

# ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences



Açık Erişim-Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal

e-ISSN: 2718-0808

Cilt *Volume* 5 Sayı *Issue* 1

Mayıs / *May* 2024

## Editöryal / *Editorial*

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında  
*About the Turkish Century Education Model*

**İbrahim Hakan Karataş**

## Derleme Makalesi / *Review Article*

Üstün yetenekli çocukların geleceğine yön veren  
politika belgeleri bize ne söylüyor?

*What do the policy documents that shape the future of gifted  
children tell us?*

**Bahar Yakut-Özek**

## Derleme Makalesi / *Review Article*

Örgütsel sapma: Literatür taraması ve eğitim  
örgütlerindeki yansımaları

*Organizational deviation: Literature review and reflections in  
educational organizations*

**Suzan Yıldırım**

## Derleme Makalesi / *Review Article*

New generation parenting attitude: Helicopter  
parenting

*Yeni nesil ebeveyn tutumu: Helikopter ana-babalık*

**Meltem Türker & Ferhat Bahçeci**

## Derleme Makalesi / *Review Article*

Dalcroze yaklaşımı ve erken çocukluk müzik eğitimi  
(EÇME) için önerileri

*Dalcroze approach and recommendations for early childhood  
music education (ECME)*

**Yunus Yapalı**

## Derleme Makalesi / *Review Article*

Anarşist kuram çerçevesinde eğitimde yönetim  
düşüncesi ve uygulamalarına yöneltilen eleştiriler:  
Yönetimde holakrasi

*Criticisms directed to management thought and practices in  
education within the framework of anarchist theory: Holacracy  
in management*

**İrem Demir-Arıcı**

## Sistematik Derleme / *Systematic Review*

2020-2023 Yılları arasında yayımlanan teknoloji  
destekli fen bilimleri eğitimi çalışmalarının  
incelenmesi

*Examination of technology supported science education studies  
published between 2020-2023*

**Mehmet Akif Arduç**

## Teorik Makale / *Theoretical Article*

Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü modeli önerisi  
*Proposal for a culturally responsive school culture model*

**Gürkan Sarıdaş & Funda Nayir**

## Kitap İncelemesi / *Book Review*

A Guide for leaders in higher education: Core  
concepts, competencies, and tools

*Yükseköğretimde liderler için bir kılavuz: Temel kavramlar,  
yetkinlikler ve araçlar*

**Mete Sipahioğlu**

## Kitap İncelemesi / *Book Review*

'Akademik Liderlik' kitabı üzerine bir inceleme  
*A review on the book 'Academic Leadership'*

**Hatice Nur Karayel & Fatma Kesik**

# ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences



## Açık Erişim-Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal  
e-ISSN: 2718-0808  
Cilt *Volume* 5 Sayı *Issue* 1  
Mayıs / *May* 2024

## ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
Açık Erişim Hakemli Dergi

## İmtiyaz Sahibi

İbrahim Hakan Karataş  
Okul Yöneticileri Derneği YKB

## Yayın Periyodu

Mayıs ve Kasım aylarında yılda 2 kez yayınlanır.

## Yayın Dili

Türkçe- English  
(C) Bütün hakları saklıdır.

## Yayın Tarihi

May 2024

## Yayıncı

Okul Yöneticileri Derneği Yayıncı Sertifikası: 49487

## CRES Journal

Critical Reviews in Educational Sciences  
Open Access Peer-Reviewed Journal

## Owner

İbrahim Hakan Karataş  
Board Chair of School Heads Association

## Publication Period

Published twice a year in May and November.

## Language of Publication

Türkçe- English  
(C) All rights reserved.

## Publication Date

May 2024

## Publisher

School Principals Society Publisher Certificate: 49487



## İletişim / Contact

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/alanyazin>

[alanyazin@okulyoneticileri.org.tr](mailto:alanyazin@okulyoneticileri.org.tr)

+905050197059

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2  
34664 Üsküdar, İstanbul, Türkiye

[alanyazin](#) [alanyazin](#) [alanyazin](#) [ALANYAZIN](#)

# ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
**CRES Journal** Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim-Hakemli Dergi  
Open Access Peer-Reviewed Journal  
e-ISSN: 2718-0808  
Cilt *Volume* 5 Sayı *Issue* 1  
Mayıs / *May* 2024

**Baş Editör / Editor in Chief**  
Dr. İbrahim Hakan Karataş

**Editör Yardımcıları / Assistant Editors**  
Dr. Murat Polat  
Dr. Saffet Karayaman  
Dr. Mevlüt Kara  
Dr. Fatma Avcı  
Dr. Ramazan Ertürk

**Dil Editörleri / Language Editors**  
Dr. Cihan Kocabaş  
Yusuf Mugaya, PhD  
Amina Ummi Sharif

**Tasarım / Design**  
Ebrar Karataş  
Fatma Suedanur Karlı

**Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat**  
Nurgün Varol, PhD  
Esra Seyratlı-Özkan, PhD

# ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim-Hakemli Dergi

Open Access Peer-Reviewed Journal

e-ISSN: 2718-0808

Cilt *Volume* 5 Sayı *Issue* 1

Mayıs / *May* 2024

## Yayın Kurulu / Editorial Board

◆ Prof. Dr. Khalid ARAR, Texas State Üniversitesi, ABD ◆ Prof. Dr. Nicholas J. PACE, Nebraska-Lincoln Üniversitesi, ABD ◆ Prof. Dr. John L. ADAMSON, Niigata Prefecture Üniversitesi, Japonya ◆ Prof. Dr. Larry G. DANIEL, Texas Permian Basin Üniversitesi, ABD  
◆ Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Başkent Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Selami AYDIN, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Yusuf CERİT, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. İbrahim KOCABAŐ, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Nuray SUNGUR, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye  
◆ Prof. Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Selhattin TURAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye ◆ Prof. Dr. Yeşim Güleç Aslan, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ◆ Doç. Dr. Ramesh Chander Sharma, Delhi Ambedkar Üniversitesi, Hindistan ◆ Doç. Dr. Akif PAMUK, Marmara Üniversitesi, Türkiye ◆ Doç. Dr. Sedat GÜMÜŐ, Education University of Hong Kong, Çin ◆ Doç. Dr. Mustafa SEVER, Ankara Üniversitesi, Türkiye ◆ Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŐ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye ◆ Dr. Rania Sawalhi, Qatar Üniversitesi, Katar ◆ Dr. Theophile Muhayimana, Northern Iowa Üniversitesi, ABD

## Bu Sayının Hakemleri / Peer Reviewers or Current Issue

◆ Deniz Tunçer ◆ Ebru Avcı ◆ Yucan Eke ◆ Olga Guseynova ◆ Vafa Yunusova ◆ Afiful Ikhwan ◆ Ayşe Koç ◆ Adem Akkuő ◆ Fatih Dereli ◆ S. Seda Bapoğlu Dümenci ◆ Nisa Gökden Kaya ◆ Gül Kurum ◆ Tiryakioğlu ◆ Ali Duran ◆ Hamide Selçuk ◆ Hürcan Kabacı  
◆ Ayça Büyükcebeci ◆ Sevda Katıtaş ◆ Taner Atmaca ◆ Sevtap Sarıoğlu Uğur

# ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim-Hakemli Dergi / Open Access Peer-Reviewed Journal  
e-ISSN: 2718-0808  
Cilt / Volume 5 Sayı / Issue 1  
Mayıs / May 2024

## İçindekiler / Table of Contents

### Editöryal / Editorial

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında  
*About the Turkish Century Education Model*  
İbrahim Hakan Karataş  
6-11

### Derleme Makalesi / Review Article

Üstün yetenekli çocukların geleceğine yön veren politika belgeleri bize ne söylüyor?  
*What do the policy documents that shape the future of gifted children tell us?*  
Bahar Yakut-Özek  
13-26

### Derleme Makalesi / Review Article

Örgütsel sapma: Literatür taraması ve eğitim örgütlerindeki yansımaları  
*Organizational deviation: Literature review and reflections in educational organizations*  
Suzan Yıldırım  
27-43

### Derleme Makalesi / Review Article

New generation parenting attitude: Helicopter parenting  
*Yeni nesil ebeveyn tutumu: Helikopter ana- babalık*  
Meltem Türker & Ferhat Bahçeci  
45-56

### Derleme Makalesi / Review Article

Dalcroze yaklaşımı ve erken çocukluk müzik eğitimi (EÇME) için önerileri  
*Dalcroze approach and recommendations for early childhood music education (ECME)*  
Yunus Yapalı  
57-69

### Derleme Makalesi / Review Article

Anarşist kuram çerçevesinde eğitimde yönetim düşüncesi ve uygulamalarına yöneltilen eleştiriler: Yönetimde holakrası  
*Criticisms directed to management thought and practices in education within the framework of anarchist theory: Holacracy in management*  
İrem Demir-Arıcı  
71-83

### Sistematik Derleme / Systematic Review

2020-2023 Yılları arasında yayımlanan teknoloji destekli fen bilimleri eğitimi çalışmalarının incelenmesi  
*Examination of technology supported science education studies published between 2020-2023*  
Mehmet Akif Arduç  
85-103

### Teorik Makale / Theoretical Article

Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü modeli önerisi  
*Proposal for a culturally responsive school culture model*  
Gürkan Sarıdaş & Funda Nayır  
105-114

### Kitap incelemesi / Book Review

A Guide for leaders in higher education: Core concepts, competencies, and tools  
*Yükseköğretimde liderler için bir kılavuz: Temel kavramlar, yetkinlikler ve araçlar*  
Mete Sipahioğlu  
115-116

### Kitap incelemesi / Book Review

'Akademik liderlik' kitabı üzerine bir inceleme  
*A review on the book 'academic leadership'*  
Hatice Nur Karayel & Fatma Kesik  
117-122

## Önsöz

Türkiye’de eğitim alanındaki bilimsel üretim, etkinlik, kurum, isim ve politikaları eleştirel incelemeyi amaçlayan Alanyazın Dergisi 5. yılına ulaşmıştır. Her sayısında bir adım daha ilerleme ve gelişme hedefiyle yoluna devam eden Alanyazın, bu yöndeki amaçlarını son sayısında editöryal süreçlerini iyileştirmek üzere attığı yeni adımlarla da güçlendirdi. Türkiye’de eğitim alanında eleştirel inceleme yayınlarının öncelikli yayın mecrası olma yolundaki kararlı yolculuğunu editör kurulu, yayın kurulu, hakemleri ve elbette yazarlar ile heyecanla sürdürmeye devam etmektedir.

Bu son sayımızla da ilgili hakem görüşleri neticesinde her birinin alana farklı düzeyde özgün katkılar sunacağını düşündüğümüz beş (5) derleme makalesi, bir (1) adet sistematik derleme ve bir (1) adet teorik makale olmak üzere toplam yedi (7) adet makale ile iki (2) adet kitap inceleme çalışmasına yer verilmiştir. Dolayısıyla bu sayımızda öncelikle *üstün yetenekli çocukların geleceğine yön veren politika belgelerinin bizlere ne söylediğini* öğreneceğiz. Daha sonra *örgütsel sapma kavramının eğitim örgütlerindeki olası etkileri* konusuna odaklanacağız. Ardından yeni nesil bir ebeveynlik türü olarak tanımlanan: *Helikopter Ebeveynlik*le tanışacağız ve *Dalcroze yaklaşımı ile erken çocuklukta müzik eğitimi (EÇME)* için bazı önerileri değerlendireceğiz. *Anarşist kuram bağlamında yönetimde bolakrasi* çalışması ise oldukça eleştirel bir bakış açısı sunarak *eğitimde yönetim düşüncesi ve uygulamalarına yönelik eleştirileri* daha fazla içselleştirmemize yardımcı olacaktır. Devamında sistematik açıdan *2020-2023 yılları arasında yayımlanan teknoloji destekli fen bilimleri eğitimi çalışmalarına* daha yakından bakacak ve *kültürel değerlere duyarlı okul kültürü modeli* ile ilgili yeni bir öneriyi teorik olarak tartışmaya açacağız. Tüm bu süreçte bize iki farklı kitap inceleme çalışması (*Yükseköğretimde liderler için bir kılavuz: Temel kavramlar, yetkinlikler ve araçlar* ile *Akademik liderlik*) da eşlik edecektir.

Sizlere 2024’ün bu yeni ve ilk sayısıyla tekrardan merhaba derken; özellikle, derleme türünde hazırlayacağınız güncel çalışmalarınızı dergimizin gelecek sayıları için beklediğimizi de hatırlatmak isteriz. Akademik açıdan daha eleştirel ve yeni ufuklarda buluşmak dileğiyle...

Herkese iyi okumalar dileriz.

Dr Murat Polat

Editör

## Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında

İbrahim Hakan Karataş<sup>1</sup> 

Yayın/Published  
21 May / May 2024

Türkiye eğitim gündemi, yaklaşık bir aydır 26 Nisan 2024'te askıya çıkarılan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM) ile meşgul durumda. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), TYMM'nin bir hafta boyunca askıda kalacağını, bu süreçte uzmanlardan, kurumlardan ve vatandaşlardan gelen öneri, eleştiri ve analizler doğrultusunda revize edileceğini ve 2024-25 öğretim yılında okul öncesi, 1, 5 ve 9. Sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak hayata geçirileceğini açıkladı. Bu süreçte 57 bin görüş ve önerinin geldiği ve bakanlığın TYMM'yi yeni öğretim yılına yetiştirmek için çalışmalara devam ettiğini izliyoruz.

Editöryal /  
Editorial

### TYMM'nin Kapsamı

Askıya çıkarılan TYMM'de bir ortak metin ve 26 dersin güncellenmiş öğretim programları yer alıyor. Öğretim programı hazırlanan dersler düzeylere göre incelendiğinde 1 okul öncesi, 7 ilkokul, 8 ortaokul ve 14 lise düzeyinde dersin öğretim programının hazırlandığı görülmektedir. Oysaki Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) haftalık ders çizelgelerine bakıldığında ilk ve ortaokul düzeyinde (İmam hatip ortaokulu hariç) 17 zorunlu ve 24 seçmeli olmak üzere 41 farklı dersin olduğu; ortaöğretim kurumları (sosyal bilimler, fen, güzel sanatlar, spor, meslek ve imam hatip liseleri vb diğer lise türleri hariç) haftalık ders çizelgeleri incelendiğinde 15 zorunlu ve 46 seçmeli olmak üzere toplam 61 farklı dersin olduğu dikkate alındığında askıya çıkarılan öğretim programlarının oldukça sınırlı sayıda dersin öğretim programını kapsadığı görülmektedir. Bu durumda önümüzdeki öğretim programı açısından uygulamada bir ikilik olacak gibi gözükmemektedir. Zira derslerin çoğunluğunun yürürlükteki yaklaşıma göre devam edeceği anlaşılmaktadır.

### TYMM'nin Vizyonu

TYMM ile ilgili sorulan temel soru, bu revizyon, geliştirme ya da yenilemenin özünün ne olduğuna ilişkindir. Gerek ortak metindeki açıklamalardan gerek yenilenen öğretim programlarındaki değişikliklerden gerekse de Millî Eğitim Bakanı ve yetkililerin açıklamalarından TYMM'nin iki belirgin yeniliğe odaklandığı anlaşılıyor: Beceri temelli bir öğretim yaklaşımı ve kazanımların sadeleştirilmesi, daha açık bir ifadeyle derslerin kapsamlarının %30 düzeyinde hafifletilmesi. Esasen ilkinin nazaran -beceri temelli yaklaşıma geçiş- ikinci yenilik, yani kazanımların azaltılması ve böylece ders içeriklerinin hafifletilmesi daha anlaşılır görünmektedir. Diğer taraftan birçok raporda ve uzman değerlendirmesinde bu sadeleşmeye yönelik eleştiriler de öne sürülmektedir.

Türkiye'de öğretim programlarının sadeleştirilmesine yönelik ihtiyaç gerçek bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç üç boyutlu ele alınması gereken bir temel sorundur: Müfredatın sadeleştirilmesi, öğretim programlarının sadeleştirilmesi ve bunlardan daha zoru olan okul türü ve düzeyi bakımından bu sadeleştirmelerin amaca uygun biçimde düzenlenmesi. Müfredatın sadeleştirilmesinden kastım ders çeşidinin ve ders saatlerinin sadeleştirilmesidir. Yani aynı konuda farklı adlar altındaki derslerin toparlanması, teorik ders saatlerinin azaltılması ve öğrenme-öğretme

Alanyazın  
Eğitim Bilimleri  
Eleştirel İnceleme  
Dergisi  
CRES Journal  
Critical Reviews in  
Educational Sciences  
2024, 5/1

Karataş, İ. H.. (2024).  
Türkiye yüzyılı maarif  
modeli hakkında,  
*Alanyazın*,5(1), 6-11.

Okul Yöneticileri  
Derneği  
e-ISSN: 2718-0808

<sup>1</sup> Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Alanyazın Başeditör, ihkaratas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5569-014X



sürecinin geçişken becerilere odaklanan daha sade bir yapıya kavuşturulması. Görüldüğü kadarıyla TYMM böyle bir yenilik getirmemektedir.

Öğretim programlarının sadeleştirilmesi de iki boyutlu bir revizyon gerektirmektedir. İlki kazanım sayısının, kelimenin tam anlamıyla azaltılmasıdır. Bu azaltma, şu an itibariyle 100'lü rakamlarla ifade edilen bir dersin bir öğretim yılındaki kazanım sayısının 10'lü rakamlara indirilmesidir. Öğretim programının diğer sadeleştirilme alanı ise içeriklerin hafifletilmesi, yani işlenen konu, alan sayısının azaltılmasıdır. Bir diğer boyutu ise bu öğrenme çıktılarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara dağılımının dengelenmesidir ki bunu başarmak da öğrenme öğretme süreçlerinin, öğrenme ortamlarının ve öğrenme rehberlerinin niteliklerinin yeniden tanımlanmasını ve düzenlenmesini gerektirmektedir. Oysa, şu an askıda olan TYMM metninde sadece kazanım sayılarında bazı değişiklikler olmakla birlikte, ilk izlenimlere göre uygulama bakımından daha da kafa karıştırıcı bir hale büründüğü söylenebilir.

Son olarak sadeleşmenin gerçekleştiğini fiili olarak hissedeceğimiz kısmı olan okul türleri ve düzeyi bakımından ise sadeleşmeye yönelik herhangi bir çalışma görünmemektedir. Bu durumda TYMM'nin sadeleşme vizyonu esasen sözde kalacak gibidir. O kadar ki öğretmenler ve öğrenciler bile bu sadeleşmeyi hissedemeyeceklerdir. Bunun yanında veli, toplum ve öğrenme çıktılarına ihtiyacı olan piyasanın bu sadeleşmeden herhangi bir görünür yarar elde edemeyeceğini de öngörüyorum.

### TYMM'nin Yenilikçilik Potansiyeli

TYMM, ana hatlarıyla yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı bir müfredattır. Esasen Ortak Metin'deki bazı bölümlerin yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleriyle çatışan yanlarının olduğu görülmekteyse de 2004'te davranışçılıktan yapılandırmacılığa geçişten itibaren yapılan bütün öğretim programı geliştirme çalışmalarında olduğu gibi bu revizyonda da temel yaklaşım -ya da programda sıklıkla ifade edildiği şekliyle felsefe- bakımından bir yenilik yoktur. Diğer taraftan gerek bakanın basında yer alan açıklamalarındaki ifadelerinden gerekse de Ortak Metin'deki satır aralarından TYMM'nin “yerli” ve “milli” bir eğitim sistemi kurmayı hedeflediği görülmektedir. TYMM'nin kamuoyunda yoğunluklu olarak bu yönüyle tartışılıyor olması da yine sadece öküz altında buzağı aramak olarak geçiştirilecek kadar temelsiz değildir. Zira Bakan Yusuf Tekin'in ve Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın farklı zamanlarda yaptıkları açıklamalarda bu yönde bir amacın olduğu açıkça beyan edilmiştir.

Türkiye'de “değerler eğitimi” konusu uzun zamandır gündemdedir. Özellikle AK Parti iktidarı döneminde değerler eğitimine daha güçlü bir vurgu yapıldığı görülmektedir. Somut bir adım olarak 8 Eylül 2010 tarihli İlk Ders konulu Değerler Eğitimi genelgesi ile okullarda değerler eğitimine ilişkin çalışmaların yapılması resmen başlatılmıştır. O günden bugüne değerler eğitimi, çoğunlukla “din eğitimi”ni, “dinî eğitim”i de karşılayan bir kavram olarak tedavüle girmiştir. Bu sebeple Türkiye'de müfredat çalışmalarında “değerler eğitimi” kavramının din eğitimi kavramını çağrıştırmasının olgusal bir karşılığı da vardır. TYMM'nin erdem-değer-eylem vurgusunun da aynı çağrışımı yaptığı anlaşılmaktadır.

TYMM'nin yenilikçi yönü olarak kabul edilebilecek en güçlü yanı sistem okuryazarlığı kavramsallaştırması altında dokuz farklı okuryazarlığı eğitim sistemine dahil etmiş olması olarak kabul edilebilir. Bu yeterliklerin bir kısmının -finansal okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, teknoloji/dijital okuryazarlık, sürdürülebilirlik, veri okuryazarlığı gibi- yaygın olarak gündemde olduğu ve okul içi ya da dışı ortamlarda bu konuların sıklıkla gündeme geldiği, özellikle AB'nin Erasmus+ Projeleri kapsamında bu konulara özel bir ağırlık verildiği konunun muhatapları tarafından da bilinmektedir. Diğer alanlar ise -sanat, kültür, vatandaşlık okuryazarlığı gibi- gerek MEB müfredatlarına mündemiç ve gerekse de AB tarafından 21. Yüzyıl Becerileri olarak kabul edilen yeterlik alanlarını ifade etmektedir ve okuryazarlık olarak yeniden kavramsallaştırılmış görülmektedir. Bu açıklamalarımın, 9 okuryazarlık alanının müfredata dahil edilmiş olmasının değerini küçültmek istediğim anlaşılmasın; aksine çok değerli olduklarını tekrar ifade etmek isterim. Ancak 2004'teki müfredat değişikliği ile yaşadığımız bir deneyimi hatırlatmadan da geçemeyeceğim. “Medya Okuryazarlığı” konusu oldukça gerekli ve yerinde bir girişim olarak müfredata dahil edilmişti. Hem de şimdi olduğu gibi derslerin dışında bir alan değil bağımsız seçmeli bir ders olarak. Ancak bu dersin etkililiğine dair elle tutulur bir araştırmaya



rastlamadıysam da TYMM'nin önerdiği yeni okuryazarlık alanlarının da benzer bir etkisizlik ve ilgisizliğe maruz kalmasından kaygı duyduğumu ifade etmeliyim.

TYMM'nin yenilikçi yanlarından biri de öğrenmeyi sistematik hale getirme çabası olarak görülebilir. Kavramsallaştırma tekniği ve temelleri bakımından bazı rezervlerim olsa da bu girişimin de bir bütünsel bakış açısı kazandıracaklarını teorik olarak kabul ediyorum. Diğer taraftan, eğilim, fiziksel beceri, kavramsal beceri, alan becerisi gibi kavramlar kitlesel eğitimin uygulama sürecine nasıl/ne düzeyde anlaşılmış olarak yansıtacağı konusunda şüphelerim bulunmaktadır. Bu kavramların konvansiyel eğitim teorileri ve yaklaşımları ile uyumu, ilişkisi gibi rezervlerimi de yine bir tarafta tutmak isterim. Bu rezervimin de olgusal dayanağı olarak MEB bakan yardımcısı Dr Ömer Faruk Yelkenci'nin daha önce görev yaptığı kurumda uygulamaya koymak üzere geliştirdiği "Hayat-Denge Modeli" adını verdiği çalışmayla benzerliğini alıyorum. TYMM'nin çok daha kapsamlı olduğunu kabul etsem de Hayat-Denge Modeli'nin yaklaşım ve kavramsallaştırmalarını içeriyor olması sadece tesadüf olarak açıklanamaz. O halde iki model arasındaki ilişkinin detaylıca ortaya konulması bir tarafa, bu yaklaşımın konvansiyonel yaklaşımlarla ilişkisinin bilimsel temelleri üzerinde özellikle çalışılması gerekmektedir.

Ortak Metin'de rastladığımız yenilikçi olarak kabul edilebilecek bir detay da "programlar arası bileşenler" olarak ifade edilen alanlardır. Sosyal duygusal beceriler; erdem-değer-eylem modeli ve yukarıda detaylıca üzerinde durduğum sistem okuryazarlığı gibi içeriklerin, uygulamada nasıl "bileşeceklerini" merakla izleyeceğim. Bu noktada endişemin kaynağını, hali hazırda yürürlükteki öğrenme-öğretme kültürü ve pratikleri kadar, öğrenmenin içeriği ve hedefleri bakımından da teorik-masa başı planlamalar olarak kalacağı düşüncesindeyim. Bu eleştirim önyargılı, çabuk ve temelsiz görülebilir. Ancak hem uzun yıllar okulda kalmış bir eğitimci, hem ders kitabı yazmış bir yazar hem de bir eğitim yönetimi uzmanı olarak, okulların bu tür teorik ilişkilendirmeleri uygulamaya yansıtma bakımından zorlandıklarını ve kısa sürede -miş gibi yapmaya başladıklarını yakinen biliyorum. Bu ilişkilendirmelerin, temel yaklaşım olarak bazı bilimsel-pratik hatalar/eksiklikler barındırdığı gerçeği de ayrı bir konu olarak üzerinde durmayı hak ediyor.

Son olarak, yukarıda ana hatlarıyla açıklamaya çalıştığım sorun alanlarından biri de 2004'te yapılandırıcılık yaklaşımı ile tanıştığımız disiplinlerarası ilişkilendirmenin TYMM'de yine teorik-masa başı planlama ile zenginleştirilmiş halidir. Disiplinler üstü ya da disiplinler ötesi gibi kavramların kullanıldığını hatırlıyorum. İşin içinde biri olarak bu detayların kastını anlamakla birlikte öğrenme-öğretme süreçlerinin bu karmaşıklıklarını kaldırmadığını da deneyimlemiş bulunmaktayım. Başka bir anlatımla TYMM'nin bütünlükçü yaklaşımının bir ihtiyaç olduğunu kabul etmekle birlikte uygulama stratejisinin çalışmayacağını vurgulamak istiyorum.

### Kamu Politikası Olarak TYMM

TYMM, bakanın ifadesiyle 10 yıllık bir hazırlık sürecinin sonunda yaklaşık 10 aylık yoğun bir çalışmanın ürünü olarak ortaya çıkmış, 700 öğretmen ve 260 akademisyenin yüzlerce toplantı ile geliştirdiği bir çalışmadır. Hatta Bakan, 2013'ten itibaren devam eden bu süreçte 2017'deki müfredat revizyonunun da bir aşama olduğunu belirtmektedir. 2017'deki müfredat revizyonunun iki reel politik gerekçesi vardı: birincisi FETÖ'nün öğretim programlarına isim, metin, değer, şirket, kurum vb. çok yönlü sirayetini temizlemek ve ikinci olarak da FETÖ ile daha fazla tartışılan "yerli" ve "milli" değerlere dayanan bir eğitim sistemi ve öğretim programına sahip olmaktır. Bakan'ın 2013 göndermesini de bu minvalde değerlendirebiliriz. Gezi olayları ve dershane tartışmaları ile eğitim sistemini yeniden "yerli" ve "milli" nitelikleri bakımından berkitmektedir. Ancak 2013 ve 2017'deki revizyonların bir açıklaması varken TYMM'nin bu çabalar ışığında benzer bir misyonun devamı olduğu da açıkça beyan edilmiş olmaktadır. Bu durumda TYMM'nin öne çıkarılan yeniliklerinin -ki sistem okuryazarlığı, müfredatın sadeleştirilmesi, beceri temelli bir yaklaşımın ağırlıklandırılması gibi- 2013'ten itibaren devam eden misyon ile tam olarak örtüşmemekte olduğu ya da en azından doğrudan ilişkili olmadığı rahatlıkla söylenebilir. Sonuç olarak 10 yıllık bu çalışmanın bir kamu politikası olarak tam olarak hangi gerekçeye dayandığı hususu açıklığa kavuşmamış görünmektedir.

Kamu politikası olarak TYMM'nin kamu politikalarının temel dokümanlarıyla ilişkilendirilmemiş olması da dikkat çeken bir diğer durumdur. Daha geçtiğimiz yıl hazırlanan

ve bu yıl yürürlüğe giren 12. Kalkınma Planı'nda TYMM'ye dair açık bir politik hedefi bir tarafa bırakın herhangi bir işaretin bile olmaması manidardır. TYMM 10 yıl önce başladıysa bu son on yıl içindeki üç kalkınma planında da benzer açık bir hedefin olması gerekmez miydi? 2024 Cumhurbaşkanlığı Programı'nda da TYMM'ye dair bir hedef yer almamaktadır. Yine daha geçen yıl aynı bakan döneminde hazırlanan ve bu yıl yürürlüğe giren MEB Stratejik Planı'nda da açık bir hedef bulunmamaktadır. Daha dikkat çekici olansa yine görevdeki bakanın hazırladığı 2024 Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinde de açık bir hedef olmadığı gibi bu yönde tahsis edilmiş bir bütçede de bulunmamaktadır. Son olarak henüz bir yıl önce yapılan genel seçimlerde yeniden cumhurbaşkanı olarak seçilen Recep Tayyip Erdoğan'ın seçim vaatlerinde ya da AKParti'nin seçim beyannamesinde de açık bir şekilde yer almamaktadır. Sonuç olarak TYMM bir kamu politikası olarak dayanağını ve meşruiyetini aldığı kaynağının olmadığını iddia etmek yersiz olmayacaktır.

### Eğitim Politikası Olarak TYMM

Türkiye, 2018'de yeni bir yönetim rejimine (Cumhurbaşkanlığı (CB) sistemi) geçmiştir. Bu rejim gereği parlamenter rejim sona ermiş, bakanlar da Cumhurbaşkanı tarafından atanmaya başlamıştır. Bu yeni dönemin ilk Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk -ki 2004'teki müfredat değişikliğinin de teknik mimarıdır- 23 Ekim 2018'de Cumhurbaşkanının da katıldığı oldukça güçlü bir tanıtım programında "2023 Eğitim Vizyonu" kamuoyuna tanıtmış ve üç yıllık bir program ile Cumhuriyetin 100. Yılı için bir eğitim vizyonu geliştirilmiştir. Askıdaki müfredatın adının da "Türkiye Yüzyılı" olarak nitelendirilmiş olması yine 100. Yıl ile ilişkili bir eğitim vizyonunu karşıladığı görülmektedir. Bu durumda, TYMM, 2018'te büyük bir ihtişamla duyurulan Eğitim Vizyonu ile nasıl bir ilişki içindedir? Devamı mıdır, geliştirilmiş hali midir, tamamen farklı bir program mıdır? Burada bu soruları teknik olarak tartışmak ya da anlamak için çabalamaktan ziyade AK Parti'nin ve Erdoğan'ın eğitim politikalarına dair politik sürekliliği anlamaya ihtiyaç duyduğumu ifade etmek isterim. Bu soruların altında, zihnimi kurcalayan asıl soru, TYMM'nin akıbetinin nasıl olacağına dair şüphelerdir.

Benzer bir durum 1-3 Aralık 2021'de icra edilen 20. Millî Eğitim Şurası (MEŞ) için de geçerlidir. 20. Millî Eğitim Şurası'nda TYMM'ye dair açık bir karar yoktur. 20. MEŞ açısından da 2018'teki 2023 Eğitim Vizyonu ile ilgili olarak yukarıda sorduğum sorular cevaplanmayı beklemektedir. Ayrıca TYMM, 20. MEŞ ile ilgili olarak da bir açıklama yapmalıdır. Değil mi ki TYMM 10 yıllık bir serüvendir, o halde bu sırada yapılan MEŞ'lerde detaylıca tartışılmış olması gerekli değil midir? Daha ilginç bir durum ise görevdeki bakanın bu yıl yeniden MEŞ toplama planı olduğunu ifade etmesidir. O halde bu denli büyük bir eğitim politikası revizyonu öncesinde neden MEŞ beklenmemiştir? Bir de MEB'in kurumsal devamlılığı bakımından gerek Ziya Selçuk zamanındaki 2023 Vizyon Belgesi ile ilgili çalışmalar; gerekse Mahmur Özer döneminde 20. MEŞ kararlarının takibi ile ilgili olarak izleme raporları hazırlanmakta ve kamuoyu ile paylaşılmaktaydı. Bu politika izleme raporlarının devam ettirilmemesinin gerekçesinin açıklanmasını, sadece eğitim alanında çalışan bir uzman ve akademisyen olarak değil, bir vatandaş olarak da bekliyorum.

Gerek kamu politikası gerekse eğitim politikası olması bakımından CB Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu'nun TYMM ile ilgili pozisyonu da tartışmaya açık bir başka konudur. Adı geçen kurulun TYMM ile ilgili bu yönde bir raporu ya da politika önerisi var mıdır? Yoksa TYMM'den ne zaman haberdar olmuştur ve TYMM hakkındaki görüşü nedir? Nitekim görevdeki bakan yardımcılarının birinin de CB Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu üyesi olduğu kamuoyu tarafından bilinmektedir. TYMM hakkında benzer soruları TBMM Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu içinde sormaktan kendimi alamıyorum. Zira adı geçen komisyonun başkanı da bir önceki millî eğitim bakanıdır.

### Yönetişim Bakımından TYMM

Demokratik bir hukuk devleti olarak Türkiye Cumhuriyeti gerek 150 yıla yaklaşan demokrasi deneyimi ve gerekse kurumları ve teamülleriyle katılımcı yönetim kültürü zenginliği bakımından güçlüdür. Gücünü sadece kamu kurumlarından da almaz. Tarihleri bir asrı aşan sivil kurum ve kuruluşlarıyla ve üniversiteleriyle demokrasisi tabana yaymıştır. Ne var ki TYMM ile ilgili olarak neredeyse bütün paydaşlar, askıya çıkmadan önce bu süreçten haberdar olmadıklarını, olsalar bile sürece dahil olmadıklarını ifade etmektedirler. Bakanlık süreçte 700 öğretmen ve 260

akademisyenle çalıştığını söylese de bu ekip, anlaşıldığı kadarıyla toplumsal katılımı temsil bakımından iyi seçilmemiş gibi bir izlenim uyandırmaktadır. Ya da iyi niyetli açıklama olarak bakanlığın bu süreçte güçlü bir politik iletişim yürütemediğini varsayabiliriz. Her halükârda bir iletişimsizlik sorunu olduğu görülmektedir. Fakat bu tür kapsamlı politikaların uygulanmasında, evrensel bir teamül olarak iki çalışmanın kesin olarak yapılması gerektiği, bu süreçte birçok uzman tarafından yayınlanan hemen tüm raporlarda dile getirilmiştir. Bu çalışmalar için şu sorular sorulabilir: 1. TYMM hangi ihtiyaç analizine ya da hangi önceki politikalarının etki analizine dayanmaktadır? 2. Böyle kapsamlı bir politika bir pilot uygulama olmadan nasıl hemen, aceleyle ve eksiklikleriyle hayata geçirilmektedir?

### Uygulama Bakımından TYMM

TYMM ile ilgili üzerinde durulan önemli hususlardan biri de uygulama sürecinin yönetimine ilişkindir. Bu denli kapsamlı, karmaşık ve bütüncül bir değişimin, uygulamasına dair detayların tam olarak düşünülmediği anlaşılmaktadır. Uygulamanın kalbi olan okul yöneticileri başta olmak üzere, öğretmenler ve diğer ilgili aktörlerin bu sürece hazırlanmaları önemli bir sorun olarak önümüzde durmaktadır. Diğer taraftan TYMM'nin özü gereği öğretim ortamlarının yeniden tasarımı, başta ders kitapları olmak üzere öğrenme araçlarının üretilmesi, okul içi ve ulusal ölçme-değerlendirme süreçlerinin entegrasyonu vb. çok yönlü bir hazırlık sürecine dair herhangi bir değişim yönetim planı açıklamadı da ortadadır. MEB'in her ilçeden görevlendirilen öğretmenlerin Ankara'da hizmetçi eğitime alınacakları ve bu formatörler aracılığıyla TYMM'nin okul uygulamalarına dair öğretmenlerin hazırlanmasına yönelik çalışmalar yaptığını duyuyorum. Fakat bunların etkililiğine dair şüphelerim, bundan önceki benzer deneyimlerin sonuçlarına dayanmaktadır. Öte yandan bütçede kaynak ayrılmamış bu denli büyük bir değişimin nasıl başarılacağı da ayrıca sorgulanmalıdır. MEB'in örtülü ödeneği olmadığına göre bu süreçteki maliyetlerin nasıl karşılanacağına dair bir açıklama yapılmamış olması sürecin sürdürülebilirliğine dair şüpheleri artırmaktadır. Kısacası TYMM, özü, kapsamı, yönetimi ve uygulama süreci bakımından cevaplanması beklenen onlarca soru ile kelimenin tam anlamıyla apar topar yürürlüğe girmeye hazırlanmaktadır.

### Millî Eğitim Akademisi Kurulmasına Dair

Bu süreçte gündeme gelen önemli bir konu da "Millî Eğitim Akademisi" (MEA) dir. MEA, bir fikir olarak zaman zaman gündeme gelen bir konudur. Ancak ilk kez bu kadar güçlü biçimde gündeme gelmiştir. İki yıl önce yürürlüğe giren "Öğretmenlik Meslek Kanunu"nun bazı hükümlerini Anayasa'nın iptal etmesinin ardından revizyonu sürecinde MEA'nın kanuna dahil edileceği belirtilmiştir. Bu durumda MEB, -yapılan açıklamalara göre- yeni bir idari birim kuracak ve bu kurum bir profesyonel meslek olan öğretmenlik için yetkinlik sertifikası verecektir.

Bu kurumun etkililiği, verimliliği gibi idari ve yönetsel bazı sorular dışında yerindeliği konusu da tartışılmalıdır. Zira uzmanlık gerektiren bir meslek için, çağdaş dünyada ortak kabul gören yaklaşım uzmanlığın bir yükseköğretim kurumundan alınmasıdır. Nitekim Türkiye iki asra yaklaşan bir öğretmen yetiştirme deneyimi ile bu konuda bilimsel bilgiye, kurumlara ve tecrübeye de sahiptir. Buna rağmen öğretmenlik mesleğinin MEA gibi bir idari birime hasredilmesi Türkiye için bir geriye gidış, hatta neredeyse demokratik olamayan, işlevsiz, yetersiz bir teşebbüstür. Ayrıca, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü de olmaya devam edecekse bu durumda bu iki kurum birbirinden nasıl ayrışacaktır?

Yine Bakan'ın basına yansıyan açıklamalarından anlaşıldığı kadarıyla MEA, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde, halen bakan yardımcılığı görevindeki Ö. F. Yelkenci'nin İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü zamanında ihdas ettiği İstanbul Öğretmen Akademileri'nin Türkiye geneline yaygınlaştırılması olarak planlandığı anlaşılmaktadır. Bu iki kurumun, adları birbirlerine benzese de ilkinin sadece bir il düzeyinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunan gönüllü faaliyetlere odaklandığı, ikincisinin ise kanunla kurulacak ve öğretmenlik sertifikası da vermek dahil olmak üzere birçok bağlayıcı işlemi yürüteceği anlaşılmaktadır. İstanbul Öğretmen Akademileri'nin (İÖA) faaliyetlerine dair bir etki analizine rastlamadım. İÖA hakkında kurum dışında yapılan ender detaylı çalışmalardan birinin yapılmasına ön ayak olan bir uzman olarak İÖA'nın kısmi faaliyetlerinde bile başarılı, güçlü, etkili bir tecrübesi olmadığını biliyorum. Bu durumda bırakın bir ülke geneline yayılması, başka bir ilde uygulanması durumunda bile yeniden dikkatlice analiz edilmesi gerekir. Kaldı ki konu mesleki

gelişim çalışmaları ise MEB gerek Personel Genel Müdürlüğü gerekse MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde yürütülen çalışmaları ile çok daha güçlü bir deneyime ve kurumsal zenginliğe zaten sahiptir.

MEA kurulduğunda kurumsal kapasitesi -mesela sadece merkezde mi örgütlenecektir-, insan kaynağı -üniversitelerden personel mi görevlendirilecektir- ve dolayısıyla mali boyutuna dair ortalıkta dolaşan bazı sözler olsa da üzerinde çalışılmadığı ortadadır. Ayrıca MEA'nin yapacağı çalışmalara yönelik açıklamaların satır aralarını okuduğumda, benzer bir uygulamanın birkaç yıl önce yürürlüğe sokulduğu, yeni atanan öğretmenlerin kuruma ve bölgelere uyumlarını sağlamak için 6 aylık mesleki çalışmalar yapıldığını biliyorum. Semih Aktekin'in MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü döneminde "Aday Öğretmen Yetiştirme Programı" adıyla yürürlüğe konulan bu program 500 saati uygulamalı olmak üzere 654 saatlik bir program öngörüyordu. Ancak bu uygulamadan, birçok sebepten dolayı sürdürülebilirliği olmadığı gerekçesiyle vaz geçildi.

Yine Ziya Selçuk'un bakanlığı sırasında yenilenen MEB'e Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği ile "Eğitim Yönetimi Sertifikası" adıyla bir sertifika ihdas edildi ve zorunlu hale getirildi. Ancak bu sertifika eğitiminin aradan geçen 3-4 yıl içinde uygulanıp uygulanmadığına dair bir bilgiye ulaşamadım. Buna rağmen halen MEB'in yönetici görevlendirme yönetmeliğinde bu sertifikaya atıf yapılmaktadır.

Buna benzer birçok örneği son birkaç yıl içinde bile çoğaltmak mümkündür. Sadece bu iki deneyim bile, MEB'in yeni idari birim, yeni bir mesleki tanımlama süreci ya da yeni bir sertifika ihdas etmeden önce dikkatle birkaç kez daha düşünmesi gerektiğini ve önceki deneyimlerin sonuçlarını gözden geçirmesi gerektiğini açıkça ortaya koyuyor. Ancak maalesef ben ne bakanın açıklamalarında ne de kanun revizyonu ile ilgili metinlerde bu iki deneyime dair herhangi bir gönderme yapıldığını duymadım.

### Sonuç Yerine

MEB, aceleyle uygulamaya konulmuş ama istikrarsız politikalarıyla tartışmaların merkezinde olmaya devam ediyor. Bu yazının ana konusu olan TYMM'nin, eğitimin karşı karşıya kaldığı güncel meydan okumalara ne düzeyde duyarlı olduğu ve bu meydan okumaları ne düzeyde dikkate alarak geliştirildiği konusu da ortada durmaktadır. İklim değişikliği, göç ve göçmen olgusu, yapay zeka özelinde derinleşen teknolojik gelişmelerin sosyal, ekonomik ve politik yaşama yansımaları, başta toplumsal cinsiyet olmak üzere eşitlik meselesi ve her geçen gün daha fazla kırılganlaşan gündelik yaşamlarda sosyal ve psikolojik dayanıklılığın nasıl sağlanacağına dair güncel sorunların bugün ve yarın eğitime yansımalarını ve eğitimin bu olgusal meydan okumalara karşın nasıl uyarlanacağı konusu, TYMM'nin geliştirilme gerekçeleri ve kapsamı bakımından açıklıkla üzerinde durulması gereken başlıklar olduğuna da dikkat çekmek isterim.

TYMM ve MEA konularını şimdilik bu kadarla kapatıyorum. Özetle TYMM bir politik ve ideolojik fantezi, MEA ise merkeziyetçiliği pekiştiren işlevsiz bir politbüro uygulaması olarak yürürlüğe girmek üzeredir.

Türkiye'de ise mülakat konusu, okulda şiddet olaylarının artarak devam etmesi, öğretmenlik kariyer basamakları gibi birkaç sıcak konu ise gündemin baş sıralarında gelmektedir. Bir sonraki yazıda bu konulara odaklanmaya çalışacağım.



## Üstün yetenekli çocukların geleceğine yön veren politika belgeleri bize ne söylüyor?

Bahar Yakut-Özek<sup>1</sup> 

Başvuru/Submitted  
26 Oca / Jan 2024  
Kabul/Accepted  
3 May / May 2024  
Yayın/Published  
21 May / May 2024

**Öz:** Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitimine dair politika ve uygulamalara odaklanan bu makalede, Millî Eğitim Şuraları ve diğer politika belgelerinin evrimsel süreci incelenmiştir. Çalışmada, politika belgelerinin genellikle uygulamada etkisiz olduğu, özellikle üstün yetenekli çocuklara yönelik alınan kararların büyük çoğunlukla hayata geçirilemediği belirtilmektedir. Politika belgeleri arasında Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu Raporu, Stratejik Eylem Planı ve Vizyon 2023 Belgesi de yer almaktadır. Bu belgelerin de üstün yetenekli çocuklara yönelik politikaların oluşturulmasında ne kadar etkili olduğu sorusu tartışma konusudur. MEB'in 2013 ve 2018 yıllarında yayınladığı eylem planlarında da üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik stratejik amaçları ve hedeflerine rastlanmaktadır. Ancak, belgelerin uygulamadaki etkinliği ve BİLSEM'lerin güçlendirilmesi konusundaki somut adımların detaylandırılmamış olması, politikaların tam anlamıyla hayata geçirilip geçirilemediği konusunda belirsizlik yaratmaktadır. Bu makalede, bu bağlamda, ilgili politika belgelerinde üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik hangi kararlar alınmış, neler uygulanmış, neler farazi kalmış sorularına yanıt alacağımız geniş bir perspektif sunmaktadır.

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1425966>

Derleme Makalesi  
*Review Article*

**Anahtar Kelimeler:** Üstün yetenekli çocuklar, eğitim politikaları, kalkınma planları, millî eğitim şuraları, BİLSEM.

Alanyazın  
Eğitim Bilimleri  
Eleştirel İnceleme Dergisi  
CRES Journal  
Critical Reviews in Educational Sciences  
2024, 5/1

## What do the policy documents that shape the future of gifted children tell us?

**Abstract:** In this article, which focuses on the policies and practices regarding the education of gifted children in Turkey, the evolutionary process of the National Education Councils and other policy documents is examined. It is stated in this study that policy documents are generally ineffective in practice and that decisions taken, especially for gifted children, are mostly not implemented. Policy documents include the Turkish Grand National Assembly Research Commission Report, Strategic Action Plan and Vision 2023 Document. The question of how effective these documents are in creating policies for gifted children is a matter of debate. Strategic goals and objectives for the education of gifted children can also be found in the action plans published by the Ministry of National Education in 2013 and 2018. However, the effectiveness of the documents in practice and the fact that concrete steps regarding the strengthening of BİLSEMs are not detailed create uncertainty as to whether the policies have been fully implemented. In this context, this article offers a broad perspective in which we can get answers to the questions of what decisions have been made regarding the education of gifted children in the relevant policy documents, what has been implemented, and what remains hypothetical.

**Keywords:** Gifted children, education policies, Development plans, National Education Councils, BİLSEM.

Özek-Yakut. B. (2024). Üstün yetenekli çocukların geleceğine yön veren politika belgeleri bize ne söylüyor? *Alanyazın*, 5(1), 13-26.

Okul Yöneticileri Derneği  
e-ISSN: 2718-0808

<sup>1</sup> Dr. MEB, yakutbah@gmail.com.



## Giriş

Üstün yetenekli çocukların eğitimi konusundaki çalışmalar Türkiye'de 1960'lı yıllarda dünya genelindeki gelişmelere paralel olarak hız kazanmıştır. Bu dönemde devlet, üstün yetenekli çocukların eğitimine odaklanmak amacıyla çeşitli platformlarda tartışmalar yürütmüş ve politik kararlar almıştır (Cevher Kılıç, 2015; Sak vd., 2015; TBMM, 2012). Devletin bu alandaki politik kararları ve belirlediği hedeflere, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından hazırlanan kalkınma planları ve Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]'nin politika danışma organı olan “Millî Eğitim Şura” raporlarında sıkça rastlanmaktadır. Üstün yetenekli çocuklar, devletin bilimsel, teknolojik, iktisadi ve benzeri stratejik konularda potansiyel bir değer olarak görülmekte, bu nedenle eğitimlerinin süreçte nasıl evrildiği ve nasıl gelişim gösterdiği, çeşitli politika belgelerinde (örneğin; TBMM Araştırma Komisyonu Raporu, üstün yetenekli çocuklara yönelik “Stratejik Eylem Planı”, 2023 Vizyon Belgesi) detaylı bir şekilde incelenmektedir. Bu çalışmada da üstün yetenekli çocukların eğitimi konu alan ve geleceğine yön veren politika belgeleri detaylı bir şekilde analiz edilecek ve ülkelerin bilişsel rezervi olan bu çocukların eğitiminin nasıl evrildiği ve yeterli olup olmadığı tartışılacaktır.

## Yöntem

Üstün yetenekli çocukların eğitimi konusundaki politikayı ve uygulamaları incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan döküman analizi yöntemi ile tasarlanmıştır. Fischer (2006) döküman analizini, hem basılı hem de elektronik materyaldeki dökümanların gözden geçirilmesi veya değerlendirilmesi için sistematik bir prosedür olarak tanımlamaktadır. Diğer analitik yöntemler gibi, nitel araştırma döküman analizi de anlam üretmek, konu ile ilgili anlayış kazanmak ve amaçla yönelik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Armstrong, 2021). Bu yöntemden hareketle, bu çalışmada da, üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik politika belgelerinin yıllar içerisindeki evrimsel süreci incelenmiş, konu bağlamında analiz edilmiş ve tartışılmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik belirlenen politikaların yer aldığı kalkınma planları, millî eğitim şura belgeleri ve diğer politika belgelerine yer verilmiştir. Bu politika belgelerinde üstün yetenekli çocuklarla ilgili bölümler ayrıntılı bir şekilde incelenerek analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

## Kalkınma Planlarında Üstün Yetenekli Çocuklar

Türkiye'deki üstün yetenekli çocukların eğitimi geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen reformlar, küresel gelişmelerden oldukça etkilenmiştir. Bu bağlamda, Sovyetler Birliği'nin uzaya ilk uyduyu göndermesi, bu alandaki en kritik gelişmelerden biridir. Bu olay, dünya genelinde Sovyetler Birliği'nin neyi farklı yaptığına dair soruların artmasına neden olmuştur. Özellikle Küçük'e göre (Özdemir, 2014), bu soruların cevaplarından biri, planlama sürecidir. Sovyetler Birliği'nin endüstriyel başarısının arkasında planlı bir sistem bulunmaktadır ve bu yönetim şekli, diğer ülkelerde de benimsenmeye başlamıştır.

Dünya ülkeleriyle birlikte Türkiye, planlı kalkınma dönemine 1963'te ilk kalkınma planıyla adım atmıştır. Bu politika dökümanları, ülkenin sosyal ve ekonomik durumunu değerlendirdiği gibi, kalkınma hedeflerini belirlerken üstün yetenekli çocukların eğitimi gibi önemli potansiyellere de odaklanmaktadır. 1963'ten (1963-1967) günümüze (2019-2023), on bir kalkınma planı yayınlanmış olup, dokuzuncu kalkınma planı hariç diğer tüm planlarda üstün yetenekli çocukların eğitime ilişkin konular ele alınmıştır. Bu politika belgelerinde, üstün yetenekli öğrencilerin eğitime dair alınan politik kararların yarım asırlık bir süreçte, ülkenin ve dünyanın koşullarına göre nasıl evrildiği de gözlemlenmektedir.

## İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)

Bu dönemde, üstün yetenekli çocukların eğitimi için doğrudan bir eğitim politikası belirlenmemiş görülmektedir. Ancak, kabiliyetli gençlerin eğitime verilen önem birçok noktada vurgulanmış ve bu gençlerin eğitiminin ülkenin kalkınması için ekonomik kaynaklarla paralel olarak önemli bir insan gücü kaynağı olduğu vurgulanmıştır. Yetenekli bireylerin eğitimi için “Eğitimin her kademesinin toplumun en yetenekli bireylerine açık olması için yetkinlik esasına dayanan seçme yöntemleri uygulanacaktır (DPT, 1963)” politikası, yetenekli bireylere dolaylı olarak odaklanan bir eğitim politikası olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, bireylerin özellikle yeteneklerine göre eğitim almalarını sağlamak ve sınırlı imkanlarda özellikle bu yetenekli öğrencilere fırsat tanınmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu kapsamda, yüksek yetenekli ancak düşük gelirli çocuklar için burs imkanlarının artırılması hedeflenmiştir.

“Birinci kalkınma planında “Türkiye'nin kalkınması için gerekli olan her alanda yeter sayıda ve üstün nitelikte bilim adamı ve teknik uzman yetiştirilmiş olması, on beş yılda ulaşılacak hedefler arasında sayılmaktadır (DPT, 1963)” ifadesi, ülkenin geleceği için üstün yetenekli çocukların eğitime dolaylı bir vurgu yapmaktadır. Planda, toplumun bu yetenekli ve eğitim açısından yetkin çocukları tarafından yönetilmesinin, toplumsal yapıyı geliştirmek açısından önemli bir unsuru temsil ettiği ele alınmıştır.



### **Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)**

Bu planda, önceki plan dönemlerinde belirlenen hedeflere, özellikle "yetenekli ve dar gelirli öğrencilere burs ve parasız yatılılık imkanlarının artırılması, başarılarına yönelik dikey geçiş sistemlerinin kurulması (DPT, 1973)" konusundaki amaçların istenen düzeyde gerçekleştirilemediği vurgulanarak, bu hedeflere yönelik çabaların devam etmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca, "Yükseköğretim, insan gücü ihtiyaçlarına göre planlandığı için, ortaöğretimden yükseköğretime geçişte bir sınav barajı bulunacak, ancak mesleki ve teknik eğitimi tamamlayan üstün yeteneklilerin kendi alanlarında yükseköğretime devam etmelerini sağlamak üzere, mevcut sınav sistemini yeniden düzenleyecektir." politikası ile de üstün yetenekli çocukların yükseköğretime geçişlerini kolaylaştırmayı amaçlamıştır. Bu politikaların hedefi, üstün yetenekli öğrencilerin, sistemin hantallığı gibi engellerle karşılaşmadan, ülkenin kalkınma sürecine daha etkin bir şekilde katılımını sağlamaktır.

### **Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)**

Bu planda, gerçekleştirilmek istenen hedeflerin başarısızlığına yönelik gerçekçi bir perspektif sunulmuştur. Plan içinde, "Kamu kurumlarının yönetimini sağlayacak yetenekli kadronun sistematik ve sürekli bir şekilde yetiştirilemediği" (DPT, 1968) ve "Sanatçı ve yaratıcı bireyleri özendirme ve gelişmelerini destekleme amacıyla önceki planlarla belirlenen örgüt ve eğitim imkanlarının sağlanamadığı, yetenekli çocukların faydalanabileceği eğitim ve teşvik koşullarının geliştirilmesi konusundaki süregelen uygulamalara yeni bir katkı getirilemediği" (DPT, 1979) gibi ihtiyaçlar belirtilmiştir. Dahası, gerekli yetenekli teknik personelin temin edilememesinin bu plan döneminde ana bir sorun olarak devam ettiği vurgulanmıştır (DPT, 1979). Ancak, bu olumsuzluklara rağmen, planda "Türkiye, bugüne kadar biriktirdiği deneyimleri ve ulusun üstün yetenekleri ile bu sorunları çözebilecek ve gelişme yolunda daha büyük atılımlar yapabilecek güçtedir" vurgusu yapılmıştır. Plan döneminde, Türkiye'nin içinde bulunduğu siyasi belirsizliğin, ülke planlarını ve hedeflerini gerçekleştirme konusundaki reformlara engel olduğu düşünülmektedir.

### **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)**

Planda, "Özel eğitim gerektiren geri ve üstün zekâlılarla, işitme, konuşma ve ortopedik özürlüler; uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimine gereken önem verilecektir. Bu amaçla; özel eğitim alanında görev alacak öğretmen ve personelin yetiştirilmesi için gerekli tedbirler alınacaktır" (DPT, 1985; madde 543) maddesi ile ilk kez "üstün zeka" kavramına vurgu yapılmış ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmen ve personel yetiştirilmesine değinilmiştir. Ayrıca, "İnsan gücü ihtiyaçları açısından, üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklara özel eğitim hizmetlerinin götürülmesi bir programa bağlanacaktır." (DPT, 1985; madde 544) politikası ile yetenekli öğrencilerin bir sonraki eğitim kademesine geçişte kolaylık sağlama politikası, bu özel yeteneklere sahip çocukların farklı bir program altında özel eğitim alması gerekliliği üzerine odaklanarak gelişim göstermiştir (TBMM, 2012).

### **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**

Planda yer alan "Özel eğitim gerektiren üstün yeteneklilerle, zihinsel, konuşma ve ortopedik özürlüler, uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimi için gerekli altyapı geliştirilecektir (DPT, 1990)", "Eğitim ve öğretimin farklı kademelerinde uygulanan ücretsiz yatılılık ve burs verme sistemini iyileştirerek öncelikle üstün yetenekli, ancak maddi imkanları sınırlı öğrencilere yönelik olacak şekilde düzenlenecektir (DPT, 1990)", ve "Yetenekli gençlerin temel bilim alanlarına çekilerek bilim adamı yetiştirilmesi sağlanacaktır (DPT, 1990)" politikaları, üstün yetenekli öğrencilere özgü eğitimi sağlayacak kurumların geliştirilmesi için çaba sarf edileceğini ve bu yetenekli gençlerin bilim alanında profesyonel gelişimlerine yönelik gerekli yönlendirmelerin yapılacağını belirtmektedir. Süreç içinde, üstün yetenekli çocukların eğitimi için özel bir altyapının kurulması hedeflenerek, bu alanda önemli bir ilerleme kaydedilmektedir.

### **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**

Planda, "Üstün zekâlı çocukların yeteneklerine uygun bir ortamda yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla gerekli eğitim kurumlarının geliştirilmesine önem verilecek ve özel sektörün bu alandaki girişimleri desteklenecektir.", ve "Öğretmen ve öğretim üyelerinin sayı ve nitelikleri artırılacak, başarılı ve üstün yetenekli öğrencilerin bu alana yönlendirilmesi sağlanacaktır. Öğretim üyesi ihtiyacının giderilmesinde yurtdışı imkanlardan da yararlanılacaktır." politikaları, üstün yetenekli çocukların eğitimine ve yönlendirilmelerine dair iki farklı noktada vurgu yapmaktadır (DPT, 1996). Özellikle ilk madde kapsamında, üstün yetenekli çocukların eğitimi için "Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü" tarafından bilim ve sanat merkezleri uygulamasının yaygınlaştırılması amaçlanmış ve bu çerçevede 1996'da İstanbul'da, 1998'de Bayburt'ta, 2000'de İzmir'de Gardner'ın Çoklu Zeka Kuramı esas alınarak öğrenme modelini uygulayan "Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)" kurulmuştur (Akarsu, 2001). BİLSEM'lerin kurulması, bu özel çocukların eğitimi için gerekli altyapının oluşturulması ve sadece bu amaca hizmet eden eğitim kurumlarının oluşturulması politikasının bir sonucudur. Bu uygulama,

potansiyeli yüksek olan bu özel çocukların daha küçük yaşlarda tespit edilip eğitim almalarını sağlama potansiyeline sahiptir.

Bu plan döneminde diğer dönemlerden farklı olarak "özel ihtisas komisyonları" toplanmıştır. Bu komisyonlar, kalkınma planlarında belirlenecek hedef ve politikaların alan uzmanları ve yetkin bireyler tarafından tartışılmasını sağlamakta, çözüm önerileri sunmakta ve sonraki kalkınma planlarında yer alacak politikaların geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Özel ihtisas komisyonları, üstün yetenekli çocukların eğitimi üzerine daha detaylı tartışmalar yaparak, bu konuda uygulanacak politikaların alt basamaklarını daha belirgin hale getirmiştir. Komisyon raporunda yer alan maddelerden bazıları şunlardır (TBMM, 2012):

“Ülke genelinde üstün yetenek taramalarını psikolojik ölçme araçları ve bilimsel araştırmalarla gerçekleştirmek ve belirlenen üstün yeteneklileri öğrenim süreçleri boyunca bilimsel olarak izlemek amacıyla programlar oluşturmak gerekmektedir.”

“Üstün yetenekli gençleri araştırmaya yönlendirmek, bu gençlere uygun alanlarda yurt içinde ve/veya yurt dışında eğitim almalarını sağlamak ve dünya çapında araştırma yapabilecekleri eğitim ortamları oluşturarak, üstün yetenekli gençlerin bu ortamlarda ve sağlanacak ayrıcalıklı imkanlarla çalışmalarını sağlamak gerekmektedir.”

“Ortaöğretim ve yükseköğretim ders programlarında bilimsel düşünmeyi, eleştirel akıl yürütmeyi ve araştırma yeteneğini geliştirmeye yönelik gerekli değişikliklerin sağlanarak, üstün yeteneklilerin gelişmelerine ve yönelmelerine ortam hazırlanmalıdır. Üstün yeteneklilere uygun programların geliştirilmesi sağlanmalıdır. TÜBA ve TÜBİTAK, sosyal bilimler ile müspet bilimler alanlarında üstün yetenekli ve bilim adamı adayı gençler için yurt içi ve yurt dışı Bütünleştirilmiş Doktora Burs Programları oluşturarak bu gençlerin en üst düzeyde yetişmelerini ve kuracakları araştırma enstitülerinde onların istihdamını, özgür ve bilimsel bir ortamda araştırma yapmalarını sağlayacak biçimde görevlendirilmeli ve donatılmalıdır. Beyin göçünü önleyici programları geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bilim adamı, araştırmacı yetiştirme konusunda lisans programları önemli olmakla birlikte, lisansüstü programlar belirleyici olmaktadır. Doktora programlarının üst düzeyde olması, akademik, bilimsel içeriğin uygulanmasının sağlanması ve üstün yeteneklilerin gelişmelerine uygun olması önem taşımaktadır. Belli gelişmiş üniversitemizde kurulacak olan lisansüstü eğitim fakültelerinin programları üstün yeteneklileri kapsayacak içerikte oluşturulabilmelidir.”

Bu komisyon raporları, kalkınma planlarında belirlenen politikaların hayata geçirilmesi için detaylı adımların belirlenmesine, şekillendirilmesine ve çerçevesinin çizilmesine katkı sağlamış, bu nedenle konuyla ilgili yapılacak reformların başarı potansiyelini artırmıştır.

#### ***Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)***

Özel ihtisas komisyonu raporlarındaki uzman tartışmaları ve kararlarının, kalkınma planına yansdığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda belirlenen politika kapsamında, özel eğitim alması gereken çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim göreceği kaynaştırma okulları, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun mekan, donanım, personel ve program esnekliği ile donatılacak; üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar için rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin okul öncesi ve ilköğretim çağlarında sağlanmasına öncelik verilecek ve bu çocuklar için uygun eğitim ortamları oluşturulmasına destek sağlanacaktır (DPT, 2001, madde 689). Bu politika çerçevesinde üstün yetenekli çocukların ilköğretim dönemlerinde uygulanacak seçilme sistemlerinden, eğitim alacakları fiziki ortama, kullanılacak programa ve öğretmen seçimine kadar birçok detay kapsamlı bir şekilde planlanmıştır.

#### ***Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013)***

Kalkınma planlarının temelini oluşturan özel ihtisas komisyonu raporlarında üstün yetenekli çocukların eğitimine dair konular ele alınmış olmasına rağmen (TBMM, 2012), bu kalkınma planında üstün yetenekli çocuklarla ilgili herhangi bir politika hedefi belirlenmemiştir.

#### ***Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014-2018)***

Planda belirtilen "Özel eğitime ihtiyaç duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda uygun ortamlarda eğitim almalarını sağlama" politika hedefi, önceki planlardan önemli ölçüde farklılık göstermemektedir (KB, 2014; madde 148). Ancak, üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik sistemde "bütünleştirme" kavramının kullanılması, verilen eğitimin modern yaklaşımlarla güncellendiğini ve sistemin geliştirildiğini göstermektedir.

### **Onbirinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2019-2023)**

Onbirinci kalkınma planındaki üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik belirlenen politika ve hedefler, ülke kalkınması açısından stratejik bir öneme sahiptir. Üstün yeteneklilere yönelik planda yer alan “Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim hizmetlerinden istifade edebilmeleri için beşeri ve fiziki imkânlar güçlendirilecektir” (Madde 522) politikasına yönelik hedefler, 2019 yılında belirlenen şu maddelerle detaylı bir şekilde vurgulanmıştır (KB, 2019):

“Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tespiti için il bazlı taramalar gerçekleştirilecek ve ihtiyaç haritaları oluşturulacaktır (Madde 552.1).”

“Özel eğitim hizmetinin yaygınlaşması için mobil platformlar kurulacaktır (Madde 552.2).”

“Öğrenme ortamlarının fiziki altyapısı, öğretim programı ve materyal zenginliği, öz bakım becerileri, bütünleştirme uygulamaları ve rehberlik hizmetlerinin standartları yükseltilecektir (Madde 552.3).”

“Özel yetenekli çocuklar için Eğitim, Bilim ve Değerlendirme Kurulu oluşturulacaktır (Madde 552.4).”

“Üniversitelerle işbirliği yapılarak zekâ ve yetenek testlerinin niteliği geliştirilecek, zekâ ve yetenek tanılama ve izleme merkezleri oluşturulacaktır (Madde 552.5).”

### **Millî Eğitim Şuralarında Üstün Yetenekli Çocuklar**

Millî Eğitim Şurası, eğitim alanında köklü bir kurul olup aynı zamanda MEB’in en üst düzey danışma organıdır. Talim Terbiye Kurulu başkanlığında düzenlenen ve Türk Eğitim Sistemini geliştirmeyi hedefleyen şuralar, bir politika belirleme aracı olarak işlev görmektedir. Millî Eğitim Şuraları, eğitim sistemiyle ilgili politikalar üreten bir kurum olarak gelenekselleşmiştir (Aypay, 2015). Gelenekselleşmiş olmalarına rağmen, öneri niteliğinde olan bu şuraların yaptırım gücü bulunmamaktadır. İlk kez 1939’da gerçekleştirilen Millî Eğitim Şurası, günümüze kadar 19 kez toplanmıştır. Bu şuralarda üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili politikalar da üretilmiştir. Üstün yetenekli çocukların eğitimi konusu ise ilk olarak 4. Millî Eğitim Şurasında ele alınmıştır.

#### **4. Millî Eğitim Şurası (23-31 Ağustos 1949)**

4. Millî Eğitim Şurası (23-31 Ağustos 1949) sırasında, üstün yetenekli çocukların bireysel özelliklerine uygun eğitim alacakları okulların açılma ihtiyacı ilk kez tartışılmış, ancak önerilerin şura kararlarına dahil edilmemesi kararı alınmıştır. Bunun yerine, konu ve ilgili önerilerin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’na iletilmesine karar verilmiştir (TBMM, 2012).

#### **5. Millî Eğitim Şurası (04-14 Şubat 1953)**

5. Millî Eğitim Şurası (04-14 Şubat 1953) gündeminde, özel eğitime muhtaç çocuklar için hazırlanan raporun incelenmesi, yetiştirme yurtlarına ait yönetmeliklerin gözden geçirilmesi ve korunmaya muhtaç çocuklar hakkındaki kanunun değiştirilmesi gereken kısımlarının araştırılması bulunmaktadır (MEB, 1953). Bu şurada üstün yetenekli çocuklar konusu, korunmaya muhtaç çocuklar arasında zihinsel yetenekleri normalden ayrılan çocukların sayılması önerisiyle ele alınmıştır (TBMM, 2012). Ayrıca dönemin Millî Eğitim Bakanı Tevfik İleri, özel eğitime muhtaç bu çocuklar için yeni okullar açılacağını ifade etmiştir (MEB, 1953).

#### **6. Millî Eğitim Şurası (18-23 Mart 1957)**

6. Millî Eğitim Şurası (18-23 Mart 1957) sırasında, güzel sanatlarda üstün yetenekli olan çocukların devlet tarafından yetiştirilmesi konusu ele alınmış, bu öneri sadece güzel sanatlarla sınırlı olmamak üzere diğer alanlarda da üstün yetenekli çocukların bu kapsama alınması teklif edilmiştir (TBMM, 2012). Ancak bu öneriye dair herhangi bir karar alınmamıştır (MEB, 1957).

#### **7. Millî Eğitim Şurası (5-15 Şubat 1962)**

7. Millî Eğitim Şurası (5-15 Şubat 1962) sırasında, istidat ve kabiliyet vurgusu diğer şuralara göre daha yoğun bir şekilde yapılmıştır. Bu vurgunun, küresel etkilerden kaynaklı olarak, Rusya’nın uzaya uydu göndermesi ve 1960 sonrasındaki eğitimdeki gelişmelerin etkisiyle gerçekleştiği düşünülmektedir. Dönemin Millî Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu, geri kalmış ülkelerin eğitimi sadece ilim ve endüstri alanında üstün yetenekli insan gücüne odaklandıklarını gerektiğini vurgulamış ve bu çocukların potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirmeleri için önlemler alınması gerektiğini dile getirmiştir. Ayrıca, maddî durumu zayıf olan bu çocuklar için burs sağlanacağını ve istidat ve kabiliyet tespit yöntemlerinin geliştirilmesi için üniversitelerle işbirliği yapılacağını belirtmiştir. Bu dönemde üstün yetenekli çocuklar için Ankara Fen Lisesi’nin (1964) açılması da bu şura dönemine denk gelmektedir.

### **9. Millî Eğitim Şurası (24 Haziran-04 Temmuz 1974)**

9. Millî Eğitim Şurası (24 Haziran-04 Temmuz 1974) sırasında, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dayalı olarak gelişmeleri ve eğitilmeleri esas alınarak bireysel farklılıklara önem verilmesi kararı alınmıştır. Ancak bu kararın, üstün yetenekli çocukların eğitimi ve gelişimiyle doğrudan ilişkili bir politika belirlenmediği düşünülmektedir.

### **11. Millî Eğitim Şurası (08-11 Haziran 1982)**

11. Millî Eğitim Şurası (08-11 Haziran 1982) sırasında, eğitimde yer alması gereken uzmanlık alanları belirlenmiş ve üstün yetenekli çocukların eğitimi "özel eğitim" alanı altında bir dal olarak kabul edilmiştir. Bu çerçevede, özel eğitim uzmanı olabilmek için lisans eğitiminin yeterli olmadığı, yüksek lisans mezuniyetinin şart olduğu kararı alınmıştır. Lisans mezunları, özel eğitim uzman yardımcısı olarak görev yapacaklardır.

### **12. Millî Eğitim Şurası (18-22 Haziran 1988)**

12. Millî Eğitim Şurası (18-22 Haziran 1988) sırasında, ilköğretim düzeyindeki üstün yetenekli çocuklar için "özel ilim lisesi" açılması kararı alınmıştır. Ayrıca, ortaöğretimdeki üstün yetenekli çocuklar için Fen Liseleri'nde özel programların uygulanması, bu liselerin öğretmen, donatım ve alt yapı imkânlarının tamamlanmadan yeni bir Fen Lisesi açılmaması kararı da alınmıştır (MEB, 1988).

### **15. Millî Eğitim Şurası (13-17 Mayıs 1996)**

15. Millî Eğitim Şurası (13-17 Mayıs 1996) döneminde alınan kararlar arasında, yurtdışında eğitim gören nitelikli insan gücünün ülkeye çekilmesi ve beyin göçünün önlenmesi amacıyla gerekli teşvik önlemlerinin alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu kararın, daha önce üstün yetenekli çocukları burslu olarak yurtdışına gönderen yasalarla uyumlu bir şekilde, bu çocukların ülkeye dönüşünü teşvik etmek amacıyla alındığı düşünülmektedir.

### **17. Millî Eğitim Şurası (13-17 Kasım 2006)**

17. Millî Eğitim Şurası (13-17 Kasım 2006), üstün yetenekli çocukların eğitimine dair konuların en geniş kapsamlı tartışıldığı ve eğitim politikalarının belirlendiği bir şura olarak öne çıkmıştır. Bu dönemde, üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda belirlenen politikaların yetersiz olduğu, dünya standartlarına ulaşamadığı ve bu çocukların ülkenin toplumsal ve ekonomik kalkınması açısından stratejik bir öneme sahip olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle, konu geniş bir perspektifle ele alınarak çeşitli politika önerileri ortaya konmuştur. Millî Eğitim Şurası'nda üstün yetenekli çocuklarla ilgili alınan bazı kararlar şunlardır (MEB, 2006):

"Üstün zekâlı çocukların eğitimi ve istihdamı konularında politikalar oluşturulmalıdır (Madde, 17)."

"Üstün zekâlı çocukların eğitimleri, üniversitelerce açılacak sertifika programlarını bitiren öğretmenlerce yapılmalıdır (Madde, 18)."

"Bilim ve sanat merkezlerinde öğrencilerce yapılan etkinlik ve projeler, okul/kurumlarında kredilendirilmelidir (Madde, 19)."

"Anadolu güzel sanatlar lisesi ve spor lisesi vb. ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı, yetenek ağırlıklı iki kademeli sınavla yapılmalıdır (Madde, 20)."

"Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi için madalyon okullar, cazibe merkezi olacak araştırma birimleri vb. kurumlar açılmalı, bu kurumlara gidecek öğrencilerin aileleri maddi olarak desteklenmelidir (Madde 21)."

"İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının 6-12. sınıfları arasında öğrenci odaklı sınıf sisteminden disiplin (ders) odaklı sınıf sistemine geçilmeli ve üstün zekâlı çocukların kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat sağlanmalıdır (Madde 22)."

"Özel yeteneğe sahip engelli öğrencilerin üst öğrenim kurumlarına girişleri ile ilgili engelleyici hükümler kaldırılmalıdır (Madde 23)."

"Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçiminde fen lisesi ve Anadolu lisesindeki öğretmen seçimine benzer kriterler getirilmelidir (Madde 24)."

"TÜBİTAK, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda yaz-kış kampları, bilim danışmanlığı vb. etkinliklerin düzenlenmesinde iş birliği yapılmalıdır (Madde 25)."

"Rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmenliğine alan dışından öğretmen atamaları yapılmamalıdır (Madde 28)."

"Özel eğitim kurumlarındaki sınıf öğretmeni açığı, bu kurumlarda görev alacak öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans programları ile görev öncesinde yetiştirilerek kapatılmalıdır (Madde 29)."

"Sınıf öğretmenlerine özel eğitim formasyonu verilmelidir (Madde 32)."

"Bütünleştirilmiş özel eğitim uygulamalarına geçebilmek için hizmet öncesi eğitim veren yükseköğretim programlarına özel eğitim dersi konulmalıdır (madde 33)."

Üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili çeşitli konularda belirlenen eğitim politikaları, 15. Millî Eğitim Şurası'ndan itibaren hayata geçirilmiş ve özellikle önemli bir rol oynayan bilim sanat merkezlerinin öğretmen seçimi konusu, 17. Millî Eğitim Şurası'nda ele alınarak politika çerçevesinde yeniliklere yol açmıştır. Ancak, Çitil'e göre (2018), 17. Millî Eğitim Şurasında alınan kararlar, ne kadar yenilik getirirse de, üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili birçok kararın uygulamaya geçirilemediği görülmektedir.

### **18. Millî Eğitim Şûrası (1-5 Kasım 2010)**

18. Millî Eğitim Şurası'nda üstün yetenekli çocuklarla ilgili alınan kararlar aşağıdaki gibidir (MEB, 2010):

"Bilim ve sanat merkezlerine atanacak öğretmenlerle, özel eğitim gerektiren öğrencilerin yetiştirilmesinde görev alacak öğretmenler, özel eğitim ve üstün zekâlılar stratejileri konusunda yeterli düzeyde eğitimden geçirilmeli ve bu eğitim, eğitim bilimleri ile özel eğitim bölümü öğretim elemanları tarafından verilmelidir."

"Bilim ve sanat merkezleri, ortaöğretim düzeyinde de yaygınlaştırılmalı, bilimin yanında sanatta da üstün yetenekli öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlenmeli, bu okullara özgü tip projeli binalar yapılmalı, araştırma ve bilimsel proje çalışmalarının yapılacağı eğitim ortamları ve donanımları üst düzeye getirilmelidir."

"Üstün yetenekli ve/veya üstün zekâlı çocuklarımızın yetenek ve istidatlarına göre programlanmış ve planlanmış özel eğitim okulları açılmalıdır."

"Rehberlik ve tanılama hizmetlerinde özel önem arz eden üstün yetenekli ve/veya üstün zekâlı çocukların tespitine yönelik geçerli ve güvenilir tanılama araçları geliştirilmelidir."

Bu şurada alınan kararlardan biri, üstün yetenekli çocukların tespitine yönelik bir tanılama aracının geliştirilmesi politikasıdır. Bu politika doğrultusunda Prof. Dr. Uğur Sak ve ekibi tarafından "Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASIS)" oluşturulmuştur. Shaughnessy'e göre (2020), Türkiye'de ilk zeka ölçeği 1915'te Alaattin Govsa'nın Binet ölçeği'nin 1911 versiyonunu Türkçe'ye çevirmesiyle kullanılmaya başlamış, o zamandan 2014'e kadar çeşitli çeviri zeka testleri kullanılmış, bu tarihten itibaren de geliştirilen yerel zeka testi olan ASIS kullanılmaya başlamıştır. Türkiye için, yıllarca yurt dışından uyarlama ölçeklerle çalışan üstün yetenekli çocukların tespiti açısından bu, önemli bir gelişmedir. Bu gelişmeyle birlikte 18. Eğitim Şurası'nda, üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili en fazla vurgulanan kararın BİLSEM'e yönelik uygulamalara odaklandığı görülmektedir. Ancak, bu dönemde alınan diğer kararlar incelendiğinde, kararların gerçekleşmesine yönelik herhangi bir eylemselliğe rastlanamamıştır.

### **19. Millî Eğitim Şurası (2-6 Aralık 2014)**

19. Millî Eğitim Şurası'nda üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili herhangi bir karar alınmamıştır.

### **20. Millî Eğitim Şurası (1-3 Aralık 2021)**

20. Millî Eğitim Şurası'nda özel eğitime ihtiyacı olan ve üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ortamlarının evrensel ilkelere göre tasarlanması ve zenginleştirilmesi konuşulmuş, bu konuda da süreçte 7 bölgedeki okullara 7 ayrı turla eğitim materyali gönderilmiştir (MEB 2021, Bunun yanı sıra öğretmenleri bu öğrenciler için daha yetkin hale gelmeleri amacıyla mesleki eğitimlere tabi tutulması tavsiye kararı verilmiştir.

### **Diğer Politika Belgelerinde Üstün Yetenekli Çocuklar**

Üstün yetenekli çocukların eğitim politikalarını belirleme yetkisi olan DPT, KB ve MEB'in kalkınma planları ve şuralarının yanı sıra, Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitim politikalarını etkileyen üç farklı çalışma daha bulunmaktadır (Şahin, 2020). Bu çalışmalar arasında, (i) Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu Raporu, (ii) MEB tarafından hazırlanan Stratejik Eylem Planı ve (iii) Vizyon 2023 Belgesi yer almaktadır.

### **TBMM Araştırma Komisyonu Raporu**

İstanbul Milletvekili Halide İncekara ve 27 milletvekilinin teklifi üzerine yapılan meclis araştırması sonucunda hazırlanan rapor, üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimiyle ilgili sorunların tespiti ve ülkenin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacını taşımaktadır (TBMM, 2012). Raporda, üstün yetenekli çocukların ülkenin en önemli zenginlik kaynağı olduğu vurgulanmış ve bu



çocukların yetenek ve kabiliyetlerine uygun bir eğitim almalarının, ülke menfaatleri doğrultusunda önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, bu çocuklara yönelik etkin bir eğitim sisteminin oluşturulmaması durumunda, bu alanda politikalarını önceden geliştirmiş ülkelerin bu çocukları kendi ülkelerine çekebilecekleri belirtilmiştir. Üstün yetenekli çocukların eğitimi, eğitim-devlet ilişkisinde stratejik ve fonksiyonel bir konuma sahiptir ve ülkenin bekasını sağlama açısından değerli bir rezervi temsil etmektedir. Bu nedenle, üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili konuların detaylı bir şekilde ele alınması, ülkenin %2'sini oluşturan bu çocukların eğitim aldığı BİLSEM'lerin teşkilatlanması, kurumsallaşması, programlarının düzenlenmesi ve geliştirilmesi, ayrıca ileriye dönük politikaların belirlenmesi amacıyla yapılan kapsamlı bir çalışmadır.

### *MEB 2013-2017 Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Eylem Planı*

Stratejik Eylem Planı'nda (MEB, 2013), üstün yetenekli çocukların fen, matematik, spor ve sanat alanlarındaki bireysel yeteneklerini geliştirmeleri için fırsat sağlamak, Türkiye dahil birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkenin kalkınma hedefleri arasında yer almaktadır. MEB tarafından belirlenen stratejik eylem planında, üstün yetenekli çocukların eğitimine odaklanan üç stratejik amaç ve bu amaçlara yönelik hedefler belirlenmiştir. Bu amaçlardan biri "eğitim modelleri ile ilgili stratejik amaçlar/hedefler"dir. Bu stratejik hedefler arasında, üstün yetenekli bireylerin tanınmasında ulusal standart ölçme araçlarının geliştirilmesi, okul öncesi dönemden yükseköğretim dönemine kadar bu çocukların keşfedilmesi için uygun eğitim ortamlarının sağlanması, tanılandıktan sonra yeteneklerini destekleyecek ve geliştirecek düzeyde eğitim fırsatlarının sunulması gibi hedefler bulunmaktadır. Ayrıca, BİLSEM'lerde sunulan eğitime alternatif eğitim ortamlarının oluşturulması da belirlenen hedefler arasında yer almaktadır.

Eylem planındaki ikinci strateji "insan kaynakları ile ilgili stratejik amaçlar/hedefler"dir. Bu bölümde, üstün yetenekli bireylerin eğitimi konusunda aile, öğretmen, yönetici vb. tüm paydaşların bu alandaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda belirlenen hedeflerden biri, üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili üniversitelerle işbirliği yapmaktır. Bu çerçevede, tezli/tezsiz yüksek lisans programlarına katılımın sağlanması, yurt dışına öğretmen/akademisyen gönderilmesi, akademisyen desteği, üstün yetenekli çocuklara yönelik oluşturulan programlar belirlenen göstergeler arasındadır.

Eylem planındaki üçüncü strateji "yaygınlaştırılabilirlik ve sürdürülebilirlik" ile ilgilidir. Bu strateji bağlamında, üstün yetenekli bireylere yönelik belirlenen eğitim politikalarını ve uygulamalarını yaygınlaştırmak, sürekli hale getirmek amaçlanmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin eğitiminde niteliği artırmak ve bir standart yakalamak, eğitimlerinin teknolojik ortamlarla zenginleştirilmesini sağlamak ve bu alanda standartlar oluşturmak, toplumsal farkındalığı artırmak, yeni eğitim-öğretim modelleri geliştirmek, üniversitelerle işbirliği içinde bu çocukların araştırma-geliştirme faaliyetlerini yürütmek hedefler arasındadır. Ayrıca, üstün yetenekli çocukların sadece eğitim almaları değil, eğitim hayatlarından sonra da hayat boyu izlenmeleri hedefler arasındadır.

Eylem planı, bu stratejilere yönelik amaç ve hedeflerden oluşmaktadır. Dahası, Türkiye'de uygulanması planlanan eğitim modelleri bölümü ile sonlanan planda, okul öncesinden yükseköğretime kadar bu çocukların aldığı eğitimin mevcut durumu ortaya konmuş, gelecek süreçte alternatif modellerin ne olabileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur. Bu eylem planında üstün yetenekli çocukların eğitimi her kademe için vurgulanan, belirli standartlara sahip yaygınlaşmış bir eğitim modeli olarak BİLSEM uygulaması ön plana çıkmaktadır.

### *Vizyon 2023 Belgesinde Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi*

2018 yılında MEB tarafından yayınlanan "Vizyon 2023" adlı politika belgesi, 18 temel alandan oluşmakta olup, bu alanlardan biri de üstün yetenekli öğrencilere yönelik ele alınan "özel yetenek" bölümüdür. Bu özel yetenek bölümünde üç ana hedef belirlenmiştir. İlk hedef, "Özel yetenekli öğrencilere yönelik kurumsal yapı ve süreçlerin iyileştirilmesi"dir. Bu bağlamda, özel yetenekli bireylerin eğitimi için yeni bir mevzuatın hazırlanması, üstün yetenekli çocuklar için lisansüstü düzeyde öğretmen eğitiminin sağlanması ve bu çocuklar için bir "Eğitim, Bilim ve Değerlendirme Kurulu"nun oluşturulması hedeflenmiştir. Ancak bu kurulun işlevi, içeriği vb. konular henüz detaylandırılmamıştır.

Diğer bir hedef ise "Özel yetenekli öğrencilere yönelik tanılama ve değerlendirme araçlarının daha ileri seviyeye taşınması"dır. Bu hedef doğrultusunda Türkiye'ye özgü zeka testlerinin geliştirilmesi, bu araçların çeşitlendirilmesi, yurt dışında geliştirilen testlerin ise kültürel uyum ve standartizasyonunun sağlanması, MEB ve üniversiteler işbirliği ile "Zeka ve Yetenek Tanılama, İzleme Merkezleri"nin oluşturulması planlanmaktadır. Bir diğer hedef ise "Özel yetenekli öğrencilere yönelik öğrenme ortamları, ders yapıları ve materyallerinin geliştirilmesi"dir. Bu hedef doğrultusunda şu eylemler planlanmıştır (MEB, 2018):

"Özel yetenekli bireylerin eğitimi için örgün ve yaygın eğitimi kapsayan müfredat çalışmaları başlatılacaktır."

"Öğretim kademelerinde özel yetenekli bireylere yönelik seçmeli ders stratejisi geliştirilecektir."

"Çocukların öğretim etkinliklerinde ortaya koydukları özel yetenek özelliği taşıyan ürünlerini, kanıta dayalı olarak belirlemede öğretmenler için destek birimi oluşturulacaktır."

"Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) yeniden yapılandırılarak tüm okullardaki tasarım-beceri atölyeleriyle ilişkilendirilecektir."

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik politikaların ve uygulamaların yer aldığı politika belgelerinin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik politika belgelerinin (Bilgiç, 2017; Çitil, 2018; Durmuş, 2018; Şahin, 2020) ve çeşitli eğitim uygulamalarının (Kılıç, 2018; Özmen ve Kömürlü, 2013) ele alındığı çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmalarda da üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik politika ve uygulamalar tartışılmış ve bu politika belgelerinin üstün yetenekli çocukların eğitimine ne ölçüde yansıtıldığı değerlendirilmiştir. Ancak süreçte üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik güncel politika belgeleri çıkmış, bunlar Kalkınma ve Milli Eğitim Şura belgelerine ek olarak ülkenin eylem ve stratejik belgelerinde yer alan hedefleri de kapsamaktadır. Bu çalışma da, üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik daha kapsamlı bir çerçeve sağlayarak mevcut çalışmalarda yer almayan politika belge ve eylem planlarında yer alan hususlara da dikkat çekmeyi amaçlamaktadır.

Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimine verilen önem, Cumhuriyet döneminden itibaren kalkınma planları, milli eğitim şuraları ve diğer politika belgelerinde görülmektedir. Bu politika belgelerinde uzun bir zaman konu ile ilgili herhangi bir politika üretilmediği aşikardır. Fakat süreç içerisinde konu ülke için stratejik bir hal almış, bu kapsamda da birçok yenilik hedeflenmiştir. Hedeflenenler arasında en çok uygulamaya dönük çalışmaların yapıldığı model ise BİLSEM’dir. Üstün yetenekli çocukların eğitimi için BİLSEM’ler ülke geneline yaygınlaştırılmış, yapısının güçlendirilmesi amacıyla eğitim politikaları üretilmeye başlanmıştır.

Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik politikalar, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları ve diğer politika belgeleri üzerinden şekillenmiştir. Ancak, bu politikaların uygulamada yetersiz kaldığı ve özellikle üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik kararların çoğunlukla hayata geçirilemediği belirtilmektedir (Çitil, 2018). Öğretmen seçimi konusunda alınan kararlar ve bilim sanat merkezlerinin önemi vurgulanmış, ancak bu kararların büyük bir kısmının uygulamaya geçirilmediği görülmektedir. Bilim sanat merkezlerinin öğrenci seçimi için geliştirilen Anadolu Sak Zeka Ölçeği’nin önemli bir adım olduğu ifade edilse de, hala geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde BİLSEM’lerin dönüşümüne yönelik kararlar öne çıksada bu kararlar ile ilgili eylemler gözlemlenmemiştir.

Politika belgelerinden “Kalkınma Planları”na bütünsel bir tabloda bakılacak olursa, kalkınma planları ülkenin sosyal ve ekonomik sorunlarını tespit ederek iyileştirme ve geliştirme politikalarını ortaya koymakla kalmayıp, geleceğe dair bir projeksiyon sunarak ülkenin kalkınma, toplumsal gelişme ve ekonomik büyüme potansiyelini önemli ölçüde yansıtmaktadır. Planlarda, ilk plan dönemlerinden itibaren üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik politika ve hedeflere rastlanmasına rağmen, bu politikaların uzun yıllar boyunca benzer bir döngü içinde tekrarlandığı gözlemlenmektedir. Ancak, 2000’li yıllardan itibaren bu döngü bozulmuş, planda belirlenen politikalar doğrultusunda sistemi geliştirecek yenilikler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Türkiye’deki kalkınma planlarının ana odakları ise üstün yetenekli çocukların eğitimine erişimlerini artırmak, eğitim kalitesini yükseltmek ve potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu politikaların kapsamı, üstün yetenekli çocukların tespitinden, eğitim ortamlarının iyileştirilmesine, öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına kadar geniş bir yelpazeyi içermektedir. Yaklaşımlar, zamanla evrilen ihtiyaçlara ve uluslararası standartlara uyum sağlamak üzere çeşitlenmektedir. Başarı düzeyi, belirlenen hedeflere ulaşma ve politikaların etkin bir şekilde uygulanması ile ölçülmektedir. Bu analiz, Türkiye’nin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik politika ve uygulamalarının, yine de kalkınma planlarının zaman içindeki evrimine paralel olarak geliştiği ve bu alandaki gereksinimleri karşılamak için sürekli olarak iyileştirildiğini göstermektedir.

Politika belgelerinden Milli Eğitim Şuralarının ise uzun yıllara dayanan geleneği, eğitim politikalarını belirlemede etkili olduğu halde, bu kararların sıklıkla uygulamaya geçirilmediği ve yaptırım gücünün zayıf olduğu konusunda eleştirilere neden olmuştur (Akay, 2010; Aybek, 2020; Çoruk, 2019; Eriş, 2006; Tofur, Aypay ve Yücel, 2016). Üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik politikaların zaman içinde gelişim gösterdiği, ancak bu politikaların sistematik ve etkili bir biçimde oluşturulmadığı, ayrıca belirlenen politikalara yönelik reformların yetersiz olduğu düşünülmektedir (Cevher Kılıç, 2015; Çitil, 2018).



Ancak, üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili alınan politika ve kararları incelediğimizde, bu kararların çoğunlukla bilim sanat merkezlerine odaklandığı, BİLSEM'lerin öğrenci tanılması, öğretmen seçimi, araştırma ve bilimsel projeler için eğitim ortamlarının ve donanımlarının güçlendirilmesi gibi konularda uygulandığı anlaşılmaktadır. Milli Eğitim Şurasının ana odakları ise genellikle üstün yetenekli çocukların eğitimine ilişkin politikaların belirlenmesi, özel eğitim okullarının açılması, öğretmenlerin eğitimi, tanılama araçlarının geliştirilmesi gibi konuları içermiştir. Ancak, bu politikaların kapsamı zaman içinde genişlemiş ve derinleşmiştir. Örneğin, 17. Milli Eğitim Şurası'nda üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik çok çeşitli politika önerileri sunulmuş ve bu konuda daha geniş kapsamlı yaklaşımlar benimsenmiştir. Ancak, şuralarda alınan kararların başarı düzeyi konusunda çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Bazı kararların uygulamaya geçirilememesi veya yeterince etkili olmaması gibi faktörler, politikaların başarı düzeyini etkilemektedir. Bu nedenle, şuraların üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili politika oluşturma sürecinin, belirli başarımlar sağlamasına rağmen, bazı alanlarda geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir.

Üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik politika belgeleri arasında DPT, KB ve MEB'in yanı sıra TBMM Araştırma Komisyonu Raporu, Stratejik Eylem Planı ve Vizyon 2023 Belgesi de bulunmaktadır (Şahin, 2020). TBMM'nin 2012'de üstün yetenekli çocukların eğitimi üzerine önerdiği araştırma sonucunda, bu çocukların ülkenin önemli bir zenginlik kaynağı olduğu vurgulanmış ve etkin bir eğitim sisteminin oluşturulmaması durumunda diğer ülkeler tarafından bu potansiyelin ele geçirilebileceği uyarısı yapılmıştır. MEB'in 2013'te yayınladığı eylem planında, üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik stratejik amaçlar belirlenmiş ve bu doğrultuda öğretmen eğitimi, tanılama araçlarının geliştirilmesi ve öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi hedeflenmiştir. 2018 tarihli "Vizyon 2023" belgesinde ise, üstün yetenekli çocuklara yönelik kurumsal yapı, tanılama araçları ve öğrenme ortamları ile ilgili hedefler belirlenmiştir. Bu belgelerde özellikle BİLSEM'lerin yaygınlaştırılması ve güçlendirilmesine vurgu yapılmıştır, ancak uygulamada hala eksikleri olan ve iyileştirilmeye ihtiyaç duyulan hususlar da bulunmaktadır.

### Kaynakça

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akay, M. (2010). *Milli eğitim şuraları karar metinlerinin seçilmiş kavramlar açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Armstrong, C. (2021). Key methods used in qualitative document analysis. OSF Preprints, 1-9.
- Aybek, 2020. *Ziya Selçuk eğitim şurasını toplamamalıdır*. <https://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/sahin-aybek/ziya-selcuk-egitim-surasini-toplamamalidir-1722893>
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası (2. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Bilgiç, N. (2017). Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitimi politikalarına yönelik nitel bir çalışma. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cevher Kılıç, V. (2015). Türkiye'de üstün ve özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 145-154.
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: A step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38-43.
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (Özel Sayı 1), 143-172.
- Çoruk, A. (2019). Planlı kalkınma dönemindeki Milli Eğitim Şûra kararlarının kalkınma planlarındaki eğitime ilişkin hedefler çerçevesinde değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 297-318.
- DPT, (1963). *Birinci beş yıllık kalkınma planı (1963 - 1967)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Birinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1963-1967%E2%80%8B.pdf>
- DPT, (1968). *İkinci beş yıllık kalkınma planı (1968 - 1972)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C4%B0kinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1968-1972%E2%80%8B.pdf>
- DPT, (1973). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planı (1973 - 1977)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C3%9C%C3%A7%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1973-1977%E2%80%8B.pdf>
- DPT, (1979). *Dördüncü beş yıllık kalkınma planı (1979 - 1983)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/D%C3%B6rd%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1979-1983%E2%80%8B.pdf>

- DPT, (1985). *Beşinci beş yıllık kalkınma planı (1985 - 1989)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Be%C5%9Finci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1985-1989.pdf>
- DPT, (1990). *Altıncı beş yıllık kalkınma planı (1990 - 1994)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Alt%C4%B1nc%C4%B1-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1990-1994%E2%80%8B.pdf>
- DPT, (1996). *Yedinci beş yıllık kalkınma planı (1996 - 2000)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1996-2000%E2%80%8B.pdf>
- DPT, (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001-2005)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Sekizinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2001-2005.pdf>
- DPT, (2007). *Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı (2007-2012)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf>
- Durmuş, A. (2018). Millî eğitim şûraları ve öğretim programlarında özel yetenekli çocukların eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(1), 445-448.
- Eriş, S. (2006). *1961–1987 yıllarında gerçekleştirilen Millî Eğitim Şûraları ve alınan kararların uygulamaları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Fischer C. (2006) *Research Methods for Psychologists: Introduction through Empirical Studies*. USA, Elsevier Inc.
- KB, (2014). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>
- KB, (2019). *Onbirinci kalkınma planı (2019-2023)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>
- Kılıç, V. C. (2018). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitiminde ülke politikaları ve eğitim uygulamaları. *Türk Kültürü Dergisi*, 1, 135-143.
- Li, S., & Wang, H. (2018). Traditional literature review and research synthesis. *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology*, 123-144.
- MEB, (1949). *IV. Millî Eğitim Şurası*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164715\\_4\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf)
- MEB, (1953). *V. Millî Eğitim Şurası*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164807\\_5\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf)
- MEB, (1957). *VI. Millî Eğitim Şurası*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29164847\\_6\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164847_6_sura.pdf)
- MEB, (1962). *Yedinci Millî Eğitim Şurası*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_01/28122537\\_sura\\_7.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/28122537_sura_7.pdf)
- MEB, (1974). *IX Millî Eğitim Şurası*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165045\\_9\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf)
- MEB, (1982). *XI Millî Eğitim Şurası*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165200\\_11\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf)
- MEB, (1988). *XII Millî Eğitim Şurası*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165252\\_12\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf)
- MEB, (1996). *XV. Millî Eğitim Şurası*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165430\\_15\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf)
- MEB, (2006a). *Onyedinci Millî Eğitim Şurası kararları*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29165619\\_17\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf)
- MEB, (2006b). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Millî Eğitim.
- MEB, (2010). *18. Millî Eğitim Şurası kararları*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/29170222\\_18\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf)
- MEB, (2012). *Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında uluslararası politika ve uygulamaların incelenmesi raporu*. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_02/12114109\\_stnyeteneklerineitimi.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/12114109_stnyeteneklerineitimi.pdf) adresinden erişilmiştir.

- MEB, (2013). *MEB 2013-2017 Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Eylem Planı*. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_10/25043741\\_zelyeteneklibireylerstratejiyeuygulamaplan20132017.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/25043741_zelyeteneklibireylerstratejiyeuygulamaplan20132017.pdf)
- MEB, (2014). 19. Millî Eğitim Şurası kararları. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/10095332\\_19\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf)
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- MEB (2021). 20. Millî Eğitim Şurası Kararları. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_12/08163100\\_20\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf)
- MEB (2022). 20. Millî Eğitim Şurası, Yüz Yüze Eğitime Dönüşte 180 Gün. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_02/20144118\\_Yuzuze\\_Egitime\\_Donust\\_e\\_180\\_Gun-sayfalar-104-113\\_1.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/20144118_Yuzuze_Egitime_Donust_e_180_Gun-sayfalar-104-113_1.pdf)
- Özdemir, V. (2014). Türkiye’de planlı kalkınma deneyimleri. *Marmara Üniversitesi*, 1-27. [https://dumludag.files.wordpress.com/2013/09/ozdemir\\_planlama.pdf](https://dumludag.files.wordpress.com/2013/09/ozdemir_planlama.pdf)
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2013). Türkiye’de üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin politika ve uygulamalar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 35-56.
- Rozas, L. W., & Klein, W. C. (2010). The value and purpose of the traditional qualitative literature review. *Journal of evidence-based social work*, 7(5), 387-399.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, S. D. (2015). Gifted and talented education in Turkey: Critics and prospects/Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110.
- Shaughnessy, M. F. (2020). An interview with Ugur Sak: Intelligence testing in Turkey. *North American Journal of Psychology* 22 (2), 167-172.
- Şahin, F. (2020). Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi: Politika belgeleri ve yasalar bağlamında bir tartışma. *Yeni Türkiye*, 115, 63-76.
- TBMM, (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istibdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu, Kasım*. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/129>
- Tofur, S., Aypay, A., & Yücel, C. (2016). 1980 - 2014 Türk Millî Eğitim Şura kararları ile Tebliğler Dergisi Fihristlerinin karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 253-274.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Studies on the education of gifted children gained momentum in Turkey in the 1960s, in parallel with developments around the world. During this period, the government held discussions on various platforms and took political decisions to focus on the education of gifted children (Cevher Kılıç, 2015; Sak et al., 2015; TBMM, 2012). The political decisions and targets set by the state in this field are frequently encountered in the development plans prepared by the State Planning Organization and the reports of the 'National Education Council', the policy advisory body of the Ministry of National Education. The education of gifted children is seen as a potential value in the scientific, technological, economic and similar strategic issues of the state, therefore, how it develops and how it evolves in the process is described in various policy documents (for example, the Grand National Assembly of Turkey Research Commission Report, the "Strategic Action Plan for gifted children", 2023 Vision Document) and examined in detail. In this research, policy documents that focus on the education of gifted children and direct their future will be analyzed in detail, and it will be discussed how the education of these children, who have cognitive reserves, has evolved and whether it is sufficient.

### Method

This study, which aims to examine the policies and practices regarding the education of gifted children, was designed with a traditional literature review, which is one of the qualitative research methods. Based on this method, in this study, the evolutionary process of policy documents for the education of gifted children over the years has been examined, tried to be understood, analyzed, and discussed in the context of the subject.

### Discussion and Conclusion

The importance given to the education of gifted children in Turkey can be seen in development plans, national education councils, and other policy documents since the Republic period. It is obvious that no policy on the subject was produced in these policy documents for a long time. However, during the process, the issue became strategic for the country, and many innovations were targeted in this context. Among the targeted ones, the model in which the most practical studies are carried out is BİLSEM. BİLSEMs for the education of gifted children have been expanded throughout the country, and educational policies have begun to be produced in order to strengthen their structure.

If we look at the 'Development Plans', one of the policy documents, in a holistic picture, development plans not only identify the country's social and economic problems and put forward improvement and development policies but also significantly reflect the progress, social development and economic growth potential of the country by presenting a projection for the future. Although policies and targets for the education of gifted children have been found in the plans since the first plan periods, it is observed that these policies have been repeated in a similar cycle for many years. However, since the 2000s, this cycle has been disrupted, and efforts have been made to implement innovations that will improve the system in line with the policies determined in the plan.

Although the long-standing tradition of National Education Councils, one of the policy documents, is effective in determining education policies, it has led to criticism that, according to various sources, these decisions are not frequently implemented and their sanction power is weak (Akay, 2010; Aybek, 2020; Çoruk, 2019; Eriş, 2006; Tofur, Aypay and Yücel, 2016). It is thought that policies for the education of gifted children have improved over time, but these policies have not been created systematically and effectively, and reforms regarding the determined policies are insufficient (Cevher Kılıç, 2015; Çitil, 2018).

Policy documents for the education of gifted children include the State Planning Organization, Ministry of Development, and Ministry of National Education, as well as the Turkish Grand National Assembly Research Commission Report, Strategic Action Plan, and Vision 2023 Document (Şahin, 2020). As a result of the research proposed by the Turkish Grand National Assembly on the education of gifted children in 2012, it was emphasized that these children are an important source of wealth for the country and a warning was made that this potential could be seized by other countries if an effective education system is not established.

### **Etik Onay**

Araştırmayı onaylayan kurumsal veya ulusal araştırma etik kurulu/inceleme kuruluna ihtiyaç duyulmamıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırma yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Doktora tez sürecine rehberlik eden değerli danışmanım Prof. Dr. Murat Özdemir'e teşekkür ederim.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmada herhangi bir kişi veya kurumla finansal ya da kişisel bir çıkar çatışması yoktur.

## Örgütsel sapma: Literatür taraması ve eğitim örgütlerindeki yansımaları

Suzan Yıldırım<sup>1</sup> 

Başvuru/Submitted  
2 Mar / Mar 2024  
Kabul/Accepted  
2 Nis / Apr 2024  
Yayın/Published  
21 May / May 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1446387>

**Öz:** Örgütsel sapma, bir örgütteki bireylerin belirlenmiş kurallardan, normlardan veya etik standartlardan sapma eğiliminde oldukları kasıtlı davranışları ifade etmektedir. Kişisel, durumsal, örgütsel ve çevresel faktörler gibi çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilen bu davranışlar hemen hemen her örgütte görülebilmekte ve verimlilik kaybı, azalan iş tatmini, düşük örgütsel bağlılık gibi olumsuz sonuçlar doğurarak örgüte ve üyelerine zarar vermektedir. Bu çalışma ile örgütsel sapma kavramı, örgütsel sapma sınıflamaları, örgütsel sapmanın öncülleri ve sonuçları ile eğitim örgütlerine yönelik yapılan sapma araştırmaları incelenerek kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Çalışmanın, örgüt yöneticileri ve karar alıcılarına kavram ile ilgili önemli bilgiler sunarak, örgüt içindeki sapma davranışlarının etkili bir şekilde ele alınması ve önlenmesine yönelik kapsamlı bir kaynak yaratacağı ve bu sayede alana yarar sağlayacağı umulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel sapma, sapma davranışları, örgüt, eğitim örgütü.

Derleme Makalesi  
Review Article

## Organizational deviation: Literature review and reflections in educational organizations

**Abstract:** Organizational deviance refers to the intentional behaviours of individuals within an organization that deviate from established rules, norms, or ethical standards. Arising from various reasons such as personal, situational, organizational, and environmental factors, these behaviours can be observed in almost every organization, leading to negative consequences such as productivity loss, decreased job satisfaction, and low organizational commitment, causing harm to both the organization and its members. This study aims to create a theoretical framework by examining the concept of organizational deviance, its classifications, precursors, and consequences, along with deviation research conducted in educational organizations. By providing essential insights into the concept, the study seeks to offer valuable information to organizational leaders and decision-makers. It is hoped that the study will serve as a comprehensive resource for effectively addressing and preventing deviant behaviours within the organization, thereby contributing to the field.

**Keywords:** Organizational deviance, deviant behaviours, organization, educational organization.

Alanyazın  
Eğitim Bilimleri  
Eleştirel İnceleme Dergisi  
CRES Journal  
Critical Reviews in Educational Sciences  
2024, 5/1

Yıldırım, S. (2024). Örgütsel sapma: Literatür taraması ve eğitim örgütlerindeki yansımaları. *Alanyazın*, 5(1), 27-43.

Okul Yöneticileri Derneği  
e-ISSN: 2718-0808

<sup>1</sup> İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, suzan.yildirim@ikc.edu.tr



## Giriş

Örgütler, amacını, misyonunu ve varlığını sürdürülebilir hedefleri doğrultusunda kendi iç dinamikleriyle ve dış çevresiyle sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşim, örgütsel değişim ve gelişim potansiyelini beraberinde getirirken aynı zamanda örgütsel bozulmaya da yol açabilir. Örgütsel davranış, çeşitli konuları inceleyerek örgütlerin hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilecek faktörlerini ele almaktadır. Bu bağlamda, örgütsel sapma kavramı örgütlerin istenmeyen davranışları ve norm ihlallerini anlamada kritik bir rol oynamaktadır. Örgütler, bu tür sapmaların önlenmesi veya yönetilmesi için stratejiler geliştirmeye odaklanarak sağlıklı ve sürdürülebilir bir iş ortamını sürdürmeyi amaçlarlar.

Örgütsel sapma, bireylerin kurumsal normlara, kurallara ve değerlere uymama eğilimi olarak tanımlanabilir. Bu fenomen, çeşitli faktörlerin etkileşimi sonucu bireylerin işlerini yerine getirirken örgütün belirlediği standartlara uygun davranmamaları veya iş etiği kurallarına uymamaları şeklinde ortaya çıkabilir ve örgütün verimliliğini, etkinliğini ve işleyişini olumsuz etkileyebilir. Örgütsel sapma davranışlarının aslında neredeyse tüm örgütlerde görülmesi olasıdır. Vardi ve Wiener (1996) tarafından belirtildiği gibi sadece çalışanlar değil, örgütün farklı kademelerinde görev yapan paydaşlar ve yöneticiler de sapma davranışları göstermektedirler. Dolayısıyla, örgütün sürdürülebilirliği için bu davranışların örgüte yönelik olumsuz sonuçlarını tespit edip etkilerini en aza indirmek üzere çalışmaların yapılması önerilmektedir. Dahası, yöneticiler de kaotik çalışma ortamından kaçınmak için örgütsel sapmanın kaynağını anlamak istemektedir (Robbins ve Judge, 2007).

Sapma davranışları, çalışanların örgüte ve üyelerine zarar vermek için yürüttüğü çok çeşitli olumsuz eylemleri içermektedir (McCardle, 2007). Dolayısıyla, örgütlerde ortaya çıkabilen azalan iş tatmini, düşük örgütsel bağlılık ve verimlilik gibi olumsuz sonuçlara neden olabilecek olay ve durumları incelemek ve bu olumsuz sonuçlara yönelik bazı çözüm önerilerinde bulunmak üzere yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Örgütsel sapma davranışına neden olan etkenler, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde gruplandırılmıştır. Sapma davranışlarının ortaya çıkışında daha çok kişisel, durumsal, örgütsel ve sosyokültürel faktörler rol oynarken bu davranışların sebebi olarak çevresel faktörlerin de etkili olduğu düşünülmektedir (Binboğa, Eğin ve Gülova, 2018; Bayın ve Yeşilaydın, 2014; Demir ve Tütüncü, 2010; Khaldoun ve Zakuan, 2015; Avcı, 2008; Bennett ve Marasi, 2016). Bireyin örgütünde yaşadığı deneyimlere tepki olarak ortaya çıkan sapma davranışı, bireyin yaşadığı hayal kırıklığı, adaletsizlik hissi ve tehditlere karşı tepki verme şeklinde kendini göstermektedir. (Avcı, 2008:61). Ayrıca, çalışanlar desteklenmediklerini ve gelişimleri için fırsat veremediklerini anladıklarında, çalışmalarına daha az çaba ile devam etme tutumunu sergilerler (Aksu ve Girgin 2013:379). Çalışanları usandıran istismarcı yönetim, çalışanların sapma davranışı gösterme sebeplerinden bir diğeri olarak karşımıza çıkmaktadır (Bennett vd., 2016:382). Yönetim ve yöneticiden kaynaklanan sapma davranışlarını daha da detaylandırmak gerekirse, yöneticinin yasalara aykırı davranma, haksız yere işten çıkarma, kendi görevlerini astlarına yaptırma, iş yerinden erken ayrılma, belli kişilere iltimas gösterme, onları kayırma, çalışanlar hakkında dedikodu yapma, kendi hatalarından başkalarını sorumlu tutma, çalışanlara görev tanımları dışında sorumluluk yüklemesi gibi bazı davranışları çalışanların işyeri sapma davranışı göstermelerinde etkin rol oynamaktadır (Robinson ve Bennett, 1995:571).

Türkiye'deki eğitim örgütlerindeki örgütsel sapmayı inceleyen çalışmalar bulunmaktadır ancak mevcut çalışmalar genellikle geleneksel öğretmen-yönetici ilişkilerine odaklanmaktadır. Günümüzdeki eğitim örgütlerinde ortaya çıkan yeni dinamikler, dijitalleşme, uzaktan eğitim ve öğrenci çeşitliliği gibi unsurları içermemekte ve bu da çalışmaların güncelliğini azaltmaktadır. Ek olarak, konu ile ilgili mevcut çalışmalar genellikle kısa vadeli etkileri incelemekte ve uzun vadeli eğilimleri göz ardı etmektedir. Örgütsel sapma, zaman içinde değişen dinamiklere ve uzun vadeli eğilimlere uygun bir şekilde anlaşılmalıdır. Çünkü, uzun vadeli inceleme, örgütsel sapmanın eğitim kurumlarında kök nedenlerini anlama ve sürdürülebilir çözümler geliştirmeye odaklanarak gelecekteki eğilimleri öngörmeyi sağlayabilir. Bu nedenlerle, Türkiye'deki eğitim örgütlerindeki örgütsel sapmayı inceleyen çalışmaların daha güncel, kapsamlı ve çeşitlilik gözetken bir yaklaşım benimsemesi önemlidir. Bu, eğitimdeki örgütsel sapma ile başa çıkma stratejilerini daha etkili bir şekilde geliştirme ve uygulamada yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilen örgütsel sapma davranışlarını örgütün varlığını tehlikeye atabilecek olan kasıtlı olumsuz davranışlar olarak ele alacak olursak, bu çalışma ile örgütsel sapma üzerine yapılmış olan çalışmalar ışığında örgütsel sapma kavramının bir çerçevesi oluşturulmuş, örgütsel sapma davranışlarının öncülleri ve örgütsel sonuçları ortaya koyulmuştur. Son olarak, eğitim örgütlerinde sapma davranışlarının yansımalarını görmek adına eğitim alanında sapma davranışlarını incelemeye yönelik yapılmış olan çeşitli çalışmalara yer verilmiş ve eğitim örgütlerindeki sapma davranışlarını daha derinlemesine anlamak ve alandaki eksiklikleri gidermek için yapılacak çalışmalara bir kaynak oluşturmak ve böylece alana katkı sağlamak umulmaktadır.

## Örgütsel Sapma Davranışı

Örgütlerde, kurumsal kültürün belirlediği iş ve işletme ile ilgili kurallar, normlar, değerler ile toplumsal kültürün oluşturduğu örf, adet, gelenek, göreneklere ve yasal düzenlemelere uymayan davranışlar, sapma olarak nitelendirilmektedir (Demir, 2011). Birbirlerinden farklı ve karmaşık duygu, düşünce ve davranışlara sahip olan insanların önceden belirlenmiş olan bir takım norm ve kurallara karşı olmaları veya bunlara uymamaları aykırı davranışlar olarak kendini göstermektedir. Genellikle bu tür aykırı davranışlar, geleneksel standartlardan sapmış ve bazı bakış açılarına göre olumsuz veya zararlı olarak değerlendirilen inanç, tutum ve davranışları ifade etmektedir (Akçit, Akşin ve Barutçu, 2018). Bireysel ve durumsal faktörler ile açıklanan, yukarıda belirtilmiş olan çeşitli isimlerle adlandırılmış olan örgütsel sapma, önemli örgütsel normları ihlal eden ve bu eylemi gerçekleştirirken bir örgütün, üyelerinin veya her ikisinin refahını tehdit eden bilinçli bir davranış olarak açıklanmaktadır (Robinson ve Greenberg, 1998). Ancak örgütsel sapma davranışını tanımlamak için belirli kriterler ve temel unsurlar bulunmaktadır. Marcus ve Schuler (2004) bu temel unsurları şu şekilde açıklamaktadır. İlk olarak, örgütsel sapma davranışı bireyin kasıtlı bir eylemde bulunması gerekliliğini içerir. Yani, bir eylemin somut bir niyetle gerçekleşmesi önemlidir. İkinci olarak, örgütsel sapma davranışı potansiyel olarak zararlı olmalıdır. Diğer bir deyişle, bir eylemin olası sonuçları, örgüte, örgütün hedeflerine, diğer bireylere, ilişkilere ve iş süreçlerine zarar verebilecek potansiyeli taşımaktadır. Son olarak, örgütsel sapma davranışı meşru çıkarlara ve yasaya aykırı olmalıdır. Bu kriter, davranışın belirli normlara, yasalara veya kurallara uymamasını içerir ve davranışın yasa dışı veya etik olmayan bir nitelik taşıması durumunda örgütsel sapma davranışı olarak nitelendirilebileceğini vurgular.

İlgili literatürde, örgütsel sapma davranışlarını açıklayan bazı kavramlar yer almaktadır. Bunlardan ilki, düşük başarı ihtiyacı ve yönetime düşük güven şeklinde gözlemlenen, örgüt için işlevsiz olan *görev dışı davranışlar* (Puffer, 1987). *İşyeri sapsması*, Robinson vd. (1995) tarafından ortaya atılan başka bir olgudur ve iş yerinde çalışanlar tarafından kasti olarak ihlal edilen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Bu davranışlar, önemli örgütsel normların ihlal edilmesi ve dolayısıyla örgütün, üyelerinin veya her ikisinin refahını tehdit eden eylemler olarak açıklanmaktadır. Bir diğer kavram ise *antisosyal davranış* ve çalışan intikamı, saldırganlık, yalan söyleme, hırsızlık, sabotaj, ıslık çalma, dava açma ve hak talebinde bulunma gibi davranışları içermektedir (Giacalone ve Greenberg, 1996). Bir diğer tanımlama ise temel örgütsel ve toplumsal normları ihlal eden örgüt üyelerinin bilinçli olarak gerçekleştirdiği herhangi bir eylemi içeren *örgütsel kötü davranış* (Vardi vd., 1996:151). Örgütsel kötü davranış modeli örgütlerdeki "iyi" ve "kötü" davranışları anlayabilmek amacıyla oluşturulmuş ve üç tür davranış üzerine şekillendirilmiştir. Bu üç tür davranışın temelini oluşturan olgu ise niyettir. Bu davranış türleri: (a) bireysel faydayı amaçlayan örgütsel kötü davranış, Tür S, (b) örgüte fayda sağlamayı amaçlayan örgütsel kötü davranış, Tür O ve (c) zarar verme niyetinde olan örgütsel kötü davranış, Tür D. *Çalışan ahlakı*, (Moberg, 1997) ve *örgütsel misilleme davranışları* (Skarlicki ve Folger, 1997) örgütsel sapma konusunu anlamak için önemli olan diğer kavramlardır. Çalışan ahlakı, örgüt çalışanlarının karakterindeki kusurların doğası gereği ortaya çıkan ve örgüte zarar verebilecek eylemler şeklinde kendini gösteren kusurlu davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Moberg, 1997:41). Örgütsel sapma davranışları kavramına çok benzer olarak kullanılan *Üretim karşıtı iş davranışları* kavramı ise, bir kuruluşun meşru çıkarlarına zarar veren veya en azından zarar verme niyetinde olan gönüllü çalışan davranışı olarak tanımlanmaktadır (Sackett, 2002; Spector ve Fox, 2006). Bu davranışları sergileyen çalışanların performans notu düşürebilir, daha düşük pozisyonlara atanabilir, terfi alamayabilir ve hatta işten çıkarılabilirler. Çünkü bu tür davranışlar, sadık ve sorumlu bir çalışanın rolüyle ilişkili sosyal beklentilere uymamaktadır (Ng ve Feldman, 2015:12). Ek olarak, örgütsel sapma davranışları *etik olmayan davranışlar* ile de ilişkilendirilmektedir. Örgütsel sapma davranışları, standartlardan sapmış ve örgütün beklentilerine uygun olmayan davranışlar olarak tanımlanabilir (Aksu, Güçer ve Orçan, 2015). Bu bağlamda sapma davranışları, örgütün profesyonellik ve iyi uygulamalar arayışını zayıflatmayı amaçlayan ilkesiz ve dağınık davranışlardır (Omotayo, Olubusayo, Olalekan ve Adenike, 2015). Ancak bu ikisi birbiriyle aynı değildir. Çünkü etik olmayan davranışlar, genellikle toplumsal kuralların ihlalini içerirken, sapma davranışları ise öncelikle önemli örgütsel normların ihlaline odaklanmaktadır (Spreitzer ve Sonenshein, 2004). Sapma davranışları, yöneticinin talimatlarına uymama, kasıtlı olarak iş yavaşlatma, işe geç gelme, küçük hırsızlık gibi eylemler ile iş arkadaşlarına saygısızlık veya kaba davranma gibi çalışan suçlarını da kapsar (Galperin, 2012). Ayrıca sapma davranışları, çalışanların iş yaşamlarında algıladıkları veya deneyimledikleri haksız muameleye gösterdikleri tepkiler olarak karşımıza çıkmaktadır (McCardle, 2007:74). Yani, çalışanlar kendilerine haksız davranıldıklarını hissettiklerinde; öfke, hayal kırıklığı ve intikam alma arzusu hissetme eğilimindedirler (Bies ve Tripp, 1996). Görüldüğü gibi, bazı tanımlamalarda örnek gösterilen sapma davranışları etik olmayan davranışlarla da örtüşmekte ve birçoğu suç olarak kabul edilmektedir.

Sapma davranışları çoğunlukla olumsuz olarak değerlendiriliyor olsa da bazı olumlu, yapıcı sapma davranışlarının da incelendiği görülmektedir. Spreitzer vd. (2004) örgütsel sapma çalışmalarında, sadece olumsuz değil aynı zamanda olumlu davranışlar sergilendiğinin gözden kaçırıldığını iddia etmektedir. Bu olumlu sapma davranışlarından birkaçı, yenilikçi davranış, üstlerden gelen işlevsiz talimatlara uymamak,



yetersiz ya da verimsiz olduğu düşünülen üstleri eleştirmek olarak karşımıza çıkmaktadır (Rogojan, 2009; Galperin, 2022). İyi niyetli eylemlere odaklanan bu olumlu davranışlar övgüye değer bulunmaktadır. Çünkü olumlu sapma davranışlarının örgütün maddi hedeflerine ulaşmasına destek olduğu düşünülmektedir (Appelbaum, Iaconi ve Matousek, 2007:587). Yapıcı sapma, örgütsel muhalefet, bazı toplum yanlısı davranışlar, yaratıcı davranışlar ve örgütsel vatandaşlık davranışları dahil olmak üzere çok çeşitli davranışları kapsayan bir şemsiye terim olarak görülmektedir (Vadera, Pratt ve Mishra, 2013, s.1222). Ancak genel olarak sapma davranışı, birçok araştırmacı tarafından olumsuz yönüyle ve benzer bir biçimde tanımlanmaktadır. Sapma davranışı, bir örgütte çalışanlar tarafından sergilenen, önemli örgütsel politikaları ve uygulamaları ihlal eden herhangi bir kasıtlı eylem veya gönüllü davranıştır (Robbins vd., 2007; Appelbaum vd., 2007; Muafi, 2011). Aynı zamanda, sapma davranışı, çalışanların yanlış davranışları, üretken olmayan davranışları ve işyerinde örgütün refahını ve etkinliğini tehdit edebilen, zayıflatabilen işlevsiz davranışlardır (Rogojan, 2009). Mitchel ve Ambrose (2002), sapma davranışlarını bir bireyin olumsuz bir muameleye maruz kaldığı olumsuz bir karşılık verme yönelimi olarak açıklamaktadır. Yani çalışanların sapma davranışlarını, özellikle bazı hak ve menfaatlerden mahrum bırakıldıklarında, olumsuz bir etkiye verilen olumsuz bir tepki olarak tanımlamaktadır. Sapma davranışı olarak adlandırılan bu olumsuz tepkilerin bazıları derecesine göre önemsiz bazıları ise çok daha önemli olarak görülmektedir. Örgütsel sapma davranışı, dedikodu yayma veya iş arkadaşlarını utandırma gibi göreceli olarak önemsiz eylemlerden, hırsızlık ve sabotaj gibi daha ciddi eylemlere kadar çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmektedir (Dunlop ve Lee, 2004:69). Bu nedenle, örgütsel sapma davranışlarını derinlemesine anlamak amacıyla, çeşitli teorilerin incelenmesi önemlidir. Sapma davranışlarını sınıflandıran teoriler, olguyu farklı bakış açılarıyla değerlendirerek sapma davranışlarının örgüt dinamiklerinde nasıl işlediğini açıklamaktadır. Aşağıda örgütsel sapma davranışlarını inceleyen bu teoriler açıklanmaktadır.

### Örgütsel Sapma Davranışı Teorileri

Sapma davranışının tam olarak ne olduğunu anlamak üzere ortaya atılmış olan birtakım teoriler bulunmaktadır. Bu teorilerden bir tanesi Weiss ve Cropanzano (1996) tarafından geliştirilmiş olan *duyuşsal olaylar teorisi*dir. Teori, çalışanların duygularının ve ruh hallerinin iş performansını ve memnuniyetini nasıl etkilediğini belirlemek için ortaya atılmıştır. Çalışanların, örgütte karşılaştıkları adaletsiz uygulamaların duygularını etkilediği ve dolayısıyla da bu durumun olumsuz eylemler ve davranışlara sebep olabileceği ortaya atılmaktadır. Çalışanlar, algılanan haksız uygulamaların yanı sıra haksız muameleye, eşitsizliğe, strese, düşük ücretlere, kötü niyetli denetime tepki verme eğilimindedir. Bu duygusal tepki yoğunluğu, sonuç olarak çalışanların iş performansını ve memnuniyetini etkileyebilmektedir.

Durkheim tarafından öne sürülen ve Merton (1938) tarafından tamamlanmış olan *anomi teorisi* olarak da bilinen *sosyal gerilme teorisi* sapma davranışın bir tipolojisini öne sürmektedir. Teori, çalışanların işyerinde sergilediği sapma davranışlarının nedenlerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için tasarlanmış bir sınıflandırma şeması içermektedir. Bu sınıflandırma, çalışanların örgütsel kültürel hedeflere ve bu hedeflere nasıl ulaşılacağına dair inançlarına uyma motivasyonuna dayanmaktadır. Ayrıca, bu teori dört tür sapma olduğunu varsayar: uygunluk, yenilikçilik, geri çekilme ve isyan. Duyuşsal olaylar teorisiyle benzer bir şekilde, çalışanların algılanan eşitsizliklerine, haksız muameleye, çıkar çatışmalarına, aşırı görev yüklenmesi sebebiyle oluşan iş stresine, düşük ödemelere tepki olarak; işe geç kalma, kasıtlı olarak yavaş çalışma ve sık sık gereksiz molalar verme gibi sapma davranışları sergileyebileceklerini öne sürmektedir.

Hirschi (1969) tarafından çalışılmış olan *sosyal kontrol kuramı* diğer teorisyenlerin tersine, bireylerin neden suçlu davranışlar sergilediğine değil, neden bu davranışları sergilemediğine ve bireylerin kurallara uymasını ve bağlılığını neyin sağladığını anlamak üzerine yola çıkmıştır. Hirschi (1969), sosyal bağları bağlanma, taahhüt, katılım ve inanç olmak üzere dört ayrı kategori altında tanımlayarak sosyal bağ kavramını açıklamıştır. Bu bağların, çalışanların sapma davranışlarında bulunma istekliliklerini etkileyeceğini öne sürmektedir.

Çalışanları vekil ve işverenleri de yönetici olarak adlandıran, her ikisini de maksimum fayda sağlayıcılar olarak gören *vekalet teorisi* hem işverenin hem de çalışanların fırsatçılığa eğilimli olduğunu varsaymaktadır (Shapiro, 2005). Fırsat verildiğinde, çalışanların yani vekillerin, sapma davranışları sergileyeceklerini öne sürmektedir. Bununla birlikte, örgütte, uygun gözlem ve kontrol mekanizmaları mevcutsa, işverenler bu sapma davranışlarını azaltabilir (Litzky, Eddleston ve Kidder, 2006). Dolayısıyla, bu teoriyle, örgütte sürekli bir kontrol ortamının var olmasının, çalışanların sapma davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğine inanılmaktadır.

Marx'ın 19. yüzyıl başlarında ortaya atılmış olduğu *çatışma teorisi* farklı gruplar arasında rekabetten kaynaklanan çıkar çatışmalarının gelişim açısından önemli bir rolü olduğunu savunmaktadır. Bu teoriye göre, sosyal ve ekonomik eşitsizlikler ve güç dengesizlikleri suçun ve sapma davranışlarının nedenleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışanlar açısından değerlendirildiğinde, çatışma perspektifi, çalışanların kaynaklar konusunda sürekli olarak birbirleriyle çatışma içinde olduğunu kabul eder. Bu güç

dengesizliklerinin sapma davranışı olarak yansımalarının örneği olarak ise yetkili kişiler tarafından işlenen hırsızlık, rüşvet, yolsuzluk, zimmete para geçirme, hırsızlık, sahtecilik, vergi kaçakçılığı, vb. suç ve davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

*Sosyal öğrenme teorisi*, işyerinde sapma davranışını önlemede örgütsel kültürün rolünü belirlemeye çalışmıştır. Bu bağlamda, teori, örgütsel kültürün sapma davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu varsaymaktadır. Yani çalışanlar mevcut işyeri kültürünü gözlemleyerek, neyin kabul edilebilir olduğuna dair sonuçlara varacak ve bu sonuçlara tutarlı davranışlar sergileyecek ya da davranışlarını bu doğrultuda değiştireceklerdir (Brice ve Rupp, 2015).

*Sosyal değişim teorisi* örgütsel sapma davranışlarının anlaşılması ve tanımlanması açısından incelenecek diğer bir teori olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal değişim teorisi, geniş bir kavramsal paradigma olup yönetim, sosyal psikoloji ve antropoloji gibi birçok sosyal bilimsel disiplini içermektedir (Cropanzano, Anthony, Daniels ve Hall, 2017). Bu teori işyerinde çalışanlara yapılan muameleleri, çalışanların iş performanslarına bağlayan süreçleri açıklamak için kullanılan önde gelen paradigmalardan biridir (Helfers, Reynolds ve Maskaly, 2018). Örgütsel sapma davranışları, yöneticileri tarafından kötü davranışlara maruz kalan çalışanların dengeli bir sosyal değişim ilişkisini yeniden kurmaya çalışmasının bir yolu olarak görülmektedir (Valle, Kacmar, Zivnuska ve Harting, 2019:301). Bu teori, ilk davranışlar olarak da tanımlanan başlatma eylemlerinin pozitif ya da negatif oluşuna göre; çalışanların da tepki olarak aynı şekilde yanıt verme eğiliminde olacağını öngörmektedir ve bu tepkiler genel olarak iki türe ayrılmaktadır: ilişkisel tepkiler ve davranışsal tepkiler (Cropanzano vd., 2017:2). Bu bağlamda, olumlu başlatma eylemlerinin, olumlu tepki davranışlarına; olumsuz başlatma eylemlerinin ise olumsuz tepki davranışlarına yol açacağı söylenebilir.

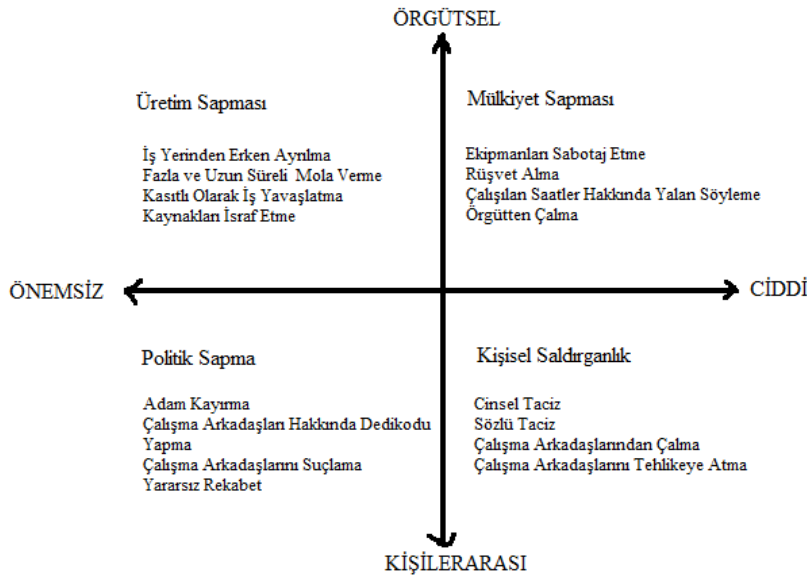
Örgütsel sapma kavramının tanımlanmasında *duygular ve sapma* isimli Michalak ve Ashkanasy (2013) tarafından yapılmış olan ve diğer teorilere göre daha güncel olan bu çalışmada yazarlar, beş tamamlayıcı teorik perspektif aracılığıyla duygular ve işyeri sapması arasındaki bağlantıları ele alınmıştır. Bunlardan ilki olan *kişiler arası yaklaşım*, duyguların ve ruh hallerinin iş performansını ve memnuniyetini nasıl etkileyebileceğine odaklanmakta ve duygusal olaylar teorisine dayanmaktadır. Sapma davranışları bu mercekten incelenecek, bireyi işyeri sapma davranışı sergilemeye hazırlayan duygusal ve rasyonel bileşenlerin ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır. İkincisi ise *bireysel farklılıklar yaklaşımı*dir. Bu yaklaşım, bireysel kişilik özellikleri ile sapma davranışı arasında etkileşim olduğunu varsaymaktadır. İşverenlerin, kişilik özelliklerinin işyeri sapma davranışlarına nasıl katkıda bulunduğunu anlayarak ve bu özellikleri tanımlayarak, sapma davranışı gösterecek olan bireylerin varlığını sınırlandırmak için bir takım tarama testleri ve işe alımda doğru seçim yapma gibi adımlar atılabileceğini önermektedir. Kişilik ve örgütsel sapma arasındaki ilişkiyi açıklayan başka bir araştırmacı gurubuna göre; kişilik, örgütsel sapmaya katılımı belirlemede kesinlikle anahtar bileşenlerden biridir (Guay, vd. 2016). Yüksek düzeyde vicdanlı bireyler; örgütün imajını desteklemek adına dikkatli, organize, gayretli, sorumlu, kurallara uyan, çalışkan ve işverenlerine adanmış olma eğilimindedir ve dürtüleriyle hareket etmekten kaçınmaktadırlar. Makul olan bireyler; nazik, düşünceli, esnek, güvenen, iyi huylu, işbirlikçi, yardımsever, bağışlayıcı, hoşgörülü ve takım oyuncularına olma eğilimindedir ve nadiren çatışmaya neden olmaktadır (Costa ve McCrae, 1992) ve bu özelliklere yüksek seviyede sahip olan çalışanların örgütsel veya kişilerarası sapma davranışları göstermeyi seçmesi olası gözükmemektedir (Guay vd., 2016). Üçüncü yaklaşım, *kişilerarası etkileşimler yaklaşımı* olarak sunulmaktadır. Bu perspektife göre, çalışanların işyerindeki etkileşimleri sapma davranışlarına katkıda bulunmakta ve bireyler arasındaki bu etkileşimlerin, işyerinde sapma davranışlarının varlığını engelleme veya bu davranışları artırma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Dördüncü yaklaşım olan *ekip perspektifi*, iş arkadaşları arasındaki ilişkilere odaklanır. Bu bakış açısı, liderler ve astlar arasındaki ilişkilerin diğer grup üyeleri arasındaki ilişkileri nasıl etkilediğini; liderlerin, ekip üyelerinin duygusal tepkilerini nasıl yönetebileceğini, bir grup içinde duyguların nasıl aktarıldığını ve bir grup içinde kurulan bireysel sosyal bağları neyin belirlediğini ele alır. Sonuncu yaklaşım olan *örgütsel kültür perspektifi*, örgütün işyerinde sapma davranışı görülme olasılığını etkilediğini varsaymaktadır. Yine örgüt kültürünün, çalışma ortamındaki duygusal deneyimleri ve çalışanların duygularını düzenleme becerilerini etkilediğini ve her ikisinin de sapmayı teşvik edebileceğini veya önleyebileceğini savunmaktadır (Brice vd., 2015). Örgütsel sapma teorilerinin incelenmesi, bu olumsuz davranışların kökenlerini anlamak ve etkili önlemler geliştirmek için önemlidir.

### Örgütsel Sapma Davranışı Sınıflamaları

Örgütsel sapma davranışı sınıflaması yapan araştırmacılardan ilki sayılabilecek olan Wheeler (1976), örgütlerde cezalandırma teorilerini tartıştığı çalışmasında, sapma davranışlarını kuralları bozan davranışlar olarak ele almaktadır. Bu davranışları hırsızlık, ustabaşına vurma veya meşru bir emre itaat etmeyi reddetme gibi büyük suç sayılan davranışlar ve işe geç gelme, devamsızlık ve dikkatsiz işçilik gibi daha az ciddi suç sayılabilecek olan davranışlar olmak üzere iki grupta sınıflandırılmıştır. Ayrıca bu davranışlara verilecek olan cezaların derecesinin suçun ciddiyetine uygun olması gerektiğini belirtmektedir.

Örgütsel sapma davranışı sınıflaması yapan bir diğer araştırmacılar Hollinger ve Clark (1982) sapma davranışlarının iki kategoride sınıflandırmıştır. Bunlardan ilki *mülkiyet sapması* olarak adlandırılmakta ve çalışanların, çalıştıkları örgütün maddi varlıklarını; alet, donanım veya para çalması gibi yetkisiz olarak elde ettiği veya bunlara zarar verdiği durumlara odaklanmaktadır. İkinci kategori ise *üretim sapması* olarak adlandırılmakta ve örgütün hedeflediği asgari kalite ve iş miktarını tanımlayan resmi olarak yasaklanmış normları ihlal eden geç kalma, yavaş ve özensiz işçilik, çalışırken alkol alma ya da uyuşturucu kullanma gibi davranışlarla bulunma ile ilgilidir.

Yukarıda bahsedilen sınıflamalarda sapma davranışları kişilerarası eylemler olarak değil, sadece örgütlere karşı gerçekleştirilen davranışlar olarak ele alınmaktadır. Ancak örgütsel sapma davranışları, sadece örgütsel değil kişisel ve sosyal bağlamda da ele alınmıştır. Robinson vd. (1995) çok boyutlu ölçekleme tekniklerini kullanarak gittikçe dağılan araştırmaları, sapma davranışlarının kişilerarası ve sosyal yönlerini de içeren tek ve kapsamlı bir örgütsel sapma çerçevesinde toplamışlardır. Bu çerçeve, önemsiz- ciddi ve kişilerarası- örgütsel olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu iki boyut temelinde, çalışan sapması dört farklı kategoriye ayrılmıştır: üretim sapması, mülkiyet sapması, politik sapma ve kişisel saldırganlık (Şekil 1).

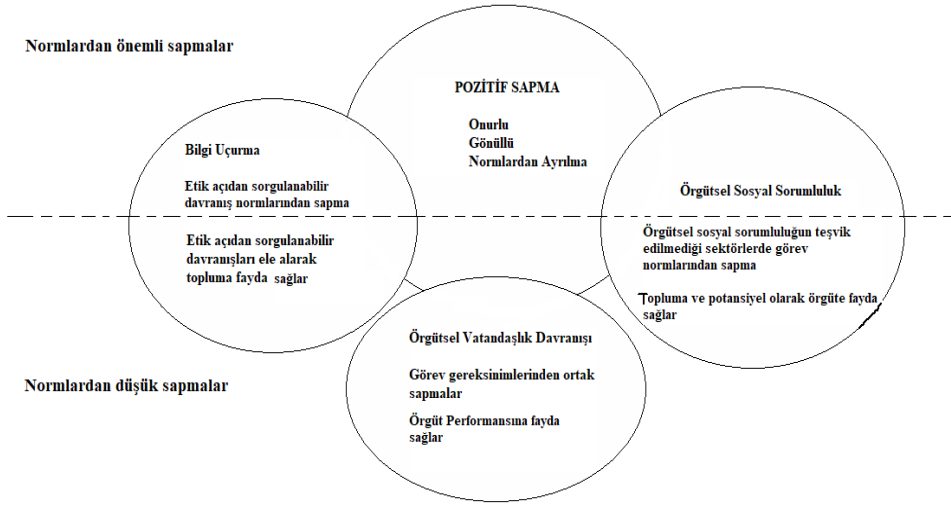


Şekil 1: İş yeri sapma davranışı sınıflaması

Kaynak: Robinson ve Bennet (1995, s.565).

Şekil 1’de görüldüğü gibi, iş yerinde görülen sapma davranışları örgütsel ve kişilerarası olmak üzere iki boyutta ve davranışın şiddetine göre önemsiz ve ciddi olarak sınıflanmıştır. Örgütsel boyutta, üretim sapması ve mülkiyet sapması adı altında iki alt boyut ve bu alt boyutlara ait önemsiz ve ciddi olarak sınıflanmış olan sapma davranışları yer almaktadır. İkinci boyut olan kişilerarası boyut ise politik sapma ve kişisel saldırganlık olmak üzere iki alt boyut olarak belirlenmiş ve yine bu alt boyutlara ait sapma davranışları davranışların ciddiyetine göre sınıflanmıştır. Bu bağlamda, örgütsel sapma, sabotaj, geç kalma veya işe çok az çaba sarf etme gibi bireysel ve örgütsel davranışlar grubudur (Robinson vd., 1995). Bu sınıflama ile farklı sapma kategorileri ve bu kategorilerin birbirleriyle olan ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır.

Buraya kadar tartışılmış olan örgütsel sapma sınıflamaları, genel olarak olumsuz davranışların incelenmesi üzerine şekillendirilmiştir. Ancak, Spreitzer vd. (2004) sadece olumsuz davranışların incelenmesini, örgütsel sapma konusunda önemli bir bilimsel çaba olmasına rağmen, dar bir çalışma alanı olarak görmektedir. Ve olumlu davranışları içerecek şekilde teorik bir örgütsel sapma anlayışı geliştirmişlerdir. Buna göre, eğer örgütsel davranış, örgütsel normlardan farklıysa, gönüllülük esasına dayanıyorsa ve niyeti onurluysa pozitif ya da yapıcı sapma davranışı olarak adlandırılmaktadır (Spreitzer vd. 2004). Galperin (2012) tarafından tanımlanan yapıcı sapma, önemli örgütsel normları ihlal eden ancak bu ihlali gerçekleştirirken bir örgütün, üyelerinin veya her ikisinin refahına katkıda bulunan gönüllü bir davranış şeklinde açıklanmaktadır. Yapıcı sapma kavramını diğerlerinden net bir biçimde ayırt etmek için araştırmacılar bir takım toplum yanlısı davranış türlerini incelemişlerdir: örgütsel vatandaşlık davranışları, bilgi uçurma, örgütsel sosyal sorumluluk ve yaratıcılık/yenilik. Pozitif örgütsel sapma olarak adlandırılmış olan bu sınıflandırma Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2: Pozitif sapma davranışı sınıflaması

Kaynak: Spreitzer vd., (2004). Toward the Construct Definition of Positive Deviance

Şekil 2’de görüldüğü üzere, pozitif sapma örgütsel vatandaşlık davranışları, bilgi uçurma ve örgütsel sosyal sorumluluk arasındaki temel benzerlik ve farklılık alanları özetlenmektedir. Şekil, iki yarıya bölünmüştür: üst yarıda normlardan önemli sapmalar ve alt yarıda normlardan daha az önemli sapmalar yer almaktadır. En büyük daire, onurlu, gönüllülük esasına dayalı ve normlardan ayrılan davranışlar olarak pozitif sapmanın özünü temsil etmektedir. Bunlar, ayrıca, pozitif sapmanın tanımlanmasında temel alınan ölçütlerdir. Pozitif sapma örnekleri, normlardan önemli sapmaların olduğu şeklin üst yarısında bulunmaktadır. Diyagramın sol tarafındaki bilgi uçurmayı temsil eden daire, bazı bilgi uçurma biçimlerinin olumlu sapma örnekleri olduğunu, bazılarının ise olmadığını göstermektedir.

Örgütsel sosyal sorumluluk diyagramında görüldüğü gibi, bazı örgütsel sosyal sorumluluk örnekleri pozitif sapma ile örtüşmekte, topluma ve örgüte genel olarak fayda sağladığı düşünülmektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışları bazen normlardan sapan onurlu ve gönüllü davranışlar içermektedir. Bu nedenle, örgütsel vatandaşlık davranış çemberi kesik çizginin üzerine çıkmamakta ve bu nedenle pozitif sapma ile çok az örtüşmektedir. Benzer şekilde, bazı örgütsel sosyal sorumluluk veya bilgi uçurma davranışları normlardan önemli ölçüde sapma içerirken diğerleri içermemektedir. Bu nedenle, noktalı çizgi hem bilgi uçurma hem de örgütsel sosyal sorumluluk diyagramlarıyla kesişmektedir.

## Örgütsel Sapma Davranışının Öncülleri

Örgütsel sapma tanımlamalarına bakıldığında, sapma davranışlarını etkileyen birtakım faktörler olduğu ve bu faktörlerin bireysel, sosyal ve kişilerarası faktörler ve örgütsel faktörler olduğu görülmektedir (Vardi vd., 1996; Demir, 2011). Sapma davranışlarını etkileyen faktörler ve sapma davranışlarının bu faktörlerle olan ilişkileri üzerine yapılan çalışmalara da rastlanmıştır. Bunlardan biri, örgütlerdeki etik iklimin çeşitli sapma davranışlarıyla olan ilişkilerinin incelenmiş olduğu Robinson ve diğerlerinin (1995) örgütsel sapma sınıflamasının temel alındığı (Peterson, 2002) tarafından yapılmış olan çalışmadır. Araştırma sonuçlarına göre, etik iklim boyutları ve sapma davranışı sınıflandırması arasında ilişkiler olduğu görülmüştür. En net ilişki ise politik sapma ile çalışan odaklılık boyutu arasında görülmüştür. Ayrıca, mülkiyet sapması ve örgüt kurallarına ve yasalarına bağlılık arasında da ilişki görülmüştür. Kurallarına ve yasalarına bağlılık üzerinde düşük bir algıya sahip olan örgütlerin, örgütsel mülkiyetin kötüye kullanılmasıyla ilgili sapma davranışlar yaşama olasılığının daha yüksek olacağı belirtilmiştir.

Örgütsel sapma davranışları etkileyen başka bir faktör örgütsel adalet algısıdır. Örgütsel adalet algısı ile sapma davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen Syaebani ve Sobri (2011), örgütün adalet algısının sapma davranışlarıyla ilişkili olduğunu, örgütlerde sapma davranışlarının yaygın olduğunu ve sapma davranışlarının örgütün refahına büyük bir etkisinin olduğunu belirtmektedir.

Örgütsel sapma davranışlarının öncüllerinden biri olarak karşımıza çıkan bir diğer kavram etik dışı davranışlar, ayrıcalıklı davranışlar olarak da bilinen ‘kronizm’dir. Kronizm; daletsizlik, eşitsizlik ve yöneticilerin tutarsız davranışlarının çalışanları olumsuz bir biçimde etkileyerek sapma davranışları göstermelerine yol açan bir olgudur (Appelbaum vd., 2007; Shaheen, Bashir ve Khan, 2017; Akçit vd., 2018).

Sims (1992) bireylerin işyerinde sapma davranışları sergilemelerinin en önemli nedeninin çalıştıkları örgütün kendilerini bu davranışlara teşvik etmesi olduğunu öne sürmektedir. Toplumda daha çok dürüst

kişilere değer verirken, bazı kuruluşlar başarılı olabilmek için dürüst olmayan çalışanlara bağımlıdır. Bu tür kuruluşlar toksik olarak adlandırılmakta ve kötü performans, zayıf karar verme, çok yüksek düzeyde çalışan memnuniyetsizliği ve normal iş yükü sorunlarının yanı sıra çalışan stresi ile karakterize edilmektedir (Coccia, 1998).

Kişilik, örgütsel sapmanın başka bir yordayıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bennett ve Robinson, 2003; Giacalone ve Knouse, 1990). Kişi temelli bakış açısına göre, bir bireyin davranışını içinde bulunduğu ortam değil, kişiliği belirlemektedir (Henle, Giacalone ve Jurkiewicz, 2005). Bu görüşe göre, sapma eğilimi olan kişiler muhtemelen risk alan, A Tipi kişiliğe sahip kişilerdir. Kişiliğin bağlamsal olması ve bireylerin durumu yorumlayış şekline göre tepki ve davranışlarının değişiklik göstermesi nedeniyle de kişi durumsal sapma türleri arasında ilişki bulunduğu savunulmaktadır. Demirkol, Doğan ve Özdemir (2023), çalışanların sapma davranışları gösterme yatkınlığının temelde sistem, yönetim ve bireylerin kişisel özellikleri gibi faktörlerden kaynaklandığı ileri sürmektedir. Benzer bir biçimde, Özdemir ve Yalçın (2023) çalışanlar arasında kararlara uymayı reddetme, özürsüz devamsızlık yapma ve değerlere direnç gösterme gibi davranışları sapma davranışları olarak tanımlamakta ve örgütsel bütünlüğü tehdit ettiğini vurgulamaktadır.

Örgütsel sapma davranışlarıyla sıklıkla ilişkilendirilen diğer bir kavram örgütsel bağlılıktır. Örgütlerine bağlı olan çalışanların daha az sapma davranışı sergilediği öne sürülmektedir (Robbins vd., 2007; Promsri, 2014; Promsri, 2018). Örgütlerine bağlı olmayan çalışanlar ise sapma davranışlarından kaçınma konusunda çok az yükümlülük hissederler; aksine, bu çalışanların örgüte zarar verme yolları arayışında bulunurlar (Guay vd., 2016, s.4).

Örgütsel sapma ile ilişkilendiren diğer bir olgu ise liderliktir. Liderin benimsemiş olduğu liderlik stili ve itibarının örgütsel sapma davranışlarının görülmesine etki ettiği düşünülmektedir. Bunlardan biri etik liderlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Etik liderlik davranışları artıkça çalışanların sapma davranışları azalmakta, liderin itibarı yüksek ise yine örgütte sapma davranışları daha az görülmektedir (Neves ve Story, 2015). Olumsuz bir liderlik türü olarak incelenen lider psikopatitesi de sapma davranışlarıyla ilişkilendirilmektedir. Lider psikopatitesinin astların refahı ile ters yönde ilişkili olduğu varsayılmakta, çünkü bu liderlerin kendi bencil hedeflerini dikkatsizce takip edeceklerini ve astlarının ihtiyaçlarına önem vermeyecekleri düşünülmektedir (Erkutlu ve Chafra, 2019:199). Sapma davranışlarını etkileyen bir diğer liderlik türü ise istismarcı liderlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer lider, düzenli olarak kaba ve şiddetli bir yönetim anlayışı içerisindeyse, bu durum çalışanları depresif bir duruma sokmakta ve bunun sonucunda da örgütte çeşitli sapma davranışları görülmektedir (Mathur ve Chauhan, 2018:10). Çalışanlarına yönelik istismarcı davranışlar sergileyen liderler, bu yönetim anlayışından dolayı çalışanların örgütsel sapma davranışları sergileme olasılığını artırabilirler (Valle vd., 2019; Mathur vd., 2018; Erkutlu ve Chafra 2018).

Cinsiyet ayrımcılığı, örgütsel sapmanın başka bir yordayıcısı olarak görülmektedir. Örgütlerde cinsiyet ayrımcılığı uygulamaları çalışanların öz-yeterlilik algısını olumsuz yönde etkilemekte ve dolayısıyla, örgütsel sapma davranışlarına yol açmaktadır (Akyüz ve Özyer, 2018). Sıklıkla örgütsel sapma kavramıyla birlikte anılan üretim karşıtı iş davranışları ile cinsiyet ilişkisi de incelenmiştir. Kadınları erkeklere kıyasla üretim karşıtı iş davranışları gösterme olasılığı daha düşüktür (Ng vd., 2016:16).

Örgütsel ahlaki çözümler örgütsel sapma davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan başka bir kavram olarak görülmektedir. Çalışanlar, istismarcı bir yönetime maruz kaldıklarında örgütsel normları ihlal etmeyi ve sapma davranışları sergilemeyi kendilerine bir hak olarak görmektedirler (Valle vd., 2019). Görüldüğü üzere, istismarcı yönetim, sosyal değişim ilişkisini bozan ve uygun örgütsel davranış sınırlarının dışında olan bir davranış olarak algılanmaktadır. Bu nedenle, bir yönetici çalışanları istismar edici davranışlar sergilediğinde, çalışanlar değişim ilişkisini eşitlemek amacıyla "kısasa kısas" mantığını kullanarak örgütsel sapma davranışı göstermeyi ahlaki bir gerekçelendirme olarak görmek ve bu ahlaki çözümler onların sapma davranışları göstermelerine sebep olmaktadır.

Ek olarak, örgütsel sapma kavramı, örgütsel kültür kavramı ile de ilişkilendirilmektedir. Olumsuz örgütsel kültür, olumlu örgütsel sapmalara yol açmaktadır (Genel, 2019:71). Yani, zayıf kültüre sahip kuruluşların kendi içinde örgütsel sapmalara sahip olma olasılığı daha yüksek gözükmektedir.

### Sapma Davranışlarının Örgütsel Sonuçları

Çoğu araştırmacı, örgütsel sapma davranışlarının, örgütün genel etkinliği üzerinde önemli olumsuz sonuçları olduğunu kabul etmektedir. Sapma davranışları, örgütsel dinamiklerde yadsınamaz ve yaygın bir olgudur ve örgütün refahını büyük ölçüde etkilemektedir (Syaebani vd., 2011). Örgütsel sapma davranışları, örgütlerin verimliliğine, etkinliğine ve hedeflerine ulaşma yeteneğine etki edebilecek bazı davranışları barındırmaktadır. Bu davranışlar, genel olarak; devamsızlık, geç kalma, kalitesiz iş, mülkün tahrip edilmesi, mülkün çalınması, sabotaj, zaman ve kaynakların kötüye kullanılması, etik olmayan sözlü ve fiziksel eylemler, kasıtlı olarak iş yavaşlatma veya uzun aralar, iltimas, dedikodu, taciz olarak karşımıza



çıkılmaktadır (Muafı, 2011; Raja ve Abraiz, 2013; Bennett vd., 2003). Daha önce de belirtildiği gibi, bu tür davranışlar örgütün verimliliğini ve performansını etkileyebilmektedir. Dahası, birçok örgüt, işyerindeki sapma davranışının çok fazla zarara neden olduğunu ve yalnızca mali açıdan değil, sosyal ve psikolojik açıdan da maliyetli olduğunu bildirmiştir. Bu yüzden yöneticilerin bu davranışlara ve nedenlerine dikkat etmesi önemlidir (Peterson, 2002). Bu bağlamda, örgütsel sapma davranışlarının örgütleri nasıl etkilediğini anlayabilmek için sapmanın örgütsel sonuçlarını araştıran çalışmalarını incelemek önem taşımaktadır.

Muafı, (2011), sapma davranışlarının çalışanların bireysel performansını olumsuz yönde etkilediğini öne sürmektedir. Ayrıca, işyeri sapma davranışlarının özellikle üretim firmaları açısından çok ciddi bir sorun olduğunu, bu nedenle üretici firmaların sapma davranışlarının etkilerini en aza indirmek için çaba sarfetmeleri gerektiğini önermektedir (s.126). Sapma davranışları, psikolojik ve sosyolojik kayıpların yanı sıra örgütte maddi kayıpların yaşanmasına da sebep olmaktadır (Bennett vd., 2016). Sapma davranışın maliyeti, ekipmanın sabotajı yoluyla sermaye kaybı, yaralanma tazminatı ödemeleri ve düşük iş verimliliğinden kaynaklanan kayıplar şeklinde ortaya çıkabilir (Dunlop vd., 2004:49) ve bu maliyetlerin, ancak sapma davranışının yok olması ile azaltılabilecek olan kayıplar olduğu düşünülmektedir. Dahası, sağlıklı bir örgüt için örgüte zarar veren sapma davranışlarının minimum düzeye indirilmesi gerekmektedir (Aksu, vd. 2015:589)

Litzky vd. (2006) işyeri sapma davranışlarını, üretim sapması, politik sapma, mülkiyet sapması ve kişisel saldırganlık olmak üzere dört farklı türde incelemekte ve bu davranışların örgütte yüksek üretim maliyeti, envanter kontrolünün kaybı, tutarsız hizmet kalitesi, kar kaybı, tutarsız fiyatlandırma, kötü hizmet itibarı ve hedeflenen kişiler için ciddi olumsuz sonuçlara yol açabileceğini belirtmektedir.

Örgütsel sapmanın, örgüt iklimi ve işten ayrılma eğilimi üzerinde de etkisi olduğu görülmektedir (Ertürk ve Ziblim, 2020; Kışmır, 2021). Örgütsel sapma, işten ayrılma eğiliminin etkilediği örgütsel amaç ve faaliyetleri de dolaylı olarak etkilemektedir (Demir vd., 2010:73).

Başdemir (2019) sapma davranışlarının bu davranışlarından olumsuz etkilenen veya zarar gören kişilerin sosyal yaşamlarında ve psikolojilerinde bozulma olabileceğini, kişiler arası sapma davranışı ile karşılaşan bireylerin stres kaynaklı problemler yaşayabileceğini öne sürmektedir. Kişilerin psikolojilerinin bozulması, kendilerini sürekli yorgun hissetmelerine, örgüte olan bağlılıklarının azalmasına, çalışma arkadaşlarına ve işyerine yabancılaşması gibi sonuçlar doğurabilmektedir (İyigün ve Çetin, 2012).

Mathur vd.'ne (2018) göre, çalışanların düzgün çalışmaması, devamsızlığın artması ve çalışanların örgüte aidiyetlerinin düşük olması nedeniyle örgütlerde sapma davranışları görülmektedir ve bu davranışların sonuçları örgütlerde şu şekilde gözlemlenmektedir: daha düşük verimlilik ve yüksek devir oranı. Benzer bir şekilde, Arbak vd. (2004) sapma davranışlarının niteliksiz işgücü yetişmesi, örgütsel etkinliğin zayıflaması, işgücü kaybı yaşanması, örgüt imajının zedelenmesi örgüt kaynaklarının zarar görmesi gibi pek çok örgütsel zarara yol açabileceğini belirtmektedir. Demir (2009) ise örgütsel sapmanın iş yerinde üretime zarar verme, kişisel ilişkilerin bozulması, performans ve verimlilik düşüşü gibi sonuçlar doğurarak çalışanların iş doyumunu olumsuz etkileyebileceğini ve aynı zamanda örgütsel bağlılığın azalmasına sebep olabileceğini vurgulamaktadır. Kurtz (2014) sapma davranışlarının acil harekete geçilmesi gereken durumlarda daha yıkıcı olabileceğini öne sürmektedir. Dışarıdan uygunsuz, etik açıdan sorgulanabilir veya riskli görülen kararlar, örgüt içinde kültürel olarak kabul edilebilir olarak algılanabilmekte ve örgütler zamanla sapma davranışlarını normalleştirmektedir. Bir acil durum veya kriz sırasında, sapmalar büyümekte, felakete dönüşmekte ve örgütsel çöküşe katkıda bulunmaktadır.

Bir önceki bölümde açıklanan sapma davranışlarının öncülleri ve bu bölümde yer verilen sapma davranışlarının örgütsel sonuçları Tablo 1'de özetlenerek sunulmuştur.

**Tablo 1**

*Sapma Davranışlarının Öncülleri ve Örgütsel Sonuçları*

<b>Öncüller</b>	<b>Örgütsel Sonuçlar</b>
Etik Olmayan İklim	Düşük verimlilik Yüksek devir oranı Düşük örgütsel bağlılık
Örgütsel Adalet Algısı	Düşük iş doyumunu Düşük örgütsel bağlılık
Kronizm	Düşük verimlilik Yüksek devir oranı
Kişilik	Düşük iş doyumunu



Öncüller	Örgütsel Sonuçlar
Örgütsel Bağlılık	Düşük örgütsel bağlılık
Liderlik	Düşük iş doyumu
	Etik liderlik: Daha düşük sapma davranışları
	Lider psikopatisi: Artan sapma davranışları
	İstismarcı liderlik: Artan sapma davranışları
Cinsiyet Ayrımcılığı	Daha düşük öz-yeterlilik algısı
	Yüksek üretim karşıtı iş davranışları
Örgütsel Ahlaki Çözülme	Artan sapma davranışları
Örgütsel Kültür	Olumsuz örgütsel kültür, artan sapma davranışları

## Eğitim Örgütlerinde Sapma Davranışları

Eğitim örgütleri de dahil olmak üzere tüm örgütlerde, örgütün amaçlarından sapması ve çalışanların işyerindeki süreçlere uymaması gibi istenmeyen durum ve davranışlarla karşılaşılabilir. Eğitim örgütlerinin yani okulların karşılaştığı sapma davranışlarının çoğunlukla okuldaki maddi varlıkların tahrip edilmesi, hırsızlık, korkutma, taciz ve izinsiz devamsızlık olduğu ve bu davranışların giderek arttığı görülmektedir (Doğruöz ve Özdemir, 2018). Ayrıca eğitim kurumlarında dedikodu yapma, dinlememe, yönetimle iş birliği yapmama, kaynakları israf etme, araçları hurdaya çıkarma, okul hakkında kötü yorum yapma, velilerle iş birliği yapmama, velilerle olumsuz iletişim kurma gibi sapma davranışları görülmektedir (Akkaya, 2019). Bu davranışlar okulun hedeflerine ulaşmasını zorlaştırabilir, ayrıca okulda istenilen olumlu iklimin oluşmasını da engelleyebilir. Anasız'a (2016) göre, eğitim örgütlerinde en sık karşılaşılan sapma davranışları dedikodu ve ortak kullanılan donanıma zarar vermedir. Bu davranışların çalışma ortamında huzursuzluk ve güvensizlik yarattığı ve davranışın etkileşimle yaygınlaştığı görülmektedir. Demirkol vd. (2023), öğretmenlerin yasal sorumluluklarını yerine getirmeme eğiliminde olmalarının bir tür sapma davranışı olduğunu ifade etmekte ve bu sapma davranışlarının genellikle sistem, okul yönetimi ve bireylerin kişisel özelliklerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Benzer bir şekilde, Özdemir ve Yalçın (2023) örgütsel sapmaya yol açan öğretmen davranışlarından bazılarını; kararlara uymama, devamsızlık, değerlere karşı direnç, iş tatminsizliği ve işyeri uyumunun bozulması olarak açıklamakta ve bu davranışların örgütsel bütünlüğü tehdit ettiğini belirtmektedir.

Okullarda görülen sapma davranışları denetim ve yönetim ayağında da incelenmiştir. Girgin Köse (2013) dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilini benimseyen okul müdürleri ile çalışan öğretmenlerin düşük düzeyde örgütsel sapma davranışı sergilediklerini ancak laissez-faire liderlik stiline örgütsel sapma davranışlarını artırdığını ileri sürmüştür. Erkutlu vd. (2018) ise despot liderlik stilini benimseyen okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda örgütsel sapma davranışlarının arttığını belirtmektedir. Denetim boyutunda, Aksu vd. (2015) okullarda denetimsel sapma davranışları belirlemeye yönelik yapmış oldukları çalışmada, denetmenlerin etik dışı davranışları ve profesyonel yeteneksizlikleri sebebiyle sapma davranışları sergilediğini ve bu davranışların öğretmenlerin denetime ve denetmenlere karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olabileceği vurgulamıştır.

Eğitim alanında örgütsel sapma konusunu ele alan diğer çalışmalarda, sapma davranışlarının farklı örgütsel olgularla olan ilişkisi de incelenmiştir. Özyer, Yalap ve Sobacı'nın (2018) araştırması, akademisyenler arasındaki değerler ile bireylerarası sapma davranışları arasında negatif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer bir şekilde, Çolak (2019) öğretmenlerin algılarına göre örgütsel sapma ile okulların liderlik kapasitesi arasında orta düzeyde negatif bir ilişki tespit etmiştir. Ertürk ve Ziblim (2020) ve Kışmır (2021), örgütsel iklim ile örgütsel sapma arasındaki ilişkileri test etmiş ve örgüt ikliminin örgütsel sapma düzeyini etkilediğini açıklamıştır. Örgütsel sapmanın performans, verimlilik, iş tatmini ve örgüte bağlılık ile olan ilişkilerinin incelendiği benzer çalışmalarda ise bahsi geçen bu değişkenlerin örgütsel sapma üzerinde olumsuz etkileri olabileceği tespit edilmiştir (Öztürk, 2023; Argon ve Ekinci, 2016; Demir ve Tütüncü, 2010; Robinson vd, 1995). Örgütsel sapma davranışlarını anlamak ve bu davranışların bazı diğer örgütsel olgularla olan ilişkisini test etmek üzere yabancı araştırmacılar tarafından da benzer çalışmalar yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, örgütsel adalet algısı ile örgütsel sapma davranışları arasında doğrudan bir ilişki olduğu, örgütsel adalet algısının örgütsel sapma üzerinde önemli bir etkisi olduğu ortaya konmuştur (McCardle, 2007). Aynı şekilde, Zoghbi-Manrique-de-Lara ve Verano-Tacoronte (2007) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışma, adaletin işyeri sapma davranışları ile düşük anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Örgütsel sapma ile ilişkilendirilen diğer değişkenlerden bazıları, örgütsel bağlılık ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumdur (Tüfekçi, 2016; Hanaylı, 2020). Bu bağlamda, örgütsel sapma ile ilişkilendirilen bu değişkenler arasındaki ilişkilerin anlaşılması, eğitim örgütlerinde etkili yönetim ve olumlu çalışma ortamlarının oluşturulması için önemlidir.

Örgütsel sapma çalışmalarının daha çok işletme alanyazınında yürütüldüğü görülmektedir. Sınırlı sayıda da olsa eğitim örgütlerine yönelik örgütsel sapma davranışlarını belirlemek için kullanılmak üzere geliştirilen çeşitli araçlar bulunmaktadır. Anasız ve Püsküllüoğlu (2018), akademisyenlerin algıladıkları örgütsel sapma davranışlarını açıklamak amacıyla üniversitelerin yapısına uygun bir ölçek geliştirme çalışması yürütmüştür. Örgütsel sapma ile ilgili olarak yürütülen araştırmaların çoğuna ise Robinson vd. (2000) tarafından geliştirilen Örgütsel Sapma Ölçeği ve Aksu ve Girgin Köse tarafından (2013) geliştirilen, Okullar için Örgütsel Sapma Ölçeği kaynaklık etmektedir.

Görüldüğü üzere, eğitim örgütlerinde karşılaşılan sapma davranışları, okulların temel amaçlarından sapmalarına neden olabilir ve çalışma ortamında olumsuz bir iklim yaratabilir. Sapma davranışları, maddi varlıkların tahrip edilmesi, hırsızlık, korkutma, taciz, dedikodu yapma, söz dinlememe, yönetimle iş birliği yapmama gibi geniş bir yelpazede ortaya çıkabilir. Okullarda bu tür davranışların yaygınlaşması, eğitim hedeflerine ulaşmayı zorlaştırabilir ve olumlu bir eğitim ortamının oluşmasını engelleyebilir. Liderlik tarzının, özellikle dönüşümsel liderlik stiline, bu sapma davranışlarını azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, örgütsel adalet algısı, psikolojik sözleşme algısı gibi faktörlerin örgütsel sapma ile ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde etkili yönetim ve olumlu çalışma ortamları oluşturabilmek için bu sapma davranışları ve ilişkili faktörlerin anlaşılması önemlidir.

### Sonuç ve Öneriler

Örgütsel sapma davranışları, örgütler için sorun olarak görülen davranışlardır, çünkü bu durum sadece örgütlerin değil iş görenlerin de psikolojik ve sosyal açıdan negatif olarak etkilenmesine neden olmaktadır (Avcı, 2008, s.47). Yukarıda da belirtildiği üzere, yapılan araştırmalar sonucunda örgütsel sapma davranışlarının artmasıyla birlikte örgütsel etkililik için temel unsur olan birçok değişkenin (örgütsel öğrenme, Avcı, 2008; örgütsel adalet, Çeken, 2012; stratejik liderlik, Girgin Köse, 2013; onur kavramı, Chauhan, Kura ve Mohd Shamsudin, 2014; demokratik ve otokratik liderlik, Akçit vd., 2018; örgütsel bağlılık, Uğur, 2019) örgütteki varlıklarında azalma görülmüştür. Örgütsel sapma davranışlarının artmasıyla örgütteki varlıkları zayıflayan bu değişkenler, aslında örgüte olumlu katkı sağlayan değişkenlerdir. Aynı zamanda, örgütsel sapma davranışlarının artmasıyla örgütler için olumsuz olan değişkenlerin (işten ayrılma eğilimi, Demir vd., 2010; öz belirsizlik, Cremer, Dijke, Mayer, Thau ve Workman, 2012; adaletsizlik algısı, Eid, Hystad ve Mearns 2014; tam serbestlik sağlayan liderlik, Akçit vd., 2018; kronizm, Appelbaum vd., 2007; Shaheen vd., 2017) varlığında artış görülmüştür. Sürekli değişen politikalar, nesiller, kültürler, beklentiler ve ihtiyaçlar ortamında, eğitim kurumları uyum sağlama ve güncel kalma gibi önemli bir sorumluluk taşımaktadır. Bu bağlamda da örgütsel sapma konusu eğitim örgütleri için önemli bir konudur ve konu ile ilgili farkındalığın artırılarak sapma davranışlarının tespit edilmesi, azaltılması ve/veya önlenmesine yönelik çalışmaların yapılması gereklidir. Bu amaca hizmet etmek üzere bu çalışmada, örgütsel sapma teorileri ve sınıflandırmaları detaylı bir şekilde ve çeşitli perspektiflerden incelenerek, karmaşık ve çok yönlü olan örgütsel sapma olgusunun anlaşılmasına katkı sağlamak umulmuştur. Duyuşsal olaylar teorisi, duygusal tepkilerin iş performansını ve memnuniyetini nasıl etkilediğini vurgularken, sosyal gerilme teorisi çatışma ve gerilimin sapma davranışlarını tetikleyebileceğini öne sürer. Sosyal kontrol kuramı, sosyal bağların sapma davranışlarını engelleyebileceğini belirtirken, çatışma teorisi sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin sapmayı etkilediğini savunur. Sosyal öğrenme teorisi ise örgütsel kültürün sapma davranışları üzerindeki etkisine odaklanır. Bu teorilerin birlikte ele alınması, örgütsel sapmanın karmaşıklığının ve etkilerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir, böylece daha etkili önlemler geliştirilebilir.

Bu çalışmada vurgulandığı gibi, örgütsel sapma çeşitli sebeplerle ortaya çıkabilen, örgütler üzerinde ciddi etkileri olabilen ve bu sebeple önemini koruyan bir fenomendir. Örgütsel sapma davranışları, okulların amaçlarına ulaşmasını engelleyebilir, çalışma ortamında huzursuzluk ve güvensizlik yaratabilir ve genel olarak olumlu bir eğitim atmosferinin oluşmasını zorlaştırabilir. Dolayısıyla, örgütsel sapma üzerine daha detaylı çalışmalar yapılması, bu sorunun nedenlerini anlamak ve etkili çözüm yolları geliştirmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Eğitim örgütlerinde örgütsel sapma konusunda güncel çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Ek olarak, genellikle belirli türde sapma davranışlarına odaklandığı görülmektedir. Bu noktada, eğitim örgütlerindeki örgütsel sapma konusunda daha kapsamlı, çeşitli ve güncel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Sapma davranışlarının nedenleri, bu davranışları etkileyen faktörler, liderlik stillerinin etkisi, denetim süreçlerindeki zayıflıklar ve örgüt kültürünün rolü gibi konuların daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, eğitim örgütlerinde etkili yönetim stratejileri geliştirmek adına önemlidir. Ayrıca, örgütsel sapma ile ilişkilendirilen değişkenler arasındaki karmaşıklığın anlaşılması, bu davranışları önleme veya azaltma konusunda daha etkili politikaların oluşturulmasına yardımcı olabilir. Örneğin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, öğrencilerle ilişkileri, denetim süreçlerine olan güvenleri gibi faktörlerin, örgütsel sapma üzerindeki etkilerini daha detaylı bir şekilde anlamak, eğitim örgütlerinin içsel dinamiklerini anlamak ve iyileştirmek açısından önemli olabilir. Son olarak, eğitim örgütlerinde örgütsel sapmanın incelenmesi sadece öğretmen ya da örgüt açısından değil aynı zamanda öğrenci ve yöneticiler açısından da büyük önem taşır. Öğrenciler açısından sapma, eğitim kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir

ve öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir, bu da akademik başarılarını olumsuz etkiler. Aynı zamanda, öğrencilerin güvenliğini tehdit edebilir ve eğitim ortamını olumsuz yönde etkileyebilir. Yöneticiler bakımından sapmanın incelenmesi ve önlenmesi, örgütün itibarını korumak ve etkili bir çalışma ortamı sağlamak açısından kritiktir. Sonuç olarak, eğitim kurumlarında örgütsel sapmanın incelenmesi, öğrenci, öğretmen, yönetici ve örgüt açısından ele alınması başarılı bir eğitim ortamı için gereklidir. Sonuç olarak, eğitim örgütlerindeki örgütsel sapma üzerine daha kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar yapılması, bu alanda etkili stratejiler geliştirmek ve olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak için önemli bir adımdır. Bu çalışmalar, eğitimcilerin, yöneticilerin ve politika yapıcıların bu sorunla başa çıkma konusundaki bilgi ve becerilerini artırabilir, böylece daha sağlıklı ve başarılı eğitim örgütleri oluşturabilir.

### Kaynakça/Reference

- Akçit, V., Akşit, İ., & Barutçu, E. (2018). Kurt Lewin'in liderlik tarzları ile örgütsel sapma ilişkisinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 209-225.
- Akkaya, B. (2019). *İlkokullardaki öğretmenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışının örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet ile ilişkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aksu A., Guçer H., & Orçan A. (2015). Primary school teachers' views about supervisory deviant behaviors. *Educ. Res. Rev.* 10(11):1514-1523.
- Aksu, A., & Girgin, S. (2013). Okullarda örgütsel sapma ölçeği. *Education Sciences*, 8(3), 375-389. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.3.1C0593>
- Akyüz, M., & Özzer, K. (2018). Cinsiyet ayrımcılığının örgütsel sapma davranışları üzerindeki etkisinde öz-yeterliliğin aracılık rolü: Sağlık kurumlarında bir araştırma. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 25-51.
- Anasız, B., & Püsküllüoğlu, E. (2018). Algılanan Örgütsel Sapma Davranışı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (19), 449-469.
- Anasız, T. B. (2016). Öğretim üyelerinin örgütsel sapma davranışlarının incelenmesi (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi: Muğla*.
- Appelbaum, S.H., Iaconi, G.D., & Matousek, A. (2007). Positive and negative deviant workplace behaviors: Causes, impacts, and solutions. *Corporate Governance*, (7)5, 586-598. <https://doi.org/10.1108/14720700710827176>
- Argon, T., & Ekinci, S. (2016). Teachers' views on organizational deviance, psychological ownership and social innovation. *Universal Journal of Educational Research* 4(12A), 133-139. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041317>.
- Avcı, N. (2008). Konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme, iş tutumları ve örgütsel sapma arasındaki ilişkinin analizi. *Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir*.
- Başdemir, A. (2019). Okullardaki örgütsel sapma düzeylerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi: Siirt örneği. *Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi: Siirt*.
- Bayın, G., & Yeşilaydın, G.T., (2014). Hemşirelerde Örgütsel Sapma Davranışının Analizi: Bir Üniversite Hastanesi Örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 6/3, 81-107
- Bennett, R. J., & Robinson, S. L. (1995). A Typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*. 38(2),555- 572.
- Bennett, R. J., & Robinson, S. L. (2000). Development of a measure of workplace deviance. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 349-360.
- Bennett, R. J., & Robinson, S. L. (2003). The past, present, and future of workplace deviance research. greenberg j.s. editör. *Organizational Behavior: The State of the Science*. Lawrence Erlbaum Associate, 247-282.
- Bennett, R., & Marasi, S. (2016). Workplace deviance. *Encyclopedia of Mental Health*. 382-386.
- Bies, R. J., & Tripp, T. M. (1996). Beyond distrust: Getting even and the need for revenge. In R.M. Kramer & T.R. Tyler (Eds.). *Trust in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Binboğa, G., Eğin, E., & Gülova, A. (2018). Örgütsel davranışın karanlık yüzü ve türkçe literatürün incelenmesine yönelik bir araştırma. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (FESA)*, 3 (1), 382-399.
- Brice, W., & Rupp D. R. (2015). The psychology of workplace deviant & criminal behavior. *The Journal of Criminal Law & Criminology*, 105(2), pp.533-547.
- Çeken, H. (2012). Etik liderlik ve örgütsel adaletin örgütsel sapma davranışları üzerindeki etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 18-39.
- Chauhan, A., Kura, K. M., & Mohd Shamsudin, F. (2014). Effects of honor codes and classroom justice on students' deviant behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 77-86.
- Coccia, C. (1998). Avoiding a toxic organization. *Nursing Management*, 29(5), 32-4.
- Çolak, F. (2019). *Okulların liderlik kapasitesi ve öğretmenlerin örgütsel sapma davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (2011). The Five-Factor Model, Five-Factor Theory, and interpersonal psychology. In L. M. Horowitz & S. Strack (Eds.), *Handbook of interpersonal psychology: Theory, research, assessment, and therapeutic interventions*, 91–104. John Wiley & Sons, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2010-25204-006>
- Cremer, D.D., Dijke, M.V., Mayer, D. M., Thau, S., & Workman, K. M. (2012). Leader mistreatment, employee hostility, and deviant behaviors: Integrating self uncertainty and thwarted needs perspectives on deviance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117(1), 24-40.
- Cropanzano, R., Anthony, E. L., Daniels, S. R., & Hall, A. V. (2017). Social exchange theory: A critical review with theoretical remedies. *The Academy of Management Annals*, 11(1), 479–516. <https://doi.org/10.5465/annals.2015.0099>
- Demir, M. (2011). Effects of organizational justice, trust and commitment on employees' deviant behavior, *Anatolia*, 22(2), 204-221.
- Demir, M., & Tütüncü, Ö. (2010). Ağrlama işletmelerinde örgütsel sapma ile işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 64-74.
- Demir, M. (2009). *Konaklama işletmelerinde duygusal zeka, örgütsel sapma, çalışma yaşamı kalitesi ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Demir, M., & Tütüncü, Ö. (2010). Ağrlama işletmelerinde örgütsel sapma ile işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 21(1), 64-74. <https://dergipark.org.tr/en/pub/atad/issue/16799/174499>
- Demirkol, M., Doğan, A., & Özdemir, T.Y. (2023). Okul yöneticilerinin öğretmenlerde örgütsel sapma davranışlarına ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 1-19. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.209>
- Doğruöz, E., & Özdemir, M. (2018). Eğitim örgütlerinde üretkenlik karşıtı iş davranışları ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *İlköğretim Online*, 17(1), 396-413.
- Dunlop, P. D., & Lee, K. (2004). Workplace deviance, organizational citizenship behavior, and business unit performance: the bad apples do spoil the whole barrel. *Journal of Organizational Behavior*, 25(1), 67–80.
- Eid, J., Hystad, S. W., & Mearns, K. J. (2014). Moral disengagement as a mechanism between perceptions of organisational injustice and deviant work behaviours. *Safety Science*, 68, 138-145.
- Erkutlu, H., & Chafra, J. B., (2018). Despotism leadership and organizational deviance: The mediating role of organizational identification and the moderating role of value congruence. *Journal of Strategy and Management*, (11)2, 150-165.
- Erkutlu, H., & Chafra, J. B., (2019). Leader psychopathy and organizational deviance: The mediating role of psychological safety and the moderating role of moral disengagement. *International Journal of Workplace Health Management*, 12(4), 197-213.
- Ertürk, A., & Zıblım, L. (2020). Is the Perception of Organizational Deviation Affected by The Organizational Climate? Research in Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20 (85), 1-22.
- Galperin, B. (2012). Exploring the nomological network of workplace deviance: Developing and validating a measure of constructive deviance. *Journal of Applied Social Psychology*. 42. 10.1111/j.1559-1816.2012.00971.x.
- Genel, B. (2019). *The role of organizational citizenship behavior on the relationship between organizational culture and organizational deviance: A research in the banking industry*. [Yükseklisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Giacalone, A.R., & Greenberg, J. (1996). *Antisocial Behavior in Organizations*. Sage Publications, Inc.
- Girgin Köse, S. (2013). *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sapma ve stratejik liderlik arasındaki ilişki üzerine alguları: İzmir ili örneği*. [Yükseklisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Guay, R. P., Choi, D., Oh, I.-S., Mitchell, M. S., Mount, M. K., & Shin, K.-H. (2016). Why people harm the organization and its members: Relationships among personality, organizational commitment, and workplace deviance. *Human Performance*, 29(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/08959285.2015.1120305>
- Hanaylı, B. (2020). Örgütsel bağlılığın sanal kaytarma davranışı üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Helfers, R., Reynolds, P., & Maskaly, J. (2018). Applying Social Exchange Theory to Police Deviance: Exploring Self-Protective Behaviors Among Police Officers. *Criminal Justice Review*. 44.
- Henle, C.A., Giacalone, R.A., & Jurkiewicz, C.L. (2005). The role of ethical ideology in workplace deviance. *Journal of Business Ethics*, 56(3), 219.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hollinger, R. C., & Clark, J. P. (1982). Formal and informal social controls of employee deviance. *The Sociological Quarterly*, 23(3), 333–343.



- İyigün, N. Ö., & Çetin, C. (2012). Psikolojik kontratın örgütsel sapma üzerindeki etkisi ve ilaç sektöründe bir araştırma. *Öneri dergisi*, 10(37), 15-29. <https://doi.org/10.14783/od.v10i37.1012000179>
- Khaldoon, I., & Zakuan, A. (2015). Workplace deviant behaviour: Study on bank employees in Klang Valley, Malaysia. Erişim adresi: [http://etd.uum.edu.my/5560/2/s810851\\_02.pdf](http://etd.uum.edu.my/5560/2/s810851_02.pdf)
- Kişmir, S.F. (2021). *Ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimi alguları ile örgütsel sapma alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksekisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kurtz, R. S. (2014). Organizational deviance, integrity, and regulation. *Public Integrity*, 17(1), 75-89.
- Litzky, B. E., Eddleston, K. A., & Kidder, D. E. (2006). The good, the bad and the misguided. How managers inadvertently encouraged deviant behaviours. *Academy of Management Perspectives*, 20(1), 91-103.
- Marcus, B., & Schuler, H. (2004) Antecedents of counterproductive behavior at work: a general perspective. *Journal of Applied Psychology*, 89, 647-660.
- Mathur, G., & Chauhan, S.A. (2018). Analyzing the relationship between depression, abusive supervision & organizational deviance: an SEM approach. *Journal of Human Resource Management*, 21(1), 1-13.
- McCardle, J. G. (2007). *Organizational justice and workplace deviance: The role of organizational structure, powerlessness, and information salience*. Electronic Theses and Dissertations. 3259. <https://stars.library.ucf.edu/etd/3259>
- Merton, R. K. (1968). Social theory and social structure. New York, NY: Free Press. Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Michalak, R., & Ashkanasy, N. M. (2013). Emotions and deviance. In S. M. Elias (Ed.). *Deviant and criminal behavior in the workplace* (pp. 19-49). New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814722602.003.0002>
- Moberg, D.J. (1997). On employee vice. *Business Ethics Quarterly*, 7(4), 41-60.
- Near, J., & Miceli, M. (1985). Organizational Dissidence: The Case of whistle-blowing. *Journal of Business Ethics*. 4. 10.1007/BF00382668.
- Neves, P., & Story, J. (2015). Ethical leadership and reputation: Combined indirect effects on organizational deviance. *Journal of Business Ethics*, 127(1), 165-176.
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2012). The effects of organizational and community embeddedness on work-to-family and family-to-work conflict. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1233-1251. <https://doi.org/10.1037/a0029089>
- Omotayo, OA, Olubusayo, F, H., Olalekan, A, J. & Adenike, A. A., (2015). Bir değerlendirme ile ilgili iş yeri sapkın davranışlar ve bunun anlamı. Açık organizasyonel performans büyüyen ekonomi. *Günlük veya Örgütsel Psikoloji*. 15 (1).
- Özdemir, T. Y., & Yıldız-Yalçın, A. (2023). Organizational pathologies in educational organizations and administrator responses to pathologies. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 56(3), 1067-1103. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1100945>
- Öztürk, T. (2023). Öğretmenlerin algılanan örgütsel sapma davranışlarının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(108). <http://dx.doi.org/10.29228/sssji.6.7716>
- Peterson, D.K. (2002). Deviant workplace behavior and the organization's ethical climate. *Journal of Business and Psychology*, 17(1), 47-61.
- Promsri, C. (2014). Relationship between organizational justice perception and deviant workplace behavior: A case study of nonacademic staffs of a selected public university. *Panyapivat Journal*, 6(1), 60-76.
- Promsri, C. (2018). The Effects of Organizational Commitment on Deviant Work Behaviors of Employees at a Thai Government Bank", *Social Science and Humanities Journal*, 2(3), 370-377.
- Puffer, S. M. (1987). Prosocial behavior, noncompliant behavior, and work performance among commission salespeople. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 615-621. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.4.615>
- Robbins, S. P. & Judge. T. A. (2007). *Organizational behavior*. 12th. Edition, Pearson Education, Inc., Upper Saddle, River. New Jersey.
- Robinson, S.L., & Greenberg, J. (1998). Employees behaving badly: dimensions, determinants, and dilemmas in the study of workplace deviance. *Journal of Organizational Behavior*. 1-30.
- Robinson, S.L., & Bennett, R.J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study, *Academy of Management Journal*, 38(2), 555- 572. <https://doi.org/10.5465/25669>
- Rogojan, P.T. (2009). *Deviant workplace behavior in organizations: Antecedents, influences, and remedies*. Diplomarbeit, Magister der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Universität Wien.
- Sackett, P. (2002) The structure of counterproductive work behaviours. *International Journal of Selection and Assessment*, 10, 5-11.

- Shaheen S., Bashir S., & Khan, A., K. (2017). Examining organizational cronyism as an antecedent of workplace deviance in public sector organizations. *Public Personnel Management*, 46(3) 308–323.
- Shapiro, S. P. (2005). Agency theory. *Annual Review of Sociology*, 31, 263–284. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122159>
- Skarlicki, D.P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82, 434-443.
- Spector, P. E., Fox, S., Penney, L. M., Bruursema, K., Goh A., & Kessler, S. (2006). The dimensionality of counterproductivity: Are all counterproductive behaviors created equal? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 446-460.
- Spreitzer, G. M., & Sonenshein, S. (2004). Toward the construct definition of positive deviance. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 828–847. <https://doi.org/10.1177/0002764203260212>
- Syaebani, M. I., & Sobri, R. R. (2011). Relationship between organizational justice perception and engagement in deviant workplace behavior. *The South East Asian Journal Management*, 5(1), 37-49.
- Tüfekçi, Ü. (2016). *Üretkenlik karşıtı iş davranışları ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Uğur, S. S. (2019). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sapma davranışı arasındaki ilişki: Banka çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Economics Business and Organization Research*, 1(1), 85-96.
- Valle, M., Kacmar, K M., Zivnuska, S., & Harting, T. (2019). Abusive supervision, leader-member exchange, and moral disengagement: A moderated-mediation model of organizational deviance. *The Journal of Social Psychology*, 159(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1466776>
- Vardi, Y., & Wiener, Y. (1996). Misbehavior in organizations: A motivational framework. *Organizational Science*, 7, 151-165. <https://doi.org/10.1287/orsc.7.2.151>
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews*, 18, 1–74.
- Wheeler, H.M. (1976). Punishment theory and industrial discipline. *Industrial Relations*, (15)2, 235-243. [10.1111/j.1468-232X.1976.tb01120.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-232X.1976.tb01120.x)
- Zoghbi-Manrique-de-Lara, P., & Verano-Tacoronte, D. (2007). Investigating the effects of procedural justice on workplace deviance: Do employees' perceptions of conflicting guidance call the tune?. *International Journal of Manpower*, 28, 715-729. 10.1108/01437720710835183.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Organizations, in their pursuit of objectives, continually engage with both internal and external environments, facing the challenge of deviant behaviours. Addressing such behaviours is principal for organizational well-being, as they can block productivity. Research on organizational deviance in Turkish educational institutions often focuses on traditional teacher-administrator dynamics, neglecting emerging factors like digitization and student diversity. Moreover, these studies tend to prioritize short-term impacts, overlooking long-term trends. Understanding organizational deviance within evolving contexts is critical for identifying root causes and developing sustainable solutions. Therefore, adopting a current, inclusive, and diversity-oriented approach is vital to effectively address organizational deviance in education. This study provides a framework for understanding deviant behaviours, exploring their origins and organizational consequences. Additionally, it discusses various studies to deepen insights and bridge existing gaps in the field, thus increasing its contribution.

### Organizational Deviant Behaviour

Organizational deviance refers to behaviours within organizations that deviate from institutional and societal norms, values, and legal regulations. These behaviours are typically conscious and possibly harmful acts that threaten the well-being of the organization, its members, or both. Organizational deviance is often defined based on specific criteria: (1) the presence of intentional action, (2) potential harmful consequences, and (3) violation of legitimate interests and laws.



Various concepts have been used to explain such deviant behaviours. For instance, extra-role behaviours entail deliberate violations of norms in the workplace, while antisocial behaviours comprise actions such as revenge, aggression, or theft. Nevertheless, there are also positive deviant behaviours, such as innovative actions or criticizing inefficient superiors, which can contribute to the organization's goals.

Although organizational deviance is often associated with unethical behaviours, its primary focus lies on the violation of organizational norms. These behaviours can negatively impact job performance and weaken workplace relationships. Organizational deviance has been explained through various theories, highlighting the importance of comprehending it in depth.

### **Theories and Classifications of Organizational Deviant Behaviour**

Various theories have been proposed to explain deviant behaviours and understand the reasons behind these behaviours in the workplace. Weiss and Cropanzano's (1996) affective events theory explores how employees' emotions affect job performance and satisfaction, while anomie (social strain) theory addresses the motivation to adapt to organizational cultural goals and classifies four types of deviance. Hirschi's (1969) social control theory examines not why deviant behaviours occur but why they are not displayed, while agency theory addresses both employer and employee tendencies toward opportunism. Marx's conflict theory considers social and economic inequalities and power imbalances as causes of crime and deviant behaviours, whereas social learning theory investigates the influence of organizational culture on deviant behaviours. Social exchange theory emphasizes how relationships in the workplace can affect deviant behaviours, while Michalak and Ashkanasy's work (2013) examines the connections between emotions and workplace deviance through five theoretical perspectives: interpersonal, individual differences, interpersonal interactions, team, and organizational culture. Examining these theories is important for understanding the origins of organizational deviant behaviours and developing effective measures to address them. Researchers have approached deviant behaviour from various perspectives. Initially, Wheeler (1976) examined deviant behaviours in two categories: major offenses (such as theft, violence, disobedience) and less serious offenses (such as tardiness, absenteeism), considering them as violations of rules. Hollinger and Clark (1982), on the other hand, classified deviant behaviours into two categories: property deviance and production deviance. Robinson et al. (1995), utilizing multidimensional scaling techniques, further divided deviant behaviours into four categories: production deviance, property deviance, political deviance, and personal aggression. This study addresses deviant behaviours not only in organizational contexts but also in personal and social contexts.

### **Causes and Consequences of Organizational Deviant Behaviour**

There are numerous factors that influence organizational deviant behaviour. It is observed that elements such as organizational justice perception, ethical climate, leadership styles, personality traits, gender discrimination, organizational culture, and moral disengagement affect employees' tendencies to violate organizational norms. For instance, ethical leadership behaviours decrease deviant behaviours, whereas abusive leadership and moral disengagement can increase deviant behaviours among employees (Neves & Story, 2015). These factors converge to shape organizational deviant behaviour, which can negatively impact organizational performance and reliability.

Most researchers acknowledge that organizational deviant behaviours have significant negative consequences on overall organizational effectiveness. Deviant behaviours are an undeniable and widespread phenomenon in organizational dynamics, greatly impacting the welfare of the organization. They involve various behaviours that can affect organizational productivity, efficiency, and goal attainment. These behaviours typically include absenteeism, tardiness, poor work quality, property damage, theft, sabotage, misuse of time and resources, unethical verbal and physical actions, intentional work slowdowns or long breaks, favouritism, gossip, harassment (Muafi, 2011; Raja & Abraiz, 2013; Bennett et al., 2003).

### **Deviant Behaviours in Educational Organizations**

Deviant behaviours commonly observed in educational organizations include destruction of material assets, theft, intimidation, harassment, spreading rumours, and non-cooperation with the administration. These behaviours undermine the fundamental goals of schools and can create a negative work environment. It is known that leadership style, especially transformational leadership, is effective in reducing these behaviours. Additionally, factors such as performance, productivity, job satisfaction, organizational commitment, and organizational justice are associated with deviant behaviours. Therefore, understanding and preventing deviant behaviours is essential for effective management and creating a positive work environment in educational organizations (Öztürk, 2023; Argon & Ekinci, 2016; Demir & Tütüncü, 2010; Robinson et al., 1995; Ertürk & Ziblim, 2020; Kışmir, 2021).

## Conclusions and Recommendations

Organizational deviant behaviours have significant effects on organizations. These behaviours can reduce the effectiveness of organizations and negatively impact employees psychologically and socially. Research indicates that as organizational deviance increases, positive aspects within the organization decrease while negative aspects increase. In educational institutions, it is important to examine, detect, and prevent organizational deviance among students, teachers, administrators, and the organization itself. Therefore, more comprehensive studies on organizational deviance are necessary. This study aims to understand the complexity of organizational deviance by examining various deviance theories, classifications, antecedents, and consequences, and to propose various recommendations to develop effective solutions. Ultimately, it is believed that comprehensive studies on organizational deviance in educational institutions can contribute to the establishment of healthier and more successful educational environments.

## Etik Onay

Araştırma, derleme türünde, alanyazın taraması şeklinde yürütülmüş olması sebebiyle etik kuruldan onay gerektirmemektedir.

## Çatışma Beyanı

Bu araştırmada çıkar çatışması yoktur.



## New generation parenting attitude: Helicopter parenting\*

Meltem Türker<sup>1</sup>  Ferhat Bahçeci<sup>2</sup> 

**Abstract:** The term 'helicopter parenting' describes parents who excessively interfere in their children's lives. These types of parents resemble a helicopter, always ready and quick to intervene at the first sign of trouble. Considering the effects of parents' behavior on self-perception and overall personality, it is important for the concept of helicopter parenting to be discussed more extensively and brought to the forefront in our country. Therefore, a study has been conducted to clarify this concept and contribute to the literature. The aim of the research is to understand the concept of helicopter parenting and provide a new dimension to the literature. Through a literature review, the definition of helicopter parenting, its differences and similarities with other parenting styles have been examined, and behaviors that can be classified under helicopter parenting have been investigated. The research results indicate that this topic is not adequately addressed in the field of education. Therefore, it is hoped that the study will contribute to the educational community, teachers, and students.

**Keywords:** Parental attitude, parenting attitude, helicopter parenting, overprotective, child.

**Başvuru/Submitted**  
13 Mar / Mar 2024  
**Kabul/Accepted**  
30 Nis / Apr 2024  
**Yayın/Published**  
21 May / May 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1452153>

**Derleme Makalesi**  
Review Article

## Yeni nesil ebeveyn tutumu: Helikopter ana- babalık

**Öz:** 'Helikopter ana-babalık' terimi, çocuklarının yaşamlarına aşırı derecede karışan ebeveynleri tanımlar. Bu tip ebeveynler, neredeyse her an hazır olan ve ilk sorunda hemen yardıma koşan bir helikoptere benzerler. Ebeveynlerin davranışlarının kişilik algısı ve genel benlik üzerindeki etkileri dikkate alındığında, helikopter ana-babalık kavramının tartışılması ve ülkemizde daha fazla gündeme gelmesi önemlidir. Bu yüzden, bu kavramın açıklığa kavuşturulması ve literatüre katkı sağlamak için bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, helikopter ana-babalık kavramını anlamak ve literatüre yeni bir boyut kazandırmaktır. Literatür taraması yapılarak, helikopter ana-babalığın tanımı, diğer ebeveynlik tarzlarından farkları ve benzerlikleri ele alınmış, helikopter ana-babalık altında sınıflandırılacak davranışlar incelenmiştir. Araştırma sonuçları, eğitim alanında bu konunun yeterince ele alınmadığını göstermektedir. Bu nedenle, yapılan çalışmanın eğitim alanına, öğretmenlere ve öğrencilere katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Anne baba tutumu, ebeveyn, helikopter ebeveyn, aşırı korumacı, çocuk.

**Alanyazın**  
**Eğitim Bilimleri**  
**Eleştirel İnceleme Dergisi**  
CRES Journal  
Critical Reviews in Educational Sciences  
2024, 5/1

Türker, M. & Bahçeci, F. (2024). New generation parenting attitude: Helicopter parenting. *Alanyazın*, 5(1), 45-56.

**Okul Yöneticileri Derneği**  
e-ISSN: 2718-0808

\* USBES 2023'te özet bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Doktorant, Fırat Üniversitesi, [pskdanmeltemturker@gmail.com](mailto:pskdanmeltemturker@gmail.com)

<sup>2</sup> Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, [ferhatbahceci@hotmail.com](mailto:ferhatbahceci@hotmail.com)

## Introduction

Family is an important institution that helps the individual to fulfill his/her needs. The fact that it is the first and most natural institution that will help the individual meet his/her needs, socialize, create and develop his/her social skills, and feel love, sincerity and meaningfulness about life makes the family indispensable for the individual's life. Although the family maintains this indispensable place in the life of the person, it shows some structural changes and developments over time and undergoes transformations. In addition to the fact that the dynamic process that society goes through shapes the family, the lifestyle and worldview of the family, the place where they live, socioeconomic conditions, and the ties between family members also cause the family structure to change (Ulutaş & Özpınar, 2016).

It can be said that parents raise their children in line with the society they are in, the culture they are exposed to, the approach they perceive from the family they grew up in, their values and their views on life. Considering the diversity of these factors that parents are affected by in raising their children, the importance of examining the concept of parental attitudes emerges. Parental attitudes can be defined as the multidimensional tendency that parents develop towards their children in order to shape their children's feelings, thoughts and behaviors in the direction they determine (Baumrind et al., 2010). Parental attitudes, which are seen to be highly effective on the child's healthy development, behaviors, self-confidence, life skills, academic achievement and social life, have been the subject of many studies. However, the role of parental attitudes in shaping the personality structure and emotional development of the child has also been the subject of studies conducted in our country in recent years and it has been revealed that it has a vital importance in these studies. It is one of the data found in these studies that parental approaches are related to children's ethical, social norm understanding and emotion regulation abilities (Yılmaz, 2022), predict the expression of emotions (Suvan, 2022), that there is a significant relationship between all sub-dimensions and self-compassion levels of perfectionism (Aydın, 2022), that there is a relationship at various levels between borderline personality traits and adult attachment styles (Köksal, 2022), and that it affects the level of empathy (Gül, 2021).

Establishing a healthy and functional communication within the family environment provides an opportunity to support the developmental processes of children. Otherwise, individuals who feel worthless, hide from their parents, and cannot engage in constructive changes may develop (Öztürk, 2021). In this regard, parents have a constructive or destructive impact on their children. In recent years, changes in family styles have led to the emergence of new parenting styles with intense destructive effects (Avcı and Güleç, 2020). One of the new generation parenting styles is known as helicopter parenting (Dönmez, 2019). Helicopter parenting is an important concept introduced to the literature by psychotherapist Haim Ginott in 1969 through his book "Between Parent and Teenager," where he frequently emphasizes positive parenting skills (Ginott, 1969). However, the limited research on helicopter parenting in the literature reduces awareness of an existing problem. The aim of this study is to compile literature on the concept of helicopter parenting, which is a new generation parenting attitude.

## Method

In the researches conducted in the relevant literature, descriptive type qualitative systematic compilation method was used in this systematic compilation research based on the fact that there is no systematic compilation in which researches on helicopter parenting in the national and international arena are inferred. In the literature, systematic reviews are described as "systematic and unbiased screening of scientific studies published in that field in accordance with predetermined parameters/criteria in order to find answers to the research question designed on a specific subject, evaluating the validity of the detected studies and combining them by synthesis" (Çınar, 2019: 6).

Systematic reviews are characterized by a methodical, transparent, repeatable methodology and presentation. A comprehensive and systematic research is carried out to find all relevant published studies that address one or more research questions, and the characteristics and findings of the results of this research are systematically integrated and presented (Siddaway et al., 2019:751).

Çınar (2019) made guiding determinations about the characteristics of the method and method followed in systematic review studies. These findings are given below.

- Enables researchers and practitioners to follow the evidence accumulated in the field.
- Ensures that researchers and practitioners practice evidence-based practice.
- Systematic reviews contain more scientific information.
- They produce stronger evidence.

- It is much more comprehensive and repeatable than it is done with a specific method.
- The methods used are clearly stated in the study.
- Research question and sub-questions are determined.
- The criteria used when selecting studies are clearly stated.
- Issues that need to be investigated in the future can be identified.
- Gaps or areas of inadequacy in the literature can be determined.

There are a number of process steps in the application process of the voluntary assembly method. The process steps of the systematic review method are, respectively, determining the research problem, determining the addition and subtraction parameters, conducting a literature review, determining the studies to be examined, collecting and analyzing the data, interpreting and writing the results (Gough et al., 2012). This study was carried out taking into account the steps of this process.

This literature review aims to examine the accumulated knowledge in national and international scientific journals and theses regarding the emerging parenting style known as helicopter parenting. The goal is to gain insights into the direction of research, synthesize the acquired information, and identify research gaps. It is anticipated that this study will contribute to the development of knowledge in the literature on helicopter parenting, filling certain research gaps to some extent.

### Significance of Parental Attitude

According to Uç and Parlüt (2017), attitude expresses the emotions, thoughts, beliefs, and actions that an individual develops positively or negatively towards a person, idea, behavior, object, or symbol. Therefore, any attitude has emotional, cognitive, and behavioral components. When it comes to parenting attitudes, the beliefs, thoughts, methods used in raising a child, and behaviors exhibited by parents towards the child can be considered as attitude. According to Sharma and Pandey (2015), the behaviors displayed by parents in raising their child, the method of punishment, the way of care, and expectations from their child can be defined as parenting attitude.

Since the 1930s, various dimensions of parenting attitudes have been examined for their impact on child development (Demir & Şendil, 2008). Since individuals start the socialization process within the family and acquire their individual characteristics within the family, the attitudes and behaviors of parents are crucial (Gür & Kurt, 2011). According to Aydoğdu and Dilekmen (2016), parenting attitudes can affect children's personalities, self-perceptions, and relationships with people around them, making them sensitive, involved, responsible, happy or anxious, irresponsible, and unhappy individuals. In this case, parenting attitudes may have an impact on many aspects of social life, such as the development of children's personalities, moral development, and the formation of values and judgments. Therefore, it is important to teach correct parenting attitudes to the general public, and efforts should be made to correct parenting attitudes that harm the socialization process of individuals.

### Helicopter Parenting Concept

Although the concept of helicopter parenting was introduced to the literature by Dr. Haim Ginott in 1969 through his book "Between Parent and Teenager," originally titled, the term became synonymous with a small child's mother revolving around them like a 'helicopter' (Ginott, 1969). Helicopter parents can be defined as parents who do not allow their children to take responsibility for any issue, involve themselves in decision-making processes on behalf of their children, and show excessive involvement in their lives (Ganaprakasam et al., 2018). These parents can protect their children and chart a course for them according to their own desires, regardless of the different qualities their children may have. Various reasons are suggested behind the overly protective and interventionist attitude displayed in helicopter parenting. Factors such as high parental anxiety, fear of possible negative conditions, compensation for negative experiences from the parents' own childhood, and a sense of insecurity towards the environment play a significant role in the development of helicopter parenting (Glass & Tabatsky, 2014). These parents, who are greatly affected by possibilities such as something negative happening to their children or the possibility of failure in their education, tend to be overly controlling towards their children due to their high levels of anxiety (Gui & Koropecjy-Cox, 2016). This is because helicopter parents naturally want their children to feel safe and try to prevent them from making mistakes (Rousseau & Scharf, 2017). It is also argued that helicopter parents, unable to control external conditions such as economic factors, excessively control their children due to anxiety and inability to intervene in conditions (Hesse et al., 2018). In this regard, the mentioned factors seem to pave the way for parents to behave in a helicopter parenting style.



There is not a single concept that fully captures the meaning of helicopter parenting, and it is sometimes defined with expressions such as overprotective parenting, overly involved parenting, and intense parenting (Jung et al., 2019). These parents, often attributed more to mothers than fathers, unite based on shaping their children's thoughts, directing their behaviors, feeling an intense sense of insecurity towards the environment, and protecting their children from everything (Chockalingam et al., 2022). While excessive protectiveness, especially attributed to mothers, conveys the underlying message that the world is 'filled with dangers' in communication with children, it leads to the inability to use healthy coping mechanisms and feelings of inadequacy (Clarke et al., 2013). The pressure created by helicopter parenting on children is known to lead to larger problems, especially during the transition to adulthood, and harm the individual's autonomy (Benton, 2019). In this regard, the behaviors of helicopter parents are seen to prevent their children from making decisions that will shape their own lives and the increasing demands of parents negatively affect their self-efficacy (Locke, 2014).

With the changing social structures, increasing technological developments, and evolving parenting styles due to globalization, the concept of helicopter parenting, which is more frequently mentioned in today's conditions, indicates an imbalance in family dynamics (Rousseau & Scharf, 2017). Unlike parents who support the development and autonomy of their children in a healthy way, helicopter parents hinder their children's process of self-discovery, interfering disproportionately in their dreams and ideals (Hwang & Jung, 2021). Although the behaviors exhibited by such parents are thought to be shaped by the expectation and intention of their children to lead an ideal life, research mostly focuses on the negative consequences of helicopter parenting on children and adolescents (Güçlü & Çok, 2021). Looking at helicopter parenting from the framework of positive psychology, it is seen to reduce psychological well-being and resilience, affecting fundamental life skills and hindering children and adolescents from entering a healthy adulthood (Yılmaz & Büyükbeci, 2019).

### **History of Helicopter Parenting**

While the concept of helicopter parenting was initially introduced to the literature by psychotherapist Dr. Haim Ginott in 1969, it began to be widely used in 1990 by researchers Foster Cline and Jim Fay to describe parents who hinder the independence of their children (Ginott, 1969; Cline and Fay, 1990). This definition summarizes helicopter parents as those who make decisions on behalf of their children and act on their behalf. Especially prevalent in the United States and gaining importance in recent years, this concept is often attributed to couples who marry at a young age and generally have children belonging to the Y (millennial) generation or the period between young adulthood (Odenweller et al., 2014). Helicopter parents, who are children of the Baby Boomer generation covering the post-World War II period and born between 1946 and 1964, have become the parents of X and Y generation children, especially (Rathor, 2017). Raised in an era influenced by the age of globalization and competition, these parents tend to raise their children with a focus on future anxiety, academic success, and an idealistic career (LeMoyne and Buchanan, 2011). The X generation, covering individuals born between 1965 and 1979, is characterized by a sense of responsibility and goal-oriented behavior, while the Y generation, born between 1980 and 1999, is known to have an open-minded and productive structure, parallel to the innovation (Xiong et al., 2019). In this context, it can be observed that helicopter parents have various reflections on their children. Particularly, the Millennial generation, compared to other generations, is more protected, monitored, and controlled, especially with the development of technology (Coşkun & Katıtaş, 2021). In the late 1990s, there was a significant increase in the frequency of helicopter parenting, and this increase was associated with increased social welfare and low unemployment rates (Dermott and Pomati, 2016). Given the opportunity for high socioeconomic status families to be more involved with their children and provide better opportunities for their futures, this information appears to be logically grounded. It is possible to say that helicopter parenting, observed in different cultures such as the United States and China, has a universal quality despite cultural differences (Kwon et al., 2017). This is because helicopter parents, regardless of cultural variations, share similar qualities of being overly protective, interventionist, and having high expectations for their children. Children exposed to excessive guidance and protection by their parents are known to face serious problems, especially during the transition from youth to adulthood (Bradley-Geist and Olson-Buchanan, 2014).

### **Characteristics of Helicopter Parenting**

The attitude of helicopter parents has been defined in various ways by different researchers by examining different parenting approaches and characteristics (Fingergam et al., 2012; LeMoyne and Buchanan, 2011; Segrin et al., 2012; Walker and Nelson, 2012). Walker and Nelson (2012) define helicopter parenting as parenting behaviors characterized by high levels of warmth, affection, excessive control in setting limits, excessive control in monitoring, and predicting the consequences of

behaviors. Segrin et al. (2012) evaluate helicopter parenting as parenting behaviors that provide support in all economic aspects of their children's lives, constantly intervene to protect their children from risks, eliminate situations that could hinder their children's lives, and constantly manage their children's emotions and moods. In another study, it is described as parenting attitude that is excessively involved with children, places them at the center of their lives, and tries to do everything perfectly on their behalf (Avcı and Şatır, 2020). Geist and Buchanan (2011), when describing helicopter parenting, focused on parents being highly involved in their children's lives, making decisions for them, and trying to keep their children under control. The behaviors of helicopter parents, who excessively protect their children, convey the underlying message to children that the world is 'filled with dangers,' hindering the development of healthy coping mechanisms and causing feelings of inadequacy (Clarke et al., 2013). The pressure created by helicopter parenting, especially attributed to mothers, is known to lead to more significant problems during the transition to adulthood, negatively affecting individual autonomy (Benton, 2019). In this regard, the behaviors of helicopter parents are seen to prevent their children from making decisions that will shape their own lives, and the increasing demands of parents negatively affect their self-efficacy (Locke, 2014).

Combining the features of helicopter parents under a few headings, if necessary;

*Helicopter parents are perfectionists.* Helicopter parents, who expect every detail of their children's lives to proceed smoothly, tend to plan their children's activities both inside and outside of school on their behalf (Schiffirin and Liss, 2017). Particularly, parents who prioritize academic success and career planning, find it challenging to accept their children failing an exam; in such cases, they often try to communicate with teachers and school administrators on behalf of their children (Gençdoğan & Gülbahçe, 2021). By raising children who make career choices based on their parents' expectations and decisions, they also create a generation that faces the fear of failure (Demir, 2020).

*Helicopter parents are excessively controlling and interventionist.* Helicopter parents establish unhealthy authority over their children, wanting to constantly monitor and control them in both the real and virtual worlds (Dursun, 2021). Digital tracking systems offered by technology also increase the control over their children by helicopter parents (Ankaralı & Savaş, 2021). While constantly supervised and controlled, children are frequently intervened in decision-making processes and actions by helicopter parents; this tends to reduce self-efficacy and limit the sense of autonomy (Yılmaz, 2020).

*Helicopter parents are excessively protective.* Helicopter parents, who believe that the world is full of potential dangers and experience excessive anxiety about the possibility of their children encountering malicious individuals, are seen to be overly involved with their children (Yaşın & Demir, 2020). The excessive attention and care shown by parents with overprotective qualities also hinder their children from establishing functional relationships and lead to a decrease in self-esteem (Yazgan, 2022). Helicopter parents attribute their children's independent actions to 'us' and share their successes. Helicopter parents, who tend to speak on behalf of their children when communicating with others, use 'we' instead of 'he/she,' and even when there is a different topic dominant in the environment, they change the focus and talk about their children and their achievements (Ağar, 2019). As an example of this, a helicopter mother describing her child who finished eating might say, "We finished our meal," using 'we' to convey the situation.

### The Types of Helicopter Parenting

Somers and Sattle (2010) categorized helicopter parenting into five types based on a study involving 190 academics and experts in the United States. Parents identified as one of these five types exhibit anxious, overly involved, and excessively protective behaviors, regardless of the underlying reasons (Dyck, 2015). The categories derived from interviews and focus group studies with participants from various socioeconomic backgrounds, ethnicities, and professional groups are as follows:

*Consumer Advocate Type Helicopter Parenting:* Represents parents who tend to spend excessively on their children and perceive increased spending on their education as an improvement in its quality. They feel entitled to intervene by considering their financial contributions to educational environments as a right (Dyck, 2015). While emphasizing the importance of equal rights, they resort to threatening administrators when their demands are not met, demanding justice. For example, parents who meet with national or international universities without their children's opinion and enroll by getting a price, and who think that their children will be successful when the most expensive and popular schools are preferred are included in this group. Considering smaller class groups, although the prices of popular private schools are very high, this type of parent may also contribute to the filling of their quotas in a short time. They focus on the jobs they think will guarantee a future for their children and do not consult their children in doing so.

*Justice and Advocacy Type Helicopter Parenting:* Believes that the things they request or seek for their children are always in their best interest. They consistently advocate for justice and equality for their children in any challenging situation. These parents exert pressure by filing complaints and making demands whenever they perceive injustice (Dyck, 2015). For example, parents who pretend to be a democratic parent in all cases and argue that their children are right even though they exhibit an impartial attitude in any event are included in this group. Parents in this group seem fair to each child. But when it comes to their own children, their own children are right, regardless of the outcome. Even if their child is involved in a fight at school, they definitely think that there are logical reasons for the child to fight and they support their own children under all circumstances.

*Proxy College Student Type Helicopter Parenting:* Represents parents who are involved in every aspect of their children's university lives. They want to be informed about and participate in all activities related to their children's university experience, placing great importance on parent days. These families seem to live as if they were in university throughout their lives, wanting to experience what they missed in their own university lives through their children (Dyck, 2015). For example, parents who are happy and upset about their children's university grades as if they were their own grades can be given as an example to this group. Again, considering the primary school age, families who meet their children's friends as if they were their own friends and organize family meetings and breakfasts with families can join this group.

*Toxic Family Type Helicopter Parenting:* Indicated by psychological problems in parents. Even when their children are around, they don't feel secure and consider their children unreliable. They make decisions on behalf of their children, wanting them to live their lives in a direction they dictate. To achieve their desires, they constantly mistreat their children, believing that compliance with their rules and wishes will establish control (Uysal, 2015). For example, parents who decide from the child's profession to the person they will marry fall into this group. They are in constant conflict with their children. They want their children to fulfill their own wishes. At the same time, they constantly fight for the fulfillment of their own wishes and harm their children.

*Safety Patrol Type Helicopter Parenting:* These parents prioritize their children's safety, especially considering the chaos and attacks in universities. They are overly protective, concerned, and involved, displaying characteristics of extreme protectiveness (Dyck, 2015). For example, parents who do not send their children outside because they do not find the outside world safe or who do not send young children to places where daily needs such as grocery stores and bakeries can be met fall into this group. These parents think that if their children are not in front of their eyes, something may happen to them at any time.

In summary, helicopter parenting is a concept that emerged after World War II due to global changes and increased emphasis on education. The behavior of parents engaging in helicopter parenting varies based on the developmental stages of individuals, aligning with the skills expected to be acquired during infancy, childhood, adolescence, and adulthood. Research on the dynamics of helicopter parenting is crucial to providing necessary education to families and children for the healthy progression of developmental stages.

### Possible Reasons for Helicopter Parenting

There are several reasons believed to contribute to the formation of helicopter parenting. One of them is the traumatic imprints of the parents' own childhood experiences. Those who experienced emotional neglect and abuse during childhood tend to exhibit helicopter parenting behaviors (Yılmaz et al., 2021). Similarly, individuals who were hindered and restricted by their parents during childhood are more likely to become helicopter parents when they establish their own families (Rousseau and Scharf, 2017).

Another reason is the reflection of the culture of competition in the changing world, particularly in social life. Individuals who want to prove their parenting skills and show themselves as ideal parents tend to apply a form of 'strict control' over their children (Battles, 2017). They are aware of their attitudes and express that they act this way to raise children who stand out in the system (Bristow, 2014).

Being in an anxious and fearful state of mind is another contributing factor to helicopter parenting. This intense emotional state necessitates protecting against possible dangers in the world and the current order to such an extent that it leads to parents acting on behalf of their children and becoming protectors from risks (Coates, 2015).

Additionally, anxiety about the uncertainty of the future increases the concern of families about building a good life for their children, leading to excessive intervention (Higuera, 2019). The

development of technology indirectly contributes to helicopter parenting. Parents who can track their children's activities at any time, using tracking devices or mobile devices like phones, can establish control over their children by communicating with them (Kelly et al., 2017). These tools provide a wealth of information, ranging from the location of their children to who they are in contact with and how long they have been in a particular place. Technology-based parent-child communications involve not only communication between them but also extend to online education systems, games, and dialogues with other individuals (Talmon, 2019).

### Effects of Helicopter Parenting

Like all parenting styles, helicopter parenting has various social, emotional, and psychological impacts on individuals' development. Additionally, these effects can persist throughout individuals' lifespans, influencing them at every age. The traits of helicopter parenting, such as excessive involvement, wanting to be present at every moment in their lives, protective behaviors, and high levels of psychological and behavioral control, have been examined in many studies for their reflection on individuals' lives (Geist & Buchanan, 2014; Hong et al., 2015; Hunt, 2008; Kwon et al., 2016; Shoup et al., 2009).

Parenting styles have an impact on individuals' lives from infancy to adulthood, with more pronounced effects observed in adolescence and especially adulthood (Stafford et al., 2016). In the literature, there are studies suggesting that helicopter parents positively support parent-child relationships in areas such as providing guidance and emotional support (Donnelly et al., 2013; Padilla-Walker & Nelson, 2012). However, the physiological (Hancock et al., 2014) and psychological (Segrin et al., 2012) issues resulting from these attitudes should not be overlooked. Research has revealed many negative effects of helicopter parenting on individuals. Children raised in an environment dominated by helicopter parenting, where parents do everything for them and plan their every move, may fail to develop life skills such as time management and problem-solving due to the influence of their parents' actions and planning (Segrin et al., 2013). Helicopter parents, carrying perfectionist behaviors, may unintentionally raise dependent individuals with low self-expression abilities, despite their attempts to be overly involved, protective, and solve problems on their behalf, leading to individuals' lives being excessively controlled and limiting their autonomy (Schiffirin et al., 2019).

While parental support during times of need is a positive quality, helicopter parenting occurs in situations that do not require parental support. In such cases, individuals may become accustomed to having their parents solve problems and face difficulties on their behalf, weakening their belief in their ability to solve problems independently (Spokas & Heimberg, 2009). Individuals subjected to helicopter parenting behaviors, where parents excessively involve themselves in their lives and attempt to control them, may develop a sense of having little control over events that affect them. This may lead to the development of an external locus of control, where individuals feel unable to control situations and are unlikely to take personal action to solve problems (Ballash et al., 2006; Kwon et al., 2016; Spokas & Heimberg, 2009). This external locus of control can hinder individuals in taking personal steps to address problems when they arise (Milita & Bunch, 2017). As individuals move through the critical developmental stages of adolescence and adulthood, where they shape their lives in terms of education, career, and emotional relationships, helicopter parenting behaviors can affect and hinder their ability to achieve important developmental goals (Arnett, 2014). Additionally, helicopter parenting has been associated with issues such as distrust of peers, alienation from peers, and poor peer communication (Ingeen et al., 2015).

When examined across developmental stages, excessive parental control in young adults is associated with emotional regulation, depression, and disappointment (Fischer et al., 2007). Excessive parental control leads to increased depression levels and decreased life satisfaction (Schiffirin et al., 2014), prescription drug use for anxiety/depression, and recreational use of pain relievers (LeMoyné & Buchanan, 2011). In younger children, overly parental behaviors may lead to the development of anxious, introverted, depressive, and insecure tendencies (Bayer et al., 2006). Especially, mothers' excessively protective behaviors towards their children can increase social anxiety levels in individuals (Spokas & Heimberg, 2009). In a study conducted in Washington, a university student reported experiencing anxiety attacks when someone asked them to do something challenging (Pautler, 2017).

Helicopter parenting behaviors not only have psychological effects on children, adolescents, and young adults but also negatively affect parents' perceptions of their psychological well-being. A study conducted on parents and young adults showed that helicopter parenting negatively affected parent-child communication and was associated with low family satisfaction (Segrin et al., 2012).

It is noteworthy that the negative effects of helicopter parenting are not only on individuals but also on family satisfaction and parenting. Individuals raised by families with weak self-sufficiency skills due



to family intervention (Givertz & Segrin, 2012) may struggle to find and maintain jobs, demonstrating low performance in their workplaces. Helicopter parents may continue their interventions in job interviews, salaries, and conditions (Barnes, 2009; Bradley-Geist & Buchanan, 2014). In their study, Kouros et al. (2017) emphasized helicopter parenting as one of the most significant challenges among current parenting styles. This categorization as a problem stems from parents arranging their children's lives according to their desires, determining safe spaces, restricting their children in decision-making, and negatively affecting their autonomy (Kins et al., 2011; Odenweller et al., 2014).

In light of this information, it is crucial to control and prevent helicopter parenting behaviors. Providing education to parents and supporting guidance activities becomes essential.

### **Conclusion and Discussion**

The concept of helicopter parenting affects individuals not only momentarily but also throughout their entire lives. In recent years, with the emergence and increasing importance of helicopter parenting, its reflections on individuals have become a subject of research. In addition to studies conducted in the past, it can be said that more research is needed on this issue and it is a concept that needs to be explored further. In the changing and transforming world, with the influence of various economic, political, and emotional factors, parents spend much more time observing, protecting, and caring for their children in nuclear families, often unknowingly displaying helicopter parenting attitudes due to various developments. While helicopter parents try to keep their children away from problems with these approaches, fundamentally, these behavior styles can leave children vulnerable in the face of difficulties. Even though done with good intentions, such approaches can lead to unwanted consequences in the lives of children, creating negative effects on their development. Living child-centric lives, constantly worrying about them, and wrapping them in cotton can be a factor that limits and reduces the quality of life for parents as well. The helicopter parenting attitude can hinder individuals from feeling a sense of competence because this attitude may convey the message to children that their parents do not trust their abilities. When parents solve problems for their children or try to solve them and act as controllers, individuals may not develop the confidence and competence to solve their problems. This parenting style may strain parent-child relationships. Instead of dictating their ideas and values, parents can be more helpful by trying to feel their children's fears and concerns and listening to them in challenging situations. Supporting children to take responsibility for their choices when they need it can be beneficial. When parents try to solve problems and be controlling in decision-making, it can negatively impact the development of problem-solving, independence, and autonomy in individuals. Rather than converting problems into personal victories, allowing individuals to fail can teach them that failure is an inevitable part of life and how to turn failure into success. Supporting individuals in discovering their strengths and weaknesses, talents, dreams, and expectations from life, accepting them as individuals, and acting accordingly can be helpful. Helicopter parenting behaviors that excessively involve individuals in their lives and try to control them can negatively impact the belief of individuals that they have little control over events that affect them, leading to the development of an external locus of control. This situation can hinder individuals from taking personal steps to address problems when they arise. In the developmental stages of adolescence and adulthood, where individuals shape their lives in terms of education, career, emotional relationships, helicopter parenting behaviors can affect and hinder their ability to achieve important developmental goals. Moreover, helicopter parenting has been associated with issues such as distrust of peers, alienation from peers, and poor peer communication. Excessive parental control in young adults is associated with emotional regulation, depression, and disappointment. Excessive parental control can lead to increased depression levels and decreased life satisfaction, prescription drug use for anxiety/depression, and recreational use of pain relievers. In younger children, overly parental behaviors may lead to the development of anxious, introverted, depressive, and insecure tendencies. Especially, mothers' excessively protective behaviors towards their children can increase social anxiety levels in individuals. Parents' excessive involvement in their children's lives, providing support and intervening, can lead to parent dependency. Although parental support at times of need is a positive quality, helicopter parenting occurs in situations that do not require parental support. In such cases, individuals may become accustomed to having their parents solve problems and face difficulties on their behalf, weakening their belief in their ability to solve problems independently. In conclusion, it is crucial to control and prevent helicopter parenting behaviors. Providing education to parents and supporting guidance activities becomes essential.

## References

- Agar, D., (2019). The thin line between conscious parenting and helicopter parenting. Clinical Psychologist Deniz Agar. <https://www.denizagar.com/en/thin-line-between-conscious-parenting-and-helicopter-parenting/>
- Ankaralı, F. & Savaş, G. (2021). Evaluation of helicopter parenting attitudes from the perspective of teachers in the context of violence in preschool children. *Sociology Journal*, 41-42, 117-143. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosder/issue/65879/1028479> .
- Arnett, J. J. (2014). Presidential address: the emergence of emerging adulthood: a personal history. *Emerging Adulthood*, 2(3), 155-162. <https://doi.org/10.1177/2167696814541096> .
- Avcı, S. Ç. and Şatır, D. G. (2020). A new concept: helicopter parenting. *Ordu University Journal of Nursing Studies*, 3(2), 163-168. <https://doi.org/10.38108/ouhcd.738884> .
- Aydın, B. (2022). *Perfectionism and self-compassion in emerging adulthood: The predictive role of perceived parental attitudes* [Master's thesis, Istanbul Gedik University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Aydogdu, F. & Dilekmen, M. (2016). Evaluation of parental attitudes in terms of various variables. *Bayburt Education Faculty Journal*, 11(2), 569-585. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/28762/307860> .
- Ballash, N. G., Pemble, M. K., Usui, W. M., Buckley, A. F., & Woodruff-Borden, J. (2006). Family functioning, perceived control, and anxiety: A mediational model. *Anxiety Disorders*, 20, 486–497. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2005.05.002>.
- Barnes, G. (2009). Guess who's coming to work: generation Y. are you ready for them?. *Public Library Quarterly*, 28(1), 58-63. <https://doi.org/10.1080/01616840802675457> .
- Battles, M., (2017). Why parents nowadays are prone to be helicopter parents. Lifehack. URL <https://www.lifehack.org/615506/why-do-parents-become-helicopter-parents>.
- Bayer, J. K., Sanson, A. V., & Hemphill, S. A. (2006). Parent influences on early childhood internalizing difficulties. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 542–559. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.08.002> .
- Benton, F., (2019). Life variables of college students who report helicopter parenting. Senior Honors Projects, 2010–2019. <https://commons.lib.jmu.edu/honors201019/650/>.
- Bradley-Geist J. and Olson-Buchanan J. (2014) Helicopter parents: An examination of the correlates of over-parenting of college students, *Education Training*, 56(4), 314-328. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2012-0096> .
- Bristow, J., (2014). *The double bind of parenting culture: helicopter parents and cotton wool kids*, in: Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., Macvarish, J. (Eds.), *Parenting Culture Studies*. Palgrave Macmillan UK, pp. 200–215. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-44156-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-031-44156-1_10) .
- Clarke, K. and Cooper, P., Creswell, C., (2013). The parental overprotection scale: Associations with child and parental anxiety. *J Affect Disord* 151, 618–624. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.07.007> .
- Cline, F. and Fay, J., (1990). *Parenting with love and logic: Teaching children responsibility*. Pinon Press, Colorado Springs, CO. <https://books.google.com.tr/>
- Coates, D., (2015). *Why helicopter parenting? Some answers...* Dr. Denny Coates. <https://drdennycoates.com/why-helicopter-parenting-some-answers/>.
- Coşkun, B. and Katıtaş, S., (2021). Losing the balance: A review on helicopter parenting and its relationship with educational variables. *Neşebir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS* 11(3), 1053–1069. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.914927> .
- Çınar, N. (2019). Systematic Compilation. [https://sagbil.sakarya.edu.tr/sites/sagbil.sakarya.edu.tr/file/Prof.Dr. \\_Nursan\\_cinar - \\_Sistemik\\_derleme\\_.pdf](https://sagbil.sakarya.edu.tr/sites/sagbil.sakarya.edu.tr/file/Prof.Dr._Nursan_cinar_-_Sistemik_derleme_.pdf).
- Demir, A., (2020). The relationship between excessive parenting, overindulgent decision-making tendencies, and career indecision: The case of Sinop. *Eurasian International Research Journal* 8, 1–14.
- Demir, E. K., & Şendil, G. (2008). Parental attitude scale (PAS). *Turkish Psychological Articles*, 11(21), 15-25. <https://search.trdizin.gov.tr/tr> .
- Dermott, E., & Pomati, M. (2016). ‘Good’ parenting practices: How important are poverty, education, and time pressure? *Sociology*, 50, 125–142. <https://doi.org/10.1177/0038038514560260> .
- Dorrance Hall, E. (2017). *Why do people helicopter parent?*, Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/conscious-communication/201709/why-dopeople-helicopter-parent> .
- Dursun, C. (2021). *Helicopter parenting and the new generation of children*. Full Text Proceedings Book of the Symposium on Arts and Social Sciences, pp. 369–388.
- Dyck, A. L. V. (2015). *What Propels helicopter parents? Parents' motivation for over-involvement in their children's* [Master's Thesis, University of Saskatchewan]. <http://hdl.handle.net/10388/ETD-2015-10-2221>.



- Fingerman, K. L., Cheng, Y.-P., Wesselmann, E. D., Zarit, S., Furstenberg, F., Birditt, K. S. (2012). Helicopter parents and landing pad kids: Intense parental support of grown children. *Journal of Marriage and Family*, 74, 880–896. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.00987.x>
- Fischer, J., Forthun, L., Pidcock, B., & Dowd, D. (2007). Parent relationships, emotion regulation, psychosocial maturity and college student alcohol use problems. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(7), 912–926. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9126-6>.
- Ganaprakasam, C., Davaidass, K. S., & Muniandy, S. C. (2018). Helicopter parenting and psychological consequences among adolescents. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 8, 378-382. <http://dx.doi.org/10.29322/IJSRP.8.6.2018.p7849> .
- Gençdoğan, B., & Gülbahçe, A. (2021). Psychological well-being and life satisfaction as predictors of perceived helicopter parenting attitude. *National Education Special Education and Guidance Journal*, 1, 66-98.
- Ginott, H. G. (1969). *Between parent and teenager*. Avon Books. <https://books.google.com.tr/> .
- Glass, G., & Tabatsky, D. (2014). *The overparenting epidemic: Why helicopter parenting is bad for your kids... and dangerous for you, too!* Skyhorse Publishing. <https://books.google.com.tr/> .
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2012). Introducing Systematic Reviews. In D. Gough, S. Oliver and J. Thomas (Eds.), *An Introduction to Systematic Reviews* (pp. 1-15),SAGE. <http://digital.casalini.it/9781473968219> - Casalini id: 5019303
- Gui, T., & Koropeckyj-Cox, T. (2016). “I am the only child of my parents:” Perspectives on future elder care for parents among Chinese only-children living overseas. *J Cross Cult Gerontol*, 31, 255–275. <https://doi.org/10.1007/s10823-016-9295-z> .
- Güçlü, C. H., & Çok, F. (2021). Helicopter parenting and its developmental effects on youth. *Journal of Child and Development*, 4(7), 134-150. <https://doi.org/10.36731/cg.819709> .
- Gül, P. (2021). *The effect of parental attitudes on anger control levels of children and adolescents* [Master's thesis, Istanbul Gelisim University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Gür, B. S., & Kurt, T. (2011). Education needs of families in Turkey. *Journal of Social Policy Studies*, 27(27), 33-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21121/227502> .
- Hancock, K. J., Lawrance, D., & Zubrick, S. R. (2014). Higher maternal protectiveness is associated with higher odds of child overweight and obesity: A longitudinal Australian study. *Plos One*, 9(6), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0100686>.
- Hesse, C., Mikkelson, A. C., & Saracco, S. (2018). Parent–child affection and helicopter parenting: Exploring the concept of excessive affection. *Western Journal of Communication*, 82, 457–474.
- Higuera, V. (2019). *Helicopter parenting: What it is and pros and cons*. <https://www.healthline.com/health/parenting/helicopter-parenting>.
- Hong, J.-C., Hwang, M.-Y., Kuo, Y.-C., & Hsu, W.-Y. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to vocational student’s procrastination and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 42, 139-146. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.003>.
- Hunt, J. (2008). Make room for daddy and mommy: Helicopter parents are here. *The Journal of Academic Administration in Higher Education*, 4(1), 9-11. <https://www.jwpress.com/Journals/JAAHE/BackIssues/JAAHE-Spring-2008.pdf#page=17>
- Hwang, W., & Jung, E. (2021). *Helicopter parenting versus autonomy-supportive parenting? A latent class analysis of parenting among emerging adults and their psychological and relational well-being*. *Emerging Adulthood*. <https://doi.org/10.1177/21676968211000498>
- Ingen, D. J., Freiheit, S. R., Steinfeldt, J. A., Moore, L. L., Wimer, D. J., Knutt, A. D., Samantha, S., & Roberts, A. (2015). Helicopter parenting: The effect of an overbearing caregiving style on peer attachment and self-efficacy. *Journal of College Counseling*, 18, 7-20. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2015.00065.x>.
- Jung, E., Hwang, W., Kim, S., Sin, H., Zhang, Y., & Zhao, Z. (2019). Relationships among helicopter parenting, self-efficacy, and academic outcome in American and South Korean college students. *Journal of Family Issues*, 40(18), 2849–2870. <https://doi.org/10.1177/0192513X19865297> .
- Kelly, L., Duran, R. L., & Miller-Ott, A. E. (2017). Helicopter parenting and cell-phone contact between parents and children in college. *Southern Communication Journal*, 82(2), 102-114. <https://doi.org/10.1080/1041794X.2017.1310286> .
- Kouros, C. D., Pruitt, M. M., Ekas, N. V., Kiriaki, R., Sunderland, M., (2017). Helicopter parenting, autonomy support, and college students’ mental health and well-being: The moderating role of sex and ethnicity. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 939–949. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0614-3>.
- Kwon, K.-A., Yoo, G., & Bingham, G. E. (2016). Helicopter parenting in emerging adulthood: Support or barrier for Korean college students’ psychological adjustment? *Journal of Child and Family Studies*, 25, 136–145. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0195-6>

- Kwon, K. A., Yoo, G., & De Gagne, J. C. (2017). Does culture matter? A qualitative inquiry of helicopter parenting in Korean American college students. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 1979–1990. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0694-8>.
- Kins, E., Soenens, B., & Beyers, W. (2012). Parental psychological control and dysfunctional separation–individuation: A tale of two different dynamics. *Journal of Adolescence*, 35, 1099–1109. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.017>.
- Köksal, S. (2022). *Predictive effect of perceived parental attitudes on borderline personality trait and adult attachment styles* [Master's thesis, Istanbul Kent University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- LeMoyne, T., & Buchanan, T. (2011). Does “hovering” matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum*, 31(4), 399–418. <https://doi.org/10.1080/02732173.2011.574038>.
- Locke, J. (2014). Thoughts on education. Morpa Culture Publications.
- Milita K., & Bunch, J. (2017). Helicopter parenting and the policy attitudes of college students. *American Political Science Association*, 50(2), 359–365. <https://doi.org/10.1017/S1049096516002808>.
- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M., & Weber, K. (2014). Investigating helicopter parenting, family environments, and relational outcomes for millennials. *Communication Studies*, 65(4), 407–425. <https://doi.org/10.1080/10510974.2013.811434>
- Okant Yaşın, Ç. (2018). *A sociological analysis of Generation Y with helicopter parents on job and life satisfaction*. [Master's thesis, Hacettepe University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öztürk, E. (2021). *From dysfunctional family models to functional family model: "Natural and guiding parenting style"*. Öztürk E., editor. Family Psychopathology. 1st Edition. p.1-39.
- Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1177–1190. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.03.007>
- Pautler, L. R. (2017). *Helicopter parenting of college students* [Master's Thesis, Eastern Illinois University].
- Rathor, S. (2017). *Literature review: Ramification of helicopter parenting on adolescents and emerging adults*. Leeds Beckett University.
- Reed, K., Duncan, J. M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., & Ferraro, A. J. (2016). Helicopter parenting and emerging adult self-efficacy: Implications for mental and physical health. *Journal of Child and Family Studies*, 25(10), 3136–3149. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0466-x>
- Rousseau, S., & Scharf, M. (2017). Why people helicopter parent? An actor–partner interdependence study of maternal and paternal prevention/promotion focus and interpersonal/self-regret. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(7), 919–935. <https://doi.org/10.1177/0265407517700514>
- Schiffirin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or hovering? The effects of helicopter parenting on college students' well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 548–557. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>.
- Schiffirin, H. H., & Liss, M. (2017). The effects of helicopter parenting on academic motivation. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1472–1480. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0658-z>.
- Schiffirin, H. H., Yost, J. C., Power, V. S., Saldanha, R. E., & Sendrick, E. (2019). Examining the relationship between helicopter parenting and emerging adults' mindsets using the consolidated helicopter parenting scale. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 1207–1219. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02012-3>.
- Segrin, C., Wozidlo, A., Givertz, M., Bauer, A., Murphy, M. T. (2012). The Association between overparenting, parent-child communication, and entitlement and adaptive traits in adult children. *Family Relations*, 61, 237–252. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00689.x>
- Sharma, G., & Pandey, N. (2015). Parenting styles and its effect on self-esteem of adolescents. *International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 28–39. <https://www.researchgate.net/>
- Shoup, R., Gonyea, R. M., & Kuh, G. D. (2009). *When parents hover: Student engagement and helicopter parents*. 49th Annual Forum of the Association for Institutional Research. Atlanta. <https://scholarworks.iu.edu/>
- Siddaway, A. P., Wood, a.m. & Hedges, L. V. (2019). How to Do a Systematic Review: A Best Practice Guide for Conducting and Reporting Narrative Reviews, Meta-Analyses, and MetaSyntheses. *Annual Review of Psychology*, (70), 747–770. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803>
- Spokas, M., & Heimberg, R. G. (2009). Overprotective parenting, social anxiety, and external locus of control: Cross-sectional and longitudinal relationships. *Cognitive Therapy and Research*, 33(6), 543–551. <https://doi.org/10.1007/s10608-008-9227-5>.
- Suvan, D. (2022). *Examination of the relationship between university students' perceived parental attitudes and their ability to express their emotions* [Master's thesis, Istanbul Gelisim University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Talmon, G. A. (2019). Generation Z: What's next? *Med.Sci.Educ.*, 29, 9–11. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00796-0>
- Tepebaş, B. (2022). *Examination of the relationship between perceived helicopter parenting attitudes, self-sabotage, academic self-efficacy, and academic dishonesty tendency in university students*. [Master's Thesis, Istanbul University-Cerrahpasa]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Uç, H., & Pariltı, N. (2017). *Consumers' attitudes toward television series broadcasted on Turkish television according to demographic characteristics*. 2nd International Congress on Politic, Economic and Social Studies (ICPESS), pp. 204-220.
- Uysal, S. L. (2020). *The effect of helicopter parents' children's self-perception situations on their anxiety levels* (Thesis No. 654223) [Master's Thesis, Istanbul Aydin University]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Uysal, İ., & Kösemen, S. (2013). Examination of prospective teachers' general self-efficacy beliefs. *Journal of Education and Training Research*, 2(2), 217-226.
- Willoughby, B. J., Hersh, J. N., Padilla-Walker, L. M., Nelson, L. J. (2015). “Back off”! Helicopter parenting and a retreat from marriage among emerging adults. *Journal of Family Issues*, 36, 669–692. <https://doi.org/10.1177/0192513X13495854>.
- Xiong, R., Spaccarotella, K., Quick, V., Byrd-Bredbenner, C. (2019). Generational differences: A comparison of weight-related cognitions and behaviors of generation X and millennial mothers of preschool children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2431. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132431>
- Yaşın, Ç. O., & Demir, N. (2020). Problems of Generation Y with helicopter parents in Turkey: Problems of belonging, life skill, and self-confidence. *Dokuz Eylül University Journal of Faculty of Letters*, 7, 450–470. <https://dergipark.org.tr/tr>
- Yılmaz, B. (2022). *The effect of parental attitudes on preschool children's social and moral rule knowledge and emotion regulation skills* [Master's thesis, Kırklareli University].
- Yılmaz, H. (2019). Good parenting is not always doing everything for the child: Development of the Perceived Helicopter Parenting Attitude Scale (PHAS). *Journal of Early Childhood Studies*, 3, 3–31. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.018>
- Yılmaz, H., & Büyükcebeci, A. (2019). Consequences of helicopter parenting in terms of some positive psychology concepts. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 707–744. <https://dergipark.org.tr/tr>

## Dalcroze yaklaşımı ve erken çocukluk müzik eğitimi (EÇME) için önerileri

Yunus Yapalı<sup>1</sup> 

**Öz:** Bu çalışma Emile Jaques - Dalcroze' un önerilerinden hareketle yaklaşımının anlaşılmasına ve (EÇME) erken çocukluk müzik eğitiminin zenginleştirilmesine yardımcı olacak önemli bilgiler sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada öncelikle Dalcroze' un yaşamı ve müzik eğitimi yaklaşımı kısaca açıklanmış sonrasında da EÇME' nin çocuğun tüm gelişim alanlarına yapmış olduğu katkıları yurt içi ve yurt dışı çalışmalarla desteklenerek açıklanmıştır. Son olarak da Dalcroze' un 1931 yılında 3. Basımı yapılan "Rhythm, Music and Education" isimli kitabının "Music and The Child " bölümünde çocuklara yönelik müzik eğitimi konusunda öğretmenler ve ebeveynler için sunduğu öneriler alanda yapılan bilimsel yayınlarla desteklenerek açıklanmıştır. Çalışmanın odağında, Dalcroze' un yaklaşımıyla ilgili kuramsal bilgiler sunmanın dışında yaklaşımı ebeveyn ve öğretmenler için uygulanabilir eğitim önerileriyle daha anlaşılır kılmak yer almaktadır. Dalcroze' un önerilerinden hareketle çalışma EÇME' yi zenginleştirmek, eğitimcilere, öğretmenlere ve ebeveynlere pratik rehberlik sağlamak adına önemli bilgiler sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk müzik eğitimi, müzik ve çocuk, Dalcroze' un müzik eğitimi önerileri.

## Dalcroze approach and recommendations for early childhood music education (ECME)

**Abstract:** This study has been prepared with the aim of facilitating the understanding of Emile Jaques-Dalcroze's approach and providing important information to enrich Early Childhood Music Education (ECME). Initially, the life and music education approach of Dalcroze are briefly explained, followed by the contributions of ECME to various areas of child development, supported by domestic and international studies. Finally, the recommendations provided by Dalcroze in the "Music and The Child" section of his book "Rhythm, Music and Education," published in its 3rd edition in 1931, regarding music education for children, are elucidated with scientific publications in the field. The focus of the study goes beyond presenting theoretical information about Dalcroze's approach, aiming to make it more comprehensible with practical educational suggestions for parents and teachers. Drawing from Dalcroze's recommendations, the study offers important insights to enrich ECME and provide practical guidance to educators, teachers, and parents.

**Keywords:** Early childhood music education, music and children, Dalcroze's music education recommendations.



TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN YÜZÜNCÜ YILI

**Başvuru/Submitted**  
18 Ara / Dec 2023  
**Kabul/Accepted**  
6 Mar / Mar 2024  
**Yayın/Published**  
21 May / May 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1406430>

**Derleme Makalesi**  
Review Article

Alanyazın  
Eğitim Bilimleri  
Eleştirel İnceleme Dergisi  
CRES Journal  
Critical Reviews in Educational Sciences  
2024, 5/1.

Yapalı, Y. (2024). Dalcroze yaklaşımı ve erken çocukluk müzik eğitimi (EÇME) için önerileri. *Alanyazın*, 5(1), 57-69.

**Okul Yöneticileri Derneği**  
e-ISSN: 2718-0808

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Hafik Kamer Örnek MYO, yunusyapali@cumhuriyet.edu.tr

## Giriş

Türkiye'de erken çocukluk dönemi, okul öncesi dönem olarak 0-6 yaş aralığını, bazı kaynaklara göre ise 0-8 yaş arasını içermektedir (Tunçeli ve Zembat, 2017). Çalışmada erken çocukluk dönemi ile çocuğun okul öncesi dönemi ve ilkökul dönemini kapsayan 0-10 yaş arası kastedilmektedir. Erken çocukluk döneminde müzik eğitimi, çocukların hayatlarına müziği daha fazla dâhil etmenin ve onları müziğin dünyasına çekmenin önemli bir yoludur. Bu dönem çocukların müziği keşfetmesi ve gelişimine yansıtması açısından kritik bir öneme sahiptir. Emile Jaques-Dalcroze'un yaklaşımında bireyler kazandırmak istediği özellikler şu şekilde sıralanabilir: müziği hissetme, düşünme ve somut bir şekilde deneyimleyerek bedenle ifade edebilme. Bu yaklaşım, bireylerin müziği içselleştirmelerini sağlamayı, grupla iş birliğine dayalı uygulamalar sunmayı, yaratıcı ifade becerilerini geliştirmeyi hedefleyerek özsaygı ve özgüvenlerini artırmayı amaçlamaktadır.

Dalcroze ve yaklaşımını konu alan çalışmalar incelendiğinde eğilimin; yaklaşımın etkinliği (Juntunen & Hyvönen, 2004), erken çocukluk eğitimi (Aksan & Gün, 2022; Büyükgönceç Polat, 2018; Crumpler,1982; Tunçer & Doğrusöz, 2013), ritmik eğitim (Alperson, 1995; Mead, 1996; Seitz, 2005), öğrenme becerileri (Caldwell, 1993; Wang, 2008), yaratıcılık ve ifade becerileri (Daly, 2022; Greenhead et al., 2016), eğitimsel ve kültürel bileşenler (Özmenteş, 2021), öğretim yöntemleri ve materyalleri (Johnson, 1993; Özal, 2007; Özal,2022; Türkmen, 2016) ve yaklaşımın uygulamalarını kullanarak, çocuklara daha etkili ve faydalı bir müzik eğitimi sunmayı amaçlayan çalışmalar (Findlay, 1995; Özmenteş ve Bilen, 2005) yönünde olduğu görülmektedir.

Veri toplama süreci literatür taraması ile gerçekleştirilmiştir. Dalcroze'un kendi yazıları ve ilgili diğer kaynaklar, müzik eğitimi ve erken çocukluk dönemi üzerine odaklanan literatürle bütünleştirilerek incelenmiştir. Dalcroze'un müzik eğitimine dair temel prensipleri ve önerileri belirlenmiştir. Daha sonra erken çocukluk döneminde müzik eğitiminin çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve motor gelişimine olan katkıları yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalarla desteklenerek açıklanmıştır. Son olarak da Dalcroze'un 1931 yılında yayımlanan "Rhythm, Music and Education" kitabının "Music and The Child" başlıklı bölümünden alınan önerileri çocuklara yönelik müzik eğitimi konusunda öğretmenlere ve ebeveynlere pratik rehberlik sağlaması amacıyla maddeler halinde sıralanmıştır.

Bu çalışma, Dalcroze'un yaklaşımını ele alan diğer çalışmalara ek olarak, çocukların gelişiminde kritik bir rol oynayan bu dönemde müziği çeşitli boyutlarda deneyimlemenin yollarını ve faydalarını sunmayı amaçlamaktadır. Dalcroze'un önerilerinin; çocukların müziksel deneyimler kazanmasında uygun çevre koşulları ve eğitim olanaklarını sunan ebeveyn ve öğretmenlere, sağlamış oldukları rehberliği daha verimli hale getireceği ve kolaylıklar sağlayacağı düşünülmektedir.

### Emile Jaques-Dalcroze' un yaşamı ve müzik eğitim yaklaşımı

İsviçreli bir müzik eğitimcisi ve aynı zamanda besteci olan Dalcroze, -özellikle müzikle beden hareketini birleştirme fikrine odaklanan- müzik eğitimi yaklaşımıyla tanınan pedagog bir müzisyendir. Alman kökenli bir anne ve İsviçre kökenli bir babanın oğlu olarak 6 Temmuz 1865 yılında Viyana'da doğmuştur. 8 yaşında Cenevre'ye gitmiş ve müzik konservatuvarının öğrencisi olmuş, 1892 yılında Cenevre Konservatuvarı'nda Armoni Profesörü unvanını almıştır. 19. Yüzyılın sonlarında Cenevre konservatuvarında öğrencilerinin almış olduğu müzik eğitiminin yetersiz olduğunu düşünerek öğrencileri müziğe daha coşkulu bir şekilde katılmaya teşvik etmeyi ve müziğin somut bir deneyim haline gelmesini sağlamayı hedeflediği ritmik hareket sistemini geliştirmiştir. Müziğin kulağa hitap etmekten öte, tüm vücuda ve duygulara hitap etmesi gerektiği düşüncesiyle -müzik öğretimini sıkılaştırdığını düşündüğü- solfej eğitiminin yerine müziği bedensel deneyim ve hareketle birleştirerek aktif katılımı teşvik ettiği ritmik yöntemini derinleştirmeyi ve öğretmeyi amaçlamıştır. Dalcroze, müzik eğitiminin bireysel yeteneklerin teknik gelişimine odaklandığını ancak öğrencilerin müziğin ifadesine ve içsel bilincine dair yetersiz olduğunu ve bu eksikliğin giderilmesi gerektiğini savunmaktadır (Dalcroze, 1912). Cenevre Konservatuvarı'ndaki eğitim yöntemlerini geliştirmiş ve öğrencilere müziği daha etkili bir şekilde anlatmak için ritmik hareketlerin nasıl kullanılacağını açıklamıştır. Bu yaklaşımın, müziği öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkili bir deneyim haline getirdiği, müziğin daha derin bir anlayışı teşvik ettiğini ve müziğin hareket yoluyla kolaylıkla öğretilabileceğini savunmuştur (Caldwel,1993).

Dalcroze'un yaklaşımı ritmik eğitim, hareket, işitsel algı, anlık doğaçlamalar, oyun, eğlence, özgüven, ifade zenginliği ve işbirlikçi yaklaşımı içeren temel unsurları barındırır. Bu unsurlar, müziğin daha iyi anlaşılması, ifade edilmesi ve keyifli bir öğrenme ortamının oluşmasına yardımcı olur. Ayrıca öğrencilere, müziği bir yaşam tarzı olarak benimseme ve daha fazla kişisel anlam kazandırmaya yönelik bir perspektif sunar (Anderson, 2012). Bu yöntem, fiziksel eğitim, dans veya anaokulu programlarından alınan fikirleri değil, kendi özgün eğitim hedeflerine sahip olan ve tam entegre müziksel yetenek gelişimine katkı sağlayan bir yaklaşımı benimser (Berger, 1999). Dalcroze ritmik eğitimin öğrencilere gözlem yapma, analiz etme, anlama ve hafıza geliştirme gibi beceriler kazandırdığını, onları daha duyarlı ve karakterli



hale getirdiği vurgulamaktadır. Ayrıca, ritmin müziğin temel bir unsuru olduğu ve müziğin daha etkili bir şekilde öğretimi ve anlaşılmasına katkı sağladığını belirtmektedir (Dalcroze, 1912).

Dalcroze yaklaşımı; “eurhythmics” (ritmik hareketler veya ritmik beden eğitimi), “solfej” (nota okuma veya nota eğitimi) ve “empvizasyon” (serbest çalma veya serbest yaratım) olmak üzere üç ana öğretim dalını içermektedir (Dalcroze Society of America, 2023; Roach, 1980). Eurhythmics, kelime anlamıyla "iyi ritim" olarak nitelendirilebilir. Kalp atışımız, nefes alış verişimiz, adımlarımız gibi vücudumuzu canlandıran ritimleri fark etmek, vücudumuzu doğal bir çalgı aleti haline getirebilir. Dalcroze, eurhythmics'i ritmik duyuyu uyandırmak için geliştirdi. Temelde eurhythmics, hareketi ve müziği birleştirerek öğrencilerde sembollere çevrilebilecek, hatırlanabilecek ve daha sonra istendiğinde içselleştirilip icra edilebilecek işitsel ve kinestetik imgelerin kişisel bir repertuarını oluşturur. Dalcroze eğitiminin ikinci bölümü ritmik solfejdir. Melodi ve uyumun çalışılmasını içerir. Ritmik müziği ifade etmek için kullanılan ve ilk enstrüman olarak görülen vücuda ek olarak, ses de temel ve tonal bir enstrüman olarak görülmektedir. Üçüncü öğretim dalı "empvizasyon" ise yaratıcılığı teşvik eder. Öğrencilerin başlangıçta hareketle empvizasyon yapmayı öğrenmeleri daha sonra ses ve sınıf enstrümanlarını yaratıcı bir şekilde kullanmalarını sağlar (Berger, 1999).

Juntunen (2020), müzik eğitiminde hareket kullanmanın bedensel öğrenmeyi teşvik etmek için pratik bir potansiyele sahip olduğunu bildirmektedir. Dalcroze yöntemi ise bedensel öğrenme ve müziği hareketle birleştiren özel bir pedagojik yaklaşım sunmaktadır. Dalcroze yöntemi, ritmik eğitimi daha etkili hale getirmek için müziğin ritmi, beden hareketleri, vücut dilinin kullanımı ve grup çalışması gibi unsurları bir araya getiren bir yaklaşım sunar. Bu nedenle, ritmik eğitim ve Dalcroze yöntemi arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Başta Cenevre’de bulunan Dalcroze Enstitüsü olmak üzere Avrupa’da birçok ülkede, Türkiye’de ise sadece İstanbul Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Devlet Konservatuvarı’nda ritmik eğitimi verilmektedir (Eren, 2019).

### Erken çocukluk döneminde müzik eğitimi

Müzik insanın iç dünyasını anlaması ve ifade etmesinde duygusal bir araç, zihinsel dengenin ve gelişimin destekleyicisi, sosyal bağların güçlendiricisi, gelişim alanlarına (fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal vb.) yapmış olduğu katkısıyla tüm kültürlerde ve toplumlarda eğitimin vazgeçilmez bir ögesi olarak görülmektedir. Dalcroze kendi sisteminin oluşturulmasının temelinde yatan fikrin, geleceğin eğitiminin öncelikle çocuklara kendilerini tanımalarını, zihinsel ve fiziksel yeteneklerini öncekilerin çabalarıyla karşılaştırarak ölçmelerini ve bu yetenekleri kullanabilmelerini sağlayacak egzersizlere tabi tutmalarını gerektirdiğini; böylece bireysel ve toplu varoluşlarının gereksinimlerine uyum sağlayabileceklerini söylemektedir (Jaques-Dalcroze, 1931,vii-viii).

Erken çocukluk döneminde müzik eğitimi, çocukların müzikle erken tanışmalarını ve müziği anlamalarını sağlamaktadır. Bu eğitim çocukların zihinsel, duygusal, psikomotor ve sosyal gelişimlerine ve becerilerine olumlu katkılarda bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde müzik eğitimi, dil gelişimine olumlu katkılarda bulunur. Bu konuda yapılan çalışmalar (Bolduc et al., 2020; Brandt et al., 2012; Linnavalli et al., 2018; Lorenzo et al., 2014; Orsmond & Miller, 1999) çocukların dil becerilerini artırdığını ve kelime dağarcığını genişlettiğini göstermektedir. Müzik eğitimi, bilişsel becerilere de olumlu etkiler sağlar. Araştırmalar (Campbell & Scott-Kassner, 2002; Houlahan & Tacka, 2015; Radocy & Boyle, 2012) özellikle matematiksel yetenekler, problem çözme becerileri ve yaratıcı düşünme üzerinde müzik eğitiminin olumlu etkilerini vurgular. Ayrıca, çalgı aleti çalmanın el-göz koordinasyonunu desteklediği belirtilmektedir. Duygusal ve sosyal gelişime katkılarıyla müzik eğitimi, çocukların duygusal anlayışlarını artırır. Aynı zamanda şarkı söyleme, müzikle ifade etme ve empati geliştirme, sosyal becerileri ve iletişim becerilerini güçlendirir (Gerry et al., 2012; Hallam, 2010; Harrington et al., 2001; Muhonen, 2014; Ruokonen et al., 2021; Pitt, 2020). Müziksel aktiviteler, özellikle dinleme, çalma ve ritim takibi gibi, çocukların dikkat ve konsantrasyon becerilerini artırır (Karaol, 2013; Özel, 2018; Özkale, 2010; Rickard et al., 2010; Schellenberg, 2001). Müzikle uğraşan çocuklar, özsaygı ve özgüven kazanırken, aynı zamanda kültürel farkındalıklarını artırır (Coşkun, 2018; Clarke et al., 2015; Fiske, 1999; Kaçmaz & Çağlar, 2022; Kandır & Türkoğlu, 2015; Lazdauskas, 1996).

Çocukların öğrenmeleri genellikle oyun ve taklit odağında yetişkinler ve çevreleriyle girdikleri etkileşimler aracılığıyla gerçekleşmektedir (Göncü, 2012; Özeke, 2017). EÇME uygulamalarında şarkı söyleme, enstrüman kullanma ve Dalcroze' un müzik eğitimi yaklaşımının temelini oluşturan hareket (Anderson,2012), EÇME’ de en iyi uygulamalar arasında gösterilmektedir (Barrett, Schachter, Gilbert & Fuerst, 2022). Dilin iletişim ve ifade aracı olduğu gibi müzik de duygusal ifade, sosyal ilişkiler ve diğer birçok işlevi içerebilmektedir (Jentschke, 2016). Duygu ve düşüncelerin aktarımında etkili bir yol olarak görülen müzik ve hareket aynı zamanda sanatsal deneyimler yaşamının ve beden farkındalığının gelişmesinin kaynağı olarak görülebilir.

## Emile Jaques-Dalcroze' un öğretmenlere ve ebeveynlere önerileri

Dalcroze'un ilk baskısı 1921 yılında yayımlanan ve 1931 yılında Harold F. Rubinstein tarafından Fransızcadan İngilizceye çevrilen 'Rhythm, Music and Education' isimli kitabının 'Music and The Child' bölümünde, çocuklara yönelik müzik eğitimi konusunda öğretmenler ve ebeveynler için bir takım öneriler bulunmaktadır. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin; çocuklarının müzikle daha fazla etkileşimde bulunmalarına yardımcı olacak stratejiler geliştirmeleri, müziğe erken yaşta ilgi uyandırma, müzik duyarlılıklarını geliştirme ve çocuklardaki müzik yeteneğinin gelişimi için önemli bilgiler içerdiği düşünülen öneriler literatürdeki diğer çalışmalarla destelenerek maddeler halinde sıralanmıştır.

Dalcroze'a göre;

- Çocuklardaki müzik yeteneği keşfedilmesi ve geliştirilmesi gereken bir potansiyeldir; fakat bu her zaman kolaylıkla tanımlanabilecek kadar net ve belirgin olmayıp sanıldığından daha derinlerde olabilir. Eğitimcilerin bu tanılamayı doğru ve güvenilir bir şekilde yapmaları için daha fazla uğraş vermeleri gerekebilir. Dikkatli gözlem, farklı türlerde müziksel deneyimler, çalgı denemeleri, müziksel grup etkinlikleri, sabırlı ve destekleyici bir ortamın çocuklardaki müzik yeteneklerinin keşfinde önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim çocukların müziksel içgüdüsünü geliştirmeye yönelik olmalıdır.
- Müzik yeteneği sadece seslerin tanınması ve ayırt edilmesi ya da vokal veya çalgı icrasına bağlanamaz. İyi bir müzik kulağına sahip olmak, sadece net ve doğru seslerin ayırt edilmesinden daha fazlasını gerektirir. Müzik yeteneği seslerin yanı sıra ritim, dinamikler, tempo ve kontrastlar gibi müzik nüanslarını ve değişiklikleri ayırt edebilme yeteneği ile bu ölçütlerin kombinasyonu olarak ortaya çıkabilmektedir. Zaman içerisinde geliştirilebilen ve kişiden kişiye farklılıklar gösterebilen bu yeteneklerin ölçülmesinde kişinin müziği nasıl duyumsadığı, hissettiği, ifade ediş tarzı ve nasıl geliştirdiğinin gözlemlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.
- Müzik sadece notaların doğru bir şekilde çalınmasından ibaret değildir. Doğru notaları çalmak önemli olsa da, bir müziğin gerçekten canlanması ve ifade bulması için daha fazlası gerekir. Bu noktada özellikle müziği hissetme, yorumlama ve içsel bir ifadeyle sunma yeteneği büyük bir öneme sahiptir. Müzik sadece teknik bir yetenek değil, aynı zamanda içsel bir anlayış, ifade ve yaratıcılık gerektirir. Dalcroze'un bu düşüncesi Dr. John M. Feierabend tarafından geliştirilen "Conversational Solfege" yaklaşımıyla benzerlikler de göstermektedir. Her iki yaklaşım da müziği bedenle ifade etmeye ve müziği hissetmeye önem verir. Feierabend, notasyonda görülenlerin enstrümanda karşılık gelen tuşlara basarak duyurulmasının müzik okuryazarlığı olarak adlandırılmayacağını, gerçek müzik okuryazarlığının görüleni duyma ve duyulanı görme yeteneğiyle ifade edilebileceğini savunmaktadır (Feierabend, 2019). Sadece notaların doğruluğuna odaklanmak yetersizdir. Müzik içsel duygu, yorum ve ifadeyle zenginleştirilmelidir. Çünkü müzik sadece teknik bir egzersiz değil aynı zamanda bir sanat ve duygu ifadesidir. Çocuklara müziğin nüanslarını takdir etmeleri ve dinleme çalışmalarıyla farklı çalma tarzları arasındaki farklılıkların anlaşılmasının sağlanması gerektiği öğretilmelidir. Örneğin, müziği "yakın veya uzak, legato veya staccato, hızlı veya yavaş, tiz veya bas, sessiz veya yüksek sesle" çalarken farklı nüansların nasıl ortaya çıkabileceği örneklerle açıklanabilir. Bu, çocukların müziği daha incelikli bir şekilde değerlendirmelerine ve hissetmelerine yardımcı olacaktır.
- Müzik sadece işitsel bir deneyim değil aynı zamanda fiziksel bir deneyim ve içsel bir duygudur. Çocukların müziği sadece kulağıyla değil, tüm varlıklarıyla hissederek ve içselleştirerek öğrenmeleri ve daha derinlemesine anlamalarını teşvik etmek gerekmektedir. Dalcroze'a göre performans çocukların duygusal algılarını, yaratıcılıklarını ve hafızalarını geliştirmektedir (Abramson, 1980).
- Çocukların çevresi müziksel gelişimlerini etkilemektedir. Yeteneğin gelişimi çevreden ayrı ele alınamaz (Freeman, 2000). Çocukların yeteneklerinin gelişiminde ve potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarabilmek için çevresel destekler (Csikszentmihalyi et al., 1993) ve aile tutumları (Arnold & Subotnik, 1994; Bloom, 1985; Doxey & Wright, 1990) oldukça önem taşımaktadır. Çocuklar dil aksanlarını hızla öğrenebilirler. Ebeveynlerin çocuklarının çevrelerinde iyi müziği duymalarını ve deneyimlemelerini sağlamaları gerekmektedir. Çevrelerindeki sesler, aksanlar ve müzik onların kulağını, dolayısıyla müziksel gelişimlerini etkilemektedir. Çocuğun sert ses tonuna sahip bir bakıcıyla büyütülmesi bile kulağına olumsuz bir etki yapabilir. Bu nedenle, çocukların müziği en erken yaşlardan itibaren iyi bir şekilde duymaları ve içselleştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Müziksel yeteneğin aktarımında genetik faktörlerin etkisine ek olarak müziğin öğrenilmesi için sunulan fırsatlar ve teşvik de çocukların müziksel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır (Sloboda & Howe,1991).

Müziksel yeteneği çok belirgin bir şekilde gözlenemeyen çocukların da onlara sağlanan destekle iyi bir şekilde gelişebileceğine yönelik kanıtlar mevcuttur (Sloboda et al., 2000).

- Ebeveynlerin çocukların müzik eğitimiyle ilgili karar verirken sadece ses güzelliğini ölçüt almaları doğru değildir. Ayrıca güzelliğin (neye, kime göre?) ne olduğu da ayrı bir tartışma konusu olarak değerlendirilebilir. Güzellikle ilgili öznel yargılar eğitim kararının belirleyicisi olmamalıdır. Ritim ve ses müziğin iki temel unsurudur. Müziği sevmeyen ve şarkı söylemekten hoşlanmayan çocukların sadece hareketlere olan sevgisi aracılığıyla şarkıları da sevmeye başlayabilirler. Bu durum müziğin sadece işitsel olarak değil, aynı zamanda bedensel olarak deneyimlenmesinin önemini vurgulamaktadır. Ritmik hareketlere olan ilgi, hafif işitsel yeteneklere sahip bir çocuğun bile müziği takdir etmesine yol açabilir çünkü duygusal bağlam müzikle olan ilişkiyi zenginleştirir (Gow, 1915). Müzik ritim ve ses unsurlarının yanı sıra bedensel deneyimle de ilişkilendirilmelidir. Müziği ifade etmek ve anlamak sadece işitsel yetilere dayalı değildir. Ritim ve hareket müziği anlamak ve ifade etmek için önemlidir. Bu sebeple çocuklara ritim ve hareket duygusu kazandırmak gereklidir.
- Bedenin eğitimi, sanatsal duyguların gelişimi ve karakterin oluşturulması için önemli bir rol oynar. Müziği ve sanatı anlamak ve ifade etmek için bedenin eğitilmesi önemlidir çünkü müzik yapmak sadece zihinsel bir aktivite değildir. İnsan bedeni ritme uygun ayak eşliği, parmak şaklatma, vücudu müzik eşliğinde harekete geçirme vb. gibi özel bir eğitim gerektirmeyen, doğal olarak ortaya çıkan dışardan kolayca gözlemlenebilen fiziksel tepkilerle müziğe cevap verir (Hodges, 2016). Müziksel etkinlikler esnasında yapılan fiziksel hareketler ve yaşanan duygusal deneyimler ile beyin, kaslar ve sinir sistemi işbirliği içerisinde çalışmaktadır (Wilson, 1986). Müzik beyne faydalarının (Peralta, 2018) yanı sıra vücut hissiyatı ve farkındalığıyla insan zekâsı ve güvenli bir ego yapısına katkı sağlar (Brody, 1953).
- Müzik eğitiminin eksikliği müziğin yaygın anlayışını ve takdirini sınırlandırmaktadır. Müzik sadece teknik yeteneklerle sınırlı değildir. Müzik içsel anlayış, zevk ve duygusal eğitimle ilgilidir. Müzik eğitimi, teknik becerilerden çok daha fazlasını içermektedir. Çocukların müziği anlamaları ve takdir etmeleri için duygusal eğitimin erken yaşlarda başlaması ve müziğin sadece enstrümantal becerilere dayalı olmadığına anlaşılması gerekmektedir.
- Piyano çalışmaları müzik yeteneklerinin gelişimine yönelik tek yol değildir. Müzik yeteneğini geliştirmek için piyano öğrenmeye başlamadan önce işitsel ve ritmik yetilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bazı müzik okulları öğrencilere teknik becerileri öğretmeye odaklanırken, duygusal ifade ve müziği anlama konularını ihmal edebilmektedirler. Bu da bazı öğrencilerin piyano çalışmalarını esnasında yaşadığı zorluklar nedeniyle müziği bırakma kararı alabilmekteler. Çocukların müzik eğitimine sadece teknik becerileri geliştirmek için odaklanmak yeterli değildir. Duygusal ifade, müziği anlama ve içsel gelişim gibi diğer önemli unsurlara da dikkat edilmesi gerekmektedir.
- Müzik eğitimi teknik yeteneklerin ötesine gitmeli, öğrencilerin duygusal ifade, iç gözlem ve deneyimlemeye dayalı bir müziksel ruh halini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu yaklaşım, solfej, Eurhythmics ve doğaçlama konularını bir araya getirerek öğrencilere iç kulak gelişimi, iç kas hissi ve yaratıcı ifade becerilerini kazandırmayı amaçlar (Mead, 1996). Dolayısıyla, temel müzik eğitiminin merkezinde bu üç öge (solfej, Eurhythmics, doğaçlama) bulunur. Müzik eğitimi sadece teknik yeteneklere dayalı olmaması gerekir. Öğrencilerin iç kulaklarını geliştirmeleri, deneyimlemeleri ve müziği içselleştirmeleri gerekir. Dalcroze bir ezginin zihinde düşünülmesinin bile, insanın boğazında ses organlarında yayılması için gerekli olan kasları harekete hazır hale getirdiğini söyler. “Müzik insanla her şeyden önce zihinsel değil, fiziksel ve duygusal bağlamda bir ilişki kurmaktadır” (Özmenteş, 2007, 643). Dalcroze öğretimi, vücut hareketini kullanarak genel motor becerileri, koordinasyon ve vücut farkındalığını geliştirmeyi amaçlar. Özellikle küçük çocuklara temel becerileri, denge, koordinasyon, lokomotif hareket ve vücut pozisyonu gibi, geliştirmeye odaklanır. Bu tür bir öğretim genellikle çocukların hareketi keşfetmeye ve kendi vücutlarını keşfetmeye başlamasıyla başlar. Bu, farklı vücut pozisyonlarını keşfetmek, yaratıcı farklı yollarla hareket etmek, şarkılarda, hikâyelerde ve resimlerde hareketi düşlemek veya bir hikâyeyi hareketle anlatmak gibi yöntemlerle gerçekleştirilir. Bu süreçte halkalar, toplar veya eşarplar gibi araçlar sıkça kullanılır. Temel amaç, bu becerileri müzik aleti çalma, şarkı söyleme ve yönetme gibi ilgili aktivitelerle ilişkilendirip ustalaşmaktır (Juntunen, 2020).
- Müziği hikâyelerle ilişkilendirmek, çocuklara müziği sevdirmeye konusunda etkili bir yoldur. Hikâyeler, müziği bir anlam bütünlüğü içinde sunar ve çocuklara müziği karakterler, olaylar ve duygular aracılığıyla deneyimleme fırsatı sunar. Hikâyeler ve müziğin bir arada olması, müziği

çocuklar için daha cazip hale getirip çocukların müziği daha etkili bir şekilde anlamalarına ve sevmelerine yardımcı olabilir.

- Müzik bir duygu durumunun ürünüdür. Bu duygu durumunu da notalar ve armonilerle ifade edebilir. Sanat duygusal bir ifade biçimidir. Müzik, duyguların ifadesi için güçlü bir sanattır ve müziği deneyimlemek için özgün duygusal deneyimlere ihtiyaç vardır(Dalcroze,1931). “Müzik; mutluluk, hüznün, heyecan, nostalji ve daha birçok duygusal tepkiyi uyandırma gücüne sahiptir” (Juslin, 2016, s.199). Juslin, çalışmasında müziğin neden duygusal tepkiler uyandırdığını anlamaya yönelik yapılan çalışmalarda iki ana yaklaşımdan bahsetmektedir. Birincisi müziğin özelliklerini inceleyerek doğrudan bir bağlantı kurmaya çalışır, ikincisi ise hem neden müziğin bir duygu uyandıracığını hem de neden bu duygunun belirli bir tür olacağını açıklamayı amaçlar. Birinci yaklaşım farklı dinleyicilerin aynı müziğe farklı tepkiler verebilmesi nedeniyle yetersiz bulunmaktadır. İkinci yaklaşımı ise farklı mekanizmalar (müzikle beklenti ilişkisi, müziğin insanların belleğindeki özel anları tetikleme gibi.) önermekte ve bu mekanizmalar müziğin duygusal etkilerini açıklamak için farklı teorilere dayanmaktadır. Juslin, müziğin duygusal tepkilerini açıklamak için ikinci yaklaşımı savunmaktadır. Juslin, bu mekanizmaların müziğin duygusal etkilerini açıklamak için önemli olduğunu savunur ve bu mekanizmalara dikkat çeker (Juslin, 2016).
- Gabrielsson (2016)’da duygusal ifadenin ( tempo, mod, tonalite, yükseklik, aralıklar, melodi, ritim, vurgu, ses rengi, vb.) birden çok müziksel faktör tarafından etkilenmekte olduğunu ve her bir faktörün farklı duygusal ifadeleri tetikleyebildiğini; bu durumun müziğin karmaşıklığını ve duygusal ifadeyi anlamak için hangi faktörlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, "gerilim" algısı, müzikteki disonans, yüksek ses seviyesi, yükseklik, çıkış yönü, metrik yapı, not yoğunluğu, armonik karmaşıklık, ritmik karmaşıklık, melodi beklentisi ve tekrar, yoğunlaşma gibi birçok faktörle ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla müziğin duygusal ifadesi, birçok farklı müziksel faktörün karmaşık etkileşimleri sonucu oluşur ve her bir faktör belirli bir duygusal ifadeyi tetikleyebilir. Bu faktörlerin etkileşimleri, müziğin duygusal zenginliğini ve çeşitliliğini oluşturan temel bileşenlerdir. Sanatçı kendi duygusal deneyimlerini ve duygusal içgüdülerini eserine yansıtır. Müziğe olan ilgi ve sevgi, erken yaşlarda aşılması gerekmektedir. Kişinin bir alet çalmadan önce müziksel bir zeminde yetiştirilmesi gerekir. Müziksel hale gelen birey çalgısında çok daha hızlı ilerleyebilecektir. Çocuklar beş veya altı yaşından itibaren temel müzik eğitimine başlamalı ve bu eğitim müziğe olan ilgiyi artırmak ve müziğin takibini daha erişilebilir hale getirmek amacıyla tasarlanmalıdır.
- Müzik eğitim sisteminde daha fazla vurgulanmalıdır. Okullardaki müzik eğitimine daha fazla zaman ve önem verilmelidir.
- Müziğin insan ruhu üzerindeki etkisi önemsenmelidir. Dalcroze’a göre Eurhythmics’in amacı: “öğrencilerin derslerinin sonunda "biliyorum" demek yerine "deneyimledim" diyebilmelerini sağlamak ve böylece kendilerini ifade etme arzusunu oluşturmaktır” (Dalcroze, 1931, 119).
- Geçmiş nesillerin bilgisine dayalı eğitimin yeterli olamayacağını vurgulayarak öğrencilere kendi yaşamlarını yaşama ve bu yaşamları diğer insanlarınkiyle uyumlu hale getirme becerilerini kazandırmaya odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Dalcroze,1931).
- Dalcroze eğitim sisteminin gelecekteki ihtiyaçlarına dair bir bakış açısı sunarak eğitimcilerin pedagojinin evrimini takip etmelerinin faydalı olabileceğini belirtmektedir. Ona göre pedagojinin temel fikri çocukların kendi kapasitelerini bilme ve kullanma yeteneği kazanmalarını sağlaması gerektiğidir. Müzik sadece bir öğrenme dalı değil aynı zamanda bir eğitim dalıdır. Okullar öncelikle çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimlerini şekillendirmeyi ve onları yaşam için hazırlamayı amaçlamalıdır.
- Aronof (1983) “Dalcroze Strategies for Music Learning in the Classroom” isimli çalışmasında Dalcroze’un müzik-hareket oyunlarının, sınıf ortamına uyarlanmasına uygun olan üç farklı tür içerdiğini belirtmektedir. Birincisi, “Takip Oyunu” olarak adlandırılabilir, müziğin ritmine uygun hareketler üretilmesini vurgulayan “The Follow Game”dir. İkincisi, öğrencilerin öğretmen müziği komut olarak kullandığı, müziğin başlamasıyla hareketin başladığı, müziğin durmasıyla hareketin de durduğu, bu şekilde müziğin yönlendirmesiyle hareketin de şekillendiği ve çocukların müziğe anında yanıt verme yeteneklerini geliştirdiği düşünülen ve “hızlı cevap” olarak adlandırılabilir “The Quick Response Game”dir. Üçüncüsü ise çocukların müziğin akışını sürdürme yeteneklerini test eden, çocukların müziği ve hareketi kesintiye uğratmadan hızlı ve doğru yanıtlarla devam eden ve “yankı” olarak adlandırılabilir “The Echo Game”dir.
- Oyun çocuklara müziği daha derinlemesine anlama, çabuk tepki verme ve fiziksel olarak müziği deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Bu oyunların ortak amacı ise; müziğin öğrencilerin



performanslarına etkilerini anlama ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. “Müzik öğretmenleri, Dalcroze solfej teknikleri aracılığıyla öğrencilerinin daha iyi dinleyiciler ve müzisyenler olmalarına katkıda bulunabilirler” (Thomsen, 2011, 69).

- Müziğin anlaşılması ve ifade edilmesinde ritim hayatı bir öneme sahiptir. Ritmik hareketler müziğin daha iyi anlaşılması ve içselleştirilmesi için kullanılmaktadır. Jimnastik ve müzik özellikle çocukluk döneminde öğrenilmesi gerekmektedir. Böylece çocuklarda kendilerini ifade etme isteği uyandırmak ve müziği deneyimlemelerini sağlamak hedeflenmektedir.
- Yapılan ritmik egzersizlerle çocukların kendilerini tanımayı ve kontrol etmelerini öğrenmeleri gerçekleşebilmektedir. Bu bağlamda, ritmik jimnastik kas sistemini eğitmek, bedeni (müziği daha iyi anlamak ve ifade etmek için) hazırlamak amacıyla kullanılmaktadır. Bu aktiviteler sağlık, uyum ve mutluluk getirmektedir. Müziğe yetişkinlik dönemine başlayarak aynı faydaları elde etmek zordur. Jimnastik sağlığı desteklerken müzik uyum ve sevinci ifade eder. Her ikisi de aşırı çalışmadan kaçınmaya yardımcı olur ve insanlara olumlu tepkiler kazandırır. Müzik, jimnastik gösterilerini zenginleştirip ritim, tema ve duygu ekleyerek etkileyici ve estetik performanslar oluşturabilir (Dalcroze,1931).
- Müzik eğitiminin öğrencilerin müziği duymalarını ve müzik olaylarını algılamalarını içermesi gerekir. Şarkılar okul çocukları için doğal bir uygulama haline getirilmelidir. Şarkı söyleme ve müzik okul müfredatının bir parçası olmalıdır. Çocuklar sadece müziği çalmak veya söylemekle değil, aynı zamanda müziği dinlemekle de ilgilenmelidir. Öğretmenler öğrencilerine iyi müziği dinlemenin keyfini yaşatabilirler. Bu sayede öğrencilerin eleştirel yeteneklerini geliştirebilirler (Dalcroze,1931).
- Çocukların okuldan getirdikleri şarkılar aile yaşamını zenginleştirerek ailenin bir araya gelmesini sağlayabilir. Şarkılar, evdeki atmosferi canlandırabilir, yükseltebilir, aydınlatabilir ve aileyi bir araya getirebilir. Şarkı söyleme ve müziği dinleme zevkinin bir çocuk tarafından geliştirilmesi durumunda, bu zevk ömür boyu sürdürülebilir. Creech (2016), ailelerin çocuklarının müziksel yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmalarını “davranışsal destek, bilişsel/zihinsel destek ve kişisel destek” olmak üzere üç ana kategoriye ayırmaktadır. Davranışsal destek, ailelerin somut davranışlarla çocuklarının müziksel gelişimini desteklemeyi içerir. Bu, müzik derslerine katılım sağlama ve çalgı çalma pratiği gibi somut eylemleri içerir. Bilişsel destek, çocukların müziksel anlayışlarını geliştirmeyi amaçlar. Bu, müziği analiz etmelerine veya müzik terimlerini öğrenmelerine yardımcı olarak, çocukların müziği daha derinlemesine anlamalarına ve müziksel zekâ kazanmalarına odaklanır. Kişisel destek, çocukların müziğe olan ilgisini ve motivasyonunu artırmayı hedefler. Bu, çocukların müziğe duydukları ilgiyi destekleyerek, onların müzikle bağlarını güçlendirmeyi içerir. Bu kategori ailelerin çocuklarının müziğe olan ilgilerini ve eylemlerini takdir etmelerini içerir. Çocuklar müziğe teşvik amacıyla ödüllendirmeler sağlanarak desteklenebilir. Her bir destek türü kendi içinde belirli bir odak noktasına sahiptir ve bu parçalı yaklaşım, her bir destek türünün özelliklerini daha net bir şekilde ortaya koyar. Creech (2016), kişisel desteğin öğrencilerin, ebeveynlerin ve öğretmenlerin hepsi için uzun vadeli sonuçlar doğurabilen bir alan olduğunu da belirtmektedir.
- Müzik toplumsal düzeyde daha fazla önemsenmeli ve geliştirilmelidir. Müzik insanların yaşamlarını zenginleştirebilir. Müzik eğitim sisteminde daha fazla yer bulmalıdır. Bilimsel bir eğitim sanata olan takdiri artırarak toplumun zihniyetini dönüştürebilir (Dalcroze, 1931).

## Sonuç ve Öneriler

Dalcroze müzik becerilerinin çocuklarda derinlemesine saklı olabileceğini ve müziğe duyarlılık üzerine eğitimin önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmada müzik yeteneğinin sadece sesleri tanımaktan daha fazlasını içerdiği ve müziksel kulağın sadece notaların değişen yüksekliklerini ayırt etmekle sınırlı olmadığı ifade edilmektedir. Çocukların müziği hissetmeyi ve içselleştirmeyi öğrenmeleri gerektiği, işitsel duyumların kas duyumları ile tamamlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Çocukların gelişimi üzerindeki müzik eğitiminin önemini vurgulayan bu çalışma ebeveyn ve öğretmenlere yöneliktir. Çevresel etkilerin önemi ve ebeveynlerin çocuklarının müzik becerilerini farklı yöntemlerle geliştirebilecekleri önerileri sunmaktadır.

Dalcroze’ un yaklaşımı ve önerileri EÇME’ yi daha anlamlı ve eğlenceli bir hale getirme potansiyeli sunarak ebeveyn ve öğretmenlere çocukların müzik eğitimi için yapabileceklerinin sanıldığı kadar kısıtlı olmadığını hatırlatması bakımından önemli görülmektedir. Müzik eğitiminde sunulan bu öneriler çocuklara, müziği aktif bir katılım gerçekleştirerek tanımaları ve deneyimlemeleri açısından önemli bir rehberlik sunmaktadır. Dalcroze’ un önerileri, müziği sadece bir ders olmaktan ziyade bir yaşam biçimi olarak benimsemeyi teşvik etmektedir. Bu, müziğin yaşamın içinde yer alması ve günlük hayatta



ilişkilendirilmesi anlamına gelmektedir. Ebeveynler ve öğretmenler; müziğin beden, zihin, duygusal, sosyal ve dil gelişimine olan katkılarını düşünerek bu önerileri doğrultusunda çocukların müziği daha derinlemesine keşfetmelerine ve ifade etmelerine yardımcı olabilirler. Gelecek nesillere müziğin önemini ve sanatsal mutluluğu aktarmak için çaba harcanması gerekmektedir. Bu öneriler insanların gelecek nesiller için sorumluluk taşıdığı vurgulamakta, geleceğin gelişimine katkıda bulunmak ve daha iyi bir toplum yaratmak için müziğin eğitimde daha fazla yer bulması gerektiğini savunmaktadır. Çocukların müziksel gelişiminde onlara eşlik eden öğretmen ve ebeveynlere EÇME' de daha bilinçli ve faydalı bir rehberlik sağlayabilmeleri için kaynak ve eğitim imkânları artırılmalıdır.

- Çocukların müziği eğlenceli bir atmosferde etkileşimli deneyimler yaşayarak keşfetmelerini sağlamak için etkili araç ve materyaller geliştirilmesi önerilmektedir.
- Müziğin beden aracılığıyla deneyimlenmesi eğitimi ve ebeveynler için önemli bir odak noktası olmalıdır. Dalcroze'un da özellikle üzerinde durduğu yaklaşımın ana unsurları olarak görülebilen ritim, melodi ve hareketin birleştiği, müziğin algılanması ve dışavurumunda işitsel ve motor becerilerin güçlü bağlantılar kurduğu (Hodges & Gruhn 2012) özgün etkinliklerde çocukların müziği bedenleriyle deneyimlemeleri sağlanmalıdır.
- Çalışmanın verilerine bakıldığında müziği sadece bir yetenek olarak değil yaşam tarzı olarak benimsemenin, çocukların yaratıcılığını geliştirerek daha duyarlı ve farkındalığı yüksek bireyler olmalarını destekleyeceği düşünülmektedir.
- Bu öneriler hem Dalcroze'un yaklaşımının uygulanabilirliği hem de EÇME' nin kalitesini artırmaya yönelik önemli bir adım olarak düşünülebilir.
- Müziğin bilişsel, duygusal, sosyal ve motor beceriler gibi çocuğun tüm gelişim alanları üzerinde olumlu etkileri vardır. Bu çalışma, müzik eğitiminin çocukların yaratıcı ve problem çözme becerilerini geliştirmesi, kültürel farkındalık kazandırması, kendini ifade etme yeteneğini artırması ve alternatif çözüm yolları üretme becerisi sağlaması gibi nedenlerle ebeveyn ve öğretmenlerin müzik eğitimine daha fazla odaklanmaları gerektiği konusunda farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır.
- Çalışmanın aynı zamanda bazı sınırlılıkları da doğurduğu düşünülmektedir. Dalcroze'un müzik eğitimine yönelik önerilerini içermesi bakımından öznel bir bakış açısı sunabilmesi ve belli bakış açısına odaklanması genellemeler yapılmasını zorlaştırabilir. Buna ek olarak sınırlı bir literatüre odaklanmış olabileceği, tek bir yaklaşımı içermesi geniş bir perspektifin eksikliğine işaret edebilir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları, gelecekteki araştırmacılar tarafından dikkate alınmalıdır. Özellikle, müzik eğitimi üzerine yapılan bu tür çalışmalarda, metodolojik sınırlılıkların farkındalığı önemlidir. Gelecekteki çalışmalarda, araştırmacılar daha geniş bir literatür taraması yapmalı ve farklı müzik eğitimi yöntemlerine dair kuramcı önerileri de içermelidir. Bu, mevcut bilgiye katkı sağlamak ve müzik eğitimi alanında daha kapsamlı bir perspektif sunmak açısından önemlidir. Araştırmacılar, mevcut çalışmada gözlemlenen olası eksiklikleri gidermeye yönelik daha kapsamlı çalışmalar yapmalıdır. Özellikle, müzik eğitiminin belirli yönlerine odaklanarak, eksik veya zayıf noktaları anlamak ve bu alandaki bilgi boşluklarını doldurmak için çaba harcanmalıdır. Müziğin duygusal bir ifade olduğu, çocukların müzikle erken yaşta tanışması, okullarda daha fazla önemsenmesi, eğitiminin daha erken yaşlarda başlaması ve yakın çevrenin bu süreçte ne kadar önemli olduğu unutulmamalıdır.

### Kaynakça/Reference

- Abramson, R. M. (1980). Dalcroze-based improvisations. *Music Educators Journal*, 66(5), 62-68.
- Aksan, M., & Gün, E. (2022). Okulöncesi dönem müzik eğitimi ve Dalcroze yaklaşımı. T. Yazıcı & K. D. Tankız (Edt.), *Güzel sanatlarda güncel araştırmalar* (ss. 20-36). Gece Kitaplığı.
- Alperson, R. (1995). *A qualitative study of Dalcroze eurhythmics classes for adults*. ProQuest Dissertations & Theses Global. (ProQuest No: 304209850)
- Anderson, W. T. (2012). The Dalcroze approach to music education: Theory and applications. *General Music Today*, 26(1), 27-33. <https://doi.org/10.1177/1048371311428979>
- Arnold, K. D., & Subotnik, R. F. (1994). Lessons from contemporary longitudinal studies. *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*, 437-451.
- Barrett, J. S., Schachter, R. E., Gilbert, D., & Fuerst, M. (2022). Best practices for preschool music education: Supporting music-making throughout the day. *Early Childhood Education Journal*, 50(3), 385-397.
- Berger, L. M. (1999). *The effects of Dalcroze eurhythmics instruction on selected music competencies of third- and fifth-grade general music students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota.
- Bloom, B.S. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine Books.

- Bolduc, J., Gosselin, N., Chevrette, T., & Peretz, I. (2021). The impact of music training on inhibition control, phonological processing, and motor skills in kindergarteners: a randomized control trial. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1886-1895.
- Brandt, A., Gebrian, M., & Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in psychology*, 3, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Brody, V. A. (1953). The Role of body-awareness in the emergence of musical ability; its application to music education, the college basic music course, and critic teaching. *Journal of Research in Music Education*, 1(1), 21-29.
- Büyükönenç Polat, B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-64.
- Caldwell, T. (1993). A Dalcroze perspective on skills for learning. *Music Educators Journal*, 79(7), 27-29. <https://doi.org/10.2307/3398612>
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. (2009). *Music in Childhood: From Pre-school Through the Elementary Grades* (3rd edn). Schirmer Books.
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. (2002). *Music in Childhood: From Preschool to the Elementary Grades* (2nd edn). Schirmer Books.
- Clarke, E. DeNora, T. & Vuoskoski, J. (2015). Music, empathy and cultural understanding. *Physics of Life Reviews*, 15, 61-88.
- Coşkun, F. (2018). İzmir'deki Türk sanat müziği amatör korolarının insan yaşamındaki yeri, *Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuarı Dergisi*, (12), 83-9.
- Crumpler, S. E. (1982). The effect of Dalcroze eurhythmics on the melodic musical growth of first grade students. ProQuest Dissertations & Theses Global. (ProQuest No: 303242570)
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. University of Chicago Press.
- Dalcroze Society of America. (2023). *About Dalcroze*. <https://dalcrozeusa.org/about-dalcroze/the-dalcroze-practice>
- Daly, D. K. (2022). Creativity, autonomy and Dalcroze eurhythmics: An arts practice exploration. *International Journal of Music Education*, 40(1), 105-117.
- Doxey, C., & Wright, C. (1990). An exploratory study of children's music ability. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(3), 425-440.
- Eren, E. K. (2019). Emile Jaques-Dalcroze ve ritmik yöntemi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (14), 131-145.
- Feierabend, J. M. (2019). *Conversational Solfege*. <https://www.feierabendmusic.org/conversational-solfege>
- Findlay, E. (1995). *Rhythm and movement: Applications of Dalcroze eurhythmics*. Alfred Music.
- Fiske, E. B. (Ed.). (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Arts Education Partnership. <https://play.google.com/books/reader?id=748JAQAAMAAJ&pg=GBS.PA4&hl=tr>
- Freeman, J. (2000). *Children's talent in fine art and music - England*. *Roeper Review*, 22(2), 98-101.
- Gabrielsson, A. (2016). The relationship between musical structure and perceived expression. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford music psychology handbook* (pp. 215-232). Oxford University Press.
- Gerry, D., Unrau, A. & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398-407.
- Gow, G. C. (1915). Rhythm: The life of music. *The Musical Quarterly*, 1(4), 637-652.
- Göncü, İ. Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında müzikli dramatizasyon çalışmalarının incelenmesi. *Fine Arts*, 7(3), 226-234. <https://doi.org/10.12739/10.12739>
- Greech, A. (2016). The Role of the Family in Supporting Learning. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford Music Psychology Handbook* (pp. 493-507). Oxford University Press.
- Greenhead, K., Habron, J. & Mathieu, L. (2016). Dalcroze Eurhythmics: Bridging the gap between the academic and the practical through creative teaching and learning. In *Creative teaching for creative learning in higher music education* (pp. 211-226). Routledge.

- Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Harrington, D. M., Chin, C. S. & Player, K. P. (2001, April). Self-reported benefits of involvement in extra-curricular artistic activities in adolescence. Poster presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development in Minneapolis, MN.
- Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *The Journal of Aesthetic Education*, 34, 179–238.
- Hodges, D. A. (2016). Bodily responses to music. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford music psychology handbook* (pp. 183-196). Oxford University Press.
- Hodges, D., & Gruhn, W. (2012). Implications of neurosciences and brain research for music teaching and learning. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1) (pp. 205-223). New York: Oxford.
- Houlahan, M. & Tacka, P. (2015). *Kodály in the fifty classroom: Developing the creative brain in the 21st century*. Oxford University Press.
- Jaques-Dalcroze, E. (1931). *Rhythm, music, and education* (3rd ed.). Translated by Harold F. Rubinstein. G. P. Putnam's Sons, The Knickerbocker Press.
- Jaques-Dalcroze, E. (1912). *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. Introduction by Professor M. E. Sadler, Vice-Chancellor of the University of Leeds. Constable & Company Ltd.
- Jentschke, S. (2016). The Relationship between music and language. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford music psychology handbook* (pp. 343-355). Oxford University Press.
- Johnson, M. D. (1993). Dalcroze Skills for All Teachers: The Jaques-Dalcroze approach can be a valuable addition to any music teacher's method. *Music Educators Journal*, 79(8), 42-45.
- Juntunen, M., & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21(2), 199-214.
- Juntunen, M. L. (2020). Ways to enhance embodied learning in Dalcroze-inspired music education. *International Journal of Music in Early Childhood*, 15(1), 39–59.
- Juslin, P. N. (2016). Emotional reactions to music. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford music psychology handbook* (pp. 197-213). Oxford University Press.
- Kaçmaz, D., & Çağlar, B. (2022). Koro müziği eğitimi ve özgüven kavramı üzerine kuramsal bir inceleme. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (20), 163-176.
- Kandır, A., & Türkoğlu, D. (2015). MEB 2013 Okul öncesi eğitim programı'nın müzikal becerilerin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 1(2), 339-350.
- Karaol, E. (2013). Perküsyon destekli piyano ve müzik teorisi programı. *Academic Sığır/Akademik Bakış*, 38.
- Lazdauskas, H. (1996). Music makes the school go'round. *Young Children*, 51(5), 22-23.
- Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M., & Tervaniemi, M. (2018). Music playschool enhances children's linguistic skills. *Scientific Reports*, 8(1), 1-10.
- Lorenzo, O., Herrera, L., Hernández-Candelas, M. & Badea, M. (2014). Influence of music training on language development. A longitudinal study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 527-530.
- Mead, V. H. (1996). More than mere movement dalcroze eurhythmics. *Music Educators Journal*, 82(4), 38–41.
- Muhonen, S. (2014). Songcrafting: A teacher's perspective of collaborative inquiry and creation of classroom practice. *International Journal of Music Education* 32(2), 185–202.
- Orsmond, G. I., & Miller, L. K. (1999). *Cognitive, Musical and Environmental Correlates of Early Music Instruction*. *Psychology of Music*, 27(1), 18–37.
- Özal, K. (2007). *Dalcroze metodu*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Özay, S. (2022). Dalcroze eurhythmics yaklaşımı. E., E., Kaya (Edt.), *Müzik eğitiminde öğretim yaklaşım ve yöntemleri* (ss. 7-16). Eğitim Yayınevi.
- Özel, Y. (2018). *Farklı enstrüman çalan müzisyenlerde vücut farkındalığı ve üst ekstremitte fonksiyonlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

- Özeke, S. (2017). Erken çocukluk döneminde müzik eğitimi modeli ve çocuk gelişimi üzerindeki etkilerine bir örnek: Music Together® programı. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1035–1044.
- Özkale, B. (2010). *Ritim çalışmalarının altı yaş çocuklarının bilişsel becerilerine etkisi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özmenteş, G. (2007). Müzikte beden-zihin ilişkisi. ICANAS 38, Uluslararası Kuzey Asya ve Afrika Çalışmaları Kongresi (ss.627-647). Ankara, Türkiye.
- Özmenteş, G. (2021). Jacques-Dalcroze yöntemi'nin zaman ötesi eğitimsel ve kültürel bileşenleri: Hermenötik bir bakış. N. Kalyoncu (Edt.), *Müzik eğitiminde çok bileşenli pedagojik yaklaşımlar ve öğretme-öğrenme yaklaşımları* (ss. 79-113). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özmenteş G, & Bilen S. (2005). Dalcroze Eurhythmics öğretiminin müziksel beceriler, müzik dersine ilişkin tutumlar ve müzik yeteneğine ilişkin özgüven üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 87 - 102.
- Peralta, L. (2018). Benefits of Music to the Brain. <https://savethemusic/research/benefitstothebrain.org>
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton Library.
- Pitt, J. (2020). Communicating through musical play: combining speech and language therapy practices with those of early childhood music education – the SALTMusic approach. *Music Education Research*, 22(1), 68–86. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703927>
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D. (2012). *Psychological foundation of music behavior* (5th ed.). Charles C. Thomas.
- Rickard, N. S., Vasquez, J. T., Murphy, F., Gill, A., & Toukhsati, S. R. (2010). Benefits of a classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children: a longitudinal study. *Australian Journal of Music Education*, 1, 36-47.
- Roach, D. W. (1980). Dalcroze eurhythmics: Active musicianship training. *American Music Teacher*, 29(3), 42–44.
- Ruokonen, I., Tervaniemi, M. & Reunamo, J. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: An extensive observational study. *Music Education Research*, 23(5), 634-646.
- Schellenberg, E. G. (2001). Music and nonmusical abilities. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930(1), 355-371.
- Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychol. Music*, 33, 419–435.
- Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, 19(1), 3–21.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J., & Murphy, P. (2000). Is everyone musical. *Learners, learning and assessment*, 46-57.
- Thomsen, K. M. (2011). Hearing is believing. *Music Educators Journal*, 98(2), 69–76.
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Tunçer, D. Ö., & Doğrusöz, N. (2013). 36-72 aylık çocuklar ile Dalcroze yaklaşımı: Oyun örnekleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 36, 1-20.
- Türkmen, E. F. (2016). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Wang, D. P. C. (2008). The quantifying analysis of effectiveness of music learning through the dalcroze musical method. *US-China Education Review*, 5(9), 32-41.
- Wilson, F. R. (1986). *Tone Deaf and All Thumbs?* Viking Press. Dalcroze Society of America. (2023). *About Dalcroze*. <https://dalcrozeusa.org/about-dalcroze/the-dalcroze-practice>

## **EXTENDED ABSTRACT**

### **Introduction**

In Turkey, the early childhood period typically spans from 0-6 years, with some sources extending it to 0-8 years (Tunçeli & Zembat, 2017). However, this study defines early childhood as the age range of 0-10 years, including preschool and primary school years. Music education during this period is crucial for integrating music into children's lives and fostering exploration and expression of music. Emile Jaques-Dalcroze's approach emphasizes experiential learning, aiming to internalize music and enhance creative expression (Jaques-Dalcroze, 1931).

Research on Dalcroze's approach highlights its effectiveness across various domains, including early childhood education, rhythmic education, learning skills, creativity, and teaching methods (Juntunen & Hyvönen, 2004; Aksan & Gün, 2022; Büyükgönenç Polat, 2018; Alperson, 1995; Caldwell, 1993; Daly, 2022; Özmenteş, 2021; Johnson, 1993; Findlay, 1995). The data collection process involved a literature review integrating Dalcroze's principles with studies on music education and early childhood development.

Dalcroze's method, centered on integrating movement with music, offers a holistic learning experience. Despite its effectiveness, its implementation in Turkey remains limited, particularly in institutions like the Istanbul Mimar Sinan Fine Arts University State Conservatory.

In summary, early childhood music education plays a crucial role in cognitive, emotional, social, and motor development. Activities such as singing, playing instruments, and movement, aligned with Dalcroze's approach, are considered best practices. Music serves as a means of emotional expression and social interaction, contributing to various aspects of children's development.

### **Emile Jaques-Dalcroze's Recommendations for Teachers and Parents**

The "Music and The Child" section of Dalcroze's book "Rhythm, Music and Education," first published in 1921 and translated from French to English by Harold F. Rubinstein in 1931, contains recommendations regarding music education for children. These recommendations aim to help parents and teachers develop strategies to increase children's interaction with music, stimulate early interest in music, enhance music sensitivity, and support children's musical abilities. According to Dalcroze, Let's analyze the effects of globalization on cultural diversity. Globalization, as a multifaceted phenomenon, has undoubtedly transformed the landscape of cultural diversity. Through the interconnectedness facilitated by technological advancements, various cultures have been exposed to one another like never before. This exposure has led to both positive and negative consequences.

On the positive side, globalization has promoted cultural exchange, fostering an environment where different traditions, beliefs, and practices can be shared and appreciated on a global scale. This has enriched the collective human experience, leading to cross-cultural understanding and tolerance.

However, globalization has also been associated with the homogenization of cultures. As Western ideals and consumerism spread worldwide, traditional customs and languages face the risk of erosion. This phenomenon, often referred to as cultural imperialism, raises concerns about the loss of cultural identity and the commodification of heritage.

Moreover, globalization has influenced cultural industries and artistic expressions. While it has provided opportunities for artists to reach wider audiences and collaborate across borders, it has also introduced challenges such as cultural appropriation and unequal representation. The dominance of Western cultural products in the global market can overshadow the voices of marginalized communities, perpetuating power imbalances.

In conclusion, the impact of globalization on cultural diversity is complex and multifaceted. While it has facilitated greater interconnectedness and cultural exchange, it has also posed challenges to the preservation of cultural heritage and identity. Therefore, it is crucial to approach globalization with sensitivity and consideration for its implications on diverse cultures worldwide."

### **Conclusion and Recommendations**

This study delves into the recommendations proposed by Dalcroze regarding music education and its profound influence on child development. emphasizes the potential of Dalcroze music skills to be deeply ingrained in children and underscores the importance of education on musical sensitivity. It suggests that musical ability encompasses more than just recognizing sounds and that musical ear training extends beyond distinguishing changing pitches of notes. It highlights the necessity for children



to learn to feel and internalize music, emphasizing the complementarity of auditory perceptions with muscle sensations. This study, emphasizing the importance of music education in children's development, is directed towards parents and educators. It offers suggestions on the significance of environmental influences and provides recommendations for parents to enhance their children's musical skills through various methods.

Dalcroze's approach and recommendations are considered significant in reminding parents and educators that there are broader possibilities for children's music education to be more meaningful and enjoyable. These suggestions in music education provide crucial guidance for children to actively engage with and experience music. Dalcroze's recommendations encourage the adoption of music as not just a subject but a way of life, integrating music into daily activities. Parents and teachers, considering the contributions of music to physical, mental, emotional, social, and linguistic development, can assist children in exploring and expressing music more deeply.

Efforts should be made to increase resources and educational opportunities for teachers and parents accompanying children's musical development, enabling them to provide more conscious and beneficial guidance in early childhood music education. Effective tools and materials should be developed to facilitate children's exploration of music in a fun atmosphere of interactive experiences. Experiencing music through the body should be a significant focus for educators and parents. Original activities that combine rhythm, melody, and movement, as emphasized by Dalcroze, should be provided to allow children to experience music with their bodies.

It is believed that embracing music not only as a talent but as a lifestyle will support children's creativity, making them more sensitive and aware individuals. These suggestions can be considered both as an application of Dalcroze's approach and as an important step towards enhancing the quality of early childhood music education. Music has positive effects on various aspects of a child's development, including cognitive, emotional, social, and motor skills. This study aims to raise awareness among parents and teachers about the need to focus more on music education due to its ability to enhance children's creativity, problem-solving skills, cultural awareness, expressive abilities, and alternative solution-finding skills.

However, the study also has some limitations. Due to its inclusion of Dalcroze's recommendations for music education, it may offer a subjective perspective and focus on a particular viewpoint, making generalizations difficult. Additionally, it may have focused on a limited literature, indicating a lack of a broad perspective by incorporating only one approach. These limitations should be considered by future researchers. In particular, awareness of methodological limitations is crucial in such studies on music education. In future studies, researchers should conduct a broader literature review and include theoretical recommendations for different music education methods to contribute to existing knowledge and offer a more comprehensive perspective on music education. Researchers should conduct more comprehensive studies to address possible deficiencies observed in the current study, particularly focusing on specific aspects of music education to understand and fill knowledge gaps in this field. It should not be forgotten that music is an emotional expression, children should be introduced to music at an early age, it should be given more importance in schools, education should start at an earlier age, and the importance of the immediate environment in this process should not be overlooked.

### **Etik Onay**

Bu araştırma, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" ne uygun olarak yürütülmüştür. Söz konusu yönergenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Davranışlar" başlıklı ikinci bölümünde belirtilen herhangi bir etik ihlal meydana gelmemiştir. Çalışma, insanlar veya hayvanlar üzerinde deneysel bir işlem içermediği için etik kurul izni gerektirmemektedir.

### **Çatışma Beyanı**

Bu çalışmada herhangi bir kişi veya kurumla finansal ya da kişisel bir bağlantı bulunmamaktadır. Araştırmanın sonuçları bağımsız olarak sunulmuş olup, herhangi bir çıkar çatışması olmadığı vurgulanmaktadır. Bu çalışma, nesnel bir bakış açısıyla bilimsel bir araştırmanın ürünü olarak sunulmuştur.



## Anarşist kuram çerçevesinde eğitimde yönetim düşüncesi ve uygulamalarına yöneltilen eleştiriler: Yönetimde holakrası

İrem Demir-Arıç 

**Başvuru/Submitted**  
13 Mar / Mar 2024  
**Kabul/Accepted**  
4 May / May 2024  
**Yayın/Published**  
21 May / May 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1452381>

**Öz:** Geleneksel olarak, eğitim örgütlerinin sıklıkla hiyerarşik bir yapıya dayalı olarak yönetilmiş ve kararlar genellikle üst yönetim tarafından alınmıştır. Ancak, son yıllarda, alternatif yönetim modelleri ve daha katılımcı yaklaşımlar eğitim alanında da giderek daha fazla ilgi görmektedir. Araştırmanın amacı, anarşist kuramın ve holakrasinin eğitimdeki rolünü anlamak ve gelecekteki araştırma ve uygulamalara yol göstermek için bir temel oluşturulmasını sağlamak, eğitimde yönetim düşüncesine ve uygulamalarına farklı perspektif sunmak ve bu perspektifin eğitimdeki potansiyel etkilerini değerlendirmektir. Bu bağlamda, anarşist kuramın eğitimdeki etkileri ve holakrasinin eğitimde uygulanması üzerine odaklanarak, alternatif yönetim modellerinin eğitim alanındaki rolü tartışılmaktadır. Anarşist kuramın eğitimdeki yönetim düşüncesine nasıl bir perspektif getirdiğini incelenmektedir. Anarşist kuramın temel prensipleri olan özerklik, katılımcılık ve özgürlük gibi kavramlar, eğitime nasıl yansımaktadır? Holakrası kavramı açıklanarak geleneksel yönetim anlayışından nasıl farklılaştığı açıklanmıştır. Eğitimde yönetimde holakrasinin nasıl uygulanabileceği ve potansiyel etkileri ele alınmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, eğitim yönetimi, eleştirel yaklaşım, anarşist kuram, holakrası.

**Derleme Makalesi**  
*Review Article*

**Alanyazın**  
**Eğitim Bilimleri**  
**Eleştirel İnceleme Dergisi**  
CRCS Journal  
Critical Reviews in Educational Sciences  
2024, 5/1

Arıç-Demir, İ. (2024). Anarşist kuram çerçevesinde eğitimde yönetim düşüncesi ve uygulamalarına yöneltilen eleştiriler: Yönetimde holakrası. *Alanyazın*, 5(1), 71-83.

## Criticisms directed to management thought and practices in education within the framework of anarchist theory: Holacracy in management

**Abstract:** Traditionally, educational organizations have often been managed based on a hierarchical structure, with decisions often made by top management (Jones, 2019). However, in recent years, alternative management models and more participatory approaches have been gaining more and more attention in the field of education (Brown, 2020). The aim of this study is to understand the role of anarchist theory and holacracy in education and to provide a basis for guiding future research and practice, to provide a different perspective on management thinking and practices in education, and to evaluate the potential effects of this perspective in education. In this context, the role of alternative management models in education is discussed, focusing on the effects of anarchist theory in education and the application of holacracy in education. It examines how anarchist theory brings a perspective to management thinking in education. How are concepts such as autonomy, participation and freedom, which are the basic principles of anarchist theory, reflected in education? It explains the concept of holacracy and how it differs from the traditional management approach. It discusses how holacracy can be applied in management in education and its potential effects.

**Keywords:** Education, educational management, critical Approach, anarchist theory, holacracy.

**Okul Yöneticileri Derneği**  
e-ISSN: 2718-0808

## **Yönetim Düşüncesini Eleştiren Yaklaşımlar**

İş görenler tüm örgütlerin temel yapı taşıdır. Fakat örgüt için bu derece önemli unsurlar olarak çalışanlar her zaman yönetilme isteği içinde olmamaktadır. Yönetilme eylemine karşı bireyler yönetimi, bireyin özgürlüklerini kısıtlayan ve bireyler arasında bencil bir yarış oluşturan baskı düzeni olarak görmektedir. Bireyler arasında yaş, sağlık, bedensel güçler ve ruh gibi niteliklerden kaynaklanan farklılıklar bulunmaktadır ve bu farklılıklar insan olmanın doğasından gelir (Rousseau, 2009). Yönetim eylemine göre insanların sahip oldukları bu farklılıklar olumludur. Bireyler bu farklılıkları gidermek için bir yarışa girerler ve bu yarış başarılı olma isteğini oluşturur. Başarılı olmak için çalışan bireyler ise yaratıcılık ve yetenek sergilerler (Atasoy, 2012). Fakat bazı çalışanlar, verim seviyesinin artmasını ve üretim sürecinin gelişmesini istemezler. Örgüt içindeki çalışma performansını yükselten bireyler diğerleri tarafından 'kuralı bozan' olarak adlandırılır ve istenmezler. Bu sebep ile kişisel farklılıklar olumluya çevrilemeden bireyi sınırlandıran özellikler olarak görülür.

Russel (2004), işverenler tarafından çalışmanın erdem olduğu algısı oluşturulduğunu ve dünyada gereğinden fazla çalışıldığını söyleyerek bu çalışmanın yalnızca başkaları için katlanılabilecek bir çilekeşlik ile mümkün olacağını vurgulamıştır. Eylemlerdeki aşırı gayret gösterimini çilekeşlik olarak değerlendiren bir diğer düşünür ise Paul Lafargue'dir. Lafargue (2022) çalışmayı değil, insanı özünden ve kendi yapan değerlerden yoksunlaştıran derecede çalışmaya karşı çıkmıştır. Normalden fazla çalışma temposunun iş görenlerde fiziksel ve psikolojik açılardan sorunlara yol açacağını belirten Lafargue çok çalışmayı 'işçilerin başına bela' olarak nitelendirmiştir.

Rousseau ve Ritter (1978), çok çalışıp çok kazanmanın yeterli olmadığını, kazanılan ücretlerin mutlulukla tüketilmesi için insanın zamana da ihtiyacı olduğunu söylemiştir. Rousseau, halkın ekmeğini elde etmek için harcadığı zamandan geriye zamanı kalmamasını 'yazık' diyerek çalışmanın kölesi olan hayatlara yazık olduğunu çokça vurgulamıştır. Corinne Maier (2004) ise Merhaba Tembellik kitabında şu tespitlere yer vermiştir: "İşinizle aktif olarak meşgul olmama tutumunu benimsemeniz, bunu belli etmemeniz şartı ile başınıza herhangi bir dert açmayacaktır". Maier bu ifadelerini, örgütlerin diğerlerinin isteksizliğini fark etmeyecek kadar kalitesiz ve korkak insanlarla dolu olduğunu söyleyerek açıklamıştır. Bu isteksizliği fark eden biri olsa bile bunu söylemeyecektir. Çünkü bu isteksizlik cezalandırma gerektirir ve cezalandırmanın ise Maier'e göre yönetici açısından iki olumsuz sonucu mevcuttur. Birincisi; yöneticinin sizi çalıştıramadığını ilan etmesidir. İkincisi ise; disiplin cezası alan kişilerin farklı görevlere atanmasının güçlüğüdür. Yöneticiler çalışmayan kişilerden suskunluk ile kurtulmayı tercih eder; bu kurtuluş terfi ederek bile olabilir.

### **Anarşizmin Yönetim Düşüncesine Yaklaşımı**

Anarşi kelimesi, Yunanca'da otorite karşıtlığı ya da yönetici eksiklikleri anlamına gelen anarkhia kelimesinden türemiştir. Tüm otoritelere ve egemenliklere karşı olan anarşinin keskin bir tanımı yoktur. En temel tanımı 'her türlü mutlakiyetin reddi'dir (Gül, Tombak & Yılmaz, 2008). Büyük Larousse sözlüğünde (1986) anarşi, başsızlık, lidersizlik anlamlarını taşıırken anarşizm ise, bireyin her türlü devlet vesayetinden kurtarılması gerektiğini öne süren bir görüş olarak tanımlanmıştır. Toplumun kendi düzeninin en uygun düzen olduğunu savunan Charles Fourier (2017) bu düşüncesini şu metafor ile ifade etmiştir: "Çakıl taşlarını toplayıp bir kutuya koyun ve sallayın, hiçbir sanatçının beceremeyeceği kadar uyumlu bir mozaik elde edersiniz".

Anarşizm, yönetimin ele aldığı her şeyi direkt olarak hedef olarak eleştiren en uç noktadaki yaklaşımdır. Anarşizm, siyasi otoriteyi yok sayarak, fertlerin egemen olduğu bir toplum anlayışını savunmaktadır (Kaygısız, 1997). Anarşizm devlete olan ihtiyacı inkâr etmektedir. Otoritenin her halini reddeden anarşizm, devlet, işveren, okul ve kilise gibi otorite kaynaklarına karşı çıkmaktadır (Carter, 2000). Beşeri ilişkiler ile devlet otoritesinin yok edilmesini isteyen anarşizm, her çağda ve toplumda kendine yandaş bularak devlet otoritesine bir tehdit unsuru oluşturmuştur (Soykan, 2002). Anarşizm, insan varlığının temelini özgürlük olduğu savunarak, özgürlüğü varoluş için bir şart kabul etmektedir (Bakır, 2008). Anarşizm görüşü insan özgürlüğüne engel olan ne varsa reddeder. Anarşizm devlet otoritesine yönelik bir eleştiri olduğundan, özellikle devlet başkanlarını ve üst düzey yöneticileri tehdit eder (Dikili, 2013). Anarşist eylemler, devlet otoritesini sarsmak ve yok etmek için gerçekleştirilen terör ve kargaşa ortamı oluşturmaya yönelik olup, var olan düzenin değişimini hedefler. Anarşizme göre yönetim ve yönetenin iyisi de kötüsü de yoktur. Yönetmek başlı başına bir suçtur. Her türlü yönetim eylemini, araçları, kuralları ve yaptırımları reddeden anarşizm, bireylerin özgürlüğünü sağlamak ve korumak amaçlıdır (Bakır, 2008).

## Anarşist Kuramcıların Eserlerinde Yönetime Bakış

Anarşizmin öncülerinin belirlenmesine yönelik birçok düşünce ve seçim bulunmaktadır. Bu çalışmada De La Boeti, William Godwin, Max Stirner, Pierre Joseph Proudhon, Mihayil Bakunin, Peter Kropotkin ve Paul Feyerabend anarşist kuramcılar olarak ele alınacak başlıca kuramcılardır (Tataran, 2018; Torun, 2007).

### *De La Boetie*

Anarşi düşüncesinin kurucularından biri olarak nitelendirilen Fransız yazar De La Botie, 1530-1563 yılları arasında yaşamıştır. Devletin ve yönetimin varlığına yaptığı eleştiriler ile bireylerin özgürlüğünü savunmuş ve mevcut otorite kaynaklarını reddetmiştir (Long, 2022). Devleti bir aygıt olarak tanımlamış ve bu aygıtı bütünüyle bir kötülük sayarak lanetlemiştir. Gönüllü kullar olarak nitelendirdiği bireylerin, devletin bireyler üzerindeki baskısını kabul eden ve özgürlüklerinden vazgeçen bireyler olduğunu belirtmiştir. Botie, Homeros'un ortaya attığı 'Çok efendiye sahip olmak iyi değildir, bizim tek efendimiz olsun; onu kral olarak tanıyalım' görüşünü reddeder. Efendilerin yani yöneticilerin iyiliğinden hiçbir zaman emin olunamayacağını, efendilerin istedikleri zaman halka şiddet uygulayabileceklerini ve bu efendilere boyun eğmenin en kötü karar olduğunu belirtmiştir. Siyasal iktidarların arasındaki güç kavgasını tartışmaya bile açmayan yazar, aslında halk tarafından yetkilendirilen bu siyasi otoritelerin, halk adına kararlar almasını tartışmalarının odak noktasına almıştır (Newman, 2022).

### *William Godwin*

William Godwin'e (1756-1836) göre her iktidar bir kötülüktür. Bir yönetime tabii olmak, insanın kendi özgürlüğünden ve fikirlerinden vazgeçişidir. Başkasının yönetiminde olan kişiler, akıllarını rafa kaldırarak yöneticilerinin aklı ile hareket eden kişilerdir. Godwin, özel mülkiyet kavramını da reddetmiştir. Temel ihtiyaçlarını karşılamak için çalışmak zorunda olan yoksulların, akıllarını kullanarak kendilerini geliştirecek zamanı olmadığını belirten Godwin, bu durumun aksine özel mülkiyetle sahip oldukları malların şehvetine kapılmış zenginlerin zihinsel faaliyetler yerine gereksiz zevklere yöneldiğini söylemiştir. Mülkiyet sahibi olmayı bu sebeple düşüncenin gücünün önüne geçen ve insanları iğrenç kaygılarda boğan eşitsizlik olarak görerek reddeder (Butler, 1984).

Godwin anarşizmin en temel ekolü olan anarşist bireycilik görüşünü savunmaktadır (Paul, 1876). Bu görüşe göre özgürlük bireyin doğası tarafından tanımlanmalı ve bireyi çevresel faktörlerle sınırlandıran her şey bireyin özgürlüğüne yapılan müdahalelerdir. Her türlü otorite insan doğasına aykırıdır ve devletin var olduğu yerde özgürlük söz konusu değildir. Godwin gibi bireyci anarşistler, özgür ve mantıklı bireylerin kendilerini idare edebileceklerini ve işlerini barış içinde sürdürebileceklerini savunurlar. Bu idareyi ise topluluk, iş birliği ve ortak mülkiyet ile sağlayabileceklerine inanırlar. Godwin otorite ve devlete yönelttiği eleştirileri adalet ve ahlak değerleri üzerine kurmuştur. Adil ve ahlaklı yaşam için ise devlet varlığı yok edilmelidir.

### *Max Stirner*

Geçek adı Johann Casper Schmidt olan Stirner bir Alman filozoftur. Stirner, hiçbir hak istemediğini ve dolayısı ile hiçbir hakkı tanımak zorunda olmadığını savunmuştur. Elde etme kapasitesi olan şeyleri zaten elde edebileceğini, elde edemeyeceklerini ise hak alanının dışında olduğu için elde edemediğini söyleyen Stirner, komünizm görüşü ile devlet idaresinin karşısında olmuştur (Newman, 2011). Tüm hakların topluma ait olması gerektiğini, toplumun kutsal olduğunu ve bireye yönelik hiçbir hak tanımlanmaması gerektiğini savunur. Stirner'e göre liberal devlet bireylerin elindeki tüm hakkı ele geçirmiştir. Bireye bıraktığı tek hak alanı özel mülkiyettir. Bireyler ancak sahip olacakları özel mülkiyetler ile hak sahibi olabilirler (Blumenfeld, 2018).

Stirner'e göre eğitim yönetimi bireysel inançların seçimine izin vermelidir. Bireyler bilgilerini ve inançlarını kendi ihtiyaçları ve istekleri için kullanabilmelidir. Stirner'e göre bireylerin akıllarına hâkim olan belli düşünceler ve inançlar mevcuttur. Ve birey kendini o düşüncelerden kurtaramaz ve onların esiri olur. Stirner bu düşünceleri 'kafadaki tekerlek' olarak adlandırmıştır. Kafadaki tekerlek, bireye ne yapılması gerektiğini söyleyen ahlaki buyruktur. Kafadaki tekerleğin kontrolü bireyde değil şeylerde. Birey bu inanç ve bilgileri kontrol edemez ve kullanamaz (Spring, 1991). İnsanları bu kalıplara karşı şu şekilde uyarmıştır: "kafan taciz edildi; kafanda tekerlekler var!. İnsanı kendisine tabi kılan bir düşünce". Stirner'e göre bireyin kendine sahip olması için kafadaki tekerlekten kurtulması gerekir.

Stirner 'özgür insan' ve 'eğitilmiş insan' olarak iki grup tanımlamıştır. Eğitilmiş insanlarda bilgi; karakterin şekillendirilmesinde kullanılan, mevcut otoritelerin bireye sahip olmasına izin veren kafadaki tekerleğin oluşturucusudur. Özgür insanlar ise bilgiyi, seçimlerini daha kolay yapmalarına imkân sağlayan bir araç olarak kullanılır. Stirner eğitim ile itaatkarlaştırılmayı şu şekilde ifade etmiştir:

"Özgür insanlar aralıksız olarak kendilerini özgürleştirmeye devam edecekler; ancak, bunun tersine birisi onları sadece eğitirse, kendilerini her zaman en eğitimli ve en kibar şekilde koşullara uyduracaklar ve



kölece sürünen ruhlara dönüşeceklerdir. Özgür insan için bir şeyi bilmek daha büyük bir seçenek kaynağı iken, oysa eğitilmiş insan için her şeyi bilmek seçeneğin belirleyicisiydi.” (Stirner, 1967, s.23). Devlet okullarında yasanın içselleştirilmesi yoluyla itaatsizliğe son vermek on dokuzuncu yüzyıl okul müdürlerinin hayalidir. Stirner en güzel pasajlarından birinde şöyle yazıyor: “En sonunda burada yasa ilk defa tam olarak egemendir: Ben yaşamıyorum, yasa benim içinde yaşıyor. Böylelikle ben gerçekte sadece onun zaferini taşıyan kap oluyorum”.

Stirner’e göre modern toplumların temel problemi, özgür insanlar yerine eğitilmiş insanlar yetiştirilmenin hedeflenmesidir. Çünkü sorun insanların politik özgürlüğe değil, kendi özgürlüklerine ulaşmalarındadır.

### **Pierre Joseph Proudhon**

Anarşizm üzerine yapılan derin araştırmalara göre anarşizm kelimesini ilk kullanan kişidir (1809-186). Anarşizmi ‘hükümsizlik’ olarak ifade etmiştir. Proudhon, insanların giderek daha özgür olacağına, gelecek toplumların özgürlük temelleri üzerine kurulacağına inanmıştır. Otoritenin karşısında duran Proudhon, devleti sınıfsal farklılıkların sorumlusu olarak görmüştür. Proudhon, sınıfsal farklılıklardan doğan çatışmaları ortaya çıkaran politik demokrasiye karşı çıkmıştır. Proudhon’a göre demokrasi adalet değil, gizli bir aristokrasi. Demokrasilerde halkı temsil etmeyen burjuvazinin varlığı, özel mülkiyetlerin eşitsizliği, vekâlet yolu ile devreden egemenlik ve eşraf hükümetleri mevcuttur (Sarıca, 1964).

Kendisini anarşist olarak tanımlayan Proudhon, mevcut bir iktidar gücünü baskı olarak tanımlayarak şu sözleri söylemiştir: “Kargaşa, efendisizlik, hükümdarsızlık. Her gün biraz daha yaklaştığımız yönetim biçimi budur. Toplumları yönetenler insanlar değil ilkelerdir, ilkelere olmadığı zaman da durumlarıdır. Önemli olan, insanın baskıya son vermesi, bağımsızlığını gerçekleştirebilmesidir. İnsanın insanı yönetmesi hangi isme bürünürse bürünsün baskıdır” (1876, s. 7). Proudhon, işçi sınıfı oluşturularak burjuva sınıfı ile uzlaştırılması sonucunda toplum ilerleyecektir diyerek işçi sınıfları arasında birleşme ve sendikalaşmanın da kapılarını açmıştır (Woodcock, 2010).

Proudhon’un ilk önemli eseri 1840 yılında yayınlanmış ve 1969 yılında Mülkiyet Nedir? Adı ile Türkçeleştirilmiştir. İlkel toplumların var olma koşulunu hiyerarşi, bu günkü toplumların var olma şartını ise anarşi olarak tanımlayan Proudhon karşılıksız kredinin tüm sınıflara verilmesi ve faizin kaldırılması ile her türlü sınıf ayrımının yok olacağını savunmuştur. Mülkiyet kavramını ise ‘hırsızlık’ olarak tanımlamış ve hiçbir iş, emek ya da yasa ile sahip olunamayacağını ileri sürmüştür. Proudhon’un anarşisi görüşündeki esas odak noktası halkların eşitliği ve toplumdaki adaletsizliğin giderilmesidir. Buna yönelik çözümleri ise başkalarına bıraktığını söyleyerek çözüm noktasındaki inançsızlığını ve isteksizliğini belirtmiştir.

### **Mihayil Bakunin**

Bakunin (1817-1876), Marx’a Karşı adlı eserinde her türlü otoritenin hem ilkesel olarak hem de fiilen ortadan kalkması gerektiğini söylemiştir. Bakunin’e göre siyasal iktidarların varlığı keskin sınıf ayrılıklarını üretmektedir; efendiler ve köleler, sömüren ve sömürülen, yöneten ve yönetilen gibi. Siyasal iktidarın ortadan kalkması ile oluşacak boşluğu üretici güçler ve ekonomik hizmetler dolduracaktır. Devletin mevcudiyetinde görülen tepeden inme bir siyasal sistemin yerine, aşağıdan yukarıya serbestçe örgütlenen halkçı bir sistem oluşacaktır (Jovanovich, 1975). Bakunin’e göre rasyonel ve samimi olarak oluşturulan her devlet teorisi mecburen otorite ilkesine dayanır. Yani kendileri yönetmekten aciz olan kişilerin, kendilerini yukarıdan gelen emirlerin hayırlı olduğuna teslim etmelerini sağlama ilkesi devlet teorisini mümkün kılar. Bakunin’e göre kitleleri etkisi altına alan ve kitleler tarafından saygı duyulan otoritenin üç kaynağı olabilir: Kaba kuvvet, din ve üstün aklın eylemi. Bu otorite kaynakları Weber’in yapmış olduğu güç kaynakları gruplaması ile benzeşim göstermektedir. Weber de güç kaynaklarını ‘yasal, geleneksel ve karizmatik’ güç olarak gruplandırmıştır.

Bakunin’e göre insanın etik değerleri bakımından en tehlikeli şey yönetme alışkanlığıdır. En temiz, en fedakâr, en saf insan bile bu şaşmaz yönetim ilişkisinde muhakkak bozulur. İktidara gelenlerin iktidardan aldıkları iki düşünce vardır ki bu düşünceler onları ahlaksızlaştırır; bunlar, kitleleri hor görmek ve kişinin kendi erdemlerini abartmasıdır. Bu düşünceler, kişinin aklını ve kalbini karartarak gururun cilvesine kapılmasına sebep olur. Bakunin bu durum için devleti suçlu görerek devletin yöneticilerin maneviyatını azaltarak onları yoldan çıkardığını ileri sürmüştür (Mironescu, 2023).

Bakunin, yönetim faaliyetlerinde sözü geçen yöneticilerin, mevcut imkânlardan istifadelerinin kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir ve bu düşüncesini ‘bal tutan parmağını yapar’ atasözünü yönetime uyarlayarak desteklemiştir. Bakunin’e göre ‘yönetimde bal tutan parmağını yalar!’. Özetle Bakunin yönetim eylemlerinde aklın yeri olmadığını, mevcut akli ve ahlaklı değerlerin de yönetim faaliyetlerinin sunmuş olduğu haksız imkânların kullanımını için yok sayıldığını ve hatta yok edildiğini söylemiştir.

### **Peter Kropotkin**

Bireylerin yaptıkları işe göre ücret aldıkları sistem yerine, her bireye eşit ücret dağıtan sistemin uygulanması gerektiğini savunmuştur. Kropotkin'e göre, bireyin üretme kapasitesine göre verilen ödüller sisteminin aslında bir çeşit ücretli kölelik sistemidir. Kropotkin, gönüllü iş birliği ilkesinin, yönetim ilkesi üzerinde adım adım hakimiyet kurduğuna inanmıştır. Kropotkin Anarşist Etik kitabında yazdığı bir bölümde tek bir isteğinin var olduğunu söylemiştir. O da bireylerin özgürlüğünün önünde engel niteliği taşıyan her şeyi ortadan kaldırmaktır. Tüm otorite kaynaklarını ortadan kaldırmak; devleti, kiliseyi, papazı, yöneticiyi vs. anarşinin ve eşitliğin temel ilkesi olarak belirlediği 'kendine nasıl davranılmasını istiyorsan başkalarına da öyle davran' ilkesini anarşinin temel ilkesi olarak nitelendirmiştir. Kropotkin'e göre yönetilmek istememek, aslında kimseyi yönetmek de istememek anlamı taşımaktadır. Aldatılmak istemiyoruz ve bununla aslında her zaman doğruyu söyleyeceğimizi ilan ve taahhüt etmiş oluyoruz. Aslında bireyler arası adalet ve eşitlikçi bir toplumun oluşturulması için özgürlükçü ve saygılı bireylerin bulunmasını, devlet otoritesinin mevcudiyetinden daha etkili görmüştür (De Geus, 2014).

### **Paul Feyerabend**

Feyerabend, anarşist bilgi kuramcısıdır. Anarşizm Üzerine Tezler adlı eserinde düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Bilgi kuramsal-anarşizm hem şüphecilikten hem de siyasi anarşizmden farklıdır. Bir şüpheci, her görüşü ya aynı oranda iyi ya da kötü diye sınıflandırır ya da hiçbir şekilde buna benzer yargıya ulaşmazken, bilgi-kuramsal anarşist en banal ya da en taşkın iddiayı savunmakta herhangi bir sakınca görmez. Hiçbir örgüte ve ideolojiye daima sadık kalmadığı gibi, sonsuza kadar yüz de çevirmez.

Feyerabend (2000), Anarşizm Üzerine Tezler adlı eserinde yönetime dair iki önemli görüş bildirmiştir:

1. Günümüzdeki aşırı derecedeki uzmanlaşmanın, sosyal bilimlerin felsefi yönünü zayıflatmaktadır.
2. Feyerabend'e göre, bilimde sabit paradigmalara sahip olmanın zorunlu olmadığını, paradigmalardan dışına çıkarak da bilime katkı sağlanabilir.

## **Eğitim Üzerine Anarşist Bir Yaklaşım**

Anarşist kuramcılar, eğitimi bireyi istenen biçime sokma aracı olması sebebi ile reddederler. Anarşist eğitim teorilerine göre, geleneksel eğitim insanı bir kalıbın içine sokar ve özgür düşünme beceri ve imkanını elinden alır. Anarşist kuramcılara göre insan eğitim ile köleleştirilmektedir (Suissa, 2006). Fakat insan özgürlüğe erişmesi gereken bir varlıktır.

Godwin'e göre eğitim güç sahiplerinin istekleri doğrultusunda amaçlar belirleyerek bireyleri mevcut otoritelere uygun şekilde yetiştirir (Kramnick, 1972). Bu durumda eğitimin amacı güç ve otorite gruplarını koruyarak egemenliklerinin devamını sağlamaktır. Godwin, eğitimin bireyi soktuğu kalıptan ancak akıl yolu ile çıkmanın mümkün olduğunu savunarak inanılması gereken tek şeyin gerçekler olduğunu belirtmiştir. Eğitim, bireylerin sahip oldukları akıl gücünü ve bireysel farklılıkları tek tipleştirerek egemenlerin istediği özelliklerde bir toplum yetiştirir. Bu sebep ile ulusal eğitime karşı çıkan anarşist kuramcılar, bireyin aklının kabul etmediği gerçekleri ve yasaları reddederler. Eğer yasalar ve bu yasalara uygun planlanan ulusal eğitim otoriteyi güçlendiriyorsa ulusal eğitime de karşı çıkılmalıdır (McGeough, 2012).

Baker okulun en çok eleştirilen yönlerini şu şekilde belirlemiştir (Hargreaves, 2019):

1. Eğitim mecburidir ve kişinin zamanının büyük çoğunluğunu kapsar.
2. Uzman öğreticilerce eğitim verilir.
3. Eğitim hizmeti yaşlara göre kategorilendirilir.
4. Özgür değildir, belli bir programı vardır.

Okul bu dört özelliğiyle muhafaza edilen kültürü öğrencilere aktarır ve böylece uygulamada olan toplumsal kuralları ayıklama yöntemiyle muhafaza etme görevini yerine getirmiş olur. Bu haliyle okul, bireye otoriteyi içselleştirmiş olur. Bu noktada Baker, Stirner, Bakunin ve Nietzsche gibi anarşistlere dayanarak, okulun konformist ve insan beynini çürüten bir kurum olduğunu öne sürer. Okul ve askerlik dâhil her türlü devlet hizmetini zorunlu ve zararlı olduğu için reddetmektedir. Çünkü okuldaki disiplin, ordudakini aratmayacak bir düzeydedir. Baker okulu aynı zamanda bir adaletsizlik olarak değerlendirir. Okul adaletsizliği yeniden üreten bir kurumdur. Çünkü okul herkesin yani halkın değildir ve fırsat eşitliği sağlamaz. Eğitim üzerine yapılan eleştiriler aşağıdaki maddelerle özetlenmiştir.

**Bürokratik Karmaşıklık:** Eğitim sistemleri, genellikle bürokratik ve karmaşık yapılarla yönetilir. Bu durum, eğitimcilerin ve öğrencilerin zamanlarını idari işlemlere harcamalarına neden olabilir. Bürokrasinin aşırı karmaşıklığı, karar alma süreçlerinin yavaşlamasına ve kaynakların etkili bir şekilde kullanılmamasına yol açabilir (Açıklan, 1998). Eğitimde yönetim anlayışına yöneltilen eleştiriler çeşitli konulara odaklanır ve

eğitim sistemindeki sorunları vurgular (Toprak, Saylık & Törün, 2022). Eğitimde yönetim anlayışı eleştirel felsefe odaklı değerlendirildiğinde başlıca sorunlar aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir.

*Standartlaştırma ve Sınav Baskısı:* Birçok eleştiri, yönetim anlayışının eğitim sisteminde aşırı standartlaştırmaya ve sınav baskısına yol açtığını vurgular. Öğrenciler ve öğretmenler sık sık sınav sonuçlarına odaklanırken, derinlemesine öğrenmeye ve yaratıcı düşünmeye daha az zaman ayırabilirler (Atar & Büyüköztürk, 2017).

*Merkezi Yönetim ve İlgisizlik:* Bazı eleştirmenler, merkezi yönetimin eğitimde yerel özerkliği sınırladığını ve yerel ihtiyaçlara uygun eğitim politikalarını zorlaştırdığını iddia ederler. Bu, eğitim politikalarının gerçek ihtiyaçları yansıtmadığını ve yerel toplulukların ihtiyaçlarına cevap veremediğini gösterebilir (Bolman & Deal, 2000).

*Kaynak Eşitsizliği:* Eğitim sistemlerindeki yönetim anlayışı, kaynakların eşitsiz bir şekilde dağıtılmasına neden olabilir. Zengin bölgelerdeki okullar, daha fazla kaynağa ve fırsata sahip olabilirken, yoksul bölgelerdeki okullar yetersiz kaynaklara maruz kalabilir (Ömür, 2017).

*Öğretmen Değerlendirmesi ve Stres:* Öğretmenler, sık sık öğrenci başarılarına dayalı olarak değerlendirilirler. Bu, öğretmenlerin stres altında çalışmalarına ve öğrenci sınav sonuçlarına odaklanmalarına neden olabilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin kişisel ve duygusal gelişimine yeterince zaman ayıramayacakları eleştirilerini getirebilir (Bayar, 2019).

*Öğrenci Merkezli Eğitim Yetersizliği:* Bazı eleştirmenler, yönetim anlayışının öğrenci merkezli eğitimi yetersiz bıraktığını ve eğitim sisteminin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha fazla odaklanması gerektiğini savunurlar (Mevlüt, 2020).

*Ölçme ve Değerlendirme Sorunları:* Yönetim anlayışının, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye odaklanmasının, öğrencilerin yeteneklerini ve öğrenme tarzlarını yeterince dikkate almadığı eleştirileri bulunmaktadır (Taşdemir, 2015).

### **Zorunlu Eğitim**

Okul konusunda anarşist düşünceye sahip bir anne olan Catherine Baker'ın (2000) 'Zorunlu Eğitime Hayır' adlı eserinde okula yönelik eleştirilerini belirtmiştir. Baker, kitabında okulu şu ifadeler ile eleştirmiştir: "Okul, çocuklara gardiyanlık yapan bir kurumdur, ana-babaları çalışırken onları gözetim altında tutar; toplumsal-iktisadi makinenin işlemesi için gerekli olan bilgileri onlara öğretir, itaati aşilar, eler ve rolleri dağıtır".

Baker okulu aynı zamanda bir adaletsizlik olarak değerlendirir. Okul adaletsizliği yeniden üreten bir kurumdur. Çünkü okul herkesin yani halkın değildir ve fırsat eşitliği sağlamaz. Baker'e göre, okul, çocuğun çocuk olabileceği, gençliğini ve neşeyi tam anlamıyla yaşayabileceği bir ortam sunabilmeli ve asla onun önüne, ulaşılması gereken hedefler koymamalıdır.

### **Yöneticisiz Yönetim Sistemi (Holakrası)**

Yöneticisiz yönetim anlayışını ifade eden holakrası, Batı dünyasında son yıllarda sıkça tartışılan ve gündemde olan bir örgütsel davranış sistemidir (Robertson, 2007). Bir kariyer ütopyası olarak nitelendirilen holakrası, unvanların olmadığı, herkesin kendi kendini yönettiği, rollerine hâkim olduğu bir organizasyon yapısını içermektedir (Kumar & Mukherjee, 2018). Holakrası, yukarıdan aşağıya hiyerarşik sistemi ve yönetim ihtiyacı açısından organizasyondaki geleneksel kültürlerin yerini almak üzere tasarlanmış radikal bir yaklaşım türüdür. Yalın yaklaşımı ve amaç odaklı çalışma kültürünü benimseyerek etkili bir çalışma ortamı vaat etmektedir (Van de Kamp, 2014). Holakratik bir örgüt anlayışı ile unvanlar yerini takımlarla belirlenen kurallara bırakarak hiyerarşik yapıyı ortadan kaldırmaktadır.

Holakrası, organizasyonun işi yapan insanlardan daha çok yapılacak işe odaklandığı durumlarda en iyi şekilde işler (Hoesli & MacGregor, 2014). Krasulja, Radojević & Janjušić (2016) tarafından holakrası bir felsefe, teori veya fikir değil, bir uygulama olarak tanımlanmaktadır.

Liderlik tarzının davranışsal yaklaşımı görev ve sonuç odaklıdır. İstenilen hedeflere ulaşmak veya performans standardını korumak için bireysel göreve odaklanmak bir liderin özelliğidir. Bu yaklaşımı takiben lider, çalışanların endişesinden ziyade görevin başarıyla yapılmasıyla ilgilenir. Liderler örgütsel hedefleri belirlemek için planlı bir yapıyı takip ederler (Forsyth, 2014).

Araştırmacılar hala liderlik tarzı ile organizasyon etkililiğinin önemli bir yönü olan görevlendirmenin ince ayarı arasındaki bağlantıyı bulmaya çalışıyorlar (Bass & Stogdill, 1990). Liderliğin kavramsal ayrımlarında delegasyonun rolünü anlamak kritik öneme sahiptir. Yetki devri, otokratik karar almanın zıttı olarak duruyor. Delegasyonda karar alma süreci akranlar tarafından değil, bireysel astlar tarafından yapılır. Karar vermede astların özerkliğini içerir (Leana, 1986).

Demokratik liderlik tarzı personeli motive eder ve iş tatminini artırır (Ngai, 2005). Otokratik liderlik tarzı, astların işlerini nasıl yapılması gerektiğine dair net ve kısa talimatlar aldığı liderlik tarzıdır

(Cunningham, Salomone & Wielgus 2015; Sauer 2011). Otokratik liderler kararları kendi başlarına alırken, demokratik liderler kararları kendileri alır. Astarlarına danıştıktan sonra karar verir (Cellar ve ark. 2001, Maloş 2012). Bürokratik liderlik tarzı, insanları çok az özgürlüğe sahip olduğu veya hiç özgür olmadığı liderlik tarzıdır (Seyed Javadin, 2007). Bürokratik liderler, açık kurallar ve düzenlemelerle, tanımlanmış bir şekilde çalışırlar. Katılımcı liderlik tarzı, çalışanların performansının artırılmasına ve bunun sonucunda yüksek kar elde edilmesine odaklanmaktadır (Negron, 2008). Modernleşen dünyada Zappos, Google ve Facebook gibi pek çok başarılı şirket holakrası ile mutlu çalışanlar oluşturarak başarılarını sürdürmektedir.

### Eğitim Yönetiminde Holakrası

Holakrası, günümüzde giderek daha fazla örgütün tercih ettiği bir yönetim modelidir. Bu model, geleneksel hiyerarşik yapıya alternatif olarak daha esnek ve dağıtılmış bir karar alma sürecine dayanır. Holakrası, iş birliğine ve katılıma dayalı bir yönetim anlayışını teşvik eder (Robertson, 2007).

Eğitim örgütlerinde holakrası yönetim tarzı uygulanmaya başlarken, öncelikle bu yeni modelin prensipleri ve işleyişi hakkında tüm çalışanlara detaylı eğitimler verilmelidir (Lévesque & Clark, 2018). Bu eğitimler, öğretmenlerden idari personele kadar tüm çalışanların katılımını içermelidir (Adams & Gottlieb, 2017). Çalışanlar, holakrası prensiplerini anlamalı ve bu yeni yönetim modeline uyum sağlayabilmek için gerekli bilgiye sahip olmalıdır. Eğitimlerin yanı sıra, holakrasinin uygulanacağı eğitim örgütlerinde bir geçiş süreci planlanmalıdır (Garcia, 2019). Bu geçiş süreci, çalışanların yeni yapıya uyum sağlamalarına yardımcı olacak adımları içermelidir (Ramkissoon, Smith & Oudyk, 2019). Örneğin, belirli bir dönem boyunca paralel bir çalışma sistemi uygulanabilir veya belirli bir süreç içinde yeni rollerin ve sorumlulukların kademeli olarak devreye alınması sağlanabilir (Adams & Gottlieb, 2017).

Holakrası yönetiminde, her bir çalışan belirli rolleri üstlenmektedir. Eğitim örgütlerinde, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve hatta öğrencilerin rolleri belirlenmeli ve bu rollerin sorumlulukları net bir şekilde tanımlanmalıdır. Bu roller, eğitimdeki farklı ihtiyaçlara ve görevlere göre şekillendirilmelidir (Garcia, 2019). Holakrasinin ana prensipleri ve işleyişi hakkında verilen eğitimler, çalışanların yeni rollerini ve sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olmalıdır. Bu, her bir çalışanın kendi alanında daha etkin ve sorumlu bir şekilde hareket etmesini sağlayabilir. Ayrıca, karar alma süreçlerinde nasıl daha aktif bir rol alacakları konusunda da bilgilendirilmelidirler (Robertson, 2007). Holakrası yönetimi, karar alma süreçlerini dağıtır ve daha esnek bir yapı sağlar (Yugendhar & Ali, 2017). Eğitimde, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların katılımını teşvik eden karar alma mekanizmaları oluşturulabilir. Bu, eğitim örgütlerinin daha hızlı ve etkili kararlar almasına ve değişen ihtiyaçlara daha iyi yanıt vermesine olanak tanır (Smith, 2020). Ayrıca karar alma süreçlerini daha çok öğrenci ihtiyaçlarına odaklanacak şekilde düzenler. Bu da eğitim örgütlerinin öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemesini sağlar (Chen, 2017). Öğrencilerin eğitim sürecine daha fazla katılımı teşvik edilir ve öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı bir eğitim ortamı oluşturulabilir (Adams, 2018).

Holakrası, iş birliğine dayalı bir çalışma kültürünü teşvik eder. Eğitim örgütlerinde, bu iş birliği ve iletişim, öğretmenler arası iş birliğini artırabilir, farklı departmanlar arasındaki iletişimi güçlendirebilir ve velilerle daha etkili iletişim kurulmasını sağlayabilir (Jones, 2018). Çalışanların fikirlerine ve önerilerine daha fazla değer verilmesini teşvik eder. Çünkü karar alma yetkisi dağıtıldığı için, her seviyedeki çalışanlar kendilerini daha fazla ifade etme fırsatı bulur ve örgütün hedeflerine ulaşmak için birlikte daha verimli bir şekilde çalışabilirler. Bu da çalışanların katılımını ve bağlılığını artırırken, örgüt içinde daha olumlu bir çalışma ortamı oluşmasını sağlar. Bu konuda yapılan araştırmalarda, holakrası yönetim modelinin çalışanların fikirlerine ve önerilerine daha fazla değer verilmesini teşvik ettiği ve karar alma süreçlerinde daha geniş bir katılım sağladığı belirtilmektedir (Farkhondeh, & Müller, 2021; Kalmus, Vochozka & Formánek, 2023). Bu da çalışanların katılımını ve bağlılığını artırırken, örgüt içinde daha olumlu bir çalışma ortamı oluşmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, eğitim örgütlerinde holakrası uygulaması başlatılırken, çalışanların bu yeni modeli anlamalarını ve benimsemelerini sağlamak için kapsamlı eğitimler düzenlenmelidir (Clark, 2019.b). Bu, holakrasinin başarılı bir şekilde uygulanması ve eğitim örgütlerinde daha etkin bir yönetim sistemi oluşturulması için önemli bir adımdır (Smith, 2018; Somda, 2020; Weirauch & Galliker, 2023). Eğitim örgütlerinde holakrası yönetiminin potansiyel etkileri şu şekilde sıralanabilir:

1. Daha Esnek Karar Alma Süreçleri: Holakrası, karar alma yetkisini dağıtarak daha esnek bir yapı oluşturur. Bu, eğitim örgütlerinin hızlı değişen koşullara daha hızlı yanıt vermesini sağlar.
2. İşbirliğine Dayalı Çalışma Kültürü: Holakrası, çalışanların daha fazla sorumluluk almasını teşvik eder ve karar alma süreçlerine katılımını artırır. Bu da iş birliğine dayalı bir çalışma kültürünün oluşmasına katkı sağlar.
3. Öğrenci Merkezli Yaklaşımın Güçlenmesi: Holakrası modeli, öğrenci ihtiyaçlarını merkeze alan bir yaklaşımı destekler. Öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları, daha fazla sorumluluk alarak öğrencilere daha iyi hizmet sunma konusunda daha motive olabilirler.
4. Daha Etkili İletişim ve İş birliği: Holakrası, çalışanların fikirlerine ve önerilerine daha fazla değer verilmesini teşvik eder. Bu da örgüt içinde daha iyi iletişim ve iş birliği ortamının oluşmasına yardımcı olur.



5. Sorumluluk Duygusunun Artması: Holakrasi, çalışanlara belirli roller ve sorumluluklar verir. Bu da bireylerin işlerine daha fazla sahip çıkmasını ve sorumluluk duygularının artmasını sağlar.
6. İnovasyon ve Yaratıcılığın Teşviki: Daha dağıtılmış bir karar alma süreci, farklı bakış açılarının ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasını teşvik eder. Bu da eğitim örgütlerinde inovasyon ve yaratıcılığın gelişmesine olanak tanır.
7. Daha İyi Performans ve Verimlilik: Holakrasi modeli, çalışanların daha fazla katılımını teşvik eder ve daha etkili karar alma süreçlerine olanak tanır. Bu da eğitim örgütlerinin performansını artırabilir ve verimliliği artırabilir.

Bu etkiler, holakrasinin eğitim örgütlerindeki potansiyel etkilerinden sadece birkaçıdır. Her örgütün kendine özgü dinamikleri ve ihtiyaçları olduğundan, holakrasinin etkileri her örgütte farklılık gösterebilir (Robertson, 2007). Ancak, holakrasinin eğitimde uygulanmasının bazı zorlukları da olabilir. Bunlar arasında geleneksel hiyerarşik yapıya alışkın olanların direnci, rollerin belirlenmesi ve dağıtılması sürecinde yaşanabilecek karmaşıklıklar ve karar alma süreçlerinde tutarlılığın sağlanması gibi konular yer alabilir (Clark, 2019.b). Eğitim örgütlerinde holakrasi yönetiminin olası dezavantajları şu şekilde sıralanabilir:

1. Karmaşıklık ve Belirsizlik: Holakrasi, daha dağıtılmış bir karar alma süreciyle çalışırken, rollerin ve sorumlulukların net bir şekilde tanımlanması ve yönetilmesi gereklidir. Bu durum, organizasyon içinde karmaşıklığa ve belirsizliğe neden olabilir.
2. Yenilikçi Çalışmaların Engellenmesi: Bazı durumlarda, holakrasi modeli, belirli bir düzeyde bürokratik hale gelebilir ve yenilikçi çalışmaların önünde engel oluşturabilir. Çünkü süreçlerin ve karar alma mekanizmalarının katılımcı olması, bazen karar alma süreçlerinin yavaşlamasına ve inovasyonun önünde engel olmasına neden olabilir.
3. Çatışmaların Artması: Holakrasi, her bir çalışanın belirli bir rol ve sorumluluk üstlendiği bir sistemdir. Ancak, rollerin ve sorumlulukların net bir şekilde tanımlanması, zaman zaman çatışmalara ve anlaşmazlıklara neden olabilir.
4. Yönetim Zorlukları: Holakrasi, geleneksel hiyerarşik yapıdan farklı olarak daha karmaşık bir yönetim yapısını içerir. Bu da yöneticilerin ve liderlerin daha fazla efor sarf etmesini gerektirebilir ve bazen yönetim zorluklarına neden olabilir.
5. Değişim Direnci: Eğitim örgütlerinde uzun süredir benimsenen geleneksel yönetim anlayışlarına alışmış olan çalışanlar, holakrasi gibi alternatif yönetim modellerine direnç gösterebilirler. Bu durum, holakrasinin uygulanmasını ve kabul edilmesini zorlaştırabilir.
6. Eğitim Standartlarının Gözden Kaçması: Eğitim örgütlerinde standartların ve müfredatın belirlenmesi önemlidir. Holakrasi modelinde, karar alma yetkisi dağıtıldığı için, bazen eğitim standartlarının gözden kaçması veya tutarlılığın sağlanmasında zorluklar yaşanabilir.

Bu dezavantajlar, holakrasinin eğitim örgütlerindeki uygulanmasının bazı zorluklarını ve potansiyel sorunlarını yansıtmaktadır. Her bir eğitim örgütünün kendi özel koşulları ve ihtiyaçları olduğundan, holakrasinin dezavantajları da örgüte göre değişkenlik gösterebilir.

## **Tartışma ve Sonuç**

Anarşizm; siyasi otoriteyi yok sayarak, fertlerin egemen olduğu bir toplum anlayışını savunmaktadır. Anarşizm devlete olan ihtiyacı ve tüm otorite kaynaklarını inkâr etmektedir. İnsan varlığının temelinin özgürlük olduğu savunarak, özgürlüğü varoluş için bir şart kabul etmektedir. Her türlü yönetim eylemini, araçları, kuralları ve yaptırımları reddeden anarşizm, bireylerin özgürlüğünü sağlamak ve korumak amaçladır. Anarşist görüş, eğitimin bireyin özgürlüğünü ve aklını kullanma ehliyetini elinden alarak, egemenlerin haklarını koruyacak biçimselleştirilmiş bir otorite kurma yöntemi olduğu görüşü ile eleştirir.

Yine genel olarak holakrasi yaklaşımının Türkiye'deki örgütler için pek uygun olmadığı vurgulansa da bu yaklaşımın daha iyi sonuçlara ulaşacağı düşünülürse kuruluşların diğer faaliyetlerde olduğu gibi risk alarak yönetim yaklaşımlarını değiştirebilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda sadece literatür çalışmasına değil, bilim ve iş dünyasındaki ortak çalışmalara da önem verilmeli, bu konu uygulamalarla pekiştirilmeli, Türkiye'de holakrasi konusu da diğer yönetim yaklaşımları gibi tanınıp ölçek çalışmasını yaparak uygulanabilir hale getirilmelidir.

Türkiye'deki yönetim anlayışına bakıldığında, bir yönetim hiyerarşisi olduğu, çalışanların sadece yöneticilerinden emir alarak iş yaptıkları ve organizasyonel yapılar olduğu sürece holakrasi kavramının diğer yönetim yaklaşımları kadar hızlı benimsenmeyeceği düşünülmektedir (Uğur, 2021). Elbette her yönetim yaklaşımının her kuruluş tarafından denenmesi gerekmiyor ancak özellikle yeni bir yaklaşım olması, hiyerarşiyi en aza indirmesi, öz kontrolü sağlaması ve kendini toparlayabilen bir yönetim yaklaşımı olması nedeniyle pratikte tercih edilmemesi en doğrusudur. Sürekli yöneticiden emir almak yerine sorumlulukları bilerek daha verimli olunması gerekmektedir. Ancak son yıllarda dünyada yaşanan teknolojik gelişmelerin yanı sıra yaşanan sağlık ve iklim krizleri çalışma ortamını değiştirmiştir. Bu



değişikliklerin etkisi ile çoğu iş online olarak yapılmaya başlanmıştır. Bu sayede enerji, hammadde, zaman, yer ve hatta işçilik gibi birçok alanda tasarruf sağlandığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda yöneticisiz bir yönetim anlayışı olan holakrası yaklaşımının zamanla Türkiye'deki örgütlerde yaygınlaşması kaçınılmaz olacaktır.

Anarşist kuramın eğitimdeki etkileri ve holakrasinin eğitimde uygulanması, günümüzde eğitim sistemlerinde önemli tartışmalara neden olmaktadır. Anarşist kuram, hiyerarşik yapıları reddeder ve bireyler arasında eşitlik, özgürlük ve özerklik üzerine odaklanır (Jones, 2019; Smith, 2018). Bu perspektif, eğitimde katılımcılığı ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı teşvik eder (Brown, 2020). Anarşist kuramın eğitimdeki etkileri, öğrencilerin özgür düşünme becerilerini geliştirmesi, özgün düşünmeyi teşvik etmesi ve öğrencilerin kendi eğitimlerine katılımını artırmasıyla ortaya çıkar.

Holakrası ise, geleneksel hiyerarşik yönetim anlayışından farklı bir organizasyonel yapılanma modelidir. Holakrası, iş birliğine dayalı bir çalışma kültürünü teşvik eder ve karar alma süreçlerini dağıtır (Garcia, 2022). Eğitimde holakrasinin uygulanması, öğretmenlerin ve diğer eğitim paydaşlarının daha fazla sorumluluk almasına ve daha esnek bir öğrenme ortamı oluşturulmasına olanak tanır. Bu sayede, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilebilir ve eğitim süreci daha etkili hale getirilebilir.

Alternatif yönetim modellerinin eğitim alanındaki rolü, eğitim örgütlerinin daha demokratik ve esnek hale gelmesine yardımcı olabilir (Adams, 2019). Bu modeller, öğretmenlerin ve öğrencilerin daha fazla katılımını teşvik ederken, karar alma süreçlerini demokratikleştirir. Aynı zamanda, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme konusunda daha fazla özgürlük sağlar.

Ancak, alternatif yönetim modellerinin eğitimde uygulanması bazı zorluklarla da karşılaşabilir (Clark, 2019.a). Özellikle, geleneksel eğitim sistemlerine alışkın olan paydaşlar için bu değişikliklerin kabul edilmesi zaman alabilir. Ayrıca, öğrenci merkezli bir yaklaşımın uygulanmasıyla ilgili pedagojik ve pratik sorunlar da ortaya çıkabilir.

Sonuç olarak, anarşist kuramın eğitimdeki etkileri ve holakrasinin eğitimde uygulanması, alternatif yönetim modellerinin eğitim alanındaki rolünü değerlendirirken önemli bir rol oynar. Bu modeller, eğitim örgütlerinin daha demokratik, esnek ve öğrenci odaklı hale gelmesine yardımcı olabilir (Wilson, L. 2021), ancak uygulanmalarıyla ilgili pratik zorluklar da göz önünde bulundurulmalıdır.

### Kaynakça / References

- Açıkalın, A. (1998). Dahabir-Kaosu yönetmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(14), 149-150.
- Adams, D., & Gottlieb, E. E. (2017). *Education and social change in Korea*. Routledge.
- Adams, E. (2018). The implementation of holacracy in educational institutions: Opportunities and challenges. *Educational Leadership Journal*, 43(2), 67-82.
- Adams, E. (2019). The implementation of anarchist principles in educational settings: Challenges and prospects. *Anarchist Studies*, 27(2), 89-104.
- Atar, H. Y., & Büyüköztürk, Ş. (2017). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş: Uygulamalar ve sonuçları. *Sıralama ve yerleştirme baskısı altındaki ortaöğretime yerleştirme serüvenimiz. Eğitime Bakış Eğitim, Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 40,15-25
- Atasoy, Z. (2012). *Farklılıkların yönetimi: Üniversite öğrencilerinin ayrımcılık algısının öğrenci başarı düzeyine etkisi üzerine bir araştırma* (Master's thesis, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Baker, C. (2000). Zorunlu Eğitime Hayır!. Ayrıntı Y.
- Bakır, K. (2008). Eğitim üzerine anarşist bir yaklaşım: William Godwin ve ulusal eğitimin eleştirisi.
- Bakunin, M. A. (1990). *Bakunin: Statism and anarchy*. Cambridge University Press.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Bayar, A. (2019). Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 8(25-I), 177-187.
- Blumenfeld, J. (2018). *All Things Are Nothing To Me: The Unique Philosophy Of Max Stirner*. John Hunt Publishing.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2000). Reframing organizations: Artistry, choice and leadership. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, 84(612), 88-89.
- Brown, C. (2020). The rise of alternative management models in education. *Educational Policy Analysis Archives*, 28(3), 1-18.

- Butler, M. (1984). *Burke, Paine, Godwin, and the revolution controversy*. Cambridge University Press.
- Büyük Larousse (1986). Cilt 20, İstanbul.
- Carter, A. (2000). Analytical anarchism: Some conceptual foundations. *Political Theory*, 28(2), 230-253.
- Chen, Y. T. (2017). On the Essential Characteristics of the Innovation Oriented Management Mode: Holacracy. In *3rd International Conference on Social, Education and Management Engineering* (pp. 194-198).
- Clark, F. (2019. a). Challenges of implementing alternative management models in traditional educational institutions. *Educational Change Quarterly*, 41(4), 367-382.
- Clark, F. (2019. b). Challenges of implementing holacracy in traditional educational institutions. *Journal of Educational Change*, 25(3), 189-204.
- De Geus, M. (2014). Peter Kropotkin's anarchist vision of organization. *Ephemera*, 14(4), 859.
- Dikili, A. (2013). Eleştirel Yönetim Çalışmaları Ana Akım Yönetim Çalışmalarının Yönünü Değiştirebilir Mi?. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 15(2), 52-62.
- Farkhondeh, M., & Müller, B. (2021). Holacracy. *Management Revue*, 32(4), 302-317.
- Feyerabend, P. (2000). *Anarşizm Üzerine Tezler*. Çev: Ekrem Altınsöz. Öteki Yayınevi.
- Forsyth, D. R. (2014). How do leaders lead? Through social influence. In *Conceptions of leadership: Enduring ideas and emerging insights* (pp. 185-200). New York: Palgrave Macmillan US.
- Fourier, C. (2017). 04 18, 2017 tarihinde Wikipedia: [https://tr.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Fourier+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr](https://tr.wikipedia.org/wiki/Charles_Fourier+&cd=1&hl=tr&ct=clnk&gl=tr) adresinden alındı
- Garcia, D. (2019). Holacracy and its potential in educational management. *International Journal of Educational Management*, 33(1), 125-139.
- Garcia, D. (2022). Holacracy: A new approach to organizational management. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 67-82.
- Godwin, B. (1836). *Lectures on Slavery*. JB Dow.
- Gül, Ö., Tombak, N., & Yılmaz, K. (2015). Radikal İnsancıl Paradigma Açısından Eğitim Örgütlerine Genel Bir Bakış. *VI. Eğitim Yönetim Forumu*.
- Hargreaves, D. H. (2019). *Beyond Schooling: An Anarchist Challenge*. Routledge.
- Hoesli, M., & MacGregor, B. D. (2014). *Property investment: principles and practice of portfolio management*. Routledge.
- Jones, B. (2019). Hierarchical structures in education: Challenges and opportunities. *Educational Leadership*, 76(2), 45-51.
- Jones, R. (2018). Enhancing communication and collaboration through holacracy in educational settings. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 213-228.
- Jovanovic, P. (1975). Bakunin's Visions of the Future Society. *Zbornik Radova*, 9, 119.
- Kalmus, H., Vochozka, M., & Formánek, I. (2023). Organizational design based on Holacracy as a source of competitive advantage. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 11(2), 349-362.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kramnick, I. (1972). On anarchism and the real world: William Godwin and radical England. *American Political Science Review*, 66(1), 114-128.
- Krasulja, N., Radojević, I., & Janjušić, D. (2016). Holacracy-the new management system. In *Proceedings of the international scientific conference, Njs, Serbia ,13*.
- Kumar S, V., & Mukherjee, S. (2018). Holacracy—the future of organizing? The case of Zappos. *Human Resource Management International Digest*, 26(7), 12-15.
- Lafargue, P. (2022). *The right to be lazy: And other writings*. New York Review of Books.
- Leana, C. R. (1986). Predictors and consequences of delegation. *Academy of Management Journal*, 29(4), 754-774.
- Lévesque, S., & Clark, P. (2018). Historical thinking: Definitions and educational applications. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 117-148.
- Long, R. T. (2022). *Anarchism*. In *The Routledge Companion to Libertarianism* (pp. 181-203). Routledge.
- Maier, C. (2004). *Bonjour Paresse: De L'art Et De La Nécessité D'en Faire Le Moins. Possible En Entreprise*. ESENSI
- McGeough, J. (2012). Unlimited Questioning: The Literary Anarchism of William Godwin. *Studies in the Literary Imagination*, 45(2), 1-25.

- Mevlüt, K. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk Eğitim Sisteminin sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Karşbir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694.
- Mironescu, D. (2023). Memoriile Unui Anarhist: Zamfir C. Arbore Şi Memorialistca Secolului Al Xix-Lea. *Revista Transilvania*, 10.
- Newman, S. (2011). *Max Stirner*. Springer.
- Newman, S. (2022). La Boétie and republican liberty: Voluntary servitude and non-domination. *European Journal of Political Theory*, 21(1), 134-154.
- Ömür, Y. E. (2017). Eğitimde neoliberal yerelleşme ve eleştirisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Paul, C. K. (1876). *William Godwin: his friends and contemporaries*,1. Roberts Bros..
- Proudhon, P. J. (1876). *What is property?: An Inquiry into The Principle of Right and of Government* ,1. BR Tucker.
- Ramkissoon, A., Smith, P., & Oudyk, J. (2019). Dissecting the effect of workplace exposures on workers' rating of psychological health and safety. *American journal of industrial medicine*, 62(5), 412-421.
- Robertson, B. J. (2007). Organization at the leading edge: Introducing Holacracy™. *Integral Leadership Review*, 7(3), 1-13.
- Robertson, B. J. (2007). Organization at the leading edge: Introducing Holacracy. *Integral Leadership Review*, 7(3), 1-13.
- Robertson, B. J. (2015). *Holacracy: The new management system for a rapidly changing world*. Henry Holt and Company.
- Rousseau, J. J. (2009). Essai sur l'origine des langues. *Essai sur l'origine des langues*, 1-194.
- Rousseau, J. J., & Ritter, H. (1978). *Schriften*. Hanser.
- Russel, D. C. (2004). Virtue as. *Likeness to God «in Plato and Seneca.» Journal of the History of Philosophy*, 42, 241-260.
- Sarıca, M. (1964). Pierre-Joseph Proudhon. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 30(3-4), 591-608.
- Smith, A. (2018). Anarchist perspectives on education. *Journal of Educational Thought*, 42(3), 215-230.
- Smith, A. (2020). Flexibility and adaptability: The keys to successful holacratic implementation in education. *Journal of School Leadership*, 55(4), 567-582.
- Somda, Z. (2020). *How Company Leaders Successfully Implement a Holacracy Organizational Model* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Soykan, Ö. N. (2002). Özgürlük ve Sürekli Barış Yolunda Anarşizm. *Düşünen Siyaset Düşünce Dergisi: Anarşizm*, (11), 9-28.
- Sözlük, B. L. (1986). Ansiklopedisi 22. *Cilt, İstanbul*.
- Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim*. (Çev. Aysen Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Stürner, M. (1967). The false principle of our education. *Trans. Robert H. Beebe. Colorado Springs: Ralph Myles*.
- Suissa, J. (2006). *Anarchism and education: A philosophical perspective*. Routledge.
- Taşdemir, M. (2015). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10/7, 881-898.
- Tătăran, A. (2018). Anarhismul în România: istoriile uitate ale unei istorii uitate. *Anuarul Muzeului Național al Literaturii Române lași*, 11(XI), 7-24.
- Toprak, M., Saylık, A., & Törün, M. K. (2022). Türkiye'deki kamu okullarında bürokrasi: Mevcut ampirik çalışmaların tematik bir analizi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (58), 245-257.
- Torun, Y. (2007) *Klasik anarşizm Godwin-Proudhon-Bakunin-Kropotkin*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Uğur, S. S. (2021). Why is holacracy still not a popular management approach in Turkey. In Ebor Conference (pp. 125-132).
- Van De Kamp, P. (2014). Holacracy—A radical approach to organizational design. *Elements of the Software Development Process-Influences on Project Success and Failure. University of Amsterdam*, 13-26.
- Weirauch, L., & Galliker, S. (2023). Holacracy, a modern form of organizational governance predictors for person-organization-fit and job satisfaction. *Frontiers in psychology*, 13, 1021545.

- Wilson, L. (2021). Holacracy and educational institutions: A review of potential benefits and challenges. *Educational Policy Analysis Archives*, 29(3), 45-59.
- Woodcock, G. (1967). Anarchism. In *The Invisible Hand* (pp. 43-49). London: Palgrave Macmillan UK.
- Woodcock, G. (2010). *Pierre-Joseph Proudhon: A Biography*. Routledge.
- Yugendhar, A., & Ali, S. M. (2017). Evaluation of implementing holacracy, a comprehensive study on Zappos. *International Journal of Engineering and Management Research (IJEMR)*, 7(5), 163-171.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Anarchist theory emerged in the mid-19th century, especially in France and other European countries, as a product of the social and political changes brought about by the industrial revolution. During this period, the rise of industrial capitalism and the difficulties faced by the working class strengthened the search for social justice and led to the emergence of many radical currents of thought. Anarchist theory emerged in this context, advocating basic principles such as the rejection of the state and authority, the emphasis on individual freedoms and the self-governance of society. This school of thought has subsequently developed with various variations and interpretations in different periods and geographies. Mikhail Bakunin, one of the main figures of anarchism, put forward a vision of a libertarian society, advocating the rejection of the state and capitalism. The French political scientist and economist Pierre-Joseph Proudhon, on the other hand, argued that property was theft and advocated the ideal of a society based on mutual aid and cooperation. American anarchist and feminist Emma Goldman spread anarchist ideas by working on issues such as women's rights and liberal education. Russian scientist Peter Kropotkin presented an anarchist perspective, emphasizing the evolutionary basis of natural solidarity and mutual aid. The Italian anarchist politician Errico Malatesta made important contributions to the practical application of anarchism by advocating revolutionary action and the vision of a free society. While these figures represent different aspects of anarchism, they have also shaped various sub-currents of anarchist thought. In this study, Anarchist Theorists who stand out with their approaches to education are discussed.

Anarchist theory is a current of thought that advocates a vision of a social order in which societies and institutions are organized in a non-compulsory and freely participatory manner, without hierarchical structures. Anarchists oppose the state and authority and emphasize the freedom and equality of individuals. This school of thought argues that an order based on community self-government, mutual aid and solidarity is possible. Anarchist theory generally proposes that individuals and communities should manage their own affairs instead of the state. Traditional educational administration is usually centralized and decision-making processes are usually determined by senior managers. However, alternative approaches such as anarchist theory and holacracy offer alternatives to this hierarchical model. Anarchist theory emphasizes concepts such as autonomy, participation and freedom with the perspective it brings to the idea of management in education. The principle of autonomy advocates that decision-making processes in education should be participatory and grassroots rather than centralized. Holacracy, on the other hand, differs from the traditional management approach and adopts a distributed decision-making process instead of an authoritarian leadership. In this model, authority and responsibilities are distributed among specific roles and circles, and decisions are made more collaboratively. The implementation of holacracy in education can contribute to making the educational process more flexible and student-oriented by enabling teachers and other staff to have more autonomy. Traditionally, educational organizations have often been managed based on a hierarchical structure and decisions have often been made by top management. In recent years, alternative models of governance and more participatory approaches have been gaining more and more attention in the field of education. In recent years, many alternative educational institutions and movements have tried to offer students a freer learning environment based on anarchist principles. The role of anarchist theory in education has significant potential for democratizing the education system and increasing the freedom of students.

### Purpose of the Research

This research starts from the fact that educational organizations are traditionally based on a hierarchical structure and are usually managed according to decisions made by top management. To this end, the approaches, criticisms and recommendations of prominent Anarchist Theorists towards education are discussed in this paper. In this context, the role of alternative management models in education is discussed, focusing on the effects of anarchist theory in education and the application of holacracy in education. It examines how anarchist theory brings a perspective to management thinking in education. How are concepts such as autonomy, participation and freedom, which are the basic principles of anarchist theory, reflected in education? The concept of holacracy is explained and how it differs from

the traditional management approach is explained. Based on this approach, the applicability of holacracy management style in education is discussed.

### **Discussion and Result**

In conclusion, the article evaluates the potential effects of alternative management models such as anarchist theory and holacracy in education, discusses the role of these models in the field of education, and provides guidance for future research and practice. It emphasizes the need for further research on how these approaches can contribute to the creation of a more participatory, flexible and democratic environment in education. The literature review concludes that the practical implementation of an anarchist approach to education may face some challenges. In particular, factors such as the institutional structure of current education systems and exam-oriented assessment may hinder the implementation of anarchist principles. The study found that the applicability of holacracy in education depends on factors such as organizational culture, participation, communication, institutional size, flexibility and support. It is recommended that these factors should be taken into account and appropriate strategies should be determined for the successful implementation of holacracy in education.





## Teknoloji destekli fen bilimleri eğitimi çalışmalarının incelenmesi (2020-2023): İçerik analizi

Mehmet Akif Arduç<sup>1</sup> 

**Öz:** Bu çalışmanın amacı 2020-2023 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan teknoloji destekli fen bilimleri eğitimi çalışmalarını (tez, makale) betimsel içerik analizi ile incelemektir. İncelenen çalışmalarda tez/makale sayılarının nasıl olduğu, yıllara göre değişim durumu, çalışılan konular, kullanılan teknoloji, yöntem ve desenler, değişkenler, makalelerin yayımlandığı dergiler, tezlerin hazırlandığı üniversiteler belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, Google Akademik, DergiPark ve TR Dizin arama motorları kullanılarak elde edilmiştir. Toplamda 37 tez ve 46 makale araştırmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel içerik analiz ile düzenlenmiştir. Sonuç olarak, yapılan çalışmalarda makale sayısının tez sayısından fazla olduğu; 2023 yılında çalışma sayısının azalmasına rağmen diğer üç yılda benzer sayıda araştırma yayımlandığı; Web 2.0 araçlarının kullanımının yaygın olduğu; fen eğitimi araştırmacılarının nicel araştırma yöntemini daha fazla kullandıkları ve genel olarak yarı deneysel desen çalışmalarını tercih ettikleri; örneklem sayısının genel olarak daha çok 1-50 kişi aralığında olduğu; 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin çalışmalarda örneklem olarak daha fazla tercih edildiği; akademik başarı, tutum, yeterlik, motivasyon ve ilgi gibi değişkenlerin ön planda olduğu; karma yöntem çalışmalarının daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca makalelerin yayımlandığı dergiler ve tezlerin hazırlandığı üniversiteler anlamında bir yoğunlaşma olmadığı anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji, öğretim teknolojileri, eğitim teknolojileri, Web 2.0 araçları, içerik analizi, eğitim.

## Examination of technology supported science education studies published between 2020-2023: A Content Analysis

**Abstract:** The aim of this study is to examine technology-supported science education studies (theses, articles) published in Turkey between 2020-2023 with descriptive content analysis. In the studies examined, an attempt was made to determine the number of theses/articles, their change over the years, the subjects studied, the technology used, methods and patterns, variables, the journals where the articles were published, and the universities where the theses were prepared. The data was obtained using the Council of Higher Education Thesis Center, Google Scholar, DergiPark and TR Index search engines. A total of 37 theses and 46 articles were included in the research. The data obtained was organized by descriptive content analysis. As a result, the number of articles in the studies is higher than the number of theses; Although the number of studies decreased in 2023, a similar number of studies were published in the other three years; The use of Web 2.0 tools is widespread; science education researchers use quantitative research method more and prefer quasi-experimental design studies; The number of samples is generally in the range of 1-50 people; 6th and 7th grade students were more preferred as samples in the studies; Variables such as academic success, attitude, competence, motivation and interest are at the forefront; It has been determined that mixed method studies are more preferred. In addition, it was understood that there was no concentration in terms of the journals where the articles were published and the universities where the theses were prepared.

**Keywords:** Technology, instructional technologies, educational technologies, Web 2.0 tools, content analysis, trend.

Başvuru/Submitted  
7 Şub/ Feb 2024  
Kabul/Accepted  
30 Nis / Apr 2024  
Yayın/Published  
21 May / May 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1422735>

Sistematik Derleme  
Systematic Review

Alanyazın  
Eğitim Bilimleri  
Eleştirel İnceleme Dergisi  
CRES Journal  
Critical Reviews in  
Educational Sciences  
2024, 5/1

Arduç, A. M. (2024). Teknoloji destekli fen bilimleri eğitimi çalışmalarının incelenmesi (2020-2023): İçerik analizi. *Alanyazın*, 5(1), 85-103.

Okul Yöneticileri Derneği  
e-ISSN: 2718-0808

## Giriş

Dünyada ve ülkemizde teknolojilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine entegre edilmesi giderek önemli hale gelmektedir. Bu noktada hangi teknolojilerin daha fazla kullanıldığı, hangi konularda hangi teknolojik araçları veya uygulamaları kullanmanın daha etkili olduğunun bilinmesi ve yapılan uygulamaların hangi değişkenleri ne ölçüde etkilediğinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle teknoloji ile ilgili çalışmaların incelenip elde edilen sonuçların literatüre kazandırılması eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yeniden gözden geçirilmesine yardımcı olacaktır. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi, etkili ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı görülen (Gömleksiz ve Fidan, 2013; Gül & Sözbilir, 2015) teknoloji destekli çalışmaların incelenmesi ve görünür kılınması oldukça önemlidir.

Teknolojik gelişmelerin doğal bir sonucu olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde de teknolojik araçlar çokça kullanılmaya başlanmıştır. Öğretim teknolojileri giderek yaygınlaşmış ve öğretimin önemli bir unsuru haline gelmiştir (Seyhan, 2024). Ülkeler, kurumlar ve bireyler bu teknolojik araçlardan yararlanarak öğretim düzeyini istedikleri seviyeye taşımaya çalışmaktadır. Ülkemizde bu gelişmelerin doğal bir sonucu olarak kurumsal çalışmalar uzun bir süredir bilgisayar ve bilgisayar programları ile yapılmakta iken sınıflara da akıllı tahtalar yardımıyla bu teknolojiler girmiştir. Öyle ki bazen öğrencilerin sınıf sıralarına kadar gelen mobil cihazlar yardımıyla öğretim teknolojilerinden yararlanı hale gelmiştir. Ülkemizde uygulamaya konan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi sayesinde 2010 yılından bu yana birçok okulun sınıflarında akıllı tahtalar yerini almış ve birçok öğrenciye mobil tablet cihazlar verilmiştir. Bu yolla dünyada gelişen teknoloji takip edilmekte ve derslerin kalıcı öğrenilmesine teknoloji yardımıyla destek olunmaktadır. Öğretim teknolojilerinin birçok alanda gelişimi bireysel öğrenmeyi kolaylaştırmıştır (Arı, 2015).

Özellikle yaşadığımız teknoloji çağının teknolojik araçları birçok öğrencinin dikkatini çekebilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2023). Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik uygulamaları yardımıyla işlenen dersler ile öğrencilerin ilgi ve motivasyonları artırılabilir (Aydın & Şahin, 2021). QR kod teknolojisi ile öğrenciler hızlı bir şekilde konu ile ilgili bir bilgi içeriğine, videoya vb. yararlanabileceği kaynaklara ulaşabilmektedirler (Uçak & Usta, 2023). Web 2.0 araçları yardımıyla dersler etkili bir şekilde işlenebilmekte ve okul dışı ortamlarda da öğretilmesi hedeflenen kazanımlara ilişkin çalışmalar yapılabilmektedir (Gündüzalp, 2022). Ders içerikleri/kazanımları ile ilgili hazırlanan videolar, filmler, üç boyutlu tasarım uygulamaları, sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, yapay zekâ, simülasyonlar, dijital hikâye ve oyunlar, dijital deneyler, video ders anlatımları gibi çalışmalar öğrencilerin ilgilerini çekebilmekte ve fen öğrenmeyi motive edebilmektedir (Aydoğan, 2022; Bakırcı & Kılıç, 2021; Korucu, 2020; Küçükali, 2023; Yılmaz, 2023).

Öğretim teknolojilerinden en fazla yararlanılabilen derslerden biri fen bilimleri dersidir. Fen bilimleri dersinde öğrenciler teknolojik cihazlar yardımıyla deneyler yapabilmekte, çeşitli modelleri detaylı inceleyebilme fırsatı bulabilmekte ve hiç görmediği, görmesi mümkün olmayacak bazı yapı ve organların detaylarını inceleyebilmektedirler. Üç boyutlu uygulamalar yardımıyla bir organı tasarlayabilmekte, yapı ve organlarını süreç içerisinde anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmektedirler (Şimşek & Hamzaoglu, 2020). Web 2.0 araçlarını fen dersinde tartışma aracı olarak kullanabilmekte ve araştırma yapmaya istekli hale gelebilmektedirler (Arıcı, 2023). Sanal gerçeklik uygulamaları ile fiziki şartlarda tehlikeli olabilecek deneyleri kolaylıkla gerçek ortam şartlarında gibi yapabilmektedirler. Simülasyonlar ile tehlikeli ortamlarda bulunmadan, zarar görmeden testler ve denemeler yapabilmektedirler (Kalemkuş & Kalemkuş, 2023). Öğrenciler Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi platformlarda bir sosyal medya kanalında gezinti yapar gibi içeriklere ulaşabilmekte ve kendilerini geliştirebilmektedirler. Dijital hikâye ve oyunlar ile öğrenmeyi zevkli ve eğlenceli hale getirebilmektedirler (Cahide & Çakır, 2023). Öğretim teknolojisi araçları yardımıyla birçok farklı şekilde ilgili konu ve kazanımlar öğrencilere kazandırılabilir.

Öğretim teknolojilerinin öğretmeyi sağlamanın yanında önemli bir amacı daha vardır. Bu amaç çocuk, genç, yetişkin ve yaşlı neredeyse tüm kesimlerin günlük hayatında önemli bir yer kaplayan teknolojik araçlarda geçirilen sürenin bir kısmını öğrenmeye ayırmaktır (Yıldızay & Çetin, 2019). Bu doğrultuda bireylerin dikkatlerini çekecek ve öğrenmeyi zevkli ve meraklı hale getirebilecek öğretim teknolojilerinin üretilmesi ve görünür kılınması gerekmektedir. Ayrıca bu teknolojinin kurumlar ve öğretmenler tarafından takip edilmesi, derslerde kullanılması ve öğretim programlarına dâhil edilmesi önemlidir. Dolayısıyla öğretim teknolojileri alanında akademik çalışmalar yapmak, bu çalışmaları görünür kılmak, eğitim ve öğretim mekanizmasının paydaşları ile paylaşmak etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek için gereklidir.

İlgili alan yazın incelendiğinde fen eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili önceki tarihlerde içerik analizi çalışmalarının olduğu görülmektedir. Demirci Güler ve Irmak (2018) fen eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili içerik analizi çalışması yapmış ve 2005-2018 yılları arasında yayımlanan 111 çalışma

incelemişlerdir. Namdar ve Küçük (2018) teknolojinin entegre edildiği ve örneklemini ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu fen eğitimi ile ilgili 2000-2016 yılları arasında yayımlanan 35 çalışmayı incelemişlerdir. Yıldızay ve Çetin (2019) yapmış oldukları çalışmada 2013-2017 yılları arasında yayımlanan toplam 34 çalışmayı incelemişlerdir. Çalışmaları incelerken belirledikleri kriterler; yayımlanan çalışmanın fen eğitimi çalışması olması, teknoloji destekli olması, STEM ve çoklu ortam değişkenlerini içermesi şeklindedir. Devran ve Öztay (2021) yapmış oldukları çalışmada teknolojiyi fen eğitimi çalışmalarına entegre eden ve örneklemini öğretmenler olan 2013-2020 yılları arasında yayımlanan 49 çalışmayı incelemişlerdir. Çalışmalara bakıldığında bu çalışmanın sınırladığı 2020-2023 yılları arasında ve teknoloji destekli deneysel çalışmalarını inceleyen bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Son yılların eğiliminin belirlenmesi, deneysel çalışmalarda tercih edilen teknolojik yöntemlerin görünür kılarak ilgili alan yazına kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Çalışma sonuçları ile araştırmacılara incelenen başlıklarda bilgi vererek alan yazının bu doğrultuda şekillenmesine destek olacak ve öğretmenlerin derslerinde hangi teknolojik araçları kullanabileceğini göstermiş olacaktır.

Tez ve makale oranının belirlenmesi herhangi bir alanda eksiklik varsa araştırmacıların yönlendirilmesi ve dikkatlerinin çekilmesi açısından önemlidir. Yıllara göre araştırma sayılarındaki değişiklik öğretim teknolojileri çalışmalarında bir eksiklik varsa ilgili alan yazında çalışmalar yapan araştırmacıları bilgilendirmek için gereklidir. Çalışmalarda kullanılan konuların bilinmesi öğretmenlerin bu konular ile ilgili hazır teknolojilere ulaşabilmesini ve araştırmacıların eksik konulara yönelebilmelerini sağlayabilir. Araştırmaların yöntem ve desen tercihlerinin belirlenmesi birçok farklı yöntem ile uygulamaların değerlendirildiğinin gösterilmesi açısından incelenmesi gereken bir durumdur. Çalışmalarda bağımlı değişkenlerin belirlenmesi yapılan uygulamaların hangi değişkenleri geliştirebildiğinin gösterilmesi açısından değerlidir. Yapılan tezlerin hangi üniversitelerde hazırlandığı, makalelerin hangi dergilerde yayımlandığı göstermek ülke içerisinde öğretim teknolojilerinin kullanımının nerede ne düzeyde olduğunu belirlemek açısından önemlidir.

Bu çalışmada ilgili alan yazındaki çalışmaların yoğunluğu düşünülerek ve özellikle son yıllardaki fen eğitimi çalışmalarında kullanılan teknolojilerin belirlenmesi, eğilime ilişkin paydaşlarla bilgi paylaşılması ve literatüre katkı sunulması amacıyla son dört yılda (2020-2023) Türkiye’de yayımlanan çalışmalar (tez, makale) incelenmiştir.

İncelenen çalışmalarda;

1. Çalışmaların tez/makale dağılımı,
2. Çalışmaların hangi yılda yayımlandığı,
3. Çalışmalarda hangi konuların kullanıldığı,
4. Çalışmalarda hangi teknoloji/teknolojilerin kullanıldığı,
5. Çalışmalarda hangi yöntem ve desenlerin kullanıldığı,
6. Çalışmaların örneklem düzeyi ve örneklem seçim şeklinin nasıl olduğu,
7. Yapılan çalışmalarda bağımlı değişkenlerin neler olduğu,
8. Makalelerin hangi dergilerde yayımlandığı, tezlerin hangi üniversitelerde hazırlandığı betimsel içerik analizi ile belirlenmiştir.

## Yöntem

### Desen

Bu çalışmada 2020-2023 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan çalışmalar (tez, makale) incelendiği için çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel içerik analizi ile yürütülmüştür. Betimsel içerik analizinde literatürde yer alan konu ile ilgili tüm çalışmalar derlenir ve çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen değişkenlere ilişkin veriler düzenlenerek alan yazındaki genel eğilim belirlenmeye çalışılır (Çalık & Sözbilir, 2014). Diğer bir ifadeyle betimsel içerik analizi, çalışmanın amacı doğrultusunda doğrulanabilir genel-geçer/kabul edilebilir bilgilere ulaşılması için hedef dokümanların belirlenmiş kurallara göre incelenmesidir (Metin & Ünal, 2022).

### Araştırmanın kapsamı ve verilerin toplanması

Araştırma kapsamında yayımlanan çalışmaların fazla olması ve çalışmanın amacı doğrultusunda son yıllara ait eğilimin belirlenmeye çalışılması nedeniyle son dört yıla ait (2020-2023) Türkiye’de yayımlanmış tez ve makaleler incelenmiştir. Tam metinlerine ulaşamama kaygısı ve birçok bildirinin makale olarak da yayımlanması nedeni ile bildiriler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Çalışma kapsamında incelenen tezler “Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi” arama motoru kullanılarak taranmış ve herhangi bir çalışmanın belirlenmemesi kaygısıyla sadece teknoloji ile ilgili anahtar kelimeler kullanılarak tarama yapılmamış, fen bilimleri eğitimi alanında 2020-2023 yılları arasında yayımlanmış tüm tezler (300’ü aşkın) incelenmiştir. Kontroller neticesinde son durumda 37 tez olduğu görülmüştür. Çalışmaların büyük bir bölümü ile ilgili veriler başlık ve özetlerden elde edilirken tezlerin (37 tez) yaklaşık %17’sinde elde edilmeye çalışılan veriler için tezin tam metnine bakılmaya ihtiyaç olmuştur.

İncelenecek makaleler için “Yüksek Öğretim Kurulu Akademik Arama, Google Akademik, DergiPark, Tr Dizin” arama motorları kullanılmıştır. Arama yapılırken; “fen eğitimi, fen öğretimi ve fen” anahtar kavramları “teknoloji, öğretim teknolojileri, teknoloji destekli öğretim, teknolojik araçlar, web, mobil, dijital, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, QR kod ve bilgisayar” anahtar kavramları ile kombine edilerek taranmıştır. Bu doğrultuda yaklaşık 1200 makale incelenmiş ve makalelerin incelenmesi ile araştırmanın amacına uygun 46 makale araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaların verilerinin büyük bir bölümü başlık ve özetlerinden tespit edilirken, yaklaşık %35’i için tam metne bakmaya ihtiyaç olmuştur. Özetle; fen eğitimi alanında yapılmış, tez ve makale olan, teknoloji konusunda olup deneysel çalışma yapılan ve 2020-2023 yıllarında Türkiye’de yayımlanmış 83 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir.

### Verilerin analizi

İncelenen tez ve makalelerden elde edilen veriler betimsel içerik analizi ile tasnif edilmiştir. Tezler ve makaleler belirlendikten sonra araştırmacı tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili literatür de (Demirci Güler & Irmak, 2018; Devran vd., 2021; Yıldızay & Çetin, 2019) incelenerek değişkenlere ilişkin hazırlanan sorulara cevap verilecek şekilde tasnif edilmiştir. Bu tasnif bir tablo üzerinde yapılmış ve tabloda şu başlıklar yer almıştır: Makalenin/tezin adı, yazarlar, dergi/üniversite, kullanılan teknoloji, konu/ünite, bağımlı değişkenler, yöntem, desen, örneklem düzeyi, örneklem seçim şekli. Veriler hazırlanan tabloya işlenmiştir. Araştırmacının daha sonra ulaşması kolay olması için makale/tez adı ve yazarlar olduğu gibi yazılmıştır. Dergi/üniversite isimleri kodlanamayacağı için aynen yazılmıştır. Deneysel çalışmalar incelendiği için örneklem düzeyinin 1-100 kişi aralığında olduğu görülmüş, kod olarak kişi sayısı yazılmış ve literatüre benzer şekilde 1-50/51-100 şeklinde kategorize edilmiştir. Örneklem seçim şeklinin tüm çalışmalarda kolay ulaşılabilir örneklem olduğu görülerek “kolay ulaşılabilir örnekleme” olarak kodlanmıştır. Çalışmada elde edilen veriler betimsel içerik analiz ile analiz edilerek frekans ve yüzde tabloları/şekilleri oluşturulmuştur.

### İnandırıcılık ve Kapsayıcılık

Çalışmada inandırıcılığın ve kapsayıcılığın artırılması amacıyla analize dahil edilen çalışmalarda kullanılan ölçütler açıklanmış, veri toplama ve analizi süreçleri detaylı anlatılmıştır. Çalışmaların toplandığı veri tabanları belirtilmiş, farklı veri kaynaklarından karşılaştırmalar yapılarak tüm çalışmalar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından anahtar kelimeler kullanılarak makalelerin ve tezlerin tespiti yapılmıştır. Gözden kaçan herhangi bir çalışmanın olmaması için belirtilen anahtar kelimeler ile yaklaşık 1500 makale ve 300’ü aşkın tez incelenmiş ve ilgili 83 çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen çalışmalar kayıt altına alınarak farklı zamanlarda araştırmacı tarafından 2 defa daha kontrol edildikten sonra 1 fen eğitimi alan uzmanının ve 1 fen bilimleri öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda tespit edilemeyen ve çıkarılması gereken çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda çalışma dosyası güncellenmiş ve son durumda 83 çalışmanın olduğu görülmüştür. Neuendorf (2018) içerik analizi incelemesinde farklı uzmanların kontrol etmelerinin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen verilerin tabloya işlenmesinde, ilgili çalışmaları belirlemede, çalışmaların tespiti ile ilgili benzer bir süreç yürütülmüştür. Araştırmacı farklı zamanlarda 2 defa verileri kontrol ettikten sonra betimsel içerik analizi ile oluşturulan kodlama sonuçlarını 2 uzman (1 fen eğitimi alan uzmanı ve 1 fen bilimleri öğretmeni) görüşüne sunmuştur. Uzmanlar çalışmalar içerisinden örneklem olarak beşer çalışma incelemişlerdir. İncelenen çalışmalarda bazı nitel çalışmaların desenlerinin ve bazı örneklem sayılarının yazılmadığı görülerek tüm çalışmalarda bu durumlar kontrol edilmiştir. Tüm çalışmalar 3 araştırmacı tarafından karşılaştırılıp karşılaştırılarak uyum yüzdesi son durumda %100 olarak belirlenmiştir [Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen:  $\text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$  formülü kullanılmıştır]. Başka bir eksiklik tespit edilmediği için diğer değişkenlerde herhangi bir güncelleme yapmaya ihtiyaç duyulmamıştır.

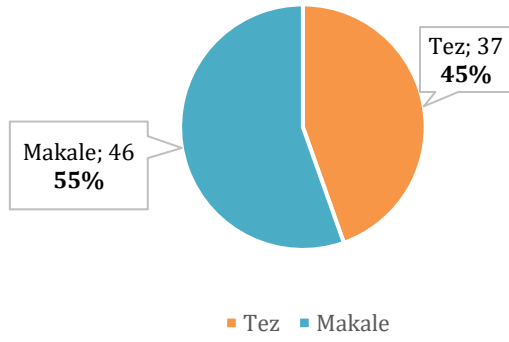
### Bulgular

2020-2023 yılları arasında yayımlanan makale ve hazırlanan tezler incelenerek; çalışmaların dağılımına (tez, makale), yayım yılına, kullanılan konulara, kullanılan öğretim teknolojisine, örneklem düzeyine ve seçim şekline, bağımlı değişkenlere, makalelerin yayımlandığı dergi ve tezlerin hazırlandığı üniversitelere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.



### Çalışmaların dağılımına ilişkin bulgular

İncelenen çalışmaların makale ve tez olmasına ilişkin elde edilen bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

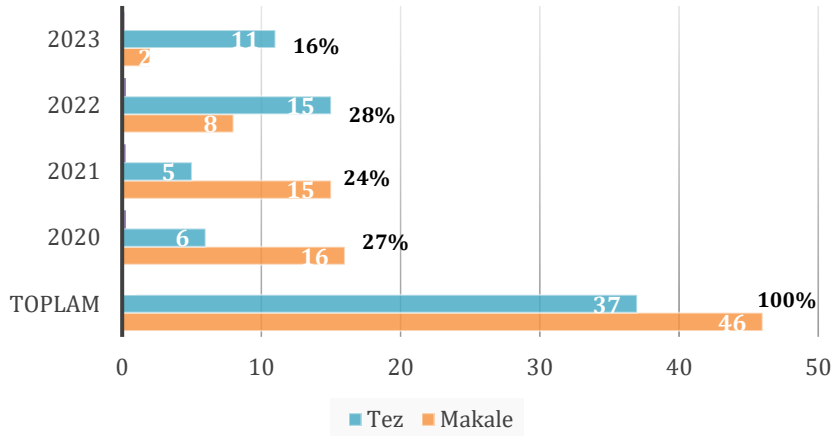


Şekil 2. İncelenen çalışmaların türü

Şekil 2 incelendiğinde 2020 ve 2023 yılları aralığında incelenen 83 çalışmanın 46’sının bilimsel makale (%55) ve 37’sinin de tez olduğu (%45) yani yayımlanan makale sayısının tez sayısından fazla olduğu görülmektedir.

### Çalışmaların yayım yılına ilişkin bulgular

İncelenen çalışmaların yayım yılına ilişkin veriler Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. İncelenen çalışmaların yayım yılı

Şekil 3’te elde edilen bulgular incelendiğinde ilk üç yılda birbirine yakın sayıda çalışma yayımlansa da 2023 yılında yayımlanan çalışma sayılarının azaldığı görülmektedir. Tez sayıları incelendiğinde 2020 (6 tez) ve 2021 (5 tez) yıllarında yapılan tez sayılarının birbirine yakın olduğu görülürken; 2022 (15 tez) ve 2023 (11 tez) yıllarında büyük bir artış olduğu görülmektedir. Makale sayıları incelendiğinde 2020 (16 makale) ve 2021 (15 makale) yıllarında yayımlanan makale sayılarının birbirine yakın olduğu görülürken; 2022 (8 makale) yılında önceki yıllara göre büyük bir düşüş olmuş, 2023 (2 makale) yılında ise yayımlanan makale sayısının diğer yıllara göre çok düşük olduğu görülmektedir.

### Çalışmalarda kullanılan konulara ilişkin bulgular

İncelenen çalışmaların konu dağılımına ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### İncelenen Çalışmaların Konu Dağılımı

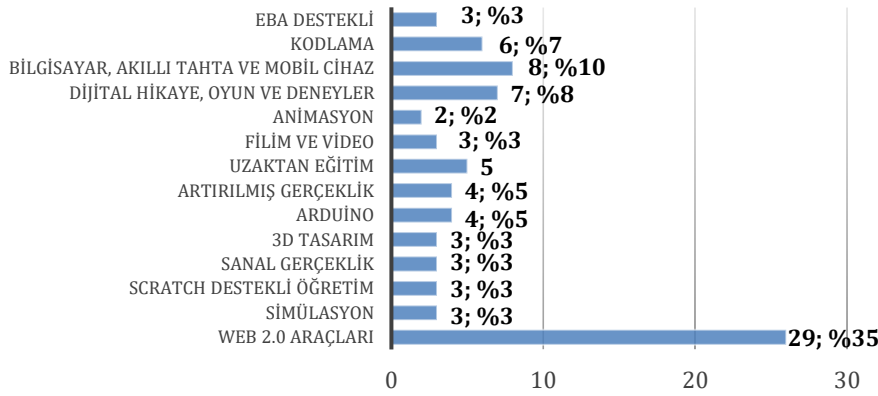
Konular	f	%
Teknoloji Uygulamalarının Tanıtımı	11	13
Kuvvet ve Hareket, İş ve Enerji İlişkisi ve Enerji Dönüşümleri	9	11
Genel Fen Dersi Konuları	9	11
Madde ve Isı Ünitesi, Madde ve Doğası, Maddeyi Tanıyalım, Maddenin Tanecikli Yapısı ve Yoğunluk, Maddelerin Molekül Yapıları	8	10
Laboratuvar Uygulamaları	7	8

Vücudumuzdaki Sistemler	6	7
DNA ve Genetik Kod, Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme	5	6
Elektrik	5	6
Güneş, Dünya ve Ay	3	4
İklim Değişikliği, Biyoçeşitlilik ve Çevre Konuları	3	4
Kodlama eğitimi	3	4
Işık ve Ses	3	4
Basit Makineler	2	2
Fiziksel Olaylar, Canlılar ve Yaşam Konu Alanları	1	1
Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması Konusu	1	1
Gezegenele Yolculuk, Su Altı Dünyam, Arabalar Çarpışırsa, Ne Çok Canlı Var? ve Toprak Ana	1	1
Besinlerimiz	1	1
Basınç	1	1
Hayvanların Sınıflandırılması	1	1
Yer Bilimi	1	1
Astrofizik	1	1
Canlılar ve Yaşam	1	1
<b>TOPLAM</b>	<b>83</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde öğretim teknolojilerinin tanıtılması (f: 11), kuvvet (f: 9), madde (f: 8), laboratuvar uygulamaları (f: 7), sistemler (f: 6), DNA ve genetik kod, canlılarda üreme büyüme ve gelişme (f: 5) ve elektrik (f: 5) konularının çalışmalarda daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Tablo 1 fen dersi öğretim programı doğrultusunda incelendiğinde birçok fen dersi konusunun çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretim teknolojilerinin tanıtılması ve kodlama eğitimine ilişkin çalışmaların olması dikkat çekmektedir.

#### Çalışmalarda kullanılan öğretim teknolojisine ilişkin bulgular

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer durum, çalışmalarda kullanılan öğretim teknolojileridir. Bu duruma ilişkin veriler Şekil 4'te sunulmuştur.

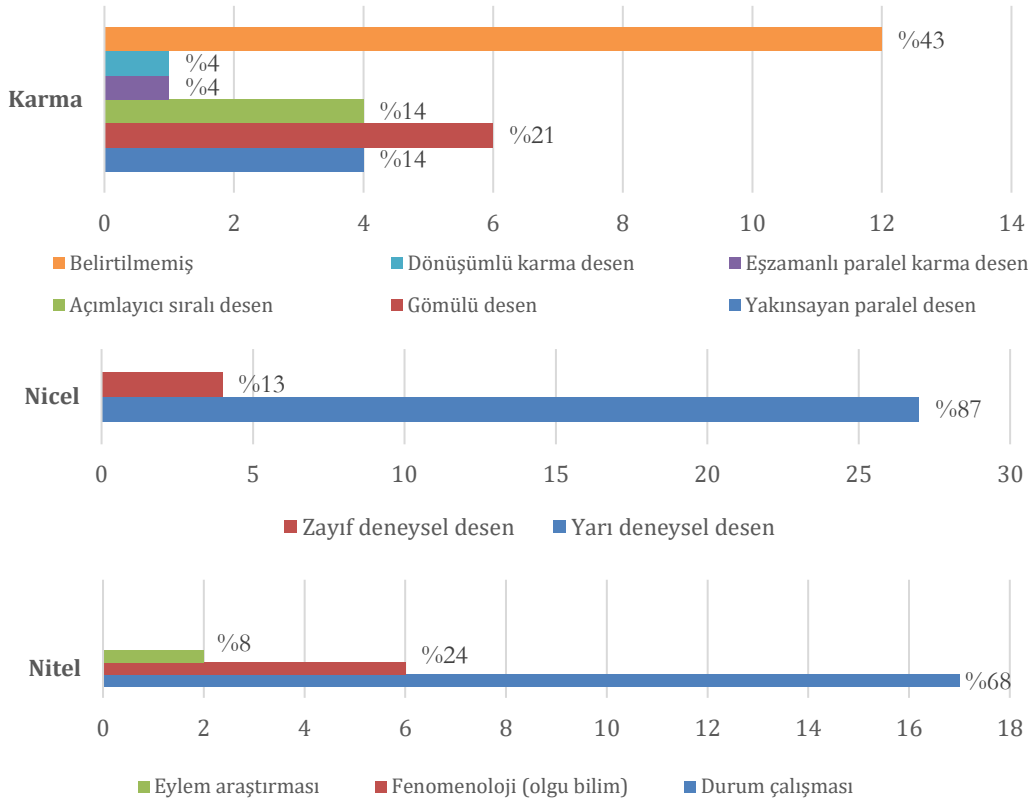


Şekil 4. Kullanılan öğretim teknolojileri

Şekil 4 incelendiğinde çalışmaların büyük bir çoğunluğunda (f: 29; %35) Web 2.0 araçlarının tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca bilgisayar, akıllı tahta ve mobil cihaz (f: 8; %10), dijital hikâye, oyun ve deney çalışmaları (f:7; %8) ile kodlama (f:6; %7) çalışmalarının ön plana çıktığı görülmektedir.

#### Çalışmalarda kullanılan yöntem ve desenlere ilişkin bulgular

İncelenen çalışmaların yöntem ve desenlerine ilişkin veriler Şekil 1'de verilmiştir.

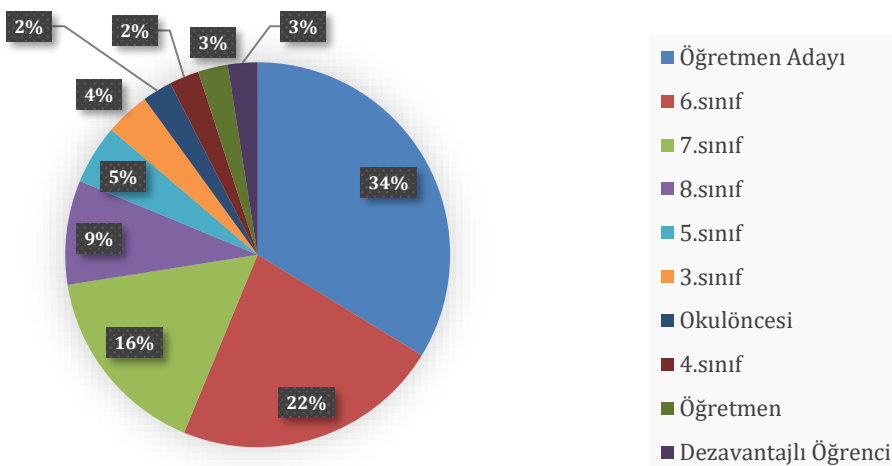


Şekil 5. Yöntem ve desen

Şekil 5 incelendiğinde 31 çalışma (%37) ile daha çok nicel araştırmaya çalışmalarının yapıldığı ayrıca 27 karma ve 25 nitel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Karma, nicel ve nitel çalışma sayılarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Karma çalışmalarda gömülü desen çalışmaların (f: 6, %21) daha fazla olduğu görülmektedir. Nicel çalışmalarda daha çok yarı deneysel çalışmaların (f: 27, %87) tercih ettiği görülmektedir. Nitel çalışmalarda ise çalışmaların büyük bir bölümünün (f:17, %68) durum çalışması olduğu belirlenmiştir.

#### Çalışmaların örneklem düzeyi, seçim şekline ve sayısına ilişkin bulgular

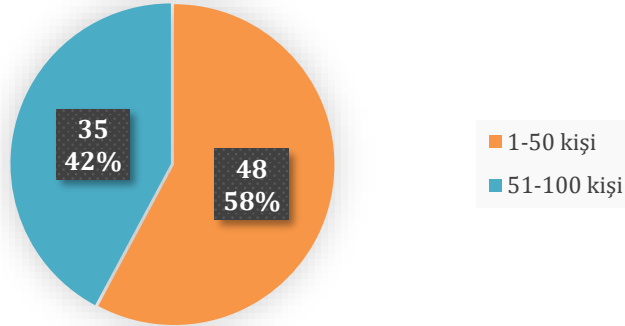
İncelenen araştırmaların çalışma gruplarına ilişkin veriler Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Örneklem düzeyi

Araştırmaların yapıldığı çalışma grupları Şekil 6'dan incelendiğinde en fazla çalışmanın öğretmen adayları ile yapıldığı (%34) görülmektedir. Ayrıca çalışmaların yarısından fazlasının ortaokul öğrencileri ile yapıldığı (%52) görülürken 6. sınıf (%22) ve 7. Sınıflar (%16) ile yapılan çalışmaların fazlalığı da dikkat

çekmektedir. En az çalışmanın okulöncesi öğrencileri ile yapıldığı (%2) görülmektedir. Ayrıca incelenen tüm çalışmalarda çalışma gruplarının amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçildiği tespit edilmiştir. Çalışmaların örneklem sayılarına ilişkin bilgiler Şekil 7’de verilmiştir.

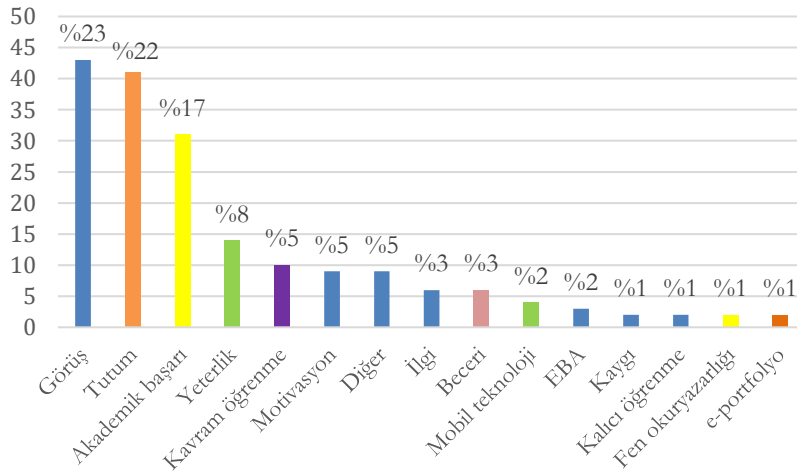


Şekil 7. Örneklem sayısı

İncelenen çalışmaların örneklemelerinin daha çok (f: 48, %58) 1-50 kişi aralığında olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde tüm çalışmalarda örneklemin 1-100 kişi aralığında olduğu belirlenmiştir.

#### Çalışmalarda kullanılan bağımlı değişkenlere ilişkin bulgular

İncelenen çalışmalarda kullanılan bağımlı değişkenlere ilişkin veriler Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Bağımlı Değişkenler

Şekil 8 incelendiğinde birçok farklı değişkenin kullanılması ile birlikte yapılan araştırmalara ait çalışma grubunun görüşlerinin alınması (f: 43; %23), tutum (f: 41; %22) ve akademik başarı (f: 31; %17) değişkenlerinin öne çıktığı görülmektedir.

#### Makalelerin yayımlandığı dergilere ilişkin bulgular

İncelenen makalelerin yayımlandığı dergilere ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Makalelerin Yayımlandığı Dergiler

Dergi Adı	f	%
YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi	5	9
Trakya Eğitim Dergisi	3	7
Yükseköğretim ve Bilim Dergisi	3	7
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	5

Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi	2	5
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	5
Milli Eğitim Dergisi	2	5
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ Kuram ve Uygulama	2	2
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	1	2
Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi	1	2
Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute	1	2
DÜMAD Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi	1	2
Eğitimde Kuram ve Uygulama (EKU)	1	2
EKEV AKADEMİ DERGİSİ	1	2
ERCIYES JOURNAL OF EDUCATION (EJE)	1	2
E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi	1	2
Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi	1	2
Gelişim ve Psikoloji Dergisi (GPD)	1	2
IBAD Sosyal Bilimler Dergisi	1	2
İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2
Journal of Sustainable Educational Studies (JSSES)	1	2
Kastamonu Eğitim Dergisi	1	2
Niğantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	2
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2
SDU International Journal of Educational Studies	1	2
Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal	1	2
Temel Eğitim Dergisi	1	2
The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC	1	2
Turkish Journal of Primary Education	1	2
Turkish Studies	1	2
Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)	1	2
Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi	1	2
Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi	1	2
<b>TOPLAM</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde 32 farklı dergide toplam 46 çalışmanın yayımlandığı görülmektedir. YYÜ Eğitim Fakültesi dergisi, Trakya Eğitim dergisi ve Yükseköğretim ve Bilim dergilerinin daha fazla teknoloji destekli araştırmaları yayımladıkları görülmektedir.

### Tezlerin yayımlandığı üniversitelere ilişkin bulgular

İncelenen tezlerin hazırlandığı üniversitelere ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Tezlerin Hazırlandığı Üniversiteler*

Üniversite Adı	f	%
Gazi Üniversitesi	3	8
Akdeniz Üniversitesi	3	8
Erciyes Üniversitesi	2	6
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	2	6
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2	6
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	2	6
Trabzon Üniversitesi	2	6
İnönü Üniversitesi	2	3
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	1	3
Bahçeşehir Üniversitesi	1	3
Boğaziçi Üniversitesi	1	3
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	3
Çukurova Üniversitesi	1	3
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	3
İstanbul Aydın Üniversitesi	1	3
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	1	3
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	1	3
Kocaeli Üniversitesi	1	3
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1	3
Mersin Üniversitesi	1	3



Ordu Üniversitesi	1	3
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	3
Pamukkale Üniversitesi	1	3
Sakarya Üniversitesi	1	3
Uşak Üniversitesi	1	3
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	3
<b>TOPLAM</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Tezlerin yayımlandığı üniversiteler incelendiğinde; Gazi Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesinde öğretim teknolojilerinin kullanıldığı daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde 27 üniversitede toplam 37 çalışma yapıldığı görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bulgularında yayımlanan makale sayısının tez sayısından fazla olduğu ve yayımlanan çalışmaların 2020-2022 yılları arasında birbirine yakın sayıda olsa da 2023 yılında düştüğü görülmüştür. Makale ve tezlerin incelendiği içerik analizi çalışmalarına (Demirci Güler & Irmak, 2018; Ulu, 2021) bakıldığında genel olarak bu çalışmada olduğu gibi makale sayısının tez sayısından fazla olduğu görülmektedir. Yapılan tez çalışmalarının daha sonra araştırmacılar tarafından makale olarak da yayımlanmasının bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmadan farklı olarak Arslan ve diğerleri (2022) tez sayısının makale sayısından fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalarında 2015-2020 yılları arasında eğitimde teknoloji entegrasyonuna yönelik çalışmaları içerik analizi yöntemi ile incelemişlerdir. Bu çalışmada olduğu gibi yurtiçindeki makale ve tezleri incelemişlerdir. Bu durum ilgili alan yazında çalışmalara yeni başlayan araştırmacıların teknoloji üzerine çalışmaya daha istekli olmalarından ya da lisansüstü eğitimlerden sonra araştırmalara devam etmedikleri için çalışmalarını makaleye çevirme ihtiyacı duymamalarından kaynaklanabilir.

Yayımlanan çalışmalarda; öğretim teknolojilerinin tanıtılması, kuvvet, madde, vücudumuzdaki sistemler, üreme ve elektrik konularının daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde (Caymaz, 2020; 2018; Çepiç & Mertoğlu, 2022; Kaplan vd., 2022; Özer, 2019; Daşdemir & Uzoğlu, 2012; Tüccaroğlu, 2018) bu konuların diğer fen konularına göre daha fazla araştırmacılarca çalışıldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak bu konuların ortaokul seviyesinde hemen hemen tüm sınıf gruplarında olması ve içerik bakımından araştırmacıların daha kolay planlama ve etkinlik hazırlayabileceği alanlar olmasından kaynaklanabilir.

Çalışmalarda büyük bir çoğunlukla web 2.0 araçlarının araştırıldığı görülmüştür. Dede ve Çakır (2023) lisansüstü çalışmalardaki eğilimi belirleme çalışmaları araştırmalarında da en fazla web 2.0 araçlarının kullanıldığını belirlemişlerdir. Bu durumun web 2.0 araçlarının birçok öğretim yöntem, teknik ve modelin kullanımına uygun olması, okul dışı öğrenmeyi desteklemesi ve ölçme-değerlendirme çalışmalarında da etkin olarak kullanılabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Web 2.0 araçlarının birçok özelliğe sahip olacak şekilde sayıca çok fazla olması, kullanımının pratikliği, öğretmen ve öğrencilerin kolaylıkla erişebilmesi gibi özellikler web 2.0 araçlarının kullanımının yaygınlaşmasını sağlamaktadır.

Çalışmada 31 nicel, 25 karma ve 24 nitel araştırma yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Demirci Güler ve Irmak (2018), Arslan ve diğerleri (2022), Tırak ve Yurtseven (2023) yapmış oldukları içerik analizi çalışmalarında benzer şekilde nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu durum fen eğitimi araştırmacılarının nicel yöntemleri daha fazla önemsemelerinden kaynaklanabileceği gibi nesnel sonuçlara ulaşabilme kaygısından da kaynaklanabilmektedir. Bunun yanında karma desen ile çalışma yapan araştırmacıların çalışmaların yarısının desenini belirtmedikleri görülürken; gömülü desen ve açılımlı sıralı desenin daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Benzer çalışmalarda (Dede & Çakır, 2023; Devran vd., 2021) da bu durumu destekler sonuçlara erişilmiştir. Ayrıca gömülü desenin fazla kullanılması, çalışmalarda nicel ve nitel verilerin eş zamanlı toplanmasını gerektiren uygulamalar yapılmasından kaynaklanırken; sıralı desenin kullanılmasında ise nicel araştırmaların bitiminden sonra hedef kitlenin görüşlerinin alınmasının istenmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun (%87) yarı deneysel desende olduğu ve geriye kalan (%13) çalışmaların hepsinin zayıf deneysel desende olduğu görülmüştür. Alan yazındaki içerik analizi çalışmalarında (Dede & Çakır, 2023; Yılmaz & Çeliker, 2022) da nicel araştırmalarda yarı deneysel desenlerin çoğunlukla kullanıldığı görülmektedir. Bu durum genellikle yapılan çalışmaların araştırmacıların birinin çalıştığı okulda yapılmasından dolayı kolay ulaşılabilir örneklem seçiminden (incelenen tüm çalışmalarda çalışma gruplarının amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçildiği tespit edilmiştir) ve en az iki grupta araştırmacıların çalışma yapmaya istekli olmasından kaynaklanmaktadır. Zayıf deneysel desenin ilgili alan yazında çok kullanılmaması araştırmacıları yarı deneysel çalışmalara yönlendirmektedir. Nitel araştırma çalışmalarının büyük bir bölümünün (%67) durum çalışması olduğu görülmüştür. İlgili literatür (Arslan

vd., 2022; Ersoy & Gürgen, 2021) incelendiğinde de çalışmalarda en fazla durum çalışmasının kullanıldığı görülmektedir.

Fen eğitimi alanında teknoloji çalışmalarının incelendiği içerik analizi çalışmaları (Devran & Öztay (2021; Namdar & Küçük, 2018) incelendiğinde belli örneklem gruplarına göre incelemeler olduğu görülürken bu çalışmada böyle bir ayrıma gidilmemiştir. Bu çalışmada incelenen çalışmaların yarısından fazlasının ortaokul öğrencileri ile yapıldığı görülürken, 6. sınıf ve 7. sınıflar ile yapılan çalışmaların fazlalığı da dikkat çekmektedir. Benzer çalışmalarda (Yılmaz-Deniş & Çeliker, 2022) en fazla 6. sınıf daha sonra 7. sınıflar ile çalışmaların yürütüldüğü belirlenmiştir. İlkokul, okulöncesi, lise ve üniversite düzeylerinde de fen bilimleri konuları olmasına rağmen fen bilimleri öğretmenlerinin o kademelerde derse girmemesi, ortaokullarda çalışması ve lisansüstü çalışmalarda ve araştırma makalelerinde fen bilimleri öğretmenlerinin çokça yer alması bu durumu ortaya çıkaran sebeplerden olabilir. Ayrıca 8. sınıfların sınavlara hazırlanma süreçleri okul idarelerinin ve velilerin öğrencilerin araştırmalara katılmalarına gönüllü olmamasına neden olmakta ve araştırmacıların 8. sınıflar ile araştırma yapmaları zorlaşmaktadır.

Örneklem sayısının %59'unun 1-50 kişi aralığında olduğu görülmüştür. Benzer çalışmalar (Arslan vd., 2022; Tırak & Yurtseven, 2023) örneklem sayısının genel olarak bu aralıklarda yoğunlaştığını göstermektedir. Çalışmalarda yarı deneysel desenin tercih edilmesi ve ülkemizde sınıf mevcutlarının 15-40 kişi aralığında olması (MEB, 2023) bu durumun nedeni olarak görülebilir.

Çalışmalarda kullanılan bağımlı değişken olarak; yapılan uygulama ile ilgili görüş alınması, akademik başarı, tutum, yeterlik, motivasyon, ilgi ve kavram öğrenme değişkenlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Diğer eğitim alanlarında yapılan çalışmalarda (Almalı & Yeşiltaş, 2020; Çelikbaş, 2023; Gül, 2023) da bu değişkenlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle ülkemizde yapılan merkezi sınavlar sebebiyle birçok çalışmada akademik başarının önemsendiği ve incelendiği görülmektedir. Velilerin beklentileri, kurumların kıyaslanması gibi etkenlerin akademik başarıyı araştırmacıların da önceliği haline getirdiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin gelişimine birçok araştırmayla (Gürbüzkol & Bakırcı, 2020; Satar & Doğru, 2022; Yalçın & Kardeş, 2022) katkı sağladığı görülen motivasyon, tutum, yeterlik, ilgi vb. değişkenlerin araştırılması önemlidir ve çalışmaların da bu doğrultuda yoğunlaşması beklenen bir durumdur.

Yapılan araştırmada 32 farklı dergide toplam 43 makalenin yayımlandığı görülmektedir. YYÜ Eğitim Fakültesi dergisi, Trakya Eğitim dergisi ve Yükseköğretim ve Bilim dergilerinin daha fazla teknoloji destekli araştırmaları yayımladıkları görülmektedir. Çok fazla bir yoğunlaşma olmamasının nedeni eğitim dergilerinin teknolojiyi önemsemelerini göstermektedir. Yukarıda sayılan üç derginin daha fazla teknoloji içerikli fen eğitimi çalışmaları bir rastlantı da olabilirken, bu dergilerin teknolojik çalışmalara daha önem verdiğini de gösterebilir. Ayrıca 27 üniversitede toplam 37 çalışma yapıldığı görülmektedir. Gazi Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesinde öğretim teknolojilerinin kullanıldığı daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Yine çok fazla bir yoğunlaşmanın olmaması tüm fen eğitimi bölümlerinde teknolojik çalışmaların değerli görüldüğünü göstermektedir. Ayrıca iki üniversitede daha fazla lisansüstü çalışmaların yapılması araştırmacıların dünyada yapılan çalışmaları daha yakından takip ettiklerini göstermektedir.

Sonuç olarak fen eğitiminde teknoloji ile ilgili yapılan çalışmalarda makale sayısının fazla olduğu, 2023 yılında çalışma sayısının azalmasına rağmen diğer üç yılda benzer sayıda araştırma yayımlandığı belirlenmiştir. Web 2.0 araçlarının kullanımının yaygınlaştığı, fen eğitimi araştırmacılarının hala nicel araştırma çalışmalarını daha fazla önemsedikleri ve yarı deneysel desen çalışmaları tercih ettikleri ve bunun sonucu olarak örneklem sayısının genel olarak daha çok 1-50 kişi aralığında olduğu görülmektedir. Literatüre benzer şekilde altı ve yedinci sınıfların çalışmalarda örneklem olarak daha fazla tercih edildiği; akademik başarı, tutum, yeterlik, motivasyon ve ilgi gibi değişkenlerin ön planda olduğu; bu doğrultuda öğrencilerin görüşleri de alınmak istendiğinde karma yöntem çalışmalarına yönlendiği görülmektedir. Ayrıca makalelerin yayımlandığı dergiler ve tezlerin hazırlandığı üniversiteler anlamında bir yoğunlaşma olmadığı anlaşılmaktadır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda yer alan önerilere yer verilmiştir:

1. Tüm fen konularının teknolojiye entegre edilerek çalışılması, bireysel farklılıkları olan öğrencilere daha fazla seçenek sağlayacağından dolayı önemlidir. Literatürde çalışılan ve çalışılmayan konular bilimsel çalışmalar ile paylaşarak tüm konuların teknoloji destekli çalışılması teşvik edilebilir.
2. Araştırmacıların Web 2.0 araçlarına çoğunlukla yöneldiği görülmektedir. Bu durumun nedenlerine ilişkin tespitler yapılmaya çalışılabilir. Hangi konularda hangi Web 2.0 araçlarının daha etkin kullanılabileceği belirlenerek öğretmen ve öğrencilerin yararlanmaları sağlanabilir.
3. Örneklem olarak incelenen tüm çalışmalarda kolay ulaşılabilir örneklem türünün seçildiği görülmektedir. Farklı örnekleme türlerinin de kullanılarak sonuçlarının paylaşılması önemlidir. Çalışmanın sonuçlarından 5. sınıf ve 8. sınıfların örneklem alındığı çalışmaların artırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

## Kaynakça/Reference

- Almalı, H., & Yeşiltaş, E. (2020). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konularının web 2.0 teknolojileri kullanılarak öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 165-182.
- Arı, A. (Ed.). (2015). *Öğretim teknolojileri ve öğrenme araçları*. Eğitim Yayınevi.
- Arslan, G. B., Kızılay, E., & Hamalosmanoğlu, M. (2022). Eğitimde teknoloji entegrasyonu ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(1), 39-55. <https://doi.org/10.34056/aujef.976627>
- Aydın, F., & Şahin, Ç. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 123-139.
- Aydoğan, A. (2022). Fen Bilimleri Derslerinde Simülasyon Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacı*, 1(1), 18-26. <https://doi.org/10.29228/iedres.50797>
- Bakırcı, H., & Kılıç, K. (2021). Eğitim bilişim ağı video modüllerinin fen bilimleri dersinde kullanımına ilişkin sekizinci sınıf öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1). <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919600>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Caymaz, B. (2020). Türkiye’de elektrik konusuyla ilgili fen eğitimi alanında yapılan tez çalışmalarının içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 701-718. <https://doi.org/10.17679/inuefd.642759>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Çelikkbaş, M. (2023). *Fen eğitiminde karşılıklı sorgulama ve birlikte sorularla birlikte öğrenim işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencinin akademik başarı, motivasyon ve tutum üzerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Çepiç, E., & Mertoğlu, H. (2022). Web macerası (webquest) yönteminin canlılarda üreme büyüme ve gelişme ünitesindeki kavram öğrenmeye olan etkisi. *Journal of Sustainable Education Studies*, (Özel Sayı (Ö1)), 157-168.
- Çetinkaya, M., & Taş, E. (2018). Etkinlik temelli web materyalinin 6. sınıf “vücudumuzda sistemler” ünitesindeki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(4), 92-113. <https://doi.org/10.31458/iejes.428319>
- Daşdemir, İ., Uzoğlu, M., & Cengiz, E. (2012). 7. sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 54-62.
- Dede, H., & Çakır, M. (2023). Türkiye’de fen eğitiminde web aracılığıyla öğretimin yapıldığı lisansüstü tezlerin betimsel içerik analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2262-2281. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1294012>
- Demirkan, Ö., (2021). Öğretim Materyalleri ve Web 2.0. *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (pp.316-344), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Devran, P., Öztay, E. S., & Çelikkıran, A. T. (2021). Türkiye’de fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu üzerine öğretmenler ile yapılan çalışmaların içerik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1789-1825. <https://doi.org/10.30703/cije.938487>
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2020). Öğrenme stiline dayalı eğitimin akademik başarıya etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(1), 71-88. <https://doi.org/10.12984/egced.695452>
- Ersoy, M., & Gürgen, L. (2021). Eğitim teknolojileri ile ilgili makalelerin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (2), 1-16. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.927830>
- Gömlüksiz, M. N., & Fidan, K. E. (2013). Fen ve teknoloji dersinde bilgisayar destekli zihin haritası tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(3), 403-426.

- Gül, K. S. (2023). Teknoloji odaklı fen eğitimi uygulamalarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine ve teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algılarına etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(2), 489-507. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023372574>
- Gül, Ş., & Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında kapsamlı ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40 (178).
- Günay, D. (2017). Teknoloji nedir? Felsefi bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 163-166.
- Gündüzalp, C. (2022). Web 2.0 Tenolojileri ve Eğitim. S. Karatabak (Ed.), *Eğitim ve Bilim*, 23-36.
- Gürbüzkol, R., & Bakırca, H. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 870-893. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751857>
- Demirci Güler, M. P., & Irmak, B. (2018). Fen eğitiminde teknoloji kullanımı üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2473-2496. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.019>
- Kalemkuş, F., & Kalemkuş, J. (2023). Fen eğitiminde güncel dijital teknolojiler. *Matematik ve Fen Bilimleri Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar 2023*, 143.
- Kaplan, E., Bektaş, O., & Karaca, M. (2022). Madde ve ısı ünitesi başarı testi geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 78-116. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.985968>
- Kızılay, E. (2023). *Fen bilimleri eğitiminde dijital teknolojiler. Matematik ve Fen Bilimleri Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar 2023-II*, 149.
- Korucu, A. T. (2020). Fen eğitiminde kullanılan dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının akademik başarıları, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 352-370. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3617>
- Küçükali, T. (2023). Görsel öğrenme bağlamında çizgi film ile animasyon filmlerin fen eğitimi ve bilim öğretimi açısından değerlendirilmesi. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Namdar, B., & Küçük, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5E ders planlarını eleştiri ve gözden geçirme uygulamaları. *Fen Bilgisi Öğretmenliği Dergisi*, 29 (6), 468-484.
- Neuendorf, K. A. (2019). *Content analysis and thematic analysis*. In P. Brough (Ed.), *Research methods for applied psychologists: Design, analysis and reporting*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315517971-21>
- Özer, İ. E. (2019). *6. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde gerçekleştirilen Algodoo temelli etkinliklerin öğrencilerin tasarım becerilerine ve akademik başarılarına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aksaray Üniversitesi. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020062006>
- Satar, C., & Doğru, M. (2022). Tasarım temelli fen öğretiminin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin ilgileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi: Güneş, Dünya ve Ay. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 5(1), 66-79.
- Seyhan, H. G. (2024). Eğitimde mobil öğrenme. *Eğitimde yeni nesil teknolojiler-2023*, 93.
- Şimşek, F., & Hamzaoğlu, E. (2020). Modellerle zenginleştirilmiş fen öğretiminin akademik başarı, kalıcılık ve tutum üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1333-1344. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3899>
- Tatlı, E., & Şahin, F. (2020). Fen kavramlarının öğrenilmesinde bilim kurgu filmlerinin etkisi: Öğretmen eğitimine yönelik bir uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 56-65.
- Tırak, K. C., & Yurtseven, N. (2023). Eğitimde sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili lisansüstü tezlere ilişkin bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 12 (1), 7-22. <https://doi.org/10.30769/usbd.1295113>
- Tüccaroğlu, E. P. (2018). *Canlılarda üreme büyüme gelişme ünitesinde kullanılan argümantasyon tabanlı bilim öğretimi yaklaşımının öğrencilerin muhakeme becerileri ve başarı düzeylerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

- Uçak, E., & Usta, S. (2023). Eğitimde QR kod kullanımına yönelik öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(87), 889-909. <https://doi.org/10.17755/esosder.1250158>
- Ulu, H. (2021). Türkiye'deki dijital öyküleme çalışmalarının eğilimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 256-280. <https://doi.org/10.17943/etku.850209>
- Ünal, C., & Çakır, H. (2023). Eğitimde dijital öykü araştırmalarının incelenmesi ve dijital öykü araçlarının sınıflandırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 437-456.
- Yalçın, P., & Kardaş, F. (2022). Fen Eğitiminde Öğrenci Başarısını Artırmaya Yönelik Motivasyon Çalışmalarının Analizi. *Atlas Journal*, 8(50), 2851-2860.
- Yenikalaycı, N., & Harman, G. (2020). Arduino ile kara şimşek uygulamasına yönelik fen bilgisi öğrencilerinin görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 704-725. <https://doi.org/10.24315/tred.608086>
- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme stratejileri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5116-5139. <https://doi.org/10.26466/opus.901943>
- Yıldırım, M., & Şimşek, U. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanma durumları. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 64-83.
- Yıldızay, Y., & Çetin, G. (2019). Fen eğitiminde eğitim teknolojileri kullanımı: İçerik analizi. *International Journal of Computers in Education*, 1(2), 21-33.
- Yılmaz, A. (2023). Fen bilimleri eğitiminde dijital uygulamalar, yapay zekâ ve akıllı yazılımlar: tehditler ve fırsatlar. *Matematik ve Fen Bilimleri Üzerine Araştırmalar-II*, 1. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub165.c676>
- Yılmaz, A., & Deniz Çeliker, H. (2022). 2010-2020 yılları arasında teknoloji temelli fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-231. Arıcı, F. (2023). Fen eğitiminde yaygın olarak kullanılan web 2.0 araçları ve eğitsel katkıları. *Matematik ve fen bilimleri eğitiminde yeni yaklaşımlar 2023-III*, 159. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1087868>

## İncelenen Çalışmalar

### Makaleler

1. Akbaba, K., & KILIÇ, H. E. (2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fene ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139.
2. Akgül, G. D., & Kılıç, M. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyunlar ve kodu uygulamasına yönelik görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 8(2), 101-120.
3. Ayaz, M., Gülen, S., & Bilge, G. Ö. K. (2020). STEM etkinliklerinin uygulanması sürecinde elektronik portfolyo kullanımının sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısına ve STEM tutumuna etkisinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1153-1179.
4. Bakırcı, H., & Kılıç, K. (2021). Eğitim bilişim ağı video modüllerinin fen bilimleri dersinde kullanımına ilişkin sekizinci sınıf öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1).
5. Bakırcı, H., Ertuş Tunç, Ö. Y., & Cengiz, E. (2023). Uzaktan Eğitim Aracılığıyla İşlenen Fen Bilimleri Dersine Yönelik Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1).
6. Batır, Z., & Sadi, Ö. (2021). A science module designed based on the assure model: potential energy. *Journal of Inquiry Based Activities*, 11(2), 111-124.
7. Bayrak, N., & Bayrak, G. (2021). Eğitimde teknoloji kullanımını içerikli hizmet içi eğitim kurslarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin etkilerine yöneliktir. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 1009-1041.
8. Bayrak, N., & Bayrak, G. (2021). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenlerinin ve web 2.0 öz yeterliklerinin hizmet içi eğitimlerle değişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 51-69.



9. Bilir, U., & Özdilek, Z. (2022). WebQuest destekli fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, eleştirel düşünme becerileri ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(1), 139-176.
10. Can, B., & Usta, E. (2021). Web 2.0 destekli kavramsal karikatürün başarı ve tutuma etkisi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(1), 51-69.
11. Çelenk, G., & Tath, Z. (2022). Öğretmen adayları tarafından geliştirilen sorulara web 2.0 destekli ölçme değerlendirme eğitiminin etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(2), 423-448.
12. Çepiç, E., & Mertoğlu, H. (2022). Web macerası (webquest) yönteminin canlılarda üreme büyüme ve gelişme ünitesindeki kavram öğrenmeye olan etkisi. *Journal of Sustainable Education Studies*, (Özel Sayı (Ö1)), 157-168.
13. Çınar, S. (2020). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarına Yönelik Eğitsel Robotik Destekli STEM Kursu. *Electronic Turkish Studies*, 15(7).
14. Çite, H., Gürbüz, S., & Küçükaydın, M. A. (2022). İlkokulda yavaş geçişli animasyon ve dijital kavram haritası kullanımı: Fen bilimleri tutumu ve üst bilişsel farkındalık açısından bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 177-200.
15. Demir, B. A., & Kandemir, C. (2020). Eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları üzerine: "Sınıfta ben de varım" projesi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(4), 339-354.
16. Doğan, A., & Uluay, G. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 3d teknolojilerini öğrenme ve uygulama deneyimleri: Tinkercad örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 980-994.
17. Erdoğan, F., & Şengül, Ö. A. (2021). Akran dönütü desteği ile tasarılan dijital öğretim materyallerinin problem çözmeye ve bilgi-iletişim teknolojileri yeterlilik algılarına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 129-159.
18. Ergüzel, U. A., & Kaplan, B. (2021). Mekanik enerji ve uygulamaları: kinetik ve potansiyel enerji için deney tasarımı ve bilgisayar destekli öğretim. *Dünya Multidisipliner Araştırmalar Dergisi*, 4(1-2), 55-74.
19. Eyecioğlu, E., & Yeşilyurt, M. (2021). Dijital deneylerin fen bilimleri dersinde kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Niğantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 29-35.
20. Geçim, B., & Çetin, N. İ. (2023). Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanabilme yetkinlikleri: Bir karma yöntem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 97-122.
21. Güntepe, E. T., & Usta, N. D. (2022). Eğitim Teknolojilerinin Öğrenme Ortamında Kullanımı: Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde Algodoo. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 19-29.
22. Gürleroğlu, L., & Yıldırım, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin web 2.0 destekli eğitsel web sitesi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 191-217.
23. Güven, E., & Sülün, Y. (2023). Ortaokul 5.sınıf fen öğretiminde arduino destekli robotik kodlama etkinliklerinin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 225-236.
24. Kahrıman-Pamuk, D., Elmas, R., & Pamuk, S. (2020). Artırılmış gerçeklik ve fen etkinlikleri: Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 671-699.
25. Keçeci, G., Yıldız, S., Yıldırım, P., Alan, B., & Zengin, F. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin iklim değişikliği, biyoçeşitlilik ve çevre konularında yenilikçi öğretim teknoloji araçlarını kullanmalarının web 2.0 yetkinliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(3), 370-379.
26. Kızılay, E., & Hamalosmanoğlu, M. (2022). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen eğitiminde sanal müze kullanımına yönelik görüşleri. *Studies in Educational Research and Development*, 6(1), 73-94.
27. Koparan, E. T., Yüksel, B., & Koparan, T. (2021). Arduino ile programlamanın öğrencilerin fen bilimlerine yönelik başarı, öz yeterlilik ve tutumlarına etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 118-127.
28. Korkmaz, Ö., & Kadirhan, M. (2020). EBA içerikleriyle harmanlanmış öğretim uygulamasının öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 64-75.
29. Korucu, A.T. (2020). Fen eğitiminde kullanılan dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının akademik başarıları, dijital sayısal dağılımlar ve sorgulanmanın üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (1), 352-370.
30. Köse, Ö. Ö., Bayram, H., & Benzer, E. (2021). Web 2.0 destekli argümantasyon uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin kuvvet ve enerji konusundaki başarılarına, tartışmacı tutumlarına ve teknoloji tutumlarına etkisi. *Erziyes Journal of Education*, 5(2), 179-207.
31. Meço, G., & Arı, A. G. (2021). Arduino destekli STEM etkinliklerine yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Journal of International Social Research*, 14(76).
32. Okur, M. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mobil teknolojilerin laboratuvar ortamında kullanılmasına yönelik hedeflerin değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 982-1008.

33. Ortaakarsu, F., & Sülün, Y. (2022). Web 2.0 araçlarının fen bilimleri dersi dna ve genetik kod ünitesinde motivasyona etkisi: KAHOOT! örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 617-639.
34. Önal, N. T., & Arduç, M. (2020). Okul öncesi öğrencileri için makey makey ile bir fen etkinliği tasarımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2225-2236.
35. Palancı, E., & Kalender, S. (2022). Web destekli 5E öğrenme modelinin 6. sınıf fen bilimleri dersinde uygulanışına yönelik öğrenci görüşleri. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 3(5), 51-73.
36. Sarı, U., & Yazıcı, Y. Y. (2020). STEM eğitimi ve arduino uygulamaları hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7(2), 246-261.
37. Sarıoğlu, S. (2021). Artırılmış gerçeklik eğitiminin fen bilimleri öğretmenlerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarına etkisi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(1), 16-28.
38. Sivri, Ş. N., & Arı, A. G. (2020). Genel biyoloji dersine yönelik artırılmış gerçeklik teknolojisi ile mobil uygulama tasarımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 257-279.
39. Şahin, E., & Doymuş, K. (2021). Dijital destekli işbirlikli öğrenci takımları başarı bölümleri yönteminin fen bilimleri dersinin akademik başarısına etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (85), 173-186.
40. Tatlı, E., & Şahin, F. (2020). Fen kavramlarının öğrenilmesinde bilim kurgu filmlerinin etkisi: Öğretmen eğitimine yönelik bir uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 56-65.
41. Tatlı, E., & Şahin, F. (2020). Bilim kurgu filmlerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıklarına ve bilime yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 488-514.
42. Timur, S., Yılmaz, Ş., & Küçük, D. (2021). Web 2.0 uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 291-311.
43. Ulum, E., & Yalman, F.E. (2020). Yedinci sınıfların fen bilimlerinin bileşenlerinin dijital öykü hazırlama deneyimleri. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 2 (1), 1-24.
44. Uysal, M. G., & Sarıoğlu, A. B. (2020). Teknoloji entegrasyonlu sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi: güneş tutulması örneği. *Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 863-885.
45. Ülker, F. T., Ünlü, S., & Usta, E. (2021). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi: Bir eylem araştırması. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 1-17.
46. Yazıcıoğlu, Ş., Benzer, E., & Yıldırım, M. (2023). Web 2.0 destekli sosyobilimsel konuların çevre etiği algılarına etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 327-350.

## Tezler

1. Aktemur-Gürler, S. (2023). *Blok temelli kodlama programı ile verilen fen eğitiminin çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
2. Altınkaynak, H. (2023). *Okul öncesi eğitimde artırılmış gerçeklik: Quiver uygulamasının fen öğrenimine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
3. Arduç, M.A. (2023). Sosyobilimsel konuların öğretiminde argümantasyon etkinliklerinin 7.sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı, sosyobilimsel konulara yönelik tutumları, eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme becerilerine etkisi. [Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
4. Bostancı, Ö. (2023). *Fen bilimleri derslerinde uygulanan robotik & kodlama destekli stem etkinliklerinin ilkökullü öğrencilerinin fen eğitimi motivasyonlarına ve robotik tutumlarına etkisi*. Bahçeşehir Üniversitesi.
5. Çakır, R. (2023). *Teknoloji destekli fen öğretimi: Tutum, başarı, motivasyon ve öğrenci görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
6. Çiçekdağ, A. (2023). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel muhakeme becerileri, motivasyonları ve fen öğretimine yönelik öz-yeterliklerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
7. Çiyancı, A. (2020). TÜBİTAK "Bilim Genç" web sayfasındaki bilim videolarının öğretmen adaylarıyla yenilikçi fen deney kriterlerine göre incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
8. Deniz, E. (2022). *İlkokul fen bilimleri dersinde kelime bulutu kullanımının öğrencilerin bilişsel yapılarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
9. Dönmez, M.C. (2020). *Robotik uygulamaların aday öğretmenlerin STEM farkındalıkları, fen öğretmeye yönelik öz-yeterlikleri ve STEM'e yönelik tutumları üzerine etkileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
10. Ercan, D.H. (2022). *Teknolojik uygulamalar ile zenginleştirilmiş fen bilimleri dersinin öğrenci akademik başarı, tutum ve ilgilerine etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
11. Erol, S. (2022). *Fen bilimleri dersinde yedinci sınıf öğrencilerinin e-portfolyo hazırlama sürecinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.

12. Göktaş, O. (2022). *Uzakta fen eğitiminin çevre bilimi dersindeki öğrenme çıktılarına etkisi*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
13. Görücü-Altuntaş, A. (2021). *Bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının öğrencilerin tutum ve başarısına etkisi: Sürat kavramı örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
14. Güleç, M. (2020). *Ortaokul öğrencileri için eğitsel robotların kullanıldığı işbirlikli problem çözme etkinliklerinin tasarımı*. [Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
15. Kader, O. (2022). *7. sınıf fen bilimleri dersi saf madde ve karışımlar ünitesinde scratch destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
16. Kahraman, N. (2023). *Mühendislik ve tasarım becerileri ile entegre edilmiş scratch uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının bazı öğrenme çıktıları üzerine etkisi: Bir karma yöntem araştırması*. [Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
17. Karahan, M. (2022). *Simülasyon destekli fen öğretiminin 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
18. Karatay, S.K. (2022). *Mobil öğrenme destekli fen öğretim uygulaması: Elektrik yükleri ve elektrik enerjisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
19. Kaymak, A.F. (2021). *Fen bilimleri laboratuvarlarının dijitalleştirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
20. Keskin, Z. (2022). *Fen bilimleri öğretmenleri ve 7. sınıf öğrencilerinin etkileşimli simülasyon deneyimlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
21. Kılıç, H. (2022). *QR Kod teknolojisi ile desteklenen fen bilimleri ders kitabının bazı değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
22. Koyuncu, İ. (2022). *Ortaokul 8. sınıf fen bilimleri öğretiminde Scratch destekli uygulamaların öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
23. Küçük, M. (2022). *Animasyon destekli ses konusu öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
24. Ölçücü, G.A. (2021). *İlkokul fen eğitiminde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
25. Özdemir-Sarıalioğlu, R. (2021). *Hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin madde ve ısı konusunu anlamalarına yönelik bir dijital oyun geliştirilmesi ve uygulanması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.
26. Özer, F. (2023). *İlkokul fen bilimleri dersinde sanal gerçeklik uygulamasının kullanılması üzerine bir durum çalışması*. [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
27. Özergun, I. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının simülasyon-destekli araştırmaya-sorgulamaya dayalı asenkron öğrenme ortamları için ders hazırlama süreçlerinin araştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
28. Öztürk, E. (2023). *Teknoloji destekli öğretimin ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersi akademik başarılarına ve fen konularına yönelik ilgilerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
29. Saraç, E. (2020). *Fen bilimleri dersinde akıllı tahta kullanımının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
30. Şahin, F. (2022). *7. sınıf fen bilimleri dersi hücre ve bölünmeler ünitesinde LearningApps uygulaması kullanımının öğrencilerin başarı ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ordu Üniversitesi.
31. Taş, A. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sınıf gruplarındaki paylaşımlarının fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına, eğitsel sosyal ağ kullanım öz-yeterliklerine ve EBA kullanımına yönelik görüşlerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.
32. Taşmış, S. (2023). *Elektrik devre elemanları ünitesinde robotik kodlama uygulamalarının 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarı, motivasyon ve Fen'e yönelik kaygılarına etkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
33. Teke, F. (2021). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevrimiçi öz ve ekran geribildirimlerinin biçimlendirici olma eğilimlerinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
34. Ünal, H. (2022). *Biyoloji konularında sanal müze uygulaması: Fen bilgisi öğretmen adaylarına yansımaları*. [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
35. Yalçın, B. (2020). *Harmanlanmış öğrenme ortamında 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeylerinin araştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
36. Yeniçeri, B. (2023). *Fen eğitiminde web 2.0 tabanlı harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
37. Yıldırım, İ. (2020). *Fen öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

## EXTENDED ABSTRACT

Instructional technologies have another important purpose besides providing teaching. This aim is to allocate some of the time spent on technological tools, which take an important place in the daily lives of almost all segments of children, young people, adults and the elderly, to learning (Yıldızay & Çetin, 2019). In this regard, instructional technologies that can attract individuals' attention and make learning enjoyable and curious need to be produced and made visible. In addition, it is important that this technology is followed by institutions and teachers, used in lessons and included in teaching programs. Therefore, it is necessary to conduct academic studies in the field of instructional technologies, make these studies visible, and share them with the stakeholders of the education and training mechanism to ensure effective and permanent learning. When the relevant literature is examined, it is seen that there have been content analysis studies on the use of technology in science education in the past. Irmak and Demirci-Güler (2018) conducted a content analysis study on the use of technology in science education and examined 111 studies published between 2005 and 2018. Namdar and Küçük (2018) examined 35 studies published between 2000 and 2016 on science education, in which technology was integrated and the sample consisted of secondary school students. In their study, Yıldızay and Çetin (2019) examined a total of 34 studies published between 2013 and 2017. The criteria they determined when examining the studies were; The published study is a science education study, is technology supported, and includes STEM and multimedia variables. In their study, Devran and Öztay (2021) examined 49 studies published between 2013 and 2020 that integrated technology into science education studies and whose samples were teachers.

Determining the ratio of theses and articles is important in terms of directing researchers and attracting their attention if there is a deficiency in any field. The change in the number of studies by year is necessary to inform researchers who work in the relevant literature if there is a deficiency in instructional technology studies. Knowing the topics used in studies can enable teachers to access ready-made technologies related to these topics and researchers can focus on missing topics. Determining the method and pattern preferences of research is a situation that needs to be examined in order to show that applications are evaluated with many different methods. Determining the dependent variables in studies is valuable in showing which variables the applications can improve. Showing in which universities the theses were prepared and in which journals the articles were published is important in determining where and at what level the use of instructional technologies is in the country.

In this study, considering the density of studies in the relevant literature, studies (thesis, articles) published in our country in the last four years (2020-2023) were examined, especially in order to determine the technologies used in science teaching studies in recent years and to share information with stakeholders about the trend and to contribute to the literature.

The studies examined were examined with content analysis and data were collected by providing answers to the questions below.

1. What is the thesis/article distribution of the studies?
2. In what year were the studies published?
3. What subjects were used in the studies?
4. Which technology/technologies were used in the studies?
5. What method and design were used in the studies?
6. What is the sample level and sample selection method of the studies?
7. What are the dependent variables in the studies?
8. In which journals/universities were the studies published?

In this study, studies (thesis, articles) published in Turkey between 2020-2023 were examined. The study was conducted with descriptive content analysis. In descriptive content analysis, all studies on the subject in the literature are compiled and the general trend in the literature is tried to be determined by arranging the data on the variables determined in line with the purpose of the study (Çalk & Sözbilir, 2014). In other words, descriptive content analysis is the examination of target documents according to determined rules in order to obtain verifiable general-valid/acceptable information in line with the purpose of the study (Metin & Ünal, 2022).

As a result, it was determined that the number of articles in studies on technology in science education was high, and although the number of studies decreased in 2023, a similar number of studies were published in the other three years. It is seen that the use of Web 2.0 tools has become widespread, science education researchers still attach more importance to quantitative research

studies and prefer quasi-experimental design studies, and as a result, the number of samples is generally in the range of 1-50 people. Similar to the literature, sixth and seventh grades were more preferred as samples in studies; Variables such as academic success, attitude, competence, motivation and interest are at the forefront; In this regard, when students' opinions are wanted to

be taken, it is seen that they turn to mixed method studies. In addition, it is understood that there is no concentration in terms of journals where articles are published and universities where these are prepared.

### **Etik Onay (Ethical Approval)**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” ne uygun olarak çalışmalar yürütülmüş, araştırmada kullanılan tüm çalışmalara atıf yapılmıştır. İçerik analizi çalışması olduğu ve sadece yayımlanmış eserler incelendiği için etik kurul izni almaya ihtiyaç duyulmamıştır.

In this study, studies were carried out in accordance with the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" and all studies used in the research were cited. Since it was a content analysis study and only published works were examined, there was no need to obtain ethics committee permission.





## Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü modeli önerisi\*

Gürkan Sarıdaş<sup>1</sup>  Funda Nayir<sup>2</sup> 

**Başvuru/Submitted**  
25 Şub / Feb 2024  
**Kabul/Accepted**  
30 Nis / Apr 2024  
**Yayın/Published**  
21 May / May 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1442729>

**Öz:** Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü, kültürel değerlere duyarlı eğitimin uygulandığı kültürel değerlere duyarlı okul için belirlenmiş bir okul kültürü tipidir. Kültür sınıflamalarından oldukça farklı olan kültürel değerlere duyarlı okul kültürü, kendine has özelliklere sahiptir. Kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarının gerçekleştiği okulda, kültürün de kültürel değerlere duyarlı olarak geliştirilmesi açısından araştırmalar sonucunda bir model önerisi getirilmiştir. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün unsurları, değerleri, normları ve düzeyleri belirlenerek model şekilsel olarak ortaya koyulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *Kültürel değerlere duyarlı eğitim, kültürel değerlere duyarlı okul kültürü modeli, kültür.*

**Teorik Makale**  
*Theoretical Article*

**Alanyazın**  
**Eğitim Bilimleri**  
**Eleştirel İnceleme Dergisi**  
CRS Journal  
Critical Reviews in Educational Sciences  
2024, 5/1

## Proposal for a culturally responsive school culture model

**Abstract:** Culturally responsive school culture is a type of school culture determined for a culturally responsive school where culturally responsive education is applied. School culture responsive to cultural values, which is quite different from the classifications of culture, has its own characteristics. As a result of the research, a model proposal has been proposed to develop culture in culturally responsive schools where culturally responsive educational practices take place. The elements, values, norms, and levels of the culturally responsive school culture were determined, and the model was also put forward.

**Keywords:** *Culturally responsive education, culturally responsive school culture model, culture.*

Sarıdaş, G. & Nayir, F. (2024). Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü modeli önerisi. *Alanyazın*, 5(1), 105-114.

**Okul Yöneticileri Derneği**  
e-ISSN: 2718-0808

\* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirilen doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Dr. MEB, theapeiron@gmail.com.

<sup>2</sup> Prof. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, fnayir09@gmail.com.

## Giriş

Bireylerin davranışları ile öğrenmeleri üzerinde etkili olan kültür kavramında olduğu gibi okullardaki durumu ile ilgili olan okul kültürü kavramını da tanımlamak oldukça zordur. Esasında bu zorluk, kültür kavramının tanımlanmasındaki zorluktan gelmektedir. Bununla birlikte okul kültürü, genel olarak okulun etkin bir biçimde çalışabilmesi için gerekli olan ve yeni üyelerce de kabul edilen, dışa karşı bütünleşme, içsel uyumlaşmayı sağlamaya yönelik yaklaşım şeklinde ifade edilebilir (Çelikten, 2003). Bu durum kültürün aslında örgüt üyeleri tarafından konuşulmayan fakat uyulması gereken kuralları da içerdiğini göstermektedir.

Okul sosyal bir sistem olarak düşünüldüğünde okul kültürünün yapı, insan kaynakları veya politika ile eşdeğer bir güce sahip olduğu ifade edilebilir. Bu noktada öğrenci girdi olarak düşünüldüğünde okul kültüründen etkilenerek toplumda yer almaktadır. Buradan hareketle okul kültürünün, misyon ve çevre koşullarına bağlı olarak okulun etkililiğini artırabildiği gibi aynı zamanda engelleyebildiği de ileri sürülebilir. Okul kültürü etkisine giren kişi, kültürel olarak uyum sağladığında okulda var olmaya devam ederken uyumsuzluk yaşandığında ya okuldan ayrılmakta ya da okula uyum sağlamaktadır (Hinde, 2004). Kişinin okulda kalması durumunda değerleri, normları, inançları, ritüelleri, düşünceleri, zihinsel modelleri, misyon ve vizyonu da okul kültürüne bağlı olarak değişecektir (Confeld, 2016; Hoy ve Miskel, 2015; Owens ve Steinhoff, 1989). Okul kültürü sadece öğrenci ile ilgili olmamakla birlikte öğretmen, üst yönetim kademesi, veli, sivil toplum kuruluşları gibi tüm paydaşları da etkilemektedir (Daiktere, 2009).

Okul kültürünün tüm boyutları ve okul kültürüne yönelik farklı bakış açıları incelendiğinde gelişmeye yönelik gerçekleştirilen, toplum ile uyumu sağlamada aracı olan, farklılıkları bir araç olarak kullanan, eşitlik ve adalet sağlamaya odaklanan, akademik ve sosyal olarak etkileşimi ve bir arada olmayı sağlayan yazılı olmayan fakat tüm paydaşlar tarafından bilinen kurallar ve işaretler bütünü olarak bir tanımlanabilir. Öğrenme noktasında ise tüm boyutların bir felsefeye dayanması gerekir. Bu anlayış, okul içerisinde öğrenmenin sürekliliğinin ve hayat boyu gerçekleşmesinin yanında sosyal olarak da gelişimi ve ilerlemeyi destekler. Sadece belli bir grubun uyumunu ve aidiyet duygusu geliştirilmesini değil toplumu bir bütün olarak ele alıp farklılıkları bir zenginlik olarak gören ve belirlenen misyon doğrultusunda hedeflere ulaşmakta araç olarak kullanan bir olgu olmalıdır (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995). Bu olgu ise kültürel değerlere duyarlı eğitim olarak nitelendirilmektedir.

### Kültürel değerlere duyarlı eğitim

Kültürel değerlere duyarlı eğitim (KDDE) en basit tanımı ile kültürel olarak farklılık gösteren öğrencilerin kültürel özelliklerini kullanarak daha etkili öğrenme için kanallar oluşturmaktır. KDDE öğrencinin kültürel farklılıkları eğitim öğretim sürecinde bir araç olarak kullanılırken öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini sağlayan öğretmenin de mesleki gelişimine katkıda bulunan bir tasarımdır (Sarıdaş ve Nayir, 2020). Kültürel olarak farklılık gösteren öğrenciler olarak ifade edilen bu öğrencilerin aslında sadece yabancı uyruklu öğrenciler olmadığını aynı ülke veya bölge içerisindeki iki öğrencinin bile farklı kültüre sahip olabileceğini de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Bunun temel nedeni ise Senge (2014) tarafından ifade edilen zihinsel modeller olarak söylenebilir. Senge (2014), Beşinci Disiplin kitabında zihinsel modelleri dünyayı anladığımız, içerisinde hareket ettiğimiz genellemeler ve varsayımlar olarak tanımlamaktadır. Bu kavramsal çerçeve hayatı yorumlamamızda etkili olduğu gibi aynı zamanda öğrenmelerimizde ve dünya görüşümüzün oluşumunda da etkilidir.

KDDE eleştirel kuram, ırksal kimlik kuramı ve sosyal bilişsel kuram olmak üzere üç kuram üzerinde temellendirilmiştir (Martin, 2016; Nayir, 2022). Bu kuramlardan beslenmesinin nedenlerinin, ilişkilerinin ve etkilerinin incelenmesi kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışının tarihsel geçmişi, ortaya çıkış nedenleri ve eğitime bakış açısının anlaşılması açısından önemlidir. KDDE, ilkeleri gereği bir ders, bir eğitim, bir uygulama, bir eğitim programı değildir. KDDE'nin felsefi bir bakış açısı olduğu söylenebilir. Bu nedenle belirli kalıplar içerisinde ele alınmaması gerekir. KDDE, öğrenci, öğretmen, müfredat, öğrenci velisi, toplum ve diğer paydaşlar olmak üzere tüm eğitim yapılarına yansıtılması gereken bir anlayıştır. Dolayısıyla kültürel değerlere duyarlı eğitim, eğitim alanının yanında sosyal, kültürel ve politik alanları da etkilemektedir (Gay, 2000; Villegas & Lucas, 2007).

### Kültürel Yetkinlik

KDDE, kültürel esneklik ile başlar. Kişinin kültürel merkezcilikten kültürel esneklik aşamasına geçmesi gerekir. Her ne kadar kişi kültürel merkezcilik davranışını bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirirse de kişiden kültürel esneklik davranışını bilinçli bir şekilde sergilemesi beklenir (Bennett, 1998). Mason (1995), bu durumu kültürel yetkinlik olarak tanımlamıştır. Mason (1995)'a göre kültürel yetkinlik seviyesinde öğretmenlerin, kişiler arasındaki kültürel farkı kabul ettiği gibi aynı zamanda saygı duymaya başlaması, sürekli öz değerlendirmeler yaparak farklılıklara karşı esneklik geliştirmeye çalışması ve kendini sürekli geliştirerek öğrenen bir kişilik modelinde becerilerini sınıfa yansıtması beklenmektedir.

Kültürel yetkinliğin geliştirilmesi, farklı kültürlerden insanların anlaşılması, onlarla etkili bir iletişim kurulması ve farklılıkların daha iyi anlaşılması noktasında yeteneği desteklemektedir (Hofstede vd., 2002). Bu nedenle kültürel yetkinlik aslında hiç bitmeyen ve sürekli genişleyen, doğrusal olmayan dinamik bir süreçtir. Kişinin nitelikleri ve becerileriyle ilgili gelişimindeki artışlarla ilgilidir (Burchum, 2002). Araştırma sürecinde (Sarıdaş, 2023) elde edilen deneyimler kapsamında eğitimsel açıdan incelendiğinde ise genellikle sınıf düzeyinde çalışmaların yapıldığı veya sınıf ile sınırlandırıldığı söylenebilir. Bu sınırlama ise müfredat ve sınıf yönetimi olarak gözlenmektedir. Halbuki eğitimsel açıdan kültürel yetkinliğin geliştirilmesi için çeşitli politikaların geliştirilmesi noktasında okul yönetimine, sınıf uygulamaları için öğretmenlere, belirlenen becerilerin kazanılması ve devamlılığının sağlanması için öğrencilere, toplumsal yansımaların gerçekleştirilmesi için ebeveynlere çeşitli görevlerin düştüğü gözlenmektedir. Kültürel yetkin olarak okul düşünüldüğünde ise okul yöneticilerinin bireysel farklılıkları anlamayı ve saygı ile yaklaşmayı teşvik edici olması, akademik ve sosyal açıdan gelişmeyi destekleyen yüksek eğitim standartları belirlemesi ve bu standartların takibini gerçekleştirilmesi önerilir.

## Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü

Kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü (KDDOK) oluşturmak ve okulu kültürel değerlere duyarlı hâle getirmek için başlangıç noktası okul yöneticisidir. Okul yöneticisinin kültürel değerlere duyarlı okul kültürünü bir ihtiyaç olarak görmesi ve bu ihtiyacı gidermek için çeşitli çalışmalar başlatması gerekir. Farklılıklara sahip öğrencilerle zaman geçtikçe çeşitliliğin daha da arttığı gözlemlenebilmektedir. Bu çeşitlilik ırksal, dini, siyasi açısı gibi çeşitli büyük ve belirgin etkenlerin yanında hayata bakış açısı, hayatı anlamlandırma, yaşam felsefesi oluşturma gibi çeşitli küçük ama etkili farklılıkları da içermektedir (Young vd., 2010). Young vd. (2010) tarafından yapılan araştırma okul yönetimlerinin çeşitlilik içeren okullarda liderlik yapmaya ve okul kültürünü kültürel değerlere duyarlı hale getirmeye hazır olmadıklarını göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde KDDOK'ne ait öğelerin olmadığı ve bu konuya ilişkin çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle Sarıdaş (2023) yaptığı çalışmada KDDOK'ne ait öğeleri ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Genel anlamda kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün üç boyut altında toplandığı söylenebilir. Bu boyutlar Sarıdaş (2023) tarafından sağlıklı okul kültürü referans alınarak oluşturulmuştur. Belirlenen boyutlar yönetsel, teknik ve kurumsal boyutlardır. Yönetsel boyut okul müdürü ve okul müdür yardımcıları ile kısıtlı kalmamak şartıyla il, ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri'nde görev yapanlar ile bakanlık düzeyinde görev yapan kişileri de içermektedir. Fakat buna karşın odak noktası eğitim öğretim faaliyetlerinin uygulandığı nokta olan okulların yönetimindedir. Okul müdürü ile okul müdür yardımcıları yönetsel boyutun önemli kahramanlarıdır (Şişman ve Uysal, 2012). Yönetsel boyutta müdürün etkisi, nezaket ve cana yakınlık, teşvik edici yapı ve kaynak desteği olmak üzere dört önemli özellik ortaya çıkmaktadır (Hoy ve Fedman, 1987). Teknik boyut öğretmen, hizmetli, muhasebe elemanı, bilişim uzmanları gibi okulda görev yapan destek personel de dâhil olmak üzere hepsini kapsar. Fakat yönetsel boyutta olduğu gibi teknik boyutta da öğretmenler odak noktasıdır (Şişman ve Uysal, 2012). Teknik boyutta moral ve akademik vurgu iki önemli özellik olarak görülmektedir (Hoy & Fedman, 1987). Kurumsal boyut ise okulun içerden ve dışarıdan görünüşünü ifade eder. Öğrenci velileri ve öğrenciler başta olmak üzere okul ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişki içerisinde olan herkes bu boyutta incelenir. Okul ile çeşitli ilişkiler içerisinde olma durumu aslında tüm toplumu ifade etmesine rağmen bir boyutun da odak noktası öğrenciler ve öğrenci velileridir (Şişman ve Uysal, 2012). Kurumsal boyutta göze çarpan en önemli özellik bir bütünlüktür (Hoy & Fedman, 1987).

KDDOK, birey, grup, okul ve çevre olarak dört düzeyde gerçekleşir (Sarıdaş, 2023). Bireysel düzeyde kişi kültürel yetkinlik becerisini geliştirir, sürekli öğrenme anlayışını benimser ve yenilikçi çalışmalar yapmaya hazırdır. Grup düzeyinde kişiler bir araya geldiklerinde birbirlerinin öğrenmelerini desteklerken güven ortamı oluşturur ve destekleyici rekabet içerisinde uyumlu hareket ederler. Okul düzeyinde sürekli öğrenme, farklılıkları araç olarak kullanma, yenilikçi çalışmalar çıkarma odak noktasıdır. Çevre düzeyinde ise okul, toplum ve aile ile uyumlu, sürekli öğrenme ve gelişme odaklı iletişim ve etkileşim içerisinde bulunur. Bu düzeyde küresel çapta kültürel değerlere duyarlılık ve kültürel yetkinlik becerisinin kazanılması hedeflenir. Bu dört düzeyde de kültürel değerlere duyarlılık dört farklı eylem içermektedir. Bunlar; saygı, bilgi, duyarlılık ve beceridir. Saygı eyleminde kişi, karşısındaki kim olursa olsun saygı ile yaklaşır. Bilgi eyleminde karşısındaki kişinin kültürel değerleri ile ilgili bilgi sahibi olur. Duyarlılık eyleminde karşısındaki kişinin kültürel değerleri ile ilgili bilgisini genişletir fakat aynı zamanda edindiği bilgiler ile ilgili yargılama yapmaz. Beceri eyleminde ise karşısındaki kişinin kültürel değerlerini bir araç/fırsat olarak kullanarak iletişim ve etkileşimini veya öğrenmelerini geliştirir.

KDDOK üç değere sahiptir (Sarıdaş, 2023). Bunlar; evrenselleşme, gelişme ve başarıdır. Evrenselleşme; kişi veya kişilerin ortak insani değerlerde buluşması demektir. Kendi farklılıklarının veya kültürünün bilincinde ve bu farklılıkları veya kültürü koruyan, aynı zamanda da diğer farklılıklara ve kültürlere karşı da saygılı olmaktır. Gelişme, sürekli öğrenme ve yenilikçi uygulamaları takip etme sonucu kişisel

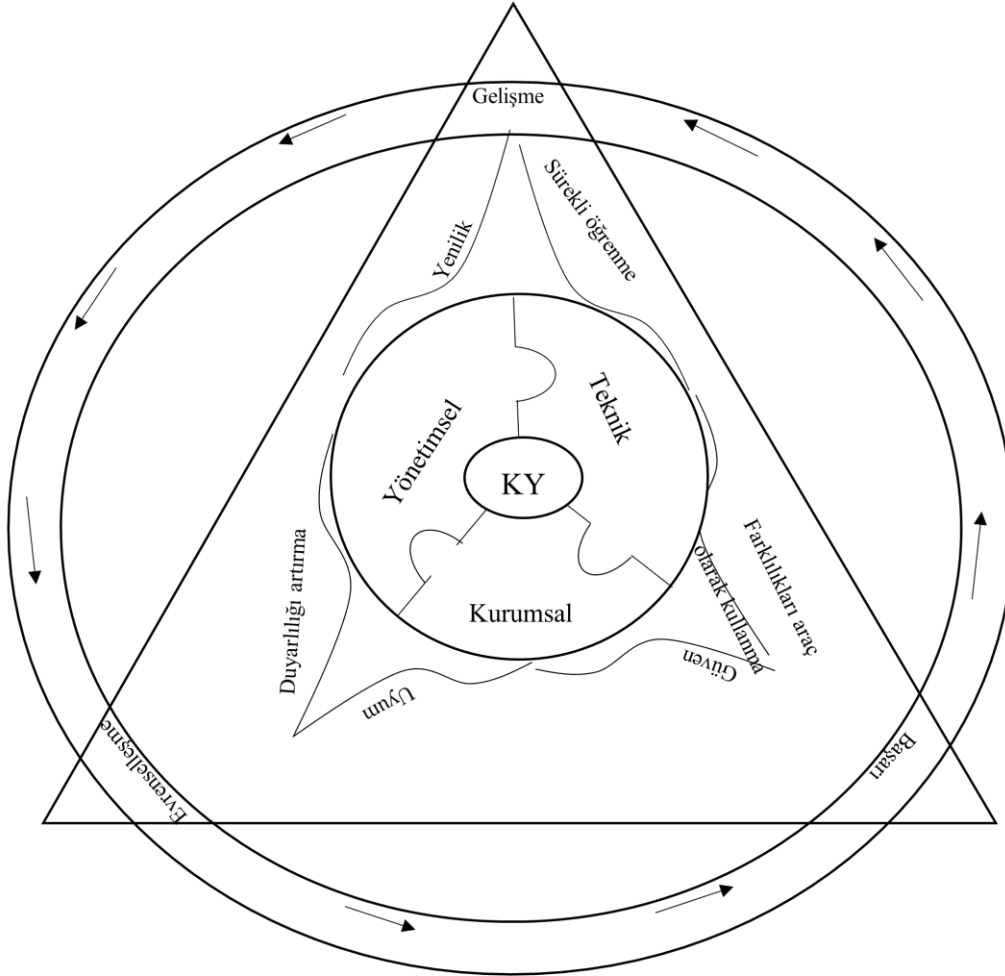
yenilenmenin sürekli devam etmesidir. Merak duygusu aracılığı ile kişinin öz veya çevre gelişimine destek olmasıdır. Başarı ise kişilerin kendi misyon ve vizyonları dahilinde gerek kişisel hedeflerine gerekse okul yöneticileri veya öğretmenler tarafından belirlenen hedeflere ulaşmasıdır.

KDDOK üç varsayıma sahiptir (Sarıdaş, 2023). Bunlar; farklılıkları araç olarak kullanma, değişim odaklı öğrenme yetisi geliştirme ve ilerlemeci bir yaklaşımla yüksek hedeflere ulaşmadır. Farklılıkları araç olarak kullanma gerek iletişim ve etkileşim esnasında gerekse öğrenme esnasında farklılıkları bir fırsat olarak kullanarak eğitim öğretim uygulamasını veya iletişim/etkileşim sürecini zenginleştirmektir. Değişim odaklı öğrenme yetisi geliştirme yenilikçi davranışlar sergilemek amacıyla öğrenmelerini, deneyimlerini, tecrübelerini geliştirmektir. İlerlemeci bir yaklaşımla yüksek hedeflere ulaşma ise kişinin kendisine koyduğu veya kendisi için belirlenen hedeflerden her zaman daha yüksek fakat ulaşılabilir hedefler seçerek bunlara ulaşmak için gerekli çabayı göstermesidir.

KDDOK çeşitli unsurlara sahiptir (Sarıdaş, 2023). Bunlar; güven ortamı oluşturma, uyum içerisinde hareket etme, sürekli öğrenmeyi destekleme, yenileşme, duyarlılığı artırmadır. Bu unsurlar okul içerisinde KDDOK'nun gelişmesi ve sürekli bir döngü halinde devam ettirilmesi, geliştirilmesi açısından önemlidir.

### KDDOK Modeli

Bu çalışmanın amacı diğer araştırmaları temel kabul ederek bir okul kültürü modeli geliştirmektir. Çalışma Sarıdaş'ın (2023) doktora tezi kapsamında gerçekleştirilmiş olup ilk olarak Türkiye geneli İBB'ne göre her bölgeden bir il seçilerek 25 okul yöneticisi, 27 öğretmen, 15 öğrenci velisi ve 24 öğrenci ile görüşmeler yapılmış, seçilen illerdeki görüşme yapılan öğretmen ve okul yöneticilerinin okullarına geliştirilen KDDOK Ölçeği gönderilerek 556 öğretmen, 421 okul yöneticisinin görüşleri alınmıştır. Gerçekleştirilen karma yöntem araştırması sonucunda elde edilen bulgulara literatür taraması sonucu elde edilen bulgular da eklenerek KDDOK Modeli önerilmiş ve alanda tartışma konusu oluşturulmuştur. Önerilen KDDOK Modeli Şekil 1'de verilmiştir (Sarıdaş, 2023).



Şekil 1. Kültürel değerlere duyarlı okul kültürü modeli



Şekil 1’de bir tartışma konusu olarak alana kazandırılan KDDOK Modeli gösterilmektedir. Kültürel yetkinlik (KY) kavramı modelin merkezinde bulunmaktadır. KY becerisini geliştirmek modelin devamı için önemli bir noktadır. KY becerisini üç boyut sarmaktadır. KY becerisi yüksek kişilerin oluşturduğu bir okul üç ana boyutta incelenebilir. Bunlar yönetimsel, kurumsal ve teknik boyutlardır. Yöneticileri merkezine alan yönetimsel boyut için iki anahtar kelime bulunmaktadır. Bunlar; “yenilik” ve “duyarlılığı artırma” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anahtar kelimeler yönetimsel boyutun odaklanması gereken noktalar. Öğretmenleri merkezine alan teknik boyutun odaklanması gereken noktalar ise “sürekli öğrenme” ve “farklılıkları araç olarak kullanma” olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci ve öğrenci velilerini merkezine alan kurumsal boyutun odaklanması gereken noktalar ise “güven” ve “uyum” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anahtar kelimeler boyutta bulunan grubun (okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci veya öğrenci velisi) görevlerini de göstermektedir. Her ne kadar sadece bir gruba aitmiş gibi görünse de okul kültürünün birbirini etkileyen unsurların aslında bir bütün olduğunu düşündüğümüzde bu anahtar kelimelerin tüm kültür için geçerli olduğunu da söyleyebiliriz. Boyutların birleşik etkileşimleri/çalışmaları sonucu KDDOK için çıktılar oluşmaktadır. Yönetimsel ve teknik boyutun birleşik etkileşimleri veya çalışmaları “gelişme” çıktısını oluşturmaktadır. Bu çıktı yönetimsel boyuttan “yenilik”, teknik boyuttan ise “sürekli öğrenme” anahtar kelimeleri üzerinde yükselmektedir. Teknik ve kurumsal boyutun birleşik etkileşimleri veya çalışmaları “başarı” çıktısını oluşturmaktadır. Bu çıktı teknik boyuttan “farklılıkları araç olarak kullanma” kurumsal boyuttan ise “güven” anahtar kelimeleri üzerinde yükselmektedir. Yönetimsel ve kurumsal boyutun birleşik etkileşimleri veya çalışmaları “evrenselleşme” çıktısını oluşturmaktadır. Bu çıktı yönetimsel boyuttan “duyarlılığı artırma” kurumsal boyuttan ise “uyum” anahtar kelimeleri üzerinde yükselmektedir. Modelin bir çember olarak ortaya konması ve model üzerindeki ok işaretleri ise modelin doğrusal değil dinamik bir şekilde sürekli ilerleyen ve gelişen yapıda olduğunu göstermektedir.

Genel olarak KDDOK modeline bakıldığında modelin uygulandığı okullarda başarı, geliş ve evrenselleşme çıktılarının görülmesi beklenmektedir. Bu modelde okulun sahip olduğu temel hedefler kültürel değerlere duyarlı kişilerin yetiştirilmesi, yenilikçi çalışmaların teşvik edilmesi, okul genelinde sürekli öğrenmenin bir anlayış olarak benimsenmesi, farklılıkların bir araç olarak kullanılması şeklinde belirlenmiştir. KDDOK modelinde okulun tüm paydaşlarla uyum ve güven içerisinde bir iletişim/etkileşim sağlamasının ise önemli bir gereklilik olduğu söylenebilir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada KDDOK modeli ortaya koyulmuştur. Genel anlamda model kurumsal, teknik ve yönetimsel boyutlar altında incelenmiştir. Bu boyutlandırmalara benzer boyutlandırmalar görülebilir. Örneğin bu çalışmada bahsedilen boyutlar Katz (1974) tarafından incelenen kavramsal, beşerî ve mesleki boyutlandırma ile benzerlik göstermektedir. Katz (1974) tarafından ortaya atılan yönetici yetkinliği olmakla birlikte KDDOK tarafından ortaya atılan boyutlar okul kültürünü kapsayan bir boyutlandırma değildir. Bu noktada boyutlandırma her ne kadar KDDOK ve alt boyutları ile benzerlik göstermese de KY ve alt boyutları ile benzerlik göstermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde okulun kültürel olarak yetkin olması için personelin geliştirilmesi, gerçekleştirilecek sorunlar için erken müdahalelerin yapılması, yapı ve müfredatın kültürel değerlere duyarlı yenilenmesi, veli katılımının sağlanması gerektiği savunulmaktadır (Klotz, 2006). Bu noktada kültürel değerlere duyarlı okul kültürü incelendiğinde de personel geliştirme, kişiler arası iletişim ve etkileşimin düzenlenmesi, yapı ve müfredatın geliştirilmesi ve okul paydaşlarının katılımının sağlanması gerektiği savunulmaktadır (Khalifa, Gooden, & Davis, 2016). Kültürel yetkinlik ile kültürel değerlere duyarlı okul kültürünün temelinde küçük değişiklik olsa da kişiler için kültürel yetkinlik, okullar veya eğitim sistemleri için kültürel değerlere duyarlı kavramlarını kullanabiliriz. Bu nedenle kültürel yetkinlik modelin ortasında yer almaktadır.

Young vd. (2010) okul kültürü değişiminin öncüsünün okul yöneticileri olduğunu ve okul yöneticilerinin okul kültürü değişimi noktasında hazır olmadıklarını belirtmektedir. Bu noktada KDDOK modeli kapsamında okul kültürünü KDDOK olarak değiştirmek isteyen okul yöneticileri için yol gösterici bir rehber oluşturulabilir. Bu noktada okul kültürünü değiştirme açısından modele yaklaşmak daha doğru olacaktır. Okul kültürünü KDDOK olarak değiştirmek isteyen okul yöneticilerine araştırmacılar tarafından şu adımlar önerilmektedir (Değirmenci, 2007; Lunenburg & Ornstein, 2013; Ordu, 2021; Robinson & Judge, 2017; Yılmaz, 2018):

- 1- Bilgi edinme. Okul yöneticisi okulun tarihi, mezunları, kültürü ve geçmişi hakkında bilgi edinmelidir. Bu kapsamda okulda uzun süre çalışmış öğretmenler ile iletişime geçebileceği gibi aynı zamanda tanınmış kişilerle, okulun bulunduğu mahalle sakinleri ile de iletişime geçerek okul hakkında bilgi edinebilir.

2- Tanıma. Okul yöneticisi çevreyi tanımalıdır. Okul yöneticisinin çevreyi tanıması ile okulu da tanıması gerekir. Bu kapsamda SWOT analizi önerilir. Böylece okul yöneticisi okul çevresini tanıırken okul özelliklerinin de farkına varacaktır.

3- Analiz. Edinilen bilgiler doğrultusunda bir analiz gerçekleştirilmelidir. Okul kültürünü tanımlamak, okulun fırsatlarını, tehditlerini, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek burada iyi bir veri kaynağı olacaktır.

4- Oluşturma. Elde edilen analiz sonucunda okul kültürünün KDDOK ile farkı ortaya konmuş ve değiştirilmesi, geliştirilmesi veya sürdürülmesi gereken noktalar belirlenmiş olacaktır. Artık değişim için bir süreç başlatılmalıdır. Bu noktada çeşitli alt adımlar uygulanabilir.

a. Adım: Gelenekler. Okulun toplumla buluşmasını sağlayacak çeşitli gelenekler düzenlenebilir. Örneğin pılav günü. Bu gelenekler geçmiş ile şimdiyi ve hatta geleceği bir araya getiren bir okul kültürü oluşturacaktır. Bu geleneklerin kültürel ve bireysel farklılıklara saygılı ve kültürel farklılıkları bir araç olarak kullanır şekilde düzenlenmesi önemlidir.

b. Adım: Öyküler. Geçmiş ile şimdi ve hatta gelecek bir araya getirildiğinde aktarılması gereken bazı değerler olması gerekir. Bu değerler öyküler aracılığı ile verilmelidir. Geçmiş kişi veya topluluklar bu öyküler aracılığı ile kültürel değerlere duyarlı inanışları, değerleri ve normları gelecek nesillere aktaracaklardır.

c. Adım: Fiziksel Semboller. Kişilerin okula bağlılıklarını ve aidiyetlerini geliştirme için bu bağlılıklarında kültürel değerlere duyarlı davranışları sabitleştirmesi ve sürekliliğini sağlaması için semboller oluşturulabilir. Bu semboller okul logosu, forması olabileceği gibi öğrencilerin geneline verilen isimler veya okula takılan lakap olabilir.

d. Adım: Dil. Okul içerisinde belirlenen dilin nazık, cana yakın, saygılı ve kültürel değerlere duyarlı olması önemlidir. Bu noktada belirlenen ve yerleştirilen dilin kültürel değerlere duyarlı ve evrensel bir şekilde olması için örnek davranışlar sergilenir.

5- Geliştirme. Oluşturulan okul kültürünün sürekli bir döngüde olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle okul kültürünün geliştirilmesi için ara ara analizler yapılarak güncellemelerin yapılması önerilir. Okul kültürünü geliştirme ve sürdürme noktasında ana karakterin öğretmenler olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle öğretmenin okul kültürünü benimsemesi okul kültürünün geliştirilmesi için önemli bir gerekliliktir.

Okul kültürünün KDDOK olarak değiştirilmesi sürecinde verilen bu öneriler her ne kadar genel adımlar olarak karşımıza çıksa da ilerleyen zamanlarda geliştirilerek veya okula özgü şekil alabilecek bir form haline getirilerek sunulabilir. KDDOK'ne ait belirlenen düzeyler, değerler, unsurlar ve varsayımlar kapsamında KDDOK standartları belirlenebilir. Bu standartlar aynı zamanda önerilen grup için becerilerin belirlenmesini de sağlayacaktır. KDDOK ile ilgili belirlenen standartlar aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**  
KDDOK Standartları

KDDOK Standardı	Önerilen Grup
Kültürel yetkinlik becerileri geliştirilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Kültürel çeşitlilik kabul edilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Okul yararına çalışmalar yapılır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Dil çeşitliliği desteklenir	Okul yöneticisi, öğretmen
Nazık ve cana yakın davranılır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Adil davranışlar sergilenir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
İletişimde kültürel değerlere duyarlı olunur	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Yenilikçi çalışmalar desteklenir	Okul yöneticisi
Kültürel değerlere yönelik farkındalık yaratılır	Okul yöneticisi, öğretmen
Kültürel çatışmaları önleyici tedbirler alınır	Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi
Öğrenciler ve öğretmenler için yüksek ve ulaşılabilir hedefler belirlenir	Okul yöneticisi, öğretmen
Kültürel çeşitlilik ile ilgili politikalar geliştirilir	Okul yöneticisi
Etkin liderlik yapılır	Okul yöneticisi, öğretmen
Topluluk katılımı sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen

KDDOK Standardı	Önerilen Grup
Eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenli ilerlemesi sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen
Personel eğitimi desteklenir	Okul yöneticisi
Kültürel değerlere duyarlı kurallar belirlenir	Okul yöneticisi, öğretmen
Mesleki gelişim süreci kültürel değerlere duyarlı desteklenir	Okul yöneticisi, öğretmen
Farklılıklara ve farklılıklara sahip kişilere değer verilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Kültürel önyargılara yönelik önleyici tedbirler alınır	Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi
Öğrenci velisinin katılımı sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci
Okul içerisindeki ilişkilerin dengeli olması sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen
Kültürel liderlik yapılır	Okul yöneticisi, öğretmen
Kültürel değerlere duyarlı ortak vizyon ve misyon geliştirilir	Okul yöneticisi
Sürekli gelişim esas alınır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Bilimsel bir bakış açısı oluşturulur	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Evrensel değerler benimsenir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Farklılıklara karşı açık olunur	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Kültürel mirasın korunmasına olanak sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Kültürel değerlere duyarlı eğitim yapılır	Okul yöneticisi, öğretmen
Kültürel eleştiri becerisi kazanılır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Kültürel değerlere duyarlı adalet sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Kültürel etkileşim sağlanır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Kültürel yetkinlik becerileri geliştirilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Kültürel çeşitlilik yansıtılır	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Şeffaf ve açık bir yönetim anlayışı benimsenir	Okul yöneticisi
Kültürel farklılıklarla ilgili geri bildirim verilir	Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi
Farklılıklara sahip topluluk temsilcileri ile iş birliği yapılır	Okul yöneticisi
Kültürel faaliyetler teşvik edilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Öğrenci ihtiyaçlarında duyarlı olunur	Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi
Okul kültürünün olumlu etkilerine güvenilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Okul ile iş birliği içinde olunur	Öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Strateji geliştirmede kültürel değerlere duyarlı olunur	Okul yöneticisi, öğretmen
Okul dışı zamanlarda iletişim ve etkileşim devam ettirilir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Kültürel farklılıklara yönelik diyalog geliştirme desteklenir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Kültürel farkındalığı artırma desteklenir	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velisi
Kültürel geziler aracılığı ile kültürel farkındalık geliştirilir	Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi
Farklılıklar eğitim öğretim sürecini zenginleştiren bir araç olarak kullanılır	Okul yöneticisi, öğretmen
Kültürel farkındalık sürdürülebilir kılınır	Okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci velisi

KDDOK Standardı	Önerilen Grup
Farklılıklara sahip öğrencilerin farklılıklarını gösterebilecekleri etkinlikler düzenlenir	Okul yöneticisi, öğretmen

Tablo 1’de KDDOK standartları okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velileri için belirlenmiştir. Verilen standartlar genel olarak ortaya çıkarılmış olup farklı araştırmalar sonucunda daha detaylı bir şekilde belirlenebilir.

Araştırma kapsamında oluşturulan modelin ilgili literatür kapsamında tartışılması, oluşturulan KDDOK standartlarının incelenmesi, okul yöneticilerine önerilen okul kültürü değiştirme aşamalarının okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesi önerilmektedir.

### Kaynakça/Reference

- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. Basic concepts of intercultural communication. *Selected readings*, 1(1), 1-34.
- Burchum, J. L. (2002). Cultural competence: An evolutiona y Perspective. *Nursing Forum*, 37(4), 5-16. 10.1111/j.1744-6198.2002.tb01287.x
- Confeld, S. (2016). *The importance of a positive school culture* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Minnetonka: The Faculty of Adler Graduate School.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 56-61.
- Daiktere, I. (2009). Creating, fostering, and sustaining school culture in Latvia: Communication with stakeholders. *Problems of Education in the 21st Century*, 12, 30.
- Değirmenci, M. (2007). *Amaçlı canlılar: Yönetimde üçüncü nesil sistem düşüncesi*, Hiperlink Yayınları
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching*. Teachers College Press.
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 11, 1-12.
- Hofstede, G. J., Pedersen, P. B., & Hofstede, G. (2002). *Exploring culture: Exercises, stories and synthetic cultures*. Intercultural Press, Inc.
- Hoy, W. K., ve Fedman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-37.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). Eğitim yönetimi. Teori, araştırma ve uygulama. Selahattin Turan (Çev) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.
- Klotz, M. B. (2006). Culturally Competent Schools: Guidelines for Secondary School Principals. National Association of School Psychologists.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- Lunenburg, F.C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Örgüt Kültürü* (Çev. Nayir, F.), G. Arastaman (Çev. Ed.), İçinde *Eğitim Yönetimi*, Nobel Yayıncılık.
- Martin, A. (2016). Exploring the development and practices of culturally responsive teachers: Observations of and teachers voices in K-8 public education (PhD Thesis). [https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/176746/Martin\\_colostate\\_0053A\\_13788.pdf?sequence=1](https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/176746/Martin_colostate_0053A_13788.pdf?sequence=1)
- Mason, J. L. (1995). Cultural competence self-assessment questionnaire: A manual for users. Portland, OR: Portland State University, Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health.
- Nayir, F. (2022). How to Create a Culturally Responsive Class? *Društvena istraživanja*, 3, 31, 537-558, <https://doi.org/10.5559/di.31.3.08>
- Ordu, A (2021). Eğitim örgütlerinde kültür, F. Nayir (Ed.) İçinde *Eğitimde örgütsel Davranış*, Anı Yayıncılık
- Owens, R. G., ve Steinhoff, C. R. (1989). Towards a theory of organisational culture. *Journal of Educational Administration*, 27(3). 10.1108/EUM0000000002462
- Robbins, S.P. ve Judge, T. A. (2017). Örgüt kültürü (Çev. B., Aydınhan), İ. Erdem (Çev. Ed.), İçinde *Örgütsel Davranış*, Nobel Yayıncılık.
- Sarıdaş, G., & Nayir, F. (2020). Kültürel değerlere duyarlı eğitim ve uygulama örnekleri. F. Nayir (Ed.) içinde, *Kültürel değerlere duyarlı eğitim* (s. 256-257). Anı Yayıncılık.
- Sarıdaş, G. (2023). Ortaokullarda Kültürel Değerlere Duyarlı Okul Kültürü ve Kültürel Yetkinlik Düzeyinin İncelenmesi: Karma Yöntem Çalışması [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi
- Senge, P. (2014). Öğrenen Okullar. (N. Ü. Münevver Çetin, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şişman, M., ve Uysal, Ş. (2012). Okullarda Kültür ve İklim, *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.

- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28-33.
- Yılmaz, K. (2018). *Eğitim yönetiminde değerler*, Pegem Yayıncılık
- Young, B. L., Madsen, J., ve Young, M. A. (2010). Implementing diversity plans: Principals' perception of their ability to address diversity in their schools. *NASSP Bulletin*, 94(2), 135-157. 10.1177/0192636510379901

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The initiator point for creating a culturally responsive school culture (CRSC) and making the school culturally responsive is the school administrator. The school administrator should consider the culturally responsive school culture as a need and initiate various activities to meet this need. It can be observed that diversity increases with the passage of time with diverse students. This diversity includes various large and significant factors such as racial, religious, and political perspectives, as well as various small but effective differences such as perspective on life, making sense of life, and creating a philosophy of life (Young et al., 2010). The research conducted by Young et al. (2010) shows that school administrators are not ready to lead diverse schools and to make the school culture culturally responsive school culture.

In general, culturally responsive school culture can be categorised into three dimensions. These dimensions were created by Sarıdaş (2023) with reference to healthy school culture. The dimensions are administrative, technical and organizational dimensions. The administrative dimension is not limited to school principals and assistant principals, but also includes those working in provincial and district national education directorates and those working at the ministry level. However, the focus is on the management of schools where education and training activities are implemented. School principals and assistant principals are the important protagonists of the administrative dimension (Şişman & Uysal, 2012). Four important characteristics emerge in the administrative dimension: the principal's influence, courtesy, and friendliness, encouraging structure and resource support (Hoy & Fedman, 1987). The technical dimension includes all the support staff working in the school, such as teachers, janitors, accounting staff, and IT specialists. However, as in the managerial dimension, teachers are the focal point in the technical dimension (Şişman & Uysal, 2012). In the technical dimension, morale and academic emphasis are regarded as two important characteristics (Hoy & Fedman, 1987). The institutional dimension refers to the internal and external view of the school. Everyone who has a direct or indirect relationship with the school, especially parents and students, is examined in this dimension. Although being in various relationships with the school actually refers to the whole society, the focus of this dimension is on students and their parents (Şişman & Uysal, 2012). The most important feature of the institutional dimension is integrity (Hoy & Fedman, 1987).

CRSC takes place at four levels: individual, group, school, and environment (Sarıdaş, 2023). At the individual level, the individual develops cultural competence skills, adopts a continuous learning approach and is ready to do innovative work. At the group level, when people come together, they support each other's learning, create an environment of trust and act in harmony in supportive competition. At the school level, the focus is on continuous learning, using diversity as a tool, and undertaking innovative work. At the environmental level, the school engages in harmonious, continuous learning and development-oriented communication and interaction with the community and family. At this level, sensitivity to global cultural values and cultural competence skills are aimed to be acquired. Culturally responsiveness at all four levels involves four different actions. These are respect, knowledge, sensitivity and skill. In the act of respect, a person approaches others with respect, regardless of who they are. In the act of knowledge, the person gains knowledge about the cultural values of the other person. In the act of sensitivity, he/she expands his/her knowledge about the cultural values of the other person, but at the same time does not make judgments about the information he/she has acquired. In the act of skill, they use the cultural values of the other person as a tool/opportunity to improve their communication and interaction or learning.

CRSC has three values (Sarıdaş, 2023). These are universalization, development and success. Universalization means that a person or persons meet in common human values. It means being aware of one's own differences or culture and protecting these differences or culture, while at the same time respecting other differences and cultures. Development is the continuation of personal renewal because of continuous learning and following innovative practices. Supporting one's own or the environment's development through a sense of curiosity. Achievement is the attainment of personal goals within the scope of one's own mission and vision, as well as goals set by school administrators or teachers.



CRSC has three assumptions (Sarıdaş, 2023). These are using diversity as a tool, developing change-oriented learning skills, and achieving high goals with a progressive approach. Using diversity as a tool is to enrich the educational practice or communication/interaction process by using diversity as an opportunity both during communication and interaction and during learning. Developing a change-oriented learning capability is to improve their learning, experiences, and expertise in order to exhibit innovative behaviors. Achieving high goals with a progressive approach is always choosing higher but achievable goals than the goals set for oneself or set for oneself and making the necessary efforts to achieve them.

CRSC has various elements (Sarıdaş, 2023). These are creating an environment of trust, acting in harmony, supporting continuous learning, innovation, and increasing sensitivity. These elements are important in terms of the development and continuation of the CRSC within the school in a continuous cycle.

### **Culturally Responsive School Culture Model**

The developed culturally responsive school culture model is given in Figure 1. The concept of cultural competence (CC) is at the center of the model. Developing CC skills is a critical point for the continuation of the model. Three dimensions surround the CC skill. A school composed of people with high CC skills can be analyzed in three main dimensions. These are managerial, organizational, and technical dimensions. There are two key words for the managerial dimension, which centers on administrators. These are "innovation" and "sensitization". These keywords are the points that the managerial dimension should focus on. The technical dimension, which centers on teachers, should focus on "continuous learning" and "using diversity as a tool". The institutional dimension, which centers on students and parents, should focus on "trust" and "harmony". These keywords also indicate the tasks of the group in the dimension (school administrator, teacher, student, or parent). Although it may seem to belong to only one group, when we consider that the elements of school culture that affect each other are a whole, we can say that these keywords are valid for the whole culture. As a result of the combined interactions/workings of the dimensions, outputs are created for the CRSC. The combined interactions or work of the managerial and technical dimensions create the output "development". This output is based on the keywords "innovation" from the managerial dimension and "continuous learning" from the technical dimension. The combined interactions or work of the technical and organizational dimension form the output "success". This output is based on the keywords "using diversity as a tool" from the technical dimension and "trust" from the organizational dimension. The combined interactions or workings of the managerial and institutional dimension form the output of "universalization". This output is based on the keywords "sensitization" from the managerial dimension and "harmonization" from the institutional dimension. The fact that the model is presented as a circle and the arrows on the model show that the model is not linear but dynamic, constantly progressing and developing.

### **Discussion and Results**

As a result of the research, process steps are suggested by the researchers for school administrators who want to change the school culture as a culturally responsive school culture. In addition, within the scope of the research findings, school culture standards that are culturally responsive were determined and presented to the relevant field as a subject of discussion. It is suggested that the research model should be discussed and tested in the literature and the applicability of culturally responsive school culture standards should be tested.

### **Etik Onay**

Araştırma Pamukkale Üniversitesinin 27/02/2023 tarih ve 68282350/2023/04 sayılı etik kurul izni, Millî Eğitim Bakanlığının 28/03/2023 tarih ve E-70297673-605.01-73265586 sayılı araştırma izni ile gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı**

Araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği doktora tezinden üretilmiştir. Bu nedenle birinci yazar tüm araştırmanın gerçekleştirilmesi, raporlaştırılması sürecinde katkı sağlarken ikinci yazar tüm araştırmanın danışmanlığını, alana uygunluğunu, analiz ve raporlaştırmanın bilimsel süreç olarak takip edilmesinde katkı sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmada herhangi bir kişi veya kurumla finansal ya da kişisel bir çatışma bulunmamaktadır.

## A Guide for leaders in higher education: Core concepts, competencies, and tools

Mete Sipahioğlu<sup>1</sup> 

**Abstract:** "The Guide for Leaders in Higher Education: Fundamental Concepts, Competencies, and Tools" thoroughly examines leadership in higher education. This book provides practical guidance for successful leadership within the complexity of the higher education environment, emphasizing the importance of leadership development. Authors offer insights from their own experiences while addressing institutional and strategic challenges. Serving as a compass for leaders through missions, goals, and principles, the book deeply explores leadership concepts and competencies while also providing practical tools and strategies. Additionally, it aims to empower leaders by addressing topics such as communication skills and leadership roles. The book encompasses various approaches and programs related to leadership development models, including real-world applications. Designed for higher education leaders and education professionals, this book presents complex subjects in an understandable manner while offering knowledge and wisdom in an academic style.

**Keywords:** Higher education leadership, leadership competencies, change management, strategic planning, university cultures.

## Yükseköğretimde liderler için bir kılavuz: Temel kavramlar, yetkinlikler ve araçlar

**Öz:** "Yükseköğretimde Liderler İçin Bir Kılavuz: Temel Kavramlar, Yetkinlikler ve Araçlar" adlı eser, yükseköğretim liderliğini detaylı bir şekilde incelemektedir. Yükseköğretim ortamının karmaşıklığı içinde liderlerin başarılı olması için pratik rehberlik sunan bu kitap, liderlik gelişiminin önemini vurgulamaktadır. Yazarlar, kurumsal ve stratejik zorlukları ele alırken kendi deneyimlerinden edindikleri içgörülerini sunmaktadır. Misyonlar, amaçlar ve ilkeler üzerinden liderlere yönelik bir pusula görevi gören eser, liderlik kavramlarını ve yetkinliklerini derinlemesine incelerken pratik araçlar ve stratejiler de sunmaktadır. Ayrıca, iletişim becerileri ve lider rolleri gibi konuları ele alarak liderleri güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Kitap, liderlik gelişim modelleriyle ilgili çeşitli yaklaşımlar ve programlar sunarak gerçek dünya uygulamalarını da içermektedir. Yükseköğretim liderleri ve eğitim profesyonelleri için tasarlanan bu kitap, karmaşık bir konuyu anlaşılır bir şekilde ele alırken akademik bir üslupla bilgi ve bilgelik sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretimde liderlik, liderlik yetkinlikleri, değişim yönetimi, stratejik planlama, üniversite kültürleri.

### Kitabın Künyesi

**Kitabın adı:** Yükseköğretimde Liderler İçin Bir Kılavuz: Temel Kavramlar, Yetkinlikler ve Araçlar  
**Yazarlar:** Brent D. Ruben, Richard De Lisi ve Ralph A. Gigliotti Contributed By Jonathan Scott Holloway

**Sayfa sayısı:** 492 pp.

**eBook ISBN:** 9781003442769

**Yayınevi:** Routledge

**Yayın yılı:** 3 Temmuz 2023



**Başvuru/Submitted**  
25 Ara / Dec 2023  
**Kabul/Accepted**  
24 Nis / Apr 2024  
**Yayın/Published**  
21 May / May 2024

<https://doi.org/10.59320/alanyazin.1409903>

**Kitap İncelemesi**  
Book Review

Alanyazın  
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme  
Dergisi  
CRES Journal  
Critical Reviews in Educational Sciences  
2024, 5/1

Sipahioğlu, M. (2024). 'A Guide for Leaders in Higher Education: Core Concepts, Competencies, and Tools' book review. *Alanyazın*, 5(1), 115-116.

**Okul Yöneticileri Derneği**  
e-ISSN: 2718-0808

<sup>1</sup> Assoc. Prof., Samsun University, [metesipahioğlu@gmail.com](mailto:metesipahioğlu@gmail.com)

The book thoughtfully explores the concept of leadership in higher education, laying a strong foundation for the importance of developing leaders in this complex domain. As it progresses, the narrative shifts its focus to the critical aspect of change an ever-present constant in higher education's dynamic landscape. The authors skillfully guide leaders on not only adapting but championing change within their institutions.

While identifying key strengths, the book doesn't shy away from addressing inherent weaknesses and challenges educational leaders face. It brings attention to the organizational and strategic hurdles, providing nuanced insights into unique opportunities amidst these complexities. Drawing from their rich field experiences, the authors offer actionable guidance rather than dwelling merely on theoretical perspectives.

A standout feature is the book's dedicated exploration of the missions, purposes and guiding principles underpinning colleges and universities. This section serves as a compass, helping leaders navigate contrasting stakeholder perspectives and pressures. The authors pragmatically guide aligning institutional goals with stakeholders' multifaceted needs and expectations.

Significantly, a large portion thoroughly examines leadership concepts and competencies. Here, the authors immerse in the rich tapestry of university cultures, addressing intercultural tensions while unpacking crucial communication skills and roles for leaders. This is not just theoretical—it complements with practical leadership development tools and strategies, empowering leaders with skills to thrive, not just survive.

The book presents a panoramic view of leadership development models, but crucially, does not prescribe a one-size-fits-all solution. Instead, it offers a comprehensive array of approaches, characteristics, and programs tailored for diverse contexts. For example, approaches may include mentorship, experiential learning, traditional training curricula or a blended model. Leader characteristics covered span strong communication, cultural sensitivity, collaboration abilities and more. Programs reviewed encompass formal certification courses, networking events, job-shadowing initiatives and others. This diversity allows personalizing developmental journeys based on unique needs and challenges. Supplementary tools like behavior assessments, competency scorecards and planning worksheets reinforce practicality.

While the book doesn't deeply critique arguments from other sources in the field, a key strength lies in grounding principles in real-world cases from the Big Ten Academic Alliance leadership programs. This showcases commitment to pragmatic leadership applications.

Ultimately, this guide transcends being a mere reference by serving as a companion for the leadership journey, written in an academic tone fitting the subject's complexity. As higher education continually evolves, this resourceful book illuminates paths for leaders to navigate immediate and broader themes—strategic planning, change management, communication and more. Its comprehensive coverage makes it vital not just for current administrators but also future higher education leadership aspirants.

"A Guide for Leaders in Higher Education" stands out as a cornerstone for higher education leadership literature, blending theory with real-world applications and diverse perspectives. While a deeper critique of other scholarly arguments could have strengthened it further, the book empowers leaders to drive change aligned with institutional goals and stakeholder expectations—leaving an indelible impact on this landscape.

# ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi  
CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

## 'Akademik liderlik' kitabı üzerine bir inceleme\*

Hatice Nur Karayel<sup>1</sup>  Fatma Kesik<sup>2</sup> 



**Başvuru/Submitted**  
26 Mar / Mar 2024  
**Kabul/Accepted**  
30 Nis / Apr 2024  
**Yayın/Published**  
21 May / May 2024

**Öz:** Bu çalışmanın amacı Lee G. Bolman ve Joan V. Gallos tarafından yazılan, Prof. Dr. Ahmet Aypay tarafından çeviri editörlüğü yapılan ve Nobel Yayıncılık tarafından basılan "Akademik Liderlik" eserinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, Akademik Liderlik kitabının alanyazını yansıtırma bakımından teorik bir çerçeve sunmasının yanı sıra uygulamada karşılaşılabilecek sorunlarda gerek yazarların kendi deneyimleri gerekse örnek olaylar yoluyla uygulayıcılara rehberlik etme amacını gerçekleştirdiği ileri sürülebilir. Kitabın öncelikle yükseköğretim kurumlarında yönetici pozisyonlarında bulunan akademik liderler başta olmak üzere yükseköğretimin tüm paydaşlarına ve dahası liderler, takipçiler ve takip edilenler hakkında genişletilmiş bir farkındalık geliştirmek isteyen herkese hitap edebileceği ve lisansüstü eğitim düzeyinde bir kaynak olarak kullanılabilirliği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik liderlik, kitap inceleme, yükseköğretim.

**Kitap İncelemesi**  
Book Review

## A review on the book 'academic leadership'

**Abstract:** The aim of this study is to examine the book "Academic Leadership," written by Lee G. Bolman and Joan V. Gallos, edited by Prof. Dr. Ahmet Aypay, and published by Nobel Publishing. In this regard, it can be argued that the book not only provides a theoretical framework reflecting the literature of the field of academic leadership but also aims to guide practitioners through potential challenges in practice, drawing on the authors' own experiences and case examples. In this context, it is believed that the book can appeal to a wide range of stakeholders in higher education, particularly academic leaders in managerial positions, as well as anyone seeking to develop an expanded awareness about leaders, followers, and those being led, and can be used as a resource at the postgraduate level.

**Keywords:** Academic leadership, book review, high education.

**Alanyazın**  
**Eğitim Bilimleri**  
**Eleştirel İnceleme Dergisi**  
CRES Journal  
Critical Reviews in Educational Sciences  
2024, 5/1

Karayel, N. H. & Kesik, F. (2024).  
'Akademik Liderlik' kitabı üzerine bir  
inceleme. *Alanyazın*, 5(1), 117-122.

### Kitabın Künyesi

**Kitabın adı:** Akademik Liderlik  
**Yazar:** Lee G. Bolman, Joan V. Gallos (Çev. Prof. Dr. Ahmet Aypay)  
**Sayfa sayısı:** 250 pp.  
**ISBN:**978-605-7846-54-9  
**Yayınevi:** Nobel Akademik Yayıncılık  
**Yayın yılı:** 2019

**Okul Yöneticileri Derneği**  
e-ISSN: 2718-0808

\* Bu makale, derginin Editörleri tarafından dahili olarak gözden geçirilmiştir. (Peer review: This article has been internally reviewed by the journal's Editors)

<sup>1</sup>YL Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, haticenur.karayel@ogr.iuc.edu.tr.

<sup>2</sup>Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, fatma.kesik@iuc.edu.tr.

## Giriş

Türkiye’de Cumhuriyet’in kuruluşu ile yönetici kadrolarını yetiştirmek adına çok sayıda adım atılmış ve yönetici ihtiyacı farklı biçimlerde karşılanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda yöneticilik gerek kamusal gerekse özel alanda ayrı bir uzmanlık alanı olarak görülmeye başlanmıştır. Bununla birlikte, yöneticiliğin ayrı bir meslek olarak görüldüğü bu algılama biçiminin eğitim yönetimine yansımadağı ve bu doğrultuda, okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün eğitim kademelerinde bir yönetici seçme ve yetiştirme sorununun olduğunu ileri sürmek mümkündür. Nitekim, üniversitelerde yönetim ve liderlik pozisyonlarına geçen ya da bu pozisyonda bulunan birçok kişinin yükseköğretim yöneticiliği ya da akademik liderlik pozisyonlarına ilişkin yeterli eğitimlerinin, hazırlıklarının olmadığı ve yeterlik kazanma ve sosyalleşme süreçlerinin çoğunlukla zamana ve şansa bırakıldığı görülmektedir (Durmaz, 2017; Gmelch, 2013). Bununla beraber, yükseköğretim kurumlarının yönetiminin şansa bırakılmayacak kadar önemli olduğu da yadsınamaz bir gerçektir.

Üniversiteler bağlamları, yapıları, kültürleri ve vizyonları ile farklı özellikleri olan kurumlardır ve bu farklılıklar kendilerini misyonlarında da göstermektedir. Bilindiği gibi üniversitelerin eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet olmak üzere üç temel misyonu vardır ve bu misyon çeşitliliği diğer kamu ve özel kuruluşlardaki paydaşlara nazaran daha fazla bir paydaş çeşitliliğini de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla üniversiteler gerek bu farklı paydaşlara gerekse içinde bulunduğu toplumsal ve çevresel talep ve koşullara yanıt vermek durumunda kalmıştır (Taylor & Machado, 2006). Ayrıca, yükseköğretim sistemleri son yıllarda eğitime erişimde sınırların kalkması ve öğrencilerin seçeneklerinin artması, teknolojinin öngörülemez biçimde hızlı ilerlemesi ve bunun eğitim süreçlerini beklenmedik bir biçimde dönüştürmesi gibi küresel eğilimler ve verimli ve uygun maliyetli olma, sunulan hizmetlerde esnek olma ve öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarına giderek daha fazla yanıt verme gibi beklentilerle karşı karşıya bırakılmıştır. Yükseköğretime yönelik bu değişen koşul ve talepler sadece yükseköğretimin doğası ve amacı ve toplumdaki yeri bağlamında değil aynı zamanda yükseköğretim kurumlarında uygulanması gereken en uygun yönetim ve liderlik biçimlerine ilişkin de geleneksel varsayımlara meydan okumaktadır. (Joyce & O’Boyle, 2013) Bu doğrultuda, üniversitelerde yönetim pozisyonunda bulunan kişilerden genel yönetim yeterliklerini de aşan akademik liderlik becerilerine sahip olmaları ve akademik liderlik yeterlikleri sergilemeleri beklenmektedir. Buna paralel bir biçimde de yükseköğretim yönetimine ve yükseköğretimde liderlik uygulamalarına ilişkin yeni bakış açıları gündeme gelmeye başlamıştır.

Bilindiği üzere, akademik ve akademik olmayan örgütlerin yönetim ve liderlik anlayışları ve uygulamaları arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır (Sathye, 2004). Nitekim, üniversiteler bürokratik bir kontrol ortamı veya yöneticiliğin aksine, iş birliği, etkileşim, ortak karar alma, tartışma ve müzakereye dayalı bir liderlik yaklaşımına diğer bir deyişle akademik liderliğe daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Özellikle son yıllarda ‘mükemmel akademik performans, etkililik, verimlilik, sürdürülebilirlik ve hesap verebilirlik’ kavramlarının yöneticilerin dağarcığına girmesiyle bu ihtiyaç daha da belirginleşmiş ve akademik liderliğe ilgi ve akademik liderlerden beklentiler büyük ölçüde artmıştır (Kurniawan & Puspitaningtyas, 2013). Bununla beraber, bu ilginin gerek kuram gerekse uygulama boyutunda karşılığını bulduğunu söylemek güçtür. Esasen uygulamada karşılaşılan güçlüklerin temelinde de bu konuda üretilen bilimsel bilginin eksikliği ve yetersizliği göze çarpmaktadır. Başka bir deyişle Türkiye’de liderlik konusuna yoğun bir ilgi gösterilirken ve ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okul yöneticilerinin liderliğine ilişkin çok sayıda çalışma gerçekleştirilirken; yükseköğretim kurumu yöneticilerinin akademik liderliğine ilişkin sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Oysaki rektörler, rektör yardımcıları, dekan, enstitü müdürü, yükseköğretim müdürü ve bölüm başkanı gibi tüm orta ve üst düzey yönetim kademesinde bulunan akademik liderler de eğitime ve kendilerini sürekli geliştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Hacıfazlıoğlu, 2010). Bu ihtiyaçların tespit edilmesi de ancak bu alanda gerçekleştirilecek çalışmalarla mümkün olacaktır.

Bu çalışmanın amacı Lee G. Bolman ve Joan V. Gallos tarafından yazılan ve Prof. Dr. Ahmet Aypay tarafından çeviri editörlüğü yapılan ve Nobel Yayıncılık tarafından basılan “Akademik Liderlik” eserinin incelenerek, söz konusu kitabın akademik liderlikle ilgili alanyazını yansıtmaya, uygulamada karşılaşılabilecek sorunları çözmeye dönük olup olmama, Türkiye yükseköğretim sistemine uygun olma ve lisansüstü eğitim düzeyinde kaynak olarak kullanılma gibi çeşitli ölçütler açısından ele alınmasıdır. Bu doğrultuda, söz konusu kitabın incelenmesi yoluyla yüksek öğretim düzeyinde gerek akademik liderlik konusuna gerekse söz konusu esere ilişkin farkındalık oluşturulacağı düşünülmektedir.

## İçerik

Kitap yazarların önsözü ile başlamaktadır. Önsöz, kitabın yükseköğretimin daha iyiye gitmesi için kendini adayana herkese hitap ettiğini söyleyerek başlamakta, “Eğer daha iyiye ulaşmak için çabalayan bir akademik liderseniz bu kitabı okumalısınız.” tavsiyesinde bulunmaktadır. Kitap üç kısım ve bu üç kısmın alt bölümlerini oluşturan 13 bölümden oluşmaktadır.



## Birinci Kısım

“Liderlik Epistemolojisi” başlığı altında üç alt bölüm içermektedir. Bu bölümlerde genel olarak liderliğin zorlukları, kurumsal özellikleri ve bunlarla nasıl baş edilebileceği, liderlerin dünyayı ve işlerini deneyimler ve ilişkiler yoluyla nasıl anlamlandırabilecekleri ele alınmıştır.

*Birinci Kısım Birinci Bölümde;* yükseköğretimde karşılaşılan zorluklar ve fırsatlara, yükseköğretimi diğer kurumlardan ayıran kendine özgü yönlerine ve bu yönlerin yükseköğretim kurumlarının yönetiminde ne gibi farklılıklara yol açtığına değinilmiştir. Yükseköğretim kurumları metaforik olarak karmaşık örgütsel canavarlar olarak, akademik liderler ise onları evcilleştirmeye çalışan kişiler olarak tanımlanmıştır. Kitapta yine üniversiteler aynı anda makine, aile, orman ve tiyatro metaforlarıyla ele alınmış ve bu metaforların her biri üniversitenin özgün bir kesiti ile bağdaştırılmıştır. Kitapta bahsi geçen diğer metaforlar incelendiğinde, bu metaforların çok çabıyla az iş üretilen karmaşık ve kaotik bir ortama işaret ettiği görülmüştür. Bu karmaşıklıkla mücadele edebilmek için liderlik ve çözümleme becerilerinin gelişmiş olması gerektiği vurgulanmış ve kitabın da tam olarak bunu amaçladığı ifade edilmiştir.

*Birinci Kısım İkinci Bölümde;* “anlamlandırma” kavramından bahsedilmiştir. Anlamlandırma akademik liderliğin kalbinde yer alan zor bir sanat olarak tanımlanmıştır. Kitapta anlamlandırma kavramı bir şeyi fark etme, ondan ne yapılacağına karar verme ve onunla ilgili ne yapılacağını belirleme olarak üç aşamada ve kişisel, yoruma dayalı ve eylem odaklı bir süreç olarak ele alınmıştır. Yeniden çerçeveleme kavramına da yer verilen bu bölümde, yeniden çerçeveleme anlamlandırma sürecinin panzehri olarak görülmüştür. Bu bölümde son olarak yeniden çerçevelemenin geliştirilebilir bir yetenek olduğu belirtilmiş ve yeniden çerçeveleme becerilerini geliştirmek için beş öneriye yer verilmiştir.

*Birinci Kısım Üçüncü Bölümde;* kişisel eylem teorilerinden (Arygris ve Schön) model 1 ve model 2 varsayımlarına değinilmiş ve bu modellerdeki eylem teorileri açıklanmıştır. Model 1, dünyayı tehlikeli bir yer olarak gördüğünden kişilerin kendini sürekli bir korumaya aldığı, problemi her zaman karşı tarafta aradığı kısacası her durumda karşı tarafı suçlayıcı bir yaklaşımda bulunduğu bir model olarak açıklamıştır. Model 2 ise hislerin ve düşüncelerin açıkça paylaşıldığı, açık ve etkili bir iletişim modelidir ve akademik liderlerin Model 2 yaklaşımını benimsedikleri sürece paydaşları ile daha iyi bir iletişim kurabileceği açıklanmıştır. Liderlerin bazı durumlarda yoldan çıktıklarında bunu fark etmek için stratejik öğrenme biçimlerine ihtiyaç duyduğu vurgulanmıştır. Akademik liderlerin günlük uygulamalarda yapılandırılacakları dört öğrenme rutini önerilmiştir. Bu rutinler “diğerlerinden gelen geribildirim aramada etkin ve ısrarcı olmak, varsayımları test etmek, savunma ve sorgulama arasındaki dengelemeyi sağlamamak ve kullanılan teorileri öğrenmek” olarak adlandırılmıştır.

## İkinci Kısım

“Liderliğin Zorluklarını Yeniden Çerçevelemek” başlığı altında dört bölümden oluşmaktadır. Yükseköğretim kurumları sağlam bir mimari, kurallar, roller, politikalar ve prosedürlere ihtiyaç duyar. Akademik liderler çok fazla paydaşın olduğu, güç savaşlarının ve politikanın merkezinde olan bir kurumun yöneticisi olduğundan çoklu bakış açısına ihtiyaç duyarlar. Bu kısımdaki her bölüm akademik liderleri dört ayrı metaforla farklı çerçevelerde değerlendirmiştir.

*İkinci Kısım Dördüncü Bölümde;* üniversiteler fabrikalara benzer varlıklar olarak imgenmiştir. Tıpkı fabrikalarda olduğu gibi üniversitelerin de çeşitli girdileri işleyerek eğitilmiş mezunlar, dergiler, makaleler, kitaplar ve topluma hizmet gibi çıktılara dönüştürdüğüne değinilmiş ve bunu etkili ve verimli bir şekilde yapabilmesi yapısal açıdan değerlendirilmiştir. Yapısal bakış açısında liderler, fabrikayı yöneten mimar ve analistler olarak tanımlanmıştır ve liderlerin bu bakış açısına göre karşılaştığı üç zorluğa değinilmiştir: Kendi işlerini yapılandırmak, örgütlerini yapılandırmak, değişim sürecini yapılandırmak. Örgütlerini bir yere taşımaya umut eden akademik liderlerin öncelikle amaç, hedef ve önceliklerini belirlemesi ve bu doğrultusunda zamanı iyi yönetmesi, sonuçlar üzerine odaklanması ve her şeyi sırasıyla yapması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca iş bölümü yapmaları, çalışmalarını koordine etmeleri ve tüm bunları yaparken sabırlı olup, sürekliliği sağlamaları ve sürece önem vermeleri durumunda başarılı olabilecekleri ifade edilmiştir.

*İkinci Kısım Beşinci Bölümde;* yükseköğretim kurumları, politikanın yoğun yaşandığı siyasi becerileri sınırlı ve küçük hedeflere sahip amatör politikacılarla dolu yerler olarak tanımlanmış ve akademik liderlik politik bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu bakış açısına göre yükseköğretim kurumları çok farklı türleri barındıran bir ekosistem olarak tanımlanan balta girmemiş ormanlara benzetilmiş ve akademik liderler de bu ekosistemdeki kıt kaynakların dağıtımını yapacak avukatlar ve arabulucular olarak görülmüştür. Politik bakış açısıyla bakıldığında akademik liderlerin başarılı olabilmesi için paydaşların da çıkarını gözetken açık bir vizyonu ve detaylı strateji içeren gündemi, stratejik öncelikleri, paydaşların ihtiyaçlarını ve kurumsal sınırlılıkları dikkate alması gerektiği detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Geniş çaplı ilişkiler kurmak ve bunu devam ettirebilmek politik liderliğin özü olarak açıklanmıştır ve bu kavramın liderliğin doğal bir gereği olması gerektiğinin önemi vurgulanmıştır. Son olarak yükseköğretimde akademik

liderlerin çok oyunculu bir oyunun içinde oldukları, bu oyuncuların müttefik ve muhalefeti aynı anda içerdiği, bazı durumlarda pazarlık ve müzakere ile tarafların yararına olabilecek çalışmalarda birleşebileceklerine değinilmiştir.

*İkinci Kısım Altıncı Bölümde;* yükseköğretim kurumları geniş aile metaforu ile ele alınmış ve akademik liderler de geniş ailelerde yer alan destekleme, ilgi gibi kavramlar üzerinden hizmetkarlık ve katalizörlük rolleriyle tanımlanmıştır. Bu doğrultuda, başarılı bir liderliğin gelişimi ve sürekliliği için insanlarla etik ilkeler çerçevesinde ilgilenilmesi ve örgütsel yaşamın insani yönüne merhametli bir şekilde yaklaşılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda hizmetkar liderliğin amacı olan, insanların yeteneklerini optimal düzeyde geliştirmeleri ve kendilerini işlerine verebilmeleri için cesaretlendirmenin ve desteklemenin önemine değinilmiştir. Liderlerin açık sözlü ve şeffaf bir şekilde astlarıyla iletişimde oldukları, paydaşların ihtiyaç duydukları değer ve bilgiyi, insanların işlerini yapabilmeleri için ihtiyaç duyulduğu şekilde sundukları, paydaşlar arasında iş birliğini sağladıkları ve gerekli pozisyon için doğru kişiyi işe aldıkları takdirde mutlu ve üretken bir iş süreci oluşturabilecekleri ileri sürülmüştür.

*İkinci Kısım Yedinci Bölümde;* yükseköğretimde liderlik sembolik bağlamda ele alınmış ve yükseköğretim kurumları bilgiyi dönüştüren kutsal bir yere ve seyircileri ile bağ kuran bir tiyatroya benzetilmiştir. Akademik liderler ise paydaşların kuruma inanmasını sağlayan ruhani liderler veya coşkulu sanatçılar olarak görülmüşlerdir. Bu doğrultuda, akademik liderlerden her zaman sahnede olan ve seyircileri tarafından yakından izlenen oyuncular olarak örnek liderlik davranışları sergilemeleri beklenmiştir. Ayrıca, akademik liderlerin bu davranışları sergilemeleri için bir kurum kültürü oluşturulmasının önemine değinilen bu bölümde, kültürü oluşturmada törenler ve ritüellerin gücünden de yararlanılabileceğinin altı çizilmiştir.

### Üçüncü Kısım

“Yükseköğretimde Liderliği Sürdürme, Cesaret ve Umut” başlığı altında altı bölümden oluşmakta ve bu altı bölümde yükseköğretim liderlerinin enerjilerini tüketen sorunlarla nasıl baş edebileceklerine dair tavsiyelere yer verilmektedir.

*Üçüncü Kısım Sekizinci Bölümde;* akademik liderlerin iş yaşamında kaçınılmaz olan çatışma konusu işlenmiştir. Akademik liderlerin çoğunlukla çatışmayı bir zorluk olarak gördüğü ancak çatışmaların liderliği test etmek için bir fırsat olarak görülmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bölümde çatışmaları yönetmek için temel olarak iki yoldan bahsedilmiştir. Liderlerin çatışmanın alevlendiği durumlarda uyum problemlerini fark ederek, sorumluluğu paylaşmaları ve eleştiriyi kişiselleştirmeyerek bu çatışmaları yönetebilecekleri, bazen de paydaşların konunun ciddiyetini anlamaları için ateşi körüklemesi gerektiği ve bunu da kilit oyuncularla iletişim kurarak ve konuyu önemli toplantılarda gündeme getirerek yapabileceklerine değinilmiştir. Başarılı akademik liderlerin çatışmadan hiçbir zaman kaçamayacağı ve bu çatışmaları iyi yöneterek fark yaratabilecekleri ileri sürülmüştür. Genel olarak çatışmaların çözülebilmesi için yoğun iletişim gerektiğinden bahsedilmiş ve çatışmaları daha iyi yönetebilmeleri için liderlere tavsiyelerde bulunulmuştur.

*Üçüncü Kısım Dokuzuncu Bölümde;* orta kademedeki liderlerin yaşadıkları zorluklara, iç ve dış dünyalarına yer verilmiştir. Orta kademe yöneticisinin hayatı genelde büyük birim sorunları, kıt kaynaklar ve sınırlı yetkiyi içerdiği için iç ve dış paydaşları memnun etmek ve isteklerini karşılama yolunda çeşitli zorluklara maruz kaldıklarına değinilmiştir. Her paydaşın kendisine ait beklentileri, istekleri olduğu, orta kademe liderlerin kaynakları ve yetkileri kısıtlı olsa da bu istekleri dengeli bir şekilde yönetmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Etkili bir yönetim süreci oluşturmak için akademik lidere üç tavsiyede bulunulmuştur: Farklılıkları dinlemek ve onlara saygı duymak, karşılıklı menfaatleri gözetmek ve yeni bir liderlik duruşu edinmek.

*Üçüncü Kısım Onuncu Bölümde;* yükseköğretim yöneticilerinin zor insanlarla nasıl mücadele edebileceklerine yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur. Zor insanlarla başa çıkmak için strateji, güven ve soğukkanlılığın bir arada olması gerektiğine değinilmiş ve bu bağlamda yedi stratejiye vurgu yapılmıştır. Bu stratejiler “zor olarak nitelenen insanların davranışlarının kronik mi yoksa geçici mi olduğunu anlamak, lider olarak kendini de gözden geçirmek, bazı durumlarda problemlerini düşünülen insanlarla yakınlaşmak, takıntılı düşüncelerden uzaklaşmak, insanları motive edebilmek için beklentiler oluşturmak, zor durumlarda yardım istemek ve yardımı kabul etmek ve hiçbir şekilde gelişme kaydedilemeyen durumlarda zor olarak nitelendirilen kişiyle ilişkiyi tamamen kesmek” olarak tanımlanmıştır.

*Üçüncü Kısım On birinci Bölümde;* liderliğin çoğu zaman astları yönetmek olarak algılsa da bazı durumlarda yöneticileri de yönlendirme durumu olarak da tanımlanabileceğine değinilmiş ve bu yönlendirmenin yapılabilmesi için yönetici ve lider arasında açık bir iletişim, güven ve ortak amaçlar olması gerektiği vurgulanmıştır. Liderlerin, yöneticileri ile etkili ve verimli çalışabilmeleri için önce kendilerini tanımaları, yöneticilerinin önceliklerini, problemlerini, üzerindeki baskıları anlamaları, birçok problemle yüzleşen yöneticilere sadece sorunla değil sorunun çözümünü de sunarak

gidebilmeleri ve zaman yönetimine önem vermeleri gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu bölümde yazarların kendi hayatlarından örneklerle fikirlerini doğru veya yanlış dile getirdiklerinde, yanlış onaylamadıklarında, korkuların aksine bu durumun itibarlarını arttırdığını dile getirmeleri genç liderler için ilham verici olmuştur.

*Üçüncü Kısım On ikinci Bölümde;* akademik hayatın zorluk ve streslerinin kişinin sağlığı üzerinde olumsuz bir etki bırakabileceği düşüncesiyle, akademik liderlere sağlıklarını korumaları yönünde önerilerde bulunulmuştur. Liderlerin öncelikle sınırlarını belirlemeleri ve görevi dışındaki işleri yüklenmemeleri stresle başa çıkabilmeleri açısından önemli görülmüştür. Ayrıca, liderlere egzersiz, yeteri kadar su içmek, yeterli uyku, meditasyon, yoga, dua, müzik aleti çalmak gibi rahatlatıcı yollar önerilmiştir. Aynı zamanda sanatın iyileştirici gücünden faydalanılabileceğine de değinilmiş ve zor durumlara karşı kendini hızlıca toparlayabilmelerinin önemi vurgulanmıştır.

*Üçüncü Kısım On üçüncü Bölümde;* başarılı akademik liderlerin sahip olduğu nitelikler “odak noktası, tutku, cesaret, bilgelik ve bütünlük” olarak ifade edilmiş ve başarılı bir akademik liderin görev aşkına sahip olmasının ve görevine bağlılık duymasının önemine vurgu yapılmıştır. Bu doğrultuda, akademik liderlerin bunu gerçekleştirebilmeleri ve sürdürebilmeleri için konfor alanının dışına çıkmaları, bir arayış içerisine girmeleri, kendi içsel ve ahlaki olgunluklarını tamamlamış olmaları ve öğrenme cesareti gösterebilmeleri önemli parametreler olarak görülmüştür.

## Tartışma ve Sonuç

Yükseköğretimi önemseyen, yükseköğretimin güçlü ve zayıf yönlerini anlamaya çalışan ve daha iyiye gitmek için kendini adayan okuyuculara “okunabilir, entelektüel olarak provakatif ve pragmatik bir yaklaşım” sunmayı amaçlayan bu kitabın genel olarak amacına büyük ölçüde ulaştığı söylenebilir. Kitapta akademik liderlerin karşılaştıkları ve karşılaşılabilecekleri problemlere yönelik değerli içgörüler ve pratik tavsiyeler sunulmuş ve liderlerin güçsüzlükleri, zayıflıkları, rolleri, vizyonları, sağlıkları, ruhlarını nasıl besleyecekleri gibi birçok farklı bağlamda çok kapsamlı bilgilere yer verilmiştir. Dolayısıyla, söz konusu bu kitabı yükseköğretim kurumlarında yönetici pozisyonlarında görev alan kişilerin başvurabileceği kapsamlı bir rehber olarak değerlendirmek yanlış olmayacaktır.

Kitabın her iki yazarı da üniversitelerde yükseköğretim yönetimi alanında çeşitli düzeylerde dersler vermiş, makaleler, kitaplar yazmış, bölüm başkanlığı, dekanlık gibi çeşitli yönetsel pozisyonlarda bulunmuş kişilerdir ve kitapta yer alan hikayeler, örnek olaylarda da bu deneyimlerin yansımaları görmek mümkündür. Esasen, bu deneyimlerin ve örnek olayların kitabın en güçlü yönünü oluşturduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Kitabın hemen hemen her bölümünde bir örnek olaya yer verilmiş; bu da konu alanlarının deneyimler aracılığıyla daha somut ve anlaşılır biçimde okuyucuya geçmesine katkıda bulunmuştur. Ayrıca, kitapta akademik liderlik görünümünün zengin metaforlar aracılığıyla okuyuculara aktarılması, metaforların sunumunda tablolardan faydalanılması ve her bölümün sonunda akademik liderlerin karşılaşılabilecekleri güçlüklerle baş edebilmelerinde ihtiyaç duyacakları yolların özet olarak sunulması da kitabın diğer güçlü yönleri arasında sayılabilir.

Öte yandan, kitabın ele aldığı konular ve sunduğu içgörüler kapsamlı olmakla birlikte, bazı potansiyel eksikliklerinden de söz etmek yerinde olacaktır. Öncelikle kitabın daha çok yerel düzeyde kaldığını, genel olarak Amerikan yükseköğretim modelini yansıttığını ve Türkiye’deki yükseköğretimin bağlamına çok fazla uygun olmadığını ileri sürmek gerekmektedir. Bu doğrultuda, kitabın uluslararası bağlamı daha iyi yansıtabilecek ve daha kapsayıcı bir perspektif sunacak bir biçimde kapsamının genişletilmesi önerilebilir. Ayrıca, kitabın değişen eğitim ve yönetim paradigmasını, teknolojik ve dijital yönelimlerin akademik liderlik üzerindeki olası etkilerini yeterince kapsamamış, öğretim ve öğrenci boyutuna çok fazla yer vermemiş olması gibi zayıf yönlerini de vurgulamak yerinde olacaktır. Ancak tüm bu zayıflıklarına rağmen kitabın öncelikle yükseköğretim kurumlarında yönetici pozisyonlarında bulunan akademik liderler olmak üzere yükseköğretimin tüm paydaşlarına, liderler, takipçiler ve takip edilenler hakkında genişletilmiş bir farkındalık geliştirmek isteyen herkese hitap edebileceği savunulabilir. Özellikle de eğitim yönetiminin ayrı bir uzmanlık alanı olarak kabul görmediği, yükseköğretim yönetiminin bir disiplin olarak adından yeni yeni söz ettirmeye başladığı Türkiye’de, yükseköğretim kurumu yöneticilerinin akademik liderliğe ilişkin çalışmaların varlığından haberdar edilmeleri ve bu çalışmalara dair farkındalık düzeylerinin artırılması önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye yükseköğretim sistemi bağlamına daha çok hitap eden, yükseköğretim yönetimini, akademik liderliği daha kapsamlı bir bakış açısı ile ele alan çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu bu kitabın da bu anlamda ilham verici olacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça / References

- Bolman, L. G., & Gallos, J. V. (2019). *Akademik liderlik* (1. Baskı). (Prof. Dr. A. Aypay, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Durmaz, A. (2017). Akademik liderlerin gelişimi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 7(3), 8-14.

- Gmelch, W. H. (2013). The development of campus academic leaders. *International Journal of Leadership and Change*, 1(1), 26–35.
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2010). Yükseköğretimde lider olarak göreve uyum sağlama süreci: Türkiye ve Amerika'dan kadın liderlerin deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 2221-2273.
- Joyce, P., & O'Boyle, C. (2013). *Sustaining academic leadership in higher education*. Royal College of Surgeons in Ireland. Chapter. <https://doi.org/10.25419/rcsi.10780814.v2>
- Kurniawan, A. W., & Puspitaningtyas, Z. (2013). Leadership in higher education: Academic leader or manager? *Buletin Studi Ekonom*, 18(1), 1-84.
- Sathye, M. (2004). Leadership in Higher Education: A Qualitative Study, Forum: Qualitative Social Research, 5 (3). 1-14.
- Taylor, J., & Machado, M. L. (2006). Higher education leadership and management: From conflict to interdependence through strategic planning. *Tertiary Education and Management*, 12, 137–160.