

EĞİTİMDE İLETİŞİM, PSİKOSOSYAL DİNAMİKLER ve EĞİTİM YÖNETİMİNE ELEŞTİREL YAKLAŞIMLAR

Editör
GİZEM SAYGILI



BİDGE Yayınları

**Eğitimde İletişim, Psikososyal Dinamikler ve Eğitim
Yönetimine Eleştirel Yaklaşımlar**

Editör: GİZEM SAYGILI

ISBN: 978-625-8567-98-4

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2025-12-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İÇİNDEKİLER

İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ (KASTAMONU ÖRNEĞİ).	1
--	---

ESRA AVANOĞLU, ERGÜN RECEPOĞLU

EKRANA MARUZ KALMANIN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARA ETKİSİ VE EBEVEYNLERİN EKRANA MARUZ KALMAYI YÖNETMEDE UYGULADIKLARI STRATEJİLER	19
--	----

KEMAL KAYIKÇI, ÖZNUR AYDINOL

ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂLARINA İLİŞKİN ALGILARININ FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	60
--	----

SEMA MURATOĞLU, ERGÜN RECEPOĞLU

EĞİTİME VE EĞİTİM YÖNETİMİNE ELEŞTİREL BAKIŞ	78
--	----

İDRİS ŞAHİN

EĞİTİM HUKUKU İLE İLGİLİ HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ TEZLERE YÖNELİK NİTEL BİR İNCELEME	103
--	-----

MERVE YARMAN, AYKAR TEKİN BOZKURT

EĞİTİMDE YERELLEŞME	125
---------------------------	-----

SEVDA UĞUR

EĞİTİMDE EPİSTEMİK ADALET: YAPISAL GÜÇ İLİŞKİLERİ VE BİLGİ REJİMLERİ ÜZERİNE ELEŞTİREL BİR ANALİZ	142
---	-----

BİRGÜL ULUTAŞ

İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Demografik Değişkenlere göre Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği).

Esra AVANOĞLU¹, Ergün RECEPOĞLU²

Giriş

İletişim sağlıklı ilişkilerin temelini oluşturmaktadır, etkili ve sağlıklı örgütlerin oluşturulabilmesi açısından oldukça önemlidir. Özellikle eğitim örgütlerinde öğretmenler arasında kurulan iletişim tüm örgütün işleyişini etkileyebilme kapasitesine sahiptir. Okulun en temel ögesi olarak kabul edilen öğretmenlerin, gerek okul içerisinde gerekse okul dışında meslektaşları ve yöneticilerle etkili iletişim kurması okullarda öğrenim gören öğrenciler açısından olumlu etkilere neden olacak etkili okulun geliştirilmesi sürecinde önemli bir katkı sunacaktır.

İletişim, toplumsal bir varlık olan insan hayatında vazgeçilmez bir unsurdur (Tayfun, 2011). Kişiler arasında ilişkilerin kurulması ve devam ettirilmesinde etkili olan bir kavramdır. (Saltık, Ünsar ve Oğuzhan, 2015). Toplum içinde yaşayan insanlar, farkında olsun veya olmasınlar birbirleriyle iletişim halindedirler (Çağlar, 2017). İletişim aynı zamanda bireylerin birbirlerini anlayabilmeleri için gerekli olan bir köprü görevini üstlenmiştir (Geçikli, Serçeoğlu ve Üst, 2011). Alan yazın incelendiğinde iletişimle ilgi çeşitli çalışmalar yapılmış ve farklı tanımlara yer verilmiştir. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

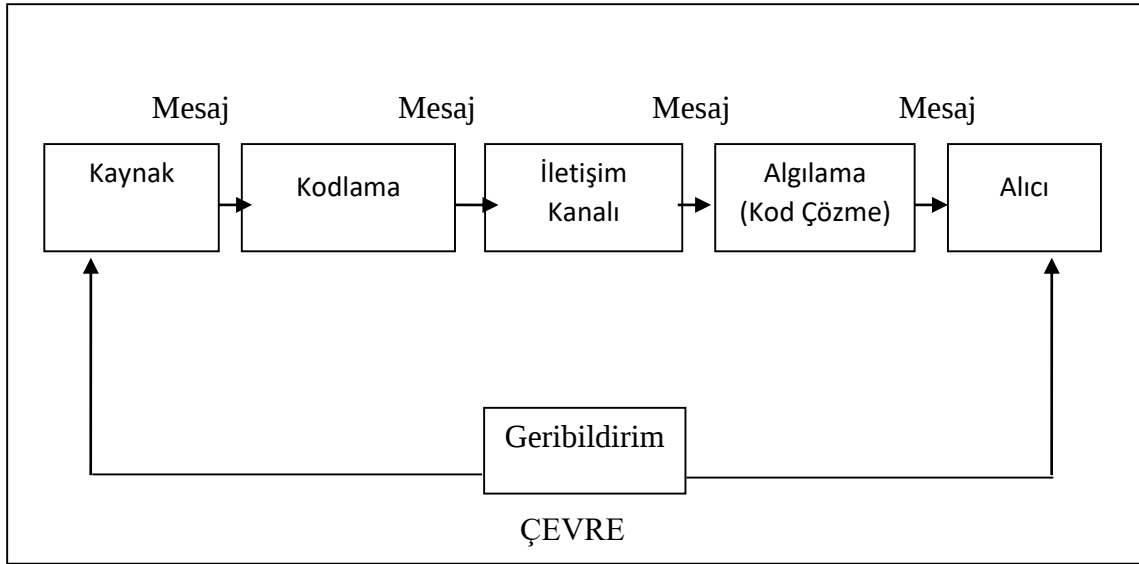
Mısırlı'ya (2013, s.1) göre iletişim “Kişiler arası ilişkilerde gönderilen mesajların hem alınıp verildiği hem de yorumlanıp sonuca varıldığı bir süreç”tir. Çetinkanat'a (1998, s.211) göre iletişim, “davranış değişikliği oluşturmak amacıyla gönderici ve alıcı arasında gerçekleşen etkileşim sürecidir”. Eren'e (2015, s.353) göre ise iletişim, “duygu, düşünce ve bilgilerin bir kimseden diğerine geçme sürecidir”.

Dökmen (2015, s.37) iletişimi, “Bilgiyi oluşturma, aktarma ve anlam kazandırma süreci” olarak tanımlarken; Aytürk (2015, s.193) iletişimi “Birbirleriyle ilişkili iki ya da daha fazla kişi arasındaki mesaj alışverişidir” olarak tanımlamıştır. Can'a göre (1992, s.240) ise iletişim “Bireyler arasında istenen sonuçları elde edebilmek ve davranışları etkilemek amacıyla yazılı veya sözlü bir şekilde anlayış sağlanmasıdır.” Yapılan tüm tanımlardan yola çıkarsak iletişim, duygu, düşünce ve bilgilerin çeşitli simge ve semboller kullanılarak yazılı veya sözlü bir şekilde karşı tarafa iletilme süreci olarak da ifade edilebilir.

İletişim süreci yedi temel unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlar; kaynak (gönderici), kodlama, mesaj, kanal, kod çözme, alıcı ve geribildirimdir. Bu öğeler şematik olarak şöyle gösterilmektedir:

¹ Öğretim Görevlisi; Kastamonu Üniversitesi, esra.yanazz@gmail.com

² Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, recepogluergun@gmail.com



Şekil 1. İletişim süreci (Bahar, 2012).

İletişimin sağlıklı bir şekilde kurulabilmesi ve devam ettirilebilmesi için ilk önce kaynağın, mesajı sembollere dönüştürerek uygun bir kanal aracılığı ile alıcıya göndermesi gerekmektedir. Benzer şekilde alıcının da mesajın kodunu açması, algılaması ve geri bildirimde bulunarak iletişim sürecini sonlandırması gerekir (Bahar, 2012).

İletişim yaşamın kendisi gibi dinamik bir süreçtir. Sürekli değişir ve bu değişim, kesintisiz biçimde devam eder (Cansu, 2006). Yani iletişim; hayat boyu devam eden bir süreçtir. İnsan aynı zamanda sosyal bir varlıktır. Sosyallik, yalnız yaşayamama ve bir tür karşılıklı tamamlanma halidir. Bu halin gerçekleşmesi iletişim sayesinde olur (Metin, 2011). İletişim ruhsal ve bedensel ihtiyaçları gidermek için oldukça önemlidir. Kısaca iletişim, bir insanı yakın ve uzak çevresine bağlayan halkadır (Çağlar, 2017). Çevremizdekilerle anlamlı ilişkiler kurmanın, ruh sağlığımızı korumanın en önemli yolu etkili iletişimden geçmektedir. İletişim bilinci gelişmiş insanlar, uygar ve medeni toplumun vazgeçilmez unsurudur (Kırmızı, 2003).

Montague ve Floyd Matsonun da dediği gibi “iletişim, diğer insanlarla ilişki kurma ihtiyacıdır. İster açık seçik ister belirsiz olsun, ister gürültülü, ister sakın olsun, ister kibar ister kaba olsun, insanlar arasındaki iletişim, bir toplumun temelidir”. (Kırmızı, 2003, s.13). Toplumsal bir varlık olan insanlar bazı hedef ve amaçlara örgütler kurarak ulaşmaya çalışır ve bu örgütlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için, yöneticileriyle, dış çevreleriyle en önemlisi de çalışanların kendi aralarında sağlıklı bir iletişim kurmaları gerekmektedir (Efeoğlu ve Çetin 2012). Örgütün temel unsuru olan çalışanlar ve örgütün yapısı örgütsel iletişimin oluşumunda ve sağlıklı işleyişinde çok önemli bir yere sahiptir (Eroğlu, 2008).

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insan olduğu için, iletişim okullarda daha önemlidir (Bolat, 1996). Çünkü eğitimin temeli iletişime dayanmaktadır. Eğitim kurumlarında işleyişi devam ettirebilmek, kurumda amaçlanan eğitim öğretimin yapılabilmesi için etkili iletişim kurmak ve devam ettirebilmek çok önemlidir (Gökçe, Atanur Baskan, 2012). Eğitim kurumlarında amaçlanan eğitim öğretimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi (Bolat, 1996), eğitim sisteminin hedeflerine yakışır nesiller yetiştirmesi, kendisini kişisel ve mesleki anlamda geliştiren öğretmenlere bağlıdır. Bunun yanı sıra öğretmenlere çeşitli görevler de düşmektedir (Özden, 2003). Bu görevler, öğretmen ile öğretmenler, öğretmen ile yöneticiler ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki iletişime dayanmaktadır (Oğuzkan, 1988). Özellikle eğitim kurumlarında öğretmenler arasında kurulan etkili iletişim tüm kurumun işleyişini etkileyebilmektedir (Gökçe, Atanur Baskan, 2012).

İletişimin çeşitli yönetim alanlarına kolayca uygulanabilen kavram ve süreçleri bulunmaktadır (Bursalioglu, 2013). Örgütlerin merkezi sinir sistemi olarak ifade edilen iletişim, ister devlet ister

özel okullarda olsun (Efeoğlu ve Çetin, 2012) eğitim alanında üzerinde durulması gereken alanlardan birisini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin de eğitim sürecindeki rolü ve etkililiği göz önüne alındığında iletişim kavramının öğretmen iletişimindeki önemi daha da anlaşılır hale gelmektedir.

Hoy ve Miskel (2012), okul ortamında sağlıklı bir şekilde kurulan iletişim; çalışan tüm personelin kendilerine olan güvenlerini ve kişiler arası ilişkileri artırdığını aynı zamanda bireysel hedeflerini okulun amaçları ile ilişkilendirerek personellerin morallerini etkilediğini belirtmiştir.

Devlet okulları ya da özel okullarda olsun, iletişim (Efeoğlu ve Çetin, 2012) eğitim alanında üzerinde durulması gereken alanlardan birisini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin de eğitim sürecindeki rolü ve etkililiği göz önüne alındığında iletişim kavramının öğretmen iletişimindeki önemi daha da anlaşılır hale gelmektedir. Dolayısıyla eğitim sisteminde önemli bir yeri olan iletişim kavramı, üzerinde en fazla durulması gereken bir çalışma alanıdır. Öğretmen iletişimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin iletişim becerilerinin; mesleki kıdem (Doğan, 2017; Kayhan, 2014; Nacar ve Tümkaya, 2011), cinsiyet (Fırat ve Kiraz, 2012; Nacar ve Tümkaya, 2011), kişilerarası problem çözme becerilerinin, yaş, mezun olunan okul, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi (Nacar ve Tümkaya, 2011), okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenlerin öğrenim durumları, yaş (Uygun Takmaz, 2009) lise türü (Doğan, 2017) ve eğitim kademesi (Kayhan, 2014) gibi demografik değişkenlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin iletişimi, çalışma ortamlarındaki memnuniyet düzeyine göre anlamlı farklılık oluşturmaktadır (Bozkurt Bulut, 2004). Öğretmenlerin iletişimleriyle ilgili yapılan bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin karara katılma durumlarının ve örgütsel iletişim algılarının örgütsel iletişim düzeylerini etkilediği görülmektedir (Uygun Takmaz, 2009).

Alan yazındaki iletişim konusu incelendiğinde öğretmenler kadar öğretmen adaylarına da yer verildiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile ilgili yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Adayların iletişim becerisi algılarına sınıf düzeyleri (Baykara Pehlivan, 2005) cinsiyet (Çetinkaya, 2011; Milli ve Yağcı, 2016), sınıf değişkenleri (Çetinkaya, 2011), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar (Tunçeli, 2013), üniversite öğrencilerinin okuduğu bölümler (Dilekmen, Başcı ve Bektaş, 2008) açısından bakıldığında anlamlı bir farklılık elde edildiği görülmüştür.

İletişim becerileri eğitim örgütlerinde üzerinde en çok durulması gereken alanlardan birisini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin de eğitim sürecindeki rolü ve etkililiği göz önüne alındığında iletişim kavramının öğretmen iletişimindeki önemi daha da anlaşılır hale gelmektedir. Bu bağlamda iletişim becerilerini destekleyen değişkenlerin belirlenmesi de oldukça önemlidir. Alan yazın incelendiğinde genellikle yöneticilerin ve aday öğretmenlerin iletişim becerileri ile ilgili çalışmalara öğretmen iletişim becerilerinden daha çok yer verildiği görülmüştür. Araştırmanın bu bağlamda öncelikle ilgili alan yazına önemli katkı sağlayarak başka çalışmaların da yolunu açacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacını ilk ve ortaokul öğretmenlerinin morallerinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Bununla birlikte araştırmanın alt problemleri olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Öğretmenlerin iletişim becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin iletişim becerileri cinsiyetlerine, yaşlarına, görevlerine, mesleki kıdemlerine ve eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli geçmişte ve günümüzde var olan durumların bir etkide bulunmadan olduğu şekliyle betimleme amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2002). Tarama modelinde belirlenmiş bir zaman dilimi içinde belli sayıda denek ya da nesneden elde edilen verilerin analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Arseven, 2001). Tarama modelinin kullanımı araştırmanın yapılmak istendiği kurumda düzene zarar vermediği ve personele güçlük çıkarmadığı için zor değildir (Kaptan, 1999). Yöntemin kullanıldığı çalışmalar “nedir” ve “ne idi” sorularına cevap bulma amacındadır (Balcı, 1997).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu il ve ilçelerinde 26 ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmacının görevli olduğu ilin de Kastamonu olmasından dolayı, katılımcılardan elde edilecek verilere daha kolay ve hızlı ulaşılması amaçlanmıştır. Katılımcılarla ilgili demografik veriler aşağıdaki Tablo 1’de görülmektedir.

Katılımcıların çeşitli demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik verileri

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Cinsiyet	1. Kadın	221	60
	2. Erkek	143	40
Yaş	1. 21-30	64	17
	2. 31-40	148	41
	3. 41-50	116	32
	4. 51 ve üzeri	36	10
Görev	1.Sınıf Öğretmenleri	121	33
	2.Branş Öğretmenleri	243	67
Mesleki Kıdem	1. 1-5 Yıl	51	14
	2. 6-10 Yıl	68	19
	3. 11-20 Yıl	139	38
	4. 21 ve Üzeri	106	29
Eğitim Düzeyi	1. Ön Lisans	17	5
	2. Lisans	315	87
	3. Lisansüstü	32	8
Toplam (N)		364	100

Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasını (% 60) kadın, kalan kısmını (%40) ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Yaşa göre bakıldığında, 21-30 yaş aralığında 64 (%17), 31-40 yaş aralığında 148 (%41), 41-50 yaş aralığında 116 (%32) ve 51 yaşından daha fazla olan öğretmen sayısı ise 36’dır (%10). Öğretmenlerin çok azının 51 yaşın üzerinde olması dikkat çekicidir. Göreve göre bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %33’ünün 121 kişi ile sınıf, %67’sinin ise 243 kişi ile branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Kıdeme

göre bakıldığında 1-5 yıl arasında kıdemi olan 51 (%14), 6-10 yıl arasında kıdemi olan 68 (%19), 11-20 yıl arasında kıdemi olan 139 (%38) ve 21 yılın üzerinde kıdemi olan öğretmen sayısı ise 106'dır (%29). Öğrenim durumuna göre bakıldığında, öğretmenlerin 315 kişiyle büyük çoğunluğu (% 87) lisans düzeyinde, 32 kişiyle % 8'i yüksek lisans düzeyinde eğitim almışken 17 kişiyle % 5'i ön lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulda görev süresi ve görev bilgilerini içeren kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin verileri elde etmek amacıyla İletişim becerileri envanterinden yararlanılmıştır.

İletişim Becerileri Envanteri: Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirmiş olan İletişim Becerileri Envanteri, bireylerin iletişim beceri düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan envanterin ilk sürümünün madde sayısı 70'tir. Envanter daha sonra tekrar, 500 üniversite öğrencisinden oluşan bir örnekleme uygulanmış, yapılan faktör analizi sonucunda madde sayısı 45'e indirilmiştir.

Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından son hali verilen envanter likert tipi 45 sorudan oluşmaktadır. Envanter zihinsel, duygusal ve davranışsal açıdan iletişim becerilerini ölçmektedir. Her bir boyutu ölçen 15 madde vardır. İletişim Becerileri Envanteri alt boyutlarının maddeleri şu şekildedir:

Bilişsel: 1-3-12-15-17-18-20-23-24-26-28-33-37-45

Duygusal: 5-9-11-27-29-31-34-35-36-38-39-40-42-43-44

Davranışsal: 2-4-7-8-10-13-14-16-19-21-22-25-30-32-41

Maddeler, 'Her zaman (5)' 'Genellikle (4)', 'Bazen (3)', 'Nadiren (2)' ve 'Hiçbir zaman (1)', olarak yanıtlanmaktadır. Boyutlarda ve genel (toplam) iletişim becerisinde yüksek puan, daha yüksek iletişim becerisine karşılık gelmektedir. Ölçeğin puanlanmasında 3-5-9-10-11-16-23-24-27-29-31-32-34-35-37-41 ve 42. maddeleri ters çevrilip ölçeğin toplam puanı ve alt ölçeklerin puanları tespit edilmektedir.

Envanterin geçerlik çalışmalarıyla ilgili Korkut (1996) tarafından geliştirilen "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan geçerlik çalışmasında; geçerliği .70 bulunmuştur. Bu sonuçların ölçeğin geçerli sayılabilmesi için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Ersanlı ve Balcı (1998), envanterin güvenirliğini test etmek için 500 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları uygulamanın ardından 170 kişilik bir gruba tekrar uygulama yapmışlardır. Test-tekrar test yöntemi ile yapılan güvenirlik çalışması sonucunda güvenirlik katsayısı .68, test yarılama yöntemi ile yapılan çalışmada güvenirlik katsayısı .64 olarak bulunmuştur. Ölçeği iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alpha katsayısı ise .72 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçeğin güvenirliğinin kullanılabilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Ersanlı ve Balcı, 1998).

Araştırma kapsamında, Öğretmen Liderliği Envanteri'nin güvenirliği belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre, hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı tüm ölçek için .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanılması önceden güvenilirliği ve geçerliliği kanıtlanmış İletişim Becerileri Envanteri aracılığıyla her bir katılımcıyla gönüllülük esasına dayanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada izin için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Araştırma sürecinde bizzat okullara gidilmiş, araştırmacı tarafından çalışmanın amacı anlatılmış, veri toplama aracı tüm katılımcılara araştırmacı tarafından elden ulaştırılmıştır ve aynı gün içerisinde bizzat araştırmacı tarafından elden toplanmıştır. Toplamda 450 veri toplama aracı katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılardan dönenlerin 410'u geçerli kabul edilmiştir. Veri ayıklama işlemleri sonrası ise geriye 364 adet veri toplama aracı kalmıştır. Sonuç olarak araştırmacının çalışma grubunu 364 ilk ve ortaokul öğretmeninden oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma veri analizi Kastamonu ilinde ilk ve ortaokullarda görev yapan 364 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Araştırma için hazırlanan veri toplama araçları, öğretmenlere çalıştıkları okullarda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın genel amaçları çerçevesine yönelik olarak toplanan verilerin istatistiki çözümleri için sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan veri işleme programı SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Bu programın kullanımında Büyüköztürk'ün (2013) Sosyal Bilimler için Veri Analizi ve Pallant'ın (2001) SPSS Survival Manual adlı kitabından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerinde hata payı .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözülmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik yapılan analizlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırma verileriyle yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular her bir alt problem için açılan alt başlıklar altında tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmadaki Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin iletişim becerileri algıları ne düzeydedir?” şeklinde sunulmuştur. Bu alt probleme yönelik bulguların elde edilmesi için değişkenlere yönelik betimsel istatistikler incelenmiş ve Tablo 2 de sunulmuştur. Araştırma değişkenlerinin ölçülmesinde farklı aralıklara sahip Likert tipi ölçekler tercih edilmiştir. İletişim Becerileri Envanteri'nde 5'li, Öğretmen Moral Ölçeği'nde 4'lü, Likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin iletişim becerileri alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

İletişim Becerileri	N	$\bar{X}$	Ss
Zihinsel	364	3.71	.34
Duygusal	364	3.74	.39
Davranışsal	364	4.02	.37
Toplam	364	3.82	.33

İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin iletişim becerileri algı düzeylerini belirlemek için, öğretmenlere uygulanan iletişim becerileri ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri bulunmuştur.

Tablo 3.1’den de anlaşılabacağı gibi ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarına bakıldığında, öğretmenlerin kendilerinin en iyi olduklarını düşündükleri boyut “Davranışsal”dır ($\bar{X}=4.02$). İkinci sırada “Duygusal” ($\bar{X}=3.74$) boyutu yer alırken, üçüncü ve son sırada da “Zihinsel” ($\bar{X}=3.71$) boyutu yer almıştır. Bu sonuca göre ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin iletişim becerilerinin “Zihinsel”, “Duygusal” ve “Davranışsal” alt boyutlarının orta düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Standart sapma değerleri incelendiğinde ise değerlerin birbirlerine yakın olduğu görülmekle birlikte en heterojen dağılımın iletişim becerilerinin “Duygusal” ($Sd = .39$) alt boyutunda, en homojen dağılımın ise “Zihinsel” ($Sd = .34$) alt boyutuna ait olduğu görülmektedir.

Araştırmadaki İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin iletişim becerileri cinsiyete, göreve, mesleki kıdeme, yaşa, çalıştığı okuldaki görev süresine ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir biçimde değişmekte midir?” şeklinde sunulmuştur. Alt problemde belirtilen demografik değişkenler sırasıyla test edilmiştir.

Tablo 3. İletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

İletişim Becerileri	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Zihinsel	Kadın	221	3.72	.34	362	.17	.424
	Erkek	119	3.71	.62			
Duygusal	Kadın	221	3.78	.36	362	2.01	.178
	Erkek	119	3.69	.42			
Davranışsal	Kadın	221	4.04	.35	362	1.63	.264
	Erkek	119	3.98	.39			

(* $p<.05$ ** $p<.01$)

Tablo 3’de ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin iletişim becerileri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçlar yer almaktadır. Levene testi sonunda $p > .05$ olduğu için varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin iletişim becerilerinin “Zihinsel” alt boyutunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{kadın} = 3.72$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{erkek} = 3.71$); “Duygusal” alt boyutunda kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{kadın} = 3.78$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{erkek} = 3.69$); “Davranışsal” alt boyutunda ise kadınların puan ortalamaları ($\bar{X}_{kadın} = 4.04$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{erkek} = 3.98$) yüksek olmasına rağmen analizlerde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Buna göre ilk ve ortaokullardaki kadın ve erkek öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İletişimin alt boyutlarında ortalamalar arasındaki farka bakıldığında değerlerin birbirine yakın olduğu, dolayısıyla öğretmenlerin iletişim becerileri alt boyutlarında kadın veya erkek olmanın herhangi bir fark meydana getirmediği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek öğretmenlerin iletişim becerilerinin zihinsel, duygusal ve davranışsal boyutlarına ilişkin algılarında bir farklılaşmanın olmaması cinsiyet değişkeninin iletişim becerileri ölçeğinin bu boyutunda belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 4’te ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin iletişim becerileri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin yaş değişkenine göre tek yönlü Anova sonuçları incelendiğinde; iletişim becerisi “zihinsel” alt boyutu ($F_{3-360}=1.78$; $p > .050$), “duygusal” alt boyutu ($F_{3-360}=1.12$; $p > .050$) ve “davranışsal” alt boyutunun ($F_{3-360}=1.44$; $p > .050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur.

Tablo 4. İletişim becerilerinin yaş değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

İletişim Becerileri	Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Zihinsel	21-30 arası	64	3.77	.38	1.78	.150
	31-40 arası	148	3.73	.33		
	41-50 arası	116	3.66	.33		
	51 ve üzeri	36	3.71	.34		
	Toplam	364	3.72	.34		
Duygusal	21-30 arası	64	4.24	.49	1.12	.341
	31-40 arası	148	4.24	.52		
	41-50 arası	116	4.40	.43		
	51 ve üzeri	36	4.32	.84		
	Toplam	364	4.27	.52		
Davranışsal	21-30 arası	64	4.32	.51	1.44	.230
	31-40 arası	148	4.33	.55		
	41-50 arası	116	4.56	.38		
	51 ve üzeri	36	4.28	1.05		
	Toplam	364	4.36	.55		

(**p*<.05 ***p*<.01)

İletişim beceri düzeylerinin “Zihinsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin “Zihinsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutlarında öğretmenlerin farklı yaş gruplarında olmalarının herhangi bir fark meydana getirmediği görülmektedir. Bu bilgiyi destekler nitelikte; ortalamalar arasındaki farka bakıldığında ise değerlerin birbirine yakın olduğu fakat sırasıyla iletişimin “Duygusal” ve “Davranışsal” alt boyutlarında en yüksek ortalamayı 41-50 yaş arası öğretmenler ($\bar{X}_{yaş}=4.40/4.56$), “Zihinsel” alt boyutunda ise en yüksek ortalamayı 21-30 yaş arası öğretmenler ($\bar{X}_{yaş}=3.77$) oluşturmaktadır.

Tabloda 5’te ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin iletişim becerileri ile görev değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Levene testi sonunda *p* > .05 olduğu için varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tabloda görüldüğü gibi, ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin iletişim becerilerinin “zihinsel” alt boyutunda branş öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}_{sınıf}=3.74$), sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{branş}=3.67$); “Duygusal” alt boyutunda branş öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}_{sınıf}=3.77$), sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{branş}=3.69$); “Davranışsal” alt boyutunda ise branş öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X}_{sınıf}=4.03$), sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{branş}=4.00$) yüksek olmasına rağmen analizlerde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bir başka deyişle, sınıf veya branş öğretmeni olmanın iletişim becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin görev değişkenine göre t-testi sonuçları

İletişim Becerileri	Görev	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zihinsel	Sınıf	121	3.67	.33	362	-1.96	.246
	Branş	243	3.74	.35			
Duygusal	Sınıf	121	3.69	.38	362	-1.88	.776
	Branş	243	3.77	.39			
Davranışsal	Sınıf	121	4.00	.36	362	-.69	.663
	Branş	243	4.03	.37			

(**p*<.05 ***p*<.01)

Tabloda 6’da ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin iletişim becerileri ile mesleki kıdem değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Tabloda mesleki kıdemin bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre iletişim becerisi “zihinsel” alt boyutu ($F_{3-360}=2.09$; $p >.050$), “duygusal” alt boyutu ($F_{3-360}=.601$; $p >.050$) ve “davranışsal” alt boyutunun ($F_{3-360}=1.10$; $p >.050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle iletişim beceri düzeylerinin “Zihinsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları arasında mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablodan elde edilen bilgilere göre, iletişimin “Zihinsel” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasını 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenler ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}}=3.81$) oluşturmaktadır. 6-10 ve 11-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının eşit olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3.72$). En düşük ortalamayı ise 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}}=3.66$) oluşturmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

İletişim Becerileri	Mesleki Kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Zihinsel	1-5 yıl	51	3.81	.36	2.09	.101
	6-10 yıl	68	3.72	.37		
	11-20 yıl	139	3.72	.31		
	21 ve üzeri	106	3.66	.35		
	Toplam	364	3.72	.34		
Duygusal	1-5 yıl	51	3.81	.31	.60	.615
	6-10 yıl	68	3.75	.41		
	11-20 yıl	139	3.73	.40		
	21 ve üzeri	106	3.73	.39		
	Toplam	364	3.74	.39		
Davranışsal	1-5 yıl	51	4.08	.35	1.10	.347
	6-10 yıl	68	4.03	.36		
	11-20 yıl	139	3.98	.38		
	21 ve üzeri	106	4.02	.36		
	Toplam	364	4.02	.37		

(* $p < .05$ ** $p < .01$)

Elde edilen bir diğer bulguyu ise, iletişimin “Duygusal” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasını 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenler ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}}=3.81$) oluşturmaktadır. 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=3.75$) olmasına rağmen, en düşük ortalamayı ise puan ortalamalarının eşit olduğu 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}}=3.73$) oluşturmaktadır.

Bununla birlikte iletişimin “Davranışsal” alt boyutunda ise ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin mesleki kıdem ortalamalarına bakıldığında en yüksek puan ortalamasını 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenler ($\bar{X}_{1-5 \text{ yıl}}=4.08$) oluşturmaktadır. 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}_{6-10 \text{ yıl}}=4.03$), 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasına ($\bar{X}_{21 \text{ yıl ve üzeri}}=4.02$) yakın olmasına rağmen en düşük ortalamayı 11-20 yıl arasında görev yapan öğretmenler ($\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=3.98$) oluşturmaktadır.

Tabloda 7’de ilk ve ortaokullardaki öğretmenlerin iletişim becerileri ile eğitim düzeyi değişkeni arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öğrenim durumunun bağımsız değişken olarak kabul edildiği analiz sonuçlarına göre iletişim becerisi “zihinsel” alt boyutu ($F_{3-360}=2.84$; $p >.050$), “duygusal” alt boyutu ($F_{3-360}=1.47$; $p >.050$) ve “davranışsal” alt boyutunun ($F_{3-360}=.19$; $p >.050$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur. Başka bir deyişle iletişim beceri düzeylerinin “Zihinsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları arasında öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin iletişim becerilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları

İletişim Becerileri	Öğrenim Durumu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Zihinsel	Ön Lisans	17	3.54	.43	2.84	.059
	Lisans	315	3.72	.33		
	Lisansüstü	32	3.79	.37		
	Toplam	364	3.71	.34		
Duygusal	Ön Lisans	17	3.61	.52	1.47	.232
	Lisans	315	3.75	.38		
	Lisansüstü	32	3.81	.41		
	Toplam	364	3.74	.39		
Davranışsal	Ön Lisans	17	3.98	.41	.19	.830
	Lisans	315	4.02	.36		
	Lisansüstü	32	3.99	.41		
	Toplam	364	4.02	.37		

(* $p < .05$ ** $p < .01$)

Tablo 7’de sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, iletişimin “Zihinsel” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}} = 3.79$), öğrenim durumu lisans ($\bar{X}_{\text{lisans}} = 3.72$) ve ön lisans olan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{\text{Ön lisans}} = 3.54$) yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 3.6 incelendiğinde, iletişimin “Duygusal” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında lisansüstü eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}} = 3.81$), öğrenim durumu lisans ($\bar{X}_{\text{lisans}} = 3.75$) ve ön lisans olan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{Ön lisans}} = 3.61$) göre yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tablo 3.6’den elde edilen bilgilere göre, iletişimin “Davranışsal” alt boyutunda ilk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında lisans eğitim düzeyinde olan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X}_{\text{lisans}} = 4.02$), öğrenim durumu lisansüstü ($\bar{X}_{\text{lisansüstü}} = 3.99$) ve ön lisans olan öğretmenlere ($\bar{X}_{\text{Ön lisans}} = 3.98$) göre yüksek olmasına rağmen analizlerde gruplar arası bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ilgili alan yazın bağlamında tartışılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak ilk ve ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerilerinin betimsel değerleri, ardından demografik değişkenlerle ilişkisi ile ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenler ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin (Çetinkaya, 2011; Kayhan, 2014; Memduhoğlu, 2015) orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Ay (2016); yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin informal iletişimi arkadaşlık ilişkileri, birlikte eğlenme, birlikte vakit geçirme olarak gördükleri ve bu amaçla kullandıklarını da belirtmiştir. Aynı zamanda Gürses (2006) eğitim yöneticilerinin iletişimlerinin yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, müdürlerin iletişim becerilerinin mükemmel ya da mükemmele yakın olduğunu düşünmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin moralinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tanrıöğen (2003) yapmış olduğu çalışmada çalışma sonucumuz ile benzer bulgular elde etmiştir. Ermeç'in (2017) çalışmasında öğretmenlerin "orta üstü" derecede moral düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin moral algılarının yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Akduman Yetim, 2007; Aksay, 2005; Üstüner 1999).

Araştırma kapsamında ilk ve ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin iletişim becerileri algılarında cinsiyetin herhangi bir avantaj ya da dezavantaj unsuru olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetinin iletişim becerileri bağlamında ulaşılan bu bulguların alan yazınla paralellik gösterdiği görülmektedir. Birçok araştırma cinsiyetin iletişim becerileri açısından belirleyici olmadığını göstermektedir (Acar, 2009; Ay, 2016; Baydar Posluoğlu 2014; Baykara Pehlivan, 2005; Bozkurt Bulut 2004; Ceylan, 2017; Çetinkaya, 2013; Doğan, 2017; Durmaz, 2007; Kayhan, 2014; Kurt, 2014; Levent, 2011; Okkalı, 2008; Özer, 2017; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009; Yılmaz, 2011).

Acar (2009), öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre iletişim becerilerini incelediğinde; toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamasına rağmen iletişim becerileri alt boyutlarından, davranışsal alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Buna göre, iletişim ölçeğinin, davranışsal boyutunda erkek öğretmen adaylarının lehine bir fark olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan çalışmaların aksine cinsiyetin iletişim becerilerinde belirleyici olduğunu saptayan araştırmalar da bulunmaktadır (Başibüyük, 2012; Şeker, 2000; Milli ve Yağcı, 2017; Kılıç, 2013; Nacar, 2010).

Şeker (2000), çalışmasında orta yaşlardaki öğretmenlerin diğer genç ve yaşlı öğretmenlere göre iletişim becerilerinin yüksek olduğunu, cinsiyete göre öğretmenlerin iletişim becerilerinin farklılaştığı ve bayan öğretmenlerin daha yüksek iletişim becerisine sahip olduğunu belirtmiştir. Nacar (2010) ise çalışmasında iletişim becerilerinin cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Kadın öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurma konusunda erkek öğretmenlere oranla daha yeterli olduklarını saptamıştır.

Araştırma bulgularına göre, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, sınıf veya branş öğretmeni olmanın iletişim becerilerinde herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı söylenilebilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin iletişim becerileri ile branşları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığını saptayan benzer çalışmalar bulunmaktadır (Ay, 2016; Bekyürek, 2008; Çetinkaya, 2013; Demirkaya, 2012; Gürses, 2006; Kayhan, 2014; Koçak, 2013; Okkalı, 2008; Torbacıoğlu, 2007; Umaz, 2010). Ay (2016) iletişim becerilerinin branş

değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin informal iletişimin alt boyutlarından arkadaşlık, bilgi ve eğlenme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken etkileme alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Etkileme alt boyutundaki bu anlamlı farklılık sadece sınıf öğretmenleri ile sözel branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmaların aksine; iletişim becerileri ile branş değişkeni arasında anlamlı fark bulunan çalışmalar da mevcuttur (Çınar, 2010; Gökkaya, 2009; Tunç, 2015). Çınar'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada iletişim becerileri ile branş değişkeni arasında anlamlı fark bulunmuştur. Branş öğretmenleri, okul müdürlerinin iletişim konusunda daha ilgili olduklarını düşünmektedirler. Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla ders programlarında zaman zaman boş saatlerin olması, okul müdürüyle daha fazla iletişim kurabilmesini sağlamaktadır. Bu durum branş öğretmenlerinin okul müdürlerini iletişim konusunda daha ilgili olduğu düşüncesini geliştirmiş olabilir.

Araştırmada ilk ve ortaokul öğretmenlerinin yaşlarının ve mesleki kıdemlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olup olmadığı tek yönlü ANOVA testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin yaşlarının iletişim becerisi toplam puanına göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin farklı yaş gruplarında olmalarının iletişim beceri düzeyinde herhangi bir fark meydana getirmediği tespit edilmiştir. Yapılan bazı araştırmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Alan yazında iletişim becerilerinin yaş açısından farklılığa yol açmadığını saptayan çalışmalar bulunmaktadır (Baydar Posluoğlu, 2014; Erigüç ve Hacıoğlu, 2007; Uygun Takmaz, 2009). Uygun Takmaz (2009) çalışmasında öğretmenlerinin örgütsel iletişim düzeylerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yaş değişkeninin, öğretmenlerin örgütsel iletişim algısı üzerinde belirleyici bir etken olmadığını belirtmiştir.

Mevcut çalışmanın aksine; iletişim becerileri ve yaş arasında anlamlı fark bulunan çalışmalar da bulunmaktadır (Açıkel, 2010; Ceylan, 2017; Ceylan ve Mocan, 2017; Levent, 2011; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009; Şahin, 2014). Saracaloğlu ve diğerleri (2009), yapmış oldukları çalışmada iletişim becerilerinin yaşa göre anlamlı bir şekilde değiştiğini bulmuşlardır. Yani, 21 ve daha büyük yaştaki öğretmen adaylarının iletişim becerileri, kendilerinden küçük yaştaki öğretmen adaylarından daha yetersiz olduğu görülmektedir. Yılmaz'a (2011) göre, iletişim becerilerinin duygusal ve davranışsal alt boyutunda yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen; iletişim becerilerinin zihinsel alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin 22-25 yaşları arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek zihinsel becerilere sahip olduğunu belirtmiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin iletişim becerisi toplam puanına göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle iletişim beceri düzeylerinin “Zihinsel”, “Duygusal”, “Davranışsal” alt boyutları arasında mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde iletişim becerileri değişkeninin mesleki kıdem açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı saptanmıştır (Bedur, 2007; Bozkurt, 2010; Bozkurt Bulut, 2004; Ceylan, 2017; Çınar, 2010; Durmaz, 2007; Hacıoğlu, 2007; Kösterelioğlu ve Argon, 2010; Torbacioğlu, 2007; Umaz, 2010). Örneğin, Bedur'un (2007) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğrencilerle iletişim biçimlerini karşılaştırdığında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını saptamıştır. Bundan dolayı sınıf öğretmenlerinin zaman içerisinde öğrencilerle iletişim biçimlerinin değişmediğini de söylemek mümkündür.

Mevcut araştırma bulgularının aksine iletişim becerileri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı fark bulunan çalışmalar da mevcuttur (Çetinkaya, 2013; Gökkaya, 2009; Güneş, 2007; Kayhan, 2014; Kılıç, 2013; Nacar, 2010; Tunç, 2015; Yıldırım, 2015; Yılmaz, 2011). Örneğin Çetinkaya'ya (2013) göre mesleki kıdem değişkeninde iletişimin bilişsel, duygusal, davranışsal alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farka rastlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça

iletişim yeterlik algı düzeylerinin de arttığı belirtilmiştir. Yıldırım'a (2015) göre ise kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenler ile kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler daha genç oldukları için okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon konusunda beklentilerini daha yüksek tutarak olumlu görüş belirtmiş olabilecekleri düşünülebilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde eğitim durumları ile iletişim becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yüksekokul, lisans veya lisansüstü diplomalara sahip olmaları iletişim becerilerinin anlamlı düzeyde etkilememektedir. Alanyazın incelendiğinde de bireyin eğitim durumları ve iletişim becerileri arasında anlamlı fark bulunmayan çalışmalara rastlanmıştır (etinkaya, 2013; Durmaz, 2007; Tunç, 2015; Uygun Takmaz, 2009; Yıldırım, 2015).

İletişim becerileri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı fark bulunan çalışmalar da mevcuttur (Baydar Posluoğlu, 2014; Gökkaya, 2009; Kurt, 2014; Nacar, 2010; Okkalı, 2008; şahin, 2014; şeker, 2000; şimşek, 2011). Örneğin şeker (2000) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin iletişim becerileri ile mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. şeker'e (2000) göre iletişim becerisi en yüksek olan ğretmen grubunu ğretmen okulu mezunu öğretmenler oluştururken, iletişim becerisi en düşük olan grubu diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin iletişim becerisi puanları ise ikinci sırada yer almaktadır. şimşek' e (2011) göre ise öğretmenlerin iletişim becerileri ile mezun olunan okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yüksek lisans eğitiminden mezun olan öğretmenler okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında ön lisans ve lisans mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek bir ilişki olduğu görüşündedirler. Lisans eğitimi üzerine alınan yüksek lisans eğitiminin, öğretmenlerin eğitime bakış açısını genişletmesi sonucu yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında daha yüksek ilişki olduğu görüşüne sahip olmaları da olağan görülmektedir.

neriler

Yukarıda elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Alan yazın çalışmaları incelendiğinde iletişim kavramı ile ilgili çoğunlukla işletme ve sağlık alanlarında araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Eğitim alanında iletişime verilen önemin artırılması gerekmektedir.
- Araştırma, nicel yöntemler kullanılarak yapılmıştır. Derinlemesine bilgi elde edebilmek için nitel yöntemlerden de faydalanılması alanyazına katkı getirebilir.
- Bu alışma Kastamonu ilindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine uygulanmıştır. Farklı illerde bulunan ortaöğretim okullarındaki sınıf ve branş öğretmenlerine ve yükseköğretim okullarındaki akademisyenlere de uygulanarak elde edilen sonuçlar farklı kademelerdeki öğretmenlerle karşılaştırılabilir.
- Öğretmenler iletişim becerileri konularında uzman kişiler tarafından bilgilendirilebilir. Ayrıca ğretmenlerin iletişim becerilerinin önemi bilimsel çalışmalarla desteklenerek öğretmenlerle paylaşılabilir ve öğretmenlerin bu konularda bilinçlendirilmeleri sağlanabilir.
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin işlerine daha iyi motive olabilmeleri için kurum içinde etkili bir iletişim ağı kurarak öğretmenlerin sorunlarıyla yakından ilgilenmeli, ğretmen ve diğer personelin kurumla ilgili dilek, temennilerine önem vermeli, şikyet ve eleştirilere açık olmalıdır.
- İnfomal iletişim göz ardı edilmemeli; öğretmenlerin okul dışında sosyal toplantılarda buluşmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, V. (2009). *Öğretmen adaylarının iletişim becerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 250880).
- Açıkel, G. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında yönetici öğretmen iletişimi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 278752).
- Arseven, D. (2001). *Alan Araştırma Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ay, D. (2016). *Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlikleri ve informal iletişimleri: bir karma yöntem çalışması (tokat ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:440557).
- Aytürk, A. (2015). *Örgütsel ve yönetsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bahar, E. (2012). *İletişim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntemi, Teknik, İlkeler* (2. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Başbüyük, K. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe bağlılıkları ile moral durumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 314075).
- Baydar Posluoğlu, F. D. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin iletişim yeterlilikleri ile empati kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sancaktepe ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 382089).
- Baykara Pehlivan, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4 (2) 17-23.
- Bedur, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişimleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 206767).
- Bekyürek, O. (2008). *Resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin öğrenci velileriyle iletişimde karşılaştıkları sorunların İstanbul Bahçelievler ilçesi örneğinde incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 234740).
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Uygulaması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Bozkurt, F. (2010). *Yatılı ilköğretim bölge okulları öğretmenlerinin yöneticileriyle olan örgütsel iletişimi: Elazığ, Adıyaman, Diyarbakır ve Tunceli illeri örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 263654).
- Bozkurt Bulut N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4): 443-452.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Cansu, O. C. (2006). *Örgüt kültürü ile örgütsel iletişim ilişkisi ve bir şirket uygulaması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 186831).

- Ceylan, E. A. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevmeye düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 456896).
- Ceylan, E. A. & Kılıç Mocan, D. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 46(215), 111-127.
- Cumming, E.A. (2005). *An investigation into the relationship between emotional intelligence and workplace performance: an exploratory study*. Master Thesis, Lincoln University. New Zealand.
- Çağlar, K. (2017). *Etkili iletişim stratejileri*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(2), 209-221.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 567-576.
- Çetinkaya, E. (2013). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iletişimsel yeterlik düzeyleri (vak'a incelemesi, yıldırım ticaret meslek lisesi)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 341913).
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 267-274.
- Demirkaya, Y. (2012). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 322263).
- Dilekmen, M. & Başcı, Z. , Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerisi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2) , 223-231.
- Doğan, E. (2017). *Okullarda informal iletişimin kullanılması biçim ve düzeyine yönelik öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 462085).
- Dökmen, Ü. (2015). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Durmaz, S. (2007). *Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 227001).
- Efeoğlu, İ., E. & Çetin, S. (2012). Örgütsel iletişimin değerlendirilmesi: belediyelere dair uygulamalı bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 185-204.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erigüç, G., Şener, T & Eriş, H. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16, (1), 45-65.
- Ermeç, E. G. (2007). *İlköğretim okullarının bürokratikleşme düzeyi ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 214895).

- Erogluer, K. (2008). *Örgütlerde iletişimin çalışanların iş tatmini üzerine etkisi ve konuya ilişkin bir uygulama* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 226824).
- Ersanlı, K & Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10 (2), 7-12.
- Fırat, A. & Kiraz, A. (2012). Lise düzeyindeki okullarda yönetici ile öğretmen iletişimi: Dance sarmal iletişim modeli. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 43-50.
- Geçikli, F., Serçeoğlu, N. & Üst, Ç. (2011). Örgüt içi iletişim ve iletişim tatmini konaklama işletmelerinde bir uygulama. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 33, 163-184.
- Gökçe, D. & Atanur Baskan, G. (2012). Eğitim Denetçilerinin İletişim Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 200-211.
- Gökkaya, S. (2009). *Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi (Kırklareli ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 240265).
- Gürses, Y. (2006). *Eğitim örgütlerinde yöneticilerin etkili iletişim kurma becerilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma (Kütahya merkez ilçe örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 190061).
- Hacıoğlu, M. (2007). *Okul öncesi yöneticilerinin sergiledikleri iletişim becerilerinin algıları ile öğretmenlerinin empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 204874).
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Kaptan, S. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, N. (2014). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki Gaziantep il örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 439879).
- Kılıç, H. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin iletişim becerilerinin belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 349366).
- Kırmızı, H. (2003). *Genel ve teknik iletişim*. Trabzon: Dilara Yayınevi.
- Koçak, O. (2013). *Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile branş öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 372238).
- Korkut, F. (1996) İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2, (7), 18-23.
- Kösterelioğlu, M. A. & Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Kurt, F. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin kurum içi iletişim algılarının kurumsal itibar algıları üzerindeki etkisi: Bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 366758).

- Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 294163).
- Metin, H. (2011). Empatik iletişim ve yönetim, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 177-203.
- Memduhoğlu, H. B. (2015). Öğretmen ve yönetici algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 40 (177), 271-284.
- Mısırlı, İ. (2013). *Genel ve teknik iletişim kavramlar ilkeler uygulamalar*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milli, M. S. & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 286-298.
- Nacar, F. S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 286038).
- Nacar, F. S. & Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 493-511.
- Oğuzkan, F. (1988). *Öğretmenliğin iç yönü*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Okkalı, M. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin öğretmenler tarafından algılanması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 226429).
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özer, A. R. (2017). *Öğretmenlerde sosyal kaygı düzeyi ve iletişim becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 458550).
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Saltık, B., Ünsar, A.S. & Oğuzhan, A. (2015). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılığa olan etkisi: bir alan araştırması. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 52(600), 47-58.
- Saracalaoğlu, A. S., Yenice, N. & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II), 187-206.
- Şahin, İ. (2014). *İlkokullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin iç ve dış iletişim becerilerinin öğretmenler tarafından değerlendirmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 355926).
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 97435).
- Şimşek, E. (2011). *Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 286778).
- Tanrıöğen, Z. M. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin moral düzeylerini etkileyen etkenler (Denizli ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 140638).
- Tayfun, R. (2011). *Etkili iletişim ve beden dili*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Torbacioğlu, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yöntemleri ve güdüleme derecelerine ilişkin öğretmen algıları (Çorum ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 241160).
- Tunç, R. (2015). *Okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerinin öğretmenlerin stres düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi (Trabzon örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 429719).
- Tunçeli, H. İ (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Umaz, D. (2010). *Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 264709).
- Uygun Takmaz, Ş. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 234914).
- Yıldırım, G. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin iletişim ve motivasyon becerilerine ilişkin beklentileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 417628).
- Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 326017).

BÖLÜM 2

EKRANA MARUZ KALMANIN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARA ETKİSİ VE EBEVEYNLERİN EKRA NA MARUZ KALMAYI YÖNETMEDE UYGULADIKLARI STRATEJİLER

KEMAL KAYIKÇI¹
ÖZNUR AYDINOL²

GİRİŞ

Bilimsel gelişmeler ışığında son yıllarda teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler insanoğlunu her alanda etkilemekte ve değişime zorlamaktadır. Özellikle robotların ve dijital teknolojinin eğitim, sağlık, iletişim, ekonomi vb. hayatın hemen her alanına girmeye başlamasıyla birlikte insanoğlunun hayatını kolaylaştırdığı gibi bilinçli ve usulüne uygun bir şekilde kullanılmadığında ise insanoğlu için önemli risk ve tehdit oluşturduğu söylenebilir.

¹Prof. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bil. Böl. Orcid:0000-0003-3330-5452

²Öğretmen, Antalya MEM. EBB, Orcid: 0009-0009-2762-2495

Ancak teknolojinin bombardıman etkisine karşı teknolojik yeterliği düşük, bilinçsiz ve aynı zamanda korunmaya muhtaç olan okul öncesi ve okul çağındaki çocukların maruz kaldıkları bu ekranlar, psikolojik şiddetin, siber zorbalığın, tacizin, istismarın bir aracı olarak çocuklara zarar vermektedir. Özellikle,iletişim teknolojisinin çeşitlenmesi, kullanımının öğrenciler arasında yaygınlaşması ve sosyal medya olanaklarının artması ile birlikte öğrencilerin maruz oldukları siber zorbalık davranışları büyük ölçüde artmıştır (Kayıkçı ve Bayram, 2021). İnternette tacize ve istismara uğrayan öğrencilerin okula gitmek istemedikleri,devamsızlıklar yaptıkları, okul başarılarının ve okula bağlılıklarının büyük ölçüde azaldığı (Schneider, O'Donnell, Stueve ve Coulter, 2012) çeşitli araştırmalarla saptanmıştır. Halbuki eğitim bir insan hakkı olarak insanların insan onuruna yakışır bir yaşam sürdürmesi için doğuştan sahip olduğu, devredilemez ve vazgeçilemez bir insan hakkıdır. Bu hakkın nitelikli olarak kullandırılması ve korunması devletin en önemli görevleri arasındadır (Ünal ve Sarpkaya, 2020). Dolayısıyla çocukların ekrana maruz kaldıkları sürecin bir insan hakkı olarak çocuğun yüksek yararı ve korunması dikkate alınarak yönetilmesi sadece ebeveynlerin değil aynı zamanda okulda yer alan yönetici ve öğretmenler ile devletin sorumluluğudur. Bu araştırmanın amacı TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu gibi ekrana maruz kalmanın okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar üzerindeki etkilerini ve ebeveynlerin ekrana maruz kalmayı yönetme biçimlerini saptamaktır.

Bilgi teknolojisinin hızlı gelişimi ile elektronik medya cihazları (örneğin, televizyonlar, bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve tabletler) insanların iş, eğitim ve eğlence için günlük yaşamlarına yerleştirilmiştir. Daha da çarpıcı olanı, küçük yaştaki çocuklar tarafından bu tür cihazların kullanımındaki büyük artış olmuştur (Paudel ve ark., 2017). Gelişen teknolojiler, dijital medya cihazlarının artan pazarlaması, ekran medyasının artan ailesel ve toplumsal kullanımı ve küçük çocukların ekran medya cihazlarına kolay erişimi veya sahip olması nedeniyle okul öncesi yıllarda ekran medyasına maruz kalma artmaktadır. Televizyon, dijital video diskler, video oyunları oynamak ve uygulamaları kullanmak, çocuklarda yaygın olarak görülen ekran maruziyeti türleridir. Aşırı ekran süresi, eğitici olmayan ekran içeriği, denetimsiz ekran kullanımı, kuralsız ekran kullanımı ve ekran kullanımının erken başlaması gibi ekran kullanımının riskli yönleri, çocukların sağlığı üzerinde birçok potansiyel olumsuz etkiye sahiptir (Saunders ve Vallance, 2017).

Okul öncesi 3-6 yaş grubu çocuklar da günümüzde yoğun olarak ekrana maruz kalmaktadırlar (Çetintaş ve Turan, 2018). Çoğu ailenin bebeklerini avutmak ve sakinleştirmek için kullandığı yöntemlerden bir tanesinin bebeklerine akıllı telefon uygulamaları açmak olduğu veya TV, tablet ve bilgisayarda çizgi film açmak olduğu bilinmektedir (Kabali vd., 2015). Ekran teknolojisi yararlı ve uygun uygulamalar kullanıldığında aile etkileşimi sağlamak, bilişsel gelişime katkı sağlamak, olumlu davranışları geliştirmek,

aktif öğrenme sağlamak, hızlı karar almayı geliştirmek, yeni şeyler öğrenmek gibi yararlar sağlayabilir (Couse ve Chen, 2010; Poitras, Gray ve Janssen, 2017). Bununla birlikte ekran karşısında uzun süre vakit geçirmek fiziksel aktiviteyi azaltması nedeniyle gelişim bozukluğu, obezite, görme bozukluğu, uyku düzensizliği gibi fiziksel sorunlara yol açabilmektedir (Staples, Hoyniak ve McQuillan, 2021; Nsaif, 2016).

Daha önceleri mahalle aralarında geleneksel çocuk oyunları oynamak üzere bir araya gelen çocuklar yerine günümüzde sahip oldukları çocuk oyunları teknolojisi ile dijital oyunlar oynayan çocuklar ön plana çıkmaktadır. Çocukları dört bir yandan kuşatan bu sanal oyun dünyası, bünyesinde bulundurduğu bir dizi risk faktörü nedeniyle zaman zaman çocukların oyun bağımlısı olmasına neden olmakta (Hazar, 2019) ve bu bağımlılık çocuklara duygusal ve sosyal açıdan zarar verebilmektedir. Digital oyunların saldırganlaşmasına, değişken bir birey olmasına, yaratıcı oyunlardan uzaklaşmasına, saldırgan bir tutum sergilemesine, toplumsal ilişkilerinde zedelenmeye, neden olabileceği belirtilmektedir (Aydoğdu, 2015). Ekran maruz kalmanın sebep olduğu bir başka olumsuzluk ise “ekran bağımlılığı”dır. Toplumsal destekten yoksunluk, iletişimi alanındaki yetersizlik ve çatışma ekran bağımlılığı açısından bir risk oluşturmaktadır (Peng ve ark., 2019). Evde açık ve kesin kurallar bağımlılığa karşı koruyucu bir unsur gibi görünmektedir, bu nedenle ebeveynlerin günde üç saatten fazla çevrimiçi oyun oynamanın ve sosyal paylaşım

sitelerini kullanmanın bağımlılığa yol açabileceğini anlaması gerekmektedir (Bozkurt ve ark., 2018). Yapılan araştırmalar olumlu bir iklime sahip olan, stress ve şiddetten uzak olan, öğrencinin başarısını arttıran, fiziksel ve sosyal aktiviteleri iyi olan okul ortamlarında ekran bağımlılığının azaldığı görülmüştür (Lin ve ark., 2020).

Eğitim teknolojisi olarak öğrenme ve öğretme sürecinin başarısında önemli rol oynayan iletişim teknolojisi ve İnternet, öğrenci yaşamının önemli bir parçası durumundadır. Bu iletişim teknolojisinin etkili, verimli ve bilinçli kullanımı eğitimdeki başarıyı arttırırken, aynı teknolojinin bilinçsiz ve ölçsüz kullanımı ise çocuğun bedensel, ruhsal, sosyal ve duygusal açıdan zarar görmesine neden olabilir. Bu durum çocuğun okuldan soğumasına ve akademik başarısının düşmesine de neden olabilir. Bu nedenle çocukların internetteki oyun ve diğer eğlence türlerindeki bazı zararlı etkilere karşı ekran güvenliğinin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Genel olarak çocuklar için ekran güvenliği ve kontrollü bir kullanımın sağlanması ebeveynlere düşen önemli bir görevdir (Beder ve Ergün, 2015). Bilinçli internet kullanımı kişisel gelişimi, genişletilmiş bilgiyi ve iyileştirilmiş fiziksel ve zihinsel sağlığı desteklemektedir (Chao ve Yu, 2021).

Sosyal medya bağımlılığı çocuklar çocukların eğitimi ve gelişimi açısından önemli riskler taşımaktadır. Sosyal medyanın kolay erişimi, yaygın olarak kullanılması ve çevresel faktörler

yanında sosyal bir varlık olarak insanın sosyal ilişki kurma ihtiyacı sosyal medya kullanımını teşvik eden unsurlar olup bilinçli kullanımında önemli yararlar sağlayabilir. Bilinçsiz ve ölçsüz kullanımında ise çocuklar sosyal medyaya bağımlı hale gelmekte ve bu da ilişki kurmada sağlığı korumada ve performans göstermede sorunlara yol açmaktadır (Marino ve ark., 2017).

Ekran maruziyeti çocuk gelişimi üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Özellikle okul öncesi çağı çocukların temel yaşam becerilerini kazanmaya çalıştığı kritik bir gelişim dönemini kapsar. Yaşamın ilk 5 yılının, kritik beyin gelişimi için çok önemli olduğu ve sağlıklı alışkanlıkların yanı sıra sosyo-duygusal ilişkilerin temelini oluşturduğu bilinmektedir. Orta düzeyde ekran maruziyeti, günümüzde genç insanlar için faydalı olabilmektedir çünkü onlara mevcut ilişkileri geliştirme, yeni bağlantılar kurma, akademik arayışlara yardımcı olma ve dünya hakkında bilgilere erişim sağlama fırsatları sağlayabilmektedir (Chauhan, 2017). Ancak aşırı ekran kullanımının çeşitli gelişim alanlarında olumsuz etkileri vardır; ayrıca okul öncesi ve okula giden çocuklarda, çocuk büyüdükçe devam edebilen davranış sorunlarına neden olmaktadır (Tamana ve ark., 2019).

Ekran maruziyeti Çocukluk çağında duygu düzenleme becerilerinin gelişimini baltalayabilmektedir. Bozulmuş duygu düzenlemesi, agresif veya şiddet içeren davranış olasılığını artırabilmektedir. Ekran aracılığıyla topluluk şiddetine maruz

kalma, şiddet içeren tutumların, problem çözme stratejilerinin ve davranışların gösterilmesi ve pekiştirilmesi yoluyla ve ilgili bilişsel süreçlerdeki değişiklikler yoluyla da şiddet içeren davranış olasılığını artırabilmektedir (Eisenberg, 2000).

Ekrana maruz kalmamanın neden olduğu şiddet türlerinden birisi de siber zorbalıktır. Eğitim alanında teknolojinin uygunsuz kullanımıyla oluşan siber zorbalık, okulda ve sınıfta eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesini önleyen disiplin sorunlarına yol açmakla kalmaz; aynı zamanda eğitimin genel amaçları arasında yer alan “sağlıklı ve dengeli bir ruh ve kişilik yapısına sahip bireylerden meydana gelen sağlıklı bir toplum oluşturma” amacını (METK, 1973) gerçekleştirmeyi de engelleyen önemli bir sorundur (Kayıkçı ve Bayram, 2021). Siber zorbalık sadece sosyal ve duygusal değil aynı zamanda öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de olumsuz etkiye sahiptir. Bazı araştırmalara göre, (Price ve Dangleish, 2010) siber zorbalık öğrencilerde konsantrasyon bozukluğuna ve öğrenci devamsızlığına neden olmaktadır. İnternette tacize ve istismara uğrayan öğrencilerin okula gitmek istemedikleri, okul başarılarının ve okula bağlılıklarının büyük ölçüde azaldığı saptanmıştır. Türkiye’de yapılan bir araştırmaya (Kayıkçı ve Bayram, 2021) göre, genel olarak siber zorbalığın “internet” yoluyla gerçekleştiği, öğrenciler arasındaki siber zorbalıkta bilgisayar, cep telefonu ve tabletler araç olarak kullanılırken, siber zorbalığın yol ve yöntemi olarak, sosyal medya, interaktif oyunlar, arkadaşlık siteleri, e-posta ve çeşitli mesajlaşma

yöntemleri kullanıldığı, öğrencilerin bu yöntemlerle, birbirlerine hakaret, küfür, tehdit etme ve birbirlerini aşağılama gibi davranışlar gösterdikleri saptanmıştır. Aynı araştırma sonucuna göre, öğrenciyi siber zorbalığa iten en önemli sebepler arasında, akademik başarısızlık, kontrolsüz internet kullanımı, düşük sosyal beceri, dışlanma, aile, sosyo ekonomik durum, olumsuz akran ilişkileri, psikolojik etkenler ve arkadaş grubu gibi etkenler yer almaktadır. siber zorbalığın öğrenci başarısını olumsuz etkilediğini ortaya koyarken bazı araştırmalar ise öğrencinin okuldan uzaklaşmasına (Schneider, O'Donnell, Stueve ve Coulter, 2012) sebep olduğunu saptamıştır. Siber zorbalığı önlemede ailenin yapacağı en önemli görevler ise, “internetin kontrollü kullanılmasını sağlama, şifresiz teknolojik aletlerin kullanılmasını sağlama, bilinçlendirme ve çocukla sağlıklı bir iletişim kurma” şeklinde sıralanmıştır (Kayıkcı ve Bayram, 2021).

Bu araştırmanın amacı TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu gibi ekrana maruz kalmanın okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar üzerindeki etkilerini belirlemek ve ebeveynlerin ekrana maruz kalmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini gidermede kullandıkları stratejileri tespit etmek ve bu yönde bilimsel çözüm önerileri getirmektir. Bu araştırma olumlu içerik ve uygun sürelerle ekrana maruz kalmanın bir kısım yararları bulunmasına rağmen uzun süreler ekrana maruz kalan çocuklarda fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişim yönünden karşılaşılan olumsuzlukları gidermek, 3-6 yaş arası çocukların bilişsel ve davranışsal olarak daha sağlıklı

gelişimlerini sağlamak yönünde bilimsel öneriler getirmesi bakımından önem taşımaktadır. Alanyazında özellikle bu konuda yapılmış nitel araştırmaların yetersizliği bu çalışmanın önemini arttırmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. *Öğretmen ve ebeveynlerin öğrencilerin ekrana maruz kaldığı süre ve sıklık derecesi hakkındaki görüşleri nelerdir?*
2. *Öğretmen ve ebeveynlere göre, öğrencilerin TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanma nedenleri nelerdir?*
3. *Öğretmenlere göre Öğrencilerin ekrana maruz kalmalarının eğitim sürecine olan olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?*
4. *Ebeveynlerin, TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanımının Çocukları üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?*
5. *Ebeveynlerin TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonunu kullanımının olumsuz yönlerini azaltmak ve yararını arttırmak için uyguladıkları stratejiler nelerdir?*

YÖNTEM

Bu bölümünde araştırmanın yöntemi hakkında bilgiler verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği açıklanmış ve araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci, veri analizi ve araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği konularında açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu gibi ekrana maruz kalmanın okul öncesi çocuklardaki etkileri üzerine ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, okul öncesi öğretmenlerin öğrencilerinin ekrana maruz kalma sıklığı, öğrencilerin ekranı hangi amaçla kullandıkları, öğrencilerin ekrana maruz kalmalarının olumlu ve olumsuz yansımaları ve öğrencilerinin ekran kullanımı konusundaki eğitimleri hakkındaki görüşlerine müracaat edilmiştir. Benzer olarak, 3-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının ekrana maruz kalma sıklığı, çocuklarının ekranı hangi amaçla kullandıkları, çocuklarının ekrana maruz kalmalarının olumlu ve olumsuz yansımaları, çocuklarının ekran kullanımı konusunda getirdikleri kurallar ve çocuklarını ekran kullanımı konusunda eğitim yöntemleri hakkındaki görüşlerine müracaat edilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, katılımcıların bakış açısına göre, sahip oldukları algı ve tecrübelerine dayanır. Bu desende çalışma grubunda bulunan bireylerin doğrudan tecrübelerine sahip olması önemlidir (Patton, 2001).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Antalya’da Muratpaşa, Kepez ve Konyaaltı ilçelerinde MEB’e bağlı bağımsız anaokulları, meslek liseleri uygulama sınıfları ve ilköğretim kurumları bünyesindeki anasınıflarında görevli öğretmenlerden ve bu okullarda eğitim gören 3-6 yaş grubu çocukların ebeveynlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilen her ilçedeki her okul türünden 1 öğretmen ve 2 ebeveyn ile görüşme yapılması planlanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle genelleme yapmadan araştırılan konu hakkında ortak olguların varlığını ve konunun farklı yönlerini araştırmayı sağlamaktadır (YıldırımveŞimşek, 2011). Ancak, Konyaaltı ilçesinde meslek lisesinin uygulama anaokulu bulunmadığından araştırmanın çalışma grubu 8 öğretmen ve 16 ebeveyninden oluşmuştur.

Öğretmen çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıda Tablo 1’de ve ebeveyn çalışma grubunun demografik özellikleri de aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir. Buna göre, öğretmen katılımcıların 7 tanesi kadın ve 1 tanesi de erkektir. Yaşları 30-40 arasında olan öğretmen katılımcıların sayısı 3 ve yaşları 41-45 arasında olanların sayısı da 5’tir. Öğretmen katılımcılardan mesleki tecrübesi 13-20 yıl arasında olanların sayısı 5 iken mesleki tecrübesi 21-24 yıl arasında olanların sayısı da 3’tür.

Tablo 2’de sunulan ebeveyn katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında ebeveyn katılımcıların 2 tanesinin erkek

ve 14 tanesinin kadın olduğu görülmektedir. Ebeveyn katılımcılardan yaşları 28-40 arasında olanların sayısı 14 ve yaşları 41-45 arasında olanların sayısı da 2'dir. Ebeveyn katılımcılardan 2 tanesinin ilkokul mezunu olduğu, 2 tanesinin ortaokul mezunu olduğu, 4 tanesinin lise mezunu olduğu ve 8 tanesinin de üniversite mezunu olduğu bulunmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Katılımcıların demografik bilgileri

Değişkenler	Alt grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	1	12,5
	Kadın	7	87,5
Yaş	30-40	3	62,5
	41-45	5	37,5
Mesleki Tecrübe	13-20	5	62,5
	21-24	3	37,5

Tablo 2. Ebeveyn Katılımcıların demografik bilgileri

Değişkenler	Alt grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	2	12,5
	Kadın	14	87,5
Yaş	28-40	14	87,5
	41-45	2	12,5
Eğitim Düzeyi	İlkokul	2	12,5
	Ortaokul	2	12,5
	Lise	4	25,0

Veri Toplama Aracı

Veri toplama yöntemi olarak nitel araştırmalardaki veri toplama yöntemlerinden yüz yüze birebir görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme tekniği kişilerin deneyim, düşünce, tutum, yorum, zihinsel algı ve tepkileri gibi gözlenemeyen durumlarını belli bir amaç için anlaşılır kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri toplama aracı olarak ise ekte sunulan iki adet görüşme formundan faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama sürecinde hem temel hem de sonda sorular sorma esnekliğini sağlamaktadır (Robson, 2011). Öğretmenler için oluşturulan görüşme formunda yarı yapılandırılmış 6 adet soru yer almaktadır. Ebeveynler için oluşturulan görüşme formunda ise yarı yapılandırılmış 8 adet soru yer almaktadır. Sorular araştırmanın amacına uygun olarak detaylı bir şekilde veri elde edebilmek için açık uçlu olarak sorulmuşlardır. Görüşme formu oluşturulurken ilgili literatür kapsamlı ve titiz bir şekilde incelenmiştir. Alanda yapılmış önceki araştırmalar bu araştırmanın amacına uygun olarak görüşme formunun oluşturulması için kullanılmıştır. Soruların okunduğu zaman açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca soruların, sorularla elde edilmesi planlanan verileri elde edecek nitelikte olmasına da özen gösterilmiştir. Görüşme forma

son hali verilmeden önce bir uzmana incelettirilmiştir. Öngörülen revizeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2023 yılında Kasım ve Aralık ayları içerisinde toplanmıştır. Görüşmeler katılımcıların rızası ve gönüllülüğü esas alınarak yapılmış ve katılımcılara onam formları imzalatılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür ve bu görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda yapılmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılara araştırmanın amacı ve araştırmadan elde edilecek bulguların hangi amaçlarla kullanılacağı açıklanmıştır. Görüşmeler katılımcıların rızaları alınarak sesli olarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, doğrudan gözlemlenemeyen ya da ölçülemeyen insan davranışlarını onlarla iletişim yoluyla dolaylı bir şekilde incelenmesini sağlayan bir tekniktir (Fraenkel ve Wallen, 2005). Her bir görüşme kaydı yazılı metinlere dönüştürülmüş ve veri bütünlüğü açısından incelenmiştir. Veri bütünlüğünün sağlandığı görüldükten sonra öğretmen katılımcılardan elde edilen veriler Ö1, Ö2..... vb. şeklinde ve ebeveyn katılımcılardan elde edilen veriler de E1, E2... vb.

şeklinde kodlanmıştır. kodlandırılan dosyalar öğretmen ve ebeveynler için ayrı ayrı olmak üzere tek bir dosya içerisinde ve her bir soru altında birleştirilmiştir. Bu iki veri dosyası ayrı ayrı incelenerek her bir doya içerisinde temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Her bir ortak tema ve bu temalara ait kodlar tablolar halinde sunulmuştur. Dikkat çekici katılımcı görüşleri de tabloların altında verilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği ve Etik Çalışması

Araştırmanın uygunluk kriterlerinin sağlanması konusunda, iç geçerlilik (inandırıcılık) dış geçerlilik (aktarılabirlik) ve güvenilirlik (tutarlılık ve teyit edilebilirlik) kriterleri kullanılması uygun görülmektedir. İç geçerlilikte (inandırıcılık) araştırmacının bulduğu sonuçlara nasıl vardığını açık seçik ortaya koyması ve çıkarımları ile ilgili kanıtları diğer kişilerin ulaşabileceği tarzda sunması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın geçerliği açısından araştırmada kullanılan görüşme sorularının belirlenmesinde ve analiz sürecinde uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. (Creswell, 2014). Araştırmanın güvenilirliği (tutarlılık ve teyit edilebilirlik) ise yapılmış bir çalışmanın başka bir araştırmacı tarafından aynı biçimde tekrar edildiğinde, aynı veya benzer sonuçları vermesi ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) arttırmak için bulgular yorum yapılmadan verilmiştir. Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) arttırmak için araştırmada ulaşılan sonuçlara

ilişkin raporlar araştırmaya katılanlara okutularak araştırma sonuçları ile kendi deneyimleri arasında uyum olup olmadığına bakılarak katılımcı teyidinde başvurulmuştur. Araştırma sürecinin tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde anlatılarak başka araştırmacıların tekrar etmesine olanak tanınmıştır. Araştırmanın uygulanabilmesi için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 10/01/2023 tarih ve 10 sayılı kararıyla uygulamanın etik uygunluğuna karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın öğretmen ve ebeveynlerden görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular araştırma alt problemleri doğrultusunda sırasıyla ve tablolar eşliğinde sunulmuştur.

1. *Öğretmen ve ebeveynlerin öğrencilerin ekrana maruz kaldığı süre ve sıklık derecesi hakkındaki görüşleri*

Öğretmen ve ebeveynlerin öğrencilerin ekrana maruz kaldığı süre ve sıklık derecesi hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen ve ebeveynlerin öğrencilerin ekrana maruz kaldığı süre ve sıklık derecesi hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	f
------	-----	---

	Uzun süreli	4
Öğretmenlere göre,	Her gün	1
Öğrencilerin ekrana maruz kalma sıklığı	3 saatten fazla	2
	Bazı öğrenciler az, bazıları olması gerektiğinden fazla	1
	1 saat	7
Ebeveynlere göre,	2-3saat	6
Çocukların ekrana maruz kalma sıklığı	Okul dışındaki tüm saatlerde	2
	İsteddiği zaman	1

Öğretmen Katılımcıların ifadelerinden öğrencilerinin sıklıkla ve uzun süreler ekrana maruz kaldıklarını düşündükleri anlaşılmıştır. 4 katılımcı öğrencilerinin uzun süreli ekrana maruz kaldıklarını belirtmiştir. 1 katılımcı öğrencilerinin her gün maruz kaldıklarını dile getirirken 2 katılımcı da günde 3 saatten fazla maruz kaldıklarını ifade etmiştir. 1 katılımcının ise bazı öğrencilerin olması gerektiği kadar ekrana maruz kalırken diğer bazılarının ise gereğinden fazla ekrana maruz kaldığını düşündüğü anlaşılmıştır. Ebeveyn Katılımcıların ifadelerinden çocuklarının çoğunlukla günde 1 ila 3 saat arasında değişen sürelerde ekrana maruz kaldıkları anlaşılmıştır. 7 katılımcı çocuklarının günde ortalama 1 saat ekrana maruz kaldıklarını ifade etmiştir. 6 katılımcı ise çocuklarının günde ortalama 2-3 saat ekrana maruz kaldıklarını belirtmiştir. 2 katılımcı çocuklarının okul dışındaki tüm saatlerde ekrana maruz kaldığını dile getirirken 1 katılımcı ise çocuğunun istediği zaman ekran karşısına geçtiğini vurgulamıştır.

Bazı öğretmen ve ebeveynler öğrencilerin ekrana maruz kalma süreleri ile ilgili olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Açıkçası, okul dışındaki tüm saatlerde oldukça fazla sürede ekrana maruz kaldıklarını düşünüyorum”. (Ö2); “Öğrencilerimin okul dışındaki saatlerinin çoğunu ekrana maruz kalarak geçirdiklerini düşünüyorum”. (Ö5)

Bazı katılımcı ebeveynler çocuklarının ekran alışkanlıkları ve kullanımı ile kindilerinin ekran kullanımı konusunuda izledikleri yolları şu şekilde açıklamışlardır: çocuğum, yarım saat öğleden önce, yarım saat öğleden sonra olmak üzere toplam 1 saat televizyon karşısında vakit geçiriyor. ”. (E3); *“Çalışmadığım zamanlarda çocuklarım sadece yemek yerken izliyorlardı (bunun yanlış olduğunu biliyorum ama biz aşamamıştık onu). Şimdi değişti, genelde TV açmaya çalışıyorum, ama telefon ve tablet de vermek zorunda kalıyorum, 30 dakikayı geçirmemeye çalışıyorum, çizgi film izliyorlar (özellikle çizgi filmi seçiyorum ve filmin eğitici olmasına dikkat ediyorum). Telefon ve tableten oyun da oynuyorlar (yine eğitici oyunlar-pazzl, rakam çizme, harf ve renk öğrenme gibi oyunlar). Ama ben çalıştığım için babaanneleri ülkede olduğu zamanları onlara veya akrabaya bırakıyoruz,*

anladığım kadarı ili orada daha fazla izliyor. Hasta oldukların da bir saate kadar izliyorlar”. (E12).

2.Öğretmen ve ebeveynlere göre, öğrencilerinTV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanmanedenleri.

Öğretmen ve ebeveynlere göre, öğrencilerin TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanma nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen ve ebeveynlere göre, öğrencilerin TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanma nedenlerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	f
Öğretmenlere göre, Öğrencilerin ekran karşısında kalma amaçları	Oyun oynamak	4
	Ebeveynlerin çocukları başlarından savmak	3
	Video izlemek	3
	Çizgi film izlemek	3
	Çocuk programları izlemek	1
	Boş zaman geçirmek	2
Ebeveynlere göre, Çocukların ekran karşısında kalma amaçları	Video izlemek	7
	Oyun oynamak	6
	Çizgi film izlemek	5
	Yeni bilgiler ve el becerileri edinmek için	4
	Boş zaman geçirmek	2
	Müzik dinlemek	2
	Belgesel izlemek	1

Öğretmen katılımcıların öğrencilerin ekrana maruz kalmalarına ilişkin aynı anda birden çok neden saydıkları ve bu nedenlerin 6 başlık altında toplandığı görülmüştür. 4 katılımcı, öğrencilerin oyun oynamak amacıyla ekran karşısında kaldığını; 3 öğretmen katılımcı ebeveynlerin çocukları başlarından savmak için veya çocuklar ekranla ilgilenirken onlar kendi işlerini yapmak amacıyla çocuklarını ekrana yönlendirdiklerini;. 3 katılımcı öğretmen video izlemek için ve 3 katılımcı da çizgi film izlemek için çocukların ekran karşısına geçtiklerini belirtmiştir. 1 katılımcı çocuk programı izlemek ve 2 katılımcı da boş zaman geçirmek için öğrencilerinin ekran karşısına geçtiğini dile getirmişlerdir.

Ebeveyn katılımcıların çocukların ekrana maruz kalma nedenlerini 7 başlık altında topladıkları görülmüştür. Bunlardan 7 katılımcı ebeveyn çocuklarının video izlemek amacıyla ekran karşısında kaldığını; 6 katılımcı video izlemek için ve 5 katılımcı da çizgi film izlemek için çocuklarının ekran karşısına geçtiklerini belirtmiştir. 4 katılımcı çocuklarının el becerileri edinmek ve yeni bilgiler edinmek için ekran karşısına geçtiklerini vurgulamıştır. Bunlar dışında 2 katılımcı müzik dinlemek, 2 katılımcı boş zaman geçirmek ve 1 katılımcı da belgesel izlemek için çocuklarının ekran karşısına geçtiğini dile getirmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler öğrencilerin ekran karşısına geçme nedenleri ile ilgili olarak şunları ifade etmişlerdir:

“Öğrencilerimin ekran karşısında çocuk programı ve çizgi filmlere ilgi duymaları sebebiyle, ayrıca ebeveynlerin kendilerine alan açma ihtiyacı dolayısıyla maruz kaldıklarını düşünmekteyim”. (Ö3); “Öğrencilerim daha çok video izlemekte ve oyun oynamaktadır”. (Ö5).

Katılımcı ebeveynler öğrencilerin ekran karşısına geçme nedenleri ile ilgili olarak şunları ifade etmişlerdir:

“Genelde zeka oyunları oynayıp yeni bilgiler ediniyor, el becerileri ediniyor”. (E6); “TV’de çizgi film ya da yaşına uygun film izleyerek ve telefonu nadiren oyun oynayarak kullanmaktadır”. (E9); “Televizyonu çizgi film izlemek için. Tablet veya telefonu Youtube izlemek için kullanır”. (E14)

3. Öğretmenlere göre Öğrencilerin ekrana maruz kalmalarının eğitim sürecine olan olumlu ve olumsuz etkileri

Öğretmenlere göre öğrencilerin ekrana maruz kalmalarının eğitim sürecine olan olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlere göre Öğrencilerin ekrana maruz kalmalarının eğitim sürecine olan olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	f
Öğretmenlere göre,	Sosyal becerilerde zayıflık	4

	Şiddete meyilli olma	4
	Dikkat dağınıklığı	3
	İletişim zorlukları	2
	Geç anlama	3
	Dilde gerileme	1
	Acelecilik	1
	Sorumluluktan kaçınma	1
	Göz sağlığı sorunları	1
Öğretmenlere göre, Öğrencilerin ekrana maruz kalmalarının olumlu etkileri	Faydalı bilgilerin ekrandan öğrenilmesi	2
	Dil gelişiminin artması	2
	Kavram gelişiminin artması	1
	Bilişim teknolojileri hakkında bilgi sahibi olma	1
	Değer kazanımı	1
	Yeni çocuk şarkıların öğrenilmesi	1

Öğretmen katılımcıların öğrencilerinin ekrana maruz kalmalarının sınıflarına olumsuz yansımalarıyla ilgili en sık dile getirdikleri sorunun sosyal becerilerde zayıflama görülmesi (4 katılımcı) ve öğrencilerin şiddete daha meyilli hale gelmesi (4 katılımcı) olduğu anlaşılmıştır. 3 katılımcı öğrencilerdeki dikkat dağınıklığını, 2 katılımcı öğrencilerin yaşadığı iletişim zorluklarını ve 3 katılımcı da öğrencilerin anlamada gecikme yaşamalarını öğrencilerin ekrana maruz kalmasıyla sınıfa yansıyan olumsuzluklar olarak vurgulamışlardır. 1 katılımcı ekran maruz kalma nedeniyle öğrencilerde dilde gerileme yaşandığını, 1 katılımcı öğrencilerin aceleci hale geldiğini, 1 katılımcı

öğrencilerin sorumluluktan kaçındığını ve 1 katılımcı da göz sorunlarının arttığını belirtmiştir.

Öğretmen katılımcıların öğrencilerinin ekrana maruz kalmalarının sınıflarına olumlu yansımalarıyla ilgili en sık dile getirdikleri faydanın öğrencilerde dil gelişiminin artması ve yeni yararlı bilgilerin öğrenilmesi olduğu anlaşılmıştır (2 katılımcı). Bunlar dışında birer katılımcı ekrana maruz kalma ile öğrencilerinin kavram gelişiminin arttığını, bilişim teknolojilerini daha hızlı öğrendiklerini, yeni çocuk şarkıları öğrendiklerini ve değerler eğitimi konusunda faydalar sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen katılımcıların öğrencilerinin ekrana maruz kalmalarının eğitim sürecine olan olumlu ve olumsuz etkileri hakkında şunları ifade etmişlerdir:

“Ekranı uzun süre bağılı kalan öğrenciler verilen yönergeleri daha geç algılıyor. Dikkatleri dağınık oluyor ve sosyal becerileri zayıf kalıyor. Arkadaşları ile iletişimde zorlanıyor”. (Ö1); “Olumsuz etkilerini çok daha fazla gözlemlediğimi söyleyebilirim. Ne olarak gözlemliyorum? Özellikle şiddet içerikli söylemler, ifadeler ve davranışlarda gözlemliyorum. Bunu birbirlerine karşı olan oyunlarda, paylaşım sırasında direk şiddet içeren ifadeler ve davranışlar olarak gözlemliyorum. Mesela, arkadaşları önündeki oyuncağını

alınca gitti. Yakasına yapıştı. Yumrukla yüzüne doğru vurdu. Ama öyle bir şey günlük yaşamda çok karşılaşılabileceği bir davranış değil. Bu ekrandan çok daha maruz kalıp davranışa dönüşebilecek bir şey. Olumlu olarak bazen bazı eğitici kavramların ve şarkıların ekrandan öğrendiğini görüyorum, ama bu çok az sayıda. Maalesef çoğunlukla olumsuz yönü daha ön planda”. (Ö2)

“Çocukların öncelikle dikkat sürelerinin çok kısaldığını fark ediyorum. Ekran başındayken konuşmaya ihtiyaç duymadıkları için bazı çocuklarda dil gelişiminde gerilikler, kendini ifade etmede cümle kurmada sorunlar olabilmektedir. Çocukların daha aceleci, çabuk sinirlenen, öfke kontrolünde zorluklar yaşayabilen çocuklar olduğunu gözlemliyorum. Sınıfta sorumluluk alma ve bu sorumluluğu tamamlamada sorun yaşayan çocuklar olmaktadır. Oyun kurmada, gruba dahil olmada zorlanabiliyor bu çocuklar. Aynı zamanda okulumuzda yapılan göz taramasında küçük yaşta gözde görme problemi yaşayan çocukların oranlarında artma olduğu gözlenmektedir”. (Ö6)

“Çocuklardan ekrana maruz kalanları daha karamsar, şiddet eğilimli, dil ve sosyal becerisi zayıf, donuk çocuklar olarak görüyorum. Olumlu etkileri ise eğer anne ve baba bilinçli ise, sınırlı bir şekilde ekrana maruz kalıyorsa dil

öğretimi, bilimsel etkinlikler geliştirici, değerler eğitime yönelik olumlu duyguları geliştirici şeyler izlediklerinde bu sınıf yaşantısına olumlu katkı sağlıyor”. (Ö7)

4. Ebeveynlerin, TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanımının Çocukları üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri hakkındaki görüşleri

Ebeveynlerin, TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanımının Çocukları üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ebeveynlerin, TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanımının Çocukları üzerindeki olumlu veya olumsuz etkileri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular

Tema	Kod	f
Ebeveynlere göre, Çocukların ekrana maruz kalmalarının olumsuz etkileri	Şiddet eğiliminde artma	4
	Sosyalleşmede azalma	3
	Ekrandaki karakterlere özenme	2
	Algıda gerileme	2
	Dilde gerileme	2
	Daha nazlı ve inatçı olma	1
	Yeme miktarının artması	1
	Yaşına uygun olmayan içerikle erken karşılaşma	1
Ebeveynlere göre, Çocukların ekrana maruz kalmalarının olumlu etkileri	Faydalı bilgilerin ekrandan öğrenilmesi	5
	Dil gelişiminin (yeni deyim/kelime kullanımının) artması	4
	Resim, el işleri gibi farkla alanlara ilgisinin yönelmesi	3
	Hoş vakit geçirmesi	2

Teknolojiyi öğrenme	1
Müzik yeteneğinde artma	1

Ebeveyn katılımcıların çocuklarının ekrana maruz kalmalarının olumsuz yansımalarıyla ilgili en sık dile getirdikleri sorunun şiddet eğiliminde artma olması (4 katılımcı) ve çocuklarının sosyalleşme düzeylerinin azalması (4 katılımcı) olduğu anlaşılmıştır. 2 katılımcı çocuklarının dikkatsizleştiğini ve algılarının gerilediğini, 2 katılımcı dilde gerileme yaşandığını ve 2 katılımcı da çocuklarının ekranda izledikleri karaktere benzemeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. 1 katılımcı çocuklarının ekrana maruz kaldıktan sonra daha nazlı ve inatçı bir hale geldiklerini, 1 katılımcı çocuğunun yeme miktarlarının ve 1 katılımcıda çocuğunun ekranda yaşına uygun olmayan içerikle erken tanıştığını ve bu nedenle kendisine farklı sorular yönelttiğini dile getirmişlerdir.

Ebeveyn katılımcıların çocuklarının ekrana maruz kalmalarının olumlu yansımalarıyla ilgili en sık dile getirdikleri faydanın ekrandan faydalı bilgilerin öğrenilmesi olduğu anlaşılmıştır (5 katılımcı). 4 katılımcı ise ekran sayesinde çocuklarının dil kullanımının geliştiğini ve ekrandan öğrendikleri yeni kelime ve deyimleri kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. 3 katılımcı çocuklarının ekranda takip ettikleri yararlı içerik sayesinde resim ve el işleri gibi farklı alanlara ilgi duymaya başladıklarını ve yönelediklerini ifade etmişlerdir. 2 katılımcı ekran

sayesinde çocuklarının hoş vakit geçirdiklerini ve mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. 1 katılımcı ekran sayesinde çocuklarının teknolojiyi daha iyi ve hızlı öğrendiklerini ve 1 katılımcıda ekran sayesinde müzik yeteneklerinin geliştiğini vurgulamışlardır.

Ebeveyn katılımcıların çocuklarının ekrana maruz kalmalarının olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

“Olumsuz sonuçlar dediğim gibi şiddet uygulaması, okulda öğretmeni arkadaşlarına vurduğunu söylüyor. Olumlu olarak da eğlenceli vakit geçiriyor. Mutlu oluyor oyun oynarken”. (E4); “Olumlu sonuçları; öğrendiği çok şey oldu. Deyimleri çok sorar. Çizgi filmde anlamını bilmediği şeyleri hemen sorar. Turp gibiyim, göz gezdirmek gibi. Cam nasıl yapılıyor İnternette izlettim, kolayca anlatamadığımız şeyleri internet yoluyla öğretebiliyoruz. Görerek, duyarak daha iyi anlıyorlar. Olumsuz yönleri sinirli, fevri oluyor. İzlerken eğleniyor bittiğinde mutsuzluk veriyor. Oğlumda bazı dönemler tikler oluyordu, tablet ve TV izlerken daha çok yaptığını gördük. Normalde bir şeyle uğraşırken dış dünya ile kulağı hep açıktır. Tablet izlerken böyle olmuyor. İzlediği şeye öyle çok kapılıyor ki seslendiğim zaman duymuyor bile. Gerçek dünya ile etkileşimi azalıyor”. (E5); “Olumlu bir yanını görmedim. Olumsuz olarak da konuşma

gecikmesi olduğunu biliyorum maalesef”. (E8); “Olumlu olarak ritim duygusu ve dil gelişimine katkısı olduğunu gözlemledim”. (E10); “Olmaz mı? Çok izlediklerinde agresif oluyorlar, özellikle oğlum (kendisi 3 yaşında), zaten o yüzden mümkünse minimum ve kontrollü izlemeleri gerekiyor. Biraz fazla izledikleri zaman daha ve daha fazla izlemek istiyor, ağlamaya başlıyor, hatta vermezsem vurmak bile istiyor, o zaman bir iki gün hiç izletmiyorum”. (E12)

5. Ebeveynlerin TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonunu kullanımının olumsuz yönlerini azaltmak ve yararını arttırmak için uyguladıkları stratejiler.

Ebeveynlerin TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonunu kullanımının olumsuz yönlerini azaltmak ve yararını arttırmak için uyguladıkları stratejilere ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ebeveynlerin TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonunu kullanımının olumsuz yönlerini azaltmak ve yararını arttırmak için uyguladıkları stratejiler

Tema	Kod	f
Ebeveynlerin çocuklarını ekran kullanımı konusunda eğitmek için yaptıkları uygulamalar	Bilgilendirme ve uyarma yapılıyor	10
	Ekran dışında farkla alanlara yönlendiriliyor	3
	Yanında ekran kullanımı yapılmayarak ve uygun içerik izlenerek örnek olunuyor	2
	Kısa süreli kullanım telkin ediliyor	2
	Doktorların ve pedagogların uyarı konuşmaları dinletiliyor	1

	Sınırlama koymakla yetiniliyor	1
	Evdeki kuralları bildiği ve alıştığı için hangi ekrana ne sıklıkla bakması gerektiğini bildiği kabul ediliyor	1
	Bir eğitim verilmiyor	1
Ebeveynlerin Çocukların ekran kullanımı konusunda yaptıkları düzenlemeler	Günde belirli süreli izin kuralı	8
	Süre bitti denince kapatmazsa sonraki gün kullanılamıyor	2
	Belirli içerik kuralı	2
	Hafta içi tablet yasağı	2
	Dışardayken ekran kullanmama kuralı	2
	Sorumluluklar bitmeden ekran kullanmama kuralı	2
	Ekran kullanımı için her seferinde izin alma kuralı	2
Çocukların ekran kullanımı için bir kural bulunmuyor (4 katılımcı)	Ekranla oyun yasağı kuralı	1
	Herhangi bir kural yok	3
	Kural olsa da uymaz	1

Katılımcıların çocuklarını ekran kullanımı konusunda eğitmek için en sık kullandıkları yöntemin çocuklarına ekran kullanımının nasıl olması gerektiği hakkında bilgilendirme yapmak ve ekran kullanımının muhtemel zararları hakkında onları uyarmak olduğu görülmüştür (10 katılımcı). Bunun dışında, 3 katılımcı çocuklarını ekran dışında farklı aktivitelere yönlendirdiklerini, 2 katılımcı çocuklarının yanlarında ekran kullanmayarak veya ekran kullanırken izledikleri içerikleri özenle seçerek çocuklarına rol model ve örnek olduklarını, 2 katılımcı çocuklarına ekranın kısa süreli kullanımını telkin ettiklerini, 1 katılımcı çocuklarına ekran

kullanımı hakkında doktorların ve pedagogların konuşmalarını dinlettiklerini, 3 katılımcının ise çocuklarını ekran kullanımı konusunda eğitmek için özel bir çaba göstermediklerini belirtmiştir.

Ebeveyn katılımcıların tamamı çocuklarının ekran kullanımı konusunda getirdikleri kurallar hakkında görüş bildirmişlerdir. 4 katılımcının çocuklarının ekran kullanımı için herhangi bir kural belirlemediği 12 katılımcının ise birbirinden farklı kurallar geliştirdikleri anlaşılmıştır. 12 katılımcının çocuklarının ekran kullanımı konusunda en sık başvurdukları kuralın günde belirli sürelerle ekran kullanmaya izin vermek olduğu anlaşılmıştır (8 katılımcı). 2 katılımcı belirlenen sürelere uyulmazsa çocukların ertesi günkü ekran kullanma haklarını kaybedecekleri konusunda da kural geliştirdiklerini belirtmişlerdir. 2 katılımcı içerik açısından da kural geliştirdiklerini ve bu kurala uygun olarak belirlenen içerik dışına çıkmanın yasak olduğunu ifade etmişlerdir. 2 katılımcı hafta içi tablet kullanma yasağı kuralı olduğunu ve 2 katılımcı da ev dışındayken ekran kullanma yasağı olduğunu vurgulamışlardır. 2 katılımcı çocuklarının sorumluluklarını yerine getirmeden onlara ekran kullanma izni verilmediğini, 2 katılımcı da çocuklarının ekran kullanmak için her seferinde izin almaları gerektiğini belirtmiştir. 1 katılımcı çocuklarına ekranda oyun yasağı kuralı olduğunu söylemiştir.

Ebeveynlerin TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonunu kullanımının yararını arttırmak için yaptıkları uygulamave düzenlemeler hakkında şunları ifade etmişlerdir:

“Bu argümanların çocukların gelişimlerini etkileyeceğini anlatarak kendileriyle konuşma yapıyoruz. Farklı alanlara yönlendirmeye çalışıyoruz”. (E15); “Onun yanında televizyon, telefon veya bilgisayar kullanmayarak örnek olmaya çalışıyoruz. Başka bir eğitim vermiyoruz”. (E3); “Sürekli olarak konuşuyoruz, uyarıyoruz. İnternette pedagogların, doktorların bazı konuşmalarını oğluma dinletirim. Onların uyarıları bizden daha etkili olabiliyor”. (E5).

“Hafta içi tablet yasak. Hafta sonu oynayabiliyor. Video izlemek isterse Youtube Kids uygulamasını kullanıyoruz. Belli bir saat kotası koymuyorum. Fakat en baştan anlaşmamamızı yapıyoruz. Kapatman gerek dediğinde kapatmazsa ertesi gün hiç tablettan vermem diyorum. Birkaç defa bunu yaşadığı için hiç itiraz etmeden veriyor”. (E5), “Evet kurallarımız var. Günlük 2 saati aşmamak şartı ile kendine fayda sağlayacak etkinliklere izin veriyoruz. Dışarıdayken eline teknolojik aletleri vermeyip sosyalleşmesini sağlıyoruz”. (E6), “Önceliğin sorumluluklarını yerine getirmek olduğunu, kendi

görevlerini yaptıktan sonra sınırlı olarak izin verileceğini anlatıyoruz". (E13)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu gibi ekrana maruz kalmanın okul öncesi çocuklardaki etkileri üzerine ebeveyn ve öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Bu kapsamda, okul öncesi öğrencilerin ekrana maruz kalma sıklığı, öğrencilerin ekranı hangi amaçla kullandıkları, öğrencilerin ekrana maruz kalmalarının olumlu ve olumsuz yansımaları ve öğrencilerin ekran kullanımı konusundaki eğitimleri hakkındaki öğretmenlerin ve Ebeveynlerin görüşleri incelenmiştir.

Öğretmen ve Ebeveynlerin öğrencilerin ekrana maruz kaldığı süre ve sıklık derecesi hakkındaki görüşleri ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin uzun süreli olarak ya da günde üç saatten fazla bir süre ekrana maruz kaldıklarını, Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun ise öğrencilerin günde 1-3 saat ekrana maruz kaldığını öne sürmüştür. Türkiye'deki okul öncesi çocuklar (3-6 yaş) arasında yapılan geçmiş bir kesitsel çalışmada günde ortalama 2,2 saat TV izlediklerini bildirmiştir (Yalçın ve ark., 2002).

Araştırmada iki Ebeveynnin ise öğrencilerin okul dışındaki tüm saatlerde ekrana maruz kaldıklarını ifade etmeleri bir ebeveynnin ise çocuğunun istediği zaman maruz kaldığını ifade etmesi 3-6 yaş grubu çocuklarının çok küçük yaşta ekrana maruz kaldıklarını ve bunun uzun süreli olduğunu hatta bazı ebeveynlerin çocuklarının istediği zaman ve okul dışındaki tüm saatlerde ekrana maruz kalmasının bu yaş grubunun aşırı düzeyde olduğunu hatta bazı ebeveynlerin çocuklar üzerinde hiç zaman sınırlaması yapmadığını göstermektedir. Hal bu ki aşırı ekran süresi, eğitici olmayan ekran içeriği, denetimsiz ekran kullanımı, kuralsız ekran kullanımı ve ekran kullanımının erken başlaması gibi ekran kullanımının riskli yönleri, çocukların sağlığı üzerinde birçok potansiyel olumsuz etkiye sahiptir (Saunders ve Vallance, 2017). Bu durum ise, bu yaş grubunun ekrana maruz kalmanın çocuklar üzerinde yarattığı bozukluğu, obezite, görme bozukluğu, uyku düzensizliği (Staples, Hoyniak ve McQuillan, 2021; Nsaif, 2016) sorunlarına açık olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ve ebeveynler, öğrencilerin TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonu kullanma nedenleri olarak en çok “Oyun oynamak, çizgi film izlemek, video izlemek, yeni bilgiler ve beceriler kazanmak, müzik dinlemek, belgesel izlemek ve boş zaman geçirmek” gibi nedenler belirtmişlerdir. Bebeklikten sonra erken çocukluk dönemindeki çocuklar oyun oynayıp video izleyerek eğlenceli vakit geçirmek ve sosyalleşmek için kolayca

ulaşabildikleri ekranlı teknolojiyi sıklıkla kullanmaktadırlar (Kabali, Irigoyen ve Nunez-Davis, 2015).

Araştırmada özellikle bazı öğretmen katılımcıların “Ebeveynlerin çocukları başlarından savmak istemeleri” nedeniyle ekrana maruz kaldıklarını ifade etmeleri ise, çocukların ekrana maruz kalmalarında ebeveynlerin çocukları başlarından savmak veya onları meřęül etmek suretiyle çocukları ekrana maruz kalmaya yönelttikleri söylenebilir. Çocukların seviyelerine uygun olmayan zararlı programlara maruz kalan ya da kontrolsuz ve aşırı düzeyde ekrana maruz kalan çocukların gelişiminde önemli sorunlar yaşanmaktadır.

Bu araştırma, ekrana maruz kalmanın olumlu ve olumsuz sonuçları konusunda öğretmen ve ebeveynlerin büyük oranda benzer görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Gerek öğretmenler ve gerekse ebeveynler Öğrencilerin ekrana maruz kalmalarının “faydalı bilgiler öğrenmelerine, dil ve kavram gelişimini arttırmalarına, bilişim teknolojilerine aşına olmalarına, yeni çocuk şarkıları öğrenmelerine” neden olarak eğitim sürecine olumlu katkı sağladığını savunurken; bazı öğretmen ve ebeveynler ise ekrana maruz kalan öğrencilerin bundan olumsuz etkilendiklerini ve “sosyal becerilerinin zayıfladığını, şiddete meyilli olduklarını, dikkat dağınıklığı yaşadıklarını, iletişimde zorlandıklarını ve dilde gerileme yaşadıklarını, geç anladıklarını, aceleci olduklarını, sorumluluktan kaçındıklarını ve göz sağlığı sorunları

yaşadıklarını” ifade etmişlerdir. Yurt dışında yapılmış bazı araştırmalar da ekrana uzun süre maruz kalmanın uyku bozukluğu, obezite ve fizyolojik sorunlara neden olduğunu ortaya koymuştur (Staples, Hoyniak ve McQuillan, 2021; Nsaif, 2016; Kubota, Uchiyama ve Suzuki, 2002). Bu araştırmada Ayrıca ebeveynler ekrana maruz kalmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri konusunda öğretmenlere ek olarak ekrana maruz kalmanın “algıda gerilemeye, ekran karakterlerene özenmeye, daha nazlı ve inatçı olmaya, yaşına uygun olmayan içerikle erken karşılaşmalarına” neden olduğunu belirtmişlerdir. 3-6 arası çocukların ekrana maruz kalmalarının birtakım yararları bilinse dahi taşıdığı risklerin daha yüksek olduğu rapor edilmektedir (ReidChassiakos, Radesky ve Christakis, 2016). Çetintaş ve Turan’a (2018) göre, de ekrandaki içerik her zaman uygun olmadığından çocukların sosyal ve psikolojik gelişimlerinin olumsuz etkilenmesi ve çocuklarda saldırganlık ve şiddet gibi davranış bozukluklarının görünmesi olasıdır.

Ebeveynlerin TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonunu kullanımının olumsuz yönlerini azaltmak ve yararını arttırmak için yaptıkları uygulamaların başında “Bilgilendirme ve uyarma” daha sonra ise “Ekran dışında farklı alanlara yönlendirme “gelmektedir. Ebeveynlerin diğer uygulamaları ise, “Yanında ekran kullanımı yapılmayarak ve uygun içerik izlenerek çocuğa örnek olma, Kısa süreli kullanım telkin etme, Doktorların ve pedagogların konu ile ilgili uyarı konuşmalarını dinletme, sınırlama” şeklinde olmaktadır.

Bir ebeveyn ise çocuğa bu konuda bir eğitim vermediklerini belirtmesi çocuğu serbest bıraktığını göstermektedir. Ebeveynlerin TV, bilgisayar, tablet veya cep telefonunu kullanımının olumsuz yönlerini azaltmak ve yararını arttırmak için yaptıkları düzenlemelerin başında ise “Günde belirli süreli izin kuralı” dır. Bunun yanında ebeveynler bazı kurallar koyarak çocukların ekrana maruz kalmalarının verdiği zararlardan onları kurumaya çalıştıkları görülmektedir. Bu kuralların bazıları ise “süre bittiğinde halen kullanmaya devam eden çocuklara bir sonraki gün kullanmama yaptırımının uygulanması, belirli içeriklere girme kuralı, hafta içi tablet yasağı, dışarıda iken ekran kullanmama kuralı, görev ve sorumluluklar betmeden ekran kullanmama kuralı, Ekran kullanımı için her seferinde izin alma kuralı ve ekranda oyun yasağı kuralı” şeklinde düzenlenmiştir. Ancak bazı ebeveynler ise çocuklara bu konuda herhangi bir kural koymadıklarını bir katılımcı ise kural koysa da çocuğun bana uymadığını belirterek çocukların ekrana maruz kalmalarını önleme veya yönetme konusunda etkili olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ebeveyn, öğretmen ve öğretmenlerin çocukların ekran maruziyeti hakkında bilinçlendirilmesi için çalışmalar başlatılmalıdır. Kontrolsüz ekran maruziyetine karşı önlemler alınmalı ve çocuklara yönelik her türlü diğital materyal ve program kontrol altına alınmalıdır. Öğrencilerin ekran maruziyetinden faydalanma ve zararlarından korunuma konusunda ve özellikle

bilinçli internet ve diğital materyal kullanımı konusunda eğitim içeren dersler verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aydoğdu K., İ., 2015. Digital games and digital violence awareness: A comparative analysis made on parents and children. *The Journal of International Social Research*, 8(36): 806-818.
- Beder, A.,& Ergün, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin güvenli internet kullanım durumlarının belirlenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 14(27).
- Bozkurt, H., Özer, S., Şahin, S., & Sönmezgöz, E. (2018). Internet use patterns and Internet addiction in children and adolescents with obesity. *Pediatric Obesity*, 13(5), 301-306.
- Chauhan, S. (2017). A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students. *Computers & Education*. 105:14–30.
- Couse, L. J., Chen, D. W. (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of research on technology in education*, 43(1), 75-96.

Creswell, J. (2003) Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method. *Approaches. London: Sage*

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.*

Çetintaş, H. B., Turan, Z. (2018). Through the Eyes of Early Childhood Students: Television, Tablet Computers, Internet and Smartphones. *Central European Journal of Communication, 11*(1), 56-70.

Eisenberg, N. (2000). Emotion regulation and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665–697

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2005). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

Hazar, Z. (2019). An Analysis of the Relationship between Digital Game Playing Motivation and Digital Game Addiction among Children. *Asian Journal of Education and Training, 5*(1), 31-38.

Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics, 136*(6), 1044-1050.

Kayıkçı, K. ve Bayram, P. (2021). Ortaokul öğrencileri arasında siber zorbalık, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(5), 255-272. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1018241>

Lin, L., Liu, J., Cao, X., Wen, S., Xu, J., Xue, Z., & Lu, J. (2020). Internet addiction mediates the association between cyber victimization and psychological and physical symptoms: moderation by physical exercise. *BMC psychiatry*, 20(1), 1-8.

Marino, C., Finos, L., Vieno, A., Lenzi, M., & Spada, M. M. (2017). Objective Facebook behaviour: Differences between problematic and non-problematic users. *Computers in Human Behavior*, 73, 541–546.

Nsaif, W. S. (2016). Effecting of Excessive using Touchscreen Devices to the Children and the Related with the Physically and Psychological Children Illnesses. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing IJCSMC*, 5(6), 513–524.

Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Paudel, S., Jancey, J., Subedi, N., Leavy, J. (2017). Correlates of mobile screen media use among children aged 0–8: A systematic review. *BMJ Open*, 7, e014585.

- Peng, W., Li, D., Li, D., Jia, J., Wang, Y., & Sun, W. (2019). School disconnectedness and Adolescent Internet Addiction: Mediation by self-esteem and moderation by emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*, 98, 111-121.
- Poitras, V. J., Gray, C. E. & Janssen, X. (2017). Systematic review of the relationships between sedentary behaviour and health indicators in the early years (0–4 years). *BMC Public Health*, 17, 868.
- Price, M., & Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59.
Erişim: https://www.researchgate.net/publication/284793882_Cyberbullying_Experiences_impacts_and_coping_strategies_as_described_by_Australian_young_people
- Robson, C. (2011). *Real world research*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Saunders, T. J., & Vallance, J. K. (2017). Screen time and health indicators among children and youth: current evidence, limitations and future directions. *Applied health economics and health policy*, 15(3), 323-331.

- Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. S. (2012). Cyberbullying, schoolbullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal Of Public Health*, 102(1), 171-177. DOI: <https://doi.org/10.2105/AJPH.2011.300308>.
- Staples, A. D., Hoyniak, C. & McQuillan, M. E. (2021). Screen use before bedtime: Consequences for nighttime sleep in young children. *Infant Behav Dev*, 62.
- Ünal, A. Ve Sarpkaya, R. (2020). Eğitim hukuku: Herkese nitelikli eğitim. Ankara: Anı yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Öğretmenlerinin Duygusal Zekâlarına İlişkin Algılarının Analizi

BÖLÜM 3

Sema MURATOĞLU¹, Ergün RECEPOĞLU²

Giriş

İnsan kaynağı örgütlerin en önemli kaynağıdır. Bu nedenle sürdürülebilir kalkınma ve nitelikli işgücünü için en önemli yatırım insan kaynağına ve eğitime yapılan yatırımlardır. Tunç (1997) eğitimin sosyolojik ve ekonomik bakımdan kişisel gelir ve milli geliri artıran bir yatırım unsuru olmanın dışında aynı zamanda gerek sosyal, gerek kültürel, gerekse de politik alanda gelişimin önünü açan önemli bir sermaye olduğunu ifade etmektedir. Her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da pek çok farklı eğitim türleri ve yaklaşımlar öne sürülmekte, bazı paradigmlar ise güncelliğini kaybetmekte ve yerlerini yenilerine bırakmaktadır. Eğitimdeki öğrenme süreciyle doğrudan ilişkili olan zekâ kavramı bu duruma örnek olarak verilebilir. Geçtiğimiz yüzyılda zekâ katsayısı şeklinde tanımlanan IQ (Intelligence Quotient) pek çok eğitim ve yönetim alanında üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. Öyle ki, bu kavramın tanımlamaları ve sınıflandırmaları farklı şekilde ele alınmaya başlamış; (Karslı vd., 2000) sonrasında farklı zekâ türlerinin araştırmacılar tarafından vurgulanmıştır.

Zekâ ile ilgili yapılan tanımlamalar içerisinde en popüler olan, “öğrenme, anlama ve beklenmedik durumlara karşı baş edebilme kabiliyetidir.” Zeki insanı tanımlamak için halk dilinde pek çok hitap şekli vardır. Örneğin, kıvrak, keskin ve sivri zekâlı, cin gibi bu hitap şekillerinden bazılarıdır (Kline, 1991). Konuyla ilgili araştırma yapanlardan bazıları zekâyı verilen görevlerin yerine getirilme aşamasında bir performans derecesi olduğunu öne sürmektedirler. Örneğin Wechsler zekâyı, bireyin dünyada karşı karşıya kaldığı olayları anlama ve algılayabilme kapasitesi olarak nitelendirmiştir. Humphreys ise, zekânın kişinin zihinsel kabiliyetinin bir repertuarı niteliğine sahip olduğunu öne sürmektedir (Lam ve Kirby, 2002).

Psikoloji sözlüğünde zekâ; “soyut bir şekilde düşünebilme yeteneği, kavrayabilme yeterliliği, sorun çözme becerisi, fikir yürütebilme potansiyeli, geçmişte yaşanan tecrübelerden elde edilen bilgileri kullanma becerisi ve zihinsel yeterliliklerin toplamı” şeklinde tanımlanmıştır. Zekâ kelimesinin pek çok farklı anlama sahip olduğu öne sürülse de, zekâ farklı bilim dalları arasında çekirdek bir anlama sahip olduğu ifade edilmektedir (Budak, 2000).

Yukarıda yapılan tanımlamalarda da görüldüğü gibi zekâ çok çeşitli bir kavramdır. Örnek olarak yapay zekâ, insan zekâsı gibi farklı zekâ çeşitlerinin temel fonksiyonu, bilgi elde etme, elde edilen bu bilgiden bir şeyler öğrenme ve tüm bunların neticesinde de bir sebep-sonuç ilişkisi oluşturmaktır. Bu bağlamda zihinsel beceri ve algılama arasında gizemli bir bağlantı söz konusudur. Zihinsel beceri bireyin soyut düşünceleriyle paralellik göstererek, bireyin zekâsını geliştirebilecek niteliğe sahiptir. Zekânın en dikkati çeken hususlarından biri ise yüksek seviyedeki zihinsel beceridir. Soyut düşünme ve karar verebilme becerileri buna verilebilecek en güzel örneklerdir (Mayer vd., 2000).

Zekâ modelleri arasında sosyal zekâ modeli, zekâyı bilişsel boyutların dışında ele alan ilk model olma özelliğine sahiptir. Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde ortaya atılan bu modelde, IQ’nun kendi başına bir bileşen olarak nitelendirilmiş, soyut ve mekanik zekâyı kıyasla farklılığa sahip olduğu öne sürülmüştür. Sosyal zekâ insanları anlayabilme ve onları idare edebilme yeteneği ve insan ilişkileri açısından da bilgece davranış olarak nitelendirilmiştir (Goleman, 2005).

¹ Öğretmen; Milli Eğitim Bakanlığı, semamuratoglu@windowslive.com

² Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, recepogluergun@gmail.com

Mayer ve Salovey (1993), sosyal zekâyı, bireyin anlama ve sosyal bilgiden yararlanabilme kapasitesi şeklinde nitelendirmiştir (Mayer ve Salovey, 1993). Sosyal zekâ ile ilgili araştırmalar pek çok zekâ kuramının gelişmesine de yol açmıştır. Bu bağlamda Gardner 1983 yılında çoklu zekâ kuramını geliştirmiştir (Cumming, 2005). Mayer ve Salovey (1993), Gardner'ın bu kuramının duygusal zekâ ile benzerlikler taşıdığını öne sürmektedirler (Boyd, 2005).

Çoklu zekâ kuramı ile ilgili olarak yaklaşımlar özetle aşağıda sıralanmaktadır (Goleman, 1996):

- Zekâ doğrudan hesaplanamamaktadır. Çünkü zekâ; çağrışım, davranış ve sorun çözme vb. zihinsel aktiviteler neticesinde ortaya çıkabilmektedir.
- Zekânın çoğul yapıya sahiptir ve farklı türden yetenekleri içermektedir.
- İnsanların farklı özelliklerini keşfetmek, kapasitelerini anlamak zekâ yeterliliğine ulaşabilmenin temel yollarından biridir.
- Geliştirilebilir özelliğe sahip olduğundan, bireyin zekâ kapasitesi olumlu yönde gelişebilir, değişebilir ve aynı zamanda iyileştirilebilir.
- Zekâ çoğul yapıya sahip ve çok yönlü olsa da, esasında zekâ bir bütündür. Genel olarak zekâ belirli bir sorunla karşı karşıya kalınması halinde, tüm yönleriyle aktif hale gelerek fonksiyonlarını yerine getirmeye çalışan bir özelliğe sahiptir.
- Hemen hemen her insanda farklı konularla ilgili olarak belli düzeyde bir zekâyı sahiptir. Bunlardan belli bir düzeye kadar geliştirebilir.
- Zekâ alanları tümleşik olarak uyumlu bir şekilde çalışırlar.

Sosyal zekâ kuramını inceledikten sonra, çoklu zekâ kuramını ortaya atan Gardner, yaptığı araştırmalarda, bireyler ve bireyler arası zekânın en az standart zekâ kadar önemli olduğunu öne sürmüştür (Boyd, 2005). Gardner açısından sosyal zekâ, kişilerin, kişiler arası ve kişisel zekâsından oluştuğunu, kişiler arası zekâ, diğer kişi ile ilgili olan kişinin zekâsı ve duygu gruplarının karmaşık ve yüksek farklılıklarını sembolize edebilme becerisi olduğunu öne sürerken, tam tersi olarak, kişisel zekâ, kişinin diğerleriyle olan ilişkilerinde kendi zekâsını ve öteki kişisel, (his, duygu, davranış ve niyet) becerilerinin farkındalığı ve bu farklılıkların birbirlerinden keskin bir şekilde ayrılması olarak ifade etmiştir (Wong ve Law, 2002). Kişiyi dönük ve kişilerarası zekâ tanımları ilerleyen süreçte duygusal zekâ modellerinin bir bakıma esasını oluşturmaktadır. Kişiyi dönük olan zekânın odağında bireyin kendi hislerini tam olarak anlayabilme becerisi oluşturmakta, kişilerarası zekânın odağında ise öteki insanların hislerini, düşüncelerini ve davranışlarını anlama becerisi oluşturmaktadır (Schutte vd., 1998).

Yukarıda sözü edilen bilgiler doğrultusunda, “zekâ” kavramının günümüze dek genel olarak kadar kabul görmüş tanımının genişletilmiş ve duygusal zekânın da zekâ tanımı kapsamında yer alma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifade ile “zekâ” tanımı kapsamında gerek IQ, gerekse de EQ'nün de (duygusal zekâ) olması gereklidir (Cumming, 2005). Goleman (1996) açısından EQ ve IQ birbirlerinin karşıtı olarak görülmemesi gerektiğini ve her ikisinin de birbirlerinden ayrı zekâ türleri olduğunu öne sürmektedir. Her iki zekânın bazı yönleri arasında düşüğe olsa bir bağlantının varlığı söz konusudur. Ancak Goleman bu kendi yaklaşımına zıt olarak, her iki zekâ türünün birbirlerinden bağımsız olduğunu öne süren bazı kanıtlarında mevcut olduğunu öne sürmektedir (Goleman, 1996).

Çalışma başlıklarından biri olan duygusal zekâ kavramını ilk kez kullanan Mayer ve Salovey (1993), duygusal zekânın uyum sağlayıcı niteliğe sahip olan üç yetenek grubundan oluştuğu öne sürmektedirler. Bunlar (Mayer ve Salovey, 1993):

- Bireyin hem kendisini hem de diğer bireylerin duygularını değerlendirebilmesi,
- Bireyin hem kendi duygularının, hem de diğerlerinin duygularının düzenlenmesi,

- Duyguların sorun çözme amacıyla kullanılması.

Goleman (2000) açısından duygusal zekâ; bireyi motive etme, karşı karşıya kalınabilecek handikaplara karşı mukavemet sağlama, verilecek olan tepkinin kontrolü ve doyumu geciktirme, düşünme becerisine engel olan duygu durumunun düzenlenmesi ve stresten uzaklaşma, empati yapmak ve yaşama karşı umutlu olabilme becerisidir (Goleman, 2000). Özetle, zekânın ölçümü açısından bilişsel becerileri norm olarak alan IQ ve zekâ testleri, insanın zekâsını ölçme aşamasında tam bir yeterliliğe sahip olduğunu söylemek güçtür. Bu bağlamda ortaya atılan zekâ modellerinin benzer özellikleri ise, tüm zekâ türlerinin duygusal yetenekler içermesidir. Bu modeller zamanla duygusal zekâ modelinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Yüksel, 2006).

Mayer ve Salovey (1995) duygusal zekâyı temel olarak beş esas başlık doğrultusunda toplamışlardır. Bunlar aşağıda sıralanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1995):

- *Bireyin kendi duygularının farkında olması:* Karşı karşıya kalınan bir durumda ya da beklenmedik bir anda, bireyin ne hissettiğinin farkında olması duygusal zekânın temelini oluşturmaktadır. Birey eğer duygularını tanıyorsa, ruhsal durumunun da farkındadır ve bireysel olarak verilecek kararlarda, daha sağlıklı karar verebilecek beceriye sahiptirler. Bu bireyler daha özerk davranabilmekte, kendisine çizilen sınırların farkındadır ve yaşama oldukça pozitif bir şekilde bakabilecek yeteneğe sahiptirler.
- *Duygularla başa çıkabilmek:* Birey, kendi duygularının farkında olduğundan, bununla nasıl mücadele edebileceği ile ilgili bir strateji geliştirebilecek beceriye de sahiptir. Kendi duygularıyla uygun şekilde baş edebilmek, duygusal zekânın bir diğer esas özelliklerinden biridir. Bireyin olumsuz duygulara karşı kendini sakinleştirme, endişe, karamsarlık ve alınganlıklardan kurtulma gibi becerilere sahip ise, olumsuz duygularla baş edebilmektedir. Ancak bu becerileri düşük olan bireyler duygularla başa çıkma aşamasında başarısız olabilmektedirler.
- *Motivasyon:* Bireyin kendi kendini motive edebilmesi amacıyla bilhassa duygularını bir amaca yöneltmesi gerekmektedir. Duygusal özdenetim yani doyumu erteleyebilme ve beklenmedik olumsuz davranışları önlemek, başarıya giden yolda atılacak en önemli adımlardan biridir. Kendi kendini motive edebilen bireyler, yaptıkları işlerde hem verimli hem de etkili olabilmektedirler.
- *Başkalarının duygularını fark edebilmek:* Başkalarıyla kurulacak empati, ya da onların duygularını fark edebilmek, duygusal zekâ açısından vazgeçilmez özelliklerden biridir. Empati yapabilen insanlar, karşısındaki kişi/kişilerin neye ihtiyaç duyduğunu ve beklentilerinin neler olduğunu daha iyi anladıklarından, onlardan gelecek olan sinyallere karşı daha duyarlı olabilecek yapıya sahiptirler.
- *İlişkileri yürütebilme becerisi:* Bir başka özellik ise, bireyin diğer bireylerle ilişkilerini yürütebilme becerisidir. Bu beceriler popülerlik, liderlik ve bireyler arası etkililiğin temelindeki unsurlardır.

Duygusal zekâ kavramının gelişimine katkıda bulunan bir başka bilin insanı ise Davis'tir. Davis (2004), tüm duygusal zekâ ile ilgili alan yazını inceledikten sonra, kavramın dört boyutlu bir şekilde tanımlanmasına katkı sağlamıştır. Davis (2004) yaptığı incelemelerden sonra, duygusal zekânın karmaşık yapıya sahip olduğunu, basit bir şekilde tanımlamanın çok doğru olmadığını öne sürmüştür (Davis, 2004). Davis'in geliştirdiği bu boyutlar, duygunun net bir şekilde anlatılabilmesini ve ifadesini, diğer insanların duygularının anlaşılması ve farkındalığı, kişinin kendi duygularının düzenlenmesini ve performansını artırmak amacıyla kullanılmasını kapsamaktadır (Law vd., 2004).

Duygusal zekâyı kişilik özelliği bakımından inceleyen çalışmaların Goleman (1996) ile başladığını söylemek mümkündür. Duygusal zekâ, entelektüel zekâdan (IQ) ayrıdır fakat IQ

tamamlayan becerileri de kapsamaktadır. Duygusal zekâ, yukarıda da belirtildiği gibi, 1995 yılından sonra alan yazındaki yerini almış ve günümüz rekabet dünyasında da önemi artan kavramlardan biri haline gelmiştir (Davis, 2004). Goleman tarafından ilk ortaya atıldığında, bu kavramın duygusallıkla herhangi bir boyutu olduğu düşünülmüş olsa da, kavram yeteri kadar önemsenmemiştir. Ancak günümüzde duygusal zekâ, iş hayatında daha üst kademelere çıkmak için geçerli ve vazgeçilmez bir unsur şeklinde görülmektedir (Yüksel, 2006).

Toplumsal yaşamın çağa uygun şekilde değişmesi, ekonomik koşulların daha farklı bir hale gelmesi, iş dünyasında yaşanan gelişmeler, rekabetin artması ve aile yapılarındaki değişiklikler içerisinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağının insanlara getirmiş olduğu zorluklardandır. Gerek yöneticilerin gerekse de çalışanların, bahsedilen bu zorluklara karşı koyabilmeleri için duygusal zekâlarını kullanarak, duygularını yönetmeleri gereklidir. Zira duygusal zekâsı iyi olan çalışanlar, örgütlerin en önemli kaynağı ve rakiplerine karşı bir rekabet avantajı niteliğindedir (Goleman, 1998).

Duygusal zekâ hakkında yapılan araştırmalar ve çalışmalar, duygusal zekânın öğrenilebilirliğine işaret etmektedirler. Öyle ki, bu kavramın kişinin yaşı ile birlikte kazanılan deneyimlerinde katkısıyla gelişebileceği söylemek mümkündür (Kocayörük, 2004). Ancak bu oldukça zorlu ve zaman açısından da büyük çabaya ihtiyaç duyulan bir süreçtir. Temel olarak gelişim çocukluk döneminde başlamakta ve kişi yaşadığı süre boyunca da bu artmaktadır. Bu süreç bireyin yaşadıkça sürdüğünden ötürü, bu aşamada bireyin ailesi büyük öneme sahiptir. Duygusal zekâ ile ilgili becerileri çocuklarına öğretmeye gayret eden anne-babalar, hem mutlu, hem uyumlu, hem de okul ortamında başarılı ve ilerleyen yaşlarında da mesleki açıdan başarılı insanlar yetiştirebilmektedirler (Goleman, 1998).

Duygusal zekâ ile ilgili çalışmalar incelendiğinde pek çoğunda birbirine yakın sonuçların çıktığı görülmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmaları genel olarak ele alacak olursak; öncelikle duygusal zekâ ile ilgili yurtdışındaki çalışmalarda, duygusal zekânın bireyin his, huy, davranış ve niyet gibi becerilerin farkındalığı ve bu farklılıkların birbirlerinden keskin bir şekilde ayrıldığı (Wong ve Law, 2002) ancak duygusal zekânın aynı zamanda bireyde uyum sağlayıcı bir niteliğe sahip olduğu (Mayer ve Salovey, 1993), duygusal zekânın bireyin kendi duygularını düzenlenmeye ve performansını artırmak için de önemli olduğu (Law vd., 2004), duygusal zekâ ile ilgili becerileri çocuklarına öğretmeye çalışan ebeveynlerin hem mutlu, hem uyumlu, hem de okul ortamında başarılı ve ilerleyen yaşlarında da mesleki açıdan başarılı insanlar yetiştirebilmelerine katkı sağladığı (Goleman, 1998) ve duygusal zekânın günümüz çağdaş yaşamında başarılı her bireyde olması gereken bir özellik olduğu (Davis, 2004) yurt dışında yapılan çalışmalarda saptanan bulgulardandır.

Duygusal zekâ ile ilgili yurtiçindeki çalışmalar incelendiğinde; duygusal zekânın kişinin yaşı ile birlikte kazanılan deneyimlerinde katkısıyla gelişebilecek bir nitelikte olduğu (Kocayörük, 2004), duygusal zekânın aynı zamanda bilişsel zekânın tamamlayıcısı olduğu (Baltaş, 2006), duygusal zekânın bireyin hem kendisini, hem de diğer kişilerin duygularını tanıyarak, değerlendirerek, duygularla ilgili bilgileri ve duyguların yarattığı enerjiyi insan yaşamına ve yapılan işe etkin bir biçimde yansıtmaya katkı sağladığı (Yeşilyaprak, 2001), duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin örgütün amaç ve hedeflerine ulaşma aşamasında birlikte çalıştıkları ekip arkadaşlarına daha çok yararlı olduğu ve takım performansına pozitif yönlü katkı sağladığı (Demir, 2010), duyguların insan yaşamında büyük öneme sahip olmasının yanında, duyguların anlaşılması ve duyguların birbirleriyle olan ilişkilerini görme, karşılaşılan durum ile ilgili muhakeme ve sorun çözme gibi becerilere katkı sağladığı (Tuna, 2010), yurtiçinde yapılan çalışmalarda saptanan bulgulardandır.

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu araştırmanın alt problemleri aşağıdaki sıralanmaktadır:

- 1) Öğretmenlerin duygusal zekâları ne düzeydedir?

2) Öğretmenlerin duygusal zekâları; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli geçmişte ve günümüzde var olan durumların bir etkide bulunmadan olduğu şekliyle betimleme amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2002). Tarama modelinde belirlenmiş bir zaman dilimi içinde belli sayıda denek ya da nesneden elde edilen verilerin analiz edilmesi amaçlanmaktadır (Arseven, 2001). Tarama modelinin kullanımı araştırmanın yapılmak istendiği kurumda düzene zarar vermediği ve personele güçlük çıkarmadığı için zor değildir (Kaptan, 1999). Yöntemin kullanıldığı çalışmalar “nedir” ve “ne idi” sorularına cevap bulma amacıdadır (Balcı, 1997).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu ilinde görevli olan 302 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacının görevli olduğu ilin de Kastamonu olmasından dolayı, katılımcılardan elde edilecek verilere daha kolay ve hızlı ulaşılması amaçlanmıştır. Katılımcılarla ilgili demografik veriler aşağıdaki Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik verileri

Demografik Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	189	62,6
	Erkek	113	37,4
Toplam		302	100,0
Yaş	22-30 Yaş Arası	58	19,2
	31-40 Yaş Arası	153	50,7
	41-50 Yaş Arası	76	25,2
	51 ve Üzeri	15	5,0
	Toplam	302	100,0
Öğrenim Durumu	Önlisans	1	0,3
	Lisans	263	87,1
	Yüksek Lisans	36	11,9
	Doktora	2	0,7
	Toplam	302	100,0
Okulda Görev Süresi	1-5 Yıl Arası	117	38,7
	6-10 Yıl Arası	154	51,0
	11-20 Yıl Arası	26	8,6
	21 Yıl ve Üzeri	5	1,7
	Toplam	302	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl Arası	61	20,2
	6-10 Yıl Arası	131	43,4

11-20 Yıl Arası	90	29,8
21 Yıl ve Üzeri	20	6,6
Toplam	302	100,0

Yukarıdaki Tablo 1’de araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin tanıtıcı özellikleri yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 189’u (% 62,6) kadın öğretmen, 113’ü (% 37,4) ise erkek olduğu tespit edilmiştir. Yaş aralığı incelendiğinde, 22-30 yaş arası öğretmen sayısı 58 (% 19,2), 31-40 yaş arası öğretmen sayısı 153 (% 50,7), 41-50 yaş arası öğretmen sayısı 76 (% 25,2) ve 51 yaş ve üzeri öğretmen sayısının ise 15 (% 5,0) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin öğrenim durumu incelendiğinde, büyük bir kısmının lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğrenim durumunun katılımcılara göre dağılımında ön lisans mezunu katılımcı sayısı 1 (% 0,3), lisans mezunu 263 (% 87,1), yüksek lisans mezunu 36 (% 11,9) ve doktora mezunu ise, 2 (% 0,7) olduğu tespit edilmiştir. Okuldaki görev süresi incelendiğinde, katılımcıların 1-5 yıl arası görev süresi olan 117 kişi (% 38,7), 6-10 yıl arası 154 kişi (% 51,0), 11-20 yıl arası 26 kişi (% 8,6) ve 21 yıl ve üzeri ise, 5 kişi (% 1,7) olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde, 1-5 yıl arası 61 kişi (% 20,2), 6-10 yıl arası 131 kişi (% 43,4), 11-20 yıl arası 90 kişi (% 29,8) ve 21 yıl ve üzeri ise, 20 kişi (% 6,6) olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı aşağıdaki Tablo 3.2’de görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı

BRANŞ	N	%
Sınıf Öğretmeni	23	7,6
İlköğretim Matematik	35	11,6
Lise Matematik	19	6,3
Okulöncesi	13	4,3
Türkçe	25	8,3
Bilgisayar	4	1,3
Adalet	3	1,0
Beden Eğitimi	12	4,0
İngilizce	25	8,3
Kimya	11	3,6
Türk Dili ve Edebiyat	15	5,0
Coğrafya	16	5,3
Din Kültürü	13	4,3
Fizik	14	4,6
Sosyal Bilgiler	9	3,0
Bilgisayar	11	3,6
Biyoloji	14	4,6
Almanca	3	1,0
Tarih	12	4,0
Felsefe	8	2,6

Rehberlik	7	2,3
Fen Teknoloji	5	1,7
Resim	5	1,7
Toplam	302	100,0

Katılımcıların branşlarına göre dağılımları incelendiğinde, en fazla ilköğretim matematik öğretmeni olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmeni katılımcı sayısı 35 (% 11,6), en az katılımcı ise 3 kişi (% 1,0) ile adalet öğretmenleri olduğu saptanmıştır. Katılımcıların branşlara göre dağılımlarında birbirine yakınlık olduğu saptanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulda görev süresi ve branş bilgilerini içeren kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin verileri elde etmek amacıyla Duygusal Zekâ Ölçeğinden yararlanılmıştır.

Duygusal Zekâ Ölçeği: Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiştir. Austin, Saklofske, Huang ve McKenney (2004) tarafından 41 madde halinde yeniden düzenlenmiştir. Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği, Tatar, Tok ve Saltukoğlu tarafından (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bir ölçektir. Ölçek 5 basamaklı Likert tipi bir ölçektir. Duygusal zeka ölçeğinin maddeleri; kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta düzeyde katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum beşli likert ölçeğine uygun bir şekilde düzenlenmiştir.

Ölçekte Duyguların Kullanımı, Duyguların Değerlendirilmesi ve İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi olmak üzere üç alt faktör vardır. Ölçeğin puan aralığı 41 ile 205'tir. Ölçeğin Türkçe Formunun açıklayıcı faktör analiz sonucu incelendiğinde üç faktörün varyansı açıklama yüzdesinin % 32.14 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayısı .82 olarak tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada ölçeğin üç faktörünün iç tutarlılık katsayılarının .75, .39 ve .76 olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach-Alpha iki yarım test güvenilirlikleri, birinci ve ikinci yarı için sırasıyla .69 ve .71 olarak saptanmıştır. Alt faktörlerde Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayıları birinci ve ikinci yarı için sırasıyla Duyguların Kullanımı faktörü için .15 ve .17; Duyguların Değerlendirilmesi faktörü için .66 ve .54'tür. Ancak İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi faktörünün birinci ve ikinci yarı için Cronbach-Alpha iç tutarlık katsayılarının .72 ve .43 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçek toplam puanı için sırasıyla .49 ve .56'dır. Alt faktörlerin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları sırasıyla İyimserlik/Ruh Halinin Düzenlenmesi faktörü için .44 ve .52; Duyguların Kullanımı faktörü için .49 ve .37 ve Duyguların Değerlendirilmesi faktörü için de .43 ve .41 olarak belirlenmiştir. Faktörlerin ve genel toplam puanın test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının birbirleri ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu oranlar duygusal zekâ ölçeğinin hem güvenilirlik hem de geçerlilik bakımından elverişli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach alfa değerleri ölçeğin toplamı için 0.77 olarak bulunmuştur.

Cronbach's Alpha Güvenirlik Değeri		
Cronbach's Alpha	Standardize edilmiş Cronbach's Alpha	Toplam İfade Sayısı
,744	,769	41

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanılması önceden güvenilirliği ve geçerliliği kanıtlanmış Duygusal Zekâ Ölçeği aracılığıyla her bir katılımcıyla gönüllülük esasına dayanarak ilgili yerlerde gereken izinlerin alınmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Kastamonu il ve ilçelerinde görevli öğretmenlerin katılımıyla veriler toplanmıştır. 350 adet dağıtılan anket formlarından, 302 tanesi geçerli sayılıp işleme alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma veri analizi Kastamonu ilinde ilk ve ortaokullarda görev yapan 303 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Araştırma için hazırlanan veri toplama araçları, öğretmenlere çalıştıkları okullarda araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın genel amaçları çerçevesine yönelik olarak toplanan verilerin istatistiki çözümleri için sosyal bilimlerde veri analizinde kullanılan veri işleme programı SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Bu programın kullanımında Büyüköztürk'ün (2013) Sosyal Bilimler için Veri Analizi ve Pallant'ın (2001) SPSS Survival Manual adlı kitabından yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerinde hata payı .05 olarak alınmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözülmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik yapılan analizlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırma verileriyle yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular her bir alt problem için açılan alt başlıklar altında tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmadaki Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında birinci alt problem olan “Öğretmenlerin duygusal zekâları ne düzeydedir?” olarak belirlenen probleme yönelik bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin duygusal zekâlarına yönelik olarak aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile ilgili analizlere yer verilecektir. Öncelikle araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin genel duygusal zekâ düzeyleri ve duygusal zekânın alt boyutları ile ilgili olan bulgular aşağıdaki Tablo 4.3'te görülmektedir.

Tablo 3. Duygusal zekânın alt boyutlarına yönelik aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma ($\pm$) değerleri

Alt Boyutlar	Maddeler	Madde Sayısı	$\bar{X}$	$\pm$
Ruh halinin düzenlenmesi	1, 2, 5, 7, 9, 11, 16, 18, 19, 21, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38	21	3,26	1,206
Duyguların değerlendirilmesi	3, 6, 8, 12, 17, 22, 24, 26, 28, 35, 39, 40, 41	13	2,79	1,210
Duyguların kullanımı	4, 10, 13, 14, 20, 23, 34	7	2,93	1,163

Yukarıdaki Tablo 3'te araştırmaya katılan 302 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda, duygusal zekanın boyutları olan ruh halinin düzenlenmesi, duyguların kullanımı ve duyguların değerlendirilmesi ile ilgili aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma ($\pm$) değerleri yer almaktadır. Tablo 4.3'te elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin “ruh halinin düzenlenmesi” ortalaması yüksek ($\bar{X}=3,26 / \pm 1,206$); “duyguların değerlendirilmesi” ortalaması yeterli ($\bar{X}=2,79 / \pm 1,210$); “duyguların kullanımı” ortalaması yeterli ($\bar{X}=2,93 / \pm 1,163$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadaki İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin duygusal zekâ boyutlarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, okulda görev süresi ve branş gibi bağımsız değişkenlere göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığı incelenecektir. Öncelikle araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak için t-testi gerçekleştirilmiş ve testte elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin duygusal zekâ boyutlarının cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$\pm$	t	p
Ruh halinin düzenlenmesi	Kadın	189	3,69	1,367	,504	,863
	Erkek	113	3,51	1,104		
	Toplam	302	3,60	1,235		
Duyguların değerlendirilmesi	Kadın	189	3,38	1,040	,469	,499
	Erkek	113	3,64	1,195		
	Toplam	302	3,51	1,117		
Duyguların kullanımı	Kadın	189	3,50	1,241	,451	,447
	Erkek	113	3,41	1,206		
	Toplam	302	3,45	1,223		

p>.05

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin duygusal zeka boyutlarından olan ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımının cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları incelendiğinde, öncelikle ruh halinin düzenlenmesi boyutunda kadın katılımcıların ortalama $\bar{X} = 3,69 / \pm 1,367$, erkek katılımcıların $\bar{X} = 3,51 / \pm 1,104$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Kişisel farkındalık boyutun toplam ortalamasının ise $\bar{X} = 3,60 / \pm 1,235$ olduğu saptanmıştır. Duyguların değerlendirilmesi boyutunda kadın katılımcıların ortalama $\bar{X} = 3,38 / \pm 1,040$, erkek katılımcıların $\bar{X} = 3,64 / \pm 1,195$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Duyguların değerlendirilmesi boyutunun toplam ortalaması ise $\bar{X} = 3,51 / \pm 1,117$ değerine sahip olduğu saptanmıştır. Duyguların kullanımı boyutunda kadın katılımcıların ortalama $\bar{X} = 3,50 / \pm 1,241$, erkek katılımcıların $\bar{X} = 3,41 / \pm 1,206$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin duygusal zeka boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 4.15'te görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin duygusal zekâ boyutlarının yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	$\pm$	F	p
Ruh halinin düzenlenmesi	22-30 Yaş Arası	58	3,82	1,304		
	31-40 Yaş Arası	153	3,56	1,293		

	41-50 Yaş Arası	76	3,62	1,187		
	51 ve Üzeri	15	3,47	1,211	1,773	,627
	Toplam	302	3,61	1,248		
Duyguların değerlendirilmesi	22-30 Yaş Arası	58	3,75	1,341		
	31-40 Yaş Arası	153	3,79	1,178		
	41-50 Yaş Arası	76	3,66	1,118	,823	,599
	51 ve Üzeri	15	3,52	1,276		
	Toplam	302	3,68	1,228		
Duyguların kullanımı	22-30 Yaş Arası	58	3,49	1,071		
	31-40 Yaş Arası	153	3,68	1,104		
	41-50 Yaş Arası	76	3,60	1,209	,516	,423
	51 ve Üzeri	15	3,32	1,155		
	Toplam	302	3,52	1,134		

p>.05

Yukarıdaki Tablo 5'te araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin duygusal zeka boyutlarından olan ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı boyutlarının yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans sonuçları yer almaktadır.

Öncelikle ruh halinin düzenlenmesi boyutunda 22-30 yaş arası 58 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,82 / \pm = 1,304$, 31-40 yaş arası 153 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,56 / \pm = 1,293$, 41-50 yaş arası 76 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,62 / \pm = 1,187$ ve 51 üzeri 15 katılımcının ortalaması ise $\bar{X} = 3,47 / \pm = 1,211$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ruh halinin düzenlenmesi boyutunun toplam ortalaması ise $\bar{X} = 3,61 / \pm = 1,248$ değerine sahip olduğu saptanmıştır.

Duyguların değerlendirilmesi boyutunda 22-30 yaş arası 58 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,75 / \pm = 1,341$, 31-40 yaş arası 153 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,79 / \pm = 1,178$, 41-50 yaş arası 76 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,66 / \pm = 1,118$ ve 51 üzeri 15 katılımcının ortalaması ise $\bar{X} = 3,52 / \pm = 1,276$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Duyguların değerlendirilmesi boyutunun toplam ortalaması ise $\bar{X} = 3,68 / \pm = 1,228$ değerine sahip olduğu saptanmıştır.

Duyguların kullanımı boyutunda 22-30 yaş arası 58 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,49 / \pm = 1,071$, 31-40 yaş arası 153 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,68 / \pm = 1,104$, 41-50 yaş arası 76 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,60 / \pm = 1,209$ ve 51 üzeri 15 katılımcının ortalaması ise $\bar{X} = 3,32 / \pm = 1,155$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Duyguların kullanımı boyutunun toplam ortalaması ise $\bar{X} = 3,52 / \pm = 1,134$ değerine sahip olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin duygusal zeka boyutlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak için t- testi gerçekleştirilmiş ve testte elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin duygusal zekâ boyutlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları

Alt Boyutlar	Yıl	N	$\bar{X}$	$\pm$	F	p
Ruh halinin düzenlenmesi	1-5 Yıl	117	3,70	1,329		
	6-10 Yıl	154	3,47	1,401		
	11-20 Yıl	26	3,30	1,190	1,692	,702
	20 Yıl ve üzeri	5	3,18	1,204		
	Toplam	302	3,41	1,281		
Duyguların değerlendirilmesi	1-5 Yıl	117	3,45	1,276		
	6-10 Yıl	154	3,61	1,344		
	11-20 Yıl	26	3,22	1,004	,604	,532
	20 Yıl ve üzeri	5	3,17	1,206		

	Toplam	302	3,36	1,207		
Duyguların kullanımı	1-5 Yıl	117	3,56	1,447		
	6-10 Yıl	154	3,48	1,216		
	11-20 Yıl	26	3,37	1,451	,714	,546
	20 Yıl ve üzeri	5	3,19	1,042		
	Toplam	302	3,40	1,289		

p>.05

Yukarıdaki Tablo 6’da öğretmenlerin duygusal zeka boyutlarından olan ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı boyutlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları yer almaktadır.

Öncelikle ruh halinin düzenlenmesi boyutunda 1-5 yıl arası görev süresine sahip 117 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,70 / \pm = 1,329$ değerine sahip olduğu, 6-10 yıl arası görev süresine sahip 154 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,47 / \pm = 1,401$ değerine sahip olduğu, 11-20 yıl arası görev süresine sahip 26 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,30 / \pm = 1,190$ değerine sahip olduğu ve 20 yıl ve üzeri 5 katılımcının ise $\bar{X} = 3,18 / \pm = 1,204$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ruh halinin düzenlenmesi boyutunun toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X} = 3,41 / \pm = 1,281$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Duyguların değerlendirilmesi boyutunda 1-5 yıl arası görev süresine sahip 117 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,45 / \pm = 1,276$ değerine sahip olduğu, 6-10 yıl arası görev süresine sahip 154 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,61 / \pm = 1,344$ değerine sahip olduğu, 11-20 yıl arası görev süresine sahip 26 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,22 / \pm = 1,004$ değerine sahip olduğu ve 20 yıl ve üzeri 5 katılımcının ise $\bar{X} = 3,17 / \pm = 1,206$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Duyguların değerlendirilmesi boyutunun toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X} = 3,36 / \pm = 1,207$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Duyguların kullanımı boyutunda 1-5 yıl arası görev süresine sahip 117 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,56 / \pm = 1,447$ değerine sahip olduğu, 6-10 yıl arası görev süresine sahip 154 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,48 / \pm = 1,216$ değerine sahip olduğu, 11-20 yıl arası görev süresine sahip 26 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,37 / \pm = 1,451$ değerine sahip olduğu ve 20 yıl ve üzeri 5 katılımcının ise $\bar{X} = 3,19 / \pm = 1,042$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Duyguların kullanımı boyutunun toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X} = 3,40 / \pm = 1,289$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin duygusal zeka boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi ile elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin duygusal zekâ boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Yıl	N	$\bar{X}$	$\pm$	F	p
Ruh halinin düzenlenmesi	1-5 Yıl	61	3,65	1,355		
	6-10 Yıl	131	3,70	1,418		
	11-20 Yıl	90	3,45	,983	1,851	,798
	20 Yıl ve üzeri	20	2,97	1,014		
	Toplam	302	3,44	1,192		
Duyguların değerlendirilmesi	1-5 Yıl	61	3,36	1,281		
	6-10 Yıl	131	3,68	1,241		
	11-20 Yıl	90	3,59	1,165	,803	,714
	20 Yıl ve üzeri	20	3,21	1,424		
	Toplam	302	3,46	1,277		

Duyguların kullanımı	1-5 Yıl	61	3,40	1,318	,363	,481
	6-10 Yıl	131	3,75	1,106		
	11-20 Yıl	90	3,27	1,549		
	20 Yıl ve üzeri	20	3,04	1,154		
	Toplam	302	3,36	1,281		

p>.05

Yukarıdaki Tablo 7’de öğretmenlerin duygusal zeka boyutlarından olan ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Öncelikle ruh halinin düzenlenmesi boyutunda 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip 61 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,65 / \pm = 1,355$ değerine sahip olduğu, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip 131 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,70 / \pm = 1,418$ değerine sahip olduğu, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip 90 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,45 / \pm = 0,983$ değerine sahip olduğu ve 20 yıl ve üzeri 20 katılımcının ise $\bar{X} = 2,97 / \pm = 1,014$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ruh halinin düzenlenmesi boyutunun toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X} = 3,44 / \pm = 1,192$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Duyguların değerlendirilmesi boyutunda 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip 61 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,36 / \pm = 1,281$ değerine sahip olduğu, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip 131 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,68 / \pm = 1,241$ değerine sahip olduğu, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip 90 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,59 / \pm = 1,165$ değerine sahip olduğu ve 20 yıl ve üzeri 20 katılımcının ise $\bar{X} = 3,21 / \pm = 1,424$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Duyguların değerlendirilmesi boyutunun toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X} = 3,46 / \pm = 1,277$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Duyguların kullanımı boyutunda 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip 61 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,40 / \pm = 1,318$ değerine sahip olduğu, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip 131 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,75 / \pm = 1,106$ değerine sahip olduğu, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip 90 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,27 / \pm = 1,549$ değerine sahip olduğu ve 20 yıl ve üzeri 20 katılımcının ise $\bar{X} = 3,04 / \pm = 1,154$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Duyguların kullanımı boyutunun toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X} = 3,36 / \pm = 1,281$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak bağımsız gruplar t- testi yapılmıştır ve testte elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin duygusal zekâ boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim durumu	N	$\bar{X}$	$\pm$	t	p
Ruh halinin düzenlenmesi	Önlisans	1	3,48	1,423	,576	,314
	Lisans	263	3,58	1,041		
	Yüksek Lisans	36	3,46	1,152		
	Doktora	2	3,67	1,108		
	Toplam	302	3,54	1,181		
Duyguların değerlendirilmesi	Önlisans	1	3,68	1,548	,789	,630
	Lisans	263	3,13	1,302		
	Yüksek Lisans	36	2,99	1,089		
	Doktora	2	3,44	1,366		
	Toplam	302	3,31	1,326		

Duyguların kullanımı	Önlisans	1	3,29	1,265	,382	,760
	Lisans	263	3,48	1,189		
	Yüksek Lisans	36	3,33	1,264		
	Doktora	2	3,14	1,244		
	Toplam	302	3,30	1,240		

p>.05

Yukarıdaki Tablo 8’de öğretmenlerin duygusal zeka boyutlarından olan ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı boyutlarının öğrenim durumu değişkenine göre yapılan yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçları yer almaktadır.

Ruh halinin düzenlenmesi boyutunda önlisans mezunu 1 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,48 / \pm = 1,423$ değerine sahip olduğu, lisans mezunu 263 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,58 / \pm = 1,041$ değerine sahip olduğu, yüksek lisans mezunu 36 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,46 / \pm = 1,152$ değerine sahip olduğu ve doktora mezunu 2 katılımcının ortalaması ise $\bar{X} = 3,67 / \pm = 1,181$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ruh halinin düzenlenmesi boyutunun toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X} = 3,54 / \pm = 1,181$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Duyguların değerlendirilmesi boyutunda önlisans mezunu 1 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,68 / \pm = 1,548$ değerine sahip olduğu, lisans mezunu 263 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,13 / \pm = 1,302$ değerine sahip olduğu, yüksek lisans mezunu 36 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 2,99 / \pm = 1,089$ değerine sahip olduğu ve doktora mezunu 2 katılımcının ortalaması ise $\bar{X} = 3,44 / \pm = 1,366$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Duyguların değerlendirilmesi boyutunun toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X} = 3,31 / \pm = 1,326$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Duyguların kullanımı boyutunda önlisans mezunu 1 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,29 / \pm = 1,265$ değerine sahip olduğu, lisans mezunu 263 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,48 / \pm = 1,189$ değerine sahip olduğu, yüksek lisans mezunu 36 katılımcının ortalaması $\bar{X} = 3,33 / \pm = 1,264$ değerine sahip olduğu ve doktora mezunu 2 katılımcının ortalaması ise $\bar{X} = 3,14 / \pm = 1,244$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Duyguların kullanımı boyutunun toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X} = 3,30 / \pm = 1,240$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin duygusal zeka ölçeğinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını saptamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve elde edilen veriler aşağıdaki Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin duygusal zekâ boyutlarının branş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	$\pm$	F	p
Ruh halinin düzenlenmesi	Sınıf Öğretmeni	23	3,08	1,138	,785	,413
	Matematik	54	3,14	1,158		
	Coğrafya	16	3,02	1,344		
	Sosyal Bilgiler	9	2,89	1,376		
	Bilgisayar	11	2,97	1,205		
	Biyoloji	14	3,35	1,089		
	Türkçe	25	3,19	1,301		
	Diğer	150	3,40	1,286		
	Toplam	302	3,13	1,237		
Duyguların değerlendirilmesi	Sınıf Öğretmeni	23	3,36	1,189		
	Matematik	54	3,61	1,097		
	Coğrafya	16	3,21	1,288		

Duyguların kullanımı	Sosyal Bilgiler	9	3,18	1,367	,613	,534
	Bilgisayar	11	3,22	1,168		
	Biyoloji	14	3,33	1,314		
	Türkçe	25	3,16	1,259		
	Diğer	150	3,41	1,225		
	Toplam	302	3,31	1,238		
	Sınıf Öğretmeni	23	3,16	1,309	,581	,405
	Matematik	54	3,38	,904		
	Coğrafya	16	3,27	1,108		
	Sosyal Bilgiler	9	3,15	0,886		
	Bilgisayar	11	3,31	1,050		
	Biyoloji	14	3,52	1,205		
	Türkçe	25	3,38	,985		
	Diğer	150	3,25	1,205		
	Toplam	302	3,30	1,081		

p>.05

Yukarıdaki Tablo 9’da öğretmenlerin duygusal zeka boyutlarından olan ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı boyutlarının branş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi yer almaktadır.

Ruh halinin düzenlenmesi boyutunda; sınıf öğretmeni branşındaki 23 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,08 / \pm = 1,138$ değerine sahip olduğu, matematik branşındaki 54 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,14 / \pm = 1,158$ değerine sahip olduğu, coğrafya branşındaki 16 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,02 / \pm = 1,344$ değerine sahip olduğu, sosyal bilgiler branşındaki 9 katılımcının ortalamasının $\bar{X} = 2,89 / \pm = 1,376$ değerine sahip olduğu, bilgisayar branşındaki 11 katılımcının ortalamasının $\bar{X} = 2,97 / \pm = 1,205$ değerine sahip olduğu, biyoloji branşındaki 14 katılımcının $\bar{X} = 3,35 / \pm = 1,089$ değerine sahip olduğu, Türkçe branşındaki 25 katılımcının $\bar{X} = 3,19 / \pm = 1,301$ değerine sahip olduğu ve diğer branşların ise toplamda 150 katılımcı ve $\bar{X} = 3,40 / \pm = 1,286$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Ruh halinin düzenlenmesi boyutunun toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X} = 3,13 / \pm = 1,237$ değerine sahip olduğu saptanmıştır.

Duyguların değerlendirilmesi boyutunda; sınıf öğretmeni branşındaki 23 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,36 / \pm = ,189$ değerine sahip olduğu, matematik branşındaki 54 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,61 / \pm = 1,097$ değerine sahip olduğu, coğrafya branşındaki 16 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,21 / \pm = 1,288$ değerine sahip olduğu, sosyal bilgiler branşındaki 9 katılımcının ortalamasının $\bar{X} = 3,18 / \pm = 1,367$ değerine sahip olduğu, bilgisayar branşındaki 11 katılımcının ortalamasının $\bar{X} = 3,22 / \pm = 1,168$ değerine sahip olduğu, biyoloji branşındaki 14 katılımcının $\bar{X} = 3,33 / \pm = 1,314$ değerine sahip olduğu, Türkçe branşındaki 25 katılımcının $\bar{X} = 3,16 / \pm = 1,259$ değerine sahip olduğu ve diğer branşların ise toplamda 150 katılımcı ve $\bar{X} = 3,41 / \pm = 1,225$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Duyguların değerlendirilmesi boyutunun toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X} 3,31 / \pm 1,238$ değerine sahip olduğu saptanmıştır.

Duyguların kullanımı boyutunda; sınıf öğretmeni branşındaki 23 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,16 / \pm = 1,309$ değerine sahip olduğu, matematik branşındaki 54 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,38 / \pm = ,904$ değerine sahip olduğu, coğrafya branşındaki 16 katılımcı ortalamasının $\bar{X} = 3,27 / \pm = 1,108$ değerine sahip olduğu, sosyal bilgiler branşındaki 9 katılımcının ortalamasının $\bar{X} = 3,15 / \pm = ,886$ değerine sahip olduğu, bilgisayar branşındaki 11 katılımcının ortalamasının $\bar{X} = 3,31 / \pm = 1,050$ değerine sahip olduğu, biyoloji branşındaki 14 katılımcının $\bar{X} = 3,52 / \pm = 1,205$ değerine sahip olduğu, Türkçe branşındaki 25 katılımcının $\bar{X} = 3,38 / \pm = ,985$ değerine sahip olduğu ve diğer branşların ise toplamda 150 katılımcı ve $\bar{X} = 3,25 / \pm = 1,205$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Duyguların kullanımı boyutunun toplam ortalama değerlerinin ise $\bar{X} = 3,30 / \pm = 1,081$ değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular ışığında kullanılan duygusal zekâ ölçeğindeki soruların aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma ($\pm$) değerlerle ilgili analizler ve tüm sorular ortalama olarak incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yeterlilik bakımından orta ve yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Ancak yaş ortalaması daha düşük olanlar öğretmenlerde bu durumun orta düzeyin biraz üzerinde olduğu saptanmıştır. Duygusal zekânın boyutları olan ruh halinin düzenlenmesi, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı ile ilgili aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma ($\pm$) değerleri incelendiğinde; “ruh halinin düzenlenmesi” ortalaması yüksek, “duyguların değerlendirilmesi” ortalaması yeterli, “duyguların kullanımı” ortalaması ise yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları Sudak (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ boyutlarının cinsiyet değişkenine göre bir anlam ifade edip etmediğinin incelendiği testte, duygusal zekânın tüm boyutlarında kadın katılımcıların ortalamalarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Mayer ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan çalışmada, farklı meslek gruplarına sahip katılımcılar üzerine yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde, erkek katılımcıların kadın katılımcılara kıyasla duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak Öztürk (2006) tarafından yapılan ““Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” adlı çalışmada cinsiyet değişkeninin duygusal zekâ üzerinde anlamlı ancak zayıf bir ilişkinin varlığının söz konusu olduğunu saptamıştır. Akbaş (2016) ise, erkek katılımcıların duygusal zekâ açısından kadın katılımcılara kıyasla daha üst seviyede olduğunu saptamıştır.

Öğretmenlerin duygusal zekâ boyutlarının yaş değişkenine bir anlam ifade edip etmediğini saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizinde 22-30 yaş arası katılımcıların kişisel farkındalıklarının ve kişilerle olan ilişkilerin diğer yaş aralıklarına kıyasla daha yüksek olduğu, ruh halinin düzenlenmesi boyutunda 31-40 yaş arası katılımcıların daha yüksek olduğu, duyguların değerlendirilmesi ve duyguların kullanımı boyutunda 41-50 yaş arası katılımcıların diğer yaş aralıklarına kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Mayer ve Salovey (1995), bu çalışmada tespit edilen bulguları destekler şekilde duygusal zekâ boyutlarının bazı yaş aralıklarında farklılıklar gösterdiğini öne sürmekte ve artan deneyimle birlikte bilhassa stres yönetimi ve genel ruh hali boyutunda bu durumun daha belirgin bir hale geldiğini öne sürmektedir. Sudak (2011) ise, genç olan kişilerin bilhassa kişisel farkındalıklarının yaş ortalaması yüksek olan kişilerle kıyaslandığında belirgin bir farklılığın olduğunu öne sürmektedir.

Öğretmenlerin duygusal zekâlarının okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan test incelendiğinde, duygusal zekâ boyutlarında en fazla katılımcının 6-10 yıl görev süresine sahip olan katılımcılar olduğu, kişilerle olan ilişkilerde 1-5 yıl arası görev süresine sahip katılımcıların öne çıktığı saptanmıştır. Literatürde Akbaş (2016) meslekteki görev süresinin duygusal zekâ üzerinde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin varlığını öne süren çalışmalar mevcuttur (Akbaş, 2016; Aydın, 2017; Baltaş, 2006; Boyd, 2005; Büyükbayram ve Gürkan, 2014). Çömez (2012) ve Demir (2010) ise, meslekteki görev süresinin duygusal zekâ üzerinde anlamlı ancak zayıf bir ilişkinin olduğunu saptamışlardır. Konu ile ilgili olarak alanyazında farklı sonuçlara ulaşılma nedenlerinin başında araştırmaların farklı meslek gruplarına yönelik yapılmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin boyutlar arasında öğretmenlerde en fazla 6-10 yıl arası görev süresine sahip katılımcıların öne çıktığı görülürken, turizm sektöründe ise 1-5 yıl arası görev süresine sahip katılımcıların boyutlar arasında daha fazla öne çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin duygusal zekâlarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi incelendiğinde, 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcıların diğer yaş daha yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde bu bulguları destekleyen çalışmalar söz konusudur (Akbaş, 2016; Baltaş, 2006; Büyükbayram, Çömez, 2012; Demir, 2010; Gürkan, 2014). Goleman (1998) duygusal zekâsı iyi olan eğitimcilerin başarılı ve mesleğinde daha kıdemli olduğunda

başarılı insanlar yetiştirebileceklerini öne sürmektedir. Baltaş (2006) ise, mesleki kıdemle birlikte artan deneyimin duygusal zekâyı da buna paralel bir biçimde şekillendirdiğini öne sürmektedir.

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan test incelendiğinde, katılımcıların çok büyük bir kısmını oluşturan lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin yeterli seviyede olduğu, doktora mezunu 2 katılımcının ise yüksek olduğu saptanmıştır. Davis (2004), öğrenim durumu değişkeninin duygusal zekâ üzerinde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olmadığını öne sürmektedir. Çömez (2012) ise, anlamlı ancak zayıf bir ilişkinin varlığından söz etmektedir. Goleman (1998), duygusal zekânın öğrenim durumundan ziyade, bireyin yaşadığı olaylar doğrultusunda şekillendiğini ve eğitimsiz bir bireyin, duygusal zekânın belli boyutlarında eğitilmiş kişilere kıyasla daha yüksek olabileceğini ancak bunun bireyden bireye farklılık gösterebileceğini de öne sürmektedir.

Öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin branş değişkenine göre bir farklılığın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi tüm boyutlar üzerinde incelendiğinde, sınıf öğretmeni katılımcıların yeterli, matematik öğretmeni katılımcıların yeterli, coğrafya öğretmeni katılımcıların orta, sosyal bilgiler öğretmeni katılımcıların yeterli, bilgisayar öğretmeni katılımcıların yüksek, biyoloji öğretmeni katılımcıların yeterli, Türkçe öğretmeni katılımcıların orta ve diğer branş öğretmenlerinin ise yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır.

Duygusal zekâ, bireyin kendi duygularını ve diğer kişilerin duygularını değerlendirip elde edilen bilgileri hem düşüncelere, hem de davranışlara yön vermede kullanabilme becerisini de kapsayan sosyal zekânın bir boyutudur. Duygusal zekâ, insan ilişkilerini daha sağlıklı bir hale getirme amacını taşımaktadır. Öğretmenlerde duygusal zekâ, gerek okuldaki öğrenciler, gerek meslektaşlar, gerekse de okuldaki diğer çalışanlarla olan ilişkilerde olumsuzlukları engellemek ve bunu gerçekleştirmeye dönük bir disiplindir.

Öneriler

Yukarıda elde edilen veriler doğrultusunda,

- Öğretmenlerin duygusal zekâ kapasitesini mevcut düzeyin üzerine çıkaracak bir eğitim ortamının oluşturulabilir ve öğretmenlerin gelişimi desteklenerek duygusal zekâ ile ilgili farkındalıkları ve yeterlikleri geliştirilebilir.
- Eğitim fakültelerinde duygusal zekânın gelişimine katkı sağlayacak duygusal zekâ eğitimlerine ve bu konuda farkındalıklarını artıracak olan seçmeli derslere yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Ö. (2016). *İstanbul Bakırköy bölgesi kamu hastaneler birliğinde çalışan fizyoterapistlerde duygusal zekâ ve iş doyumu ilişkisi*, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Arseven, D. (2001). *Alan Araştırma Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, H. (2017). *Duygusal zekâ (EQ) ve stres yönetimi ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntemi, Teknik, İlkeler* (2. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ: İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan Işık*, İstanbul: Remzi Kitabevi

- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Boyd, M.A. (2005). *The emotional intelligence of teachers and student's perceptions of their teachers' behavior in the classroom*. Doctoral Thesis. Indiana University of Pennsylvania, USA.
- Büyükbayram, A. ve Gürkan, A. (2014). Hemşirelerin iş doyumunda duygusal zekânın rolü. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 5(1), 41-48.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cumming, E.A. (2005). *An investigation into the relationship between emotional intelligence and workplace performance: an exploratory study*. Master Thesis, Lincoln University. New Zealand.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çömez, F. (2012). *Duygusal zekâ - iş tatmini ilişkisi: Celal Bayar Üniversitesi akademisyenleri üzerine bir araştırma*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Manisa.
- Davis, M. (2004). *Duygusal zekânızı ölçün*. (Çev: S. Silahlı). İstanbul: Alfa Yayınları, 1.Baskı,.
- Demir, M. (2010). Örgütsel çatışma yönetiminde duygusal zekânın etkisi: konaklama işletmelerinde iş görenlerin algılamaları üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 199-211.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal zekâ; Neden IQ'dan daha önemlidir*. (Çev: Banu Seçkin Yüksel), 6. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (1998). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. (Çev: Handan Balkara), 3. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000). *Duygusal Zekâ*. (Çev: B. Seçkin Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zekâ*. (Çev: B. Seçkin Yüksel), 29. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Kaptan, S. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karslı, M.D., Gündüz, H.B. ve Ural, A. (2000). "Eğitim yönetiminde duygusal zekânın önemi ve duygusal zekâ açısından eğitim yönetiminin değerlendirilmesi. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, 27-30 Eylül, Erzurum.
- Kline, P. (1991). *Intelligence: The psychometric view*. Routledge, New York.
- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ etkinliklerinde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lam, L.T. ve Kirby, S.L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 142(1), 133-143.
- Law, K.S., Wong, C. ve Song, L.J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483-496.

- Mayer, D.J. ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. ve Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, D.J., Caruso, D. ve Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead, Philadelphia: Open University Press.
- Schutte, S.N., Malouff, M.J., Hall, E.L., Haggerty, J.D., Cooper, T.J., Golden, J.C. ve Dornheim, L. (1998). *Development and validation of a measure of emotional intelligence*. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sudak, M.K. (2011). *Kişilik tipleri, duygusal zekâ, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi üzerine bir araştırma*. Gebze Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Gebze.
- Tuna, C. (2010). *Raven'in ilerleyen matrisler plus testinin 14-15 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün olan ve üstün olmayan öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunç, M. (1997). *Kalkınmada insan sermayesi yaklaşımları ve Türkiye de insan sermayesi boyutunun analizi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Wong, C.S. ve Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 139-146.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zekâ ve performans ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

BÖLÜM 4

EĞİTİME VE EĞİTİM YÖNETİMİNE ELEŞTİREL BAKIŞ

İDRİS ŞAHİN¹

Giriş

Gündelik hayatta çevremizde olup biten şeyler, bir yönüyle eğitimle ilintilidir. Dolayısıyla bizi etkileyen olgu ve olayları açıklayıp, anlamlandırmada eğitim düzeyimiz, aldığımız eğitimin içeriği ve bu eğitimin bize veriliş yöntemi de bakış açımızı önemli ölçüde etkilemektedir. Bu durum kaçınılmaz olarak verilen eğitimin hem içerik hem de veriliş yöntemi açısından sorgulanmasını önemli kılar. Bu bağlamda Türkiye’de eğitim politikası, felsefesi, programları, finansmanı, öğretmenlerin ve öğrencilerin niteliği ve eğitim yönetiminden kaynaklanan çeşitli sorunlar, yıllardır tartışılmaya devam etmektedir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Son birkaç yılda bu sorunlara üniversite mezunlarının, özellikle de öğretmenlerin istihdamında yaşanan sorunlar çokça tartışılmaktadır (Şahin, 2011; Şahin, 2022). Bu sorunlara, göçlerle eğitime dahil olan binlerce öğrencinin dil bariyeri, uyum sorunları ve eğitimde

¹ Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0003-0228-5014

dijitalleşme ile çok daha belirginleşen olanak eşitsizliklerindeki artışlar da eklenmiştir. Genel olarak eğitimden duyulan bir memnuniyetsizlik gözlenmektedir. Kincheloe (2018) eğitime yönelik memnuniyetsizlik üzerine kapsamlı bir düşünme ve tartışma sürecinin yürütülmesini önermektedir. Bu önerilere uymak, denenmemiş yolları bilinçli bir şekilde denemek, sorunların aşılmasında büyük bir adım olabilir.

Eleştirel eğitim bilimi, eğitimsel bir olgu ya da olayın aynı zamanda sosyal olduğunu savunur. Eğitimsel pratiklerin amaçlarını, kendi sosyal somut koşullarına bağlı olarak ele alır. O halde özneyi eğitmek, bilinçlendirmek ve kimliğini inşa etmek için nasıl eğitilmesi (Wulf, 2010, s.112), eğitimin nasıl yönetilmesi gerektiği sorgulanmayı hak etmektedir. Bu çerçevede neoliberal yönetim yaklaşımı, eğitimin politik örgütlenmesi, ideolojinin eğitim üzerine etkileri ve düşünülen gerçekleşen paradoksu başlıkları altında eğitimin içeriği, işlevi, öğretim yöntemleri gibi eğitim sisteminin başlıca sorun alanları eleştirel bir bakış açısıyla tartışılmakta ve çözüm önerileri sunulmaktadır.

Neoliberal Yönetim Yaklaşımı

Dünya genelinde neredeyse yarım yüzyıldır “Neoliberal Yönetim” sistemi egemen durumda. Bu yönetim sistemi ve anlayışı, insanı iktidar ilişkilerinin bir parçası ve üzerinde iktidar uygulanan bir “ekonomik özne”; toplumu da ekonomik öznelerden oluşan bir “nüfus” olarak görmektedir (Coşkun, 2019). Neoliberalizm, politikayı ve toplumun doğasını yeniden tanımlar. Hayatın her alanına müdahale eder. Kutsanmış bir piyasa anlayışıyla demokrasiye, toplum çıkarına ve sosyal devlete saldırır. Derin eşitsizlikler yaratır. Ona göre her şey satılabilir. Ekonomi önceliklidir, politik demokrasi ikincildir. Ticareti kısıtlayıcı unsurların tümü ortadan kaldırılmalıdır. Bir gereksinim varsa onu

karşılayacağını iddia eden bir şirket vardır yaklaşımıyla gereksinim, şirket birlikteliği sunar. Dünya, şirketlerin dünyasına dönüştürülmüştür (Giroux, 2007). Bu anlayışla neoliberalizmin dönüştürdüğü insan, artık klasik bir emekçi değil, kendine ekonomik bir akılla yatırım yapmak suretiyle sermayeleşen ve kendisini büyük özel sermaye adına sınırsızlaştıran, aktif bir ekonomik özne durumuna gelmiştir. İnsanlar üzerinde bu türden bir bireysel dönüşümün gerçekleştirilmesini mümkün kılan siyasi, iktisadi, hukuki, yönetsel, toplumsal ve öznel veçheleri olan genel bir iktidar sistemi dönüşümü olmaktadır (Coşkun, 2019). Bu dönüşümde eğitime ilişkin sorunlar, eğitim ve öğretimin ekonomik, toplumsal, ideolojik, bilimsel, teknolojik, kültürel vb. boyutları ve gündelik hayata etkisi nedeniyle sadece eğitim örgütleri ile sınırlı kalmamaktadır.

Neoliberal yaklaşımla üretken, sosyal sorumluluk bilinci edinmiş, hümanist, bireysel özgürlüklere ve çevreye duyarlı özne olarak neoliberal özellikler taşıyan bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Oysa Eleştirel Kuram savunucuları, neoliberalizmin teorik düzlemde sunduğu özgürlükçü bakışın, gerçeğe yansımalarının ve gündelik hayattaki karşılığının özgürlükçü bir dünya olmadığını, aksine eşitsizliği ve adaletsizliği beraberinde getirdiğini öne sürmektedir. Bu eleştiri dile getirilirken konular felsefi, psikolojik ve toplumsal boyutlarıyla ele alınmaktadır (Coşkun, 2021). Bu bağlamda bir toplumsal sisteme, duruma, olguya ya da uygulamaya yönelik eleştirinin yeterince yapıyor olmaması ya da yapılamaması, o konuda her şeyin yolunda gittiği anlamına gelmez. Aksine böyle bir durum, sorunları eleştirebilecek yetkinliğe ve bilince sahip bireylerin azlığına ya da ifade özgürlüğünden arındırılmış bir ortama, kendisini ifade etme olanağından yoksun bırakılmış topluma da işaret edebilir. Oysa eleştiri, sorunların farkında olmak, mevcut durumu iyileştirmek ve geliştirmek için kritik önem taşıyan bir

eylemidir. Adorno'ya (2006, s.106) göre düşünce, her türlü özel içerik önünde direnme gücünü sağlar. Düşünen bir kişi, herhangi bir eleştiri karşısında öfkeye kapılmaz. Demokrasinin özünde eleştiri vardır. Demokratik toplumsal düzen, eleştiri özgürlüğüne ve eleştirel dürtülere ihtiyaç duyar.

Neoliberal ekonomik düzen, eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik gibi alanların özelleştirilmesini hedefleyerek eğitimin anlamı, amacı ve işlevleri üzerinde değişikliğe yol açmıştır (Sayılan, 2006). Böylece eğitim, alınıp satılan pahalı bir metaya dönüşmüş, eğitim kurumları işletme mantığıyla planlanmaya başlamıştır (İnal, 2010). Neoliberal yönetim yaklaşımı ve uygulamaları, gelir adaletsizliğini ve eğitime erişimde güçlükleri arttırmış, yeterli ve nitelikli eğitim alınamaması da gelir adaletsizliğini perçinlemiştir. Bu durum, eğitim ve ekonomi döngüsünde radikal bir değişim yapılmadıkça kırılmayacak gibi görünmektedir. Giroux'a (2002) göre neoliberal ideoloji ve onun yarattığı şirket kültürü, büyük ölçüde sivil toplumun demokratik işleyişini zayıflatarak mevcut sosyal düzendeki sosyal adaletsizlikleri görmezden gelmektedir. Neoliberal eğitim politikaları da toplumdaki bu sosyal adaletsizliğe duyarsız kalmaktadır. Bundan çok daha kötü olan ise eğitim ve öğretimde günden güne artan özel okul ve özelleşmeler ile sosyal devletin parasız, zorunlu ve eşit eğitim sağlama görevi, özel sektöre devredilmektedir. Böylece eğitim toplumu birleştirici olmaktan çıkmakta, toplumda var olan sosyoekonomik farklılıkları çok daha büyütmektedir. Giroux (2007) neoliberal politikaların eğitimin gericileşmesine, özgürlük ve adalet mücadelesinin geriletilmesine yol açtığını vurgulamaktadır. Ona göre özelleştirmeye, yüksek öğretimin şirketleştirilmesine, kamusal eğitime ve kamu okullarına saldırılara, kökten dinciliğe, küresel sömürüye ve yoksulluğa karşı çıkmak, neoliberalizme karşı koymak anlamına gelmektedir.

Eğitimin Politik Örgütlenmesi

Ulus devlet modelinin tarih sahnesinde yerini almasına paralel olarak gelişen süreçte devletler, toplumu şekillendirmede eğitimi bir araç olarak görmüş, toplumsal bütünlüğü sağlamak için bunun gerekli olduğu öne sürülmüştür. Modern dünyada siyasi iktidarların eğitimi, toplumun kendi ideolojisine uyum sağlaması için kullanabildiği, böylece bireysel özgürlüklerin ve yaratıcılığın kısıtlanarak tek tipleşme sorununun ortaya çıktığı dile getirilmiştir (Akın ve Arslan, 2014). Bu da örgün eğitimin politikadan bağımsız olmadığını, olamayacağını göstermektedir. Yetiştirilecek insan tipinin nasıl olması gerektiğine yönelik istek ile bilim, teknoloji ve toplumsal hayatta yaşanan demografik, sosyal ve politik gelişmeler, eğitimin işlevine yönelik beklentilerin değişmesine yol açmaktadır. Bu değişime koşut olarak, mevcut eğitim-öğretim uygulamalarının gözden geçirilmesi ve uygulamalarda görülen sorunlara alternatif çözümler üretilmesi ihtiyacı doğmaktadır. Mevcut eğitim uygulamalarına alternatif bir eğitim yaklaşım ve Eleştirel Kuram'ın eğitime yansımaları olarak tanımlanan “Eleştirel Pedagoji” bu ihtiyacı karşılamaya katkıda bulunabilir (Kayan ve Kozikoğlu, 2023). Bu kapsamda, toplumda insan haklarına ve temel özgürlüklere duyarlı bir bakış açısı geliştirebilmek için katı milliyetçi, muhafazakâr ve neoliberal eğitim politikalarının ve uygulamalarının değiştirilmesi gerekir. Bu noktada şu soru akla geliyor: Eğitim politikalarının ve inşa edilecek insan tipinin belirlenmesinde, toplumdaki egemen politik anlayışın ya da ideolojinin baskın olmasını icat eden zaten modern ulus devlet değil mi? O halde onun hedeflerinin dışında bir amaçla çalışacak bir örgütün yaşamasına ya da örgütsel düzenlemeye, uygulamaya izin verilir mi?

Kırk yıldan fazla bir süredir ülkelerin ve kurumların neoliberal anlayışla örgütlenerek yönetilmesinin bir yansıması ya da

sonucu olarak “katılım”, “eşitlik”, “özgürlük” ve “demokrasi” gibi kavramların içi boşaltılarak kullanışlı birer “işletme” stratejisine ve tekniğine dönüştürülmektedir. “Özgürlük” artık neredeyse sadece rekabet etme ve piyasa eylemleriyle iştigal etme serbestliği ile eşleşmektedir (Coşkun, 2019). Bu anlamda günümüz dünyasında eğitim alanında yaşanan yapısal sorunlardan biri, eğitimin politik anlamda örgütlenmesi olmaktadır. Eğitimin içeriği, doğaya, topluma, bilime nasıl bakıldığını ve yetiştirilecek insan tipinde bulunması arzu edilen özellikleri yansıtır. Öğretim programlarında ortaya konan özelliklerin ne olduğu ve öğrencilere kazandırılması kadar, hangi yol ve hangi araçlarla kazandırıldığı da önemlidir. Bu bağlamda McLaren (2003a) pedagojinin bütüncül bir düşünsel yönü ve hayatın içinde olmasına dikkat çekerken, tarihsel-pratik yapıya, düşünce formlarımıza ve günlük etkinliklerimize de vurgu yapmaktadır. O halde konu merkezli eğitim yaklaşımı ve öğretmenlerin önceden belirlenen ve kendilerine verilen bir konuyu aktarma ya da öğretme ile sınırlı bir rol oynamaları, bu yönde hareket etmeye zorlanmaları, demokratik, özgürlükçü eğitim ve öğretmenlik anlayışı ile bağdaşmaz.

Eğitimin öznesi olan öğrenciler ve öğretmenler toplumun etkin üyeleri, toplumsal eylemin unsurlarıdır. Gelecekte nasıl bir toplum olacağımızın belirleyici unsurlarından biri olarak düşünülebilir. Paulo Freire (1995), Ezilenlerin Pedagojisi adlı çalışmasında “bankacı eğitim” modeli ve “problem tanımlayıcı” eğitim modeli olmak üzere iki tip eğitim modeli tanımlamaktadır. Bankacı eğitim olarak adlandırılan eğitim sürecinde, bir anlatan özne (öğretmen) ve bir de dinleyen (öğrenci) vardır. Öğretmen gerçeklikten uzak içeriği öğrencilere aktarmakta ve anlatıma dayalı bu aktarma sonucu ezbercilik ortaya çıkmaktadır. Öğrenci edilgen bir rol ile sürekli bilgi depolayan içi boş bir nesne olarak görülmektedir. Bankacı eğitim modelinde öğrenci ve öğretmen

rolleri ile eğitimin bilgiyi aktarma temelli olması eleştirilmekte; öğrencilere atfedilen rollerin edilgen olma, verilen bilgiyi ezberleyip tekrar etme, disiplinli bir şekilde kurallara uyma; öğretmenlerden ise mekanik bir şekilde bilgi aktarımı yaparak “boş” olan öğrenciyi bilgiyle doldurma görevlerini yerine getirmesi beklenmektedir. Bu durumda öğrencinin bilgiyi gerçek anlamda kavrayamadığı, bilginin aslında ne anlam ifade ettiğini bilemediği, dolayısıyla da bilgiler arasında ilişki kuramadığı düşünülmektedir.

Türkiye’de uzun bir süredir egemen olan eğitim düşüncesi, ideolojik olarak muhafazakâr, milliyetçi ve Kemalist çizgide ilerlemektedir. Buna uygun olarak “Dindar Nesil Yetiştirmek” ve 21. Yüzyıl becerileri denilen, piyasa koşullarının arzuladığı niteliklere sahip gençler yetiştirmek eğitim politikasının merkezinde yer almaktadır. Türk eğitim politikalarının aktörlerine yönelik yapılan bir çalışmada, devletin eğitime tarihi süreç içerisinde yaptığı müdahaleler ve hükümet politikalarının etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada eğitim politikaları üzerinde siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları ve eğitim sendikaları gibi ulusal aktörlerin, Dünya Bankası (DB) ve Avrupa Birliği (AB) gibi uluslararası aktörlerin rol oynadıkları ifade edilmektedir (Sarı, 2015). Bir başka çalışmada da Türk eğitim politikalarının ülkedeki beşerî sermayeyi geliştirmek ve bireylerin yapabilirliklerine yoğunlaşmak yerine, Türk siyasetinin merkezinde bulunan siyasi temsilcilerin ideal vatandaş konusuna dair görüşlerini benimsetme yönünde oluşturulduğu öne sürülmektedir (Wigley ve Akkoyunlu, 2013). Nitekim günümüze kadar milli eğitim bakanlığı görevi yapan bakanların, eğitim sisteminde üyesi oldukları siyasi parti politikalarıyla bağdaşan değişiklikler uygulamıştır (Uysal, 2019).

İdeoloji Eğitim İlişkisi

Toplumdaki hiçbir düşünce toplumsal yaşamdan ayrı düşünülemez (Held, 2006). Bu bağlamda bir grubun tercihlerinin diğer gruptaki insanların yaşamları üzerinde nasıl etki yaratacağı incelenir ve kimlerin başkaları için önemli sonuçlar yaratan kararlar alabildiği ve karar alabilecek güce sahip olanların bu gücü nasıl elde ettiği gibi sorular sorulur (Hinchey, 2010). Bu tür sorular, yöneten-yönetilen ilişkilerini irdeleyen sorulardır. Eleştirel Kuram savunucularına göre, ister erkek isterse kadın olsun insanlar özgür değildir. İnsan, güç ile ayrıcalığın asimetrik olarak dağıldığı bir dünyada yaşamaktadır. Bu nedenle de toplumdaki sorunlar, bireylerin birbirinden bağımsız sorunları değil, aksine birey ile toplum arasındaki etkileşimin bir parçasıdır (McLaren, 2011). Bireyin toplumsal konumunu ve gerçek çıkarlarını doğru algılamasını engelleyen şey ideolojidir. İnsanlar toplumsal baskıdan kurtulmak istiyorlarsa, ideolojik yanılsamadan kurtulmaları gerekir (Geuss, 2002, s.12). Çünkü Horkheimer'ın (2005) vurguladığı gibi, bireyin başarısı yalnızca kendisine değil, topluma da bağlıdır. Bireyin yeteneklerinin ve çalışmasının kökenini, yalnızca kişinin kendisinde değil, toplumun bütününe yazgısında aramak gerekir. Oysa bugünün dünyasında insanlar, yaşamlarını sürekli bir ekonomik eleştirinin nesnesi haline getirerek aktif olarak özneleşmek suretiyle kendi kendilerini insan sermayesi olarak inşa etmektedirler. Neoliberal yönetim sistemi, “ekonomik özne” imgelemine dışında başka bir insan oluşumunu ve gelişimini engelleyen bir iktidar kipi olarak işlemektedir. İnsanın sadece hayatta kalmak ve bunu sağlayacak olan birikimi kazanmak suretiyle “insan” olamayacağı ve kendini gerçek anlamda geliştiremeyeceği açık olsa da insanlar tuhaf bir biçimde kendini gerçekleştirme hayalinin peşinden sürüklenmektedir. Bu sistem, yaygınlaştırdığı bu ekonomik rasyonalite ve kâr odaklı anlayış sebebiyle diğer her türlü

amaç ve motivasyonu yok etmekte, insanın ve insanlığın potansiyelini yutarak ve onları “beşerî sermaye” ye indirgeyerek sınırsızlaşmaktadır (Coşkun, 2019).

Heidegger’e göre iktidarlar, varlıklarını sürdürebilmek için birtakım araçlara ihtiyaç duymakta; bu amaçla medyayı, televizyonu ve eğitimi kullanmaktadır. İktidarlar, kolay yönetebilecekleri kitleleri oluşturmak için, en güçlü araç olarak eğitimi kullanıp ideolojilerini dayatabilir, zihinleri kontrol altında tutabilirler (Akt. Kükürt, 2007). Althusser’e (2016) göre de eğitim devletin ideolojik aygıtlarından biridir. Eğitim kurumları, politik ve ekonomik düzenin devamlılığı, toplumsal ve kültürel yapının sürdürülmesi ya da yeniden inşası için meşrulaştırma işlevi görmektedir. Bunun için eğitim politikalarına, okula, öğretmenlere, öğretim programlarına, etkinliklere ve ders materyallerine gereksinim duyulur (İnal, 2010).

Türkiye’de eğitim-ideoloji ilişkisi denildiğinde öncelikle akla Milliyetçilik, Kemalizm, Muhafazakarlık ve İslamcılık gelmektedir. Ne var ki, Türk eğitim tarihi incelendiğinde, eğitim politikalarının partiler üstü bir zemine oturmadığı, hükümet değişiklikleriyle eğitim politikalarının süreklilik kazanamadığı (Kartal, 2020), eğitim politikalarında milli eğitimin bütüncül bir sistem olarak değerlendirilmediği, bu nedenle de sistemin unsurlarında yapılan değişikliklerin diğer unsurlara nasıl etki edeceğinin yeterince incelenmeden uygulamaya konulduğu öne sürülmektedir (Gür, 2011). Türk eğitim tarihinde siyasi yapı, toplumsal değişim ve dönemsel dinamikler eğitim politikaları üzerinde etkili olmuştur. Eğitim politikalarının belirlenmesinde, dönemin iktidar partileri başta olmak üzere, dünyada yaşanan toplumsal değişimlere paralel olarak siyasi yapının ideolojisi, politik anlamda eğitimin programlanmasında ve uygulanmasında oldukça etkili olmuştur. Günümüzde de eğitim politikaları hükümet

politikalarıyla paralel gitmiş, bu da eğitimde istikrarsızlık yaratmıştır (Gümüş, 2015, s.5). Bu nedenle de Türkiye’ de üzerinde tam olarak uzlaşmış bir eğitim politikasının yürütüldüğünü iddia etmek güçtür. Kemalist, Milliyetçi, Muhafazakâr ya da İslamcı yönü öne çıkan iktidarlara ve onların milli eğitim bakanlarının değişmesine bağlı olarak eğitim politikalarında değişimler olmaktadır. Bu durum, eğitimde ulaşılması istenen hedeflere ulaşılmasına da engel olmaktadır (Uysal, 2019).

Düşünülen Gerçekleşen Paradoksu

Nitelikli eğitim, çocukların zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel açıdan gelişimlerine, birey olarak dönüşümlerine, dolayısıyla da toplumsal kalkınmaya önemli derecede etki etmektedir (Ergün ve Arık, 2020). Türkiye’de eğitimin içeriğini, öğretim yöntem ve materyallerini iyileştirmeye yönelik çeşitli adımlar atılmaktadır. Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin değerlendirilerek başarı durumlarının karşılaştırıldığı PISA ve TIMSS gibi sınavlara Millî Eğitim Bakanlığı katılım göstermekte ve bu sınavların sonuçları uzmanlar tarafından tartışılmaktadır. Ayrıca eğitim sistemine getirilen en önemli eleştirilerden biri olan ve ezberciliğe yol açan ana faktör olarak değerlendirilen eğitim içerikleri ve ders kitaplarına yönelik de çalışmalar yürütülmektedir. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonu, eğitime yönelik yapılan çalışmalara ne derece önem verildiğine işaret etmektedir. 2023 Vizyonunda, temel politika, içerik ve uygulama, okul gelişim modeli, öğrenme analitiği araçlarıyla verilere dayalı yönetim, ölçme ve değerlendirme, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi, okulların finansmanı ve denetimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim, yabancı dil eğitimi, dijital içerik oluşturma ve beceri destekli dönüşüm, erken çocukluk eğitimi, temel eğitim, fen ve sosyal bilimler liseleri, imam hatip ortaokulları ve

liseleri, meslekî ve teknik eğitim, özel öğretim, hayat boyu öğrenme başlıkları altında ulaşılması beklenen hedefler oluşturulmuştur (MEB, 2018). Ne var ki milli eğitimde her Bakan değiştiğinde farklı uygulamalar gündeme getirilmektedir. Bu girişimlerde genellikle öğretim programlarının yenilenmesi ve sınav sistemlerinde değişiklik yapma öne çıkmaktadır. Yeni getirilen uygulamalarla önceki yaklaşımdan uzaklaşmakta, ancak sistemin özünde iyileşmeden daha çok toplumda olumsuz algılamaları artıran politikalar olarak değerlendirilmektedir.

Türkiye’de eğitimde iyileştirme ve sistemi geliştirmeye yönelik çeşitli hedefler ortaya konmasına karşılık eğitimde yaşanan sorunlar ve tartışmalar artarak devam etmektedir. Bu tartışmalar sadece eğitimciler tarafından değil eğitimci olmayan kişiler tarafından da yapılmaktadır. Eğitim sisteminde yürütülen çeşitli projeler ve sistemi iyileştirmeye yönelik uygulamalara ilişkin sonuçların değerlendirilmesi için yeterince zaman tanımadan yeni değişiklikler gündeme gelmektedir. Mevzuatta ulaşılması istenen hedefler çizilse de uygulamada farklılıklar dikkat çekmektedir. Teori ve uygulama arasındaki farklılıklara örnek olarak MEB 2023 Vizyonunda eğitim içeriklerinin oluşturulması ve oluşturulan içeriklerin öğrencilere sunulmasında başvurulan yöntemlerden söz edilebilir (MEB, 2018).

Türk eğitim sistemi düşünen, doğru değerlendirmeler yapabilen, sorgulayan, yeniliklere açık insan tipini yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte, ülkede uygulanmakta olan eğitim anlayışının geleneksel, bankacı eğitim modelinden uzak, sorgulayıcı ve öğrenci merkezli olduğunu iddia etmek oldukça güçtür. Eğitim içeriklerinde bazı değer yargıları ağır basmakta ve öğretmenlerin öğrencilere bu içerikleri düz anlatım yoluyla aktararak ezberletmesi, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ezbere dayalı bilgiyi

değerlendirmesi gibi uygulamalar eğitimde iyileştirme ve gelişmeye ilişkin önemli hedeflere ulaşılmasına olanak tanımamaktadır. Bunun bir sonucu olarak, bireyler eğitim yoluyla edindikleri bilgiyi yaşamla ilişkilendiremedikleri durumlarda, eğitim bireysel ve toplumsal işlevlerini yerine getirememektedir (Aydın, 2022). Ayrıca, Eğitim-Sen'in Eğitim Müfredatı Değişiklikleri ve Taslak Öğretim Programları Raporu'nda belirtildiği üzere ders kitaplarında yer alan örnek olaylar toplumsal gerçekliğe ve çatışmalara yer vermemekte ve bu sebeple ders kitaplarının gerçek hayattan kopuk olması yönüyle eleştirilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin olguları farklı yönleriyle görme fırsatının yok edildiği de düşünülmektedir. Müfredatta bilginin yapılandırmacı bir yaklaşımla edinilmesinden söz edilmesine karşın ders kitapları tek tip düşünme ve davranma beklentisi taşıyan etkinlikler sunması ve öğrenciye özgürce karar verebilen, yaratıcılığını geliştiren etkinlikler sağlayamaması nedeniyle eleştirilmektedir (Eğitimsen, 2017). Şahin ve Demirel'in (2019) araştırmasının sonuçları göre, öğretmenler, okulda değişim ihtiyacının boyutlarını dile getirirken öğretimin ezbere dayalı ve uygulamadan uzak olduğunu, yeni öğretim yöntemleri ile öğrenci merkezli, sorgulayıcı bir eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Böyle bir eğitim modeli ya da uygulamasını hayata geçirebilmek için, onu hayata geçirecek öğretmenlerin o özelliklere sahip olması gerekir. Bu amaçla Şahin (2014a) tarafından yapılan bir çalışmada nasıl bir öğretmen modeli ya da tipi yetiştirildiği ortaya çıkarılmak istenmiştir. Söz konusu çalışma, Türkiye'de öğretmen yetiştiren en eski ve en büyük fakültelerin birinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaklaşık %43'ünün geleneksel (öğretmen merkezli, niteliksiz, pasif-sessiz) öğretmen yetiştirildiğini ifade ettikleri saptanmıştır. Diğer koşullardan bağımsız olarak, böyle yetiştirilen bir öğretmen topluluğu ile öğrenciyi merkeze alan ve

öğrenmenin öznesi gören, sorgulayıcı, özgürlükçü bir eğitim uygulaması ne kadar hayata geçirilebilir?

Eleştirel pedagoji savunucuları, bu süreci tersine çevirmenin öncelikle öğrencilerin özgürce seçim yapabileceklerine ve kendi kaderlerine yön verebileceklerine inanmaları, bunun için gerekli koşulların sağlanması ile mümkün olduğunu ileri sürmektedir. Okul yöneticileri de öğretim sürecini öğrenciyi pasif konumda bırakan bilgi aktarımı yerine, öğrencilerin öğretim sürecinin öznesi haline getirildiği uygulamaları yönetmeli, öğretmenleri de bu anlayışa yönlendirmeleri gerekir. Eleştirel pedagoji, sınıfta öğrenci ve öğretmenlerin karşılıklı diyalog halinde olduğu aktif bir ortamı destekler. Sınıftaki diyaloglar ezilenlerin, baskı altında olanların mücadelelerine yönelik olmalı, öğrencilerin güç ilişkilerini eleştirmelerini sağlamalıdır. Böylece öğrenciler bu diyaloglar aracılığıyla kendilerini ve toplumu dönüştürme sürecinde etkin bir rol oynamaktadır (Peca, 2000b). Yani; öğretim süreci, öğrenciyi etkin kılacak, düşünmeye yönlendirecek, bilgiyi ezberlemeden anlamaya çalışacak, bulunduğu durumu ve yaşanan olayları analiz edecek şekilde tasarlanmalı, sınıfta ve okulda yapılacak çalışmalarda uygulama ön planda tutulmalıdır.

Bu ikileme çözüm olarak öğretmenler, öğrencinin “keşfederek öğrenme”, “yaparak yaşayarak öğrenme” gibi daha kalıcı, anlamlı ve otantik öğrenme yöntemlerini tercih etmelidir. Ne var ki öncelikle üzerinde durulması gereken soru, öğretmenlerin bu yeni yöntemlere aşina olup olmadıkları, uygulamaları ne ölçüde bildikleri olmaktadır. Aslında bu yöntemlerin öğretmenlerin ders planlarında yer alması, pratikte bu yöntemlerin hayata geçtiğini garanti etmeyebilir. Bunun için emek, zaman ve kaynak harcanmasına karşın en basit bilgileri hatırlama düzeyinde dahi eksiklikler olmasının sebebi, bilginin hala bankacı eğitim modelinde

olduğu gibi aktarım yoluyla verildiği, öğrencilerin sorgulamadan, bilgiyi anlamlandırmadan, onu nasıl kullanacaklarını bilmeden, bilgiyle yüklenmeleri olabilir. Öğretimi değiştirip geliştirebilmek için öğretmen yeterliklerini anlamak ve arttırmak, öğretmen özerkliğine değer vermek, öğretmeni iyi yetiştirmek, geleneksel okul yönetici rollerini geride bırakmak, olumlu sonuçlar verebilir (Balyer, vd., 2017). Bunun için okul yöneticileri öğretimsel liderlik özelliği kazanacak yönde eğitilmeli, okul yöneticisi olacak kişilerin bu nitelikleri taşıması gerekir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve teknikleri konusunda desteklenmesi gerekir. Bunlar çok düşük maliyet ve biraz planlama gerektiren çözümler olmasına karşın, ders içi uygulamalarda önemli fark yaratabilir.

Eğitim yöneticilerinin görevi, Eleştirel Kuram açısından ele alındığında, okuldaki bireyleri içinde bulundukları toplumda karşılaştıkları ideolojik baskıdan haberdar etmek ve bu baskıdan daha az etkilenmelerini sağlamak olmalıdır. Aynı zamanda ideolojik baskıyı eleştirebilmelerini, baskıdan bağımsız davranabilmelerini de sağlamalıdır. Eleştirel düşünebilen eğitim yöneticileri sorgulayıcı bir eleştiri kültürü oluşturarak okulları daha demokratik hale getirmelidir (Peca, 2000a). Demokratik bir toplumda okulun hedefi, öğrencilerde demokratik bilgi ve anlayış oluşturmaktır. Eğitim ise öğrencileri geleceğe hazırlamayı değil, onlara bir yaşam biçimi edindirmeyi amaçlamalıdır (Dewey, 2010). Demokratik okullarda, okulla doğrudan ilgisi olan her bireyin okul yönetim süreçlerine, okul geliştirme ve okul reformları gibi çeşitli konularda karar verme süreçlerine dahil olması gerekir. Komisyon, kurul ve diğer karar verme grupları sadece yönetici ve öğretmenlerden değil, öğrenci, veli ve okulun diğer üyelerinden de oluşmalıdır. Farklı görüşlere değer verilmeli, sorunlar bireysel ve grup düzeyinde çözülmeye çalışılmalı, eleştirel düşünceden yararlanılmalıdır. Demokratik olan okulda öğrenciler okuldaki tüm program ve çıktılarına erişebilir.

Öğrencilerin önündeki tüm kurumsal engeller ortadan kaldırılmaya çalışılır (Demirtaş ve Özer, 2015).

Eğitim Yönetimi Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerileri

Okulda yaşanan eğitimsel sorunların tek kaynağı okul değildir. Sorunların asıl kaynağı toplumsal olgu ve olaylardır. Başka bir deyişle okul, içinde bulunduğu toplumdaki ekonomik, politik, dini kurumların yapısını yansıtır. Bu bağlamda okulda yaşanan sorunların çözümü için önce topluma ayna tutmak ve aynadaki yansımaya bakmak gerekir. O halde eleştirel düşünme becerisi ve eleştirel okuryazarlığı olan öğrenci yetiştirmek gerekir. Bunun için okul yöneticilerini, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmaları hususunda öğretmenleri özendirmek gerekir. Öğrencilerin eğitim yönetimi süreçlerinden bazılarına etkin katılımı, ilgili kurullarda temsil edilmeleri; eğitim, okul, sınıf ve toplum sorunlarının irdelenmesi, anlaşılması ve bu sorunlara iş birliği içinde çözüm seçenekleri üretilmesi için çalışmalar yapılması gerekir (Demirtaş ve Özer, 2015).

Eleştirel Kuram, eğitim yönetiminde demokrasi, katılımcılık, çoğulculuk, toplumsal sorunlara çözüm arayışı, eleştirel ve bilimsel bakış gibi değerlere önem verir. Ayrıca eğitim yöneticilerinin, eğitim programlarının içeriğinin nasıl olması gerektiğini sorgulamalarını da önerir. Demokratik bir eğitim programı, farklı bilgilere erişilmesini, farklı düşüncelere sahip bireylerin görüşlerinin de paylaşılmalarını mümkün kılmalıdır. Böyle bir programda, yaşanan sorunların araştırılması, sorunlara ilişkin çözümler önerilmesi, önerilen çözümün uygulanması için fırsatlar sunulması, toplumun genelinde görülen sorunlar ve konular etrafında düzenlenmiş öğrenme yaşantılarını kapsamalıdır. Demokratik bir eğitim programında öğrenci bir takım bilgi ya da görüşlerle karşılaştığında “Bunu kim, neden söyledi?”, “Buna niçin inanmalıyız?”, “Bunu benimsersek

bundan kim yarar sağlayacak?” gibi soruları sormaya teşvik edilerek “eleştirel okur” olmayı öğrenirler (Apple ve Beane, 2011). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin programlara eleştirel yaklaşımları, okul etkinliklerini öğrencilerin içinde bulundukları toplumsal gerçekliği anlamlandırmalarına katkıda bulunacak şekilde düzenlemeleri, gereksinim duyulan esnekliği sağlamaları gerekir. Giroux’a (1992) göre, eleştirel bakış açısıyla okulu yönetmek, dünyayı yönetmekten çok onu değiştirmeyi hayal etmektir. Eleştirel okul yöneticileri, sorunlara eleştirel yaklaşarak diyalogun eğitimsel değişimi sağlayacağını düşünürler. Okulda değişimi sağlayabilmek için, okul yöneticisi okulunda iletişime, eleştiriye ve diyaloga önem vermelidir. Bunun ön koşulu, okul yöneticisinin kendisinin eleştiriye kucaklamasıdır. Okulda yürütülen tüm toplantı ve etkinlikler bu amaçla kullanılmalıdır. Okuldaki toplantılar, okulun tüm paydaşlarının katılımıyla gerçekleştirilmeli, toplantılarda okulun nasıl değiştirilebileceği ve geliştirilebileceği tartışılmalıdır. Okulun içinde bulunduğu toplumdan bağımsız olmadığı, sürekli etkileşim içinde bulunduğu göz önünde tutulmalıdır. Bu kapsamda özellikle velilerin okul çalışmalarına katılmaları teşvik edilmelidir.

Demokratik bir toplumsal düzen oluşturmak için bir arada yaşamayı ve farklı kültürlere saygıyı önemseyen bir öğretim programı oluşturmak gerekir. Bunun için eğitim sisteminin yapısı, örgütlenmesi, öğretim programlarının hedefleri ve içerikleri, toplumdaki yerel farklılıkları dikkate alarak düzenlenmeli, toplumda farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin hak kaybına yol açmayacak biçimde planlanmalıdır (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016). Eğitimin planlanması ve eğitim uygulamaları hem yurttaşların hem de farklı kültürden ve toplumlardan gelen kişilerin taleplerini de gözötmelidir. Öğretim programları; farklı ırk, dil, din, cinsiyet, vb. kültürel özellikler taşıyan öğrencilerin kendi kültürel sınırlarını nasıl aşacaklarını öğrenmelerine, demokratik, dengeli bir

politik düzen ve yaşam için gerekli olan iletişim, etkileşim ve eylemde bulunmaya katkıda bulunacak kapsayıcılıkta olmalıdır.

Okul yöneticisi, öncelikle, çalıştığı okulun içinde bulunduğu toplumu ve çevreyi iyi analiz etmeli, toplumun yaşam koşullarını ve özelliklerini tanımalı, okul çevresi ile güçlü iletişim kurmalıdır. Okul, öğrencilerin kendilerini keşfedecekleri, özgürce ifade edecekleri ortama dönüştürülmelidir. Öğrenciler okul yönetiminde söz sahibi olmalı, düzenlenecek etkinlikler için öğrencilerin istek ve beklentileri dikkate alınmalı, ders içi ve ders dışı etkinlikler öğrencilerin yetenekleri ve yeterlilikleri göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır. Okul, sadece bilgi ve beceri edinilen yer değildir. Öğrencilerin özelliklerindeki farklılıklar, zenginlik olarak görülmeli ve buna uygun demokratik bir anlayışla öğrencilerin özgür birer birey olması için çaba gösterilmelidir. Okul etkinlikleri, öğrencilerin sosyal sorunları kavramalarına, kaynaklar üzerinde düşünmelerine ve bu sorunlara çözüm seçenekleri üretebilmelerine destek olacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler özellikle çevrelerindeki yoksulluk, iklim ve çevre sorunları, demokrasi karşıtı uygulamalar gibi sorunlar üzerine düşünmeye ve araştırmaya özendirilmelidir. Okul yöneticileri de bu konularda çalışan araştırmacıları okula davet ederek öğrencilerle buluşturabilir, öğrencilerin toplum ve toplumsal sorunlarla etkileşim halinde olmasını sağlayabilir. Okul yöneticileri açık, baskıdan uzak bir iletişim ortamı yaratmalı; okula ilişkin uygulamaların ve deneyimlerin sorgulanabileceği, okulun tüm paydaşlarının katılacağı tartışma ortamları yaratmalıdır. Okulun, öğretmenlerin ve okul çalışanlarının, öğrencileri ve kendilerini geliştirebilecekleri ortamlar olarak yapılandırılması, bilginin ticari bir mal, öğrencinin müşteri olarak görülmemesi gerekir (Demirtaş ve Özer, 2015). Okul yöneticileri, okulu etik değerlere dayalı olarak yönetmeli; okulda sosyal adalet ve eşitliği sağlama konusunda çaba göstermelidir. Bu çaba içinde okul yöneticileri okulu katılımcı

demokrasi anlayışı ile yönetme; bireyi ve toplumu dönüştürmeyi hedefleyen bir yönetim anlayışını hayata geçirme sorumluluğunu taşımalıdır. Öğretmenler ve eğitim yöneticileri toplumdaki iktidar ilişkilerini okuldan başlayarak değiştirme bilincinde olmalı ve bu bilinçle hareket etmelidir.

Sonuç

Eğitim gerek politik gücün oluşturulmasında gerekse ideolojik hegemonyanın meşrulaştırılmasında, gündelik hayatın önemli bir kısmını oluşturan bir pratik olarak işlev görmektedir. Bu pratikte egemen sınıfların düşünceleri ve söylemleri büyük gürültü çıkarırken, ezilenlerin sesleri duyulmamakta ya da ezilenler seslerini duyuramamaktadır (Şahin, 2016). Tarihsel süreçte örgün eğitimin kitleleşmesine koşut olarak, eğitim uygulamalarının toplumda egemen grupların çıkarlarını gözettiği, bireyin özelliklerini, özgürlüğünü görmezden geldiği şeklinde eleştiriler giderek artmıştır. Özgürlükçü, eşitlikçi bir eğitim anlayışını hayata geçirmeyi hedefleyen eleştiriler; sosyal sınıf ve gruplar arasındaki farklılıklar, ideoloji-hegemonya, bilgi-kültür, politika-iktidar ilişkileri ile eğitimin amacı, işlevi, öğretim programları ve uygulama yöntemleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Şahin, 2014b).

Eleştirel pedagoji, egemen eğitim pedagojisinin görmezden geldiği öğrenci ile öğretmen arasındaki hiyerarşik, baskıcı ilişkiyi yok ederek edilgen durumda olan öğrencileri özgür kılmayı amaçlamaktadır. Okullarda, eleştirel bilgi ile toplumsal-politik eylemler üretilmelidir. Eğitimin işlevini yerine getirebilmesi için okulların hem örgütsel hem de çevresel ve sosyoekonomik niteliklerine de yoğunlaşmak gerekmektedir. Bu konuda ilerleme, ancak adil bir gelir dağılımı ile yoksulluğun önüne geçilmesi; sağlık ve konut programlarının eşitlikçi politikalarla hayata geçirilmesi, farklı etnik köken ve ırkları dışlamaya, hor görmeye yönelik açık ya

da örtük politikalarından mutlak surette uzak durulmasıyla mümkün olabilir (Apple, 2004). Esasen özgürlükçü olmayan eğitim insani de değildir. O halde eğitim, her şeyden önce özgürleşmeye ve bireyi özgürleştirmeye hizmet etmelidir (Şahin, 2016, s. 268). Ne var ki, Türkiye eğitim sistemi mevcut birçok sorunun altından kalkamadan her gün bir yenisi ile karşı karşıya kalıyor. Bu sorunların bugüne kadar yapılageldiği üzere mevcut bakış açısıyla çözülemeyeceği açıktır. O halde eleştirel pedagojinin vurguladığı daha özgür, daha adil, daha demokratik topluma ulaşmak için, sorunların çözümünde geleneksel yaklaşımdan uzaklaşarak bilimsel, katılımcı yaklaşımı denemek gerekir. Bunun için Şahin'in (2025) vurguladığı gibi eğitim felsefesinde, öğretim programlarında, eğitim kurumlarında ve okullarda her türlü ırkçı, cinsiyetçi, ayrımcı, neoliberal, gerici uygulamalara karşı duruş sergilemek gerekir. Aynı zamanda her türlü sömürüye karşı çıkan, insan haklarını benimsemiş, eşitlikçi, demokrat, kamucu anlayışı önde tutan bir anlayışı eğitim sistemine, okullara ve öğrencilere taşımak gerekir

Eğitim ve eğitim yönetimi alanında yaşanan önemli sorunlardan biri de toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlikler ve gelir adaletsizliğinin eğitime yansımasıdır. Eğitimde sosyal sınıf etkisinin ve yasalarla güvence altına alınmış olan eğitim hakkına erişimde yaşanan güçlüklerin, eğitim içeriklerinin, öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin etkilendiği unsurların farkında olmak gerekir. Hem kişinin kendisini özgür bir birey olarak görmesini ve ideolojik baskıdan kurtulmasını sağlamak hem de katılımcı, eşitlikçi, özgür ve mutlu bir toplum hedefine ulaşmak için, eğitim-ideoloji ilişkisini kavramak, eğitim politikalarını, uygulamalarını değiştirmek gerekir.

Kaynakça

Adorno, T. W. (2006). *Eleştiri: toplum üstüne yazılar*, çeviri M. Yılmaz Öner. İstanbul: Belge Yayınları.

- Akın, U. & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Althusser, L. (2016). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (5. Baskı), çeviri A. Tümertekin. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar, güçlü eğitimden dersler*, çeviri M. Sarı. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Apple, W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar*, çeviri F. Gök. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Asrı, S. (2015). Türkiye’de eğitim politikalarının aktörleri. A. Gümüş (Ed.). *Türkiye’de eğitim politikaları* (s.77-109). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Aydın, A. (2022). *Bir insan hakkı olarak eğitim hakkı açısından ezberci eğitim* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Balyer, A., Özcan, K. & Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: school administrators’ roles. *Eurasian Journal of Educational Research* 17(70), 1-18. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.70.1>
- Coşkun, B. (2019). *Neoliberal iktidar ve özne*. İstanbul: Nota Bene Yayınları.
- Coşkun, B. (2021). Neoliberalizm ve eleştirel kuram: Neoliberalizmin teori ve pratik uyumsuzluğu. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 53-76. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1741876>

- Demirtaş, H. & Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 205-222. <http://www.jtee.org/document/issue8/MAKALE%204.pdf>
- Dewey, J. (2010). *Günümüzde eğitim*, çeviri B. Ata ve T. Öztürk. Ankara: Pegem Akademi.
- Eğitimsen. (2017). *Eğitim müfredatı değişiklikleri ve taslak öğretim programları raporu*. 21 Ekim 2025 tarihinde <https://egitimsen.org.tr/8305-2/> adresinden alındı.
- Ergün, M. & Arık, B. M. (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Öğrenciler ve eğitime erişim. *Eğitim Reformu Girişimi*. 24 Haziran 2021 tarihinde <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/> adresinden alındı.
- Freire, P. (1995). *Ezilenlerin pedagojisi*, çeviri D. Hattatoğlu ve E. Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Geuss, R. (2002). *Eleştirel teori Habermas ve Frankfurt okulu*, çeviri F. Keskin. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giroux, H. A. (1992). *Educational leadership and the crisis of democratic culture*. 12 Ekim 2025 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED366086> adresinden alındı.
- Giroux, H. A. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425-464. <https://doi.org/10.17763/haer.72.4.0515nr62324n71p1>
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*, çeviri B. Baysal. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Gür, B. (2011). *Eğitim politikalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi* 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu, Bildiriler (s.223-231). Eğitim-Bir Sen.
- Hinchey, P. H. (2010). *Finding freedom in the classroom: A practical introduction to critical theory*. Peter Lang Publishing.
- Horkheimer, M. (2005). *Geleneksel ve eleştirel kuram*, çeviri M. Tüzel. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İnal, K. (2010). *Eğitim ve iktidar*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Kartal, S. (2020). Türkiye’de eğitim politikalarının dönüşümü: 1980 ve sonrası. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(9), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/56911/787047>
- Kayan, M. F. & Kozikoğlu, İ. (2023). Critical pedagogy and its reflections to educational programs. *Vankulu Journal of Social Studies*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.55089/yyuvasad.1261503>
- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Kükürt. R. O. (2007). *Eleştirel pedagoji açısından Levinas'ta 'öteki' kavramı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Uludağ Üniversitesi
- McLaren, P. (2003a). Critical pedagogy: a look at the major concepts. In, A. Darder, M. Baltodano, & D. R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (s. 69-103). Routledge Falmer Publishing.

- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam, eleştirel pedagojiye giriş*. (Ed.) M.Y. Eryaman ve H. Arslan. Ankara: Anı Yayıncılık.
- MEB (2018). *2023 Eğitim vizyonu*. 22 Mayıs 2024 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden alındı.
- Özer, M., Gençoğlu, C. & Eren, S. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1404826>
- Peca, K. (2000a). *Critical educational administration: Research, theory and practice*. Portales, New Mexico: Eastern New Mexico University. [ERIC Number: ED 455564].
- Peca, K. (2000b). *Critical theory in education: Philosophical, research, socio-behavioural, and organizational assumptions*. Portales, New Mexico: Eastern New Mexico University. [ERIC Number: ED 450057].
- Sarıbaş, S. & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 3(1), 18-34 <https://dergipark.org.tr/en/pub/ajeli/issue/1524/18724>
- Sayılan, F. (2006). *Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo-liberal dönüşüm*. 21 Kasım 2025 tarihinde http://www.jmo.org.tr/yayinlar/dergi_goster.php?kodu=253 adresinden alındı.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/118762/>

- Şahin, İ. (2014a). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.
- Şahin, İ. (2014b). Eleştirel pedagoji. İçinde, C. T. Uğurlu (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 317-337). Ankara: Eğiten Kitap.
- Şahin, İ. (2016). *Eğitim bilimine giriş*. İzmir: Dinozor Kitabevi.
- Şahin, İ. (2022). Görünmeyen El'den sınırsız sömürü paradigmasına: Atanmayan öğretmen sorunu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 20 (77), 10-30.
- Şahin, İ. (2025). Eğitim sistemi ve hayat felsefesi hakkında kendimle konuşma. *Dersler Dergisi*, 2 Kasım 2025 tarihinde <https://derslerdergisi.com/egitim-sistemi-hakkinda-dusunceler/> adresinden alındı.
- Şahin, S. & Demirel, Ö. A. (2019). Türkiye'de eğitimde değişim ihtiyaçlarına, engellerine ve değişime yön vermeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 88-106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/51015/602320>
- Uysal, H. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı yönetici ve uzmanlarının görüşlerine göre Türkiye’de eğitim politikalarını geliştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 782-802. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/890461>
- Wigley, S. & Akkoyunlu, A. (2013). Türkiye’de eğitim politikalarının gelişimi ve sonuçları. M. Yıldız ve M. Z. Sobacı (Ed.). *Kamu politikası, kuram ve uygulama* (s.320-363). Ankara: Adres Yayınları.

Wulf, C. (2010). *Eğitim bilimi yorumsamacı yöntem görgül araştırma eleştirel teori*, çeviri, H. H. Aksoy, H. Ö. Aras ve A. Kayahan. Ankara: Dipnot Yayınları.

BÖLÜM 5

EĞİTİM HUKUKU İLE İLGİLİ HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ TEZLERE YÖNELİK NİTEL BİR İNCELEME

1. MERVE YARMAN¹

2. AYKAR TEKİN BOZKURT²

Giriş

İnsanlar topluluklar halinde yaşamlarını sürdürürler ve belli kurallar çerçevesinde davranışlar sergilerler. Toplumsal yaşamda yer alan kurallı yaşamaya ilişkin *hukuk* kavramı karşımıza çıkar. Hukuk kavramı; ‘Toplumu düzenleyen ve devletin yaptırım gücünü belirleyen yasaların bütünü ve bu yasaları konu alan bilim’ olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2025). Eğitim süreçleri ile ilgili düzenlemeler hukuk metinlerinde yer alır ve eğitim faaliyetleri bu metinler esas alınarak yürütülmektedir ve eğitimin devamlılığı amacıyla oluşturulan hukuki metinler; Anayasa, Kanun, Tüzük, Kararname, Yönetmelik, Genelge ve Yönergeler şeklinde

¹ Öğrenci, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı, Orcid: 0009-0001-9451-1551

² Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0002-1936-2808

sıralanabilir (Özkan, 2016, s.234). Eğitim ve hukuk birbiriyle yakından ilişkili kavramlardır, eğitimin olmadığı bir yerde hukuktan; hukukun olmadığı bir yerde eğitimden söz edilemez (Kepenekçi & Taşkın, 2012). Eğitim hukuku, çocukların eğitim sürecindeki tüm haklarının güvence altına alınmasını sağlayan normatif bir temel işlevi görür. Günümüzde eğitim genellikle devletler tarafından bir sistem içerisinde verilmektedir (Binbir & Arastaman, 2021). Çağımızda eğitim hizmeti ‘geniş bir kamusal hizmet’ olarak kabul edilmekte ve bu kamusal hizmet devletin temel görevlerinden birisi olarak sunulması yönünde genel bir anlaşmanın var olduğu görülmektedir (Okutan, 2019). Bu bağlamda, her ülkenin eğitim sistemlerinin işleyişi ile ilgili temel düzenlemeleri yapması, bu düzenlemelere yönelik hukuki metinler oluşturması söz konusudur.

Hukuk kurallarının geçerli olduğu devletlerde, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi, ortaya çıkacak problemlerin giderilmesi hukuk düzeni içinde sağlanır (Okutan, 2019). Bugün dünya ülkelerinde eğitim, sosyal bir kurum ve kamu hizmeti olarak görülmekte, dolayısıyla zorunlu temel eğitim, hemen bütün ülkelerde devlet okullarında parasız olarak sunulmaktadır (Şişman, 2015, s.91). Eğitimin hukuki boyutu sayesinde eğitim kurumlarında eğitim-öğretim gören bireylerin eğitim hakkı sağlanmaktadır. Eğitim hukuku içinde önemli bir yer tutan ‘hak’ kavramı bireylerin hukuken talep edebileceği bir statüyü ifade eder. Pozitif hukuk metinlerinin hepsine birden genel olarak “mevzuat” denilmektedir ve pozitif yaklaşımlara göre hakların devlet güvencesi altına alınmasının ve ihlallere karşı yaptırım mekanizmalarının oluşturulmasının sağlanması esastır. Nitekim modern devlet anlayışı, bireyin temel hak ve özgürlüklerini koruma görevini anayasal bir ilke haline getirmiştir (Gözler, 2020). Özellikle bir çocuğun eğitim süreci içinde yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarının tamamı, ancak sağlam bir eğitim hukuku sistemi yoluyla

etkili biçimde hayata geçirilebilir. Bu nedenle eğitim hukuku, hem eğitim gören bireylerin haklarının uygulanabilirliğin sağlanması hem de okullarda çocuk dostu iklim ve kültürün oluşturulması için eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir alt disiplini olarak nitelenebilir.

Eğitim hukuku ile ilgili genel çerçeveye baktığımızda, bu alanda ulusal ve uluslararası hukuki dayanakların yer aldığı görülür. Ulusal çerçevede konuyu incelediğimizde, Türkiye’de eğitim hukukunun başta 1982 Anayasası, 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, MEB Teşkilat Kanunu (652 sayılı) ve ilgili yönetmelikler ile şekillendiği görülmektedir. T.C. Anayasa’nın ‘II. Eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi’ başlığı altındaki 42. maddesine göre eğitimin devlet güvencesi altında olduğunu açıkça belirtilir. 42. Madde; ‘Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir’ ifadesiyle tüm vatandaşların öğrenim hakkına sahip olduğunu hükme bağlanmıştır. Ayrıca, Tevhidi Tedrisat Kanunu birinci maddesine göre ‘Türkiye dâhilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif vekâletine merbuttur’ ifadesi ile Türkiye Cumhuriyeti içindeki bütün okullar, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. Milli Eğitim Temel Kanunu (14/6/1973)’nda yer alan Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri; “genellik ve eşitlik”, “ferdin ve toplumun ihtiyaçları”, “yöneltme”, “eğitim hakkı”, “fırsat ve imkan eşitliği”, “bilimsellik”, “süreklilik”, “demokrasi eğitimi” şeklinde belirtilen toplam on dört temel ilke eğitim hukukunun temel çerçevesini belirlemektedir. Bu temel kanun içerisinde bulunan; Madde 7.’de ise ‘Eğitim hakkı- İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır. İlköğretim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından vatandaşlar ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanırlar’ ifadesi Türk Milli

Eğitim sisteminin bireyin eğitimine verdiği önem ve önceliği hukuki olarak yansıtılmaktadır.

Türkiye’de eğitim hukuku alanında son yıllarda yeni çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Türkiye’de 2012 yılında 6287 nolu İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun kapsamında zorunlu eğitimin süresi 4+4+4 düzenlemesi ile 12 yıl yapılmıştır. Bu yeni düzenleme ile ilköğretim; dört yıl süreli zorunlu ilkokul ve dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan sekiz yıllık zorunlu bir süreyi kapsamaktadır, bu sreye dört yıllık ortaöğretim kademesinin de dâhil edilmesi ile birlikte zorunlu eğitim süresi toplam on iki yıla yükseltilmiştir (Kanun No. 6287). Karşılaştırmalı eğitim açısından, genel istatistikler incelendiğinde, Türk eğitim sisteminde zorunlu eğitimin 12 yıl olarak belirlenmesi Avrupa Birliği ve OECD lkelerinin eğitim politikaları ile genel anlamda uyum gösterdiği söylenebilir (Doğan, Uğurlu, & Demir, 2014). 4+4+4 düzenlemesinin okullaşma oranlarının artırılması, kız çocuklarının eğitime devamlılığının sağlanması ve daha erken yaşta yabancı dil eğitimine başlanması gibi yönlerde olumlu önemli etkiler oluşturduğu görülmektedir. Ve, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nın ‘2023 Eğitim Vizyonu’ belgesi de eğitimin ana ögesi olarak *insanı* merkeze alması ve 21. yüzyıla dair eğitim nerileri sunması bakımından önemli bir metindir. Vizyon belgesi; eğitimde kalitenin arttırılması, fırsat eşitliğinin geliştirilmesi, okul iklimini iyileştirme, ğrenci refahı, lme ve değerlendirme sistemlerinde iyileştirme, okul bazında veriye dayalı yönetim gibi pek çok stratejik hedef sunmaktadır. Bu hedefler doğrultusunda eğitim sisteminin niteliksel ve niceliksel açıdan daha da gelişimini sağlamak, ihtiyaçların belirlenmesi, eğitim hakkı, eğitime erişim ve ilgili uygulamaların geliştirilmesi, paydaşların sürece desteğinin artırılması ve bireyin eğitim politikalarının merkezinde yer alması yönlerinden oldukça önemli tespit ve öneriler sunulmaktadır.

Bunun yanı sıra, Türkiye’de 2024 yılında yürürlüğe giren ‘Okullarda Şiddetin Önlenmesi Strateji Belgesi’ eğitim ortamlarında çocuğun korunmasına ilişkin önemli bir politika belgesidir (Kepenekçi, & Taşkın, 2012). Bu genelgede (2024/56); ‘Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerin hükümlerine göre, devletler şiddetin önlenmesine yönelik çalışmaları yürütmeyi ve vatandaşlarına şiddetten arınmış bir yaşam sağlamak için gerekli her türlü tedbiri almayı taahhüt etmektedir’ şeklinde ifade edilerek eğitim kurumlarında şiddet aktarımının önlenmesi ve özellikle olumsuz yaşantıların oluşmasını engellemeye yönelik gelişimsel önleyici yaklaşımın esas alınmasının önemi belirtilmektedir.

Eğitim hukuku ile ilgili uluslararası dayanakların yer aldığı çerçeve baktığımızda ise dünyada pek çok ülke tarafından kabul gören, ülkemizin de imzaladığı uluslararası hukuki belgeler dikkat çekmektedir. Öncelikle Birleşmiş Milletler (BM) tarafından 10 Aralık 1948’de kabul edilen ‘İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’ önemli bir uluslararası belgedir. Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948) eğitim ile ilgili hukuki maddelere geniş ölçüde yer vermektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirisi (1948)’nin 26. Maddesinde “Herkes eğitim hakkına sahiptir. Eğitim, en azından ilk ve temel eğitim aşamalarında parasızdır” ifadesi yer alır (United Nations, web site). Ayrıca, bu hususta Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin (ÇHS) 28. maddesi ve Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme’nin (ESKHS) 13. maddesine göre “herkes eğitim hakkına sahiptir; ilköğretim zorunludur ve parasızdır” olarak eğitim hakkı ifade edilmektedir (Eğitim Reform Girişimi, 2016).

Birleşmiş Milletler tarafından çocuklara yönelik yayımlanan ‘Çocuk Hakları Sözleşmesi’ (ÇHS) de Türkiye’nin çocuklara ilişkin politika ve uygulamalarının çerçevesini belirleyen başlıca uluslararası belgelerden birisidir. Türkiye, 1990 yılında BM Genel

Kurulu tarafından kabul edilen bu sözleşmeyi 14 Eylül 1990'da imzalamış, 9 Aralık 1994 tarihli ve 4058 sayılı Kanun ile uygun bulmuş, ardından 27 Ocak 1995 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlayarak yürürlüğe koymuştur. Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların korunması, gelişimi ve katılımı için uluslararası ölçekte kabul edilmiş en kapsamlı ve bağlayıcı insan hakları belgesidir. 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen sözleşme, kısa sürede dünya çapında geniş bir onaylanma oranına ulaşmıştır. Tarihsel olarak devletlerin çocukları korumaya yönelik çeşitli düzenlemeler yapmış olmasına rağmen, ÇHS çocuk haklarını ilk kez bütüncül ve evrensel bir çerçevede sistematik olarak tanımlamıştır (Detrick, 1999; Verhellen, 2015). Çocuk Hakları Sözleşmesinde toplam 54 madde bulunur, ilk maddeye göre her birey on sekiz yaşına kadar çocuk olarak kabul edilmiştir. Sözleşmenin temel amacı, çocukların bütüncül gelişimlerini güvence altına alacak uluslararası bir standart oluşturmaktır. Ayrıca ÇHS; çocuğun üstün yararı, ayrımcılık yasağı, yaşama ve gelişme hakkı, katılım hakkı gibi hak ve ilkelere dayalı olarak düzenlenmiştir. Bu açıdan, bu alanda yapılacak çalışmaların alanın zenginleşmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Haklarını bilen çocuklar yetiştirebilmek için öğretmenlerin de çocuk hakları konusunda bilgili olmaları, buna uygun davranış sergilemeleri ve haklarının farkında olan çocuklar yetiştirmeleri gerekir, bu nedenle özellikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk haklarını bilme ve uygulama düzeylerinin tespitine yönelik araştırmalar önem taşır (Gürge & Tekin Bozkurt, 2022).

Eğitim hukukunda uluslararası düzeyde diğer önde gelen kuruluşlar ve önemli hukuki belgeler olarak; UNESCO ve UNICEF tarafından hazırlanan rapor ve ilgili sözleşmeleri belirtebiliriz. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO), dünya çapında barışı teşvik etmek amacıyla eğitim, bilim, kültür ve

iletişim alanlarında işbirliğini destekleyen bir Birleşmiş Milletler örgütüdür. Örgütün mevcut üye sayısı 194'tür ve 12 ortak üyesi bulunmaktadır. Birleşmiş Milletler üyeliği, UNESCO üyeliği hakkını da beraberinde getirmektedir. Kuruluş, kaliteli eğitim ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının her insanın hakkı olduğunu belirtmektedir; eğitimin, kadın ve erkekleri yoksulluktan kurtarmak, eğitsizlikleri gidermek ve sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak için düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (www.unesco.org). UNESCO'nun "Education for All" adlı eğitim raporunda, eğitimde eğitlik, kapsayıcılık ve kalite standartlarının ülkeler tarafından benimsenmesini tavsiye eden bir model sunulur. Eğitim sadece bir hak değil, aynı zamanda kapıları açan, fırsatları ve özgürlükleri genişleten insan gelişimine giden bir yol olarak nitelenir ve bu raporda sürdürülebilir Kalkınma dört hedefi sıralanır. Bunlar: herkes için kapsayıcı, eğit ve kaliteli eğitimin sağlanması ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi, evrensel eğitimin önündeki çeşitli engelleri kabul etmekte ve gelişmekte olan ülkelerdeki öğrencilere verilen burs sayısını artırmak ve cinsiyet duyarlı ve engellileri kapsayan eğitim tesisleri oluşturmak gibi hedefler aracılığıyla bu engelleri azaltmak amaçlanır (<https://www.un.org/en/academic-impact/education-all>). Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuk Acil Durum Fonu (UNICEF), II. Dünya Savaşı'nın ardından 1946 yılında kurulmuştur. UNICEF'e 190'dan fazla ülke üyedir ve pek çok bölgede çocukların hayatlarını korumak, haklarını savunmak ve erken çocukluktan ergenliğe kadar potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak amaçlanır (<https://www.unicef.org/>). UNICEF'in çocuk dostu okullar yaklaşımıyla eğitim hukukuna pedagojik bir boyut kazandırmış ve eğitim ortamlarının sadece hukuka uygun değil, aynı zamanda her çocuğun gelişimine en üst düzeyde katkı sağlayacak nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır (Brown ve diğerleri, 2019).

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada Türkiye’de ‘Eğitim Hukuku’ alanındaki lisansüstü düzeyde yapılan tezlerin incelenmesi sonucunda elde edilecek bulgular doğrultusunda konunun mevcut durumunu saptamak ve gelişim yönünü yakından izlemek adına çalışmanın alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın kapsamında ‘Eğitim Hukuku’ konusunda Türkiye’de yayımlanan lisansüstü tezlerin durumu nasıldır, ana sorusunun cevabı aranmıştır. Bu ana soru çerçevesinde ‘Eğitim Hukuku’ kapsamında hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Lisansüstü tezlerin künye bilgileri nasıldır? (Yazar bilgileri; Yayınlandıkları üniversiteler; Eğitim düzeyi; Yayınlandıkları Anabilim dalları; Yayın yılı dağılımı)
2. Lisansüstü tezlerin yöntem bölümünde kullandıkları metotlar nasıldır? (Kullandıkları araştırma yöntemleri; Kullanılan modelleme türü; veri toplama araçları)
3. Lisansüstü tezlerde odaklanılan temel çalışma başlıkları/ alt alanları nelerdir? Şeklinde sıralanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sosyal olgular durağan değildir, değişkenlik gösterir, bu açıdan sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri sıkça kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama tekniklerini kullanılır (Baltacı, 2019).

Bu çalışmada *doküman incelemesi tekniği* tercih edilmiştir. Dokümanlar, belli amaçlara ilişkin oluşurlar ve hedef kitleleri vardır; sosyo-tarihsel bağlamlar içinde bireyler veya gruplar

tarafından oluşturulurlar ve tutumlar, sosyal değerler ve toplumsal eğilimler için mükemmel bir kaynak haline gelmek üzere hem nicel (örneğin, içerik analizi) hem de nitel (örneğin, söylem analizi) yönlü olarak kullanılabilirler (Davie & Wyatt, 2021). Nitel araştırmada doküman incelemesi, yazılı belgelerin içeriğini titiz ve sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Wach & Ward, 2013).

Veri toplama süreci

Araştırmanın evrenini Türkiye’de ‘Eğitim Hukuku’ alanında eğitim hukuku ile ilgili yapılmış tezler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veri tabanı vasıtasıyla ulaşılan lisansüstü tezler meydana getirmektedir. Türkiye’de YÖK Ulusal Veri Tez Tabanı üzerinden ‘eğitim hukuku/eğitim ve hukuk/okul ve hukuk/öğretmen ve hukuk/okul müdür ve hukuk/eğitim yasası/yasaları’ anahtar kelimeleri (Erişim tarihi: 05.12.2025) kullanılarak tarama yapılmıştır. Yapılan taramanın sonucunda, bu konuda hazırlanmış toplam 6 adet (n:6) tezin bulunduğu görülmüştür. Bu tezler çalışmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir. Ulaşılan bu tezler belli kriterler bakımından tek tek incelenmiş ve analizleri yapılarak bulgular bölümünde tablolar yardımıyla sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizde doküman analizi süreci takip edilmiştir. Bu süreçte takip edilmesi gereken adımlar vardır. Foster (1995)’in önerdiği üzere beş adımlı bir süreç izlenmiştir. Bunlar; dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, toplanan veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olarak sıralanır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Toplanan verilerin analizi aşamasında konu ile ilgili ulaşılan tezler (n:6) örneklem olarak kabul edilmiş, inceleme esnasında alt sorularda belirtilen kriterler doğrultusunda (tezlerin künye bilgileri, tezlerin

yöntem bölümünde kullandıkları metotlar, tezlerde odaklanılan temel çalışma başlıkları) her alt soru birer kategori olarak görülerek içeriksel bir analiz süreci ilerletilmiştir. Ayrıca, sayısallaştırma adımına yer verilerek bulgular kısmında frekans (f) bilgilerine yer verilmiştir ve dokümanlardaki kriterlerin tekrar etme sıklığı belirtilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama ve analizine ilişkin açıklamalara detaylı olarak yer verilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Dair Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin olarak ‘Eğitim Hukuku’ konusundaki lisansüstü tezlerin künye bilgileri nasıldır? (yayınlandıkları üniversiteler; eğitim düzeyi; yayınlandıkları anabilim dalları; yazar adı; tez numarası; yayın yılı dağılımı) sorusuna yönelik ulaşılan bulgular aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Tezlerin Künye Bilgileri

Sıra No	Tez No	Yayınlandığı Üniversite	Eğitim Düzeyi	Yayınlandıkları Anabilim Dallerı	Yazar Adı	Tez Yılı
T1	711074	Ankara Üniversitesi	Doktora Tezi	Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı	Yağmur KOÇ BAŞAR AN	2021
T2	525210	Gazi Üniversitesi	Doktora Tezi	İlköğretim Ana Bilim Dalı	Erdem HAREKET	2018
T3	483085	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Yüksek Lisans Tezi	İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı	Hatice KARA	2017
T4	767172	Marmara Üniversitesi	Doktora Tezi	Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı	Seyithan HAS	2022

T5	65407 2	İhsan Doğramac ı Bilkent Üniversite si	Yüksek Lisans Tezi	The Department of Economics (Ekonomi Anabilim Dalı)	Marie LEKA	2020
T6	96268 0	Kadir Has Üniversite si	Yüksek Lisans Tezi	Sosyal ve Beşeri Bilimler Anabilim Dalı	Funda Başak YILMA Z	2025
Toplam : 6						

Tablo 1’den görüldüğü üzere, ‘Eğitim Hukuku’ konusunda farklı üniversitelerde farklı yazarlar tarafından tez numaraları tabloda yer alan sınırlı sayıda olan toplam 6 tane lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı ve bu çalışmaların tamamlanarak YÖK Ulusal Tez Veri tabanında açık erişim ile yayımlandığı belirlenmiştir.

Tablo 1’e bakıldığında, incelenen 6 tezden 3’ünün yüksek lisans eğitimi düzeyinde yayımlandığı, geriye kalan 3 tane tez çalışmanın ise doktora düzeyinde çalışıldığı saptanmıştır. Bu bulguya dayalı olarak, konuya yönelik yayınlanan lisansüstü tezlerin eğitim düzeyi bakımından birbirine denk olduğu saptanmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, ‘Eğitim Hukuku konusunda en sık tez çalışması hazırlayan Anabilim Dalı olarak “İlköğretim Ana Bilim Dalı” ilk sırada yer almaktadır. Bu konuda belirli bir anabilim dalından ziyade farklı anabilim dallarında çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Tablo 1’de incelenen tezlerin yayın yıllarına göre dağılımı bulunmaktadır. Tezlerin yayın yılı bakımından 2017 ile 2025 yılları arasında yayımlandığı belirlenmiştir. Tezlerin künye bilgilerine göre Eğitim Hukuku konusu ile ilgili yayımlanan tezlerin; 2017, 2018, 2020, 2021, 2022, 2025 yıllarında birer tane çalışıldığı

belirlenmiştir. Bu bulguya dayalı olarak, ülkemizde konu hakkındaki lisansüstü tez çalışmalarının son yıllardaki çalışılma sıklığı ve yayımlanma ivmesi dikkat çekmektedir.

İkinci Alt Probleme Dair Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen tezlere dair ikinci alt problem doğrultusunda ‘Eğitim Hukuku’ konusundaki lisansüstü tezlerin yöntem bölümünde kullandıkları metotlar nasıldır? (kullandıkları araştırma yöntemleri; kullanılan modelleme türü; veri toplama araçları) sorusuna yönelik ulaşılan bulgular aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Tezlerin Metot Bilgileri

Sıra No	Araştırma Yöntemi	Modelleme Türü	Veri Toplama Araçları
1	Karma Araştırma Yöntemi (T1)	Yakınsayan Paralel Deseni, Fenomenoloji Deseni, Tarama Modeli	• Ölçek, Görüşme • “Okul yöneticilerinin hukuk okuryazarlığı yeterliklerine ilişkin yönetici görüşlerini belirlemeye yönelik ölçme aracı”, “Hukuk okuryazarlığı yeterliği ve hak arama özgürlüğünü kullanma durumlarına ilişkin yönetici görüşme formu”
2	Nitel Araştırma Yöntemi (T2)	Eylem Araştırması Deseni, Ölçüt Örneklem Yöntemi	• Test, Görüşme, Gözlem, Doküman • “Zihin Haritası, Bağımsız Kelime İlişkilendirme Testi ve Yazma-Çizme Tekniği”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları”, “Hikâye değerlendirme formu”, “Yapılandırılmamış gözlem kayıtları”, “Öğrenci ürünleri değerlendirme formu”
3	Karma	Yakınsayan Paralel	• Ölçek, Görüşme

	Araştırma Yöntemi (T3)	Deseni, Oransız Küme Örneklem, Amaçlı Rastgele Örneklem	• “Hukuk okuryazarlık bilgi testi hukuk okuryazarlık ölçeği”, “Yarı-yapılandırılmış görüşme formu”
4	Nitel Araştırma Yöntemi (T4)	Eylem Araştırması Deseni	• Görüşme, Doküman, Günlük, Kompozisyon Analizi • “Ön Algı- Son Algı Formu”, “Odak grup görüşmesi”, “Öğrenci etkinlik kâğıtları”, “Günlük & Kompozisyon değerlendirme”, “Yarı yapılandırılmış görüşme formu”
5	Nicel Araştırma Yöntemi (T5)	Kesitsel Tarama Deseni, Rastgele Örneklem	• Ölçek (Anket), Doküman • “2016 Aile yapısı anketi”, “Arşiv verileri”, “Resmi istatistik temelli veriler”
6	Nicel Araştırma Yöntemi (T6)	Yarı Deneysel Desen, Regresyon Süreklilik Analizi Tasarımı (RDD) Yöntemi, Farkların Farkı (DiD) Yöntemi	• Doküman • “Arşiv Verisi”, “Milli Eğitim Bakanlığı, Resmi İstatistikler birimi verileri”, “2019-2022 TÜİK hane halkı işgücü araştırması mikro verisi”

Tablo 2’ye göre, incelenen altı tezin içerisinde 2 tez araştırmasında yöntem olarak nicel araştırma yönteminin kullanıldığı; 2 tez araştırmasında karma araştırma yönteminin tercih edildiği ve son olarak 2 tezde ise nitel araştırma yönteminin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, konu kapsamında hazırlanan tezlerde yöntemlerin eşit oranda tercih edilme dağılımı belirlenmiştir.

Tablo 2’den görüldüğü üzere, incelenen 6 lisansüstü tez araştırmasının içinde dört farklı veri toplama araç grubunun çoğunlukla tercih edildiği görülmüştür. Bunlar; ölçek (f:3), görüşme(f:4), doküman incelemesi (4), gözlem (f:1) olarak

sıralanmaktadır. Ayrıca incelenen tezlerde farklı metodlarında araştıma süreci içinde kullanıldığı görülmüştür. Bunlar; günlük incelemesi (f:2), kompozisyon değerlendirmesi (f:3), çeşitli formların kullanımı (f:5), test (f:1) ve arşiv (ikincil) verilerin incelenmesi (f:4) olarak belirlenmiştir. Bu bulguya göre, ulaşılan tezlerde yöntem kısmında veri toplama araçları bakımından çeşitlilik durumu tespit edilse de, araştırmacılar tarafından sıklıkla ölçek kullanımının ve görüşmenin tercih edildiği göze çarpmaktadır.

Üçüncü Alt Probleme Dair Bulgular

‘Eğitim Hukuku’ konusundaki lisansüstü tezlerde odaklanılan temel çalışma başlıkları / alt alanları nelerdir? Sorusuna yönelik ulaşılan bulgular aşağıdaki Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Lisansüstü Tezlerde Odaklanılan Temel Çalışma Başlıkları / Alt Alanları

Sıra No	Çalışma Başlıkları / Alt Alanları
1 (T1)	Hukuk Okuryazarlığı, Hukuk Kurallarına (Mevzuata) İlişkin Temel Bilgi, Hukuk Kurallarına (Mevzuata) İlişkin Temel Beceri, Hukuk Kurallarını (Mevzuatı) Uygulama Becerileri, Hak Arama Özgürlüğünü Kullanma Durumu
2 (T2)	Çocuk Hakları, Çocuk Hakları Eğitimi, Kavramsal Bağlamda Çocuk Hakları, Çocuk Hakları Bağlamında Öz Değerlendirme, Çocuk Hakları Bağlamında Akran Değerlendirmesi, Çocuk Olarak Haklarının Gündelik Hayata Yansımaları, Gerekliklik Algısı Ekseninde Çocuk Haklarının Öğretilmesi, İsteklilik ve Yararlılık Bağlamında Çocuk Hakları Eğitimi, Çocuk Hakları Perspektifinden Eğitim-Öğretim Faaliyetleri, Çocuk Haklarına İlişkin Mevcut Algıları Ve Farkındalık, Çocuk Hakları Eğitimi Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler Ve Çözüm Önerileri
3 (T3)	Hukuk Okuryazarlığı, Hukuka Güven, Hukuku Kullanma, Hukuka İlgi, Kuralsızlık, Hukuki Sorumluluk, Günlük Hayat İle İlişkilendirme, Hukuki Yapıtırım, Sosyal Bilgiler Dersi Ve Hukuk İlişkisi, Yeterlilik, İdeal Hukuk Öğrenimi
4 (T4)	Hukuk Kavramı, Hukuk Okuryazarlığı Kavramı, Hukuk Okuryazarlığı Yeterliği, Hukuk Okuryazarlığı Bilgisi, Hukuk Okuryazarlığı Algısı, Hukuk Okuryazarı Bireyin Niteliği, Hukuk Okuryazarlığı Becerisi,

	Araştırma Becerisi, Eleştirel Düşünme Becerisi, İletişim Becerisi, Hak Arama Becerisi, İnisiyatif Alma Becerisi, Karşılaştırma Becerisi, Kurallara Uyuma Becerisi, Sorun Çözme Becerisi
5 (T5)	Eğitim Reformu(1997), Reformun Eğitim Üzerindeki Etkisi, Reformun Eşlerin Eğitimi Üzerindeki Etkisi, Ortaokul Mezuniyetinin Hane Halkının Finansal Davranışı Üzerindeki Etkisi, Reformun Hane Halkının Finansal Davranışı Üzerindeki Etkisi
6 (T6)	12 Yıllık (4+4+4) Zorunlu Eğitim Yasası, İşgücü Piyasası, Eğitim Yasasının Lise Mezuniyetine Etkisi, Zorunlu Eğitim Yasasının Cinsiyete Göre Mezuniyete Etkisi

Tablo 3’den, incelenen lisansüstü tezlerde eğitim hukuku ile ilgili odaklanılan temel çalışma başlıkları ve alt alanları görülmektedir. İncelenen tezlerin dört tanesinde eğitim hukuku kategorisinde odaklanılan beceri alanları/başlıkları net bir şekilde belirlenmiştir. Bunlar; hukuk okuryazarlığı ve çocuk hakları, çocuk hakları eğitimi, hukuka güven, hukuku kullanma, hukuka ilgi, hukuki sorumluluk, günlük hayat ile ilişkilendirme, hukuki yaptırım olarak sıralanmaktadır. Diğer iki tez çalışmasından birisinde eğitim reformu ve buna dayalı eğitim sistemine hukuksal ve ekonomik etkisi yönünde bir inceleme ile karıştırırken, ikincisinde ise 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş ve bunun işgücü piyasası ve mezuniyetlere etkisi yönünde dolaylı bir ilişkisel tespite yönelik araştırma tasarımı görülmüştür. Ayrıca, Tablo 3’te yer alan üç tane tez çalışmasında ‘eğitim hukuku’ konusu temel alınarak konunun diğer araştırma konuları birlikte ele alınarak araştırıldığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, eğitim hukukunun pek çok eğitim ve hukuk alanı konu başlığı ile ilişkili olduğu ve alt temaların birbirleri ile etkileşim içerisinde geliştiği söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada nitel bir yaklaşımla ‘Eğitim Hukuku’ ile ilgili YÖK Ulusal Veri Tez Tabanında bulunan lisansüstü tezlerin incelemesi yapılmıştır. Tarama sonucu altı tane lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır ve bu tezler temel veri kaynağı kabul

edilerek, belirli kriterlere göre analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde pek çok sonuca ulaşılmıştır. İlk alt problem kapsamında incelenen 6 tezden 3'ünün yüksek lisans diğer 3'ünün ise doktora düzeyinde olduğu ve farklı üniversitelerde, farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği saptanmıştır. Yayın yılı bakımından 2017 ile 2025 yılları arasında tezlerin yayınlandığı, böylece konuya ilişkin tez çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu ancak son yıllarda ülkemizde çalışılma sıklığının artış ivmesi dikkat çekmiştir. Buna göre, 'Eğitim Hukuku' konusunun güncel bir eğitimsel çalışma alanı olduğu söylenebilir. Eğitim hukuku kapsamındaki tez çalışmalarının analizi ile ulaşılan bu araştırma bulgusunun alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu konuya yönelik alanyazına bakıldığında ülkemizde az sayıda çalışma görülmektedir. Dağlı (2022)'nın 'Türkiye'de eğitim alanında çocuk hakları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi' adlı çalışmasında benzer şekilde YÖK Ulusal Tez Merkezi verilerine dayalı bir tez inceleme çalışması görülmektedir. Bu çalışmada da 2021 yılı itibariyle eğitim alanında çocuk hakları hakkında tezlerin hazırlamasına yönelik bir artış ivmesinin olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma sonucunda alanın güncel bir çalışma alanı olduğu ve tez hazırlama artış ivmesi bulgusunun yeni araştırmalara yönelik önemli ve değerli bir tespit sunduğu söylenebilir. Bu hususta, Has (2022, s.16)'ın belirttiği gibi toplumsal yaşamda hukukun etkin bir güç olarak yerini alması, hak ve sorumluluklarının bilincinde olan ve toplumsal yaşamda karşılaşılan sorunlara akılcı çözüm önerileri sunan bireyler ile sağlanabilir ve hukuk, toplumsal yaşamda bireylerin etkin bir rol almasını sağlayan önemli araçlardandır. Bu bağlamda, toplumsal hayattaki kuralların öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecinde yer alan eğitim kurumlarındaki hukuksal düzenlemeler oldukça önemlidir. Eğitim ve hukuk ilişkisi bağlamında, gerek eğitim sisteminin, gerek eğitim faaliyetlerinin gerekse de eğitim hakkının ulusal ve

uluslararası hukuk çerçevesindeki çalışmalar ile korunuyor ve sürdürülüyor olması görüşü kabul görmektedir (Hareket, 2018, s.20). Buna göre, hukuk alanı toplumsal yaşam ile ilişkili bir alandır ve sürdürülebilirlik açısından alana dair yeni düzenlemelerin ileriki zamanda yapılması olasıdır. Bu sebeple, alanın güncel bir alan olduğu ve bu süreçlere ilişkin yeni çalışmalara duyulan/duyulacak ihtiyaç çıkarımı ifade edilebilir.

Çalışmanın sonucunda incelenen tezlerde; nitel, nicel ve karma yöntemlerin kullanıldığı, tez araştırmalarının içinde dört farklı veri toplama araç grubunun çoğunlukla tercih edildiği görülmüştür. Bunlar; ölçek, görüşme, doküman incelemesi ve gözlem olarak sıralanmaktadır. Dağlı (2022) da çalışmalarında yapılan tez çalışmalarında en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek ve görüşme olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bu araştırmanın son problemi kapsamında ulaşılan tezlerde odaklanılan temel konular incelenmiştir. Tezlerin dördünde eğitim hukuku kategorisine net bir şekilde odaklanıldığı belirlenmiştir. Hukuk okuryazarlığı ve çocuk hakları, çocuk hakları eğitimi, hukuka güven, hukuku kullanma, hukuka ilgi, hukuki sorumluluk, günlük hayat ile ilişkilendirme, hukuki yaptırım gibi alt başlıklarda araştırmaların yürütüldüğü belirlenmiştir. Diğer iki tezde ‘eğitim hukuku’ konusu çerçevesinde diğer alt konuların birlikte ele alındığı ve etkisel incelemelerin yürütüldüğü belirlenmiştir.

Araştırmanın sonunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Bu çalışma, “Eğitim Hukuku” ile ilgili ülkemizde YÖK Ulusal Tez Merkezi online veri tabanında yapılan taramanın sonucu ulaşılan tezler ile sınırlıdır. Bu kapsamda, gelecek çalışmalarda farklı akademik portallar üzerinde taramalar yapılarak ulaşılabilecek dokümanlar (veri seti) ile analiz çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

- Bu çalışmada “Eğitim Hukuku” ile ilgili Ulusal Tez Merkezinde sınırlı sayıda tezin (n:6) yer aldığı, ancak bu konuda son yıllarda tez yayımlama hızında artış ivmesi görülmüştür. Bu bulguya dayalı olarak, alana yönelik tez araştırması ihtiyacı göz önünde tutularak alana yönelik araştırmacılar tarafından lisansüstü düzeyde daha fazla tez çalışmasının tasarlanması önerilmektedir.
- Bu çalışmada nitel bir yaklaşım ile doküman incelemesi tekniği tercih edilmiştir. Konuya ilişkin farklı nitel ya da nicel araştırma teknikleri tercih edilerek yeni çalışmalar yürütülebilir.
- Eğitim hukukunun diğer eğitimsel alanlar ile yakından ilgisi göz önünde tutularak, eğitim kurumlarındaki uygulamalara yönelik yeni araştırmaların arttırılması hatta proje çalışmalarının planlanması önerilmektedir.

Kaynakça

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Binbir, Ü., & Arastaman, G. (2021). Eğitim hakkı: Bir sistematik derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5067-5098.

Brown, C., de Lannoy, A., McCracken, D., Gill, T., Grant, M., Wright, H., & Williams, S. (2019). Child-friendly cities. *Cities & health*, 3(1-2), 1-7.

Dağlı, S. K. (2022). Türkiye’de eğitim alanında çocuk hakları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 22-34.

Davie, G., & Wyatt, D. (2021). Document analysis. In *The*

Routledge handbook of research methods in the study of religion (pp. 245-255). Routledge.

Detrick, S. (1999). *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child* (pp. 1-26). The Hague: Martinus Nijhoff.

Doğan, S., Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2014). Analysis of The" 4+ 4+ 4" Education System's Positive and Negative Effects on the School Partners According to the Opinions of Administrator. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 115-138.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG), (2016), Türkiye’de Ortaöğretimde Kapsayıcı Eğitim Durum Analizi, ISBN: 978-605-9178-22-8.

Gözler, K. (2020). *İnsan Hakları Hukukuna Giriş*. 2. Baskı. Ekin Basım Yayın Dağıtım.

Gürge, S., & Tekin Bozkurt, A. (2022). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*. 2480-2493

Kepenekçi, Y.K. & Taşkın, P. (2012). *Eğitim hukuku*. Siyasal Kitabevi.

Şişman, M. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem akademi.

Okutan, M. (2019). Eğitimin hukuksal temelleri. E.Karip (Edi.). *Eğitime giriş* içinde, (9.Baskı, ss. 52-79). Pegem akademi.

Özkan, R. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. 2023 Vizyonu. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23>

T.C. İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (Kanun No. 6287) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Okullarda Şiddetin Önlenmesi Genelgesi. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2234.pdf>

T.C. Tevhidi Tedrisat Kanunu (No:430). https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200430.pdf

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

Türk Dil Kurumu Sözlüğü (TDK). <https://sozluk.gov.tr/>

UNESCO, UNESCO in brief. <https://www.unesco.org/en/brief>

UNESCO, Education for all. <https://www.un.org/en/academic-impact/education-all>

UNICEF, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

UNICEF, For Every Child. <https://www.unicef.org/>

United Nations. Universal Declaration of Human Rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. <https://hdl.handle.net/20.500.12413/2989>

Verhellen, E. (2015). The Convention on the Rights of the Child: Reflections from a historical, social policy and educational perspective. In *Routledge international handbook of children's*

rights studies (pp. 43-59). Routledge.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Ek-1. Çalışma Grubunda Yer Alan Tezlere Ait Kaynakça

Hareket, E. (2018). *Eğitim hukuku bağlamında çocuk hakları eğitimi: Bir eylem araştırması* (Tez No: 525210). [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Has, S. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığı eğitimi yeterliklerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Tez No: 767172). [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

Kara, H. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Tez No: 483085). [Yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, Muğla.

Koç Başaran, Y. (2021). *Okul yöneticilerinin hukuk okuryazarlığı yeterliklerine ve hak arama özgürlüğünün kullanımına ilişkin görüşleri* (Tez No: 711074). [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı, Ankara.

Leka, M. (2020). *Quality versus quantity: The limited impact of compulsory schooling laws on household financial behavior* (Tez No: 654072). [Master's thesis]. İhsan Doğramacı Bilkent University, Department of Economics, Ankara.

Yılmaz, F. B. (2025). *4+4+4 compulsory schooling law and*

its effects on schooling and employment (Tez No: 962680). [Master's thesis]. Kadir Has University, School of Graduate Studies, Department of Social Sciences and Humanities, Program of Economics, Istanbul.

BÖLÜM 6

EĞİTİMDE YERELLEŞME

1. SEVDA UĞUR¹

Giriş

Tarihsel süreçte eğitim politikaları pek çok iktisadi, siyasi ve sosyal değişimden etkilenmiştir. Küresel boyutta yaşanan ekonomik krizler kamu yönetimlerinde yeni eğilimler ortaya çıkarmış ve bu eğilimler eğitim politikalarına da yön vermiştir. 1930’lu yıllarda izlenen devletçi politikalar, iktisadi alanda da devletin baskın rolünü vurgulamış, kamu hizmetlerinde de merkeziyetçi bir yönetim anlayışı benimsenmiştir. Ancak 70’li yıllara gelindiğinde hakim kapitalist düzen yeni bir ekonomik çıkmaza girmiş ve bu duruma çözüm olarak neo-liberal politikalar doğmuştur. Neo-liberal politikalar izlenen devletçi politikanın terkedilmesini, yerel yönetimlerin kapasite ve yetkilerinin artırılmasını öngörmüştür. Özel teşebbüsün desteklendiği bu anlayışta, devletin kamusal yönünün daraltılarak piyasa ekonomisinin etkin kılınması vurgulanmıştır. Eğitim sektörü de bu gelişmelere paralel olarak yerelleşme eğilimi göstermiştir. Eğitim talebinin giderek artması devletin üzerindeki yükü artırmış ve eğitimin kalitesi sorgulanır hale gelmiştir. Gerek finansman kaynağı sağlamak gerekse eğitimin niteliğinin artırılması

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO, Yabancı Diller ve Kùltürler Bölümü, Orcid: 0000-0003-2786-0177

için yerinden yönetim uygulamaları ile birlikte özelleştirme faaliyetleri gündeme gelmiştir. Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve pek çok Avrupa ülkesinde iyi örnekleri mevcut olan yerelleşme uygulamaları, geleneksel olarak merkeziyetçi bir yapıya sahip olan Türkiye’de de gündeme gelmiş, Dünya Bankası destekli bazı projelere imza atılmıştır.

Küreselleşme ve Neo-Liberal Politikalar

1970’li yıllara damgasını vuran yeni ve evrensel ekonomik bunalım, refah devleti anlayışına ve kamu maliyesine darbe vurmuştur. Yaşanan ekonomik bunalıma çözüm olarak neo-liberal politikalar gündeme gelmiştir. Genel anlamda neo-liberal politikaların ortaya koyduğu nokta, devletin kamusal yönünün ortadan kaldırılarak piyasa ekonomisinin etkinlik alanının genişletilmesi şeklinde ifade edilebilir (Yolcu, 2010, 254). Bu gelişmelerin kamu yönetimine yansımaları, geleneksel kamu yönetimi anlayışının terkedilerek, özel sektör işletmelerinde gözlenen ilke ve uygulamaların kamu yönetimine aktarılmasını öngören “yeni kamu yönetimi” yaklaşımının benimsenmesi şeklinde olmuştur (Özdemir, 2007, 104). Yeni kamu yönetimi pazar merkezli bir strateji ile ortaya çıktı. Pazar yönlendirilmesi ve özelleştirme vurgusu yapılırken kamu sektörünün üretken olmadığı ve değişime direndiği dile getirildi. Neo liberal politik ortam Dünya Ticaret Örgütü (WTO), Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası (WB), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ve Avrupa Birliği gibi uluslararası kurumlar yardımıyla kurumlaştı ve küreselleşti (Karlsen, 2002, 97).

Dünya Bankası, az gelişmiş ülkelerde proje kredileri yoluyla yürüttüğü çalışmaları ‘Küresel Eğitim Reformu’ olarak adlandırmaktadır. Bu küresel reformun temelini ise ‘Yerelleşme ve Okul-Temelli İşletmecilik’ yaklaşımı oluşturmaktadır. Dünya Bankası, 1962–2003 yılları arasında eğitim alanında az gelişmiş ülkelere toplam 1179 adet proje kredisi sağlamıştır. Öte yandan,

Dünya Ticaret Örgütü'nün kurucu anlaşmalarından biri olan Hizmet Ticareti Genel Anlaşması (GATS) 1995 yılında imzalanmıştır. GATS, uluslararası hizmet ticaretine ilişkin temel kavram, ilke ve kuralları küresel ölçekte belirleyen ilk çok taraflı anlaşma niteliğindedir. Anlaşmaya taraf olan devletler, hangi hizmet sektörlerini serbestleştireceklerini bir liste hâlinde bildirmekle yükümlüdür. Türkiye de GATS'ı 1995 yılında onaylayarak pek çok hizmet alanında olduğu gibi eğitim hizmetlerinde de liberalizasyona gideceğine dair taahhütlerde bulunmuştur (Keskin, 2003).

Eğitimde Yerelleşme ve Yerelleşme Türleri

1980'li yılların başlarından itibaren, eğitim sisteminin amacı ve içeriğini piyasanın beklentilerine göre şekillendirmeyi hedefleyen çeşitli reformlar hayata geçirilmektedir. Bu reformlar, eğitimin hem amacının hem de içeriğinin küresel piyasanın ortaya çıkan ihtiyaçlarına uyum sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, kamusal eğitime bazı eleştiriler getirilmiştir. Neo-liberal düşünür M. Friedman, devletin eğitime müdahalesinin eğitim standartlarını düşürdüğünü, öğrenme ortamlarının motive edici olmadığını, maliyetleri artırırken etkililiği düşürdüğünü ileri sürmüştür (Beycioğlu, Kesik, Kondakçı, 2014, 402-403).

Eğitim sisteminin yerelleşmesi, yetki ve sorumluluk bağlamında merkezi hükümetin karar alma süreçlerini ülke ölçeğinde yerel, bölgesel yönetimlere, özel sektöre ve/veya gönüllü kuruluşlara devretmesi olarak tanımlanabilir (Karataş, 2014, 377). Gelişmiş ülkelerde eğitim yönetiminin yerelleşme eğilimi gösterdiği ve karar alma sürecine daha fazla yerel paydaşın katılımının sağlandığı gözlenmektedir. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak, yerel yönetimlerin, eğitim otoritelerinin, okulların ve velilerin yetkilerinin artırılması; okul sistemlerinin geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi sürecine daha geniş bir katılımın dâhil edilmesi

önemli hâle gelmiştir (Şişman & Turan, 2003, 302). Yerelleşme boyutları yetki genişliği, yetki aktarımı ve yetki devri başlıkları altında incelenebilir.

Yetki Genişliği (Deconcentralization)

Merkezi hükümetin yetkisinin bir kısmını kendisine bağlı olan organlarına devretmesidir (Taşçı, 2008, 44). Türkiye’de yetki genişliğine verilebilecek örnek, Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün yetkilerini il milli eğitim müdürlüklerine ve bağlı kuruluşlara aktarması olabilir, başka bir deyişle karar alma yetkisinin merkez hükümetin taşra birimlerine aktarılmasıdır (Yolcu, 2010, 255). Eğitimde yetki genişliği; taşrada eğitim hizmetini yürütecek yerel kurumların kurulması, bu kurumlara merkezi yönetim tarafından yöneticilerin atanması, karar süreçlerinin yerelleştirilmesi ve kamu ile özel okullar arasında öğrenci temelli rekabetin bulunduğu bir sistemin hayata geçirilmesi anlamına gelir (Özgen, 2011, 46).

Yetki Aktarımı (Delegation)

Yetki aktarımında, merkez asıl yetkilere sahiptir ancak yetki istenilen birime ödünç olarak verilebilir (Taşçı, 2008, 44). Merkezi yönetim yetkiyi kamu teşebbüslerine ya da bölge kuruluşlarına aktarabilir (Özdemir, 2008, 161). Merkezi denetim saklı kalmak kaydıyla bazı yönetsel görevlerin yerel birimlere aktarılmasıyla gerçekleşir (Summak & Roşan, 2006, 319). Eğitim hizmetlerinde yetki aktarımı ise, merkezi yönetimin taşradaki eğitim kurumlarına eğitim hizmetini yürütmeleri için daha fazla hareket alanı tanınması ve bu kurumların görevlerini daha güçlü şekilde yerine getirebilecek duruma getirilmesidir (Özgen, 2011, 47).

Yetki Devri (Devolution)

Yetki devri ile anlatılmak istenen yerel birimlerin, merkezin doğrudan denetiminde olmadan, yasal ve finansal kararlarını

alabilen bağımsız kurumlara dönüştürülmesidir (Summak & Roşan, 2006, 319). Eğitim alanında yetki devri ise, yerel eğitim kurumlarının eğitim harcamaları üzerinde tam söz sahibi olması ve okul ya da yerel birimlere müfredatın belirlenmesi konusunda geniş karar yetkilerinin verilmesi şeklinde ifade edilebilir (Özgen, 2011, 47).

Eğitimde Yerelleşme Gerekçeleri

Eğitimde yerelleşme hareketlerinin en önemli çıkış noktalarından biri, neo-liberal politikaların devleti küçültme ve kamu harcamalarını kısıtlama söylemleridir. Bu söylemlerin gerekçesi ise giderek artan eğitim talepleri karşısında kamu kaynaklarının yeterli olamaması ve bu finansman yükünün bölge, yerel hükümet, toplum örgütleri ve/veya aileler ile paylaşarak eğitime daha fazla kaynak oluşturmaktır (Yolcu, 2010, 256).

Uluslararası göstergeler dikkate alındığında, başta ilköğretim kurumları olmak üzere, tüm eğitim kademelerine devlet bütçesinden ayrılan kaynaklar yetersizdir. Yetersiz kaynak ile çağın gereksinimlerini karşılamak imkânsızdır. Mevcut şartlar kaynak sağlama ve dağıtma konularında yeni yaklaşımları ve açılımları gerekli kılmaktadır (Kavak, Ekinci & Gökçe, 1997, 318). Ayrıca Türkiye'nin yükseköğretim için yapmış olduğu kamu harcamaları gelişmiş ülkelerin gerisindedir. Bu nedenle Türkiye, özel harcamalar yoluyla bu açığı bir ölçüde telafi etme eğilimi göstermektedir. Hizmetten yararlananlar maliyetlerin bir bölümünü paylaşmaktadır (Kavak, 2011, 57).

Merkezde toplanan yönetsel güç ve yetkilerin belli bir oranda yerel birimlere dağıtılması, yerel toplulukların daha fazla karara katılımını artırırken, söz sahibi olmalarını mümkün kılar ve sürece aktif olarak dâhil olmalarını sağlar (Summak & Roşan, 2006, 319). Yerelleşme sürecinde, başta yerel yönetimler olmak üzere halk ve sivil toplum kuruluşları da eğitim kurumlarının varlığında ve

yönetiminde daha etkin olacaktır ve yatay örgütlenme biçimi önem kazanacaktır. Değerlendirme sürecinde başarı, başarısızlıktan ziyade etkinlik, verimlilik kıstas olarak alınacaktır (Yıldırım, 2013, 374).

Merkeziyetçi yapının diğer bir olumsuz tarafı, bürokratik bir yapının varlığıdır. Hızlı karar almayı engelleyen bu yapı işlerin gecikmesine sebep olurken, merkez ile yerel yönetim arasındaki yazışmalar kırtasiyeciliğin ve maliyetin artmasına neden olmaktadır (Taşçı, 2008, 43). Yatırımların doğru zamanda ve yerinde yapılmasını engelleyen merkeziyetçi yapı çalışanların da motivasyonlarını ve yaratıcılıklarını sınırlamaktadır. Eğitimin niteliğini artırıcı çalışmaların yapılması zorlaşırken, ortaya çıkan sorunlar sahiplenilmemekte ve çözümsüz kalmaktadır (Ölmez & Tonbul, 2011, 155). Eğitimin niteliği bağlamında, eğitimde yerelleşme uygulamaları eğitim kurumları arasında rekabet ortamı yaratır ve eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğini artıracak kaliteli eğitim ortamının oluşmasını sağlar. Bu süreçte öğretmen verimliliği de artırılabilir (Ölmez & Tonbul, 2011, 156).

Dünyada Eğitimde Yerelleşme Uygulamaları

Dünyadaki yerelleşme eğilimleri incelendiğinde, bazı ülkelerde yönetimin tamamen yerel kurumlara bırakıldığı, bazı ülkelerde ise görev paylaşımının olduğu görülür. Ancak, uygulamaların daha çok demokratik ve sanayileşmiş ülkelerde başarılı olduğunu söylenebilir (Taşçı, 2008, 53).

Amerika Birleşik Devletleri’nde Eğitimde Yerelleşme

ABD’de eğitim, hem bir eyalet hem de mahalli bir işlevdir. Eyalet bağlamında bakıldığında, ülkede birbirinden farklı elli eyalet bulunmaktadır ve birbirinden farklı uygulamalar mevcuttur, hatta aynı eyalet içindeki yerel okul sistemleri arasında bile pek çok farklılık mevcuttur. Kamusal eğitim eyaletlerin sorumluluğundadır ve bu durum anayasa ile güvence altına alınmıştır. (Lunenbourg & Ornstein, 2013, 210). Eğitimle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili

olan pek çok kurum mevcuttur. Federal yönetim, eyalet yönetimleri, yerel yönetimler, sendikalar, özel çıkar grupları, hizmet sağlayıcılar, politik kuruluşlar, kiliseler ve mali kuruluşlar bunlar arasında sayılabilir. Tarihsel bağlamda bakıldığında, 1980 sonrasında Amerika’da, eğitim giderleri ile öğrencilerin başarısı arasında beklenen ilişki olmadığına dikkat çekilmiştir. Eğitime yapılan yatırım ve öğrenci başına düşen giderin arttığı görülürken, eğitimde istenen başarı seviyesine ulaşamadığı fark edilmiştir. Bu durum, öğrenci başarısını artıracak daha iyi bir eğitim modeli arayışına neden olmuştur. Bu çabalar sonunda kupon uygulaması ve sözleşmeli okullar (charter) modeli doğmuştur (Al, 2014, 128).

Sözleşmeli Okullar (Charter Schools): Devletin eğitime yapması gereken yatırımları özel sektöre devretmesi düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Özel yatırımcılar okul açma projesini eyalet komisyonuna sunar ve eğer kabul görürse okul açılır. Devlet öğrenci başına okula ödeme gerçekleştirir, bu nedenle okul öğrencilerden para alamaz ancak bağış kabul edilir. Genel başarıyı ölçen devlet sınavlarına katılmak ve belli bir başarıyı elde etmek durumundadırlar. Başarısız olma durumunda kapatılabilir ya da devlet tarafından el konabilir (Yirci, 2013, 1534). Bu okulların amacı, devlet okullarıyla rekabet ederek düşük eğitim kalitesini yükseltmek, devlet okullarındaki mevcut bürokratik yapıyı gidermektir. Eğitimin niteliğini artırmayı hedefledikleri ve parasız eğitim verdikleri için devlet tarafından desteklenirler (Hesapçioğlu, Çelebi, 2011, 89-90). Sözleşmeli okullar, geleneksel yapının dışında fırsatlar yaratmak, performans dayalı bir yapı oluşturmak, hesap verilebilirliği artırmak ve kamu okullarının iyileştirilmesine katkı sağlamak için oluşturulmuşlardır (Memduhoğlu, Mazlum, Alav, 2015, 73).

Kupon Sistemi (Voucher System): 1950’li yıllarda liberal ekonomist Milton Friedman tarafından ortaya atılan kupon sistemi, toplumun her kesiminin özel öğretim kurumlarından

faaydalanabileceğini öngörüyordu. Kupon sisteminin en iyi özelleştirme yöntemi olduğunu belirten Friedman, bu sistemle eğitim kalitesinin de artırılabilirliğini belirtmiştir. Bu yaklaşımla okulların birbirleriyle rekabete gireceğini öngörülmüştür. Böylece başarılı okullar hizmet vermeye devam edecek ve başarısız olanlar ise piyasadan çekilecektir (Yirci & Kocabaş, 2013, 1535). Devlet düşük gelirli kimselere belirli kamusal mal ve hizmetleri doğrudan sunmak yerine onlara hizmetin bedelini öder ve bu bireylere özel sektörün hizmetinden faydalanma imkânı sağlar. Başka bir deyişle, devlet sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan öğrenciler için parasız-yatılı okulları açmaz onlara “eğitim kuponu” verir, bu kupon ile kişi özel öğretim okullarından faydalanabilir (Aktan, 1995, 17).

Latin Amerika Ülkelerinde Eğitimde Yerelleşme

Latin Amerika ülkelerinde, yerelleşme ve okul özerkliği uygulamalarına sıklıkla yer verilmiştir. 1980’li yıllardan itibaren neo-liberal politikalar uygulayan bu ülkeler okulların sorumluluğunu eyaletlere, yerel yönetimlere ve belediyelere bırakmıştır (Yolcu, 2010, 261).

Yerelleşme çalışmalarının yer aldığı Brezilya’da, öğrencileri ve aileleri içine alan okul konseyleri kurulmuş ve yönetsel kararlarda konseye söz hakkı verilmiştir (Ölmez & Tonbul, 2011, 156) Arjantin’de 1990’lı yıllarda yapılan düzenleme ile eğitim politikalarının sorumluluğı merkezi hükümete, okulların finansman ve yönetimi de eyaletlere bırakılmıştır. Ancak, eyaletlere bu hizmetleri sunmaları için belirli bir kaynak ayrılmadığı için öğretmen maaşlarında kesintiye gidilmiştir. Yeterli finansal kaynakları olmayan eyaletler teknik sıkıntılar ile deneyimsizlikten kaynaklanan problemler yaşamaktadırlar.

El Salvador’da yerelleşme bağlamında uygulanan EDUCO (Eğitim için Toplumsal Katılım) programıyla kırsal kesimdeki yeni okullara karar alma yetkisi verilmiştir. Meksika’da da “Eğitimsel

İlerleme için Ulusal Meclis” (CONAFE) olarak adlandırılan kırsal kesim okul sistemiyle çocuklara eşit öğrenim fırsatı yaratılmaya çalışılmıştır (Yolcu, 2010).

Avrupa Ülkelerinde Eğitimde Yerelleşme

Eyaletlere ayrılan ülkelerde her eyalet kendi bölgesindeki okuldan sorumlu tutulmuştur. Örneğin Almanya’da eğitim yönetimine dair yetki ve sorumluluklar federal devlet ile eyaletler arasında paylaşılmıştır (Taşçı, 2008, 54). Benzer şekilde Avusturya’da da eğitim yönetimine ilişkin yetki ve sorumluluklar, eğitim ve kültür bakanlığı, eyalet yönetimi ve yerel yönetimler arasında paylaşılmıştır (Güngör & Göksu, 2013, 63).

Fransa, Lüksemburg, İrlanda, İsveç, İtalya ve Yunanistan’da eğitim sisteminin merkeziyetçi bir yapısı vardır. Ancak son yıllardaki uygulamaları yavaş yavaş merkeziyetçilikten uzaklaştıklarını göstermektedir. Fransa’da bazı görev ve yetkiler yerel yönetimlerle paylaşılmaya başlanmıştır. İsveç’te son on yıl içinde yerel yönetimlere ve okul yönetimlerine geniş kapsamlı özerklik verilmiştir. İrlanda’da ilköğretim ve ortaöğretime ilişkin kararlar yerel yönetimlere bırakılmıştır (Erginer, 2009, 345).

Birleşik Krallık’ta yerel yönetim odaklı bir eğitim sistemi mevcuttur. Eğitim yönetiminden sorumlu kuruluşlar, merkezi hükümet, yerel yönetim otoriteleri, kiliseler ve diğer gönüllü kuruluşlardır. Genel ulusal eğitim hedefleri, politikaları ve planlamaları eğitim bakanlığı tarafından hazırlanırken, yerel eğitim otoriteleriyle birlikte hareket eden okul yönetimleri insan kaynakları konusunda tam yetkiye sahiptir (Varol, 2014, 409).

Avrupa Birliği üye ülkelerinde genellikle okul kurulları, öğrenci kurulları gibi oluşumlarla öğretmenlere, öğrencilere, eğitimci olmayan personele ve velilere okul yönetimine katılma olanağı sağlanmıştır (Erginer, 2009, 346). Yetkinin devri noktasında, ülkeler sorumluluk alanlarına yaptıkları vurgu ile birbirlerinden

ayrılırlar. Bazı ülkeler öğretmenlerle ilgili finansal kaynakların yönetiminde özerkliğe önem verirken, bazıları öğretimin örgütlenmesinde özerkliğe vurgu yaparlar (Yolcu, 2010, 264). Avrupa ülkelerindeki eğitim finansmanı da büyük oranda bölgesel ve yerel kaynaklardan sağlanır. Ancak yükseköğretim seviyesinde finansman kaynakları değişkenlik göstermektedir. Hatta bazı ülkelerde, ilk ve ortaöğretim seviyesinde faydalanılan yerel ve bölgesel kaynakların hacmi merkezi kaynaklardan fazladır. Bölgesel ya da eyalet yönetim sistemine sahip Almanya, Avusturya, İspanya gibi ülkelerde bölgesel finansman büyük önem taşır. Fransa, İrlanda, Portekiz ve Yunanistan gibi nispeten daha merkezi bir yönetim sistemine sahip Avrupa ülkelerinde ise eğitim finansmanı daha çok merkezden sağlanmaktadır. Eğitimin daha çok yerel yönetimlerce finanse edildiği ülkeler ise Danimarka, Finlandiya ve İngiltere'dir (Tuzcu, 2006, 162).

Türk Eğitim Sisteminde Yerelleşme Uygulamaları

Adem-i merkeziyetçilik anlayışı her ne kadar son dönemlerde üzerinde durulan bir konu olsa da, tarihsel bağlamda bakıldığında Osmanlı döneminde Prens Sabahattin'e kadar uzanan bir geçmişi vardır. Bütüncül yapıdan bireyci yapıya geçilmesi gerektiğini savunan Prens Sabahattin, ülke içindeki bölgesel farklılıkları işaret ederek yerinden yönetime geçilmesini savunmuştur. Ancak o dönem ülkenin çok uluslu yapısı öne sürülerek bu görüşlerin ülkeyi böleceği ifade edilerek eleştirilmiştir. O dönemden itibaren adem-i merkeziyetçilik anlayışı çok uzun bir süre güvenlik gerekçeleri öne sürülerek reddedilmiştir (Bozan, 2003, 23-24).

Kamuyu küçültmeyi ve ekonomiyi serbestleştirerek dışa açmayı hedefleyen neo-liberal politikalar 1990'lı yıllardan itibaren Türkiye eğitim sisteminde etkisini göstermeye başlamıştır. Dünya Bankası destekli projelerin bu anlamda yönlendirici olduğu

söylenabilir. Nitekim 1990 yılında Dünya Bankası destekli Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) başlatılmıştır. Bu proje ile eğitimde kaliteyi ve başarıyı artırmak, kaynakları etkili ve verimli kullanmak, eğitimde teknoloji kullanımını yaygınlaştırmak hedeflenmiştir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Planlı Okul Gelişim Modeli (POGM) adı altında Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) açılmıştır (Yolcu, 2011, 1231). Toplam Kalite yönetimi anlayışına dayanan bu okullarda öğrenci merkezli bir öğretim programı uygulanmaya çalışılmıştır. Öncelikle 23 ilde bulunan 208 okulda uygulanan program, insan kaynakları, fiziksel kaynaklar ve eğitim öğretim ile ilgili bazı standartlar getirmiştir. Öğretmenlerin, okul danışmanları, yönetici ve müfettişlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yeterlikler dile getirilmiş, tam gün öğretim uygulaması vurgulanmış, sınıf mevcutlarına üst sınır getirilmiştir. 1999 yılından itibaren bu uygulamanın yaygınlaştırılmasına karar verilmiştir (Özdemir, 2007). MLO'ların bünyesinde yer verilen Okul Yönetim Gelişim Ekipleri'nde, okul yönetimi temsilcisi, öğretmen, öğrenci ve veli temsilcileri, sanayi ve ticaret odası ile sivil toplum örgütlerini temsil eden kişiler yer almıştır (Yolcu, 2011, 1231). Okul Yönetim Gelişim Ekipleri ile daha demokratik ve katılımcı bir eğitim yönetimi uygulaması gerçekleştirilebilir. Böylece ailelerin ve çevrenin beklentisinden haberdar olunabilir ve o yönde kararlar alınabilir.

Ülkemizde yerelleşme uygulamaları bağlamında, 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi” yayınlanmıştır. Bu yönerge ile eğitim kurumlarının koordineli çalışması, kurumlardaki fiziki ve insani kaynakların etkili ve verimli kullanılması amaçlanmış, eğitim yönetimi ve karar süreçlerine iç ve dış paydaşların, yerel yönetimlerin, özel sektörün ve sivil toplum kuruluşlarının katkı sağlaması vurgulanmıştır. Eğitimde niteliğin artırılması için okul çevre işbirliği öngörülmüştür. Bu bağlamda, bölgede tayin edilen

koordinatör müdür başkanlığında toplanan eğitim bölgesi danışma kuruluna zümre başkanları, müdürler, okul aile birliklerini temsilen bir veli, öğrenci temsilcisi ile Rehberlik ve Araştırma Merkezi, yerel yönetimler (belediye, muhtarlık), üniversite ve iş çevresinden birer temsilci katılmıştır (Ölmez & Tonbul, 2011, 157).

Yerelleşme kapsamında ailelerin okul yönetiminde daha fazla söz sahibi olmalarının önünü açan bir düzenleme de Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından 2005 yılında hayata geçirilen “öğrenci, veli, okul sözleşmesidir”. Bu sözleşme ile ailelerin okulun işleyişinden haberdar olması ve yönetime katılabilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca eğitim kurumunun ve ailelerin hak ve sorumlulukları açıkça dile getirilmiştir (Yolcu, 2011, 1231).

2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan elektronik kayıt sistemi de yerelleşme uygulamaları arasında sayılabilir. Adrese dayalı bu kayıt sisteminin ardında “en iyi okul eve yakın okuldur” söylemi yer almaktadır. Bu uygulamada, aileler çocuklarını daha nitelikli buldukları okullara gönderememekte, ikamet edilen adrese en yakın okula göndermek durumundadır. Burada verilmek istenen mesaj, eğitim niteliği açısından beklentilerin karşılanabilmesi için ailelerin de okulların finansmanına katkıda bulunması gerektiğidir (Yolcu, 2011, 1232).

Sonuç

Bu çalışmada, eğitimde yerelleşme olgusu tarihsel, ekonomik ve yönetsel boyutlarıyla ele alınmış; küresel gelişmelerin ve neo-liberal politikaların eğitim yönetimindeki dönüşümlere nasıl zemin hazırladığı ortaya konulmuştur. 1980’li yıllardan itibaren dünya genelinde benimsenen piyasa merkezli yaklaşımlar, devletin kamusal hizmetlerdeki rolünü yeniden tanımlamış ve eğitimin amaçlarının, finansman yapısının ve yönetsel süreçlerinin yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda, uluslararası

kuruluşların yönlendirici etkisi belirginleşmiş; Dünya Bankası, IMF, OECD ve DTÖ gibi kurumların politika önerileri az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitimde adem-i merkeziyetçi uygulamaların yaygınlaşmasına aracılık etmiştir.

Yerelleşme uygulamalarının gerekçeleri incelendiğinde, merkeziyetçi yapıların katı ve bürokratik doğalarının hızlı karar alma süreçlerini engellediği, finansal yükün artmasıyla devlet kapasitesinin sınırlandığı ve eğitimin niteliğine ilişkin sorunların çözümünde daha esnek, katılımcı ve hesap verebilir modellere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Eğitimde yetki genişliği, yetki aktarımı ve yetki devri gibi farklı düzeylerde ortaya çıkan yerelleşme türleri; eğitim finansmanının çeşitlendirilmesi, yerel paydaşların yönetime katılması ve okulların kendi ihtiyaçları doğrultusunda daha özerk kararlar alabilmesi açısından önemli bir işlev üstlenmiştir. Dünya örnekleri de göstermektedir ki, yerelleşme uygulamalarının başarısı, yerel yönetimlerin kurumsal kapasitesi, toplumsal katılımın niteliği ve devletin düzenleyici rolünün etkinliği ile yakından ilişkilidir.

Türkiye’de ise yerelleşme politikaları hem tarihsel hem de yapısal sınırlılıklara rağmen son otuz yılda giderek görünür hale gelmiştir. Dünya Bankası destekli projeler, eğitim bölgeleri uygulamaları, okul gelişim modelleri, okul-aile işbirliğini güçlendirmeye yönelik düzenlemeler ve adrese dayalı kayıt sistemi gibi girişimler, merkeziyetçi yapının kısmen esnetildiği bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir. Bununla birlikte, eğitimde yerelleşmenin yapısal ve finansal açıdan sürdürülebilir olabilmesi için yerel birimlerin kapasitesinin güçlendirilmesi, paydaş katılımının kurumsallaştırılması ve merkezi yönetim ile yerel aktörler arasında dengeli bir yetki paylaşımının tesis edilmesi gerekmektedir. Sonuç olarak, eğitimde yerelleşme doğru planlandığında, yerel ihtiyaçları gözeten, katılımcılığı destekleyen ve eğitimde kaliteyi artırmaya

yönelik önemli fırsatlar sunan bir yönetim modeli olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Aktan, C.C. (1995). Klasik Liberalizm Neo-liberalizm ve Libertarianizm, *Amme İdaresi Dergisi*, 28(1). 3-27.
- Al, H. (2014). Eğitim hizmetlerinin sunumunda yönetim arayışları: Charter modeli, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 9(1), 127-136.
- Beycioğlu, K., Kesik, F., & Kondakçı, Y. (2014). Eğitim yönetiminde güncel tartışmalar. Selahattin Turan (Ed.). *Eğitim Yönetimi Teori Araştırma ve Uygulama* içinde (s. 386-416). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozan, M. (2003). Merkeziyetçi yönetimden yerinden yönetime geçişte alternatif yaklaşımlar, Milli Eğitim Bakanlığı örneği, *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 12(1), 23-44.
- Erginer, A. (2009). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri*. (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör G., & Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma, *Yönetim ve Ekonomi*, 20(1), 59-72.
- Hesapçıoğlu, M., & Çelebi, N. (2011). Magnet ve Charter okullarının eğitim ve finans yapıları. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 79-101.
- Karataş, İ. H. (2014). Devlet ve eğitim. Selahattin Turan (Ed.). *Eğitim Yönetimi Teori Araştırma ve Uygulama* içinde (s. 373- 385). Ankara: Pegem Akademi.
- Karlsen, G. E. (2002). Eğitim yönetişimi, küreselleşme ve demokrasi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 93-104.
- Kavak, Y. (2011). Türkiye’de yükseköğretimin görünümü ve geleceğe bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 55-58.
- Kavak, Y., Ekinci, E., & Gökçe, F. (1997). İlköğretimde kaynak arayışları. *Eğitim Yönetimi*, 3(3), 309-320.

Keskin, N. E. (2003). *Eğitimde Reform*. Kamu Yönetimi 1. Ulusal Kurultayı, Malatya (18-19 Aralık). <http://www.antimai.org/gr/nurayegitref.htm>.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Gökhan Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., & Alav, Ö. (2015). Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 69-87.

Ölmez, Ö., & Tonbul, Y. (2011). Eğitim yönetiminin yerelleşmesi sürecinde bir uygulama: Eğitim Bölgeleri Danışma Kurulları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 153 - 179.

Özdemir, M. (2007). Eğitimde yeniden yapılanma siyasaları "Müfredat Laboratuvar Okulu", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 102-116.

Özdemir, M. (2008). Eğitim yönetiminde yerelleşme siyasaları, *Amme İdaresi Dergisi*, 41(3), 153-168.

Özgen, V. (2011). *Eğitim hizmetlerinde yerelleşme ve hizmet kalitesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Summak, M.S., & Roşan, Ş. (2006). Okul temelli yönetimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarının incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 317-334.

Şişman, M., & Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları, teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 300-315.

Taşçı, H. (2008). *Yerel yöneticiler ve okul yöneticilerinin eğitimde yerelleşmeye ilişkin kendilerini hazır görme durumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Tuzcu, G. (2006). *Avrupa Birliği 'ne giriş süreci ve eğitimde vizyon 2023*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Varol, K. Y. (2014). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerine ilişkin sayısal verilerin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 406-418.

Yıldırım, N. (2013). Okul Gelişimi. Servet Özdemir (Ed.). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* içinde (s. 355-380). Ankara: Pegem Akademi.

Yirci, R., & Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları: Kavramsal bir analiz, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1523-1539.

Yolcu, H. (2010). Neo-Liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253-273.

Yolcu, H. (2011). Türkiye'de eğitimde yerelleşme ve ailelerin okul yönetimine katılımının güçlendirilmesi: Değişen ne? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1229-1251.

EĞİTİMDE EPİSTEMİK ADALET: YAPISAL GÜÇ İLİŞKİLERİ VE BİLGİ REJİMLERİ ÜZERİNE ELEŞTİREL BİR ANALİZ

BÖLÜM 7

BİRGÜL ULUTAŞ¹

Giriş

Eğitim, yalnızca teknik bir beceri kazandırma veya malumat aktarma süreci değil, aynı zamanda toplumun hegemonik yapısını koruyan ve yeniden üreten yapısal güç ilişkilerinin ve bilgi rejimlerinin inşa edildiği birincil alandır. Bu süreç, tarihsel olarak modernitenin 1492'den itibaren Avrupa-merkezci bir evrensellik iddiasıyla sömürgecilik ve kapitalizm üzerinden bir "küresel tasarım" olarak tesis edilmesine dayanmaktadır (Anievas & Nişancıoğlu, 2020, s.19; Mignolo, 2011, s.3; Tlostanova&Mignolo, 2012, s.197). Bu tarihsel konjonktürde modernite, kendisini sadece kronolojik bir dönem değil, Avrupa dışı toplumların "eksiklik" üzerinden tanımlandığı bir siyasal rasyonalite ve epistêmê olarak dayatmıştır (Anievas & Nişancıoğlu, 2020, s.19-20). Bu çerçevede dekolonyalizm, modernitenin "karanlık yüzü" olan sömürgeciliğin (coloniality), siyasal bağımsızlığın ötesinde bilgi rejimleri ve zihin yapılarında nasıl berdevam ettiğini sorunsallaştıran kuramsal bir

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0001-8615-9343

müdahale alanıdır (Mignolo, 2011, s.3; Tlostanova&Mignolo, 2012, s.198).

Akademik disiplinler, kendilerini düzenleyici, bilişsel ve normatif yapılar aracılığıyla sürdüren güçlü birer "kendini örgütleyen anlam ve iletişim sistemi" olarak işlev görürken, modernite anlatısını evrensel bir norm olarak kurgulamaktadır (Pratt-Clarke, 2010, s.20). Disiplinler, sadece bilgiyi üretmekle kalmaz; aynı zamanda üniversite bünyesinde bu bilginin sınırlarını denetleyen birer "polis" işlevi görerek, alternatif bilme biçimlerinin meşruiyet kazanmasının önüne set çekerler (Dirlik, 2016, s.9-10; Dirlik, 2010, s.71). Bu süreçte, kimin "bilen" (knower) ve neyin "bilinen" (known) olduğunu belirleyen keskin bir epistemik hiyerarşi tesis edilir; bu hiyerarşi, Batı-merkezci rasyonaliteyi tek meşru bilgi kaynağı olarak dayatırken, yerel ve madun (subaltern) bilgi biçimlerini "bilim öncesi" veya "yetersiz" kategorisine hapsederek dışlamaktadır (Anuar vd., 2021, s.111; Mignolo, 2011, s.80; Tlostanova & Mignolo, 2012, s.43).

Güç Alanları ve Epistemik Şiddetin Mekanizmaları

Eğitim süreçlerini şekillendiren temel dinamik, bilginin nötr bir aktarımı değil, yapısal güç ilişkileri ve bu ilişkilerin ürettiği epistemik hiyerarşilerdir. İktidar, eğitim sistemi içerisinde dört temel alanda (yapısal, disiplinler, hegemonik ve kişilerarası) eşzamanlı olarak işler. Yapısal alan, eğitim sisteminin makro düzeydeki kurumsal örgütlenmesini belirlerken; disiplinler alan, prosedürler ve

bürokratik denetim mekanizmalarıyla düşünme biçimlerini kontrol eder. Hegemonik alan, baskın ideolojilerin "sağduyu" olarak içselleştirildiği düzlemdir; kişilerarası alan ise günlük etkileşimlerde "kapı tutucuların" (gatekeepers) politikaları mikro düzeyde nasıl uyguladığını belirlemektedir (Pratt-Clarke, 2010, s.27-41; Akbaş, 2023).

Bu hiyerarşinin tepesinde, kendisini her türlü kültürel konumdan ari, saf bir rasyonalite olarak pazarlayan "sıfır noktası epistemolojisi" yer alır (Mignolo, 2011, s.80; Tlostanova&Mignolo, 2012, s.43). Bu dışlama pratikleri, en keskin ifadesini epistemik şiddet (epistemic violence) kavramında bulur. Epistemik şiddet, hegemonik ilişkilerin yeniden üretilmesini sağlayan ve sömürülen özneyi sömürenin menfaatlerine uygun bir "Öteki" olarak inşa eden sistemli bir "sessizleştirme programıdır". Bu süreçte bilgi, bir mülkiyet ve tahakküm aracına dönüşerek, madun sınıfların tarihsel ve kültürel varlığını sömürgeci "ben"’in bir tamamlayıcısı haline getirir. Epistemik şiddet neticesinde madun, kendi özgün bilme biçimlerini yitirerek, baskın iktidar düzeninde kodlanan bir "veriye" veya "nesneye" dönüşür (İplikçi, 2020, s. 87-91; Çelik, 2022, s.107).

Onaylanmış Cehalet ve Güvenilirlik Açığı

Eğitim sistemindeki en sinsî mekanizmalardan biri, Batı-merkezci akademik yapıların Batı dışı bilgi sistemlerini kasıtlı olarak "bilgi üretimiyle alakasız" bularak dışlamasını ifade eden "onaylanmış cehalet" (sanctioned ignorance) kavramıdır (Aman,

2018; s.17). Bu durum, belirli bağlamların bilgi üretimi için "ilgili olmayan" alanlar olarak kodlandığı amaçlı bir sessizleştirmedir. Akademisyenler ve öğrenciler, bu dışlamayı akademik bir norm olarak içselleştirirler; böylece sömürgeci "uygarlaştırma misyonu" profesyonel bir titizlik maskesi altında savunulmaktadır (Spivak, 1999).

Eğitimdeki epistemik adaletsizlik, bir güvenilirlik açığı (credibility deficit) üzerinden derinleşir. Hegemonik bilgi rejimleri, madun halkları özerk "bilenler" olarak değil, yalnızca bilimsel araştırmaların ampirik veri kaynakları veya "yerli muhbirler" (native informants) olarak konumlandırır. Madunun bilgisi, "bilimsel titizlik" kıstaslarına uymadığı gerekçesiyle "itibarsızlaştırılmış bilgi" kategorisine hapsedilir ve kendi gerçekliğini kuramsallaştırma yetkisi elinden alınır. Bu durum, madunun sesinin duyulmadığı ve söylediği her şeyin kurumsal bir karşılığının olmadığı bir maduniyet (subalternity) konumunu pekiştirmektedir (Akbaş, 2023, s.305; Gebrial, 2018, s.23; Spivak, 1999).

Epistemik Faillik: Müfredat ve Öğretmenlerin Rolü

Eğitim kurumları, Foucault'nun ifadesiyle "hakikat rejimlerini" yöneten ve neyin "bilimsel" olduğuna karar veren dispozitifler olarak çalışır. Bu dispozitifler, Batılı normları "evrensel bir referans noktası" olarak kutsarken, yerel tecrübeleri ve sömürge sonrası dillerin taşıdığı "boyunduruk altındaki bilgileri" (subjugated knowledges) sessizleştirir (Baldwin, 2022, s.50-51; Bhambra, 2015,

s.73; Spivak, 2016, s.41; Takayama et al., 2017, s.16-17). Sömürgeci eğitim, yerli halkları kendi gerçekliklerinden kopararak onları sisteme uyumlu "tüketici özneler" haline getirmektedir. Thomas Macaulay'ın ünlü raporunda belirttiği gibi, "kanda ve renkte yerli, ancak zevkte ve akılda Batılı" bir aracı sınıf üretilmektedir. Modern formel eğitim sistemi, bu anlamda bir "zihin işgal sistemi" olarak işlev görmektedir (İplikçi, 2020, s.366-367).

Öğretmenler çoğu zaman bu sistem içinde Gayatri Chakravorty Spivak'ın "şeffaf entelektüeller" (transparent intellectuals) olarak adlandırdığı rolü üstlenirler. Bu rol, eğitimcinin sömürülenlerin tarafında görünüp aslında ezenlerin ideolojik üretimini yeniden üretmesi, kendi ayrıcalıklı konumunu ve bu konumun bilgi üretimi üzerindeki etkisini gizlemesidir (Spivak, 1990). Bilgi üretimi, "onaylanmış cehalet" yoluyla madunun konuşma kapasitesini felç ederken, müfredat da Batılı olmayan özneyi sadece bir veri kaynağına indirgemektedir. Öğrenciler ise bu süreçte, Christina Sharpe'in ifadesiyle, her tarafı kuşatan bir "hava durumu" (the weather) gibi olan anti-siyahlık ve marjinalleştirme ikliminde hayatta kalmaya çalışırlar. Bu iklim, öğrencilerin kendi kimliklerini gizledikleri bir **"dissemblance" kültürü** geliştirmelerine ve okulda "mutluymuş gibi" görünerek kurumsal beklentilere uyum sağlamalarına (institutional passing) yol açar (Baldwin, 2022, s.105).

Üniversiteler ve okullar, çeşitliliği bir "vitrin" (exhibition of diversity) olarak kullanarak asıl yapısal adaletsizlikleri perdeleyen

kurumsal yapılardır (Icaza & Vázquez, 2018, s.118). "Kayıtsızlık siyaseti", kurumların marjinalleştirilmiş bireylerin yaşadığı somut acılara ve dışlanma pratiklerine karşı geliştirdiği sistemli bir duygusuzluk halidir (Baldwin, 2022, s.68-69). Kurumsal yönetimler, sosyal adaleti bir "etiket" haline getirip "algı verisi" (perception data) toplayarak kendilerini "kapsayıcı" göstermeye çalışırken, aslında statükoyu koruyan birer "ticari işletme" gibi davranırlar (Baldwin, 2022, s.104).

Bu kurumsal çerçevede, "akademik titizlik" ve "bilimsel nesnellik" gibi kavramlar, yerel ve alternatif bilgilerin kapı dışarı edilmesinde birer silah olarak kullanılır (Baldwin, 2022, s.11-12; Icaza & Vázquez, 2018, s.112). Özellikle küresel üniversite sıralamaları gibi metrik sistemler, eğitimin amacını "insani gelişme"den "küresel rekabet"e kaydırarak, yerel ihtiyaçlara duyarlı bilgi üretimini imkânsız kılan bir "şema zorbalığı" yaratır (Takayama vd., 2017, s.16-17). Sonuç olarak, kurumsal yapılar, öğrenci ve öğretmenleri "verisel nesneler"e dönüştürerek, onların özgün ve dönüştürücü seslerini susturur.

Bütün bu anlatılanların somut görünümlerinden biri felsefe ve siyasal düşünceler tarihinde disipliner polislik mekanizmalarıyla kendini gösterir (Spivak, 1990). Kant, Hegel ve Locke gibi düşünürlerin "beyaz olmayan" halkların rasyonellik kapasitesine dair dışlayıcı görüşleri müfredatta nadiren sorunsallaştırılır (Spivak, 1990; Aman, 2018, s.17). Amerikan üniversitelerinde öğrencilerin "Neden Müfredatım Beyaz?" kampanyasıyla bu duruma itiraz

etmesi, kanonik bilgiyi reddetmek değil, bu bilginin sömürgeci bağlamını ifşa etme çabasıdır (Peters, 2015; Icaza & Vázquez, 2018, s.110-111; Andrews, 2018, s.130).

Kanada ve ABD'de yerli çocukların ailelerinden koparılarak "uygarlaştırılmaya" çalışıldığı yatılı okullar, epistemik şiddetin en radikal örneğidir. Bu okullarda yerli dillerin ve bilgi sistemlerinin yok edilmesi yoluyla bir "kültürel soykırım" uygulanmış, yerli çocuklar kendi kimliklerine karşı "utanç" duyacak şekilde eğitilmiştir (Aman, 2018, s.40). Bu okullarda yerli dillerin ve bilgi sistemlerinin yok edilmesi yoluyla bir "kültürel soykırım" uygulanmış, yerli çocuklar kendi kimliklerine karşı "utanç" duyacak şekilde eğitilmiştir (Aman, 2018, s. 90; Spivak, 1990, s.37). Öte yandan bugün Batı'da uygulanan "kültürlerarasılık" (interculturality) genellikle ötekini egzotikleştiren bir "hoşgörü" söylemiyle sınırlı kalırken; Bolivya gibi ülkelerdeki yerli hareketlerin savunduğu "interculturalidad", müfredatı dekolonize ederek yerli bilgi sistemlerini anayasal bir hak olarak eğitime dahil eder (Aman, 2018, s.1-15). Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar (MOOCs), "eğitimi demokratikleştirme" iddiasıyla sunulsa da içeriklerin %89'u küresel Kuzey tarafından üretilmektedir. Bu durum, akademik bağımlılığı (academic dependency) artırarak sömürgeci bilgi akışını dijital ortamda yeniden üretir (Aman, 2018, s.55-59).

Sonuç

Eğitimde epistemik adaletin tesisi, müfredatı marjinalize edilmiş gruplardan seçili örnekler eklemekle sınırlı bir "tokenizm" pratiğinin ötesine geçmeyi zorunlu kılar. Bu çalışma boyunca gösterildiği üzere gerçek bir dönüşüm, eğitim politikalarının bilginin mülkiyet ve tahakküm aracı olmaktan çıkarıldığı bir "bilgi demokrasisi" modeline evrilmesine bağlıdır. Bu süreçte ilk adım, Batılı normların evrensellik iddiasının altında yatan tikel yerel kültürü ifşa etmek, yani Avrupa'yı taşralaştırmaktır (provincializing Europe) (Chakrabarty, 2021). Bu bağlamda, sömürgeci bilgi rejimlerinden yapısal ve pedagojik bir "bağ koparma" (delinking) (Mignolo, 2007) eylemi, epistemik adaletin kurucu unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Akademik kurumların kendi "küstah cehaletinden" arınması, Bhabra'nın (2014) önerdiği "bağlantılı tarihler" (connected histories) perspektifinin benimsenmesini gerektirir. Bu perspektif, moderniteyi Avrupa merkezli tekil bir kaynak olarak görmek yerine, küresel etkileşimler ve kolonyal karşılaşmalar yoluyla inşa edilen ortak bir süreç olarak kabul eder. Dolayısıyla müfredat, hegemonik anlatıları söküme uğratan bir "olumlu sabotaj" alanı olarak tasarlanmalı; yerel (indigenous), deneyimsel ve akademik bilgiler arasında hiyerarşiden arınmış bir melezlik inşa edilmelidir.

Pedagojik düzlemde ise temel strateji, Spivak'ın (2004) ifadesiyle "alttakilerden/madunlardan öğrenmeyi öğrenmek"

(learning to learn from below) ilkesidir. Bu yaklaşım, yukarıdan aşağıya bir bilinç aşılama süreci değil, eğitimcinin kendi ayrıcalıklarını sorguladığı (unlearning privilege) ve madunla girdiği çift yönlü, etik bir diyalogdur. Bu pedagojik tasarımın nihai hedefi, öğrenenlerin "arzularının baskıcı olmayan bir biçimde yeniden düzenlenmesi" (uncoercive rearrangement of desires) ve hayal gücünün etik bir faillik olarak eğitilmesidir.

Sınıf içi pratiklerde, sınıfların birer "sınırdaki düşünme" (border thinking) (Mignolo, 2012) mekanına dönüştürülmesi hayati önem taşır. Bu mekanlarda Batılı bilgi "tek seçenek" olmaktan çıkarılıp dünyadaki "seçeneklerden biri" olarak konumlandırılırken; farklı mantıkların yatay bir düzlemde karşılaştığı bir "inter-epistemik diyalog" alanı yaratılır. Öğrencilere sadece malumat değil, demokratik muhakeme yetisi ve kamusal alan sezgisi kazandıran bu süreç; madunun sadece "konuşabildiği" değil, kurumsal düzeyde "duyulabildiği" bir pedagojik zemini mümkün kılar.

Sonuç olarak eğitimde epistemik adalet; bilginin bir tahakküm aracı olmaktan çıkarılıp, her bireyin kendi gerçekliğini sembolik düzende temsil edebildiği, "gezegensel" bir etik sorumluluk alanına dönüştürülmesiyle mümkündür. Bu dönüşüm, eğitimin sadece bir istihdam hazırlığı değil, insanlığın ortak bilgi mirasının demokratikleşme projesi olduğu gerçeğini teyit edecektir.

Kaynakça

- Akbaş, A. (2023). Gayatri Chakravorty Spivak ve postkolonyal teori üzerine notlar. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (19), 292–307. <https://doi.org/10.46250/kulturder.1370220>
- Aman, R. (2018). *Decolonising intercultural education: Colonial differences, the geopolitics of knowledge, and inter-epistemic dialogue*. Routledge.
- Andrews, K. (2018). The challenge for Black studies in the neoliberal university. G. K. Bhambra, D. Gebrial, ve K. Nişancıoğlu (Ed.), *Decolonising the university* içinde (ss. 129–145). Pluto Press.
- Anievas, A., & Nişancıoğlu, K. (2020). *Batı'nın egemenliği nasıl kuruldu? Kapitalizmin jeopolitik kökenleri* (Ç. Sümer, Çev.). Yordam Kitap. (Orijinal eser 2015 yılında yayımlanmıştır)
- Anuar, A. M., Habibi, A., & Mun, O. (2021). Post-colonialism in comparative and international education: Interrogating power, epistemologies, and educational practice. In T. D. Jules, R. Shields, & M. A. M. Thomas (Eds.), *The Bloomsbury handbook of theory in comparative and international education* (pp. 109–128). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350078789.ch-006>
- Baldwin, A. N. (2022). *A decolonial Black feminist theory of reading and shade: Feeling the university*. Routledge.
- Bhambra, G. K. (2014). *Connected sociologies*. Bloomsbury Publishing.
- Bhambra, G. K. (2015). *Moderniteyi yeniden düşünmek: Post-kolonyalizm ve sosyolojik tahayyül* (Ö. İlyas, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. (Orijinal eser 2007 yılında yayımlanmıştır)
- Chakrabarty, D. (2021). *Avrupa'yı taşralaştırmak: Postkolonyal düşünce ve tarihsel farklılık* (İ. Cörüt, Çev.). Dergâh Yayınları. (Orijinal eser 2000 yılında yayımlanmıştır)

- Çelik, A. (2022). *Gayatri Chakravorty Spivak'ın madun kavramı bağlamında Filistinli kimliğinin Batı medyasında temsil edilişi* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dirlik, A. (2010). *Postkolonyal aura: Küresel kapitalizm çağında üçüncü dünya eleştirisi* (G. Doğduaslan, Çev.). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. (Orijinal eser 1997 yılında yayımlanmıştır)
- Dirlik, A. (2016). Introduction: Our ways of knowing and what to do about them. A. Dirlik (Ed.), *Pedagogies of the global: Knowledge in the human interest* içinde (ss. 3–17). Routledge.
- Gebrial, D. (2018). Rhodes Must Fall: Oxford and movements for change. G. K. Bhambra, D. Gebrial, ve K. Nişancıoğlu (Ed.), *Decolonising the university* içinde (ss. 19–37). Pluto Press.
- Icaza, R., & Vázquez, R. (2018). Diversity or decolonisation? Researching diversity at the University of Amsterdam. G. K. Bhambra, D. Gebrial, ve K. Nişancıoğlu (Ed.), *Decolonising the university* içinde (ss. 108–128). Pluto Press.
- İplikçi, A. (2020). *Post-kolonyal, marksist, yapısökümcü ve feminist bir düşünür: Gayatri Chakravorty Spivak* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449–514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Mignolo, W. D. (2012). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press. (Orijinal eser 2000 yılında yayımlanmıştır)
- Peters, M. A. (2015). Why is my curriculum white? *Educational Philosophy and Theory*, 47(7), 641–646. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1037227>

- Pratt-Clarke, M. A. E. (2010). *Critical race, feminism, and education: A social justice model*. Palgrave Macmillan.
- Spivak, G. C. (1990). *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues* (S. Harasym, Ed.). Routledge.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Harvard University Press.
- Spivak, G. C. (2020). *Madun konuşabilir mi?* (E. Koyuncu, Çev.; A. Geniş, Ed.). Dipnot Yayınları. (Orijinal eser 1988 yılında yayımlanmıştır)
- Spivak, G. C. (2004). Righting wrongs. *The South Atlantic Quarterly*, 103(2-3), 523–581.
<https://doi.org/10.1215/00382876-103-2-3-523>
- Takayama, K., Sriprakash, A., ve Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61(S1), S1–S24.
<https://doi.org/10.1086/690455>
- Tlostanova, M. V., & Mignolo, W. D. (2012). *Learning to unlearn: Decolonial reflections from Eurasia and the Americas*. The Ohio State University Press.

