etmiştir. Torun (2010) araştırmasında öğretmen açığını kapatan ücretli öğretmenlik uygulamasına değinmiştir. Öğretmenlerin geçici istihdam edilmelerinin güvence, hak ve sosyal adalet gibi konularda olumsuzluğa yol açabileceğini dile getirmiştir. Doğan, Demir ve Turan (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğretim sisteminin en önemli unsuru olduğunu ve süreklilik arz etmesi gerektiğini ifade ederek ücretli öğretmenler ile süreklilik arz eden bir sözleşme yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Polat (2013) “Ücretli Öğretmenlik İstihdamının Yarattığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmada ise öğretmenlerin geçici olmasının problem oluşturduğunu belirtmiştir.

Ücretli öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizi sonucu ulaşılmış olan son tema ise “*Mesleki doyum*” adlı temadır. Bu temada mesleği sevme, mesleğe karşı ilgili ve istekli olma gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Katılımcılar ücretli öğretmenliği öğretmenliğin ilk adımı olarak nitelendirmişlerdir. Bu süreç içerisinde diğer pek çok sıkıntı ve olumsuzluk yaşamalarına rağmen bu süreçten keyif aldıklarını, öğretmenlik mesleğini tattıklarını, öğrencilerle zaman geçirmekten mutlu olduklarını katılımcılar sık sık dile getirmişlerdir. Akbulut, Güven ve Karaalioglu, (2018) atama ücretli öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada onların çocuklarla zaman geçirmekten ve öğrendiklerini anlatmaktan çok keyif aldıklarını belirtmiştir. Olumlu hislerden bahsettiklerini ve olumlu tutum geliştirdiklerini de ifade etmiştir. Soydan (2012) özlük haklarından kaynaklanan farklılıkların onların iş doyumlarını olumsuz etkilediğini fakat mesleğe bağlılık düzeyinin kadrolulara nazaran onlarda daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Çakır (2007) çalışmada iş doyumunu ile kısa süreli olması arasında ters ilişki olduğunu belirtmiştir. İş güvencesizliği ve sürenin kısa olması beraberinde iş doyumunu azalttığını belirtmiştir. Bu çalışmada ise ücretli öğretmenlerin kısa süreli ve iş güvencesizliğine rağmen mesleki doyum sağladıkları ifadelerinde belirttikleri olumlu duygular ile ortaya konmuştur. Fakat öğretmenlik mesleğini sevdiklerini, mesleklerini yapmaktan haz aldıklarını belirtmekle beraber kısa süreli olmaları ve gelecek kaygısı yaşamalarından dolayı kendilerini tam olarak bu işe veremediklerini de belirtmişlerdir. Doğan, Demir ve Turan (2013) farklı statü ve özlük haklarına sahip ücretli öğretmenlerin iş doyumunun, motivasyonunun ve veriminin düşük olacağını çalışmada ortaya koymuştur. Karadeniz ve Demir (2010) sözleşmeli öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada sözleşmeli olarak farklı statüde çalışmanın iş doyumunu olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013) kadrosuz öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere karşın öğretmenlik yapma heveslerinin daha düşük olduklarını çalışmada belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan temaların 1. *Bir geçiş ve mesleki alışma süreci olarak ücretli öğretmenlik* ve 2. *Harçlıktır (Ekonomik bağımsızlık)* şeklinde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının ücretli öğretmenliği bir seçenek ve alışma evresi olarak gördükleri tespit edilmiştir. Mezun olduktan sonra atanma sürecine kadar olan süre zarfında ücretli öğretmenlerin onlara bir takım yararlarının olacağını düşünmektedirler. Bu yararlar öğretmenlik mesleğine alışma, deneyim kazanma, mahalle baskısından kurtulma ve bir nebze de olsa ekonomik bağımsızlık elde etme olarak sıralanabilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ücretli öğretmenlik algılarının olumlu yönde olduğu ifade edilebilir. Ancak öğretmen adaylarının beklentileriyle ücretli öğretmenlerin düşünceleri uyuşmamaktadır.

Sonuç olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir istihdam tipi olan ücretli öğretmenlik, öğretmen adaylarının beklentileri bağlamında olumsuz bir algıya sahip olmasa da ücretli öğretmenlik yapan sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından olumsuz karşılanmaktadır. Öte yandan mesleki doyum, öğrenciye yakınlık, meslekten



uzaklaşmama, öğretmenliğe alışma açısından ise olumlu yönlerinin de olduğu değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir;

- Ücretli öğretmenlik istihdam tipi korunarak özlük, maaş ve sigorta gibi konularda iyileştirmeler yapılabilir.
- Ücretli öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi ve çözüme kavuşturulabilmesi adına, düzenli aralıklarla ücretli öğretmenlerin süreç ile ilgili durumlarının ve düşüncelerinin belirlenebileceği anket çalışmaları yapılabilir.
- Seminer ve hizmet içi eğitim gibi faaliyetlerden ücretli öğretmenlerin de faydalanması sağlanabilir.
- Ücretli öğretmen ifadesinin oluşturduğu olumsuz algıdan dolayı bu tip öğretmenlik için başka bir isimlendirme çalışması yapılabilir.

#### **Katkı Beyanı**

Çalışmaya tüm yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Birinci yazar: %33,3, İkinci yazar: %33,3, Üçüncü yazar: %33,3

Birinci yazar: Verilerin toplanması ve bulgular

İkinci yazar: Literatür taraması, giriş ve yöntem

Üçüncü yazar: Sonuç, tartışma,

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmanın yazarları arasında herhangi bir çıkar/çatışma vb. durum bulunmamaktadır.

**KAYNAKÇA**

- Akbulut, C. K., Güven, S. & Karaalioğlu, S. (2018). Atama bekleyen öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları üzerine nitel bir çalışma. *Harran Education Journal*, 3, 1-13.
- Akın, O. (2016). *Ücretli öğretmenlerin dükennmişlik düzeyleri* (Yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104. 10.17755/esosder.583274
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, Ö. (2007). İşini kaybetme kaygısı: İş güvencesizliği. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1(12), 117-140.
- Çalışoğlu, M. & Tanışır, S. N. (2018). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamalarının sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 105-132 .
- Çankır, Ş. & Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35.
- Çolak Ölmez, Z. (2009). *Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi (Trabzon ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Dali, N. (2017). *Eğitimde yeni istihdam politikaları ve esnek çalışma ilişkileri: eskişehir'de ücretli öğretmenler üzerine bir saha araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, S., Demir, S. B. & Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 371-390. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5850>
- Gökşen, O. (2019). *Ücretli öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin nitel bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Karadeniz, Y. & Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 55-78.
- Kiraz, Z. (2014). *Türkiye'de öğretmenlerin işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmen hareketinin çözülmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köç, A. & Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2). 65-79.
- Metem, Z. D. (2019). *Okul yöneticilerinin ve ücretli öğretmenlerin ücretli öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşleri: Eyüp ilçesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Öğülmüş, K. (2012). *Ücretli Öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N. & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 12(4), 1086-1099.
- Örgen, İ. (2020). *Ücretli sınıf öğretmenlerin mesleki ve örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özer, E. (2008). *Kadrolu kadrosuz ilköğretim öğretmenlerinin birbirleri hakkındaki görüşleri (İstanbul-Sultanbeyli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztaş, S. ((2010)). *İlköğretim okullarında görevli kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularının değerlendirilmesi (Antalya ili, Alanya ilçesi ilköğretim okulları örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28), 67-88.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin Yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: İstihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Torun, F. (2010). *Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Tuncer, M. (2012). Türkiye'deki kadrosuz öğretmen istihdamının kadrosuz istihdam edilen öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 797-818.
- Turan, M. & Bozkurt, E. (2010). Ücretli öğretmenlik sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Sciences*, 5(4), 1553-1557.
- Yalçın, B. (2011). *Kamu Sektöründe sözleşmeli personel istihdamı: Akdeniz Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Yılmaz, K. & Şahin, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki araştırma görevlilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: Araştırma görevlisi olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik çalışma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 143-168. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.286491>
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.6>
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 203-2015.

## Eğitim Yönetimi Alanında Yüksek Lisans Yapmış Okul Müdürlerine Yönelik Bakış Açılırları<sup>1</sup>

Fazıl KIRGIN<sup>2</sup> ve Engin ASLANARGUN<sup>3</sup>

### Perspectives on School Principals with a Master's Degree in Educational Administration<sup>4</sup>

**Özet:** Bilim ve teknoloji alanında son birkaç yüzyılda gerçekleşen ilerlemelerle birlikte, artık bireyler içinde buldukları topluma yararlı olabilmek ve kişisel gelişimlerini devam ettirmek için sahip oldukları bilgileri sürekli güncellemek ve bu bilgi ve yeteneklerine yenilerini ekleyerek kendilerini değişim karşısında güncel tutabilmek ihtiyacı hissetmektedirler. Eğitim hizmetlerinin verildiği eğitim kurumları, kendileri için belirlenmiş amaçları gerçekleştirmeye ve beklenen kaliteyi yakalamaya çalışırken pek çok unsurun etkisi altında kalmaktadır. Okuldaki eğitimin kalitesi üzerinde etkili olan unsurların başında, okulun yönetimden sorumlu, vizyon belirlemeye ve misyon gerçekleştirmeye öncülük eden okul müdürleri gelmektedir. Eğitim sisteminin en temel unsuru olan öğretmenlerle birlikte çalışan okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamındaki becerilere sahip olması öğrencilerin daha etkili öğrenmelerine ve dolayısıyla gelecek nesillerin ülke kalkınmasına yönelik değer üretmelerine olanak sağlayacaktır. Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmış yöneticilerin bakış açılarındaki oluşması gereken farklılıkları, aldıkları eğitimin mesleki ve kişisel gelişime olan katkısını belirlemek amacı ile sürdürülen bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Lisansüstü eğitimi tamamlamış okul müdürlerinin yönetim faaliyetleri bir durum olarak kabul edilmekte ve bu durum aynı zamanda bir ölçüt olarak değerlendirildiğinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Düzce ilinde görev yapan yüksek lisans eğitimini tamamlamış on okul müdürü ile yarı yapılandırılmış form aracılığıyla görüşme gerçekleştirilmiş, görüşme metinleri betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırma bulgularına göre yüksek lisans yapmış olan okul müdürleri öğretmenlerin kendilerine güven duyduğu, değer verdiği, kolay kabullendiği; diğer okul müdürlerden bazılarından fikir danışırken ve uzman olarak değerlendirirken bazılarının ise değersiz görme eğilimi içerisinde olduğu; üst yöneticilerin ise ağırlıklı olarak olumsuz yaklaşıtları ve değer vermeme davranışı sergilediği ifade edilmiştir. Okul müdürleri yapmış oldukları Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans eğitiminin bilgi yönünden mesleki yeterliliklerini arttırdığını, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını, farklı bakış açısı geliştirdiklerini, iletişim becerilerinin güçlendiğini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Müdürü, Yüksek Lisans Eğitimi, Mesleki Gelişim, Eğitim Yönetimi.

**Abstract:** The advances in science and technology over the last few centuries drive individuals to feel the need of constantly updating their knowledge and adding new ones for being useful in their society or continuing their personal development. Educational institutions, providing educational services, are under the influence of many factors while trying to reach the goals, set for them, and achieve the expected quality. One of the leading factors, that affect the quality of education in the school, is school principals, who are responsible for the administration of the school and lead the institution in identifying the vision and fulfilling its mission. The fact that principals, who have a common working environment with teachers, most basic element of education system, have the skills within the scope of educational leadership will contribute to the learning process of students and will also enable future generations to create value for the development of their countries.

In this study, qualitative research method was used in order to determine the differences between the perspectives of principals, who had postgraduate education in the field of administration, and the contribution of the education, they received, to their professional and personal development. The differences between the perspectives of school principals, who had a master's degree in educational administration, were assessed by their experiences and comments. In order to gain knowledge in the subjects, that are known but not completely analyzed, the case study pattern, one of the sub-units of qualitative research method, was used. Since the research area consist of predetermined group or criterion, the criterion sampling method was used.

A semi-structured form with open-ended questions were created for ten school principals, who are working in Düzce and completed their postgraduate education. Furthermore, probe questions were created to help the participants understand

<sup>1</sup> Bu çalışma, Prof. Dr. Engin ASLANARGUN danışmanlığında yürütülen ve Fazıl KIRGIN tarafından hazırlanan Yüksek Lisans Tez çalışmasının verilerine dayalı olarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, [fazilkirgin@gmail.com](mailto:fazilkirgin@gmail.com), ORCID: 0000-0003-0501-7461.

<sup>3</sup> Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, [enginaslanargun@gmail.com](mailto:enginaslanargun@gmail.com), ORCID:0000000249650229.

<sup>4</sup> This study was carried out by Prof. Dr. It was prepared on the basis of the Master's Thesis, conducted under the supervision of Engin ASLANARGUN and prepared by Fazıl KIRGIN.

each question better. After the interviews with the participating school principals, content of interviews was recorded as text files. These text files were analyzed and interpreted by using descriptive and content analysis approach.

As a result of the analysis of the findings obtained, school principals, who had a master's degree in the field of Education Management Supervision (EMS), stated that after the education they have received teachers trusted them, gave value, and accepted them. Their colleagues (other principals) advised them as an expert and approached them in positive manner however the senior managers of them approached them in negative manner (assessed the effect of education as worthless). School principals, who had a master's degree in the field of EMS, stated that this education increased their professional competence, contributed to their personal development, developed a different perspective and strengthened their communication skills. When the research data was examined, it was seen that graduate education makes different contributions to the knowledge, skills, and attitude of school principals. Additionally, it was seen that school principals believe graduate education provides broad perspective to them. Furthermore, school principals stated that their communication skills, empathy skills and tendency to teamwork have been improved after graduate education. They also stated that these improvements have reflected positively on the corporate culture.

**Key Words:** Professional Development, Post Graduate Education, Principal, Educational Administration.

### Extended Abstract

The advances in science and technology over the last few centuries drive individuals to feel the need of constantly updating their knowledge and adding new ones for being useful in their society or continuing their personal development. Educational institutions, providing educational services, are under the influence of many factors while trying to reach the goals, set for them, and achieve the expected quality. One of the leading factors, that affect the quality of education in the school, is school principals, who are responsible for the administration of the school and lead the institution in identifying the vision and fulfilling its mission. The fact that principals, who have a common working environment with teachers, most basic element of education system, have the skills within the scope of educational leadership will contribute to the learning process of students and will also enable future generations to create value for the development of their countries.

In this study it was aimed to determine the differences in the perspectives of school principals and the contribution of their postgraduate education to their personal development. As a research model qualitative research model was used. To reveal the perspective differences, experiences and comments of the principals who have master's degree in the field of Educational Management were referred. One of the sub-units of qualitative research method, the case study pattern, which is suitable for obtaining information on uncertain and poorly analyzed issues, was used in the study. Since the research area consist of predetermined group or criterion, the criterion sampling method was chosen.

A semi-structured form with six open-ended questions were created for ten school principals, who are working in Düzce and completed their postgraduate education. Furthermore, probe questions were created to help the participants understand each question better. After the interviews with the participating school principals, content of interviews was recorded as text files. These text files were analyzed and interpreted by using descriptive and content analysis approach.

As a result of the analysis of the findings obtained, school principals, who had a master's degree in the field of Education Management Supervision (EMS), stated that after the education they have received teachers trusted them, gave value, and accepted them. Their colleagues (other principals) advised them as an expert and approached them in positive manner however the senior managers of them approached them in negative manner (assessed the effect of education as worthless). School principals, who had a master's degree in the field of EMS, stated that this education increased their professional competence, contributed to their personal development, developed a different perspective and strengthened their communication skills. When the research data was examined, it was seen that graduate education makes different contributions to the knowledge, skills, and attitude of school principals. Additionally, it was seen that school principals believe graduate education provides broad perspective to them. Furthermore, school principals stated that their communication skills, empathy skills and tendency to teamwork have been improved after graduate education. They also stated that these improvements have reflected positively on the corporate culture.

It is important that within the scope of research the school principals mostly put emphasis on variance in perspective and underlined empathy and social activities but on the other hand lack of concrete application and activity examples showed the failures in transforming master degree education to implementation.

The school principals, who completed their graduate education in the field of EMS, stated that they differed from school principals, who did not receive this education, in terms of decision-making, confidence, leadership and development of corporate culture. The data, obtained from the interviews in the study, demonstrated that personality traits alone would not be enough to be a successful manager or leader. These personality traits should be supported with appropriate education. Therefore, it is extremely important to support graduate education of school principals in the field of management for more effective and successful education in schools.

### **Research Model**

The pattern of this study based on qualitative research methods and techniques. As a case study pattern based technique, interviews were carried out and in order to meet predetermined criterion, criterion sampling method was used.

### **Sampling**

Because the criteria determined in the conducted research included school principals who have master's degree, ten principals from Düzce who met this criteria formed the study group. The criterion sampling was also adopted as the study included a case which had predetermined criteria. The sampling group included 3 female, 7 male participants. Their age ranges from 35 to 58 and all of them work as school principals.

### **Data Collection and Analysis**

In this study interview method was used. Descriptive analysis and content analysis were used in the analysis of research data. The data was interpreted through these two analyses. Content analysis and descriptive analysis were used while analysing the research data. In this study, interview method was considered more appropriate as a data collection tool. Therefore, school principals were called in advance to request an appointment and they were interviewed on the appointed days and times. Questions and answers were recorded with the permission of principals.

### **Findings, Discussion and Interpretation**

In this chapter, the differences that occurred in the perspectives of school principals who have master's degree of Educational Management and Supervision and the findings that revealed in the interviews held to identify the contribution of their education to their personal and occupational development were analysed and presented by theming. The themes that emerged in accordance with the participants' remarks were composed of six major topics and sub titles below them.

The content of these titles and topics can be summarised as: the perspective on school principals who have Educational Management and Supervision master's degree, the contribution of graduate study to occupational development, to practice and problem solving, changes observed on school principals after graduate study, self evaluation of principals having master's degree.

### **Conclusion Discussion and Recommendations**

This study in which the perspectives of teachers, other colleagues and top managers on school principals who have master's degree were examined revealed significant results. It was found that as the closest working team, teachers have a positive attitude towards these school principals.

It was stated that while some of other school principals consult, regard as an expert and a role model and appreciate them, some of them tend to undervalue. Similarly, it was emphasized by the participants that while some of top managers tend to undervalue them, there are others who trust, appreciate and regard them as experts. The similarity in the perspectives of top managers and other school principals is remarkable.

## **Giriş**

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve bu hızlı gelişime paralel olarak artan bilgi birikimi, günümüzde eğitime verilen değeri de arttırmakta ve dönüştürmektedir. Bugünü daha iyi anlamak, geleceği şekillendirmek ve değişimi yönetebilmek için mesleki gelişimin bütün meslekler için gerekli olduğu evrensel bir gerçek halini almıştır. Mesleki ve kişisel gelişimi sağlayabilmek ve belirli bir alanda uzmanlaşmak isteyen üniversite mezunları için lisansüstü eğitim çalışması yapmak artık sıkça başvurulmaya başlanan bir mesleki gelişim yöntemi olmaya başlamıştır.

Lisansüstü eğitim, bireylerin eğitimlerini daha ileriye taşımak, bilgi üretmek, meslekte uzmanlaşmayı sağlamak ve üniversitelerin ilgili alandaki öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak için başvurulmuş en temel mesleki gelişim faaliyetlerinden birisidir. Meslekte uzmanlaşma, kariyer gelişimi gibi kavramların ön plana çıktığı günümüzde lisans seviyesindeki eğitim, mesleklerin beklediği bilgi ve becerileri karşılayamamaktadır. Bu noktada yüksek lisans ve doktora eğitimi önem kazanmıştır (Bülbül, 2003). Üniversitelerin bireylere meslek kazandırma ve kaliteli bir eğitim verme gibi amaçlarının yanında (Arabacı ve Akıllı, 2013), toplumların geleceğine yön verecek evrensel nitelikleri kazanması, bilgi toplumunun gerektirdiği özelliklere sahip olması ve üstün yeteneklerini geliştirmiş olan bilim insanlarını yetiştirme işlevini gerçekleştirilmede, lisansüstü öğretimin önemli bir rolü bulunmaktadır (Özoğlu, 2002). Yükseköğretimde lisans eğitimi temel oluşturmakta (Bozan, 2012) ancak günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişme ve değişimler, bireylerin yükseköğretim sırasında kazanmış oldukları bilgi ve becerilerini yaşamları boyunca kullanmalarını olanaksızlaştırmaktadır (Karakütük, 1999). Bu gibi sebeplerden dolayı lisansüstü eğitimin değeri ön plana çıkmaktadır. Turgut (1987), lisansüstü eğitimin gerekli olmasının nedenleri arasında, lisans eğitiminin mesleğinde ilerlemek isteyen bireyler için yeterli olmamasını ve üniversitelere akademik personel yetiştirme ihtiyacını göstermektedir. Mesleğini profesyonel bir şekilde yapmak isteyen öğretmenlerin lisans eğitimi esnasında aldığı teorik bilgiden fazlasına ihtiyaçları vardır. Bundan dolayı da lisansüstü eğitim gerekli bir adım olarak ortaya çıkmaktadır (Callahan vd., 1995). Öğretmenlerin devamlı kendilerini yetiştirip geliştirmeleri gerekmektedir (Kaçan, 2004: 59). Karakütük'ün (1989) araştırmasında Türkiye'nin kalkınması için nitelikli ve eğitilmiş bireylerin yetiştirilmesinin lisansüstü eğitim ile mümkün olduğu ifade etmektedir. Alabaş ve arkadaşları (2012) lisansüstü eğitiminin öğretmenlerin meslekte kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığı, aynı zamanda kişisel gelişimlerini de olumlu yönde etkilediği gibi sonuçlara ulaşmıştır. Uluslararası literatürde farklı görüşler dile getirilmektedir. Donley, Detrich, States ve Keyworth, (2021) ise özellikle üniversitelerdeki master ve doktora eğitimlerinin okul etkililiği ve öğretmen desteğini sağlamada yetersiz kaldığını ve bu eğitimlerin müdür performansını arttırdığına ilişkin yeterli gösterge olmadığını ileri sürmektedir.

## 1.2. Lisansüstü Eğitimin Öğretmenlere ve Yöneticilere Katkıları

Günümüzde lisansüstü eğitimin önemini arttıran sebepler arasında bilgi artışı, rekabet, nüfus ve değişim hızı gibi sebepler gösterilebilir. Bireyler iş hayatlarında kendilerini geliştirme, gelirlerini ve sosyal statülerini arttırmak istemekte, üniversitelerin ilgili birimlerine yönelmekte hem mesleki gelişimlerine hem de statülerine katkı sağlamaktadır. Dünyadaki hızlı değişim gerek eğitim gerekse iş alanlarında yenileşmeyi gerekli kılmaktadır. Bu durumun doğal sonucu olarak lisansüstü eğitime olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Başer, Narlı ve Günhan'ın (2005) öğretmenlerin lisansüstü eğitimlerde kazandıkları bilgilerin sınıflarında ders esnasında uygulayabildikleri, meslektaşlarıyla paylaşmada buldukları ve lisansüstü eğitimi öğretmenlere tavsiye ettikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bağlıbel ve Arslan'ın (2014) yaptığı çalışmada, bireylerin eğitime başvurma amaçları arasında mesleki ve kişisel gelişim vurgulanmış, Kahraman ve Tok'un (2016) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılarak üst eğitim kurumuna başvurmada kişisel gelişim, akademik kariyer ve mesleğinde ilerleyerek yönetici olmak istemenin ön plana çıktığı görülmüştür.

Eğitim sistemine yönelik beklentilerin artması ve yaşanan hızlı değişim okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını arttırmış ve yeni yeterlik alanları ortaya çıkmıştır. Bu yeni yeterlik alanları temel yöneticilik becerilerinden iletişimi, liderliği, iş birliğini kapsadığı gibi bunun yanında uzaktan eğitimi, teknoloji okuryazarlığını, okul-aile ilişkilerinin yönetimini de içine almaktadır. Bilgi akışının, bilimsel birikiminin ve değişimin çok hızlı olduğu günümüzde algıları açık ve her türlü teknolojik ürüne hâkim bir nesli yetiştirmek ve eğitmek oldukça güçleşmiştir. Bu öğrencilere lider olup onları yetiştirebilmek için mücadele eden öğretmen ve yöneticilerin de bu yüksek hızlı devrimin ritmine ayak uydurabilmek, kendilerini kişisel ve mesleki açıdan geliştirip farklı bakış açılarına sahip bireyler olabilmek için gayret göstermeleri normal olarak algılanmakta ve lisansüstü eğitim öğretmen ve yöneticiler için en temel mesleki gelişim adımlarından kabul edilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye’de eğitim reformuna yönelik olarak 2018 yılında yaptığı çalışmada, eğitim sisteminde köklü değişiklikler içeren 2023 Eğitim Vizyonu hazırlamış ve kamuoyu ile paylaşmıştır. Bu belgede öğretmenin yetiştirilmesine ayrı bir önem verildiği, öğretmenin 2023 Vizyonunun ana aktörü olarak düşünüldüğü ve öğretmenin eğitiminin başarısının anahtarı olarak ön plana çıkarıldığı görülmektedir (MEB, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı bu vizyon çalışması doğrultusunda eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki ve bireysel açıdan kendilerini geliştirmeleri amacıyla Yükseköğretim Kurulu ile iş birliği yaparak Eğitimde İş Birliği Protokolü imzalamıştır (MEB, 2020). Öğretmenleri kişisel ve mesleki gelişim ihtiyacını karşılamaları ve mesleki gelişimleri için desteklemek, onları lisansüstü eğitime teşvik etmek amacıyla da öteden beri bazı avantajların ve pozitif ayrımcılıkların varlığı bilinmektedir. Devlet Memurları Kanununun 36. maddesinin (A) fıkrasının 9. bendinde yer alan *...memurluğa girmeden önce veya memuriyetleri sırasında yükseköğrenim üstü master derecesi almış olanlarla yükseköğrenim kurumlarında en az bir yıl ilave öğrenim yaparak lisansüstü ihtisas sertifikası alanlara bir kademe ilerlemesi, tıpta uzmanlık belgesi alanlara, meslekleri ile ilgili öğrenim dallarında doktora yapanlara bir derece yükselmesi uygulanır* ifadesi ile lisansüstü eğitimini tamamlamışlara verilecek olan kademe ve derece ilerlemesi bu uygulamalardan bir tanesidir. Bunlara ek olarak Kamu Görevlileri Hakem Kurulunun 29.05.2012 tarihli ve 2012/1 Sayılı Kararının 30. maddesi hükümleriyle yüksek lisans ve doktora yapmış olan öğretmenlere, fiilen girdikleri derslere sırasıyla yüzde 5 ve yüzde 15 artırımlı ek ders ücreti ödenmesi yapılmaktadır. Ancak, kendilerini geliştirme ve daha iyi bir öğretmen olma yolunda Millî Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlere yapmış olduğu bu pozitif ayrımcılıktan eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzmanlaşmak, akademik kariyer yapmak ve kişisel gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için lisansüstü eğitim yaparak bir adım öne çıkan okul yöneticileri faydalanamamaktadır.

Türkiye’de, lisansüstü eğitimin etkililiğini ve lisansüstü eğitimde karşılaşılan sorunları tespit etmek amacı ile bilimsel araştırmalar yapılmıştır. Karakütük’ün (2000) ve Doğusan’ın (2003) yaptıkları araştırmalarda lisansüstü eğitimini bitiren öğretmenlere yönelik Millî Eğitim Bakanlığı’nın özendirici olmadığı, yine bakanlıkça lisansüstü eğitimin öneminin yeterince anlaşılamadığı, bu konuda açık bir politika üretilmediği ve ilgili mevzuatın yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Oluk ve Çolak (2005) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim için yönetmelikle verilen haklarından yararlanamadıkları, lisansüstü eğitimleri için mali bir kaynak sağlanmadığı ve alınan eğitim sonucunda da tatmin edici bir özendirici olmadığı bu araştırmanın önemli bulguları arasındadır. Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumlarına yönetici görevlendirme yönetmeliği gereğince ilk defa ve yeniden görevlendirme kapsamında yapılacak puanlamada lisansüstü eğitim yapmış okul yöneticilerine ek puan verilmektedir. EYD alanında lisansüstü eğitim yapmış öğretmen ve yöneticilere verilen puan, Millî Eğitim Bakanlığının lisansüstü eğitim yapmış ve yapmayı planlayan yönetici ve öğretmenleri motive edecek tek seçenek olarak görünmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı hazırlamış olduğu 2023 Eğitim Vizyonunda öğretmen eğitimini ve gelişimini ön plana çıkartmıştır. Mili Eğitim Bakanlığı’nın 2020 yılında eğitim yöneticilerinin bireysel ve mesleki becerilerinin artırılması amacıyla YÖK ile imzaladığı protokolün lisansüstü eğitim yapmış ve yapmayı planlayan yönetici ve öğretmenlere yeterince özendirici olmadığı, kişisel gelişim-mesleki gelişim ve başarılı öğretmenlik ve yöneticiliğe vurgunun sadece sloganda kalıp uygulamada herhangi bir değişiklik sağlamadığı görülmüştür.

Halbuki eğitimin en temel aktörleri olan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerini hayat boyu devam ettirmeleri sürekli yeni bilgilerle okula gelen öğrencileri kuşatabilme açısından hayati önemdedir. Bilgi, beceri ve deneyim yönünden kendini geliştiren ve güncelleyen eğitimcilerin öğrenciler üzerinde daha etkili olabileceği ve onları yeni yaklaşımlar doğrultusunda yönlendirebileceği bilinen bir gerçektir. Bu noktada okullarda liderlik rolü üstlenen, öğretmenlerin daha etkili öğretim gerçekleştirebilmesi için onları destekleyen ve sorunların çözümünde rehberlik yapan okul müdürlerinin lisansüstü eğitimler aracılığıyla kendilerini geliştirmeleri ve güncellemeleri önemlidir. Öğretmenleri mesleki gelişime yönlendirmek isteyen bir okul müdürünün öncelikle kendi öğrenme motivasyonunu sağlaması ve öğretmenlere öncülük etmesi gerekmektedir. Bu durum öğretmenler için etkili bir örneklik oluşturduğu gibi farkedilme ve takdirle karşılanmaktadır (Bredeson ve Johansson, 2000; Michele Lalor and Sperrazza, 2022). Okul müdürlerinin kıdemlerine, hizmet öncesi ve sonrasına, çalıştıkları bölge ve okul türüne göre farklı niteliklerde yönetici yetiştirme ve geliştirme programlarına katıldıkları ifade edilmektedir (Pashiardis ve Brauckmann-Sajkiewicz, 2009). Mathibe’ye (2007) ve Bredeson ve Johansson, (2000)’ a göre öğretmenlerin ve okul müdürlerinin profesyonel gelişim basamaklarının neredeyse tamamı okul etkililiği ve öğretim çıktıkları ile iletişim becerileri üzerine yoğunlaşmaktadır. Problem çözme, takım çalışması, farklılıkları değerlendirme, karar verme süreci, çalışanları güçlendirme gibi temel yetenek ve yeterlik alanlarının en önemli paydaşı öğretmenlerdir. Bu çalışmada lisansüstü eğitim yapmış okul müdürlerinin kendilerini geliştirme



ve güncelleme çabalarının ne anlam ifade ettiği belirlenmeye çalışılmış, öğretmen, diğer okul müdürleri ve üst yöneticiler açısından taşıdığı anlam irdelenmiştir.

## Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde model, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın inandırıcılığı ve aktarılabilişliği hakkında bilgi verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve teknikleri esas alınarak desenlemiştir. Nitel araştırmalar, olay ve olguları içinde buldukları doğal ortam içinde araştırmayı ve anlamayı esas alan bir yaklaşımdır. Merriam (2013) nitel araştırmacıların, insanların oluşturduğu anlamları kavramaya çalışırken, bir taraftan da dünyayı nasıl algıladıkları ve dünyada hangi deneyimleri yaşadıkları ile ilgilendiğini dile getirmiştir. Bu araştırmada da eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi yapmış okul müdürlerinin bakış açılarındaki oluşan farklılıkları, okul müdürlerinin deneyim ve yorumlarından faydalanarak olarak ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak durum çalışması deseni benimsenmiştir. Günlük yaşamda karşılaşılan fakat derin bir şekilde bilgi sahibi olamadığımız olaylar hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olabilmek için durum çalışmaları kullanılmakta ve arkaplan bilgisine ulaşılmaya çalışılmaktadır. Görüşme, durum çalışması yönteminin temelinde yer alan bir tekniktir. Bu araştırmada lisansüstü eğitim yapma eylemi bir durum olarak tanımlanmış ve bu durum neticesinde katılımcıların tutum ve davranışlarında nasıl bir değişim yaşanmış olabileceği tespit edilmeye çalışılmıştır. Alanyazında ve akademik çevrelerde lisansüstü eğitimin önemli bir mesleki gelişim basamağı olarak tanımlandığı düşünüldüğünde bu konunun bir durum olarak insanların tutum, davranış ve yaşamlarında oluşturduğu değişikliklerin incelenmesinde yarar olduğuna inanılmaktadır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma önceden belirlenmiş bir ölçütü kapsayan bir durum olduğundan *EYD alanında lisansüstü eğitim yapmış okul müdürlerine karşı bakış açıları* belirlenmesi için ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde, yapılacak olan araştırmaya göre önceden belirlenen birtakım ölçütleri karşılayan bütün durumlar çalışılır. Burada bahsi geçen ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi, önceden hazırlanan bir ölçüt listesi de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2006). Bu doğrultuda belirlenen ölçüt, *eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans eğitimi tamamlamak* şeklinde belirlenmiştir. Bundan dolayı bu ölçütü karşılayan okul müdürleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Seçilen çalışma grubunun araştırma konusunu aydınlatmaya katkı sağlayabilecek düzeyde olduğuna inanılmakta ve bu kapsamda EYD alanında yüksek lisans eğitimi tamamlamış okul müdürü görüşlerinin araştırma problemini aydınlayabilecek düzeyde olduğuna inanılmaktadır. Glaser ve Strauss (1967), araştırma sorusunun cevabı olabilecek kavramların tekrarlamaya başladığı aşamaya yani doyum noktasına kadar verilerin toplanması gerektiğini işaret etmektedir. Bu araştırmada da ortaya çıkan kavramlar birbirini takip ve tekrar etmeye başladığı için araştırmacılar tarafından yeterli veriye ulaşıldığı kanaatiyle görüşmeler on okul müdür ile tamamlanmıştır. Okul müdürlerine ait bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3'teki dizilim görüşme sırasına göre oluşturulmuştur.

**Tablo- 3. Katılımcılara İlişkin Bilgiler**

Katılımcı	Öğrenim Durumu	Mezuniyet Yılı	Üniversite	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	YönetimKıdemi
M1	Yüksek Lisans	2015	Düzce Üniversitesi	Erkek	48	27 yıl	17 yıl
M2	Yüksek Lisans	2017	Düzce Üniversitesi	Erkek	53	33 yıl	9 yıl
M3	Yüksek Lisans	2018	Düzce Üniversitesi	Erkek	49	27 yıl	16 yıl
M4	Yüksek Lisans	2018	Düzce Üniversitesi	Kadın	49	24 yıl	11 yıl
M5	Yüksek Lisans	2020	Düzce Üniversitesi	Kadın	46	20 yıl	6 yıl
M6	Yüksek Lisans	2018	Düzce Üniversitesi	Kadın	37	16 yıl	14 yıl
M7	Yüksek Lisans	2016	Düzce Üniversitesi	Erkek	58	40 yıl	13 yıl

M8	Yüksek Lisans	2009	Bolu AİBÜ	Erkek	44	22 yıl	12 yıl
M9	Yüksek Lisans	2013	Düzce Üniversitesi	Erkek	46	24 yıl	6 yıl
M10	Yüksek Lisans	2015	Düzce Üniversitesi	Erkek	53	24 yıl	6 yıl

Tablo 3 incelendiğinde görüşmeye katılımcı okul müdürlerinin yüzde 30'unun kadın, yüzde 70'inin erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Erkek katılımcıların yaşı en genç olanı 44, en kıdemli katılımcının ise 58'dir. Kadın katılımcıların en genç olanın 37 yaşında, en kıdemli kadın katılımcının ise 49 yaşında olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamı 35 yaş ve üzerinde olup tümü EYD alanında yüksek lisans mezunu ve okul müdürüdür. Katılımcılardan 9'u Düzce Üniversitesi, biri ise Bolu İzzet Baysal Üniversitesi EYD alanından mezun olduğu, mezuniyet tarihinin en eski olanın 2009, en yeni olanın ise 2020 olduğu görülmektedir. Katılımcılarda 9'u 20 yıl ve üzeri, birinin ise 16 yıl öğretmenlik kıdemine sahip olduğu görülmektedir. Yöneticilikte en kıdemli katılımcının 17 yıldır okul müdürü olarak görev yaptığı, yöneticilik kıdemi en az katılımcının ise okul müdürlüğündeki görev süresinin en az 6 yıl olduğu görülmektedir. Düzce ilinde 196 kadrolu okul müdürü görev yapmakta olup, bu okul müdürlerinin 21 tanesinin EYD alanında yüksek lisans eğitimi aldığı belirtilmiştir (Düzce MEM, 2021). Görüşme yapılan okul müdürleri gönüllük ölçütüne göre görüşme sırasına alınmıştır.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler toplanırken görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinin başında gelmektedir. Görüşme, veri toplama yöntemleri içerisinde kolaymış gibi gözükse, ancak yapılacak olan görüşme esnasında konuşma ve dinleme gibi temel becerilere ihtiyaç duyulan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Özdamar ve diğerleri (1999) yaptığı çalışmada, nitel araştırmalarda geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amacıyla görüntü ve ses kaydı almanın önemli olduğundan bahsetmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2006) de görüşme yöntemiyle elde edilmiş verilerin kayıt altına alınması gerektiğini, kayıt altına alma yöntemi olarak ise kayıt cihazı veya not almayı tavsiye etmektedir. Bu araştırmada eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmış yöneticilerin bakış açılarında oluşan farklılıkları, aldıkları eğitimin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı ve değerlerini ortaya koyabilmek için okul müdürleri ile görüşmeler birebir yapılmıştır. Görüşme yapılmadan önce çalışma grubunda yer alan okul müdürleri telefon ile tek tek aranmış ve hepsiyle yüz yüze görüşülmüştür. Araştırmacının görev yaptığı okul, okulda görev süresi, yüksek lisans yaptığı üniversite ve bölümü, tez konusu hakkında araştırmaya dâhil edilecek okul müdürlerine bilgi verilmiştir. Okul müdürlerinden yapılacak görüşme için randevu talep edilmiştir. Yapılan araştırmada çalışma grubuna katılmayı reddeden okul müdürü olmamıştır. Çalışma grubuna katılım sağlayan okul müdürleri ile yapılan görüşmeler video kaydı alınarak gerçekleştirilmiş, yapılacak çalışmada okul müdürlerinin isimleri ve çalıştıkları kurum bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda bilgi verilmiştir. Okul müdürleriyle karşılıklı güven ortamı oluşturmak amacıyla, yapılacak görüşmelerden elde edilen bilgilerin sadece bu araştırma kapsamında kullanılacağı teminatı verilmiştir. Çalışma grubuna katılan okul müdürlerine kendilerinin de video kaydı yapabilecekleri veya talep etmeleri halinde araştırmacı tarafından her zaman görüşme kayıtlarının verilebileceği söylenmiştir. Katılımcıların bütün bilgileri araştırmacı tarafından gizli tutulmuştur. Katılımcıların isimleri, araştırmada kodlama sistemi kullanılarak belirtilmiştir. Katılımcıların isimleri araştırmada gizli tutulup katılımcılara M1, M2, M3... şeklinde kod isimler verilmiştir. Bu şekilde on okul müdürü de kodlanmıştır. Bu araştırmanın görüşmeleri, katılımcıların rahat olmaları, fikirlerini ve görüşlerini serbestçe ifade etmeleri ve görüşmelerin belli bir süreyle sınırlı kalmaması için onların görüşmeyi tercih ettikleri zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna katılan okul müdürleriyle gerçekleştirilen görüşmeler sohbet havasında geçmiş ve katılımcı müdürlerin görüşme sırasında rahat oldukları gözlemlenmiştir. Veri toplama süreci koronavirüs salgınının en yoğun olduğu ve eğitim öğretime zorunlu olarak ara verildiği döneme denk geldiği için katılımcıların isteği doğrultusunda çevrimiçi yapılmıştır. Görüşmeler 26.12.2020 – 26.01.2021 tarihlerinde gerçekleştirilmiş, 21 ile 69 dakika arasında sürmüş ve toplam 411 dakika sürmüştür. Araştırma verilerinin analizinde Strauss ve Corbin'in (1990) önerdiği betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Veriler bu iki analiz yoluyla yorumlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılar ile yapılan görüşme kayıtlarının transkript edilmesi ile 32 sayfalık doküman elde edilmiştir.

### İnanırcılık, Tutarlılık, Teyit Edilebilirlik ve Etik

Çalışmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla araştırma ile ilgili literatür incelenmiş, görüşme soruları hazırlanmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ve amacı gerçekleştirmedeki gücünü belirlemek için her görüşme sonrasında analiz yapılmış ve sorular güncellenmiştir. Bu görüşmeler sonucunda sorulara yeni sorular eklenmiş ve bazı sorular daha açık hale getirilmiştir. Görüşmelerin sonunda elde edilmiş olan görüşme metinleri katılımcılara gönderilerek görüşme öncesi hangi sorularla karşılaşacakları konusunda fikir edinmeleri amaçlanmıştır. Böylece katılımcıların onayları alınarak araştırma süreci ve bu süreç içinde yapılanlar, katılımcılara ayrıntılı bir şekilde açıklanmış; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ayrıntılı bir biçimde açıklanarak araştırmanın inandırıcılığını/geçerliliğini artırmak hedeflenmiştir. Yapılan bu araştırmada tutarlılığı sağlamak amacı ile veri toplama araçları belirlenmiş, test edilmiş, görüşmelerdeki bütün sorular araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Toplanan veriler betimleyici bir yaklaşım ile sunularak kodlanmıştır. Katılımcıların isimlerini kodlama aşamasında tutarlı davranılmaya çalışılmış, veri analizleri önceden oluşturulmuş ve veriler sonuçlar ile ilişkilendirilmiştir.

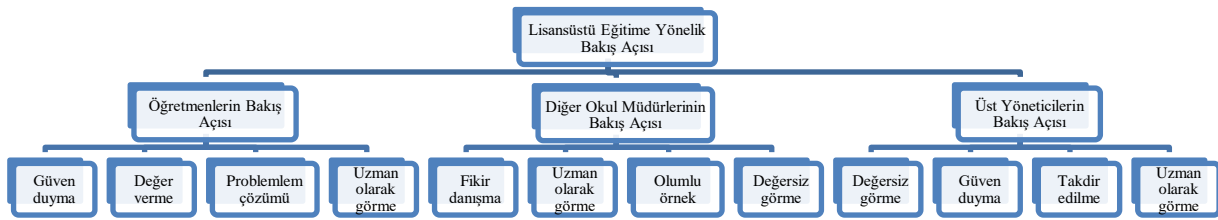
### Araştırma Süreci

Yapılan araştırmalar sonunda, uzman görüşü ve onayı alınarak *eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmış okul müdürlerine karşı bakış açıları* konusunda nitel araştırma yöntemi, durum çalışması deseni ve ölçüt örneklemini kullanılmıştır. Araştırmada görüşme yönteminin tercih edilmesi, betimsel ve içerik analizi tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Oluşturulan araştırma soruları uzman kişi tarafından incelenip, lisansüstü eğitimin öğretmen ve yöneticilerde yaptığı değişim ve onlara katkılarını tespit etmek adına açık uçlu sorular oluşturulmasına karar verilmiştir. Araştırmaya katılan yüksek lisans yapmış okul müdürlerine öğretmen, diğer okul müdürü ve üst yöneticilerin bakış açıları sorulmuştur.

## Bulgular ve Yorum

### Yüksek Lisans Yapmış Okul Müdürlerine Yönelik Bakış Açısı

Bu boyutta EYD alanında yüksek lisans yapmış okul müdürlerine *lisansüstü eğitim yapmış olmak motivasyon olarak öğretmen, diğer yönetici ve çevrenin size bakışını hangi açılardan değiştirdi* sorusu yöneltilmiştir. Bu soru ile okul müdürlerine yönelik öğretmenler, okul müdürü ve üst yöneticilerin bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan bulgular Şekil 1’de gösterilmektedir.

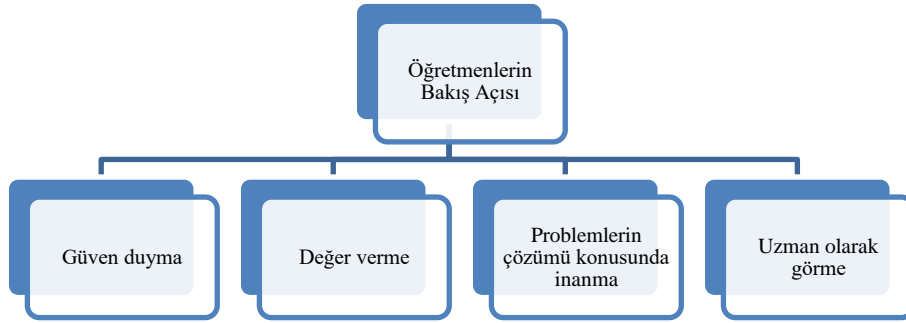


Şekil 1. Yüksek lisans yapmış okul müdürlerine yönelik bakış açıları

Şekil 1’deki bulgular incelendiğinde öğretmen, diğer okul müdürü ve üst yönetici görüşlerinin farklılaştığı anlaşılmaktadır. Yüksek lisans yapmış müdürlere karşı öğretmenler genellikle olumlu bir tutum ve davranış içerisinde girerken diğer okul müdürleri bazen olumlu bazen olumsuz, üst yöneticiler ise öncelikli olarak olumsuz bakmaktadır. Bu konudaki ayrıntılı görüşler ve doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

### Öğretmenlerin Bakış Açısı

Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan okul müdürlerine göre **öğretmenlerin** yüksek lisans yapmış okul müdürlerine bakış açıları Şekil 2’ de özetlenmektedir:



**Şekil 2. Öğretmenlerin yüksek lisans yapmış okul müdürlerine yönelik bakış açısı**

Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapmış okul müdürlerine yönelik öğretmen bakış açısı incelendiğinde ön plana çıkan ve en çok tekrar edilen kavramın *güven duyma* teması olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan on okul müdüründen üçü bu kavramın altını çizmektedir. İfade edilen diğer kavramlar olarak ise *değer verme*, *kolay kabullenilme*, *problemlerin çözümüne inanma*, *daha yetkin olduğunu düşünme*, *olumlu bakış açısı*, *saygı duyma* ve *yenilik görme* şeklinde ortaya çıkmaktadır. Okul müdürleri tarafından dile getirilen bu kavramlar öğretmenlerin genellikle yüksek lisans yapmış yöneticilere karşı olumlu bir bakış açısı sergilediklerini göstermektedir. Bu boyutta ortaya çıkan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

(M1) – “[...] Öğretmen arkadaşlarımın daha fazla değer verdiğini, daha fazla saygı duyduğunu düşünüyorum. Yapmış olduğum işlerde ve almış olduğum kararlarda bilimsel bir yön varsa, öğretmenler tarafından kurum içinde daha çabuk kabullenilmekteyim diyebilirim.”

(M2) – “[...] Problem sezme ve çözüme başarılı olacağımıza dair güven daha çok oluyor.”

(M8) – “[...] Almış olduğum eğitim, öğretmenlerin bana daha fazla güven duymalarını sağlamıştır. Artık öğretmenler sizi güvenilir insan olarak hissediyorlar.”

Güven duyma kodu ile birlikte ortaya çıkan öğretmen bakış açısına ilişkin diğer görüşler ise şöyle ifade edilmektedir:

(M2) – “[...] Çalışkanlığınızın yüksek lisans eğitimiyle gelen donanımlardan kaynaklandığını düşünüyorlar. Her soruya bir cevabınız her soruna bir çözümünüz olduğunu düşünür gibiler.”

(M3) – “[...] Bakış açısını olumlu yönden değiştirdi. Yöneticinin inandırıcılığı bilgi ve birikimle oluşur. Bu varlığı hissettirme noktasında kullanırsanız kesinlikle olumlu anlamda yöneticilik duruşunuza katkıda bulunacaktır.”

(M4) – “[...] Olumlu tepkileri ile karşılaştım. Şaşırıp tepki veren öğretmenlerimin bu davranışları beni motive etti.”

(M6) – “[...] Müdürlerinin daha yetkin bir kişi olduğunu düşünüyorlar.”

(M9) – “[...] Müdürlerinin kendisini nitelik olarak geliştirmesine saygı duyuyorlar.”

(M10) – “[...] Uygulamalardaki farklılıklarımız eski ile yeni arasında bir kıyaslama farkı oluşturabiliyor.”

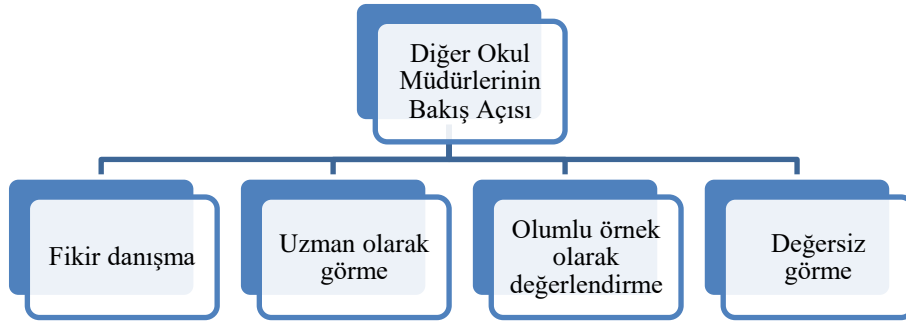
Güven duyma iş hayatında, sosyal hayatta ve özel hayattaki her türlü ilişkinin temelinde yer almaktadır. Çalışma hayatında, özellikle de eğitim kurumlarında güven duyulan kişilerde bazı özelliklerin ön plana çıkması önem arz etmektedir. Güven duyulacak kişinin o görevi yapabilecek yetkinlik ve beceriye sahip, dürüst ve yaptığı işle ilgili sorumluluk sahibi olması kendisine duyulacak güveni artırabilir. Bu bulguya göre öğretmenler yüksek lisans yapmış okul müdürlerine güvenmektedir. Ertürk (2019) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin okul müdürüne güven duyması ve örgütsel bağlılıklarının artması için okul müdürlerinin davranışlarının etik düzeyde olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yüksek lisans eğitimi yaparak liderlik ve etik davranışlarla kendisini geliştiren okul müdürlerine karşı öğretmenlerin güven duygusu artmaktadır. Demir (2019) yaptığı araştırmada, okul yöneticisinin öğretmenine karşı kullandığı dilin motive edici olması, öğretmenin müdüre duyduğu güveni artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kars ve İnandı'nın (2018) yaptıkları araştırmada, öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Özer ve Karadaş'a (2021) göre, işbirlikçi yönetim tarzı ile öğretmenlerine yaklaşan müdürlere güven duygusu artmakta; baskıcı, ilgisiz ve karşı koyan yönetim tarzı ile öğretmenlerine yaklaşan müdürlere güven duygusu azalmaktadır.

Buna göre işbirlikçi yönetim tarzı ile müdürlere güven duygusu arasında pozitif; baskıcı, ilgisiz ve karşı koyan yönetim tarzı ile müdürlere güven arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer bir araştırmada da güven duygusu, okul müdürlerinin sahip olması gereken en önemli değer olarak ön plana çıkmaktadır (Aslanargun, 2012).

Yöneticilerin eğitim düzeyindeki yükselmenin diğer çalışanlar açısından güven duyulacak bir özellik olarak değerlendirilmesi özellikle eğitim kurumları söz konusu olduğunda oldukça anlamlı bir sonuç olarak görülebilir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonucun lisansüstü düzeyde alınan akademik bilgilerin bir anlamda tutum ve davranış olarak uygulamaya aktarıldığı, okul müdürleri tarafından öğretmenlere yönelik olarak sergilendiği söylenebilir. Öğretmenler tarafından sergilendiği ifade edilen diğer tutum ve davranışlarla birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmış okul müdürlerini daha kolay kabullenebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç uzmanlık eğitiminin yöneticilere güç kazandırdığı, ileriye yönelik olarak da daha olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturma yönünde önemli bir adım şeklinde değerlendirilebilir.

### Diğer Okul Müdürlerinin Bakış Açısı

Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru yüksek lisans yapmış okul müdürlerine göre *diğer okul müdürlerinin* görüşleri Şekil 3’ de gösterilmektedir:



Şekil 3. Diğer müdürlerin yüksek lisans yapmış okul müdürlerine yönelik bakış açısı

Diğer okul müdürlerinin yüksek lisans yapmış okul müdürleriyle ilgili görüşlerine bakıldığında hem olumlu hem de olumsuz ifadelerin ortaya çıktığı görülmektedir. Görüşmede sorulan soru için dile getirilen olumlu ifadeler “*fikir danışma, uzman olarak görülme, olumlu örnek olma, olumlu bakış açısı, övülme* olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı soruya verilen cevaplarda olumsuz ifade olarak ise “*değersiz görme*” teması ön plana çıkmaktadır. Olumlu temaların araştırmaya katılan on okul müdür içerisinde yedi, olumsuz tema olan *değersiz görmenin* ise üç okul müdürü tarafından dile getirildiği görülmektedir. Bu boyutta olumlu olarak ortaya çıkan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

M1 - “*Bu konuda olumlu dönütler aldım. Fikrimi sordukları durumlarla karşılaşıyorum.*”

M3 - “*Öğretmenlerimiz ve müdür arkadaşlarımızın “Hocam siz bu alanın uzmanısınız.” diye bize fikir danıştıkları olmuştur. O da tabii ki teşvik edicidir.*”

M10 - “*Mutlaka sizi arayıp size danışıyorlar yani sizin görüşleriniz dikkat çekiyor. Söylem ve bakış açınız çözüm önerileriniz müdürler için değerli oluyor.*”

(M4) – “[...] *Olumlu bir örnek olmak açısından önemli oldu.*”

(M5) – “[...] *Yani müdürlerin bakış açısına da olumlu diyebiliriz.*”

(M7) – “[...] *İdareci atamalarında puan etkili olduğu için lisansüstü eğitim yapmış olmak puan arttıran etmen olarak görülüyor.*”

Bu boyutta olumsuz olarak ortaya çıkan değersiz görme kodu ile ilgili doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

(M9) - “[...] *Bazı arkadaşlar da kıskançlıkla hareket ederek böyle bir şeye ne gerek var diye hareket edenler oluyor.*”

(M6) - “[...] *Zaten müdürdün, yüksek lisans yaptın da ne oldu? Statün mü arttı yok. Maaşın mı arttı, yok.*”

(M2) – “[...] Okul müdürü meslektaşlar açısından pek bir fark yok maalesef.”

Okul müdürü meslektaşların bakış açısındaki farklılık olarak ön plana çıkan ve en çok tekrar edilen olumlu kavram fikir danışmadır. Helvacı ve Aydoğan (2011) yapmış oldukları araştırmada etkili okul müdürünün işinde deneyimli ve alanında bilgili olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Tekir, (2021) yeni müdürlere verilen işe başlama eğitiminin etkileri ile ilgili yapmış olduğu araştırmada müdürlerin almış oldukları eğitimden sonra okul lideri rollerini yerine getirmede, okullarında tüm öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmada ve karşılaştıkları zorluklar ile başa çıkmada kendilerini daha donanımlı hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular ile araştırmada elde edilen sonuçlar birbirini desteklemektedir.

Araştırmada aynı soruda en çok tekrar edilen olumsuz kavram olarak *değersiz görme* olması dikkat çekmektedir. Toytok ve Çelepçıkay (2016), okul müdürlerinin yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin gerekliliğine inandıklarını dile getirdiklerini ancak çapraz sorularda bu söylemlerinin tam tersine yüksek lisans ve doktora eğitimlerine karşı olumsuz davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir. Bireylerin iş ortamında ortaya çıkan duygusal tepkilerinin arkasında yatan birtakım bilişsel değerlendirmelerin olduğu düşünüldüğünde (Weiss ve Cropanzano, 1996), bireylerin statüleri ile ilgili sahip oldukları endişeler, işyerinde görülen kıskançlık duygularını etkileyebilir (Üçok, 2019). Özdemir ve Erdem’e (2020) göre, akademisyenler arasında da özellikle görevde yükselme, diğer meslektaşlarının yükselmesini istememe, unvan kavgaları ve kadro alamama gibi konularda kıskançlık yaygındır. Diğer okul müdürleri açısından lisansüstü eğitiminin olumlu olarak değerlendirilmesi ve bu konudaki akademik araştırmalar daha fazla eğitimin takdir edilebildiğini göstermektedir. Diğer yandan bu konuda literatürde yer alan sınırlı sayıda araştırma sonuçlarına göre yönetici konumunda bulunan kişilerin diğer yöneticileri kendilerine rakip gördüğü için diğer yöneticilerin daha fazla eğitim görmesine olumlu yaklaşmadıkları görülmektedir. Eğitim yöneticisi okul müdürlerinin diğer meslektaşlarını EYD alanında yapmış oldukları yüksek lisans eğitimini değersiz görmelerini kıskançlık duygusuyla ifade etmek mümkün olabilir. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi almış meslektaşlarıyla yönetim alanında kendilerine katmış oldukları değerden dolayı bazı konularda istişare etmek, onların eğitim ve yönetim konularında fikirlerini öğrenmek isteğinin, yüksek lisans yapmış okul müdürlerinin bakış açılarına duyulan güvenden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre meslektaş okul müdürlerinin yüksek lisans yapmış okul müdürleriyle istişare edip fikirlerini öğrenme istekleri, uygulamalarında kendilerine güven duymalarından kaynaklanmış olabilir. Eğitim yöneticisi olan okul müdürlerinin kendilerini eğitim yönetimi ve liderlik alanlarında yenilemek ve geliştirmek amacıyla yüksek lisans yapan meslektaşlarını bu gayretlerini değersiz görmeleri ise, amaçları sürekli gelişim olması gereken bazı yöneticilerin gözden kaçırılmaması gereken bir durumları olarak ele alınmalıdır.

### Üst Yöneticilerin Bakış Açısı

Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru okul müdürlerine göre *üst yöneticilerin* (il-ilçe mem yöneticileri) bakış açıları Şekil 4’ de gösterilmektedir:



Şekil 4. Üst yöneticilerin yüksek lisans yapmış okul müdürlerine yönelik bakış açısı

Üst yöneticilerin yüksek lisans yapmış okul müdürleriyle ilgili görüşlerine bakıldığında verilen cevaplarda en çok tekrar edilen kavram *değersiz görmedir*. Araştırmaya katılan on okul müdüründen dördü bu kavramın altını çizmektedir. İfade edilen diğer kavramlar olarak ise *güven duyma*, *uzman olarak görülme*, *olumlu bakış açısı*, *takdir edilme* şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Okul müdürleri tarafından dile getirilen bu ifadeler, üst yöneticilerin genellikle yapılan eğitimi değersiz gördüklerini göstermektedir. Bu boyutta okul müdürlerinin doğrudan alıntılarına yer verildiğinde aşağıdaki ifadeler ortaya çıkmaktadır.

(M10) - “[...] Üst yöneticilerden bazıları lisansüstü eğitim yapmayı boş işler olarak görebiliyor ki görenler de oldu. Lisansüstü eğitim ile boşuna uğraşıyorsun gereksiz bir iş diyen oldu.”

(M7) - “[...] Üst yöneticilerin yüksek lisans yapmış yöneticilere karşı hiçbir şekilde bakış açısının değiştiğini düşünmüyorum, bu durumun farkında olduklarını da sanmıyorum.”

(M5) - “[...] Üst yönetici kısmına geleyim, onlar için hiçbir şey fark etmiyor. Umudumu hiçbir zaman kaybetmedim ama maalesef eğitim yöneticisi seçmek konusunda liyakati sağlayamadık. Onun için üst yöneticilerin bakış açılarının hiçbir şekilde değiştiğini düşünmüyorum.”

(M3) - “[...] Bazıları uzmanlık gerektiren konularda yüksek lisans yapmış müdürlerle çalışmak istiyor ama bazı üst yöneticilerin de bu durum hiç umurunda değil. Bu kişinin eğitime bakış açısıyla alakalı.”

Diğer ifade edilen kavramlarla ilgili doğrudan alıntılar aşağıda gösterilmektedir.

(M9) - “İlçe milli eğitim müdürümüz ya da şube müdürlerimiz ilçe adına yapılacak olan programlarda özellikle projeler de bize daha çok güveniyorlar bize daha çok görev veriyorlar.”

(M2) - “Üst yöneticiler açısından olumlu karşılanıyor. Örneğin Milli Eğitim Müdürlüğü vizyoner birçok programları benim okulumdan başlattı.”

(M3) - “Bazıları uzmanlık gerektiren konularda yüksek lisans yapmış müdürlerle çalışmak istiyor.”

(M4) - “Üst yöneticilerimizin de istemiş olduğu bir şey idi lisansüstü eğitim yapmış olmak. Destek gördüm.”

(M8) - “[...] Üst yöneticiler arkadaşlarıma beni örnek gösterdiler.”

Bireyler yapmış oldukları çalışmalar, göstermiş oldukları gayret sonucunda takdir edilmeyi bekler. Bunun tam tersi bir durum söz konusu olduğunda, yani iş ortamında olumsuz duygu ve ifadeler yer aldığı zaman, bireylerin yaptığı işin kalitesinin ve iş ortamındaki beraber çalışma duygusunun olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür (Dogan ve Vecchio, 2001). Bu durum dikkate alındığında, üst yöneticilerin yüksek lisans yapmış okul müdürlerini takdir etmeleri, onların kurumsal bağlılıklarını ve performanslarını olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür. Üçok, (2019) yapmış olduğu çalışmada, çalışanların statü kaybı ile ilgili yaşadıkları endişelerin, çalışma arkadaşlarına karşı hissettikleri kıskançlık duyguları üzerinde pozitif yönlü bir etkisi olduğu düşünülebileceğini belirtmiş olup, üst yöneticilerin yüksek lisans eğitimini tamamlayan okul müdürlerine karşı tavırlarını anlamaya bir katkı sunabilir. Musal, Elçi ve Ergin’e (1995) göre iş doyumu, bireylerin başarılı, üretken ve mutlu olabilmelerini sağlayan en önemli gereklerdendir. Terzi, (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasında olumlu bir bağ olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırma sonuçlarından hareketle yüksek lisans yapmış okul müdürlerini almış oldukları eğitim ve fedakârlıklarından ötürü değersiz görmek yerine yapmış oldukları bu fedakârca çalışmayı takdir etmek, onların iş doyumları ve motivasyonlarını arttırabilir. İnsanlar takdir edilme ve değer verilme duygusuna ihtiyaç duyar. Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans eğitimi yaparak kişisel gelişimleri için önemli bir adım atan okul yöneticileri ile ilgili üst yönetici takdiri, okul müdürlerinin iş doyumu ve aidiyet duygularını, çalışma performansları ve iş verimlerini arttırabilir.

### Sonuç Tartışma ve Öneriler

Üniversitelerin yaptıkları araştırma ve inceleme çalışmaları ile bireye ve topluma önderlik etmesi ve yeni ufuklar açması beklenmektedir. Toplumun ihtiyaç, beklenti ve gerçekliğinden kopuk bilimsel araştırmanın entelektüel boyutu olsa bile toplumsal ihtiyacı karşılama yönünün zayıf olacağı açıktır. Diğer taraftan sahada olan uygulayıcıların dünyadaki yeni bilimsel gelişme ve uygulamalardan haberdar olmaması mesleki gelişimi sürdürmemesi ülke ve toplum için bir kayıptır. Buradan hareketle sahada olan uygulayıcıları yüksek lisans ve doktora programları ile hem mesleki gelişime hem de yaşam boyu eğitime yönlendirmek toplumsal fayda ve kurumsal kalite açısından vazgeçilmez önemdedir. Bu çalışmada Türkiye’de mesleki gelişim sağlamanın en temel

basamaklarından olan yüksek lisans eğitimi almış okul müdürlerine karşı yakın çalışma arkadaşlarının bakış açıları irdelenmiştir. Okul müdürlerinin yönettikleri kurumlarda etkili olabilmesi yönettikleri kişilerin kendilerine yönelik bakış açılarının anlaşılması ve yönetilmesi ile yakından ilgilidir. Diğer okul müdürleri ve üst yöneticilerin okullarda yapılan çalışmalarını izlemesi, takdir etmesi ve örnek olarak göstermesi mesleki gelişim anlamında lisansüstü eğitimin amacına ulaşma düzeyini de göstermektedir. Bu yüzden okul müdürü hakkında yakın çalışma arkadaşları olarak okulundaki öğretmenler, diğer meslektaşları ve üst yöneticilerin bakış açıları önemlidir. Yüksek lisans yapmış okul müdürleri hakkında söz konusu üç kesime ait bakış açılarının irdelendiği bu çalışmada ilginç sonuçlar ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin anlatımları incelendiğinde öğretmen, okul müdürü ve üst yöneticilerin farklı noktalar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. *Öğretmenlerin* yüksek lisans eğitimini tamamlamış okul müdürlerine “*güven duyduğu, değer verdiği, kolay kabullendiği, problemleri çözeceğine inandığı, daha yetkin olduğunu düşündüğü, olumlu bir bakış açısı geliştirdiği, saygı duyduğu*” katılımcı okul müdürleri tarafından ifade edilmektedir. Diğer okul müdürlerinden bazılarının *fikir danıştığı, uzman olarak gördüğü, olumlu örnek olarak değerlendirdiği, takdir ettiği*, bazılarının *değer vermeme* eğiliminde olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde üst yöneticilerden bazıları *değer vermeme* eğiliminde iken bazılarının ise güven duyma, takdir etme ve uzman olarak görme eğiliminde oldukları araştırmaya katılan müdürler tarafından vurgulanmaktadır. Üst yöneticiler ile diğer okul müdürlerinin bakış açısındaki benzerlik dikkat çekicidir. Özetlendiğinde yüksek lisans yapmış müdürlere göre öğretmenler kendileri ile ilgili genellikle olumlu bir tutum ve davranış içerisine girmekte iken diğer okul müdürü meslektaşları hem olumlu hem olumsuz; üst yöneticiler ise ağırlıklı olarak olumsuz olmak üzere hem olumlu hem de olumsuz bir bakış açısına sahiptir.

Yüksek lisans yapmış okul müdürlerine karşı en yakın çalışma ekibi olarak öğretmenlerin olumlu bir bakış açısına sahip olması araştırmanın önemli bir sonucu olarak vurgulanmalı ve geleceğe yönelik önemli bir çıkarım olarak değerlendirilmelidir. Uluslararası literatürde yer alan araştırma sonuçlarına göre (Donley, Detrich, States ve Keyworth, 2021) okul müdürlerine yönelik yönetici yetiştirme lisansüstü programları öğretmenlerce düşük performanslı bulunmasına karşın Türkiye’deki bakış açısı olumlu görünmektedir. Üniversitelerdeki lisansüstü eğitimin müdürlere katkısı ile ilgili farklı sonuçlar olmasına karşın genel anlamda mesleki gelişimin öğretmenlerce farkedildiği, değer verildiği ve desteklendiği ifade edilmektedir (Nets, 2017; Michele Lalor and Sperrazza, 2022). Eğitim öğretimin en temel aktörü olan öğretmenlerin motivasyonunu arttıracak, onları olumlu bir okul ve sınıf iklimine sevk edecek ve nihayetinde daha etkili bir eğitim öğretim ile sonuçlanacak her türlü faktör öncelikle dikkate alınmalıdır. Özellikle öğretmenlerin olumlu bakması, takdir etmesi ve uzman olarak görmesi okul ve sınıf içi performansı olumlu etkileyecek bir unsurdur. Benzer çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve işbirliği içerisine giren yöneticilerin öğretmenlerce tercih edilmekte ve önemsenmekte bu anlamda müdürlerin liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonları arasında yakın ilişki bulunduğu ifade edilmektedir (Chalikias, Raftopoulou, Sidiropoulos, Kyriakopoulos and Zakopoulos, 2020; Lambert and Bouchamma, 2021; Ullah, Hussain, Amer Atta, Khan, Bakhsh ve Sibtain, 2021). Okulda takım çalışmasının oluşması ve gelişimsel bir iklimin egemen olması açısından önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Diğer okul müdürleri ve üst yöneticilerin bazen olumsuz tutum ve davranış içerisine girmelerine karşı öğretmenlerin yüksek lisans yapmış okul müdürlerine daha fazla güvenmesi, değer vermesi, inanması ve olumlu yaklaşması politika yapımcılar açısından da değerlendirmesi gereken önemli bir bulgudur. Okulların varoluş amacının öğrencilerin hayata hazırlanması olduğu düşünüldüğünde bu yönde etkili aktör olan öğretmenleri destekleyecek okul müdürlerinin uzmanlığı ve mesleki gelişimi ihmal edilmemesi gereken bir nokta olarak ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin yüksek lisans yapmış müdürlere yönelik olumlu bakış açısı, okulda ve sınıfta karşılaşılan sorunlara çözüm üretme ve olumlu iklim ve kültür üretme beklentisi ile doğrudan ilgilidir. Çünkü öğretmenler daha üst düzey öğretim yapmış yöneticilerin uzmanlık açısından beklenti ve ihtiyaçlara cevap verebileceği ve yönetim gücünü bu yönde kullanacağı düşüncesi içerisinde olabilir. Buna karşın diğer okul yöneticileri ile üst yöneticilerde ortaya çıkan olumsuz bakış açısı büyük oranda rekabet ve kişisel kaygılara dayanmaktadır. Okul müdürleri açısından üst yönetim desteğinin yerel düzeyde oldukça önemli olmasına ve müdürleri motive eden bir faktör olarak görülmesine karşın (Liljenberg, 2021) Türkiye açısından olumsuz bakış açısı daha baskın görünmektedir (Ardıç ve Aslanargun, 2020). Eğitim öğretim hizmetleri düşünüldüğünde Türkiye’de yönetim görevine atanabilmek için eğitim, bilgi birikimi, deneyim, sertifika, liyakat ve ehliyet açısından somut, objektif ve ölçülebilir ölçütler olmadığından her öğretmen bürokratik ve politik desteğe bağlı olarak her türlü yönetim görevine gelebilmektedir. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 76. Maddesi bakana ve üst düzey bürokrasiye doğrudan böyle bir atama inisiyatifi tanımaktadır. Dolayısıyla eğitim sektöründe yönetim görevine aday veya daha üst düzey görevlere gelme arzusu içerisindeki her yönetici diğer yöneticileri kendileri için rakip veya tehdit olarak görebilmektedir. Herhangibir ölçüt, kural veya ilkenin olmadığı yerlerde keyfi tutum ve davranışlar ile kayırmacılık ve nepotizm ön plana çıkabilir.



Bireysel özellikleri destekleyen, şekillendiren, güncelleyen ve terbiye eden eğitim ve bilgilenme sürecinin önemi, üniversitelerde verilen akademik bilginin nitelikli hale getirilmesi, ihtiyaçlar doğrultusunda yenilenmesi ve eğitim yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir meslek olarak kurumsallaşmasıyla mümkün olabilir. Türkiye'deki yönetici atama sistemi liyakat ve ehliyet yerine yarışmaya, keyfiliğe ve kayırmacılığa dayandığı için insanlar yönetici olmak için uzmanlığa ve mesleki gelişime yatırım yapmak yerine güncel gelişmelere göre en kısa yoldan yükselmeyi sağlayacak güçlü bürokrat ve siyasetçi arayışına girmektedir. Benzer durum bazı ülke örnekleri üzerinden uluslararası literatürde de önemli bir sorun olarak dile getirilmektedir (Karacabey, 2020; Faizuddin, Azizan, Othman and Ismail, 2022). Dolayısıyla lisansüstü eğitim gereksiz ve işlevsiz görüldüğü gibi uzmanlık açısından kendilerini geliştiren yöneticiler, diğer yöneticiler tarafından bir tehdit veya rakip olarak görülebilmektedir. Bunun sebebi Karakütük'ün (2000), Doğusan (2003) ve Oluk ve Çolak (2005)'in çalışmalarında da belirtildiği gibi lisansüstü eğitimini bitiren öğretmenlere yönelik Milli Eğitim Bakanlığı'nın özendirici olmaması, bakanlıkça lisansüstü eğitimin öneminin yeterince anlaşılabilmesi, bu konuda açık bir politika üretilmemesi ve ilgili mevzuatın yetersiz olması ile yakından ilgilidir.

Bu çalışma sonucunda iki temel öneride bulunulabilir. Yüksek lisans yapmış okul müdürlerinin öğretmenlerce güven duygusu ile desteklenmesi ve kabul görmesi bütün yöneticilerin uzmanlık bilgi ve becerilerini geliştirecek etkinliklerin düzenlenmesi ve teşvik edilmesini gündeme getirmektedir. Öncelikle yönetici olacaklar için lisansüstü eğitim önşart olmak üzere yönetim ile ilgili vizyona sahip öğretmenlerin tercih edilmesi sağlanabilir. Lisansüstü eğitim ile teorik bilgilerin edinilmesi sağlanabilecek iken adayların vizyon, bakış açısı ve okul geliştirmeye yönelik uygulamalı projeleri görüşme ile belirlenebilir ve yöneticilik sürecinde daha nitelikli bir öğretim için yaptıkları sonraki talepleri için referans olarak kullanılabilir. Böylece olumlu okul ve sınıf iklim ve kültürü oluşturma sürecinde önemli bir adım atılmış olacak ve ekip çalışması ile üst düzey eğitim öğretim ortamları oluşturulabilecektir. İkinci olarak diğer okul müdürleri ile üst düzey yöneticilerin yüksek lisans yapmış okul müdürlerine karşı bazen olumsuz yaklaşması ve değer vermeme eğilimine girmesi yönetim görevlerinin birer uzmanlık alanı olarak tanımlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Okul müdürlüğünü her öğretmenin doğal olarak yapabileceği bir görev yanılgısından kurtarmak ve uzmanlık gerektiren bir meslek olarak tanımlamak diğer yöneticilerin keyfi bakışlarını engelleyebilir. Birçok ülkede uzmanlık gerektiren bir alan olarak tanımlanan okul müdürlerinin mesleki gelişimine yönelik ülkemizde de lisansüstü eğitimlerin olması ve binlerce öğretmen, yönetici ve denetmen tarafından ilgi görmesine karşın araştırma kapsamında bazı yöneticiler tarafından önyargı ile karşılanması ironik bir durumdur. Öncelikle yöneticiler tarafından kabullenilmesi ve tercih edilmesi gereken bu uzmanlık alanının en hafif ifade ile görmezden gelinmesi yönetici profilinin potansiyeli hakkında önemli ipuçları vermektedir. Dolayısıyla her yönetici diğer adayları kendisi için tehdit veya rakip görmek yerine ilke ve kurallara dayalı olarak uzmanlığa, liyakate ve ehliyete dayanarak hedef belirleyebilir.

### Kaynakça

- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar/Master's degree education in the career development of teachers: reasons of preference and the problems that they face throughout the process. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.
- Arabacı, İ. B., & Akıllı, C. (2013). Lisansüstü öğretimde öğrenci sorunları. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 124.
- Ardıç, A. K. ve Aslanargun, E. (2020). İlçelerde eğitim yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 114-139.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice – 12(2)*.
- Bağlıbel, M., & Arslan, M. C. (2014). Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi tezsiz yüksek lisans programına ilişkin mezun görüşleri: gaziantep üniversitesi örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1079-1095.
- Başer, N., Narlı, S. & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25433/268383>

- Bilge, B., & Aslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri ve Okul Müdürlerinin Katkı Düzeyleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 278-303.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.
- Bredeson, P. V. ve Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development, *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401, DOI: 10.1080/13674580000200114.
- Bülbül, T. (2003). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 167-174.
- Callahan, J. F., Clark, L. H. ve Kellough, R. D. (1995). Teaching in the middle and secondary schools, 5. Edition, Prentice Hall, New Jersey.
- Chalikias, M. Raftopoulou, I. Sidiropoulos, G. Kyriakopoulos, G L. and Zakopoulos, V. (2020). The school principal's role as a leader in teachers' professional development: the case of public secondary education in athens. *Problems and Perspectives in Management*, 18(4), 461-474. doi:10.21511/ppm.18(4).2020.37
- Demir, S. (2019). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenin yöneticisine duyduğu güven ilişkisi. *Trakya University Journal of Social Science*. 21(0), 165-180.
- Demirtaşlı Çıkrıkçı, N. (2002). Lisansüstü eğitim programlarına girişte lisansüstü eğitimi giriş sınavı (les) sonucunun ve diğer ölçütlerin kullanımına ilişkin bir tarama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 61-70.
- Dogan, K., Vecchio, R. P. (2001). Managing envy and jealousy in the workplace, *Compensation & Benefits Review*, 33(2), 57-64.
- Doğusan, F. (2003). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğretmenlerin lisansüstü öğrenimi konusundaki tutumları (Kırıkkale il örneği), Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi.
- Donley, J., Detrich, R., States, J., & Keyworth, (2021). Principal Preparation. Oakland, CA: The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/quality-leadership-in-service>.
- Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik verilerinden 30.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Ertürk, R. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *INUEFD*, 20(1), 119-135.
- Faizuddin A, Azizan NA, Othman A and Ismail SN (2022) Continuous professional development programmes for school principals in the 21st century: Lessons learned from educational leadership practices. *Front. Educ.* 7:983807. doi: 10.3389/educ.2022.983807
- Glaser B.G., & Strauss A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Guba, E. G., and Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Sage Publication.
- Gömlüksiz, M., N., & Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 68.
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2) , 41-60.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 57-66. Retrieved from

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ogusbd/issue/10984/131457>

- Kahraman, Ü, Tok, T. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 9(1) , 147-164.
- Karacabey, M. F. (2020). School principal support in teacher professional development. *international journal of educational leadership and management*. 9(1), 54-75, doi: 10.17583/ijelm.2020.5158
- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 22(1), 505-528.
- Karakütük, K. (1999). Lisansüstü öğretimde örgütlenme modelleri ve Türkiye’deki uygulamalar. 6. *Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi*, 17-19.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 193-209.
- Kars, M., İnandı, Y. (2018). Relationship between school principals’ leadership behaviors and teachers’ organizational trust. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 145-164.
- Kuş, E. (2003). *Nitel- nitel araştırma teknikleri*. Anı Yayıncılık.
- Lambert, M., and Bouchamma, Y. (2021). The virtual community of practice for school principals: a professional development method. *Creative Education*, 12, 422-440. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.122030>
- Liljenberg, M. (2021). A professional development practice to enhance principals’ instructional leadership – enabling and constraining arrangements, *Journal of Professional Capital and Community* 6 (4), pp. 354-366, DOI 10.1108/JPC-12-2020-0102
- Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals, *South African Journal of Education*, 27 (3). 523-540.
- MEB, (2002). *Okul Gelişim Modeli: Planlı Okul Gelişimi*. Ankara: EARGED.
- MEB, (2018). [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Selahattin Turan, Çeviri Editörü). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği, [mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5](http://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5) htm adresinden erişilmiştir.
- Michele Lalor, A. and Sperrazza, C. (2022). How school leaders can support effective professional development, *Edutopia*, <https://www.edutopia.org/article/how-school-leaders-can-support-effective-professional-development/>
- Musal, B., Elçi, Ö. Ç. ve Ergin, S. (1995), Uzman hekimlerde mesleki doyumu. *Toplum ve Hekim Dergisi*, 68, 2-7.
- Nets, M. (2017). Professional development of school principals in the pilot program of ‘pedagogical flexibility’: the israeli case, *Economics And Culture* 14(2), DOI: 10.1515/jec-2017-0014
- Oluk, S., & Çolak, F. (2005). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 141-144.
- Özdamar, K., Odabaşı, Y., Hoşcan, Y., Kırcaali-İftar, G., Özmen, A. ve Uzuner, Y. (1999). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Bilim ve araştırma (Editör: Ali Atf Bir). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Özdemir, S, Erdem, R. (2020). Akademinin yeşil gözlü canavarı: kıskançlığın nedenleri ve sonuçları üzerine fenomenolojik bir çalışma. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(1) , 19-39.
- Özer, N, Karadaş, H. (2021). Okul müdürlerinin yönetim tarzları ile müdür öğretmen ilişkilerinde güven. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34) , 1095-1123. DOI: 10.26466/opus.767321
- Özoğlu, S. Ç. (2002). *Öğretim üyesi ve bilim insanı yetiştirme, lisansüstü öğretimin planlanması*. Anı Yayıncılık.
- Pashiardis , P. and Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2009). Professional development needs of school principals, In book: *Commonwealth education partnerships 2009*(10). (pp.120-124), Nexus Strategic Partnerships.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. SAGE Publications.
- Terzi, S. (2017). Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (17), 0-0. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/35909/402851>
- Tekir, S. (2021). A study of early career principals' perceptions of their induction program. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(2), 377-404. DOI: 10.17569/tojq.869758
- Toytok, E, Çelepçıkay, E. (2016). Siirt ilinde görev yapan okul yöneticilerin lisans üstü eğitime bakış açlarına ilişkin nitel bir araştırma. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 95-105.
- Turgut, M. F. (1987). Eğitimde lisansüstü eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7835/103143>
- Ullah, J, Hussain, L, Amer Atta, M, Khan, Z, Bakhsh, K, and Sibtain, M. (2021). Role of the principal in improving teachers' professional development (TPD), *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 20 (5), 7860-7867 <http://ilkogretim-online.org> doi: 10.17051/ilkonline.2021.05.890
- Üçok, D. (2019). Çalışanlardaki statü endişesi ve işbirliğine dayalı amaç yapılarının işyeri kıskançlığı üzerindeki etkilerine ilişkin kuramsal bir çalışma. *International Journal of Management and Administration*. 3(5), 1-12.
- Weiss, H. M., Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: a theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work, in B. M. Staw, L. L. Cummings (eds.), *Research in Organizational Behavior: An Annual Series of Analytical Essays and Critical Reviews*, US: Elsevier Science/JAI Press, 1-74.
- Yıldırım, A. & Simsek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 6. Baskı. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2016). Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği [Higher education and training regulations]. Ankara.