



MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ  
DERGİSİ

Cilt 19 • Sayı 2 • Ağustos 2023

**MERSIN UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF  
EDUCATION**

Volume 19 • Issue 2 • August 2023

e-ISSN: 1306-7850

**Sahibi**

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR  
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

**Owner**

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR  
Dean of Mersin University Faculty of Education

**Yayın Kurulu**

**Baş Editör**

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR, MEÜ Eğitim Fakültesi

**Editorial Board**

**Editor-in-Chief**

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR, MEU Faculty of Education

**Editörler**

Prof. Dr. Mesut GÜN, MEÜ Eğitim Fakültesi  
Doç. Dr. Pınar BABANOĞLU, MEÜ Eğitim Fakültesi  
Doç. Dr. Sinem Evin AKBAY, MEÜ Eğitim Fakültesi  
Doç. Dr. Gökhan GÜNEŞ, MEÜ Eğitim Fakültesi  
Doç. Dr. Emrah UYSAL, MEÜ Eğitim Fakültesi  
Dr. Öğr. Üy. Gülsüm GÖK, MEÜ Eğitim Fakültesi  
Dr. Öğr. Üy. Fatma USLU GÜLŞEN, MEÜ Eğitim Fakültesi  
Dr. Öğr. Üy. Erman UZUN, MEÜ Eğitim Fakültesi

**Editors**

Prof. Dr. Mesut GÜN, MEU Faculty of Education  
Assoc. Prof. Dr. Pınar BABANOĞLU, MEU Faculty of Education  
Assoc. Prof. Dr. Sinem Evin AKBAY, MEU Faculty of Education  
Assoc. Prof. Dr. Gökhan GÜNEŞ, MEU Faculty of Education  
Assoc. Prof. Dr. Emrah UYSAL, MEU Faculty of Education  
Assist. Prof. Dr. Gülsüm GÖK, MEU Faculty of Education  
Assist. Prof. Dr. Fatma USLU GÜLŞEN, MEU Faculty of Education  
Assist. Prof. Dr. Erman UZUN, MEU Faculty of Education

**Yayın Kurulu Üyeleri**

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Prof. Dr. Sıdıka GİZİR, Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE, Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Mine ALADAĞ, Ege Üniversitesi  
Doç. Dr. Kürşat CESUR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Doç. Dr. Kürşat KURTULGAN, Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Önder SÜNBÜL, Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Emre ÜNLÜ, İzmir Demokrasi Üniversitesi

**Editorial Board Members**

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes University  
Prof. Dr. Sıdıka GİZİR, Mersin University  
Prof. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE, Mersin University  
Assoc. Prof. Dr. Mine ALADAĞ, Ege University  
Assoc. Prof. Dr. Kürşat CESUR, Çanakkale Onsekiz Mart University  
Assoc. Prof. Dr. Kürşat KURTULGAN, Mersin University  
Assoc. Prof. Dr. Önder SÜNBÜL, Mersin University  
Assoc. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ, İzmir Democracy University

**Yazım ve Dil Editörü**

Dr. Öğr. Gör. Zeliha TUĞUZ, MEÜ Eğitim Fakültesi

**Copyeditor**

Dr. Zeliha TUĞUZ, MEU Faculty of Education

**Yabancı Dil Editörü**

Arş. Gör. Dr. Tuçe ÖZTÜRK KARATAŞ, MEÜ Eğitim Fakültesi

**Foreign Language Editor**

Dr. Tuçe ÖZTÜRK KARATAŞ, MEU Faculty of Education

**Mizanpaj Editörleri**

Arş. Gör. Bilge BAKIR AYGAR, MEÜ Eğitim Fakültesi  
Arş. Gör. Adem KOÇ, MEÜ Eğitim Fakültesi  
Arş. Gör. Ali Ammar KURT, MEÜ Eğitim Fakültesi

**Layout Editors**

Res. Assist. Bilge BAKIR AYGAR, MEU Faculty of Education  
Res. Assist. Adem KOÇ, MEU Faculty of Education  
Res. Assist. Ali Ammar KURT, MEU Faculty of Education

**Sekretarya**

Arş. Gör. Asena YÜCEDAĞLAR, MEÜ Eğitim Fakültesi

**Secretary**

Res. Assist. Asena YÜCEDAĞLAR, MEU Faculty of Education

**Web Desteği**

Dr. Öğr. Üy. Erman UZUN, MEÜ Eğitim Fakültesi

**Web Support**

Assist. Prof. Erman UZUN, MEU Faculty of Education

**Kapak Tasarımı**

Nazan PEKŞEN, Mersin Üniversitesi

**Cover Design**

Nazan PEKŞEN, Mersin University

e-ISSN: 1306-7850

DOI: 10.17860/mersinefd

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur.

Mersin University Journal of the Faculty of Education is a peer-reviewed journal published in April, August and December. Any responsibility related to contents of papers belongs to authors.

Dergide yayınlanan tüm makaleler, Creative Commons Atıf-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası (CC BY-NC-ND 4.0) çerçevesinde lisanslanmaktadır.



All articles published in this journal are licensed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

**İletişim Contact**

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çiftlikköy Kampusu, 33343, Yenişehir/Mersin, TURKEY

Tel: +90 324 361 0001/11218; Fax: +90 324 341 28 23

web: <http://dergipark.gov.tr/mersinefd>

e-mail: [mersinefd@gmail.com](mailto:mersinefd@gmail.com)

#### Danışma Kurulu

Prof. Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK, *Boğaziçi Üniversitesi*  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*  
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN, *Anadolu Üniversitesi*  
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, *Başkent Üniversitesi*  
Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER, *Akdeniz Üniversitesi*  
Prof. Dr. Jülide İNÖZÜ, *Çağ Üniversitesi*  
Prof. Dr. Alim KAYA, *İstanbul Kültür Üniversitesi*  
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, *Mersin Üniversitesi*  
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, *Doğu Akdeniz Üniversitesi*  
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, *Çukurova Üniversitesi*  
Prof. Dr. Arzu UYSAL, *Mersin Üniversitesi*  
Prof. Dr. M. Nisa ÜNALDI CORAL, *Mersin Üniversitesi*  
Prof. Dr. Tuğba YELKEN, *Mersin Üniversitesi*  
Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *Gothenburg Üniversitesi*  
Prof. Dr. Soner YILDIRIM, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*

#### Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK, *Boğaziçi University*  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, *Middle East Technical University*  
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN, *Anadolu University*  
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, *Başkent University*  
Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER, *Akdeniz University*  
Prof. Dr. Jülide İNÖZÜ, *Çağ University*  
Prof. Dr. Alim KAYA, *İstanbul Kültür University*  
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, *Mersin University*  
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, *Eastern Mediterranean University*  
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, *Çukurova University*  
Prof. Dr. Arzu UYSAL, *Mersin University*  
Prof. Dr. M. Nisa ÜNALDI CORAL, *Mersin University*  
Prof. Dr. Tuğba YELKEN, *Mersin University*  
Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *University of Gothenburg*  
Prof. Dr. Soner YILDIRIM, *Middle East Technical University*

#### Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU, *Ahi Evran Üniversitesi*  
Doç. Dr. Cenk AKAY, *Mersin Üniversitesi*  
Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT, *Mersin Üniversitesi*  
Doç. Dr. Kıvanç BOZKUŞ, *Artvin Çoruh Üniversitesi*  
Doç. Dr. Ömer Faruk İSLİM, *Mersin Üniversitesi*  
Doç. Dr. Mustafa KALE, *Çağ Üniversitesi*  
Doç. Dr. A. Faruk LEVENT, *Marmara Üniversitesi*  
Doç. Dr. Rasim TÖSTEN, *Sirt Üniversitesi*  
Doç. Dr. Özge P. SAKARYALI, *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi*  
Dr. Öğr. Üyesi Cemalettin BAYDAĞ, *Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi*  
Dr. Öğr. Üyesi Murat Kamil İNANICI, *Atatürk Üniversitesi*  
Dr. Öğr. Üyesi Emine SAKLAN, *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi*  
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi Ekin ŞAHİN, *Anadolu Üniversitesi*  
Dr. Öğr. Üyesi Ersin TURHAL, *Mersin Üniversitesi*  
Dr. Öğr. Üyesi İsmail YILDIZ, *Kastamonu Üniversitesi*

#### Reviewers for this Issue

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU, *Ahi Evran University*  
Assoc. Prof. Cenk AKAY, *Mersin University*  
Assoc. Prof. Emine YILMAZ BOLAT, *Mersin University*  
Assoc. Prof. Kıvanç BOZKUŞ, *Artvin Çoruh University*  
Assoc. Prof. Ömer Faruk İSLİM, *Mersin University*  
Assoc. Prof. Mustafa KALE, *Çağ University*  
Assoc. Prof. A. Faruk LEVENT, *Marmara University*  
Assoc. Prof. Rasim TÖSTEN, *Sirt University*  
Assoc. Prof. Özge P. SAKARYALI, *Alanya Alaaddin Keykubat University*  
Assist. Prof. Cemalettin BAYDAĞ, *Zonguldak Bülent Ecevit University*  
Assist. Prof. Murat Kamil İNANICI, *Atatürk University*  
Assist. Prof. Emine SAKLAN, *Tokat Gaziosmanpaşa University*  
Assist. Prof. Ezgi Ekin ŞAHİN, *Anadolu University*  
Assist. Prof. Ersin TURHAL, *Mersin University*  
Assist. Prof. İsmail YILDIZ, *Kastamonu University*

#### Dizinlenme Bilgisi

TÜBİTAK ULAKBİM Türkiye Dergileri Dizini - TR DİZİN  
Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List  
Directory of Open Access Journals - DOAJ  
EBSCO Host  
Index Copernicus  
SOBIAD  
Türk Eğitim İndeksi - TEİ

#### Abstracting & Indexing

TR DİZİN - TÜBİTAK ULAKBİM Turkish Journals Index  
Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List  
DOAJ - Directory of Open Access Journals  
EBSCO Host  
Index Copernicus  
SOBIAD  
TEI - Turkish Educational Index

Copyright © 2023  
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Mersin University Faculty of Education

Tüm hakları saklıdır. All rights reserved.

## İçindekiler / Contents

	Editörden		v
<b>Araştırma Makalesi /</b> Research Article	<b>WebQuest Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi: Bir Karma Sentez Çalışması / The Effect of Using WebQuest on Student Success: A Mixed Research Synthesis</b>	Halilibrahim KABADAYI İdris KOCABEY Sedat KANADLI	132
<b>Araştırma Makalesi /</b> Research Article	<b>Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kurulum Aşamasında Kurucu Müdürlerin Karşılaştıkları Sorunlar / Problems Encountered by Founding Principals During the Establishment of Private Pre-School Education Institutions</b>	Abdulsamet KURBAN Ender KAZAK	155
<b>Araştırma Makalesi /</b> Research Article	<b>Halk Müziği Geleneğinde Öğretme ve Öğrenme Süreci: Mentorluk Penceresinden Fenomenolojik Bir Bakış / Teaching and Learning Process in Folk Music Tradition: A Phenomenological View from Mentoring Perspective</b>	Sami Emrah GEREKTEN	178
<b>Research Article /</b> Araştırma Makalesi	<b>Teachers' Emotional Labor Behaviors: The Role of Positive Psychological Capital and Organizational Commitment / Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışı: Pozitif Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Bağlılığın Rolü</b>	Süheyla ÜLKER Sıdıka GİZİR	203
<b>Araştırma Makalesi /</b> Research Article	<b>Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitimsel Planlama Süreçleri: Farklı Eğitim Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Anlatımı / Educational Planning Processes in Early Childhood Education: Comparative Explanation of Different Educational Approaches</b>	Zeliha DEMİRCİ ÜNAL Feyza TANTEKİN ERDEN	227
<b>Araştırma Makalesi /</b> Research Article	<b>Müzik Öğretmenlerinin İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeylerinin Devlet ve Özel Okul Bağlamında İncelenmesi / Investigation of Music Teachers' Levels of Job Satisfied and Professional Attitude in the Context of Public and Private School</b>	Siyar KÖKSAL Ersan ÇİFTÇİ	253
<b>Araştırma Makalesi /</b> Research Article	<b>Dağıtımçı Liderlik ile Algılanan Örgütsel Destek Arasındaki İlişki / The Relationship between Distributive Leadership and Perceived Organizational Support</b>	Abdullah DAĞ Bayram BOZKURT	289

## **Editörden**

Değerli Okurlarımız,

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin Ağustos 2023 sayısı (cilt 19, sayı 2) toplam yedi makale ile dikkatinize sunulmuştur. Eğitimin çeşitli alanlarından çalışmalarıyla dergimize destek sunan yazarlarımıza ve değerlendirme sürecinde bizlere katkı sağlayan hakemlerimize, yayın kurulumuz adına teşekkür ederim.

Bir sonraki sayıda görüşmek dileğiyle...

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR  
Baş Editör

## WebQuest Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi: Bir Karma Sentez Çalışması

### The Effect of Using WebQuest on Student Success: A Mixed Research Synthesis

Halilibrahim KABADAYI\*, İdris KOCABEY\*\*, Sedat KANADLI\*\*\*

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, internet tabanlı bir öğretim yöntemi olan WebQuest kullanımının öğrencilerin başarısına etkisini incelemek ve etkili bir WebQuest kullanımına etki eden faktörleri, nicel-nitel bulgulara sahip çalışmaların sonuçlarını birleştirerek belirlemektir. Çalışmada, karma araştırma sentezi yöntemi kullanılmıştır. Bunun için önce nicel çalışma sonuçları meta-analiz yöntemiyle, ardından nitel araştırma sonuçları tematik sentezle birleştirilmiştir. Son olarak, birleştirilen çalışmalar arasındaki varyansı, tematik sentezden elde edilen analitik temalarla açıklamak için nicel ve nitel sentezi sonuçları karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda 2008-2020 yılları arasında konu üzerine yapılmış deneysel çalışmalar incelenmiş, belirlenen içerme-dışlama ölçütlerini karşılayan 12 çalışma meta-analize, 11 çalışma tematik senteze dâhil edilmiştir. Meta-analize dâhil edilen 12 çalışma rastgele etkiler modeline göre birleştirildiğinde alt sınırı 0,513, üst sınırı 1,358 olmak üzere genel etki büyüklüğü 0,911 olarak hesaplanmıştır. Bu etki büyüklüğü %95 güven seviyesinde anlamlı bir etki büyüklüğüdür ( $z=5,13$ ,  $p<0,01$ ). Cohen vd. (2007) sınıflamasına göre hesaplanan genel etki büyüklüğü “orta” düzeydedir. Buna göre WebQuest uygulamasının akademik başarı üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğünün çalışmanın yürütüldüğü öğretim kademesine göre anlamlı, ancak çalışmanın yürütüldüğü ders türüyle uygulama süresine göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda nicel-nitel veriler karşılaştırılmıştır. Üretilen analitik temalardan, öğrencilerin duyuşsal yönden hazırlanması ve motivasyonlarının sağlanmasıyla gerçekleştirilen WebQuestlerin etki büyüklüklerinin, bu desteği sağlamayanlardan anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** WebQuest, başarı, meta-analiz, tematik sentez, karma araştırma sentezi.

**Abstract:** This study aims to examine the effect of using WebQuest, which is an internet-based teaching method, on students' success, the factors affecting effective WebQuest use and to determine the results of studies with both quantitative-qualitative findings by combining them. In the study, a mixed research synthesis method was used. Initially, quantitative study results are analyzed by meta-analysis method, then qualitative research results were combined with thematic synthesis. Finally, the results of the quantitative-qualitative synthesis were compared to explain variance among the combined studies with the analytical themes derived from the thematic synthesis. Experimental studies on the subject between the years 2008-2020 were examined and 12 studies meeting determined inclusion-exclusion criteria were meta-analyzed; 11 studies were included in the thematic synthesis. When the 12 studies included in the meta-analysis were combined according to the random effects model, the overall effect size was calculated as 0.911, with a lower limit of 0.513 and an upper limit of 1.358. This effect size is significant effect size at a 95% confidence level ( $z=5.13$ ,  $p<.01$ ). This common effect size is “moderate” according to the Cohen et al. (2007) classification. Accordingly, it can be said that the Webquest application has a moderate effect on academic achievement.

**Keywords:** WebQuest, success, meta-analysis, thematic synthesis, mixed research synthesis.

#### Giriş

Günümüzde hızla değişen teknoloji ve teknoloji kullanımı, eğitim alanında da etkisini göstermektedir. Bu değişim, eğitimcileri yeni ve farklı yöntemleri kullanmaya yönlendirmiştir.

\*Sorumlu yazar, Öğretmen, MEB, Selçuklu Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi, Konya-Türkiye, ORCID: 0000-0002-8807-0569, e-posta:hikabadayi03@hotmail.com

\*\*Öğretmen, MEB, Yüreğir Mehmet Adil İkiz Ortaokulu, Adana-Türkiye, ORCID: 0000-0001-9373-2427, e-posta: civilasition12@gmail.com

\*\*\*Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin-Türkiye, ORCID: 0000-0002-0905-8677, e-posta: skanadli@mersin.edu.tr

Bu yöntemlerden biri de, hem internet tabanlı olması hem de öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olarak katılımlarının sağlanması gibi yönleriyle WebQuest'tir. Bernie Dodge tarafından geliştirilen WebQuest, ağ anlamına gelen "web" sözcüğü ile sorgulama anlamına gelen "quest" sözcüğünün birleşmesinden oluşmaktadır. Alan yazında, Web Macerası, Ağ Araştırması, Ağ Sorgulaması ve Web Sorgusu gibi farklı isimlerle karşımıza çıkabilmektedir. WebQuest; öğrenenlerin bilginin büyük bölümüne veya tümüne internet kaynaklarından ulaştığı araştırmaya yönelik bir aktivite olarak tanımlanmaktadır (Dodge, 1997). Ayrıca, öğrencileri iş birlikli çalışmaya teşvik eden, gerçek dünya ile ilişkilendirme anlamında fikirleri test eden, internet ortamında gerekli kaynaklara erişime yönlendiren; tüm bunlar için öğrenci motivasyonunu ön plana alan güvenilir bir öğrenme yapısı olarak da tanımlanmaktadır (Hassanien, 2006; Jakubowski ve Halat, 2001; Lipscomb, 2003; March, 1995).

WebQuest farklı ders ve konularda kullanılabilir. WebQuestlerde yer alan adımlar (a) Giriş/Introduction, (b) İşlem-Görev/Task, (c) Süreç/Process, (ç) Kaynaklar/Resources, (d) Değerlendirme/Evaluation ve (e) Sonuç/Conclusion şeklinde sıralanmaktadır. Giriş aşaması, öğrencilere verilen problem durumu ile öğrencilerin etkinliğe karşı meraklarını uyandırma, ilgilerini çekme ve motivasyonlarını sağlamaya yönelik öncelikli bölümdür. Görev aşaması, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirerek öğrenciler için yapılabilir düzeyde ve anlamlı olan beklentilerin açıkça bildirildiği bölümdür. Süreç aşaması, görevi gerçekleştirmek için yönergelerin nasıl takip edileceğinin basamak basamak açıklandığı bölümdür. Kaynaklar aşaması; özellikle internet kaynaklı materyallerin yer aldığı listelerdir. Değerlendirme aşaması, çalışmanın süreç ve sonucunun nasıl değerlendirileceğinin açıklandığı bölümdür. Sonuç aşaması ise WebQuest basamaklarına uygun olarak süreci tamamlayan öğrencinin neyi ne kadar başardığıyla ilgili geri bildirim verildiği bölümdür. Dodge (1997), WebQuestlerin amacının net olarak anlaşılabilmesi ve WebQuest kullanımının etkili olması için yukarıda sıralanan altı adımın mutlaka olması gerektiğini ifade etmiştir. İncelenen çalışmalarda bu altı adımın basamak basamak uygulanması sonucunda elde edilmiş olan başarı durumu bu araştırmanın kavramsal yönünü oluşturmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, WebQuest ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak nicel araştırma yöntemi ile yapıldığı ve bunların da yarı deneysel ve zayıf deneysel olarak yapıldığı görülmüştür (Akçay, 2009; Bahar, 2018; Balcı, 2017; Börekçi, 2010; Ünal, 2018). Yarı deneysel çalışmaların zayıf yönlerinden birisi deney ve kontrol gruplarının istenildiği gibi atanamamasıdır. Yasal nedenlerden ötürü yapay grupların oluşturulamaması bu yöntemin zayıf noktasıdır (Creswell, 2012). Bu desende hazırda bulunan grupların kullanılması avantaj sağlamakla birlikte bu durum çalışmanın iç geçerliliğini tehdit etmektedir. Ancak, yarı deneysel desen, eğitim araştırmalarında en sık kullanılan deneysel desen türüdür. Alan yazın incelendiğinde WebQuest kullanımının akademik başarı üzerine etkisinin incelendiği yarı deneysel desenle tasarlanan çalışmaların en fazla fen bilimleri, bilişim teknolojileri ve matematik derslerinde/alanlarında yürütüldüğü görülmektedir (Badmus vd., 2019; Bahar, 2018; Börekçi, 2010; Çıgırık, 2009; Özerbaş, 2012; Şahin, 2010; Yenmez vd., 2017). Bu derslerin yanı sıra İngilizce (Awada ve Ghaith, 2014), Türkçe (Akçay ve Şahin, 2012), Türk edebiyatı (Balcı, 2017), ve sosyal bilgiler (Çilkaya, 2013) derslerinde de kullanan çalışmalara rastlanmaktadır. İlgili alan yazında, nicel araştırmaların yanında katılımcıların WebQuest kullanımının akademik başarı üzerine etkisinin incelendiği nitel (Akçay, 2017; Balliel, 2014; Dell, 2012; Gürgil vd., 2019; Kobak, 2013; Kurtuluş vd., 2014; Tepe, 2013; Zencirli ve Asker, 2009) ve karma yöntem araştırmaları da (Onsekizoğlu, 2018; Tabanlı, 2008; Uslu, 2011; Yenmez vd., 2017) bulunmaktadır.

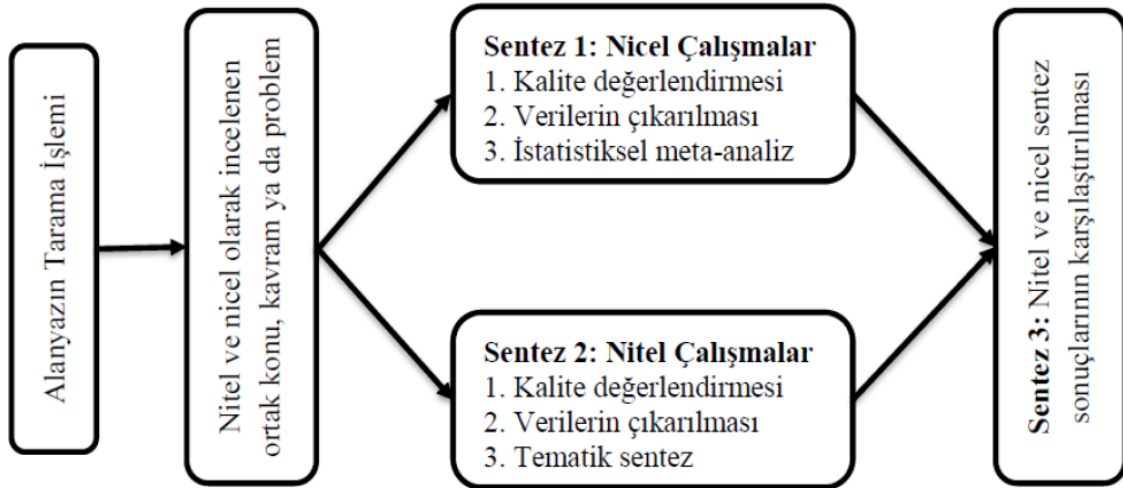
Alan yazında, WebQuest kullanımının değişik derslerde ve farklı eğitim kademelerinde kullanımına yönelik birçok çalışma yer almaktadır. Ancak, WebQuest kullanımının öğrenci başarısına etkisine yönelik bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Eğitimde WebQuest kullanımına yönelik olarak büyük resmi görmek/göstermek ve bundan sonraki yapılacak çalışmalara katkı sağlamak için böyle bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu nedenle

çalışmanın amacı, WebQuest uygulamalarının akademik başarıya etkisinin genel etki büyüklüğünü ve bu etki büyüklüğüne etki eden faktörleri karma araştırma sentezi ile ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmanın ilgili alan yazında var olan uyumsuzluğu çözerek yeni çalışmalara kavramsal ve yöntemsel açıdan sağlayacağı katkı bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Yukarıda belirlenen amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. WebQuest kullanımına dayalı öğretim uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkisi nedir?
2. Öğrencilerin WebQuest kullanımına dayalı öğretim uygulamaları hakkındaki görüşleri ve deneyimleri nelerdir?
3. WebQuest kullanımına dayalı öğretim uygulamalarının etkililiğine etki eden faktörler nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışmada karma araştırma sentezi yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma sentezi, aynı konu alanı ile ilgili yapılan nitel ve nicel yöntemli çalışmalardan elde edilen bulguların birleştirilmesini amaçlayan sistematik bir alan yazın tarama yöntemidir (Sandelowski vd., 2006). Karma araştırma sentezi yöntemi, “karma yöntemli sistematik tarama” olarak da adlandırılmaktadır. Bu yöntemin kullanılmasındaki temel amaç, aynı konu üzerine gerçekleştirilmiş nicel ve nitel çalışmaların bulgularını birleştirerek sonuçları doğrulamak, çürütmek ve tamamlamaktır. Bu yöntem toplamda (a) Nicel çalışma sonuçlarının meta-analiz yöntemi ile birleştirilmesi, (b) nitel araştırma sonuçlarının tematik sentez ile birleştirilmesi ve (c) nicel ve nitel sentezi sonuçlarının karşılaştırılması olarak adlandırılan üç aşamadan oluşmaktadır (Harden, 2010). Bu yöntemin amacı, meta-analizle birleştirilen çalışmalar arasındaki varyansı, tematik sentezden elde edilen analitik temalarla açıklamaya çalışmaktır (Kanadlı, 2020). Karma araştırma sentezi süreci Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Karma araştırma sentezi süreci (Harden, 2010).



### **Alan yazın tarama işlemi**

Araştırma sürecinde çeşitlilik sağlamak adına farklı veri tabanları ve dergi indeksleri kullanılmıştır. SSCI, ERIC, EBSCO, YÖK Tez, Google Akademik ve Proquest kullanılarak veriler elde edilmiştir. Tarama işlemi Şubat 2021 itibarıyla başlamış ve Mayıs 2021’de tamamlayıcı arama ile sonuçlanmıştır. Araştırma sürecinde üç farklı araştırmacı çevrimiçi platformda görüşmeler yaparak (zoom), bulunan çalışmaları karşılaştırıp arama yöntem ve stratejileri hakkında fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Arama sürecinde, İngilizce çalışmalarda, “WebQuest”, “WebQuest and Achievement”, “WebQuest and Learning” “Effect of WebQuest” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Türkçe çalışmalar için ise “AğAraştırması”, “WebQuest”, “AğAraştırması ve Başarı”, “AğAraştırması ve Öğrenme”, “AğAraştırmasının Etkisi”, “Web Macerası”, “Web Sorgusu” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Bulunan çalışmalardan referans kısımları incelenerek uygun araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan tarama sonucunda “WebQuest” ile ilgili 246 çalışmaya ulaşılmıştır.

### **İçerme ve dışlama ölçütleri**

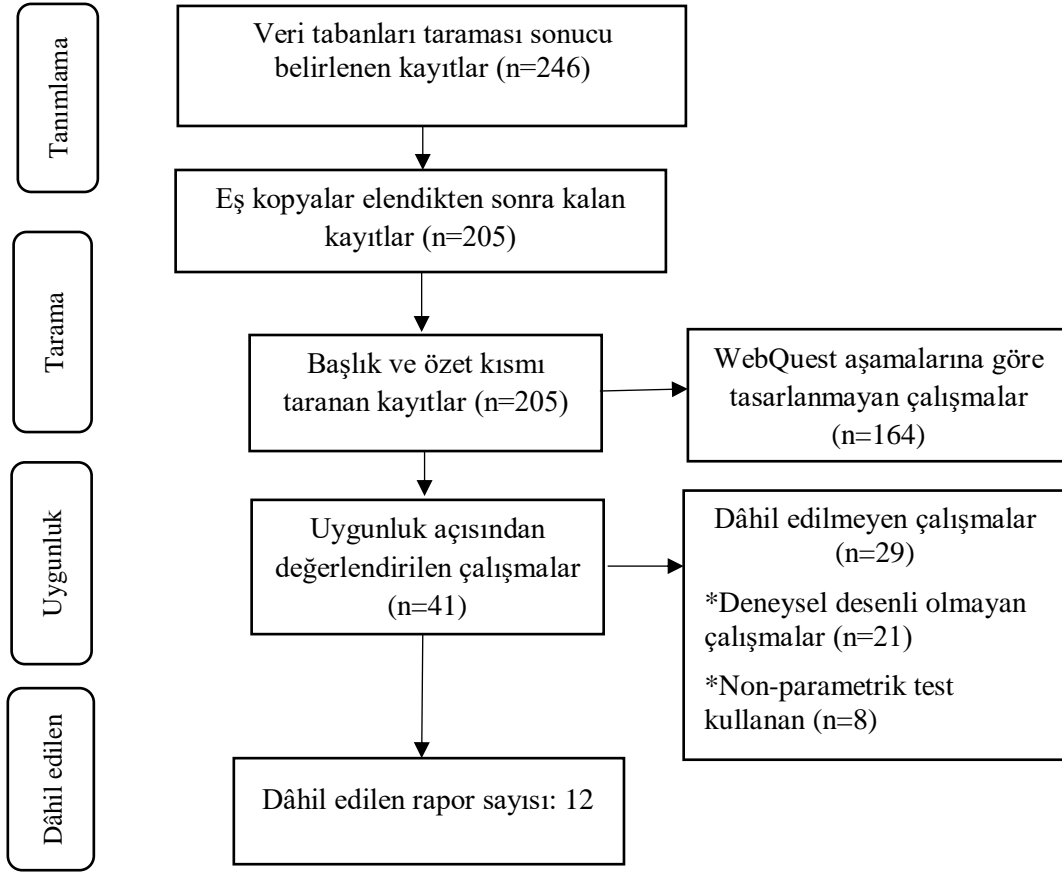
Çalışmanın karma araştırma sentezi olmasından dolayı hem tematik sentez hem de meta-analiz çalışmaları için ayrı içerme ölçütleri belirlenmiştir. Meta-analiz için (a) 2008-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiş, (b) Türkiye’de ve yurtdışında yürütülmüş olan WebQuest uygulamalarından öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiş, (c) deneysel desen kullanılmış, (ç) etki büyüklüklerini hesaplama için gerekli nicel verileri rapor etmiş, (d) parametrik istatistiksel testleri kullanmış olma koşullarına dikkat edilmiştir.

Veri taraması sonucunda 246 kayda ulaşılmıştır. Bu kayıtlardan 41’inin eş kopya olduğu belirlenmiştir. Eş kopyalar çıkarıldıktan sonra kalan 205 kaydın başlık ve özet kısımları meta-analize dâhil etme ölçütlerine göre incelenmiştir. Kalan çalışmalardan 205’inin WebQuest ile ilgili olduğu halde WebQuest kullanım aşamalarına göre tasarlanmadığı tespit edilmiştir. Bu süreç sonucunda 41 çalışma uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda 21 çalışma ilişkisel, tarama ya da betimsel türde olduğundan, sekiz çalışmada da non-parametrik testler kullanılması nedeniyle çalışmanın kapsamı dışında bırakılarak meta-analize dâhil edilmemiştir. Tüm eleme işleminden sonra WebQuest uygulamalarının akademik başarı üzerinde etkisini inceleyen 12 deneysel çalışma olduğu belirlenmiştir. Dâhil edilen çalışmalardaki toplam öğrenci sayısı 748’dir. Bu öğrencilerin 371’i deney grubunu oluştururken 377’si ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların tamamı yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel çalışmalarda deney grubunda WebQuest uygulamalarına göre bir eğitim uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına göre bir eğitim süreci gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının başarılarının ölçülmesi amacıyla çalışmaların %100’ünde ( $f=12$ ) başarı testi kullanılmıştır. Çalışmaların %75’i ( $f=9$ ) ortaokul kademesinde, %16,6’sı ( $f=2$ ) lise kademesinde, %8,3’ü ise ( $f=1$ ) üniversite kademesinde uygulanmıştır. Çalışmaların %33,3’ü ( $f=4$ ) fen bilimleri, %16,6’sı ( $f=2$ ) matematik alanında, %16,6’sı ( $f=2$ ) bilişim teknolojileri, %8,3’ü ( $f=1$ ) İngilizce, %8,3’ü ( $f=1$ ) Türkçe, 8,3’ü ( $f=1$ ) Türk edebiyatı, %8,3’ü ( $f=1$ ) sosyal bilgiler alanında yürütülmüştür. Bununla birlikte, %58,3’ü ( $f=7$ ) tez olarak %41,6’sı ise ( $f=5$ ) makale olarak yayımlanan çalışmaların, %100’ünde ( $f=12$ ) parametrik testler ( $t$  testi, ANCOVA, ANOVA, MANCOVA) kullanılmıştır.

Tematik senteze dâhil edilen çalışmalarda ise (a) 2008-2020 yılları arasında yürütülmüş, (b) WebQuest uygulamalarına katılan kişilerden görüş alınmış, (c) çalışmaya katılan kişilerin görüşlerini belirttikleri kod ve temaların rapor haline getirilmiş olması gerekliliği aranmıştır. Bu ölçütler sonucunda araştırmaya, tematik senteze nitel bulguları olan hem nitel hem de karma yöntemli 11 çalışma dâhil edilmiştir. Tematik senteze dâhil edilen çalışmaların özellikleri de Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2’ye göre tematik senteze dâhil edilen 11 çalışmanın 1’i karma

yöntemli (nicel+nitel) ve 10'u nitel yöntemli (durum çalışması, fenomenoloji, analitik tümevarımcı içerik analizi, yorumlayıcı temel nitel araştırma deseni vb.) olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarda toplam 258 katılımcıdan WebQuest uygulamaları hakkında görüş alınmıştır.



Şekil 2. Akış şeması (Moher vd., 2009).

### Çalışmaların kalitesinin değerlendirilmesi

Meta-analize dâhil edilen deneysel çalışmaların kalitesi Pluye ve diğerleri (2009) tarafından sağlık bilimleri alanındaki deneysel çalışmalar için geliştirilen değerlendirme sistemine göre yapılmıştır. Bu değerlendirme sisteminde nicel deneysel çalışmaların kalitesinin üç kritere göre incelenmesi önerilmektedir. Bu kriterler, (a) uygulama sürecinin ifade edilmiş olması ve örneklem belirlemede seçkisizlik, (b) grup bilgisinin gizlenmesi (grupların seçkisiz olarak atanması) ve (c) elde edilen verilerin geçerliğinin/güvenirliğinin sağlanması ve veri kaybının olmaması şeklindedir. Eğer çalışmada kriter karşılanmışsa 1 puan, karşılanmamışsa 0 puan verilmesi önerilmiştir. Ancak sosyal bilimlerde kriterler kısmen karşılanabileceğinden 0,5 puan verilmesi de benimsenmiştir. Kalite puanı (alınan toplam puan/3)x100 formülü ile hesaplanmıştır. Pluye ve diğerleri (2009), çalışmaların kaliteli/kalitesiz olmasıyla ilgili herhangi bir yüzde değeri belirlememekle birlikte bu çalışma bağlamında kalite puanı %50'nin üzerinde olan çalışmalar kaliteli, altında olan çalışmalar ise kalitesiz kabul edilmiştir. Meta-analize dâhil edilen 12 çalışmanın yeterli düzeyde kaliteli olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1

*Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Özellikleri*

<b>Çalışma</b>	<b>Konu/Amaç</b>	<b>Çalışma Grubu*</b>	<b>Okul Seviyesi</b>	<b>Ders Türü</b>	<b>Yayın Türü</b>
1. Awada ve Ghaith, 2014	Impact of WebQuest and Gender on Writing Achievement in Professional Business English	D: 20 K: 21	Üniversite	İngilizce	Makale
2. Yenmez vd., 2017	Use of WebQuests in Mathematics Instruction: Academic Achievement	D: 39 K: 39	Lise 9	Matematik	Makale
3. Badmus vd., 2019	Effects of WebQuest on Secondary School Biology Students' Achievement in Cell Division in Ilorin	D: 24 K: 29	Ortaokul 8	Fen Bilimleri	Makale
4. Özerbaş, 2012	WebQuest Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarıya Etkisi	D: 25 K: 26	Ortaokul 7	Matematik	Makale
5. Akçay ve Şahin, 2012	WebQuest (Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi	D: 20 K: 20	Ortaokul 6	Türkçe	Makale
6. Şahin, 2010	6. Sınıf Bilişim Teknolojileri Dersinde Ağ Araştırması (WebQuest) Aracı Kullanarak Oluşturulan Eğitim Ortamının Akademik Başarıya Etkisi	D: 20 K: 20	Ortaokul 6	Bilişim Teknolojileri	Tez
7. Bahar, 2018	Çevre Eğitiminde Ağ Araştırması Kullanımının Öğrencilerin Başarısı Üzerindeki Etkisi	D: 48 K: 47	Ortaokul 5	Fen Bilimleri	Tez
8. Balcı, 2017	WebQuest(Web Macerası) Öğrenme Yönteminin Türk Edebiyatı Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi	D: 25 K: 33	Lise 10	Türk Edebiyatı	Tez
9. Ünal, 2012	İlköğretim 7. Sınıf Fen Konularının Öğretiminde WebQuestlerin Öğrencilerin Fen Başarısına Etkisi	D: 24 K: 25	Ortaokul 7	Fen Bilimleri	Tez
10. Börekçi, 2010	Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Tasarlanan Bir Ağ Araştırması (WebQuest) Etkinliğinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi	D:34 K: 32	Ortaokul 7	Bilişim Teknolojileri	Tez
11. Çilkaya, 2013	Sosyal Bilgiler Eğitiminde WebQuest Kullanımı	D: 21 K: 20	Ortaokul 6	Sosyal Bilgiler	Tez
12. Çıgırık, 2009	İlköğretim 6. Sınıf Fen Öğretiminde WebQuest Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi	D: 71 K: 65	Ortaokul 6	Fen Bilimleri	Tez

\*Çalışma Grubu sütünü altında belirtilen D ve K kısaltmaları, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenci sayılarını temsil etmektedir.

Tablo 2  
Tematik Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Özellikleri

Çalışma	Konu/Amaç	Yöntem	Görüşme Yapılan Öğrenci Sayısı	Öğrenci Özellikleri	
				Yaş	Kademe
1. Zencirli ve Asker, 2009	AğAraştırması (WebQuest) Tasarlayıcılarının Bu Etkinliklerin Hazırlanması Sürecine ve Türkiye’de Uygulanabilirliklerine İlişkin Görüşleri	Analitik Tümevarımcı İçerik Analizi	12	22-23	Yüksek Lisans
2. Kurtuluş vd., 2014	Ortaokul Matematik Öğretmenince WebQuestin Uygulamasına Yönelik Öğrenci Görüşleri	Fenomenoloji	20	13-14	Ortaokul
3. Gürgil vd., 2019	Social Studies Preservice Teachers’ Views on and Experiences with WebQuest	Fenomenoloji	25	20-21	Lisans
4. Akçay, 2017	The Opinions of the Turkish Teacher Candidates about the WebQuest	Yorumlayıcı Temel Nitel Araştırma Deseni	46	17-20	Lisans
5. Ballıel, 2014	WebQuest Destekli Öğrenme Yaklaşımının Özel Eğitim Öğrencilerine Etkisi	Durum çalışması	2	9-10	İlkokul
6. Kobak, 2013	Matematik Öğretmen Adaylarının WebQuest Etkinliklerinde İlişkilendirmelere Yer Verme Düzeyleri Ve Sürece İlişkin Görüşleri	Eylem Araştırması	38	21-22	Lisans
7. Tepe, 2013	Genel Kimya Dersinin WebQuest Uygulamaları Desteğiyle İşlenmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri	Durum çalışması	29	17-18	Lisans
8. Tabanlı, 2008	Bilişim Teknolojilerinin Temelleri Dersinde WebQuest Tekniğine İlişkin Öğrenci Görüşleri	Durum Çalışması	30	15-16	Lise
9. Uslu, 2011	Learner Perceptions About WebQuest	Durum Çalışması	25	17-18	Lisans
10. Dell, 2012	WebQuest 2.0: An Instructional Model For Dıgital Learners	Durum Çalışması	25	10-11	Ortaokul
11. Yenmez vd., 2017	Use of WebQuests in Mathematics Instruction: Academic Achievement, Teacher and Student Opinions	Karma yöntem (yarı deneysel desen + görüşme)	6	15-16	Lise

Tematik senteze dâhil edilen çalışmaların kalitesinin belirlenmesinde Harden vd. (2006) tarafından önerilen 12 kriterlik bir kontrol listesi kullanılmıştır. Harden vd. (2006) genel bir kural olmamakla birlikte 12 kriterden 7'den azını karşılayan çalışmaların “düşük”, 7-9'unu karşılayan çalışmaların “orta” ve 10-12'sini karşılayan çalışmaların ise “yüksek” kalite olarak değerlendirilmesini ve tematik senteze orta ve yüksek kaliteli çalışmaların dahil edilmesini önermiştir. Tematik senteze dâhil edilen 11 çalışmanın “orta” ve “yüksek” kalite puanını karşıladığı belirlenmiştir.

### **Verilerin çıkarılması**

Nicel araştırmaların kodlanması için iki kodlama formu hazırlanmıştır. Birinci kodlama formunda yazar adları, bağımlı değişkenler (başarı, tutum, yeterlik), araştırma deseni (yarı, zayıf deneysel desenler), örneklem özellikleri (öğretim kademesi), yapılan müdahalenin özellikleri (ders türü, uygulama süresi), ölçme araçları (başarı testi, performans testi) ve veri analiz testi (parametrik, non-parametrik) kodlanmıştır. İçerme ölçütlerine uygun olan çalışmalardan nicel verilerin çıkarılması için ikinci bir kodlama formu hazırlanmıştır. Bu kodlama formunda yazar isimleri, ön-testte deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulamayan ( $p>0,05$ ) çalışmalar için son-testin ortalaması, standart sapması ve örneklem büyüklüğü, zayıf deneysel desenler için bağımlı örneklem t-testi ve örneklem büyüklüğü toplanmıştır. Eğer ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklüğü gibi bilgiler eksikse, bağımsız örneklem için t-testi sonucu ve örneklem büyüklüğü, F testi sonucu ve örneklem büyüklüğü toplanmıştır.

Nitel araştırmalarda ise içerme ölçütlerine uygun olan çalışmalardan veriler çıkarılmıştır. WebQuest kullanımına dayalı öğretimi kolaylaştıran ve ya engelleyen faktörler konusunda öğrencilerin deneyimlerini ve görüşlerini ifade eden kod tabloları çıkarılmıştır. Nitel ve nicel verilerin kodlanması araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik %100 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin sentezi**

Toplanan verilerin sentezi, yukarıda açıklanan karma yöntemler çerçevesine göre üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

#### ***Nicel bulguların sentezi (meta-analiz)***

Deneysel işlemin etkililiğini belirlemek için meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklükleri 20'den fazla olduğu için (Card, 2012) etki büyüklüğü indeksi olarak Cohen's d kullanılmıştır. Çalışmalar alanyazından toplandığı için hesaplanan etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre birleştirilerek (Borenstein vd., 2009) genel etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer eğer 0-0,20 arasında ise “zayıf”, 0,21-0,50 arasında ise “küçük”, 0,51-1,0 arasında ise “orta”, 1,0'den büyük ise “güçlü” bir etki büyüklüğü (Cohen vd., 2007) olarak yorumlanmıştır.

Bulunan etki büyüklüğü içerisindeki varyansın varlığını ve büyüklüğünü belirlemek amacıyla heterojenlik testi yapılmıştır. Heterojenliğin miktarı DerSimonian-Liard estimator (DerSimonian ve Liard, 1986) kullanılarak hesaplanmıştır. Heterojenliğin büyüklüğü  $I^2$  indeksine göre yorumlanmıştır.  $I^2$  değeri %25'e kadar düşük, %50'ye kadar orta ve %75'e kadar yüksek heterojenlik olarak değerlendirilmektedir (Higgins vd., 2003). Yapılan analiz sonucunda heterojenliğin anlamlı çıkması halinde heterojenliğin kaynağını belirlemek için moderatör analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda yayın yanlılığı olup olmadığını belirlemek için huni grafiği incelenmiş, Egger'in Regresyon Kesen Testi, Begg ve Mazumdar Korelasyon Testi ve Rosenthal'ın Korumalı N Testi yapılmıştır. Meta-analiz R (version 4.0.0) (R Core Team, 2018), “the metafor (version 2.4.0)” paketi (Viechtbauer, 2010) ve “the meta (version 4.18.0)” paketi kullanılarak yapılmıştır.

**Nitel bulguların sentezi (tematik sentez)**

Nitel bulguların analizinde, tematik sentez yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz yönteminin üç aşaması vardır (Thomas ve Harden, 2008). Birinci aşamada, nitel araştırmalardan çıkarılan doğrudan alıntılar ya da temel kavramlar satır satır okunarak kodlanır. İkinci aşamada, birinci aşamadan elde edilen kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılarak gruplandırılır. Böylece betimleyici temalar oluşturulur. Üçüncü aşamada ise betimleyici temalar karşılaştırılarak etkili bir WebQuest kullanımının/uygulamasının hangi özelliklere sahip olması gerektiğine ilişkin hipotezler üretilir. Böylece analitik temalar üretilmiş olur.

**Nicel ve nitel sonuçların karşılaştırılması**

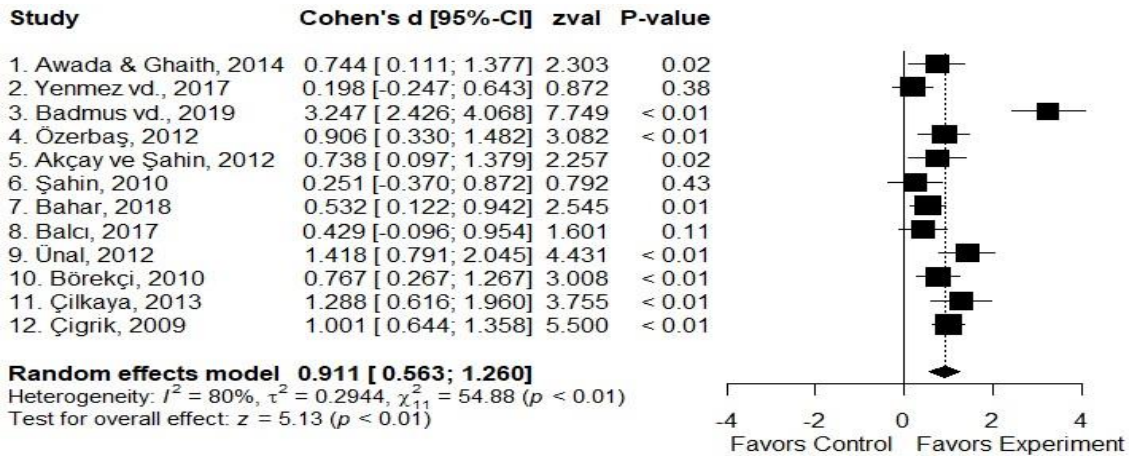
Bu aşamada tematik sentezden elde edilen analitik temalara göre moderatörler oluşturulmuştur. Nicel bulgulara sahip çalışmalar, bu moderatörlere göre sınıflandırılmış ve etki büyüklükleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini, bir başka deyişle analitik temadan elde edilen moderatörün anlamlı bir moderatör olup olmadığını belirlemek için kategorik moderatör analizi yapılmıştır. Böylece WebQuest kullanımının/uygulamasının akademik başarıya etkisini etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak analitik temalarda belirtilen; ancak henüz deneysel işlemlere uygulanmayan potansiyel faktörler de keşfedilmiştir.

**Bulgular**

Çalışmada elde edilen verilerin daha net bir şekilde ele alınması açısından bu bölüm, meta-analiz, yayın yanlılığı, tematik sentez, nitel ve nicel bulguların birleştirilmesi alt başlıkları altında sunulmuştur.

**Meta-analiz**

Meta-analiz çalışmasına dâhil edilen 12 çalışmanın etki büyüklüklerine ilişkin orman grafiği Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Orman grafiği.

Şekil 3'e göre en büyük etki büyüklüğüne (ES=3,247) sahip çalışma, Badmus ve diğerleri (2019) tarafından yapılan makale çalışması iken, en küçük etki büyüklüğüne (ES=0.198) sahip çalışma Yenmez ve diğerleri (2017) tarafından yapılan makale çalışmasıdır. Badmus ve diğerlerinin (2019) çalışması potansiyel bir uç değer olarak değerlendirilmiş ve çalışma ağırlığı incelenmiştir. Bu çalışmanın genel etki büyüklüğüne katkısı rastgele etkiler modeli altında %6,72 olarak belirlenmiştir. Bu ağırlığın diğer çalışmaların ağırlıklarına yakın olduğu söylenebilir. Bu nedenle analiz dışı tutulmamıştır. Cohen ve diğerlerinin (2007) sınıflamasına göre orman grafiğindeki çalışmaların %8,3'ü ( $f=1$ ) "zayıf", %16,6'sı ( $f=2$ ) "küçük", %33,3'ü "orta" ve %33,3'ü "güçlü" düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir. Çalışmaların %83,3'ü ( $f=10$ ) anlamlı ( $p < 0,05$ ) bir etki

büyüklüğü vermişken %16,6'sının ( $f=2$ ) ise etki büyüklüğü anlamsızdır ( $p>0,05$ ). Meta-analize dâhil edilen 12 çalışma rastgele etkiler modeline göre birleştirildiğinde alt sınırı 0,513 ve üst sınırı 1,358 olmak üzere genel etki büyüklüğü 0,911 olarak hesaplanmıştır. Bu etki büyüklüğü %95 güven seviyesinde anlamlı bir etki büyüklüğüdür ( $z=5,13$ ,  $p<0,01$ ). Cohen ve diğerlerinin (2007) sınıflamasına göre hesaplanan genel etki büyüklüğü “orta” düzeydedir. Buna göre WebQuest uygulamasının akademik başarı üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Heterojenlik testi sonucu, meta-analize dâhil edilen çalışmaların heterojen olduğunu ( $Q(11)=54,88$ ,  $p<0,001$ ) ve bu heterojenliğin yüksek düzeyde ( $I^2=\%80$ ) olduğunu göstermektedir. Heterojenliğin kaynağını belirlemek için çalışmalar okul seviyesi (ortaokul, lise) ve çalışmanın yürütüldüğü ders türüne (fen bilimleri, matematik, bilişim teknolojileri) göre sınıflandırılıp kategorik moderatör analizi yapılmıştır. Bu analizlere, bir çalışma içeren kategoriler dâhil edilmemiştir. Ayrıca incelenen araştırmalar, uygulama süreleri 1-4 hafta süren ve 5-8 hafta süren olmak üzere iki ayrı zaman dilimine ayrılarak kategorilendirilmiş ve analiz edilmiştir. Bu kategorik değişkenlere göre yapılan moderatör analizi, Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3  
*Kategorik Moderatör Analizi*

Moderatör Adı	k	Etki Gücü	95 % CI.		Qb	Heterojenlik sd	p
			En Düşük Limit	Yüksek Limit			
Öğretim Kademesi	11	0.600	0,335	0,865	7,975	1	0,005
Ortaokul	9	1,077	0,653	1,501			
Lise	2	0,294	-0,045	0,634			
Ders Türü	8	0,708	0,340	1,075	3,743	2	0,154
Bilişim Teknolojileri	2	0,543	0,042	1,045			
Fen Bilimleri	4	1,482	0,616	2,349			
Matematik	2	0,527	-0,164	1,219			
Uygulama Süresi	12	0,858	0,525	1,191	0,830	1	0,362
1-4 Hafta	6	1,081	0,498	1,664			
5-8 Hafta	6	0,751	0,345	1,156			

\* $p<0,05$

Öğretim kademesine yönelik yapılan kategorik moderatör analizine, yalnızca bir çalışmanın olduğu üniversitede gerçekleştirilen araştırma dâhil edilmemiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi seçilen moderatörlerden okul seviyesi (ortaokul, lise) anlamlı çıkmıştır ( $p<0,05$ ). Ders türüne yönelik olarak yapılan kategorik moderatör analizine de bir çalışmanın olduğu dersler dâhil edilmemiştir. Elde edilen verilere göre ders türü anlamlı bir moderatör değildir. Son moderatör olan, 1-4 hafta ile 5-8 hafta olmak üzere iki ayrı zaman dilimine ayrılan uygulama süresi için ise çalışmalar arası varyans istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğrencilerin akademik başarıları ile WebQuest uygulama süreleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Buna göre çalışmalar arasındaki varyansın, çalışmaların yürütüldüğü okul seviyesine bağlı olduğu söylenebilir. Ancak varyans, dersin türünden ve uygulama süresinden kaynaklanmamaktadır.

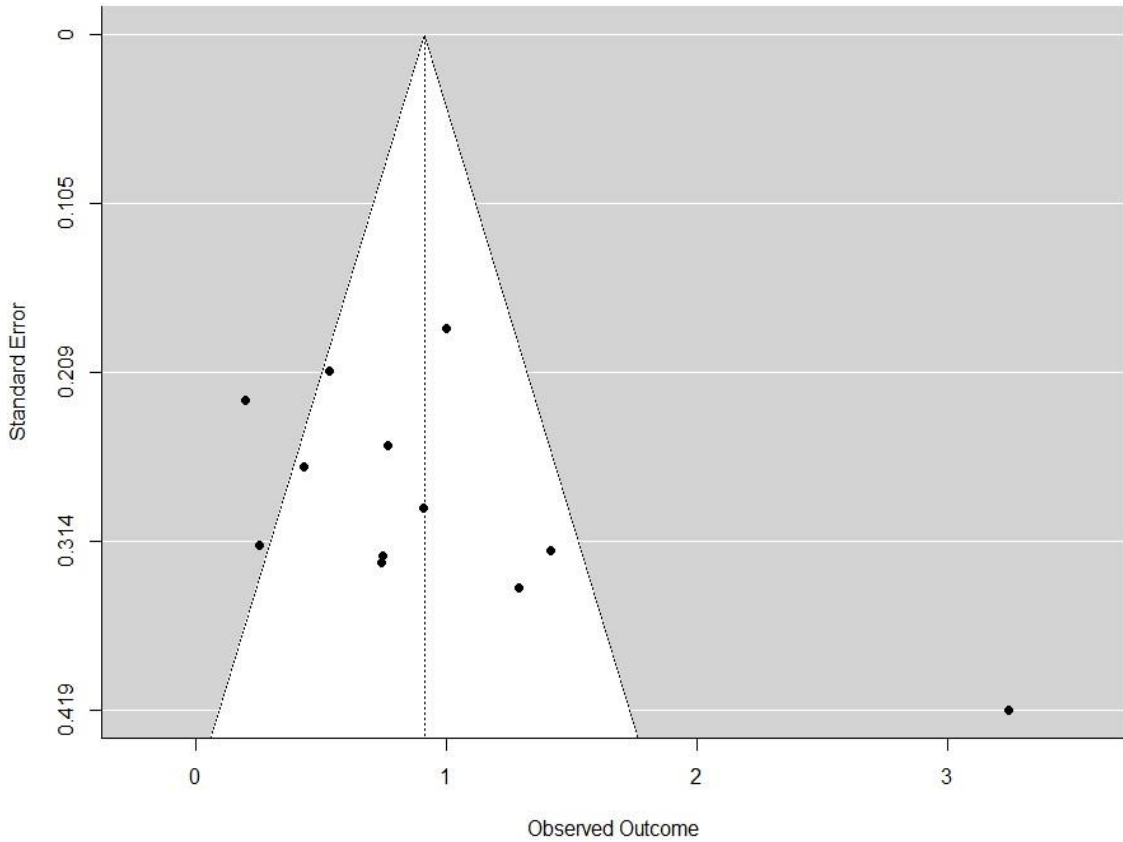
Deneysel işlemi uygulama süresinin (hafta) etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek için ayrıca meta-regresyon yapılmıştır. Meta-regresyon sonucunda etki büyüklükleri arasındaki varyansın uygulama süresi ile açıklamaya çalışılan model anlamlı çıkmamıştır ( $Q=1,430$ ,  $p>0,05$ ). Buna göre deneysel işlemi uygulama süresi ile etki büyüklükleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

#### **Yayın yanlılığı**

Card'a (2012) göre yayın yanlılığını belirlemenin en iyi yöntemlerinden biri meta-analize yayımlanmamış çalışmaları dâhil etmek ve etki büyüklüklerinin yayımlanma durumuna

(makaleye karşı tez) göre anlamlı fark gösterip göstermediğini test etmektir. Eğer yayımlanma durumuna göre etki büyüklükleri arasında anlamlı fark yoksa ( $p>0,05$ ) yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir. Buna göre bu meta-analiz çalışmasına Tablo 1’de görüldüğü gibi yedi tez (unpublished) ve beş makale (published) dâhil edilmiştir. Çalışmaların etki büyüklüklerine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için kategorik moderatör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda makale çalışmalarının genel etki büyüklüğü 1,126 %95 CI [0,260, 1,993] iken tez çalışmalarının genel etki büyüklüğü 0,795 %95 CI [0,505, 1,085] olarak hesaplanmıştır. Bu iki genel etki büyüklüğü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Bu sonuca göre yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin tahminlerin dağılımı Şekil 4 ‘te verilmiştir. Huni grafiğindeki asimetric dağılım, potansiyel bir yayın yanlılığı olabileceğini gösterirken yapılan sıra korelasyonu ( $p=0,19$ ) ve regresyon ( $p=0,122$ ) testleri sonucunda bu asimetrimin yayın yanlılığından kaynaklanmadığı belirlenmiştir.



Şekil 4. Etki büyüklükleri huni grafiği.

Tahmin edilen genel etki büyüklüğünün güçlü olup olmadığını belirlemek için Rosenthal’ın (1979) Korumalı N Testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre tahmin edilen genel etki büyüklüğünü anlamsız hale getirmek için sıfır etki büyüklüğüne sahip 1375 çalışmanın meta-analize eklenmesi gerekmektedir. Eğer gerekli olan çalışma sayısı, meta-analize dâhil edilen çalışma sayısının beş katının 10 fazlasından (eşik değeri= $5k+10$ ; k, çalışma sayısı) daha fazla ise hesaplanan genel etki büyüklüğünün güçlü olduğu ve yayın yanlılığının ürünü olmadığı sonucuna varılabilir. Buna göre meta-analize dâhil edilen çalışmalar göz önüne alındığında eşik değeri ( $5 \times 12 + 10$ ) 70’dir. Gerekli olan çalışma sayısı (1375) eşik değerinden çok büyük olmasından dolayı hesaplanan genel etki büyüklüğünün güçlü ve yayın yanlılığının ürünü olmadığı yorumu yapılabilir.



### Tematik sentez

Tematik senteze kalite puanı “orta” ve “yüksek” olarak değerlendirilen 11 çalışma dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların nitel bulguları, bir başka deyişle bulgulara yer alan doğrudan alıntılar ya da araştırmacının kod tanım tabloları çıkarılarak nitel veri analiz yazılımı olan QDA Miner Lite programına girilmiştir. Tematik sentezin birinci aşamasında programa girilen nitel veriler detaylı biçimde okunmuş ve kodlanmıştır. İkinci aşamasında tanımları birbirine yakın olan kodlar, kod tanımları genişletilerek aynı kodlar altında birleştirilmiştir. Daha sonra oluşan yeni kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılmış, aynı özelliklere sahip kodlar, (a) WebQuest kullanımının öğrenme-öğretme sürecine katkısı, (b) WebQuest kullanımının öğrenme çıktıları (c) WebQuest kullanımında yeterlikler ve (d) uygulamada karşılaşılan zorluklar olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

WebQuest kullanımının öğrenme-öğretme sürecine katkısına yönelik belirlenen tema, “öğretmen açısından” ve “öğrenci açısından” olmak üzere iki alt başlığa ayrılarak kodlar belirlenmiştir. *Öğrenci açısından*, (a) kalıcı öğrenmeyi, (b) özerk öğrenmeyi, (c) sosyal öğrenmeyi, (ç) üst düzey düşünmeyi, (d) başarıya katkıyı, (e) öz disiplini, (f) okul dışı öğrenmeyi, (g) fırsat eşitliğini, (ğ) aktif öğrenmeyi, (h) sürekli erişim kolaylığını, (ı) günlük yaşamla ilişkilendirmeyi ve (i) ekran değerlendirmeyi belirten kodlar ön plana çıkmıştır. *Öğretmen açısından* ise (a) zamanın etkin kullanımını, (b) hızlı geri bildirim, (c) özgün içerik tasarımı ve (ç) değerlendirmeyi tasarlamaya yönelik kodlar ön plana çıkmıştır. WebQuest kullanımının öğrenme çıktılarına yönelik belirlenen temada da *öğrenme ortamı* alt başlığında (a) farklı öğrenme etkinliğine ve (b) olumlu duyuşsal etkiye yönelik kodlar ön plana çıkmıştır. WebQuest kullanımında yeterliklere yönelik belirlenen temada ise *uygulanabilirlik* alt başlığında (a) öğretmen yeterliklerini, (b) öğrenen yeterliklerini ve (c) teknik donanım ve ağ bağlantısını belirten kodlar ön plana çıkmıştır. WebQuest kullanımında, uygulamada karşılaşılan zorluklara yönelik belirlenen temada da “Öğretmen açısından” ve “öğrenci açısından” olmak üzere iki alt başlığa ayrılarak kodlar belirlenmiştir. *Öğrenci açısından*, (a) uzun süre ekrana bağlı kalmayı, (b) zararlı içeriklerle karşılaşabilmeyi, (c) grup içi görev dağılımını ve (d) farklı WebQuest görmemiş olmayı belirten kodlar ön plana çıkmıştır. *Öğretmen açısından* ise (a) öğretmen kontrolü ve filtresine, (b) iş yükünü artırmasına, (c) kaynakların benzerliğine ve (d) internete erişim sorununa yönelik kodlar ön plana çıkmıştır.

Tematik sentezin üçüncü aşamasında üç araştırmacı, betimsel temaları göz önüne alarak etkili bir WebQuest kullanımının/uygulamasının hangi özelliklere sahip olması gerektiğini tartışmış ve tartışma sonucunda aşağıda verilen analitik temalar (hipotezler/öneriler) ortaya çıkmıştır:

1. Grup içerisinde görev dağılımının öğretmen tarafından açık ve net olarak yapılması gerektiği,
2. Öğrencilere, gerçekleştirmesi gereken çalışma verilmeden önce nitelikli bir WebQuest örneği sunulması,
3. Pilot bir uygulamanın yapılması,
4. Öğrencilerin yaşlarına uygun olmayan sakıncalı içeriklerle karşılaşmaması için önceden öğretmen tarafından incelenmiş internet sitelerine yönlendirilmesi,
5. Uygulamaya başlamadan önce öğrenenlerin bilişim teknolojileri yeterliklerine yönelik hazırbulunuşluk seviyelerinin tespit edilmesi,
6. Hazırbulunuşluk düzeyi yeterli olmayan öğrenenlerin bilişim teknolojileri kullanımına özgü temel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi,
7. Öğrencilerin uzun süre ekran başında kalmalarını önlemek için bir plan ve program kapsamında uygulamayı yürütmelerinin sağlanması,
8. Öğrencilerin WebQuest uygulamasına duyuşsal yönden hazırlanması için konuya ilgilerinin çekilmesi ve motive edilmesi.

**Nitel ve nicel bulguların birleştirilmesi**

Bu analitik temaların meta-analize dâhil edilen çalışmalarda uygulanıp uygulanmadığını, uygulandıysa hangi çalışmalarda uygulandığını belirlemek için araştırmacılar deneysel çalışmaları incelemiştir. Analitik temaların uygulanma durumuna ilişkin sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Analitik Temaları Uygulama Durumu*

Analistik Temalar	Uygulanma Durumu*
1. Grup içerisinde görev dağılımının öğretmen tarafından açık ve net olarak yapılması	Uygulanmamış
2. Öğrencilere, gerçekleştirmesi gereken çalışma verilmeden önce nitelikli bir WebQuest örneği sunulması	Özerbaş, 2012 <sup>4</sup> ; Ünal, 2018 <sup>9</sup> ; Börekçi, 2010 <sup>10</sup> ; Çilkaya, 2013 <sup>11</sup> ;
3. Pilot bir uygulamanın yapılması	Yenmez vd., 2017 <sup>2</sup> ; Badmus vd., 2019 <sup>3</sup> ; Özerbaş, 2012 <sup>4</sup> ; Şahin, 2010 <sup>6</sup> ; Bahar, 2018 <sup>7</sup> ; Balcı, 2017 <sup>8</sup> ; Ünal, 2018 <sup>9</sup> ; Börekçi, 2010 <sup>10</sup> ; Çilkaya, 2013 <sup>11</sup> ;
4. Öğrencilerin yaşlarına uygun olmayan sakıncalı içeriklerle karşılaşmaması için, önceden öğretmen tarafından incelenmiş internet sitelerine yönlendirilmesi	Çilkaya, 2013 <sup>11</sup> ;
5. Uygulamaya başlamadan önce öğrenenlerin bilişim teknolojileri yeterliklerine yönelik hazırbulunuşluk seviyelerinin tespit edilmesi	Şahin, 2010 <sup>6</sup> ; Bahar, 2018 <sup>7</sup> ; Ünal, 2018 <sup>9</sup> ; Börekçi, 2010 <sup>10</sup> ; Çilkaya, 2013 <sup>11</sup> ;
6. Hazırbulunuşluk düzeyi yeterli olmayan öğrenenlerin bilişim teknolojileri kullanımına özgü temel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi	Şahin, 2010 <sup>6</sup> ; Bahar, 2018 <sup>7</sup> ;
7. Öğrencilerin uzun süre ekran başında kalmalarını önlemek için bir plan ve program kapsamında uygulamayı yürütmeleri	Çıgırık, 2009 <sup>12</sup>
8. Öğrencilerin WebQuest uygulamasına duyuşsal yönden hazırlanması, konuya ilgilerinin çekilmesi ve motive edilmesi	Şahin, 2010 <sup>6</sup> ; Bahar, 2018 <sup>7</sup> ;
	Çıgırık, 2009 <sup>12</sup>

\*Çalışmalar üzerindeki sayılar meta-analize dâhil edilen çalışmaların sıra numaralarıdır.

Tablo 4'te görüldüğü gibi meta-analize dâhil edilen hiçbir çalışmada WebQuest uygulamaları öncesi oluşturulan gruplar içerisindeki görev dağılımı öğretmen tarafından açık ve net olarak yapılmamıştır. Dört çalışmada öğrencilere gerçekleştirmesi gereken çalışma verilmeden önce nitelikli bir WebQuest örneği sunulmuştur<sup>4,9,10,11</sup>. Meta-analize dâhil edilen 12 çalışmanın 9'unda WebQuest uygulamasına başlamadan önce pilot çalışma yapılmıştır<sup>2,3,4,6,7,8,9,10,11</sup>. Yalnızca bir çalışmada öğrencilerin yaşlarına uygun olmayan sakıncalı içeriklerle karşılaşmaması için önceden öğretmen tarafından incelenmiş internet sitelerine yönlendirme yapılmıştır<sup>11</sup>. Altı çalışmada uygulamaya başlamadan önce öğrenenlerin bilişim teknolojileri yeterliklerine yönelik hazırbulunuşluk seviyeleri dikkate alınarak mevcut teknoloji kullanım yeterlikleri belirlenmiştir<sup>6,7,9,10,11,12</sup>. Bu belirlemenin ardından; sadece üç çalışmada hazırbulunuşluk düzeyi yeterli olmayan öğrenenlere, bilişim teknolojileri kullanımına özgü temel bilgi ve becerilerini geliştirme çalışması yapılmıştır<sup>6,7,12</sup>. Meta-analize dâhil edilen hiçbir çalışmada öğrencilerin uzun süre ekran başında kalmalarını önlemek için bir plan ve program kapsamında uygulamayı yürütmelerine yönelik çalışma gerçekleştirilmemiştir. 12 çalışmanın 9'unda öğrencilerin WebQuest uygulamasına ilgileri çekilmiş, duyuşsal yönden hazırlanması ve motive edilmesi sağlanmıştır<sup>1,3,4,6,7,9,10,11,12</sup>.

Analitik temalarda ortaya çıkan önerilerin, meta-analize dâhil edilen çalışmalar arasındaki varyansı açıklayıp açıklamadıklarını, dolayısıyla bu önerilerin işlevsel olup olmadığını belirlemek için kategorik moderatör analizi yapılmıştır. Çalışmalarda uygulanmış her bir öneriye ait kategorik moderatör analizi sonucu Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5  
*Meta-Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Analitik Temaları Uygulama Durumlarına Göre Moderatör Analizi Sonuçları*

Moderatör No	k	Etki Büyüklüğü	95 % CI.		Qb	Heterojenlik	
			En Düşük Limit	Yüksek Limit		sd	p
2, Analitik Tema	12	0,987	0,729	1,246	0,498	1	0,481
Uygulanmış	4	1,046	0,741	1,352			
Uygulanmamış	8	0,840	0,357	1,324			
3, Analitik Tema	12	0,914	0,673	1,155	0,035	1	0,852
Uygulanmış	9	0,953	0,476	1,431			
Uygulanmamış	3	0,901	0,621	1,180			
4, Analitik Tema	12	0,975	0,652	1,298	1,083	1	0,298
Uygulanmış	1	1,288	0,615	1,961			
Uygulanmamış	11	0,881	0,513	1,249			
5, Analitik Tema	12	0,879	0,592	1,167	0,131	1	0,717
Uygulanmış	6	0,856	0,541	1,171			
Uygulanmamış	6	0,998	0,294	1,702			
6, Analitik Tema	12	0,816	0,497	1,135	1,426	1	0,232
Uygulanmış	3	0,645	0,220	1,070			
Uygulanmamış	9	1,036	0,554	1,519			
8, Analitik Tema	12	0,621	0,376	0,866	6,706	1	0,010
Uygulanmış	9	1,077	0,654	1,501			
Uygulanmamış	3	0,392	0,092	0,692			

\* $p < 0,05$

Tablo 5’te görüldüğü üzere tematik sentezden elde edilen 8 analitik temadan yalnızca biri (8, Analitik tema) çalışmalar arasındaki varyansı anlamlı bir şekilde ( $p < 0,05$ ) açıklayabilmiştir. Buna göre öğrencilerin duyuşsal yönden hazırlanması, motivasyonlarının sağlanması ile gerçekleştirilen WebQuest uygulamalarının ortalama etki büyüklüğü 1,077 [0,654, 1,501] iken, bu durumun aksine öğrencilerin duyuşsal yönden hazırlanmadan, motivasyonları sağlanmadan/dikkate alınmadan gerçekleştirilen WebQuest uygulamalarının ortalama etki büyüklüğü 0,392 [0,092, 0,692] olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre WebQuest uygulamaları gerçekleştirilirken öğrenciler duyuşsal yönden hazırlanmaz, konuya ilgileri çekilmez ve motivasyonları sağlanmazsa, bu durum onların akademik başarılarının düşmesine neden olabilmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı, internet tabanlı bir yöntem olan WebQuest kullanımının öğrencilerin başarısına etkisini ve etkili bir WebQuest kullanımına etki eden faktörleri, hem nitel hem de nicel bulgulara sahip çalışmaların sonuçlarını birleştirerek belirlemektir. Bu amaçla 12 nicel ve 11 nitel bulguya sahip çalışmadan elde edilen veriler kullanılmıştır. Nicel bulgulara sahip çalışmalardan elde edilen veriler meta-analiz yöntemi ile nitel bulgulara sahip çalışmalardan çıkarılan veriler tematik sentez yöntemi ile ayrı ayrı birleştirilmiştir. Daha sonra tematik sentezden elde edilen analitik temalar kullanılarak meta-analize dâhil edilen çalışmalar arasındaki varyans açıklanmaya çalışılmıştır. Meta-analize dâhil edilen 12 çalışma, alan yazından elde edildiği için rastgele etkiler modeline göre (Borenstein vd., 2009) birleştirilmiştir. Birleştirme sonucu genel etki büyüklüğü 0,911 (95% CI: 0,563, 1,260) olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan genel etki büyüklüğü sıfır etki değerinde anlamlı bir şekilde farklı çıkmıştır ( $z=5,13$ ,  $p < 0,01$ ). Bu etki büyüklüğü %95 güven

seviyesinde, “orta düzeyde” (Cohen vd., 2007) bir etki büyüklüğü olarak yorumlanabilir. Buna göre WebQuest uygulamasının akademik başarı üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Meta-analize dâhil edilen çalışmaların aynı yaygın etkiyi paylaşıp paylaşmadığını belirlemek için yapılan heterojenlik testinde çalışmaların yüksek düzeyde ( $I^2=80$ ) heterojen olduğu belirlenmiştir. Çalışmalar arasındaki bu heterojenliğin sebeplerini belirlemek için okul seviyesi (ortaokul, lise), çalışmanın yürütüldüğü ders türüne (fen bilimleri, matematik, bilişim teknolojileri) göre kategorik moderatör analizi yapılmıştır. İncelenen araştırmalar, uygulama süreleri 1-4 hafta süren ve 5-8 hafta süren olmak üzere iki ayrı zaman dilimine ayrılarak kategorilendirilmiş ve analiz edilmiştir. Ayrıca, deneysel işlemi uygulama süresinin (hafta) başarı ile ilişkisini belirlemek için meta-regresyon yapılmıştır. Kategorik moderatör analizi sonucunda ders türünün ve 1-4 hafta ile 5-8 hafta olmak üzere iki ayrı zaman dilimine ayrılan uygulama süresinin varyansa katkı sağlayan anlamlı ( $p>0,05$ ) moderatörler olmadığı belirlenmiştir. Seçilen moderatörlerden okul seviyesinin ortaokul ya da lise olma durumu ise anlamlı çıkmıştır ( $p<0,05$ ). Buna göre çalışmalar arasındaki varyansın, çalışmaların yürütüldüğü okul seviyesine bağlı olduğu söylenebilir. Deneysel işlemi uygulama süresinin (hafta) başarıya ilişkin etki büyüklükleri ile açıklanmaya çalışılan model, yapılan meta-regresyon sonucunda anlamlı çıkmamıştır ( $p<0,05$ ). Buna göre deneysel işlemi uygulama süresi ile etki büyüklükleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tematik senteze dâhil edilen 11 nitel bulguya sahip çalışmadan çıkarılan veriler satır satır okunarak kodlanmıştır. Bu kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre karşılaştırılmış, aynı özelliklere sahip kodlar, (a) WebQuest kullanımının öğrenme-öğretme sürecine katkısı, (b) WebQuest kullanımının öğrenme çıktıları (c) WebQuest kullanımında yeterlikler ve (ç) uygulamada karşılaşılan zorluklar olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Buna göre derslerde WebQuest kullanımına yer verildiğinde öğrenci açısından, özerk öğrenmeleri desteklediği, öz disiplini ve üst düzey düşünmeyi geliştirdiği, kalıcı öğrenmeye, sosyal öğrenmeye, okul dışı öğrenmeye, fırsat eşitliğine, aktif öğrenmeye, sürekli erişim kolaylığına, günlük yaşamla ilişkilendirmeye, akran değerlendirmeye ve başarıya katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen açısından ise zamanın etkin kullanımını, hızlı geri bildirim, özgün içerik tasarımı ve değerlendirmeyi tasarlamayı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, WebQuest kullanımında bazı sınırlılıklarla karşılaşmıştır. Öğrenci açısından, uzun süre ekrana bağlı kalma, zararlı içeriklerle karşılaşabilme, grup içi görev dağılımı sorunu ve farklı WebQuest görmemiş olmak gibi sınırlılıklar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra öğretmen açısından ise öğretmen kontrolü ve filtresinin olmaması, iş yükünü artırması, kaynakların benzerliği ve internete erişim sorunu gibi durumlar WebQuest kullanımının etkili olmasını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu sınırlılıkları aşmak için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bilişim teknolojileri yeterliklerinin dikkate alınarak uygulamaya başlanması, mevcut teknik donanım ve ağ bağlantısının gözden geçirilmesi, grup içerisinde öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını alması ve bunun öğretmen tarafından netleştirilmesi gibi öneriler verilmiştir.

Tematik sentezden ortaya çıkan betimsel temalardan WebQuest kullanımının etkililiğini etkileyebilecek sekiz analitik tema belirlenmiştir. Geliştirilen sekiz analitik temadan yalnızca bir tanesi meta-analize dâhil edilen çalışmalar arasındaki varyansı anlamlı bir şekilde ( $p<0,05$ ) açıklarken yedi tanesi ise anlamlı ( $p>0,05$ ) çıkmamıştır. Anlamlı çıkan analitik tema “öğrencilerin WebQuest uygulamasına duyuşsal yönden hazırlanması, konuya ilgilerinin çekilmesi ve motive edilmesi” temasıdır. Bu bulguya göre WebQuest uygulamaları gerçekleştirilirken öğrencilerin duyuşsal yönden hazırlanmaması ve motivasyonlarının sağlanmaması akademik başarılarının düşmesine neden olabilmektedir. Meta-analize dâhil edilen çalışmalarda henüz uygulanmayan analitik temalar ise “grup içerisinde görev dağılımının öğretmen tarafından açık ve net olarak yapılması” ve “öğrencilerin uzun süre ekran başında kalmalarını önlemek için bir plan ve program kapsamında uygulamayı yürütmeleri” temalarıdır. Buna göre meta-analize dâhil edilen hiçbir

çalışmada grup içerisinde görev dağılımının öğretmen tarafından açık ve net olarak yapılmadığı, öğrencilerin uzun süre ekran başında kalmalarını önlemek için bir plan ve program kapsamında uygulamaların yürütülmediği tespit edilmiştir.

Alan yazında, WebQuest kullanımının öğrenci başarısını olumlu etkilediğini belirten bir çok çalışma mevcuttur (Akçay ve Şahin, 2012; Awada ve Ghaith, 2014; Badmus vd., 2019; Bahar, 2018; Balcı, 2017; Börekçi, 2010; Çıgırık, 2009; Çilkaya, 2013; Özerbaş, 2012; Şahin, 2010; Ünal, 2012; Yenmez vd., 2017). Yapılan meta-analiz sonucunda WebQuest kullanımının öğrenci başarısı üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olabileceği belirlenmiştir. WebQuest kullanımının öğrenci başarısı üzerinde etkili olmasının nedenleri tematik sentez yöntemi ile belirlenmiştir. Buna göre WebQuest kullanımına yer verilen sınıflarda ve derslerde öğrenci açısından, özerk öğrenmelerin desteklendiği, öz disiplinin sağlandığı, kalıcı öğrenmenin, sosyal öğrenmenin, sürekli erişim kolaylığı ile okul dışı öğrenmenin, fırsat eşitliğinin, aktif öğrenmenin, günlük yaşamla ilişkilendirmenin başarıya katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen açısından ise zamanın etkin kullanımı ile hızlı geri bildirim desteklediği, özgün içerik ve değerlendirme tasarlanmanın da sağlandığı belirlenmiştir. Bu sonucu destekleyecek şekilde, hem öğrenciler hem de öğretmenler için yaygın kullanımı ve cazip bir yeri olan web/İnternet kullanımının, özellikle öğrenci motivasyonunu arttırdığına, orijinal ürünler ortaya çıkarıldığına, düşünme becerilerini geliştirdiğine ve iş birlikli öğrenmeyi desteklediğine yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Kaya ve Önder, 2002; Kılıç, Karadeniz ve Karataş, 2003). Dolayısıyla, internet tabanlı bir öğretim yöntemi olan WebQuest kullanımının öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve motivasyonlarını arttırmada, işbirlikli öğrenmede öğrencilerin başarısına katkı sağlayan bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir.

Meta-analize dâhil edilen deneysel çalışmaların etki büyüklükleri açısından yüksek düzeyde heterojen olduğu, bu çalışmadan çıkan bir başka bulgudur. Çalışmalar arasındaki varyansı açıklamak için meta-analize dâhil edilen çalışmalar çeşitli özelliklerine göre kodlanmıştır (okul seviyesi, çalışmanın yürütüldüğü ders, 1-4 hafta ile 5-8 hafta olmak üzere iki ayrı zaman dilimine ayrılan uygulama süresi). Çalışmaların yürütüldüğü ders türüne (fen bilimleri, matematik, bilişim teknolojileri) göre kategorik moderatör analizi, deneysel işlemi uygulama süresinin (hafta) başarı ile ilişkisini belirlemek için de meta-regresyon yapılmıştır. Orhan ve Durak Men'in (2018) web tabanlı öğretimin başarıya etkisine yönelik gerçekleştirdiği meta-analiz çalışmasında da olumlu sonuçların olduğu ve öğrenme alanları ile uygulama sürelerine göre etki büyüklüğü değerinin akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre web tabanlı öğretimin 1-4 hafta ve 4 haftadan daha fazla uygulanması öğrencilerin başarısını değiştirmemiştir. Bu duruma rağmen en yüksek etki büyüklüğünün 0,874 ile 1-4 hafta arası uygulama yapılan çalışmalarda, en düşük etki büyüklüğünün ise 0,818 ile 4 haftadan daha fazla uygulama yapılan çalışmalarda olduğu belirlenmiştir. Geniş etki düzeyinde etkiye sahip öğrenme sürelerinin aynı zamanda her birinin de anlamlı yönde pozitif etkisinin olduğu görülmektedir. WebQuest uygulamalarına yönelik bulgularımızda da benzer duruma rastlanmıştır. Gerçekleştirilen moderatör analizi sonuçlarına göre uygulama süresi 1-4 hafta olan altı çalışmanın etki büyüklüğünün 1,081 olduğu, 5-8 hafta olan diğer altı çalışmanın etki büyüklüğünün ise 0,751 olduğu görülmüştür. Orhan ve Durak Men (2018)'in çalışmasında da görüldüğü gibi, WebQuest uygulamalarında da deneysel işlem süresi ile başarıya ilişkin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmemiştir. Ancak her iki çalışmada da uygulama süresinin beş hafta ve daha uzun süre gerçekleştirilmesinin başarıyı nispeten azalttığı söylenebilir.

Şahin (2005) tarafından gerçekleştirilen ve internet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiğinin incelendiği diğer bir meta-analiz çalışmasında, alan yazında yüz yüze eğitimle karşılaştırılan nicel çalışmalar derlenerek birleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda da küçük ölçekte, pozitif ve anlamlı bir etki büyüklüğü elde edilmiştir ( $EB=0,2863$ ). Sonuç olarak, internet tabanlı uzaktan eğitim, yüz yüze yapılan eğitime göre daha başarılı bulunmuştur. Aynı çalışmada, eğitim kademeleri dikkate alındığında, en büyük etki büyüklüğünün lisans ve ilköğretim kademesinde

olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, bu çalışmadaki WebQuest uygulamalarına yönelik bulgularda da ortaokul kademesinde (ilköğretim) uygulanan çalışmaların etki büyüklüğünün daha yüksek olduğu görülmektedir. Şahin'in (2005) çalışmasında da ders türüne yönelik etki büyüklükleri kıyaslandığında ise sayısal derslerin sözel derslere oranla etki büyüklüğünün daha fazla olduğu belirlenmiştir. WebQuest uygulamalarına yönelik bulgularımızda da sayısal dersler olan matematik, fen bilimleri ve bilişim teknolojileri derslerinin etki büyüklüklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Nitel araştırmalar, tematik sentez ile bir araya getirilerek analitik temalar elde edilmiştir. Analitik temalar iyi bir deneysel müdahalenin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini ifade eden hipotezlerdir (Thomas ve Harden, 2008). Geliştirilen sekiz analitik temadan yalnızca bir tanesinin çalışmalar arasındaki varyansa katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu analitik tema, “öğrencilerin WebQuest uygulamasına duyuşsal yönden hazırlanması, konuya ilgilerinin çekilmesi ve motive edilmesi” önermesidir. Deneysel çalışmaların bu temayı uygulama durumları incelendiğinde, dokuz çalışmanın (Awada ve Ghaith, 2014; Badmus vd., 2019 ; Bahar, 2018; Börekçi, 2010; Çıgırık, 2009; Çilkaya, 2013; Özerbaş, 2012; Şahin, 2010; Ünal, 2018) bu önermeyi içerdiği belirlenmiştir. Yapılan moderatör analizi sonucunda, WebQuest uygulamasına öğrencilerin duyuşsal yönden hazırlanmasını, konuya ilgilerinin çekilmesini ve motive edilmesini sağlayan çalışmaların etki büyüklüklerinin, böyle bir destek sağlamadan uygulayan çalışmaların etki büyüklüklerinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle öğrenciler, WebQuest uygulamasına duyuşsal yönden hazırlanıp konuya ilgilerinin çekilmesi ile motivasyonları sağlandığında, başarılarının olumlu etkilenebileceği belirlenmiştir. Bu durumun nedeninin, duyuşsal etkinin, eğitim ve öğretim etkinliklerinde oldukça önemli olmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. WebQuest uygulamaları gerçekleştirilirken öğrenciler, duyuşsal yönden hazırlanmaz ve motivasyonları sağlanmazsa, bu durum onların akademik başarılarının düşmesine neden olabilmektedir.

Tematik sentezden elde edilen sekiz analitik temadan ikisi, meta-analize dâhil edilen hiçbir deneysel çalışmada gözlemlenmemiştir. Bu temalardan birincisi, “grup içerisinde görev dağılımının öğretmen tarafından açık ve net olarak yapılması” şeklindedir. Grup içerisinde bireyin net olarak yerine getirmesi beklenen görev tanımlanmadığında, grup dinamiği bozulabilmekte ve iş yükü öne çıkan bazı öğrencilere bırakılabilmektedir. Bu durum da grup içerisindeki bireyleri huzursuz eden, grubu başarısızlığa götüren önemli etmenlerden biri olabilmektedir (Dell, 2012; Kobak, 2013; Kurtuluş vd., 2014; Tepe, 2013; Tabanlı, 2008; Uslu, 2011; Yenmez vd., 2017). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumları, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koyan hususların başında gelmektedir. Sınıf yönetiminde başarılı olan bir öğretmenin öğrencilerine olumlu tutum ve davranışları kazandırdığı, sorun çözme yetkinliklerini artırdığını, akademik ve sosyal gelişimlerine olumlu katkı sağladığı, öğrenme azmini ve kendine güven duygusunu artırdığı tespit edilmiştir (Sezer, 2018). İkinci analitik tema ise “öğrencilerin uzun süre ekran başında kalmalarını önlemek için bir plan ve program kapsamında uygulamayı yürütmeleri” şeklindedir. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların hiçbirinde bu durumun dikkate alınmadığı görülmüştür. Dodge (2004), ağ araştırmalarının öğrencilerin zamanlarını iyi kullanmaları için dizayn edilmiş, salt bilgi edinmekten ziyade bilgiyi kullanmaya odaklandığını ve öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde düşünme becerilerini desteklediğini ifade etmiştir. Bu nedenle, zamanı etkin ve verimli kullanmak için öğretmen rehberliğinde bir çalışma plan ve programının uygulanması önem arz etmektedir. Süreç aşamasının yönergelere uygun olarak basamak basamak yerine getirilmesi de kısmen bu durumla ilişkilendirilebilir.

İnternet tabanlı bir öğretim yöntemi olan WebQuest kullanımının öğrencilerin başarılarının artırılmasında katkı sağlayan bir öğretim stratejisi olduğu görülmektedir. Ancak, bu yöntemin etkili olabilmesi için grup içerisinde görev dağılımının öğretmen tarafından açık ve net olarak yapılmasına ve öğrencilerin uzun süre ekran başında kalmalarını önlemek için bir plan ve program

kapsamında uygulamaların yürütülmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca, deneysel işlemi uygulama süresinin kısa tutulması da WebQuest kullanımında başarıya olumlu anlamda etkili olduğundan bu hususun da dikkate alınması gerekmektedir. WebQuest kullanımında okulların teknik donanım açısından mevcut yapılarının dikkate alınması ile birlikte öğretmen-öğrenci yeterlilikleri konusunda yaşanabilecek bazı olumsuzluklar da göz ardı edilmemelidir (Akçay, 2009; Gürgül vd., 2019; Kobak, 2013; Zencirli ve Asker, 2009). Dell (2012), gerçekleştirdiği çalışmada, teknolojinin anlamlı kullanımına, akran öğrenenlerin iletişimine ve özellikle de öğrenciler için öğrenme etkinliklerinin farklılaştırılmış olmasına vurgu yapmıştır. WebQuest kullanımını bu yönleriyle olumlu bir etkinlik/uygulama olarak değerlendirmiştir. Bilişsel gelişimi artırdığı ve daha hızlı öğrenme sağladığı da yine nitel verilerden elde edilen faydalarına yönelik önemli sonuçlardandır (Balliel, 2014; Tepe, 2013). Ayrıca WebQuest uygulamasının öğrencilerin motivasyonuna, özgüvenlerine olumlu katkıda bulunduğunu gösteren nitel çalışmalar da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir (Kurtuluş vd., 2014; Tabanlı, 2008; Tepe, 2013; Uslu, 2011).

Bundan sonra WebQuest uygulaması gerçekleştirecek olan araştırmacıların dikkate alması gereken öneri niteliğindeki konulardan biri de nitel verilere dayanarak şu şekilde ifade edilebilir. Deneysel çalışmalar incelendiğinde, WebQuest kullanımının 2-8 hafta arasında değişen uygulama süreleri olduğu gözlenmiştir. WebQuest uygulamalarında deneysel işlem uygulama süresinin (hafta) başarıya ilişkin etki büyüklüğünün anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür. Ancak, uygulama süresinin fazla tutulması durumunda WebQuest kullanımının başarı üzerindeki ilgi ve motivasyon bağlamında olumsuz etkiye yol açabildiği tespit edildiğinden, yapılacak deneysel çalışmalarda uygulama süresini önemli bir değişken olduğu dikkate alınabilir. Nitekim, WebQuestleri kısa ve uzun süreli olmak üzere ikiye ayıran Dodge (1997), uzun süreli olan bir WebQuest uygulamasının dahi sınıf ortamında bir hafta ile bir aylık bir süre içinde tamamlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Meta-analiz ile hesaplanan etki büyüklükleri arasındaki varyansın tematik sentezden elde edilen analitik temalar yardımıyla açıklanmaya çalışılması, bu çalışmanın güçlü yönü olmakla birlikte bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Bu sınırlılık, meta-analize dâhil edilen çalışmalar arasındaki varyansı açıklayan sekizinci analitik tema ile ilgilidir. Bu analitik temaya göre WebQuest uygulamaları öncesinde öğrencileri duyuşsal yönden hazırlayan ve motivasyonları sağlayan çalışmaların etki büyüklükleri, bu desteği sağlamayan çalışmalardan anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Toplam 12 deneysel çalışmadan dokuzunda bunun sağlanması, elde edilen bu sonucun genellenebilirliğini kısmen de olsa sınırlandırmaktadır.

#### **Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)**

Bu araştırma, alan yazındaki erişime açık yayınlar üzerinde yapıldığından etik kurul izni alınmamıştır. Yazarlar, bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirinin gerçekleştirilmediğini, yararlanılan verilerin açık erişim kaynaklarından ve mevcut araştırmalardan elde edildiğinden ilgili yönergede belirtilen “etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar” arasında yer aldığını beyan etmişlerdir.

#### **Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)**

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

#### **Finansal Destek (Financial Support)**

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

### Kaynaklar

- Akçay, A. (2017). The opinions of the Turkish teacher candidates about WebQuest. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 1986-1994.
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). WebQuest (web macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Awada, G. & Ghaith, G. (2014). Impact of WebQuest and gender on writing achievement in professional business English. *Taiwan International ESP Journal*, 6(2), 1-27.
- Badmus, S., Ganiyu, B., Abdulrsaq, H., & Mohammed, S. M. (2019). Effects of WebQuest on secondary school biology students achievement in cell division in Ilorin. *Humanities and Social Sciences Letters*, 76(2), 64-73.
- Bahar, S. (2018). *Çevre eğitiminde Ağ Araştırması kullanımının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 516862).
- Balcı, A. (2017). *WebQuest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türk Edebiyatı dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 464632).
- Balliel, E. (2014). WebQuest destekli öğrenme yaklaşımının özel eğitim öğrencilerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 46-50.
- Börekeçi, C. (2010). *Bilişim Teknolojileri dersi için tasarlanan bir Ağ Araştırması (WebQuest) etkinliğinin öğrenci başarıları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 275243).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Çığrık, E. (2009). *İlköğretim 6. sınıf fen öğretiminde WebQuest tekniğinin öğrenci başarıları ve tutumuna etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir. (Tez No. 240605).
- Çilkaya, R. (2013). *Sosyal Bilgiler eğitiminde WebQuest kullanımı* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 347354).
- Dell, D. F. (2012). *WebQuest 2.0: An instructional model for digital learners*. (Doctoral dissertation). Capella University, School of Education, Minneapolis.
- DerSimonian R., & Laird N. (1986). Meta-analysis in clinical trials. *Control, Clin. Trials*, 7(1), 177-188.
- Dodge B. (1997). Some thoughts about WebQuest (online). Retrieved from [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html)
- Dodge, B. (2004). Five rules for writing a great WebQuest. *Learning & Leading with Technology*, 28(8), 58-69.
- Gürgil, F. (2019). Effects of using WebQuest and animation on academic achievement and retention in social studies education. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 728-749. <https://doi.org/10.26466/opus.59612>
- Halat, E., & Jakubowski, E. (2001). Teaching geometry using WebQuest. *19th International Conference on Technology and Education*. Tallahassee, Florida.
- Harden, A., Brunton, G., Fletcher, A., Oakley, A., Burchett, H., & Backhans, M. (2006). *Young people, pregnancy and social exclusion: A systematic synthesis of research evidence to identify effective, appropriate and promising approaches for prevention and support*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Hassanien, A. (2006). An evaluation of WebQuest as a computer-based learning tool. *Research in Post-Compulsory Education*, 11(2), 235-250.
- Johnson-Lafleur, J. (2009). A scoring system for appraising mixed methods research, and concomitantly appraising qualitative, quantitative and mixed methods primary studies in Mixed Studies Reviews. *International Journal of Nursing Studies*, 46(1), 529-546. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2009.01.009>



- Kanadlı, S. (2020). *Sosyal bilimlerde teoriden uygulamaya araştırma sentezi nicel, nitel ve karma yöntemler*. Pegem Akademi.
- Kaya, Z. ve Önder, H. H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 1(1), 48-54.
- Kılıç, E., Karadeniz, Ş. ve Karataş, S. (2003). İnternet destekli yapısalıcı öğrenme ortamları. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 149-160.
- Kobak, M. (2013). *Matematik öğretmen adaylarının WebQuest etkinliklerinde ilişkilendirmelere yer verme düzeyleri ve sürece ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 337171).
- Kurtuluş, A., Tepe, S., Yılmaz, Ö., Karakoç, Ö. ve Okur, G. (2006). İlköğretim matematik sınıflarında WebQuest uygulamaları, *6th International Educational Technology Conference*, Eastern Mediterranean University, Famagusta, KKTC, 1194-1201.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & the PRISMA Group. (2009). Reprint-preferred reporting items for systematic reviews and metaanalyses: The PRISMA statement. *Physical Therapy*, 89(9), 873-880.
- Orhan, A. T. ve Durak Men D. (2018). Web tabanlı öğretimin fen dersi başarısına ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: bir meta-analiz çalışması. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 245-284.
- Özerbaş, M. A. (2012). WebQuest öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 13(2), 299-315.
- Pluye, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F., & Johnson-Lafleur, J. (2009). A scoring system for appraising mixed methods research, and concomitantly appraising qualitative, quantitative and mixed methods primary studies in mixed studies reviews. *International Journal of Nursing Studies*, 46(4), 529-546.
- Rosenthal, R. (1979). The "file drawer problem" and tolerance for null results. *Psychol Bull*, 86, 638-641.
- Sandelowski, M., Voils, C. I., & Barroso, J. (2006). Defining and designing mixed research synthesis studies. *Research in the Schools*, 13, 29-40.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Şahin, M. C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 205730).
- Tabanlı, S. G. (2008). *Bilişim Teknolojilerinin temelleri dersinde WebQuest tekniğine ilişkin öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 216081).
- Tepe, T. (2013). *Genel Kimya dersinin WebQuest uygulamaları desteğiyle işlenmesine yönelik öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 342640).
- Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *Bmc Medical Research Methodology*, 8(1), 1-20.
- Uslu, S. (2011). *Learner perceptions about WebQuest: A case study in an English as a foreign language classroom* (Master's thesis). Middle East Technical University, Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara, Türkiye.
- Ünal, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf fen konularının öğretiminde WebQuestlerin öğrencilerin fen başarısı, fen ve teknoloji ile web destekli çalışmaya yönelik tutumları üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 326006).
- Ünal, B. B., Çakır, N. K. ve Sarıkaya, M. (2018). WebQuest destekli işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve hatırd tutma düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1524-1544.

- Viechtbauer, W., & Cheung, M. W. L. (2010). Outlier and influence diagnostics for meta-analysis. *Research Synthesis Methods*, 1(2), 112-125.
- Yenmez, A., Özpinar, İ. ve Gökçe, S. (2017). Use of WebQuests in mathematics instruction: Academic achievement. *Universal Journal of Educational Research* 5(9), 1554-1570.
- Zencirci, İ. ve Asker, E. (2009). Ağ araştırması (WebQuest) tasarlayıcılarının bu etkinliklerin hazırlanması sürecine ve Türkiye’de uygulanabilirliklerine ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 3(2), 124-148.

## Extended Abstract

### Introduction

Today, the rapidly changing technology and use of technology also show its effect in the field of education. This change has led educators to use new and different methods. One of these methods is WebQuest with its aspects such as being internet-based and ensuring active participation of students in the learning process. WebQuest developed by Bernie Dodge; consists of the combination of the word “web” meaning network and “quest” meaning questioning. In the literature, it can appear under different names such as Web Adventure, Network Search, Network Query, and Web Query. WebQuest is defined as a research-oriented activity in which learners access most or all of the information from internet resources (Dodge, 1997). In addition, it encourages students to work collaboratively, tests ideas in terms of relating to the real world; directing access to necessary resources on the internet; For all these, it is defined as a reliable learning structure that prioritizes student motivation (Hassanien, 2006; Jakubowski & Halat, 2001; Lipscomb, 2003; March, 1995). WebQuest can be used in different courses and subjects. The steps in WebQuests are listed as follows: (i) Introduction (includes an overview of the topic, the learning objectives), (ii) Task (includes the task that the students need to accomplish), (iii) Process (includes specific questions to answer, activities to complete, or guidelines to follow while conducting their research) (iv) Resources (includes that students can use to gather information for their task) (v) Evaluation (includes the criteria for assessing the students' work), and (vi) Conclusion (includes the key points of the WebQuest).

When the literature is examined, it is seen that the studies designed with a quasi-experimental design examining the effect of WebQuest use on academic achievement are mostly carried out in science, information technologies, and mathematics courses/fields (e.g., Badmus et al., 2019; Bahar, 2018; Börekçi, 2010; Çıgırık, 2009; Özerbaş, 2012; Şahin, 2010; Yenmez et al., 2017). In addition to these courses, some studies use it in English (Awada & Ghaith, 2014), Turkish (Akçay & Şahin, 2012), Turkish literature (Balcı, 2017), and social studies (Çilkaya, 2013) courses. In addition to quantitative studies in the literature, qualitative studies examining the effect of WebQuest use on the academic achievement of participants (Akçay, 2017; Balliel, 2014; Dell, 2012; Gürgil et al., 2019; Kobak, 2013; Kurtuluş et al., 2014; Tepe, 2013; Zencirci & Asker, 2009) and mixed (Onsekizoğlu, 2018; Tabanlı, 2008; Uslu, 2011; Yenmez et al., 2017) method studies.

In the literature, there are many studies on the use of WebQuest in different courses and at different educational levels. However, no meta-analysis study was found on the effect of WebQuest use on student achievement. It was necessary/needed to do such a study to see/show the big picture for the use of WebQuest in education and to contribute to the future studies. For this reason, the aim of the study is to reveal the overall effect size of the effect of WebQuest applications on academic success and the factors affecting this effect size with a mixed research synthesis. It is thought that this study is important in terms of its conceptual and methodological contribution to new studies by resolving the existing inconsistency in the literature.

Within the framework of the above-mentioned objectives, answers were sought to the following questions:

1. What is the effect of teaching practices based on the using of WebQuest on academic achievement?
2. What are the students' views and experiences about teaching practices based on WebQuest using?
3. What are the factors affecting the effectiveness of teaching applications based on WebQuest using?

## **Method**

In this study, a mixed research synthesis method was used. Mixed research synthesis is a systematic literature review method that aims to combine the findings obtained from qualitative and quantitative studies on the same subject area (Sandelowski et al., 2006). This method consists of three stages in total (Harden, 2010): (i) combining the results of quantitative studies with the meta-analysis method, (ii) combining the results of qualitative research with thematic synthesis, and (iii) comparing the results of the quantitative and qualitative synthesis. The purpose of this method is to explain the variance between studies combined with meta-analysis with analytical themes obtained from thematic synthesis (Kanadlı, 2020). The literature search process was carried out from different databases, which started in February 2021 and in May 2021.

### *Synthesis of quantitative findings (Meta-analysis)*

The meta-analysis method was used to determine the effectiveness of the experimental procedure. Since the sample sizes of the studies included in the meta-analysis were more than 20 (Card, 2012), Cohen's d was used as the effect size index.

### *Synthesis of qualitative findings (Thematic synthesis)*

The thematic synthesis method was used in the analysis of qualitative findings. This analysis method has three stages (Thomas & Harden, 2008). In the first stage, qualitative research is coded by reading line by line. In the second step, the obtained codes are grouped. Thus, descriptive themes are created. In the third stage, descriptive themes are compared and hypotheses are generated about what features an effective WebQuest use/application should have. Thus, analytical themes are produced.

### *Comparison of quantitative and qualitative results*

At this stage, moderators were formed according to the analytical themes obtained from the thematic synthesis. Studies with quantitative findings were classified according to these moderators and categorical moderator analysis was performed to determine whether there was a significant difference in terms of effect sizes. Thus, it has been tried to determine the factors affecting the effect of WebQuest use/application on academic success. In addition, as specified in the analytical themes; however, potential factors not yet applied to experimental procedures have also been discovered.

## **Result and Discussion**

The aim of this study is to examine the effects of using WebQuest, which is an internet-based method, on students' success and the factors affecting the effectiveness of WebQuest usage and to determine the results of studies with both qualitative and quantitative findings by combining them. For this purpose, the data obtained from the study with 12 quantitative and 11 qualitative findings were used. Data obtained from studies with quantitative findings were combined with the meta-analysis method and the data extracted from studies with qualitative findings were separately combined with the thematic synthesis method. Then, using the analytical themes obtained from the thematic synthesis, the variance among the studies included in the meta-analysis was tried to be explained.

In the heterogeneity test performed to determine whether the studies included in the meta-analysis share the same widespread effect, it was determined that the studies were highly heterogeneous ( $I^2=80\%$ ). In order to determine the reasons for this heterogeneity between studies, categorical moderator analysis was performed according to school level (secondary school, high school), and the type of course (science, mathematics, information technologies) in which the study was conducted. The reviewed studies were categorized and analyzed by dividing into two different time periods, the implementation period lasting 1-4 weeks and the application period lasting 5-8 weeks. In addition, meta-regression was performed to determine the relationship between the duration of the experimental procedure (weeks) and success.

As a result of the categorical moderator analysis, it was determined that the course type and the implementation period divided into two separate time periods, 1-4 weeks and 5-8 weeks, were not significant ( $p>.05$ ) moderators contributing to the variance. Among the selected moderators, the school level (middle school, high school) was found to be significant ( $p<.05$ ). Accordingly, it can be said that the variance among the studies depends on the school level in which the studies were conducted. The model, which was tried to be explained by the effect sizes of the experimental process implementation period (weeks), did not turn out to be significant as a result of the meta-regression ( $p<.05$ ). Accordingly, it can be said that there is no significant relationship between the duration of applying the experimental procedure and the effect sizes.

Among the descriptive themes that emerged from the thematic synthesis, 8 analytical themes were determined that could affect the effectiveness of WebQuest use. Only one of the 8 analytical themes developed explained the variance among the studies included in the meta-analysis significantly ( $p<.05$ ), while 7 of them were not significant ( $p>.05$ ). The analytical theme that proved to be significant was “Preparing students for the WebQuest application emotionally, attracting their interest and motivating them”. According to this finding, students' lack of emotional preparation and motivation while performing WebQuest applications may lead to a decrease in their academic success. There are studies/research supporting this result (Kaya & Önder, 2002; Kılıç et al., 2003; Orhan & Durak Men, 2018; Şahin, 2005).

One of the suggestions that should be taken into account by the researchers who will implement WebQuest application from now on can be expressed as follows based on qualitative data: When the experimental studies are examined, it has been observed that the application period of WebQuest varies between 2-8 weeks. In WebQuest applications, it was observed that the duration of the experimental procedure (weeks) was not a significant predictor of the effect size of success. However, since it has been determined that the use of WebQuest can cause a negative effect on success in the context of interest and motivation in the case of keeping the application time long, it can be considered that the application time is an important variable in experimental studies. As a matter of fact, Dodge (1997), who divided WebQuests into two as short and long term, stated that even a long-term WebQuest application should be completed within a week to a month in the classroom environment.

## Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Kurulum Aşamasında Kurucu Müdürlerin Karşılaştıkları Sorunlar\*

### Problems Encountered by Founding Principals During the Establishment of Private Pre-School Education Institutions

Abdulsamet KURBAN\*\*, Ender KAZAK\*\*\*

**Öz:** Bu araştırma, özel okul öncesi eğitim kurumlarının, kurulum aşamasında, kurucu müdürlerin karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde bulunan özel okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma tekniklerinden biri olan durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubu, yirmi kişiden oluşmakta olup ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre kurucu müdürlerin en fazla MEB’in istediği belge ve rapor sayısının fazla olması, tadilatların uzun süre alması, ruhsat alma sürecinin uzun olması, bina kiralama maliyetlerinin yüksek olması, tadilat maliyetlerinin yüksek olması, merkezi konumda bina bulma zorluğu, kalifiye yardımcı personelin az oluşu, deneyim eksikliği ve tanıtım maliyetlerinin yüksek olmasına yönelik sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Kurucu müdürlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri ise prosedürlerin anlaşılır ve sade hale getirilmesi, devletin bina, arsa ve kira teşviklerinde bulunması ve MEB’in personel alımına destek vermesi olarak tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kurucu müdür, okul öncesi, özel okul.

**Abstract:** This research was conducted in order to identify the problems faced by the founding principals during the establishment of private pre-school education institutions. The research was carried out in private pre-school education institutions in Kocaeli in the 2021-2022 academic year. The research was carried out in the case study pattern, which is one of the qualitative research techniques. The study group consists of twenty people and was determined by using the criterion sampling method. In the analysis of the data obtained, the descriptive analysis technique was preferred. According to the results, the founding principals’; the number of documents and reports requested by the MEB is high, the renovations take a long time, the license process is long, the renovation costs are high, the difficulty in finding a building in a central location, the qualified assistant personnel, it has been determined that they encounter problems such as being low, lack of experience and high promotional costs. The solution proposals developed by the founding directors for the problems they faced were determined as making the procedures clear and simple, providing incentives for buildings, land and rent by the government, and supporting the MEB to recruit personnel.

**Keywords:** Founding principal, preschool, private school.

#### Giriş

Okullar, bireyin ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda önceden hazırlanan programlarla eğitim öğretim faaliyetlerini sunarak bireyde istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmeye çalışan örgütlerdir (Çetin ve Balanuye, 2015). Eğitim öğretimin en önemli alt sistemlerinden biri olan okulların; örgütsel, eğitsel ve yönetsel hedefleri (Sarpkaya, 2021) ile toplumsal, politik ve ekonomik fonksiyonları bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2010). Okullar bu hedeflere ulaşabilmek için farklı eğitim kademelerinde çeşitli programlar uygulayarak ülkenin ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmektedir (Çınkır, 2010).

\*Bu çalışma, birinci yazarın Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü’nde Eylül 2022 tarihinde tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\*Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Kocaeli-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1371-2563, e-posta: asametkurban@gmail.com

\*\*\*Sorumlu yazar, Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce-Türkiye, ORCID: 0000-0001-5761-6330, e-posta: enderkazak81@hotmail.com

Türk eğitim sisteminde eğitim kademeleri, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört kademededen oluşmaktadır. Bu kademeler içerisinde ayrı bir öneme sahip olan okul öncesi eğitim, eğitimin temelini oluşturmakta (Çiftçi ve Ersoy, 2019) aynı zamanda eğitimin en önemli yılları olarak kabul edilmektedir (Toran, 2016). Doğumdan başlayarak ilkökul yıllarına kadar süren, çocuğun doğuştan sahip olduğu potansiyelini en üst düzeyde ortaya koyabilmesi için ihtiyaç duyulan ortamı sağlayarak çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel, dilsel ve öz bakım gibi becerilerinin gelişimine katkıda bulunan (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015) çocukların hayata hazırlanmalarına imkân sağlama gibi önemli işlevleri bulunan (İlgar ve Topaç, 2013) okul öncesi eğitim; kişiliğin temellerinin atılmasına zemin oluşturarak (Altay, İra, Bozcan ve Yenil, 2011) kısa ve uzun dönemde çocuğun okuma ve yazma, dil, sosyal ve duygusal gelişim, matematik ve bilişsel işlevleri üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır (Babaroglu, 2018). Günümüzde yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin gerekliliği üzerine odaklanarak okul öncesi eğitimin, çocukların bütün gelişim alanlarını desteklediği yönünde sonuçlar ortaya koymuştur (Ural ve Ramazan, 2007; Yavuzer, 2006). Yaşamın temeli olarak kabul edilen bu dönemde (Ergün ve İpek, 2020) öğrenmenin diğer dönemlere göre hızlı olması, temel becerilerin bu dönemde kazanılması ve bunların ileriki yaşlara temel oluşturması (Uyanık ve Kandir, 2010) eğitimin gerekliliğini ve bu dönemde yaşanan sorunların büyük etkilerinin olacağını göstermektedir.

Okul öncesi eğitime yönelik farkındalığın ve verilen önemin artması sonucunda kurum sayısı ve okul öncesi eğitimi alan çocuk sayısında önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Eğitime duyulan ihtiyacın zamanla artması ve artan talebin karşılanabilmesi için büyük kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla birlikte günümüzdeki koşullar incelendiğinde, devletin bu yükü tek başına kaldırması zor olduğundan diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da özel sektöre ihtiyaç duyulmuştur (Çetin, 2014). Bu nedenle devletin kurmuş olduğu resmi okullar haricinde kalan ve giderleri özel sektörler tarafından karşılanan (Özdemir ve Tüysüz, 2017) yerli, yabancı, gerçek ya da tüzel kişiler tarafından kurulan özel okullar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın çatısı altında faaliyetlerini sürdürmektedir (Uygun, 2003). Özel okulların yaygınlaşması; velilerin ve öğrencilerin devlet üzerindeki eğitim yükünü azaltması, devleti ekonomik açıdan rahatlatması, aynı zamanda eğitim sektörü için yeni kaynakların üretilmesine imkân vererek hizmetlerin niteliğinin artmasını ve genişlemesini sağlamaktadır (Kırmızı, 2014). Bu nedenle Türkiye'deki özel okullarının sayısı özellikle 1980'li yıllardan sonra hızla artmaya başlamıştır (Kulaksızoğlu, Çakar ve Dilmaç, 1999).

Özel okullarda yaşanan bu niceliksel gelişme olumlu olmakla birlikte, eğitimin niteliğinin de niceliksel gelişime paralel olarak artması gerektiği söylenebilir (Gürler, 2020). Bu nedenle, özel okullarda eğitimde yaşanan sorunların çözüme kavuşturulması önemlidir. Bu sorunlar; program, yönetici, öğretmen, bütçe, denetim, bürokrasi, istihdam, yardımcı personel, öğrenci, veli ve fiziki şartlar gibi birçok alanda meydana gelebilmektedir (Aküzüm, 2017; Kabaklı, 2018; Memduhoğlu ve Meriç, 2014). Armağan ve Yıldırım (2015) bu sorunları eğitim sistemlerini geliştiren ve gelişime yön veren itici bir güç olarak açıklamıştır. Elbette tüm sorunları bu anlamda değerlendirmek mümkün değildir. Çünkü okul yönetimlerinin karşılaştığı sorunlar, okulların sorumluluklarını yerine getirmelerinde engelleyici bir faktör haline dönüşerek okulların etkili olması yönünde engeller meydana getirebilmektedir (Memduhoğlu ve Meriç, 2014). Bu nedenle etkili ve nitelikli bir eğitim öğretim ortamı oluşturulmasında özellikle kurulum aşamasında karşılaşılan sorunların çözüme kavuşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada ise kurucu müdürler ön plana çıkmaktadır. Kurulum aşamasındaki okulları eğitim öğretime hazırlamak amacıyla görevlendirilen, aynı zamanda okulun amaçlarının gerçekleşmesi için insan ve madde kaynaklarına yön veren, bunları kullanan ve kontrol eden kurucu müdürler (Kabaklı, 2018), öğretim lideri olarak etkili eğitimin en belirleyici unsurlarından biridir (Kazak, 2021). Açıkalın'ın (1997) ifadesiyle, "eğitim hizmetinin üretildiği yer olan okul, yöneticisi kadar okuldur". Bu bağlamda okulun etkili, özel ve ayrıcalıklı konumu; okul yöneticiliğinin önemini daha da öne çıkarmaktadır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012).

Okulların odağı insan olduğu için, yönetilmesi ve geliştirilmesi diğer örgütlere oranla daha zordur. Bu zorlukları ortadan kaldırılabilmek ve etkili bir okul oluşturulabilmek için yöneticilere kritik görevler düşmekte aynı zamanda süreçte karşılaştıkları sorunlara yönelik çözümler üretmeleri gerekmektedir (Semerci ve Çelik, 2002). Bireysel, sosyal ve toplumsal birçok sebepten kaynaklanan sorunlar eğitim örgütünün amaçlarına ulaşmasında engeller oluşturabilmektedir. Bu nedenle okulun sağlıklı bir işleyişe sahip olabilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için kurucu müdürlerin sorunları tespit etme ve çözüme konusunda etkili olmaları beklenir.

Okul yöneticilerinin okullarda karşılaştıkları sorunlara yönelik alanyazında çalışmalar bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin en çok karşılaştıkları temel sorunları; fiziki yapı yetersizliği, velilerinin okula karşı ilgisizliği, öğretmenlerin verimli çalışamamaları; okulların bütçesinin olmaması, bakım ve onarım ihtiyaçlarının zamanında ve yeterince karşılanmaması ve sosyal etkinliklerin yapılabileceği mekânların yetersizliği olarak ifade etmek mümkündür (Memduhoğlu ve Meriç, 2014). Aküzüm (2017), kurucu müdürlerin okul yönetimi bağlamında karşılaştıkları temel yönetsel sorunlar ve çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada, kurucu müdürlerin okulların kurulum aşamasında; bina ve altyapı, bürokratik işlemler, mal ve hizmet alımı, öğretmen ve yardımcı personel atanması ve öğrencilerin okula alınmasına ilişkin sorunlar ile karşılaştıklarını tespit etmiştir. Kabaklı (2018), özel bir okulun kuruluş sürecindeki deneyimlerini saptamak amacıyla yaptığı araştırmada; resmi prosedürlerin çok olması, bürokrasinin kafa karıştırıcı bir yapıda olması, MEB'den onay alma süresinin uzun olması, okullarda istenilen fiziksel şartlara yönelik tutarsız uygulamalar, okul için uygun arazi bulma sıkıntısı, kurumların sistemlerinin etkin ve verimli bir yapıda olmaması, reklam ve tanıtımdaki zorluklar, yüklenici firmaların taahhütlerini yerine getirmemeleri ve okulların kira maliyetlerinin yüksek olması yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Bürokratik işlemlerin yürütülmesinden (Aslanargun ve Bozkurt, 2012) ve öğrenci kaynağının yönetilmesinden kaynaklanan sorunlar (Bıyık, 2014; Çinkır, 2010; Turan, 2007) okul yöneticilerinin karşılaştıkları diğer sorunlar arasındadır.

Bu araştırmada, kurucu müdürlerin, özel okul öncesi eğitim kurumlarının kurulumu aşamasında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak kurucu müdürlerin özel okul öncesi eğitim kurumu açarken karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koyma üzerine odaklanılmıştır. Zira kurulum aşamasında yaşanan sorunlar; okulun etkililiğinin azalmasına, akademik başarının olumsuz etkilenmesine ve motivasyon düşüklüğüne neden olabilmektedir (Çinkır, 2010). Bu nedenle yapılan araştırmanın, özel okul öncesi kurumu açmayı planlayan kurucu müdürlere rehber olma özelliği taşıyacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada kurucu müdürlerin görüşleri esas alınıp özel okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluş aşamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nitel yaklaşımla ortaya çıkarılıp analiz edilmeye çalışılmıştır. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Aküzüm, 2017; Kabaklı 2018). Bu nedenle yapılan araştırmanın alanyazına ve uygulamaya yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özel okul öncesi eğitim kurumlarının kurulum aşamasında karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın problemini, "Özel okul öncesi eğitim kurumlarının kurulum aşamasında kurucu müdürlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu problem kapsamında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Kurucu müdürlerin görüşlerine göre kurulum aşamasında,

- a. Bürokratik işlemlerde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- b. Fiziki şartlarla ve araç gereç alımıyla ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- c. Yönetici, öğretmen ve yardımcı personel istihdamı ile ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- d. Eğitim kurumlarının tanıtımı ile ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- e. Karşılaşılan her bir soruna ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

### Yöntem

Özel okul öncesi eğitim kurumlarının kurulum aşamasında kurucu müdürlerin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve tekniklerinden faydalanılarak hazırlanmıştır. Nitel araştırma, toplumu ve insanı içeren bir problem durumuna kişilerin ya da grupların yüklediği tanımlamaları ve deneyimleri keşfetme sürecidir (Creswell, 2017; Merriam, 2018). Bu araştırma, nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışmasında, bir durumla ilgili bireyler, süreçler, ortam ve olaylar gibi faktörler bütüncül bir yaklaşımla, yer ve zamana bağlı kalınarak, doğal ortamında araştırılır. Ayrıca ilgili durumun etkileri ve belirtilen durumdan etkilenme şekilleri üzerine odaklanılır (Merriam, 2018). Bu çalışmada ele alınan durum özel okul öncesi eğitim kurumlarının kurulum aşamasında kurucu müdürlerin karşılaştıkları sorunlardır.

### Çalışma grubu

Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı Mayıs-Haziran aylarında Kocaeli ilinin İzmit ilçesindeki özel okul öncesi eğitim kurumlarında yürütülmüştür. Araştırma sorularına cevap aramak amacıyla yirmi kurucu müdürün görüşlerine başvurulmuştur. Durum çalışmalarında daha geniş ve derinlemesine veri toplayabilmek için bir grup içindeki tüm bireylere odaklanmak yerine, grup içinde tecrübeleri olan ve bu tecrübeleri yansıtacak bireylere odaklanmak oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle çalışma grubu, amaçlı örneklem tekniklerinden olan ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, daha önceden tespit edilmiş ölçütlerin tipik özelliklerini gösteren tüm durumların çalışılmasıdır (Oral ve Çoban, 2020). Bu kapsamda, kurucu müdürlerin özel okul öncesi eğitim kurumunun kuruluş aşamasında görev alması ölçüt olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de araştırmaya katılan kurucu müdürlerin demografik özellikleri verilmiştir. Katılımcıların şahsi bilgilerinin gizli tutulması amacıyla isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Bu nedenle kurucu müdürlere, Y1 (birinci kurucu müdür) ve Y20 (yirminci kurucu müdür) şeklinde kodlar verilmiştir.

Tablo 1

#### *Kurucu Müdürlerin Demografik Özellikleri*

Katılımcılar*	Cinsiyet	Yaş	Kıdem
Y1	Kadın	35	16
Y2	Kadın	32	12
Y3	Kadın	38	18
Y4	Kadın	45	17
Y5	Kadın	51	25
Y6	Kadın	34	16
Y7	Kadın	33	15
Y8	Kadın	48	27
Y9	Kadın	46	25
Y10	Kadın	36	16
Y11	Kadın	42	26
Y12	Kadın	44	22
Y13	Erkek	40	18
Y14	Erkek	38	15
Y15	Erkek	32	12
Y16	Erkek	45	21
Y17	Erkek	42	22
Y18	Erkek	40	18
Y19	Erkek	35	19
Y20	Erkek	39	15

\*Katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla kurucu müdürlerin betimlenmesinde kod kullanılmıştır.



### **Veri toplama aracı**

Öncelikle alanyazın taranmış ve alanda çalışan iki kurucu müdürle sohbet edilerek sorunlara ilişkin bir öngörü sağlanmıştır. Alanyazın tarandıktan ve ön görüşmeler yapıldıktan sonra yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıya görüşme esnasında daha derinlemesine görüşler elde edilmesine katkıda bulunan açık uçlu sondaj soruları sorabilme olanağı vermektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Yarı yapılandırılmış formda kurucu müdürlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik beş ve özel okul öncesi eğitim kurumlarının kurulum aşamasında yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik beş olmak üzere on soru bulunmaktadır. Belirlenen sorular, anlatım, anlam, açık ifade edilebilme ve konuya uygunluk açısından değerlendirilmesi için eğitim bilimleri alanında çalışan ve nitel çalışmalar yapan üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Öğretim üyelerinden gelen tavsiyeler sonucunda soru sayısı sabit kalmış; fakat soruların daha anlaşılır hazırlanmasına yönelik kısmi düzenlemelere gidilmiştir. Soruların net, anlaşılır ve açık olup olmadığını anlamak amacıyla üç kurucu müdür ile pilot görüşmeler yapılmış, yapılan görüşmeler 35 dakika ile 42 dakika arasında sürmüştür. Pilot görüşmeler neticesinde soruların anlaşılır olması ile ilgili herhangi bir problem olmadığı anlaşılmıştır. Bu uygulamalardan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir.

### **Veri toplama süreci**

Veriler toplanmadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 28.04.2022 tarih ve 2022/232 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Veriler, yüz yüze görüşmeler yapılarak ve açık uçlu sorular sorularak toplanmıştır. Görüşmeler, 2022 yılı Ocak-Nisan aylarında okullar ziyaret edilerek gerçekleştirilmiştir. Belirlenen kurucu müdürlerle randevu almak ve araştırma hakkında bilgi vermek amacıyla önceden görüşmeler yapılmış; gönüllü olan kurucu müdürlerle, uygun zaman diliminde görüşmek üzere randevu oluşturulmuştur. Görüşmelere başlanmadan önce araştırmanın amacı ve önemi hakkında detaylı bilgi verilmiş ve kurucu müdürlerin kişisel bilgilerinin ve okul bilgilerinin gizli kalacağı ifade edilerek güven ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Kurucu müdürlerin kendilerini özgürce ifade edebilmeleri amacıyla görüşmelerin sohbet havasında geçmesi sağlanmıştır. Görüşme formunda yer alan kavramlara yönelik açıklamalarda bulunulmuş ve ses kaydı için izin istenmiştir. Ancak kurucu müdürlerden 14'ü ses kaydı alınmasına onay vermemiştir. Bu görüşmeler, araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir. Altı görüşme ise ses kaydı alınarak tamamlanmıştır. Görüşmeler yazılı ve sesli olarak kaydedilmiştir. Kayıt altına alınan görüşmeler daha sonra herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmış ve analiz edilmiştir.

### **Verilerin analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği tercih edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması aşamalarını içeren bir analiz türüdür. Bu bağlamda, 20 kurucu müdürle toplam 16 saatlik görüşme yapılmış, elde edilen ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılarak yaklaşık 42 sayfalık görüşme metnine dönüştürülmüştür. Benzer özellikte olan verilerin bir araya getirilmesi ile tema, alt tema ve kodlar oluşturulmuştur. Alt temalar oluşturulurken alanyazından ve mevzuattan da yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri analizi süreci ilk görüşmelerin yazıya aktarılması ve bu dokümanların okunması ile başlar (Merriam, 2018). Bu amaçla, veriler deşifre edildikten sonra dört kez okuma yapılarak benzer anlamlar içeren örüntülere ulaşmak amacıyla çeşitli kodlar çıkarılmıştır. Elde edilen kodlar, benzer anlamlar içermesine göre aynı havuzda toplanmıştır. Bu havuzdaki kodlar alt temalar halinde gösterilerek ilgili olan temaların altında toplanmıştır. Bir sonraki aşamada, elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri yorumlanmadan, doğrudan alıntılar yoluyla verilmiştir. Araştırmacı ve bir öğretim üyesi, kodlamaları ayrı ayrı yapmıştır. Belirlenen kodların güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (2019) uyuşum yüzdesi formülü ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{[\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}]} \times 100$ ) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu işlem sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı; birinci tema için %.91; ikinci tema için, %.92; üçüncü tema için %.88; dördüncü tema için %.89; beşinci tema için %.92 olarak bulunmuştur.

### **İnandırıcılık ve aktarılabilirlik**

Araştırmada inandırıcılık ve aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla çeşitli yöntemler izlenmiştir. Öncelikle, üç kurucu müdürle pilot görüşmeler gerçekleştirilerek soruların açık, net ve tutarlı olması sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış form hazırlanırken ilgili alan yazın ve mevzuat incelenmiş ve eğitim yönetimi alanında nitel çalışmalar yapan uzman üç öğretim üyesi görüşleri alınarak inandırıcılık (iç geçerlilik) oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını (iç güvenilirliğini) arttırmak amacıyla bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan alıntılar yolu ile verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerliğini) arttırmak amacıyla araştırmanın aşamaları ve bu aşamalarda yapılan uygulamalar detaylı bir şekilde anlatılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca, araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerliğini) artırabilmek amacıyla katılımcılarda azami çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini (dış güvenilirliğini) arttırmak amacıyla, detaylı bir betimleme yapılmıştır. Elde edilen bulgular kurucu müdürlere sunularak teyit alınmıştır. Bu aşamada, bulgular özetlenerek katılımcılara aktarılmış ve bir olur toplantısı gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin tematik analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bir öğretim üyesinin kodlamaları ile araştırmacının kodlamaları karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, Miles ve Huberman'ın (2019) önerdiği uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde, görüşmecilere sorulan sorular bağlamında oluşturulan tema, alt tema ve kodlara yer verilmiştir. Elde edilen kodların bir kısmı, bazı katılımcıların görüşlerinden doğrudan aktarma yoluyla desteklenmiştir.

### **Kurulum aşamasında bürokratik işlemlerde karşılaşılan sorunlar**

Araştırmanın birinci sorusu, “Kurulum aşamasında bürokratik işlemlerde karşılaşılan sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Kurulum aşamasında bürokratik işlemlerde karşılaşılan sorunlar teması; MEB ile ilgili sorunlar, standartlar yönergesi ile ilgili sorunlar, diğer kurumlar ile ilgili sorunlar, süreçte yaşanan sorunlar ve onay sürecinin uzamasının getirdiği sorunlar olmak üzere beş alt tema altında gruplandırılmıştır (Tablo 2).

Birinci alt temada, istenilen belge ve raporların fazla olması, süreçte rehberliğin yapılmaması ve onay sürecinin gecikmesi yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“Okulda yapmam gereken birçok tadilat işi varken bunları bırakıp istenilen belgeleri hazırlamaya başladım. Ama evraklar hem karışık hem de çok fazlaydı...” (Y3).*

*“Kurulum aşamasında ister istemez atladığımız, yanlış yaptığımız noktalar oldu. ...Eksikleri tamamlayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan sürekli haber bekledik” (Y1).*

İkinci alt temada, tadilat süreçlerinin maddi sorunlara neden olduğu ve açılış sürecini uzattığı yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“Okul kurma aşamasında birçok maliyeti önden hesaplamıştım. Fakat binayı standartlara uydurmak için yapılan harcamalar hesaplarımın çok üzerinde çıktı...” (Y15).*

*“Tadilat gerektirmeyen bir bina bulmak hem maliyet hem de zaman avantajı sağlıyor. ... Fakat aranan özelliklerde bir bina bulmak çok zor. Bulduğun binalarda da tadilat maliyetleri çok yüksek çıkıyor” (Y11).*

Tablo 2

*Bürokratik İşlemlerde Karşılaşılan Sorunlar*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Bürokratik İşlemlerde Karşılaşılan Sorunlar	MEB İle İlgili Sorunlar	MEB'in istediği belge ve rapor sayısının fazla olması	13
		Prosedürlerin karmaşık olması	11
		Kurucu müdürlere rehberliğin yapılmaması	6
		MEB'in resmi onayı proje üzerinden vermemesi	4
		Onay işlemlerini MEB'in merkezden yürütmesi	3
	Standartlar Yönergesi İle İlgili Sorunlar	Standartlar Yönergesine uygun tadilatların uzun süre alması	12
		Standartlar Yönergesine uygun tadilatların maliyeti artırması	10
		Standartlar Yönergesine uygun bina bulma zorluğu	6
		Standartlar Yönergesinin okul kontenjanını belirlemesi	3
		Kurulum aşamasında Standartlar Yönergesinde yapılan değişikliklerin getirdiği mali zorluklar	1
	Diğer Kurumlar İle İlgili Sorunlar	Onay alınacak kurum sayısının fazla olması	11
		Denetim birimlerinin yoğunluğu	7
		Kurumların sistemlerinin etkin ve verimli yapıda olmaması	5
		Kurumlar tarafından yapılan tutarsız uygulamalar	5
	Süreçte Yaşanan Sorunlar	Ruhsat alma sürecinin uzun olması	14
		Tanıtım sürecinde izin prosedürünün uzun olması	4
		Binada yangına karşı gerekli önlemlerin alındığına ilişkin rapor alma sürecinin uzun olması	2
		Binanın ve çevresinin sağlık yönünden uygun olduğuna ilişkin rapor alma sürecinin uzun olması	2
		Binanın sağlam ve dayanıklı olduğuna ilişkin rapor alma sürecinin uzun olması	1
	Onay Sürecinin Uzamasının Getirdiği Sorunlar	Onayın geç verilmesinin öğrenci kayıt döneminin kaçırılmasına neden olması	4
		Onayın geç verilmesinin kurumun faaliyete geçmeden boşa kira ödemesine neden olması	2

Üçüncü alt temada, onay alınacak kurum sayısının fazla olduğu, denetim birimlerinin yoğunluğu ve tutarsız uygulamalar yaptığı yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“Onay alabilmek için sürekli kurumlar arasında mekik dokudum. Kurum sayısı, istenilen belgeler, raporlar çok fazla ve çetrefilli. ...Bu işler için ciddi mesai harcadım” (Y4).*

*“Denetim için randevu almak istedim. Randevu için kurumu aradım fakat konuyla ilgili birime bir türlü ulaşamadım. Sonrasında mecbur kuruma gidip başvuru yapmak zorunda kaldım” (Y17).*

Dördüncü alt temada, ruhsat alma süreçlerinin uzun olduğu ve izin işlemlerinin zaman aldığı yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“...Okulun tanıtımını yapmak istiyorsunuz ama valilikten izin almak şart. ...Bu süreçlerde zaman çok kıymetli, süre uzadıkça ayakta kalmak güçleşiyor...” (Y14).*

*“Binanın uygun olup olmadığına yönelik birçok rapor hazırlamam gerekti. ...İtfaiyeden, il sağlıktan, valilikten izin işlemleri için uzun süre uğraştığımı hatırlıyorum...” (Y8).*

Beşinci alt temada, onay sürecinin uzaması, kayıt döneminin kaçırılmasına ve kurumların boşa kira ödenmesine neden olduğu yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“Onayı beklerken birçok veli okula kayıt için geldi ama kayıtları yapamadım. ...O yıl kapasitemizin çok altında kayıt alabildim” (Y6).*

“...Onay geciktikçe birçok problem ortaya çıkmaya başlıyor. Bu sorunların en başında maddi sorunlar geliyor...” (Y5).

### Kurulum aşamasında fiziki şartlar ve araç gereç alımında karşılaşılan sorunlar

Araştırmanın ikinci sorusu, “Kurulum aşamasında fiziki şartlara ve araç gereç alımına ilişkin karşılaşılan sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Kurulum aşamasında fiziki şartlara ve araç gereç alımına ilişkin karşılaşılan sorunlar teması; maliyetler ile ilgili sorunlar, tadilat süreci ile ilgili sorunlar, araç gereçler ile ilgili sorunlar, fiziki yapı ile ilgili sorunlar ve devlet desteklerinin yetersizliği ile ilgili sorunlar olmak üzere beş alt tema altında gruplandırılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3

#### Fiziki Şartlara ve Araç Gereç Alımı ile İlgili Sorunlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Fiziki Şartlara ve Araç Gereç Alımı ile İlgili Sorunlar	Maliyetler İle İlgili Sorunlar	Bina kiralama maliyetlerinin yüksek olması	17
		Eğitim anlayışına yönelik tadilat maliyetlerinin yüksek olması	13
		Ustalık hizmet maliyetlerinin yüksek olması	11
		Yapı malzeme maliyetlerinin yüksek olması	10
		Kırtasiye malzemelerinin maliyetinin yüksek olması	10
		Bahçe/peyzaj düzenleme maliyetlerinin yüksek olması	8
		Teknolojik araç ve gereç maliyetinin yüksek olması	7
		Mimarlık hizmet maliyetlerinin yüksek olması	6
		Çocuk sağlığı ve güvenliğine uygun materyal maliyetlerinin yüksek olması	6
		Bina/arsa satın alma maliyetlerinin yüksek olması	5
	Dış mekân materyal maliyetlerinin yüksek olması	5	
	Arsa kiralama maliyetlerinin yüksek olması	4	
	Güvenlik önlemleri maliyetlerinin yüksek olması	3	
	Bina ve arsalarda, emlak ve çevre vergilerinin yüksek olması	1	
	Tadilat Süreci İle İlgili Sorunlar	Tadilat sürecinin uzun sürmesi	16
		Kalifiye usta bulma zorluğu	7
		Yüklenici firmaların taahhüt edilen sürede sorumluluklarını yerine getirmemesi	5
		Tadilatları yapacak firma sayısının az olması	2
		Yüklenici firmaların dayanıksız yapı malzemesi kullanması	1
	Araç Gereçler İle İlgili Sorunlar	Bina sahiplerinin tadilatların meydana getireceği büyük değişikliklere karşı çıkması	1
Satın alınan materyallerin teslim süresinin uzun olması		9	
Satın alma yapılacak firma sayısının yetersiz olması		7	
Firmaların kalitesiz ürünler üretmesi		4	
Bazı materyallerin yurt dışından ithal edilmesi		4	
Fiziki Yapı İle İlgili Sorunlar	Satın alınan materyallerin farklı veya eksik gelmesi	2	
	Satın alınan materyallerin hasarlı gelmesi	1	
	Merkezi konumda bina bulma zorluğu	12	
	Uygulanacak eğitim yaklaşımına uygun özellikte bina bulma zorluğu	5	
	Binalarda bulunan bölümlerin derslikler için uygun olmaması	4	
Devlet Desteklerinin Yetersizliği İle İlgili Sorunlar	İstenilen büyüklükte bahçeye sahip bina bulma zorluğu	3	
	Devletin arsa ve bina teşviklerinin olmaması	8	
	Hibe ve kredi desteğinden yararlanmak için yatırım maliyetlerinin yüksek olması şartının bulunması	4	
		Araç gereç alımında KDV desteğinin olmaması	3

Birinci alt temada, kurumların eğitim öğretime hazırlanması için fiziki şartların oluşturulmasında yüksek maliyetlerin ortaya çıktığı yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“İstenilen özelliklerde bina bulmak çok zor. ...Bulduğun zaman da yeri, konumu, kirası uygun olmuyor...” (Y1).*

*“Sınıfları Reggio Emilia yaklaşımına göre tasarladım. ...Bunların hepsini oluşturmakta maddi anlamda çok zorlandım” (Y9).*

İkinci alt temada, tadilat sürecinde usta bulma zorluğu ve çeşitli nedenlerden dolayı işlemlerin zamanında bitirilemediği yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“...Malzemenin gelmesi, ustasının bulunması, tadilatların yapılması derken işler çok uzuyor” (Y1).*

*“İşinin ehli usta bulmak çok zor. Şanslıysanız ve bulduysanız o zaman da çok yoğun oluyorlar ve çok sonraya sıra veriyorlar” (Y7).*

Üçüncü alt temada, araç gereç alımında materyal fiyatlarının pahalı, kalitesiz ve temin süresinin uzun olduğu yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“Materyaller, yapı malzemeleri... Birçok üründe bekleme süreleri çok uzun. Siparişleri verirken planlamaları çok dikkatli yapmak lazım” (Y2).*

*“...Pazarlamacılar okula geliyor ürünlere bakıyorum çok kalitesiz. Alsan, çocuklara zarar verecek iki günde kırılacak” (Y8).*

Dördüncü alt temada, aranılan özelliklere sahip bina bulmanın zor olduğu yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“Bina, arsa bulmak kiralamak gerçekten çok zor. Özellikle öğrenci sayısının yoğun olduğu bölgelerde kiralık bina bulmak çok zor” (Y5).*

*“...Bir de binaların bölümlerinin metrekareleri sınıflara uygun olmuyor. Mecbur duvarları yıkıp genişletme yapmak zorunda kalıyorsun...” (Y12).*

Beşinci alt temada, kuruluş sürecinde devlet desteklerinin yetersiz olduğu yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“...Devlet; arsa, bina, materyal vs. desteği verse birçok kişi yüreklenir...” (Y6).*

*“...Alınan ürünlerde vergiler çok fazlaydı herhangi bir destek almadım...” (Y4).*

### **Kurulum aşamasında yönetici, öğretmen ve yardımcı personel istihdamında karşılaşılan sorunlar**

Araştırmanın üçüncü sorusu, “Kurulum aşamasında yönetici, öğretmen ve yardımcı personel istihdamında karşılaşılan sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Kurulum aşamasında yönetici, öğretmen ve yardımcı personel istihdamına ilişkin karşılaşılan sorunlar teması; okulun personel tercih ederken karşılaştığı sorunlar, personelin okul tercih ederken karşılaştığı sorunlar, iş ilanları ile ilgili sorunlar ve MEB ile ilgili sorunlar olmak üzere dört alt tema altında gruplandırılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4

*Yönetici, Öğretmen ve Yardımcı Personel İstihdamı ile ilgili Sorunlar*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	
Yönetici, Öğretmen ve Yardımcı Personel İstihdamı ile ilgili Sorunlar	Okulun Personel Tercih Ederken Karşılaştığı Sorunlar	Nitelikli öğretmen eksikliği	15	
		Kalifiye yardımcı personelin az oluşu	12	
		Tecrübe eksikliği	12	
		Liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin az oluşu	8	
		Uygulanacak eğitim yaklaşımına yönelik sertifikası bulunan öğretmen eksikliği	7	
		Düzensiz çalışma özgeçmişi	5	
		Kriterleri sağlamayan yönetici, öğretmen ve yardımcı personelin işe başvurması	5	
		Referansların olumsuz görüşleri	2	
		Öğretmenlerin devlet okullarına atanana kadar özel okullarda çalışma düşüncesi	2	
		İletişim becerilerinin düşük olması	1	
		Personelin Okul Tercih Ederken Karşılaştığı Sorunlar	Ücreti yetersiz bulma	9
			Mesai saatlerinin uzun olması	8
			Özel okullarda çalışmaya karşı önyargı	8
	Hafta sonu çalışma zorunluluğunun olması		7	
	Marka değeri yüksek okullarda çalışma isteği		6	
	Yeni açılan özel okullara karşı güvensizlik		6	
	Okula ulaşımın zor olması		3	
	Diğer okulların tekliflerinin cazip bulunması		3	
	Okulun beklentilerinin fazla olması		2	
	Fikir ayrılıkları yaşanması		1	
	Özlük haklarının yetersiz bulunması		1	
	İş İlanları İle İlgili Sorunlar		İş ilanı verme maliyetlerinin yüksek olması	9
			İş ilanlarına başvuruların yetersiz olması	7
		İş ilanlarının hedeflenen kitleye ulaşamaması	3	
	MEB ile İlgili Sorunlar	MEB'in istihdam sürecine destek vermemesi	5	
		MEB'in öğretmen alımlarının plansız olması	1	

Birinci alt temada, insan kaynakları oluşturulurken nitelikli personel bulmanın zor olduğu yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“...Robotik kodlama, STEM vb. alanlarda yetkinliklere sahip öğretmen bulmakta çok zorlanmışım...” (Y4).*

*“İş görüşmelerinde bazı öğretmenlerin kendini iyi ifade edemediğine şahit oldum. Kendini iyi ifade edemeyen bir öğretmen öğrenciyle, veliyle nasıl sağlıklı iletişim kuracak” (Y18).*

İkinci alt temada, personelin özlük haklarını yetersiz bulduğu yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“...Yeni açılan bir kurum olunca çok yüksek ücretler teklif edemiyorsun. Asgari ücreti de birçok kişi kabul etmiyor” (Y11).*

*“Öğretmenler, devlet okullarına atanmış öğretmenlerin özlük haklarını talep ediyorlar. Gönül ister verelim ama öyle bir bütçeye sahip değiliz. ...Veremeyince de öğretmenler çalışmak istemiyor” (Y4).*

Üçüncü alt temada, iş ilanı maliyetlerinin yüksek olduğu ve reklamların hedef kitleye ulaşma konusunda yetersiz kaldığı yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

“...Bugün kariyer.net’te 3 aylık ilan maliyeti en az 5 bin TL. O kadar para veriyorsun bir de yüksek başvuru gelmiyor...” (Y6).

“...İş ilanlarına neden bilmiyorum ama başvurular çok düşük olmuştu. Günde 2 kişi anca başvuru yapıyordu...” (Y10).

Dördüncü alt temada, MEB’in öğretmen alımlarının plansız olması ve MEB’in özel okul öncesi eğitim kurumlarına personel desteği sağlamadığı yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

“MEB’e ücretli öğretmenlik için başvuran birçok öğretmen var. Bu öğretmenleri o zaman MEB bize yönlendirseydi aradığım nitelikte öğretmen bulmam çok daha kolay olurdu” (Y8).

“MEB okulların açılmasına kısa süre kala birden alım yaptı. Bir öğretmenim hocam ben atandım dedi mecbur işi bırakıp gitti. Okulların açılmasına az bir süre kala yaşadığım duruma bakar mısınız?” (Y14).

### Kurulum aşamasında eğitim kurumlarının tanıtımında karşılaşılan sorunlar

Araştırmanın dördüncü sorusu, “Kurulum aşamasında eğitim kurumlarının tanıtımında karşılaşılan sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Kurulum aşamasında eğitim kurumlarının tanıtımında karşılaşılan sorunlar teması; maliyetler ile ilgili sorunlar, planlama ile ilgili sorunlar, yeni açılan okul olmanın getirdiği sorunlar ve velilerin eğitim eksikliği ile ilgili sorular olmak üzere dört alt tema altında gruplandırılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5

#### Eğitim Kurumlarının Tanıtımı ile İlgili Sorunlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Eğitim Kurumlarının Tanıtımı ile İlgili Sorunlar	Maliyetler İle İlgili Sorunlar	Açık hava tanıtım maliyetlerinin yüksek olması	16
		Tasarım maliyetlerinin yüksek olması	9
		Baskı maliyetlerinin yüksek olması	8
		Sosyal medya tanıtım maliyetlerinin yüksek olması	8
		Sosyal medya ajanslarının hizmet maliyetlerinin yüksek olması	5
		Arama motorlarında rekabetin yüksek olması	3
		Belediyelerin tanıtım faaliyetlerinden vergi talep etmesi	2
	Planlama İle İlgili Sorunlar	Baskı süreçlerinin planlanan sürede bitmemesi	8
		Sürekli bir tanıtım faaliyetinin yürütülememesi	6
		Açık hava tanıtım alanlarında kontenjanın dolması	4
	Yeni Açılan Okul Olmanın Getirdiği Sorunlar	Veli görüşmelerinin çakışmalara neden olacak şekilde planlanması	3
		Referans velilerin olmaması	7
		Yeni açılan okullara karşı önyargılar	5
		Okulun geçmişi hakkında içeriğinin olmaması	3
		Okulun marka değeri yüksek olan okullarla rekabetin zorlu olması	2
		Okul hakkında yapılan olumsuz yorumlar	2
		Velilerin daha çok fiziki şartlara odaklanması	5
Eğitim Eksikliği İle İlgili Sorular	Okul öncesinde farklı eğitim yaklaşımlarına karşı velilerin mesafeli olması	4	

Birinci alt temada, tanıtım süreçlerinin her boyutunda maliyetlerin yüksek olduğu yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“...Sadece okulun dış cephesini kaplayacak bir branda için 34 bin TL ödedim...” (Y15).*

*“...Okulun önüne koyduğün kırlangıç bayraklar, binaya astığın büyük brandalar için de belediye reklam vergisi alıyor” (Y8).*

İkinci alt temada, tanıtım süreçlerinin doğru planlanmamasının maddi kayıplara neden olduğu ayrıca tanıtım süreçlerinin istenilen verimlilikte geçirilememesine neden olduğu yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“Tanıtım faaliyetlerinde hem internette hem de açık havada uzun soluklu çalışmalar yapmak lazım. Yoksa bir faydası olmuyor...” (Y18).*

*“Veliler kayıt görüşmesine genellikle pazar günleri geldi. Görüşmeleri sadece ben yaptığım için birçok veliyle görüşme yapamadım. ...Bazı veliler söylenerek gitmişti” (Y2).*

Üçüncü alt temada, yeni açılan okul olmanın ön yargılara sebebiyet vermesi ve güven problemlerinin yaşanmasına neden olduğu yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“Biraz da okulu veliler tanıtıyor. ...Yeni açıldığımız zaman kimse ne yaptığımızı nasıl bir okul olduğumuzu bilmiyordu” (Y20).*

*“...Ne kadar tanıtım yapsan, kendini anlatsan da veliler hep bilindik okullara yöneliyor...” (Y1).*

Dördüncü alt temada, velilerin okul öncesi eğitim konusunda bilgilerinin yetersiz olmasının tanıtım faaliyetlerinin istenilen sonuca ulaşmasını engellediği yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“...Okulda gerçek materyalleri çocukların denemesine imkân verdiğimiz için bazı veliler bunun tehlikeli olduğunu düşünüp okula olumsuz bakmışlardı” (Y17).*

*“Eğitim anlayışı farklılaştıkça velilerin endişelendiğine şahit oldum. Süreçte sürekli velilere neyi, neden, niçin yaptığımızı sürekli anlatmak zorunda kaldım” (Y5).*

### **Kurulum aşamasında karşılaşılan sorunlara geliştirilen çözüm önerileri**

Araştırmanın beşinci sorusu, “Kurulum aşamasında karşılaşılan her bir soruna ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” şeklindedir. Kurulum aşamasında karşılaşılan her bir soruna ilişkin geliştirilen çözüm önerileri teması; bürokratik işlemlerde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri, fiziki şartlar ve araç gereç alımında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri, yönetici, öğretmen ve yardımcı personel istihdamında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri ve eğitim kurumlarının tanıtımında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri olmak üzere dört alt tema altında gruplandırılmıştır (Tablo 6).

Birinci alt temada, belge ve rapor sayısının azaltılması, işlemlerin kolaylaştırılması ve tutarsızlıkların önüne geçilmesi yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“Kurumların okullardan istedikleri şartlar netleştirilerek her kafadan bir ses çıkmasının önüne geçilmesi faydalı olacaktır” (Y13).*

*“...Sürecin hızlanması için onay işlemlerini ilçe milli eğitim müdürlüklerinde yapabilmek lazım...” (Y12).*



Tablo 6

Kurulum Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Geliştirilen Çözüm Önerileri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Kurulum Aşamasında Karşılaşılan Sorunlara Geliştirilen Çözüm Önerileri	Bürokratik işlemlerde karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri	MEB'in özel okullara destek sağlaması	11
		Prosedürlerin anlaşılır/sade hale getirilmesi	9
		Onay verecek kurum sayısının azaltılması	7
		Tutarsız uygulamaların önüne geçilmesi	6
		Belgelerin çevrimiçi olarak teslim edilebilmesi	4
		Resmi onayın proje üzerinden verilmesi	3
		Onay sürecini ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yürütmesi	1
	Fiziki şartlar ve araç gereç alımında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Yatırım ve sermaye desteklerinin verilmesi	12
		Devletin bina ve arsa teşvikleri vermesi	10
		Kira desteği verilmesi	8
		Devletin araç gereç alımında destek vermesi	8
		Fiziki şartlara ilişkin standartların azaltılması	7
		Danışmanlık veren firma sayısının artması	3
		Bahçe zorunluluğunun kaldırılması	1
	Yönetici, öğretmen ve yardımcı personel istihdamında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri	MEB'in personel giderlerinde destek vermesi	9
		MEB'in personel alımına destek vermesi	7
		Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle niteliğinin artırılması	2
		Farklı yaklaşımlara yönelik eğitmen eğitimlerinin artırılması	2
		Özel okullarda çalışma algısının yükseltilmesi	1
		Özel okullarda çalışan öğretmenlerin özlük haklarının genişletilmesi	1
		Yüksek lisans imkânlarının artırılması	1
	Eğitim kurumlarının tanıtımında karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Yöneticilere pazarlama eğitimleri verilmesi	7
		Belediyelerin açık hava panolarında okullara ücretsiz/eşit tanıtım hakkı vermesi	5
		Veli görüşmeleri yapacak personel sayısı/niteliği artırılması	5
		Kamusal alanlarda yapılan tanıtım faaliyetlerine yönelik imkânların genişletilmesi	3
		Daha az maliyetli tanıtım stratejileri geliştirmek	1
		Tanıtlarda KDV desteği sağlanması	1

İkinci alt temada, devletin özel okul öncesi eğitim kurumlarına destek vermesi gerektiği ve standartların azaltılması yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“Özel okul açmaya yönelik teşvik hiç yok. Durum böyle olunca bu işi sadece parası olanlar yapabiliyor. ...Sermaye, bina, arsa vb. desteklerle girişimcilerin önünün açılması gerekiyor...”* (Y13).

*“Standartlar azaltılarak kurumların tadilat sürecinde yaşadıkları zaman ve maliyet problemleri azaltılabilir”* (Y7).

Üçüncü alt temada, yönetici, öğretmen ve yardımcı personel alımında devletin destek vermesi ve personelin eğitimine yönelik hizmet içi eğitimlerin planlanması gerektiği yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“Müdürler kuruluş sürecinde maddi anlamda çok yıpranıyorlar. En azından ilk 3 yıl MEB öğretmen maaşlarına belli oranda destek verebilir...”* (Y1).

*“Bazı öğretmenler özel okullarda çalışmak istemiyor. Haliyle öğretmen bulmak zorlaşıyor. Bu konuda oluşan olumsuz algının da düzeltilmesi için çalışmalar yapmak çok önemli...” (Y16).*

Dördüncü alt temada, pazarlama eğitimlerinin alınması ve sürecin bütüncül olarak planlanması gerektiği yönünde ifadeler öne çıkmıştır.

*“Özellikle yeni açılan okullara belediyelerin reklam desteği vermesi, kurumların tanıtımında ve velilerin okula çekilmesinde yararlı olacaktır...” (Y9).*

*“...Kamusal alanlarda okulların tanıtımlarını yapmalarına imkân sağlayacak ortamlar verilmesi faydalı olacaktır...” (Y15).*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, özel okul öncesi öğretim kurumlarının kurucu müdürlerinin kurulum aşamasında bürokratik işlemlerde karşılaştıkları sorunlar; istenilen belge ve rapor sayısının fazla olması, prosedürlerin karmaşık olması, tadilatların uzun süre alması ve maliyeti arttırması, bina bulma zorluğu, onay alınacak kurum sayısının fazla olması, denetim birimlerinin yoğunluğu, kurumların sistemlerinin etkin ve verimli yapıda olmaması, kurumlar tarafından yapılan tutarsız uygulamalar, ruhsat alma sürecinin uzun olması, tanıtım sürecinde izin prosedürünün uzun olması, gerekli raporların alınma sürecinin uzun olması ve onayın geç verilmesinin öğrenci kayıt döneminin kaçırılmasına neden olması olarak tespit edilmiştir.

Bürokratik işlemlerin fazla olması eğitim yatırımcılarının gözünü korkutmaktadır (TOBB, 2014). Kabaklı (2018), özel okulların kuruluş aşamasında MEB’in talep ettiği resmi prosedürlerinin fazla olması ve resmi onayın proje üzerinden verilmesi gerektiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmada da çeşitli sorunlarla karşı karşıya bırakılan kurucu müdürlerin bürokratik engeller nedeniyle girişimlerinin cevapsız kaldığını söylemek mümkündür. Bu durumların zorlaştırıcı etkileri kurucu müdürlerin okul açma girişimlerinin olumsuz yönde etkilenmesine, aynı zamanda motivasyonlarının düşmesine neden olduğu görülmektedir. Ata (2006), ruhsat alma süresinin uzamasının kurucu müdürlerin okul yönetiminde en çok zorlandığı konular arasında olduğunu tespit etmiştir. Hantal işleyen bürokrasinin daha iyi sistemlerle daha hızlı sonuçlar vermesi bu konuda yaşanan mağduriyetlerin önüne geçeceği söylenebilir. Belirtilen bürokrasi, özel okulların reklam ve ilan sürecinde de karşılırlarına çıkmaktadır. Kürekçi (2002), reklam ve tanıtımda kurucu müdürlerin zaman kaybı yaşadığını tespit etmiştir. Mevcut araştırma bulguları, özel bir okul öncesi eğitim kurumunun kuruluş aşamasında ruhsat alma sürecinin gecikmesinin ve süreçte yaşanan aksaklıkların kurucu müdürleri maddi ve manevi açıdan zor duruma soktuğunu göstermektedir. Aküzüm (2017), yeni açılmakta olan okulların, fiziki yapı ve tadilat süreçlerinde sorunlarla karşılaştığı yönünde tespitlerde bulunmuştur. İnal (2019), özel okulların aradıkları niteliklere uygun bina kiralama maliyetlerinin çok yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kurucu müdürler, bu konuya ilişkin sorunlarının temel kaynağı olarak maliyetlerin yüksek olmasını göstermişlerdir. Bu sonuçların, sürecin uzamasına ve maliyetlerin artmasına sebebiyet verdiği söylenebilir. Kira stopaj muafiyetinin sağlanması ve özel okullara kira desteği gibi maliyeti düşürücü tedbirlerin alınmasının bu alanda yapılan yatırımları arttıracığı söylenebilir. Özellikle, kalkınmada öncelikli bölgelerde özel okul açmak isteyen kurucu müdürlere ücretsiz arsa temini, eğitim yatırımı almayan bölgelere yatırım yapılmasını sağlayabilecektir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, özel okul öncesi öğretim kurumlarının kurucu müdürlerinin kurulum aşamasında fiziki şartlarla ve araç gereç alımıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar; bina kiralama maliyetlerinin yüksek olması, hizmet maliyetlerinin yüksek olması, yapı malzemeleri ve araç gereç maliyetlerinin yüksek olması, bina ve arsaların satın alma ve kiralama maliyetlerinin yüksek olması, emlak ve çevre vergilerinin yüksek olması, bina sahiplerinin tadilatların meydana getireceği büyük değişikliklere karşı çıkması, satın alma yapılacak firma sayısının yetersiz olması, bazı materyallerin yurt dışından ithal edilmesi, satın alınan

materyallerin farklı, eksik, hasarlı veya geç gelmesi, hibe ve kredi desteği şartlarının zorlayıcı olması ve istenilen büyüklükte bahçeye sahip bina bulma zorluğu olarak tespit edilmiştir.

Tadilat sürecinde özel okullar maddi ve manevi anlamda zorlu bir süreç geçirmelerine rağmen devlet bu konuda özel okullara destek vermemektedir (Akan, 2012). Aküzüm (2017), yüklenici firmaların ince işçilik yapmadıklarını, işe gereken özeni göstermediklerini, taahhütleri tam anlamıyla yerine getirmediklerini, zamanında projeyi bitirmediklerini ayrıca kullandıkları yapı malzemelerinin dayanıksız olduğunu belirtmiştir. Kabaklı (2018), fiziki şartların oluşturulmasında kurucu müdürlerin zorlandığını, temin edilen binalarda da bahçelerin yeterli büyüklükte olmadığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır. İnal (2019), özel okulların bina ve arsa bulmakta zorlandığını, devletin yer tahsis etmesi gerektiğini ve imar planlarında devlet okullarına ayrılan alanlara özel okulların da yapılmasına imkân verilmesi gerekliliği yönünde tespitlerde bulunmuştur. Süreçte yaşanan bina arayışının uzaması, kurucu müdürleri yatırım yapma konusunda kararsızlığa sevk edebilmektedir. Bu süreçte devletin arsa ve bina temini noktasında teşvik edici politikalar izlemesi, eğitim alanına yapılan yatırımların artmasına ve sürecin daha hızlı ilerlemesine katkı sağlayabilecektir. Ayrıca, Akan (2012), özel okullara devlet bütçesinden sağlanacak desteklerin devlet bütçesinde bir kayba neden olmayacağı aksine istihdam ve vergi dönüşleri ile ekonomiye olumlu etkileri olacağı yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Özel okullara sağlanan teşviklerin artmasının, bu alanda yapılacak yatırımların sayısını ve niteliğini arttıracak olduğunu göstermektedir. Bu alanda sağlanan destekler ile kurucu müdürler ekonomik anlamda daha rahat hareket edebileceklerdir. Ayrıca eğitim alanına sağlanan teşvikler ile özel okullaşma oranlarının artması, devletin eğitim alanında yüklendiği sorumlulukları azaltabilecektir. TOBB (2014), eğitim sektörüne yönelik ithalat ve ihracat yapan 100'e yakın firma olduğunu ve bu firmaların okul mobilyalarından laboratuvar malzemelerine kadar her türlü ürünü bünyelerinde barındırdıklarını belirtmiştir. Araştırma sonuçları ise kurucu müdürlerin istedikleri kriterlere uygun materyalleri bulma konusunda sorun yaşadıklarını göstermiştir. Bu yönüyle araştırma bulgularının farklılaştığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, özel okul öncesi öğretim kurumlarının kurucu müdürlerinin kurulum aşamasında yönetici, öğretmen ve yardımcı personel istihdamı ile ilgili karşılaştıkları sorunlar; nitelikli öğretmen eksikliği, kalifiye yardımcı personelin az oluşu, liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin az oluşu, düzensiz çalışma özgeçmişi, öğretmenlerin devlet okullarına atanana kadar özel okullarda çalışma düşüncesi, özel okullarda çalışmaya karşı önyargı, marka değeri yüksek okullarda çalışma isteği, yeni açılan özel okullara karşı güvensizlik, özlük haklarının yetersiz bulunması, iş ilanı verme maliyetlerinin yüksek olması, iş ilanlarına başvuruların yetersiz olması, MEB'in istihdam sürecine destek vermemesi ve MEB'in öğretmen alımlarının plansız olması olarak tespit edilmiştir.

Nitelikli öğretmenlerin az bulunması, liderlik özelliklerine sahip yöneticileri yönetime dahil etmenin zor olması ve işe başvuran personelin tecrübe eksikliklerinin bulunması istihdam sürecini zorlaştıran etkenler arasındadır (Kabaklı, 2018). Aküzüm (2017), personelin sürekli yer değiştirmesi ve göreve yeni başlayan öğretmen, yönetici ve yardımcı personelin kısa süreli çalışmasının öğrencilerin akademik başarısını ve eğitim öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Özellikle kurulum aşamasında yeni bir eğitim öğretim kadrosu kurmak isteyen kurucu müdürlerin istenilen kriterde yönetici, öğretmen ve yardımcı personel bulamaması ciddi zaman kayıpları yaşamalarına neden olabilmektedir. Baransel (2020), özel okullarda maaşların düşük olmasını ve mesailerin maaşa yansıtılmamasını öğretmenlerin özel okullardan ayrılmasının ve özel okullarda çalışmak istememesinin nedeni olarak belirtmiştir. TEDMEM (2014), özel okullarda fazla mesai ücretlerinin ve sigortaların ödenmemesi gibi sorunların yaşandığını belirtmiştir. Garipağaoğlu (2016), özel okullarda öğretmen maaşlarının çok düşük olduğunu vurgulamıştır. Yönetici, öğretmen ve yardımcı personelin; maaş, çalışma saati ve özlük hakları konularında yapılacak iyileştirmeler, özel okulların personel arayış sürecinin daha hızlı sonuçlanmasına imkân verebilecektir. Ayrıca, şartların iyileştirilmesi

sonucunda motivasyonu artan eğitim öğretim kadrosunun, okula ve öğrencilere daha yüksek seviyede katkıları olabilecektir. Bu durumlara ek olarak, yapılan iyileştirmeler MEB'e atanmak isteyen öğretmenleri özel okullarda çalışmaya teşvik edebilecektir. İstihdam sürecinde ise Emre (2010), iş ilanı verme maliyetlerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Dulkadiroğlu ve Altundemir (2013), iş ilanlarının farklı platformlarda verilmesinin, sürecin kontrolünü zorlaştırdığını ve maliyetini arttırdığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Lee (2005), araştırmasında, internet üzerinden verilen iş ilanlarının verimliliği arttırdığını, iş arayan ve iş ilanı verenlere kolaylık sağladığını ve düşük maliyetli olduğunu vurgulamıştır. Bu yönüyle, araştırma bulgularının farklılaştığı görülmektedir. Bununla birlikte iş ilanlarında yeterli sayıda başvuru alamama ve istenilen özelliklerin dışında adayların başvurması gibi problemler de yaşanabilmektedir. Benzer problemlerin yaşanmaması adına özel okulların ortak kullandığı platformların oluşturulması, süreci daha verimli hale getirebilecektir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, özel okul öncesi eğitim kurumlarının kurucu müdürlerinin kurulum aşamasında, eğitim kurumlarının tanıtımı ile ilgili karşılaştıkları sorunlar; açık hava tanıtım maliyetlerinin yüksek olması, tasarım maliyetlerinin yüksek olması, baskı maliyetlerinin yüksek olması, sosyal medya tanıtım maliyetlerinin yüksek olması, tanıtım faaliyetlerinden belediyelerin vergi talep etmesi, baskı süreçlerinin planlanan sürede bitmemesi, veli görüşmelerinin çakışmalara neden olacak şekilde planlanması, referans velilerin olmaması, yeni açılan okullara karşı önyargılar, okulun geçmişi hakkında içeriğinin olmaması ve marka değeri yüksek olan okullarla rekabetin zorlu olması olarak tespit edilmiştir.

Büyükşehirlerde özel okul kurucuları reklam ve tanıtım sürecinde zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Kabaklı, 2018). Altay (2019), özel okulların reklam giderlerinin çok yüksek olduğunu tespit etmiştir. Mermer (2020), tanıtım amacıyla reklam araçlarının kullanılmasının özel okullara çok fazla maliyete neden olduğunu bu nedenle özel okul yöneticilerinin reklam konusunda çekimser bir tutum sergilediğini vurgulamıştır. Kabaklı (2018), okulun finans açısından güçlü olması, marka değeri yüksek olan okullarla rekabet etmek açısından önem arz ettiğini belirtmiştir. Ata (2006), özel okullar arasında haksız bir rekabet oluşmaması açısından reklam ve tanıtımların denetimden geçmesi gerektiğini vurgulamıştır. Reklam maliyetlerinin yüksek olması ise eğitim öğretime ayrılan bütçede kısıtlamalara gidilmesine neden olabilmektedir. Ayrıca, birçok kurucu müdürün tanıtım alanında deneyimlerinin olmaması, yanlış kararlar almalarına bu doğrultuda ekstra harcama yapmalarına yol açabilmektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak Yazbaşı (2022) araştırmasında, sosyal medya reklamlarının geleneksel medya araçlarına göre maliyetinin düşük olduğunu ifade etmiştir. Yine Tercan (2016), internette verilen reklamların bütçesinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Öziş (2018), yüksek maliyetlere neden olan klasik reklamlar yerine etkisi daha fazla ve daha makul maliyetlere sosyal medya reklamlarının tercih edilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu yönüyle araştırma bulgularının farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgular, yeni açılan özel okul olmanın çeşitli olumsuz etkilerinin olduğu göstermektedir. Özellikle yeni açılmış bir özel okulun kendini tanıtımda çok iyi bir planlama yapması önemlidir. Özel okulları önerecek velilerin olmaması, okula karşı önyargıların bulunması, okulun referans gösterebileceği geçmişe dair içeriklerinin olmaması ve marka değeri yüksek olan okullarla rekabetin zorlu olması tanıtım süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Kurban (2021), özel okul tercihlerinde fiziki imkânların yüksek olmasının velilerin tercihlerini etkilediğini ve en yüksek imkânlara sahip olan okulların tercih edildiğini tespit etmiştir. Nartgün ve Kaya (2016), velilerin okul tercihlerinde okul binasının görünüşüne, okulun bulunduğu çevreye ve fiziksel imkânlara odaklandığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Okullarda bilinçli olarak oluşturulmayan alanların nedenlerinin velilere anlatılması süreci daha anlaşılır hale getirebilir. Bununla birlikte okullarda oluşturulması planlanan ve eksikleri bulunan bölümlerin tamamlanmadan kayıt dönemine başlanması, olumsuz izlenimlerin oluşmasına neden olabilir. Bu nedenle kurucu müdürlerin benimsedikleri eğitim anlayışını açıklamaları ve velilerde oluşan soru işaretlerini gidermeleri önem arz etmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda, özel okul öncesi öğretim kurumlarının kurulum aşamasında, kurucu müdürlerin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik önerileri; prosedürlerin sadeleştirilmesi, onay verecek kurum sayısının azaltılması, resmi onayın proje üzerinden verilmesi, devlet desteklerinin artırılması, standartların azaltılması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle niteliğinin artırılması, farklı eğitim yaklaşımlarına yönelik eğitimcilerin artırılması, özel okullarda çalışan öğretmenlerin özlük haklarının genişletilmesi ve belediyelerin açık hava panolarında okullara ücretsiz ve eşit tanıtım hakkı vermesi olarak tespit edilmiştir.

Bürokratik işlemlerin MEB vasıtasıyla yürütülmesi süreci yavaşlattığı için, işlemlerin valilikler aracılığı ile yürütülmesi süreci hızlandıracaktır (Ata, 2006). Aküzüm (2017), bürokratik engellerin aşılması için sürecin kırtasiyecilikten uzaklaşarak e-belge sistemleri ile interaktif özelliklere kavuşması gerektiğinin altını çizmiştir. TOBB (2014), özel okul açma sürecinde; standartların azaltılması, açılış işlemlerinin kolaylaştırılması, bürokratik işlemlerin sadeleştirilmesi ve resmi onayın proje üzerinden verilmesi önerilerinde bulunmuştur. Okul kurma sürecinde kurucu müdürlerin, süreçte yaşadıkları sorunları en aza indirmek adına çeşitli kurumlara talepte bulunarak çözüm yolları aradıkları anlaşılmaktadır. Edinilen bulgular doğrultusunda bazı kurucu müdürlerin, sorunları kendi imkânları ile çözmeyi tercih ettiği ifade edilebilir. Süreçte karşılaşılan sorunlara çözümler üretilmesi, özel okul alanına yapılacak yatırımların önünü açabilecektir. Akan (2012) tarafından, özel okulların devlet bütçesinden, belediyelerden ve çeşitli vakıf fonlarından; bina yapımı ve tadilat gibi çeşitli açılardan desteklenmesinin özel okulların yaygınlaşması açısından önemli olduğunu vurgulanmıştır. Özdemir ve Tüysüz (2017), eğitimde gelişmelerin yaşanabilmesi ve eğitimin niteliğinin artması için özel okullara devlet tarafından teşviklerin sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Kurucu müdürlerin bu süreçte çeşitli kurumlardan yatırım destekleri talep etmeleri bu konuda verilebilecek teşviklerin önünü açabilir. Ayrıca, eğitim alanında verilen desteklerin yetersizliği, birçok özel okulun kuruluş sürecinde maddi sorunlarla uğraşmalarına, bu doğrultuda eğitim ve öğretim konularından uzaklaşmalarına neden olabilmektedir. TOBB (2014), özel okullarda görev yapan yönetici, öğretmen ve yardımcı personellere yönelik yapılan hizmeti içi eğitim faaliyetlerinin harcamalarının desteklenmesini, özel okullarda görev yapan personellerin özlük haklarının genişletilmesini, öğretmen alımlarının yaz döneminde yapılması gerektiğini ifade etmiştir. İnal (2019), özel okullarda görev yapan öğretmenlere; devlet okullarında görev yapan öğretmenlere verilen sosyal hakların tanınması, özel okulda görev yaptığı sırada devlet okullarına atanan öğretmenlere öğretim yılı başlayana kadar esneklik sağlanması, özel okul öğretmenlerinin maaş ve SSK giderlerinin devlet tarafından karşılanması gerektiğini önermiştir. Akyol ve Yılmaz (2016), özel okulların geleceği için yönetici ve öğretmenlerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle nitelikli bir eğitim öğretim kadrosu oluşturmak isteyen kurucu müdürlere bu süreçte desteklerin sağlanması faydalı olacaktır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerle yönetici, öğretmen ve yardımcı personelin niteliğinin artırılarak eğitim sisteminde yaşanan aksaklıkların giderilebileceği söylenebilir. Bu durumlara ek olarak özel okullarda görev yapan öğretmenlerin maaş ve özlük haklarında düzenlemeye gidilmesinin ülke genelinde yaşanan atanamayan öğretmen sorunun çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Akan (2012), özel okulların, tanıtım faaliyetlerinde belediyelere ödedikleri vergilerden muaf tutulması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde TOBB (2014), raporunda reklamlardan alınan vergilerin özel okullara yansıtılmaması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırma bulgularına göre, kurucu müdürlerin pazarlama konusunda deneyimsiz oldukları bu durum sonucunda da yanlış kararlar aldıkları görülmektedir. Okulların tanıtımı sürecinde kurucu müdürlerin pazarlamaya yönelik eğitimler almasının süreci daha verimli hale getirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca MEB tarafından kurucu müdürlere bu alanlara yönelik eğitim imkânları sağlanabilir. Edinilen bulgular doğrultusunda belediyeler tarafından açık hava alanlarında KDV desteklerinin verilmesi, özel okulların daha fazla veliye ulaşmasına ve kendini daha uzun süreli tanıtılmasına olanak tanıyabilecektir.

Bu çalışmanın bulguları odağında aşağıda yer alan öneriler sunulmaktadır:

a. Kuruluş sürecinde bürokratik işlemlerde kurucu müdürlerin karşısına birçok engel çıkmaktadır. Bu nedenle kurucu müdürlerin mevzuata hâkim olduktan sonra okul açma girişimlerinde bulunmaları faydalı olacaktır.

b. Kuruluş sürecinde binanın yapısal olarak hazırlanmasında ve araç gereçlerin satın alınmasında maliyetlerin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, kurucu müdürlerin giriş sermayelerini yüksek tutması, sürecin sorunsuz yürütülmesine katkı sağlayabilecektir.

c. Kurucu müdürler daha önce deneyimlemedikleri tadilat ve pazarlama gibi süreçlerde yanlış kararlar alabilmektedirler. Bu nedenle kurulum sürecinde danışmanlık firmalarından destek alınması etkili olabilir.

d. Kriterlere uygun personel istihdamında zorluk yaşandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, bu alanda yaşanan sorunların sendikalara ve ilgili birimlere iletilmesi fayda sağlayabilir.

e. Eğitim kurumlarının tanıtımında özellikle açık hava panolarında kurucu müdürlerin alan bulmakta zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle tanıtım sürecinin kurulum aşamasından önce planlanıp ilgili alanlardan randevuların oluşturulması süreçte yaşanan sorunları azaltabilir.

### **Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)**

Bu çalışma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 28.04.2022 tarihli ve 2022/232 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Yazarlar, bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulduğunu ve yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirinin gerçekleştirilmediğini beyan etmişlerdir.

### **Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)**

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

### **Finansal Destek (Financial Support)**

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

### **Kaynaklar**

- Açıkalın, A. (1997). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (3. Baskı). Pegem.
- Akan, S. Ç. (2012). *Türkiye'deki özel okulların finansman olanakları ve diğer ülkelerle karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 351497).
- Aküzüm, C. (2017). Kurucu müdürlerin okul yönetimi bağlamında karşılaştıkları temel yönetsel sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 161-185.
- Akyol, B. ve Yılmaz, T. (2016). Özel okullarda markalaşma: Aydın ilindeki özel okulların markalaşma politikaları. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 385-407.
- Altay, G. (2019). *Eğitim ve ekonomik büyüme ilişkisinin analizi: Türkiye'deki özel okullar örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 574844).
- Altay, S., İra, N., Bozcan, E. Ü. ve Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 660-672.
- Armağan, Y. ve Yıldırım, N. (2015). Okul yönetiminde araştırma-uygulama sorunu: okul müdürleri ve eğitim araştırmaları. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 4(1), 33-60.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349 - 368.
- Ata, M. K. (2006). *Özel öğretim kurumlarının kuruluşu işleyişi ve denetimi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 207955).

- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Baransel, S. (2020). *Özel okullarda öğretmen hareketliliği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 629031).
- Bıyık, E. (2014). *İlkokul/Ortaokul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunların belirlenmesi: Araklı örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 358480).
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (21.baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Çetin, B. (2014). *Eğitim ve kalkınma ilişkisi: Türkiye örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 375641).
- Çetin, N. ve Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine. *Kaygı Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (24), 191-203.
- Çinkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çiftçi, M. ve Ersoy, M. (2019). Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: Bir içerik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 862-886.
- Dulkadiroğlu, H. ve Altundemir, M. (2013). Kamu kurumlarında e-işe alım için ilk adım: Gazete ilanlarından e-ilan'a geçiş. *Sosyoekonomi*, 20(20), 59-78.
- Emre, O. (2010). *İş ilanlarında ayrımcılık: Kocaeli ili örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 262117).
- Ergün, B. ve İpek, M. (2020). Erken çocukluk döneminde temel hak ve özgürlüklerin gerçekleştirilmesinde ebeveyn tutumlarının incelenmesi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 6(2), 159-180.
- Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel dersanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 140-162.
- Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-6.
- İlgar, Ş. ve Topaç, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 93-114.
- İnal, O. (2019). *Kamu politikası açısından Türkiye'de özel okullar* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 569866).
- Kabaklı, Ş. O. (2018). *Özel bir okulun kuruluş sürecindeki deneyimler: Bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 523953).
- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 79-96.
- Kılıçkaya, A. ve Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 200-212.
- Kırmızı, R. (2014). *Özel liselerin Türk eğitim sistemindeki yerinin iktisadi ve mali açıdan değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 366582).
- Kulaksızoğlu, A., Çakar, M. ve Dilmaç, B. (1999). Türkiye'de özel okullar hakkındaki tutumla ilgili bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 233-246.
- Kurban, A. (2021). Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin çocuklarını özel okullara kayıt yaptırmasının nedenleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(2), 19-33.
- Kürekçi, K. Ö. (2002). *Özel okullarda eğitim hizmetlerine ilişkin pazarlama karması stratejileri ve özel ilköğretim okulu velilerine yönelik bir alan araştırması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 113214).

- Lee, I. (2005). Evaluation of fortune 100 companies' career web sites. *Human Systems Management*, 24, 175-182.
- Memduhoğlu, B. H. ve Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Mermer, S. (2020). *Özel okulların kullandığı pazarlama taktikleri ile velilerin okula bağlılıkları ve okul imajı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 628788).
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan) Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (Çev. S. Akbaba Altun ve Ali Ersoy) Pegem Akademi.
- Nartgün, Ş. ve Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Özdemir, A. ve Tüysüz, F. (2017). Özel okul yatırımları için Türkiye'deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 93-114.
- Öziş, D. E. (2018). *Gayrimenkul yatırım aracı olarak özel okul yatırımları-Çerkezköy örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 510945).
- Sarpkaya, R. (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 205-218.
- TEDMEM. (2021). *2021 eğitim değerlendirme raporu*. <https://tedmem.org/download/2021-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=3948&refresh=62ea4453818ec1659520083> adresinden erişilmiştir.
- Tercan, H. (2016). *Tüketici davranışları açısından reklamın rolü: Özel okul reklamlarına yönelik tüketici tutumları üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 437047).
- TOBB. (2014). *Türkiye eğitim meclisi sektör raporu*. <https://www.tobb.org.tr/Documents/yayinlar/2014/T%C3%BCrkiye%20E%C4%9Fitim%20Meclis%20Sekt%C3%B6r%20Raporu%202014%20web.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Toran, M. (2016). Sürdürülebilir anaokulları: Okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1035-1046.
- Turan, H. (2007). *Çankaya ilçesinde görev yapan ilköğretim okul müdürlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunlar ve sorun çözüme uygulamaları* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 232038).
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* (Editör: S. Özdemir, S., Bacanlı, H., Sözer, M.). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 107-120.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitabevi.
- Yazbaşı, E. (2022). *Türkiye'de özel okulların pandemi döneminde gerçekleştirdikleri kurumsal iletişim çalışmalarında sosyal medyanın kullanımı: Americanlife Dil Okulları* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 718928).
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



## Extended Abstract

### Introduction

Schools are such organizations that aim to ensure desired behavioral changes in individuals by offering educational activities with programs prepared in advance in line with the needs of the individual and society (Çetin & Balanuye, 2015). Schools, one of the most important and effective subsystems of the education system; have organizational, educational and managerial goals (Sarpkaya, 2021) and social, political and economic functions (Bursalıoğlu, 2010). In order to achieve such goals, schools train the qualified people the country needs by applying various programs at different education levels (Çinkır, 2010). Education levels in the Turkish education system consist of four stages, namely pre-school education primary education, secondary education and higher education. Pre-school education, which has a special importance among these levels, forms the basis of education (Çiftçi & Ersoy, 2019) and is also considered to be the most important years of education (Toran, 2016).

As a result of the increase in awareness and importance attached to pre-school education, significant developments in the number of institutions and the number of children receiving pre-school education have been observed. Due to the growing need of education with time and to meet the increased demand for education great amount of resources is needed. However, when today's conditions are taken into consideration and since it is difficult to undertake this responsibility for the state alone, the private sector is needed in the field of education as in other fields (Çetin, 2014). For this reason, private schools founded other than the public schools and established by domestic, foreign, real person or legal entities whose expenses are covered by the private sector (Özdemir and Tüysüz, 2017), maintain their operations with the supervision of the Ministry of National Education (Uygun, 2003).

There are studies in the literature on the problems that school administrators encounter in schools. It is possible to state that main problems that school administrators encounter most frequently are inadequacy of physical structure, irrelevancy of parents towards school, teachers' inability to work efficiently, lack of budget of the schools, the failure to meet the maintenance and repair needs on time and adequately, and the inadequacy of the places where social activities can be held (Memduhoğlu & Meriç, 2014). In the study conducted to determine the basic managerial problems that founding managers encountered and to propose solution suggestions in the context of school management, Aküzüm (2017) reported that at the establishment phase of the schools founding managers encounter problems related with building and infrastructure, bureaucratic procedures, purchasing goods and services, assigning teachers and auxiliary personnel, and enrollment of students to school. Kabaklı (2018), in his research to determine the experiences of an establishment process of a private school, he reached such conclusions as too many official procedures, a confusing structure of bureaucracy, a long time to get approval from the Ministry of National Education, inconsistent practices in terms of physical conditions in schools, problem of finding suitable land for schools, ineffective and inefficient systems of institutions, difficulties in advertising and promotion, the contractor companies, failure of contractors to fulfill their commitments and high rental costs of the schools. Problems arising from bureaucratic procedures (Aslanargun & Bozkurt, 2012) and problems arising from the management of resource of student (Bıyık, 2014; Çinkır, 2010; Turan, 2007) are among the other problems faced by school managers.

In this research, it is aimed to determine the problems that the founding managers encountered during the establishment of private preschool education institutions and the solution proposals for these problems. In contradistinction to research in the literature, this research focused on revealing the problems encountered by founding managers at the establishment phase of a private preschool education institution and their suggestions for solutions. In this context, the answers to the following sub-problems were sought:

According to the opinions of the founding managers, during the installation phase;

- a. What are the problems encountered in bureaucratic procedures?
- b. What are the problems encountered in terms of physical conditions and purchasing equipment?
- c. What are the problems encountered in the employment of administrators, teachers and auxiliary personnel?
- d. What are the problems encountered in the promotion of educational institutions?
- e. What are the solutions for each problem encountered?

### **Method**

This research, which aimed to identify the problems encountered by founding managers and their solution suggestions during the establishment phase of private preschool education institutions, was prepared by utilizing qualitative research methods and techniques. The research was conducted using a case study design from qualitative research techniques. The research was conducted in private pre-school education institutions in Izmit district of Kocaeli province in the 2021-2022 academic year. Twenty founding managers were consulted to answer the research questions. The study group was determined using the criterion sampling method as one of the purposeful sampling methods. In this context, it was determined as criteria that the founding managers were involved in the establishment phase of the private preschool education institution. Data were collected through face-to-face interviews and a semi-structured interview form consisting of open-ended questions. In the analysis of the data obtained in the study, descriptive analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques, was preferred.

### **Result and Discussion**

According to the results obtained from this specific research, the founding principals, the number of documents and reports requested by the MEB is high, the procedures are complicated, the renovations take a long time, the license process is long, the building rental costs are high, the renovation costs are high, there is difficulty in finding a building in a central location, there is lack of qualified teachers, the qualified assistant personnel. Furthermore, it has been determined that they encounter problems such as being low, lack of experience and high promotional costs. The solution proposals developed by the founding directors for the problems they faced were determined as making the procedures clear and simple, providing investment and capital supports, providing incentives for buildings, land and rent by the government, and supporting the MEB to recruit personnel.

In this research, it is possible to say that founding principals faced with various problems and their attempts remained unanswered due to bureaucratic obstacles. It is seen that the complicating effects of these situations cause the founding managers' attempts to establish a school negatively and also cause their motivation to decrease. Bureaucratic procedures cause the process to be prolonged and costs to increase. Cost-reducing measures such as exemption from rent withholding tax and rent support for private schools would increase investments in this field. In particular, the provision of free land to founding managers who want to establish a private schools in priority regions for development may lead to investment in regions that do not receive investment in education. The prolonged search for a building may lead founding managers to be hesitant about making investments. In this process, the government's policies to provide incentives for land and building supply may contribute to an increase in investments in the field of education and a faster progress in the process. Increasing of the incentives provided to private schools will increase the number and quality of investments in this field.

With the support provided in this field, founding managers will be able to take action more comfortably. In addition, the increase in private schooling rates with the incentives provided in the field of education may reduce the responsibilities of the state in the field of education. Founding managers who want to recruit a new educational staff, especially during the

establishment phase, may experience serious time losses due to the inability to find administrators, teachers and auxiliary staff with the desired criteria. Improvements in the salaries, working hours and personal rights of administrators, teachers and auxiliary staff will allow private schools to terminate the staff searching process more quickly. It is especially important for a newly opened private school to plan very well in promoting itself. The lack of parents who would recommend private schools, prejudices against the school, the lack of past content that the school can point to as a reference, and the tough competition with schools with high brand value can negatively affect the promotion process.

Founding principals face many obstacles in bureaucratic procedures during the establishment process. For this reason, it would be beneficial for founding principals to attempt to open a school after they have mastered the legislation. During the establishment process, it was determined that the costs in the structural preparation of the building and the purchase of tools were very high. For this reason, the founding managers' keeping their entry capital high will contribute to the smooth running of the process. Founding managers can make wrong decisions in processes such as renovation and marketing that they have not experienced before. For this reason, it may be effective to get support from consultancy firms during the installation process. It has been determined that there are difficulties in recruiting personnel who meet the criteria. For this reason, it may be beneficial to convey the problems experienced in this field to the unions and related units.

## Halk Müziği Geleneğinde Öğretme ve Öğrenme Süreci: Mentorluk Penceresinden Fenomenolojik Bir Bakış

### Teaching and Learning Process in Folk Music Tradition: A Phenomenological View from Mentoring Perspective

Sami Emrah GEREKTEN\*

**Öz:** Bu araştırma, Avrasya'nın farklı noktalarındaki mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda halk müziği geleneğinin aktarımını gerçekleştiren öğretene ve öğrenenlerin aralarındaki pedagojik ilişkiyi çeşitli yönlerden irdelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel paradigma çerçevesinde hazırlanmış, insan deneyimlerine odaklanan fenomenolojik bir çalışmadır. Araştırmada çalışma grubu, Orta Asya ve Anadolu'daki lisans düzeyinde eğitim veren kurumlarda halk müziği geleneğinin aktarımını kendi halk çalgılarını öğretmek ve öğrenerek sürdüren paydaşlardan oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen görüşmeler sonunda elde edilen verilerin analizinde yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi benimsenmiştir. Analiz sonrasında, paydaşların deneyimleri aracılığıyla aralarındaki ilişkiyi tanımlamada işe koştukları metaforlar, ilişkilerindeki liderlik rolleri ve paylaşımına ilişkin pratikler ile öğretene bilgi aktarımı dışındaki rollerine ilişkin bulgulara erişilmiştir. Deneyim ve roller bağlamındaki bulgular aracılığıyla, günümüzdeki halk müziği geleneğindeki öğretene öğrenen ilişkisi, usta-çırak, mentor-menti ilişkilerinin insan ve iletişim temelli dinamiklerine dayanan benzerlik ve farklılıkları üzerinden anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, ilişkilerde geleneksel usta çırak ilişkisinin bazı spesifik karakteristikler haricinde yerini mentor menti ilişkisine bıraktığı yönündedir. Bazı deneyimlerde, geleneksel yaklaşımın izlerini gözlemlemek oldukça mümkündür fakat özellikle, ilişkinin kazandığı resmi ve akademik karakter, 'usta'yı, resmi eğitmene ve 'mentor' konumuna itmiş görünmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Halk müziği, öğrenme-öğretme, usta-çırak ilişkisi, mentor-menti ilişkisi, gelenek.

**Abstract:** This research aims to examine various aspects of the pedagogical relationship between teachers and learners who transfer folk music tradition in vocational music education institutions in different parts of Eurasia. The research is a phenomenological study focused on human experiences, prepared within the framework of a qualitative paradigm. In the research, the working group was formed from the stakeholders who continue the transmission of the folk music tradition by teaching and learning their own folk instruments in institutions providing undergraduate education in Central Asia and Anatolia. Interpretive phenomenological analysis method was adopted in the analysis of the data obtained at the end of the interviews. After the analysis, the metaphors used by the stakeholders to describe the relationship between them through their experiences, their leadership roles in their relationships and practices related to sharing, and the roles of the teacher other than knowledge transfer were analysed. Through the findings in the context of experience and roles, the teacher-learner relationship in today's folk music tradition was tried to be understood through the similarities and differences of master-apprentice, mentor-mentee relationships based on human and communication-based dynamics. Research findings are that the traditional master-apprentice relationship has left its place to the mentor-mentee relationship, except for some specific characteristics. In some experiences it is quite possible to observe traces of the traditional approach, but in particular, the formal and academic character gained by the relationship seems to have pushed the 'master' to the formal trainer and the 'mentor' position.

**Keywords:** Folk music, learning-teaching, master-apprentice relationship, mentor-mentee relationship, tradition.

#### Giriş

Halk kültürünün aktarımını sağlayan öğretme öğrenme süreçlerinin açıklamasında, özellikle aşıklık geleneği (Türkmen, 1983) ve 'üstâdlık kültürü' çerçevesinde 'el vermek-el almak' (Öztürk, 2012: 4-5), 'diz dibinde oturmak ve feyz almak' (Haşhaş, 2016) gibi olgularla açıklanan 'usta-çırak ilişkisi' kavramına sıkça başvurulur (Durbilmez, 2010; Taşçesme, 2019; Kurubaş,

\*Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Afyonkarahisar-Türkiye, ORCID: 0000-0002-6362-0704, e-posta: genc.sami.07@hotmail.com

2021). Geleneksel halk müziğinin icra pratiklerinin, yüzyıllardır bu karakteristik aktarım ilişkisi aracılığıyla, Osmanlı saraylarının (Toker, 2014) yanı sıra, evler (Behar, 2003), kahvehaneler (Ediz, 2008; Hisarlı, 2009) ve çalgı yapım atölyeleri (Özdek, 2005) gibi gündelik mekânlarda daha çok müzik yapma gayeli buluşmalarda gerçekleştiği belirtilmektedir. Yanı sıra saz meclisleri (Dağlı, 1943) de denilen, belirli ya da belirsiz aralıklı gerçekleştirilen müzikal içerikli sohbet toplantıları kültürünün (Ekim, 2015) de müzik pratiklerinin öğrenilmesindeki dolaylı etkileri aktarımda önemli işlevlere sahiptir.

Geleneksel müziklerin öğretiminin gerçekleştiği bu mekânların bazı dönüşümler yaşadığı (Yücedağ, 2021) ve usta çırak ilişkisinin zaman içinde kimi değişimler gösterdiği (Öger, 2010) bilinmektedir. Yanı sıra son yarım yüzyıl öncesi itibarıyla, akademik kurumların bünyelerinde kurulan müzik ve müzik eğitimi ile ilgili birimler aracılığıyla geleneksel müziklerin ve halk çalgılarının öğretimi, akademik bir seviyeye taşınmış ve öğretme-öğrenme süreçleri yeni ve resmi bir zeminde gerçekleşmeye başlamıştır. Türkiye’de ve Türk Dünyası’nda geleneksel müziğin aktarımının gerçekleştiği bu yapılar, ‘konservatuvar’, ‘konservatoriya’, ‘musiki akademisi’, ‘milli musiki konservatuvarı’, ‘devlet konservatuvarı’ gibi isimlerle anılmaktadır. Her bir kurumun sistematiği ve yapılanması birbirinden bazı farklılıklar göstermiş fakat neredeyse tamamının kimi zaman kuruluş aşamasında kimi zaman ise sonraki aşamalarında öğretim elemanı kadrolarını o güne değin geleneksel müziklerin ve çalgılarının aktarım pratikleri çerçevesinde ‘geleneksel roller’ üstlenen ve ‘usta’ olarak isimlendirilen öğreticiler oluşturmuştur. Böylelikle ‘usta’, bir çeşit ‘akademik figür’ haline gelmiştir. Bu bağlamda, bu yeni akademik mekânlardaki öğrenen öğrenen arasındaki ilişkinin, geleneksel usta-çırak ilişkisi karakterinden ne denli izler taşıdığı ve yeni zeminin öğrenen ve öğrenen arasındaki ilişki üzerindeki değiştirici ve dönüştürücü etkileri merak konusu haline gelmiştir.

Ustalık-çıraklık ilişkisi, insanoğlunun en eski bilgi aktarım sistemi olarak bilinir (Şengör, 2014). Bu iletişim sisteminde, ‘çırak ustasına tabîdir (Schick, 2017) ve usta, tek bilgi kaynağı rolündedir. Çırak, öğrenmede ‘pasif’ bir konumdadır. Çırak için, ustasını gözlemlemek ve taklit etmek onun eğitim sürecindeki temel görevlerdir (Aslan, 2008; Karcılı, 2018). Çırak ustasından öğrendiği beceriyi sergilerken gözlemleyerek örtük bilgiler edinir (Polanyi, 1958). Gözlemciliği belli bir yetkinlik seviyesine gelene dek devam eder ve çırak, ‘icazet’ denilen ustadan işi tek başına yapabileceğine ve başkalarına öğretebileceğine dönük bir çeşit izin (Arslan, 2008) alacağı seviyeye erişmeye çalışır.

Literatürde yer alan araştırmalarda halk müziğindeki ‘usta’ ve ‘çırak’ fenomenlerinin her birine ve aralarındaki ilişkiye dönük çeşitli bilgiler sunulmaktadır. Halk müziği geleneği çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmaların da bu fenomenleri ve ilişkiyi aşıklık kültürü (Öger, 2010) ve ‘üstâdlık kültürü’ (Öztürk, 2012) bağlamında incelediği görülür. Özellikle Haşhaş (2016)’ın usta çırak ilişkisini bağlama öğretimi ve öğrenimi çerçevesinde irdelediği önemli çalışmasında, geleneksel ilişkinin geçerliği çeşitli yönlerden sorgulanmış bu ilişkinin kazandığı ‘sanal’ nitelikler nedeniyle bir çeşit şekil değişikliği yaşadığı öne sürülmüştür. Öztürk’ün öncül çalışmasında (2012) da, geleneksel bağlama icrası bağlamında ‘geleneksel üstâd’ ile ‘resmi eğitmen’in arasındaki farklılıklara işaret edilmiştir. Bu bağlamda, halk müziği usta çırak ilişkisi karakteristikleri ile bu iletişimin akademik zeminde yürütülen aktarım faaliyetlerinin kendine mahsus özelliklerinin kıyası ve aralarındaki ilişkinin derinlemesine irdelenmesinin, ‘yeni mekan-eski iletişim’, ‘yeni mekan-yeni iletişim’ tartışmasına dönük, ‘yeni’ durumu anlamaya katkısı olabilir. Bahsedilen yeni eğitim zemini, önceki aktarım mekânlarından farklı nitelikte pedagojik, sanatsal ve mesleki boyutlara sahip programlı ve organizasyonel bir ilişkiyi gerektiren bir sistematiğin zorunluluğunu taşımaktadır. Öğreten ve öğrenen arasındaki ilişkinin resmi bir karakter kazandığı yeni argümanlara da sahiptir. Bu bağlamda, yeni ‘akademik figür’ler olarak geleneksel müziklerin öğreticilerinin ve öğrencilerinin yeni öğretim mekânlarındaki ilişki yapılarının açıklanması ve aralarındaki formal-informal iletişim ağlarının betimlenmesi ihtiyacını gündeme gelmektedir. Bu ihtiyacın bir parçasını, yeni zemindeki ilişkide, usta çırak ilişkisi

karakteristiklerinden hangilerinin korunarak devam ettirildiği ve bilinen usta çırak ilişkisi pratiklerinin hangilerinin değiştiği ya da terk edildiğinin belirlenmesi oluşturur.

Öte yandan, usta çırak ilişkisi ‘bazı bilgilerin öğrenenden saklanması’ (Şengör, 2014), ‘iletişimin tek yönlü olması’, ‘güç ve liderliğin çırakla paylaşılmaması’ (Dağ ve Sarı, 2017) gibi hususlarda eleştiri alabilmektedir. Oysaki eğitim alanında, son çeyrek yüzyılda yapılandırmacı yaklaşımların gelişmesiyle birçok yeni öğrenci merkezli öğretim-öğrenme modeli ortaya atılmıştır (Toci, 2000; Savin-Baden ve Howell, 2004; Moore vd., 2008). Bu modellerle, öğrenenin, artık pasif konumdan çıkması, öğretene ve öğrenenin birlikte öğrenebilmesi, öğretene öğrenciye olan desteğini ‘rehber’ rolünde sunması daha çok gündeme gelmiştir (Novotny, Seifert, ve Werner, 1991). Günümüzde, işbirliğinin ön planda olduğu ve iki tarafın da süreçten bilgi ve deneyimlerini artırarak çıktığı iletişim çeşitleri kendini daha çok göstermeye başlamıştır. Bu noktada, özellikle kurumsal yapılarda ve eğitim örgütlerinde, mentor-menti ilişkisi adını taşıyan gönüllülük (Özdaşlı, Kanten ve Kanten, 2009), karşılıklı güven ve saygı esasına dayalı (Clayton, 2008; Clutterback ve Megginson, 1999) pedagojik bir iletişim sürecinden de uzunca bir süredir yararlanıldığı bilinmektedir. Bu ilişkide, mentör, mentinin tek başına öğrenemeyeceği şeyleri öğrenmesinde (Bell, 2000) kariyerinin yönlendirilmesinde (Bittel, 1968; Ragins ve Cotton, 1999) yeteneklerinin geliştirilmesinde (Crisp ve Cruz, 2009) önemli roller alarak ona yardım eden kişi olarak tanımlanır. Menti ise mentörünü gözlemlene yoluyla deneyimlediği somut yaşantılardan bilinç ve farkındalık kazanan (Sarı, Dağ ve Taşgın, 2020) mentörden psikolojik destek (Lev, Kolassa ve Bakken, 2010; Zey, 1991) ve rehberlik alan (Berk vd., 2005) taraf olarak nitelendirilmektedir. Bu süreçte mentor, mentiye ‘rol model’ olmakta (Starcevich, 1997), ona geri bildirim vermekte (Tabbron vd., 1997; Visagie, 2005), menti ise aldığı dönütlerle sonraki davranışlarını düzenlemektedir. İlişki, tek yönlü bir bilgi aktarımından ziyade iki yönlü (Kılıç ve Serin, 2022) ve karşılıklı-ortak öğrenmeye dayalıdır (Alayoğlu, 2012; Searby ve Tripses, 2012), mentor mentiye öğrenme süreçlerinde rehberlik eder ve süreç, ‘karşılıklı gelişime duyulan ihtiyaç’ (Alayoğlu, 2012) odağında şekillenir.

Mentor-menti ve usta-çırak ilişkisi, bazı karakteristik özellikleri nedeniyle birbirinden ayrışır. Bunlardan belki de en önemlisi, usta çırak ilişkisinde gücün daima ustada olması, mentorlukta ise mentor ve mentinin bu bakımdan konumlarını değiştirebilmesidir (Kılıç ve Serin, 2022). Mentor menti ilişkisinde gücün daima mentorda olduğu bir yapı sergilenmemektedir; yanı sıra, bu gücün mentor ve menti arasında dengelenmesinin dahi mentorun sorumluluğunda olduğu ileri sürülmektedir (Bakioğlu vd., 2013). Ayrıca, usta çırak ilişkisinin, mentorluğa nazaran daha yoğun olmayan bir ‘karşılıklı yarar’a sahip olduğuna, daha çok tek taraflı bir tecrübe aktarımına, tek yönlü bir iletişime ve öğrenme şekline dönük olduğuna (Dağ ve Sarı, 2017) dikkat çekilmektedir. Fakat halk müziği geleneklerinin aktarımının gerçekleştirildiği müzik eğitimi kurumlarındaki öğretene öğrenen ilişkisinin sahip olduğu iç dinamiklerin usta-çırak ve mentor-menti ilişkilerinin hangi karakteristiklerini ne ölçüde taşıdığı hususunda yeterli veri bulunmamaktadır. Elde edilen verilerin, akademik nitelikte ve kurumsal bir zeminde gerçekleşen halk müziği geleneklerinin öğretimi ve aktarımını sağlayan iletişimin tanımlanmasına dönük önemli ipuçları sunabileceği ön görülmektedir.

Öğretme-öğrenme süreçleri, karşılıklı etkileşim ve iletişimi zorunlu kılar (Ersoy, 2016). ‘Kişilerarası ilişkilerin temel teorisi olarak öne sürülen’ (Mertz, 2004) Sosyal Değişim Teorisine (Social Exchange Theory) göre (Blau, 1964), ilişkilerin tatmin edici olması için karşılıklı olarak fayda sunması gerekir. Blau’nun teorisine göre, yukarıda bahsi geçen her iki ilişki tipinde de bu özelliklerin olması beklenir fakat geleneksel halk müziği kültürünün aktarımı çerçevesindeki karşılık etkileşim, iletişim ve faydanın, usta-çırak ve mentor-menti ilişkileri ekseninde taşıdığı boyutları yeterince bilinmemektedir. Mentor ve menti ilişkisinin aynı zamanda kültür ve değerlerin aktarılmasını içeren ‘geleneksel mentorluk’ adı verilen bir türünün olduğu bilinmektedir (Kochan ve Pascarelli, 2012). Bu bağlamda, araştırma, mesleki müzik eğitimi veren kurumlardaki halk müziği geleneğinin aktarımı sürecinde bahsi geçen ilişki tiplerinin hangi

karakteristiklerinin hangi boyutlarda taşındığını betimlemeyi amaçlamaktadır. Bunun için bu araştırma ilişki sürecini, kendi halk çalgılarını öğreterek-öğrenerek paylaşan öğretmenlerin ve öğrenenlerin deneyimlerini odağına almaktadır. Bu doğrultuda, geleneğin aktarımındaki pedagojik iletişim ağının boyutları, ‘süreçteki karakteristik unsurlar’, ‘süreçteki liderlik rolleri’, ‘paydaşların bilgi aktarımının dışında üstlendikleri rolleri’, ilgili alan yazın çerçevesinde oluşturulan sorularla irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi, “halk müziğinin günümüz aktarımındaki öğretmen öğrenen ilişkisinin temel karakteristikleri usta çırak ve mentor menti ilişkilerinin karakteristikleri ile ne tür benzerlik ve farklılıkları taşımaktadır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibidir:

Halk müziğinin aktarım sürecini paylaşan öğretmen-öğrenenler;

1. deneyimleri çerçevesinde, öğretmen-öğrenen ilişkisini hangi metaforlar aracılığıyla tanımlamaktadırlar?
2. öğrenme-öğretme iletişimin yönlendirilmesindeki liderlik rolünün/rollerinin aidiyeti hakkında hangi deneyimlere sahiptirler?
3. öğrenme öğretme ilişkisinde, öğretmenin ‘bilgi aktarımı dışındaki rolü/rolleri’ne ilişkin deneyimleri nelerdir?

### Yöntem

Çalışma, fenomenoloji deseninde hazırlanmış nitel bir araştırmadır. Halk müziği geleneğinde öğretmen öğrenen ilişkisi karakteristiklerindeki ortak anlamların, hangi koşullar altında hangi deneyimlerle ortaya konduğu merakı desen seçiminde etkili olmuş ve araştırmanın fenomeni olarak bu ‘öğreten-öğrenen ilişkisi’ belirlenmiştir. Fenomenolojik çalışmalar, ‘insan deneyimlerine odaklanarak bunları ön plana çıkaran (Lester, 1999; Gray, 2014; Ersoy, 2016) ve bu deneyimlerin ifade edilmesinin anlamlarını tanımlamayı amaçlayan tümevarımsal araştırmalardır (Akturan ve Esen, 2013; Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Halk müziği geleneğinin günümüz temsilcileri arasında eğitimci, akademisyen ya da icracı konumunda bulunan kişiler yer alır. Araştırmada bu konumda yer alan öğretmenlere ilgili alan yazın, araştırmacı deneyimi ve çeşitli ulaşılabilirlik avantajları ile erişilmiştir. Öğreten öğrenen ilişkisini her iki tarafın deneyimleriyle irdelenmeyi amaçlayan çalışma, öğrenenlere ise öğretmenler aracılığıyla ve kartopu örneklem yoluyla ulaşmıştır. Kartopu örneklem, kişiden kişiye ulaşarak kişilerden de durumlara ulaşmayı amaçlar (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2005). Bu şekilde belirlenen, erişilen öğretmenlerin ve öğrenenlerin yer aldığı ön listede, ardından amaçlı örneklem belirleme yollarından ölçüt örneklem aracılığıyla elemeye gidilmiştir. Ölçüt örneklemde, araştırmacı tarafından önceden oluşturulan bir ya da bir dizi ölçütü karşılayan durumlar çalışılır (Marshall & Rossman, 2014). Bu örneklem belirleme yolunda zaman ya da başka bir araştırma konusu değişken kullanılabilir (Grix, 2010). Bu araştırmada, iki ölçüt belirlenmiş ve öğretmen-öğrenen ilişkisinin en az üç yıl boyunca sürmüş olması ölçütü için, zaman değişkeni, ilişkilerinin yüz yüze sürmüş olması ölçütü için durum değişkeni kullanılmıştır.

### Çalışma grubu

Avrasya’da halk müziği gelenekleri Balkanlardan Anadolu’ya ve Kafkaslardan Orta Asya’ya uzanan geniş bir kültür coğrafyasında yaşatılmaya devam etmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubu, Avrasya’nın farklı coğrafyalarında icra edilen makamsal halk müziklerinin bazı başat çalgılarının icrasında kendini kanıtlamış ve bu çalgıları öğretmen öğreticilerden ve onların öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğreticilerin tamamı lisans düzeyi mesleki müzik eğitimi kurumlarında çalışmakta öğrencilerin ise bir kısmı öğrencilik hayatına devam etmekte bir kısmı ise mezun durumdadır. Katılımcılar gönüllülük ve ulaşılabilirlik esasıyla araştırmada yer almış ve Türkmenistan hariç diğer tüm özgür Türk devletlerinin her birinden seçilen bir öğretici ve onun bir öğrencisi olmak üzere toplamda 10 kişiye erişilmiştir.

Tablo 1

*Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler*

	1. Öğreten- Öğrenen İlişkisi	2. Öğreten- Öğrenen İlişkisi	3. Öğreten- Öğrenen İlişkisi	4. Öğreten- Öğrenen İlişkisi	5. Öğreten- Öğrenen İlişkisi
Öğreten ve öğrenenlere ilişkin					
İletişimlerdeki toplam süre (yıl)	3	3	4	7	4
Temsil ettikleri müzikal coğrafya	Özbekistan	Azerbaycan	Türkiye	Kırgızistan	Kazakistan
Halk çalgısı	Kaşgar Rebabı	Kamança	Saz/Bağlama	Kılkıyak	Dombra
Öğretenlere İlişkin					
Rumuzu	UZ	AZ	TR	KR	KZ
Yaşı	54	40	48	53	76
İcracılığındaki toplam süre (yıl)	42	32	43	13	71
Öğreticilik toplam süresi (yıl)	17	22	20	10	20
Meslek	Öğretim görevlisi (Pedagog)	Öğretim üyesi (Doçent)	Öğretim üyesi (Profesör)	Öğretim üyesi (Doçent)	Öğretim üyesi (Profesör)
Öğrenenlere İlişkin					
Rumuzu	uz	az	tr	kr	kz
Yaşı	32	25	27	22	34
İcracılığındaki toplam süre (yıl)	20	16	15	15	21
Öğrencilik toplam süresi (yıl)	20	12	15	15	12
Öğrenim seviyesi	Lisans Mezunu	Yüksek Lisans öğrencisi	Doktora öğrencisi	Lisans öğrencisi	Doktora öğrencisi

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaşları 40 ve 76 arasında olup yaş ortalaması (54,2) oldukça yüksektir. Öğreticilerin çalgılarını icra ettikleri ortalama süre, 40,1 yıldır. Öğreticiliklerinin ortalama süresi ise 35,6 yıldır. Öğreticiler kurumlarında, profesör, doçent ve öğretim görevlisi kadrolarında çalışmışlardır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin yaş ortalaması, çalgılarını çaldıkları ve öğrettikleri ortalama sürelerin niceliği, grubun oldukça deneyimli olduğuna işaret etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden en az üç yıl boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve aynı çalgıyı çalıştıkları bir öğrencisini belirtmeleri istenmiş ve bu öğrencilerden gönüllü olanlar çalışmaya dâhil edilmiştir.

Her bir öğretmen öğrenen ilişkisinde aralarındaki sürenin en az üç yıl sürmüş olması şart olarak aranmıştır. Öğrencilerin günümüzde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini farklı evrelerinde olması ve eğitim süreçlerine kendi kurumlarında ya da farklı kurumlarda devam etmesi, bu grubun hali hazırda geleneksel müziklerle ilgilenmeye devam ettiğini göstermektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamı lisans düzeyinde eğitim veren en az bir mesleki müzik eğitimi kurumunda öğretim elemanı olarak çalışmıştır. 'UZ', kurumunda halk çalgıları bölümünde 23 yıl öğretici ve bağımsız araştırmacı olarak çalışmış bir uzman pedagoğdur.



Geçmişte, bir halk çalgıları orkestrasında üç yıl müzisyenlik, çocuklara yönelik bir müzik okulunda iki yıl öğretmenlik, ulusal müzik aletleri yapımını geliştirmeyi amaçlayan bir organolojik laboratuvarında sekiz yıl müdürlük yapmıştır. ‘AZ’, kurumunda 14 yıl boyunca öğretim üyesi olarak çalışmış ve kendi halk çalgısını öğrettiği dersler de vermiştir. Geçmişte halk çalgıları orkestralarında ve devlet televizyonlarındaki icra programlarında 3’er yıl icracı olarak görev yapmıştır. ‘KZ’, farklı üniversitelerde 45 yıl boyunca öğretim üyesi yapmış, özel yetenekli çocuklara 10 yıl boyunca halk çalgıları dersi vermiştir. ‘TR’, kurumunda 22 yıl boyunca öğretim üyesi olarak çalışmış, bu kurumlarda kendi halk çalgısını öğrettiği dersleri de yürütmüştür. Ayrıca, Anadolu’daki farklı resmî radyolarda yedi yıl süresince icracılık yapmıştır. ‘KR’ ise kurumunda 20 yıldır halk çalgıları derslerini yürütmektedir.

‘uz’, mezun bir öğrencidir ve son bir yıldır bir müzik okulunda öğretmenlik yapmaktadır. Öncesinde amatör ve akademik halk sazları orkestralarında icracılık yapmıştır. ‘az’, geçmişte kendi ülkesinde güzel sanatlar okulunu bitirmiş, mezun olduktan sonra kendi yurdunun dışında özengen bir müzik eğitimi merkezinde çalgısını üç yıl süre ile öğretmiştir. Müzik alanında lisansüstü eğitimine devam etmektedir. ‘tr’, geçmişte, ilk olarak babasından öğrendiği çalgısını sonraları gittiği güzel sanatlar lisesinde ve konservatuvarda öğrenmeye devam etmiştir. Resmî karaktere sahip bir özengen kurs merkezinde iki yıl boyunca çalgısının derslerini vermiştir. Lisans seviyesinde eğitim veren bir mesleki müzik eğitimi kurumunda araştırmacılık yapmıştır. Müzik alanında lisansüstü eğitimine devam etmektedir. ‘kz’, geçmişte, müzik okulunda, müzik kolejinde ve sanat üniversitesinin her birinde dört yıl halk çalgısını öğrenmiştir. Bir eyalet filarmoni orkestrasında çalgısını icra etmiş, ayrıca iki yıl boyunca bir müzik okulunda öğretmenlik yapmıştır. Kendi ülkesinin dışında bir lisansüstü eğitim kurumunda müzik eğitimi alanında eğitime devam etmektedir. ‘kr’, bir müzik okulunda 11 yıl boyunca eğitim almıştır. Lisans seviyesinde aldığı derslerle 15 yıldır öğrenmeye devam ettiği halk çalgısını son 5 yıldır icra etmeyi sürdürmektedir.

### **Veri toplama araçları**

İnsanların deneyimlerini anlayabilmek için insanlara soru sorulması gerekir (Patton, 2014). Öğreten ve öğrenen arasındaki ilişki deneyimlerine odaklanan bu çalışmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniği, bireyin ilgili konu ya da durum hakkındaki bakış açısını anlamak için görüşülenin iç dünyasına girmeyi amaçlayan bir veri toplama tekniğidir (Patton, 1987). Her bir görüşme, ana ve alt problemlerin çerçevesinde hazırlanmış 3 açık uçlu soru ile yapılandırılmıştır. Görüşme formuna son şekli üç alan uzmanı görüşü alınarak verilmiştir. Katılımcıların görüşlerini derinlemesine ve detaylı alabilmek için sonda sorular da yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular ise şu şekildedir:

1. Halk müziğinin aktarımında öğreten öğrenen arasındaki ilişki sürecini bir metaforla tarif eder misiniz? Neden bu metaforu seçtiniz?
2. Deneyimlerinize göre, halk müziğinin aktarımında öğreten öğrenen arasındaki ilişki sürecinde sizce ‘güç’ ve ‘liderlik’ rolü öğretene mi öğrenene mi ya da her ikisine mi aittir? Neden?
3. Halk müziğinin aktarımındaki öğreten öğrenen ilişkisinde öğretenin bilgi aktarımı dışında rollerini olup olmadığını deneyimlediniz mi? Varsa bunlar nelerdir?

### **İşlem**

Çalışmalar öncesinde Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 13.05.2022 tarih ve 2022/176 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel

Gerekten

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Görüşmelerin öncesinde katılımcılara araştırmacının amacı ve kapsamına ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Görüşme yeri, zamanı ve şekli katılımcılarla kararlaştırılmıştır. Yüz yüze, telefonla, online iletişim araçlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde, araştırmacı tarafından hazırlanan formda yer alan yarı yapılandırılmış sorular, çalışma grubunda yer alan katılımcılar tarafından cevaplanmıştır. Yazılı ve sözlü onamları alınan görüşmecilere, diledikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri belirtilmiştir. Öncelikle her bir ilişki grubundaki öğretici ile ardından öğrencisi ile görüşülmüştür.

Görüşmeler, 15 Eylül 2022 ve 6 Aralık 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve toplamda 7 saat 29 dakika 58 saniye sürmüştür. Katılımcıların bilgisi ve onayları alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler, görüşmenin hemen ardından dikte edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Deşifre metinler, çeşitli düzeltmelerin yapılması, eksiklerin giderilmesi ve yanlış anlaşılma ile anlam kaymalarının önlenmesi için çalışma grubu ile tekrar paylaşılmıştır. Görüşmeciler tarafından onaylanan metinler üzerinden analiz safhasına geçilmiştir.

### **Verilerin analizi**

Araştırmada elde edilen veriler, yorumlayıcı fenomenolojik analiz yöntemi (Creswell, 2007) ile çözümlenmiştir. Öncelikle katılımcının sunduğu ilgisiz, önemsiz ve yineleyen veriler elenmiş ve cümlelerin her biri numaralandırılmıştır. Bu cümlelerle, anlam kümeleri oluşturulmuş ve sonrasında bu anlam kümeleri gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Ardından katılımcının cümleleri üzerinde neyin deneyimlendiğine ilişkin ‘dokusal’ ve nasıl deneyimlendiğine ilişkin ise yapısal betimlemeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak ise diğer tüm katılımcılardan alınan veriler her bir katılımcı için düzenlenmiş ve yapısal dokusal düzenlemeler birleştirilerek ortak anlam çıkarılmıştır (Moustakes, 1994, akt. Ersoy, 2016).

Çalışma grubunda yer alan katılımcılar arasındaki öğreticilerin isimleri, temsil ettikleri varsayılan ülkenin büyük harflerle kodlanmış rumuzları ile aktarılmıştır. Öğreticilerin öğrencileri ise küçük harflerle rumuzlandırılmıştır. Örneğin ‘UZ’, Özbekistan’dan araştırmaya katılan öğreticiyi, ‘uz’ ise Özbekistanlı öğreticinin Özbek çırağını ifade eder. AZ ve az Azerbaycan, ‘TR’ ve ‘tr’ Türkiye, ‘KR’ ve ‘kr’ Kırgızistan, ‘KZ’ ve ‘kz’ Kazakistan ülkelerinden araştırmaya katılan sırasıyla öğretici ve öğrencileri simgeler.

### **Geçerlilik, Güvenilirlik, İnanırcılık ve Teyit Edilebilirlik**

Görüşme formunda yer alan soruların kapsam geçerliliğine ilişkin üç alan uzmanından görüş alınmış ve gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Görüşmeciler araştırmaya gönüllülük esası ile katılmışlardır. Görüşmelerin her biri görüşülenlerin bilgisi ve izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Deşifre edilen ses kayıtlarının çalışma grubunun görüşlerini doğru yansıtmada durumunu teyit etmek için, görüşmelerin metinleri görüşmecilerle, görüşme sonrasında ve raporlaştırma aşamalarında paylaşılmıştır. Katılımcılar, gerekli gördükleri düzeltmeleri gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca, bu aşamaların her birinde katılımcıların onayı alınmıştır. Böylelikle, araştırmacının hatalı yorumlama ve yanlış anlama ihtimali ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi manuel olarak gerçekleştirilmiş, analiz sürecinde nitel araştırmalarda deneyimli iki uzman ve araştırmacı yer almıştır. Raporlaştırma aşamasında, araştırmacının tam metni, tekrar katılımcılarla paylaşılmış ve son yazılı onamları alınmıştır. Elde edilen verilerin özgün şekline sadık kalınmış ve araştırmada yer alan katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur (Creswell, 2002; Miles ve Huberman, 1994) ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Tercih edilen örneklem belirleme çeşitleri, çalışma grubuna ve araştırmacının veri toplama sürecine ilişkin bilgiler, okuyucuya oldukça detaylı olarak sunulmuştur.

### Bulgular

Bu bölümde, kendi coğrafyalarında halk müziğinin aktarım sürecini paylaşan öğretmen-öğrenenlerin, ‘öğreten-öğrenen ilişkisi’ni hangi metaforlar aracılığıyla tanımladıklarına, öğrenme-öğretme iletişiminin yönlendirilmesindeki liderlik rolünün/rollerinin aidiyeti hakkındaki deneyimlerine ve aralarındaki öğrenme öğretme ilişkisinde, öğretmenin ‘bilgi aktarımı dışındaki rolü/rolleri’ne ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 1. Katılımcıların öğretme ve öğrenme deneyimlerinde öğretmen-öğrenen ilişkisini tanımlamada kullandıkları metaforlar

Halk müziği geleneğinin aktarımı sürecini paylaşan öğretmen ve öğrenenlerin bu süreçteki öğretmen-öğrenen arasındaki ilişkiyi nasıl tanımladıklarını belirlemeye dönük hazırlanan araştırma sorusundan elde edilen verilerle oluşan temada çok sayıda ve çeşitte metaforun üretildiği göze çarpmaktadır. Öğretici ve öğrenenlerin aralarındaki ilişkiyi tanımladıkları cümlelerin odağında bu ilişkinin bir ‘süreç’ oluşu ve bu ‘sürecin tarihi, genel ve özel nitelikleri’ görüşmeciler tarafından aktarılmaktadır. Bu niteliklerin arasında, halk müziğindeki öğretmen ve öğrenen ilişkisinin müzik kültürünün aktarımını ve devamlılığını sağlayan bir mekanizma oluşu vurgulanmaktadır. Bu aktarımda, doğal olarak her iki paydaşın birbiri için vazgeçilmezliği ve birbirini tamamlayıcılığı öğretici ve öğrencilerin bu ilişkiyi tanımlamada sıkça başvurdukları bir söylemdir:

*“Usta çıraklık geleneği, öğretmenin geleceğidir. Hayatın devamıdır. Bunu şöyle ifade edebiliriz, üstâdın zamanı geçtikten sonra yerine çırağı gelecek ve yeni üstât olacaktır. Bu şekilde hayat devam edecektir” (UZ).*

‘UZ’un ‘öz’ bir anlatımla ‘üstâdın zamanının geçmesi’ ve ‘çırağın onun yerine gelmesi’ni vurgulaması, öğretmen ve öğrenenin arasındaki ilişkinin ana mekânini anlamada oldukça önemli ipuçları vermektedir. UZ için öğretmen öğrenen ilişkisi, her şeyden önce bir çeşit ‘döngü’dür, çünkü öğretmenin bir ‘zaman sınırı’ vardır, ‘zamanı dolar’ ve öğrencisi yerini alır. Bu döngü, birbirinin yerini alan öğretici ve öğrenciler için, öğreticilere öğrenci yetiştirmek öğrencilere öğretici konumuna gelmek ödevini yükler. Bahsi geçen bu iki karakterli döngü, doğal olarak, ilişkinin varlığını doğrudan paydaşlarının varlığına bağlamaktadır:

*“Usta olmasa çırak olmaz, öğretmen olmasaydı öğrenen olmazdı. Halk müziğimizde bu öğretmen-öğrenen ilişkisi (...) usta ve çırak denilen birbirini tamamlayan iki paydaşa dayanan bir öğretim iletişimidir” (AZ).*

Öğretici ve öğrencilerin aralarındaki ilişkileri tanımlarken ilişkinin kendi coğrafyalarındaki köklü geçmişine yaptıkları atıflar her birinde neredeyse benzerdir. Bu atıflarda, ilişkinin uzunca bir süredir devam ettiğine değinilmektedir:

*“Halk müziği geleneğinde öğretmen öğrenen ilişkisi çok eski bir tarihe sahiptir. Bu ilişki bizim milli kültürümüzle özdeşleşmiştir” (UZ).*

*“Usta çırak ilişkisi bir çeşit kültür aktarımıdır. Bizim babalarımızın senelerdir yaşadığı neyin doğru neyin yanlış olduğunun aktarımıdır. Bu kültür binlerce senedir kaybolmaması için aktarılıyor. Destanlar, küğler... (..) Halk müziği aktarımı için de aynı şekilde” (KZ).*

Paydaşların, ‘tarihi’ ve ‘eski geleneksel bilgiler’i, halk müziğinin aktarımına ilişkin tanımlamalarına eklemeleri oldukça önemlidir. Bu durum, Türk Dünyası coğrafyasındaki öğrenen-öğreten ilişkilerindeki pratiklerdeki topluluklar arasındaki ortaklıkları apaçık gün yüzüne sermektedir:

*“Bu ilişki Azerbaycan’da çok yıllar önceden vardır. Eski zamanlarda notlar, notalar yazılı materyaller yoktu ve her zaman kamança çalan, saz çalan, tar çalan mutlaka bir ustanın yanına giderdi ve ders alırdı. İkili sözlü gelenekleri sürdürürlerdi. Bildiğiniz üzere bizdeki mugam sanatı var, geleneksel tarafı olan bir profesyonel meslektir. Bu sanatı biz ancak öğrenci ile yüz yüze gelerek öğretebiliriz. Öğretici önce çalgısını çalar, ardından öğrenci öğretmenini taklit eder, ezberler ve hatırında tutar. Bu bizde bu şekilde olagelmiş” (AZ).*

*“Uzun bir ustalık ve çıraklık geleneğine sahibiz. Daha önce, Kırgızların ustadan öğrenciye bilgi aktarma konusunda kendi geleneksel yöntemleri vardı. Öğrencinin velisi üstâdın yanına gelerek “Bizde bir kemik var gerisi size ait” derlerdi. Öğrenciyi ustaya teslim ederlerdi. O zamanın ustaları bilgiyi sadece bir gösterim yoluyla aktardılar, çünkü nota yoktu, canlı doğaçlama vardı, doğa, dağlar vb. ile ilgili her eser, destan ya da türkü kulaktan kulağa öğretilirdi ve doğaçlama yapılırdı” (KR).*

Öğreten ve öğrenenlerin aralarındaki ilişkiye dair ürettikleri metaforlar oldukça çeşitlidir. Dayanaklarının birbirinden farklı yapılar sergilemesine karşın bu metinler üzerinden bazı ortak anlamlara erişmek mümkün görünmektedir. Paydaşların halk müziği geleneğindeki öğrenen öğrenen ilişkilerine ilişkin tespit edilen görüşleri arasında tanımlamalar ile metaforların iç içe sunulduğu görülmektedir. Bunlar arasında ortak anlamların yoğun görüldüğü kod ‘kutsiyet’ olmuştur. Üretilen tanımlamalarda bu vurgu kendisini olabildiğine göstermektedir:

*“Tanımlamam gerekirse, (...) öğrenci tarafından “saygı”, öğretmen tarafından ise “kaygı” sorumluluğunun alınması gerektiği (...) ikili kutsal ilişki” (az).*

*“Ben öğretenin durumunu bir yol büyüğü olarak değerlendiriyorum. Yol büyüğünden kastım aynı ahilik geleneğinde olduğu gibi artık bir mesleğe intisap ettiğinizde çırak olarak, kalfa olarak, çırağın bir alt devresi yamak ve ustalık sürecinde el becerisi olarak maharet olarak, ustanızı geçebilirsiniz. Ama o yolun mesleğin bir kutsiyeti vardır. Demirci Davud, Terzi İdris peygamber örneklerinde olduğu gibi ya bir peygambere ya bir ulu kişiye evliyaya yer vardır. Dolayısıyla böyle bir kutsiyet atfedilmiştir. Burada da sizin o yola çıkmanıza sebep olmuş, orada yol almanıza vesile olmuş ve sizden önce yol almış kişi sizin yol büyüğünüz olmaktadır. Siz o mesleğin en duayen insanı da olmuş olsanız, o sizin hiyerarşik olarak hep üstünüzde bir yere konumlanır. (...) silsileyi de koruyan aralarındaki saygı sevgiyi de koruma altına alan bir iletişim eğitim sistemi ve inanç biçimi diyebiliriz buna” (TR).*

TR’nin ilişkinin hiyerarşik karakteristiğini ön plana çıkardığı betiminde ahilik kurumu ve geleneği ile bir bağdâşıklık kurduğu görülmektedir. TR’nin ‘yol büyüğü’ metaforunu dayanaklandığı cümlelerinde, ilişkinin tarihi süreci Davud ve İdris peygamberlere yapılan göndermelerle, ezoterik bir temele kavuşturulmaktadır. Böylelikle ilişki, öncelikle kutsallaştırılmakta yanı sıra oluşan silsilelerle çeşitli katmanlar kazanmaktadır:

*“Ustam benim için her zaman usta olarak kalır. Teknik anlamda her ne kadar ustamı geçmiş olma ihtimalim olsa bile, (..) usta benim her zaman ustamdır. Benim de şu an öğrencilerim var ama ben ustamın yanında her zaman çırak olarak kalacağım. Ama ustam şu an beni öğrencilerimin yanında ya da başkalarının yanında beni ‘hoca’ olarak tanıtıyor” (tr).*

Bu katmanlar arasında yüksek mertebede yer alan öğretene, ‘ulu’, ‘uluğ’ bir kişi ile temsiliyet bakımından eş tutulmaktadır. Anadolu’daki bir öğretene ile bir Kırgız öğrencinin düşüncelerinde bu yönden benzerlik vardır:

*“Hocam benim gözümde çok uluğ bir isimdir” (kr).*

Yukarıda belirtildiği üzere üretilen tanımlarda ‘kutsaliyet’ten sonra ön plana çıkan görüşlerde bu ilişkinin bir ‘süreç’ olduğu sıklıkla vurgulanır. Bu durum, paydaşların ürettiği metaforlarda daha çok ‘yol’ ve ‘ışık’ olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortak anlamlar incelendiğinde yol oldukça ‘karanlık’ ve öğretene ise ‘ışık sahibi’dir:

*“Usta çırak için bir yol göstericidir, çırak yola düşen, karanlıktaki bir insandır; elindeki çerağı (ateşi) ‘çırak’ına verir. Bir anlamı da budur aslında çırağın. Usta bir ışıktır, sana ışığın bir parçasından verir ve çırak olarak sen yoluna devam edersin” (kz).*

*“(.) usta ışık saçan bir lamba, öğrenci ise o ışığın gölgesidir (.) Eğer ustanın ışığı olmasa, gölge de olmaz” (az).*

*“Öğrenci, bir yolcu gibidir, öğretici ise yol gösterendir” (KZ).*

Öğretene öğrenci ilişkisine dair üretilen ‘yol’, ‘yolcu’, ‘yol gösterme’, ‘yolculuk’ gibi kavramlar etrafında şekillenen metaforlardan bazılarının yukarıda değinilen inanç ve yaşayış sistemleri ile iletişimdeki paydaşlara yüklenen roller açısından bağdaşıklığını vurguladığı açıkça görülmektedir. Aşağıda yer alan, Özbekistanlı öğrenci ile Türkiyeli öğretene ortak fikirleri bu manada oldukça kıymetlidir:

*“Mürit yolu arar, usta ona yolu gösterir” (uz).*

*“Dinsel inançtan bağımsız olarak düşünmekle birlikte, ustayı ben bir mürşit, yol atası, bir yol büyüğü olarak düşünebilirim, öğrenci ise mürid gibi. Aralarında bir manevi boyutla bir kutsiyet var” (TR).*

Paydaşlara göre, bu ‘yol’un ve ‘yolculuk’un kutsallığının yanı sıra zorluklarının aşılabilmesi ve yolun icap ettirdiklerinin yerine getirilmesi için bir ‘öğretene’ ihtiyaç bulunmaktadır. Çünkü öğrenilecek ‘şey’lerin çokluğu ve ‘nasıl’ öğrenileceği sadece öğretene bulunur:

*“Bana göre bir usta denizdeki bir deniz feneri gibidir, çünkü o bir çırağın eğitim alanına giden bir gezgindir. Bu yolcunun bir haritaya ihtiyacı var. Usta ona bu haritayı verir yoksa yolunu bulamaz (...) veya vahşi doğada bir gezgin için yol gösterici bir yıldız gibidir. (...) Esasen, net bir hedefi olan bir öğrenen, seçtiği meslekte ustalaşmak için bir ‘haritaya’ veya yıldız kılavuzuna (eski bir astronomik navigasyon aracı) ihtiyaç duyar. Bu görev onun yerine öğretmen tarafından yerine getirilir. Bu ilişkide öğretmen ve öğrenci ömür boyu yol arkadaşısıdır. Bu noktada hocaya rehber demek yerinde olur. Yani mecazi olarak konuşursak, öğretmen bir rehberdir, öğrenci bir yolcudur” (uz).*

Bu kısma kadar elde görüşlerde öne sürülen metaforlar arasındaki ‘süreç’in, ‘yol’un, ‘kutsiyet’in ortaya atılmasındaki motivasyonun ‘bilgi’ ve ‘bilgiye erişim isteği’ olduğu öne sürülebilir. Öğretene ve öğrenenin arasındaki ilişkinin doğrudan nesnesi olan bilginin yine bu iletişimdeki paylaşımları paydaşlarca üretilen birçok tanımda karşılık bulmaktadır:

*“Usta çıraklık ilişkisi bir bilgi aktarımı yolu. Bu ilişkide ustanın ‘her anlamda’ usta olması, çırağında aynı şekilde çırak gibi olmasıyla bilginin daha doğru daha sağlıklı ve verimli bir şekilde geleceğe aktarıldığı bir yoldur” (tr).*

*“Öğrenci, öğrenmek istediği bilgiye göre öğretmenini seçer ve bilgi almak için öğretmene gelir” (uz).*

Fakat tanım ve metaforlarda ‘öğretenin bilginin aktarımındaki başat rolü’, ilişkinin her iki tarafının neredeyse bir ‘ortak kabulü’ halinde çoğu zaman doğrudan karşımıza çıkmaktadır. Bu ortak kabulün dayanağı çoğu zaman ‘öğretene yüklenen sorumluluk’tur:

*“Usta, bilgi ve tecrübesini öğrencisine aktarmakla yükümlüdür. Öğrenci de öğreniminden sorumludur. Usta bu bilgiyi müridine aktardığı sürece, o meyve veren bir ağaca, mürit de bir fidana benzer. Biz meyve veren bir ağaç gibiyiz çünkü öğrencimiz bizden bilgi alıyor. Öğrenciye doğru bilgi ve becerileri kazandırmalıyız” (KR).*

*“Usta çırak ilişkisi, çiçek sulamak gibi geliyor bana. Usta çiçeği sulayan, çırakta bir çiçek gibi. Bir çiçeği büyütüyor usta. Bazı şeyler usta çırak arasında açık şekilde konuşulmasa bile bir ‘bağ’ var aralarında (..) Bir çiçekle de açık bir şekilde konuşamazsınız ama, onunla bir bağ kurduğunuz zaman, onun daha iyi büyüebilmesi için gereken şartları sunmuş oluyorsunuz” (tr).*

*“Bir bağbanın baktığı ağacı düşününce, o bağban o ağacı yetiştirir ve meyvesini alır. Meyvesi işte çıraktır, bağban ise ustadır. Ağacın, meyvesini alma zamanı geldiğinde bağban için hoşluk vardır. Bağban, ağaca çok iyi bakarsa ve ilgilenirse, ağaç o zaman çok iyi yetişir” (AZ).*

Her bir öğreten öğrenen ilişkisi, kendi dinamikleri içinde farklı özellikler sergileyebilmesine karşın öğretenin ilişkideki yegâneliği hususunda yaygın bir kabul vardır. Öğreten, ilişkide ‘asıl, tek ve zengin bilgi kaynağı’dır:

*“Ustam bir sandık gibi. Bir sandığın içinde bezlere sarılmış kıymetli şeyler düşünüyorum. Altın gibi elmas gibi. Her bir bezi açtığımda başka bir değer görüyorum ve bunlar bitmek bilmiyor” (kr).*

Paydaşların yukarıda sunulan öğreten ve öğrenen ilişkisine dönük metaforlarındaki öğrenenin kimi zaman ‘bir ağaçtan karnını doyuran biri’, kimi zaman ‘büyümesi için su ihtiyacı olan bir çiçek’ kimi zaman ise ‘hasat edilmek için yetiştirilen bir meyve’ ile tarif edilmesi, ilişkinin genel karakteristiği ve öğreten-öğrenen arasındaki çeşitli dengelerine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Halk müziği geleneğinde öğreten ve öğrenenlerin aralarındaki ilişkinin ebeveyn-çocuk ilişkisi şeklinde özdeşleştirilmesi bilinen bir durumdur. Burada vurgulananın ilişkide ‘bir aile üyesi kadar birbirine yakın olma ve birbirine yakın hissetme’ gibi anlamların olabileceği düşünülmekte ve bu anlama öğretene yüklenen bir çeşit ‘koruyuculuk’ görevi anne-baba-oğul metaforu üzerinden işaret edilmektedir:

*“Hocam bana sadece yedigen çalmasını öğretmemiştir müziği de öğretmiştir. Onu her zaman sayarım benim için saygın bir kişidir. Anne ve baba çocuğunu nasıl davranıyorsa usta da çırağına kendi öz çocuğu gibi davranır. Çok küçük yaşlardan beri hocamla çalıştığım için ben onu babam gibi görürüm” (kr).*

*“(…) öğreten ve öğrenciyi baba oğula benzetebiliriz. Baba oğul nasıl ise öğretmen ve öğrenci de aynıdır. Üstât ve çırak ilişkisi de aynıdır. Öğrenim sürecinde öğretmenle öğrenci sanki baba oğulunki gibi bir ilişki de oluyor” (UZ).*

## **2. Halk müziğinin aktarımında öğrenme-öğretme sürecinin yönetilmesine dönük öğreten ve öğrenen deneyimleri**

Halk müziği geleneğinin aktarımı sürecini paylaşan öğreten ve öğrenenlerin bu sürecin yönlendirilmesinde liderliğin ve gücün hangi tarafta olduğu ya da paylaşılıp paylaşılmadığına ilişkin araştırma sorusundan elde edilen verilerle oluşan tema, ‘iletişimde liderlik’ ve ‘iletişimde takvim’ şeklinde iki kategoride oluşturulmuştur. İletişimde liderlik kategorisi, ‘her iki paydaşın görev ve sorumlulukları’, ‘öğretenin sahip olduğu bilginin çokluğu’, ‘öğretenin daha çok deneyim sahibi olması’, ‘öğrenenin öğreticiye itaati’ gibi kodlardan, ‘iletişimde takvim’ kategorisi ise ‘belirli bir süre geçtikten sonra ilişkide gerçekleşen değişimler’, ‘öğrenenin öğreten olma eşiği’ gibi kodlara sahiptir. İlişkideki liderlik ve sürecin yönlendirilmesindeki gücün açıklanması öğreten öğrenenlerin deneyimlerine göre, öğretilene bir çeşit görev olarak yüklenmektedir:

*“Birinci olarak ustanın görevidir ustadan sorulur, liderlik ve gücü kullanarak süreci idare etmek. Öğretici öğrencisinin nereye gideceği hususunda yönlendirir. Ondan nasıl istifade edeceğini öğretir. Burada güç her daim ustada olur” (AZ).*

Öte yandan paydaş deneyimlerinde bu sorumluluğun öğretilene toplanması öğretenin ‘bilgi ve tecrübesinin öğrenene nazaran çokluğu ile açıklanmaktadır. Buna bilginin tek bir kaynağı olduğu ve öğretilene sübut bulunduğu görüşü eşlik etmektedir:

*“Kesinlikle bu ilişkide liderlik ustadadır, çünkü ustanın bilgisi çoktur öğreteceği çoktur, nasıl öğrenci lider olabilsin ki?” (KZ).*

*“Tüm bilgi bir öğretmendedir. Bir öğrenci olarak öğretmenimden daha fazlasını bildiğimi düşünmüyorum. Öğretmen her zaman öğrenciden iki adım öndedir. Öğretmeni olmayan bir öğrenci ise, okuduğu alandaki çeşitli problemlere çözüm bulmakta zorlanır” (uz).*

Öğreticinin sahip olduğu deneyimi onu sürecin doğal lideri yapmaktadır. Öğretici, bu durumu öğrenci lehine kullanır ve tecrübesini paylaşır. Bazı paydaş görüşlerinde ise bu durumun güç paylaşımına engel teşkil ettiği anlaşılmaktadır:

*“Öğretmen-öğrenci ilişkisinde liderliğin öğretilende olduğunu düşünüyorum çünkü deneyim ve bilgi düzeyine ek olarak öğretmen öncü statüsüne sahiptir. Yani bilgi yolunda çeşitli güçlüklerle karşılaşan öğrenciye öğretmen, bunların nasıl aşılacağını gösterebilir ve doğru zamanda doğru yerde durabilir” (uz).*

*“Doğal olarak, öğretim sürecinde liderliğin rolü öğretilene aittir. Öğretmen yön verir ve öğrenci işi yapar. Öğretmenin tecrübesi var ve öğrenci henüz çalışma ve öğrenme sürecinde olduğu için fazla bir şey bilmiyor” (UZ).*

*“Kırgızistan'da bir söz vardır: "Deha ustadan çırağa geçer” (KR).*

Bu karakteristiklere sahip öğrenme öğretme ilişkisinde öğrenciden ‘itaat’ beklenmekte ve öğrenci edilgen bir konuma itilmektedir:

*“(...) usta ne diyorsa onun ki doğrudur idi. Usta ne derse o haklıdır, onun sözünü iki etmeyeceksin, yap dediğini yapacaksın, yanlış da olsa bile. Ama eğer bu ilişki bir otomobile benzetilirse, biz de şoför hep usta idi bunu rahatlıkla söyleyebilirim. Usta sürekli aktif bir yapıda idi, öğrenci ise pasif (...) diktatör diyemeyiz ama hep o yönlendirmektedir (...) Öğrencinin süreçle ilgili bir öneri sunma gibi bir durumu olmuyor. Öğrenci belki mevcut durumdan tatmin oluyordur ya da olamıyordur fakat hocanın yanına gidip te yönlendirme durumu yoktu. Olsaydı da hoca zaten kabul etmezdi” (kz).*

Yukarıda belirtilen dinamiklerin ilişki boyunca sürdüğünü ve değişim göstermediğini söylemek oldukça güçtür. Öğretenler için, ilişkide başlangıçtan itibaren belli bir sürenin geçmesi ile bazı iletişim yollarında ve usullerinde değişiklikler olabilmektedir. Burada, paydaş deneyimlerinden elde edilen kodlara göre, o ana kadar öğreticisinden sadece ‘geri bildirim’ alan öğrencinin ‘soru sorabilme’, ‘kendini ifade etme’, ‘gelişimini ve ilerlemesini göstermede kendi fırsatını yaratma’ gibi yeni davranışlar sergilemeye başladığı görülmektedir:

*“(...) bazı öğrenciler bir süre sonra istediklerini hocaya bildirmeye başlarlar, hocam bunu bu şekilde yapsam olur mu, diye sormaya başlarlar, artık özünde duygularını aktarmaya başlarlar” (AZ).*

*“Öğrenci, bir seviyeye geldiği zaman ise kendi ustalığını ortaya koymaya başlıyor. Fakat o zamana kadar usta ne derse o şekilde yetişir” (KZ).*

*“Usta müeyyen bir zaman geçirdikten sonra çırak, ona öğrenme sürecini yönlendirmede fırsat verebilir. Çırağın geçireceği bu belirli zaman, profesyonelliğini arttırması ile ilgilidir” (AZ).*

Bahsedilen ‘öğrenenin geçirmesi gereken belli süre’nin ne kadar olduğu, gerek bireysel özellikler nedeniyle gerek öğretenlerin bu konudaki görüşlerinin oldukça farklılık göstermesi sebebi ile oldukça muğlaktır. Bu durum, örneğin Kırgız öğrenci için 3-4 yıl sürmüştür:

*“Genelde usta lider bence, ilerleyen vakitlerde ise öğrencinin de fikirleri oluşuyor, olabiliyor ve ustası ile fikirlerini paylaşabilir. (...) İlk 3-4 yıldan sonra fikirlerimi söylemeye başlamıştım ben” (kr).*

Başlangıçta, ilişkide, tamamen edilgen bir karakteristiğe sahip olan öğrenen için bu safha sürecin yönlendirilmesinde inisiyatif almaya başladığı, fikirlerini ifade edebildiği bir dönemdir:

*“Öğrencinin bir müzik aleti çalma tekniğine ilişkin yüksek düzeyde algıya ve derin bilgiye sahip olması gerekir. Bu özelliklere sahipse ve ustanın verdiği iyi öğrenmişse o da lider olabilir. Bu durumda öğrenci derste göstermek istediği çalışmayı gösterebilir. Örneğin komuz, jetigen (yedigen), kyl kyak (kalkıyak) çalan bazı öğrencilerim isterlerse klasik müziği, Türk halklarının müziklerini veya modern müzikleri çalabilirler” (KR).*

Fakat Türkiyeli öğrencinin sadece müeyyen zamanı geçirmiş olması bu durum için yeterli olmamış, öğrencinin özgüveninin artışı ve aralarındaki bağın kuvvetlenmesi de iletişim sürecinde daha aktif konuma gelmesinde etkili olmuştur:

*“Genele vurduğum zaman ise ama başlangıç sürecinden biraz daha zaman geçtikten sonra çırak da bu işe dâhil oluyor. Hoca ile ikinci sınıfta derslere başlamıştık, ben üçüncü sınıfta iken hocayı daha tanıdıkça biraz da özgüven kazandıkça ve ilişkilerimiz geliştikçe oldu” (tr).*



Aktif öğretme-öğrenme sürecinin sonuna ise öğrenenin öğretene olma eşliğini geçmesi ile ulaşılır. Bu uzun yıllar gerektiren bir süreçtir. Öğrenen öğrendiklerini öğretebilmek için öğreticisinden bir çeşit izin, icazet ya da dua almaktadır:

*“Öğrenci belli bir düzeye geldiğinde, yani 5, 6 veya 7 yıl çalıştıktan sonra öğretmen ellerini açar ve ona dua eder ve onu kutsar: ‘Bu zamana kadar benimleydin, bak, çok şey öğrendin, artık bağımsızsın’, der” (UZ).*

*“O da usta gelip çıkana kadar belirli bir müddet vardır çırak için, o zaman geçmelidir. En azından bu süre bence 15 ya da 20 yıldır. Öğrencinin ustasından daha iyi çaldığını bu kadar vakit sonra görürüz ki zaten usta olmuş olur. Çırak o yere geldiğinde artık ustası artık sen ustalık yap diyecektir. Artık sen ustalık yapabilme gücüne sahipsin, der” (AZ).*

Buraya kadar öğrenenin belli bir çalışma ve iletişim süreci geçirmesi ile öğretene olabileceği anlaşılmaktadır. Fakat, bazı öğretmenler için bu yeterli değildir. Bir öğretene göre, ilişki bittikten sonra öğrenci kendini geliştirmeye devam edebilmeli ve yeni ürünler üretebilmelidir. Bir başka öğretene göre ise, öğrencinin artık bir öğretene olduğunu ve öğreticilik yapabileceğini kabul edenler olmalıdır:

*“Belirli bir seviyeye ulaştığında, usta kendindeki bilgisini öğrenciye aktardığında, o öğrenci belirli bir seviyeye ulaştığında usta, lider olmaktan çıkar. En iyi öğretmen, bu kendi öğrencisini bir seviyeye ulaştırıp lider olmaktan vazgeçmek duygusuna sahip olan öğretmendir. Biz liderlikten vazgeçtiğimiz seviyeye öğrenci için ustalık seviyesidir diyemeyiz. Bu seviyeye ulaştıktan sonra öğrenci daha kendi kendine eğitim alıp kendini geliştirip kendi daha da büyük seviyelere ulaşan öğrencilere biz usta diyoruz. Kendi aldığı bilgileri bunları kullanabilir bir hale geldiğinde faydalı işlere harcadığında biz bu öğrencilerimize artık usta diyoruz” (KZ).*

*“Kendi seviyesini yükseltmeli ve onu kabul edenler bilgisine şahitlik etmelidirler ki artık bu çırak usta olsun ve çırakları olsun onlara ders verebilsin” (AZ).*

Buraya kadar sunulan verilerden farklı olarak bazı öğretmenlerin, öğrencileri hangi seviyede - başlangıç seviyesi ya da başka bir seviye- olurlarsa olsunlar, ilk derslerden itibaren öğrenciyi sürece dâhil edebilmeye dönük motivasyonları vardır. Yukarıdakilerden farklı olarak öğretene ilişkin başlangıcı itibari ile uzunca bir süre aktif olduğu bir yapıyı çalışmalarında uygulamamaktadırlar:

*“Öğrencinin öneri ile geldiği ve önerdiği eseri derste işlediğim olmuştur. İlişkide bir söz söyleyebilmesi ya da bir öneri ile gelmesi için öyle çok becerili olmasına da gerek yok bana göre. Bu mühim bir detay değil. Başlangıç seviyesinde de olabilir” (TR).*

*“Görünürde olan, bu ilişkide liderliğin ustanın elinde olduğu (...) usta şekillendiriyor, usta nasıl olması gerektiğini anlatıyor ama iyi bir ustanın çırağın tepkilerine beklentilerine göre hareket etmesiyle de aslında bu anlamda ustayı çırak şekillendirmiş oluyor. Ortak bir şekilde ilişkiyi yürütüyorlar bu bakımdan. (...) Ben ustamla ilk çalışmaya başladığım zamanlarda da bir şeyler söyledim ve eğer ustam bunun doğru olduğunu düşünürse dikkate alırdı” (tr).*

### **3. Öğrenenler ve öğretmenlere göre öğrenme öğretme ilişkisinde öğretene ‘bilgi aktarımı dışındaki rolü/rolleri’**

Katılımcıların öğrenme öğretme ilişkilerinde, öğretene ‘bilgi aktarımı dışındaki rolü/rolleri’ne ilişkin hangi deneyimlere sahip olduklarını belirlemeye dönük hazırlanan araştırma sorusundan

elde edilen verilerin kodlanması sonrasında, kategoriler, öğretenin ‘rol model oluşu’, ‘psikolojik destek veriş’, ‘kişisel gelişim desteği sunuşu’, ‘kariyer planlayıcı oluşu’ şeklinde sıralanmıştır. Öğretenlerin bilgi vererek sundukları pedagojik desteğin yanı sıra öğrencileri için sergiledikleri rol model davranışları öğrenenlerin sosyal ve mesleki gelişimlerine de doğrudan etki etmektedir:

*“Genellikle, usta, evde senin baban annen büyüğün, ama evden çıktın geldiğinde üniversiteye artık büyüğün ustan olur. Sen ustadan her bir şeyini öğrenirsin, oturmayı, durmayı, kalkmayı. Kiminle vakit geçireceğini, nasıl konuşacağını ve nasıl giyinileceğini bile. Bu dediklerim çalmaktan ayrı şeylerdir, mesela. Çırak ustaya kendisini bu yönlerde de benzetmek ister hep. Kendi yarın usta olduğunda da hatırlayacaktır ki, benim ustam böyle konuşurdu, böyle hareket ederdi, hangi durumlarda sabreder konuşmazdı, problemlere nasıl çözüm üretirdi” (AZ).*

*“Neyi nerede ne zaman söylemem gerektiğini de yine ondan öğrendim ve ona göre davrandım” (tr).*

*“Öğrenci her daim hocasına bakarak onu gözlemleyerek yetişiyor. Onun sadece çaldığı eserleri öğrenmekle değil onun yaptığı hareketlerle yetişiyor” (KZ).*

*“Yıllar önce ben daha lisans 1’de iken ustamın yanına gittiğimde sorduğum soruya verdiği cevabı hala hatırlarım ve ben de şu an kendi öğrencilerime hocama sürekli atıfta bulunarak bunu aktarıyorum” (tr).*

Öğretenlerin bilgi vermek dışında öğrencilerine sundukları psikolojik destek birçok öğrencinin değindiği ve farklı örnekler sunarak ilişkideki öğretan rollerini çeşitlendirdiği bir kategoriye oluşturmıştır:

*“Hocamdan ders aldığım dönemlerde bazen moralim bozukken karşılıklı oturup sohbet ederek problem çözmeye çalışmışlığımız da olmuştur. Yeri geldiğinde benimle arkadaş olmuş, babalığını da yapmıştır” (az).*

*“(…) manevi destek vererek yaşam deneyimlerini paylaşmak öğretanın görevleri arasındadır. Öğrenciler stres ve maddi zorluklar gibi sorunlar yaşayabilir. Öğrenci bize geliyor ve bizimle istişare ediyor. Bu noktada öğrencilere babaları kadar yakınız” (uz).*

Elde edilen deneyimlere göre, öğretan ile öğrenen iletişimindeki informal aktarımların öğrenenin kişilik gelişiminde belirleyici ve yönlendirici bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Her iki paydaşın beraber geçirdiği sürenin uzamasıyla bu durumun sonuçları daha net görülür hale gelmektedir:

*“Ahlağın verilmediği ilim kuma dökülen su gibidir. Hiçbir faydası yoktur. Uzman olma, adam ol diye bir atasözümüz vardır. Sadece bilimle kalmayıp öğrenci ustasından insani ve ahlaki yönlerini karakterlerini alır” (KZ).*

*“Öğrenci ustanın her şeyini kendine alıyor kopya ediyor, onun mızrap vuruşu, onun bakışı onun konuşmaları, -onla beraber yıllar geçiriyorsun sonuçta-, onun senin sorularına verdiği cevaplar, çırak tarafından aslında kopyalanıyor ve bu çırak da bir kişilik oluşturuşuyor” (kz).*

*“Sakinliğim ve deneyimim, öğrencilerin eğitim ve öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Elbette, öğrencilerimin başarıları beni memnun ettiğinde zamanla başkalaşımalar meydana gelir” (KR).*

Öğretenin bilgi aktarımı dışında paydaşlarca dile getirilen önemli özelliklerinden bir diğeri de öğrenenin geleceğini hazırlanması ve onun için bir çeşit kariyer planlaması yapmasıdır. Gerek ilişkilerinin devam ettiği süreç içinde gerek sonrası gerçekleştirilebilen bu planlama öğreticinin sorumluluğundadır. Öğreticiler çoğu zaman öğrencilerini onların geçmişleri, beceri seviyeleri ve yönelimlerine uygun şekilde sonraki öğrenim ya da iş basamaklarında, yüksek lisans öğrenciliği, araştırmacılık, öğretmenlik, sahne sanatçılığı ve yorumculuk gibi alanlara yönlendirdiklerini belirtmektedirler.

*“Öğretmen, (...) ona belli bir mesleki uzmanlık verir, o da bir uzman olarak toplumdaki yerini bulur ve aynı zamanda finansal özgürlüğe de kavuşur” (uz).*

*“Sadece müzik bilgisini, yaşam deneyimlerini değil, aynı zamanda sahnede nasıl davranılacağını, sahne becerilerini, oyunculuğu da aktarmaya çalışıyorum, böylece gelecekteki öğretmenlik mesleklerinde kendilerine faydalı olacak ustaca bilgiler edinebilirler” (KR).*

Öte yandan öğreticiler, pedagojik ve müzikal bilgiler dışında, öğrencileri ile hayat ile ilgili çok çeşitli özel ve günlük konularda istişare edebilmekte kişisel görüş ve deneyimlerini aktararak onlara yardımcı olmaya çalışmaktadırlar:

*“Hayat tecrübelerimizi paylaşıyoruz. Aile ilişkileri, iş motivasyonu ve iş eğitimi, kıyafet ve görgü kuralları gibi konularda deneyimlerimi paylaşıyorum” (UZ).*

*“Hayat yolunda bilgilerini aktarır, anne baba ile ilişkiler, evlilik, meslekle ilgili bilgilerimi paylaşıyorum. Sadece müzik bilgisi aktarmak değil, hayat bilgisi aktarmak...” (KR).*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Türk müziği eğitiminin notalı hale gelmesi, daha uzak geçmişte radyo ve televizyon, yakın geçmişte ise çevrim içi ve dışı çeşitli medya unsur ve araçlarının işe koşulması (Türkmen, 2010), aktarım süreçlerinin sadece öğretici merkezli olan karakterinden uzaklaşması (İmik ve Haşhaş, 2015) ve halk müziği öğretiminin kurumsal boyutlar kazanması gibi önemli değişim ve dönüşümler, halk müziğinin pedagojik karakteristiklerini doğrudan etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada halk müziği geleneğinin günümüz öğretim öğrenim ilişkisi, usta-çırak, mentor-menti ilişkilerinin insan ve iletişim temelli benzer ve farklı dinamikleri üzerinden anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları, mesleki müzik eğitimi kurumlarındaki halk müziği geleneği aktarımının çoğu zaman usta çırak ilişkisi kavramı üzerinden açıklanan ‘durum’larının bazılarının doğrudan bu ilişkiyi, bazılarının ise her iki ilişkiyi de işaret ettiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen, geleneğin halk arasında aktarımı ve müzik kültürüne ilişkin bilgilerin yeni kuşaklara öğretimi gibi Türk Dünyası halk müziğinin etnopedagojisine ilişkin bilgilerin çalışma grubunu oluşturan farklı Türk Dünyası ülkelerinden katılımcılarının tamamı için sergilediği ortaklık önemli bir ipucu sunmaktadır.

Öğreten ve öğrenen ilişkisi paydaşlarca, öğrencinin zaman içinde kendi öğrencilerini yetiştirir bir hale geleceği bir döngü olarak tanımlanmaktadır. Bu döngü, ilişkinin paydaşlarınca kutsallaştırılmakta, kutsiyet bazı dini isimlerin sembolik figürler olarak sunulduğu isimler aracılığıyla yapılabilmektedir. Paydaşların kutsallaştırdıkları bu iletişim, kuralları yazılı olmayan bir hiyerarşik yapıyla sürmektedir. Öyle ki, öğreten öğrenen ilişkisini, usta-çırak ilişkisi olarak tanımlayan paydaşlara göre, usta olarak kabul edildiğini gösteren bir icazete mazhar olan çırak için ustası, ilişkilerinin başladığı günden sonsuza dek onun ustası olarak kalmakta ve bir süre sonra her ikisi de bu şekilde anılmaktadır. Her ‘usta’, ayrıca her zaman, -ustasının sağ olup olmadığının bir önemi olmaksızın- bir ‘sembolik çırak’ olmaya devam etmektedir. Usta, hem kendi çırakları hem de kendi ustasının nezdinde ‘usta’ olarak görülse bile kendisi, ustasının yanında bir ‘çırak’ kalmaya devam etmektedir. Dolayısıyla öğrenci, herhangi bir bilgi, icrada yetkinlik ya da mesleki beceri seviyesine gelebilme ölçütlerine bağımlı olmaksızın aralarındaki saygıya dayalı iletişimde hiçbir zaman öğreticisinin konumunun üstüne çıkamamaktadır. Bu

Gerekten

bağlamda, bu hiyerarşik yapı öğretmenler ve öğrenenler arasındaki ilişkinin, 'rekabete dayalı bir müsabaka'dan ya da 'bayrak yarışı' benzeri bir işbirliğinden oldukça farklı bir çizgide yürütüldüğüne işaret etmektedir.

İlişki paydaşlarının ürettiği tanımlamalarda değişmeyen bazı temalar bulunmaktadır. Örneğin, tanımlar arasında ilişkinin tarihsel köklerine ve uzun geçmişine dönük verilen atıflar ilişkinin geleneksel olma karakteristiğine başka bir deyişle de 'kadimliğine' yapılan vurgularla özdeşleşmiş haldedir. Kadim, 'beşeri hafızada başlangıcı hatırlanmayan şeydir' (Behar, 2022: 241), öğreticilerin halk müziğinin bir öğrenen ve öğretene arasındaki ilişkinin geçmişine dair ürettikleri, 'yüz yıllardır' 'köklü', 'tarihi çok eski' gibi tabirler, paydaşların ilişkiyi 'kadimleştirme'lerinde ve 'kadim' olanın 'yeni'ye aktarılması ile ilgili tarihsel süreci vurgulamalarında sıkça kullandıkları ifadelerdir.

Ortaya konan tanımların neredeyse tamamında paydaşların arasındaki iletişim sürecinin 'yol' metaforu ile betimlendiği görülür. Geleneksel halk müziği kültüründe, çıraklar, üstâdın "izini" takip eden, üstâdı anlayan, ona bağlanan, onu izleyenlerdir ve üstâd, çırağın önünde kapı açan ve ona yol veren kişidir (Öztürk, 2012). Çırakların 'iz' sürdüğü bu yolda, çeşitli zorlukların ve 'karanlık'ın aşılmasındaki yegâne bilgi kaynağı olan öğretici, aldığı sorumlulukla bildiklerini öğrencisine aktarmalıdır. Yanı sıra, halk müziği kültürü ve özellikle âşıklık geleneği çerçevesindeki usta çırak ilişkisinde usta tarafından çırağa, müzikal teorik bilgi ve pratiklerin yanı sıra edep, erkân gibi değerler aktarılır (İmik ve Haşhaş, 2016). Behar da (1993) bir usta çırak ilişkisi sistemi olarak 'meşk'i, 'sembolik işlevler yerine getiren bir yol' olarak betimlemektedir. Paydaşların bir 'erkân'ın, 'yol'un ve 'yol arkadaşlığı'nın ya da 'yol büyüklüğü'nün olduğuna dönük yaptığı kutsallaştırılmış zemindeki vurgular, halk müziğindeki öğretene ve öğrenene ilişkisine tasavvufi ve felsefi anlamlar yüklenmiş bir pedagojik birliktelik görünümü kazandırmaktadır.

Paydaşların deneyimlerine dayalı ürettikleri metaforlardan hareketle, halk müziğindeki öğretene öğrenen ilişkisi, öğretene için bilgi verme öğrenene için bilgi alma temelindeki sorumluluklarını paylaşma gayesi ile bir araya gelen öğretene ve öğrenenlerin, kendilerinden kuşaklar öncesinden bu yana devam eden bir kadim geçmişe sırtlarını vererek kutsal bir yola çıkmalarıdır. Yazılı olmayan hiyerarşik kuralların olduğu bu yolun sağladığı devamlılık zinciri vesilesiyle sonraki yolcularını yaratan bir döngü oluşmakta ve kendini sürdürmektedir.

Katılımcıların öznel paylaşımlarında, aralarındaki ilişkiyi anne, baba, ebeveyn ile evlatları arasındaki ilişkiye benzetmeleri, hem usta çırak ilişkisinde (Mahiroğulları ve Altınay, 2018) hem de mentorun 'baba' figürü ile özdeşleştirildiği diğer araştırmalarla benzerdir. Çömez olarak bilinen kendinden daha genç bir kişiyi destekleyen, ona rehberlik eden ve onu eğiten mentor burada bir 'baba figürü' çizer (Ehrich ve Hansford, 1999; Leshem, 2014).

Meşk yöntemi ve usta çırak ilişkisi, öğretene merkeze alan bir yapı sergiler (Behar, 2003; Demirgen ve Sazak, 2014). Elde edilen paydaş görüşleri, alan yazınla uyumlu şekilde, öncelikle, öğretene belli bir evreye kadar tek karar mercii, tek bilgi kaynağı ve tek yönlendirici konumunda göstermektedir. Fakat iletişimde her bir ilişki özelinde farklı bir süreye denk gelecek görece belirli bir zaman geçtiğinde bu durumda küçük değişiklikler yaşanmaya başlamaktadır. Bu durum halk müziğinin aktarımında iletişimde bir 'takvim'in işlediğini göstermektedir. Bu bağlamda, iletişim süreci temelde üçe ayrılmaktadır.

Birinci evre, öğreticinin deneyim ve bilgisini aktarma sorumluluk ve görevini taşıdığı öğrencinin de bu bilgi ve deneyimi edinme sorumluluğu ile itaat ederek geçirdiği aktif öğretene-pasif öğrenene sürecidir. Güç, bu evrede öğretene tarafından paylaşılmamaktadır. İkinci evrede ise, artık belli bir

süre geçmiştir ve öğrenci fikirlerini rahatlıkla paylaşabilme, icra için farklı öneriler sunabilme, yeni icra tekniği ve eser önerileri yapabilme gibi davranışları sergilemeye başlamaktadır. Bu evre iletişimi yönlendirmede öğreticinin gücü paylaşmaya başladığı evredir. Üçüncü evre ise, icazet, dua ya da izin alma denilen bir ritüelle öğrenciye ‘öğretebilme’ yetkisinin verildiği aşamadır.

Paydaşların genelinin deneyimleri doğrultusunda, ilişkideki liderliğin birinci evrede, öğretene ‘görev’ sorumluluğu altında verilmesi ve sürecin yönetimindeki gücün paylaşılmamasına dönük bulgular, literatürdeki gücün ustada toplanması ve paylaşılmamasına işaret eden diğer çalışmalarla (Kılıç ve Serin, 2022; Dağ ve Sari, 2017) örtüşmektedir. Usta çırak ilişkisinde çırak ustanın bulunduğu tüm ortamlarda bulunur, belirli bir süre gözlem yapar ve ancak belli bir seviyeye geldiğinde usta, onun çalıp söylemesine izin verir (Düzgün, 2006). Bu belirli seviye, âşıklık kültüründe ‘saza çıkma’ olarak adlandırılır ve ustasının sazını ustaca çalacağına dair inancını kazanan aşığın lazım gelen izni almış olduğunu gösterir (Yardımcı, 1999). Bu tip bir aktarım ilişkisi ile bilgi ve tecrübesi nedeniyle sürecin yönetimi görevini üstlenen bir öğretene pasif bir yapıda sürece dâhil olan/edilen ve kendisinden itaat beklenen bir öğrenen vardır.

Araştırmamız bulguları çerçevesinde, ikinci evreye ilişkin paydaş deneyimleri, birbirinden farklılık göstermektedir. Bu evrede iletişim sürecindeki liderlik paylaşılmasa bile ‘gücün eşit olmayan ve öğretici lehine paylaşımı’ söz konusu olmaya başlamaktadır. Bu yapısı itibari ile bu evre, hem usta-çıraklık hem de mentor-mentilik karakteristikleri arasında geçişken bir nitelik sergiler. Bu evrelerin birbirinden keskin çizgilerle ayrılmadığı ve bireysel farklılıklar sebebiyle oldukça değişken bir yapı sergileyebildiği görülmektedir. Aynı zamanda, bu sıralama her ilişkide aynı şekilde olmayabilmektedir. Örneğin, Türkiyeli öğretene ve öğrenenin ilişkisinde, öğrenci başlangıç seviyesinden itibaren fikirlerini sunarak sürece dâhil olmuş ve pasif bir yapı sergilememiştir.

Öztürk (2012), dünya görüşü, kişisel beğeni, estetik, sanat algısı, eğitim algısı, siyasete bakış, sofra adabı, sohbet kültürü, hayata dair, insana dair düşünceler, hayat felsefesi, yaşam tarzı, dostluk anlayışı, kültüre dair düşüncelerin tamamını üstâdlık kültürü içindeki temel insan-insana etkileşim ve eğitimin unsurları olarak değerlendirir. Öğretene ve öğrenenlerin deneyimlerinden de, öğretene, öğrencisini etkileyip değiştirdiği anlaşılmaktadır. Araştırma verilerine göre, öğrenciler, alan yazınla benzer doğrultuda ‘geleneksel ustalık/üstâd’lık çerçevesinde öğreticilerinden rol modellik beklentisi içindedirler. Bu beklentiye bazı nitelikli mentor özellikleri ile örtüşen diğer roller eşlik eder. Bunlar, psikolojik destek verme (Bakioglu, Göğüş, Ülker, Bayhan ve Özgen, 2015), kişilik gelişimine destek verme (Dağ ve Sari, 2017) ve kariyer gelişimini planlama (Buell, 2004) gibi mentor rolleridir.

Sonuç olarak, halk müziğinin aktarımının gerçekleştirildiği mesleki müzik eğitimi kurumlarının ortaya çıkmasıyla birlikte halk müziği yeni bir öğretim zemini kazanmıştır. Bu kurumların kiminin kuruluş aşamasında kiminin ise günümüze gelene kadar olan süreçlerinde, öğretim elemanı kadrolarını, sanatçı, icracı, konser sanatçısı, besteci ve virtüöz niteliklerinin birini ya da bir kaçını taşıyan ‘usta’lardan oluşturması, bu organizasyonlar için bir çeşit ortak özelliktir. Bu durum, geleneğin ‘usta’larını ‘akademik figürler’ haline getirmiştir. Bu araştırma, geleneksel bir müzik türü olan halk müziğinin aktarımındaki başat rolün sahibi ‘usta’ların öğrencileri ile olan iletişiminin sergilediği güncel karakteristikleri, ‘geleneksel’ usta çırak ilişkisi ve mentor menti ilişkisi dinamikleri bakımından incelemek amaçlanmıştır.

Elde edilen bulgulardaki bazı başlıklar, halk müziğinin aktarımının gerçekleştirildiği kurumsal mesleki yapılanmalardaki öğretene öğrenme ilişkisinin geleneksel usta çırak ilişkisi karakteristiklerinden ayrıldığını göstermektedir. Bunlardan en önemlisi, geleneksel usta çırak ilişkisindeki ‘liyakat’ bağlamında çırağın seçilmesini sağlayan, öğretmeye layık görülen çırağın da tanındığını gösteren takdir sisteminin (Öztürk, 2012) doğal olarak bulunmamasıdır. Fakat her bir öğretene-öğrenen ilişkisinin olmasa da önemli bir kısmının, geleneksel usta çırak ilişkisinin

hiyerarşik ve kutsal yapısına ilişkin algıları ve bakış açılarını adeta devraldığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle, 'geleneksel' kodların bu yeni ilişki tipine aktarılan özellikleri vardır. Bunlardan biri, halk müziğinin aktarımındaki öğretene öğrenci ilişkisi çerçevesinde öğrenciler sahip oldukları usta ile olan ilişkilerin 'kutsiyet' atfetmeleridir. Bir diğeri ise hiyerarşik yapının devam ettirilmesidir. Bu iki durum geleneksel usta-çırak ilişkisinin mesleki kurumlardaki yeni öğretim zeminindeki ilişkide gözlemlenmeye devam edilebilen usta çırak ilişkisi karakteristikleridir. Özetle, usta çırak ilişkisinin yukarıda belirtildiği üzere günümüzde resmi kurumlarda bilinen hali ile devam etmediği fakat bazı özelliklerini yeni ilişkinin dinamikleri arasında tutmayı başardığı söylenebilir.

Katılımcıların aralarındaki öğretene-öğrenen ilişkisinin kendi esnek dinamikleri ve paydaşlarının spesifik özellikleri çerçevesinde şekillenen alt boyutları vardır. Her ilişki kendi paydaşlarına has bazı spesifik iletişim özellikleri taşıyabildiğinden genellemelere ulaşmak oldukça zor görülmekte ancak tüm ilişkilerde genelleme yapılabilecek boyutta bazı benzerlikler de bulunmaktadır. Bunlardan biri, katılımcıların tamamının aralarındaki ilişkiyi ilişkilerinin geleneksel usta çırak ilişkisi ve mentor-menti ilişkilerinin herhangi birinden ya da ikisinden taşıdıkları özellikler olup olmadığına bakmaksızın 'usta-çırak ilişkisi' olarak tanımlamayı yeğlemeleridir. Paydaşların 'usta çırak ilişkisi' algısı alan yazında handikapları ile sunulan usta çırak ilişkisi tanımından oldukça farklıdır. Paydaşların deneyimleri doğrultusunda aktardıkları, ustanın müziğine ve çalgısına ilişkin teorik-pratik bilgileri verme görevinin yanı sıra bilgi verme dışındaki 'rehberlik' ve 'rol modellik' sorumluluklarının 'ustalık' için bir çeşit olmazsa olmaz olduğunun altını çizmeleri oldukça önemlidir. Bu tarafla, bazı paydaşlarca, halk müziği geleneğindeki 'gerçek usta'dan 'iyi mentor özellikleri'ni taşıması beklenmektedir. Bu durum öte yandan, mentor-menti ilişkisinin usta-çırak ilişkisi olarak algılandığına dönük verilerin yer aldığı diğer çalışmalarla (Sarı vd., 2020; Dursun vd., 2022) benzeşiklik göstermektedir. Bahsi geçen araştırmada, mentorlarının da kendilerinden bir şeyler öğrenebileceğine işaret eden çok az katılımcı, ilişkilerinin usta çırak ilişkisinden farklı olmasına vurgu yapmış, diğerleri ise öğretmenleriyle kurdukları iletişimi usta çırak ilişkisine benzetmişlerdir. Yeni başlayan öğrencinin yetiştirme sürecinde bilgi aktarımı temelindeki iletişimin genel özelliği geleneksel usta çırak ilişkisi yöntemlerine daha çok benzemektedir. Öğrenenin öğretene haline yaklaştığı 'çırağın üstâtlarıyla/ustalaştığı' sonraki zaman dilimindeki faaliyetlerin genelinde ise daha çok sanatsal bir mentor-menti ilişkisi ön plana çıkmaktadır.

Geleneksel bir pratiğin kurumsal bir zemine taşınması ile ana aktarım mekanizması olarak ifade edilegelen usta çırak ilişkisinin belli değişim ve dönüşümler geçirmiş olabileceği düşünülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, usta çırak ilişkisinin akademik kurumlara taşınması ile yerini mentor-menti ilişkisine tamamen bıraktığını söylemek güçtür. Fakat günümüz öğretene-öğrenen ilişkisi, artık 'geleneksel usta çırak ilişkisi karakteristiklerini tamamıyla taşımamaktadır. Örneğin, icazet, öğrencinin öğrendiği işi tek başına yapabileceğine dair bir izindir ve farklı geleneksel sanatlarda belge ya da sözlü onay yerine geçmektedir. Geleneksel eğitimde, kendisinden beklenenleri yerine getiremeyen öğrencinin icazet seviyesine gelmeden elenmesi ile sanatında yetkin ve ahlaklı kişiler yetiştirilmesi amaçlanır (Kaya, 2007). Bunun gibi simgesel olgu ve ritüellerin yerini, resmi bir belge olarak diplomaya bırakması sayılabilecek şekil değişikliklerinden ilkidir. Ayrıca, bir çırak/öğrenci için halk müziğine ilişkin tek bilgi kaynağının 'usta'/öğretmen, olduğu bir dünyadan, bilgi kaynaklarının çoğalıp çeşitlendiği ve bu kaynaklara ulaşımın kolaylaştığı bir dünyaya geçişin etkileri de gözlemlenebilmektedir (Özdemir, 2017). Tüm bu durumlar, gelenekteki öğretene öğrenme tarzının günümüzde daha farklı türden bir ilişki yapısına evrildiğine ve ilişkinin resmi ve akademik bir karakter kazanmasının 'usta'yı, 'mentor' konumuna daha çok yakınlaraştırdığına işaret etmektedir.

#### **Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)**

Bu çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 13.05.2022 tarihli ve 2022/176 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Yazar(lar), bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulduğunu ve yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirinin gerçekleştirilmediğini beyan etmişlerdir.

#### **Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)**

Yazar(lar), bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

#### **Finansal Destek (Financial Support)**

Bu çalışma için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

#### **Kaynaklar**

- Alayoğlu, N. (2012). Üstâtlık: Kadim bir eğitim ve kariyer geliştirme yöntemi. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(2), 103-132.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2013). Fenomenoloji. T. Baş ve U. Akturan (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 84-98). Seçkin Yayıncılık.
- Aslan, F. (2008). Aşık edebiyatı usta çırak geleneği ile geleneksel Osmanlı Türk Müziği Meşk usulünün karşılaştırılması, 38. *ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi: Edebiyat Bilimi Sorunları ve Çözümleri*, 233-254.
- Bakioğlu, A., Hacifazlıoğlu, Ö. ve Özcan, K. (2013). *Eğitimde mentorluk*. Nobel Akademik.
- Bakioğlu, A., Goğuş, N., Ülker, N., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2015). Mentorluk ve eğitimde mentorluk. A. Bakioğlu (Ed.), *Eğitimde mentorluk* içinde (ss. 1-40). Nobel Akademik Yay.
- Buell, C. (2004). Models of mentoring in communication. *Communication Education*, 53(1), 56-73.
- Behar, C. (1993). *Zaman, mekân, müzik: Klâsik Türk Musikisi 'nde eğitim (meşk), icra ve aktarım*. AFA.
- Behar, C. (2003). *Aşk olmayınca meşk olmaz: Geleneksel Osmanlı/Türk müziğinde öğretim ve intikal*. Yapı Kredi Kültür ve Sanat Yayınları.
- Behar, C. (2022). *Kadîm ile Cedîd arasında: III. Selim döneminde bir Mevlevî şeyhi: Abdülbâki Nâsır Dede'nin musiki yazmaları*. Yapı Kredi Yayınları.
- Bell, C. R. (2000). The mentor as partner. *Training & Development*, 54(2), 52-52.
- Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T. P. (2005). Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationships. *Academic Medicine*, 80(1), 66-71.
- Blau, P. (2017). *Exchange and power in social life*. Routledge.
- Bittel, L. R. (1968). *What every supervisor should know*. McGraw-Hill.
- Christensen, L., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research method, design, and analysis*. Pearson.
- Clayton, M. (2008). Super models. *Training Journal*, 7(6), 70.
- Clutterbuck, D., & Megginson, D. (1999). *Mentoring executives and directors*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.
- Dağ, N. ve Sari, M. H. (2017). Areas of mentoring needs of novice and preservice teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 115-129.
- Dağlı, M. Y. (1943). *Bektaşî edebiyatından Tokatlı Gedâyî hayatı ve eserleri*. Maarif Kütüphanesi.
- Demirgen, E. ve Sazak, N. (2014). III. Selim döneminde Enderun-i Hümayun m ekteplerinde okutulan müzik risalesinin meşk yöntemi açısından incelenmesi. *İDİL*, 3(11), 27-46.
- Durbilmez, B. (2010). Âşıklık geleneklerinde saz. *Millî Folklor*, 22(85), 148-158.
- Dursun, F., Yenen, E. T. ve Bulut, A. (2022). Aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik aday ve danışman öğretmenlerin görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-17.

## Gerekten

- Düzgün, D. (2006). Âşık edebiyatı, M. Öcal Oğuz (Ed.), *Türk halk edebiyatı el kitabı* içinde (ss. 287-344). Grafiker.
- Ediz, İ. (2008). Osmanlı'dan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kahvehaneler ve sosyal değişim. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 10(1), 179-189.
- Ekim, G. (2015). Toplu çalıp söyleme geleneğinin yaşatıldığı sohbet toplantılarında sıra sahibinin belirlenme ritüeli. *Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Dergisi*, 7, 75-83.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss. 51-109). Anı Yayıncılık.
- Ehrich, L. C. & Hansford, B. (1999). Mentoring: Pros and cons for HRM. *Asia Pasific Journal of Human Resources*, 37(3), 92-107.
- Gray, D. E. (2014). *Doing research in the real world*. Sage.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Haşhaş, S. (2016). Bağlama öğretimi/öğreniminde geçmişten günümüze usta-çırak ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 2(2), 35-41.
- Hisarlı, M., (2009). "Hisarlı Ahmet Kimdir?". *Hisarlı Ahmet ve Kütahya Sempozyumu*, Ekspres Matbaası, Kütahya.
- İmik, Ü. ve Haşhaş, S. (2015). Görsel ve işitsel medya araçlarının bağlama sazının öğreniminde kullanımı. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Kaya, M. (2007). İcâzetin anlamı. H. Kutlu (Ed.), *Gelenekten geleceğe İcâzetnâme albümü: Hâmid Aytaç'dan 2007'ye* içinde (ss. 8-9). Uygulamalı Türk-İslâm Sanatları Kütüphanesi Yayınları.
- Karcılı, A. (2018, Temmuz 27). *Türk Âşık Edebiyatı'ndaki usta-çırak ilişkisi ve Türk Tekke-Tasavvuf Edebiyatı'ndaki mürşit-mürît ilişkisinin karşılaştırılması*. Bilimdili.com. <https://bilimdili.com/arkeotarih/tarih-tarih/turk-asik-edebiyatindaki-usta-cirak-iliskisi-turk-tekke-tasavvuf-edebiyatindaki-mursit-murit-iliskisinin-karsilastirilmesi/> adresinden erişilmiştir.
- Kılıç, E. D. ve Serin, H. (2022). Süreç olarak mentorluk. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 0-0.
- Kochan, F., & Pascarella, J. T. (2012). Perspectives on culture and mentoring in the global age. In Fletcher, S., & Mullen, C. A. (Eds.), *the SAGE handbook of mentoring and coaching in education*, (pp.184-198). Sage.
- Kurubaş, B. (2021). *Üstâdlar harmanında bağlamanın icrâ serüveni*. Efe Akademi.
- Leshem, S. (2014). How do teachers mentors perceive their role, does it matter? *Asia-Pasific Journal Teacher of Education*, 42(3), 261-274.
- Lester, S. (1999). *An Introduction to phenomenological research*. Stan Lester Developments.
- Lev, E. L., Kolassa, J., & Bakken, L. L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Nurse Education Today*, 30(2), 169-174.
- Mahiroğulları, A. ve Altınay, Z. Ü. (2018, Eylül). Ahilik kültüründen günümüze yansıyan üç boyut: Karşılıklı saygıya dayalı usta-çırak ilişkileri tüketiciyi koruma ve sosyal güvenlik işlevi. *Uluslararası Ahilikte İş ve Ticaret Ahlakı Sempozyumu*, Sivas.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mertz, N. T. (2004). What's a Mentor, Anyway?, *Educational Administration Quarterly* 40(4), 541-560.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research models*. Sage.
- Moore, I., Bramhall, M., Clarke J., & Craig, C. (2008). "OK Bloggs, Just watch the blackboard while I run through it: what has e-learning got to do with EBL?. *3rd Learning Through Inquiry Alliance (LTEA) Conference: 'Inquiry in A Networked World'*, United Kingdom.
- Novotny, A. S., Seifert, R. G., & Werner, D. R. (1991). Collective Learning: A pro-social teaching strategy for prison education: The strategy and methodology of group performance in the prison classroom. *Journal of Correctional Education*, 42(2), 80-85.



- Öger, A. (2010). Denizli'de âşıklık geleneği ve sorunları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1754-1763.
- Özdaşlı, K., Kanten, S. ve Kanten, P. (2009). Yöneticilerin kariyer ilerleme arzusu ile örgütsel bağlılıklarının akıl hocalığı eğilimlerine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 229-243.
- Özdek, A. (2005). *Bağlamanın ilköğretim ikinci kademe sınıflarındaki müzik eğitiminde kullanımına yönelik bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 161582).
- Özdemir, N. (2017). *Kültür bilimi ve yönetimi*. Grafiker.
- Öztürk, O. M. (2012). Geleneksel bağlama icrasının gelişiminde üstâdlık kültürünün rolü ve belirleyiciliği. *Nida Tüfekçi Uluslararası Bağlama Sempozyumu*. İTÜ TDMK. İstanbul.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons Ltd.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. Routledge and Kegan Paul.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529.
- Sarı, M. H., Dağ, N. ve Taşgın, Ö. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mentormentliği ilişkisine yönelik algıları: Bir metaforik çalışma. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 813-831.
- Savin-Baden, M., & Howell, M., C. (2004). *Foundation of problem based learning*. Open University Press.
- Schick, İ. C. (2017). İslâmî kitap san'atlarında standartlaşma: Usta-çırak ilişkisi ve icazet geleneği. *Osmanlı Araştırmaları*, 49(49), 231-266.
- Searby, L. ve Tripses, J. (2012). Etkili mentorlar olabilmeleri için okul liderlerini hazırlama. R. Yirci ve İ. Kocabas (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları* içinde (ss. 1-19). PegemA.
- Starcevich, M. (1997). *All about coaching and team building*. CMOE.
- Şengör, C. (2014). *Bilgiyle sohbet*. Türkiye İş Bankası Kültür Yay.
- Tabbron, A., Macaulay, S., & Cook, S. (1997). Making mentoring work. *Training for Quality*, 5(1), 6-9.
- Taşçeşme, H. (2019). *Türk saz müziğinde usta icracılık* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 589070).
- Toker, H. (2014). Şâirân-ı Hâssa. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(1), 169-185.
- Toci, M. J. (2000). *The effect of a technology-supported, project-based learning environment on intrinsic and extrinsic motivational orientation* (Unpublished PhD dissertation). The Pennsylvania University, Philadelphia.
- Türkmen, F. (1983). *Tahir İle Zühre*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Türkmen, E. F. (2010). Halk müziğindeki değişimler ve halk müziği eğitimine etkileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 53-68.
- Visagie, U. (2005). *Mentoring coaching counselling*. Retrieved from [http://www.careerdevelopmentplan.net/wt\\_chapter8\\_d\\_mentoring\\_couching\\_councelling.html](http://www.careerdevelopmentplan.net/wt_chapter8_d_mentoring_couching_councelling.html)

- Yardımcı, M. (1999). *Başlangıcından günümüze halk şiiri, âşık şiiri, tekke şiiri*. Ürün.
- Yücedağ, B. (2021). *Türk halk müziğinde gelenek ve geleneğin dönüşümü* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 690733).
- Zey, M. G. (1991). *The mentor connection: Strategic alliances in corporate life*. Transaction Publishers.

## Extended Abstract

### Introduction

In the explanation of the teaching-learning processes that provide the transfer of folk culture, especially in the framework of the tradition of minstrelsy (Türkmen, 1983) and 'mastership culture', 'to give a hand' (Öztürk, 2012: 4-5), 'to sit at one's knees and receive inspiration' (Haşhaş, 2016), the concept of 'master-apprentice relationship' is frequently used (Durbilmez, 2010; Taşçeşme, 2019; Kurubaş, 2021). In addition, as of the last half century, the teaching of traditional music and folk instruments through music and music education related units established in academic institutions has been moved to an academic level and teaching-learning processes have begun to take place on a new and official ground. Thus, the 'master' has become a kind of 'academic figure'. In this context, it has become a matter of curiosity how the relationship between the teacher and the learner in these new academic spaces has traces of the traditional master-apprentice relationship and the transformative and transformative effects of the new ground on the relationship between the teacher and the learner.

In this context, the research aims to describe the extent to which the internal dynamics of the teacher-learner relationship in music education institutions, where folk music traditions are transmitted, bear the characteristics of master-apprentice and mentor-mentee relationships. In this context, the research aims to describe which characteristics of the mentioned relationship types are carried in which dimensions in the process of transferring the folk music tradition in institutions that provide vocational music education. For this reason, it focuses on the experiences of teachers and learners who share this relationship process by teaching-learning their own folk instruments. In this direction, the dimensions of the pedagogical communication network in the transmission of the tradition, 'characteristic elements in the process', 'power/leader roles in the process', 'the roles of the stakeholders outside of the knowledge transfer' have been tried to be examined with the questions created within the framework of the relevant literature.

### Method

The study has a descriptive pattern. The curiosity of the common meanings in the characteristics of teacher-learner relationship in the folk music tradition, under which conditions and through what experiences, has been effective in the selection of patterns and this 'relationship' has been determined as the phenomenon of the research. The study, which aims to examine the teacher-learner relationship with the experiences of both parties, reached the learners through snowball sampling through the teachers. Snowball sampling aims to reach situations from people to people by reaching people (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2005). In the preliminary list of teachers and learners determined in this way, accessed teachers and learners were then eliminated through criterion sampling, one of the ways of determining purposeful sampling. As a result, 10 people took part in the study group. The study group of the research consists of teachers and their students who have proven themselves in the performance of some of the dominant instruments of modal folk music performed in different geographies of Eurasia. In order to understand people's experiences, people need to be asked questions (Patton, 2014). In this study, which focuses on the relationship experiences between the teacher and the learner, the data were collected with the interview technique. Each interview was structured with 3 open-ended questions prepared within

the framework of the main and sub-problems. In order to get the participants' views in depth and in detail, the questions were also asked at the end. The data obtained in the research were analyzed with the interpretive phenomenological analysis method (Creswell, 2007).

### **Result and Discussion**

In this study, it has been tried to understand the folk music tradition's teaching-learning relationship, master-apprentice, mentor-mentee relationships through human and communication-based similar and different dynamics. The research findings show that some of the 'states' of folk music tradition transmission in vocational music education institutions, which are often explained through the concept of master-apprentice relationship, point directly to this relationship, and some to both relationships. The research provides insights into the metaphors through which the teacher-learners who share the process of folk music transmission in their own region define the 'teacher-learner relationship', their experiences of belonging to the leadership role/roles in directing the learning-teaching communication, and the 'role/roles other than knowledge transfer' of the teacher in the learning-teaching relationship between them.

The teacher-learner relationship is defined by the stakeholders as a cycle in which the student will become educating his/her own students over time. This cycle is sanctified by the stakeholders of the relationship, and sanctity can be achieved through names in which some religious names are presented as symbolic figures. This communication, which is sanctified by the stakeholders, continues with an unwritten hierarchical structure.

There are some unchanging themes in the definitions produced by the relationship stakeholders. For example, the references to the historical roots and long history of the relationship among the definitions are identified with the emphasis on the traditional characteristic of the relationship, in other words, its 'ancientity'. It is seen that in almost all of the definitions put forward, the communication process between the stakeholders is described with the metaphor of the 'road'. In traditional folk music culture, apprentices are those who follow the "track" of the master, understand, connect with and follow the master, and the master is the person who opens the door in front of the apprentice and gives way to him (Öztürk, 2012). The teacher, who is the only source of information in overcoming various difficulties and 'darkness' on this road where the apprentices 'track', must convey what he knows to his student with the responsibility he takes.

The fact that the participants compared the relationship between them to the relationship between mother, father, parents and their children in their subjective sharing is similar to both the master-apprentice relationship (Mahiroğulları & Altınay, 2018) and other studies in which the mentor is identified with the 'father' figure. The mentor, known as the apprentice, who supports, guides and trains a younger person than himself, draws a 'father figure' here (Lisa and Bian, 1999; Leshem, 2014).

Meshk and master-apprentice relationship methods are teacher-centered methods (Behar, 2003; Demirgen & Sazak, 2014). Obtained stakeholder opinions, in line with the literature, firstly show the teacher as the sole decision maker, sole source of information and sole guide until a certain stage. However, when a relatively certain time passes in communication, which will correspond to a different period for each relationship, small changes begin to occur in this situation. This situation shows that a 'calendar' operates in communication in folk music transmission.

In line with the experiences of the majority of the stakeholders, the findings regarding the fact that the leadership in the relationship is given to the teacher under the 'duty' responsibility in the first phase and that the power in the management of the process is not shared coincide with other studies in the literature (Kılıç & Serin, 2022; Dağ & Sari, 2017) pointing to the fact that the power is concentrated in the master and not shared. Within the framework of our research findings, the stakeholder experiences regarding the second phase differ from each other. At this stage, even if

the leadership in the communication process is not shared, 'sharing of power unequally and in favor of the teacher' begins to be in question.

From the experiences of teachers and learners, it is understood that the teacher influences and changes his student. According to the research data, students expect role modeling from their teachers within the framework of 'traditional mastery/mastership' in line with the literature. This expectation is accompanied by other roles that overlap with some of the qualities of a qualified mentor. These are mentor roles such as providing psychological support (Bakioglu, Göğüş, Ülker, Bayhan, & Özgen, 2015), supporting personality development (Dağ & Sari, 2017) and career development planning (Buell, 2004).

It is thought that the master-apprentice relationship, which is expressed as the main transmission mechanism, may have undergone certain changes and transformations with the transfer of a traditional practice to an institutional basis. In line with the findings, it is difficult to say that the master-apprentice relationship has completely left its place to the mentor-mentee relationship with the transfer of the relationship to academic institutions. However, today's teacher-learner relationship no longer has the characteristics of the traditional master-apprentice relationship. Permission is a permission that the student can do the work he has learned alone, and it is in the concept of document or verbal confirmation in different traditional arts. In traditional education, it is aimed to raise competent and moral people in their art by eliminating the student who cannot fulfill the expectations before reaching the level of ratification (Kaya, 2007). It is the first of the shape changes that can be considered as the replacement of such symbolic phenomena and rituals with the diploma as an official document. In addition, the effects of the transition from a world where the only source of information about folk music is the 'master'/teacher for an apprentice/student to a world where information resources are multiplied and diversified and access to these resources is easier can be observed (Özdemir, 2017). All these situations indicate that the traditional teaching-learning style has evolved into a different kind of relationship structure today, and the formal and academic character of the relationship brings the 'master' closer to the 'mentor' position.

## Teachers' Emotional Labor Behaviors: The Role of Positive Psychological Capital and Organizational Commitment

### Öğretmenlerin Duygusal Emek Davranışı: Pozitif Psikolojik Sermaye ve Örgütsel Bağlılığın Rolü\*

Süheyla ÜLKER\*\*, Sıdika GİZİR\*\*\*

**Abstract:** The main aim of this research was to reveal the role of the positive psychological capital and organizational commitment of teachers working in high schools on their emotional labor behaviors. The research sample consisted of a total of 711 teachers, 561 of whom were from public schools and 150 of whom are from private secondary schools, all working in the city of Mersin. The data were collected using the "Positive Psychological Capital Scale" developed by Tösten and Özgan (2014), the "Emotional Labor Scale" adapted for teachers by Kırıl (2016), and the "Organizational Commitment Scale" adapted into Turkish by Al (2007). The data were analyzed using multiple regression analysis. The analysis conducted on the entire sample revealed that teachers' positive psychological capital and organizational commitment explain 12% of the total variance in emotional labor. The analysis conducted on the sample from public schools revealed that these two variables together predict 11.6% of the total variance in emotional labor, while the analysis conducted on the sample from private schools revealed that organizational commitment did not significantly predict emotional labor, and that positive psychological capital alone predicted 21% of the total variance in emotional labor.

**Key words:** Emotional labor, positive psychological capital, organizational commitment.

**Özet:** Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılıklarının duygusal emek davranışları üzerindeki rolünü ortaya koymaktır. Araştırma örneklemini, Mersin ilinde görev yapmakta olan 561'i kamu, 150'si özel ortaöğretim okulu öğretmeni olmak üzere toplam 711 öğretmenden oluşmaktadır. Tösten ve Özgan (2014) tarafından geliştirilen “Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği”; Kırıl (2016) tarafından öğretmenler için uyarlanan “Duygusal Emek Ölçeği” ve Türkçeye Al (2007) tarafından uyarlanan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ölçme araçları kullanılarak elde edilen veri çoklu regresyon analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Toplam örneklem için yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılıklarının duygusal emeğe ait toplam varyansın %12'sini açıkladığı belirlenmiştir. Kamu okulu örneklemini üzerine yapılan analiz sonucunda bu iki değişkenin birlikte duygusal emeğe ait toplam varyansın %11,6'sını yordadığı görülürken, özel okul örneklemini için yapılan analiz sonucunda ise örgütsel bağlılığın duygusal emeği anlamlı bir şekilde yordamadığı, pozitif psikolojik sermaye değişkeninin ise tek başına duygusal emeğe ait toplam varyansın %21'ini yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal emek davranışları, pozitif psikolojik sermaye, örgütsel bağlılık.

#### Introduction

The developments that have taken place in various fields around the world from the past to the present have necessitated a change in the management and employee behavior of educational organizations, whose most important stakeholders are people such as students, teachers, administrators, and other support staff. Within this scope, the behaviors expected of teachers, who have a significant share in effectively achieving the goals of educational organizations, have undergone a change over time. It is no longer enough for teachers to simply transfer knowledge; they are also expected to be role models for their students, provide guidance, establish empathy

\*Bu çalışma, birinci yazarın Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Ekim 2022 tarihinde tamamlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

\*\*Bilim Uzmanı, Kocahasanlı Anadolu Lisesi, Mersin - Türkiye, ORCID: 0000-0003-2653-6260, e-posta: suheyla.ulker33@gmail.com

\*\*\*Sorumlu yazar, Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ABD, Mersin - Türkiye, ORCID: 0000-0003-407-8220, e-posta: sgizir@mersin.edu.tr

with their students, and be patient and understanding. Along with their academic and pedagogical qualifications, teachers' psychological competencies have also become important. In addition, teachers are expected to be in active communication and interaction not only with their students but also with other stakeholders in the school, such as the school principal, assistant principals, and parents. However, it is not always possible for teachers to express their emotions as they are while fulfilling their assigned roles during this process. In such cases, teachers are often forced to suppress their negative emotions or exhibit their emotions differently to their surroundings, or act according to the emotions the organization expects from them (Aytekin, 2020; Erel, 2020). This process of emotional management is considered emotional labor, and research shows that emotional labor behaviors can lead to negative outcomes such as burnout (Basım, Beğenirbaş & Can, 2013; Yağcı, 2020), alienation (Aksu, 2021), intention to leave the job (Yağcı, 2020; Yürür & Ünlü, 2011), psychological distress, and work-family conflict (Çelik & Turunç, 2011). Additionally, Beğenirbaş and Meydan (2012) have stated that teaching is a profession that requires emotional labor and that considering teachers' emotional states ensures that they work more effectively, devotedly, and willingly in educational activities.

Moreover, the findings that highlight the importance of the human factor, emotions, and their emotional management for productivity and performance in the workplace have also brought about changes in the concept of capital. As a result, the concept of positive psychological capital has gained significance in the field of positive organizational behavior, which emerged within the positive psychology movement focusing on individuals' positive aspects. Positive psychological capital is considered as a new concept for developing and managing organizations' human resources, with a focus on discovering and developing individuals' strengths rather than their weaknesses (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Luthans and Youssef (2004) defined positive psychological capital as the effective use of individuals' strengths by discovering them, which enables them to cope with challenges and manage themselves. Focusing on individuals' "who" they are, psychological capital consists of four basic components that enable individuals to overcome challenging tasks and show the necessary effort to successfully achieve their goals, despite difficulties. These components are self-efficacy, perseverance and resilience to achieve goals, optimism, and the ability to cope with difficulties without giving up (Luthans, Norman, Avolio, & Avey, 2008; Luthans & Youssef, 2004). It is suggested that positive psychological capital can be developed through educational interventions and short-term motivation interventions, and that its cost is relatively lower than other types of capital, making it a more preferred choice for organizations (Luthans et al., 2008; Şimşek, 2018).

Begenirbaş (2015) states that employees' positive psychological capital affects their emotional states, which in turn affects their emotional expression. However, there are many factors that influence employees' ability to transform their emotions into behavior, and one of these factors is organizational commitment (Begenirbaş, 2015). Organizational commitment is defined as employees' wholehearted belief and acceptance of the organization's goals and values, voluntary efforts to achieve the organization's goals, and strong will to remain a member of the organization (Swales, 2002). When reviewing the relevant literature, it can be seen that the level of employees' commitment to the organization plays a role in emotional labor behaviors (Deliveli, 2018; Kerse & Özdemir, 2018; Sezer, 2019).

Also literature review showed that employees who develop emotional commitment to the organization are less affected by the negative consequences of emotional labor behaviors (Acar, 2019; Deliveli, 2018). It is thought that the level of commitment of employees to the organization affects their behavior towards the individuals with whom they interact in the organization. While employees exhibit emotional display in line with the expectations of the organization, it is seen that especially those who have high affective commitment display sincere behavior, and it is emphasized that these employees experience less emotional dissonance as they have internally adopted the goals of the organization. In this context, it is understood that the level of commitment

and emotional labor behaviors exhibited by teachers in schools, which are educational organizations where they interact intensively with individuals who will shape the future of society, are important. Sezer (2019) found that organizational commitment has a positive effect on emotional labor and 19.3% of the change in emotional labor is explained by organizational commitment. The place where employees' emotions are displayed gains even more importance when it comes to educational organizations that train individuals who will contribute to the future of society.

When the relevant literature is examined, it is observed that emotional labor is generally treated as an independent variable, and the studies are conducted on its consequences such as burnout, insensitivity, and alienation (Beğenirbaş, 2012; Biçkes et al., 2014; Çelik & Turunç, 2011). However, the studies on the positive effects of emotional labor, which can prevent its negative consequences and strengthen its positive outcomes with precursor variables such as positive psychological capital and organizational commitment (Hoşgörür & Yorulmaz, 2015), are quite limited. Moreover, the studies conducted on educational organizations, where the likelihood of emotional labor leading to significant outcomes is high, are also insufficient. In addition, in both domestic and international literature on educational organizations, limited number of studies have been conducted on the relationship between organizational commitment and emotional labor, and no study has been found that examines the three variables of positive psychological capital, organizational commitment, and emotional labor together. Based on this information, this study aims to reveal to what extent the positive psychological capital and organizational commitment of high school teachers predict their emotional labor behavior.

### **Emotional labor**

The concept of emotional labor was introduced to the literature by Hochschild's (1983) work, 'The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling.' Hochschild conceptualized emotional labor as a new dimension distinct from physical and mental labor, defining it as the regulation of emotions to be displayed through gestures, facial expressions, and body language that can be observed by others in the workplace. Subsequent research has indicated that emotional labor encompasses any effort that is reflected in behavior, including adjusting one's tone of voice (Wharton & Erickson, 1993). Ashforth and Humphrey (1993) defined emotional labor as the act of displaying appropriate emotions to others, shifting the focus away from underlying emotions and towards the behaviors being displayed. Morris and Feldman (1996) defined the concept as the effort, planning, and control required to express the emotions that an organization expects in interactions between employees and customers. Grandey (2000) further elaborated on the concept, noting that it involves exaggerating, suppressing, or faking true emotions in accordance with an organization's expectations.

According to Hochschild (1983), professions that require emotional labor include lawyers, doctors, teachers, business owners and managers, sales representatives, civil servants, domestic workers such as nannies, and waiters/waitresses. Hochschild points out that there are three common characteristics of jobs that require emotional labor: first, employees must communicate face-to-face or over the phone with customers; second, employees must elicit an emotional response from customers; and third, employers must control the emotional expressions of employees through training or supervision. Taking into account these characteristics, it is understood that teachers, who address various audiences in different ways and rely heavily on face-to-face communication, inevitably have to use emotional labor while performing their jobs.

It is known that in almost every profession, employees are expected to display certain behaviors according to the nature of their job. The "emotional behavior rules" defined as appropriate and inappropriate attitudes are determined by the organization, and employees are expected to control their emotions while exhibiting these behavior rules (Baysal, 2022; Smith & Gray, 2001). The emotions displayed by employees in the service sector, which is focused on customer satisfaction,

are monitored by the organization, and employees can be warned for inappropriate emotional expression (Erken, 2018). However, it is not always possible for individuals to feel the emotions that their organization expects them to feel. In this case, when the real emotions that employees feel and the emotions, they have to display conflict with each other, emotional dissonance occurs (Erel, 2020). Hochschild (2003) has shown that if emotional dissonance persists for a long time, it can create pressure on employees and lead to negative outcomes. According to these results, it is possible for employees to face burnout risk, feel like they are acting a role rather than being sincere due to exhibiting emotions in line with the organization's expectations, become alienated from their own emotions, belittle their job, and feel like they are in a deception (Aksu, 2021; Hochschild, 2003).

Hochschild (1983) associated the concept of emotional labor with the management of emotions, and stated that employees manage their emotions through two basic ways: 'surface acting' and 'deep acting'. The researcher pointed out the two dimensions of emotional labor while trying to explain what the dimensions of the concept of emotional labor could be. Surface acting is defined as employees changing and controlling their emotional expressions towards the people they interact with, without reflecting their actual feelings. In other words, it means that employees display fake behaviors in line with the emotional display rules of the organizations, in order to comply with the expectations of the organizations (Grandey, 2000; Hochschild, 1983; Özdemir & Koçak, 2018). Hochschild (1983) stated that the level of surface acting includes more behavioral displays than emotions, and verbal and nonverbal expressions accompany these displays. Additionally, it is defined that when surface acting is displayed, employees only adjust their reactions without internalizing the emotion. It is emphasized that employees who display surface emotional labor behaviors only show emotions that are different from what they actually feel (Basım et al., 2013). In this context, individuals at the surface acting level do not make any effort to shape the emotions they feel internally, but rather exhibit the behaviors expected of them without changing their emotions, in order to comply with social and organizational norms and protect them, and therefore display fake emotions consciously, by acting a role (Ashforth & Humphrey, 1993; Fay, 2011; Sezer, 2019). For example, a teacher's smile towards students, parents, other teachers and administrators while feeling angry or sad indicates that they are displaying surface acting. The behaviors displayed by employees at the surface acting level can be perceived as real by others, but the individual knows that they do not actually feel those emotions, and that there is a discrepancy between the emotions felt and displayed (Tomruk Ünal, 2020).

The second type of emotional labor behavior that Hochschild (1983) emphasized is deep acting. Ashforth and Humphrey (1993) defined deep acting as employees' attempts to truly experience and feel the emotions they exhibit. This dimension is defined as employees trying to align their genuine emotions with the behaviors required by the job and the rules they need to follow. In other words, deep acting involves not suppressing the actual feelings, but rather going through a cognitive process to regulate emotions and match them with the required behaviors (Aksu, 2021). Kıyat, Özgüleş, and Günaydın (2018) state that deep acting occurs when employees change their genuine emotions to match the emotional displays required by the organization. This level of behavior also requires emotional control, like surface acting, but in this dimension, the employee is expected to genuinely feel the behavior they exhibit (Deliveli, 2018). Unlike surface acting, in deep acting, employees not only change the emotions they exhibit, but also try to internalize the emotions they exhibit by changing their actual feelings. Employees who exhibit deep acting try to empathize with customers by consciously making an effort to feel like the customers do, in order to truly understand them in a sincere and genuine way (Yağcı, 2020). For example, when a teacher tries to empathize with a student who exhibits problematic behavior and tries to understand the underlying reasons for their behavior by approaching the student with positive emotions, the teacher is exhibiting deep acting.



Unlike Hochschild, some researchers have focused on observable behaviors instead of managing emotions (Grandey, 2000). While Hochschild emphasizes the emotions underlying emotional labor behaviors, Ashforth and Humphrey (1993) focus directly on behaviors (Kaçamak, 2019). Based on this, Ashforth and Humphrey state that individuals change their emotions in order to express themselves correctly in social and work life and to create an environment of accurate interpersonal communication, and that this situation is reflected in observable behaviors (Aksu, 2021). According to the researchers, what is important is not what emotions employees actually feel, but which behavior they exhibit to show the appropriate emotion to the other party, because the researchers argue that only behaviors or adherence to rules determined by the organization are directly observable (Uzun, 2021). Ashforth and Humphrey (1993) argue that directly observable behaviors can be in compliance with display rules, and employees can comply with these rules without having to manage their emotions. Display rules are explained as emotional responses regulated by social, professional, and organizational norms that are expected to be exhibited by employees in order to achieve organizational goals (Aksu, 2021). According to Ashforth and Humphrey (1993), these rules facilitate employees' work, contribute to their performance improvement, and enable them to feel competent in their work. Display rules can vary from industry to industry, organization to organization, profession to profession, and even from nation to nation (Uzun, 2021). Another point where this approach differs from Hochschild's (1983) approach is that it focuses on the relationship between observable emotional displays and performance instead of the negative effects of emotional labor on employees (Grandey, 2000).

#### **The consequences of emotional labor**

It is observed that emotional labor has both positive and negative consequences, both individually and organizationally. In the literature, the negative aspects of emotional labor are mainly emphasized in terms of individual significance. Hochschild (1983) states that employees' engagement in emotional labor can lead to the loss of emotions in the short term, and in the long term, it can lead to results such as medication use, alcohol consumption, headaches, and sexual dysfunction. Similarly, Abraham (1998) states that internal conflicts experienced during the process of emotional labor can lead to physiological problems such as stomach and intestinal pain, psychological problems such as nerves, stress, depression, and insomnia, and social problems such as alcohol addiction, medication use, late arrival to work or absenteeism. According to Grandey (2000), as organizations' expectations for emotional display increase, employees' behaviors in emotional labor also increase, and as a result, negative consequences such as low motivation, professional inadequacy, intention to leave the job, emotional mismatch, and burnout can arise in employees. The negative consequences encountered as a result of emotional labor behaviors are usually caused by the inconsistency between the emotions employees actually feel and the behaviors they exhibit within the display rules (surface acting) (Ashforth & Humphrey, 1993). This inconsistency causes employees to experience emotional mismatch. Also, Efendioğlu (2021) states that there is a sequential result relationship between emotional mismatch, stress, role conflict, and burnout. According to Van Dijk and Brown (2006), role conflict triggers emotional mismatch, and emotional mismatch triggers alienation and burnout if stress continues in the process. It is seen in the literature that burnout syndrome is the most frequently mentioned concept among the negative consequences of emotional labor (Chou, 2009; Ghanizadeh & Royaei, 2015; Grandey, 2003; Hochschild, 1983; Morris & Feldman, 1996; Özgün, 2015; Pug, Groth, & Hennig-Thurau; 2010). Maslach and Jackson (1981) define burnout as a syndrome that occurs when physical exhaustion, long-term fatigue, helplessness, and hopelessness feelings, which are seen in individuals who are exposed to intense emotional demands and require constant face-to-face communication at work, are reflected in negative attitudes and behaviors towards work, life, and other people. In addition, studies indicating that emotional labor leads to negative consequences such as low self-esteem, job dissatisfaction, and work-family conflict are also present in the literature (Ashforth & Humphrey, 1993; Çelik & Turunç, 2011; Wharton & Erickson, 1993).

Furthermore, there are also negative consequences of emotional labor from an organizational perspective. If the emotions reflected are not natural and are not going beyond superficial behavior, employees can be perceived as insincere by customers if they understand it (Özgün, 2015). This can lead to negative impacts on customer satisfaction and damage the organization's image. In addition, an increase in employee absenteeism due to the psychological or physiological discomfort caused by prolonged emotional dissonance has been observed, and absenteeism reduces both employee and organizational productivity (Erken, 2018). Absenteeism also leads to a decrease in employees' sense of loyalty and belonging to the organization (Keser, Yılmaz, and Yürür, 2012), and employees who have been absent from work for a long time may express an intention to leave their job (Grandey, 2000). These problems can lead to high workforce turnover and result in negative consequences for the quality of service provided by the organization (Eroğlu, 2010).

### **Emotional labor in educational organizations**

When considering the people teachers address and influence and also comparing it to other professions, the teaching profession has distinct characteristics. While teachers guide students in learning within a limited time frame in the classroom, in terms of widespread impact, they address generations and shape individuals who will shape the future of society (Karataş, 2020). It is important for teachers to not only impart knowledge but also be good role models that support the overall personality development of their students (Karataş, 2010). Given these responsibilities, it is possible to note that the roles attributed to teachers are much more than other professions. In order to establish an effective educational environment, teachers need to constantly control their emotions and exhibit variable behaviors appropriate to the situation in order to maintain order in the classroom and engage students (Hochschild, 1983). Teachers are expected to set aside their own emotional states and listen to and advise students on their problems and concerns, show love, and remain calm and patient in the face of problematic students in order to provide an effective educational environment (Basım et al., 2013). According to Zhang and Zhu (2008), teachers who deal with their students' problems and seek ways to help them overcome these issues need to empathize with their students and during this process, teachers may experience various intense emotions. Wrobel (2013) notes that empathetic teachers may exhibit deep emotional labor even if they do not superficially role-play, which can lead to emotional exhaustion. Empathizing with students is considered one of the necessary competencies for success in the teaching profession, but it is important to consider that this can also lead to negative consequences (Şahin Özcan, 2021). The teaching profession, which requires continuous interaction with students and other stakeholders in education, emphasizes the use of emotional labor (Yücebalkan & Karasakal, 2016). Zhang and Zhu (2008) state that increasing teachers' awareness of emotion regulation and training them to display emotions appropriately in different situations can be a beneficial step in facilitating education.

It is well-known that there are dogmatic expectations of teachers in almost every culture. The teaching profession is inherently one of the professions that involve intense emotions. The expectations for teachers to display their emotions can vary from culture to culture, organization structure, type, organizational roles, school level, and even gender (Alemdar, 2019). When considering private schools' more perfectionist and competitive policies compared to public schools (Kandemir, 2015), it is inevitable that the expected behaviors of teachers in private and public schools will differ. In recent years, the customer satisfaction-oriented approach in the service sector has also been observed in the education sector, which has a significant share in this sector. There are variances in several aspects between educators employed in public schools and those employed in private schools, such as recruitment processes, job security, salary, and parent expectations. Teachers working in private schools, who are inherently in competition and keep high customer satisfaction for parents and students, are selected based on a series of tests according to certain criteria (Kaçamak, 2019). When the literature is examined, it is seen that among the reasons why parents choose private schools, factors such as the physical conditions of

the school, the variety of social activities, and the abundance of foreign language class hours are accompanied by having high-quality academic staff and teachers with good communication skills (Bağcı, 2019; Nargün & Kaya, 2016; Pulat, 2019). In this context, for private schools to effectively sustain their presence in the competitive market, it is inevitable for the management to expect teachers to exhibit behaviors that meet the expectations of parents and students.

In summary, it is suggested that teachers need to possess many competencies in order to increase their qualifications towards achieving the desired goals of education at the societal level. This includes being able to assess their own abilities, talents, strengths and weaknesses, planning processes, thinking skills, and controlling their emotions (Alemdar, 2019). At this point, the concept of psychological capital, which focuses on developing individuals' strengths, has become increasingly important within the positive psychology movement. It is believed that strengthening individuals' positive psychological capital will help them be less affected by the negative consequences of emotional labor.

### **Positive psychological capital**

Positive psychological capital focuses on individuals' current and future positive development, setting it apart from other types of capital (Luthans et al., 2007). Psychological capital is defined as a set of various individual and organizational characteristics that can be developed and changed through education and experience, with a focus on discovering and effectively utilizing individuals' strengths (Luthans & Youssef, 2004). Luthans et al. (2007) view positive psychological capital as a set of practices related to psychological capacity that can be measured in terms of organizational success and managed effectively to enhance performance. Positive psychological capital is seen as a psychological resource that can promote individual development and performance and provide leverage, return on investment, and competitive advantage at the organizational level (Çetin, Şeşen & Basım, 2013). Luthans et al. (2007) propose positive psychological capital as a means of competing in the workplace, suggesting that simple training within organizations can develop employees' positive psychological capital, resulting in increased job satisfaction, performance, and productivity.

Positive psychological capital is seen as a new perspective for organizations to effectively and efficiently sustain their existence, better manage and understand their human resources which are an integral part of organizational life. Psychological capital, which is approached as the positive development of individuals, can be more elaborately defined through its components (Büyükgöze & Kavak, 2017). Luthans et al. (2008) have characterized psychological capital through four basic components, namely self-efficacy, which is the belief in one's ability to exert the necessary effort to overcome challenging tasks; hope, which involves showing the necessary perseverance and determination to achieve goals and redirecting paths to success when needed; optimism, which is the positive expectation of being successful now and in the future; and resilience, which is the ability to achieve success without giving up when faced with difficulties and problems. In addition to these basic components, Tösten (2015) has added two components, trust and extroversion, taking into account cultural characteristics.

Upon reviewing the relevant literature, it can be seen that there are limited studies on the relationship between positive psychological capital and emotional labor. For instance, Tösten and Toprak (2017) found in their study on teachers' positive psychological capital and emotional labor behaviors that the competence of positive psychological capital had an impact on their tendencies to display emotional labor behaviors. Similarly, in their study investigating the mediating role of psychological capital in the relationship between emotional labor and job satisfaction among teachers, Biçkes et al. (2014) found that all sub-dimensions of psychological capital (self-efficacy, hope, optimism, and resilience) had a partial mediating role in the relationship between the display of genuine emotions and job satisfaction. Furthermore, studies have shown that positive psychological capital positively affects organizational commitment (Yazar & Özutku, 2019). For

example, Uygungil and İşcan (2018) found in their study on the relationship between positive psychological capital, organizational commitment, and cynicism that positive psychological capital was significantly and positively related to organizational commitment and negatively related to organizational cynicism. Moreover, Ocak, Güler and Basım (2016) investigated the main effect of psychological capital on organizational commitment and job satisfaction among teachers. They found that only the optimism dimension of psychological capital had positive effects on job satisfaction and organizational commitment.

### **Organizational commitment**

Commitment, in its simplest form, is an emotional orientation developed towards a certain entity, identifying oneself with that entity, and feeling a strong connection and responsibility towards it. Organizational commitment refers to the psychological attachment to the organization, including efforts to accept its goals and values (Durna & Eren, 2005), participation in work, loyalty, and belief in organizational values (Karcıoğlu & Çelik, 2012). Swailes (2002) defines organizational commitment as the sincere belief and acceptance of the organization's goals and values by employees, voluntary efforts to achieve the organization's goals, and demonstrating a strong will to remain a member of the organization.

It is widely accepted that one of the factors that enable an organization to compete, sustain its existence, and increase productivity is the quality of its employees. In today's organizations, organizational commitment is believed to be a significant determinant in achieving competitive advantage over competitors and contributing positively to employee productivity (Taşkın & Dilek, 2010). Tengimiloğlu and Akdemir Mansur (2009) emphasize that retaining qualified employees who identify with the organization's goals and feel committed to the organization is crucial for effective organizational sustainability. Employees with high organizational commitment are said to work with a strong sense of duty, avoiding behaviors that harm the organization, such as absenteeism and turnover (Tiryaki, 2005). Similarly, Kamil (2007) found a positive relationship between organizational commitment and job satisfaction, participation, motivation, and the desire to remain in the organization, while finding a negative relationship with absenteeism and job turnover.

Although there are different classifications and approaches regarding organizational commitment (Dogan & Kılıç, 2007), the most frequently focused classification in the literature is seen to be the classification made by Meyer and Allen (1993). Meyer and Allen approach organizational commitment as emotional, continuous, and normative. Emotional commitment is based on voluntarism and encompasses the individual's identification with the organization. It is stated that individuals who remain in the organization with a strong commitment do so because they want to, rather than because they need to (Dogan & Kılıç, 2007; Meyer & Allen, 1991). Normative, or rule-based commitment, reflects employees' feelings of responsibility and loyalty to continue to stay in the organization. It is suggested that this feeling of commitment helps employees exhibit certain behavioral actions because they believe what they are doing is ethical and right (Dogan & Kılıç, 2007). It is noted that individuals who have developed this type of commitment feel a sense of obligation and responsibility towards the organization and therefore feel a moral obligation to remain in the organization (Jaros, 2007). Finally, the dimension of continuous commitment (or calculative commitment) is explained as the desire to stay in the organization by considering the personal investments made by employees (Balay, 2014). According to Karcıoğlu and Çelik (2012), a worker who develops continuous commitment to an organization takes into account factors such as the status, seniority, retirement benefits, and close social relationships with co-workers that they have gained with the time, effort, and labor they have put in. In other words, if the benefits an employee receives from an organization exceed the cost of leaving the organization, the employee is considered to be committed to the organization. Meyer and Allen (1991) also stated that the cost of leaving the organization, which leads to the formation of

continuous commitment, is supported by the idea that there are few alternative jobs and that employees will not be able to find suitable jobs based on their knowledge and competencies.

It can be seen that organizational commitment, which is important for the sustainability of organizations, has been the subject of research in many fields. However, the review of literature revealed a scarcity of research that concentrated on examining the correlation between emotional labor and organizational commitment. (Acar, 2019; Han et al., 2018; Kerse & Özdemir, 2018). For example, Deliveli (2018) found that sincere and deep acting behaviors of faculty members significantly and positively influenced their emotional, normative, and general commitments. Furthermore, as previously mentioned, various studies have focused on the relationships between each of the variables considered in this study, but no study was found that examined the three variables together. In this context, this study aims to reveal to what extent the positive psychological capital and organizational commitment of secondary school teachers predict their emotional labor behaviors. In addition, considering that expectations regarding the display of emotions by teachers may vary from culture to culture, organizational structure, type, organizational roles, school level, and even gender (Alemdar, 2019), the extent to which these variables predict the emotional labor behaviors of teachers was also examined separately for private and public schools in this study. With this aim, answers the following research questions were sought:

1. What is the predictive power of positive psychological capital and organizational commitment on secondary school teachers' emotional labor behaviors in school?
2. What is the predictive power of positive psychological capital and organizational commitment on secondary school teachers' emotional labor behaviors in public schools?
3. What is the predictive power of positive psychological capital and organizational commitment on secondary school teachers' emotional labor behaviors in private schools?

### **Method**

With the mentioned aim, this study was conducted using the cross-sectional and correlational model, which aims to define the individual, object, or event under investigation in its natural and existing conditions (Creswell, 2009; Karasar, 2005).

### **Participants**

The study population of the research consisted of secondary school teachers working in public and private schools in Mersin during the 2021-2022 academic year. In the determination of the research sample, a convenient sampling method was preferred due to pandemic restrictions. During this process, as the data was obtained, the distribution of the sample in terms of school and participant demographic diversity was attempted to be increased. In addition, since the number of private school teachers was lower than that of public school teachers, all private school teachers in Mersin that were operating for at least three years were attempted to be reached. The distribution of the sample by school type, gender, and age was presented in Table 1.

The sample of the study consisted of a total of 711 teachers, 561 (78.9%) of whom were from public schools and 150 (21.1%) were from private schools. When the distribution of the sample was examined by gender, it was seen that 49.9% (355 people) of the participants were female teachers and 50.1% (356 people) were male teachers. 8.2% (58 people) of the participants were in the age range of 22-29, 26.3% (187 people) were in the age range of 30-39, 49.6% (353 people) were in the age range of 40-49, and 15.9% (113 people) were in the age range of 50 and above. The sample consisted of 77.8% (553 people) undergraduate, 21.7% (154 people) graduate, and 0.6% (4 people) doctoral graduates.

Table 1  
*Distribution of the Sample by School Type, Gender, and Age*

School Type	Gender	Age				Sub-total	Total
		22-29	30-39	40-49	50 and above		
Public	Female	9	77	144	43	273	561
	Male	9	49	166	64	288	
Private	Female	29	40	13	-	82	150
	Male	11	21	30	6	68	
Sub-total	Female	38	117	157	43	355	711
	Male	20	70	196	70	356	
Total		58	187	353	113	711	

When the distribution of the participating teachers according to their seniority was examined, it was determined that 9.3% (66 people) have served for 1-5 years, 14.5% (103 people) for 6-10 years, 17.6% (125 people) for 11-15 years, and 58% (417 people) have served for 16 years or more. In addition, 8.9% (63 people) of the teachers work in the same school for less than 1 year, 42.5% (302 people) for 1-5 years, 18.3% (130 people) for 6-10 years, and 30.4% (216 people) for 11 years or more. 26.4% (288 people) of the participants were single, while 73.6% (523 people) were married.

**Instruments**

The measurement tool used in this study consists of two parts. The first part, called the "Demographic Information Form," consists of questions aimed at obtaining participants' demographic information, and the second part includes scale items aimed at measuring positive psychological capital, emotional labor, and organizational commitment variables. Demographic information form included questions related with Participants' age, gender, education, marital status, tenure and school type (public or private).

***Emotional labor scale***

The "Emotional Labor Scale" developed by Chu and Murmann (2006) and adapted to Turkish by Kırıl (2016) consists of 16 items and 3 sub-dimensions, rated on a 7-point Likert scale (1=strongly disagree, 2=disagree, 3=somewhat disagree, 4=undecided, 5=somewhat agree, 6=agree, 7=strongly agree). In the original scale developed by Chu and Murmann (2006), 8 items (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, and 9) were reverse-coded. According to the adaptation study conducted by Kırıl (2016), the first sub-dimension, surface acting, consists of eight items (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, and 9) with a reliability coefficient of .903. The second sub-dimension, deep acting, consists of three items (4, 10, and 11) with a reliability coefficient of .642. The third sub-dimension, named genuine acting, consists of five items (12, 13, 14, 15, and 16) with a reliability coefficient of .808. The reliability coefficient for the overall scale was found to be .787 by Kırıl (2016). The scoring range for arithmetic means assuming that the intervals are equal in the 7-point Likert scale was calculated as 0.80 (score range: (highest value - lowest value) / highest value = (7-1)6 / 7 = 0.85).

***Positive psychological capital scale***

The "Positive Psychological Capital Scale," developed by Tösten and Özgan (2014), consists of 26 items and 6 sub-dimensions, and is a 5-point Likert scale (1=strongly disagree, 2=disagree, 3=neutral, 4=agree, 5=strongly agree). According to the adaptation study conducted by Tösten and Özgan, the first sub-dimension, self-efficacy, consists of four items (items 1-4) and has a reliability coefficient of .796. The second sub-dimension, optimism, consists of five items (items 5-9) and has a reliability coefficient of .800. The third sub-dimension, confidence, consists of four items (items 10-13) and has a reliability coefficient of .825. The fourth sub-dimension, extraversion, consists of five items (items 14-18) and has a reliability coefficient of .794. The fifth sub-dimension, resilience, consists of five items (items 19-23) and has a reliability coefficient of

.757. The final sub-dimension, hope, consists of three items (items 24-26) and has a reliability coefficient of .727. Tösten and Özgan (2014) determined the overall reliability coefficient for the scale to be .927.

### ***Organizational Commitment Scale***

The "Organizational Commitment Scale" developed by Meyer and Allen (1990) to measure organizational commitment, but later revised and tested by Meyer, Allen, and Smith (1993), and adapted into Turkish by Al (2007) was used to determine the level of commitment of teachers. The scale consists of 18 items and 3 subscales and is 5-point Likert type (1=strongly disagree, 2=disagree, 3=neutral, 4=agree, 5=strongly agree). Three items (3rd, 4th, and 5th items) are reverse coded. According to Al's adaptation study, the first subscale, emotional commitment, consists of six items (1-6 items) and has a reliability coefficient of .85. The second subscale, continuance commitment, consists of six items (7-12 items) and has a reliability coefficient of .73. The third subscale, normative commitment, consists of six items (13-18 items) and has a reliability coefficient of .67. The overall reliability coefficient for the scale is reported as .84.

### **Procedure**

The data for this study were obtained from volunteer teachers following the approval of the Mersin University Social and Humanities Ethics Committee on 30.11.2021 with decision number 219, and the decision of Mersin Governorate on 21.01.2022 with reference number E-34776202-605.01-41845561. A total of 756 participants were included in the study, but 45 participants were excluded from the sample due to missing or careless completion of demographic information and/or relevant scale items.

### **Data analysis**

In the data analysis stage, firstly, the assumptions of multiple regression analysis were tested. In this context, it was determined that scores obtained from all scales showed a normal distribution and there was a linear relationship between the predictor variables (positive psychological capital and organizational commitment) and the criterion variable (emotional labor). Then, taking into account the results of the Mahalanobis test, Pearson correlation coefficients between variables were calculated. It was observed that the obtained correlation coefficients were below .80 (Gravetter & Wallnau, 2007), and the VIF (Variance Inflation Factor) value (between 1.123-1.135) was less than 10 (Büyüköztürk, 2011). After determining that there was no multicollinearity between the variables, multiple regression analysis was conducted to determine whether positive psychological capital and organizational commitment predicted teachers' emotional labor behaviors, separately for the total sample and for the public and private school sample groups. Data analysis was performed using SPSS.25 package program.

### **Results**

In this section, the findings obtained from multiple regression analysis separately conducted for the total sample and the sample groups of public and private schools were presented.

#### **Results of the analysis for the total sample**

##### ***Descriptive statistics***

The Pearson correlation coefficients between the predicted variable (emotional labor) and the predictor variables (positive psychological capital and organizational commitment) for the 711 teachers who constitute the total sample were presented in Table 2.

Table 2  
*Descriptive Statistics and Pearson Correlations between Variables (N=711)*

Variables	Emotional Labor	Positive Psych. Capital	Organizational Commitment
1. Emotional Labor			
2. Positive Psych. Capital	.32*	-	
3. Organizational Commitment	.25*	.33*	-
Mean	74.98	113.19	59.15
Sd	10.21	12.64	11.12
Cronbach's alpha	.69	.94	.82

\* $p < .01$

When the findings presented in Table 2 were examined, it can be observed that there are significant positive relationships between all variables considered in the study. The relationship between participants' emotional labor and positive psychological capital scores ( $r = .32, p < .01$ ) was found to be positively moderate, while there was a low and positive significant relationship between emotional labor and organizational commitment scores ( $r = .25, p < .01$ ). When the relationship between predictor variables is examined, it can be seen that there is a significant positive and moderate relationship ( $r = .35, p < .01$ ) between positive psychological capital and organizational commitment.

**Results of multiple regression analysis for total sample**

The multiple regression analysis results for positive psychological capital and organizational commitment variables, which are thought to be predictors of emotional labor for the total sample group, were presented in Table 3.

Table 3  
*Results of Multiple Regression Analysis for Total Sample*

Variables	B	SEB	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Constant	42.231	3.260	-	12.570	.000
Positive Psych. Capital	.213	.030	.264	7.062	.000
Organizational Commitment	.146	.034	.159	4.257	.000

$R^2 = .123; F_{(2, 708)} = 49.5, p < .001$

According to the multiple regression analysis results, positive psychological capital ( $\beta = .26, t(70) = 7.06, p < .001$ ) and organizational commitment ( $\beta = .16, t(70) = 4.25, p < .001$ ) significantly predict emotional labor ( $F_{(2, 708)} = 49.5, p < .001, R^2 = .123$ ). These two variables explain 12% of the total variance of emotional labor, according to the standardized regression coefficients ( $\beta$ ) presented in Table 3. The relative importance of predictor variables on emotional labor, based on the standardized regression coefficients, is in the order of positive psychological capital ( $\beta = .264$ ) and organizational commitment ( $\beta = .159$ ). According to the findings, positive psychological capital explains approximately 8% of the total variance, while organizational commitment explains 4%.

**Results of the analysis for public schools**

**Descriptive statistics**

The Pearson correlation coefficients between the predicted variable (emotional labor) and the predictor variables (positive psychological capital and organizational commitment) for the sample of 561 teachers from public schools were presented in Table 4.



Table 4  
*Descriptive Statistics and Pearson Correlations between Variables (N=561)*

Variables	Emotional Labor	Positive Psych. Capital	Organizational Commitment
1. Emotional Labor			
2. Positive Psych. Capital	.30*	-	
3. Organizational Commitment	.25*	.33*	-
Mean	75.10	112.08	58.85
Sd	9.97	12.98	10.71
Cronbach's alpha	.68	.95	.82

\* $p < .01$

As shown in Table 4, the findings that indicate the relationships between research variables in the total sample are similar to the findings of the relationships obtained from the public school sample. There is a positive and moderate relationship ( $r = .30, p < .01$ ) between emotional labor behaviors and positive psychological capital of public school teachers. When examining the relationship between emotional labor and organizational commitment of teachers ( $r = .25, p < .01$ ), it is observed that there is a positive and low-level significant relationship. When examining the relationship between predictor variables, it is seen that there is a positive and moderate relationship ( $r = .33, p < .01$ ) between positive psychological capital and organizational commitment.

#### ***Results of multiple regression analysis for public schools***

The findings of the multiple linear regression analysis conducted on the predicted variables of positive psychological capital and organizational commitment as predictors of emotional labor for the public school sample were presented in Table 5.

Table 5  
*Results of Multiple Regression Analysis for Public Schools*

Variables	B	SE <sub>B</sub>	$\beta$	t	p
Constant	44.796	3.623	-	12.365	.000
Positive Psych. Capital	.185	.032	.241	5.715	.000
Organizational Commitment	.163	.039	.175	4.141	.000

$R^2 = .116; F_{(2,147)} = 19.84, p < .001$

Upon examining the findings obtained from the analysis, it can be seen that positive psychological capital ( $\beta = .24, t(147) = 5.71, p < .001$ ) and organizational commitment ( $\beta = .18, t(147) = 4.14, p < .001$ ) significantly predicted emotional labor ( $F_{(2,147)} = 19.84, p < .001, R^2 = .116$ ). These two variables together predict 11.6% of the total variance in emotional labor. According to the standardized regression coefficients presented in Table 5, the relative importance of the predictor variables on emotional labor is in the order of positive psychological capital ( $\beta = .241$ ) and organizational commitment ( $\beta = .175$ ).

#### **The results of the analysis for private schools**

##### ***Descriptive statistics***

The Pearson correlation coefficients between the predicted variable (emotional labor) and the predictor variables (positive psychological capital and organizational commitment) for the sample of 150 teachers from the private school were presented in Table 6.

Table 6  
*Descriptive Statistics and Pearson Correlations between Variables (N=150)*

Variables	Emotional Labor	Positive Psch. Capital	Organizational Commitment
1. Emotional Labor			
2. Positive Psch. Capital	.45*	-	
3. Organizational Commitment	.23*	.34*	-
Mean	74.50	117.34	60.26
Sd	11.11	10.33	12.51
Cronbach's alpha	.72	.92	.84

\*  $p < .01$

According to Table 6, there is a positive and moderately significant correlation ( $r = .45, p < .01$ ) between emotional labor behaviors and positive psychological capital scores among private school teachers. Additionally, a positive and low-level significant relationship ( $r = .23, p < .01$ ) is observed between emotional labor behaviors and organizational commitment. Among the predictor variables, there is a moderately significant and positive correlation ( $r = .34, p < .01$ ) between positive psychological capital and organizational commitment.

**Results of Multiple Regression Analysis for Private Schools**

The multiple regression analysis results for the variables of positive psychological capital and organizational commitment, which are considered as predictors of emotional labor for the sample of 150 teachers in private schools, were presented in Table 7.

Table 7  
*Results of Multiple Regression Analysis for Private Schools*

Variables	B	SEB	$\beta$	t	p
Constant	16.345	9.306		1.756	.081
Positive Psych. Capital	.457	.084	.425	5.446	.000
Organizational Commitment	.076	.069	.085	1.094	.276

$R^2 = .213; F_{(2,147)} = 19.84, p < .001$

The multiple regression analysis conducted to predict emotional labor variable using positive psychological capital and organizational commitment variables for the private school sample revealed that positive psychological capital significantly predicts emotional labor ( $\beta = .42, t(147) = 5.44, p < .001$ ). However, it was observed that organizational commitment ( $\beta = .16, t(147) = 1.09, p > .005$ ) does not significantly predict emotional labor. Positive psychological capital alone predicts 21% of the total variance in emotional labor ( $F_{(2,147)} = 19.84, p < .001, R^2 = .213$ ).

**Discussion, Conclusion, and Suggestions**

The aim of this study was to determine the role of positive psychological capital and organizational commitment variables on emotional labor behaviors of teachers working in public and private secondary schools. Separate analyses were conducted for the total sample group and for the public and private school sample groups. The analysis conducted for the total sample group revealed that the positive psychological capital and organizational commitment of teachers significantly explained their emotional labor behaviors. The analysis showed that positive psychological capital and organizational commitment explained approximately 12% (11.6) of the emotional labor behavior for the total sample group. The result of the analysis conducted for the public school sample was similar to the total sample result (12%). However, in the private school sample analysis, positive psychological capital alone predicted 21% of emotional labor behavior. It was found that organizational commitment did not have statistically significant predictive

power for emotional labor in the private school sample. Emotion management is involved in all types of human relationships. People tend to exhibit behavior in line with social norms when interacting with anyone they encounter in their daily lives, whether on the street or in the same environment. In this context, it is expected that those who work in professions where face-to-face communication is intense will display emotional expressions in line with the expectations of their organization. In this regard, the teaching profession, by its nature, requires face-to-face communication with both students and other stakeholders in education, and it is inevitable that teachers will exert emotional labor in addition to physical and mental labor while performing their profession. The results of this study are consistent with the findings of previous studies on emotional labor and positive psychological capital in the relevant literature. For example, in their research with teachers, Tösten and Toprak (2017) found that teachers had high levels of positive psychological capital, and this had a positive effect on their tendency to exhibit emotional labor behavior. Additionally, in a study on psychological capital and emotional labor in terms of sub-dimensions, Tamer (2015) found that the hope and resilience sub-dimensions positively affected the deep behavior sub-dimension. Similarly, the findings of the present study are consistent with Acaray's (2019) findings that the level of positive psychological capital among employees is a precursor to increasing emotional labor behavior. Therefore, it can be stated that having positive psychological capital is an important resource in the context of emotional labor.

Emotional labor is defined as the regulation of employees' emotional displays in line with the expectations of the organization (Ashforth & Humphrey, 1993). When employees' actual emotions conflict with the emotions expected to be displayed by the organization, emotional incongruence occurs, which can affect employee job performance (Kapu, Yıldız & Medet Bukni, 2020). Organizational commitment, which can be closely related to employee job performance, can encourage employees to exert effort beyond what is expected of them to contribute to organizational goals. Therefore, highly committed employees may exhibit more sincere behavior to serve the organization's objectives. Özdemir and Tarım (2022) found that emotional labor had a positive relationship with organizational commitment among teachers. The findings of the current study support Özdemir and Tarım's (2022) findings. Surface acting is defined as the display of fake emotions by employees (Hochschild, 1983), and this sub-dimension of emotional labor can have negative consequences both individually and organizationally. Long-term surface acting can alienate employees from the organization and prevent them from exhibiting sincere behavior. Indeed, Beytekin, Arslan, and Doğan (2020) found a positive and significant relationship between middle school teachers' surface acting and alienation. Teaching, which is among the professions that require intense emotional labor, is based on an understanding that requires dedication, sacrifice, morale, motivation, empathy, patience, and commitment. Therefore, increasing teachers' level of organizational commitment and exhibiting sincere behavior is important. This can create a conducive learning environment, raise high expectations for student achievement, and improve the quality of educational environments for both teachers and students. Otherwise, teachers' artificial behavior in the classroom can be perceived as insincere by students, which can make them hesitant to participate actively in class and adversely affect their morale and motivation, hindering the achievement of educational goals. Increasing teachers' level of sincere behavior can contribute to both student achievement and teachers' effective management of classroom processes.

As a result of this study, it was found that organizational commitment was not a predictor of emotional labor behaviors among teachers working in private schools. This finding may be due to the low levels of organizational commitment among private school teachers. Relevant literature includes studies that show a positive relationship between organizational commitment and age (Çakmakçı, 2006; Durna & Eren, 2005; Ertürk, 2014; Hemedoğlu & Evliyaoğlu, 2012; İllez, 2012; Karapınar, 2020; Yoldaş, 2019), seniority (Bıçak, 2021; Çoban & Demirtaş, 2011; Gülenç, 2019), and length of service (Yavuz, 2020). In other words, studies have shown that as employees get older, have longer tenure, and longer length of service in the organization, their organizational

commitment increases. It is believed that the lower levels of organizational commitment among the private school sample, which is younger, has lower seniority, and shorter length of service in the organization compared to public school teachers, may explain the lack of organizational commitment as a predictor of emotional labor behaviors in this study. There are also studies that show a positive relationship between seniority and length of service and the continuity commitment dimension of organizational commitment (Baysal & Paksoy, 1999; Özutku, 2008). It is known that the contracts of private school teachers are renewed annually. This situation may lead to low commitment of teachers working in private schools towards their organization. Indeed, Poyraz and Kama (2008) found a significant positive relationship between job security perception and organizational commitment. İncekara (2020), in his research on the organizational commitment of private school teachers, revealed that factors such as longer working hours but lower pay, parental involvement in classroom processes, annual contract renewals, and different salary policies for each teacher were among the reasons that reduced organizational commitment compared to teachers working in public schools. In light of this information in the literature and considering the demographic characteristics of the current research sample, it is likely that teachers working in private schools have developed low commitment towards their organization, thus the lack of predictive power of organizational commitment on emotional labor behavior has been revealed.

This study is limited to teachers' positive psychological capital and organizational commitment; therefore, it is recommended to conduct research on different variables that can be associated with teachers' emotional labor behaviors. Thus, it is believed that new research conducted with different antecedent and consequent variables, such as alienation, burnout, insensitivity, will contribute to understanding and explaining teachers' emotional labor behaviors. This study was also conducted with teachers working in public and private secondary schools in Mersin province. Conducting similar research on different sample groups in different cultures can be recommended to increase the generalizability of the study for new researchers. Similarly, this study was conducted only with teachers working in secondary schools. Therefore, research on the subject in other levels, especially to ensure the comparability of the findings across levels, is considered important. In addition, teachers can be given emotion management and emotion awareness trainings.

#### **The Ethical Committee Approval (Etik Kurul Onay Bilgileri)**

This study was conducted in accordance with the decision of Mersin University Social and Humanities Ethics Committee dated 30.11.2022 and numbered 2022/219 in accordance with research and publication ethics.

The authors declared that this study complied with all the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" and that none of the actions specified in the second part of the directive under the title "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were carried out.

#### **Conflict of Interest (Çıkar Çatışması)**

The authors declared that they have no conflict of interest within the scope of this study.

#### **Financial Support (Finansal Destek)**

The authors declared that they did not receive any financial support for this study.

## References

- Abraham, R. (1998). Emotional dissonance in organizations: Antecedents, consequences, and moderators. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 124(2), 229-246.
- Acar, S. (2019). *Duygusal emek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Konaklama işletmelerini çalışanlarına yönelik bir araştırma* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 565360).
- Acaray, A. (2019). Pozitif psikolojik sermaye, duygusal emek ve görev-bağlamsal performans arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bankacılık ve sigortacılık sektöründe bir çalışma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 73-99.
- Aksu, T. (2021). *Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile duygusal emeklerinin okul etkililiğini yordama düzeyi* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 670744).
- Al, A. (2007). *Üniversitelerdeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin araştırılması* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 226079).
- Alemdar, M. (2019). *Sosyal sermayenin eğitim öğretim süreçlerine yansımaları: duygusal okuryazarlık ve duygusal emek bağlamı* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 557372).
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. (1995). Emotions in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48, 97-124.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional roles in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Aytekin, M. (2020). *Öğretmenlerin duygusal emeği ile örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 610863).
- Bağcı, Z. Ç. (2019). *Özel okul velilerinin okuldan beklentilerinin incelenmesi* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 590977).
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baysal, E. (2022). *Öğretmenlerin duygusal emekleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide örgütsel bağlılığın aracı rolü* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 715269).
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Basım, H. N., Beğenirbaş, M. ve Can Yalçın, R. (2013). Öğretmenlerde kişilik özelliklerinin duygusal tükenmeye etkisi: Duygusal emeğin aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1477-1496.
- Beğenirbaş, M. (2015). Psikolojik sermayenin çalışanların duygu gösterimleri ve işe yabancılaşmalarına etkileri: Sağlık sektöründe bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(3), 249-263.
- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C. H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 159-181.
- BeYTEKİN, O. F., Arslan, H., & Doğan, M. (2020). Investigation of teachers' emotional labour and organizational alienation behaviours. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 308-321.
- Bıçak, H. (2021). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 662439).
- Bıçkes, D. M., Yılmaz, C., Demirtaş, Ö. ve Uğur, A. (2014). Duygusal emek ile iş tatmini arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin aracılık rolü: Bir alan çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(2), 97-121.

- Büyükgöze, H. ve Kavak, Y. (2017). Algılanan örgütsel destek ve pozitif psikolojik sermaye ilişkisi: Lise öğretmenleri örnekleminde bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 21-32.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Chou, H. Y. (2009). *The effects of job demands and resources on emotional labour and employees' psychological well-being* (Master's thesis). Retrieved from <https://eprints.utas.edu.au/19272/>
- Chu, K. H. L., & Murrmann, S. K. (2006). Development and validation of the hospitality emotional labor scale. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 27(6), 1181-1191.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Pub.
- Çakmakçı, C. (2006). *Kara kuvvetleri komutanlığında görev yapan öğretmenlerin bireysel ve ailevi özellikleri ile kuruma bağlılık düzeyleri ve kurumdan ayrılma istekleri* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 610863).
- Çelik, M. ve Turunç, Ö. (2011). Duygusal emek ve psikolojik sıkıntı: İş-aile çatışmasının aracılık etkisi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 40(2), 226-250.
- Çetin, F., Şeşen, H. ve Basım, H. N. (2013). Örgütsel psikolojik sermayenin tükenmişlik sürecine etkileri: kamu sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 95-108.
- Çoban, D. ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 317-348.
- Deliveli, K. (2018). *Öğretim elemanlarının duygusal emek davranışları ile örgütsel bağlılık algı düzeyleri arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Dissertation No: 552372).
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37-61.
- Durna, U. ve Eren, V. (2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 210-219.
- Erel, A. N. (2020). *Örgütsel özdeşleşmenin duygusal emek üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 640528).
- Erken, A. (2018). *Lise öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 226079).
- Eroğlu, E. (2013). Örgütsel iletişimin iş görenlerin duygusal gösterimlerinin yönetimine olan etkisi. *Selçuk İletişim*, 6(3), 18-33.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: Emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*. 10(2), 139-150.
- Gülenç, E. (2019). *Temel eğitim ve orta eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyleri ile örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bunların bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 670744).
- Grandey, A. (1999). *The effects of emotional labor: Employee attitudes, stress and performance* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/10182d901dfc2b9ff254ba8f2224aa48/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&di ss=y>
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2007). *Statistics for the behavioral sciences*. Thomson Wadsworth.

- Hemedoğlu, E. Ve Evliyaoğlu, F. (2012). alışanların dnüşümcü liderlik algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 58-77.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. University of California Press.
- Hochschild, A. R. (2003). *The commercialization of intimate life: notes from home and work*. University of California Press.
- Hoşgörür, T. ve Yorulmaz, Y. İ. (2015). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile duygusal emekleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 165-190.
- İllez, Z. (2012). *Öğüt ikliminin iş görenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 590977).
- İncekara, S. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel mutluluk ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 652756).
- Jaros, S. (2007). Meyer and Allen of organizational commitment: Measurment issues. *The Icfai of Journal of Organizational Behavior*, 6(4), 7-25.
- Kaçamak, N. (2019). *Devlet ve özel okul öğretmenlerinin algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin duygusal emeklerini yordama durumlarının incelenmesi* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 553231).
- Kandemir, Y. (2015). *Devlet okulu öğretmenlerinin özel okullara ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 610863).
- Kapu, H., Yıldız, S. ve Medet Bukni, T. (2020). Pozitif psikoloji bağlamında psikolojik sermaye, duygusal emek ve iş performansı arasındaki ilişkiler. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 788-815.
- Karapınar, A. (2020). *Özel öğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin iş güvencesi algısının örgütsel bağlılık ve performansa etkisi* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 557372).
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Karcioğlu, F. ve elik, Ü. H. (2012). Mobbing (yıldırma) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 59-75.
- Kerse, G. ve Özdemir, ř. (2018). Sağlık sektörü çalışanlarının duygusal emek davranışları örgütsel bağlılık ile açıklanabilir mi? *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 21(1), 151-163.
- Kıral, E. (2016). Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 71- 88.
- Kıyat, B. D., Özgüleş, B. ve Günaydın, S. C. (2018). Algılanan kurumsal itibar ve işe bağlılığın duygusal emek davranışı üzerine etkisi: sağlık çalışanları örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 21(3), 473-494.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organisational Behavior*, 29, 219-238.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organisational Dynamics*, 33, 143-160.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 2(2), 99-113.
- Meyer, J. P., & Allen, J. N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 62-89.

- Meyer, J. P., & Allen, J. N. (1993). Organizational commitment: evidence of career stage effects? *Journal of Business Research*, 26, 49-61.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986,1010.
- Ocak, M., Güler, M. ve Basım, H. N. (2016). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık ve iş tatmini tutumları üzerine etkisi: Bosnalı öğretmenler üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 113-130.
- Öz, E. Ü. (2007). *Duygusal emek davranışlarının çalışanların iş sonuçlarına etkisi*. Beta Yayınları.
- Özdemir, B. ve Tarım, K. (2022). Psikolojik sermayenin duygusal bağlılık üzerindeki etkisinde duygusal emeğin aracı rolü: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1305-1326.
- Özdemir, M., & Koçak, S. (2018). Predicted teacher emotional labour based on multi-frame leadership orientations: A case from Turkey. *Irish Educational Studies*, 37(1), 69-87.
- Özgün, A. (2015). *Duygusal emek davranışının iş stresi üzerindeki etkisi: eğitim sektöründe bir uygulama* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 389091).
- Poyraz, K. ve Kama, U. B. (2008). Algılanan iş güvencesinin, iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 143-164.
- Pugh, S. D., Groth, M., & Hennig-Thurau, T. (2010). Willing and able to fake emotions: a closer examination of the link between emotional dissonance and employee well-being. *Journal of Applied Psychology*. 96(2), 76-90.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *The Academy of Management Review*, 12(1), 23-37.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. Pocket Books.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology an introduction. *Positive Psychologist*, 55, 5-14.
- Sezer, Ş. (2019). *İş doyumunun duygusal emek davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel bağlılığın aracılık rolü* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 621859).
- Smith, P., & Gray, B. (2001). Reassessing the concept of emotional labour in student nurse education: Role of link lecturers and mentors in a time of change. *Nurse Education Today*, 21(3), 230-237.
- Swales, S. (2002). Organizational commitment: A critique of the construct and measures. *International Journal of Review Management*, 4(2), 155-178.
- Şahin Özan, E. (2021). *Okul yöneticilerinde duygusal emek* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 685466).
- Şimşek, H. A. (2018). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul müdürlerine yönelik öğretimsel liderlik algıları arasındaki ilişki (Çanakkale örneği)* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 495542).
- Tamer, İ. (2015). The effect of positive psychological capital on emotional labor. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 4(2), 20-34.
- Tengilimoğlu, D. ve Akdemir Mansur, F. (2009). İşletmelerde uygulanan mobbing'in (psikolojik şiddet) örgütsel bağlılığa etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 1(3), 69-83.
- Tomruk Ünal, N. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 643784).



- Tösten, R. (2015). *Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Dissertation No: 398387).
- Tösten, R. ve Özgan, H. (2014). Pozitif psikolojik sermaye ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(59), 429-442.
- Tösten, R., & Toprak, M. (2017). Positive psychological capital and emotional labor: A study in educational organizations. *Cogent Education*, 4, 1-11.
- Uyungil, S. ve İşcan, Ö. F. (2018). Pozitif psikolojik sermaye, örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 435-453.
- Uzun, H. (2021). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 675641).
- Wharthon, A. S., & Erickson, R. J. (1993). Managing emotions on the job and at home: Understanding the consequences of multiple emotional roles. *Academy of Management Review*, 18(3), 457-486.
- Wrobel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*. 26(4), 581-592.
- Yağcı, P. (2020). *Duygusal emek, tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Animatörler üzerine bir araştırma* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Dissertation No: 626548).
- Yavuz, H. (2020). *Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık ve hizmetkar liderlik arasındaki ilişki* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No: 636441).
- Yazar, F. ve Özutku, H. (2019). Psikolojik sermayenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Kocatepe İİBBF Dergisi*, 21(2), 70-81.
- Yürür, S. ve Ünlü, O. (2011). Duygusal emek, duygusal tükenme ve işten ayrılma niyeti ilişkisi. *"İş Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi* 13(2), 81-104.
- Yoldaş, M. A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Thesis No:533724).
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*. 57(1), 105-122.

## Uzun Özet

### Giriş

Çeşitli alanlarda yaşanan gelişmeler sonucunda, eğitim örgütlerinin en önemli paydaşları arasında yer alan öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerin örgüt içerisindeki davranışları da zamanla değişime uğramıştır. Bu gelişmelerin etkisi, özellikle öğretmenlerin, okulların amaçlarına ulaşması için sergilemesi gereken davranışlarda gözlenmiştir. Günümüzde öğretmenlerden sadece bilgi aktaran kişiler olarak değil, aynı zamanda öğrencilerine rol model olma, rehberlik etme, empati kurma, sabırlı ve anlayışlı olma gibi özellikleri de sergilemeleri beklenmektedir. Bu beklentiler, öğretmenlerin akademik ve pedagojik yeterliliklerinin yanı sıra psikolojik yeterliliklerinin de önem kazanmasına neden olmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin örgütün hedeflerine ulaşmak adına fiziksel ve zihinsel çabaya ek olarak duygusal olarak da çaba sarf etmelerini gerekli kılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrencilerle iletişim ve etkileşimlerinin yanı sıra okul müdürü, müdür yardımcıları ve veliler gibi okulun diğer paydaşlarıyla da aktif bir iletişim ve işbirliği içinde olmaları beklenmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu rolleri yerine getirirken doğal duygularını sergilemeleri her zaman mümkün olmayabilir. Öğretmenler bu tür durumlarda hissettikleri bazı olumsuz duyguları sergileyememekte ve çevrelerine farklı yansıtmak zorunda kalmakta; hatta örgütlerinin

kendilerinden sergilemesini bekledikleri duyguları göstermek zorunda kalmaktadırlar (Aytekin, 2020; Erel, 2020). Öğretmenlerin duygularını bu şekilde yönetme süreçleri duygusal emek olarak adlandırılmaktadır. Hochschild, 1983 yılında alan yazına kazandırdığı duygusal emek kavramını çalışanların duygularının diğer bireyler tarafından gözlemlenebilecek şekilde işin gerektirdiği yönde düzenlenerek jest, mimik ve beden dili vasıtasıyla gösterilmesi olarak tanımlamaktadır. Çalışanların işleri gereği sergilemesi gereken olumlu davranışların yanı sıra, olumsuz duygularının bastırılması ya da gizlenmesi de duygusal emek davranışları altında ele alınmaktadır. Çalışanların gerçekte hissettikleri duygularla örgüt tarafından sergilemeleri beklenen duygular uyumsuzluk gösterdiğinde yoğun duygusal emek sarf etmeleri gerekmektedir ve yapılan araştırmalar duygusal emek davranışlarının tükenmişlik, yabancılaşma, işten ayrılma niyeti, psikolojik sıkıntı ve iş-aile çatışması gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir (Aksu, 2021; Basım ve diğerleri, 2013; Çelik ve Turunç, 2011; Yağcı, 2020; Yürüt ve Ünlü, 2011).

Bunun yanı sıra çalışma yaşamında insana ve onların duygularına verilen önemin artmasıyla birlikte, çalışanların duygularını örgütün beklentileri doğrultusunda yönetmesinin örgütün verimliliğini ve çalışan performansını arttırdığına dair bulgular, sermaye anlayışında da değişime yol açmış ve böylece sadece finansal ve fiziksel sermayenin örgütün değerini açıklamaya yeterli olmadığını anlaşılmasıyla pozitif psikolojik sermaye kavramı araştırmacıların ilgi odağına haline gelmiştir. Bu doğrultuda, psikoloji biliminin bireylerin sadece güçsüzlükleri, patolojisi ve olumsuzlukları üzerine odaklanan çalışmalarına tepki olarak bireylerin güçlü yönlerinin, erdemlerinin ve pozitif yönlerinin de ele alındığı çalışmalara eşit derecede önem verilmesi gerektiğini öne süren Seligman tarafından ilk defa 1998 yılında pozitif psikoloji akımı dile getirilmiştir. Bireylerin olumsuz yönlerinden çok olumlu ve güçlü yönlerine odaklanan pozitif psikoloji akımı doğrultusunda gelişen pozitif örgütsel davranış alanında da psikolojik sermaye kavramı sıklıkla ele alınmaya başlanmış ve örgütlerde insan kaynaklarının etkili bir şekilde yönetilmesindeki önemi öne çıkmaya başlamıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Bireylerin "kim" olduklarına ve pozitif gelişim sayesinde gelecekte kim olabileceklerine odaklanarak diğer sermaye türlerinden ayrılan pozitif psikolojik sermaye Luthans ve Youssef (2004) tarafından bireylerin güçlü taraflarının keşfedilerek etkin hale getirilmesi, böylece zorluklar karşısında mücadele edebilme ve kendini yönetebilme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Pozitif psikolojik sermaye bireylerin gelişim ve performansına, örgütlerin ise artan performansla birlikte yatırım getirisine ve rekabet avantajına katkı sunan psikolojik bir kaynak olarak görülmektedir (Çetin, Şeşen ve Basım, 2013). Pozitif psikolojik sermaye, zorlu durumlarla baş ederek başarılı olmak için çaba sarf etmede öz-yeterliliğe sahip olma, umut ve irade göstererek amaçlara zor da olsa başarıyla ulaşma, iyimserlikle gelecekte ve şimdiki zamanda başarılı işler yapabileceğine inanma ve dayanıklılıkla zorluklarla baş etme gücü gibi dört temel unsurdan oluşmaktadır (Luthans, ve diğerleri, 2008). Pozitif psikolojik sermayenin örgütlerde artırılabilmesi için eğitim ve kısa süreli motivasyon müdahalelerinin kullanılabilmesi savunulmaktadır ve bu tür müdahalelerin maliyetinin diğer sermaye türlerine göre daha düşük olması, örgütlerin pozitif psikolojik sermayeye daha fazla yönelmesini sağlamaktadır (Şimşek, 2018).

Begenirbaş (2015) çalışanların duygu durumları ve duygularını gösterme biçimlerinde pozitif psikolojik sermayelerinin etkili olduğunu ileri sürmektedir. Beğenirbaş'a göre çalışanların duyguları ve duygularını gösterme biçimlerinde etkili olan birçok faktörden bir tanesi de örgütsel bağlılıktır. Bu kavram örgüt çalışanlarının örgütün amaçlarına inanması ve bu amaçların gerçekleşmesi için istekle çalışması ve örgütün bir parçası olmak için güçlü bir istek duyması şeklinde tanımlanmaktadır (Swales, 2002). İlgili alanyazında çalışanların örgütsel bağlılıkları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkilenebilirliği ele alan çalışmalarda, duygusal emeğin sıklıkla bağımsız değişken olarak ele alındığı ve bu davranışların yabancılaşma, duyarsızlık ve tükenmişlik gibi sonuçları üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Beğenirbaş, 2012; Biçkes ve

diğerleri, 2014; Çelik ve Turunç, 2011; Deliveli, 2018; Kerse ve Özdemir, 2018; Sezer, 2019), duygusal emek davranışları sergilemenin olumsuz sonuçlarını engelleme, olumlu sonuçlarını ortaya çıkarabilen örgütsel bağlılık ve pozitif psikolojik sermaye gibi öncül değişkenlere odaklanan çalışmaların, eğitim alanı da dahil olmak üzere, sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Hoşgörür ve Yorulmaz, 2015). Bu bilgiler temelinde bu araştırma, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılıklarının duygusal emek davranışlarını ne derece yordadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

### **Yöntem**

Bu çalışmanın evreni, 2021-2022 öğretim yılında Mersin ilindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 561'i kamu, 150'si özel ortaöğretim okulu öğretmeni olmak üzere toplam 711 öğretmen oluşturmaktadır. Luthans ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen, Tösten ve Özgan (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği", Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen ve Kıral (2016) tarafından öğretmenler için uyarlanan "Duygusal Emek Ölçeği" ve Meyer ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilen, Türkçeye Al (2007) tarafından uyarlanan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ölçme araçları kullanılarak elde edilen veri çoklu regresyon analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

### **Bulgular ve Tartışma**

Toplam örneklem için yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılıklarının duygusal emeğe ait toplam varyansın %12'sini açıkladığı belirlenmiştir. Kamu okulu örneklemini üzerine yapılan analiz sonucunda bu iki değişkenin birlikte duygusal emeğe ait toplam varyansın %11.6'sını yordadığı görülürken, özel okul örneklemini için yapılan analiz sonucunda ise örgütsel bağlılığın duygusal emeği anlamlı bir şekilde yordamadığı, pozitif psikolojik sermaye değişkeninin ise tek başına duygusal emeğe ait toplam varyansın %21'ini yordadığı belirlenmiştir.

Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin duygusal emek davranışlarında pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılığın rolünün belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, toplam örneklem grubu ile kamu ve özel okul örneklem grupları için ayrı ayrı analiz yapılmıştır. Toplam örneklem grubu için yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılıklarının duygusal emek davranışlarını anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Toplam örneklem grubu için yapılan analiz sonucu, pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılığın, duygusal emek davranışının yaklaşık %12'sini (11,6) yordadığını göstermektedir. Kamu örneklemini için yapılan analizin sonucu da toplam örneklem için yapılan analiz sonucuyla benzerlik göstermektedir (%12). Özel okul örneklemini için yapılan analiz sonucunda ise pozitif psikolojik sermayenin tek başına duygusal emeği %21 yordadığı; örgütsel bağlılığın duygusal emeği açıklamada istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordama gücünün olmadığı tespit edilmiştir.

Her türlü insan ilişkilerinde söz konusu olan duygu yönetimi, yüz yüze iletişimin yoğun olduğu meslek çalışanlarının da örgütün beklentileriyle uyumlu bir şekilde duygu gösterimlerinde bulunma zorunluluğu olarak kendini göstermektedir. Bu doğrultuda öğrenci, öğretmen, yönetici, veli gibi eğitimin çeşitli paydaşlarıyla sıklıkla yüz yüze iletişim kuran öğretmenlerin bu süreçte hem fiziksel hem zihinsel emeklerinin yanı sıra kaçınılmaz olarak duygusal emek davranışları da sergiledikleri görülmektedir. Tösten ve Toprak (2017) tarafından yapılan çalışma bulguları, bu çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Tösten ve Toprak yaptıkları çalışma sonucunda öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin yüksek olmasının, öğretmenlerin duygusal emek davranışı sergileme eğilimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra Tamer (2015) psikolojik sermayenin ve duygusal emek değişkenlerinin alt boyutlarını dikkate alarak yaptıkları araştırma sonucunda, umut ve dayanıklılık alt boyutlarının duygusal emeğin derin davranış alt boyutunu pozitif olarak etkilediğini belirlemişlerdir. Ayrıca bu çalışmada elde bulgu, Acaray (2019) tarafından yapılan

çalışmada çalışanların pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin duygusal emek davranışlarını arttıran bir öncül olduğuna yönelik bulguyla paralellik göstermektedir. Bu doğrultuda, pozitif psikolojik sermayeye düzeyinin duygusal emek davranışı sergilemede önemli bir kaynak olduğu ileri sürülebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi duygusal emek, çalışanların duygularını göstermeye yönelik örgütün amaç ve beklentileri doğrultusunda düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1993). Çalışanların gerçekte hissettikleri duygular ile örgütün sergilemesi beklenen duygular uyuşmadığında ise duygusal uyumsuzluk yaşanmakta ve dolayısıyla çalışanların iş performansını da etkilenmektedir (Kapu ve diğerleri, 2020). Çalışanların iş performansı ile yakından ilişkili olan örgütsel bağlılık ise örgütsel amaçlara katkı sağlamak için çalışanların kendilerinden beklenen performansın ötesinde çaba göstermelerini sağlayabilir. Bu sebeple örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanlar daha fazla samimi davranış sergileyerek örgütün amaçlarına hizmet edebilir. Özdemir ve Tarım (2022) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında duygusal emeğin örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Bu çalışma sonucunda ayrıca özel okulda görev yapmakta olan öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını yordamada örgütsel bağlılığın bir rolü olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgunun, özel okul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının düşük olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde örgütsel bağlılık ile yaş; kıdem ve hizmet süresi arasında olumlu yönde ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Atik, 2012; Balcı, 2000; Bıçak, 2021; Çoban, 2010; Çoban ve Demirtaş, 2011; Ertürk, 2014; İllez, 2012; Özkırış, 2012; Karapınar, 2020; Yavuz, 2020). Bu çalışmalar incelendiğinde çalışanların yaşı, kıdemi ve örgütteki hizmet süreleri arttıkça örgütsel bağlılıklarında artış olduğu belirtilmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın özel okul örnekleminin kamu okul öğretmenlerine kıyasla daha genç, kıdemi düşük ve örgütteki hizmet sürelerinin daha az olması sebebiyle örgütsel bağlılıkları düşük olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye ve örgütsel bağlılıkları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkilenebilir odaklanılarak yürütülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin duygusal emek davranışlarıyla ilişkilenebileceği düşünülen farklı değişkenlerle araştırmalar yapılması gerekmektedir. Duygusal emek ile ilişkilenen farklı öncül ve ardıl değişkenler ile yapılacak yeni araştırmaların, öğretmenlerin duygusal emek davranışlarını anlama ve açıklamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra farklı kültürlerde farklı örneklem grupları üzerinde benzer bir araştırma yürütme, araştırmanın genellenebilirliğini artırmak adına yeni araştırmacılara önerilmektedir.

## Erken Çocukluk Eğitiminde Eğitimsel Planlama Süreçleri: Farklı Eğitim Yaklaşımlarının Karşılaştırmalı Anlatımı

### Educational Planning Processes in Early Childhood Education: Comparative Explanation of Different Educational Approaches

Zeliha DEMİRCİ ÜNAL\*, Feyza TANTEKİN ERDEN\*\*

**Öz:** Alternatif eğitim yaklaşımlarındaki eğitimsel planlama süreçlerini anlamak, erken çocukluk eğitimini ilerletmek için atılan önemli bir adımdır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki alternatif eğitim yaklaşımlarını ve ulusal okul öncesi eğitim programını uygulayan okul öncesi öğretmenleri ve yöneticilerin bakış açılarından eğitimsel planlama süreçlerini incelemektir. Araştırmanın deseni olarak olgubilim çalışması seçilmiş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu araştırmaya Türkiye’de yaygın olan Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, HighScope, İlk Yıllar Programı (PYP) ve Orman Okulu yaklaşımlarını uygulayan okullardaki 12 okul öncesi öğretmeni, altı okul yöneticisi ve ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan iki okul öncesi öğretmeni ve bir okul yöneticisi olmak üzere toplamda 21 eğitimci dahil edilmiştir. Sonuç olarak, bütün eğitimciler, erken çocukluk eğitiminde eğitimsel planlama yapmanın, hem çocukların gelişimi hem de eğitimin aksamadan ilerleyebilmesi için çok önemli olduğuna değinmişlerdir. Ayrıca alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan katılımcılar, eğitim programını planlama, uygulama ve değerlendirme adımlarında çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilerlediklerinden ve değerlendirmenin planlamayı şekillendirdiğinden bahsetmişlerdir. Fakat ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimcilerin planlamayı daha çok evrak doldurma amacıyla gerçekleştirdikleri ve değerlendirme ile planlama arasında hiçbir ilişkiden söz etmedikleri bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, alternatif eğitim yaklaşımlarının etkin eğitimsel planlama sürecinden örnek alınarak, Türkiye’deki resmi okul öncesi eğitim kurumlarına ve paydaşlara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitimsel planlama, alternatif eğitim yaklaşımları, okul öncesi eğitim programı, okul öncesi öğretmeni, okul yöneticisi.

**Abstract:** Understanding the educational planning processes of alternative education approaches is an important step taken to advance early childhood education (ECE). Therefore, the aim of this study was to examine the educational planning processes of ECE teachers and administrators in Türkiye who implemented either alternative education approaches or followed the Turkish national ECE program. The research design was a phenomenological approach and data were collected through semi-structured interview. Participants included 12 ECE teachers and six school administrators from schools using Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, HighScope, Primary Years Program or Forest School approaches as well as two ECE teachers and one administrator following Turkish national ECE program. A total of 21 educators mentioned educational planning as important for children’s development as well as maintaining uninterrupted education. Additionally, participants using alternative education approaches mentioned following children’s needs and interests when planning, implementing, and assessing instruction, and assessment was important in educational planning. However, educators using the national ECE program stated carrying out educational planning primarily for filling out paperwork and didn’t mention a relationship between assessment and planning. Therefore, suggestions were made to ECE stakeholders in Türkiye and other countries regarding educational planning which is more effectively carried out in alternative education approaches.

**Keywords:** Educational planning, alternative education approaches, early childhood education program, early childhood education teacher, school administrator.

\*Sorumlu yazar, Araş. Gör., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: :0000-0002-4575-6915, e-posta: demirciz@metu.edu.tr

\*\*Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6060-1877, e-posta: tfeyza@metu.edu.tr

## Giriş

Okul öncesi eğitim kurumlarında birbirinden farklı felsefeleri olan eğitim programlarının uygulandığı görülmektedir. Eğitim programı, eğitim kurumunun temel taşı olarak tanımlanan (Priestly ve Philippou, 2019), belli amacı, felsefesi ve ilkeleri olan (Jackman, 2012), çocukların neyi hangi yollarla ve hangi bağlamlarda deneyimlediklerini içeren bir çerçevedir (Krogh ve Slentz, 2008). Eğitim programları çatısı altında yer alan ve kökleri farklı felsefelere dayanan çeşitli alternatif eğitim yaklaşımları dünya genelinde yaygın olarak kullanılmakta ve özel olarak bakıldığında erken çocukluk eğitimi kapsamında sayıları gün geçtikçe artmaktadır (Aron, 2006; Duke ve Tenuto, 2020; Sliwka, 2008). Alternatif eğitim yaklaşımları, kamu tarafından sağlanan ulusal eğitim sistemi dışında gelişen, genellikle yenilikçi bir programa ve büyük ölçüde öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda esnek bir çalışma programına sahip farklı öğrenme yaklaşımlarını tanımlar (Carnie, 2003; Kılınç, Karayel ve Koyuncu, 2018; Kaya ve Gündüz, 2015). Türkiye geneline bakıldığında, Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, HighScope, İlk Yıllar Programı ve Orman okulu alternatif yaklaşımlarının yaygınlık kazandığı görülmektedir. Bu nedenle çocuğu merkeze alan, kendilerine özgü felsefeleri, öğretim yöntemleri ve materyalleri bulunan bu alternatif eğitim yaklaşımları, eğitimsel planlama süreçlerinin incelenmesi için bu araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Bahsi geçen alternatif eğitim yaklaşımlarından ilki olan Montessori yaklaşımının devam eden başarısının anahtarı, çocuğun kendisini olumlu bir ortam içinde inşa etme becerisine duyulan saygı ve güven arasındaki ilişkide saklıdır (Isaacs, 2015). Öğretmenlerin, bu olumlu ortamı yaratabilmeleri için Montessori materyallerini geleneksel eğitimdeki gibi katı bir müfredat içerisinde değil, çocuğun isteği ile ve öğretmenin gözlemlerine dayalı olarak kullanmaları gerekmektedir (Dempsey, 2017). Öğretmenlerin süreç içerisinde yaptıkları gözlemler, değerlendirme aracı olarak nitelendirilmekte, çocuğun ilgi ve dikkat düzeyinin ölçülmesi, (Lillard, 2005), eğitim ortamının, materyallerin planlanması ve düzenlenmesi konusunda yol gösterici olmaktadır (Isaacs, 2015).

İkinci olarak, Reggio Emilia, pedagojik dokümantasyona, çocukların öğrenme süreçlerini, anlam arayışlarını ve bilgiyi yapılandırma yollarını görselleştirdiği için çok önem vermektedir (Rinaldi, 2021). Dokümantasyon sayesinde eğitim planlaması, çocukların ilgi ve meraklarından doğmaktadır (Fraser, 2012). Reggio Emilia’da öğretmenler, çocukları nasıl dinleyeceklerini ve onlara öğrenme yolunda nasıl rehberlik edeceklerini bilirler (Edwards, Gandini ve Forman, 1998). Ayrıca öğretmenler ve okulda bulunan diğer personeller daima iş birliği ve iletişim halinde, çocuklar hakkındaki gözlemlerini tartışır, yorumlar ve bunlara dayalı olarak da çocukların gelecekteki öğrenme deneyimleri için esnek planlar yaparlar (Fraser, 2012).

Waldorf eğitim yaklaşımında amaç çocukların duygusal, sosyal ve bilişsel özelliklerinin gelişebilmesi için gerekli olan temel becerileri güvenli, sakin ve telaşsız bir ortamda çocukların doğasına saygı duyarak kazandırmaktır (Steiner, 1997). Bu yaklaşımda önemli olan çocuğun iç dünyasını anlamak ve bu doğrultuda eğitim programını uyarlamaktır (Nicol, 2010). Waldorf eğitim programı, çocuğun estetik, manevi ve kişilerarası duyarlılıkları ile entelektüel birikimlerini zenginleştirmeyi, canlandırmayı ve güçlendirmeyi hedeflemektedir (Easton, 1977).

Bir diğer alternatif eğitim yaklaşımı olan HighScope, çocuklara, onların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyecek şekilde insanlarla, materyallerle ve yaratıcı fikirlerle sürekli etkileşimde bulunmalarını sağlayan temel deneyimler sunar. Bu yaklaşımda çocuklar etkin öğrenme yoluyla yaparak yaşayarak öğrenirler (Wortham, 2006). HighScope’da günlük eğitim programı oluşturulurken en temel nokta; programın tutarlı olması, öğrenme fırsatlarının ve deneyimlerinin çeşitliliğinin dengeli olması ve çocukların gerçekleştirecekleri “planla-yap-değerlendir” döngüsüne yeterince zaman ayrılmasıdır (Wiltshire, 2018).

Alternatif eğitim yaklaşımlarından, İlk Yıllar Programı, disiplinler üstü temalar çerçevesinde şekillenir ve bu temaların programa yerleştirilmesi, beş temel unsur olan bilgi, beceri, kavramlar, tutumlar ve eylemlere dayalı olarak gerçekleşir. Programın uygulanması aşamasında tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına göre eğitim farklılaştırılır. Bu program ile öğrencilerin araştırma-sorgulayan, ilgili, düşünen, iletişim kuran, ilkel, açık görüşlü, duyarlı, risk alan, dengeli ve dönüşümlü düşünebilen bireyler olarak yetişmeleri desteklenmektedir (International Baccalaureate Organization, 2018).

Son olarak orman okulları çocuklara ormanlık bir ortamda küçük görevler vererek, onların benlik saygısı, bağımsızlık, doğa için duyarlılık ve problem çözme gibi becerilerini desteklemeyi amaçlar (Blackwell, 2015). Bu amaç doğrultusunda süreç odaklı ve çocuk merkezli bir eğitim anlayışı benimsenir (Maynard, 2007). Buna paralel olarak öğretmenler, çocukları öğrenme sürecinde gözlemler, onlara rehberlik eder ve çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyecek şekilde notlar alır, bu notlara göre planlamayı yapar ve öğrenme ortamlarını hazırlar (Sobel, 2014).

Erken çocukluk eğitim programları bağlamında yerini almış olan bu alternatif yaklaşımların anlaşılması ve fark edilmesi, erken çocukluk eğitimini ilerletmek için atılacak en önemli adımlardan biridir. Fakat bu yaklaşımlar, her ne kadar halihazırda sunulan ulusal eğitim programından farklı olabilecek kültürel fikir ve yöntemleri ortaya koysa da kullanıldığı kültüre uyum sağlayacak şekilde transfer edildiğinden, ülke ve kültür özelinde değerlendirilmelidir (Aljabreen, 2020).

Alternatif eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, Türkiye genelindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarında ve bazı özel okullarda ulusal okul öncesi eğitim programı kullanılmaktadır. Türkiye ulusal okul öncesi eğitim programları süreç içerisinde değişen ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmektedir. Son üç programa bakıldığında (2002, 2006, 2013 okul öncesi eğitim programları), çocukların bütünsel gelişimine odaklanıldığı, çok çeşitli etkinlik türlerinin yer aldığı, çocuk merkezli eğitime vurgu yapıldığı, öğretmenin planlı çalışması gerektiğinin belirtildiği görülmektedir. Ayrıca 2002 ve 2006 programlarında olduğu gibi 2013 programının son bölümünde öğretmenlerin eğitimsel planlama yapabilmesi için plan örnekleri sunulmuş ve değerlendirmenin çocuk, öğretmen ve program açısından gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Düşek ve Dönmez, 2012; Gelişli ve Yazıcı, 2012; MEB, 2013). Buradan çıkarım yapıldığında, eğitim programlarının güncellenmesi, öğretmenlerin eğitimsel planlama yaparak sınıfa girmeleri ve düzenli olarak bu planları değerlendirmeleri gerektiği gerçeğini değiştirmemiştir.

Eğitimsel planlanma, öğrenme fırsatlarını görüp yakalamayı, bu fırsatları kullanmayı ve değerlendirmeyi içeren bir karar verme sürecidir (Syomwene, Yungungu ve Nyandusi, 2017). Ayrıca planlama, öğrenme deneyimlerini tasarlamak için ilgili bilgileri ve kaynakları toplamayı, sıralamayı, sentezlemeyi ve seçmeyi içerir (Parkay ve Hass, 2000). Eğitimsel planlanma, öğretmenin neyi, niçin ve nasıl yapacağını düşünmesini sağlayarak eğitimin verimini ve kalitesini artırır (Jackman, 2012). Erken çocukluk eğitiminde çocukların büyüme ve gelişmelerini takip etme ve destekleme konusunda öğretmenler önemli bir role sahiptir (Lemay, Cantin, Lemire ve Bouchard, 2021). Öğretmen, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında hedeflenen kazanımlara ulaşabilmeleri ve öğrenme fırsatlarını yakalayabilmeleri için sürecin en başından itibaren eğitim içeriğini ve öğretim yöntemlerini planlama, uygulama ve süreç boyunca değerlendirme adımlarını gerçekleştirerek öğrenmeyi organize eder (Cohen, Manion, ve Morrison, 2010; Heikka vd., 2022; Sumitra, Nurunnisa ve Hunafa Lestari, 2020). Ayrıca, eğitimcilerin uygulama öncesi süreçte yürüttükleri ön hazırlık ve verdikleri kararlar onların öğrenme sürecindeki uygulamalarını etkiler (Hall ve Smith, 2006). Yani, planlama süreci, öğretmenlerin neyi nasıl yürüteceklerine dair verdikleri kararlar ile yakından ilişkili olduğundan, sınıfta herhangi bir uygulama yapmadan önce yerine getirmek durumunda oldukları mesleki görevlerden biridir (Ramirez vd., 2017). Ayrıca, yapılan planlamanın uygulamaya dönüştürülmesi konusunda da okul öncesi öğretmenlerine

büyük görev düşmektedir (Ünver ve Erdamar, 2015). Fakat yine de bu yapılan planlama, uygulama sürecinde çocukların fikirlerini takip edecek kadar esnek kalmalıdır (Lemay vd., 2021). Buradan da anlaşılacağı gibi, erken çocuklukta kullanılan eğitim programları çerçevesinde öğretmenlerin profesyonel bir şekilde eğitimsel planlama yapmaları ve uygulamaları onların görev ve sorumlulukları arasındadır.

Öğretmenlere ek olarak, okul yöneticilerinin de eğitim programını ve bu program çerçevesinde yapılan planlamayı anlamaları, okul genelinde en doğru kararları alabilmeleri için çok değerlidir. Çünkü okul yöneticileri eğitim hedeflerine karar verme, istenen hedeflere ulaşmak için öğretme deneyimlerini seçme, bu öğrenme deneyimlerini çocukların en iyi öğrenmelerini destekleyecek şekilde düzenleme ve öğrencilerin ilerleme kaydedip kaydetmediğini değerlendirme noktasında görev üstlenmelidirler (Moen ve Granrusten, 2013; Strehmel, 2016). Etkili eğitim programı planlaması geliştirmek ve uygulamak, okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin ortak bir amaç için işbirlikçi bir şekilde çalışmasını gerektirir. Çocukların kaliteli bir eğitim programı ile gelişimlerinin desteklenebilmesi için okul yöneticilerinin aktif bir rol oynaması gerekir (Douglass, 2019; Glatthorn, Jailall ve Jailall, 2016). Bu yüzden okul yöneticilerinin de eğitimsel planlama üzerine yapılan araştırmalara dahil edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini destekleyebilmek için planlama yaparken düşünülmesi gereken önemli noktalar vardır. Bunlardan ilki, planlamanın anahtarı olarak kabul edilen çocuklara göre kazanım ve göstergeleri seçme ve belirleme sürecidir (Davis, Griffith ve Bauml, 2019). Bunun gerçekleşebilmesi için eğitimciler öncelikle her bir çocuğu gözlemlemeli ve çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlama yapmalıdır (Bredenkamp ve Coople, 1997). Ek olarak, öğrenme ortamındaki fiziksel çevre, materyal ve kaynakların düzenlenmesi, programın içeriği ve eğitimsel etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve eğitim sürecinde yetişkinler ve çocuklar arasında sağlıklı ilişki kurulması, çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gözlemlenmesi yoluyla gerçekleşmektedir (Kilderry, 2012; Ryan ve Goffin, 2008). Tam da bu noktada planlama ile değerlendirmenin birbiri ile ilişkisine değinmek yerinde olacaktır.

Erken çocukluk eğitiminde değerlendirme, çocukların gelişim düzeyi, güçlü ve güçsüz yanları ile ilgili bireysel bilgi verirken, aynı zamanda grubun kültürünü tanımaya da yardımcı olur. Bu şekilde değerlendirme yoluyla elde edilen bilgiler, erken çocukluk eğitimi etkinliklerinin hem planlanması hem de geliştirilmesi için bir temel oluşturur (Fochi, 2022; Heikka vd., 2022; Rintakorpi ve Reunamo, 2017). Ayrıca değerlendirmeye dayalı olarak çocuk merkezli ve titizlikle planlanmış erken çocukluk eğitimi uygulamaları ile çocukların öğrenmesinin birbiriyle bağlantılı olduğu çalışmalarla desteklenmiştir (Douglass, 2019; Rintakorpi ve Reunamo, 2017). Sonuç olarak, çocukların sesini dinlemek olarak da alan yazında yerini almış olan değerlendirme süreci, çocukların kendi öğrenme süreçlerini planlaması, karar verme süreçlerine katılması ve erken çocukluk eğitiminin kalitesini iyileştirmesi açısından değerlidir (Rintakorpi ve Reunamo, 2017). Planlama yapılırken göz önünde bulundurulması gereken bir diğer nokta ise eğitimsel etkinliklerin çocuk merkezli olarak tasarlanmasıdır. Bu noktada Kallery ve Psillos (2002), çocukların düşünmesini, akıl yürütmesini, sorgulamasını ve fikirlerini ortaya koymalarını engelleyen öğretmen odaklı yaklaşımın baskın olmasının çocuğun gelişimi açısından riskli olduğuna dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak, hem uluslararası alanda yaygın olarak kullanılan alternatif eğitim yaklaşımlarının hem de ulusal okul öncesi eğitim programının gerekliliklerinden biri, iyi bir şekilde eğitimsel planlama yapılmasıdır. Fakat Türkiye'de ve dünyanın farklı ülkelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin planlama konusunda eksiklikler yaşadıkları ve bu süreci etkin bir şekilde yürütemedikleri görülmüştür (Ata ve Bolat, 2022; Saygın ve Yalman Polatlar, 2021; Sumitra, Nurunnisa ve Hunafa Lestari, 2020; Tican Başaran ve Ulubey, 2018). Örneğin, plan hazırlama sürecinin ve evraklarının çok uzun ve zaman alıcı olduğu, bu nedenle de öğretmenlerin plan hazırlama konusunda isteksiz oldukları, bunun da öğrenme sürecinde onların



daha az yenilikçi ve yaratıcı olmalarına neden olduğu uluslararası alan yazında yer almaktadır (Sumitra, Nurunnisa ve Hunafa Lestari, 2020). Ayrıca araştırmalar, Türkiye’de ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan öğretmenlerin hazır plan kullandıklarını (Tican Başaran ve Ulubey, 2018), hazır planları uygulamaya geçirmediklerini, plan hazırlama konusunu içselleştirmediklerini (Saygın ve Yalman Polatlar, 2021) ve çocuk özelinde değerlendirme yapmak yerine çoklu değerlendirmeyi kes-yapıştır yoluyla gerçekleştirdiklerini (Ata ve Bolat, 2022) işaret etmektedir.

Planlama konusunda yaşanan bu eksikliklerin nedenlerini araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunurken (Lemay vd., 2021), bu eksikliklerinin giderilmesine yönelik, eğitimsel planlamayı etkin bir şekilde yürüten alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat ulusal eğitim programlarında planlama ile ilgili yaşanan bu aksaklıkların, alternatif eğitim yaklaşımlarındaki planlama uygulamalarının incelenerek ve bu uygulamalardan örnek alınarak giderilebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, hem dünya genelinde yaygın olan Waldorf, Reggio Emilia, Montessori, İlk Yıllar Programı, HighScope ve Orman Okulları gibi farklı eğitim programlarını Türkiye’de uygulayan eğitimcilerin hem de Türkiye okul öncesi eğitim programını kullanan öğretmenlerin eğitimsel planlama konusundaki görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi ve eğitimsel planlama konusunda bu programlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların keşfedilmesidir. Bu çalışmada uluslararası alanda etkililiğini kanıtlamış alternatif eğitim yaklaşımlarını Türkiye’de kullanan öğretmenlere ulaşılmış ve eğitimsel planlama konusunda deneyimleri incelenmiştir. Bu şekilde planlama konusunda eksiklikler yaşayan okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları eğitim programları ile uluslararası alanda yaygın olarak kullanılan eğitim programlarının eğitimsel planlama konusundaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca, bu eğitim yaklaşımları Türkiye kültürü ve şartları içinde kullanıldığından, planlamanın Türkiye’de nasıl daha etkin şekilde gerçekleştirileceği konusuna ışık tutacaktır. Böylece hem Türkiye’de hem de dünya genelinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine eğitimsel planlama konusunda önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca, planlama konusunda eksiklikleri olan okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları eğitim programlarının nasıl güncellenebileceği ve bu programların uygulamaya geçirilmesi konusunda nasıl politikalar üretilebileceği konusunda öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’deki resmi okul öncesi eğitim programını ve alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimsel planlamanın önemi ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Türkiye’deki resmi okul öncesi eğitim programını ve alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan okul öncesi öğretmenlerinin eğitimsel planlama hazırlama, uygulama ve değerlendirme konusundaki deneyimleri nelerdir?

## Yöntem

### Çalışma Deseni

Bu çalışmada dünya genelinde yaygın olarak kullanılan alternatif erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarından birini ya da Türkiye okul öncesi eğitim programını kullanan öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitimsel planlama konusundaki görüşlerini ve deneyimlerini öğrenmek amacıyla nitel araştırma türlerinden biri olan olgubilim çalışma deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmasında araştırmacılar, katılımcıların bir olguyu nasıl yaşadıklarını, tanımladıklarını, algıladıklarını, hissettiklerini, anlamlandırdıklarını, hatırladıklarını ve başkalarıyla onun hakkında nasıl konuştuklarını açıklar (Patton, 2015). Bu çalışma kapsamında da farklı eğitim program ve yaklaşımlarında okul öncesi öğretmenlerinin eğitimsel planlama ile ilgili görüşlerini ve deneyimlerini açığa çıkarıp bütüncül bir çerçevede sunmak amaçlandığı için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmaya hem özel hem de resmi okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlik ve yöneticilik yapan kişiler dahil edilmiştir. Resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan katılımcılarla 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, özel kurumlarda görev yapan katılımcılarla ise kurumun kullanıyor olduğu alternatif eğitim yaklaşımı bağlamında eğitimsel planlama ile ilgili görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışma kapsamında, eğitimcilerle görüşmeler gerçekleştirilebilmek için alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan okullara ölçüt örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. İlk olarak internet araştırması yapıp Türkiye genelinde alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan okulların listesi oluşturulmuştur. Türkiye genelinde özel okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan alternatif eğitim yaklaşımları HighScope, Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, İlk Yıllar Programı ve Orman Okulu olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu okulların internet sitelerinde, alan yazından faydalanılarak oluşturulan ölçütlere dikkat edilerek detaylı incelemeler yapılmıştır. Bu ölçütler, (1) okulların internet sitelerinde alternatif eğitim yaklaşımının felsefesinin doğru bir şekilde yer alması; (2) alternatif eğitim yaklaşımının alanyazına uygun şekilde uygulandığını gösteren görsellerin yer alması; (3) okulda görev alan eğitimcilerin alternatif eğitim yaklaşımı ile ilgili gerekli eğitim/seminer/sertifika aldığına dair ifadeler yer alması, (4) yalnızca tek bir alternatif eğitim yaklaşımını kullanıyor olmaları ve bunu açıkça ifade etmeleri olarak belirlenmiştir. Bu ölçütlerin en az birini karşılayamayan okullar listeden çıkarılmış ve listedeki diğer okullara web sitelerinde yer alan telefon ve e-mail iletişim bilgileri ile ulaşılmıştır. İletişime geçilen okullar arasında bahsi geçen alternatif eğitim yaklaşımını kullanmadığını ifade eden okullar da araştırmaya dahil edilmemiştir. Geriye kalan okullara çalışmanın yürütülebilmesi için alınan gerekli izinlerden bahsedilerek okullarında görev yapan yönetici/eğitim koordinatörü ya da öğretmenlerin çalışmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Gönüllü olan okulların bazılarında yalnızca öğretmenler, bazılarında yalnızca yöneticiler, bazılarında ise hem öğretmen hem yönetici olacak şekilde eğitimciler çalışmaya katılmıştır. Sonuç olarak, her alternatif eğitim yaklaşımı için iki okul öncesi öğretmeni ve bir yönetici (okul müdürü, müdür yardımcısı, eğitim koordinatörü) olacak şekilde toplam altı alternatif eğitim yaklaşımından 18 katılımcı çalışmaya dahil olmuştur. Ek olarak, Türkiye’de güncel olarak kullanılan ulusal okul öncesi eğitim programında eğitimsel planlamaya dair görüş ve deneyimlerinin öğrenilebilmesi için rastgele örneklem yöntemi ile devlet anaokullarında çalışan iki okul öncesi öğretmeni ve bir yönetici ile çalışma kapsamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece bu çalışmaya gönüllü olarak katılan toplam 21 kişiden veri toplanmıştır.

Çalışmaya bir erkek, 20 kadın katılımcı dahil olmuştur. Katılımcıların yaş grubu 26 ile 59, eğitim sektöründeki deneyim yılları ise üç ile 40 arasında değişmektedir. Ayrıca Ankara, İstanbul, İzmir, Konya ve Denizli gibi Türkiye’nin farklı illerinden okullar ve katılımcılar çalışmaya katılmıştır. Son olarak, katılımcıların biri ön lisans çocuk gelişimi, 11’i okul öncesi öğretmenliği lisans, ikisi rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans, biri çocuk gelişimi lisans, beşi okul öncesi eğitimi yüksek lisans mezunu ve biri de okul öncesi eğitimi yüksek lisans öğrencisi olduğunu ifade etmiştir.

### **Veri toplama aracı**

Çalışmada, araştırma sorularına uygun olacak şekilde nitel araştırmalarda temel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından ilgili alan yazından faydalanılarak oluşturulmuştur. Görüşme sorularının veri toplama sürecine uygunluğu ve çalışmanın içeriği ile uyumluluğu açısından bir devlet üniversitesinde görev yapan ve erken çocukluk eğitimi konusunda uzman olan iki öğretim elemanından görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından, Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012)’nin belirttiği gibi veri toplama aracının çalışmanın amacına uygun olup olmadığının ya da soruların anlaşılıp anlaşılmadığının test edilebilmesi için öncelikle üç okul öncesi öğretmeni ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan alınan geribildirimlere göre görüşme soruları

üzerinde güncellemeler yapılmış ve veri toplama aracı son haline getirilmiştir. Görüşme soruları iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel ve mesleki bilgilerine yönelik sorular, ikinci bölümde ise kullandıkları eğitim programı bağlamında eğitimsel planlama konusundaki görüşlerine ve deneyimlerine yönelik sorular bulunmaktadır. Örneğin, “eğitimsel planlama sürecini nasıl yürüttüğünüzü kısaca anlatır mısınız?”, “Plan yaparken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?”, “Kullandığımız eğitim programına dayalı olarak yaptığımız eğitimsel planlama kapsamında değerlendirmenin rolünü açıklar mısınız?” gibi sorular ile katılımcılardan veri toplanmıştır.

### **İşlem**

Bu çalışmanın verileri toplanmadan önce Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 0498-ODTUIAEK-2022 protokol numarası ile araştırma izni alınmıştır. Araştırmacılar, katılımcıları araştırmaya davet ederken araştırma hakkında bilgilendirme yapmış ve gönüllü olup olmadıklarını sormuşlardır. Gönüllü olan katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerin başında, onları rahatsız eden herhangi bir durum olması halinde araştırmacıyı bilgilendirip görüşmeden ayrılacakları bilgisi paylaşılmıştır.

Araştırmacılar, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden okullardaki öğretmenler ve/veya yöneticiler ile bir çevrimiçi platform olan Zoom üzerinden görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Görüşmeler katılımcıların talep ettiği gün ve saatteki uygunluk durumlarına göre gerçekleştirilmiş ve ortalama 30-40 dakika sürmüştür. Gerçekleştirilen görüşmeler katılımcılardan alınan izinlerin ardından ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, katılımcıların ve katılımcıların görev yaptıkları okulların isimlerini koruyabilmek için gerçek isimlerinin yerine kod isimler kullanmışlardır.

### **Verilerin analizi**

Nitel çalışmalarda veri analizi, öncelikle verilerin temize çekilerek hazırlanması, verilerin araştırmacılar tarafından içselleştirildikten sonra kodlanması, kodlardan kategoriler oluşturulması ve en sonunda da birbiri ile anlamlı şekilde birleşen kategorilerden temalar oluşturulmasını gerektirmektedir (Creswell, 2007). Bu çalışmada da bu adımlar takip edilerek verilerin içeriği analiz edilmiş ve ilk adımda görüşme kayıtları yazıya dökülmüş, ardından araştırmacılar tarafından veriler kodlanmaya başlanmıştır. Kodlama aşamasında birbiriyle ilişkili olan kelime, cümle ya da paragraf gibi en küçük anlamlı birimler aynı kod altında birleştirilmiş ve ilk kodlamada toplam 384 kod elde edilmiştir. Bu kodlar tekrar incelendiğinde, birbiri ile bağlantılı olanlar 14 kategori altında birleştirilmiştir. Son adım olarak ise oluşturulan kategoriler tekrar gözden geçirilerek, dört tema altında raporlanmıştır. Bu temalar, “eğitimsel planlamanın önemi”, “eğitimsel planlama hazırlık süreci”, “eğitimsel planlama uygulama süreci” ve “eğitimsel planlamada değerlendirme süreci” olarak isimlendirilmiştir.

### **Geçerlik ve güvenilirlik**

Bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği birçok açıdan sağlanmaya çalışılmıştır. İlk olarak, Lincoln ve Guba (1985) nitel çalışmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirliğin sağlanmasının önemine değinmiştir. Bu çalışmada inandırıcılığı artırmak amacıyla görüşme verileri yazıya döküldükten sonra üç katılımcıya gönderilmiş ve onlardan görüşme detaylarını teyit etmeleri, varsa bir eksiklik/yanlışlık düzeltmeleri istenmiştir. Böylece elde edilen verilerin doğruluğu katılımcılar tarafından da onaylanmıştır. Aktarılabilirlik açısından ise araştırmacılar, araştırma sürecini ve bulguları detaylı şekilde açıklamış ve bulgular katılımcıların söylemlerinden doğrudan alıntılar yapılarak okuyucuya sunulmuştur. Son olarak bu çalışmada Creswell (2007)’in önerdiği gibi negatif durum analizi yapılarak verilerin en genel başlıkları olan temalar ve en küçük anlamlı birimi olan kodların altındaki alıntılar ile uyumlu olup olmadığı tekrar değerlendirilmiştir. Bu defa kodlama sürecinin tersine önce alıntılar okunmuş ve bu alıntıların temalar kategoriler ve kodlar ile uyumu kontrol edilmiştir. Bu şekilde çalışma verileri analizinin sağlanması yapılmıştır.

### Bulgular

Bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırma soruları ile ilişkili olacak şekilde dört tema çerçevesinde organize edilmiştir. Bunlar, erken çocukluk eğitiminde eğitimsel planlamanın önemi, eğitimsel planlama hazırlık süreci, eğitimsel planlama uygulama süreci ve eğitimsel planlamada değerlendirme sürecidir. Katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkılarak, sırasıyla, bu temaların altında farklı eğitim yaklaşımları ayrı ayrı raporlanmıştır.

#### Erken çocukluk eğitiminde eğitimsel planlamanın önemi

Çalışmaya katılan bütün katılımcılar, erken çocukluk eğitiminde ve kullandıkları eğitim yaklaşımında eğitimsel planlamanın çok önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Ayrıca katılımcılar, eğitimsel planlamanın hedeflerini ve planlama yaparak ulaşmak istedikleri noktaları, kullandıkları eğitim programları çerçevesinde farklı şekillerde ele almışlardır.

İlk olarak, İlk Yıllar Programı'nı kullanan katılımcılar, çocukların en küçük yaştan itibaren araştırmaya, sorgulamaya ve problemlerini çözmeye başlayabilmeleri için planlamanın önemli olduğunu söylemişlerdir. Ek olarak katılımcılar tarafından İlk Yıllar Programı'nda ulusal ve uluslararası bilinçte bir birey yetiştirmeye, çocukların öz denetim sahibi olmalarını desteklemeye, ezbere dayalı değil sorgulamaya ve problem çözmeye dayalı kazanım edindirmeye, çocuğu bir üst seviyeye taşımaya ve aynı zamanda öğretmeni de sorgulamaya ve araştırmaya teşvik etmeye yönelik planlama yapıldığı belirtilmiştir. Örneğin, bir katılımcı bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Planlama PYP’de oldukça önemli çünkü PYP çocuk merkezli bir program. Bu yüzden yapılan planlar çocuğu içine alır ve onun ihtiyaçlarına yönelir, çocuğun ihtiyaçlarını öngörmeyi ve merakını sorgulamasını sağlar. Ve bence en önemli kısımlarından birisi de erken çocukluk eğitiminde öğretmen kendi elinde istediği gibi güçlendirip ya da çocuğun seviyesine göre planlayıp çalışabiliyor bence en önemlisi de bu” (K12).*

Waldorf eğitim yaklaşımını kullanan katılımcılar, eğitimsel planlamanın çocukların gelişimini takip edebilmek, ilgilerinin farkında olabilmek ve çocukların belirsiz hissetmelerini ortadan kaldırmak açısından önemli olduğuna değinmişlerdir. Bunun yanı sıra, Waldorf eğitimcilerine göre eğitim yaklaşımında planlama, çocukların kazanımları edinebilmeleri ve fiziksel ve ruhsal doyuma ulaşabilmeleri açısından önemlidir.

Bir diğer eğitim yaklaşımı olan Reggio Emilia eğitimcileri ise planlamanın çocukların gelişimlerinin ezbere takip edilmemesi açısından çok değerli olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden de çocukların dikkatli bir şekilde gözlemlenmesi ve dinlenmesi yoluyla onların ilgilerinin keşfedilmesi, buna yönelik de uygun ortamın sağlanabilmesi için çok ciddi planlama yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Planlamanın işlevsel kullanılmadığı taktirde ise çocukların ilgilerinin kaybolacağını ifade etmişlerdir. Bu noktada Reggio Emilia Yaklaşımını kullanan bir öğretmen şu sözlerle kendini ifade etmiştir:

*“Planlamanın çok büyük önemi var yani Reggio’yla farkında olduğum bir şey var ki merak konusuyla planlama çok ilgili. Merak öğrenmenin başlatıcısı ve çocuklar sadece ve sadece merak ettikleri zaman öğreniyorlar, yani mesela uzaya ilgisi olmayan bir çocuğa uzayla ilgili bir şey anlatsam, ilgisi olduğu bir konuyu dinlediği gibi asla uzayı dinlemeyecek. O yüzden de bu eğitimsel planlamanın çocukların merak istek ilgilerinden hareket ettiği zaman çok çok önemli olacağını düşünüyorum” (K16).*

HighScope eğitim yaklaşımını kullanan katılımcılar, planlamanın neyi, ne zaman, neden, ne şekilde ve kim tarafından eğitimin uygulanacağını göstermesi, bir sonraki adımı görebilme, eğitimin her aşamasında yol göstermesi, öğretmenlerin eğitim sürecine hazır olmaları ve çocukların günlük programa hâkim olmaları açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun

yanında, planlama, çocukların sistemli şekilde temel deneyimleri edinmelerini, kazanımları edinme tasarımının kontrollü ilerlemesini, programdaki her şeyin birbiri ile bağlantılı olması yoluyla kalıcı öğrenmeyi ve çocukların öğrendiklerini transfer edebilmesini hedeflemektedir. Bu konuda, bir diğer öğretmenin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

*“Bütün bu takip ettiğimiz HighScope’un gelişimsel göstergelerini çocukların kazanıp kazanmadığını görmek, ölçmek, buna yönelik etkinlikleri oluşturmak ve tabii ki tüm bütünsel gelişime yönelik çeşitli etkinlikler oluşturmak için planlama çok önemli” (K3).*

Türkiye’de uygulanmakta olan bir diğer alternatif eğitim yaklaşımı ise Orman okuludur. Bu yaklaşım bağlamında eğitimsel planlamanın, eğitimin düzgün şekilde ilerleyebilmesi, öğretmenlerin işleyişi kolay ilerletebilmesi ve neyi ne zaman yapacaklarını belirlemeleri açısından önemli olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca, planlamanın, çocukların öğrenmek istediklerine odaklanmayı hedeflediğini belirtmişlerdir.

Son alternatif eğitim yaklaşımı olan Montessori anaokulunda görev yapan katılımcılar planlamanın, düzeni ve ön hazırlığı sağlaması, eğitimin sistemli bir şekilde ilerlemesi ve çocuğun gelişimi ile planlamanın paralel ilerlemesi açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ek olarak, çocuğa göre bireysel hedefler konulması ve çocukların öğrendiklerini günlük yaşamda kullanmaya başlamaları noktasında planlamanın oldukça önemli olduğunu da eklemişlerdir.

Son olarak ülkemizdeki devlet anaokullarında görev yapan ve ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan katılımcılar, eğitim içeriklerinin sıralanması, zamanın etkili kullanılması ve öğrenme sürecinin daha kolay ilerlemesi için ön planlama yapılması konusunda eğitimsel planlamanın çok önemli olduğuna değinmişlerdir. Bu bağlamda, eğitimsel planlamanın çocukların kazanım ve göstergelere ulaşabilmelerini hedeflediğini belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretmen kendini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Hani kendimizi şöyle düşünelim bir geziye bile giderken bir planlama yapmayınca olmaz değil mi? Olmadık yerde gereksiz vakit harcanabilir. Aynı şey okulda da öyle yani bir etkinlikte çok fazla vakit geçirilebilir, zaman verimsiz kullanılabilir o yüzden planlama olmalı” (K4).*

#### **Eğitimsel planlamayı hazırlama süreci**

Katılımcılar, eğitimsel planlama süreçlerini kiminle, nasıl, ne zaman, nerede ve neye dayalı olarak oluşturduklarını ayrı ayrı açıklamışlardır. Alternatif eğitim yaklaşımlarının ve ulusal okul öncesi eğitim programının planlama süreçleri arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konudaki detaylı bilgi Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Ulusal Okul Öncesi Eğitim Programı ve Alternatif Eğitim Yaklaşımlarında Planlamayı Oluşturma Süreçleri*

Eğitim Yaklaşımı/ Programı	Planlama yapan kişiler	Planlamanın zamanı	Planlama yapılan yer	Planlamanın neye dayalı yapıldığı	Planlamanın içeriği	Planlamanın yapısı
İlk Yıllar Programı (PYP)	Çocuklar Bütün öğretmenler (okul öncesi ve branş öğretmenleri) Eğitim Koordinatörü	Haftalık düzenli olarak yapılan planlama toplantıları	Okul	Çocukların tercihleri, geribildirimleri ve ihtiyaçları Öğretmenlerin tercihleri	Disiplinler üstü tema, ana fikir, sorgulama döngüsü, öğrenme profilleri, beceriler, kavramlar, kazanımlar, anahtar kelimeler Basitten karmaşığa doğru	Yıllık tematik planlama Çerçeve plan
Waldorf	Öğretmenler	Yılın başında çocukları gözlemledikten sonra	-	Çocukların yaşı, ilgisi, gelişim seviyesi, ihtiyaçları, Çocukların ruhsal ve fiziksel doygunluğunun artırılması Karma yaş grubunun ihtiyaçları	Yaşamsal olan, estetik, duyuşsal ve anlamlı deneyimler Rutinler, mevsim geçişine dayalı ritimler (doğadaki rutinler, takvim rutini, çember zamanı rutini, masal anlatma rutini, parmak oyunu rutini, şarkılar) Gerçek el işi deneyimleri Basitten karmaşığa doğru	Mevsimsel döngü çerçevesinde ilerleyen Günlük rutinler
Montessori	Uluslararası komite Öğretmenler, eğitim koordinatörü	Düzenli haftalık planlama toplantıları	Ev (hafta sonu)	Çocukların yaşı, hazır bulunuşluğu, profili ve bireysel farklılıkları	Hedefler, materyale dayalı çalışmalar, disiplinler arası geçişler 5 alan: pratik hayat, duyu, matematik, kültür ve ses bilgisi Basitten karmaşığa doğru	Haftalık, aylık ve yıllık planlar Çocuğa özel detaylı planlar
Reggio Emilia	Öğretmenler (arka planda planlama) Her öğretmen, veli, okul personeli, yönetici ve çocuk	Çocukların merakları oluştuğu an Dokümantasyona dayalı olarak haftalık toplantılar	Okul (Çocuğun merakının oluştuğu yer)	Dokümantasyon yoluyla öğrenilen çocukların ihtiyaçları, ilgileri ve merakları	Projeler (kazanım ve göstergeler, dokümantasyon) Her proje başında oluşturulan kavram haritası Bilimsel süreç becerileri	Ezbere dayalı standart planlamadan daha çok daima değişen planlama

Tablo 1 (devamı)

HighScope	Öğretmen (arka planda planlama) Yönetici	Düzenli haftalık planlama toplantısı, özel planlama zamanı	Okul	Çocukların gelişimsel alanları, ihtiyaçları ve seviyeleri Grubun ihtiyaçları ve okulun bulunduğu çevre ve kültür	Planla-uygula-değerlendir Anahtar deneyimler Çember zamanı rutini Etkin öğrenme Gelişimsel göstergeler Küçük grup zamanı, büyük grup zamanı Öğretmen merkezli ve çocuk merkezli etkinlik arasındaki denge	Yıllık, haftalık ve günlük tematik planlama, herkes tarafından anlaşılacak şekilde yazılı planlar
Orman Okulu	Bütün öğretmenler (okul öncesi ve diğer brans öğretmenleri)	Haftalık planlama toplantıları	Ev ve okul	Çocukların yaşı, ihtiyaçları, ilgileri Gözleme dayalı planlama	Aylık kazanımlar Oyunla öğrenme Uzun serbest oyun zamanları Doğa ve orman alan gezileri Açık havaya uygun kıyafet planlaması Çocuk merkezli etkinlikler	Ütopik olmayan uygulanabilir aylık ve haftalık tematik planlama
Türkiye Okul Öncesi Eğitim Programı	Öğretmen, ticari amaçla hazır planları hazırlayan kişiler	Yılın başında	Ev	Zamanlama, çocukların ilgileri, yaşları, gelişimsel seviyeleri Grubun seviyesi Gün içerisindeki denge Ekstra iş yükü (alan gezileri, özel gün ve haftalar gösterileri)	Özel gün ve haftalar Kazanım ve göstergeler	Aylık ve günlük yazılı evrak planlaması Öğretmenlerin zihninde planlama Hazır plan kullanımı

### **Eğitimsel planlamada uygulama süreci**

Bu çalışmada, eğitim sürecine başlamadan önce farklı eğitim yaklaşımlarında benzer ve farklı ön hazırlıklar yapıldığı bulunmuştur. Benzer olarak bütün alternatif eğitim yaklaşımlarını uygulayan katılımcılar tarafından kazanımların, çocuğa uygun materyal seçiminin ve öğrenme ortamının planlanmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Farklı olarak örneğin, Waldorf eğitim yaklaşımında daha çok doğal ve estetik materyaller ve çocukların estetik duygusuna hitap edecek hikâye kitapları ile bir planlama yapılırken, Montessori’de her çocuğa özel Montessori materyalleri ile bir planlama yapılmaktadır. Materyallerin ön hazırlığına ek olarak, Waldorf’ta seçilen bu hikâye kitaplarının çocuklara nasıl etkili ve onların duygusuna, ruhuna hitap edecek şekilde anlatılacağı konusunda öğretmenler, ön hazırlık yapmaktadırlar. Bu konuda Waldorf eğitim yaklaşımını kullanan bir öğretmen şunları söylemiştir:

*“Waldorf okullarında her zaman bir plan program var ve her zaman uygulanır. Buna tüm Waldorf yuvalarındaki öğretmenler sadık kalır ve biz bu programa önceden çalışırız öğretmenler olarak. Mesela masalları çocuklara anlatmadan önce bizler o canlandırmayı yaparak çalışırız, o üşüme duygusunu çocuğa geçirmek için... “çok soğuk ve üşüdükleri anda küçük uzaklarda bir armut ağacı görmüşler onları toplayıp sepetlerine doldurmuşlar (sıcak ve üşüyen bir ses tonuyla)” gibi böyle sıcak geçişler üşüme duygusunu da vermek burada amacımız çocuğa o duyguyu tekrar geçirmek için” (K20).*

Bunun yanında, bütün alternatif eğitim yaklaşımlarında eğitimin gerçekleştirilmesi için hem iç ortamın hem dış ortamın düzeninden bahsedilirken, özel olarak Montessori’de iç ortamın Montessori eğitim yaklaşımında bulunan beş alana göre İlk Yıllar Programı’nda disiplinler üstü temaya göre High Scope’da anahtar deneyimlere göre ve Reggio Emilia yaklaşımında ise daha önceden gerçekleştirilen değerlendirme sonuçları doğrultusunda çocukların ilgi ve isteklerine göre tasarlanmasından bahsetmişlerdir. Bunlardan farklı olarak Orman Okulu’nda çocuklar her koşulda ormana gittikleri için her hava koşuluna uygun kıyafetlerinin planlanması ve ön hazırlığının yapılması gerekmektedir. Alternatif eğitim yaklaşımlarından farklı olarak, ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimciler, eğitim sürecinden önce yaptıkları herhangi bir ön hazırlıktan bahsetmemişlerdir. Yazılı eğitim planlarının yalnızca evrak işi olarak idareye verilmek üzere hazırlandığından ama o planlara eğitim sürecinden önce veya eğitim sürecinde bakmadıklarından söz etmişlerdir.

Eğitimsel planlama kapsamında ön hazırlık yapıldıktan sonra uygulama aşamasında eğitim yaklaşımlarının kendi felsefelerine göre farklılaştıkları, katılımcıların bakış açılarından ortaya çıkmıştır. İlk olarak İlk Yıllar Programı’nda eğitim içeriklerinin sorgulama döngüsü çerçevesinde adım adım ilerlediği ortaya çıkmıştır. Bu adımlar sırasıyla odaklanma/keşfetme süreci, çocukların araştırma süreçlerinin onların tercihleri doğrultusunda planlanması, bilgilerin ayrıştırılması ve gerçek yaşamla ilgili bir problem durumunu çözüme ulaştırma olarak belirtilmiştir. Waldorf eğitim yaklaşımında planların uygulama süreci çocukların yaşamsal olarak anlamlı, gerçek ve duygularına hitap eden deneyimlerle hem çocuğun hem öğretmenin aktif katılımı ile gerçekleşir. Diğer bir taraftan Montessori eğitim yaklaşımını kullanan katılımcılar, her çocuk özelinde materyalle ilgili plan yapıldıktan sonra uygulama yapılırken öncelikle öğretmenin materyal kullanımını çocuğa gösterdiğini, sonrasında çocuğun materyali uygun şekilde kullanıp kullanmadığını gözlemlediğini belirtmişlerdir. Uygulama süreci ile ilgili bir Montessori öğretmeni şu cümlelerle kendini ifade etmiştir:

*“Matematik alanında örneğin bir çocukla 20’den sonrasını çalışmak üzere bir materyali hedef alıyorum diyelim. Ve çocuğa diyorum ki sana bunun nasıl çalıştığını göstermemi ister misin, bunu sana tanıtmak istiyorum, beni dikkatli izler misin lütfen deyip bir çocuk gibi oynayıp materyali yapıp çocuğa gösteriyorum, daha sonrasında sen de denemek ister misin diyorum ve çocuk da deniyor. Ben bu sırada çocuğu gözlemliyorum ve materyal*



*gözlem formuna materyalin tanıtıldığını belirten gerekli işaretlemeyi yapıyorum. Daha sonrasında ha bakıyorum ki çocuk başka zaman bu materyali tekrar yapmaya başlamış, o zaman benim gösterdiğimin üzerinden ne kadar hatırlıyor tek başına ne kadar yapabiliyor bunu gözlemliyorum. Ufak tefek hataları var. Örneğin o zaman bunu sana tekrar göstermemi ister misin diyorum, asla işte bak ben sana böyle mi gösterdim burada hata var, yanlış gibi cümleler değil, zaten çocuk anlıyor oradan hata yaptığını ve düzeltiyor. Bu kez materyal gözlem formunda çocuğun artık hatasız yaptığını belirten işaretimi koyuyorum... Yani bireysel çalışmalar, bireysel planlamalar, bireysel hedefler her çocuğun kendi hızında ve kendi potansiyelinde ilerlemesi sağlanıyor bu süreçte” (K9).*

Reggio Emilia eğitim yaklaşımında, çocukların merakları çerçevesinde başlayan proje sürecinde okulun açık kapı politikası uyguladığını ve her çocuğun okulun her yerinde, istediği proje üzerinde ve istediği arkadaşları ile çalıştığından bahsedilmiştir. Diğer bir alternatif eğitim yaklaşımı olan HighScope’da ise eğitimsel planların uygulanması aşamasında öğretmen merkezli ve çocuk merkezli etkinliklerin dengelendiği ve çocukların planla-uygula-değerlendir zamanlarının çocuk ilgilerine göre esnek uygulandığı ortaya çıkmıştır. Son olarak Orman okulunda açık havada çocuk merkezli bir uygulama gerçekleştirildiği ve uygulama aşamasında tek bir plan doğrultusunda değil, çocuğa yönelik farklı planlarının hazır olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu konuda bir öğretmen şunları söylemiştir:

*“Açık havada daha çok planlamamızı yapıyoruz. Açık hava zaten bizim için çok önemli, yaz kış dışardayız, eksi 8 derecede dışarı çıkıyoruz. Masa başı etkinliğini de dışarı taşımak istiyoruz hava güzelse hatta çok iyiye zaten direk tüm gününüzü dışarda geçirmek istiyoruz biz çocuklarımızın, ama kışın da yine o kendileri aldıkları özel kıyafetlerle dışarıda etkinliklerini yapabiliyorlar, çünkü çocuklar dışarıda olmak istiyorlar...çocuk açık havada kendiliğinden öğreniyor” (K11).*

Ulusal okul öncesi eğitim programını uygulayan eğitimciler ise, planların uygulanma aşamasında gün içerisindeki aktif-pasif, çocuk merkezli ve öğretmen merkezli etkinliklerin dengesine dikkat ettiklerini söylemişlerdir.

Alternatif eğitim yaklaşımları ve ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan bütün katılımcılar, hazırlanan planların uygulanma aşamasında çocukların ilgi, ihtiyaç, merak ve gelişimsel seviyelerinin yanında grubun ihtiyaçlarının da düşünülerek esnetildiğini ve farklılaştırıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan eğitimciler, bu yaklaşımların verimli ve amacına uygun uygulanabilmesi için kullanıldığı ülkenin kültürüne de uyarlanmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Bunlardan farklı olarak, İlk Yıllar Programı’nda eğitimsel planlamanın hem öğretmenlerin hem öğrencilerin tercihine göre değiştirilebilir, dönüştürülebilir ve farklılaştırılabilir olduğundan bahsedilmiştir.

### **Eğitimsel planlamada değerlendirme süreci**

Bu çalışma kapsamında ele alınan bütün alternatif eğitim yaklaşımlarında, planlama ile değerlendirme arasında çok güçlü bir bağ olduğu katılımcıların söylemleri yoluyla ortaya çıkmıştır. İstisnasız olarak bütün alternatif eğitim yaklaşımlarında, katılımcıların ifadelerine göre, gözlem ve değerlendirme yoluyla çocukların bireysel farklılıkları ortaya çıkarılmakta, buna dayalı olarak da çocukların gelişimlerinin ve kazanımlarının planlamasının yanı sıra materyallerin ve ortamın da planlaması yapılmaktadır. Ayrıca katılımcılar, çocukların hedeflenen kazanımları elde edemedikleri noktada durulması ve çocuğa göre planlama yapılması gerektiğini, aksinin mümkün olmayacağını vurgulamışlardır. Örneğin Montessori okullarının birinde görev yapan bir yönetici kendini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Geleneksel eğitim modellerinde öğretmenin elinde bir plan vardır ve örneğin öğretmen kırmızıyı öğretecektir. Kavram olarak kırmızı günü yapar. Çocuklar kırmızı giyinir gelir, sınıfta her şey kırmızıya dönüştürülür, bütün çalışma kağıtları kırmızı olur akşama kadar kırmızı çalışılır. Akşam kırmızı biter ve ertesi günkü kavram dairedir. Şimdi neyi kabul ediyoruz kırmızının bitirildiğini kabul ediyoruz. Ben öğretmenlere diyorum ki hocam siz kırmızıyı bitirdiniz ama çocuk aldı mı, almadıysa orada durmanız tekrar planlamanız gerekiyor diyorum...” (K8).*

Fakat ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan katılımcılar, planlamanın değerlendirme süreci ile ilişkili olarak yürütülmediğini, değerlendirmenin yalnızca yazılı şekilde evrak üzerinde olması gerektiğinden dolayı göstermelik olarak yazıldığını ve her zaman bütün çocuklar için aynı ifadelerin kullanıldığını, çocuğa yönelik planlama yapılmadığını söylemişlerdir. Bu durumun nedeni olarak evrak yükünün çok fazla olması ve bu yükün esnetilmemesi olarak ifade edilmiştir. Buna örnek olarak bir öğretmen kendini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Açıkçası benim kafamda zaten bir değerlendirme oluyor yani bugün uyguladığım bir oyunda değerlendirmede hep ezber cümleler yazıyoruz. İşin doğrusu diyoruz ki etkinlikler sıkıntısız uygulandı. Etkinlikler uygulanırken bir sorunla karşılaşmadı ya da artık göstermelik işte drama etkinliğinde şu çalışma çocuklar tarafından yapılamadı, tekrar edilecek falan. Bunlar aslında benim kafamda zaten ama her şeyi hep kaleme dökmek zorundayız işte. Ama bazen çok yorucu oluyor gerçekten yani her gün otur çıkışta planını değerlendir. Ya bu planı zaten sen yapmışsın az çok biliyorsun yani bildiğin bir şeyi evet bildiğin bir yemeği değerlendirme yaparsın. Ya bugün tuzunu çok koymuşum yağını az koymuşum buna dikkat edeyim falan, ama bunu kaleme dökmek gerçekten işlevsel değil. Çoğu öğretmenin de bunu işlevsel yaptığına inanmıyorum” (K5).*

Ayrıca, her alternatif eğitim yaklaşımının birbirinden farklı değerlendirme araçları ve zamanlaması olduğu ve bu sayede planlamanın daha verimli yürütüldüğü katılımcılar tarafından özel olarak açıklanmıştır. İlk olarak, katılımcıların bakış açısından İlk Yıllar Programı'nda sorgulama sürecinin en başında ve sonunda sözel değerlendirmeler, akran değerlendirmeleri, çocukların kendi kendilerini değerlendirmeleri, merak duvarı uygulaması, çocukların kendilerine özel İlk Yıllar programı karneleri yoluyla ön değerlendirme ve son değerlendirme yapıldığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak her etkinliğin, her sorgulama adımının ve her temanın sonunda çocukların öğrenme günlükleri ile dönüşümlü düşüncelerine yönelik değerlendirme yapıldığı, son olarak da düzenli şekilde haftalık zümre toplantılarında öğretmenlerin günlük gözlemlerinden yola çıkarak genel plan değerlendirmeleri yapıldığı katılımcılar tarafından açıklanmıştır.

Waldorf eğitim Yaklaşımı'nda değerlendirme ile ilgili katılımcılar, değerlendirmenin ilk olarak sene başında yapıldığını ve buna yönelik ilk planlamaların yapıldığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğrenci özelinde değerlendirme notları ve öğretmen günlükleri yoluyla sürekli devam eden bir değerlendirme süreci olduğundan bahsedilmiştir. Bu kapsamda bir öğretmen şunları ifade etmiştir:

*“Çocuk özelinde değerlendiriyoruz. Waldorf yuvalarında yaptım ve bitti işleri olmuyor. Bizim için o işin olabildiğince sürece yayılması ve sürece yayarak yapılması çok kıymetli o yüzden güne şöyle bir bakarken değerlendirirken çocuk özelinde onu bu sürece yaymak için daha fazla ne yapabilirim, bunu buraya ne ekleyebilirim diye düşünürüz... Waldorf okullarında her öğretmenin bir günlüğü olur. Çocuklar için not tuttukları ve günün sonunda o günlüğe dair çocuklarına dair içinde kalanları yazarız...bir mentörümüz şey demişti, günün sonunda bir yetişkin olarak çocukları uğurladıktan sonra bütün günü yaşadın şimdi bir dağın tepesine çık ve oradan bütün güne bir bak bakalım, sen neredeydin o neredeydi, sende olan ona ne yaptı, onda olan sana ne yaptı. Günü planlarken bu bakış açısıyla değerlendiriyoruz aslında” (K21).*

Montessori eğitim yaklaşımını uygulayan eğitimciler değerlendirmelerin haftalık olarak yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Haftalık değerlendirmelerin verimli yürütülebilmesi için de hafta boyunca Montessori materyalleri kullanılırken çocuk özelinde gözlemler yapılması yoluyla materyal kullanım formlarının doldurulması ve Montessori Yaklaşımı'nın beş alanına yönelik tarama envanterlerinin uygulanması önem arz etmektedir. Çünkü katılımcıların ifadelerine göre, bu değerlendirmelere göre her çocuk özelinde bir sonraki haftanın planlaması yapılmaktadır.

Reggio Emilia Yaklaşımı uygulayan okullarda görev yapan katılımcılara göre, planlamanın özeti, çocukları dinleme ve dokümantasyon yoluyla onların meraklarını keşfetme, ardından buna dayalı olarak arka planda kısa ve uzun vadeli olarak planlama yaparak çocukların meraklarından ortaya çıkan projelere uygun ortamı hazırlama olarak belirtilmiştir. Bir diğer deyişle değerlendirmeye yönelik planlama, ardından tekrar değerlendirme ve tekrar planlama olarak döngüsel bir planlama sürecinden bahsedilmiştir. Ayrıca planlamanın daha iyi yapılabilmesi ve çocukların merakları ve ilgilerinin hiçbir zaman ve mekânda gözden kaçırılmaması adına, okuldaki bütün öğretmenlerin, personelin, velilerin her çocuk hakkında keşfettiği bir bilgiyi diğer paydaşlarla paylaşması önem arz etmektedir. Yani Reggio Emilia Yaklaşımında değerlendirme süreci bütün paydaşların katkısı ile her koşulda uygulanan ve daha sonrasında planlama ile devam eden bir süreçtir.

Bir diğer alternatif eğitim yaklaşımı olan HighScope'da değerlendirme, her temanın sonunda yapılmaktadır. Fakat öğretmenler, ek olarak tema boyunca her çocuk özelinde aldıkları gözlem notlarını, çocukların kazanımları edinebilmeleri açısından planlama sürecinde aktif olarak kullandıklarından bahsetmişlerdir. Bir öğretmen düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

*“Yani değerlendirmeleri biz şöyle yapıyoruz. Etkinliklerin altına mesela küçük grubu uygularken bir şeyler yaşamışızdır hani olumlu olumsuz, bunların değerlendirmelerini hani minik minik not alırım ki, ertesi gün tekrar bunu yaparken işte orada o noktalara dikkat edebileyim, ya da malzemelerle ilgili bir şey olur mesela onu not alabilirim. Ya da çocukların enteresan soruları vardır, o soruları oralara not alırım ki planlamada bu sorulardan faydalanabileyim. O yüzden günlük değerlendirmeler çok kıymetli bizim için”* (K2).

Son olarak Orman okulu konusunda çalışmaya dahil olan katılımcılar, haftalık olarak ve her tema sonunda genel bir değerlendirme yapıldığını, bunun yanında gün içerisinde özellikle oyun zamanının uzun tutulduğunu çünkü o sırada çocukların gözlemlenerek ilgi alanlarının, ihtiyaçlarının keşfedildiğini belirtmişlerdir. Çocukların bu ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olarak gelecek planların inşa edildiği vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler gün içerisinde alınan bu notların çocukların gözlem form ve raporlarını yazma konusunda kullanıldığını söylemişlerdir.

Bu araştırmada yer alan alternatif eğitim yaklaşımlarını uygulayan katılımcılar ayrıca, geleneksel düzenden gelen öğretmenlerin özellikle çocuğu merkeze alarak, onların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, çocukları daime gözlemleyerek ve değerlendirerek eğitimsel planlama yapma konusunda zorlandıklarının altını çizmişlerdir. Bunun üstesinden gelebilmek için de düzenli olarak öğretmenlere hizmet içi eğitim verdiklerini ve böylece öğretmenlerin hem değerlendirme hem de planlama konusunda yetkin ve donanımlı olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bir Waldorf okulu yöneticisi şunları ifade etmiştir:

*“Okulumuzdaki tüm öğretmenlerin yaklaşık olarak üç buçuk yıl süren Waldorf pedagojisi eğitimini tamamlamış olmaları gerekiyor ve bir yandan da mentörlerden aldıkları geribildirimlere göre kendilerini geliştiriyorlar. Bunun dışında bizim ayrıca hizmet içi eğitimlerimiz Eylül ayının ilk haftası olur... Hizmet içi eğitimde tüm ekip bir araya gelir ve yıllık ritimleri ile birlikte iyi gitmeyenleri de göz önünde bulundurarak ya*

*burada biraz hızlanmışız şurada yavaşlayalım ya da burada çocuklara göre çok yavaş kaldık hızlanalım dediğimiz bir yer varsa mutlaka yuvada hep beraber yazarız” (K19).*

Diğer bir taraftan ulusal okul öncesi eğitim programını uygulayan eğitimciler hizmet içi eğitimin eksikliğinden, eğitim programlarının güncellenmesi aşamasında bile yetersiz eğitim verilmesinden, bu nedenle alışık olunan geleneksel öğretmen merkezli ve planlamanın yalnızca evrak üzerinde kaldığı bir eğitimsel planlama şeklinden uzaklaşamadıklarını söylemişlerdir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Farklı kültürel bağlamlarda alternatif erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarını incelemek ve değerlendirmek, küresel olarak bu yaklaşımların gelecekteki uygulamalarında kültürel uyarlamalarını sağlamak (Aljabreen, 2020) ve aynı kültürel bağlamda eğitim sürecine devam eden diğer kurumlara da yol göstermesi açısından çok değerlidir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye’deki alternatif eğitim yaklaşımları ve Türkiye ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimcilerin, eğitimsel planlama konusundaki deneyimleri ve görüşleri araştırılmıştır.

Alan yazında eğitimsel planlama, öğrenme deneyimlerini yaratmak için gerekli bilgi ve kaynakların bir araya getirilmesi, sıraya konulması ve sentezlenmesi olarak ifade edilmiştir (Parkay ve Hass, 2000). Ayrıca, eğitimde planlama yapmak, ne, neden ve nasıl sorularına yanıt vererek eğitimin etkililiğini ve niteliğini artırmaktadır (Lemay vd., 2021; Jackman, 2012). Alan yazına uygun şekilde Türkiye’de alternatif eğitim yaklaşımları ve ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimciler, öğretmenlerin ve çocukların belirsizlik yaşamamaları ve çocukların gelişiminin ezbere takip edilmemesi açısından planlamanın önemli olduğunu söylemişlerdir. Ek olarak, katılımcılar, eğitimin her aşamasında yol göstermesi, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırması, eğitim içeriklerinin sıralanması ve zamanın etkin kullanılabilmesi için planlamanın gerekliliğini vurgulamışlardır.

Alan yazında, erken çocukluk eğitiminde görev yapan öğretmenlerin, çocukların hedeflenen kazanımları edinebilmeleri ve öğrenme fırsatlarını yakalayabilmeleri için eğitimsel programı planlama, uygulama ve değerlendirme adımlarını gerçekleştirmeleri gerektiği belirtilmiştir (Cohen, Manion ve Morrison 2010; Heikka vd., 2022; Sumitra, Nurunnisa ve Hunafa Lestari, 2020). Benzer şekilde, Syomwene, Yungungu ve Nyandusi (2017), planlamanın öğrenme fırsatlarını görüp yakalamaya olanak sağlarken, aynı zamanda bu öğrenme fırsatlarının da çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeni planlamaları belirlemeyi sağladığından bahsetmiştir. Alan yazına uygun olarak, bu çalışmadaki tüm katılımcılar, planlamanın çocukları bir üst seviyeye taşıyabilmek, gelişimlerini takip edebilmek, ilgilerinin ve meraklarının farkında olabilmek, kazanımlara ulaşmalarına olanak sağlayabilmek ve öğrendiklerini kalıcı hale getirebilmek açısından çok önemli olduğunu söylemişlerdir. Fakat iyi bir planlama sayesinde çocukların hangi kazanımlara ve göstergelere ulaşacağı her eğitim yaklaşımı özelinde değerlendirilecek olursa, her bir eğitim yaklaşımının kendine özgü felsefesine göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, katılımcılar tarafından İlk Yıllar Programı’nda planlamanın, çocukların uluslararası bir bilince sahip olabilmek için sorgulamaya, araştırmaya ve problem çözmeye dayalı kazanımları edinmeleri noktasında önemli olduğu, belirtilmiştir. Farklı şekilde, Waldorf eğitim Yaklaşımı’nda çocukların fiziksel ve ruhsal doyuma ulaşabilmeleri için gerekli olan kazanımları edinmelerine vurgu yapılırken, HighScope eğitim yaklaşımında çocukların sistemli şekilde temel deneyimleri edinmeleri ve kalıcı öğrenmelerinin desteklenmesi konusunda planlamanın önemine odaklanılmıştır. Böylece planlama yapılmadan, bu eğitim yaklaşımlarının etkin şekilde devam etmesinin ve çocukların hedeflenen kazanıma ulaşmalarının mümkün olmayacağı bu çalışma ile ortaya çıkmıştır. Bir katılımcının da söz ettiği gibi planlama yaşamın her yerindedir. Örneğin, şehir dışına tatile gideceksek, gittiğimiz yerde görülmesi gereken yerleri gezmek için hangi rotayı takip edeceğimizi veya tatil sürecinde nerelerde yemek yiyeceğimizi planlayarak yola çıkarız. Bu sayede gittiğimiz yerde zorluk çekmez ve tatilimizden en yüksek

verimi alabiliriz. Tıpkı bu örnekte olduğu gibi okul öncesi eğitiminde de planlama yapmak, aynı amaca hizmet etmekte ve çocukların eğitimden en yüksek verimi alabilmelerini sağlamaktadır.

Her bir alternatif eğitim yaklaşımında ve ulusal okul öncesi eğitim programında planlamanın oluşma aşamasının nasıl yürütüldüğüne ilişkin çıkan bulgulara bakıldığında, farklı eğitim yaklaşımlarında, planlamayı yapan kişiler, planlamanın yapıldığı yer ve zaman, planlamanın neye dayalı yapıldığı, planlama içeriği ve yapısı konusunda benzerlikler ve farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. İlk olarak ulusal okul öncesi eğitim programı dışında kalan bütün alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan eğitimciler tarafından, eğitim planlarının hazırlanma aşamasının okul içerisindeki bütün eğitimcilerin ortak çalışması sonucunda tamamlandığı belirtilmiştir. Bu konuda alan yazın incelendiğinde, araştırmacılar, alternatif eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi sadece öğretmenlerin (Cohen, Manion ve Morrison, 2010; Heikka, vd., 2022; Ramirez, Clemente, Recaman vd., 2017; Sumitra, Nurunnisa ve Hunafa Lestari, 2020) değil, aynı zamanda okul yöneticilerinin de (Glatthorn, Jailall ve Jailall, 2016) eğitim planlaması sürecinde aktif bir rol almaları gerektiğini açıkça ortaya koymaktadırlar.

Alternatif eğitim yaklaşımlarında, planlamanın haftalık belirli saatler içerisinde, öğretmenler, eğitim koordinatörleri, okul yöneticileri ve branş öğretmenleri ile bir araya gelinerek oluşturulduğu ama ulusal okul öncesi eğitim programında öğretmenlerin planlama ile vakit kaybetmemek için başkaları tarafından ticari amaçla hazırlanmış planları kullandıkları, hazır plan kullanmayanların ise yalnız başına plan yaptıkları bulunmuştur. Alan yazında planlama ile ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında da öğretmenlerin hazır plan kullandıklarına yönelik benzer sonuçlar göze çarpmaktadır (Tican Başaran ve Ulubey, 2018; Saygın ve Yalman Polatlar, 2021). Bu ortak sonuçlar, tek bir kişinin hazırladığı eğitimsel planların birçok okul öncesi öğretmeni tarafından satın alındığını ve sınıflarındaki çocuklar birbirinden farklı olmasına rağmen aynı planı uyguladıklarını göstermektedir. Ancak, 2014 Yılı'nda resmî gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde bulunan madde 35 ve 43'e göre resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim programı ve ders planlarının düzenlenmesi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlenmesi gibi konulara zaman ayırması gerekmektedir (MEB, 2014, No: 29072). Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin bu görev ve sorumluluklarının farkında olmaları önem arz etmektedir. Bu yönetmeliğe daha dikkatli bakıldığında, okul yöneticilerinin eğitimsel planlama ile ilgili görev ve sorumluluklarından ve öğretmenlere bu süreçte nasıl destek sağlayabileceklerinden söz edilmediği görülmektedir. Eğitimsel planlama süreci, hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin koordinasyon içerisinde yerine getirmek durumunda oldukları mesleki görevlerden biridir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin planlama becerilerinin yöneticiler tarafından ölçülmesi ve desteklenmesi son derece önemli olduğundan, ülkemizde uygulanan politika ve yönetmeliklerin tekrar gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Dünya genelindeki erken çocukluk eğitimi planlama politikaları incelendiğinde, bazı ülkelerde, örneğin Finlandiya'da öğretmenlerin planlama ve değerlendirme zamanlarının sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için okulda kullanabilecekleri ve çalışma arkadaşlarından oluşan profesyonel ekiple birlikte çalışabilecekleri özel bir saat ayrılmıştır ve öğretmenlerin bu saatten oldukça fazla yarar sağladıkları ve planlama konusunda kendilerini güç sahibi olarak gördükleri bulunmuştur (Heikka, Hirvonen, Kahila, vd., 2022). Buna benzer uygulamaların Türkiye genelinde yöneticilerin de katılımı ile gerçekleşmesi, öğretmenlerin planlama becerilerinin geliştirilmesi için önemli olacağı düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra, katılımcılara eğitimdeki planlamanın nasıl yapıldığı sorulduğunda, alternatif eğitim yaklaşımını kullanan eğitimciler, günlük, aylık, yıllık ya da çerçeve planları nasıl etkin şekilde kullandıklarından bahsederken, ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimciler ise günlük ve aylık planları sadece kâğıt üzerinde okul idaresine verilmesi gereken bir iş yükü olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durum onların eğitim planını çocukların kazanımlara ulaşılabilmeleri için bir kılavuz olarak görmekten daha çok sadece resmi evrak teslim

etme sorumluluğu olarak gördüklerini göstermektedir. Hatta bu nedenle öğretmenlerin hazır plan kullandıkları tahmin edilmektedir. Bu durumun çözümünü sadece eğitim programının güncellenmesinde aramak doğru bir yaklaşım değildir çünkü son üç yazılı eğitim programının içeriğine baktığımızda eğitim planlaması konusunda ideal planlama şeklinden bahsedilmektedir. Çocukların ilgi, ihtiyaç ve meraklarının anlaşılıp bu doğrultuda planlama yapılması gerektiği eğitim programında açıkça ortaya konmuştur (Düşek ve Dönmez, 2012; Gelişli ve Yazıcı, 2012; MEB, 2013). Ayrıca, ulusal okul öncesi eğitimi programını uygulayan öğretmenler de aynı şekilde çocukların gereksinimlerine göre planlama yapılması gerektiğini bu çalışma kapsamında vurgulamışlardır. Bu ifadeler, onların eğitim programının felsefesini anladıklarını göstermektedir. Diğer yandan, bahsi geçen bu planlama şeklini uygulama konusuna gelindiğinde, öğretmenlerin ifadeleri, hala planlama konusunda eksik uygulamalar olduğunu doğrulamaktadır. Bu durumun çözümü olarak güncel olarak kullanılmakta olan 2013 eğitim programı güncellense dahi uygulama noktasında düzenli olarak kontrollerin yapılmasının doğru olacağı düşünülmektedir. Ancak, bu kontrollerin yalnızca evrak üzerinde yapılmaması, detaylı planlanmış öğretmen gözlemleriyle de desteklenmesi önemlidir çünkü resmi süreçlerin ve evrakların öncesinde çocukların gelişiminin yer aldığı anlayışı ön planda tutulmalıdır. Ayrıca, alternatif eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi resmi okullarda da öğretmenler ve yöneticilerin çocukların kazanımları edinmelerini ilk görev olarak algılamaları ve bu doğrultuda planlamalarını şekillendirmeleri gerektiği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Alternatif eğitim yaklaşımlarının planlama ve uygulamalarının çocuk merkezli olması gerektiği alan yazında net bir şekilde ifade edilmektedir (Dempsey, 2017; Edwards, Gandini ve Forman, 1998; Maynard, 2007; Wortham, 2006). Ancak, farklı eğitim yaklaşımlarında yapılan planlamaların uygulamaya dönüştürülmesini değerlendirdiğimizde, alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan bazı okul yöneticileri tarafından, en büyük zorluk olarak Türk öğretmenlerin geleneksel öğretmen rolüne bağlı kalmak istemeleri ifade edilmiştir. Okul yöneticileri bunun çözümü olarak öğretmenlere sürekli ve sistemli olarak hizmet içi eğitim verildiğinden bahsetmişlerdir. Benzer şekilde, Syomwene (2021) tarafından eğitimsel planlama ve uygulama konusunda okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan eğitimcilerin, mesleki gelişim ve araştırma yoluyla sürekli olarak bilgilendirilmeleri ve desteklenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ülkemizde kullanılan ulusal eğitim programını kullanan katılımcıların ifadelerine bakıldığında, eğitimsel planlama yapıldıktan sonra uygulama aşamasında bazı aksaklıklar olduğu görülmektedir. Bu sorunların çözümü için de yine alternatif eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi düzenli olarak hizmet içi eğitim verilmesi ve öğretmenlerin plan yapma, uygulama ve değerlendirme konusunda kendilerini geliştirmeleri için desteklenmeleri önemlidir.

Farklı eğitim yaklaşımlarında planlamanın içeriği incelendiğinde, her bir eğitim yaklaşımının felsefesi ile paralellik gösterdiği görülmüştür. Örneğin, İlk Yıllar Programında eğitimcilerin genellikle sorgulayıcı araştırmacı kazanımlara yer verdikleri görülürken (International Baccalaureate Organization, 2018), Reggio Emilia Yaklaşımında, Edward ve diğerlerinin (1998) de belirttiği gibi çocukların projeler aracılığıyla kazanım ve göstergeleri edindikleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca, alan yazına uygun olarak (Dempsey, 2017; Isaacs, 2015), Montessori eğitim yaklaşımını kullanan eğitimciler, eğitimsel planlamanın pratik hayat, duyu, matematik, kültür ve ses bilgisi olmak üzere beş alan çerçevesinde ve Montessori yaklaşımına özel materyaller ile yapıldığını belirtmişlerdir. Çalışma sonuçlarının, alan yazındaki alternatif eğitim yaklaşımlarının içeriği ile uyumu değerlendirildiğinde, bu çalışmaya katılan Türkiye'deki alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan eğitimcilerin, bu yaklaşımları içselleştirdikleri ve özgün hallerinden uzaklaşmadıkları söylenebilir.

Ek olarak, bu çalışmada, alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan eğitimcilerin planlamalarını çocukların tercih, ilgi, merak ve ihtiyaçları doğrultusunda yaptıkları, ancak ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimcilerin planlamalarını gün içerisindeki iş yüküne ya da herhangi bir özel gün olup olmamasına göre yaptıkları bulunmuştur. Fakat alan yazında planlamanın

çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Bredekamp ve Coople, 1997; Davis, Griffith ve Bauml, 2019). Böylesi bir planlamanın gerçekleşebilmesi için de çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin düzenli olarak değerlendirilmesi çok değerlidir (Fochi, 2022; Kilderry, 2012; Ryan ve Goffin, 2008). Değerlendirmeye dayalı olarak özenle yapılan planlamalar, çocukların gelişimini olumlu olarak etkilerken erken çocukluk eğitiminin niteliğini de iyileştirmektedir (Rintakorpi ve Reunamo, 2017). Alternatif eğitim yaklaşımlarını kullanan katılımcıların söylemleri aracılığıyla, bu yaklaşımları kullanan kurumlarda değerlendirmenin etkin bir şekilde yürütüldüğü ve planlama ile bir bütün olarak değerlendirildiği görülmüştür. Fakat ulusal okul öncesi programında değerlendirmenin yalnızca evrak doldurma amacıyla gerçekleştirilmesi nedeniyle, eğitimsel planlamayı çocukların ihtiyaçları doğrultusunda yapmayı ve uygulama aşamasında bu yönde farklılaştırmayı engellemektedir. Alvestad (2004)'a göre, eğitimciler tarafından, eğitim planlaması, çocukların gelişimi ve ilgisi doğrultusunda süreç içerisinde güncellenebilen bir uygulamadan daha çok, eğitim süreci öncesinde tamamlanması gereken resmi bir görev ile bağlantılı olarak algılanabilir. Bu yüzden eğitimciler yazılı planları kendiliğinden gelişen etkinliklerin karşısı olarak görebilirler. Diğer yandan bu durum, planlamaya dar bir pencereden bakmaktan farksızdır. Aksine, eğitim öncesinde hazırlanan planların eğitim sürecindeki uygulamada otantik olarak çocukların ihtiyaçları doğrultusunda farklılaştırılabileceği unutulmamalıdır.

Bu çalışmada eğitimsel planlamanın çocukların hedeflenen kazanımlara ulaşabilmeleri açısından erken çocukluk eğitiminde önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca alternatif eğitim yaklaşımlarında eğitimsel planlamayı oluşturma, uygulama ve değerlendirme süreçleri arasında yaklaşımların felsefeleri özelinde farklılıklar olduğu ancak genel olarak çocukların bireysel farklılıklarına yönelik olarak gerçekleştirildiği bulunmuştur. Eğitimsel planlama bağlamında, ulusal okul öncesi eğitim programı ile alternatif eğitim yaklaşımları arasındaki temel fark planlama ile değerlendirme arasındaki ilişkiye dayanmaktadır. Ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimciler, planlama ile değerlendirme arasında böyle bir ilişkiden söz etmemiş, değerlendirmenin yalnızca evrak üzerinde zorunlu olarak doldurulduğundan bahsetmişlerdir. Fakat bundan farklı şekilde, alternatif eğitim yaklaşımını kullanmakta olan eğitimciler, değerlendirme yoluyla çocukların ihtiyaçlarını ortaya çıkardıklarını, bu ihtiyaçlara yönelik olarak planlama yaptıklarını, yapılan bu planların uygulanması aşamasında da yine çocukların meraklarına göre esnek davrandıklarını belirtmişlerdir. Bu sayede çocukların öğrenmelerini olumlu anlamda destekleyebildiklerini söylemişlerdir.

Bu sonuçlardan çıkarımla, eğitimin paydaşları olan okul öncesi öğretmenleri, yöneticileri ve devlet yetkililerine bazı önerilerde bulunulacaktır. Öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin program planlaması konusunda görev ve sorumluluklarının bilincinde olmaları ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak, onların bütüncül gelişimlerini destekleyecek şekilde planlama yapmaları gerekmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin planlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi ve meslektaşları ve okuldaki diğer paydaşlar ile koordineli bir şekilde planlama sürecini yürütebilmeleri için onlara düzenli olarak hizmet içi eğitim verilmelidir. Böylece öğretmenler, planlamayı yalnızca evrak doldurmak olarak düşünmekten öteye geçerek planlamanın özünü kavrayabilecek ve gelecek planlamaları çocukları dinleyerek ve görerek yapabileceklerdir. Bu konuda ilk olarak öğretmenlere not alma, kontrol listesi ve rubrik kullanma, akran değerlendirmesi ya da öz değerlendirme yapma gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri tanıtılabilir. Ardından öğretmenlere bu değerlendirme araçlarını nasıl etkin şekilde kullanabileceklerini göstermek, çocukların bireysel farklılıklarını ortaya çıkarmak, kazanımlara ne ölçüde ulaşabildiklerini anlamak ve bu doğrultuda gelecek planlarını oluşturmak için faydalı olabilir. Son olarak devlet yetkililerinin program planlaması konusunda okulları sıklıkla denetlemesi gerektiği düşünülmektedir. Fakat bu denetlemenin de kâğıt üzerinde kalmaması ve teşhis edilen eksikliklere yönelik eğitim politikaları geliştirilerek, okul öncesi eğitim kurumlarındaki planlama niteliğinin artırılması gerekmektedir. Bu noktada özellikle okul yöneticilerinin eğitimsel planlama için öğretmenler ile yürüttükleri süreçleri gösterecekleri

akreditasyon süreci yürütülebilir. Bu süreçte öğretmenler ve okul yöneticileri, eğitimsel planlama ile ilgili eksik ve güçlü yanlarını gözden geçirip, ihtiyaç duydukları eğitimlere kendileri karar verebilirler. Devlet yetkilileri de okul ziyaretleri ile bu eksikliklerin farkına vararak, her okul ve ihtiyaç özelinde eğitimler planlayabilirler. Hatta, resmi okul öncesi eğitim kurumlarında da alternatif eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi öğretmenlerle ortak amaca hizmet edecek ve iş birliği içerisinde çalışabilecek eğitim koordinatörlerinin görev alması sağlanabilir. Bu şekilde öğretmenler kendilerini yalnız hissetmeyerek bir ekip çalışması ile daha etkili planlamalar yapıp, çocukların kazanımlara ulaşmasını destekleyebilirler.

Bu çalışmanın verileri yalnızca eğitimcilerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda farklı veri toplama araçlarından da yararlanılabilir. Örneğin hem alternatif eğitim yaklaşımını hem de ulusal okul öncesi eğitim programını kullanan eğitimciler planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde gözlemlenebilir ve eğitim planlarının içeriği incelenebilir. Böylece farklı eğitim programları arasındaki farklar daha kapsamlı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu çalışma yalnızca Türkiye bağlamında gerçekleştirilmiştir. Farklı ülkelerde bulunan alternatif eğitim yaklaşımlarını uygulayan eğitimciler ile tekrarlanarak farklı kültürel bağlamlarda, yaklaşımların adaptasyonu ve içselleştirilmesi üzerine tartışılabilir.

#### **Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)**

Bu çalışma, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 13.09.2022 tarihli ve 0498-ODTUIAEK-2022 protokol nolu kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Yazar(lar), bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulduğunu ve yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirinin gerçekleştirilmediğini beyan etmişlerdir.

#### **Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)**

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

#### **Finansal Destek (Financial Support)**

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir

#### **Kaynaklar**

- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A comparative analysis of alternative models of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 52, 337-353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Alvestad, M. (2004). Preschool teachers' understanding of some aspects of educational planning and practice related to the national curricula in Norway. *International Journal of Early Years Education*, 12(2), 83-97. <https://doi.org/10.1080/0966976042000225499>
- Aron, L. Y. (2006). *An overview of alternative education*. U.S. Department of Labor, Employment and Training Administration. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500807.pdf>
- Ata, N. ve Yılmaz Bolat, E. (2022). Okul öncesi eğitim programındaki aylık eğitim planı ve günlük eğitim akışındaki genel değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 12-27
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice*. National Association for the Education of Young Children.



- Carnie, F. (2003), *Alternative approaches to education – A Guide for parents and teachers*. Routledge Falmer.
- Cohen, L, Manion, L., & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Davis, A., Griffith, R., & Bauml, M. (2019). How preservice teachers use learner knowledge for planning in-the-moment teaching decisions during guided reading. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(2), 138-158.
- Dempsey, J. (2017). *Turning education inside-out: Confessions of a montessori principal*. J. Ross Publishing.
- Douglass, A. L. (2019). *Leadership for Quality Early Childhood Education and Care*. OECD Education Working Papers, No. 211. OECD Publishing. Retrieved from [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2019\)19/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2019)19/En/pdf)
- Duke, R. C., & Tenuto, P. L. (2020). Creating communities of support within alternative settings: Perspectives of practicing alternative school administrators. *Journal of School Leadership*, 30(1), 23-41. <https://doi.org/10.1177/1052684619858756>
- Düşek, G. ve Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child, “head, heart, and hands: Learning from the Waldorf experience. *Theory Into Practice*, 36(2), 87-94.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach-advanced reflections*. Ablex Publishing Corporation.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Mc-Graw-Hill.
- Fraser, S. (2012). *Authentic childhood. Experiencing reggio emilia in the classroom*. Nelson Education.
- Fochi, P. S. (2022). Pedagogical documentation as a strategy for planning and communicating childrens learning and pedagogical day-to-day life. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 227-328.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Glatthorn, A. A., Jailall, J. M., & Jailall, J. K. (2016). *The principal as curriculum leader. Shaping what is taught and tested*. Corwin Press.
- Hall, T. J., & Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58(4), 424-442.
- Heikka, J., Hirvonen, R., Kahila, S., Pitkaniemi, H., Yada, T., & Hujala, E. (2022). Links between teachers’ planning, assessment and development time and implementation of curriculum in early childhood education. *Early Years* (early view). <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2059067>.
- International Baccalaureate Organization (2018). *Learning and teaching*. Peterson House.
- Isaacs, B. (2015). *Bringing the Montessori approach to your early years practice*. Routledge.
- Jackman, H. L. (2012). *Early education curriculum: A child connection to the World*. Wadsworth Cengage Learning.
- Kallery, M., & Psillos, D. (2002). What happens in the early years science classroom?: The reality of teachers’ curriculum implementation activities. *International Journal of Phytoremediation*, 21 (1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/13502930285208951>
- Kaya, D. ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: Waldorf okulları örneği. *Milli Eğitim*, 205, 5-25.
- Kılınç, F. E., Karayel, F., ve Koyuncu, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklı eğitim yaklaşımlarını bilme durumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 194-212. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182260>

- Kilderry, A. D. (2012). *Teacher decision making in early childhood education* (Doctoral dissertation). Faculty of Education, Queensland University of Technology. Retrieved from [https://eprints.qut.edu.au/53196/1/Anna\\_Kilderry\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/53196/1/Anna_Kilderry_Thesis.pdf)
- Krogh, S. L., & Slentz, K. L. (2008). *The early childhood curriculum*. Taylor ve Francis e-Library. Retrieved from <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/>
- Lemay, L., Cantin, G., Lemire, J., & Bouchard, C. (2021). Conception and validation of the quality of educators' observation and planning practices scale (QEOPPS). *Early Years, 41*(2-3), 144-160. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1462303>
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Maynard, T. (2007). Forest school in Great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood, 8*(4), 320-331. <https://doi.org/10.2304/ciec.2007.8.4.320>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *T.C. Resmi Gazete*. (29072, 26 Temmuz 2014). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> adrsinden erişilmiştir.
- Moen, K., & Granrusten, P. (2013). Distribution of leadership functions in early childhood centers in Norway following organisational changes. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (pp. 79-96). Tampere University Press.
- Nicol, J. (2010). *Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice*. Routledge.
- Parkay F. W., & Hass A. (2000). *Curriculum planning: A contemporary approach*. Routledge.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Priestley, M., & Philippou, S., (2019) Curriculum is – or should be – at the heart of educational practice. *The Curriculum Journal, 30*(1), 1-7.
- Ramirez, E., Clemente, M., Recaman, A., Martin-Dominguez, J., & Rodriguez, I. (2017). Planning and doing in professional teaching practice. A study with early childhood education teachers working with ICT (3-6 years). *Early Childhood Education Journal, 45*, 713-725. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0806-x>
- Rinaldi, C. (2021). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. Routledge.
- Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care, 187*(11), 1611-1622.
- Ryan, S., & Goffin, S. G. (2008). Missing in action: Teaching in early care and education. *Early Education and Development, 19*(3), 385-395. <https://doi.org/10.1080/10409280802068688>
- Saygın, D. ve Yalman Polatlar, D. (2021). Okul öncesi eğitim programında bulunan eğitim planlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Education in Muslim Societies and Communities, 5*(5), 71-101. <http://dx.doi.org/10.37344/talim.2021.15>
- Sliwka, A. (2008). *The contribution of alternative education*. OECD. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264047983-6-en.pdf?expires=683275650&id=id&accname=ocid43023559&checksum=6D8A7620A17D25DF7DE997B7E24F7ECE>
- Sobel, D. (2014). Learning to walk between the raindrops: The value of nature preschools and forest kindergartens. *Children, Youth and Environments, 24*(2), 228-238. <https://doi.org/10.7721/CHILYOUTENVI.24.2.0228>
- Steiner, R. (1997). *The essentials of education*. Anthroposophic Press.
- Blackwell, S. (2015). *Impacts of long term forest school programmes on childrens resilience, confidence and wellbeing*. Retrieved from. <https://getchildrenoutdoors.files.wordpress.com/2015/06/impacts-of-long-term-forest-schools-programmes-on-childrens-resilience-confidence-and-wellbeing.pdf>

- Strehmel, P. (2016). Leadership in early childhood education – Theoretical and empirical approaches. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2.), 344-355.
- Sumitra, A., Nurunnisa, R., & Hunafa Lestari, R. (2020). The role of teachers in planning early childhood learning. *Advances in Social Science, Education, and Humanities Research*, 538, 90-92. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.020>
- Syomwene, M. (2021). Five core principles for planning and implementing developmentally appropriate curricula for early childhood education: The case of elementary school in Kenya. *Art and Education*, 1(1). Retrieved from <https://www.aurora-pub.com/AE/article/view/269>
- Syomwene, A., Yungungu, A., & Nyandusi, C. (2017). *Core principles in curriculum*. Utafiti Foundation.
- Tican Başaran, S. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(2), 1-38. <https://doi.org/10.30964/auebfd.417643>
- Ünver, G. ve Erdamar, G. (2015). Türkiye’de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 215-234.
- Wiltshire, M. (2018). *Understanding the High Scope approach: Early years education in practice*. Routledge.
- Wortham, S. C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Pearson.

## Extended Abstract

### Introduction

Understanding and recognizing alternative education approaches is an important step taken to advance early childhood education. Alternative education approaches are described as different learning approaches developed through innovative programs and provide flexible schedules in line with children’s individual differences (Carnie, 2003; Kaya & Gündüz, 2015; Kılınç, Karayel & Koyuncu, 2018). Thus, alternative education approaches such as Montessori, Reggio Emilia, Waldorf, HighScope, Primary Years Program, and Forest Schools have gained popularity in Türkiye, especially in early childhood education. However, a national early childhood education program is followed in public preschools and some private preschools throughout Türkiye. Thus, not only alternative education approaches (Fraser, 2012; International Baccalaureate Organization, 2018; Isaacs, 2015; Nicol, 2010; Sobel, 2014; Wiltshire, 2018) but also national early childhood education programs (Gelişli & Yazıcı, 2012; MoNE, 2013) place importance on educational planning in supporting acquisition of objectives and indicators within early childhood education.

Educational planning is a decision-making process including creation, use, and evaluation of learning opportunities (Syomwene, Yungungu, & Nyandusi, 2017). Importantly, educational planning increases efficiency and quality of education by causing teachers to think about what, why, and how to implement instruction (Jackman, 2012). Both early childhood education teachers (Cohen, Manion, & Morrison, 2010; Heikka et al., 2022; Sumitra, Nurunnisa, & Hunafa Lestari, 2020) and school administrators (Moen & Granrusten, 2013; Strehmel, 2016) should participate in educational planning as part of their duties and responsibilities. For example, items considered in educational planning are selecting and determining objectives and indicators (Davis, Griffith & Bauml, 2019), considering children’s interests and needs (Bredenkamp & Coople, 1997), arranging physical environment and materials, diversifying educational activities and program content, planning educational child-centered activities (Kallery & Psillos, 2002), observing children (Kilderry, 2012; Ryan & Goffin, 2008), and evaluating educational planning (Fochi, 2022; Heikka et al., 2022; Rintakorpi & Reunamo, 2017). Especially, assessment is valuable for

improving the quality of educational planning because teachers can listen to children's voices and plan content based on those voices (Rintakorpi & Reunamo, 2017).

Although educational planning is important in early childhood education, it has been shown in research studies conducted with early childhood education teachers throughout the world, that teachers are deficient in educational planning (Ata & Bolat, 2022; Saygın & Yalman Polatlar, 2021; Sumitra, Nurunnisa, & Hunafa Lestari, 2020; Tican Başaran & Ulubey, 2018). Yet, while there have been limited studies investigating the reasons for educational planning deficiencies (Lemay et al., 2021), no studies have been focused on teachers' experiences using alternative education approaches or effectively carrying out educational planning which overcome their deficiencies. However, throughout the world, it is believed that problems regarding educational planning within national education programs can be eliminated through examination of planning experiences from alternative education approaches. As a result, this study aimed at examining views and opinions of both early childhood teachers and administrators regarding educational planning in Türkiye who applied either alternative education approaches such as Waldorf, Reggio Emilia, Montessori, Primary Years Program, HighScope, and Forest School or those who followed the Turkish national early childhood education program. Another aim was to explore similarities and differences between these programs in terms of educational planning. Thus, the following research questions were queried:

1. What are the views of early childhood education teachers in Türkiye who use either the national early childhood education program or alternative education approaches regarding the importance of educational planning?
2. What are the experiences of early childhood education teachers in Türkiye using either the national early childhood education program or alternative education approaches regarding the preparation, implementation, and/or evaluation of educational planning?

### **Method**

A phenomenological qualitative approach was utilized to determine views and experiences of early childhood education teachers and administrators in Türkiye using either alternative education approaches or the Turkish national early childhood education program. Therefore, in educational planning, participants in public preschools were queried about the national early childhood education program, whereas those in private preschools were queried regarding alternative education approaches.

In this study, private schools using alternative education approaches were reached via purposeful sampling to conduct semi-structured interviews with educators. First, through internet research a list of schools using alternative education in Türkiye was created. Then, alternative education approaches were determined as HighScope, Waldorf, Montessori, Reggio Emilia, Primary Years Program, and Forest School. Next, examinations were made of private school websites with attention on criteria related to a philosophy of alternative education or statements that educators received training/seminars/certificates regarding alternative education. Schools meeting these criteria were contacted via e-mail or telephone about whether administrators and/or early childhood education teachers could voluntarily participate in this study. For each alternative education approach, two early childhood education teachers and one administrator (school principal, assistant principal, education coordinator), participated. Also, two early childhood education teachers and one administrator from public preschools were selected through random sampling to determine their views and experiences about educational planning in the national early childhood education program context. Thus, data were collected from 21 volunteer participants.

Semi-structured interview questions were used to collect study data. The data collection tool was created using relevant literature and revised according to expert opinion and pilot study. The

research data were collected through Zoom online meeting application, with interviews lasting approximately 30-40 minutes. The collected data were first coded according to words, sentences or paragraphs related to each other. Then, the interrelated codes were gathered into categories, and the related categories were combined and reported for specific themes. The research permission was obtained from the Human Subjects Ethics Committee of the relevant state university, protocol number 0498-ODTUIAEK-2022.

### **Result and discussion**

It was revealed through the findings that educational planning increased effectiveness and quality of early childhood education by providing answers to what, why, and how questions as well as aiding children in reaching targeted objectives consistent with the literature (Heikka et al., 2022; Jackman, 2012; Lemay et al., 2021). Additionally, regarding their philosophies, differences occurred between preparation, implementation, and assessment of educational planning in alternative education approaches. For example, the participants using the Primary Years Program stated that educational planning was a functional aspect of children objectives based on inquiry and problem-solving. Furthermore, for Waldorf educational approach, children acquired the necessary objectives to reach physical and spiritual satisfaction via educational planning, while educators using HighScope education focused on educational planning so children could systematically acquire basic experiences for permanent learning. Thus, it was revealed through the participants' perspectives that children reached their objectives through adequate educational planning.

Educators using alternative education approaches stated, unlike the Turkish national early childhood education program, their educational planning was a joint effort. In the literature, researchers find that not only teachers (Cohen, Manion, & Morrison, 2010; Heikka et al., 2022; Ramirez et al., 2017; Sumitra, Nurunnisa, & Hunafa Lestari, 2020) but also administrators (Glatthorn, Jailall & Jailall, 2016), should take an active role in educational planning similar to that used in alternative education approaches. Thus, it was recommended school administrators take charge for the common good as well as cooperate with early childhood education teachers following national early childhood education programs as in the alternative educational approaches regarding educational planning.

Additionally, when participants were asked how their educational planning was implemented, educators using alternative education approaches stated they used the daily, monthly, annual or framework plans effectively, while educators using the national early childhood education program only mentioned they created daily and monthly plans using paper forms for administrators. This showed they considered educational planning as compulsory rather than a guide for achieving children's objectives. A solution may be, that it is valuable to conduct regular inspections of the preparation, implementation, and assessment of educational planning within early childhood education.

As a result, it was ultimately determined that the primary difference between using the Turkish national early childhood education program or alternative education approaches was the relationship between educational planning and assessment. For example, educators using the national early childhood education program did not mention a relationship between educational planning and assessment, instead they mentioned assessment was done because it was mandatory. However, educators using alternative education approaches mentioned they were able to reveal children's needs through assessment and based their educational planning on children's identified needs such as being flexible according to children's curiosity during plan implementation, which was similar to the literature (Fochi, 2022; Heikka et al., 2022; Rintakorpi & Reunamo, 2017). Therefore, their statements more positively supported children's learning.

When making inferences to these findings, recommendations can be provided to early childhood education teachers, administrators, and government officials as educational stakeholders. First, preschool teachers should be aware of their duties and responsibilities in educational planning by considering children's individual needs to better support holistic development. Additionally, regular in-service training should be provided to not only develop teachers' planning and assessment skills but also carry out educational planning in coordination with colleagues and stakeholders within the school. Finally, policymakers and/or authorities should develop policies to address deficiencies in early childhood education teachers' experience regarding the training, preparation, and implementation of educational planning.

## Müzik Öğretmenlerinin İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeylerinin Devlet ve Özel Okul Bağlamında İncelenmesi\*

### Investigation of Music Teachers' Levels of Job Satisfied and Professional Attitude in the Context of Public and Private School

Siyar KÖKSAL\*\*, Ersan ÇİFTÇİ\*\*\*

**Öz:** Araştırmada, devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeyleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaçla Türkiye'nin gelişmişlik endeksine göre belirlenmiş olan 21 ilden 606'sı devlet 213'ü özel okullarda olmak üzere 819 müzik öğretmenine Minnesota İş Doyum Ölçeği (MİDÖ) ve Müzik Öğretmenliği Mesleği Tutum Ölçeği (MÖMTÖ) uygulanmıştır. Müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerini belirlemek için MÖMTÖ ve MİDÖ'ye vermiş oldukları yanıtların standart sapma ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış, kişisel değişkenlere göre hangi okul türünün hangi grubunda farklılaşmanın görüldüğünü belirlemek içinse *t*- testi ve iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre iş doyumunun devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenleri lehine, tutumun ise MÖMTÖ'nün meslek gelişimi ve ilgi boyutunun özel okullarda, mesleğe verilen önem boyutunda ise devlet okullarında görevli müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Genel doyum düzeyinin devlet okullarında görev yapan 22 ile 29 yaş aralığındaki müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı, iş doyum ve genel tutum arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İş doyum, tutum, devlet okulları, özel okullar.

**Abstract:** In the study, job satisfaction and attitude levels of music teachers working in public and private schools were examined comparatively. For this purpose, Minnesota Job Satisfaction Scale (MIS) and Music Teaching Profession Attitude Scale (MOMTÖ) were applied to 819 music teachers, 606 of which were in state and 213 of them in private schools, out of 21 provinces determined according to Turkey's development index. In order to determine the job satisfaction and attitude levels of the music teachers, the standard deviation and arithmetic averages of the answers given to the PEAS and MITQ were calculated, and *t*-test and two way ANOVA analyzes were performed to determine which school type and which group differed according to personal variables. According to the results obtained; It has been determined that job satisfaction differs in favor of music teachers working in public schools, and the attitude differs in favor of music teachers working in public schools in terms of professional development and interest dimension of MÖMTÖ in private schools. It was concluded that the general satisfaction level differed in favor of the music teachers between the ages of 22 and 29 working in public schools, and the relationship between job satisfaction and general attitude was moderate.

**Keywords:** Job satisfaction, attitude, public school, private school.

#### Giriş

Eğitimin, devlet tarafından güvence altına alınmış bir hak olduğu kabul edilmektedir. Devlet okullarında, devlet tarafından sağlanan imkânlarla eğitim ve öğretim faaliyetleri sürdürülürken, özel okullarda, devlet denetiminde ve paralı olarak eğitim öğretim hizmeti verildiği bilinmektedir. Şu anki eğitim sistemi incelendiğinde, devlet ve özel okullarda yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri arasında nitelik ve nicelik yönünden farklarının olduğu ve bu farkların bazı boyutlarda özel

\*Bu çalışma, birinci yazarın İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Aralık 2022 tarihinde tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

\*\**Sorumlu yazar*, Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Hakkâri – Türkiye, ORCID: 0000-0001-7735-2918, e-posta: koksalsiyar@gmail.com

\*\*\*Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya – Türkiye, ORCID: 0000-0001-9889-3078, e-posta: ersanfarmer@gmail.com

okullar lehine bazı boyutlarda ise devlet okulları lehine olduğu görülebilir. Bu durumun eğitimde fırsat eşitliği konusunda tartışmalar yarattığı düşünülmekte ve birçok çalışmaya konu olduğu görülmektedir (Arslan vd., 2007; Bozyiğit, 2017; Durmuş, 2009; Gürlü, 2020; Hosgörür ve Kaplan, 2017; Pulat, 2019; Yavuz ve Yılmaz, 2012).

Eğitim ve öğretim ortamında yaşanan bu farklılığın sadece okulların nitelik ve nicelik yönünde olmadığı, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin duyuşsal ve psikolojik yönden farklılıklar yaşayabileceği düşünülmektedir. Devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleklerine, kurumlarına ve branşlarına yönelik bakış açıları, memnuniyet düzeyleri önemli görülen bir durumdur. Bu bağlamda bakış açılarının belirlenmesi noktada mesleğe yönelik tutumun, memnuniyet noktasında ise iş doyumunun bu duruma yönelik bakış açısı sunabileceği öngörülmektedir.

### ***İş doyumunu***

Köksal (2022), mesleğin bir para kazanma aracı olarak görülebileceğini fakat bunun yanında bireyin işinden zevk almasını ve işini severek yapmasını meslek yaşamının farklı bir boyutu olarak karşımıza çıkabileceğini ifade etmiş, iş doyumunun (iş tatmini) bu boyutlardan biri olabileceğini belirtmiştir. Judge ve diğerleri (2020), iş doyumuna yönelik ilk araştırmaların Amerika'daki büyük buhran döneminde yaşanan endüstriyel krizin yaşandığı 1920'lerin sonları ile 1930'ların ilk yarısında başladığını, bu dönemde iş yerlerinde yaşanan tatminsizliğin nedenleri arasında duyguların önemli bir faktör olarak tanımlandığını ifade etmiştir.

Bu bağlamda iş doyumunu, bireyin işinden memnun olmasına, yaptığı işi sevmesine yönelik geliştirmiş olduğu olumlu ve olumsuz duyguların bir bileşimi olarak betimlenmiştir (Davis, 1989; Hoppock, 1935; Locke, 1969). Armstrong (2006), işe yönelik olumlu duyguların iş doyumunu, olumsuz duyguların ise iş doyumunu veya tatminsizliğini gösterdiğini belirtmiştir. Vroom (1964) ise çalışanların iş yerlerindeki rollerine yönelik geliştirdiği duyuşsal yönelim olarak tanımlarken, bireyin çalıştığı işteki rolünün duygularını ve buna bağlı olarak da iş doyumunu etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Aziri (2011), iş doyumunun birçok dış faktörün etkisinde olmasına rağmen, çalışanların işe dair hislerine yönelik içsel bir durum olduğunu ifade ederken; Parke (2018), iş atmosferi, iş özellikleri, bireyin işe bakış açısı ve yaşam tarzı gibi dinamik temellerin bir bileşimi olduğunu, bu temellerin yönetim, meslektaş, şirket oluşumu gibi çevresel etkilere bağlı olarak değişebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle iş doyumunun çevresel etkiler yönünde oluşturulan içsel ve değişebilen bir durum olarak görülmektedir.

Khan ve diğerleri (2017), başarı, personel takdiri, gelişim fırsatları, kişisel gelişim olanakları, hesap verilebilirlik miktarını ve fiili işin kendisini iş doyumunu destekleyen temel bileşenler olarak sunmuştur. Parke (2018) ise çalışanların benlik saygısını, işten alınan tatmini, amirden memnuniyeti, şirket içindeki tutumu iş doyumunu etkileyen faktörler olarak ele almış ve örgütsel bağlılık ile kurumsal sosyal hesap verilebilirliğin iş tatmini ile pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Balcı (1985) ise iş doyumunu etkileyen faktörleri bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olmak üzere iki grupta incelemiş, bireysel faktörlerin demografik parametrelerden oluştuğunu belirtirken, örgütsel faktörlerin çalışma ortamı, terfi, ücret, çalışma şartları ve yönetim-denetim biçimi gibi faktörlerden oluştuğunu ifade etmiştir.

### ***Tutum***

İnsanın kararlarını ve eylemlerini açıklamaya yardımcı olan ve psikolojinin temel kavramları arasında gösterilen (Bizer vd., 2006) tutum, kişiliğin, inançların, değerlerin, davranışların ve motivasyonun karmaşık bir bileşimidir (Pickens, 2005). Bain'e (1928) göre tutum, bir değere verilen öznel bir tepki, Eagly ve Chaiken'a (1993) göre bir varlığı hoşlanma veya hoşnut kalmama ile değerlendirerek gösterilen psikolojik bir eğilim; Himmelfarb ve Eagly'a (1974) göre nesnelere,



olaylara, sembollere karşı duygu, inanç ve davranışsal eğilimlerin nispeten kalıcı bir organizasyonudur.

Son tanıma göre insanların tutarsız olarak algıladığı veya gerekçelendiremediği durumlarda yaşanan bilişsel uyumsuzluk, tutumların değişmesine neden olacaktır (Aronson vd. 2018; Festinger, 1957). Peters ve Miller (1982), tutumların oluşmasında ve değişmesinde aileden topluma kadar herkesin rol oynadığını, bireyin tutumlarının oluşmasında çevresini örnek alabileceğini ifade etmiştir.

Tutumlar, zihinsel (bilişsel), duygusal (duyuşsal) ve davranışsal olmak üzere üç bileşene sahiptir. Triandis (1971) ile Ünişen ve Demirel (2018), tutumu, bu üç öğenin kendi arasındaki örgütlenme sonucu ortaya çıkan duruş veya tavır alış olduğunu ifade etmiştir. Kağıtçıbaşı'na (1999) göre bilişsel öge, tutumun gözlemlenebilen, ölçülen bilen ögesidir. Baysal (1981), bilişsel ögenin bilgiye ve düşünceye dayandığını, bireyin olaylar karşısında kendi zihinsel yapısı doğrultusunda tutumlarının oluştuğunu, bilginin değişmesiyle tutumlarının da değişebileceğini ifade etmiştir. Ünişen ve Demirel'e (2018) göre duyuşsal öge, bireyin önceki deneyimlerine bağlı olarak bilişsel öge temelinde oluşturduğu, çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimin olumlu/olumsuz veya arzulanar/arzulanan amaçlarla ilişkilendirmesiyle söz konusu olan ögedir. Triandis (1971), duyuşsal ögeyi kategorilendirilmiş nesnelere değerlendirme şekli olarak tanımlamıştır. Davranışsal öge ise Kağıtçıbaşı (1999) ve Triandis'e (1971) göre nesnelere ve olaylara yönelik davranış niyetidir. Üstündağ (2001), davranışsal ögeyi, bilişsel ve duyuşsal öge temelinde elde edilen inanç ve bilgilerin sonucunda ortaya çıkan yargıların, bireyi objeye karşı olumlu ve olumsuz yönde harekete geçirme durumu olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle, bireyin o objeye yönelik olumlu veya olumsuz yönde davranması, davranışsal ögeyi betimlemektedir.

Öğretmenlik, meslek durumu itibarıyla salt öğretici kişi olarak anılması dışında toplum içerisinde çeşitli rollere sahiptir. Yol gösterici, lider, örnek kişi gibi sıfatlar öğretmene toplum tarafında yüklenen misyonlar arasında gösterilebilir. Bir öğretmen mesleğe başladığı sürece kadar alan bilgisi ve meslek bilgisi dışında duyuşsal yönden elde etmesi gereken kazanımların olduğu düşünülebilir.

Çağdaş eğitiminin anlayışının genel hedefi, problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiye ulaşan, analitik düşünme becerisi kazanmış, bilgilenme istekliği olan öğrenciler yetiştirmek ve öğrenciyi ekip çalışmalarına yönlendirerek, öğrenme süreci boyunca aktif öğrencilerin olmasını sağlamaktır. Bu hedeflerin gerçekleşmesi ise öğretmenin hizmet öncesi ve hizmet sürecinde kazanacağı niteliklerin yanında çevresiyle kuracağı soyut kişilik özelliklerine bağlıdır (Gürbüzürk ve Genç, 2004; Gürşimşek, 1998). Öğretmenin tutumunun, öğrencilerin derse ve okula karşı olumlu bir tutum sergilemesinde önemli bir öge olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda Semerci ve Semerci (2004), öğretmen tutumunun olumlu yönde olması hatta mesleğe yönelik tutumun hizmet öncesi dönemde kazandırılmasının faydalı olacağını belirtmiştir.

### ***Devlet ve özel okullar***

Devlet ve özel okullar arasında kurumsal, yapısal, örgütsel ve mevzuat yönünden farklar olduğu, bunun dışında ders uygulamaları yönünden de farklılıklar olabileceği ve bu farkların müzik derslerine de yansıdığı görülebilir. Özel okulların tercih edilme nedenlerinin kültürel ve sportif faaliyetlerin yoğun olduğu, bu noktada kültürel ve sportif faaliyetlerin devlet okullarından daha farklı şekilde uygulanabileceği fikri oluşmaktadır. Üzümlü (2019), özel okulların MEB tarafından belirlenen müzik öğretim programından farklı program izlediğini, bu durumun müzik eğitiminde çeşitlilik oluşturduğunu, müzik derslerinde farklı öğretim yöntemlerinin ve yaklaşımlarının uygulandığını ve birçok farklı müzikal etkinlik yapıldığını ifade etmiştir. Bu nedenle özel okullarda işlenen müzik dersleri, temelde öğrencileri özel gün ve haftalarda, milli bayramlarda ve dönem sonlarında yapılacak olan müzikal etkinliklere hazırlama amacı gütmektedir.

Bunun dışında, müzik derslerine yönelik fiziki imkânlar açısından özel okulların avantajlı durumda olduğu, müzik sınıfı, konferans salonu gibi müzik derslerinin ve müzik aktivitelerin yapılacağı ortamların olduğu, devlet okullarında ise bu imkânların olmadığı ya da kısıtlı bir şekilde var olduğu görülmektedir. Fiziki ortam dışında müzik derslerine yönelik materyale ulaşma yönünden de özel okulların lehine bir durum olduğu görülmektedir. Özel okullarda, okul idaresi veya yönetimi müzik eğitimine yönelik kullanılan materyallere yönelik eksiklerin tamamlanması noktasında daha hassas davranmakta, devlet okullarında ise okul idaresi müzik dersine yönelik eksikliklerin tamamlanması yönünde etkili davranmamaktadır. Her iki okul türünde de müzik derslerinin bir saat olduğu görülürken, özel okullarda yapılan ders dışı müzik etkinlikleri ile öğrenciler müzik dersi noktasında daha başarılı olmaktadır. Sınıf mevcudunun özel okullarda daha az olmasından dolayı müzik öğretmenleri yetenekli öğrenciye daha çabuk ulaşmaktadır (Üzümlü, 2019; Yılmaz, 2019).

Müzik dersi noktasında yaşanan bu farklılıklara rağmen Çakılı (2020), devlet ve özel okullarda okul kültürünün insancıl olma özelliği bakımından farkların olduğunu ifade etmiş, devlet okullarında okulu ilgilendiren kararların yönetici, öğretmen ve öğrenci iletişimi içerisinde alındığını, özel okulların ise üst kurulun etkisinde kararlar aldığını belirtmiştir. Bu bağlamda devlet okullarında görev yapan öğretmenler kendilerini okulun bir parçası olarak görürken, özel okullardaki öğretmenlerin emir komuta zincirinin bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda devlet okullarında iş birliğinin sağlanması adına pozitif bir ortam oluşturulmakta, özel okullarda ise işin hızlı ve kolay yapılması adına görevlendirmeler yapılmaktadır.

Bu noktada devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinde çeşitli duyuşsal yönlerden farklılıklar oluşabileceği düşünülebilir. İş doyumunun meslek sürecinde geliştiği, tutumun ise meslektan önce bireyin kazandığı ve bu iki kavramında çeşitli nedenlerle değişkenlik gösterdiği ve buna ek olarak devlet ve özel okullardaki müzik eğitiminin çeşitli yönlerden farklılıklar gösterdiği düşünüldüğünde bu kurumlarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerinin de çeşitli yönlerden farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Anlatılan problem durumu ışığında araştırmanın problem cümlesi “Müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeyleri devlet ve özel okul bağlamında farklılaşmakta mıdır?” olarak belirlenmiş ve aşağıda yer alan alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri
  - 2.1. Okul türüne
  - 2.2. Cinsiyete
  - 2.3. Yaşa
  - 2.4. Kıdeme
  - 2.5. Öğrenim durumuna
  - 2.6. Mezun olunan lisans programına
  - 2.7. Görev yapılan kademeye göre farklılaşmakta mıdır?
3. Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Müzik eğitimi sürecinin önemli öğelerinden biri olarak görülen müzik öğretmenin, hem mesleğine hem de branşına yönelik olumlu duyuşsal özellikler geliştirmesi, müzik öğretmenin nitelikleri arasında gösterilmektedir. Müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ve mesleğe yönelik tutumları birçok araştırmaya konu olmuştur. İş doyumuna yönelik olarak İnandık (2010), Kabakçı ve Güdek (2020) ile Öztürk (2021), müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini demografik değişkenlere göre incelemişlerdir. Karabulut (2019) ile Oktay'ın (2019), müzik

öğretmenlerinin iş doyum ile tükenmişlik düzeylerini ve iş doyum ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri, Talışık'ın (2016) ise müzik öğretmenlerinin yeterlilik algıları, iş doyum ve tükenmişlik düzeylerini ele aldığı görülmüştür. Dursun'un (2015), müzik öğretmenlerinin iş doyum ve yaşam doyum arasındaki ilişkiyi, Atayeter'in (2019) ise müzik performans kaygıları ile iş doyum arasındaki ilişkiyi incelediği tespit etmiştir. İpek'in (2018), müzik öğretmenlerinin sosyal sermaye algıları ile iş doyum düzeyleri üzerine bir çalışma yaptığı, Aras'ın (2012) ise ilköğretim müzik öğretmenlerinin mobbing yaşama düzeylerini, örgütsel bağlılıklarını ve iş doyum düzeylerini incelediği belirlenmiştir.

Müzik öğretmenlerine yönelik olarak tutum düzeylerinin tespitine dair araştırmaların genellikle müzik öğretmeni adayları üzerine yoğunlaştığı, sadece Küçük'ün (2012) hâlihazırda müzik öğretmenleri üzerine çalıştığı görülmüştür.

İş doyumuna yönelik yapılan araştırmaların genellikle başka bir duyuşsal değişkenle ele alındığı, devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerinin kişisel değişkenlere göre ayrı ayrı incelenmediği görülürken, görev başındaki müzik öğretmenlerinin tutum düzeylerine yönelik çalışmanın en son 2012 yılında yapıldığı belirlenmiştir.

Bu bağlamda araştırmada, müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri devlet okulu ve özel okul bağlamında karşılaştırmalı olarak kişisel değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın, yapılış yöntemi itibarıyla alan yazındaki diğer araştırmalardan kısmen de olsa farklılaştığı, konuya farklı bir bakış açısıyla bakılması anlamında önem taşıdığı düşünülmektedir.

### Yöntem

Araştırma, toplanan verilerin türü, çözümlenmesi ve analiz edilmesi noktasında nicel bir araştırma olup, mevcut bir durumun tanımlanması noktasında betimsel bir araştırmadır. Bireylerin bir durum karşısında özelliklerinin belirlenmesi, yönünden ise tarama modeline dayalıdır. Buna göre araştırmanın betimsel tarama modeline dayandığı görülmektedir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2015) göre betimsel araştırmalar, bir durumu tam ve dikkatli şekilde gösteren araştırmalarken, tarama araştırmaları, bir konuya, olaya ilişkini katılımcıların beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır.

Araştırmada, müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma, betimsel tarama yöntemi yanında korelasyonel özelliklere sahiptir. Büyüköztürk ve diğerleri (2015) korelasyonel araştırmaları, herhangi bir müdahalede bulunulmadan, iki değişken arasındaki ilişkinin yönü (pozitif-negatif) ve düzeyinin incelendiği araştırmalar olarak tanımlamıştır.

### Örneklem

Araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken, örneklemin evreni yansıtabilmesi amacıyla tabakalı örneklem yöntemine göre oluşturulmuştur. Bu nedenle araştırma için kullanılacak olan anket ve ölçeklerin gönderilmesi amacıyla iller belirlenmiş, örnekleme alınacak iller belirlenirken Acar ve diğerleri (2019) tarafından Kalkınma Bakanlığınca yayınlanan İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endeksi Araştırması (SEGE – 2017) temel alınmıştır. Bu bağlamda, her coğrafi bölgeden gelişmiş (1. düzey), gelişmekte olan (2. düzey) ve az gelişmiş (3. düzey) birer il belirlenmiş, her bölgeden üçer il olmak üzere toplam 21 il örneklem grubuna alınmıştır. Araştırmanın örnekleme alınan iller Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1  
*Örnekleme Alınan İller*

	Akdeniz Bölgesi	Doğu Anadolu	Ege Bölgesi	Güneydoğu Anadolu	İç Anadolu	Karadeniz Bölgesi	Marmara Bölgesi
1. Düzey	Antalya	Elazığ	İzmir	Gaziantep	Ankara	Karabük	İstanbul
2. Düzey	Adana	Van	Kütahya	Diyarbakır	Kırıkkale	Bartın	Tekirdağ
3. Düzey	K.Maraş	Ağrı	Aydın	Şırnak	Yozgat	Gümüşhane	Balıkesir

Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004), %95’lik güven aralığı dâhilinde 10.000 kişilik bir evreni 370 kişinin temsil edebileceğini, 50.000 kişilik bir evreni 381 kişinin temsil edebileceğini ifade etmiş, evrendeki kişi sayısının 1 milyon kişiyi geçmesi durumunda ise 384 kişilik örneklemin bunu temsil edebileceğini belirtmiştir. Tabaklı örnekleme göre Türkiye’de 11.362 müzik öğretmenin bulunduğu, bunu 372 müzik öğretmenin temsil edebileceği düşünülse de, araştırmadan verimli sonuçlar elde edebilmek amacıyla bu sayı 400’e yuvarlanmış, eksik yanıt gelebileceği ve herkesin çalışmaya katılmak istemeyeceği düşünüldüğü için 800 müzik öğretmenine ulaşılmaya karar verilmiştir. Bu bağlamda MEB’den gerekli izinler alındıktan sonra sosyal medya, mesaj grupları veya ilgili okulları telefonla veya mail üzerinden ulaşmak suretiyle 606’sı devlet okullarında 213’ü özel okullarda görevli toplam 819 müzik öğretmenine ulaşılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2  
*Araştırmaya Katılan Müzik Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri*

	Devlet Okulu		Özel Okul		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
<b>Cinsiyet</b>						
Kadın	379	62,5	145	68,1	524	64
Erkek	227	37,5	68	31,9	295	36
<b>Görev Yapılan Okul Türü</b>						
Ortaokul	327	54	63	29,6	390	47,6
Lise	265	43,7	11	5,2	267	33,7
Her İki Kademe	14	2,3	139	65,3	153	18,7
<b>Öğrenim Durumu</b>						
Lisans	529	87,3	165	77,5	694	84,7
Yüksek Lisans	75	12,4	46	21,6	121	14,8
Doktora	2	0,3	2	0,9	4	0,5
<b>Mezun Olunan Lisans Programı</b>						
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	463	76,4	145	68,1	608	74,2
Türk Müziği D. Konservatuvarı	66	10,9	28	13,1	94	11,5
Güzel Sanatlar Fakültesi	38	6,3	20	9,4	58	7,1
Batı Müziği D. Konservatuvarı	20	3,3	19	8,9	39	4,8
TMDK Halk Oyunları Böl.	17	2,8	1	0,5	18	2,2
Sınıf Öğretmenliği	2	0,3	-	-	2	0,2

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin %64’ünün (f= 524) kadın olduğu, %47,6’sının (f= 390) ortaokul kademesinde görev yaptığı, %84,7’sinin (f= 694) ortaokul kademesinde görev yaptığı ve %74,2’sinin (f= 608) müzik eğitimi anabilim dalı mezunu olduğu görülmüştür.

### **Veri toplama araçları**

Verilerin toplanması amacıyla kişisel bilgi formu, Minnesota İş Doyum Ölçeği (MİDÖ) ve Müzik Öğretmenliği Mesleği Tutum Ölçeği (MÖMTÖ) kullanılmıştır.

### **Kişisel bilgi formu**

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin toplandığı bu formda cinsiyet, kıdem, görev yaptıkları okul ve kurum türü, öğrenim durumları ve mezun oldukları lisans programına yönelik sorular yer almaktadır.

### **Minnesota iş doyum ölçeği**

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini belirlemek için MİDÖ kullanılmıştır. MİDÖ, Weiss ve diğerleri (1967) tarafından geliştirilmiş ve Baycan (1985) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, içsel doyum ve dışsal doyum olmak üzere iki boyuttan ve 12'si içsel doyum, 8'i dışsal doyum toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi ölçek, "hiç memnun değilim" (1 puan) ve "çok memnunum" (5 puan) arasında değerlendirilmektedir. İçsel doyuma yönelik maddeler, başarı, tanınma, takdir görme, terfi gibi işin içsel niteliğine yönelik parametrelerden oluşurken, dışsal doyuma yönelik maddeler, yönetim ve denetim şekli, çalışma arkadaşları, ücret, çalışma koşulları, ast – üst ilişkileri gibi işin çevresine ait öğelerden oluşmaktadır. Özgün ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0,77 olarak belirlenmiştir. (Weiss vd., 1967). MİDÖ'nün bu çalışma kapsamında belirlenen Cronbach alfa katsayısı ise 0,90 olarak hesaplanmıştır.

### **Müzik öğretmenliği mesleği tutum ölçeği**

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarını belirlemek için MÖMTÖ (Köksal, 2022) kullanılmıştır. Ölçek, meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem ve mesleğe bağlılık olmak üzere toplam üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Toplam 17 maddeden oluşan ölçeğin, meslek gelişimi ve ilgi ile mesleğe verilen önem faktörleri yedişer madde, mesleğe bağlılık faktörü ise üç madde içermektedir. Beşli Likert tipi ölçeğin yanıtları "hiçbir zaman", "bazen", "genellikle", "çoğu zaman" ve "her zaman" şeklindedir.

Yapı geçerliği çalışmaları kapsamında MÖMTÖ'nün faktör yükü değerlerinin "mesleğe verilen önem" için 0,761 ile 0,641 arasında olduğu, "meslek gelişimi ve ilgi" için faktör yükü değerlerinin 0,830 ile 0,491 arasında olduğu ve "mesleğe bağlılık" için faktör yükü değerlerinin 0,795 ile 0,771 arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda ise Cronbach alfa katsayıları sırasıyla, mesleğe verilen önem faktörü için 0,858, meslek gelişimi ve ilgi faktörü için 0,877 ve mesleğe bağlılık faktörü için 0,705 olarak belirlenmiştir (Köksal, 2022).

### **İşlem**

İlk aşamada İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 25.03.2021 tarihli ve 2021/7-9 karar sayılı etik kurul izni alınmıştır. Ardından, belirlenen ölçme araçlarının, müzik öğretmenlerine uygulanması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığından 29.09.2021 tarihli ve E-49614598-605.01-3385551 sayılı araştırma izni alınarak uygulama süreci başlatılmıştır. Araştırmaya yönelik verilerin toplanması Ekim 2021 – Nisan 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş ve sürecin sonunda hem devlet hem de özel okullarda görev alan 850 müzik öğretmenine ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, Microsoft Excel programı yardımıyla kontrol edilmiş, verilen yanıtlar arasında eksik ya da çelişkili olanlar değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu noktada, nihai olarak 819 müzik öğretmeninın yanıtları değerlendirmeye alınmıştır.

### **Verilerin analizi**

Araştırmada elde edilen veriler analiz edilirken ilk etapta müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri okul türüne göre (devlet – özel) ayrı ayrı incelenmiş, tablo ve grafik üzerinden karşılaştırılmıştır.

MİDÖ, içsel doyuma yönelik 12, dışsal doyuma yönelik 8 madde olmak üzere toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en yüksek puan içsel doyum için 60, dışsal doyum için 40 genel doyum ise 100 puandır. MÖMTÖ ise 7'si Mesleki gelişim ve ilgi, 7'si mesleğe verilen önem ve 3'ü mesleğe bağlılık olmak üzere 17 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin mesleki gelişim ve ilgi alt boyutu için ve mesleğe verilen önem alt boyutu için alınabilecek en yüksek puan 35 puan iken mesleğe bağlılık alt boyutu için alınabilecek en yüksek puan 15 puan, genel tutumun düzeyi puanlanırken alınabilecek en yüksek puan 85 puandır.

Her iki ölçeğin de her bir maddesi en yüksek 5 en düşük 1 olarak puanlanmaktadır. Boyutlardan ve ölçeğin kendisinden elde edilecek toplam puanın madde sayısına bölünmesiyle elde edilen 1 ile 5 arasındaki sayı bireylerin ilgili boyuttaki iş doyum ve tutum düzeyini göstermektedir. Elde edilen ortalamalar Tablo 3'te yer alan değerlendirme aralığına göre betimlenmiştir.

Tablo 3

*Ölçeklerin Değerlendirilme Aralığı*

İfadeler		Puan Aralığı
MİDÖ	MÖMTÖ	
Hiç Memnun Değilim	Çok Düşük	1,00 – 1,79
Memnun Değilim	Düşük	1,80 – 2,59
Kararsızım	Orta	2,60 – 3,39
Memnunum	Yüksek	3,40 – 4,19
Çok Memnunum	Çok Yüksek	4,20 – 5,00

Devlet ve özel okullardan görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeylerinin kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için iki yönlü varyans analizi (two way ANOVA) yapılmış, bu şekilde okul türü (devlet – özel) değişkeni sabit kalmak koşuluyla diğer kişisel değişkenlerle etkileşim sonucu oluşan farklılaşma tespit edilmiştir. Sadece araştırmamızın 2.1 numaralı alt problemine yönelik bulguların elde edilmesi için *t*-testi yapılmıştır. Bunun dışında araştırmada, müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmış, iş doyum ve mesleğe yönelik tutum arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi tespit edilmiştir. Elde edilen ilişkinin düzeyinin yorumlanması için Tablo 4'te yer alan korelasyon katsayı değerleri temel alınmıştır.

Tablo 4

*Korelasyon Katsayı Değerleri*

r	İlişki
0,00 – 0,25	Çok Zayıf
0,26 – 0,49	Zayıf
0,50 – 0,69	Orta
0,70 – 0,89	Yüksek
0,90 – 1,00	Çok Yüksek

**Bulgular**

Bu bölümde devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerine ait bulgular ve okul türü – bağımsız değişken etkileşiminin iş doyum ve tutum düzeyleri üzerinde nasıl farklılaşma yarattığına yönelik yapılan analizlere ait bulgular alt problemlere göre sırasıyla aktarılmıştır.

**Devlet-özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerine yönelik bulgular**

“Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir?” alt problemine yönelik bulgular tablo ve grafiklerle yorumlanmıştır. Tablo 5’te müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri gösterilmektedir.

Tablo 5

*Müzik Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri*

S.N	Maddeler	Devlet Okulları (N=606)		Özel Okullar (N=213)	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
1.	Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	3,81	0,945	3,65	1,005
2.	Bağımsız çalışma imkanı olması bakımından	3,88	0,941	3,63	0,998
3.	Ara sıra değişik şeyler yapabilme bakımından	3,76	0,986	3,87	0,908
4.	Toplumda “saygın kişi” olma bakımından	3,92	1,138	3,69	0,934
5.	Yöneticinin emrindeki kişileri iyi yönetmesi...	4,09	0,813	3,85	0,855
6.	Yöneticinin karar verme yeteneği bakımından	4,32	0,998	2,26	1,227
7.	Vicdani sorumluluk taşıma şansını vermesi...	4,07	0,858	3,67	0,928
8.	Bana garanti bir gelecek sağlaması yönünden	3,97	0,901	3,82	0,944
9.	Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem...	4,11	0,853	4,07	0,835
10.	Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden	3,82	0,952	3,40	1,044
11.	Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansı...	3,54	1,080	2,73	1,094
12.	İşimle ilgili alınan kararların uygulanması yönünden	3,92	0,907	3,61	0,853
İçsel Doyum		3,93	0,617	3,52	0,709
13.	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden	3,80	0,958	3,01	0,988
14.	Terfi imkanı olması yönünden	3,23	1,062	3,00	0,981
15.	Kendi fikir – kanaatlerimi rahatça kullanmaya imkan...	3,39	1,012	3,02	0,970
16.	Çalışma şartları yönünden	1,91	1,056	1,70	1,140
17.	Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları...	2,39	1,253	1,70	1,085
18.	Yaptığım iş karşılığı aldığım ücret yönünden	3,80	0,958	3,57	0,961
19.	Yaptığım iş karşılığı duyduğum başarı hissi yönünden	3,56	1,100	3,30	0,969
20.	Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanma...	4,26	0,917	4,29	0,895
Dışsal Doyum		3,25	0,711	2,95	0,731
Genel Doyum		3,66	0,596	3,29	0,670

Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin MİDÖ’ye vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, içsel doyum için puan aralığının 3,54 ile 4,32 arasında olduğu, en düşük puanın “kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansı vermesi yönünden...” maddesine ait olduğu, en yüksek puanın ise “yöneticimin karar verme yeteneği bakımından...” maddesine ait olduğu gözlemlenmiştir. Dışsal doyum için puan aralığının 1,91 ile 4,26 aralığında olduğu, en düşük puanın “çalışma şartları yönünden...” maddesine ait olduğu görülürken en yüksek puan ortalamasının “mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanma şansı vermesi yönünden...” maddesine ait olduğu görülmüştür. Devlet okullarında görevli müzik öğretmenleri için genel doyum puan aralığının 1,91 ile 4,32 arasında olduğu belirlenmiştir.

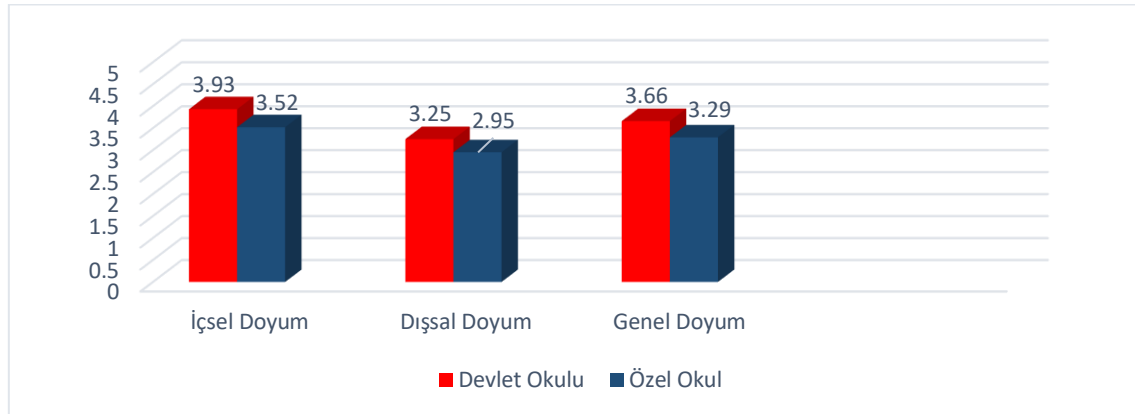
Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin MİDÖ’ye vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, içsel doyum için puan aralığının 2,26 ile 4,07 arasında olduğu, en düşük puanın “yöneticinin karar verme yeteneği bakımından...” maddesine ait olduğu, en yüksek puanın ise “başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem yönünden...” maddesine ait olduğu görülmüştür. Dışsal doyum için puan aralığının 1,70 ile 4,29 arasında olduğu, en düşük puanın “çalışma şartları yönünden...” ve “çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları yönünden...”

maddelerine ait olduğu görülürken en yüksek puan ortalamasının “mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanma şansı vermesi yönünden...” maddesine ait olduğu gözlemlenmiştir. Özel okullarda görevli müzik öğretmenleri için genel doyum puan aralığının 1,70 ile 4,29 arasında olduğu belirlenmiştir.

Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel doyum puan ortalamaları 3,93, dışsal doyum puan ortalamaları 3,25 ve genel doyum puan ortalamaları ise 3,66 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel doyum parametreleri olan başarı, tanınma, takdir, sorumluluk alma, yükselme ve gelecek garantisi noktasında “memnun” düzeyde, dışsal doyum parametreleri olan işletme politikası, yönetim, terfi, ücret, çalışma arkadaşları ve ast – üst ilişkileri noktasında “kararsız” düzeyde, genel doyum noktasında ise “memnun” düzeyde olduğu görülmüştür.

Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel doyum puan ortalamaları 3,52, dışsal doyum puan ortalamaları 2,95 ve genel doyum puan ortalamaları ise 3,29 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel doyum parametreleri olan başarı, tanınma, takdir, sorumluluk alma, yükselme ve gelecek garantisi noktasında “memnun” düzeyde, dışsal doyum parametreleri olan işletme politikası, yönetim, terfi, ücret, çalışma arkadaşları ve ast – üst ilişkileri noktasında “kararsız” düzeyde, genel doyum noktasında ise “kararsız” düzeyde olduğu görülmüştür.

Şekil 1 incelendiğinde, devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinin özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Müzik öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeyleri.

Tablo 6’da müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeyleri gösterilmiştir. Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin MÖMTÖ’ye verdikleri yanıtlar incelendiğinde, meslek gelişimi ve ilgi puan aralığının 3,21 ile 4,24 aralığında olduğu, en düşük puanın “müzik öğretmenliğine yönelik lisansüstü çalışmalar yapmaya istekliyim” maddesine ait olduğu, en yüksek puanın “müzik derslerinde, şarkı öğretimi esnasında öğrencilere herhangi bir çalgıyla eşlik etmekten mutluluk duyuyorum” maddesine ait olduğu görülmüştür. Mesleğe bağlılık boyutundaki maddeler olumsuz olduğu için ters hesaplanmıştır. Mesleğe bağlılık boyutunun puan aralığının 1,19 ile 2,64 aralığında olduğu, en düşük puanın “müzik öğretmenliğinin, öğretmenlik branşları arasındaki en sıkıcı branş olduğunu düşünüyorum” maddesine ait olduğu görülürken, en yüksek ortalamasının “okul içerisinde müzik derslerine girmek dışındaki faaliyetler ve etkinlikler gereksiz yere beni yoruyor” maddesine ait olduğu gözlemlenmiştir. Mesleğe verilen önem alt boyutunun puan aralığının 2,64 ile 4,06 aralığında



Müzik Öğretmenlerinin İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeylerinin Devlet ve Özel Okul Bağlamında İncelenmesi

olduğu, en düşük puanın “velilerin branşıma gereken önemi göstermemesi beni üzer” maddesine ait olduğu görülürken, en yüksek puan ortalamasının “müzik öğretmeni olmak bana mutluluk veriyor” maddesine ait olduğu görülmüştür. MÖMTÖ'nün geneline bakıldığında ise puan aralığının 1,39 ile 4,24 puan arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

*Müzik Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyleri*

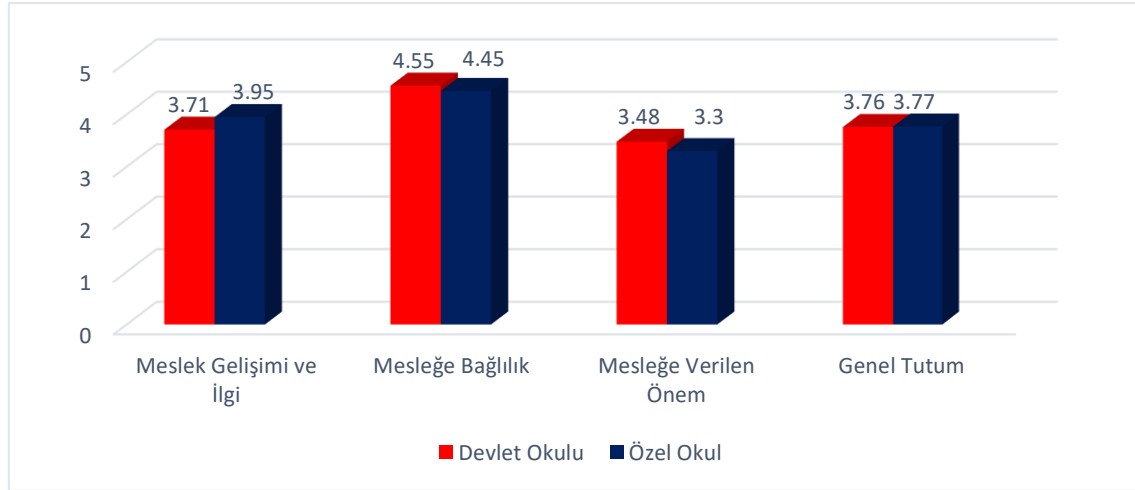
S.N	Maddeler	Devlet Okulları (N=606)		Özel Okullar (N=213)	
		$\bar{x}$	Ss.	$\bar{x}$	Ss.
1.	Müzik öğretmenliğinde mesleki gelişim amaçlı yapılan...	3,79	0,958	4,01	0,876
2.	Müzik öğretmenliğiyle ilgili tüm çalışmalar ilgimi...	3,75	1,059	3,86	1,048
3.	Boş zamanlarımda müzik öğretmenliğiyle ilgili...	3,70	1,087	3,87	1,025
4.	Müzik öğretmenliğine yönelik lisansüstü...	3,21	1,435	4,00	1,209
5.	Müzik öğretmenliğine yönelik hizmet içi eğitim...	3,37	1,177	3,58	1,157
6.	Müzik eğitiminde, şarkı öğretimi esnasında...	4,24	0,877	4,40	0,844
7.	Müzik eğitiminin her boyutunda kendimi...	3,92	0,986	3,93	0,957
Mesleki Gelişim ve İlgi		3,71	0,820	3,95	0,739
8	Müzik öğretmenliğinin, öğretmenlik branşları arasındaki en sıkıcı branş olduğunu düşünüyorum.	4,69	0,762	4,63	0,838
9	Beni müzik öğretmenliğine bağlayacak herhangi bir neden bulamıyorum.	4,42	0,975	4,23	1,123
10	Okul içerisinde müzik derslerine girmek dışındaki faaliyetler ve etkinlikler beni gereksiz yere yoruyor.	4,54	1,458	4,48	0,939
Mesleğe Bağlılık		4,55	0,657	4,45	0,796
11	Öğrencilerimin, müzik dersini önemsemesi...	3,23	1,333	3,04	1,315
12	Müzik öğretmenliğinden aldığım manevi doyumun...	3,33	1,171	3,21	1,081
13	Velilerin branşıma gereken önemi göstermemesi...	2,64	1,658	2,27	1,473
14	Yaşam tarzımın müzik öğretmenliği mesleğine..	3,86	1,087	3,66	1,049
15	Müzik öğretmeni olmak bana mutluluk veriyor.	4,06	0,969	3,83	0,988
16	Yeniden dünyaya gelsem tekrar müzik öğretmeni...	3,50	1,176	3,47	1,010
17	Maddi olarak diğer branşlara göre az kazansam da...	3,74	1,766	3,60	1,002
Mesleğe Verilen Önem		3,48	0,887	3,30	0,864
Genel Tutum		3,76	0,650	3,77	0,611

Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimi ve ilgi puan ortalamaları 3,71 olarak, mesleğe bağlılık puan ortalamaları 4,55 olarak, mesleğe verilen önem puan ortalamaları 3,48 olarak ve genel tutum puan ortalamaları 3,76 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem düzeyleri ile genel tutum düzeylerinin yüksek düzeyde, mesleğe bağlılık düzeylerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimi ve ilgi puan ortalamaları 3,95 olarak, mesleğe bağlılık puan ortalamaları 4,45 olarak, mesleğe verilen önem puan ortalamaları 3,30 olarak ve genel tutum puan ortalamaları ise 3,77 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleğe verilen önem düzeylerinin yüksek düzeyde, mesleğe bağlılık düzeylerinin çok yüksek düzeyde, mesleğe verilen önem düzeylerinin orta düzeyde, genel tutum düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Şekil 2’de de görüldüğü üzere hem devlet hem de özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimi ve ilgi boyutuna yönelik tutumlarının yüksek düzeyde, mesleğe

bağlılık düzeylerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Mesleğe verilen önem boyutuna yönelik olarak devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin yüksek düzeyde tutuma sahip oldukları tespit edilirken özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin orta düzeyde tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Hem devlet hem de özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliğine yönelik genel tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.



Şekil 2. Müzik öğretmenlerinin meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe bağlılık, mesleğe verilen önem ve genel tutum düzeyleri.

**Devlet-özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri görev yapılan okul türüne göre farklılaşmaya yönelik bulgular**

Müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin görev yapılan okul türüne göre farklılaşma durumunu tespit etmek için t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testine yönelik sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Müzik Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeylerindeki Farklılaşmaya Yönelik t-testi Sonuçları

	Okul Türü	N	$\bar{x}$	Ss	t	p
İçsel Doyum	Devlet	606	3,93	0,617	8,064	0,000
	Özel	213	3,52	0,709		
Dışsal Doyum	Devlet	606	3,25	0,711	5,299	0,000
	Özel	213	2,95	0,731		
Genel Doyum	Devlet	606	3,66	0,596	7,507	0,000
	Özel	213	3,29	0,670		
Mes. Gelişim ve İlgisi	Devlet	606	3,71	0,820	-3,728	0,000
	Özel	213	3,95	0,739		
Mesleğe Bağlılık	Devlet	606	4,95	0,657	1,834	0,067
	Özel	213	4,45	0,769		
Mesleğe Ver. Önem	Devlet	606	3,48	0,887	2,644	0,008
	Özel	213	3,30	0,864		
Genel Tutum	Devlet	606	3,76	0,674	0,71	0,941
	Özel	213	3,77	0,611		

İçsel doyum ( $t= 8,064$   $p<0,05$ ), dışsal doyum ( $t= 5,299$   $p<0,05$ ) ve genel doyum ( $t= 7,507$   $p<0,05$ ) düzeylerinin okul türüne göre farklılaştığı görülmüştür. Grup ortalamalarına bakıldığında bu farklılaşmanın devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Meslek gelişimi ve ilgi ( $t= -3,728$   $p<0,05$ ), mesleğe verilen önem ( $t= 2,644$   $p<0,05$ ) düzeylerinin okul türüne göre farklılaştığı görülürken, mesleğe bağlılık ( $t= 1,834$   $p>0,05$ ) ve genel tutum ( $t=0,71$   $p>0,05$ ) düzeylerinin okul türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür. Farklılaşma olduğu görülen boyutlardaki grupların ortalamalarına bakıldığında, meslek gelişimi ve ilgi boyutunun özel okullarda görev yapan müzik öğretmenleri lehine, mesleğe verilen önem boyutunun devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre iş doyum noktasında devlet okullarında görevli müzik öğretmenlerinin özel okullarda görevli müzik öğretmenlerine nazaran daha yüksek doyum yaşadığı görülmüştür. Mesleğe yönelik tutum noktasında mesleğe bağlılık ve genel tutum düzeylerinde hemen hemen aynı düzeyde tutuma sahip oldukları görülürken, meslek gelişimi ve ilgi noktasında özel okullarda, mesleğe verilen önem noktasında devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin daha yüksek tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir.

***Devlet-özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına yönelik bulgular***

Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin okul türü ve cinsiyet etkileşimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için iki yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

*Tablo 8*

Okul Türü ve Cinsiyet Etkileşiminin İş Doyumu Düzeyine Etkisine Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Okul Türü	İçsel Doyum	22,468	1	22,468	54,295	0,000
	Dışsal Doyum	11,248	1	11,248	21,887	0,000
	Genel Doyum	17,519	1	17,519	46,023	0,000
Cinsiyet	İçsel Doyum	0,028	1	0,028	0,067	0,796
	Dışsal Doyum	0,136	1	0,136	0,264	0,607
	Genel Doyum	0,061	1	0,061	0,160	0,689
Okul Türü * Cinsiyet	İçsel Doyum	0,177	1	0,177	0,427	0,514
	Dışsal Doyum	0,422	1	0,422	0,820	0,365
	Genel Doyum	0,262	1	0,262	0,689	0,407
Hata	İçsel Doyum	337,262	815	0,414		
	Dışsal Doyum	418,854	815	0,514		
	Genel Doyum	310,243	815	0,381		
Toplam	İçsel Doyum	12381,167	819			
	Dışsal Doyum	8705,125	819			
	Genel Doyum	10766,925	819			

\* $p<0,05$

Tablo 8 incelendiğinde, okul türü – cinsiyet etkileşimine göre içsel doyum ( $F_{(1-815)}= 0,427$ ,  $p>0,05$ ), dışsal doyum ( $F_{(1-815)}= 0,820$ ,  $p>0,05$ ) ve genel doyum ( $F_{(1-815)}= 0,689$ ,  $p>0,05$ ) düzeylerinde farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Tablo 9

Okul Türü ve Cinsiyet Etkileşiminin Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Okul Türü	Mes. Gelişim ve İlgi	5,017	1	5,017	7,863	0,005
	Mes. Bağlılık	2,041	1	2,041	4,334	0,038
	Mes. Verilen Önem	5,451	1	5,451	7,022	0,008
	Genel Tutum	0,085	1	0,085	0,196	0,658
Cinsiyet	Mes. Gelişim ve İlgi	0,105	1	0,105	0,165	0,685
	Mes. Bağlılık	2,768	1	2,768	5,878	0,016
	Mes. Verilen Önem	0,662	1	0,662	0,852	0,356
	Genel Tutum	0,008	1	0,008	0,020	0,889
Okul Türü * Cinsiyet	Mes. Gelişim ve İlgi	3,246	1	3,246	5,087	0,024
	Mes. Bağlılık	0,236	1	0,236	0,501	0,479
	Mes. Verilen Önem	0,369	1	0,369	0,475	0,491
	Genel Tutum	1,161	1	1,161	2,681	0,102
Hata	Mes. Gelişim ve İlgi	519,999	815	0,638		
	Mes. Bağlılık	383,854	815	0,471		
	Mes. Verilen Önem	632,645	815	0,776		
	Genel Tutum	353,010	815	0,433		
Toplam	Mes. Gelişim ve İlgi	12225,388	819			
	Mes. Bağlılık	17170,222	819			
	Mes. Verilen Önem	10323,490	819			
	Genel Tutum	11998,052	819			

\*p&lt;0,05

Tablo 9 incelendiğinde, okul türü – cinsiyet etkileşimine göre *mesleğe bağlılık* ( $F_{(1-815)} = 0,501$ ,  $p > 0,05$ ), *mesleğe verilen önem* ( $F_{(1-815)} = 0,475$ ,  $p > 0,05$ ) ve *genel tutum* ( $F_{(1-815)} = 2,681$ ,  $p > 0,05$ ) düzeylerinde farklılaşma olmadığı görülürken, *meslek gelişimi ve ilgi* düzeylerinin ( $F_{(1-815)} = 5,087$ ,  $p < 0,05$ ) farklılaştığı görülmüştür. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında yaşandığını belirlemek için Bonferroni analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Okul Türü ve Cinsiyet Etkileşiminin Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik Farklılaşma Tablosu Bonferroni Testi Sonuçları

Okul Türü	Kıdem	Okul Türü	Okul Türü	MD	SE	p	Fark	
* Cinsiyet	Mes. Gel. ve İlgi	Kadın (1)	Devlet Okulu (a)	Özel Okul (b)	-342	0,08	0,00	1b>1a
		Erkek (2)			-037	0,11	0,00	2b>2a

Yapılan analiz sonuçlarına göre meslek gelişimi ve ilgi düzeyinin özel okullarda görev yapan kadın öğretmenlerin ve özel okullarda görev yapan erkek öğretmenlerin lehine farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkarak meslek gelişimi ve ilgi boyutunda özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin daha yüksek tutuma sahip olduğu düşünülmektedir.

#### **Devlet-özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin yaşa göre farklılaşmasına yönelik bulgular**

Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin okul türü ve yaş etkileşimine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için iki yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 11 ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11

Okul Türü ve Yaş Etkileşiminin İş Doyumu Düzeyine Etkisine Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Okul Türü	İçsel Doyum	7,399	1	7,399	18,366	0,000
	Dışsal Doyum	2,748	1	2,748	5,524	0,019
	Genel Doyum	5,267	1	5,267	14,320	0,000
Yaş	İçsel Doyum	7,531	6	1,255	3,116	0,005
	Dışsal Doyum	12,737	6	2,123	4,268	0,000
	Genel Doyum	9,320	6	1,553	4,223	0,000
Okul Türü *	İçsel Doyum	6,017	5	1,203	2,987	0,011
Yaş	Dışsal Doyum	2,746	5	0,549	1,104	0,357
	Genel Doyum	4,467	5	0,893	2,429	0,034
Hata	İçsel Doyum	324,685	806	0,403		
	Dışsal Doyum	400,887	806	0,497		
	Genel Doyum	296,477	806	0,368		
Toplam	İçsel Doyum	12381,167	819			
	Dışsal Doyum	8705,125	819			
	Genel Doyum	10766,925	819			

\*p<0,05

Tablo 11'e göre okul türü – yaş etkileşiminde, içsel doyum ( $F_{(5-806)} = 2,987$ ,  $p < 0,05$ ) ve genel doyum ( $F_{(5-806)} = 2,429$ ,  $p < 0,05$ ) düzeylerinde farklılaşma olduğu görülürken, dışsal doyum ( $F_{(5-806)} = 2,987$ ,  $p > 0,05$ ) düzeyinin farklılaşmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 12

Okul Türü ve Yaş Etkileşiminin Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Okul Türü	Mes. Gelişim ve İlgi	2,339	1	2,339	3,811	0,051
	Mes. Bağlılık	0,059	1	0,059	0,123	0,726
	Mes. Verilen Önem	3,042	1	3,042	4,105	0,043
	Genel Tutum	0,017	1	0,017	0,042	0,838
Yaş	Mes. Gelişim ve İlgi	9,614	6	1,602	2,611	0,016
	Mes. Bağlılık	2,509	6	0,418	0,879	0,510
	Mes. Verilen Önem	17,287	6	2,881	3,887	0,001
	Genel Tutum	7,249	6	1,208	2,917	0,008
Okul Türü *	Mes. Gelişim ve İlgi	9,772	5	1,954	3,185	0,007
Yaş	Mes. Bağlılık	1,329	5	0,266	0,559	0,732
	Mes. Verilen Önem	12,908	5	2,582	3,483	0,004
	Genel Tutum	7,495	5	1,499	3,620	0,003
Hata	Mes. Gelişim ve İlgi	494,640	806	0,614		
	Mes. Bağlılık	383,483	806	0,476		
	Mes. Verilen Önem	597,430	806	0,741		
	Genel Tutum	333,777	806	0,414		
Toplam	Mes. Gelişim ve İlgi	12225,388	819			
	Mes. Bağlılık	17170,222	819			
	Mes. Verilen Önem	10323,490	819			
	Genel Tutum	11998,052	819			

\*p<0,05

Tablo 12 incelendiğinde ise okul türü – yaş etkileşimine göre meslek gelişimi ve ilgi ( $F_{(5-806)}=3,185$ ,  $p<0,05$ ), mesleğe verilen önem ( $F_{(5-806)}=3,483$ ,  $p<0,05$ ) ve genel tutum ( $F_{(5-806)}=3,185$ ,  $p<0,05$ ) düzeylerinde farklılaşma olduğu görülürken, mesleğe bağlılık ( $F_{(5-806)}=0,559$ ,  $p>0,05$ ) düzeyinin farklılaşmadığı görülmüştür. İş doyumunu ve tutum alt boyutlarında görülen farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni analizi sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

Okul Türü ve Yaş Etkileşiminin İş Doyumu ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik Farklılaşma Tablosu Bonferroni Testi Sonuçları

	Yaş	Okul Türü	Okul Türü	MD	SE	p	Fark
İçsel Doyum	22 – 24 (1)	Devlet Okulu (a)	Özel Okul (b)	0,700*	0,240	0,004	
	25 – 29 (2)			0,542*	0,096	0,000	1a>1b
	30 – 34 (3)			0,108	0,117	0,356	2a>2b
	35 – 39 (4)			0,334*	0,158	0,035	3a>3b
	40 – 44 (5)			-0,013	0,172	0,938	
	45 – 49 (6)			0,241	0,252	0,339	
Genel Doyum	22 – 24 (1)	Devlet Okulu (a)	Özel Okul (b)	0,615*	0,230	0,008	
	25 – 29 (2)			0,447*	0,092	0,000	1a>1b
	30 – 34 (3)			0,062	0,112	0,577	2a>2b
	35 – 39 (4)			0,254	0,151	0,093	
	40 – 44 (5)			-0,002	0,165	0,992	
	45 – 49 (6)			0,237	0,241	0,327	
Okul Türü * Yaş	22 – 24 (1)	Devlet Okulu (a)	Özel Okul (b)	0,218	0,297	0,463	
	25 – 29 (2)			0,123	0,119	0,299	
	30 – 34 (3)			-0,421*	0,145	0,004	3b>3a
	35 – 39 (4)			-0,219	0,195	0,261	5b>5a
	40 – 44 (5)			-0,647*	0,213	,002*	
	45 – 49 (6)			-0,129	0,312	0,678	
Mesleğe Verilen Önem	22 – 24 (1)	Devlet Okulu (a)	Özel Okul (b)	0,684*	0,326	0,036	
	25 – 29 (2)			0,613*	0,130	0,000	1a>1b
	30 – 34 (3)			-0,118	0,159	0,459	2a>2b
	35 – 39 (4)			0,136	0,214	0,525	
	40 – 44 (5)			-0,031	0,234	0,895	
	45 – 49 (6)			-0,058	0,342	0,865	
Genel Tutum	22 – 24 (1)	Devlet Okulu (a)	Özel Okul (b)	0,336	0,244	0,168	
	25 – 29 (2)			0,328*	0,097	0,001	2a>2b
	30 – 34 (3)			-0,206	0,119	0,084	
	35 – 39 (4)			-0,052	0,160	0,747	
	40 – 44 (5)			-0,273	0,175	0,119	
	45 – 49 (6)			-0,042	0,256	0,871	

Tablo 13 incelendiğinde, içsel doyum düzeyinin devlet okullarında görev yapan 22-24, 25-29 ve 30-34 yaş aralıklarındaki müzik öğretmenlerinin, dışsal doyum düzeyinin ise yine devlet okullarında görev yapan 22-24 ve 25-29 yaş aralıklarındaki müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı görülmüştür.

Mesleğe yönelik tutum için meslek gelişimi ve ilgi düzeyinin özel okullarda görevli 30-34 ve 40-44 yaş aralıklarındaki müzik öğretmenlerinin, mesleğe verilen önem düzeyinin ise devlet okullarında görevli 22-24 ve 25-29 yaş aralıklarındaki müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı

Müzik Öğretmenlerinin İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeylerinin Devlet ve Özel Okul Bağlamında İncelenmesi

görülmüştür. Genel tutum düzeyinin ise devlet okullarında görev yapan 22-24 yaş aralığındaki müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Devlet-özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin kıdeme göre farklılaşmasına yönelik bulgular**

Müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin okul türü-kıdem etkileşimine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan iki yönlü varyans analizine yönelik sonuçlar Tablo 14 ve Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Okul Türü ve Kıdem Etkileşiminin İş Doyumu Düzeyine Etkisine Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Okul türü	İçsel Doyum	1,121	1	1,121	2,772	0,096
	Dışsal Doyum	,522	1	0,522	1,042	0,308
	Genel Doyum	,854	1	0,854	2,306	0,129
Kıdem	İçsel Doyum	4,438	5	0,888	2,195	0,053
	Dışsal Doyum	9,156	5	1,831	3,653	0,003
	Genel Doyum	5,878	5	1,176	3,173	0,008
Okul türü * Kıdem	İçsel Doyum	4,852	5	0,970	2,400	0,036
	Dışsal Doyum	2,022	5	0,404	0,807	0,545
	Genel Doyum	3,171	5	0,634	1,712	0,129
Hata	İçsel Doyum	326,256	807	0,404		
	Dışsal Doyum	404,513	807	0,501		
	Genel Doyum	299,007	807	0,371		
Toplam	İçsel Doyum	12381,167	819			
	Dışsal Doyum	8705,125	819			
	Genel Doyum	10766,925	819			

Tablo 15

Okul Türü ve Kıdem Etkileşiminin Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Okul Türü	Mes. Gelişim ve İlgi	2,342	1	2,342	3,735	0,054
	Mes. Bağlılık	0,007	1	0,007	0,016	0,900
	Mes. Verilen Önem	0,304	1	0,304	0,400	0,527
	Genel Tutum	0,175	1	0,175	0,413	0,521
Kıdem	Mes. Gelişim ve İlgi	1,617	5	0,323	0,516	0,765
	Mes. Bağlılık	2,172	5	0,434	0,915	0,470
	Mes. Verilen Önem	2,340	5	0,468	0,616	0,688
	Genel Tutum	0,966	5	0,193	0,455	0,810
Okul türü * Kıdem	Mes. Gelişim ve İlgi	7,279	5	1,456	2,322	0,042
	Mes. Bağlılık	1,098	5	0,220	0,463	0,804
	Mes. Verilen Önem	11,107	5	2,221	2,922	0,013
	Genel Tutum	5,716	5	1,143	2,694	0,020
Hata	Mes. Gelişim ve İlgi	505,985	807	0,627		
	Mes. Bağlılık	383,066	807	0,475		
	Mes. Verilen Önem	613,449	807	0,760		
	Genel Tutum	342,410	807	0,424		
Toplam	Mes. Gelişim ve İlgi	12225,388	819			
	Mes. Bağlılık	17170,222	819			
	Mes. Verilen Önem	10323,490	819			
	Genel Tutum	11998,052	819			

Tablo 14 incelendiğinde, okul türü - kıdem etkileşimine göre içsel doyum ( $F_{(5-807)} = 2,400$ ,  $p < 0,05$ ) düzeylerinin farklılaştığı görülürken, dışsal doyum ( $F_{(5-807)} = 0,807$ ,  $p > 0,05$ ) ve genel doyum ( $F_{(5-807)} = 1,712$ ,  $p > 0,05$ ) düzeylerinin farklılaşmadığı gözlemlenmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde ise okul türü - kıdem etkileşimine göre meslek gelişimi ve ilgi ( $F_{(5-807)} = 2,322$ ,  $p < 0,05$ ), mesleğe verilen önem ( $F_{(5-807)} = 2,922$ ,  $p < 0,05$ ) ve genel tutum ( $F_{(5-807)} = 2,694$ ,  $p < 0,05$ ) düzeylerinin farklılaştığı görülürken, mesleğe bağlılık düzeyinin ( $F_{(5-807)} = 0,463$ ,  $p > 0,05$ ) farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Hem iş doyum hem de mesleğe yönelik tutum düzeylerinde görülen farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni analizi yapılmış ve Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Okul Türü ve Kıdem Etkileşiminin İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik Farklılaşma Tablosu Two Way ANOVA Testi Sonuçları

	Ölçek	Kıdem	Okul Türü	Okul Türü	MD	SE	p	Fark
İçsel Doyum		1 – 4 (1)	Devlet Okulu (a)	Özel Okul (b)	,593*	,095	,000*	1a>1b 2a>2b
		5 – 9 (2)			,217*	,101	,033*	
		10 – 14 (3)			,160	,146	,273	
		15 – 19 (4)			,149	,187	,425	
		20 – 24 (5)			,138	,255	,587	
Okul Türü *	Meslek Gelişimi ve İlgi	1 – 4 (1)	Devlet Okulu (a)	Özel Okul (b)	-,012	,647	,985	2b>2a 4b>4a
		5 – 9 (2)			-,298*	,126	,019*	
		10 – 14 (3)			-,194	,182	,287	
		15 – 19 (4)			-,775*	,233	,001*	
		20 – 24 (5)			-,156	,317	,624	
Kıdem	Mesleğe Verilen Önem	1 – 4 (1)	Devlet Okulu (a)	Özel Okul (b)	-,439	,806	,586	2a>2b
		5 – 9 (2)			,562*	,131	,000*	
		10 – 14 (3)			,126	,139	,366	
		15 – 19 (4)			,329	,201	,102	
		20 – 24 (5)			-,403	,257	,116	
Genel Tutum		1 – 4 (1)	Devlet Okulu (a)	Özel Okul (b)	-,176	,350	,615	3a>3b
		5 – 9 (2)			,212	,888	,812	
		10 – 14 (3)			,271*	,098	,006*	
		15 – 19 (4)			-,071	,104	,497	
		20 – 24 (5)			,047	,150	,755	

Tablo 16'ya göre iş doyumunu için içsel doyum düzeyinin devlet okullarında görev yapan 1-4 yıl ve 5-9 yıl aralıklarında kıdeme sahip müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı görülmüştür. Mesleğe yönelik tutum için meslek gelişimi ve ilgi düzeyinin özel okullarda görev yapan 5-9 yıl ve 15-19 yıl aralıklarında kıdeme sahip müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı görülmüştür. Mesleğe verilen önem düzeyinin devlet okullarında görevli 5-9 yıl arası kıdeme sahip müzik öğretmenlerinin genel tutum düzeyinin ise 10-14 yıl aralıklarında kıdeme sahip müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı görülmüştür. Hem iş doyumunda hem de mesleğe yönelik tutumda elde edilen bu bulguların, yaş değişkeninde elde edilen bulgular ile genel olarak örtüştüğü ve yaşa yönelik elde edilen bulguları destekleyebileceği düşünülebilir.

#### **Devlet-özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılaşmasına yönelik bulgular**

Müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin okul türü – öğrenim durumu etkileşimine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan iki yönlü varyans analizine yönelik sonuçlar Tablo 17 ve Tablo 18'de gösterilmiştir.



Müzik Öğretmenlerinin İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeylerinin Devlet ve Özel Okul Bağlamında İncelenmesi

Tablo 17

Okul Türü ve Öğrenim Durumu Etkileşiminin İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p*
Okul türü	İçsel Doyum	0,598	1	0,598	1,468	0,226
	Dışsal Doyum	1,831	1	1,831	3,613	0,058
	Genel Doyum	1,011	1	1,011	2,691	0,101
Öğrenim durumu	İçsel Doyum	4,307	2	2,153	5,281	0,005
	Dışsal Doyum	3,044	2	1,522	3,003	0,050
	Genel Doyum	2,741	2	1,370	3,648	0,026
Okul türü *	İçsel Doyum	3,339	2	1,670	4,095	0,017
	Dışsal Doyum	4,890	2	2,445	4,825	0,008
	Genel Doyum	3,689	2	1,845	4,910	0,008
Hata	İçsel Doyum	331,491	813	0,408		
	Dışsal Doyum	411,973	813	0,507		
	Genel Doyum	305,422	813	0,376		
Toplam	İçsel Doyum	12381,167	819			
	Dışsal Doyum	8705,125	819			
	Genel Doyum	10766,925	819			

\* $p < 0,05$

Tablo 17’de belirtilen okul türü - öğrenim durumu etkileşimine göre içsel doyum ( $F_{(2-813)} = 4,095$ ,  $p < 0,05$ ), dışsal doyum ( $F_{(2-813)} = 4,825$ ,  $p < 0,05$ ) ve genel doyum ( $F_{(2-813)} = 4,910$ ,  $p < 0,05$ ) düzeylerinin farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 18

Okul Türü ve Öğrenim Durumu Etkileşiminin İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p
Okul türü	Mes. Gelişim ve İlgi	0,279	1	0,279	0,448	0,503
	Mes. Bağlılık	0,014	1	0,014	0,030	0,863
	Mes. Verilen Önem	0,401	1	0,401	0,521	0,470
	Genel Tutum	0,004	1	0,004	0,010	0,921
Öğrenim durumu	Mes. Gelişim ve İlgi	13,111	2	6,555	10,531	0,000
	Mes. Bağlılık	2,374	2	1,187	2,516	0,081
	Mes. Verilen Önem	5,338	2	2,669	3,466	0,032
	Genel Tutum	7,133	2	3,566	8,426	0,000
Okul türü *	Mes. Gelişim ve İlgi	1,193	2	0,596	0,958	0,384
	Mes. Bağlılık	0,241	2	0,120	0,255	0,775
	Mes. Verilen Önem	1,327	2	0,664	0,862	0,423
	Genel Tutum	1,000	2	0,500	1,182	0,307
Hata	Mes. Gelişim ve İlgi	506,089	813	0,622		
	Mes. Bağlılık	383,568	813	0,472		
	Mes. Verilen Önem	625,961	813	0,770		
	Genel Tutum	344,101	813	0,423		
Toplam	Mes. Gelişim ve İlgi	12225,388	819			
	Mes. Bağlılık	17170,222	819			
	Mes. Verilen Önem	10323,490	819			
	Genel Tutum	11998,052	819			

\* $p < 0,05$

Tablo 18 incelendiğinde ise okul türü - öğrenim durumu etkileşimine göre meslek gelişimi ve ilgi ( $F_{(2-813)}= 0,958, p>0,05$ ), mesleğe bağlılık ( $F_{(2-813)}= 0,255, p>0,05$ ), mesleğe verilen önem ( $F_{(2-813)}= 0,862, p>0,05$ ) ve genel tutum ( $F_{(2-813)}= 1,182, p>0,05$ ) düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür.

İş doyum düzeyinde yaşanan farklılaşmanın hangi gruplar arasında yaşandığını belirlemek için yapılan Bonferroni analizi sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir. İçsel doyum, dışsal doyum ve genel doyum düzeyleri incelendiğinde, devlet okullarında görev yapan lisans mezunu müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 19

Okul Türü ve Öğrenim Durumu Etkileşiminin İş Doyum Düzeyine Etkisine Yönelik Farklılaşma Tablosu Bonferroni Testi Sonuçları

		Mezuniyet	Okul Türü	Okul Türü	MD	SE	p	Fark
Okul Türü * Öğr. Dur.	İçsel Doyum	Lisans (1)	Devlet	Özel	0,499*	0,057	0,000	
		Yüksek L. (2)	Okulu	Okul	0,124	0,120	0,299	1a>1b
		Doktora (3)	(a)	(b)	0,167	0,639	0,794	
	Dışsal Doyum	Lisans (1)	Devlet	Özel	0,375*	0,063	0,000	
		Yüksek L. (2)	Okulu	Okul	-0,055	0,133	0,677	1a>1b
		Doktora (3)	(a)	(b)	1,062	0,712	0,136	
Genel Doyum	Lisans (1)	Devlet	Özel	0,450*	0,055	0,000		
	Yüksek L. (2)	Okulu	Okul	0,052	0,115	0,649	1a>1b	
	Doktora (3)	(a)	(b)	0,525	0,613	0,392		

**Devlet-özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin mezun olunan lisans programına göre farklılaşmasına yönelik bulgular**

Müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin okul türü – mezun olunan lisans programı etkileşimine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için yapılan iki yönlü varyans analizine yönelik sonuçlar Tablo 20 ve Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Okul Türü ve Mezun Olunan Lisans Programı Etkileşiminin İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p*
Okul türü	İçsel Doyum	4,145	1	4,145	10,089	0,002
	Dışsal Doyum	2,426	1	2,426	4,685	0,031
	Genel Doyum	3,403	1	3,403	8,935	0,003
Lisans programı	İçsel Doyum	2,042	5	0,408	0,994	0,420
	Dışsal Doyum	0,664	5	0,133	0,256	0,937
	Genel Doyum	1,326	5	0,265	,696	0,626
Okul türü * Lisans programı	İçsel Doyum	3,289	4	0,822	2,001	0,092
	Dışsal Doyum	0,204	4	0,051	0,098	0,983
	Genel Doyum	1,357	4	0,339	0,891	0,469
Hata	İçsel Doyum	331,964	808	0,411		
	Dışsal Doyum	418,390	808	0,518		
	Genel Doyum	307,699	808	0,381		
Toplam	İçsel Doyum	12381,167	819			
	Dışsal Doyum	8705,125	819			
	Genel Doyum	10766,925	819			

\* $p<0,05$

Müzik Öğretmenlerinin İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeylerinin Devlet ve Özel Okul Bağlamında İncelenmesi

Tablo 20 incelendiğinde, okul türü ve mezun olunan lisans programı etkileşimine göre içsel doyum ( $F_{(4-808)}= 2,001, p>0,05$ ), dışsal doyum ( $F_{(4-808)}= 0,098, p>0,05$ ) ve genel doyum ( $F_{(4-808)}= 0,891, p>0,05$ ) düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 21

*Okul Türü ve Mezun Olunan Lisans Programı Etkileşiminin İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları*

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p*
Okul türü	Mes. Gelişim ve İlgi	2,941	1	2,941	4,593	0,032
	Mes. Bağlılık	0,298	1	0,298	0,632	0,427
	Mes. Verilen Önem	0,213	1	0,213	0,277	0,599
	Genel Tutum	0,985	1	0,985	2,292	0,130
Lisans programı	Mes. Gelişim ve İlgi	3,686	5	0,737	1,151	0,332
	Mes. Bağlılık	2,562	5	0,512	1,086	0,367
	Mes. Verilen Önem	8,830	5	1,766	2,300	0,043
	Genel Tutum	4,271	5	0,854	1,988	0,078
Okul türü * Lisans programı	Mes. Gelişim ve İlgi	1,817	4	0,454	0,709	0,586
	Mes. Bağlılık	2,502	4	0,626	1,325	0,259
	Mes. Verilen Önem	7,610	4	1,903	2,478	0,043
	Genel Tutum	3,399	4	0,850	1,978	0,096
Hata	Mes. Gelişim ve İlgi	517,470	808	0,640		
	Mes. Bağlılık	381,312	808	0,472		
	Mes. Verilen Önem	620,272	808	0,768		
	Genel Tutum	347,200	808	0,430		
Toplam	Mes. Gelişim ve İlgi	12225,388	819			
	Mes. Bağlılık	17170,222	819			
	Mes. Verilen Önem	10323,490	819			
	Genel Tutum	11998,052	819			

\* $p<0,05$

Tablo 21’de belirtilen okul türü - mezun olunan lisans programı etkileşimine göre meslek gelişimi ve ilgi ( $F_{(4-808)}= 0,586, p>0,05$ ), mesleğe bağlılık ( $F_{(4-808)}= 0,259, p>0,05$ ) ve genel tutum ( $F_{(4-808)}= 0,096, p>0,05$ ) düzeylerinde farklılaşmadığı, mesleğe verilen önem ( $F_{(4-808)}= 2,478, p>0,05$ ) düzeyinin farklılaştığı görülmüştür.

Mesleğe verilen önem boyutunda farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni analizi sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir. Buna göre mesleğe verilen önem boyutuna yönelik olarak, devlet okullarında göre yapan Türk Müziği Devlet Konservatuari (TMDK) mezunu müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 22

*Okul Türü ve Kıdem Etkileşiminin Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik Farklılaşma Tablosu Bonferroni Testi Sonuçları*

Okul Türü	Ölçek	Lisans Programları	Okul Türü	Okul Türü	MD	SE	p	Fark
Okul Türü * Lisans Programı	Mesleğe Verilen Önem	Müzik Eğt. ABD. (1)	Devlet Okulu (a)	Özel Okul (b)	0,120	0,083	0,150	
		BMDK(2)			-0,271	0,284	0,341	
		TMDK (3)			0,585	0,197	0,003	3a>3b
		GSF (4)			0,292	0,242	0,228	
		TMDK – HO (5)			-1,252	0,902	0,165	

**Devlet-özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin görev yapılan kademeye göre farklılaşmasına yönelik bulgular**

Müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeylerinin okul türü – görev yapılan kademe etkileşimine göre farklılaşma durumunu tespit etmek için yapılan iki yönlü ANOVA testine yönelik sonuçlar Tablo 23 ve Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 23

Okul Türü ve Görev Yapılan Kademe Etkileşiminin İş Doyumu Düzeyine Etkisine Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p*
Okul türü	İçsel Doyum	2,136	1	2,136	5,219	0,023
	Dışsal Doyum	1,284	1	1,284	2,511	0,113
	Genel Doyum	1,769	1	1,769	4,681	0,031
Kurum türü	İçsel Doyum	3,709	2	1,854	4,531	0,011
	Dışsal Doyum	2,534	2	1,267	2,477	0,085
	Genel Doyum	3,068	2	1,534	4,059	0,018
Okul türü *	İçsel Doyum	1,186	2	0,593	1,448	0,236
Kurum türü	Dışsal Doyum	3,478	2	1,739	3,401	0,034
	Genel Doyum	1,930	2	,965	2,552	0,079
Hata	İçsel Doyum	332,716	813	0,409		
	Dışsal Doyum	415,776	813	0,511		
	Genel Doyum	307,327	813	0,378		
Toplam	İçsel Doyum	12381,167	819			
	Dışsal Doyum	8705,125	819			
	Genel Doyum	10766,925	819			

\* $p < 0,05$

Tablo 24

Okul Türü ve Görev Yapılan Kademe Etkileşiminin Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p*
Okul türü	Mes. Gelişim ve İlgi	2,791	1	2,791	4,383	0,037
	Mes. Bağlılık	0,015	1	0,015	0,032	0,858
	Mes. Verilen Önem	0,196	1	0,196	0,253	0,615
	Genel Tutum	0,278	1	0,278	0,644	0,423
Kurum türü	Mes. Gelişim ve İlgi	2,674	2	1,337	2,100	0,123
	Mes. Bağlılık	1,397	2	0,699	1,487	0,227
	Mes. Verilen Önem	1,322	2	0,661	0,853	0,427
	Genel Tutum	1,263	2	0,631	1,462	0,232
Okul türü *	Mes. Gelişim ve İlgi	4,607	2	2,303	3,617	0,027
Kurum türü	Mes. Bağlılık	1,518	2	0,759	1,615	0,200
	Mes. Verilen Önem	1,337	2	0,669	0,863	0,422
	Genel Tutum	1,375	2	0,688	1,593	0,204
Hata	Mes. Gelişim ve İlgi	517,714	813	0,637		
	Mes. Bağlılık	381,996	813	0,470		
	Mes. Verilen Önem	630,162	813	0,775		
	Genel Tutum	351,035	813	0,432		
Toplam	Mes. Gelişim ve İlgi	12225,388	819			
	Mes. Bağlılık	17170,222	819			
	Mes. Verilen Önem	10323,490	819			
	Genel Tutum	11998,052	819			

Tablo 23 incelendiğinde, okul türü - görev yapılan kademe etkileşimine göre içsel doyum ( $F_{(2-813)}= 1,448$ ,  $p>0,05$ ) ve genel doyum ( $F_{(2-813)}= 2,552$ ,  $p>0,05$ ) düzeylerinde bir farklılaşma olmadığı, dışsal doyum ( $F_{(2-813)}= 3,401$ ,  $p<0,05$ ) düzeylerinin ise farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 24'e göre okul türü - görev yapılan kademe etkileşiminde meslek gelişimi ve ilgi ( $F_{(4-808)}= 3,617$ ,  $p<0,05$ ) düzeylerinde farklılaşma olduğu görülürken, mesleğe bağlılık ( $F_{(4-808)}= 1,615$ ,  $p>0,05$ ), mesleğe verilen önem ( $F_{(4-808)}= 0,863$ ,  $p>0,05$ ) ve genel tutum ( $F_{(4-808)}= 1,593$ ,  $p>0,05$ ) düzeylerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İş doyumunda dışsal doyum, mesleğe yönelik tutumda ise meslek gelişimi ve ilgi boyutlarındaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında görüldüğünü tespit etmek için yapılan Bonferroni analizini sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Okul Türü ve Görev Yapılan Kademe Etkileşiminin İş Doyum ve Mesleğe Yönelik Tutum Düzeyine Etkisine Yönelik Farklılaşma Tablosu Bonferroni Testi Sonuçları

	Ölçek	Kurum Türü	Okul Türü	Okul Türü	MD	SE	p	Fark
Okul Türü *	Dışsal Doyum	Ortaokul (1)	Devlet	Özel	0,391	0,098	0,000	1a>1b
		Lise (2)	Okulu	Okul	-0,235	0,220	0,286	
		Her İki Kademe (3)	(a)	(b)	0,341	0,201	0,090	
Kurum Türü	Mes. Gel. Ve İlgi	Ortaokul (1)	Devlet	Özel	-0,334	0,110	0,002	1b-2b
		Lise (2)	Okulu	Okul	-0,621	0,246	0,012	>
		Her İki Kademe (3)	(a)	(b)	0,223	0,224	0,319	1a-2a

Tablo 25'e göre iş doyumunun dışsal boyutu için devlet okullarında ortaokul kademesinde görev yapan müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı görülmektedir. Mesleğe yönelik tutumun meslek gelişimi ve ilgi boyutunda ise özel okulların ortaokul ve lise kademesinde görev yapan müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı olduğu tespit edilmiştir.

#### Devlet-özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

“Devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki ne düzeydedir?” alt problemine yönelik bulguların elde edilmesi amacıyla devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinden elde edilen verilere önce ayrı ayrı analiz edilmiş, sonrasında tüm veriler birleştirilerek genel duruma bakılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyumları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Devlet Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin İş Doyumları İle Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Katsayıları (N=606)

		Minnesota İş Doyumu Ölçeği		
		İçsel Doyum	Dışsal Doyum	Genel Doyum
Müzik Öğretmenliği Mesleği Tutum Ölçeği	Mesleki Gelişim ve İlgi	0,463*	0,304*	0,433*
	Mesleğe Bağlılık	0,158*	0,021	0,108*
	Mesleğe Verilen Önem	0,522*	0,363	0,498
	Tutum	0,542*	0,353*	0,505*

\* $p<0,01$ .

Yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimi ve ilgi düzeyleri ile içsel ( $r= 0,463$ ,  $p<0,01$ ), dışsal ( $r= 0,304$ ,  $p<0,01$ ) ve genel doyum ( $r= 0,433$ ,  $p<0,01$ ) düzeyleri arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Mesleğe bağlılık ile içsel ( $r= 0,158$ ,  $p<0,01$ ) ve genel doyum ( $r= 0,108$ ,  $p<0,01$ ) düzeyleri arasında pozitif yönde, çok zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilirken, mesleğe bağlılık ile dışsal doyum arasında ( $r= 0,021$ ,  $p>0,05$ ) anlamlı bir ilişki bulunmadığı gözlemlenmiştir. Mesleğe verilen önem ile içsel doyum ( $r= 0,522$ ,  $p<0,01$ ) düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu, dışsal ( $r= 0,363$ ,  $p<0,01$ ) ve genel doyum ( $r= 0,498$ ,  $p<0,01$ ) düzeyleri arasında ise pozitif yönde zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Genel tutum düzeyi ile içsel doyum ( $r= 0,542$ ,  $p<0,01$ ) ve genel doyum ( $r= 0,505$ ,  $p<0,01$ ) düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilirken, genel tutum ile dışsal doyum ( $r= 0,353$ ,  $p<0,01$ ) düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyumları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimi ve ilgi ile içsel doyum ( $r= 0,561$ ,  $p<0,01$ ) ve genel doyum ( $r= 0,553$ ,  $p<0,01$ ) düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu, dışsal doyum ( $r= 0,452$ ,  $p<0,01$ ) ile pozitif yönde zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Mesleğe bağlılık düzeyi ile içsel, dışsal ve genel doyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmiştir ( $p>0,05$ ). Diğer yandan, mesleğe verilen önem düzeyi ile içsel ( $r= 0,641$ ,  $p<0,01$ ), dışsal ( $r= 0,545$ ,  $p<0,01$ ) ve genel doyum ( $r= 0,644$ ,  $p<0,01$ ) düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna benzer şekilde, genel tutum düzeyi ile içsel ( $r= 0,652$ ,  $p<0,01$ ), dışsal ( $r= 0,505$ ,  $p<0,01$ ) ve genel doyum ( $r= 0,643$ ,  $p<0,01$ ) düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Tablo 21

Özel Okullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin İş Doyumları İle Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Katsayıları

		Minnesota İş Doyumu Ölçeği		
		İçsel Doyum	Dışsal Doyum	Genel Doyum
Müzik Öğretmenliği Mesleği Tutum Ölçeği	Mesleki Gelişim ve İlgi	0,561**	0,452**	0,553**
	Mesleğe Bağlılık	0,004	0,166*	0,075
	Mesleğe Verilen Önem	0,641**	0,545**	0,644**
	Tutum	0,652**	0,505**	0,643**

\* $p<0,01$ .

Araştırmaya katılan tüm müzik öğretmenlerinin iş doyumları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Araştırmaya Katılan Tüm Müzik Öğretmenlerinin İş Doyumları İle Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Katsayıları

		Minnesota İş Doyumu Ölçeği		
		İçsel Doyum	Dışsal Doyum	Genel Doyum
Müzik Öğretmenliği Mesleği Tutum Ölçeği	Mesleki Gelişim ve İlgi	0,429*	0,307*	0,410*
	Mesleğe Bağlılık	0,120*	-0,22	-,065
	Mesleğe Verilen Önem	0,556*	0,419*	0,541*
	Tutum	0,546*	0,383*	0,518*

\* $p < 0,01$ .

Yapılan Pearson Korelasyon Analizine göre tüm katılımcıların için mesleki gelişim ve ilgi düzeyi ile içsel ( $r = 0,429$ ,  $p < 0,01$ ), dışsal ( $r = 0,307$ ,  $p < 0,01$ ) ve genel doyum ( $r = 0,410$ ,  $p < 0,01$ ) düzeyleri arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Mesleğe bağlılık düzeyi ile içsel doyum düzeyi arasında ( $r = 0,120$ ,  $p < 0,01$ ) pozitif yönde zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, mesleğe bağlılık ile dışsal ve genel doyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan herhangi bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ). Mesleğe verilen önem ile içsel ( $r = 0,556$ ,  $p < 0,01$ ) ve genel doyum ( $r = 0,541$ ,  $p < 0,01$ ) düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilirken, mesleğe verilen önem ile dışsal doyum arasında ( $r = 0,419$ ,  $p < 0,01$ ) pozitif yönde zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde, mesleğe yönelik genel tutum ile içsel ( $r = 0,546$ ,  $p < 0,01$ ) ve genel doyum ( $r = 0,518$ ,  $p < 0,01$ ) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülürken, mesleğe yönelik genel tutum ile dışsal doyum arasında ( $r = 0,383$ ,  $p < 0,01$ ) pozitif yönde zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin, içsel doyum düzeylerinin memnun, dışsal doyum düzeylerinin kararsız, genel doyum noktasında memnun düzeyde oldukları görülmüştür. Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin ise içsel doyum düzeylerinin memnun, dışsal doyum ve genel doyum düzeylerinin ise kararsız düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinin özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda, devlet ve okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel doyuma yönelik başarı, tanınma, takdir edilme, işin sorumluluğu, terfi ve yükselme, yöneticiye yönelik memnuniyet, meslek garantisi gibi içsel tatminkârlığa yönelik parametrelerden memnun oldukları düşünülmektedir. İçsel doyum noktasında ayrışmanın “yöneticinin karar vermesi yeteneği” maddesinde yaşandığı, devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin bu anlamda memnun olduğu ve zaten bu sorunun ortalamasının yüksek olduğu görülürken, özel okullarda bu sorunun ortalamasının en düşük ortalamaya sahip olduğu ve müzik öğretmenlerinin memnun olmadığı görülmüştür.

Dışsal doyuma yönelik olarak, devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin işletme politikası, yönetim ve denetim, yönetici, çalışma, ast – üst ilişkileri, çalışma arkadaşları, çalışma koşulları ve ücret gibi işin çevresine yönelik parametrelerde kararsız düzeyde oldukları düşünülmektedir. Bu noktada, dışsal doyumda, hem devlet hem de özel okullarda görev yapan

müzik öğretmenlerinin “mesleklerini yaparken kendi yöntemlerini kullanabilmesine imkân vermesi...” açısından memnun düzeyde oldukları görülmüştür. Buna rağmen, hem devlet hem de özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin “çalışma şartları yönünden...” hiç memnun olmadıkları, puan ortalamalarından anlaşılmaktadır. Bunun dışında, özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin “çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları yönünden...” maddesine verdikleri yanıtların puan ortalamasının da düşük olduğu, bu noktada hiç memnun olmadıkları görülmektedir. Bu durumun, özel okullarda görev yapan müzik öğretmenleri arasında rekabet olduğu ve bu rekabetin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

İnandık (2010), araştırmasında, özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dursun (2015), devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini karşılaştırmış, devlet ve özel okullardaki müzik öğretmenlerinin içsel doyum noktasında “memnun” düzeyde, dışsal doyum noktasında “kararsız” düzeyde, genel doyum noktasında ise devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin “kararsız”, özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin ise “memnun” düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. İpek (2018) ise müzik öğretmenlere Gencer (2002) tarafından geliştirilen iş doyum ölçeğini uygulamış ve müzik öğretmenlerinin orta düzeyde iş doyumuna sahip olduklarını belirtmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, İnandık'ın (2010) elde ettiği sonuçlarla çeliştiği görülürken, Dursun'un (2015) elde ettiği sonuçlarla içsel ve dışsal doyum noktasında örtüştüğü, genel doyum noktasında ise çeliştiği görülmüştür.

Öztürk (2021) araştırmasında, müzik öğretmenlerinin ücret boyutunda düşük; terfi, sosyal haklar, çalışma koşulları, ödül, yönetici ve iletişim boyutlarında orta, çalışma arkadaşları, işin doğası boyutlarında yüksek doyuma sahip olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırmada ise devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin iş karşılığında aldığı ücretten memnun düzeyde oldukları görülürken, özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin kararsız düzeyde oldukları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Öztürk'ün (2021) araştırmasının ağırlıklı olarak devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinden oluştuğu düşünüldüğünde, bu araştırmada devlet okullarından elde edilen sonuçlarla çeliştiği görülebilir.

Ücret'in (maaş) iş doyumunun önemli bir yordayıcısı olabileceği düşünülmektedir. Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin maaşları dışında ek ders ücreti gibi çeşitli yan gelirlerinin olduğu, görev yaptıkları okullarda egzersiz ve kurs gibi çeşitli etkinliklerle kendilerine yan gelir sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Bu bağlamda devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin maddi anlamda kısmen de olsa doyum sağladıkları düşünülebilir. Özel okullarda ise müzik öğretmenlerinin az maaş ile çok çalıştıkları, çalıştıkları kurum içerisinde yan bir gelir elde edemedikleri fakat dışarıdan özel öğrenciler ve kurslar yoluyla yan gelir elde edebilecekleri düşünülmektedir.

İnandık (2010), müzik öğretmenlerinin “mesleğin çalışma şartları” ve “yönetim ve denetim biçimleri” boyutlarında az, “mesleki sosyal ilişkiler” ve “ekonomik şartlar” boyutlarında orta, “meslek niteliği” ve “sosyal gereksinimler” boyutunda ise yüksek derecelerde doyuma sahip oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırmada hem devlet hem de özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin çalışma şartları yönünden çok düşük düzeyde doyum yaşadıkları sonucuna ulaşıldığı düşünüldüğünde, bu araştırma bulgularının İnandık'ın (2010) elde ettiği sonuçla örtüştüğü ifade edilebilir. Devlet okullarında ve özel okullarda çalışma imkânlarının farklı olması, özel okullarda müzik dersine yönelik olanakların daha iyi olmasına rağmen yoğun çalışma şartlarının iş doyumunu etkilediği, devlet okullarında ise yönetimin insancıl olma özelliği noktasında öğretmene daha değer verdiği düşünülmektedir. Bu duruma yönelik olarak Çakılı (2020), devlet okullarında okulu ilgilendiren kararların okulun tüm bireyleriyle birlikte alındığını, özel okullarda ise emir komuta şeklinde işlerin ilerlediğini ifade etmiştir. Bu durumun çalışan öğretmenlerin iş doyumlarını etkilediği söylenebilir. Devlet okullarının, müzik derslerine yönelik



İmkânlar yönünden dezavantajlı okullar olması, müzik derslerinin kalitesini etkilemesinden ötürü müzik öğretmenlerini meslek tatmini etkileyebileceği düşünülmektedir. Özel okullarda ise müzik derslerinin okulun reklam yüzü olarak görülmesi, müzik öğretmenlerinin tüm faaliyetlerde aktif rol oynaması fakat müzik eğitimi dışında birçok prosedürle de uğraşması ve buna rağmen ücret noktasında hak ettiği ücreti alamaması çalışma şartları noktasında da düşük doyuma neden olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer boyutu olan tutuma yönelik olarak, devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimi ve ilgi düzeyleri ve mesleğe verilen önem düzeylerinin yüksek, mesleğe bağlılık düzeylerinin çok yüksek olduğu, genel tutum düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin ise meslek gelişimi ve ilgi düzeylerinin yüksek, mesleğe bağlılık düzeylerinin çok yüksek, mesleğe verilen önem düzeylerinin orta, genel tutum düzeylerinin ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Küçük (2012), Tufan ve Güdek'in (2008) geliştirmiş olduğu müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğini 50 müzik öğretmenine uygulamış ve müzik öğretmenlerinin mesleğe yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğunu, devlet okullarındaki müzik öğretmenlerinin özel okullardaki müzik öğretmenlerine nazaran daha yüksek tutuma sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, genel tutum noktasında devlet ve özel okullardaki müzik öğretmenlerinin tutum düzeylerinin hemen hemen aynı düzeyde olduğu görülürken, meslek gelişimi ve ilgi düzeyinin özel okullardaki, mesleğe verilen önem düzeyinin ise devlet okullarındaki müzik öğretmenlerinin düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma, bu noktada Küçük'ün (2012) elde ettiği sonuçlarla kısmen de olsa örtüşmektedir.

Araştırmada devlet ve özel okullardaki müzik öğretmenlerinin iş doyum ve müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeyleri çeşitli kurumsal ve kişisel değişkenlere göre devlet – özel okul bağlamında karşılaştırılarak incelenmiştir. İş doyumuna yönelik olarak, okul türüne göre yapılan *t* – testi sonuçlarına göre içsel, dışsal ve genel doyum düzeyinin devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı, başka bir deyişle devlet okullarında görevli müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin özel okullarda görevli müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinden istatistiksel olarak da yüksel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Talışık (2016), müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin okul türüne göre farklılaşmadığını; Dursun (2015) ve İnandık (2010) ise özel okullarda görevli müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırmada elde edilen sonuçların adı geçen çalışmalarda elde edilen sonuçlarla çeliştiği tespit edilmiştir.

Tutuma yönelik elde edilen sonuçlara göre meslek gelişimi ve ilgi düzeyinin özel okullarda görevli, mesleğe verilen önem boyutunun ise devlet okullarında görevli müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı görülürken, mesleğe bağlılık boyutunun ve genel tutum düzeyinin okul türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimine yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları; devlet okullarında görevli müzik öğretmenlerinin mesleğe daha çok önem verdikleri ama her iki okul türündeki müzik öğretmenlerinin mesleğe daha bağlı oldukları düşünülmektedir. Küçük (2012), müzik öğretmenlerinin tutum düzeylerini incelediği araştırmasında, farklılaşmanın devlet okullarında görevli müzik öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada, mesleğe verilen önem boyutundan elde edilen sonuçların Küçük'ün (2012) elde ettiği sonuçlarla örtüştüğü, diğer boyutlara yönelik elde edilen sonuçlarla çeliştiği görülmüştür.

Bu araştırmada, okul türü – cinsiyet etkileşiminin iş doyumunu üzerinde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun, Aras (2012), İnandık (2010), İpek (2018), Karabalut (2019), Oktay (2019) ve Öztürk (2021) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarını desteklediği görülmüştür.

Buna rağmen Dursun (2015), Kabakcı ve Güdek (2020) ve Talşık (2016), iş doyumunun kadın müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı sonucuna ulaştıkları görülmüştür.

Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumda ise cinsiyete göre meslek gelişimi ve ilgi boyutunda farklılaşma olduğu, bu farklılaşmanın özel okullarda görevli kadın ve erkek müzik öğretmenleri lehine olduğu fakat bu sonucun özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimi ve ilgiye yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları yönünde betimlenmiştir. MÖMTÖ'nün diğer alt boyutları olan mesleğe bağlılık ve mesleğe verilen önem boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı, hem devlet hem de özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin cinsiyete göre hemen hemen eşit düzeyde tutum sergiledikleri düşünülmektedir. Benzer şekilde, genel tutum düzeyinde de farklılaşma olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Küçük (2012) araştırmasında tutumun cinsiyet üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda araştırmada genel tutum düzeyi noktasında elde edilen sonuçların Küçük'ün (2012) araştırmasında elde edilen sonuçlarla örtüştüğü tespit edilmiştir.

Okul türü ve yaş etkileşiminin, iş doyumunun üzerinde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın içsel doyum boyutunda ve genel doyumda yaşandığı görülmüştür. İçsel doyum düzeyinin devlet okullarında görev yapan 22–24, 25–29 ve 30–34 yaş aralığındaki müzik öğretmenleri lehine yaşandığı, genel doyum düzeyinin ise 22–24 ve 25–29 yaş aralıklarındaki müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, devlet okullarında görev yapan genç müzik öğretmenlerinin içsel doyum ve dışsal doyum düzeylerinin özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerine nazaran daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Atayeter (2019), müzik öğretmenlerinin dışsal ve genel doyum düzeylerinin 31–35 ile 36 yaş üstü müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı, Dursun (2015) ise içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinin 40 yaş üstü müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı sonuçlarına ulaşmıştır. Aras (2012), 22–30 ile 31–39 yaş aralığındaki müzik öğretmenlerinin dışsal doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaştığı görülmüştür. Bu bağlamda, araştırmadan elde edilen sonuçların çeşitli noktalarda bu çalışmalarla çeliştiği ve bu durumun çalışılan örneklem grubundan kaynaklı olabileceği ve bu araştırmaların devlet–özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerini ayırmadan topluca ele alınmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Okul türü ve yaş etkileşiminin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumun, meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem boyutlarında yaşa göre farklılaştığı, mesleğe bağlılık boyutunda ise farklılaşma olmadığı, müzik öğretmenlerinin hangi okul türünde çalışırsa çalışsın mesleğe bağlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Meslek gelişimi ve ilgi boyutunun özel okullarda görev yapan 30–34 ile 40–44 yaş aralıklarındaki müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı, mesleğe verilen önemin ise devlet okullarında görev yapan 22–24 ile 25–29 yaş aralıklarında müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, genç devlet okullarında görev yapan genç müzik öğretmenlerinin mesleğe daha çok önem verdiği düşünülebilir. Genel tutum düzeyinin ise yine devlet okullarında görev yapan 25–29 yaş aralığındaki müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı görülmüştür. Küçük (2012), müzik öğretmenlerinin tutum düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaştığı, bu yönüyle iki araştırmanın çeliştiği düşünülmektedir.

Okul türü–kıdem etkileşiminin iş doyumunun içsel doyum boyutunda farklılaşma yarattığı görülmüştür. Buna göre devlet okullarında görev yapan 1–4 ve 5–9 yıl arası kıdeme sahip müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılırken, bu sonucun yaş değişkeninin de sağlaması olduğu görülebilir. Aras (2012), Kabakcı ve Güdek (2020) ile Karabulut (2019), kıdemin iş doyum üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ifade etmiştir. Atayeter (2019), yedi yıl üzeri kıdeme sahip müzik öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşırken, İpek (2018) 5 yıldan az ve 16–20 yıl arası kıdemlere sahip müzik öğretmenlerinin yüksek iş doyumuna sahip olduğunu ifade etmiştir. Dursun (2015) ise 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip müzik öğretmenlerini içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşırken; İnandık (2010), meslek niteliği, mesleki çalışma ve sosyal gereksinim

boyutlarında 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip müzik öğretmenlerinin yüksek doyum sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulgularının İpek (2018) ve Taşlık'ın (2016) araştırmalarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda, müzik öğretmenlerinin mesleğe başlarken ki beklentilerinin gerçekleşmesi ve zaman içerisinde bu beklentilere alışması kişinin iş doyumunu etkileyebileceği düşüncesini oluşturmaktadır.

Okul türü – kıdem etkileşiminin meslek gelişimi ve ilgi, mesleğe verilen önem boyutlarında ve genel tutum düzeyinde farklılaşma yarattığı görülmüştür. Buna göre meslek gelişimi ve ilgi düzeyinin özel okullarda görevli 5–9 ve 15–19 yıl arası kıdemdeki müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı, mesleğe verilen önem düzeyinin ise devlet okullarında görevli 5–9 yıl arası kıdeme sahip müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Genel tutum düzeyinin ise yine devlet okullarında görevli 10–14 yıl arası kıdeme sahip müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda meslek gelişimi ve ilgi düzeyinin özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine farklılaştığı görülürken, mesleğe verilen önemin devlet okullarında görevli müzik öğretmenleri lehine farklılaşabileceği betimlenmiştir.

Okul türü – öğrenim durumu etkileşiminin içsel doyum, dışsal doyum ve genel doyum düzeylerinde farklılaşma yarattığı, Bu farklılaşmanın her üç boyutta da devlet okullarında görev yapan lisans mezunu müzik öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca rağmen Aras (2012) ve Karabulut (2019), yapmış oldukları araştırmada, iş doyumunun öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmış; Dursun (2015) ile Kabakcı ve Güdek (2020) ise yüksek lisans mezunu müzik öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Öğrenim durumunun yükselmesi, kişinin mesleğe yönelik beklentilerinin değişmesine hatta beklentilerinin yükselmesine neden olabileceği, bu durumun iş doyumunu etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonucun, alan yazında elde edilen sonuçlarla çelişebileceği düşünülebilir. Bu noktada, okul türü – öğrenim durumu etkileşiminin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumda ve alt boyutlarında farklılaşmadığı, öğrenim durumu ve çalışılan kuruma göre müzik öğretmenlerinin eşit düzeyde tutuma sahip olduğu düşünülmektedir.

Okul türü – kurum türü etkileşiminin, iş doyumunun dışsal boyutunda farklılaşma yarattığı, bu farklılaşmanın devlet okullarının ortaokul kademesinde görev yapan müzik öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İpek (2018) ve Öztürk (2021), iş doyumunun kurum türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşırken, Dursun (2015) ile Kabakcı ve Güdek (2020), güzel sanatlar liselerinde görev yapan müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Oktay (2019) ise araştırmada elde edilen sonuca benzer şekilde, dışsal doyum boyutunda farklılaşma olduğu ve bu farklılaşmanın ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenleri lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul türü – kurum türü etkileşiminin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumun meslek gelişimi ve ilgi boyutunda farklılaşma yarattığı ve bu farklılaşmanın özel okulların ortaokul ve lise kademesinde görev yapan müzik öğretmenleri lehine yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada devlet ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyumunu ile müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Devlet okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin iş doyum ve tutum düzeyleri ve bunları alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Mesleğe verilen önem ile içsel doyum ve genel tutum ile içsel doyum ve genel doyum düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır, mesleğe verilen önem boyutunun içsel doyumunu etkileyebileceği, genel tutumun ise içsel doyum ve genel doyumunu etkileyebileceği düşünülmektedir.

Özel okullarda ise devlet okullarından elde edilen korelasyon katsayılarından daha yüksek katsayı değerleri elde edildiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre meslek gelişimi ve ilgi ile içsel doyum ve genel doyum düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu, meslek gelişiminin içsel

doyum ve ona bağlı olarak genel doyumunu etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimi için katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, seminerlerin ve kursların içsel doyuma etki edebileceği buna bağlı olarak genel doyum düzeyinin etkilenebileceği düşünülmektedir. Devlet okullarından elde edilen sonuçlara benzer olarak mesleğe verilen önem düzeyi ile içsel doyum, dışsal doyum ve genel doyum düzeyi arasında ve tutum düzeyi ile içsel doyum, dışsal doyum ve genel doyum düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan tüm müzik öğretmenlerinden elde edilen veriler birleştirildiğinde, meslek gelişimi ve ilgi ile içsel, dışsal ve genel doyum düzeyleri arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Mesleğe bağlılık düzeyi ile içsel doyum arasında pozitif yönde ve çok düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülürken dışsal doyum ve genel doyum düzeyleri arasında negatif yönde ve çok düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe verilen önem düzeyi ile içsel doyum ve genel doyum arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülürken dışsal doyumda düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Genel tutum ile içsel doyum ve genel doyum arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki, dışsal doyum ile pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda mesleğe verilen önem ile içsel doyum arasında aynı zamanda genel tutum ile içsel ve genel doyum arasında bir ilişki olduğu, başka bir deyişle tutumun içsel doyumdan etkilenebileceği ve buna bağlı olarak genel doyumunda etkilenebileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlara göre aşağıda yer alan genellemelere ulaşılabilir.

1. İş doyumunu noktasında devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin içsel, dışsal ve genel doyum düzeylerinin özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür.
2. Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin MÖMTÖ'nün meslek gelişimi ve ilgi boyutu düzeylerinin devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyutun anlamlı bir fark yarattığı tüm değişkenlerde yer alan gruplarda ise özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin meslek gelişimine yönelik faaliyetlere daha çok önem verdiği, bu faaliyetlere daha olumlu baktığı görülmüştür.
3. Devlet okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin MÖMTÖ'nün mesleğe verilen önem boyutu düzeylerinin özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış, bu boyutun anlamlı bir fark yarattığı değişkenlerde yer alan gruplarda ise devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenleri lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleğe daha çok önem verdiği düşünülmektedir.
4. İş doyumunu ve tutum düzeyi arasında orta düzeyde de olsa bir ilişki olduğu görülmüştür.
5. Meslek gelişim faaliyetlerinin iş doyumunun içsel doyum düzeyini etkileyebileceği tespit edilmiştir.
6. Mesleğe verilen önemin ve genel tutumun içsel bir durum olduğu, buna bağlı olarak da genel doyumun etkilenebileceği görülmüştür.

Bu bakış açısıyla, elde edilen sonuçlar ve ilgili alan yazın paralelinde aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Müzik öğretmenlerinin iş doyum, tutum, tükenmişlik, örgütsel bağlılık vb. duyuşsal özelliklerinin görev yaptıkları okulun nitelik ve niceliğine göre incelenmesi bu tarz araştırmalara yeni bir boyut kazandıracağı düşünülmektedir.
2. Sadece özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleğe yönelik bakış açılarının, tutumlarının, iş doyumlarının, örgütsel bağlılık ve tükenmişlik gibi duyuşsal özelliklerinin

araştırılması, bu okullarda yaşanan sorunların tespit edilmesi ve çözüm oluşturulması noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

3. Müzik öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutum düzeylerinin incelendiği araştırmaların ağırlıklı olarak öğretmen adaylarına odaklandığı, hâlihazırda görev yapan müzik öğretmenlerine yönelik araştırmaların yok denecek kadar az olduğu veya güncelliğini kaybettiği düşünülmektedir. Tutumun çeşitli nedenlerle değişebileceği düşünüldüğünde, görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutum düzeylerinin tespit edilmesi ve eğer tutum düzeyinde bir değişim varsa bunun nedenlerinin tespit edilmesi noktasında yararlı olacağı öngörülmektedir.
4. 03.02.2022 tarihli ve 31750 sayılı öğretmenlik meslek kanununa (ÖMK) göre öğretmenlerin belirli şartlar ve yeterlilikler dâhilinde uzman öğretmen veya başöğretmen unvanlarını alabileceği belirtilmiştir. Terfi durumunun iş doyumunun bir yordayıcısı olduğu düşünüldüğünde ÖMK’da yer alan bu durumun müzik öğretmenlerinin iş doyumlarını ne ölçüde etkilediği/etkileyeceği hem nitel hem de nicel yöntemlerle araştırılmalıdır.
5. Araştırma farklı yöntem ve ölçeklerle farklı örneklem gruplarına uygulanması, müzik öğretmenlerinin iş doyum ve mesleğe yönelik tutumları hakkında daha fazla bilgi vermesi noktasında araştırmacılara yardımcı olabileceği düşünülmektedir.
6. Araştırmanın aynı yöntemle, benzer şekilde kurulan örneklem gruplarıyla başka branş öğretmenlerine uygulanması, öğretmenlerin genel durumu hakkında fikir vermesi ve öğretmenlik mesleğinde yaşanan sorunların ortaya çıkarılması noktasında faydalı olacağı düşünülmektedir.

#### **Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)**

Bu çalışma, İnönü Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu’nun 25.03.2021 tarihli ve 2021/7-9 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Yazarlar, bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulduğunu ve yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirinin gerçekleştirilmediğini beyan etmişlerdir.

#### **Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)**

Yazarlar, Bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığı beyan etmektedir.

#### **Finansal Destek (Financial Support)**

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

#### **Kaynaklar**

- Acar, S., Meydan, M. C. Kazancık, L. ve Işık, M. . (2019). *İllerin ve bölgelerin sosyo - ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması - SEGE 2017*. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Ankara.
- Aras, A. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin mobbing (yıldırma) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılık ve iş doyumları arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No: 336093).
- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. Kogan Page Publishers.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2018). *Social psychology*. Pearson Education Limited. Boston.
- Arslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2007). Resmi ve özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 371-394.
- Atayeter, F. (2019). *Müzik öğretmenlerinin müzik performans kaygılarının ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No: 502045).

- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research & Practice*, 3(4), 77-86.
- Bain, R. (1928). An attitude on attitude research. *American Journal of Sociology*, 33(6), 940-957.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu* (Yayınlanmamış doktora Tezi). [https://www.researchgate.net/publication/331224684\\_Egitim\\_Yoneticisinin\\_Is\\_Doyumu-Prof\\_Dr\\_Ali\\_Balci-Doktora\\_Tezi/](https://www.researchgate.net/publication/331224684_Egitim_Yoneticisinin_Is_Doyumu-Prof_Dr_Ali_Balci-Doktora_Tezi/) adresinden erişilmiştir.
- Baycan, A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 369653).
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Bizer, G. Y., Barden, J. C., & Petty, R. E. (2006). *Attitudes*. Encyclopedia of Cognitive Science.
- Bozyiğit, S. (2017). Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin veli beklentisi ve algısı: Nitel bir araştırma. *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)*, 2.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çakılı, D. D. (2020). *Resmi ve özel okulların kurum kültürü bakımından karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 630474).
- Davis, K. (1989). *Human behavior at work: Organizational behavior*. McGraw-Hill Inc.
- Durmuş, T. (2009). *Devlet okullarıyla özel okulda okuyan ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki başarı düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 253757).
- Dursun, Y. (2015). *Müzik öğretmenlerinin mesleki yeterlilik alguları ile yaşam ve iş doyumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 414420).
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Gürbüz, O. ve Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 47-62.
- Gürler, M. (2020). Devlet okullarıyla özel okullar arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-6.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 25-28.
- Himmelfarb, S., & Eagly, A. H. (1974). *Readings in attitude change*. John Wiley & Sons.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. Harper.
- Hosgörür, V. ve Kaplan, İ. (2017). Devlet ve özel ilköğretim okullarının kurum teftiş raporlarına göre karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 577-601.
- İnandık, Z. (2010). *Müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin farklı demografik özelliklere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 279576).
- İpek, M. E. H. (2018). *Müzik öğretmenlerinin okullardaki sosyal sermaye algısının iş doyumlarıyla ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 503856).
- Judge, T. A., Zhang, S., & Glerum, D. R. (2020). Job satisfaction. In V. I. Sessa & N. A. Bowling (Eds.), *Essentials of job attitudes and other psychological constructs* (pp. 207-241). Routledge.
- Kabakçı, B. ve Güdek, B. (2020). Müzik öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(59), 2718-2730.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yayınevi.
- Karabulut, D. C. (2019). *Müzik öğretmenlerinin mesleki doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 606585).

- Khan, M. M. A., Rashed, C. A. A., Saha, S., & Islam, A. (2017). What makes employees satisfied with their jobs. *Review of General Management*, 26(2), 46-62.
- Köksal, S. (2022). *Müzik öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki tutum düzeyleri ile öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 770806).
- Küçük, D. P. (2012). Müzik öğretmenlerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 151-161.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Oktay, Ç. (2019). *Müzik öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 594311).
- Öztürk, Ö. (2021). Müzik öğretmenlerinin iş doyumları ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 14(77), 897-909.
- Parke, M. (2018). Does it work for you. *London Business School Review*, 29(1), 14-17.
- Peters, G. D., & Miller, R. F. (1982). *Music teaching and learning*. Longman Publishing Group.
- Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. *Organizational Behavior in Health Care*, 4(7), 43-75.
- Pulat, A. (2019). *İlkokul velilerinin özel okul tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 544841).
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Journal of Social Science*, 14(1), 137-146.
- Talışık, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin mesleki genel yeterlik algıları ile doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağıntının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 1-14.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. Wiley Foundations of Social Psychology Series.
- Tufan, E. ve Güdek, B. (2008). Müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 25-40.
- Ünişen, A., ve Demirel, N. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Üstündağ, N. (2001). *Müfredat laboratuvar okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bilgisayar tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 106786).
- Üzümlü, S. (2019). *Özel okullarda ve devlet okullarındaki müzik eğitiminin farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 561787).
- Vroom, V. H. (1964). *Work & motivation*. John Wiley Publishers.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Retrieved from [https://www.psych.umn.edu/psylabs/vpr/pdf\\_files/Monograph%20XXII%20-%20Manual%20for%20the%20MN%20Satisfaction%20Questionnaire.pdf](https://www.psych.umn.edu/psylabs/vpr/pdf_files/Monograph%20XXII%20-%20Manual%20for%20the%20MN%20Satisfaction%20Questionnaire.pdf)
- Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(3), 76-90.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2019). *Devlet okulları ve özel okullarda çalışan ortaokul müzik öğretmenlerinin çalışma şartlarına yönelik durum değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 539946).

## Extended Abstract

### Introduction

It is known that education is a right guaranteed by the state. In public schools, it can be seen that education activities are carried out free of charge by the state, while in private schools supervised by the state, education activities are carried out on a paid basis or with scholarships and discounts provided under certain conditions. In the current education system, it can be seen that there are institutional, structural, organizational and legislative differences between public schools and private schools, and there may be differences in terms of course practices and these differences are also reflected in music lessons. In this case, it can be seen that while it brings along the discussions on equality of opportunity in education, it can be seen that it is the subject of many researches (Arslan et al., 2007; Bozyiğit, 2017; Durmuş, 2009; Gürler, 2020; Hosgorur & Kaplan, 2017; Pulat, 2019; Yavuz & Yılmaz, 2012). It is thought that the difference in public schools and private schools is not only in terms of quality and quantity, but also that the teachers working in these institutions may differ emotionally and psychologically. For this reason, it is thought that determining the perspectives, satisfaction and attitudes of teachers working in public or private schools can create an idea about this situation.

Köksal (2022) stated that in addition to seeing the profession as a means of earning money, the enjoyment of the work by the employees may be a different dimension of the professional life and defined job satisfaction as one of these dimensions. Judge et al. (2020) stated that the first studies on job satisfaction started during the Great Depression in the United States, and that emotions can be defined as an important factor among the causes of dissatisfaction at workplaces in this period. In this context, job satisfaction; It has been defined as the combination of positive and negative emotions that an individual develops to be satisfied with his job and to love his job (Davis, 1989; Hoppock, 1935; Locke, 1969). While Aziri (2011) states that job satisfaction is an internal situation, although it is under the influence of external factors, Parke (2018) changes according to dynamics such as work atmosphere and characteristics, employee's perspective on work and lifestyle. Khan et al. (2017) presented success, staff appreciation, development opportunity, personal development opportunities among the basic components of job satisfaction. Parke (2018), on the other hand, addressed self-esteem, job satisfaction, satisfaction with the supervisor, and the employee's attitude within the company as factors affecting job satisfaction. According to Balcı (1985); There are two factors that affect job satisfaction. These are individual factors and organizational factors. While individual factors consist of demographic parameters, organizational factors are wage, promotion, working environment, working conditions, management-control style.

Attitudes; It is a complex component of personality, beliefs, values, behaviors and motivation (Pickens, 2005). Attitude is a subjective response to a value according to Bain (1928), a relatively permanent organization of feelings, beliefs, and behavioral tendencies towards objects, events, symbols, according to Eagly & Chaiken (1993) and Himmelfarb & Eagly (1974). Situations that people perceive as inconsistent cause attitudes to change (Aronson et al. 2018; Festinger, 1957). Attitudes have three basic components: cognitive element, affective element and behavioral element. The cognitive element is the observable and measurable element of the attitude (Baysal, 1981). The affective element is the element that is formed on the basis of the cognitive element depending on the previous experiences of the individual and that associates information, sensations and experiences about the environment with positive - negative or desired - undesirable purposes (Ünisen & Demirel, 2018). Behavioral element According to Üstündağ (2001); It is the situation where the judgments that emerge as a result of the beliefs and information obtained on the basis of the cognitive and affective element act positively and negatively on the individual against the object.

Teaching has various roles in society, apart from being referred to as a mere teacher in terms of its professional status. Adjectives such as guide, leader, and exemplary person can be shown



among the missions imposed on the teacher by the society. As long as a teacher starts his profession, it can be thought that there are gains that should be obtained from the affective side, apart from field knowledge and professional knowledge. The basis of the modern education approach is to raise students who have advanced problem solving skills, who can think analytically, who can reach information, and to ensure that the student is active throughout the learning process. The realization of these goals depends on the qualifications gained before and during the service process, and the intangible features it creates with its environment (Gürbüz Türk & Genç, 2004; Gürşimşek, 1998). Teacher's attitude is an important element that affects the student's attitude towards the lesson. In this context, Semerci & Semerci (2004) stated that it would be beneficial to have a positive attitude of teachers and even to gain an attitude towards the profession in the pre-service period.

At this point, it can be thought that there may be differences in various affective aspects in music teachers working in public and private schools. Considering that job satisfaction develops during the professional process, the attitude is gained by the individual before the profession, and these two concepts may vary for various reasons, and in addition, the music education in public and private schools differs in various aspects, and the job satisfaction and attitude levels of music teachers working in these institutions differ in various aspects is thought to show.

### **Method**

In addition to being a quantitative research at the point of collecting and analyzing data, the research is based on descriptive in terms of defining the current situation and on the scanning model in terms of determining the characteristics of individuals in the face of a situation. In addition, there is a correlational aspect in determining the direction and level of the relationship between job satisfaction and attitudes towards the profession of music teachers working in public and private schools. Stratified sampling method was used while forming the sample group of the research. For this purpose, the provinces to be sampled are Acar et al. (2019) based on the Socio-Economic Development Index of Provinces and Regions published by the Ministry of Development. In this context, developed, developing and underdeveloped provinces from each geographical region were determined and a total of 21 provinces were sampled.

In order to collect the data of the research, the personal information form was prepared by Weiss et al. (1967) and adapted into Turkish by Baycan (1985), Minnesota Job Satisfaction Scale and "Music Teaching Profession Attitude Scale" developed by the researcher were used.

Two Way ANOVA analysis and T-test were conducted to determine whether the job satisfaction and attitude levels of music teachers working in public and private schools differ according to personal variables. In this way, the differentiation that occurs as a result of interaction with other personal variables has been determined, provided that the school type (state - private) variable remains constant. In addition, Pearson Correlation Analysis was conducted to determine the relationship between job satisfaction and attitudes towards the profession.

### **Result and Discussion**

According to the results obtained from the research; It was seen that the levels of internal satisfaction, external satisfaction and general satisfaction of music teachers working in public schools were higher than those of music teachers working in private schools, and it was also concluded that internal satisfaction, external satisfaction and general satisfaction differed in favor of music teachers working in public schools. At the level of attitude towards the profession; It has been determined that there is a differentiation in favor of music teachers working in private schools in the sub-dimension of professional development and interest, and in the dimension of importance given to the profession in favor of music teachers working in public schools.

When job satisfaction is examined according to school type – gender interaction, it is seen that there is no difference in job satisfaction and its sub-dimensions, while it is seen that the attitude

differs in favor of male and female teachers working in private schools in terms of professional development and interest. . When job satisfaction is examined according to the school type - age interaction, it has been determined that there is a differentiation in favor of young music teachers working in public schools. In the same way, it was concluded that professional development and interest dimensions differed in favor of music teachers in private schools, and the level of importance and general attitude towards the profession differed in favor of young music teachers working in public schools.

When job satisfaction is analyzed according to the school type - education level interaction, it is seen that the internal, external and general satisfaction levels differ in favor of undergraduate music teachers working in public schools, while the school type - institution type interaction differs in favor of music teachers working in state secondary schools; On the other hand, it has been determined that the professional development and interest level of the attitude differs in favor of the music teachers working in the secondary and high school levels of private schools. While it is seen that there is a positive and moderate relationship between general job satisfaction and general attitude level, it has been concluded that activities for professional development can affect the level of internal satisfaction.

Based on the results obtained, suggestions were made to examine the different affective characteristics of music teachers in the context of public and private schools, to apply the research using different methods and scales, and to examine the affective characteristics of both teachers and music teachers according to the career steps specified in the teaching profession law.

## Dağıtımçı Liderlik ile Algılanan Örgütsel Destek Arasındaki İlişki\*

### The Relationship between Distributive Leadership and Perceived Organizational Support

Abdullah DAĞ\*\*, Bayram BOZKURT\*\*\*

**Öz:** Dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı korelasyonel model ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlerken tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda Gaziantep ili Nizip ilçesine bağlı resmi anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liseler tabaka olarak belirlenmiş ve bu okullarda görev yapan 482 öğretmen örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma verilerini toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Dağıtımçı Liderlik Ölçeği” ve “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” olmak üzere üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiksel analizler için aritmetik ortalama, standart sapma; ilişkisel analizler için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi ile basit ve hiyerarşik regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerilerine ilişkin algıları ve algıladıkları örgütsel desteğin yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan, dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Dağıtımçı liderliğin algılanan örgütsel desteğin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu, algılanan örgütsel desteğin %74’ünün dağıtımçı liderlik ile açıklanabileceği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre dağıtımçı liderliğin hakim olduğu bir okulda liderlik rol ve sorumluluklarında görev alan öğretmenin, örgüt içerisinde kendisini değerli hissedebileceği ve örgütsel destek algısının da bu sayede yükselebileceği söylenilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, dağıtımçı liderlik, algılanan örgütsel destek.

**Abstract:** This study, which aims to determine the relationship between distributive leadership and perceived organizational support, was designed with a predictive correlational model from quantitative research methods. Stratified sampling method was used to determine the sample of the study. In this context, official kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in Nizip district of Gaziantep province were determined as strata and 482 teachers working in these schools were included in the sample. In order to collect the research data, a data collection tool consisting of three parts: "Personal Information Form", "Distributive Leadership Scale" and "Perceived Organizational Support Scale" was used. While analyzing the data, arithmetic mean and standard deviation were used for descriptive statistical analysis; Pearson product moment correlation coefficient analysis, simple and hierarchical regression analysis were used for relational analysis. According to the findings of the study, teachers' perceptions of principals' distributive leadership skills and perceived organizational support were found to be high. On the other hand, it was determined that there was a high positive relationship between distributive leadership and perceived organizational support. It was determined that distributive leadership is a significant positive predictor of perceived organizational support and 74% of perceived organizational support can be explained by distributive leadership. According to the results obtained from the research, it can be said that teachers who take part in leadership roles and responsibilities in a school where distributive leadership is dominant can feel valuable in the organization and their perception of organizational support can increase in this way.

**Keywords:** Leadership, distributive leadership, perceived organizational support.

\*Bu çalışma, birinci yazarın Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Mart 2023 tarihinde tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\**Sorumlu yazar*, Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Gaziantep-Türkiye, ORCID: 0000-0003-1547-9053, e-posta: apdullahdag24@gmail.com

\*\*\*Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep-Türkiye, ORCID: 0000-0002-9184-0878, e-posta: byrmbzkrt02@gmail.com

## Giriş

Sosyal hayatta yaşamını sürdüren insanoğlu geçmiş çağlardan günümüze kadar dinamik yaşamın gereği olarak gruplar halinde yaşamış, bu grupları yönetmiş veya yönetilmiştir. Grup halinde yaşayan bireylerin kişisel olarak ihtiyaç ve beklentilerinin ortaya çıkması ile birlikte herkesin tek tek beklentileri karşılanamayacağından onları ortak amaçlar etrafında toplayabilen, istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda cesaretlendirebilen, yönlendirme ve güç birleşimi sağlama konusunda sorumluluk alabilen bireylere her zaman ihtiyaç duyulmuştur. Levinson (2011), hayatları boyunca bir gruba veya örgüte mensup olma ihtiyacı duyan insanların, onlara etki eden ve bir arada tutan kişiye ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. İnsanların toplu halde yaşamaya başladığı günden itibaren en küçük birimden en karmaşık yapılara kadar etki eden en önemli faktörlerden birisi liderlik olmuştur (Humphreys, 2001). Toplu yaşamın bir gereği olarak insanlar, paydaşları ile ortak karar verme noktasında etkileşim halinde olsa da zeki, kişiliği sağlam, ikna kabiliyeti yüksek, iletişim kanallarını iyi kullanabilen liderlere ihtiyaç duymuştur.

Grup davranışlarını anlamlandırmada ve izleyenleri örgüt amaçlarına yönlendirmede kritik bir pozisyonda bulunan liderlere tarihin bütün devirlerinde rastlamak mümkündür (Çelik, 2013). Örgüt yönetiminde, yöneten ve yönetici kavramını birbirinden bağımsız şekilde ele alan, uygulama ile yönetim ve planlama süreçlerini birbirinden ayıran, örgütün belli kural ve kaidelerle yönetilmesi gerektiğini öngören bilimsel yönetim anlayışı zamanla yerini çok sesli, daha demokratik, daha katılımcı yönetim anlayışlarına bırakmaya başlamıştır (Güçlü ve Koşar, 2020). Tarihsel süreçteki bu değişim, kendisini, okul yönetimi süreçlerinde de hissettirmiş ve geleneksel anlamdaki okul müdürlüğü yönetim anlayışı, farklı bireylerin tecrübesi, bilgisi ve uzmanlığının ön plana çıktığı liderlik yaklaşımlarına bırakmıştır (Özer ve Beycioğlu, 2013).

Liderliğin tarihsel süreçteki değişimi, bu olgunun daha karmaşık bir hal almasını sağlamış ve kahraman liderlik (tek adam liderliği) eğiliminden uzaklaşarak, liderliğin örgüt üyelerine dağıtılmasına işaret edilmeye başlanmıştır (Hulpia ve Devos, 2009). Çünkü, hemen hemen bütün bireyler yaşamının bir bölümünde liderlik deneyimi ile karşı karşıya kalmıştır (Bennis, 2003). Buradan hareketle, son yıllarda politika yapıcılar, eğitim uzmanları ve araştırmacılar tarafından ilgi alanı olan dağıtım liderlik (Chang, 2011) geleneksel liderlik anlayışlarına bir alternatif olarak alan yazında yerini almıştır (Baloğlu, 2011; Elmore, 2000; Gronn, 2000; Harris, 2007; Hartley, 2007; Spillane, 2005; 2006; Spillane, Diamond ve Jita, 2003). Dağıtım liderlik, “liderliği sosyal bir süreç olarak ele alır, farklı yönleri olan bireylerin etkileşimi sonucu ortaya çıktığını savunur, bireysel tutum ve davranışlardan uzak çağdaş bir liderlik yaklaşımı olarak görür” (Bolden, 2011).

Küreselleşen dünyada, örgütlerin giderek daha karmaşık bir yapıya bürünmesi ve rekabet koşullarının artması sonucu, örgütün tüm kademelerinde ortaya çıkan değişim ve dönüşümü yönetmeye çalışan liderlerin her şeyi tek başına yönetemediği ve bütün yönetim kademesinde yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmektedir (Adair, 2008; Akçakaya, 2010; Zhang ve Faerman, 2007). Çünkü hiç kimse tam donanımlı bir yapı özelliklerinin (enerjiklik, hatiplik, etkililik, akıllılık...) hepsine birden sahip olamaz (Levinson, 2011). Buradan hareketle, liderliğin tek bir kişide toplanması gerektiği algısı, dağıtım liderlikle beraber yerini fazla kişide toplanması gerektiğine bırakmıştır (Harris, 2008). House ve Aditja (1997) ise dağıtım liderliği tek bir kişinin davranışı ile tamamlanamayan, liderliğin birlikte yaşayan insanların etkileşimi ile ortaya çıkan bir olgu olduğu görüşünü savunmuştur.

Dağıtım eylemi, dağıtmak fiilinden gelmektedir. Dağıtmak, pay etmek, belli bir oranda bölüştürmek anlamlarına gelir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017). Dağıtım işi, alınabilecek yanlış ve riskli kararlardan olumsuz etkilenmemek için bilgi ve enformasyonu en yüksek seviyede tutmayı amaçlar (Gronn, 2000). Liderliğin dağıtılmasından da liderlik etkinliklerinin pay edilmesi ve bölüştürülmesi anlaşılabilir. Yani, liderliğin dağıtılması eylemi, yetkiyi devretmek değil liderlik faaliyetlerinin bireylerin çalışmaları üzerine genişletildiği ve liderliğin birden çok kişinin

etkileşimi ile gerçekleştiği sosyal dağılım sürecini ifade eder (Harris, 2004). Buradan hareketle, liderlik rolü bir kişide toplanmaz, grup üyelerinin tamamı liderliği temel görevi kabul eder ve liderliği kendi istekleri ile üstlenir (Storey, 2004).

Dağıtımçı liderlikte lider ve izleyen birbirini tamamlayan unsurlar olup, liderlik, lider ve izleyenlerin harmanlanması (Nolan ve Harty, 2001) olarak kabul edilir. Bu tanımlardan hareketle, dağıtımçı liderlikte izleyenler, geleneksel anlamdaki edilgen yapısından uzaklaşarak etken yapıya bürünür ve bu rol değişimi onların örgüte yönelik olumlu algılarını artıracak ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını da olumlu yönde etkileyecektir (Çakır, 2019). O halde dağıtımçı liderliğin, bu yönü ile bireylerin örgüte yönelik algılarını değiştiren, örgüt içi davranışlarını şekillendiren bir liderlik yaklaşımı olduğu söylenilebilir. Çalışanların örgütsel kararlara katılımının desteklenmesi, örgüt için gösterdiği kişisel çabalara değer verilmesi, mutluluklarının ve iyiliklerinin önemsenmesi, çalışanlarda örgüte yönelik genel bir inanış oluşmasına neden olur (Terzi ve Çelik, 2016). Yani çalışanlar, örgütü tarafından desteklendiğini ve önemsendiklerini hissederse, örgütsel faaliyetlere gönüllü katılım sağlar ve beklentileri yeterince karşılandıkça yüksek performans göstermede daha istekli olurlar (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Buradan hareketle, algıladıkları örgütsel destek düzeyleri yüksek olan bireylerin örgütün yararına davranış göstermede daha istekli ve bu yönde eğilim içerisinde olduğu görülmektedir (Eisenberger vd., 1986).

Algılanan örgütsel destek, örgüt içinde liderin sergilediği liderlik davranışları ile yakın ilişki içerisindedir (Terzi ve Çelik, 2016). Çünkü algılanan örgütsel desteğin belirleyicileri içerisinde yönetici desteği, örgüt kaynaklı önemli bir belirleyicidir. Çalışanlar, örgüt içerisinde bağlı bulunduğu değerlere ilişkin genel bir algı sahibi olmalarının yanı sıra yöneticilerinin yaptıkları katkıları ve refahlarını ne kadar önemsediklerine ilişkin genel bir algı geliştirirler (Eisenberger vd., 1986). Buradan hareketle, yöneticilerin çalışanlarını değerlendirme ve yönlendirme yetkisi olması bakımından çalışanlarda örgütsel destek algısı oluşturmada yönetici desteğinin önemli bir rolü olduğu düşünülebilir. Bunun nedeni, yöneticilerin örgütün temsilcisi olarak görülmesi ve çalışanların performanslarını değerlendirme ve yönetme sorumluluğuna sahip olmasıdır (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Başka bir ifade ile çalışanlar, yöneticilerinin kendilerine karşı sergiledikleri tutum ve davranışları bağlı bulunduğu kuruluşun desteğinin göstergesi olarak algılandıkları (Eisenberger vd., 1986; Rhoades ve Eisenberger, 2002). Başka bir deyişle, yöneticilerin çalışanlarına karşı olumlu ya da olumsuz tutumları, örgüt desteğinin göstergesi olarak görülür. Yöneticinin çalışanına vermiş olduğu destek, algılanan örgütsel desteği olumlu yönde etkileyeceği gibi destek olmaması da algılanan örgütsel desteğin olumsuz yönde etkilenmesine neden olacaktır (Rhoades ve Eisenberger, 2002). Diğer bir ifadeyle, çalışanına örgütsel açıdan destek sağlayan bir yönetim anlayışı, çalışanda yönetim desteği algısının artmasını sağlayacaktır (Shanock ve Eisenberger, 2006).

Örgüt içerisinde saygın bir role sahip olan yöneticiler, çalışanlar tarafından örgütün karakterini somutlaştıran bir yapı olarak görülebilir. Bu bilgilerden yola çıkarak algılanan örgütsel destek ile liderlik davranışları arasında yakın ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Çalışanların örgüt liderlerinin desteğini hissetmesi ve onların sergiledikleri liderlik davranışlarını olumlu algılaması örgütün hedeflediği çıktılar elde etmesinde büyük rol oynar (Ahmad ve Yekta, 2010). Diğer bir ifade ile eğitimsel süreçlerde başarıya ulaşmak yönetici ve öğretmen arasındaki olumlu ilişkiye, güvenli ve olumlu okul atmosferinin olmasına bağlıdır (Korkmaz, 2006; Twigg, 2008). Bu bağlamda, örgüt içerisinde oluşan destek ortamı sayesinde öğretmenlerin ve diğer paydaşların liderlik rollerini ve diğer iş birliği gerektirecek görev ve sorumlulukları almada daha istekli olabileceğinin muhtemel olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin algıladıkları dağıtımçı liderlik becerileri ile örgütsel destek düzeylerinin belirlenmesi, iki değişken arasında var olduğu düşünülen ilişkilerin ortaya konması, dağıtımçı liderliğe ilişkin öğretmen algılarının örgütsel destek algılarını ne ölçüde yordadığının saptanması

araştırma bağlamında önem arz etmektedir. Ayrıca doğrudan dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel desteği inceleyecek bir çalışmanın konuya ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde farkındalığı artırması açısından önem arz edeceği düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek veriler ile öğretmenlerin örgütsel destek algısı geliştirmesinde, okul müdürlerinin yönetim sürecinde sergileyeceği dağıtımçı liderlik becerilerinin öneminin ortaya konması bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırmada, dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile öğretmenlerin örgütsel destek algısının oluşmasında dağıtımçı liderliğe yönelik destekleyici verilerin ortaya konması hedeflenmiştir. Bu araştırmadan elde edilecek bulguların, yöneticilere, öğretmenlere, politika yapıcılara, konu hakkında çalışmaya yapacak araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu araştırma, yeni araştırmalara zemin oluşturacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Dağıtımçı liderlik becerilerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ne düzeydedir?
- Dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
- Dağıtımçı liderlik algılanan örgütsel desteği anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemleri kapsamında yordayıcı korelasyonel desen şeklinde tasarlanmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalardaki amaç, “değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek, değişkenlerden birinden yola çıkarak diğeri yordamaya çalışmaktır” (Büyüköztürk vd., 2020). Bu değişkenlerden, “değeri bilinen yani yordamayı sağlayan değişkene yordayıcı değişken (yordayan), değeri bulunacak değişkene ise ölçüt değişken” denir (Fraenkel vd., 2012). Bu araştırmada, dağıtımçı liderliğe ilişkin algılar yordayıcı değişken iken örgütsel destek algıları ise ölçüt değişkendir.

### Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Gaziantep ili, Nizip ilçesinde, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi 136 okulda görev yapan 192 anaokulu, 765 ilkokul, 914 ortaokul, 870 lise öğretmeni olmak üzere toplamda 2741 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenin büyük olması ve ulaşmada yaşanacak zorluklar da düşünülerek örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmada örneklem belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her alt grubun bir tabaka olduğu tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki alt grupların belirlenip, bu alt grupların evrendeki temsil oranı ile örnekleme temsil edilmesini sağlayan örnekleme türüdür (Büyüköztürk vd., 2013). Bu bağlamda tabakalar, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olarak belirlenmiş ve örnekleme dahil olacak öğretmenler, evrendeki temsil oranları (anaokulu: %7, ilkokul: %28, ortaokul: %33, lise: %32) ile bu tabakalara göre belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla Karasar’ın (2005) büyüklüğü bilinen evren için örneklem hesaplama formülünden yararlanılmıştır. Toplam 482 öğretmen örnekleme oluşturmuş olup verilerin toplandığı gruba ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin %7’si (f= 34) anaokulunda, %28’i (f= 135) ilkokulda, %33’ü (f= 159) ortaokulda, %32’si (f= 154) lisede görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin %48’i (f= 232) erkek, %52’si (f= 250) kadındır. Yine, öğretmenlerin %84’ü (f= 403) lisans mezunu, %16’sı (f= 79) lisansüstü mezunu iken, %20’si (f= 96) sözleşmeli, %80’i (f= 386) kadroludur. Ayrıca, öğretmenlerin %30’u (f= 146) 0-5 yıl arasındaki kıdeme sahip, %30’u

(f= 143) 6-10 yıl arasındaki kıdeme sahip, %16'sı (f= 78) 11-15 yıl arası kıdeme sahip, %11'i (f= 52) 16-20 yıl arasındaki kıdeme sahip ve %13'ü (f= 63) 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Tablo 1  
*Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler*

	Değişken	N	%
Okul Türü	Anaokulu	34	7
	İlkokul	135	28
	Ortaokul	159	33
	Lise	154	32
Cinsiyet	Erkek	232	48
	Kadın	250	52
Öğrenim Durumu	Lisans	403	84
	Lisansüstü	79	16
Okuldaki İstihdam Durumu	Sözleşmeli	96	20
	Kadrolu	386	80
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	146	30
	6-10 yıl	143	30
	11-15 yıl	78	16
	16-20 yıl	52	11
	20+ yıl	63	13

#### **Veri toplama araçları**

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgiler Formu”, ikinci bölümde “Dağıtımçı Liderlik Ölçeği” ve üçüncü bölümde “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” yer almıştır. Ölçeklere ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

**Dağıtımçı liderlik ölçeği.** Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını belirlemek amacı ile Uçar (2015) tarafından geliştirilen “Dağıtımçı Liderlik Ölçeği” kullanılmış olup araştırmacıdan e-pota yolu ile gerekli izinler alınmıştır. Uçar (2015) tarafından geliştirilen, beşli Likert tipinde tasarlanan Dağıtımçı Liderlik Ölçeği; açık liderlik (14 madde), okul kültürü (14 madde) ve çalışanların katılım ve dinamikliği (9 madde) olmak üzere üç boyut ve toplam 37 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert biçiminde hazırlanan ölçekte puanlar (1) ile (5) arasında değişmekte olup alınan ortalama puanların yüksek olması, algının yüksek olduğunu göstermektedir. Özgün ölçeğe ilişkin çalışmada Cronbach alfa katsayısı ile belirlenen iç tutarlık güvenilirliği, açık liderlik boyutu için 0,95, okul kültürü boyutu için 0,96, çalışanların katılım ve dinamikliği boyutu için 0,94 ve ölçeğin geneli için 0,97 olarak belirlenmiştir (Uçar, 2015). Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, açık liderlik boyutu için 0,97, okul kültürü boyutu için 0,98, çalışanların katılım ve dinamikliği boyutu için 0,97 ve tüm ölçek maddeleri için ise 0,99 olarak hesaplanmıştır.

**Algılanan örgütsel destek ölçeği.** Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteği belirlemek amacı ile Derinbay (2011) tarafından geliştirilen “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” kullanılmış olup araştırmacıdan e-posta yolu ile gerekli izinler alınmıştır. Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği; öğretimsel destek (9 madde), yönetsel destek (9 madde) ve adalet (11 madde) olmak üzere üç boyut ve toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert biçiminde hazırlanan ölçekte puanlar (1) ile (5) arasında değişmekte olup alınan ortalama puanların yüksek olması, algının yüksek olduğunu göstermektedir.

Özgün ölçeğe ilişkin çalışmada iç tutarlık güvenilirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin geneli için ilgili değer 0,95, öğretimsel destek boyutu için 0,83, yönetsel destek boyutu için 0,89, adalet boyutu için ise 0,92 olarak belirlenmiştir (Derinbay, 2011). Bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, öğretimsel destek boyutu için 0,84, yönetsel destek boyutu için 0,95, adalet boyutu için 0,96 ve ölçeğin geneli için ise 0,97 olarak hesaplanmıştır.

### **İşlem**

Bu çalışma kapsamında, öncelikle, Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 14.03.2022 tarihli ve E-87841438-050.03-162341 sayılı kararı ile gerekli etik izin alınmıştır. Ardından, araştırma yapılacak okullar ve öğretmen sayıları ilgili İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE Biriminden temin edilmiş olup tespit edilen okullar araştırma kapsamına alınmıştır. Daha sonra 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'in Nizip ilçesinde yer alan anaokulu, ilkokul, ortaokul, liselerde görev yapan 721 öğretmene veri toplama araçları ulaştırılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan veriler, ekonomiklik ve zamandan tasarruf sağlama açısından elektronik ortamda ve yüz yüze toplanmıştır. Hazırlanan kişisel bilgiler formunda araştırmanın amacı, katılımcıların veri toplama aracını nasıl doldurmaları gerektiği, yanıtlarının üçüncü kişiler ile paylaşılmayacağı ve toplu bir şekilde değerlendirmeye alınacağı ifade edilmiştir. Öğretmenlere ulaştırılan 721 ölçekten 487'si geri dönmüş olup %68 oranında bir katılım olmuştur.

### **Verilerin analizi**

Elde edilen verileri analiz etmek amacıyla analiz programına aktarılan verilerin içerisinde yer alan "Algılanan Örgütsel Destek" ölçeğindeki üç ters madde için ters kodlama yapılmıştır. Uç değerlere sahip olan beş katılımcı, öğretmene ait veriler analizlerden çıkartılmış ve 482 katılımcıdan elde edilen verilerle öncelikle betimleyici istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) hesaplanmıştır. Ölçeklerin bu çalışmaya özgü güvenilirliğini kontrol etmek amacıyla Cronbach alfa güvenilirlik testi yapılmıştır. Ayrıca, elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ile çarpıklık ve basıklık uç değerleri (Can, 2014) incelenmiştir. Çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -2 ile +2 arasında olması halinde verilerin normal dağılım gösterdiği belirtilmektedir (George ve Mallery, 2010). Araştırmaya ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin uygun görülen aralıklar içerisinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerileri ve öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyini incelemek için betimleyici istatistik yöntemleri arasında yer alan ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ardından, normal dağılım gösteren değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Hesaplanan korelasyon değerlerinin yorumlanmasında Büyüköztürk'ün (2010) ifade ettiği değer aralıkları ("0,00-0,29=Düşük Düzey İlişki", "0,30-0,70=Orta Düzey İlişki", "0,71-1,00=Yüksek Düzey İlişki") dikkate alınmıştır. Bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı gücünü belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi, sonrasında ise boyutların etkisini test etmek için hiyerarşik (sıralı) regresyon testi uygulanmıştır. Regresyon analizi yapmadan önce çoklu doğrusal bağlantı problemi olup olmadığını test etmek üzere bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon matrisinden (Hines ve Montgomery, 1990; Alpar, 1997) faydalanılmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon değerinin 0,90'ın altında, varyans şişirme değerinin (VIF) 0,10'un altında, CI değerinin 1'in altında olduğu (Büyüköztürk, 2012) görülmüş olup regresyon analizi yapmada herhangi bir sorun olmadığı belirlenmiştir.

### **Bulgular**

Araştırmanın birinci alt probleminde "okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerilerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerilerine yönelik öğretmen algılarının aritmetik ortalama, standart sapma, katılımcı sayıları, katılım düzeyleri, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 2'de verilmiştir.



Tablo 2  
*Dağıtımçı Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular*

Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Düzy	Çarpıklık	Basıklık
Dağıtımçı liderlik	482	3,80	0,19	Katılıyorum	-0,599	-0,344
Açık liderlik	482	3,82	0,92	Katılıyorum	-0,716	0,005
Okul kültürü	482	3,76	1,00	Katılıyorum	-0,596	-0,458
Katılım ve dinamiklik	482	3,81	0,96	Katılıyorum	-0,677	-0,027

Tablo 2’de görüldüğü üzere dağıtımçı liderliğin açık liderlik ( $\bar{X}= 3,82$ ; Ss= 0,92), okul kültürü ( $\bar{X}= 3,76$ ; Ss= 1,00) ve çalışanların katılım ve dinamikliği ( $\bar{X}= 3,81$ ; Ss= 0,96) boyutlarında öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde dağıtımçı liderliğin genelinde de öğretmen algılarının yüksek düzeyde ( $\bar{X}= 3,80$ ; Ss= 0,91) olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğe yönelik aritmetik ortalama, standart sapma, katılımcı sayıları, katılım düzeyleri, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3  
*Algılanan Örgütsel Destek Düzeylerine İlişkin Bulgular*

Boyut/Ölçek	N	$\bar{X}$	Ss	Düzy	Çarpıklık	Basıklık
Algılanan örgütsel destek	482	3,72	0,71	Katılıyorum	-0,449	0,028
Öğretimsel destek	482	3,41	0,55	Katılıyorum	1,103	1,973
Yönetsel destek	482	3,88	0,87	Katılıyorum	-0,628	0,038
Adalet	482	3,85	0,88	Katılıyorum	-0,656	0,165

Tablo 3’de görüldüğü üzere öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeylerinin öğretimsel destek ( $\bar{X}= 3,41$ ; Ss= 0,55), yönetsel destek ( $\bar{X}= 3,88$ ; Ss= 0,87) ve adalet ( $\bar{X}= 3,85$ ; Ss= 0,88) boyutlarında yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde algılanan örgütsel desteğin genelinde de ( $\bar{X}= 3,72$ ; Ss= 0,71) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda öğretmen algılarına göre dağıtımçı liderlik ve boyutları ile algılanan örgütsel destek ve boyutları arasındaki Pearson korelasyon analizi testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı analiz sonuçlarının yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde, dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek ( $r= 0,86$ ;  $p<0,001$ ), yönetsel destek ( $r= 0,84$ ;  $p<0,001$ ) ve adalet arasında ( $r= 0,86$ ;  $p< 0,001$ ) pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu belirlenirken, dağıtımçı liderlik ile öğretimsel destek arasında ( $r= 0,56$ ;  $p<0,001$ ) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca, bulgulara göre algılanan örgütsel destek ile adalet ( $r= 0,84$ ;  $p<0,001$ ), okul kültürü ( $r= 0,86$ ;  $p<0,001$ ) ve çalışanların katılım ve dinamikliği boyutu ( $r= 0,74$ ;  $p<0,001$ ) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4  
*Dağıtımçı Liderlik İle Algılanan Örgütsel Destek Arasındaki İlişki*

Boyutlar	Algılanan örgütsel destek	Öğretimsel destek	Yönetsel destek	Adalet
Dağıtımçı liderlik	0,86*	0,56*	0,84*	0,86*
Adalet	0,84*	0,55*	0,82*	0,84*
Okul kültürü	0,86*	0,55*	0,84*	0,86*
Katılım ve dinamiklik	0,74*	0,50*	0,71*	0,74*

\* $p < 0.001$ .

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “dağıtımçı liderlik algılanan örgütsel desteği anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda ilk olarak bağımsız değişken olan dağıtımçı liderliğin bağımlı değişken olan algılanan örgütsel destek üzerindeki etkisini test etmek amacı ile basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Daha sonra bağımsız değişkenin boyutlarının sırası ile ne derece etkisi olduğunu test etmek amacı ile ise hiyerarşik (sıralı) çoklu regresyon analizi testi yapılmış olup analiz sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 5  
*Dağıtımçı Liderliğin Algılanan Örgütsel Desteği Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Testi Sonuçları*

Bağımlı/Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	$t$	$p$
Sabit	1,201	0,069	-	17,434	0,000
Dağıtımçı liderlik	0,663	0,018	0,864	37,657	0,000

$R^2 = 0,747$ ;  $F_{(2-708)} = 1418,036$ ,  $p < 0,001$ .

Tablo 5’de görüldüğü üzere dağıtımçı liderliğin algılanan örgütsel desteğin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı ( $F_{(2-708)} = 1418,036$ ;  $p < 0,001$ ) olduğu görülmektedir ( $R^2 = 0,747$ ). Buna göre algılanan örgütsel desteğin %74,7’sinin dağıtımçı liderlik ile açıklanabileceği görülmektedir. Ayrıca, dağıtımçı liderliğin boyutlarının sırası ile algılanan örgütsel destek üzerindeki etkisini test etmek amacı ile hiyerarşik (sıralı) regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6’daki modellerden de anlaşılacağı üzere dağıtımçı liderliğin boyutlarının sırası ile etkisini test etmek amacı ile hiyerarşik (sıralı) regresyon analizi yapılmıştır. Bu amaçla, öncelikle Model 1’de yer alan dağıtımçı liderliğin açık liderlik boyutu birinci bloğa girilerek yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda, açık liderliğin ( $F_{(2-708)} = 1182,388$ ,  $p < 0,001$ ) öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin pozitif yönde % 71,1 oranında anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Model 2’de dağıtımçı liderliğin açık liderlik boyutuna ek olarak okul kültürü boyutu bağımsız değişkeninin devreye alınmasıyla ( $F_{(2-708)} = 717,470$ ,  $p < 0,001$ )  $R^2$ ’de 0,38’lik bir değişim olduğu görülmektedir. Model 2’ye göre açık liderlik ile birlikte okul kültürü boyutunu ekleyince öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin % 71,1’den % 75 oranına yükseldiği görülmektedir. Yani Model 2’ye göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerileri öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin % 75 oranında anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6  
Dağıtımçı Liderliğin Algılanan Örgütsel Desteği Yordamasına İlişkin Hiyerarşik (Sıralı) Regresyon Testi Sonuçları

Modeller	Bağımlı/Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	$t$	$p$
Model 1	Sabit	1,258	0,074	-	17,077	0,000
	Açık liderlik	0,643	0,019	0,843	34,386	0,000
Model 2	Sabit	1,318	0,069	-	19,089	0,000
	Açık liderlik	0,218	0,053	0,286	4,15	0,000
	Okul kültürü	0,417	0,049	0,591	8,581	0,000
Model 3	Sabit	1,262	0,073	-	17,352	0,000
	Açık liderlik	0,217	0,052	0,284	4,144	0,000
	Okul kültürü	0,363	0,054	0,515	6,783	0,000
	Katılım ve dinamiklik	0,069	0,029	0,095	2,348	0,019

Model 1.  $R = 0,843$ ,  $R^2 = 0,711$ ,  $\Delta R^2 = 0,711$ ,  $F_{(2-708)} = 1182,388$

Model 2.  $R = 0,866$ ,  $R^2 = 0,750$ ,  $\Delta R^2 = 0,38$ ,  $F_{(2-708)} = 717,470$

Model 3.  $R = 0,868$ ,  $R^2 = 0,753$ ,  $\Delta R^2 = 0,003$ ,  $F_{(2-708)} = 484,656$

Model 3’de dağıtımçı liderliğin açık liderlik ve okul kültürü boyutlarına ek olarak çalışanların katılım ve dinamikliği boyutu olan bağımsız değişken devreye girince ( $F_{(2-708)} = 484,656$ ,  $p < 0,001$ )  $R^2$ ’de 0,003’lük bir değişim görülmektedir. Model 3’e göre açık liderlik ve okul kültürü boyutlarına çalışanların katılım ve dinamikliği boyutu eklenince öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin % 75’den % 75,3’e yükseldiği görülmektedir. Yani Model 3’e göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerileri öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin % 75,3 oranında anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada dağıtımçı liderlik ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular, ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve elde edilen sonuçlar bağlamında öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerileri geneli ve boyutlarına ilişkin öğretmen algıları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler; okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerilerini sergileme düzeylerini, genel ve tüm boyutlar bağlamında yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Mevcut araştırma bulgusundan hareketle okul müdürlerinin; işbirliği içerisinde hareket ettiği, öğretmenleri liderlik rol ve sorumluluklarını almada isteklendirdiği, okulun vizyonunu belirlerken tüm paydaşlarla görüş alışverişi içerisinde olduğu, öğretmenlerin yetenek ve uzmanlık alanlarının farkına varıp onların potansiyellerinden faydalandığı, kurul ve komisyonlar belirleyip insiyatif verdiği ve işbirliği içerisinde açık iletişim kanallarını tercih ettiği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü dağıtımçı liderlik, liderlik eylemlerinin örgüt çalışanları arasında pay edildiği (Harris, 2008), yönetme ve yönlendirme işinde tüm örgüt üyelerinin söz sahibi olduğu (Spillane ve Healey, 2010), örgüt vizyonu ve ortak amaçlarını geliştirmek için herkesin birlikte hareket ettiği (Fletcher, 2005), iş gücü ve uzmanlığın ön plana çıktığı (Robinson, 2009), bir arada çalışan insanların

işbirliği ilişkilerini temel alan (House ve Aditya, 1997) yatay bir liderlik modelidir (Harris, 2008). Bu tanımlardan da hareketle dağıtımçı liderliğin hakim olduğu örgütlerde, örgüt işleyişinde tüm çalışanların söz sahibi olduğu, kararların demokratik yollarla iş birliği içerisinde alındığı, herkesin uzmanlığına göre işlerden sorumlu olduğu bir liderlik modeli hakimdir. Konuya ilişkin yapılan çeşitli araştırma bulguları incelendiğinde, mevcut araştırma bulguları, Chang (2011), Baloğlu (2012), Yılmaz (2013), Korkmaz ve Gündüz (2011) ve Bakır'ın (2013) yapmış olduğu araştırmalardan elde edilen bulgular ile benzer olduğu görülmüştür. Öte yandan Uslu ve Beycioğlu (2013), Ağırdaş (2014), Yılmaz ve Turan'ın (2015) yapmış olduğu araştırmalarda mevcut araştırma bulgusundan farklı olarak orta düzeyde algı olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durumun, araştırmaların farklı branş, kültür ve bölgeden seçilen örneklem gurubu üzerinde çalışılmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerilerinin orta veya yüksek düzeyde algılandığı farklı çalışmalarda görülmektedir. Mevcut durumu Silva (2009), birçok okulda dağıtımçı liderlik uygulamalarının varlığı söz konusu diyerek desteklemektedir. Sonuç olarak, eğitim sisteminin karmaşık yapısı göz önüne alındığında, hiç kimse liderlik sorumluluklarını yerine getirme de gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklerin tümüne birden sahip olamamakta ve bu durumda liderlik fonksiyonlarını dağıtmak gerekmektedir (Hulpia ve Devos, 2009).

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek boyutlarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel destek algılarının, genel ve tüm boyutlar bağlamında yüksek olduğu görülmüştür. Derinbay (2011) ve Geçer (2015), araştırmalarında, mevcut araştırma ile benzer olarak öğretmenlerin örgütsel destek algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Çakır (2017) ve Gül (2010) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin orta düzeyde olduğu sonucunu tespit etmiştir. Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, mevcut araştırma bulgusu ile benzer ve farklı sonuçlara rastlamak mümkündür. Öğretmenlerin işlerini planlama konusunda karar alma/verme süreçlerine dahil olması, onların örgütsel destek düzeyinde artış sağlayacaktır (Eisenbereg vd., 1999; Rhoades ve Eisenberger, 2002). Öğretimsel destek konusunda okul yönetimince öğretmenlerin herhangi bir eğitime teşvik edilmesi onlarda değerli oldukları algısı oluşturur (Silbert, 2005). Bu durum öğretmenlerin örgütsel destek algısında önemli bir kavram olarak yorumlanabilir. Böyle bir ortamı öğretmenlerine sunan okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Örgütsel destek açısından bir diğer kavram öğretmen başarılarının takdir edilmesi ve önemsenmesidir. Okul içerisinde sosyal bir varlık olan öğretmen başarılarının övülmesini ve takdir buyurulmasını bekler (Eisenbereg vd., 1999; Rhoades ve Eisenberger, 2002). Okullarda öğretmenlerin oluşturduğu adalet algısı da öncelikle yönetici davranışları ile ilişkilendirilir. Yöneticilerin, öğretmenlerin kararlara katılımını artırması adalet duygusunun gelişmesini sağlar (Hoy ve Tarter, 2004). Çünkü adalet algısındaki en önemli varsayımın kararlara katılma olan etkisidir (Keskin, 2005).

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerileri ve boyutları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek, yönetsel destek ve adalet boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki, öğretimsel destek boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderliği sergileme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin aratacağı veya okul müdürlerinin dağıtımçı liderliği sergileme düzeyleri azaldıkça öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin azalacağı söylenilebilir. Mevcut araştırma bulgusundan hareketle, bireylerin örgütüne yönelik olumlu destek algısı geliştirmesinde liderin sergilediği liderlik davranışları önemli bir yer tutar (Terzi ve Çelik, 2016). Algılanan örgütsel desteğin belirleyicileri arasında yönetici desteği örgüt kaynaklı önemli bir belirleyicidir. Yani, yönetici desteği ile algılanan örgütsel destek arasında pozitif yönde ilişki vardır (Rhoades vd.,

2001). Dağıtımçı liderlik becerisi sergileyen bir okul müdürü, öğretmenleri, geleneksel anlamdaki edilgen yapısından etken yapıya taşır ve onlara rol değişim imkânı sunar. Bu rol değişimi öğretmenlere, örgüt içerisinde liderlik rol ve sorumlulukları yüklediğinden dolayı onların örgütüne yönelik olumlu algı geliştirmesini sağlar (Shanock ve Eisenberger, 2006). Araştırmada, dağıtımçı liderlik ile öğretimsel destek arasındaki pozitif yönlü, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle dağıtımçı liderlik becerisi gösteren bir okul müdürünün öğretmenlerin mesleki anlamda bireysel ve örgütsel olarak gelişimine destek vermesi gerektiği sonucu ön plana çıkmaktadır. Bu durumu Elmore (2000), dağıtımçı liderlik öğretimsel olarak gelişim göstermenin rehberi ve yönlendiricisidir şeklinde açıklamaktadır. Benzer şekilde Yılmaz (2014), çalışmasında dağıtımçı liderliği aracı değişken olarak kullanmış ve dağıtımçı liderlik ile algılanan örgütsel destek arasında pozitif yönde yüksek ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tschannen-Moran (2004) ve Bryk ve Schneider (2002) araştırmalarında, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin, liderlik uygulamalarından etkilendiğini vurgulamışlardır. Benzer olarak Louis (2007) de destek algısının yüksek olduğu okulların kolektif karar vermeye zemin hazırladığını belirtmiştir.

Araştırmacılar liderliğin, tüm paydaşlar (öğretmen, veli, öğrenci..) üzerine dağılmasıyla olumlu okul ikliminin yaratılabileceğini ve bu sayede yüksek performansa sahip okullara ulaşılabileceğini belirtmektedir (Day, Gronn ve Salas, 2006; Heck ve Hallinger, 2009; Leithwood vd., 2010; Leithwood vd., 2004; Spillane, 2006). Alan yazındaki araştırmalar, dağıtımçı liderliğin örgüt çalışanlarının moraline etki eden ortamlar sunmada önemli bir rolünün olduğu ve karşılığında öğrenme çıktılarını pozitif etkisinin olduğu (Day vd., 2007, 2009; Sheppard vd., 2010) vurgusunu yapmaktadır. Liderlik rollerinin örgütsel durumlara doğrudan etkisi vardır (Harris, 2005; 2008). Bu doğrultuda öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okuldaki liderlik rollerini üstlenmeleri ve karar alma süreçlerine etki etmeleri, onların eğitim öğretim kapsamında yürütmekte olduğu faaliyetlerinde önemsenme ve değer görme algısı oluşturabileceği ve bu durumun da olumlu okul iklimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, dağıtımçı liderliğin algılanan örgütsel desteği anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak bağımsız değişken olan dağıtımçı liderliğin bağımlı değişken olan algılanan örgütsel destek üzerindeki yordayıcı gücünü test etmek amacı ile basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda; okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerilerinin öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin %74'ünün okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerileri ile açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerilerinin, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin önemli bir yordayıcısı olduğu söylenilebilir. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik becerileri sergilemeleri öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin yüksek olabileceğine güçlü bir kanıttır şeklinde yorumlanabilir. Daha sonra bağımsız değişkenin boyutlarının sırası ile ne derece etkisi olduğunu test etmek amacı hiyerarşik (sıralı) çoklu regresyon analizi testi yapılmış olup, dağıtımçı liderliğin açık liderlik boyutun bloğa girildiği Model 1'de açık liderliğin, öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin pozitif yönde %71.1 oranında anlamlı yordayıcısı olduğu, açık liderlik boyutuna ek olarak okul kültürü boyutu bağımsız değişkeninin devreye alındığı Model 2'de öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin yordanma derecesi %71.1'den %75 oranına yükseldiği, açık liderlik ve okul kültürü boyutlarına ek olarak çalışanların katılım ve dinamikliği boyutu olan bağımsız değişkeninin devreye alındığı Model 3'de öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin yordanma derecesi %75'den %75.3'e yükseldiği sonucu tespit edilmiştir. Terzi ve Çelik (2016), yapmış oldukları araştırmada, algılanan örgütsel destekteki değişimlerin %64'ünün liderlik stilleri tarafından açıklandığını ve liderliğin algılanan örgütsel desteğin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucunu tespit ederek mevcut araştırma bulgusu ile paralel bir sonuç elde etmiştir. Ayrıca Ahmad ve Yekta (2010) tarafından yapılan araştırmada, algılanan örgütsel desteğin liderliğin önemli bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırma bulgularının bu sonuç ile benzerlik

gösterdiği söylenebilir. Bu araştırmalardan hareketle liderlik rol ve sorumluluklarında görev alan çalışanların, söz sahibi olmaları işlerini daha özverili yapmasında ve örgütsel destek algısının yüksek olmasında önemli görülmektedir (Louis, 2007).

İlgili alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde, okullarda liderliğin bir kişi odaklı sınırları belirlenmediği zaman, okulların daha etkili ve verimli olduğu görülmekte olup bu durumda okul gelişimine ve örgütsel değişime katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır (Hulpia vd., 2011). Buradan hareketle, dağıtımçı liderliğin uygulama alanı bulduğu okul kültürünü oluşturmak örgütsel verimlilik açısından büyük önem taşımaktadır. Dağıtımçı liderliğin hakim olduğu bir okulda liderlik rol ve sorumluluklarında görev alan öğretmen, kendisini örgüt içerisinde değerli hissedecek ve örgütsel destek algısı da bu sayede yükselecektir. Öğretmenlerin örgütsel destek algısını artırma açısından okullarda liderlik uygulamalarında dağıtımçı liderliğe ilişkin eylem planlarına sıkça yer vermek gerekir. Dağıtımçı liderlik uygulamalarında okul müdürlerine büyük rol ve sorumluluk düşmektedir. Bu konuda okul müdürleri, öğretmenlerin ve diğer paydaşların liderlik sorumluluklarını üstlenmesini sağlayarak teşvik edici bir okul kültürü yaratmalı ve okul paydaşlarına ilişkin belirgin görev tanımları yapmaları gerekir. Bu doğrultuda öğretmenlerin fikirlerine, yürütmüş olduğu faaliyetlere saygı gösterip değer vererek dağıtımçı liderliğin uygulama alanı bulmasına zemin hazırlamalıdır. Ayrıca öğretmenlerin okullarda liderlik rol ve sorumluluklarını almaları, okul yöneticilerinin kendi görev ve sorumluluklarını paylaşmaya istekli olmasına bağlıdır. Bu durum öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin artmasını sağlayabilir. Bu sebeple okul müdürlerinin liderlik kapasitesi olan öğretmenlerin farkında olup yapacakları faaliyetlerde desteklemesi gerekir. Dağıtımçı liderliğin okullarda uygulama alanı bulmasında okul müdürleri ile birlikte öğretmenlerinde önemli rol ve sorumlulukları vardır. Öğretmenler bilgi ve tecrübesi ile liderlik rol ve sorumluluklarını üstlenerek karar verme süreçlerine katılım sağlayabilir ve okulların işleyişinde söz sahibi olabilir. Öğretmenler bu tür sorumlulukları kendisine yük olarak görmemeli ve iş birliği ile okulun ortak amaçlara ulaşmasında katkı sağlamalıdır.

Öğretmen görüşleri ile sınırlı olan bu araştırmada, dağıtımçı liderlikte liderlik rol ve sorumluluklarını üstlenecek diğer paydaşlarında (öğrenci, veli, yardımcı personel vb.) görüşleri alınarak araştırmaya farklı bir bakış açısı katılabilir. Nicel araştırma paradigması ile yürütülen bu araştırmanın karma yöntem paradigması veya nitel paradigmalara ile tasarlanarak konuya yönelik açıklanamayan ve eksik kalan yanların ortaya çıkarılması mümkün hale getirebilir. Dağıtımçı liderlik ve tek adam liderliğinin benimsendiği okullarda öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin nasıl olduğuna dair karşılaştırmalı bir araştırma yapılabilir.

#### **Etik Kurul Onay Bilgileri (The Ethical Committee Approval)**

Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 14.03.2022 tarihli ve E-87841438-050.03-162341 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Yazarlar, bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulduğunu ve yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirinin gerçekleştirilmediğini beyan etmişlerdir.

#### **Çıkar Çatışması (Conflict of Interest)**

Yazarlar, bu araştırma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

#### **Finansal Destek (Financial Support)**

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

### Kaynaklar

- Adair, J. (2008). *Yenilikçi liderlik*. (S. Uyan, Çev.), Babiali Kültür Yayıncılık.
- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi liselerde dağıtımçı liderlik ile iş doyumu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Çorum ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 366734).
- Ahmad, Z. A., & Yekta, Z. A. (2010). Relationship between perceived organizational support, leadership behavior, and job satisfaction: An empirical study in Iran. *Intangible Capital*, 6(2), 162-184. <https://doi.org/10.3926/ic.2010.v6n2.p162-184>
- Akçakaya, M. (2010). *Yeni liderlik anlayışı*. Adalet Yayınevi.
- Alpar, R., 1997. *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler giriş-I*. Kültür Ofset Yayınevi.
- Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden erişilmiştir (Tez No: 333813).
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2012). Değer temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler: okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367-1368.
- Bennis, W. (2003). *Bir lider olabilmek*. (U. Teksöz, Çev.). Sistem Yayıncılık.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools*. Russell Sage Foundation.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Chang, H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership and Management*, 31(5), 491-515. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614945>
- Çakır, Ç. (2019). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkide örgütsel kimliğin rolü. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(4), 1189-1209. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.23482>
- Çakır, S. (2017). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel destek ile sosyal kaytarma davranış düzeylerine ilişkin görüşleri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 486206).
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes: Interim Report*. Nottingham: National College for School Leadership for Department for Children, School and Families. (Research Report DCSF-RR108).
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2006). Leadership in team-based organizations: On the threshold of a new era. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 211-216. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.001>
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 322445).

- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support, *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- Eisenberger, R., Rhoades, L., & Cameron, J. (1999). Does pay for performance increase or decrease perceived self-determination and intrinsic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1026-1040. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.5.1026>
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute. Retrieved from <http://www.shankerinstitute.org/publications/elmore-building/>
- Fletcher, L. H. (2005). Distributing leadership in primary schools. *Education* 3-13, 46-50.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Geçer, A. (2015). *Liselerde çalışan öğretmenlerin kayırmacılık ve örgütsel destek algısı (Muğla İli Örneği)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 428424).
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 371-388. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Güçlü, N. ve Koşar, S. (2020). *Eğitim yönetiminde liderlik*. Pegem Akademi.
- Gül, A. L. (2010). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek (Ankara İli Örneği)* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden erişilmiştir (Tez No: 308580).
- Harris, A. (2004). *Distributed leadership: Leading or misleading?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. Retrieved from <https://www.aera.net>
- Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributing leadership in schools* [Pamphlet written for Specialist Schools Trust]. Dexter Graphics. Retrieved from [http://www.almaharris.co.uk/files/distributed\\_leadership\\_pamphlet.pdf](http://www.almaharris.co.uk/files/distributed_leadership_pamphlet.pdf)
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325. <https://doi.org/10.1080/13603120701257313>
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00371.x>
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal* September, 46(3), 659-689. <https://doi.org/10.3102/0002831209340042>
- Hines, W. W., & Montgomery, D. C. (1990). *Probability and statistics in engineering and management science*. John Wiley and Sons, Inc.
- House, R. J., & Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis?. *Journal of Management*, 23(3), 409-473. <https://doi.org/10.1177/014920639702300306>
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Hulpia, H., & Devos, G. (2009). Exploring the link between distributed leadership and job satisfaction of school leaders. *Educational Studies*, 35(2), 153-171. <https://doi.org/10.1080/03055690802648739>
- Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H. V. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 40-52. <https://doi.org/10.1080/00220670903231201>



- Hulpia, H., Devos, G., & Keer, H.V. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771. <https://doi.org/10.1177/0013161X11402065>
- Humphreys, J. H. (2001). Transformational and transactional leader behavior. *Journal of Management Research*, 1(3), 149-159. <https://doi.org/10.4236/ss.2011.24042>
- Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Keskin, S. (2005). *Öğretmenlerin çalışma değerleri ve örgütsel vatandaşlık* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No: 190145).
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48. <https://doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Korkmaz, M. (2006). The relationship between organizational health and robust school vision in elementary schools. *Educational Research Quarterly*, 30(1), 14-36.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.4>
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for learning from leadership project*. Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Levinson, H. (2011). *Liderlik psikolojisi*. (Çev. D. Tayanç), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Louis, K. S. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9015-5>
- Nolan, J., & Harty, H. (2001). Followership leadership. *Education*, 104(3), 311-312.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 2-11.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A Review of the literature, *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698>
- Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 825-836. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.5.825>
- Shanock, L. R., & Eisenberger, R. (2006). When supervisors feel supported: Relationships with subordinates' perceived supervisor support, perceived organizational support and performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 689-695. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.689>
- Sheppard, B., Hurley, N., & Dibbon, D. (2010, May). *Distributed leadership, teacher morale, and teacher enthusiasm: Unravelling the leadership pathways to school success*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, Colorado. Retrieved from <https://www.aera.net>
- Silbert, L. T. (2005). *The effect of tangible rewards on perceived organizational support* (Unpublished master's thesis). University of Waterloo.
- Silva, M. R. E. (2009). *The role of distributed leadership quality educational organizations*. (Unpublished master's thesis). California State University, Educational Leadership, Fresno.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership, *The Educational Forum*, 69, 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Diamond, J.B., & Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 553-543. <https://doi.org/10.1080/0022027021000041972>

- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281. <https://doi.org/10.1086/656300>
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 24(3), 249-265. <https://doi.org/10.1080/1363243042000266918>
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayıncılık.
- Terzi, A. R. ve Çelik, H. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve algılanan örgütsel destek ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 87-98.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey Bass.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Twigg, N. W. (2008). Educational leadership: The effects of perceived support, organization-based self-esteem, and citizenship behaviors on student performance. *Journal of School Leadership*, 18(3), 256-273. <https://doi.org/10.1177/105268460801800302>
- Uçar, R. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden erişilmiştir (Tez No: 446079).
- Uslu, B. ve Beycioğlu, K. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ile müdürlerin paylaşılan liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 323-345.
- Yılmaz, A. İ. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik davranışları* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> 'nden erişilmiştir (Tez No: 342363).
- Yılmaz, D. ve Turan, S (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93-129. <http://doi.org/10.14527/kuey.2015.005>
- Zhang, J., & Faerman, S. R. (2007). Distributed leadership in the development of a knowledge sharing system. *European Journal of Information Systems*, 16, 479-493. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ejis.3000694>

## Extended Abstract

### Introduction

The change of leadership in the historical process has made this phenomenon more complex and it has started to be pointed out that leadership should be distributed to the members of the organization by moving away from the heroic leadership tendency (Hulpia & Devos, 2009). This is because almost all individuals have experienced leadership at some point in their lives (Bennis, 2003). Therefore, distributive leadership (Chang, 2011), which has been of interest to policy makers, education experts and researchers in recent years, has taken its place in the literature as an alternative to traditional leadership approaches (Baloğlu, 2011; Elmore, 2000; Harris, 2007). Distributive leadership considers leadership as a social process, argues that it emerges as a result of the interaction of individuals with different aspects, and sees it as a contemporary leadership approach that is far from individual attitudes and behaviors (Bolden, 2011). In other words, the act of distributing leadership is not a delegation of authority but a process of social distribution in which leadership activities are expanded upon the work of individuals and leadership is realized through the interaction of multiple individuals (Harris, 2004). From this point of view, the leadership role is not concentrated in one person; all members of the group accept leadership as their main task and assume leadership voluntarily (Storey, 2004).

In distributive leadership, leader and follower complement each other and leadership is considered as a blend of leader and follower (Nolan & Harty, 2001). Based on these definitions, in distributive leadership, followers move away from the passive structure in the traditional sense and become active, and this role change will increase their positive perceptions of the organization and positively affect their organizational citizenship behaviors (Çakır, 2019). Therefore, it can be said that this aspect of distributive leadership is a leadership approach that changes individuals' perceptions towards the organization and shapes their behaviors within the organization.

Perceived organizational support is in a close relationship with the leadership behaviors exhibited by the leader in the organization (Terzi & Çelik, 2016). Because among the determinants of perceived organizational support, manager support is an important determinant originating from the organization. From this point of view, it can be considered that managerial support has an important role in creating a perception of organizational support in employees in terms of managers having the authority to evaluate and direct their employees. The reason for this is that managers are seen as the representative of the organization and have the responsibility to evaluate and manage the performance of employees (Rhoades & Eisenberger, 2002). In other words, employees perceive their managers' attitudes and behaviors towards them as an indicator of the support of the organization (Eisenberger et al., 1986; Rhoades & Eisenberger, 2002).

Managers, who have a respected role in the organization, can be seen by employees as a structure that embodies the character of the organization. Based on this information, it is understood that there is a close relationship between perceived organizational support and leadership behaviors. The fact that employees feel the support of organizational leaders and perceive their leadership behaviors positively plays a major role in achieving the desired outcomes of the organization (Ahmad & Yekta, 2010). In other words, achieving success in educational processes depends on the positive relationship between administrators and teachers and the existence of a comfortable, safe and positive school atmosphere (Korkmaz, 2006; Twigg, 2008). In this context, it can be said that teachers and other stakeholders may be more willing to take on leadership roles and other tasks and responsibilities that require cooperation thanks to the supportive environment created within the organization. As a result, it is thought that there is a relationship between distributive leadership and perceived organizational support. In this context, the purpose of this study is to reveal the relationship between distributed leadership and perceived organizational support.

### **Method**

The population of this study, which was designed as a predictive correlational model from quantitative research methods, consisted of 192 kindergarten, 765 primary school, 914 secondary school, and 870 high school teachers working in public schools in Gaziantep province, Nizip district. In this study, stratified sampling method was used to determine the sample. In this context, the strata were determined as kindergarten, primary school, secondary school and high school and the teachers to be included in the sample were determined according to these strata with their representation rates in the population (kindergarten: 7%, primary school: 28%, secondary school: 33%, high school: 32%). Of the participant teachers, 7% (f=34) work in kindergarten, 28% (f=135) in primary school, 33% (f=159) in secondary school, 32% (f=154) in high school.

The data collection form used within the scope of the research consists of 3 sections; 1) "Personal Information Form", 2) "Distributive Leadership Scale" developed by Uçar (2015) and 3) "Perceived Organizational Support Scale" developed by Derinbay (2011). In order to check the reliability of the scales, Cronbach Alpha reliability test was performed and it was seen that they had high reliability.

In the analysis of the data transferred to the SPSS 22.0 program, descriptive statistics values were used to determine the level of distributive leadership and perceived organizational support. Then, Pearson Product Moment Correlation Coefficient test was used to determine the relationship between normally distributed variables. Simple linear regression analysis was used to determine the predictive power of the independent variable on the dependent variable, and then hierarchical (ordered) regression test was used to test the effect of the dimensions.

### **Result and Discussion**

In line with the first sub-problem of the study, teacher perceptions of distributive leadership were analyzed. According to the findings of the research, it was seen that teachers' perceptions of school

principals' demonstration of distributive leadership skills were at a high level. According to the findings of the current study, it can be interpreted that school principals act in cooperation, encourage teachers to take responsibilities, exchange views with all stakeholders while determining the vision of the school, recognize teachers' talents and expertise and benefit from their potential, give initiative to employees by determining boards and commissions, act in cooperation and prefer open communication channels. Because distributive leadership means that leadership actions are shared among the employees of the organization (Harris, 2008), and all organizational members have a say in managing and directing (Spillane & Healey, 2010). It is a horizontal leadership model (Harris, 2008) in which everyone acts together to develop the vision and common goals of the organization (Fletcher, 2005), workforce and expertise come to the forefront (Robinson, 2009), and people working together are based on cooperative relationships (House & Aditya, 1997). Based on these explanations, in organizations where distributive leadership is prevalent, all employees have a role in the functioning of the organization, decisions are made in cooperation through democratic procedures, and everyone is responsible for the work according to their area of expertise.

In line with the second sub-problem of the study, the level of teachers' perceptions of organizational support was examined. According to the research findings, teachers' perceptions of organizational support were found to be at a high level. The involvement of teachers in decision-making processes in planning their work will increase their level of organizational support (Rhoades & Eisenberger, 2002). In terms of instructional support, encouraging teachers for any training by the school administration creates a perception that they are valuable (Silbert, 2005). This can be interpreted as an important concept in teachers' perception of organizational support. School administrators who offer such an environment to teachers have great responsibilities. Another concept in terms of organizational support is the appreciation and importance of teachers' achievements. As a social being within the school, teachers expect their achievements to be praised and appreciated (Eisenberger et al., 1999; Rhoades & Eisenberger, 2002). The perception of justice formed by teachers in schools is primarily associated with administrator behaviors. When administrators increase teachers' participation in decisions, the sense of justice develops (Hoy & Tarter, 2004). Because the most important assumption in the perception of justice is its effect on participation in decisions (Keskin, 2005).

In line with the third sub-problem of the study, it was examined whether there was a relationship between distributive leadership and perceived organizational support. According to the findings of the study, it was determined that there is a high positive relationship between distributive leadership and perceived organizational support. Accordingly, it can be said that as the distributive leadership skills of school administrators increase, the organizational support perceived by teachers will increase. The researchers state that by distributing leadership among administrators, teachers and parents, a positive school climate can be created and thus schools with high performance can be achieved (Day, Gronn, & Salas, 2006; Heck & Hallinger, 2009). Some studies in the literature emphasize that distributive leadership has an important role in providing environments that affect the morale of organizational employees and, in turn, have a positive effect on learning outcomes (Day et al., 2007, 2009; Sheppard et al., 2010). Leadership roles have a direct impact on organizational situations (Harris, 2005; 2008). In this direction, it is thought that teachers, students and parents taking on leadership roles in the school and influencing decision-making processes may create the perception of being cared and valued in their activities within the scope of education and training, and this situation will contribute to a positive school climate.

In line with the fourth sub-problem of the study, it is examined whether distributive leadership predicts perceived organisational support in a significant way. As a result of the examinations, it was concluded that distributive leadership was a significant positive predictor of perceived organizational support and 74% of the organizational support perceived by teachers can be

explained by the distributive leadership skills of school principals. Accordingly, it can be said that principals' distributive leadership skills were an important predictor of teachers' perceived organizational support. It is considered important for employees who take part in leadership roles and responsibilities to have a say in the management of the organization; to do their jobs more devotedly and to have a high perception of organizational support (Louis, 2007).

When the researches in the related field are examined, it is seen that schools are more effective and efficient when leadership in schools is not limited to one person, and it is concluded that this contributes to school development and organizational change (Hulpia et al., 2011). From this point of view, creating a school culture where distributive leadership is applied is of great importance in terms of organizational efficiency. Teachers who take part in leadership roles and responsibilities in a school where distributive leadership is dominant will feel valuable in the organization and their perception of organizational support will increase in this way.