

KURAMDAN UYGULAMAYA EĞİTİM YÖNETİMİ

Editör
GİZEM SAYGILI



BİDGE Yayınları

KURAMDAN UYGULAMAYA EĞİTİM YÖNETİMİ

Editör: GİZEM SAYGILI

ISBN: 978-625-372-736-9

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2025-06-25

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



ÖNSÖZ

İnsanlık tarihi boyunca bilgiye ulaşmanın, bilgiyi aktarmanın ve nesiller arası devamlılığın en temel aracı eğitim olmuştur. Eğitim, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine, toplumsal yapının gelişmesine ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasına hizmet eden en temel kurumlardan biridir. Ancak bu süreç, sadece öğretim faaliyetlerinden ibaret değildir. Eğitim; planlama, örgütleme, yönlendirme, denetim ve değerlendirme gibi çok boyutlu süreçleri içeren sistemli bir yönetimi de gerektirir. Bu noktada, eğitim yönetimi disiplini hem bilimsel kuramların rehberliğinde hem de saha deneyimlerinin katkısıyla sürekli gelişen dinamik bir alan haline gelmiştir.

Modern eğitim yönetimi; planlama, örgütleme, liderlik, denetim ve değerlendirme gibi bileşenlerden oluşur. Bu kitap, eğitim yönetiminin kuramsal temelleri ile pratik uygulamalarını bir araya getirerek, okuyuculara bütüncül bir bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Kuramsal altyapı; yönetim teorileri, liderlik modelleri, örgütsel davranış yaklaşımları ve stratejik planlama gibi temel kavramlar çerçevesinde ele alınırken, uygulama bölümleri; okul yönetimi, insan kaynakları, performans değerlendirme, kriz yönetimi ve eğitim politikaları gibi sahaya yönelik konulara odaklanmaktadır.

Bu kitap; öğretmen adayları, okul yöneticileri, akademisyenler ve eğitim politikalarıyla ilgilenen herkes için hem teorik hem de uygulamalı bir başvuru kaynağı olarak tasarlanmıştır. Alan yazındaki güncel yaklaşımları, eleştirel bir bakış açısıyla ele alırken, eğitim yöneticilerinin karşılaştığı gerçek sorunlara yönelik çözüm önerileri de sunmaktadır.

Kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm araştırmacılara teşekkür ederim. Kitabın, eğitim yönetimi alanına ilgi duyan herkese

faydalı olması, bilgiye dayalı, değer odaklı ve etkili bir yönetim anlayışının gelişimine katkı sağlaması en büyük temennimdir.

Prof. Dr. GİZEM SAYGILI

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ

İÇİNDEKİLER

SİSTEM DÜŞÜNCESİ VE EĞİTİM: KARMAŞIK SORUNLARIN ANALİZİ İÇİN YENİ YÖNTEMLER	1
--	---

NİDAN BOZKURT

BİLİM VE SANAT MERKEZİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	48
--	----

AYGÜN YILMAZ, DİLEK ZEREN ÖZER

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL MEDYA KULLANIM DURUMLARI VE SOSYAL MEDYANIN EĞİTİM YÖNETİMİNDEKİ YERİ	79
---	----

SERAP DÖNER, YÜCEL BOLAT

THEORETICAL FOUNDATIONS OF ADMINISTRATION OF SPECIAL EDUCATION: PERSPECTIVES FROM EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND SPECIAL EDUCATION	106
---	-----

ELİF İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU

ORGANIZATIONAL DEMOCRACY IN HIGH SCHOOLS OF FINLAND AND TÜRKİYE WITHIN THE SCOPE OF HOFSTEDE'S CULTURAL THEORY	134
--	-----

ŞÜKRÜ GÜLER, OSMAN FERDA BEYTEKİN

BÖLÜM 1

SİSTEM DÜŞÜNCESİ VE EĞİTİM: KARMAŞIK SORUNLARIN ANALİZİ İÇİN YENİ YÖNTEMLER

Nidan Oyman BOZKURT¹

Giriş

21. yüzyılın eğitim sistemleri, giderek karmaşıklaşan sosyal, ekonomik ve teknolojik bağlamların tam ortasında yer almaktadır. Göç, küresel eşitsizlikler, dijital uçurum, hızlı teknolojik değişim, iklim krizi ve kültürel çatışmalar gibi çok boyutlu meselelerin etkisi yalnızca sınıfla sınırlı kalmayıp, eğitim politikalarının en üst düzeyine kadar uzanmaktadır. (Fullan, 2020; Reimers & Schleicher, 2020). Bu sorunlar, yalnızca teknik çözümlerle ya da tekil reformlarla yönetilemeyecek kadar iç içe geçmiş; çok aktörlü ve çok katmanlı yapılar halini almıştır.

Giderek artan mülteci öğrenci nüfusu eğitim sistemlerinin eşitlik ve kapsayıcılık kapasitelerini sınarken (Dryden-Peterson, 2015), dijital teknolojilere erişimdeki eşitsizlikler de öğrenme fırsatlarını derinlemesine etkilemektedir (OECD, 2021). Aynı zamanda öğretmenler, müfredat baskısı ve performans değerlendirme sistemleri altında tükenmişlik ve anlam kaybı

¹ Arş. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Orcid: 0000-0001-9319-2141

yaşamaktadır (Sahlberg, 2011). Bu örneklerin her biri, yalnızca belirli bir aktörü ya da değişkeni değil, birbiriyle etkileşim hâlindeki karmaşık sistemleri ilgilendirmektedir.

Bu noktada sistem düşüncesi (*systems thinking*), eğitim araştırma ve uygulamaları için güçlü bir mercek sunar. Sistem düşüncesi, olayları tekil neden-sonuç zincirleriyle değil; döngüsel ilişkiler, geribildirim mekanizmaları ve zaman içindeki davranış örüntüleri ile anlamaya yönelir (Stermen, 2000). Böylece karmaşık sorunları analiz etmek, öngörmek ve dönüştürmek için daha bütüncül ve stratejik bir çerçeve sağlar. Donella Meadows'un (2008) ifadesiyle, "bir sistemin yapısı, davranışlarını belirler"; eğitim sistemlerinde değişim yaratmak için yapısal ilişkileri anlamak zorunludur.

Bu kitap bölümü, eğitimde sistem düşüncesine dayalı yaklaşımların kuramsal ve uygulamalı yönlerini ele almayı amaçlamaktadır. Amaç, sistem düşüncesinin temel kavramlarını tanıtmakla kalmayıp, aynı zamanda bu düşünme biçiminin eğitimdeki potansiyelini çok düzeyli örneklerle görünür kılmaktır. Bölümde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Eğitimde karşılaşılan karmaşık sorunlar neden geleneksel yaklaşımlarla çözülememektedir?
- Sistem düşüncesi bu sorunların analizinde ve çözümünde ne tür yenilikçi katkılar sunabilir?
- Eğitim ortamlarında sistem düşüncesine dayalı araçlar nasıl kullanılabilir?
- Hangi çalışmalar, eğitimde sistem yaklaşımına öncülük etmektedir?

Katılımcı modelleme (*Group Model Building – GMB*, *Community-Based System Dynamics – CBSD* vb.) gibi yaklaşımlar eğitsel planlama ve politikaya nasıl entegre edilebilir?

Bu bölüm, özellikle eğitim araştırmacılarını, öğretmenleri, yöneticileri ve politika yapıcıları, sistemsel düşünmeye davet etmektedir. Aynı zamanda, disiplinler arası düşünceye açık lisansüstü öğrenciler için de güçlü bir metodolojik ve epistemolojik rehber olmayı hedeflemektedir.

Eğitimde sistem düşüncesine dayalı yaklaşımlar yalnızca bir analiz çerçevesi değil, aynı zamanda daha adil, daha kapsayıcı ve sürdürülebilir öğrenme ortamları için bir dönüşüm vizyonu sunmaktadır.

Sistem Düşüncesine Kuramsal Bir Bakış

Eğitim sistemlerinin karşı karşıya kaldığı sorunlar, artık basit ve doğrusal yaklaşımlarla açıklanamayacak ölçüde karmaşık bir nitelik taşımaktadır. Çok sayıda değişkenin, çok düzeyli etkileşim içinde bulunduğu bu yapıların çözümüne yönelik olarak sistem düşüncesi, hem kuramsal bir çerçeve hem de uygulamaya dönük bir bakış sunmaktadır. Ancak sistem düşüncesinin sunduğu imkânları anlamak için öncelikle “sistem nedir”, “karmaşıklık ne anlama gelir”, “geri bildirim döngüleri nasıl işler” gibi temel kavramların açıklığa kavuşturulması gerekir. Bu bölümde, sistem düşüncesinin temel kuramsal yapıtaşları, tarihsel gelişimi ve eğitime uyarlanabilirliğini sağlayan kuramsal yaklaşımlar ele alınacaktır.

Sistem Nedir?

Sistem, belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere yapılandırılmış, karşılıklı ilişkiler içindeki ögeler bütünüdür. Bu yapı, yalnızca parçaların toplamı değildir; parçalar arasındaki ilişkilerin doğası, sistemin işleyişini ve çıktısını belirler (Capra & Luisi, 2014). Eğitim sistemi örneğinde, öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, müfredat, politika ve fiziksel altyapı gibi ögeler birlikte bir sistem oluşturur. Ancak bu sistemin işleyişi, sadece bu ögelerin varlığıyla değil, aralarındaki etkileşim biçimleriyle belirlenir.

Sistemler genellikle “açık” yapılar olarak işler; dış çevreden veri alır, çevreye tepki verir ve kendini yeniden yapılandırır (Scott & Davis, 2007). Bu bakımdan, bir okul yalnızca kendi içinde değil; ulusal eğitim politikaları, kültürel normlar, ekonomik eşitsizlikler gibi makro düzeydeki faktörlerle de sürekli etkileşim hâlinindedir. Bu etkileşimlerin bütününe anlamak, yalnızca “parçalar”a değil, parçalar arası ilişkilere odaklanmayı gerektirir.

Karmaşıklık, Bütünsellik ve Geri Bildirim

Sistem düşüncesini anlamanın ikinci adımı, sistemlerin neden karmaşık olduğunu ve bu karmaşıklığın nasıl analiz edilebileceğini kavramaktır. Eğitim sistemlerinin temel özelliklerinden üçü burada öne çıkar: karmaşıklık, bütünsellik ve geri bildirim.

Karmaşıklık

Karmaşık sistemler, çok sayıda ögenin karşılıklı ve çoğu zaman öngörülemeyen etkileşimleriyle karakterizedir (Mitchell, 2009). Eğitim sistemlerinde bu durum, öğrenci başarısının yalnızca bireysel çaba veya öğretmen kalitesiyle açıklanamaması gibi örneklerde açıkça görülür. Bir öğrencinin okul performansı; aile yapısı, ekonomik koşullar, sosyal çevre, okul iklimi ve bireysel psikolojik süreçlerle birlikte değerlendirilmelidir. Bu düzeyde çoklu değişkenli ilişkileri anlamak için sistemsel bir bakış gereklidir.

Bütünsellik

Sistem düşüncesi, parçaların tek başına değil, aralarındaki ilişkiler aracılığıyla anlaşılması gerektiğini savunur. Ackoff’un (1994) meşhur benzetmesinde olduğu gibi, “bir arabanın her parçasını en mükemmel hâline getirseniz bile, onları birleştirdiğinizde çalışan bir araba elde edemeyebilirsiniz.” Eğitim reformlarında da benzer bir durum geçerlidir: öğretmen niteliğini

artırmak, ders içeriklerini güncellemek veya dijital araçlar sunmak, sistemin bütünlüğü içinde ele alınmadıkça etkisiz kalabilir.

Geri Bildirim

Geri bildirim döngüleri, sistem içinde gerçekleşen bir değişikliğin, zamanla yeniden o değişikliğe yol açan ögeye geri dönmesini ifade eder (Stermann, 2000). Örneğin bir okulda artan devamsızlık oranı, öğretmen motivasyonunu azaltabilir; bu da ders kalitesini düşürerek devamsızlığı daha da artırabilir. Bu tür bir pekiştiren döngü (*reinforcing loop*) olumsuz sonuçları büyütür. Dengeleyici döngüler (*balancing loop*) ise sistemi belirli bir dengeye doğru çeker. Bu döngüleri tanımak, eğitimde müdahale stratejilerini daha isabetli hale getirir.

Sistem Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi ve Öncü Figürler

Sistem düşüncesi, yalnızca bir analiz aracı değil, aynı zamanda dünyayı anlama biçimidir. Bu yaklaşım, farklı disiplinlerden gelen kavramsal gelişmelerin bir araya gelmesiyle oluşmuş; zamanla sosyal bilimler, mühendislik, biyoloji, eğitim ve çevre çalışmaları gibi alanlarda güçlü bir epistemolojik zemin kazanmıştır. Bu bölümde sistem düşüncesinin tarihsel gelişimi dört ana evrede ele alınacak; bu gelişimi şekillendiren öncü figürler tanıtılacaktır.

İlk Kökler: Mekanikten Biyolojiye (19. yy sonu – 1940’lar)

Sistem düşüncesinin kökeni, Newtoncu determinist dünya görüşüne bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. 19. yüzyılda doğa bilimlerinde hâkim olan parçacı ve indirgemeci yaklaşım, karmaşık sistemlerin davranışlarını açıklamakta yetersiz kalmaya başlamıştır. Bu noktada ilk radikal dönüşüm, biyolojiden gelmiştir.

Ludwig von Bertalanffy, Genel Sistem Teorisi (GST) ile canlı organizmaların yalnızca biyokimyasal süreçlerle değil; sistem içi ve çevresel ilişkiler yoluyla anlaşılabilirliğini öne sürmüştür

(Bertalanffy, 1968). GST, farklı disiplinlerde gözlemlenen ortak sistemsel örüntülerin açıklanabileceğini savunarak sistem düşüncesine teorik bir çatı kazandırmıştır.

Aynı dönemde Norbert Wiener, Kibernetik yaklaşımını geliştirerek sistemlerdeki geri bildirim, kontrol ve iletişim kavramlarını sosyal ve teknik sistemlere uygulamaya açmıştır (Wiener, 1948). Bu kavramlar, ilerleyen yıllarda sistem modelleme ve eğitim teknolojisi gibi alanların temel taşlarını oluşturmuştur.

Sistem Dinamiklerinin Doğuşu (1950’ler – 1970’ler)

Sistem düşüncesinin özellikle uygulamalı bir boyut kazanması, Jay W. Forrester ile mümkün olmuştur. Massachusetts Institute of Technology (MIT) bünyesinde çalışan Forrester, endüstriyel süreçlerdeki karmaşık ilişkileri modellemek için sistem dinamikleri yaklaşımını geliştirmiştir. *Industrial Dynamics* (1961), stok-akış yapıları ve geri bildirim döngülerine dayalı ilk büyük modelleme çabasıdır.

Forrester’ın sonraki çalışmaları, bu yöntemi sosyal sistemlere uygulama yönünde genişletmiştir: *Urban Dynamics* (1969) ve *World Dynamics* (1971) gibi eserler, şehirleşme, çevresel sürdürülebilirlik ve nüfus politikaları gibi konuları sistemsel modelleme yoluyla analiz etmiştir. Bu dönem aynı zamanda sistem düşüncesinin, analitik modellemeyle normatif-sosyal düşüncenin birleştiği ilk evre olarak dikkat çeker.

Sistem Düşüncesinin Eğitim ve Yönetimle Buluşması (1980’ler – 2000’ler)

1980’lerden itibaren sistem düşüncesi, sadece mühendislik ve çevre çalışmalarıyla sınırlı kalmamış; özellikle örgüt teorisi, liderlik ve eğitim gibi insan odaklı alanlara yönelmiştir.

Peter Senge, *The Fifth Discipline* (1990) adlı eseriyle sistem düşüncesini, “öğrenen organizasyonlar” kuramıyla birleştirmiştir.

Senge'ye göre sürdürülebilir dönüşüm, yalnızca bireysel düzeyde değil; sistemsel yapıların dönüşümüyle mümkündür. Beş temel disiplin arasında sistem düşüncesi, diğerlerinin tutkalı olarak tanımlanır.

Aynı dönemde Donella H. Meadows, sistem yapılarının analizine ve bu yapıları dönüştürmeye odaklanmıştır. *Leverage Points* (1999) adlı makalesi, sistemde değişim yaratmak için en etkili müdahale noktalarının nasıl belirleneceğini ortaya koymuştur. *Thinking in Systems* (2008) ise sistemsel analiz yapmak isteyen herkes için temel bir kaynak niteliğindedir.

Bu dönemde öne çıkan bir diğer isim Gregory Bateson'dur. İletişim, öğrenme ve sistem ilişkileri üzerine geliştirdiği kuramlar, özellikle "ikinci düzey öğrenme" (*double-loop learning*) kavramı ile sistem düşüncesine eleştirel ve kültürel bir boyut kazandırmıştır (Bateson, 1972).

Edgar Morin ise sistem düşüncesini "kompleksite" felsefesi üzerinden geliştirmiş, modern bilimin indirgemeciliğine karşı bütüncül ve bağlantılı düşünmeyi savunmuştur (Morin, 2001). Bu yaklaşım, eğitim felsefesi ile sistem düşüncesi arasında köprü kurar niteliktedir.

Günümüzde Sistem Düşüncesi ve Disiplinlerarası Yansımaları

Günümüzde sistem düşüncesi, yalnızca akademik bir kuram değil; aynı zamanda sürdürülebilir kalkınma, sosyal adalet ve eğitim reformu gibi alanlarda bir dönüşüm aracı olarak kullanılmaktadır.

Fritjof Capra, sistem düşüncesini yaşam bilimleriyle birleştirerek "yaşamın sistemsel görüşü"nü geliştirmiştir. *The Systems View of Life* (Capra & Luisi, 2014), biyolojik, sosyal ve kültürel sistemleri bütünsel bir epistemolojiyle ele alır.

Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH), özellikle SKH-4 (nitelikli eğitim) bağlamında sistemsel

yaklaşımların gerekliliğini vurgulamaktadır. OECD, UNESCO ve UNICEF gibi uluslararası kuruluşlar, eğitimde karmaşık sorunların (eşitsizlik, devamsızlık, dijital uçurum vb.) sistemsel analizini teşvik eden raporlar ve metodolojiler geliştirmektedir (OECD, 2021; UNESCO, 2023).

Aynı zamanda eğitimde sistem düşüncesi; Group Temelli Modelleme (*Group Model Building – GMB*), Topluluk Temelli Sistem Dinamiği (*Community-Based System Dynamics – CBSD*) gibi katılımcı yöntemlerle de birleşmekte, öğretmen ve öğrencilerin de sistem analizi süreçlerine aktif katılımını mümkün kılmaktadır.

Eğitimle İlişkili Sistem Kuramları

Sistem düşüncesi, farklı disiplinlerde ortaya çıkmış olsa da, eğitimin doğasına ve sorunlarının karmaşıklığına son derece uygun bir çerçeve sunar. Eğitim sistemleri çok sayıda aktör, katman ve etkileşimi içerdiğinden, yapısal ilişkileri anlamaya yönelik sistem kuramları bu alanda etkili biçimde kullanılabilir. Bu bölümde, eğitim alanında sıklıkla başvurulanan üç temel sistem kuramı tanıtılacaktır: Sistem Dinamikleri, Karmaşık Uyarlanabilir Sistemler ve Ekolojik Sistem Kuramı.

Sistem Dinamikleri (*System Dynamics*)

Sistem dinamikleri, 1960'lı yıllarda Jay Forrester tarafından geliştirilen bir sistem modelleme yaklaşımıdır. Bu kuram, karmaşık sistemlerin zaman içindeki davranışlarını anlamak amacıyla stok-akış diyagramları, geri bildirim döngüleri ve zaman gecikmeleri gibi araçlarla çalışır (Sterman, 2000). Sistem dinamikleri, özellikle politika değişikliklerinin uzun vadeli etkilerini öngörmek için kullanılır.

Eğitim sistemleri, çok sayıda değişkenin karşılıklı etkileşime girdiği karmaşık yapılar içerir. Sistem dinamikleri burada güçlü bir analitik araçtır. Eğitim sisteminde birçok değişken karşılıklı olarak

birbirini etkiler ve bu etkileşimler genellikle doğrusal olmayan, geri bildirimli yapılara sahiptir. Sistem dinamikleri yaklaşımı, bu karmaşık yapıların modellenmesi ve anlaşılması için güçlü bir yöntem sunmaktadır.

Guevara ve arkadaşları (2014) Nikaragua’da ‘hayalet öğrenci’ davranışlarını modelleyerek devamsızlık ve diplomaya ulaşma dinamiklerini simüle etmiş; Larson & Gomez Diaz (2012) ise üniversite öğretim kadrosu dinamiklerini modelleyerek politika etkilerini analiz etmiştir. Ayrıca, müdahalelerin olası yan etkilerini modelleyen sistem dinamik çalışmaları, örneğin ‘öğrenci devamsızlığını azaltmak için yüklenen misyonun’ öğretmen üzerindeki yükü artırarak tükenmişliğe yol açabileceği gibi çok değişkenli etkileşimleri görünür kılmaktadır.

Karmaşık Uyarlanabilir Sistemler (*Complex Adaptive Systems – CAS*)

Karmaşık Uyarlanabilir Sistemler kuramı, canlı sistemlerin dinamik, evrimsel ve öngörülemez doğasını merkeze alır. Bu sistemler, merkezi bir kontrol olmaksızın öğrenme ve uyum sağlama kapasitesine sahiptir. Eğitim sistemi de bu tür bir yapıya sahiptir: öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve aileler, birbirleriyle etkileşim içinde sürekli değişen koşullara adapte olmaktadır (Davis & Sumara, 2006).

Bu kurama göre, bir sınıf yalnızca bir grup öğrenci değil, birlikte öğrenen, birbirini etkileyen ve sınıf kültürünü birlikte inşa eden bir topluluktur. Benzer şekilde, okullar yalnızca emir-komuta zincirleriyle değil; ağ ilişkileri, yerel öğrenme toplulukları ve paylaşılmış liderlik yoluyla işlerlik kazanır. CAS yaklaşımı, öğretmen profesyonel öğrenme toplulukları, esnek müfredat yapıları ve öğrenci merkezli öğretim gibi uygulamalara kuramsal dayanak sunar (Gough, 2013).

Ekolojik Sistem Kuramı (*Ecological Systems Theory*)

Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilen ekolojik sistem kuramı, bireyin gelişimini çok katmanlı sosyal sistemler içinde konumlandırır. Mikro sistemden makro sistemlere kadar uzanan bu yapı, bireyin içinde bulunduğu bağlamları birbiriyle ilişkili halkalar olarak ele alır (Bronfenbrenner, 1979).

Eğitim bağlamında, öğrenci performansı yalnızca sınıf içi etkileşimlerle değil; ailenin ekonomik durumu, yerel topluluk özellikleri, eğitim politikaları ve kültürel normlar gibi faktörlerle de şekillenir. Bu kuram, özellikle eğitimde bağlamsal duyarlılık gerektiren analizlerde (ör. dezavantajlı bölgelerde öğrenme ortamlarının niteliği, göçmen öğrencilerin eğitsel uyumu) değerli bir çerçeve sunar.

Ekolojik sistem kuramı, sistem düşüncesine güçlü bir bağlamsal perspektif kazandırır. Bu sayede eğitimde geliştirilecek stratejiler, yalnızca okul içi değil; okulun çevresiyle kurduğu ilişkiler açısından da değerlendirilebilir.

Bu üç kuram, birbirini dışlamaktan çok, tamamlayıcı niteliktedir. Eğitimde sistem düşüncesi uygulamaları genellikle bu kuramların kavramsal araçlarını bir arada kullanır. Örneğin bir sistem haritalama çalışması, hem sistem dinamiklerinin döngüsel yapısını hem de ekolojik kuramın bağlamsal farkındalığını içerebilir. Bu tür bir bütüncül yaklaşım, eğitimde karmaşık sorunların analizine güçlü bir zemin sunar.

Bu bölümde, sistem düşüncesinin temel kavramları ve eğitim bağlamındaki kuramsal temelleri ele alınmıştır. Sistem düşüncesi, karmaşık eğitim sorunlarının çözümünde parçaları değil ilişkileri merkeze alarak analiz yapmamızı sağlar. Forrester, Senge ve Meadows gibi öncü isimlerin katkıları, eğitim araştırmalarında sistemsel yaklaşımın ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda sistem dinamikleri, karmaşık uyarlanabilir sistemler ve ekolojik sistem kuramı gibi yaklaşımlar, eğitimde sistem

düşüncesini uygulamak isteyen araştırmacılar için sağlam kuramsal dayanaklar sunmaktadır.

Bu kuramsal zemin üzerine, bir sonraki bölümde eğitim sistemlerinde sistem düşüncesinin nasıl yapılandığı, aktörlerin rolleri ve bu yapıların analizinde sistemsal bakışın ne gibi katkılar sunduğu detaylandırılacaktır.

Eğitimde Sistem Düşüncesi: Kavramsal Temeller

Sistem düşüncesinin kuramsal temelleri, bu yaklaşımın eğitime nasıl uyarlanabileceğini anlamak için sağlam bir zemin sunar. Ancak kavramların eğitsel bağlamda nasıl işlediğini görebilmek için eğitim sisteminin yapısı, aktörleri ve işleyiş biçimi üzerinden somutlaşan bir analiz gereklidir. Bu bölümde, eğitim sistemlerinin çok katmanlı ve çok aktörlü doğası sistemsal bir bakış açısıyla ele alınacak; sistem düşüncesinin eğitimdeki işlevleri ve güncel tartışmalar bağlamında sunduğu katkılar değerlendirilecektir.

Eğitim Sistemleri: Alt Sistemler ve Aktörler

Eğitim sistemleri, birbirine bağlı ve etkileşim hâlinde olan çok sayıda alt sistem ve aktörden oluşur. Bu yapılar, yalnızca resmi kurumsal bileşenlerden değil; aynı zamanda kültürel, ekonomik ve politik çevrelerle olan ilişkilerden de beslenir (Fullan, 2020).

Eğitim sisteminin temel alt sistemleri şunlardır:

- **Mikro düzey:** Öğrenci, öğretmen, sınıf ortamı
- **Mezo düzey:** Okul, okul yönetimi, yerel eğitim otoriteleri
- **Makro düzey:** Ulusal eğitim politikaları, müfredat düzenleyiciler, yasal çerçeve

Bu alt sistemler arasında öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri, aileler, eğitim sendikaları, sivil toplum kuruluşları ve

medya gibi çok sayıda aktör yer alır. Her biri kendi çıkarları, değerleri ve normları doğrultusunda sistemin işleyişini etkiler. Bu çok aktörlü yapı, sistemin yalnızca yapısal değil; aynı zamanda politik ve kültürel bir yapıya sahip olduğunu gösterir (Ball, 1998).

Ayrıca, sistemin yalnızca “kurumlar arası” değil, aynı zamanda “bireyler arası” ilişkilere dayandığı da göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmen-öğrenci etkileşimleri, okul-aile ilişkileri, müdür-öğretmen iletişimi gibi mikro düzey ilişkiler, sistemin işleyişinde belirleyici olabilir.

Eğitimde Sistem Düşüncesinin İşlevi: Öngörü, Nedensellik, Müdahale ve Ötesi

Eğitim sistemleri, doğrusal olmayan ilişkiler, zaman gecikmeleri, aktörler arası geribildirim döngüleri ve bağlamsal etkileşimlerle örülüdür. Bu yapıda değişim yaratmak isteyen politika yapıcılar, uygulayıcılar ve araştırmacılar için sistem düşüncesi, çok katmanlı ve çok işlevli bir çerçeve sunar. Literatürde sistem düşüncesinin eğitimdeki işlevleri çoğunlukla dağınık biçimde ele alınmakla birlikte, aşağıdaki altı temel işlev kümesinde kavramsal olarak toplanabilir:

Zaman İçinde Davranış Örüntülerini Öngörme

Sistem düşüncesi, karmaşık yapıların zaman içindeki davranışlarını analiz etmeyi mümkün kılar. Sistem dinamikleri yaklaşımıyla geliştirilen modeller, bir politika ya da müdahalenin uzun vadeli sonuçlarını öngörmeye yardımcı olur (Stermann, 2000). Bu yönüyle, reformların yalnızca kısa vadeli çıktılara değil, yapısal etkilere nasıl yansıdığı simüle edilebilir.

Yüzeyin Altındaki Nedensel Yapıları Anlama

Sistem düşüncesi, görünen olayların altında yatan sistem yapılarını analiz etmeyi hedefler. Geri bildirim döngüleri, bilgi akışları ve aktörlerin zihinsel modelleri gibi yapılar, olayların

sürekliliğini ve tekrarını açıklamakta temel araçlardır (Meadows, 2008; Senge, 1990). Bu, örneğin öğrenci başarısızlığını yalnızca bireysel yetenekle değil; sistemsal koşullarla birlikte değerlendirmeyi mümkün kılar.

Etkili Müdahale Noktalarının Belirlenmesi

Meadows'un (1999) tanımladığı gibi sistemler, farklı düzeylerde müdahaleye açıktır. Ancak her müdahale noktası aynı derecede etkili değildir. Sistem düşüncesi, değişimi mümkün kılacak kaldıraç noktalarını belirleyerek küçük dokunuşlarla büyük etkiler yaratmayı hedefler. Eğitimde bu, örneğin sınav sisteminden ziyade öğrenme kültürünü dönüştürmeye odaklanmak olabilir.

Yansıtma ve Öğrenme Süreçlerini Tetikleme

Sistem düşüncesi yalnızca dışsal analiz değil, içsel dönüşüm de sunar. Aktörlerin kendi rollerini ve kararlarını sorgulaması, örgütsel öğrenmenin temelidir. Bu yönüyle sistem düşüncesi, öğretmen profesyonel gelişimi, okul gelişimi ve liderlik uygulamalarında ikinci döngü öğrenmeye (*double-loop learning*) zemin hazırlar (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990).

Ortak Anlam Üretimi ve Katılımcı Diyalog

Karmaşık sistemlerde çözüm üretmek, yalnızca teknik analizle değil; çoklu paydaşların kolektif anlam üretimiyle mümkündür. Sistem düşüncesi, Grup Tabanlı Modelleme (Vennix, 1996) ve Topluluk Temelli Sistem Dinamiği (Hovmand, 2014) gibi yöntemlerle, öğrencilerden öğretmenlere, ailelerden yöneticilere kadar tüm aktörlerin birlikte düşünmesini destekler. Bu, yalnızca modeli değil, katılım yoluyla ortak sorumluluk bilincini de üretir.

Değişim Dinamiklerini ve Sistem Direncini Anlama

Sistemler, belirli yapılara gömülü değerler ve hedefler doğrultusunda işler. Bu nedenle değişime direnç gösterebilirler.

Sistem düşüncesi, bir sistemin yalnızca işleyişini değil; neye karşı direndiğini, ne tür dönüşüm yollarına açık olduğunu anlamaya da olanak tanır (Meadows, 2008; Fullan, 2006). Bu yönüyle eğitim reformlarının neden sürdürülemediğini anlamak için önemli bir çerçeve sunar.

Bu altı işlev birlikte düşünüldüğünde, sistem düşüncesinin eğitim alanında yalnızca karmaşıklığı analiz etmekle sınırlı kalmadığı; aynı zamanda dönüştürücü bir öğrenme süreci sunduğu görülür. Bu yapı, eğitimde reformların hem tasarımı, hem uygulanması, hem de sürdürülmesi süreçlerine çok boyutlu katkılar sağlar. Böylece sistem düşüncesi, yalnızca bir araç değil; eğitimsel dönüşüm için bir düşünme biçimi olarak anlam kazanır.

Eğitim Biliminde Sistem Düşüncesine İlişkin Güncel Tartışmalar

Eğitim sistemlerinin giderek artan karmaşıklığı, geleneksel reform anlayışlarının sınırlılıklarını gözler önüne sermektedir. Yalnızca müfredat değişimi, ölçme-değerlendirme biçimlerinin revizyonu ya da dijital araçların entegrasyonu gibi teknik müdahaleler, sistemin daha derin yapılarındaki sorunlara temas edememektedir (Sahlberg, 2011). Bu nedenle son yıllarda eğitim biliminde, sistem düşüncesinin yalnızca bir analiz yöntemi değil; aynı zamanda eğitimsel dönüşümün yönünü belirleyen bir paradigma olarak ele alındığı görülmektedir.

Sürdürülebilir Kalkınma ve Sistemsel Eğitim Yaklaşımı

Sistem düşüncesinin güncel tartışmalardaki en belirgin karşılığı, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) ile ilişkilidir. Özellikle SKH-4 kapsamında tanımlanan “herkes için kapsayıcı, adil ve nitelikli eğitim” hedefi; ancak sistemsel eşitsizliklerin, yapısal engellerin ve çok aktörlü etkileşimlerin anlaşılmasıyla mümkün olabilir (UNESCO, 2023). Bu hedef, eğitimdeki eşitsizliklerin neden sonuç ilişkileri içinde analiz edilmesini ve yalnızca çıktılara değil,

süreçlere ve yapısal koşullara müdahale edilmesini zorunlu kılmaktadır. Örneğin, yalnızca öğrenci başarısını artırmaya odaklanan müdahaleler, öğretmen iş yükünü artırabilir; bu da uzun vadede öğretmen tükenmişliği ve öğrenme kalitesinde düşüş gibi sistemsel geri etkiler yaratabilir. Bu tür örüntüler, ancak sistemsel analizle görünür hâle gelir.

Uluslararası Politik Belgelerde Sistem Düşüncesi Vurgusu

OECD (2021), eğitimde başarıyı sadece ölçülebilir çıktılar üzerinden değerlendiren yaklaşımların yetersiz kaldığını, bunun yerine çoklu veri kaynaklarının, kapsamlı bağlamsal analizlerin ve karmaşık sistemsel ilişkilerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimde sistemsel liderlik, okul gelişimi, öğretmen eğitimi ve öğrenci refahı gibi alanlar, sistem düşüncesine dayalı bütüncül stratejiler gerektirmektedir.

Benzer şekilde UNICEF, özellikle kriz ortamlarında (örneğin mülteci eğitimi ya da afet sonrası öğrenme kaybı) eğitim sistemlerinin dayanıklılığı için sistem düzeyinde çok aktörlü işbirliğinin gerekli olduğunu belirtmektedir (UNICEF, 2022). Bu tür zorluklara karşı hazırlıklı olmak, yalnızca içerik değil, sistem mimarisi üzerine düşünmeyi gerektirir.

Eğitimde Sistem Düşüncesinin Ölçülmesi ve Öğretilmesi

Sistem düşüncesine ilişkin bir diğer güncel tartışma alanı da bu düşünme biçiminin nasıl öğretileceği ve nasıl ölçülebileceği konusudur. Özellikle STEM ve çevre eğitimi alanlarında öğrencilerin sistemsel düşünme düzeylerini değerlendirmeye yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Assaraf & Orion, 2005; Assaraf & Orion, 2010). Bu çalışmalar, öğrencilerin sistemin öğeleri, ilişkileri, döngüleri ve beklenmeyen sonuçlara dair farkındalık düzeylerini analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Bunun yanında sosyal bilimlerde sistem düşüncesi becerilerinin ölçülmesine dönük çalışmalar da artmaktadır. Mehren et al. (2018), öğrencilerin çoklu perspektiften düşünebilme, sistem amacını sorgulama ve sistem davranışlarını tahmin edebilme gibi bilişsel becerilerini ölçeklendirmiştir. Bu tür ölçme çabaları, sistem düşüncesinin yalnızca araştırmacılar için değil, öğrenme süreçlerinin bir parçası olarak da ele alınabileceğini göstermektedir.

Sistemsel Dönüşüm İçin Disiplinlerarası Yaklaşımlar

Sistem düşüncesine ilişkin güncel literatür, eğitim alanının diğer sosyal sistemlerle olan etkileşimini de dikkate almaktadır. Özellikle çevre, sağlık, ekonomi, teknoloji ve sosyal adalet gibi alanlarla disiplinlerarası kesişimlerde sistem düşüncesi giderek daha fazla kullanılmaktadır (Capra & Luisi, 2014; Morin, 2001). Örneğin, çevre eğitimi kapsamında geliştirilen sistem temelli senaryo çalışmaları, öğrencilere karmaşık toplumsal meseleleri bir bütün olarak değerlendirme becerisi kazandırmayı hedeflemektedir.

Bu bağlamda, sistem düşüncesi hem öğrenme içeriği, hem de öğrenme yöntemi olarak önem kazanmaktadır. Eğitimde yalnızca sistemleri anlamak değil, sistem içinde düşünmek, karar almak ve harekete geçmek önemlidir. Bu da sistem düşüncesini eğitimin kendisiyle ilgili olduğu kadar, eğitimin nasıl verildiğiyle de doğrudan ilişkilendirir.

Güncel tartışmalar, sistem düşüncesinin artık yalnızca “alternatif” bir yaklaşım değil, karmaşık sosyal sorunlara yanıt verebilecek en bütüncül çerçevelerden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle kapsayıcılık, sürdürülebilirlik ve dirençlilik gibi 21. yüzyılın temel eğitim hedefleri, sistemsel bakış açısı olmaksızın anlaşılabilir hale gelmiştir. Bu bağlamda eğitim araştırmaları, politika geliştirme ve uygulama düzeylerinde sistem düşüncesinin rolü giderek daha merkezi bir konumda bulunmaktadır.

Sistem Düşüncesinde Kullanılan Temel Araçlar

Sistem düşüncesinin yalnızca kuramsal bir çerçeve değil, aynı zamanda eyleme geçirilebilir bir analiz ve tasarım yaklaşımı olması, büyük ölçüde geliştirilmiş araç repertuvarına dayanır. Bu araçlar, karmaşık ilişkileri görselleştirmek, neden-sonuç bağlantılarını analiz etmek, sistemdeki davranış örüntülerini ortaya koymak ve farklı aktörlerin bakış açılarını anlamak için kullanılır. Eğitim gibi çok aktörlü ve çok katmanlı bir alanda bu araçlar, sistemin görünmeyen yapılarını keşfetmek, işleyişini anlamak ve değişimi planlamak açısından büyük önem taşır.

Bu bölümde sistem düşüncesinde sıkça kullanılan temel araçlar üç ana kategori altında ele alınacaktır: görsel-temelli anlatım araçları, modelleme araçları ve zihinsel/algısal araçlar.

Görsel-Temelli Anlatım Araçları

Bu araçlar, sistemlerin zaman içinde nasıl davrandığını, yüzeyde görünen olayların ardında hangi yapılar olduğunu ve bireylerin nasıl anlam ürettiğini görselleştirerek analiz sürecine katkı sağlar.

Zaman Davranış Grafiği (*Behavior Over Time Graphs*)

Zaman Davranış Grafiği (ZDG), sistemdeki bir veya daha fazla değişkenin zaman içerisindeki davranışını grafiksel olarak gösteren basit ama güçlü bir araçtır. Bu grafikler, sistemin zaman içinde nasıl bir örüntü izlediğini, artış, azalış, dalgalanma ya da denge durumlarının nasıl geliştiğini görselleştirerek analiz sürecine önemli katkılar sağlar (Sweeney & Sterman, 2000). ZDG grafiklerinde yatay eksen zamanı, dikey eksen ise gözlemlenen değişkenin düzeyini gösterir.

Sterman'a (2000) göre bu tür grafikler, bireylerin nedensel ilişki kurma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur çünkü zihinsel modellerin olay temelli değil, örüntü temelli kurulmasına zemin hazırlar. Bu yönüyle ZDG, sistem düşüncesinin olaylar değil,

yapılar düzeyinde düşünmeyi teşvik eden doğasına doğrudan hizmet eder.

Eğitim bağlamında, ZDG'nin önemli bir işlevi, farklı aktörlerin (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) deneyimlediği değişimleri zaman boyutuyla birlikte analiz etmeye olanak tanımasıdır. Örneğin:

- Bir öğrencinin yıl boyunca değişen motivasyon düzeyi,
- Öğretmenlerin sınav dönemlerinde artan iş yükü,
- Okul devamsızlık oranlarının aylara göre seyri gibi süreçler ZDG grafikleriyle somutlaştırılabilir.

Ayrıca ZDG grafiği, GMB oturumlarında katılımcılardan kendi deneyimlerini zaman içinde grafik olarak çizmelerini istemek için de kullanılır. Bu sayede hem nitel veri toplanır hem de paydaşların algıladığı sistem davranışı doğrudan haritalanmış olur (Andersen & Richardson, 1997).

Özetle, ZDG grafikleri eğitimde:

- Öğrencilerin sistemsel düşünme becerilerini geliştirmede,
- Öğretmen eğitimlerinde süreç analizini kolaylaştırmada,
- Politikaların ya da okul müdahalelerinin uzun vadeli etkilerini görselleştirmede etkili ve erişilebilir bir araç olarak öne çıkar.

Buzdağı Modeli (*Iceberg Model*)

Buzdağı Modeli (BM), karmaşık olayları analiz etmek için kullanılan çok katmanlı bir düşünme aracıdır. Bu model, görünen olayların altında yer alan örüntüleri, yapıları ve zihinsel modelleri

katmanlı biçimde analiz ederek sistemsel düşünmeyi teşvik eder (Goodman, 2002). İsmi, buzdağının yalnızca küçük bir kısmının su üstünde görünmesi; esas kütlenin ise görünmeyen, derin katmanlarda bulunmasından alır.

Modelin katmanları genellikle şu şekilde yapılandırılır:

- Olaylar – Gözlemlenebilir durumlar (örneğin: sınav kaygısı)
- Örüntüler / Eğilimler – Zamanla tekrar eden davranışlar (örneğin: sınav dönemlerinde devamsızlık artışı)
- Sistem Yapıları – Altta yatan ilişkiler ve yapılar (örneğin: sınav merkezli eğitim sistemi)
- Zihinsel Modeller – Bu yapıları sürdüren inançlar ve varsayımlar (örneğin: “başarı = sınav puanı” inancı)

Eğitim bağlamında, BM, hem öğretmen hem de öğrencilere yüzeyde görünen sorunların ardındaki yapıları analiz etme becerisi kazandırmak için güçlü bir araçtır. Örneğin:

Öğrenci başarısızlığı → örüntü: düşük not eğilimi → yapı: sınıf içi pasif öğrenme → zihinsel model: “öğrenmek öğretmenin sorumluluğudur” gibi bir analiz zinciri kurulabilir.

Okulda öğretmen tükenmişliği → yapı: yüksek iş yükü + düşük karar katılımı → zihinsel model: “öğretmen sadece uygulayıcıdır”

Ayrıca bu model, sistemsel müfredat tasarımı, öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme ve okul gelişim planlamasında kullanılabilir. Özellikle karar alma süreçlerinde neden yüzeydeki semptomlarla uğraşıldığı, kök nedenlere inilemediği sorularına sistematik yanıtlar üretir (Stroh, 2015).

Çıkarım Merdiveni (*Ladder of Inference*)

Çıkarım Merdiveni (ÇM), insanların belirli bir olay karşısında nasıl hızla sonuçlara vardığını ve bu sürecin nasıl bilişsel önyargılara yol açabileceğini açıklayan bir sistem düşüncesi aracıdır. Argyris (1990) ve Senge (1990) tarafından geliştirilen bu model, bireylerin dış dünyadan veri toplama, bu veriyi yorumlama ve sonuç çıkarma süreçlerini adım adım açıklar.

Modeldeki basamaklar genellikle şu şekilde sıralanır:

1. Gözlemlenebilir gerçeklikten veri seçme
2. Seçilen veriyi yorumlama
3. Varsayımlarda bulunma
4. Sonuç çıkarma
5. İnanç ve yargılar oluşturma
6. Bu inançlara göre eylemde bulunma

Eğitim bağlamında, bu araç özellikle iletişimde yaşanan yanlış anlamaları, çatışmaları ve varsayımsal düşünmeyi analiz etmekte son derece etkilidir. Örneğin:

Bir öğretmen, sınıfta sessiz kalan bir öğrencinin derse ilgisiz olduğunu varsayabilir. Oysa öğrenci, dili yeterince bilmediği için katılım göstermemektedir.

Bir okul yöneticisi, veli geri bildirimini “tehdit” olarak algılayabilirken; veli sadece çocuğunun ihtiyaçlarına dikkat çekmek istemektedir.

Bu gibi durumlarda ÇM kullanılarak kişi, kendi düşünme sürecini geri sarabilir, hangi verileri seçtiğini ve nasıl yorumladığını sorgulayabilir. Bu da, daha sağlıklı iletişim kurma, empatik liderlik geliştirme ve sistemsel düşünme becerilerini artırma açısından önemli bir kazanım sağlar (Isaacs, 1999).

Öğretmen eğitimi, sınıf yönetimi, veli iletişimi ve liderlik programlarında bu modelin kullanımı, bireylerin düşünme sürecine ilişkin farkındalığını artırır ve olaylar karşısında tepkisel değil, yansıtıcı davranışlar geliştirmesini destekler.

Modelleme Araçları

Bu araçlar, sistemin yapısını haritalandırmak, geri bildirim döngülerini tanımlamak ve farklı değişkenlerin nasıl etkileşimde bulunduğunu analiz etmek için kullanılır.

Nedensel Döngü Diyagramları (*Causal Loop Diagrams – CLD*)

Sebe-sonuç döngü diyagramları, sistemdeki değişkenler arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin oluşturduğu geri bildirim döngülerini görselleştirmek için kullanılan temel araçlardır. Diyagramda yer alan oklar, değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin yönünü ve niteliğini (arttırıcı mı, azaltıcı mı) gösterir. Bu sayede sistemin zaman içindeki davranışı, yalnızca olaylar üzerinden değil, yapısal ilişkiler yoluyla anlaşılır hâle gelir (Sterman, 2000; Richardson, 1991).

Eğitimde Nedensel Döngü Diyagramları (NDD); öğretmen tükenmişliği, öğrenci devamsızlığı, okul terk oranları, performans baskısı gibi konuların analizinde sıklıkla kullanılır. Örneğin, düşük akademik başarı → öğretmen motivasyonu azalır → ders kalitesi düşer → başarı daha da azalır gibi pekiştirici bir döngü modellenabilir.

NDD kullanılırken sıklıkla karşılaşılan bazı döngü kalıpları, literatürde geri bildirim örüntüleri (*feedback archetypes*) olarak tanımlanır. Bu örüntüler, sistemlerin davranışlarında tekrar eden yapısal kalıpları tanımlayarak, karmaşık sistemlerin analizini kolaylaştırır (Senge, 1990). Yaygın örnekler şunlardır:

Büyümenin Sınırları (*Limits to Growth*): Başlangıçta artış gösteren bir değişkenin, sistem içindeki kısıtlar nedeniyle belli bir noktadan sonra yavaşlaması ya da gerilemesi.

Çözüm Sorunun Kendisi Olur (*Fixes That Fail*): Kısa vadeli çözümlerin uzun vadede daha büyük sorunlara neden olduğu yapı.

Yükün Yer Değiştirmesi (*Shifting the Burden*): Yapısal çözümler yerine semptomatik tepkilere başvurulması sonucu sistemin zayıflaması.

Bu arketipler, okul reformları, liderlik stratejileri ve eğitim politikalarının değerlendirilmesinde hem öngörü hem de strateji geliştirme açısından değerli içgörüler sunar.

Stok-Akış Diyagramları (*Stock and Flow Diagrams*)

Stok-Akış Diyagramları (SAD), sistem içindeki birikimlerin ve bu birikimlere gelen ya da bu birikimlerden çıkan akışların dinamik ilişkilerini görselleştiren sistem düşüncesi araçlarıdır. Bu diyagramlar, sistemde zamanla biriken veya azalan değişkenlerin davranışını daha somut bir şekilde analiz etmeyi sağlar (Sterman, 2000).

- **Stoklar (Depolar):** Sistemde biriken öğeleri temsil eder (örneğin: öğrenci bilgisi, öğretmen motivasyonu, okul kaynakları).
- **Akışlar:** Stoklara giriş veya çıkış (outflow) sağlayan değişkenlerdir (örneğin: öğrenme süreci, bilgi kaybı, motivasyon azaltıcı etmenler).
- **Yardımcı değişkenler ve bağlayıcılar:** Sistemin mantıksal yapısını destekleyen parametrelerdir.

Bu diyagramlar, özellikle zaman gecikmeleri ve geri bildirim döngülerinin daha açık biçimde modellenmesine imkân tanır. NDD

soyut neden-sonuç ilişkileri kurarken, SAD daha nicel ve hesaplanabilir yapılar oluşturur. Bu özellikleri sayesinde simülasyon modellerinin temel yapı taşını oluştururlar.

Eğitim bağlamında, SAD’ler genellikle:

- Öğrenci öğrenmesinin bir süreç olarak modellenmesinde (bilgi stokları ve öğrenme akışları),
- Öğretmen tükenmişliği ya da profesyonel gelişimin analizinde (motivasyon stoku ve iş yükü akışları),
- Okul kaynaklarının tüketimi ve bütçe planlaması gibi yapısal kararların görselleştirilmesinde kullanılır.

Örneğin, “öğrenci motivasyonu” bir stok olarak ele alınabilir. Bu stoka etki eden akışlar arasında ders başarısı, öğretmen geri bildirimi, sosyal destek gibi faktörler yer alabilir. Bu yapı sayesinde, motivasyon düzeyini zaman içinde etkileyen giriş ve çıkışların etkileşimi sistematik olarak analiz edilebilir (Forrester, 1994).

Simülasyon Uygulamaları:

Stok-akış yapılarının yalnızca kavramsal düzeyde görselleştirilmesi değil, aynı zamanda sayısal verilerle modellenip simüle edilmesi, sistem dinamiklerinin derinlemesine analizine olanak sağlar. Bu tür stok-akış simülasyonları, eğitimde “hangi müdahale, ne zaman, ne kadar süreyle uygulanırsa etkili olur?” gibi sorulara yanıt aramak için kullanılır (Forrester, 1994; Sterman, 2000).

Örneğin, öğretmen tükenmişliğini azaltmak için önerilen üç farklı müdahalenin etkisi, zamana bağlı olarak modellenip karşılaştırılabilir. Ya da okul terkini azaltma politikalarının gecikme süresi, etkinliği ve geri tepkileri simülasyon yoluyla test edilebilir. Bu uygulamalar, özellikle karar destek sistemleri geliştirme ve politika senaryolarını değerlendirme açısından yüksek değer taşır.

Eğitim fakültelerinde, okul yöneticisi yetiştirme programlarında ya da BAP/TÜBİTAK projelerinde bu tür dinamik simülasyonlar, sistemsel düşünme becerilerini güçlendiren etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Zihinsel ve Algısal Araçlar

Bu araçlar, sistemin yalnızca yapısal bileşenlerini değil, aynı zamanda aktörlerin algılarını, değerlerini ve temsil biçimlerini anlamak için kullanılır. Sosyal sistemlerde bu boyut hayati önemdedir.

Zihinsel Modeller (*Mental Models*)

Zihinsel Modeller (ZM), bireylerin dünyayı nasıl algıladıklarını, olayları nasıl anlamlandırdıklarını ve bu doğrultuda nasıl karar verdiklerini şekillendiren bilişsel yapılar olarak tanımlanır. Bu modeller, bireylerin deneyimlerine, değerlerine ve inançlarına dayanarak oluşturdukları içsel temsillerdir (Johnson-Laird, 1983). Sistem düşüncesi bağlamında, zihinsel modeller; bireylerin sistem davranışlarını nasıl anlamlandırdıklarını etkiler ve bu nedenle sistemin işleyişi üzerinde dolaylı ama güçlü bir etkisi vardır (Senge, 1990).

ZM genellikle örtük (implicit) olup, bireyler çoğu zaman kendi zihinsel modellerinin farkında değildir. Sistem düşüncesi, bu modelleri açığa çıkarmayı, sorgulamayı ve yeniden yapılandırmayı teşvik eder. Çünkü karmaşık problemlerin çözümünde kalıcı ilerleme, yalnızca yapısal müdahalelerle değil, bu yapıları sürdüren zihinsel modellerin dönüşümüyle mümkündür (Meadows, 2008).

Eğitim bağlamında, ZM:

- Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını (örneğin: “Disiplin = cezayla sağlanır”),

- Öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin inançlarını (örneğin: “Ben matematikte başarısızım”),
- Okul yöneticilerinin liderlik stillerini (örneğin: “Yönetici kontrol etmeli, yönlendirmemeli”) şekillendiren temel etmenlerdir.

Bu nedenle, sistemsel değişim süreçlerinde öğretmenlerin ve yöneticilerin ZM’in farkına varması ve gerektiğinde bunları yeniden değerlendirmesi büyük önem taşır. Özellikle öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünme uygulamaları ve öğrenme organizasyonları yaklaşımı, bu tür dönüşümleri destekleyen stratejiler olarak kullanılmaktadır (Argyris & Schön, 1978).

Zengin Resimler (*Rich Pictures*)

Zengin Resimler (ZR), özellikle karmaşık sosyal durumların yapılandırılmamış hâllerini keşfetmek ve çoklu bakış açılarını yansıtmak amacıyla geliştirilen, çizim temelli bir sistem düşüncesi aracıdır. Bu araç, Yumuşak Sistemler Metodolojisi (*Soft Systems Methodology – SSM*) içinde temel bileşenlerden biri olarak yer alır (Checkland, 1999). Rich Pictures, sistemdeki aktörleri, ilişkileri, sorun alanlarını, çatışmaları ve bağlamsal unsurları grafiksel olarak betimlemeyi amaçlar. Biçimsel değil, sezgisel ve yaratıcı bir görselleştirme aracıdır.

Bu araç; yazılı metinlerin veya geleneksel diyagramların sınırlı kaldığı noktalarda, sistemin sosyal karmaşıklığını ortaya koyma açısından son derece etkilidir. Çoğunlukla bireysel ya da grup çalışması olarak uygulanır ve sistem düşüncesi eğitiminde katılımcıların konuyu daha hızlı kavramalarını sağlar.

Eğitim bağlamında, ZR:

- Öğrencilerin karmaşık bir okul sorununu (örneğin zorbalık, dijital eşitsizlik, kapsayıcı eğitim) çok yönlü analiz etmelerini sağlamak,

- Öğretmenlerin kendi okullarındaki sistemsel sorunları görselleştirmelerine olanak tanımak,
- Eğitim politikası geliştirme süreçlerinde farklı aktörlerin algılarını görünür kılmak amacıyla kullanılabilir.

Örneğin, bir okulda yaşanan iletişim sorunlarını resmeden bir ZR; öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler, veliler, politik yapılar, mekânsal engeller ve sembolik ifadelerle birlikte tek bir sayfada toplanabilir. Bu tür resimler, hem sistemin karmaşıklığını görmeyi hem de müdahale alanlarını sezgisel olarak belirlemeyi kolaylaştırır.

Nedensel Haritalama / Siste-migramlar (*Causal Mapping/ Systemigrams*)

Nedensel Haritalama (NH), bireylerin veya grupların karmaşık bir durumu nasıl anlamlandırdığını, bu duruma ilişkin nedensel ilişkileri nasıl kurduğunu görselleştirmeye yarayan bilişsel bir araçtır. Siste-migramlar ise bu yaklaşımın daha yapılandırılmış ve grafik temelli bir uzantısıdır. Özellikle kurumsal ya da sosyal sistemleri anlatmak için kavramsal olarak zengin, anlatsal diyagramlar üretir (Boardman & Sauser, 2008).

Her iki araç da, sistemdeki değişkenler arasındaki nedensel bağlantıları oklarla ve ifadelerle gösterir. NDD ile benzerlik taşısa da, NH daha çok zihinsel modellerin dışı vurumu, NDD ise sistemsel yapıların soyut temsili olarak işlev görür (Eden, 2004).

Eğitim bağlamında, NH şu açılardan öne çıkar:

- Öğretmen ve öğrencilerin bir problemi nasıl anlamlandırdığını ortaya koymak,
- Paydaşlar arası iletişimde karşılıklı varsayımları analiz etmek,

- Stratejik planlama, okul gelişimi ve öğretmen eğitimi gibi süreçlerde karar alma yapılarını şeffaflaştırmak.

Örneğin bir okulda öğrenci devamsızlığı üzerine yapılan NH çalışması, öğretmenlerin “aile ilgisizliği”, yöneticilerin “okul iklimi”, öğrencilerin ise “ilgi çekici olmayan dersler” gibi farklı nedenleri öne çıkardığını gösterebilir. Bu harita, tüm aktörlerin bakış açılarını bir araya getirerek sistemsel bir müdahale planlamasına olanak sağlar.

Siste-migramlar ise daha ileri düzeyde ve anlatı temelli nedensellik zincirleri sunar. Özellikle politika belgeleri, eğitim reformu modelleri ya da karmaşık sistemsel ilişkilerin öyküsel bir biçimde sunulması gerektiğinde tercih edilir (Boardman & Sauser, 2008).

Eğitimde Sistem Düşüncesi Uygulamaları: Uluslararası Akademik Vaka Örnekleri

Eğitimde sistem düşüncesi uygulamaları son yıllarda farklı kıtalarda, disiplinlerde ve yaş gruplarında yaygınlaşmaktadır. Bu uygulamaların ortak noktası, öğrenenlerin karmaşık ilişkileri kavrama, neden-sonuç bağlantılarını keşfetme ve uzun vadeli düşünme becerilerini geliştirme kapasitelerini artırmaktır. Bu bölümde, eğitimde sistem düşüncesi alanında en çok atıf alan ve farklı düzeylerde örnek teşkil eden öncü çalışmalara odaklanılacaktır. Her vaka, kullanılan araçları, uygulama düzeyini ve elde edilen pedagojik çıktıları açısından değerlendirilmektedir.

Mehren et al. (2018, 2021): Sistem Düşüncesi Ölçümü ve Ortaöğretim Uygulamaları

Mehren, Rempfler ve Ulrich (2018; 2021), Almanya’da yürüttükleri çalışmalarla ortaöğretim öğrencilerinin sistem düşüncesi becerilerini değerlendirmek amacıyla özgün bir ölçme aracı geliştirmiştir. Ölçekte üç temel boyut yer alır:

1. Sistem organizasyonunu anlama
2. Sistem davranışını izleme
3. Sistemle uyumlu eylem geliştirme

Araştırma, ZDG ve NDD gibi araçların öğrenci performansını değerlendirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin yaşına uygun sistem temsilleri kullanıldığında sistemsel düşünmenin anlamlı biçimde geliştiği görülmüştür.

Assaraf & Orion (2005): Çevre Eğitimi Bağlamında Sistemsel Düşünme

İsrail'de yürütülen bu çalışmada, lise öğrencilerinin ekosistemler hakkındaki sistemsel anlayışları değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, 29 maddelik bir rubrik geliştirmiş ve öğrencilerin sistem öğeleri arasındaki bağlantıları tanımlama, nedensel döngüleri anlama ve sistemin sınırlarını belirleme gibi becerilerini analiz etmiştir.

Sonuçlar, öğrencilerin sistemleri parça parça değil, bütüncül biçimde anlamaya başladıklarında çevresel problemlere yönelik daha etkili çözümler ürettiklerini göstermiştir.

Hmelo-Silver et al. (2017): Problem Tabanlı Öğrenmede Sistem İlişkileri

Hmelo-Silver ve arkadaşları, sağlık bilimleri ve biyoloji alanlarında yürüttükleri problem tabanlı öğrenme (PTÖ) uygulamalarında öğrencilerin sistemsel neden-sonuç ilişkilerini nasıl geliştirdiğini analiz etmiştir. Öğrenciler, senaryo temelli bir vakayı çözerken ZM, ZR ve Geri-dönüş Döngüleri (GDD) gibi araçları kullanarak karmaşık sistem yapılarını anlamlandırmaya çalışmıştır.

Çalışma, sistem düşüncesi becerilerinin yalnızca kavramsal değil, aynı zamanda epistemolojik yönünün de güçlendirilmesi

gerektiğini vurgular. Öğrencilerin bilgiyi nasıl organize ettiğini ve zaman içinde sistemsel bağlantılar kurma becerilerini ayrıntılı olarak inceler.

Booth Sweeney & Sterman (2000): Zaman Grafikleriyle Dinamik Anlayış

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin ZDG Grafikleri kullanarak sistem davranışlarını analiz etme becerileri değerlendirilmiştir. Özellikle sürdürülebilirlik temelli konularda (örneğin: balık stoklarının tükenmesi) öğrencilerden, zaman içindeki değişimleri grafiklerle ifade etmeleri istenmiştir.

Araştırma, öğrencilerin sezgisel olarak sistemsel davranışları açıklamakta zorlandığını, ancak görsel araçların bu süreci büyük ölçüde desteklediğini göstermiştir. Bu nedenle ZDG grafikleri, dinamik düşünmeyi öğretmekte güçlü bir giriş noktası olarak önerilir.

Wiek et al. (2011): Sürdürülebilirlik Eğitimi için Sistemsel Yeterlikler

Wiek ve arkadaşları, yükseköğretimde sürdürülebilirlik eğitimi kapsamında sistemsel yeterlikleri tanımlamış ve bu yeterliklerin nasıl geliştirilebileceğine dair bir model önermiştir. Bu modelde:

- Sistemsel analiz yetisi
- Nedensel karmaşıklıkla başa çıkma
- Paydaşlar arası etkileşimleri tanıma gibi bileşenler yer alır.

Araştırma, disiplinler arası programların sistem düşüncesini teşvik ettiğini ve özellikle grup temelli öğrenme ortamlarında güçlü çıktılar sağladığını göstermektedir.

Bu örnekler, eğitimde sistem düşüncesi uygulamalarının yalnızca teori düzeyinde kalmadığını, aynı zamanda pedagojik araçlar, değerlendirme stratejileri ve uygulama modelleri ile iç içe geçtiğini göstermektedir. Bu uygulamalar, öğretmen eğitimi, öğrenci öğrenmesi ve eğitim politikası geliştirme alanlarında değerli örnekler sunmaktadır.

Katılımcı ve Diyalog Temelli Sistem Yaklaşımları

Eğitimde karşılaşılan karmaşık ve çok aktörlü sorunlar, yalnızca teknik analizlerle değil, aynı zamanda paydaşların katılımıyla yürütülen ortak anlamlandırma süreçleriyle daha derinlemesine anlaşılabilir. Bu bölümde yer verilen yaklaşımlar, sistem düşüncesini yalnızca analitik bir araç olarak değil, aynı zamanda iletişim, öğrenme ve dönüşüm süreçlerini kolaylaştıran katılımcı bir çerçeve olarak konumlandırır.

Grup Tabanlı Modelleme (*Group Model Building – GMB*)

Grup Tabanlı Modelleme (GTM), bir grup paydaşın yapılandırılmış kolaylaştırma teknikleri aracılığıyla bir sistem modeli oluşturmak üzere bir araya geldiği katılımcı sistem dinamiği yöntemidir. Bu yaklaşım, sistemsel sorunların yalnızca uzmanlar tarafından modellenmesi yerine, doğrudan bu sorunlardan etkilenen aktörlerin sürece katılmasını amaçlar (Vennix, 1996; Andersen & Richardson, 1997).

GTM süreci tipik olarak aşağıdaki adımları içerir:

- Problemin ortak tanımlanması
- Temel değişkenlerin belirlenmesi
- Nedensel ilişkilerin haritalanması (NDD)
- Geri bildirim döngülerinin oluşturulması
- Politika senaryolarının tartışılması

Eğitim bağlamında GTM, okul terkleri, öğretmen tükenmişliği, kapsayıcılık, akademik başarıyı etkileyen çok faktörlü yapılar gibi karmaşık sorunların analizinde kullanılmıştır. Öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrencilerden oluşan gruplar, kendi deneyimlerini paylaşarak sistemin yapısal dinamiklerini keşfeder ve ortak çözümler üretirler.

Örnek bir uygulama: ABD'deki bir GTM atölyesinde, okul liderleri ve öğretmenler birlikte öğretmen devamsızlığı sorununa dair NDD oluşturmuş; stres, destek eksikliği, motivasyon ve okul iklimi gibi faktörleri içeren döngüler tanımlamıştır. Bu süreç, yöneticilerin öğretmen desteğine yönelik politikalarını yeniden tasarlamasına katkı sağlamıştır (Hovmand, 2014).

GTM'nin avantajları:

- Katılımcıların sistem düşüncesi becerilerini geliştirmesi
- Sessiz kalma eğilimindeki paydaşların da seslerini duyurması
- Müdahale noktalarının kolektif olarak belirlenmesi
- Yalnızca çözüm değil, ortak öğrenme ortamı sunmasıdır

Topluluk Temelli Sistem Dinamiği (*Community-Based System Dynamics – CBSD*)

Topluluk Temelli Sistem Dinamiği (TTSD), geleneksel sistem dinamiği yöntemlerinin ötesine geçerek, yerel toplulukları modelleme sürecine doğrudan dahil eden katılımcı bir yaklaşımdır. Bu yöntem, yalnızca sistem yapısını değil, aynı zamanda toplulukların bilgi birikimini, değerlerini ve deneyimlerini modele entegre etmeyi amaçlar (Hovmand, 2014).

TTSD, GTM'nin temel ilkelerine dayanır ancak daha çok toplum temelli sorunlara odaklanır ve sıklıkla eşitsizlik, sağlık, eğitim ve sosyal adalet temalarında kullanılır. Bu yaklaşımda, modelleme süreci yalnızca bir analiz aracı değil, aynı zamanda kapasite geliştirme, toplumsal güçlenme ve eylem üretimi için bir platformdur.

TTSD'nin temel özellikleri:

- Sürece dahil olan topluluk üyeleri aynı zamanda modelin ortak yaratıcılarıdır.
- Model geliştirme süreci, bir dizi kolaylaştırılmış atölye ile yürütülür.
- Süreç boyunca sistem haritaları, NDD'ler ve hikâye temelli yaklaşımlar kullanılır.
- Nihai hedef, birlikte geliştirilen bir eylem planı ve karar destek aracı ortaya koymaktır.

Eğitim bağlamında TTSD, özellikle mülteci öğrencilerin eğitime katılımı, kapsayıcılık politikaları, okul-aile-toplum ilişkileri ve kültürel engellerin analizi gibi karmaşık alanlarda uygulanmaktadır.

Örneğin, Frerichs et al. (2016) tarafından yürütülen bir TTSD çalışmasında, göçmen ve yerel toplulukların eğitim erişimindeki engelleri haritalamaları sağlanmış, ardından bu engelleri aşmaya yönelik topluluk tabanlı politika önerileri geliştirilmiştir.

TTSD'nin eğitimdeki katkıları:

- Topluluk aktörlerini görünür ve etkili hâle getirir.
- Karmaşık eşitsizlik yapılarını birlikte tanımlama olanağı sunar.

- Sistemsel farkındalık ve kolektif eylem kültürünü geliştirir.
- Eğitim reformlarında yukarıdan-aşağı değil, aşağıdan-yukarı bir anlayışı teşvik eder.

Yumuşak Sistemler Metodolojisi (*Soft Systems Methodology – SSM*)

Yumuşak Sistemler Metodolojisi (YSM), karmaşık, açık uçlu ve "iyi tanımlanmamış" sorun alanlarını analiz etmek ve anlamlandırmak için geliştirilen bir sistem yaklaşımıdır. 1960'lı yıllarda İngiltere'de Peter Checkland tarafından geliştirilen bu yöntem, özellikle insani ve sosyal sistemler için uygundur (Checkland, 1999). SSM, teknik çözüm üretmekten çok, bir durumu çoklu bakış açılarıyla anlamlandırmayı, bu süreçte paydaşlar arasında ortak bir görüş alanı yaratmayı amaçlar.

YSM'nin Temel Aşamaları:

1. Sorun alanının yapılandırılmadan gözlemlenmesi
2. ZR yoluyla çoklu perspektiflerin görselleştirilmesi
3. "Kök tanımlar" ve CATWOE analizi kullanılarak sistemin amacı, bağlamı ve aktörleri tanımlanır
4. Farklı bakış açılarına göre "kavramsal modeller" oluşturulur
5. Gerçek dünya ile model arasındaki farklar tartışılır
6. Ortak eylem alanları belirlenerek, öğrenmeye dayalı müdahaleler tasarlanır

YSM'nin en önemli yönlerinden biri, sistemin kendisini modellemenin değil, insanların bu sistemi nasıl deneyimlediğini ortaya koymanın aracı olmasıdır.

Eğitim Bağlamında Uygulama Örneği

Hindle (2011), İngiltere'de bir mühendislik fakültesinde lisans öğrencilerine sistem düşüncesini öğretmek için YSM temelli bir öğretim modülü geliştirmiştir. Öğrenciler, toplumsal bir problemi rich picture, CATWOE ve kavramsal modelleme adımlarıyla analiz etmiş; çözüm önerilerini çoklu paydaş bakış açılarına dayalı olarak yapılandırmıştır. Bu süreç, öğrencilerin sistemik düşünme becerilerini geliştirmelerine ve sosyal problemleri daha bütüncül şekilde kavramalarına katkı sağlamıştır.

YSM'nin Eğitimdeki Değeri

SSM, özellikle öğretmen eğitimi, okul geliştirme ve paydaş katılımı gerektiren eğitim politikası süreçlerinde:

- Normatif değil açıklayıcı bir model sunması,
- Farklı aktörlerin algı ve çıkarlarını bir araya getirmesi,
- Karmaşık durumlara yapıcı müdahale alanları önermesi açısından önemlidir.

Bu yönüyle YSM, eğitim sistemlerinde teknik çözümlerden çok *anlam üretimi ve kapsayıcılığı* önceleyen bir sistemsel öğrenme biçimidir.

Sistem Düşüncesine Dayalı Yöntem Önerileri

Sistem düşüncesi yalnızca bir analiz aracı değil, aynı zamanda eğitim ortamlarında dönüşüm yaratabilecek uygulamalı bir yöntemler bütünü sunar. Bu bölümde, eğitim sistemlerinde sistemsel bakış açısını somut eyleme dönüştürmek için kullanılabilecek yöntem önerileri yapılandırılmış şekilde sunulmaktadır. Her bir yöntem, sistemsel karmaşıklığı tanıma, müdahale noktalarını belirleme ve sürdürülebilir değişimi destekleme açısından özgün katkılar sağlar.

Sistem Haritalama ve Döngü Analizi

Sistem haritalama, bir eğitim sorununu oluşturan faktörler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyarak sistemin yapısını görünür kılar. NDD, ZDG ve zenginleştirilmiş hikâye anlatımı gibi araçlarla desteklenen sistem haritaları, hem sorunları kavramsallaştırmak hem de müdahale noktalarını belirlemek için kullanılır.

Özellikle okul devamsızlığı, öğretmen tükenmişliği, öğrenci başarısı gibi çok boyutlu sorunların geri bildirim döngüleri ile modellenmesi, yöneticiler ve öğretmenlerin sistemsel farkındalık geliştirmesine katkı sağlar (Stermann, 2000; Sweeney & Stermann, 2000). Sistem haritaları ayrıca, politika alternatiflerinin etkilerini simülasyonlarla test etmeye de olanak tanır.

Sistem Odaklı Müfredat Tasarımı

Sistem düşüncesi, müfredatın yalnızca içerik aktarımı değil, karmaşık ilişkileri kavrama becerisi kazandıran bir süreç olarak yeniden tasarlanmasını önerir. Mehren et al. (2018), sistem düşüncesi temelli eğitim programlarının, özellikle sürdürülebilirlik, çevre, yurttaşlık eğitimi gibi disiplinlerarası alanlarda öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerini kurma, çoklu bakış açısı geliştirme ve uzun vadeli düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Önerilen stratejiler:

- Ünite başlıklarının sistem temelli sorularla başlaması (ör. “Bu sorun zamanla nasıl evrildi?”)
- Geri bildirim döngülerinin sınıf içi tartışmalara entegre edilmesi
- Öğrencilerin kendi sistem haritalarını oluşturmaları

Öğretmen Eğitimi ve Sistem Okuryazarlığı

Sistem düşüncesi uygulamaları, öğretmenlerin yalnızca sınıf içi olaylara tepki vermelerini değil, bu olayların sistemsel

nedenlerini analiz edebilmelerini sağlar. Öğretmen eğitimi programlarına sistem okuryazarlığını dahil etmek, öğretmenlerin karar alma, refleksiyon ve müdahale becerilerini güçlendirir (Reynolds & Holwell, 2010).

Eğitimde önerilen içerikler:

- Sistem araçları (NDD, BM) uygulamaları
- Eğitim politikalarının sistemsel etkilerinin analizi
- Öğretmenlerin okul sistemindeki konumlarını analiz etmeye yönelik atölyeler

Kesişen Eşitsizliklerin Sistemsel Analizi

Toplumsal cinsiyet, etnisite, sosyoekonomik durum gibi kesişen eşitsizliklerin eğitim sisteminde nasıl yeniden üretildiğini analiz etmek, sistem düşüncesinin adalet perspektifiyle birleştiği önemli bir noktadır. Özellikle TTSD ve YSM gibi yöntemler bu analiz için uygun zeminler sağlar (Crenshaw, 1991; Hovmand, 2014). Eğitimdeki adaletsizlikler yalnızca bireysel değil, sistemiktir. Bu nedenle eşitsizlikle mücadele, sistemi yeniden yapılandırma süreciyle birlikte düşünülmelidir (Dryden-Peterson, 2015).

Önerilen uygulamalar:

- Öğrenci gruplarının sistem içindeki yolculuklarının modellenmesi
- Farklı gruplar için sistemin nasıl farklı işlediğinin ortaya konması
- Politika etkilerinin dağılımsal analizlerle desteklenmesi

Karar Destek Sistemlerinde Sistemsel Bakış

Karar destek sistemleri, özellikle okul yönetimi, kaynak dağılımı ve öğretmen atamaları gibi alanlarda veriye dayalı sistem

modelleriyle desteklenebilir. Sistem dinamiği temelli karar destek yazılımları (ör. Vensim, Stella) kullanılarak, farklı politika senaryolarının kısa ve uzun vadeli etkileri simüle edilebilir (Forrester, 1994).

Eğitim liderleri için önerilen araçlar:

- Politika simülasyonu
- Müdahale senaryosu karşılaştırması
- Gecikme etkilerinin modellenmesi

Gelecek Vizyonu ve Uygulama Alanları

Eğitim sistemleri, giderek daha karmaşık hâle gelen sosyal, teknolojik ve kültürel sorunlarla yüzleşirken; sistem düşüncesi yalnızca bir analiz çerçevesi değil, aynı zamanda bir dönüşüm vizyonu sunmaktadır. Bu bölümde, sistem düşüncesinin gelecekte eğitim politikalarına, okul uygulamalarına ve öğretmen yetiştirme süreçlerine nasıl entegre edilebileceğine dair stratejik öneriler sunulmaktadır.

Politika Düzeyinde Entegrasyon

Küresel ölçekte sistem düşüncesinin politika belgelerine entegrasyonu artmaktadır. UNESCO'nun 2030 Eğitim Gündemi (SKH-4), eğitimde eşitliği sağlamak ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak için sistemsel yaklaşımların gerekliliğine dikkat çeker (UNESCO, 2023). Bununla birlikte OECD, eğitim sistemlerinin geleceği üzerine yaptığı değerlendirmelerde, sistemsel dönüşümün ancak çok düzeyli müdahale ve veri destekli karar mekanizmalarıyla sağlanabileceğini vurgular (OECD, 2021).

Öneriler:

- Ulusal eğitim strateji belgelerine sistem dinamiği temelli analizler eklenmeli

- Politika üretim süreçlerine TTSD ve GTM gibi yöntemlerle paydaş katılımı sağlanmalı
- Eğitim eşitsizliklerinin sistemsel doğası kabul edilerek bütüncül reform modelleri geliştirilmeli

Okul Düzeyinde Kapasite Geliştirme

Okullar sadece uygulayıcı kurumlar değil, aynı zamanda öğrenen organizmalardır. Peter Senge'nin (1990) "learning organizations" kavramı, okulların iç yapılarında sürekli öğrenme ve sistemsel farkındalıkla işleyen mekanizmalar oluşturmasını önerir. Okul düzeyinde sistem düşüncesinin yerleşmesi için:

Öneriler:

- Okul gelişim planları sistem haritalarıyla desteklenmeli
- Öğretmen ve yönetici ekipleri NDD oluşturma konusunda eğitilmeli
- Okul sorunlarının yalnızca semptomlarına değil, sistemin yapısına odaklanılmalı

Bu tür yaklaşımlar, yalnızca sorun çözmeyi değil, aynı zamanda okul kültüründe yapısal öğrenmeyi teşvik eder (Senge, 1990).

Öğretmen Eğitimi Müfredatına Entegrasyon

Hizmet içi eğitim bağlamında öğretmenlerin sistem okuryazarlığını geliştirmek önemli olsa da, uzun vadeli dönüşüm ancak sistem düşüncesinin öğretmen yetiştirme müfredatına yapısal olarak entegre edilmesiyle mümkündür. Sistem düşüncesi, öğretmen yetiştirme programlarının yalnızca pedagojik bilgiyle değil, aynı zamanda karmaşık sistemleri analiz etme yetkinliğiyle donatılmasını gerektirir. Bu doğrultuda:

Öneriler:

- Eğitim fakültelerinde sistem düşüncesine yönelik modüller geliştirilmeli
- Öğretmen adayları NDD, BM, ZR gibi araçlarla tanıştırılmalı
- Öğretmenler, sınıflarını yalnızca bireysel öğrenci davranışları değil, yapısal süreçler bağlamında analiz etmeye teşvik edilmeli

Bu entegrasyon, öğretmenleri reflektif uygulayıcılar olmaktan, sistemik liderlere dönüştürme potansiyeli taşır (Ison, 2010; Mehren et al., 2018).

Eğitimde Dönüşüm İçin Sistemsel Liderlik

Sistem düşüncesi yalnızca analiz değil, aynı zamanda liderlik pratiğidir. Eğitim liderlerinin karmaşık okul ortamlarını yönetirken sistemsel bakış açısı geliştirmesi, sürdürülebilir değişim için kritiktir.

Sistemsel liderlik:

- Kısa vadeli çözüm arayışları yerine kök nedenleri analiz etmeye yönelir
- Sistemdeki gecikmeleri ve geri bildirim döngülerini fark eder
- Öğrenen topluluklar oluşturur
- Kararlarında yalnızca veriye değil, sistem ilişkilerine ve aktörlerin deneyimlerine de yer verir

Bu liderlik biçimi, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin birlikte öğrenen bir sistemin parçası olarak güçlenmesini sağlar (Fullan, 2006; Stroh, 2015).

Eğitim sistemleri, günümüzde giderek daha fazla belirsizlik, çok akt rl l k ve katmanlılık içeren sorunlarla karşı karşıyadır. G  , dijital uçurum, iklim krizi, müfredat baskıları ve artan eşitsizlikler gibi yapısal sorunlar, artık doğrusal ve tek düzlemli çözüm stratejileriyle ele alınamaz hâle gelmiştir. Bu noktada sistem düşüncesi, eğitim politikası yapıcıları, okul liderleri, öğretmenler ve araştırmacılar için güçlü bir düşünme ve eyleme geçme  er evesi sunar.

Bu bölümde sunulan kavramsal temeller, araçlar, yöntem yaklaşımları ve politika düzeyinde  oneriler; sistem düşüncesinin yalnızca analitik bir araç değil, aynı zamanda dönüştürücü bir vizyon taşıdığını göstermektedir. Sistem haritalama, katılımcı modelleme,  ğretmen eğitimi ve müfredat tasarımı gibi çok yönlü uygulamalar, eğitimin karmaşık yapısını anlamak ve müdahale etmek için somut yollar sunmaktadır.

Ancak sistem düşüncesi yalnızca bir teknik bilgi değil, aynı zamanda bir bakış açısı değişimi gerektirir. Bu dönüşüm, kısa vadeli çözümler yerine uzun vadeli etkileri gözeten; bireysel değil kolektif olanı merkeze alan; parçaları değil ilişkileri sorgulayan bir zihniyetle mümkündür.

“Sistemleri değiştirmek için önce bakış açımızı değiştirmeliyiz.”

(Donella Meadows, 2008)

Okuyucuya  ağrı:

- Bu kitap bölümü, yalnızca bir bilgi aktarımı değil, bir davettir:
- Eğitimle ilgilenen herkes için: Karmaşık sorunlara sistemsel gözle bakma cesaretini geliştirin.
- Öğretmenler için: Sınıfınızdaki  r nt leri, sistemin dışındaki yapılarla ilişkilendirin.

- Eğitim liderleri için: Kısa vadeli krizleri değil, uzun vadeli sistemsel nedenleri analiz edin.
- Araştırmacılar için: Eğitimin karmaşıklığını indirgmeden, sistem bütünlüğü içinde çalışın.

Sistem düşüncesi, yalnızca bir alternatif değil; çağımızın karmaşık eğitim sorunları için zorunlu bir yaklaşım biçimidir.

Kaynakça

Ackoff, R. L. (1994). Systems thinking and thinking systems. *System dynamics review*, 10(2-3), 175-188.

Andersen, D. F., & Richardson, G. P. (1997). Scripts for group model building. *System Dynamics Review*, 13(2), 107–129.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1727\(199722\)13:2<107::AID-SDR120>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1727(199722)13:2<107::AID-SDR120>3.0.CO;2-7)

Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*. Allyn & Bacon.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
<https://doi.org/10.2307/40183951>

Assaraf, O. B. Z., & Orion, N. (2005). Development of system thinking skills in the context of earth system education. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 42(5), 518-560.

Assaraf, O. B. Z., & Orion, N. (2010). System thinking skills at the elementary school level. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 47(5), 540-563.

Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, 34(2), 119-130.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books.

Bertalanffy, L. von. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.

Boardman, J., & Sauser, B. (2008). *System of Systems – The meaning of of*. CRC Press. <https://doi.org/10.1109/SYBOSE.2006.1652284>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>

Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The Systems View of Life: A Unifying Vision*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511895555>

Checkland, P. (1999). *Systems Thinking, Systems Practice: Includes a 30-year retrospective*. Wiley.

Checkland, P., & Poulter, J. (2006). *Learning for Action: A Short Definitive Account of Soft Systems Methodology and Its Use for Practitioners, Teachers and Students*. Wiley.

Crenshaw, K. (1991). Race, gender, and sexual harassment. *Southern California Law Review*, 65, 1467.

Davis, B., & Sumara, D. (2006). *Complexity and Education: Inquiries into Learning, Teaching, and Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203764015>

Dryden-Peterson, S. (2015). *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Migration Policy Institute.

Eden, C. (2004). Analyzing cognitive maps to help structure issues or problems. *European Journal of Operational Research*, 159(3), 673–686. [https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(03\)00431-4](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(03)00431-4)

Forrester, J. W. (1961). *Industrial Dynamics*. MIT Press.

Forrester, J. W. (1994). *Policies, Decisions and Information Sources for Modeling*. MIT System Dynamics Group. [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(92\)90006-U](https://doi.org/10.1016/0377-2217(92)90006-U)

Frerichs, L., Lich, K. H., Dave, G., & Corbie-Smith, G. (2016). Integrating systems science and community-based participatory research to achieve health equity. *Health Education & Behavior*, 43(6), 670–676. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302944>

Fullan, M. (2006). *Turnaround Leadership*. Jossey-Bass.

Fullan, M. (2020). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). Teachers College Press.

Goodman, M. (2002). *Systems Thinking: What, Why, When, Where, and How?* Innovation Associates Organizational Learning.

Gough, N. (2012). Complexity, Complexity Reduction, and Methodological Borrowing. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(1), 41-56.

Guevara, P., Lopez, L., Posch, A., & Zuniga, R. (2014). A Dynamic Nonlinear Model for Educational Systems: A Simulation Study for Primary Education. *Nonlinear Dynamics, Psychology & Life Sciences*, 18(1).

Hindle, G. A. (2011). Teaching Soft Systems Methodology and a blueprint for a module. *INFORMS Transactions on Education*, 12(1), 31–40. <https://doi.org/10.1287/ited.11.1.0031>

Hmelo-Silver, C. E., Jordan, R., Eberbach, C., & Sinha, S. (2017). Systems learning with a conceptual representation: A quasi-experimental study. *Instructional Science*, 45, 53-72. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9392-y>

Hovmand, P. S. (2014). *Community Based System Dynamics*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8763-0>

Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the Art of Thinking Together*. Currency.

Ison, R. (2010). *Systems Practice: How to Act in a Climate Change World*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-84996-125-7>

Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press.

Larson, R. C., & Gomez Diaz, M. (2012). Nonfixed retirement age for university professors: modeling its effects on new faculty hires. *Service science*, 4(1), 69-78. <https://doi.org/10.1287/serv.1120.0006>

Meadows, D. H. (1999). *Leverage Points: Places to Intervene in a System*. Sustainability Institute.

Meadows, D. H. (2008). *Thinking in Systems: A Primer*. Chelsea Green Publishing.

Mehren, R., Rempfler, A., Buchholz, J., Hartig, J., & Ulrich-Riedhammer, E. M. (2018). System competence modelling: Theoretical foundation and empirical validation of a model involving natural, social and human-environment systems. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(5), 685-711. <https://doi.org/10.1002/tea.21436>

Mitchell, M. (2009). *Complexity: A Guided Tour*. Oxford University Press Inc. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195124415.001.0001>

Morin, E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. Unesco.

OECD (2021), *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*, PISA, OECD Publishing, Pari. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>

Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 Pandemic is Changing Education*. OECD.

Reynolds, M., & Holwell, S. (2010). Epilogue: Systems approaches and systems practice. In *Systems approaches to managing change: A practical guide* (pp. 293-306). London: Springer London. <https://doi.org/10.1007/978-1-84882-809-4>

Richardson, G. P. (1991). System dynamics: Simulation for policy analysis from a feedback perspective. In *Qualitative simulation modeling and analysis* (pp. 144-169). New York, NY: Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9072-5_7

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.

Scott, W.R. and Davis, G.F. (2007) *Organizations and Organizing: Rational, Natural, and Open System Perspectives*. 9th Edition, Prentice-Hall, Englewood Cliffs. <https://doi.org/10.4324/9781315663371>

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency

Sterman, J. D. (2000). *Business Dynamics: Systems Thinking and Modeling for a Complex World*. Irwin/McGraw-Hill.

Stroh, D. P. (2015). *Systems Thinking for Social Change: A Practical Guide to Solving Complex Problems, Avoiding Unintended Consequences, and Achieving Lasting Results*. Chelsea Green Publishing.

Sweeney, L. B., & Sterman, J. D. (2001). Bathtub dynamics: Initial results of a systems thinking inventory. *System Dynamics Review*, 16(4), 249–286. <https://doi.org/10.1002/sdr.198>

UNICEF (2022). *Education in emergencies*.
<https://www.unicef.org/education/emergencies>

UNESCO. (2023). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO Publishing.
<https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

Vennix, J. A. M. (1996). *Group Model Building: Facilitating Team Learning Using System Dynamics*. Wiley.

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6, 203-218.
<https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

Wiener, N. (1948). Cybernetics. *Scientific American*, 179(5), 14–19.
<https://doi.org/10.1038/scientificamerican1148-14>

Wilson, B. (2001). *Soft Systems Methodology: Conceptual Model Building and Its Contribution*. Wiley.

BÖLÜM 2

BİLİM VE SANAT MERKEZİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

AYGÜN YILMAZ¹
DİLEK ZEREN ÖZER²

Giriş

Bir ülkedeki insan kaynağının eğitim seviyesinin yüksek ve nitelikli olması ülkenin sahip olduğu diğer kaynakların da etkili ve verimli kullanılmasına, teknolojik, ekonomik, bilimsel ve diğer pek çok yönden güçlü olmasına yardım eder (Bilgiç et al., 2021). Bu bakış açısıyla hem eğitim verenlerin hem de eğitimden istifa edenlerin yeterlilikleri uygun ölçütlerde olmalıdır. Eğitimin yeterliliği doğrudan öğretmenlerin mesleki yeterliliğine bağlıdır (Coşkun, Metin, Birşiçi ve Kaleli Yılmaz, 2010). Bir meslekte yeterli kabul edilebilmek için ne yapmak ve nasıl yapmak gerektiği ayırt edilebilmelidir. Bu da mesleki deneyimle mümkün olabilmektedir (Tomlinson, 1995). Diğer yandan özel yetenekli öğrenciler,

¹ Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Fen Bilgisi Eğitimi, Orcid: 0009-0009-2455-7827

² Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, Orcid: 0000-0001-9809-9077

Ülkemizdeki insan kaynaklarının eēitiminde başlıca önem gösterilen bir grubu oluşturmaktadır. Literatürde stn yetenek kavramı kullanılmasına raēmen 15 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’na yayınlanan Strateji ve Uygulama Planı’nda aynı kavrama karşılık gelmek üzere daha az kategorize edici olarak “zel yetenek” kavramı tercih edilmiştir (Bilgiē et al., 2021). Bu ēalıřma boyunca üstün yetenek yerine özel yetenek kavramının kullanılması tercih edilmiştir. Özel eēitim hizmetleri ynetmeliēinde özel yetenekli birey, “yaşıtlarına göre daha hızlı ēērenen, yaratıcılık, sanat, liderliēē ilişkin kapasitede nde olan, özel akademik yeteneēē sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında baēımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir.” şeklinde tanımlanmaktadır. Özel yetenek; ortalamanın üzerinde zekâ, yüksek düzeyde görev taahhüdü ve yüksek düzeyde yaratıcılık olmak üzere ē temel unsur iēermektedir (Renzulli, 1978). Sarı’ya (2003) göre gelişen teknoloji ve günümüz ēaēında zekâya verilen önemle birlikte ülkelerin özel yetenekli bireylere verdikleri önemde doērusal olarak artışa neden olmaktadır. Özel eēitime ihtiyaēı olan bireyler; Bireysel ve gelişim özellikleri ile eēitim yeterlilikleri aēısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerdir (ÖEHY, 2018). Bu tanımdan hareketle özel eēitim ihtiyaēı olan bu bireylerin kabiliyetlerini geliştirmelerine katkı sunmak amacıyla Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) lke ēapında kurulmuş ve faaliyete başlamıştır (MEB, 2007). Normal ēretim programıyla saēlanamayan eēitim hizmetleri (Renzulli & Reis, 1985) bu kurumlar vasıtasıyla saēlanmaya ēalıřılmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezleri Millî Eēitim Bakanlığı zel Eēitim Hizmetleri Genel Mdrlē tarafından aēılan kurumlardır. Bu merkezlerde eēitim faaliyetleri resmi eēitim programları ile uyumlu bir şekilde planlanır ve yürütülür (MEB, 2007). Türkiye’de ilk ve orta ēretimdeki özel yetenekli ēocuk sayısı yaklaşık altmış ē bindir. Aēustos 2019 tarihi itibari ile bu merkezlerin sayısı 160’ı bulmaktadır. ēocuklar ilkokul 1. sınıftan itibaren yapılan lēme ve

değerlendirmeler neticesinde Bilim ve Sanat Merkezlerine kabul edilmektedir. Öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerinde eğitim alabilmeleri, öncelikle öğretmenleri tarafından aday gösterilmeleri, ardından uygulanan iki aşamalı zekâ testinde başarılı olmaları sonucu mümkün olmaktadır. Yapılan testler neticesinde özel yetenekli olarak belirlenen öğrenciler bakanlık onayından sonra Bilim ve Sanat Merkezlerine kayıt hakkı kazanmaktadırlar. Öğrenciler örgün eğitim dışına çıkana kadar BİLSEM’lerdeki eğitimlerine devam ederler. Belirtilen süreç boyunca öğrencilere yetenekleri doğrultusunda eğitim vermeye devam edilir (MEB, 2019).

Tüm eğitim programlarının nihai başarısı eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlere kaçınılmaz olarak bağlıdır (Gömleksiz, 2005). Bilim ve Sanat Merkezlerinde de öğrencilerin gelişimleri ve potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için öğretmen faktörü çok önemlidir. Bu nedenle BİLSEM’de görev yapacak öğretmenler örgün eğitim kurumlarında görevlerine devam etmekte olan öğretmenler arasından, akademik eğitim düzeyleri (yüksek lisans, doktora), katıldıkları ulusal/ uluslararası toplantı ve kongreler, ürettikleri makale, kitap gibi fikri mülkiyetler, aldıkları patentler, üstün yetenekliler hakkında katıldıkları eğitimler, yürüttükleri veya katılım gösterdikleri projeler gibi alanlarındaki başarılarına bakılarak seçilmektedirler (MEB, 2019). Özel yeteneklilere hizmet veren öğretmenlerin meslektaşlarına göre daha başarılı, becerikli, verimli olmaları beklenmektedir (Renzulli, 1985). Özel yetenekli çocuklar ilgileri, yönelimleri, gelişim ve öğrenme yönleri, sorunları ve duygusal durumlarıyla diğer çocuklardan farklılaşmaktadırlar. Öğrencilerin bu çeşitli ihtiyaçları öğretmenleri tarafından görülmeli ve uygun biçimde müdahale edilmelidir (Kaya, 2017). Kurum çalışanlarının kurumlara bakışı davranışları ve kurumun hedeflerinin gerçekleşmesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bal, 2012). Kwakman’a (2003) göre öğretmenlerin

işyerinde yani okulda çalışma ve öğrenme faaliyetlerinin entegrasyonu hem bireysel mesleki gelişim hem de okulun bütünsel gelişimi için çok önemli unsurlardan birini oluşturmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin BİLSEM hakkındaki düşünceleri tüm faaliyetlerine yansiyacak başarıları üzerinde de etkili olacaktır. Konuya öğretmenler açısından bakarsak onlar da gönüllülük esasına dayalı olarak Bilim ve Sanat Merkezlerini tercih etmektedirler. Yaptıkları bu tercihlerin sebepleri ve BİLSEM'e bakış açılarının araştırılması bu çalışmanın amaçlarından biridir. Literatür incelendiğinde BİLSEMde çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, kurum hakkındaki görüşleri, sınırlılıklar hakkında çalışmalar olmakla birlikte (Akhan & Altaş, 2020; Bozan & Savi Çakar, 2020; Çetin & Doğan, 2018; Semerci & Kaya, 2007) öğretmenlerin kurumları tercih sebebi, öğretmen yeterlilikleri ile ilgili daha az (Altun & Vural, 2012; Ayaydın & Ün, 2018) çalışmaya rastlanmıştır. Tüm bu bakış açıları bir araya getirildiğinde öğretmenlerin BİLSEM hakkındaki görüşleri önemli bulunmuş ve bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ait farklı boyutlar hakkındaki görüşlerine bakarak BİLSEM'lerde öğretmen olmaya yükledikleri anlamı belirlenmeye çalışmaktır.

Araştırmanın temel problem cümlesini, "Öğretmenlerin mesleki deneyimleri doğrultusunda çeşitli değişkenler bakımından BİLSEM'e ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğretmenlerin BİLSEM'i tercih nedenleri nelerdir?
- BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin sahip olması beklenen özellikler nelerdir?
- BİLSEM'de çalışmanın avantajları nelerdir?

•BİLSEM’de çalışmanın sınırlılıkları nelerdir?

•BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin bu kurumlarda çalışmak isteyen öğretmen adaylarına tavsiyeleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde bu çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulacaktır.

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desenden (olgu bilim) faydalanılmıştır. Fenomenoloji, hayatımızda karşılaştığımız ancak detaylı bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünmediğimiz olguları derinlemesine inceleyen nitel araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada fenomenoloji deseni kişilerin; algılarını, deneyimlerini, olaylara yönelik bakış açılarını ve anlamlandırmalarını derinlemesine açıklayabilme ve bunlara yönelik bütüncül bir bakış açısı sağlama olanaklarını barındırdığı için tercih edilmiştir (Baş ve Akturan, 2013). Eğitimde fenomenoloji araştırmalarının amacı, eğitim öğretim sürecinde yaşanan deneyimleri anlayabilmek, öğrenme öğretme sürecini geliştirebilmektir. Bu amaç doğrultusunda eğitim öğretim sürecinde her algı, düşünce ve yaşanan olağan deneyimler fenomenolojide eğitim araştırmalarının konusu olabilir. Bu araştırmada BİLSEM’de görev alan öğretmenlerin deneyimlerine odaklanılmış ve deneyimlerin özüne ulaşmaya çalışılmıştır (Ersoy, 2017).

Katılımcılar

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlik ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın katılımcıları Bursa ilinde bir Bilim ve Sanat Merkezinde görev yapan beş öğretmendir. Araştırılan konunun derinlemesine incelenmesini sağlayan nitel araştırma yaklaşımı benimsenen

çalışmayı gerçekleştirebilmek için belli özelliklere sahip olgu, olay ve durumların seçilerek bunların derinlemesine keşfedilmesi ve açıklanması amacını güden amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemede örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan kişiler, durumlar ya da nesneler örnekleme alınırlar (Büyüköztürk vd., 2018). Bu bağlamda katılımcıların belirlenmesinde araştırmaya katılmaya istekli olan, Bilim ve Sanat Merkezinde aktif olarak görev yapmakta olan öğretmenler tercih edilmiştir. Yine amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilikte örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu doğrultuda, çalışmaya kurum içinde mümkün olduğunca farklı branşlarda görev yapan öğretmenler dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmanın amacı ve verilerin kullanıldığı yerler hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcı öğretmenler K1, K2, K3, K4, K5 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş, cinsiyet dağılımları aşağıdaki Tablo 1.de yer almaktadır.

Tablo 1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş ve Cinsiyet Dağılımları

branş	Kadın	Erkek
Türkçe		1
Matematik	1	
İngilizce	1	
Sosyal Bilgiler	1	
Rehberlik ve Psikolojik Danışman (RPD)		1
Toplam	3	2

Veri Toplama Araçları

Konu ile ilgili alan yazın tarandıktan sonra araştırma kapsamında öğretmenlerin görüşlerini alabilmek için beş adet yarı

yapılandırılmış sorudan oluşan görüşme formu hazırlanarak konu alanındaki uzman bir akademisyenden görüş alınmıştır. Hazırlanan form bir türkçe öğretmenine uygulanarak pilot çalışması gerçekleştirilmiş, anlamın sağlanamadığı ifadeler düzenlenerek sorulara son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular; BİLSEM’de görev alacak öğretmen yeterliliklerine, BİLSEM kurumlarının avantaj ve sınırlılıklarına, kurumda çalışan öğretmenlerin ilerleyen zamanlarda BİLSEM’i tercih edebilecek öğretmen adaylarına tavsiyelerine odaklanacak biçimde yapılandırılmıştır. Katılımcılar ile görüşme bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve her biri yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazına kaydedilen yarı yapılandırılmış görüşme verileri görüşme sonrasında yazıya dökülerek analiz edilmiş, transkripsiyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde veriler araştırmanın amacı dikkate alınarak incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Oluşturulan kodlardan benzer durumları niteleyen kodlar sınıflandırılarak araştırmanın amacına yönelik temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Oluşturulan kod ve temalar bağımsız bir uzman tarafından daha kodlanmış, nihai haline ortak görüş birliğine varılarak getirilmiştir.

Geçerlik-Güvenirlik

Araştırmaların bilimsel nitelikte olabilmesi için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmaya katılan öğretmenlerin Bilim ve Sanat Merkezleri hakkındaki mesleki deneyimleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme

formunun uzman görüşü alınarak hazırlanması, çalışmanın kapsam geçerliliğini olumlu yönde etkilemektedir (Çepni, 2007). Veri toplama sürecinde katılımcılarla yapılan görüşmeler katılımcıların olurları alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ardından gerçekleştirilen görüşmelerin çözümlemesi yapılarak yazıya dökülmüş, ortak ve farklı ifadeler belirlenerek oluşturulan kod ve kategoriler tablolastırılarak sunulmuştur. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilerek çalışma konusu hakkında katılımcılardan daha ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanması sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı arttırmak için en etkili yöntemler uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman incelemesidir (Holloway & Wheeler, 1996). Bu durum nitel çalışmalarda geçerliliği arttırmaya yarayan önemli bir özelliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma kapsamında görüşmelerden sonra veriler katılımcıya özetlenmiştir. Daha sonra katılımcının verilerin doğruluğuna ilişkin düşünceleri alınarak katılımcı teyidi alınmıştır. Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacı da aynı kurumda görev aldığı için uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Katılımcılar soruları cevapladıktan sonra net olarak söylemeye çalıştıkları ifadeler ile ilgili teyitleri alınmıştır. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla inceleyerek tekrar kodlamasının istenmesi inanırlılık konusunda alınabilecek önlemlerin en önemlilerindendir (Creswell, 2003). Burada iki uzman tarafından bağımsız kodlamaların yapılarak nihai yapıya ulaşılması tutarlılığı arttırmaktadır (Başkale, 2016). Çalışmada verilerin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında başka araştırmacıların görüşlerinden yararlanılması, verilerin amaca uygun bir şekilde toplanması için gerekli zamanın verilmesi, görüşmelerin uygun ortamlarda yapılması çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada derinlemesine bilgi elde etmek için nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcıların aynı kurumda görev almaları nedeniyle, görüşlerinin kurumun koşullarından doğrudan etkilenebileceği dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler, katılımcıların görüşleri doğrultusunda belirlenen temalara göre ayrıştırılmış, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

Tablo 2 Katılımcıların BİLSEM’i Tercih Nedenleri

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Öğretmen İstek ve Beklentileri	Mesleki Doyum	3	K1, K3, K4
	Öğretim Programı	2	K1, K4
	Yetiştirme Kaygısının Olmaması		
	Mesleki Gelişim	1	K4
	Sınavlara Hazırlık Baskısının Olmayışı	1	K4
	Üstün yetenekli Öğrenciler ile Çalışma İsteği	3	K1, K4, K5
Öğrenci Durumları	Öğrenci Bilişsel Düzeyinin Yüksek Oluşu	5	K1, K2, K3, K4, K5
	Öğrenci Sayısının Sınırlı Olması	1	K4
Kurum Ortamı	Proje Temelli Çalışma İmkânı	2	K2, K4
	Öğrenme Ortamı Koşulları	1	K4

Katılımcıların görüşlerine göre Bilim ve Sanat Merkezlerini tercih nedenlerinin incelendiği Tablo 2’de BİLSEM öğretmenlerinin kurumu tercih nedenlerinin; öğretmen istek ve beklentileri, öğrenci durumları ve kurum ortamı olmak üzere üç boyuttan oluştuğu

görülmektedir. Öğretmen istek ve beklentilerinin; mesleki doyum (f=3), öğretim programı yetiştirme kaygısının olmaması (f=2), mesleki gelişim (f=1), sınavlara hazırlık baskısının olmayışı (f=1), üstün yetenekli öğrenciler ile çalışma isteği (f=1) alt boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmen istek ve beklentilerine yönelik öğretmen görüşleri;

“...En büyük sıkıntı herhalde normal okullarda ders yetiştirmek, konu yetiştirme, müfredat sıkıntısı olduğu için ve bundan yorulduğum için. (K1)”,

“...bir de öğrencileri üstün yetenekli olduğu için bu okulu tercih ettim. (K2)”,

“...üstün yetenekli öğrenciler olduğunu duyunca dedim benim mutlaka burada olmam lazım. Böylece bilim sanat merkezine geldim. (K2)”,

“...Çünkü ayrıcalıklı farklı çocuklara öğretmenlik yapmak işin açıkçası belki mesleki açıdan beni tatmin edecekti. Bu mesleki açıdan tatmin olmak amacıyla bilim ve sanat merkezi öğretmenliğine başvurdum diyebilirim. (K3)”,

“Neden bilsem öğretmeni olmayı tercih ettim çünkü her zaman yenilikten ve öğrenmekten yanayım. (K4)”,

“...yeni eğitim öğretim yöntemlerini tekniklerini daha rahat uygulayabileceğimi düşündüğüm BİLSEM’de çalışmanın bu konuda daha avantajlı olduğunu düşündüm. (K4)”,

“...belli bir sınav kaygısı gütmenden.... Çünkü sınıf ortamında maalesef kalabalık öğrencilerle bir sınav kaygısından...(K4)”,

“Meslek hayatımda birçok farklı çeşitte öğrencilerle çalıştım ama üstün yetenekli öğrencilerin çalışmamıştım okulda görüyorduk belki yani sınıflarda ama sadece bu tip çocuklarında eğitimleri ile

ilgilenen bir okulda çalışmanın avantajlı olduğunu düşün­düm. (K5)”.
Öğretmenlerin, öğrenci durumları kategorisine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Artık bir şeyler anlatırken beni gerçekten anlayan gözler görmek istediğim için. (K1)”,

“Yani iyi öğrenciler olduğu için... (K2)”,

“...kapasitelerinin daha yüksek olması dolayısıyla...(K4)”,

“En azından karşımızda belli potansiyeli olan öğrenciler var ve daha bu öğretim sürecinin bu öğrencilere daha keyifli geçeceğini düşündüğüm için. (K5)”,

“Dolayısıyla hem öğrenci sayısının daha sınırlı olduğu...(K4)”,

“...kalabalıktan dolayı...(K4)” şeklindedir.

Öğretmenlerin, kurum ortamı kategorisine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“... proje bazlı çalıştığı için. (K2)”,

“...projeler ve yenilikler konusunu daha kolay uygulama alanı olacağını düşündüğüm için BİLSEM öğretmen olmayı tercih ettim. (K4)”,

“...yeni eğitim öğretim yöntemlerini tekniklerini daha rahat uygulayabileceğimi düşündüğüm BİLSEM’de...(K4)” şeklindedir.

Tablo 3 Katılımcıların Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Sahip Olması Gereken Özellikler Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kod	Frekan s	Katılımcıla r
Öğretmenin Kişisel Gelişimi	Gelişime Açık Olma	5	K1, K2, K3, K4, K5
	Farklı Alanlara İlgi Duyma	1	K1
	Öğrenmeye İsteklilik	1	K1
	Alanındaki Gelişmeleri Takip Edebilme	5	K1, K2, K3, K4, K5
	Bireysel Gelişim	4	K2, K3, K4, K5
	Güncel Bilgiler Edinme	1	K2
	Proje Deneyimi		K5
	Farklı Öğretim Yöntemleri	1	K2
	Uygulayabilme		
	Rehber Olabilme	3	K3, K4, K5
Öğretmenin Öğretim Becerileri	Bildiklerini Öğrencilerine Aktarabilme	1	K2

Katılımcıların görüşlerine göre Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin sahip olması gereken özelliklerin incelendiği Tablo 3’de öğretmenlerin, gelişime açık olma ve alanındaki gelişmeleri takip edebilme becerilerine en fazla yer verdikleri görülmektedir. Diğer özellikler ise farklı alanlara ilgi duyma (f=1), öğrenmeye isteklilik (f=1), bireysel gelişim (f=4), güncel bilgiler edinme(f=1), proje deneyimi (f=1), farklı öğretim yöntemleri uygulayabilme (f=1), rehber olabilme (f=3) ve bildiklerini öğrencilere aktarabilme (f=1) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kişisel gelişimi kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir;

“Öğrencilerimiz farklı olduğu için BİLSEM öğretmeni de kesinlikle farklı olabilmeli yani çocuklara yetecek her alana ilgisi olabilmeli hani bilgisi demiyorum hani hepsini bilmeyebilir ama en azından ilgisi olursa kendini geliştirebilir diye düşünüyorum. (K1)”,

“Gelişime açık olmalı... (K1)”,

“... öğrenmeye açık olmalı. (K1)”,

“İştahı hiç bitmemeli, öğrenme aşkı, (K1)”,

“Bana göre BİLSEM öğretmeni yeniliklere açık olmalı. (K2)”,

“Kısaca toparlayacak olursak BİLSEM öğretmeni hem yeniliklere açık olmalı... (K2)”,

“...kendini geliştirmeyi seven okumaya araştırmaya önem veren...(K5)”,

“...güncel olmalı, eğitimde yeni gelişmeleri takip etmeli diye düşünüyorum. (K1)”,

“Yeni gelişmeleri takip edebilmeli alanıyla alakalı. Çünkü günümüzde bilgi çok çabuk eskiyor...kendini yenilemesi gerekiyor ki güncel bilgilerle öğrencilerine ders anlatabilsin. (K2)”,

“... hem yeni materyalleri, yöntemleri, öğrenme yöntemlerini takip edebilmeli. (K2)”,

“Kendisini mesleki anlamda geliştirmeli. (K3)”,

“...yüksek lisansını yapmalı, doktorasını yapmalı. (K3)”,

“Sürekli öğrenmeyi ilke edinmiş biri olmalı diye düşünüyorum. Çünkü her gün yeni yöntem ve teknikler çeşitli proje alanları ile karşılaşıyoruz bir öğretmen kendini güncellenmezse öğrencilerine faydalı olamaz. (K4)”,

“... bunun yanında öğretim yöntemleri açısından yenilikleri takip eden...(K5)”,

“... projeler konusunda daha tecrübeli, daha deneyimli, daha bilgili...(K5)”,

Öğretmenlerin, öğretim becerileri kategorisine ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...ve bunları da öğrencilerine de aktarabilmeli. Yani bilmek de yetmiyor aktarabilmek de önemli diye düşünüyorum. (K2)”,

“...bu çocuklara nasıl iyi gelirim daha fazla önlerini açmada yol gösterici olurum sorusunu kendine sormalı ve ona göre kendisini geliştirmelidir diyebilirim. (K3)”,

“Dolayısıyla BİLSEM’deki öğrencilerin özel yetenekli çocuklar olduğunu düşünürsek aile faktörünün de her zaman etkin olmadığını düşünürsek öğretmenler bu konuda iyi bir yol gösterici ve rehber olmalı...(K4)”,

“Proje yapması da yetmiyor bu projeleri aktarılabilmesi ya da efendime söyleyeyim çocuklara kazandırdıkları açısından da öğretmenlerin belki zaman içerisinde değerlendirilmesi de bir yöntem olarak geliştirilebilir. (K5)”

Tablo 4 BİLSEM’de Çalışmanın Avantajlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Kişisel Avantajlar	Bireysel Gelişim	2	K1, K5
	İmkânı		
	Esnek Mesai	2	K2, K4
	Saatleri		
	Üstün Yetenekli	1	K3
	Öğrencilerin		
	Özelliklerini		
	Tanıma Şansı		
	Maddi Avantajlar	2	K3, K5
	Mesleki Doyum	1	K5
Eğitsel Avantajlar	Mesleki	1	K5
	Motivasyonu		
	Arttırma		
	Yeterli Zamanın	1	K1
	Oluşu		
	Yaparak	2	K1, K4
	Yaşayarak		
	Öğretim		
	Kullanabilme		
	Proje Yapabilme	2	K2, K5
	İmkânı		
	Proje	1	K2
	Yarışmalarına		
	Katılım		
	BİLSEM’lere	1	K2
Öğretim Ortamı Avantajları	Yönelik Eğitim ve		
	Hizmet İçi		
	Eğitimin Fazlalığı		
	Esnek Öğretim	2	K3, K4
	Programı		
	Öğretim	1	K1
	Ortamının		
	Yeterliliği		
	Sınıf	1	K1
	Mevcudunun		
	Azlığı		
	Etkili İletişim	1	K5
	İmkânı		

Katılımcıların görüşlerine göre Bilim ve Sanat Merkezinde çalışmanın avantajlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği Tablo 4’de BİLSEM’de çalışmanın avantajlarının kişisel, eğitsel ve öğretim ortamı avantajları olmak üzere 3 kategori altında gruplandığı görülmektedir. Kişisel avantajlar; bireysel gelişim imkânı (f=2), esnek mesai saatleri (f=2), üstün yetenekli öğrenci özelliklerini tanıma şansı (f=1), maddi avantajlar (f=2), mesleki doyum (f=1), mesleki motivasyonu artırma (f=1) şeklindedir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışmanın kişisel avantajlarına yönelik öğretmen görüşleri;

“Kendini daha iyi geliştirebildiğini düşünüyorum. (K1)”,

“...ve BİLSEM ’de mesleki anlamda gelişim daha fazla diğer okullara göre bazı eğitimler oluyor ki sadece BİLSEM öğretmenleri çağırılıyor diğer öğretmenler çağırılmıyor... Bu da BİLSEM öğretmenleri için avantaj. (K2)”,

“Karşımda gerçekten seni anlayan öğrencilerin veya verdiğini alabilecek kalibredeki öğrencilerin olduğunu görmek insanı mutlu ettiğinin farkındayım. (K5)”,

“...mesleki doyum açısından iyi bir avantaj(K5)”,

“...bu merkezde çalışmaya başladıktan sonra bu çocuklar nasıldır? Ne gibi özellikleri vardır? Bunun merakı oluştu bu merakla beraber onlarla ilgili yapılmış olan akademik çalışmaları okuma merakı duydum. Onları tanıma yönünde bu da bana artı sağladı, avantaj olarak görüyorum. (K3)”,

“Bilim ve sanat merkezinde çalışmanın elbette ki maddi anlamda da bir avantajı var. Maddi açıdan ek derslerin yüzde 25 zamlı olmasının da maddi açıdan avantaj sağladığımı söyleyebilirim. (K3)”, “Maddi anlamda avantajı var mı evet (K5)”,

“Onun dışında esnek çalışma saatleri yani bana göre normal şartlardaki okulları düşünürsek tam gün mesai söz konusu ama BİLSEM’lerde biraz daha az saatlerde çalışıyoruz. (K4)”,

“Öncelikle BİLSEM öğretmenleri diğer okullara göre daha esnek çalışabiliyor. (K2)”,

Katılımcıların eğitsel avantajlar hakkındaki yorumları:

“...Öncelikle bizi bağlayan böyle bir program yok. Daha esnek hareket etmemizi sağlayan bir programa sahibiz. Bunu avantaj olarak görüyorum. (K3)”,

“...müfredat takip etmek zorunda değiliz. (K4)”,

“...proje ve katıldığı yarışmalar. Öğrencileri seçilmiş öğrenciler olduğu için genelde BİLSEM projeleri rahatlıkla geçebiliyor. (K2)”,

“...bir konuyu sunum yoluyla öğretmek durumunda değiliz daha çok uygulama için alan yaratılmış bize bu da bir diğer avantajı olabilir. (K4)” şeklindedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’deki öğretim ortamı avantajlarına yönelik görüşleri:

“Çünkü şöyle normal okullarda müfredat yetiştirme derdimiz oluyor. Mesela şöyle oluyordu matematiksel ifadelerde ispat falan kullandığım zamanda zaman da mekân da yeterli olmuyordu. Burada olanaklar daha fazla. Zaman da geniş ve öğrenci sayısı az. O kadar güzel ki imkânlar alanımı çok daha iyi yaparak ve yaşayarak öğretebiliyorum burada. (K1)”,

“Öğretmen açısından bir kere karşında gerçekten seni anlayan öğrencilerin olması... (K5).

Tablo 5 BİLSEM’de Çalışmanın Sınırlılıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Kişisel Sınırlılıklar	Normal Okullarda Öğretmenliğe Dönmeye Karşı Kaygı Hissedilmesi	1	K1
	Normal Okula Dönüldüğünde Öğretimin Yetersiz Kalabileceği Kaygısı	3	K1, K3, K4
	Sınav Sistemine Uyum Sağlayamama Kaygısı	1	K1
	Sınıf Yönetiminde Fiziksel Şartlara Uyum (kalabalık sınıf, gürültü vb.)	1	K1
	Maaş Belirleme Ölçütlerinde Dengesizlik	4	K2, K3, K4, K5
	Uzayan Çalışma Saatleri	3	K2, K3, K4
	Proje Rehberlik Sayılarının Fazlalığı	1	K2
	Hafta Sonu Derslerinin Olması	3	K2, K3, K5
	Evrak Okuma ve Düzenleme İşinin Fazlalığı	1	K2
	Kendini Tekrara Düşme	1	K3
	İlkokul Öğrencilerine Proje Yaptırılmaması	1	K3
	Branş Bazında Proje Üretmedeki Zorluklar	1	K5
	Proje Yürütmedeki Zorluklar	1	K5
	Eğitsel Ortam Sınırlılıkları		
	Kurum İkliminin Durağan Olması	1	K3

Katılımcıların görüşlerine göre Bilim ve Sanat Merkezinde çalışmanın sınırlılıklarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği Tablo 5’de, kişisel ve eğitsel ortam sınırlılıkları olmak üzere iki kategori karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler kurumlarda çalışmanın

dezavantajları olarak en fazla; Maaş belirleme ölçütlerindeki dengesizlik (f=4), normal okula dönüldüğünde öğretimin yetersiz kalabileceği kaygısı (f=3), uzayan çalışma saatleri (f=3), hafta sonu derslerinin olmasına (f=3) vurgu yapmışlardır. Katılımcı öğretmenler kişisel sınırlılıklar kategorisi hakkındaki görüşlerini;

“BİLSEM’de daha uzun çalıştığımda normal bir okula dönebilecek miyimi düşünüyorum ve bunu istemiyorum. Zaten BİLSEM’de çalışıp normal okula dönen ve dönmek isteyen kimseyi görmedim. Döndüğümüzde yeni nesil sorular neler olacak neler değişmiş olacak hani o hıza alışabilecek miyiz? ...Bir de öğrenci sayısı burada çok az oraya gittiğimizde tekrar o gürültüye ve uğultuya kalabalığa sınıf yönetimine yetişemeyebiliriz. Tüm sıkıntılar normal okula geçtiğimizde başlar bence. Burada dezavantaj olacağını düşünüyorum. (K1)”,

“Mesleki anlamdaki dezavantajlar maaş konusunda diğer öğretmenlerle eşit maaş almaları dezavantaj diye düşünüyorum. Yani hastanede bir profesör, bir doçent diğer doktorlardan daha fazla muayene ücreti alırken üstün yeteneklilere ders anlatan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle aynı maaşı alması bir dezavantajlı diye düşünüyorum. (K2)”,

“Çalışma saatleri dezavantajlı diğer öğretmenler saat 3’de ya da 4’te okuldan çıkarken BİLSEM öğretmenleri saat 8’e ya da 9’a kadar okulda bulunuyor. Diğer öğretmenler cumartesi-pazar tatil yaparken BİLSEM öğretmenleri cumartesi ders anlatıyor bu da dezavantaj diye düşünüyorum. (K2)”,

“Eğer bir aileniz varsa çocuğunuz varsa bir anne olarak şunu söyleyebilirim siz çocuğunuzun okulda olduğu saat diliminde evde oluyorsunuz. Çocuğunuzun evde olduğu saat diliminde ise okulda oluyorsunuz. Hani şunu söyleyebilirim ben bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak destek ve BYF1 gruplarına özellikle kızımın aynı sınıf düzeyindeki çocuklara anlattığım konuyu ya da yaptığım

etkinliği kızımlla yapamıyorum. Bu benim için işin açıkçası dezavantaj. (K3)”,

“Hafta sonu çalışıyorsunuz bu da bir dezavantaj. (K3)”,

“Şöyle belki hafta sonu çalışıyor olması Akşamları ders olması falan öğretmen açısından dezavantaj olarak değerlendirilebiliyor. (K5)”,

“Bir de çok fazla proje yönetmek zorunda kalması çoğu projede hem yürütücü hem öğrencilerin yazdıklarını okuyucu, değerlendirici olarak görev yapması çok fazla okumasını gerektiriyor, çok fazla makaleyi incelemesini gerektiriyor. Yarışmalarda yine öğrencilerin katıldığı yarışmaların dokümanlarını okuması gerekiyor bu da diğer öğretmenlere göre dezavantaj. (K2)”,

“Size gelen her sınıf düzeyindeki öğrenciye bilim ve sanat merkezlerini proje ağırlıklı kurumlar olarak adlandırıyorlar ama siz 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencisine kalkıp proje de yaptıramıyorsunuz. Sizin verebileceğiniz tek şey çocuğa bilimsel düşünme basamaklarını bir tık öğretebiliyorsanız ne ala. Bunları ben dezavantaj olarak görüyorum. (K3)”,

“Bazı öğretmenler projeler konusunda ön plana çıkarken bazıları işte ya da branşları gereği sosyal branşlardan ya da sözel branşlarda diyeyim Çok fazla proje üretilmemesi öğretmenlerde biraz belki bıkkınlık oluşturabilir böyle bir hava yaratabilir bu dezavantajları olarak görüyorum ben bunu. (K5)”,

“Tabi ki programda asıl amaç çocuğa doğrudan bilgiyi sunmak değil bunun üzerinde konuşmayacağız ama bir öğretmenin de en önemli özelliklerinden birisinin anlatım becerisinin iyi olmasına bağlarım. Bilim ve sanat merkezinde daha çok biz etkinlik ağırlıklı çalıştığımız için bir süre sonra ben öğretmenlerin anlatma yöntemini unuttuğunu düşünüyorum. (K3)”,

“BİLSEM'de eğitim öğretim faaliyetleri proje tabanlı olduğu için belki öğretim becerilerimizde gitgide bir azalma söz konusu olabilir. (K4)” şeklindedir.

Katılımcılar eğitsel ortam sınırlılıklarını:

“Bir süre sonra gerçekten şeyi de unutuyorsunuz o çocukların cıvıl cıvıl sonuçta her ne kadar da gürültüden hoşlanmasak da gürültüden kafamız şişmiş olsa da çocukların cıvıl cıvıl bir sesi vardır. Bilim ve sanat merkezlerinde bu cıvıl cıvıl sesi pek duyamayabilirsiniz. Bu da bence bir dezavantaj. (K3)” şeklinde ifade etmektedirler.

Tablo 6 Katılımcıların Kurumda Çalışmak İsteyen Öğretmen Adaylarına Tavsiyeleri

Kategori	Kod	Frekan s	Katılımcıla r
Bireysel Özellikler	Gelişime Açık Olan Proje Tabanlı Eğitime İlgili Duyan	3	K1, K3, K4
	Proje Tabanlı Eğitime İlgili Duyan	2	K2, K4
	Bilimsel Araştırma, Proje Süreçlerini Öğrenmeleri	2	K2, K4
Sağlanması Gereken Mesleki Yeterlilikler	Yabancı Dillerini Geliştirme	1	K3
	Ek Yabancı Dil Öğrenme	1	K2
	8-10 Yıllık Normal Okul Tecrübesi Olan	1	K1
	Ulusal ve Uluslararası Basın ve Bilimsel Yayın Organlarını Takip Etme	2	K2, K3

Mesleki Gelişimlerini Sağlama	1	K5
Bireysel Gelişim	1	K5
Hizmet İçi Eğitim	1	K5
Faaliyetlerin e Katılma		
Akademik Gelişim	2	K2, K5
Gösterme Özel	1	K5
Yetenekli Öğrenciler Alanında Bilgi Seviyesini Arttırma		

Katılımcıların görüşlerine göre Bilim ve Sanat Merkezinde çalışmak isteyen öğretmen adaylarına vermek istedikleri tavsiyeler Tablo 6’da kurumları hangi öğretmenlerin tercih etmesi gerektiği ile bireysel özellikler ve kurumlara gelmeden evvel sağlanması gereken mesleki yeterlilikler olarak iki başlık altında toplanmıştır. Gelişime açık (f=3), proje tabanlı eğitime ilgi duyan (f=2), ulusal ve uluslararası basın ve bilimsel yayın organlarını takip eden (f=2), akademik gelişim gösteren (f=2) öğretmen adaylarının kurumları tercih etmeleri katılımcı öğretmenlerce en fazla sıklıkta tavsiye edilmiştir.

Bireysel özellik kategorisinde yer alan katılımcı görüşleri:

“...inançlı, istekli ve öğrenme aşkıyla yanan bir öğretmense hayatlarının bir bölümünde kesinlikle BİLSEM’de olmalılar diye düşünüyorum. (K1)”,

“Özel yetenekli öğrencilerin proje tabanlı bir eğitim öğretim uygulamaları yapma istiyorlarsa kesinlikle BİLSEMLeri tercih edebileceklerini önerebilirim yeni mezun olacak meslektaşlarımıza. (K4)” şeklindedir.

Katılımcıların BİLSEM’de görev almak isteyen öğretmen adaylarının sağlamaları gerektiğini düşündükleri mesleki yeterlilikler:

“... bence birkaç yıl en az bir 8-10 yıl normal okullarda çalışmalılar. Çünkü direkt başladığında mesela 2 yıllık öğretmen buraya geçtiğinde sonra geri de dönemeyecek ki dönmesi daha zor olacak. ...Bence biraz daha geç geçmeliler diye düşünüyorum. Çünkü sonrasında şey de olmayacak bazen oluyor ya öğretmenler 8-10 yıl geçtikten sonra bir değişiklik istiyorlar hayatlarında böyle bir ihtimalleri olur diye düşünüyorum. (K1)”,

“Mesleğe yeni başlayacak arkadaşlar mutlaka proje nasıl yazılır? Bir projenin başlangıcından bitişine kadar yani sonuçlandırılmasına kadar nasıl yapılır öğrenmesi gerekir diye düşünüyorum ki bilim sanat merkezine göreve başladığınızda bir projeyi yazım aşamasından yürütmeye, yürütme aşamasından sonuçlandırmaya, rapor aşamasına kadar yürütebilirsiniz sorunsuz bir şekilde. (K2)”,

“Alanı ile ilgili en az 2 dil bilmeli o da yabancı dil İngilizce zaten olmazsa olmaz ya da bizim branş için Arapça ve Farsça mutlaka öğrenilmesi gerekir diye düşünüyorum. (K2)”,

“...ben İngilizce diyorum yani tek bunu tavsiye edebiliyorum. Çünkü üstün yeteneklilere yönelik olarak yapılmış olan akademik çalışmalar İngilizce ya da sınıfınızda, grubunuzda farklı etkinlik uygulamak istiyorsanız bununla ilgili literatür baktığınız zaman yine İngilizce ya da proje ağırlıklı çalışılan bir grupsa bilim ve sanat merkezi gibi projeler yine İngilizce. O yüzden İngilizce bilmek bence çok çok fayda sağlayacaktır. (K3)”,

“Bir de kendi alanları ile ilgili mutlaka uluslararası ve ulusal basını akademik makaleleri takip etmeleri gerekir diye düşünüyorum. Bir de mümkün mertebe alandaki en iyi hocaların,

alanın duayeni hocaların makale, çalışma, kitaplarını takip etmeleri gerekir diye düşünüyorum. (K2)”

“Yeni mezun arkadaşlara da şunu söylüyorum Kendini geliştiren öğretmen arkadaşlarım bir fark yaratıyor bunu zaten herkes görüyor onun için sadece atanıp bir kenara çekilmektense atandıktan sonra şimdiye kadar yani 4 yıl boyunca üniversite öğrendiklerinin üzerine daha fazla şeyler koyma çabası içerisinde olması gerekiyor öğretmen arkadaşım. (K5)”

“Çünkü fark yaratan öğretmen olmak kolay değil fark yaratmak daha önce kendini geliştirmeye kendini yetiştirmekle olur. (K5)” şeklindedir.

Ayrıca katılımcılardan biri şu şekilde bir öneride bulunmuştur:

“...üniversitenin programlarında özel yeteneklere göre çok fazla bir ders yok benim bildiğim kadarıyla ...BİLSEMLere yönelik ya da özel yeteneklilere yönelik öğretmenlerin hazır buluştuklarını arttırabilir. Çünkü öğretmenler bunlarla karşılaştıkları zaman, ne yapması, nasıl davranması gerektiğini, hangi yol ve yöntemlerin kullanması gerekir bu konuda çok fazla bilgi sahibi değiller. Bence şunu da söyleyeyim dedim BİLSEM’lerde de staj imkânı verebilirlerse üniversitenin son sınıfında okuyan öğrenciler açısından değerlendirdiğimiz zaman bu stajda da önemli kazanımlar elde edeceklerini düşünüyorum. (K5)”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilim ve Sanat Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki deneyimlerine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarına göre: çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenci bilişsel düzeyinin yüksek oluşu, mesleki tatmin sağlama, üstün yetenekli öğrencilerle çalışma imkânı, proje temelli çalışma imkânı gibi sebeplerle BİLSEM’i tercih ettikleri görülmektedir.

Daha önce yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Eker, 2019; Yörük vd., 2013). Bilim ve Sanat Merkezinde çalışan öğretmenlerde bulunması gereken özelliklerden; öğretmenlerin gelişime açık olmaları, bireysel gelişimlerine katkı sağlamaları, öğrencilere rehberlik etmelerinin sıklıkla beklendiği söylenebilir. Yağlı'nın 2011 yılında gerçekleştirdiği çalışmada da benzer sonuçlar görülmektedir. Öğretmenlerin akademik çalışmalara yönelmeleri gerektiği de her iki çalışmada göze çarpan ortak özelliktir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin uzayan çalışma saatleri, hafta sonu dersleri, maaş düzenlemesindeki dengesizlikler gibi konulardan yakınsalar da genel anlamda kurumlardan memnun oldukları, BİLSEMlerin mesleki gelişim ve mesleki doyumlarına katkı sağladıkları görülmektedir. Semerci ve Kaya (2007)'nin ayrıca Çetin ve Doğan (2018)'in yaptıkları çalışmalarda da benzer verilere ulaşılmıştır. Ek olarak proje üretme ve yönetmedeki zorluklara vurgu diğer çalışmalarda da ortak biçimde dikkat çekmektedir (Çetin & Doğan, 2018; Taştepe & Sarı, 2022). Farklı olarak BİLSEM'de çalışıp bu kurumun olanaklarına uyum sağladıktan sonra normal okullarda çalışmaya dönmeye karşı öğretmenlerde kaygı olduğu görülmüştür. BİLSEM'de çalışmanın zorluklarına ve buradaki sorunlara yönelik çalışmalara rastlanabilirken burada çalışmanın avantajlarına yönelik yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Gerçekleştirilen araştırmada BİLSEM'de çalışmanın en avantajlı yönlerinin bireysel gelişim imkânı, esnek mesai saatleri, yaparak yaşayarak öğretim yöntemlerini kullanabilme ve proje yapma imkânı olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler bilimsel araştırma proje sürecini öğrenme, ulusal ve uluslararası basın yayın organlarını takip etme, akademik gelişim gösterme, yabancı dil öğrenme ve geliştirmenin Bilim ve Sanat Merkezlerini tercih edecek hizmet öncesi öğretmenlerin tercih öncesinde gerçekleştirmeleri gereken yeterlilikler olarak beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişim, bireysel gelişim, akademik gelişim, mesleki doyum konularını vurguladıkları dikkati çekmektedir. Altun

ve Vural (2012) tarafından da kurumların gelişiminin temelinde öğretmen gelişiminin yattığı dile getirilmiştir. İlaveten Çetin ve Doğan (2018) araştırmalarında Bilim ve Sanat Merkezlerinin ve bu kurumlarda öğretmen olanların mesleki gelişimi ile ilgili disiplinler arası çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği, mesleki gelişim fırsatlarının BİLSEM’lerde daha üst düzeyde ele alınarak yönetici ve öğretmenlerinin özendirilmesi için çeşitli faaliyetlerin düzenlenmesi gerektiği önerilmektedir. Bununla birlikte diğer çalışmalardan farklı olarak öğretmenlerin ifadelerinde normal okullara dönme konusunda kaygı olduğu görülmektedir. Kalabalık sınıflarda ders anlatma, öğretim programını yetiştirme kaygısı, sunum kabiliyetlerinde gerileme olacağı düşüncesi, öğrencilere sınava hazırlama baskısı gibi kaygılarla öğretmenler normal okullara dönmek istememektedirler. Bir diğer dikkat çekici durum BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin proje temelli çalışma, yenilikçi öğretim yöntemleri ve ilgili literatüre hâkim olma gibi özelliklere vurgu yapmakla beraber öğretim programını işlemedikleri için sunum yapma becerilerinde gerileme olacağından kaygılandıklarını dile getirmeleridir. Bu durum da ifadelerdeki zıtlık bakımından manidardır. Son olarak öğretmenlerin bazı sorunlar olmakla birlikte BİLSEM’de çalışmaktan memnun oldukları, akademik kapasitesi yüksek öğrencilerle, uygun zaman dilimi ve esnek bir program dahilinde hem bireysel hem de mesleki gelişmelerine katkı sağladıkları, sonucunda mesleki doyum yaşamakta oldukları çıkarımına ulaşılabilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunmak mümkündür:

BİLSEM öğretmenlerine yönelik özellikle proje süreçlerini yönetme konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenerek yetiştirmeleri ve kendilerini yenilemeleri sağlanabilir.

BİLSEM öğretmenlerine yönelik bireysel ve mesleki anlamda gelişim sağlamalarına destek olacak kurs ve faaliyetlerin arttırılması sağlanabilir.

Öğretmenlerin BİLSEM’de çalışmaya yönelik görüşlerini sayısal verilerle daha genel bir perspektifte görebilmek için çalışma nicel verilerle desteklenebilir.

Kaynakça

Akhan, N. E. & Altaş, S. (2020). Bilim ve sanat merkezlerindeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışma koşullarına yönelik görüşleri. A. Dinç (Moderatör), International Aegean Semposiums On Social Sciences & Humanities içinde. Uluslararası Ege Sempozyumu, İzmir

Altun, T. & Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42), 152- 177.

Ayaydın, Y., & Ün, D. (2018). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin bilsem ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik görüşleri. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 121-155.

Bal, M. (2012). Çalışan personelin kurumsal imaj oluşumuna etkisi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2(1), 219.

Baş, T. & Akturan, U. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1), 23-28.

Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O., Topal, T. (2021). Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama klavuzu.

Bozan, İ. & Savi-Çakar, F. (2020). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi. Turkish Studies Education, 15(3), 1607-1628.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Coşkun, K., Metin, M., Birşiçi, S., & Kaleli Yılmaz, G. (2010, November). Farklı mesleki deneyime sahip sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilik ile ilgili algılamaları. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE) (Vol. 11, p. 13).

Creswell, J. W. (2003). A framework for design. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, 2003, 9-11.

Çepni, S. (2007). Araştırma yöntemleri, Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Çetin, A., & Doğan, A. (2018). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(4), 615-641.

Eker, M. (2019). Bilim sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi algıları (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (s. 82-138). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5(2), 371-384.

Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). Qualitative research for nurses. Oxford: Blackwell Science Ltd.

Kurnaz, A. (2014). Yirminci Yılında Bilim ve Sanat Merkezlerinin Raporlar ve Yönetici Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1).

Kaya, M. (2017). Çeşitli ülkelerin öğretmen eğitiminde kalite güvencesi kurumları ve Türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 411-418.

Kwakman, K. (2003). Professional learning throughout the career. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(2), 180-190.

Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, Tebliğler Dergisi, Şubat, 2007/2593

MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2019), https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.

ÖEHY (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 07.07.2018 tarihli ve 30.471 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1985). The secondary level enrichment triad model: Excellence without elitism. *NASSP Bulletin*, 69(482), 31-38.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60(3), 180.

Renzulli, J.(1985). Are teacher of gifted specialist? A landmark desicion onemployment practices in special education for gifted. *Gifted Child Quarterly*, 29, 24-29

Sarı, H. (2013). Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Gördüğü Bilim ve Sanat Merkezleri için Öneriler-Editöre Mektup. *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), 146-149.

Semerci, N., & Kaya, E. (2007). Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin BİLSEM’e yönelik görüşleri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2(2), 230-242.

Taştepe, F., & Sarı, H (2022). Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Öğretmenlerinin Özel Yetenekliler Alanına İlişkin Mesleki Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. Turkish Special Education Journal: International, 4(1), 25-34.

Tomlinson, P. (1995a). Can Competence Profiling Work For Effective Teacher Preparations? Part I: General Issues. Oxford Review of Education, 2, 179B194. Retrieved March 23 2010, from Taylor and Francis.

Yağlı, Ş. (2011). Yönetici ve öğretmen görüşleri çerçevesinde bilim ve sanat merkezlerinin yapısı ve yeniden yapılanması: İstanbul bilsem örneği (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Ankara:SeçkinYayıncılık.

Yörük, S., Akar, T., Çimenci, F., & Akyel, S. (2013). Bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi, 6(2), 160-179.

BÖLÜM 3

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL MEDYA KULLANIM DURUMLARI VE SOSYAL MEDYANIN EĞİTİM YÖNETİMİNDEKİ YERİ

SERAP DÖNER¹
YÜCEL BOLAT²

Giriş

Günümüzde sosyal medya, eğitim alanında önemli bir iletişim aracı haline gelmiştir. Okul yöneticileri, sosyal medya platformlarını kullanarak iletişimlerini güçlendirme, bilgi paylaşımını artırma ve topluluk oluşturma çabalarına girmektedir. Ancak, sosyal medyanın etkileri, okul yöneticiliği pratikleri üzerinde ne ölçüde ve hangi yollarla kendini gösterdiği detaylı olarak araştırılmamıştır. Geçmişte e-posta, kablosuz ağlar, sosyal ağlar vb. teknolojik gelişmeler eğitim ortamında yaygın değildi. Bugün ise okul yöneticileri bu teknoloji araçlarını aktif bir şekilde kullanmaktadır (Hines, Edmonson, & Moore, 2008). Yaygınlık kazanan bu teknolojiler, okul liderlerinin görevlerini yerine getirme ve bilgilerini yönetme şekillerinde büyük bir değişim yaratmıştır. Sosyal medya, günümüzde iletişim ve bilgi paylaşımında merkezi bir rol oynamaktadır; bu durum, okul

¹ Öğretmen, MEB, İngilizce, Orcid: 0009-0000-5102-5767

² Öğretmen, MEB, Coğrafya, Orcid: 0000-0003-3432-3660

yöneticilerinin yönetim stratejilerini ve etkileşim biçimlerini yeniden şekillendirmektedir. Okul yönetiminde sosyal medya uygulamalarının kullanımının giderek artması, bu konunun bilimsel olarak incelenmesini ve sonuçlarının ortaya konulmasını, ayrıca potansiyel sorunların çözüm yollarının araştırılmasını zorunlu hale getirmektedir (Güldaş, 2021). Sosyal medya, iletişim ve bilgi paylaşımını dönüştüren güçlü bir araçtır. Son birkaç yılda, web, yalnızca okunabilir ve statik bilgi kaynaklarının basit bir koleksiyonunu dağıtan bir ortamdan, insanların etkileşimde ve paylaşımlarda bulunduğu, öte yandan büyük miktarda bilginin sürekli olarak güncellediği bir dizi sosyal web sitesine dönüşmüştür (Faizi, El Afia, & Chiheb, 2013). Sosyal medya yalnızca günlük yaşamda değil yönetsel ve siyasal alanda da yaygın bir iletişim aracı haline gelmiştir. Bu bağlamda karar alma ve ikna etme süreçlerinde sosyal medya araçları kullanımına yönelim vardır (Erkek, 2016). Sosyal medya kullanımının okul yöneticilerinin yönetsel becerileri, iletişim stratejileri ve karar alma süreçleri üzerindeki durumları yeterince araştırılmamıştır. Ayrıca, sosyal medya platformlarının avantajları ve dezavantajları konusunda net bir anlayış bulunmamaktadır. Bu bağlamda, sosyal medyanın okul yöneticiliğine sağladığı katkılar ile potansiyel riskleri ve zorlukları hakkında daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Yöntem

Bu araştırma, Kocaeli ilindeki okul müdürlerinin sosyal medya kullanımı ve yöneticiler üzerindeki durumlarını incelemek amacıyla betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmada nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Burada, araştırmanın modeline, örneklemine, veri toplama aracına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analiz yöntemine yer verilmiştir.

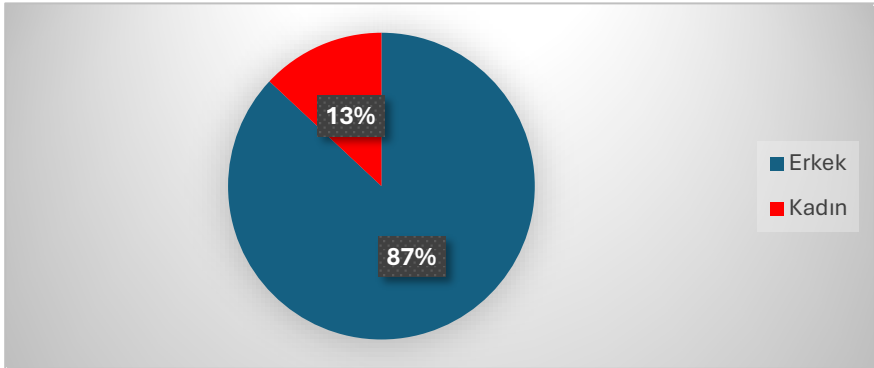
Araştırma Modeli

Bu araştırma, sosyal medyanın eğitim yönetimi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel çalışmalarda amaç; ilişki veya fark tespit etmek değil, her şeyi olduğu gibi ortaya koymaktır. Tezlerin ve makalelerin yöntem açısından istatistiksel olarak ele alınmaları da betimsel çalışma olarak adlandırılır (Karasar, 2007). Bu araştırma, okul yöneticilerinin sosyal medya kullanım biçimlerini, eğitime olan etkilerini ve bu platformların yönetim süreçlerindeki rolünü açıklamayı hedeflediği için en uygun yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Evren ve Örneklem

Evren Kocaeli ilindeki resmi okullarda görev yapmakta olan okul müdürleri kapsamaktadır. Kocaeli İl Milli Eğitim müdürlüğünden 20.12.2024 tarihinde alınan verilere göre toplam okul müdürü sayısı 607'dir. Okul müdürlerinin %87'sini erkekler oluştururken %13'ünü ise kadınlar oluşturmaktadır (Şekil 1).

Şekil 1:Kocaeli Okul Müdürlerinin Cinsiyet Dağılımı

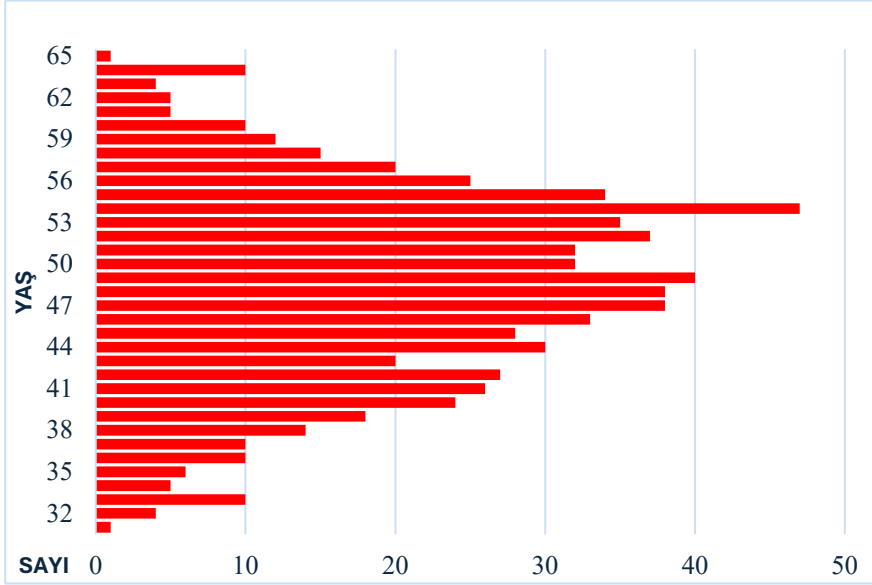


Kaynak : Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Kocaeli'de görev yapmakta olan en yaşlı müdür 65 yaşındayken en genç müdür 31 yaşındadır. Okul müdürleri genel

olarak 45-55 yaş arasındaki kişilerden oluşmaktadır. Bu yaş gruplarından alta ve üste doğru müdür sayısı azalmaktadır (Şekil 2).

Şekil 2:Kocaeli Okul Müdürlerinin Yaş Dağılımı



Kaynak : Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Örnekleme Kocaeli ilindeki devlet okullarda görev yapan 100 okul müdürlerinden oluşmaktadır. Böylelikle müdürlerin %14'üne ulaşılmıştır. Katılımcılar, araştırmanın amacına uygun olarak basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Farklı ilçelerden müdürler seçilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların gizliliklerinin korunması ve gönüllülük ilkelerine dayalı bir veri toplama süreci yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırma için veri toplama aracı olarak, anket kullanılmıştır. Anket, katılımcıların sosyal medya kullanımı, eğitim yönetimi süreçlerinde sosyal medyanın rolü ve sosyal medyanın etkilerine dair görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anketin geçerlik ve

güvenirliği için literatür taraması yapılmış ve uzman kişilerden destek alınmıştır. Pilot uygulama sonucu hataya rastlanmamış anketler yapılmıştır. Anket formu, aşağıdaki başlıklarda sorular içermektedir.

1. Sosyal Medya Kullanımı: Katılımcıların sosyal medya platformlarını ne sıklıkla kullandığı, hangi platformları tercih ettikleri
2. Sosyal Medyanın Eğitim Yönetimine Etkileri: Sosyal medyanın okul yönetim süreçlerine, iletişime ve öğretim süreçlerine etkileri üzerine görüşleri
3. Sosyal Medyanın Okul Tanıtımına Etkisi: Sosyal medyanın okul tanıtımı ve halkla ilişkiler açısından nasıl bir rol oynadığına dair sorular
4. Kişisel Gelişim ve Profesyonel Ağ Kurma: Sosyal medyanın katılımcıların kişisel gelişimine nasıl katkı sağladığı ve profesyonel ağlarını nasıl genişlettiği

Anket soruları Likert tipi ölçek kullanılarak hazırlanmıştır. Bu anket, katılımcıların belirli bir ifadeye katılıp katılmadıklarını 5 dereceli bir ölçekte (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum) belirlemelerine olanak tanımıştır. Sorulan sorunun niteliği gereği bazı sorularda sadece Evet – Hayır cevapları olmuştur.

Anketler, Kocaeli ilindeki okul müdürlerine e-posta ve WhatsApp yoluyla gönderilmiştir. Katılımcılardan, anketi doldurmalarını isteyen davetler gönderilmiş ve anketlerin gizliliği ve gönüllölük ilkelerine dayalı olarak cevaplanması sağlanmıştır.

Verilerin Çözölmesi

Toplanan veriler, excell programı yardımıyla tablolar ve grafikler oluşturmak suretiyle ortaya konmuştur. Verilerin analizinde şu teknikler kullanılmıştır.

1. Tanımlayıcı İstatistikler: Katılımcıların demografik özellikleri (yaş, eğitim düzeyi, sosyal medya kullanım sıklığı vb.)
2. Frekans Dağılımları ve Yüzdelik Hesaplamalar: Katılımcıların sosyal medya kullanım alışkanlıkları, sosyal medyanın eğitim yönetimine etkileri gibi veriler

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir

Ankete Katılanların Bilgileri

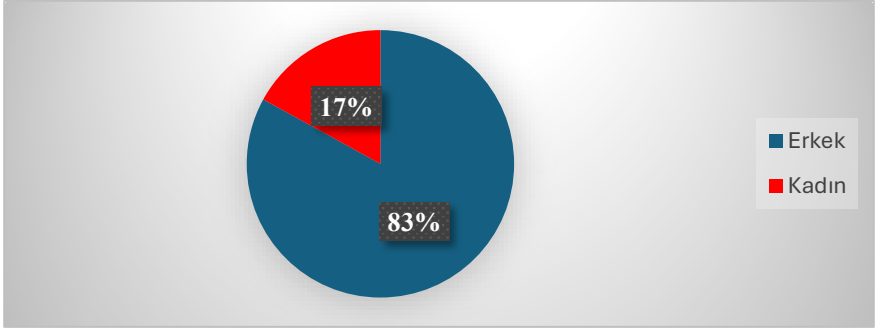
Yapılan ankete toplam 100 okul müdürü katılım göstermiştir. 12 ilçesi olan Kocaeli'nin her ilçesinden okul müdürü ankete katılmıştır. En fazla katılım 13'er kişiyle Gebze ve Darıca ilçelerinden olmuştur. Bu ilçeleri sırasıyla İzmit ve Kartepe takip etmektedir. Katılımın en az olduğu ilçe 2 kişiyle Derince olmuştur (Tablo 1).

Tablo 1: Ankete Katılanların İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Katılımcı Sayısı
Başiskele	8
Çayırova	7
Darıca	13
Derince	2
Dilovası	10
Gölcük	5
Gebze	13
Karamürsel	4
Kartepe	12
Kandıra	6
Körfez	8
İzmit	12

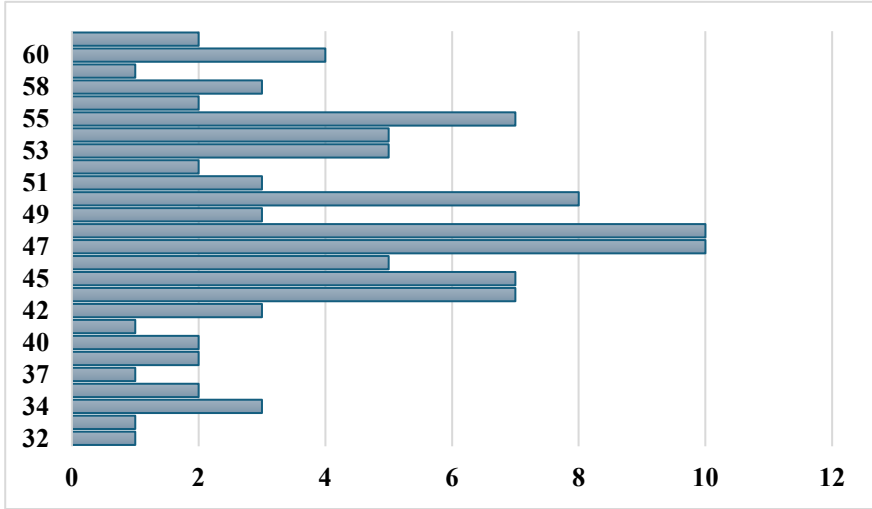
Ankete katılan okul müdürlerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkekler %83 oranla yer tutarken kadınlar %17 oranda yer tutmaktadır (Şekil 3). Bu istatistiklerin oluşmasında şüphesiz erkek okul yöneticilerinin daha fazla olması doğrudan etkilidir. Hatırlanacağı zere Kocaeli’de görev yapan okul müdürlerinin %87’sini erkekler %13’n kadınlar oluşturmaktadır.

Şekil 3:Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı



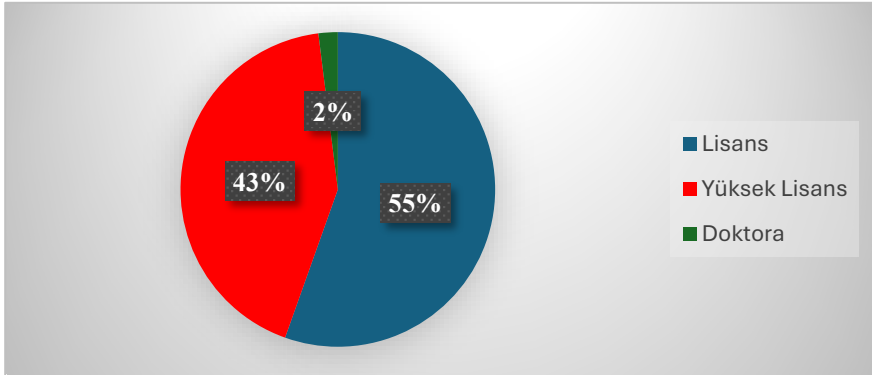
Ankete katılanlar yaş açısından incelendiğinde en genç katılımcı 32 yaşındayken en yaşlı katılımcının 64 yaşında olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında yaş arttıķa katılımcı sayısında artış görülmektedir. En fazla katılımı 10ar kişiyle 47 ve 48 yaş grubundakiler oluşturmaktadır. (Şekil 4). Yaşların aritmetik ortalaması 48 bulunmuştur.

Şekil 4: Ankete Katılanların Yaş Dağılımı



Katılımcıların eğitim düzeyi incelendiğinde %55'inin lisans mezunu %43'ünün yüksek lisans ve %2'sinin doktora mezunu olduğu görülmektedir. (Şekil 5).

Şekil 5: Ankete katılanların eğitim durumu

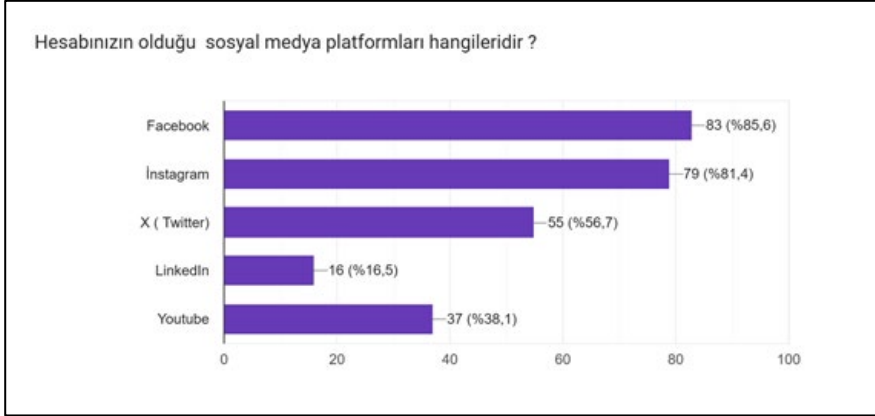


Sosyal Medya Kullanım Durumu

Katılımcılar tarafından en çok kullanılan sosyal medya %85 oranla Facebook olmuştur. Instagram %81 oranla en çok tercih

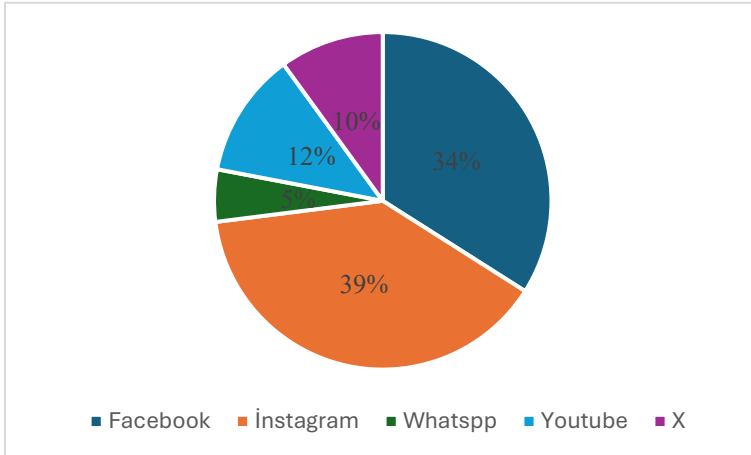
edilen ikinci platform olurken X %55 Youtube %38, LinkedIn %16 oranda yer tutmaktadır (Şekil 6).

Şekil 6:Hesap Bulunan Sosyal Medya Platformları



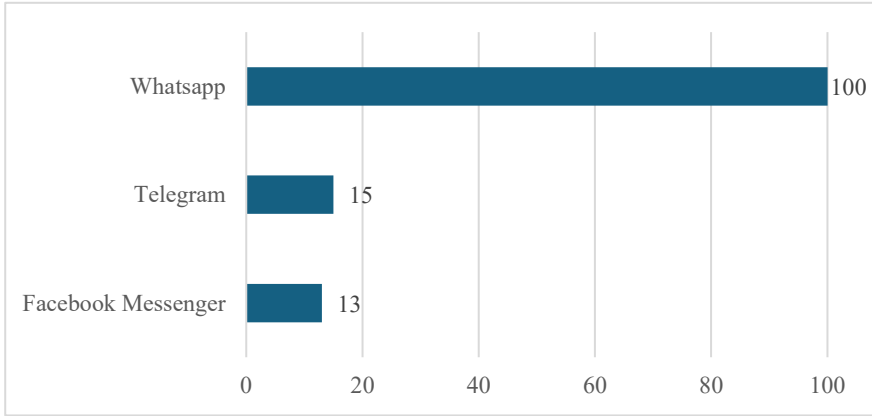
Katılımcılara en yoğun yani en fazla zaman harcadıkları sosyal medya platformu sorulmuştur. Her katılımcı yalnızca bir platformu seçmiştir. Buna göre en fazla zaman harcanan platform %39 oranla İnstagram ilk sırada gelmektedir. Facebook %34, Youtube %12, X %10, Whatsapp %5 oranla yer tutmaktadır (Şekil 7).

Şekil 7:En Yoğun Kullanılan Sosyal Medya Platformu



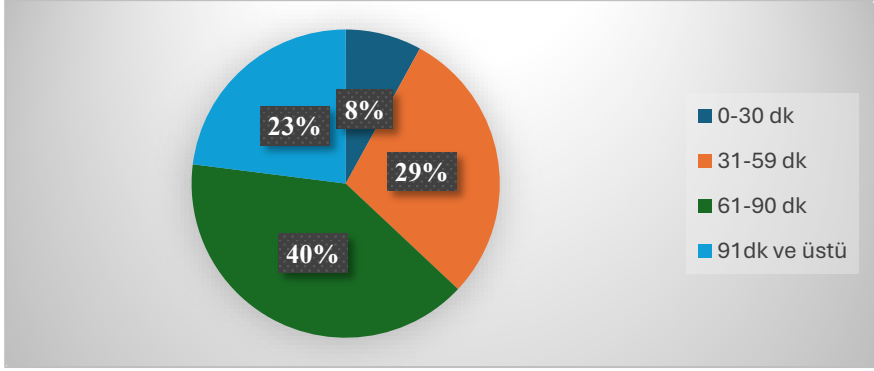
Katılımcıların kullandığı anlık mesajlaşma uygulamaları incelendiğinde Whatsapp %100 çıkmıştır. Ankete katılan herkes Whatsapp'ı aktif olarak kullanmaktadır. Telegram katılımcıların %15'i tarafından kullanılırken Facebook Messenger ise %13 oranında kullanıma sahiptir (Şekil 8).

Şekil 8:Kullanılan Anlık Mesajlaşma Uygulamaları (%)



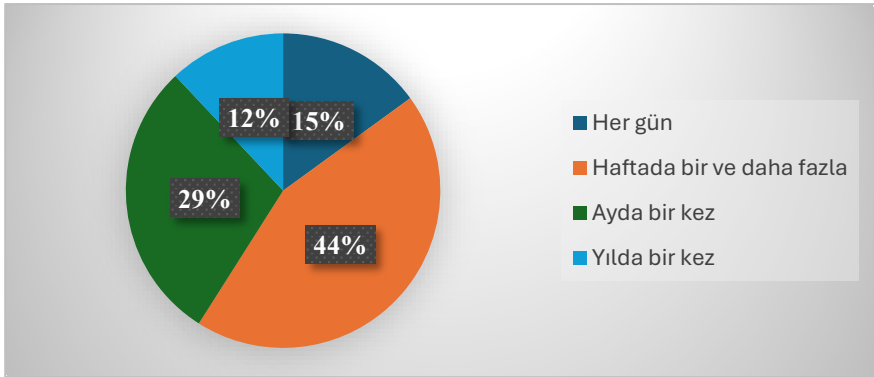
Katılımcılara günlük sosyal medyada ne kadar zaman geçirdiği sorulmuştur. Katılımcıların %40'ı günlük 61-90 dk arasında zaman geçirmektedir. 1.5 saat üstü zaman geçirenler ise %23 oranında yer tutmaktadır. Yarım saat ve altında zaman geçirenler %8 oranına sahiptir (Şekil 9). Böylece aslında sosyal medya kullanımının ne kadar yoğun olduğunu görmekteyiz. İlerleyen yıllarda kullanım oranının daha da artması tahmin edilmektedir.

Şekil 9:Sosyal Medyada Günlük Geçirilen Zaman



Katılımcıların sosyal medyada paylaşım yapma durumu incelendiğinde en büyük grubu haftada 1 ve daha fazla gönderi paylaşanlar oluşturmaktadır. Söz konusu grubun oranı %44'tür. Her iki katılımcıdan biri hafta en az bir gönderi paylaşmaktadır. Bu oran oldukça yüksek bir oran olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların %29'u ayda ortalama bir paylaşım yaparken yılda 1 paylaşım yapanlar oranı sadece %12'dir. Katılımcıların %15'i de her gün paylaşım yapmaktadır (Şekil 4.8)

Şekil 10:Sosyal Medyada Paylaşım Yapma Durumu



Sosyal Medyanın Okul Yönetimi Üzerine Etkisi

Bu başlıkta sosyal medyanın okul yönetimi üzerine etkisi çözümlenmiştir.

Olası Olumlu Etkiler

Anketin bu bölümünde okul yöneticilerine sosyal medyanın olası faydalarına ilişkin sorular sorulmuştur. “Sosyal medya, okul içindeki iletişimi hızlandırmada etkili bir araçtır” ifadesine kesinlikle katılıyorum oranı %42 olurken katılıyorum oranı %19 olarak ölçülmüştür. İkisi seçenek beraber değerlendirildiğinde %61 oranında bu ifadeye katıldıkları görülmüştür. Bu ifadeye katılmayanlar %21 orana sahiptir.

“Sosyal medya, okul topluluğunun (veliler, öğretmenler) okul yönetimi ile daha rahat iletişim kurmasına olanak tanır.” İfadesine katılım önceki maddeyle hemen hemen aynı sonuçlanmıştır. Katılanlar toplam oranı %61 katılmayanlar %21’dir. Bu madde okul müdürlerinin %61’i tarafından doğrulanmıştır. Kararsızlar oranı %18’dir.

“Sosyal medya, okul ile ilgili acil durumlarda iletişimi kolaylaştırır.” İfadesine kesinlikle katılıyorum diyenler oranı %44 katılıyorum %15 olarak gerçekleşmiştir. Katılanlar toplamı %59 olarak ölçülmüştür. Yine yöneticilerin çoğunluğu sosyal medyanın acil durumlarda iletişimi kolaylaştırdığını düşünmektedir.

“Sosyal medya, okul yöneticilerinin okulun başarılarını ve etkinliklerini tanıtarak okulun imajını güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır.” İfadesine kesinlikle katılıyorum diyenler oranı %43 katılıyorum %18 toplam katılanlar %61 olarak ölçülmüştür. Böylelikle sosyal medyanın okul imajının güçlenmesine katkıda bulunduğu ortaya konmuştur. Bu konuda kararsızlar oranı %16 katılmayanlar toplam oranı %23’tür.

“Okul yönetiminin sosyal medya kullanımını genel olarak faydalı buluyorum.” İfadesine kesinlikle katılıyorum diyenler %33, katılıyorum %26 yani toplamda katılımcıların %59’u okul yönetiminde sosyal medya kullanımını faydalı bulmaktadır. Faydasız olduğunu ifade edenler oranı sadece %13’tür. Bu soruda kararsızlar %28 orana sahiptir. Muhtemelen hem olumlu hem olumsuz yanlarını düşündüğünde tam cevaba ulaşamayanların bu seçeneği seçtiği düşünülmektedir.

“Okul yöneticilerine sosyal medya kullanımına ilişkin daha fazla eğitim veya rehberlik verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” İfadesi kesinlikle katılıyorum %34, katılıyorum %30 orana sahiptir. Okul yöneticilerinin çoğu bu konuda eğitim ve destek verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların %15’i eğitime gerek duymadığını ifade ederken kesinlikle gerek duymayanlar %0 olarak ölçülmüştür.

“Sosyal medya, okul yönetiminin şeffaf olmasına olanak tanır.” İfadesine kesinlikle katılıyorum diyenler %30, katılıyorum %25 yani toplamda katılımcıların %55’i sosyal medyanın şeffaflığa katkı sağladığını düşünmektedir. Katılımcıların %21’i buna katılmadığını belirtirken %22 de kararsız bulunmaktadır.

“Sosyal medya, okul yöneticilerinin profesyonel gelişimleri destekler.” İfadesine kesinlikle katılıyorum oranı %29, katılıyorum %29 olarak ölçülmüştür. Toplamda yöneticilerin %58’i sosyal medyanın okul yöneticilerinin profesyonel gelişimini desteklediğini ifade etmektedir. Katılımcıların %25’i bu konuda kararsızken %17’si buna katılmamaktadır (Tablo 2).

“Sosyal medya, okul yönetiminin velilerle ve diğer paydaşlarla daha geniş bir kitleye ulaşmasını kolaylaştırıyor.” İfadesine kesinlikle katılıyorum diyenler oranı %49 katılıyorum %19 yani toplamda %68 oranında bu ifadeye yöneticilerin katıldığı görülmüştür. Yöneticiler sosyal medya sayesinde eğitimin tüm

paydaşlarıyla daha geniş kitleye ulaştığını ifade etmektedirler. Bu konuda %16 kararsız bulunurken %16 oranında katılmayanlar da görülmektedir.

“Sosyal medya, okul yöneticilerinin eğitim alanındaki yeni yönetim uygulamalarını ve global trendleri takip etmelerini kolaylaştırır.” İfadesine ankete katılanların %36’sı kesinlikle katılıyorum %26’sı katılıyorum yanıtını vermiştir. Toplam katılanların %62’si eğitim ve yönetime ilişkin global trendleri takip noktasında sosyal medyanın faydasına inanmaktadır. Bu katkıya inanmayanlar oranı %13’tür.

“Sosyal medya, okul yöneticilerinin diğer eğitim liderleriyle iş birliği yapmasına olanak tanır.” İfadesine katılımcıların %39u kesinlikle katılıyorum, %32’si katılıyorum yanıtını vermiştir. Katılanların %71’i sosyal medyanın diğer eğitim liderleriyle iş birliği yapmasına katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca bu oran tüm sorular içerisinde en fazla katılınan maddeler arasındadır. Bu fikre katılmayanlar sadece %9 olarak ölçülmüştür.

“Sosyal medya, okul yöneticilerinin profesyonel ağlarını (örneğin; eğitim uzmanları, öğretmenler) genişletmelerine yardımcı olur.” İfadesi bir önceki soruyla paralel olduğu için sonuçlar da paralel olarak sonuçlanmıştır. İki soru arasındaki temel fark biri iş birliği temelliyen diğeri ağ genişletme temelidir. Sosyal medyanın profesyonel ağ gelişimine katkı sağladığını düşünenler oranı kesinlikle katılıyorum %37, katılıyorum %27 olarak ölçülmüştür. Kararsız %23 katılmayanlar %13 olarak ölçülmüştür.

“Sosyal medya, okul yöneticilerinin eğitim alanındaki yasal değişiklikler ve politikalar hakkında güncel kalmalarını sağlar.” İfadesine katılımcıların %36’sı kesinlikle katılıyorum, %28 katılıyorum yanıtını vermiştir. Katılımcıların %64’ü eğitim alanındaki değişiklikler ve politikaları öğrenme noktasında sosyal medyanın faydasına dikkat çekmektedir.

“Sosyal medya, okul yöneticilerinin profesyonel ağlar aracılığıyla çeşitli eğitim fırsatlarına ulaşmalarını sağlar.” İfadesine kesinlikle katılıyorum diyenler %38, katılıyorum %26 orana sahiptir. Yöneticilerin %64’ü sosyal medyanın eğitim fırsatlarına ulaşma noktasında fayda sağladığını ifade etmektedirler. Bu fikre katılmayanlar oranı %9’dur.

“Sosyal medya, okul yöneticilerine profesyonel sorunlarını tartışacakları bir platform sunarak çözüm üretmelerine yardımcı olur.” İfadesine kesinlikle katılıyorum diyenler %34 ve katılıyorum %20 orana sahiptir. Katılımcıların %54’ü sosyal medyanın sorunları tartışacak bir platform sunduğunu belirtmişlerdir. Bu fikre katılmayanlar oranı %16’yken kararsızlar oranı %30’dur. (Tablo 2).

Tablo 2: Sosyal Medyanın Okul Yönetimine Olası Faydaları

	Kesinlikle Katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Kesinlikle katılıyorum (%)
Sosyal medya, okul içindeki iletişimi hızlandırmak için etkili bir araçtır.	10	11	18	19	42
Sosyal medya, okul topluluğunun (veliler, öğretmenler) okul yönetimi ile daha rahat iletişim kurmasına olanak tanır.	10	11	18	20	41
Sosyal medya, okul ile ilgili acil durumlarda iletişimi kolaylaştırır.	8	20	13	15	44
Sosyal medya, okul yöneticilerinin okulun başarılarını ve etkinliklerini tanıtarak okulun imajını güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır.	10	13	16	18	43
Okul yönetiminin sosyal medya kullanımını genel olarak faydalı buluyorum.	4	9	28	26	33

Okul yöneticilerine sosyal medya kullanımına ilişkin daha fazla eğitim veya rehberlik verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	0	15	21	30	34
Sosyal medya, okul yönetiminin şeffaf olmasına olanak tanır.	11	12	22	25	30
Sosyal medya, okul yöneticilerinin profesyonel gelişimleri destekler.	8	9	25	29	29
Sosyal medya, okul yönetiminin velilerle ve diğer paydaşlarla daha geniş bir kitleye ulaşmasını kolaylaştırıyor.	5	11	16	19	49
Sosyal medya, okul yöneticilerinin eğitim alanındaki yeni yönetim uygulamalarını ve global trendleri takip etmelerini kolaylaştırır.	6	7	25	26	36
Sosyal medya, okul yöneticilerinin diğer eğitim liderleriyle iş birliği yapmasına olanak tanır.	5	4	20	32	39
Sosyal medya, okul yöneticilerinin profesyonel ağlarını (örneğin; eğitim uzmanları, öğretmenler) genişletmelerine yardımcı olur.	4	9	23	27	37
Sosyal medya, okul yöneticilerinin eğitim alanındaki yasal değişiklikler ve politikalar hakkında güncel kalmalarını sağlar.	7	7	22	28	36
Sosyal medya, okul yöneticilerinin profesyonel ağlar aracılığıyla çeşitli eğitim fırsatlarına ulaşmalarını sağlar.	5	4	27	26	38
Sosyal medya, okul yöneticilerine profesyonel sorunlarını tartışacakları bir platform sunarak çözüm üretmelerine yardımcı olur.	7	9	30	20	34

Olası Olumsuz Etkiler

Anketin bu bölümünde sosyal medya kullanımının okul yönetimine olası olumsuz etkileri sorgulanmıştır. Genel olarak bu bölümde faydaları bölümündeki kadar yüksek mutabıklık oranları görülmemiştir.

“Sosyal medya kullanımı, okul yönetiminde zaman kaybına neden olabilir.” İfadesine kesinlikle katılıyorum oranı %21, katılıyorum oranı %15 toplamda %36 çıkmıştır. Kesinlikle katılmıyorum %16, katılmıyorum %23 olarak ölçülmüştür. Böylece katılanların %39’u sosyal medyanın okul yönetiminde zaman kaybı olabileceği fikrine karşı çıkmıştır. Çoğunluk sosyal medya kullanımını zaman kaybı olarak görmemektedir.

“Sosyal medya platformlarında yayılan yanlış bilgiler okul yönetimini zor durumda bırakabilir.” İfadesine kesinlikle katılıyorum %45 katılıyorum %17 cevabı verilmiştir. Toplam %62 oranla sosyal medyada yayılan yanlış bilgilerin okul yönetimini zor durumda bırakacağı ifade edilmiştir. Sosyal medyada paylaşılan bilgi çok hızlı yayılma imkanına sahip olduğu için bu bilgi yanlış olursa sonuçlarıyla mücadele etmek de o derece zorlaşmaktadır. Okul müdürlerimiz sosyal medyanın olası olumsuz etkileri bölümünde en çok bu maddede mutabık kalmıştır.

“Sosyal medya, okul topluluğu (öğrenciler, öğretmenler, veliler) arasında olumsuz yorumlara ve tartışmalara yol açar.” İfadesine kesinlikle katılıyorum %33 katılıyorum %23 oranla cevap vermişlerdir. Sosyal medya eğitimin tüm bileşenlerini toplama imkanına sahip olduğu ve hızlı etkileşime imkân verdiği için zaman zaman olumsuz tartışmalara da neden olabilmektedir. Yöneticilerimizin %56’sı bu riske dikkat çekmektedir. Yöneticilerin %29’u böyle bir tartışma beklemediğini ifade etmektedir.

“Sosyal medya, okul güvenliği konusunda yeni riskler yaratır.” İfadesine yöneticiler kesinlikle katılıyorum %33, katılıyorum %22 oranla yanıt vermişlerdir. Katılımcıların %55’i okul güvenliği konusunda yeni riskler yarattığını düşünmektedir. Riskler arasında okula ilişkin fotoğrafların sosyal medyada paylaşılmasıyla başlayan olumsuz süreçler örnek olarak

gösterilebilir. Yöneticilerin %23'ü böyle bir risk olduğunu düşünmezken %22 kararsız durumdadır.

“Sosyal medya, okulda teknolojik eşitsizlik sorunlarına yol açar.” İfadesine katılımcıların %22'si kesinlikle katılıyorum, %20'si katılıyorum demiştir. Ancak tüm katılanlar %50'nin altında kaldığı için bu maddede de mutabık kalındığını söylemek zordur. %26 bu maddeye katılmazken %32 kararsız durumdadır. Bu maddede belirgin kararsız yönetici oranı bulunmaktadır. Gerçekten de ne gibi teknolojik eşitsizlik yaratacağı tam olarak belirgin değildir (Tablo 3).

Tablo 3:Sosyal Medyanın Okul Yönetimine Olası Zararları

	Kesinlikle Katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Kesinlikle katılıyorum (%)
Sosyal medya kullanımı, okul yönetiminde zaman kaybına neden olabilir.	16	23	25	15	21
Sosyal medya platformlarında yayılan yanlış bilgiler okul yönetimini zor durumda bırakabilir.	16	10	12	17	45
Sosyal medya, okul topluluğu (öğrenciler, öğretmenler, veliler) arasında olumsuz yorumlara ve tartışmalara yol açar.	14	15	15	23	33
Sosyal medya, okul güvenliği konusunda yeni riskler yaratır.	10	13	22	22	33
Sosyal medya, okulda teknolojik eşitsizlik sorunlarına yol açar.	8	18	32	20	22

Eğitime İlişkin Sosyal Medya Deneyim Durumu

Anketin bu bölümünde eğitim yöneticilerinin sosyal medya kullanım deneyim durumları incelenmiştir. Sorulara evet ve hayır yanıtları verilmiştir.

Okul yöneticilerinin %61'i daha önce sosyal medyada anket yapmamıştır. Anket yapan yönetici oranı %39 olarak ölçülmüştür. Sosyal medyada anket yaparak çok hızlı şekilde paydaşların fikri alınabileceği için sosyal medyanın önemli katkıları arasında yer almaktadır. Bu düşük oranın ilerleyen yıllarda daha da artması beklenmektedir.

Yöneticilerimiz, velilerinin %75'inin sosyal medya üzerinden kendileriyle iletişime geçtiğini ifade etmişlerdir. Bu oldukça yüksek bir orandır. Velilerin yöneticilere ulaşma noktasında sosyal medya önemli bir köprü görevi görmektedir. Aynı durum öğrenciler açısından sorgulandığında oranlar belirgin değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin sadece %57'si okul yöneticileriyle sosyal medya üzerinden iletişime geçmektedir. Velinin iletişime geçmesine oranla %18 daha düşük bir durumdur.

Yöneticilerimizin %93'ü sosyal medyalarında eğitime ilişkin diğer hesapları da takip etmektedir. Bu oranın yüksek olması eğitime ilişkin değişen yeni bilgilerin hızlıca paydaşlara ulaşması noktasında önemli bir etkiye sahiptir. Eğitime ilişkin sayfaların varlığı eğitime ve okul yönetimine olumlu etkileri olduğu önceki bölümde de söylenmişti. Durum başka okulun sosyal medya hesabını takip etme boyutunda incelendiğinde farklılaşmalar gözlenmektedir. Takip oranı %79'a düşmektedir. Okul yöneticileri başka okulun sayfalarını takip ederek okullarda yapılan etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmakta ve kendilerine yapılacak etkinliklerde ilham kaynağı olabilmektedir. Yöneticilerimizin %86'sı okul sayfalarından duyuru yaptığını ifade etmiştir. Yöneticilerin büyük kısmının sosyal medyadan da duyuru yapması hedefe hızlı ulaşma imkanından kaynaklanmaktadır.

Okul yöneticilerine daha önce sosyal medya üzerinden eğitime katılma durumu sorulduğunda %62 oranla katıldım cevabı alınmıştır. Her iki yöneticimizden biri sosyal medya üzerinden

yapılan eğitimlerden faydalanmıştır. Günümüzde sosyal medya üzerinden yapılan eğitimlerde ciddi artışlar söz konusudur. Özellikle pandemi döneminden sonra bu eğitimler artış eğilimine girmiştir. Bu eğitimlerle ilgili bilgilendirmeler okul yöneticilerimize daha efektif duyurulursa katılım oranının artacağı düşünülmektedir.

Tablo 4:Eğitime İlişkin Sosyal Medya Deneyim Durumu

	Evet (%)	Hayır (%)
Okulun sosyal medya hesabından daha önce anket yaptınız mı?	39	61
Veliler sizinle sosyal medya üzerinden iletişime geçer mi?	75	25
Öğrenciler sizinle sosyal medya üzerinden iletişime geçer mi?	57	43
Sosyal medya üzerinden eğitime ilişkin hesapları takip ediyor musunuz?	93	7
Başka bir okulun sosyal medya hesabını ve paylaşımlarını takip ediyor musunuz?	79	21
Sosyal medya üzerinden okul ile ilgili duyuru yapıyor musunuz?	86	14
Sosyal medya üzerinden bir eğitime katıldınız mı?	62	38

Araştırmanın son sorusu olan “Sosyal medyanın okul yöneticilerinin profesyonel gelişimlerinde daha etkili olabilmesi için hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?” açık uçlu olarak sorulmuştur. Alınan cevaplar şöyle özetlenebilir.

- “Sınırları belirlenmeli. Kaynak güvenliği olmalı. Kanuni düzenlemelerle güvence altına alınmalı.”
- “Gizlilik ve güvenlik artırılmalı”
- “İyi örnekler çoğaltılmalı”

- “Yurtdışından ithal edilen application (uygulamalar) yerine, yerli ve milli sosyal medya ve anlık mesajlaşma uygulamaları yaygınlaştırılmalı”
- “Yönetici rehberi gibi bir ajanda hazırlanabilir. Gereksiz şeyler olmayacak.
- “ÖBA, CBİKO, halka açılmalı”
- “Kişilerin öncelikle sosyal medyayı doğru kullanma erdemine sahip olmaları gerekir. Bu erdemden yoksun olanlara karşı da caydırıcı yasal düzenlemelerin getirilmesi gerekir.”
- “Kaliteli ve güvenilir bir iletişim kurmak ile ilgili bir alan olabilir diye düşünüyorum.”
- “Sosyal medya hesapları kimlik bilgileri ile eşleştirilerek magandalığın önüne geçilebilir ve daha güvenli bir iletişim sağlanabilir”

Alınan tüm cevapların ortak yanı sosyal medya üzerindeki gizlilik ve güvenliğin sağlanmasıdır. Sosyal medyada kullanılan dil ve üsluptan rahatsız olunduğu ifade edilmiştir. Çözümü yine başka bir yöneticimiz güzel biçimde önermiştir. Bizce de sosyal medya hesapları kimlik bilgileriyle eşlenirse sahte hesap açılmasının önüne geçilirse ve yasal yaptırımlar artarsa sosyal medya platformlarının çok daha kaliteli ortamlar haline gelebileceği açıktır. Eğitime ilişkin faydalı platformların tüm halkın kullanımına açılması da yöneticilerinizin bir diğer talebidir. Bir başka yöneticimiz sosyal medyada yerlilik ve millilik vurgusu yapmıştır. Yabancı sosyal medya platformları yerine milli platformlar kurulup yaygınlaştırılabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sosyal medya kullanımı her geçen gün artmaktadır. Eğitim yönetiminde de sosyal medyanın önemli katkıları olduğu yapılan anket sonucunda ortaya konmuştur. Daha önce yapılan çalışmalar eğitim sisteminin yöneticilerine yönelik değilken bu çalışma bu yönüyle bir ilk olmuştur. Eğitim yöneticilerinin çoğunluğu faydası üzerinde hemfikirdir. Hatta olumsuz olarak algılanabilecek sorularda bile olumlu cevaplar yer yer bulunmaktadır. Sosyal medya okul içi iletişimi hızlandırdığı gibi eğitimin diğer paydaşları öğrenci ve veli iletişimde de katkılar sunmaktadır. Sosyal medyanın hızlı etkileşim imkânı vermesi sayesinde acil durumlarda kullanılacak bir araç olduğu görülmüştür. Yine okulun sosyal medya hesabının etkili kullanılmasıyla okul imajına olumlu katkıları olacağı tespit edilmiştir. Okulda yapılan etkinliklerin sosyal medyada paylaşılması yönetimde şeffaflık anlayışına da olumlu katkılar sağladığı ifade edilmiştir. Sosyal medya kullanımı yöneticilerin profesyonel gelişimlerine de olumlu katkılar sağlamıştır. Özellikle eğitimdeki yenilikleri takip etme ve eğitimlere katılma yoluyla bu sonuç ortaya çıkmıştır. Sosyal medya sayesinde eğitim politikalarında yaşanan değişimler de hızlıca takip edilebilmektedir. Sosyal medya okul yöneticilerinin profesyonel ağlarını da genişletme imkânı sunmaktadır. Farklı platformlarda farklı yöneticilerle iletişime geçerek karşılıklı etkileşim imkânı doğmaktadır. Bu platformlar sayesinde problemlerin tartışılabilceği sanal bir ortam da oluşturulabilmektedir. Farklı fikirlerin karşılıklı etkileşimi sonucu yaratıcı çözüm önerileri çıkabilmektedir. Olumsuz olarak algılanabilecek yanlara ise dikkat etmek gerekmektedir. Bu ortamlarda yanlış bilgi paylaşımı yöneticileri çok daha zor durumlarda bırakabilmektedir. Çünkü sosyal medyadaki bilginin ulaşma hızı gerçek hayattan daha hızlı biçimde gerçekleşmektedir. Yine bu ortamlarda eğitimin diğer paydaşları arasında istenmeyen tartışmalar da doğabilmektedir. Bu gibi olumsuz ihtimaller için

yöneticilerin daha hassas olması gerekmektedir. Sosyal medyada okula ilişkin paylaşılacak görseller ve diğer belgeler okul güvenliğini tehlikeye atabilir. Okulun özel bilgilerinin yanlışlıkla paylaşılmaması noktasında da dikkatli olmak gerekmektedir. Hem olumlu hem olumsuz katkılar birlikte değerlendirildiğinde yöneticilerimizin yarısından fazlası sosyal medya kullanımını faydalı görmektedir. Yöneticiler sosyal medya üzerinden anket yapma imkânı bularak karar veremediği konuda paydaşların fikrini mümkün olan en kısa sürede alabilmektedir. Hem veliler hem öğrenciler bu yolla okul idaresiyle iletişim kurabilmektedir. Böylece iletişimde şahsi telefon numarası zorunluluğu ortadan kalkmıştır. Bu ortamda yapılan duyurular okul sitesine oranla daha fazla etkileşime sahip olmaktadır. Özetle, sosyal medya eğitim yönetimine hız ve yenilik katmıştır. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte internet alanında yaşanan ilerlemelerden maksimum düzeyde faydalanmamız gerekmektedir. Bu maksimum fayda için yeniliklere açık ve hızlı öğrenme kabiliyetine sahip olmalıyız. Yapılan ankette de görüldüğü üzere genç katılımcıların sosyal medya üzerinde daha aktif olduğu görülmektedir. Okul sitesi, okul sosyal medyası entegrasyonu sağlanmalıdır. Bu entegrasyon sayesinde öğrenci ve veli okul sitesine girmeden kendi sosyal medya aracılığıyla duyuruları görme imkanına sahip olacaktır. Aynı zamanda okul sosyal medya hesabının duyuru olmasa da aktif kullanılması önem arz eder. Çünkü sosyal medyada aktif bir okul daha iyi tanınma fırsatı bulmaktadır. Yaşanan ilerlemelerde birlikte gelecekte sosyal medyaların hem eğitime hem diğer alanlara daha fazla etkisinin olacağını düşünülmektedir.

Konuyla ilgili önceki çalışmalar da sosyal medyanın eğitimdeki rolünü, olumlu ve olumsuz yönlerini, iletişim ve etkileşim aracı olarak kullanımını ve gelecekteki potansiyelini ele almaktadır. Bu çalışma, özellikle eğitim yönetimi perspektifinden sosyal medyanın katkılarını ve dikkat edilmesi gereken noktaları

daha detaylı bir şekilde incelemektedir. Örneğin (Uysal, 2013) yılında öğrencilerle yaptığı çalışmada sosyal medyanın eğitimde olumlu katkıları olacağı görüşüne ulaşmıştır. Bu çalışmada da eğitim yöneticilerinin, sosyal medyanın eğitime olumlu katkı sağladığı görüşüne ulaşmıştır. Böylelikle öğrenciler ile eğitim yöneticilerinin sosyal medyaya bakışlarının olumlu yönde paralel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Önceki çalışmalarda sosyal medyanın eğitim süreçlerine katkıları (iletişim, kaynak paylaşımı, öğrenme süreçlerini destekleme) üzerinde durulmuştur. Örneğin: (Öztürk & Talas, 2015) sosyal medyanın harmanlanmış öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini belirtmiştir. (Yaylak & İnan, 2018), sosyal medyanın ders işlenişine olumlu katkıları olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada ise sosyal medyanın yönetsel katkıları ön plandadır. Özellikle: Okul içi iletişimin hızlanması, okul imajına katkı sağlaması, yöneticilerin profesyonel ağlarını genişletmesi, anket yapma ve hızlı geri bildirim alma imkânı sunması gibi yönetsel faydalar vurgulanmıştır. Bu konular önceki çalışmalarda doğrudan ele alınmamıştır.

Sosyal medyanın olumsuz etkileri genellikle öğrencilerin dikkat dağılması, yanlış bilgi paylaşımı ve eğitim süreçlerindeki potansiyel riskler üzerinden ele alınmıştır. Örneğin:

(Duran & Bayar, 2020), sosyal medyanın tehlike ve yanlış bilgi paylaşımı gibi olumsuz algılarını incelemiştir. Bu çalışmadaysa olumsuz etkiler daha çok yönetsel riskler üzerinden ele alınmıştır. Özellikle: Okul güvenliği riskleri (görsel ve bilgi paylaşımı), Yöneticilerin yanlış bilgi paylaşımı nedeniyle zor durumda kalması gibi konulara odaklanılmıştır. Bu, önceki çalışmalarda doğrudan ele alınmayan bir yaklaşımdır. Ayrıca önceki çalışmalarda Sosyal medyanın öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişimine katkıları üzerinde durulmuştur. Örneğin: Öztürk ve Talas (2015), sosyal medyanın öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme süreçlerine destek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise sosyal

medyanın yöneticilerin profesyonel gelişimine katkıları ön plandadır.

Çalışmamız sonucunda öneriler sıralamak gerekirse şu şekilde sıralanabilir. Eğitim kurumlarında sosyal medya kullanımına yönelik resmi politika ve rehberler oluşturulmalıdır. Bu rehberler, sosyal medyanın doğru ve etkili kullanımı, bilgi güvenliği, mahremiyet ve etik kurallar gibi konuları kapsamalıdır. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler için sosyal medya kullanımına ilişkin eğitimler düzenlenmelidir. Okul sosyal medya hesaplarının daha etkin ve profesyonel bir şekilde yönetilmesi için sosyal medya yöneticisi veya ekipleri görevlendirilmelidir. Okul web siteleri ile sosyal medya hesapları entegre edilerek, duyuruların ve etkinliklerin daha geniş kitlelere ulaşması sağlanmalıdır. Sosyal medya, acil durumlarda hızlı iletişim aracı olarak kullanılmalıdır. Okul yöneticileri, acil durum planlarında sosyal medyanın rolünü belirlemeli ve bu konuda veli ve öğrencileri bilgilendirmelidir. Okul yöneticileri, sosyal medya üzerinden mesleki gelişimlerini destekleyecek platformlara yönlendirilmelidir. Özellikle eğitimdeki yenilikleri takip etme, web seminerlerine katılma ve profesyonel ağlarını genişletme konularında teşvik edilmelidir. Yöneticiler arasında bilgi paylaşımını artırmak için sosyal medya üzerinden özel gruplar veya forumlar oluşturulmalıdır. Sosyal medyada yanlış bilgi paylaşımı ve istenmeyen tartışmaların önüne geçmek için okul yöneticileri ve öğretmenler bilinçlendirilmelidir. Sosyal medyanın eğitim yönetimindeki etkilerine yönelik daha fazla araştırma yapılmalıdır. Özellikle farklı eğitim kademelerinde (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) sosyal medya kullanımının etkileri karşılaştırmalı olarak incelenmelidir. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler için sosyal medya okuryazarlığı eğitimleri düzenlenmelidir. Bu eğitimler, sosyal medyanın doğru kullanımı, dijital vatandaşlık ve siber güvenlik gibi konuları kapsamalıdır. Sosyal medya, eğitimdeki yenilikçi uygulamalarla (artırılmış gerçeklik, sanal

sınıflar, oyun tabanlı öğrenme gibi) entegre edilerek öğrenme süreçleri zenginleştirilmelidir. Sosyal medyanın eğitimdeki olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik farkındalık çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında sosyal medyanın doğru kullanımı konusunda bilinç oluşturmaktadır.

KAYNAKÇA

Duran, E., & Bayar, A. (2020). Öğretmenlerin Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(24), s. 425-448.

Erkek, S. (2016). Kamu Kurumlarında Sosyal Medya Kullanımı: Sağlık Bakanlığı Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(35), s. 141-150.

Faizi, R., El Afia, A., & Chiheb, R. (2013). Sosyal medyayı eğitimde kullanmanın potansiyel faydalarını keşfetmek. *Uluslararası Mühendislik Pedagojisi Dergisi*, 4(1).

Güldaş, Ş. (2021). Okul yönetim aracı olarak sosyal medya kullanımına yönelik öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Harran: Harran Üniversitesi.

Hines, C., Edmonson, S., & Moore, G. (2008). The impact of technology on high school principals. *NASSP Bulletin*, 92(4), s. 276–291.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Öztürk, M., & Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Journal of World of Turks*, 7(1), s. 101–120.

Uysal, S. (2013). Meslek lisesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçları ile eğitsel sosyal medya kullanımlarının değerlendirilmesi (Doctoral dissertation). Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yaylak, E., & İnan, S. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimde Sosyal Medyanın Kullanılmasına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), s. 1-32.

BÖLÜM 4

THEORETICAL FOUNDATIONS OF ADMINISTRATION OF SPECIAL EDUCATION: PERSPECTIVES FROM EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND SPECIAL EDUCATION¹

ELİF İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU²

Introduction

Research by the World Bank reveals that more than 1.3 billion individuals have significant disabilities. This statistic indicates that 16% of the global population has a disability, equating to 1 in every 6 individuals (World Bank, 2025). Approximately 240 million children globally, or 1 in 10 of all children aged 0 to 17, have disabilities (UNICEF, 2023). Several disabled children and adults have historically been excluded from fundamental educational opportunities (World Bank, 2011). Individuals with disabilities face not only difficulties but also labeling, discrimination, deprivation, and exclusion in their educational experiences, professional lives,

¹ This study is supported by the project numbered 1059B192301492 within the scope of TUBITAK 2023 2nd Term 2219 Postdoctoral Research Fellowship Program Abroad.

²Visiting Scholar-Postdoc Researcher, Arizona State University, Teachers College/Asst. Prof. Dr., Ege University, Faculty of Education, elif.iliman@gmail.com, ORCID 0000-0001-9390-1139

and various aspects of social life (World Bank, 2023). Although numerous initiatives exist for the education of children with disabilities, the dearth of laws, rules, and objectives indicates a critical issue in this regard (World Bank, 2011). Stated differently, it is essential to develop legal rules, formulate policies, and design special education administration practices to ensure that disabled people, particularly disabled children, can access their right to education. This issue highlights the importance of inclusion initiatives in educational administration and emphasizes the growing need for scientific handling of the administration of special education. Considering all of these, this study aims to examine the theoretical foundations of the administration of special education.

While special education administration can be seen as a sub-discipline of educational administration, it cannot be viewed in isolation from special education. Due to the diverse range of individuals necessitating special education and their unique needs, it is anticipated that only experts in the field can effectively meet these demands. Nonetheless, given the distinctive characteristics of educational administration, it is essential to examine these disciplines independently. In this study, firstly educational administration, secondly special education, and lastly administration of special education are examined, focusing on their emergence, development, and the current situation.

Educational Administration: Emergence, Development, and the Current Situation

The historical roots of education and administration can be traced to antiquity. Both education and administration are fundamentally rooted in human beings. Indeed, the concepts that arose during that period differ from those employed today. However, the foundations established during the period are crucial to the development of contemporary scientific understanding. Numerous

historical events, including the Renaissance, the invention of the printing press, the Protestant Reformation, the French Revolution, American independence, and the Industrial Revolution in England, significantly influenced the rise of science, the expansion of knowledge, and the advancement of humanity (Altinkurt & Iliman Püsküllüoğlu, 2016). The Industrial Revolution holds particular significance among these events. Significant transformations transpired in individuals' daily lives and organizational structures following the Industrial Revolution. The Industrial Revolution established complex organizations, including schools and school systems. In the following periods, many concepts, principles, and theories were put forward on how these organizations could be managed better (Barbour, 2006a). The failure of these ideas to yield good results in public education administration prompted schools to establish distinctive managerial roles (Barbour, 2006b). Ellwood Cubberly's 1916 publication, *Public School Administration*, clarifies the principles of education and the administration of public education within the organizational framework of states, counties, and districts in the United States (Cubberly, 1916). On the other hand, advancements in organizational science have consistently influenced educational administration practices.

In the early twentieth century, Frederick Taylor suggested scientific management concepts to enhance worker productivity (Lunenburg & Ornstein, 2012). In the mid-twentieth century, Henry Fayol employed principles akin to Taylor's to advance organizational or managerial theory (Barbour, 2006a). Both Taylor and Fayol employed organizational structure to enhance productivity and efficiency in scientific management. Taylor employed a bottom-up organizational structure, while Fayol utilized a top-down approach (Barbour, 2006b). Luther Gulick similarly endorsed the advancement of management theory through the concepts he formulated (Lunenburg & Ornstein, 2012). German sociologist Max

Weber advanced the comprehension of bureaucratic administration through his conceptions of legitimacy and authority within organizations (Barbour, 2006a). Weber's concept of ideal bureaucracy articulated rational criteria for organizational management, complementing Fayol's management principles. These are collectively called classical organizational theories, which focus on effectiveness. Classical approaches have faced criticism for neglecting psychological and social variables within organizations (Lunenburg & Ornstein, 2012).

Following the initial quarter of the twentieth century, the human relations approach emerged in response to critiques of classical theories and the shortcomings of scientific management. Mary Parker Follett is a prominent figure in the advancement of the human relations approach. Follett emphasized the importance of establishing and sustaining human relations in management (Barbour, 2006b). Elton Mayo and his colleagues similarly demonstrated the significance of group behaviors in human connections through their research known as Hawthorne Studies. Kurt Lewin concentrated on group dynamics, whereas Carl Rogers advanced individual-centered methodologies, including industrial counseling and client-centered therapy. Jacob Moreno examined interpersonal dynamics inside groups and devised a sociometric approach. William Whyte examined in-group conflicts by observing real situations rather than laboratory ones. George Homans examined group structure and functioning. These studies have substantially enhanced the comprehension of employee behavior within organizations (Lunenburg & Ornstein, 2012).

During the latter half of the twentieth century, organizational behaviors were examined through a scientific social lens, acknowledging the limitations of classical theories and human relations methodologies (Barbour, 2006a). This era is referred to as the behavioral science approach. Chester Barnard's research

emphasizes that balancing organizational objectives with individual goals is essential for success. Wight Bakke discusses a fusion process wherein the individual and the organization mutually support each other to achieve their objectives, reconfiguring those goals. Chris Argyris indicates the presence of continuous individual and organizational conflict inside the organization (Lunenburg & Ornstein, 2012). Jacob Getzels and his team created a model indicating that management represents a social process shaped by the social system (Barbour, 2006b). Getzels and Cuba's concept claims that human behavior is shaped by psychological and social factors (Barbour, 2006a). Abraham Maslow's hierarchy of needs, Douglas McGregor's Theory X and Y, Frederick Herzberg's motivation-hygiene theory, Rensis Likert's systems 1-4 theory, Robert Blake and Jane Mouton's managerial grid, Fred Fiedler's contingency theory, Paul Hersey and Kenneth Blanchard's situational leadership theory, and Bernard Bass' transformational leadership theory have significantly advanced the comprehension of managerial behaviors within a social scientific context. All these studies demonstrate that no singular theory is universally applicable to organizations in all situations (Lunenburg & Ornstein, 2012).

The behavioral science approach influenced educational administration methods and preparations for a period. In the post-behavioral science era, alongside transformations in social sciences and society, the agenda of educational administration has begun to focus on school reform, democratic community, and social justice. Accountability for school improvement has been central to governmental programs. In school improvement, it is essential to establish and sustain strong connections between external stakeholders—namely, the school, school districts, communities, and the state—and internal stakeholders, including school administrators, teachers, and parents, to guarantee success in educational institutions. John Dewey established the principles of

democratic community thought in the early twentieth century. The notion that establishing a democratic society, whereby individuals coexist together, can be initiated within educational institutions has gained prominence. The United States takes pleasure in ensuring equitable treatment of all its citizens throughout social, economic, political, and educational spheres. Conversely, in the United States, where numerous forms of inequality prevail, social justice is acknowledged as a crucial prerequisite for democracy. Access to opportunities and resources, including rights, freedoms, self-esteem, power, money, and wealth, can only be achieved through education; thus, prioritizing social justice is essential in educational administration (Lunenburg & Ornstein, 2012).

The development of educational administration has advanced concurrently with the progression of management science. The ideas of scientific management and efficiency established the foundations of management science within classical management theories. The shortcomings of classical management theories were addressed by emphasizing person and group behavior within the human relations approach during the scientific management phase. Subsequently, the accumulation of scientific knowledge in management science facilitated the integration of insights from classical management and human relations theories, aiming to comprehend individuals and their actions inside organizations. The findings demonstrated that no singular educational administration paradigm fits all situations. In educational organizations and administration, it is recognized that an educational administration agenda must be formulated by considering current developments and requirements.

Various approaches might be employed to comprehend organizations and administrations, specifically educational administration organizations. The study thus far has addressed educational administration within the framework of the historical evolution of management. This section of the study examines

organizational development through the lens of fundamental concepts, assumptions, and principles of the systems approach (Hoy & Miskel, 2008; Scott & Davis, 2007):

- In the rational systems approach, the contributions of pioneers like Taylor, Fayol, Gulick, Urwick, and Weber to the development of classical management theories are organized by examining formal organizational structure, rationality, and effectiveness. The rational systems approach posits that organizational functioning occurs within the parameters of goals, division of labor, specialization, standardization, formalization, hierarchy of authority, limited control span, rationality, and formal organizational concepts. In this approach, organizations emerge as entities that unite to accomplish their objectives. The organizational division of labor facilitates specialization and expertise. Established standards for the work performed guarantee efficiency. The limited scope of the control area enhances oversight, while the hierarchy reinforces the line of command. Managerial control and rational decision-making increase efficiency.
- In the natural systems approach, the contributions of pioneers like Follett, Mayo, and McGregor to the development of human relations theories are organized by examining informal organizational structures, organizational culture, and natural groups. The natural systems approach posits that organizational functioning occurs within the context of survival, needs, persons, social structure, informal structures, empowerment, breadth of control, culture, teams, and informal organizational notions. This approach views organizations as social entities that mutually adapt and strive for survival. The demands of individuals influence

organizational performance. Individuals are seen as more significant than the pursuit of efficiency within organizational frameworks. Individuals establish informal organizations based on their interests. Informal norms, regulations, and frameworks are regarded as more significant than official ones. Collaborative decision-making and teamwork enhance efficacy. The extent of the area of control grants autonomy to the educator and enhances efficacy. The culture of an organization influences its structure.

- In the open systems approach, the contributions of pioneers such as Weber, Barnard, Simon, Parsons, Weick, Katz, and Kahn to the development of theories on social behavior in management are organized by examining interdependence, integration, and compatibility. The open systems approach posits that organizational functioning occurs within the context of interconnectedness between the organization and its environment, integrating organizational objectives with human needs, rational and natural attributes, tight and loose affiliations, planned and unplanned activities, formal and informal viewpoints, and contingency theory. This approach posits that all organizations function as open systems that engage with their surroundings. Organizational behavior is influenced by organizational structure and individual requirements. All organizations possess both rational and natural attributes. Organizations require both rigid and flexible frameworks to achieve success. Politics influences organizational dynamics. Organizations possess both formal and informal dimensions. There is no universally optimal method for organizing, motivating, deciding, managing,

or communicating. The effectiveness of all these processes varies depending on many different conditions.

The interdependence of ideas developed throughout the history of management science fosters the perception that most contemporary theory is valid. Utilizing management and educational administration theories that consider contemporary advancements a standard is essential. Nonetheless, it is also significant that classical management theories retain valid elements. The systems approach clarifies organizational priorities by examining the critical elements of established management theories. Organizations employing systems approach, characterized by rational, natural, and open systems, show different characteristics. Nevertheless, the systems approach allows organizations to be addressed in a contemporary manner through its focused concepts.

Special Education: Emergence, Development, and the Current Situation

While events in human history provide distinct outcomes, human history may be regarded as the chronicle of the evolution of culture, attitudes, beliefs, and thinking (Gerber, 2011). People with disabilities have been viewed as useless and burdensome by societies for thousands of years, and they are occasionally associated with evil spirits. (Rotatori, Obiakor, & Bakken, 2011). Consequently, those with impairments were marginalized and forced to live apart from society (Salend & Duhaney, 2011). Movements such as the Enlightenment and the Industrial Revolution, which propelled humanity ahead and signified a substantial transformation in intellectual history, also impacted progress in several scientific disciplines (Altinkurt & Iliman Püsküllüoğlu, 2016). This effect suggested that societal beliefs, phobias, and prejudices that hinder the lives of those with disabilities must also undergo transformation (Shapiro, 1994). This milieu has also witnessed changes in the

perspectives of those with impairments. Enlightenment movements have shaped perceptions of human nature, rights, individual integrity, and self-efficacy (Salend & Duhaney, 2011). Similarly, changes in social structure and educational institutions occurred following the Industrial Revolution (Barbour, 2006a). This necessitates the consideration of the interests and rights of those with disabilities in relation to education. Discrimination continued until 1939, as evidenced by studies such as eugenics, which were considered scientific at the time, leading to the denial of the right to life for many individuals, including those with impairments and their families (Cold Spring Harbor Laboratory, n.d.).

The availability of educational opportunities for individuals with disabilities has differed by location. In Europe, educational institutions were initially founded to address the educational requirements of those with visual or auditory impairments, subsequently leading to the establishment of schools and classrooms for those with cognitive disabilities. In the early twentieth century, legislative provisions for special education were incorporated into European legal documents (Salend & Duhaney, 2011). In this regard, a law was passed in France in 1909 allowing students with learning disabilities to receive improvement classes in general elementary schools (Armstrong, 2002). In 1913, the Mental Deficiency Act in Great Britain introduced “policies for defining and educating students with exceptionalities” (Giordano, 2007, cited by Salend & Duhaney, 2011). In the United States, special education emerged during economic growth characterized by accelerated industrialization, rapid urbanization, and massive migration, shaped by progressive political ideology inside a relatively young democracy (Gerber, 2011). In 1817, the American School for the Deaf was founded as the first permanent school for the deaf in the USA (American School for the Deaf, n.d.). In 1829, the first school for the blind in the USA, Perkins School for the Blind, was founded

(Perkins School for The Blind, n.d.). In 1864, Gallaudet University became federally funded and provided education to deaf, hard-of-hearing, and deaf blind people (Gallaudet University, n.d.). It is acknowledged that its inception was influenced by the insights and practices observed in Europe (Kauffman, Hirsch, Badar, Wiley, & Barber, 2011). Philippe Pinel and his student Jean Itard attempted to treat individuals with mental disabilities with compassion and moral consideration. Dr. Benjamin Rush, regarded as a pioneer of contemporary psychiatry, advanced the moral treatment approach of Pinel and Itard, introduced the notion of moral therapy, and asserted that children with disabilities are entitled to education equivalent to that of their peers. Samuel Gridley Howe and Edward Seguin established institutions for the visually impaired and intellectually retarded in Boston and Massachusetts utilizing the intervention techniques they devised (Blackbourn, Payne, Tyler, Mann, & Elrod, 2006). In addition to these individuals, numerous women collaborate with physicians, sociologists, psychologists, and philosophers, particularly educators who have contributed to the advancement of special education (Gerber, 2011). Elizabeth Farrell occupies a unique position among these names. Farrell facilitated the emergence of special education in New York City in the early twentieth century and established the International Council for Exceptional Children (CEC). Samuel Kirk, Lloyd Dunn, William Cruickshank, James Gallagher, and Edwin Martin are also recognized as pioneers of American special education. The publications by Kirk, Dunn, and Cruickshank in the 1950s, together with Horn's first special education book from 1924, influenced the development of federal legislation (Kauffman et al., 2011).

Pioneers and their contributions dominated the history of special education until the latter half of the twentieth century, but legal rules and litigation influenced its development thereafter (Blackbourn et al., 2006). The 1954 *Brown v. Topeka Board of*

Education case is seminal as it triggered reform in educational practices (Ashbaker, 2011). It was contended that "separate but equal is not equal" for children with disabilities. The court acknowledged the right to free, adequate public education (FAPE) for individuals with disabilities. This move facilitated the inclusion of individuals with special needs in general education classes (Salend & Duhaney, 2011).

In 1963, President Kennedy enacted the first federal legislation dedicated solely to addressing the needs of individuals with disabilities (PL 88-164: The Mental Retardation Facilities and Community Mental Health Centers Construction Act). This law significantly impacted on disability rights, with the foremost outcome being the creation of University Affiliated Programs in fundamental research institutions nationwide. These programs performed research and educated specialists to assist individuals with disabilities (Blackbourn et al., 2006). In 1965, the Elementary and Secondary Education Act (ESEA) aimed to address educational inequality. Furthermore, regulations were established allowing the federal government to allocate subsidies to states for the establishment of schools that facilitate educational access for children with disabilities (Ashbaker, 2011).

Despite the establishment of legal frameworks for special education in the United States over the latter part of the twentieth century, barely 20% of children with disabilities had access to public education in the 1970s. Children with disabilities either received no educational benefits or were unable to access educational opportunities appropriate to their needs. Due to the inadequate opportunities provided by public education, families were compelled to seek institutions that offered an appropriate service (Yell, Katsiyannis, & Bradley, 2011). These events prompted families and disability rights advocates to initiate legal action against states regarding the education of their children with special needs,

influenced by the Civil Rights Movement (Salend & Duhaney, 2011). In the final quarter of the twentieth century, many legal cases initiated by families of individuals with disabilities and disability rights advocates led to decisions from the courts that guarantee children access to public education tailored to their specific needs, protection from discrimination, and equal educational opportunities (Yell et al., 2011).

Concurrently with the decisions made by the courts, in the post-1970 era, normalization—a social approach also employed in Scandinavia—began to be favored over medical treatments for disabilities. A 1969 White House meeting initiated the normalization movement in the United States. Normalization was the attitude that prompted the closing of segregated educational institutions and the integration of individuals with disabilities into all societal domains (Shapiro, 1994). Likewise, numerous legislative rules were implemented during this period. Section 504 of the Rehabilitation Act, enacted in 1973, is acknowledged as the first legislation to ensure the civil rights of those with disabilities legally. This legislation ensured the rights of individuals with disabilities and students while providing government financial assistance for the educational provisions of disabled students (Russo & Mawdsley, 2003). Likewise, the Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA) of 1974 granted parents access to all information gathered by educational districts and schools regarding their children (Ashbaker, 2011).

The 1975 legislation, Public Law 94-142 or The Education for All Handicapped Children Act (EAHCA), outlines the basic requirements for special education and the political and social background. This law has undergone numerous modifications and amendments in subsequent years. In 2004, the Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA) renamed the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). IDEA ensures

an Individualized Education Program (IEP), Least Restrictive Environment (LRE), and Continuum of Alternative Placement (CAP) for every student (Kauffman et al., 2011).

The 1990 Americans with Disabilities Act (ADA) is the most extensive civil rights legislation ensuring the rights of millions of disabled Americans. The ADA was revised in 2009. The ADA ensures the rights of individuals with disabilities in workplaces, public transportation, public access to private enterprises, and telecommunications. In workplaces with over 15 employees, qualified individuals with disabilities can expect employment without discrimination and possess equal rights compared to other employees. Public transportation services have been enhanced to accommodate individuals with disabilities. Fundamental anti-discrimination regulations prohibiting exclusion, discrimination, and uneven treatment have become mandatory. Telecommunication firms are mandated to provide relay systems for the deaf (Billingsley, Brownell, Israel, & Kamman, 2013).

In 2001, the No Child Left Behind Act replaced the Elementary and Secondary Education Act of 1965 (ESEA). This legislation required school districts to make adequate yearly progress on standardized tests (Ashbaker, 2011). Consequently, with many laws and cases that may or may not be listed here, special education has emerged and developed in the United States.

Individuals with special needs are regarded as integral members of an inclusive society, where each person contributes meaningfully and is respected (Gerber, 2011). The Salamanca Statement, signed by 92 nations and 25 international organizations in 1994, significantly contributed to the development of the concept of inclusion. Countries that signed this declaration consented to the education of all kids in inclusive classrooms. In 2008, the United Nations broadened the parameters of the Salamanca Statement to guarantee that individuals with disabilities receive equitable access

to education, employment, and social opportunities in the signatory nations (Salend & Duhaney, 2011).

While laws and legal texts are crucial for special education, these papers alone cannot guarantee inclusion (Shapiro, 1994). The primary objective of special education is to empower the student to live independently with minimal assistance (Blackbourn et al., 2006). An effective education can enable a student with a disability to integrate into society, contribute to the workforce, and become a taxpayer rather than an expense. Consequently, it is essential to implement universal design concepts across every aspect of life, including educational institutions, residential areas, and workplaces. While achieving inclusion is challenging, it is ultimately less burdensome for society over time (Shapiro, 1994). Consequently, special education has transformed from a distinct system to a field within the general education system that advocates for including individuals with special needs in society (Salend & Duhaney, 2011).

Administration of Special Education: Emergence, Development, and the Current Situation

Special education administration is a recognized and researched field in the United States, where several states establish distinct criteria for selecting or appointing special education administrators. While not every institution has a dedicated department for special education administration, this field attracts the interest of scholars from multiple disciplines (Iliman Püsküllüoğlu, Katzman, & McCoy, 2025). Lashley and Boscardin (2003) assert that special education administration exists at the intersection of special education, general education, and educational administration. Consequently, it is important to examine these different disciplines to comprehend special education administration. Educational administration and special education are relatively young disciplines. Furthermore, more humane living

circumstances were established and advanced globally in the twentieth century. Throughout this period, educational environments have transformed and continue in their evolution. Occasionally, these modifications have resulted from national decisions, individual rights advocates' actions, or legal proceedings initiated in courts. Consequently, legal documents stipulate that everyone is entitled to an education without discrimination. This education should be provided at no cost in public schools and tailored to the individual's level and needs.

Legal texts are crucial for defining the rights of individuals. Nonetheless, collaborating with numerous stakeholders is essential in implementing the conditions outlined in legal documents. It was not until the twenty-first century that the collaborative nature of educational administration was acknowledged, recognizing that no attributes of educational administration are universally applicable; instead, actions must be tailored to the specific characteristics and conditions of the context in which they occur. In the post-behaviorism period, the influence of school improvement, democratic community, and social justice principles in educational administration intersects with special education administration methods. The contributions of W. Edwards Deming and Thomas M. Skrtic are significant in special education administration. Deming grounded his work in a quality and systems approach (Blackbourn et al., 2006). It is anticipated that educational institutions employing an open systems approach will exhibit a structure conducive to special education administration. Likewise, Skrtic (1987) examines organizations based on the special education reforms. Besides, he analyzes special education methods and philosophy characteristics through critical pragmatism within school culture and structure (Blackbourn et al., 2006). He asserts that the inclusion of students with special needs in educational institutions allows schools to enhance their practices to meet the needs of students (Hehir &

Katzman, 2012). Consequently, operating within the concepts of a systems approach and inclusivity under current conditions can facilitate the execution of administrative duties associated with special educational requirements. Nevertheless, it may be asserted that many phases have been crossed to reach this point in special education administration.

Given the unique emergence, evolution, and relative novelty of educational administration and special education, it is challenging to confidently ascertain the origins and timeline of special education administration. Nonetheless, considering the historical, legal, and educational contexts that have shaped both educational administration and special education, particularly in the United States, it is evident that the administration of special education was impacted by advancements in science and societal changes following the twentieth century. Crockett's (2011) description of the historical evolution of special education administration indicates that the period from 1900 to 1940 was characterized by attempts to establish universal educational regulations at a fundamental level. While compulsory education was prioritized in the United States at the beginning of the twentieth century, individuals with special needs were excluded from this consideration. However, historically, special education administration originated with the establishment of special education services prior to the scientific advancement in the field. In this context, the administration of schools for individuals with special needs and the efforts of Elizabeth Farrell, who facilitated the advancement of special education in New York and founded the Council for Exceptional Children, serve as early instances of the organization and administration of special education.

In the latter half of the twentieth century, discourse around equity and democracy in education began. The necessity of ensuring education for all individuals and prioritizing the child in these discussions has been a focal point of discourse. Challenges faced by

administrators include school structure, supplies, curriculum, instructional leadership, and staff training necessary for the move from traditional to this educational model. This situation indicates the emergence of a necessity for special education administration within educational administration (Pazey & Yates, 2011).

In 1963, following the law enacted by Roosevelt, universities started to become involved in the research and development of special education. They began training individuals interested in this field, marking a significant advancement in the evolution of special education (Blackbourn et al., 2006). Special education, having established scientific underpinnings throughout this period, continued to advance scientifically thereafter. This condition is significant for the scientific advancement of special education administration.

According to Crocket's (2011) classification of the historical evolution of special education administration, the period between 1940 and 1970 corresponds to when professional identity began to be developed. During this era, associations that formed professional identities were essential. The National Association of State Directors of Special Education (NASDSE) and the Council of Administrators of Special Education (CASE) are among the associations created in this period. In partnership with administrator associations such as the American Association of School Administrators (AASA) and the University Council for Educational Administration (UCEA), attempts were made to train special education administrators.

In the 1960s, scholarship programs were established to teach special education administrators and educators across several disciplines. Consequently, both special education administrators received training, and academic personnel with expertise in special education administration were hired. The Southern Regional Education Board defined the competencies necessary for special education administrators. After consultations with national experts,

academic personnel, and local, state, and federal officials, guidelines for training special education leaders were developed. The Council for Exceptional Children (CEC) formulated professional standards for special education, graduate programs, administration, and supervision (Connor, 1966).

Academicians supervising special education administration programs had exhibited insufficient training and practical research experience in the field, which had posed a significant issue (Willenberg, 1966). The division of special education administration from general education administration in higher education institutions and schools, and the absence of shared objectives in special education administration training programs, has resulted in complications (Crockett, 2011). To address those issues, it was proposed that textbooks explaining special education administration's logic, structure, and processes could provide a solution. Furthermore, the absence of theoretical underpinnings in special education administration at the federal, state, and local levels was noted (Willenberg, 1966). This resulted in the fortification of legal documents at the federal level and judicial determinations at the state level in subsequent years. The antecedents of the legal laws currently recognized as IDEA and NCLB were published texts that defined essential criteria for delivering education tailored to the requirements of each student and assessed the quality of the services provided. These materials are essential for both special education and its administration.

Crockett's (2011) classification of the historical evolution of special education administration indicates that the implementation of instructional and shared leadership models characterizes the post-1970 era. During this period, governmental decisions were converted into social programs. Professional trends in special education and educational administration, including school improvement,

inclusiveness, accountability, competencies, and standards, have impacted the activities of special education administration.

Following 1990, the inclusion of students with special needs in general education classes and the increased focus on accountability highlighted the necessity for special education administrators to possess expertise in special education and educational administration (Lashley & Boscardin, 2003). In other words, it becomes clear that educational administrators must possess robust communication and collaboration abilities to engage effectively with the institution's internal and external stakeholders (Barbour, 2006a). In the twenty-first century, a special education administrator possessing these attributes can address the needs of all students and furnish the resources, personnel, programs, and experience required to resolve issues (Boscardin, 2011).

The ongoing influence of inclusiveness and accountability on the American education system has also impacted professional standards through educational reforms. The IDEA laws of 1997 and 2004, NCLB in 2001, and AYP (adequate annual progress) have established an educational paradigm emphasizing outcomes (Boscardin, 2011). Professional standards establish the general structure for the knowledge, abilities, and dispositions essential for the identity formation of special education administrators (Gilson & Etscheidt, 2022). The standards established in educational and special education administration are crucial for achieving quality educational outcomes (Boscardin, 2011).

In 2008, the National Policy Board of Educational Administration established the Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards (ISLLC). These standards define the foundational knowledge and competencies that school administrators must acquire (Boscardin, 2011). Contemporary research about educational reform and accountability, together with knowledge paradigms in general education and educational

administration, was considered in establishing the standards. Nonetheless, the difficulties faced by schools and districts regarding students with disabilities or special education programs were overlooked (Lashley & Boscardin, 2003). The 2015 Professional Standards for Educational Leaders (PSEL) established by the National Policy Board for Educational Administration and the 2017 Promoting Principal Leadership for the Success of Students with Disabilities by the Council of Chief State School Officers (CCSSO) and The Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform (CEEDAR) define the principles for principals to guarantee that each student receives an education tailored to their needs and is equipped for the 21st century (Billingsley, McLeskey, & Crockett, 2017). The National Educational Leadership Preparation Standards (NELP), previously referred to as the Educational Leadership Constituent Council (ELCC), PSEL standards, and standards established by the Council for Exceptional Children (CEC), offer a framework for special education administrators (Gilson & Etscheidt, 2022).

The qualification and licensure requirements for special education administrators differ by state. Some states require qualifications specifically for special education administration, while others recognize a general education administration diploma as adequate for becoming a special education administrator (Lashley & Boscardin, 2003). Merely eight states mandate special education training before assuming an administrative role (Lynch, 2012).

The outlined legal documents, established professional standards, studies of various professional groups, research in educational administration and special education, and evaluative literature collectively form the essential knowledge base for the academic success of disabled students (Boscardin, 2011). Achieving these objectives necessitates the involvement of numerous stakeholders, particularly special education administrators.

Consequently, as highlighted by DiPaola and Walter Thomas (2003), cultivating relationships that enhance the social capital of special education administrators can optimize educational opportunities for all children, particularly those with disabilities or at risk.

As a Conclusion

Special education administration historically draws its knowledge base, practical work, and personnel support from the fields of special education, general education, and educational administration (Boscardin, 2004). Educational administration and special education are comparatively nascent fields that originated in the previous century. These emerging fields continue to evolve. Advancements influence the administration of special education in both domains. Despite fluctuations in scientific progress, all disciplines and stakeholders must cooperate to guarantee that all students obtain equitable educational opportunities, free from discrimination, to meet their requirements and reach successful outcomes.

While the administration of special education necessitates a collective effort, special education administrators are expected to utilize expertise and skills pertinent to the field (Boscardin, 2007). With the growing acknowledgment of inclusion in society and education, the viewpoint advocating for the integration of special education administration with educational administration has started to gain momentum. The characteristics of special education administration that distinguish it from educational administration, such as the need for more thorough planning for each individual student and subsequent action, maintain the field's uniqueness (Pazey & Yates, 2011). However, administrative challenges may arise as a result of the program's size, type, and staffing, which are unique to special education administrators (Wisland & Vaughan, 1964). To sum up, it is critical to support special education

administrators and to improve general education administrators' knowledge and proficiency in the field of special education to provide equitable opportunities to all students.

References

Altınkurt, Y., & Iliman Püsküllüoğlu, E. (2016). Bilim tarihi, sosyoloji ve psikoloji paradigmaları bağlamında eğitim yönetimi. In K. Yılmaz (Ed.), *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* (pp. 1-33). Ankara: Pegem.

American School for the Deaf. (n.d.). *About*. Retrieved 02 16, 2025, from <https://www.asd-1817.org/about/history--cogswell-heritage-house>

Armstrong, F. (2002). The historical development of special education: Humanitarian rationality or 'wild profusion of entangled events'? *History of Education*, 31(5), 437-456. doi:10.1080/00467600210153362 7

Ashbaker, B. Y. (2011). History of legal and legislative acts concerned with special education. In A. F. Rotatori, F. E. Obiakor, & J. P. Bakken (Eds.), *History of Special Education* (pp. 21-45). Bingley: Emerald.

Barbour, J. D. (2006a). Administration, theories of. In F. W. English (Ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration, Volume 1* (pp. 23-27). California: Sage.

Barbour, J. D. (2006b). Management theories. In F. W. English (Ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration, Volume 2* (pp. 635-639). California: Sage.

Billingsley, B. S., Brownell, M., Israel, M., & Kamman, M. (2013). *A survival guide for new special educators*. San Francisco: Wiley.

Billingsley, B. S., McLeskey, J., & Crockett, J. (2017). *Principal leadership: Moving toward inclusive and high achieving schools for students with disabilities*. University of Florida: Collaboration for Effective Educator Development, Accountability,

and Reform Center. Retrieved from <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>

Blackbourn, J. M., Payne, J., Tyler, J., Mann, J., & Elrod, G. (n.d.). Special education. In F. W. English (Ed.), *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration, Volume 1*. California: Sage.

Boscardin, M. L. (2004). Transforming administration to support science in the schoolhouse for students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37*(3), 262-269.

Boscardin, M. L. (2007). What is special about special education administration? Considerations for school leadership. *Exceptionality, 15*(3), 189-200.

Boscardin, M. L. (2011). Using professional standards to inform leadership in special education. In J. M. Kauffman, & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 378-390). New York: Taylor & Francis.

Cold Spring Harbor Laboratory. (n.d.). *Eugenics Record Office*. Retrieved 02 16, 2025, from Image Archive on American Eugenics Movement: <http://www.eugenicsarchive.org/eugenics/list3.pl>

Connor, L. E. (1966). Preparation programs for special education administrators. *Exceptional Children, 33*(3), 161-167.

Crockett, J. B. (2011). Conceptual models for leading and administrating special education. In J. M. Kauffman, & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 351-362). New York: Taylor & Francis.

Cubberly, E. P. (1916). *Public school administration, a statement of the fundamental principles underlying the organizational and administration of public education*. Boston: Houghton Mifflin.

DiPaola, M. F., & Walter Thomas, C. (2003). *Principals and special education: The critical role of school leaders*. University of Florida: Center on Personnel Studies in Special Education.

Gallaudet University. (n.d.). *Deaf history and the future for Gallaudet*. Retrieved 02 16, 2025, from <https://gallaudet.edu/president/a-charter-and-a-champion-the-meaning-of-lincolns-legacy-at-gallaudet/>

Gerber, M. M. (2011). A history of special education. In J. M. Kauffman, & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 3-14). New York: Taylor & Francis.

Gilson, T., & Etscheidt, S. (2022). Preparing administrative leaders to support special education programs in schools: A comprehensive multi-dimensional model. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 17(1), 41-55.

Hehir, T., & Katzman, L. (2012). *Effective inclusive schools, designing successful schoolwide programs*. San Francisco: Jossey Bass.

Hoy, W. K., & Miskel, C. (2008). *Educational administration, theory, research and practice*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Ilman Püsküllüoğlu, E., Katzman, L., & McCoy, T. (2025). Özel eğitim yönetimi: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki uygulamalar. In E. Aydın, G. Türkan Güler, & N. Çağlar Karaca (Ed.), *EYFOR 16 Bildiri Özetleri Kitabı* (pp. 93-94). Ankara: EYUDER.

Kauffman, J. M., Hirsch, S. E., Badar, J., Wiley, A. L., & Barber, B. R. (2011). Special education today in the United States of America. In A. F. Rotatori, J. Bakken, S. Burkhardt, F. Obiakor, & U. Sharma (Eds.), *Special education international perspectives: Practices across the globe* (pp. 3-31). Bingley: Emerald.

Lashley, C., & Boscardin, M. (2003). *Special education administration at a crossroads: Availability, licensure, and preparation of special education administrators*. University of Florida: Center on Personnel Studies in Special Education.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2012). *Educational administration, concepts and practices*. Belmont: Wadsworth/CENGAGE Learning.

Lynch, J. M. (2012). Responsibilities of today's principal: Implications for principal preparation programs and principal certification policies. *Rural Special Education Quarterly*, 31, 40-47.

Pazey, B. L., & Yates, J. (2011). Conceptual and historical foundations of special education administration. In J. B. Crockett, B. Billingsley, & M. Boscardin (Eds.), *Handbook of leadership and administration for special education* (pp. 17-36). Abingdon: Routledge.

Perkins School for The Blind. (n.d.). *Our history*. Retrieved 02 16, 2025, from <https://www.perkins.org/our-history/>

Rotatori, A. F., Obiakor, F., & Bakken, J. (2011). Preface. In A. F. Rotatori, F. E. Obiakor, & J. P. Bakken (Eds.), *History of special education* (pp. ix-x). Bingley: Emerald.

Russo, C. J., & Mawdsley, R. (2003). Special education law in the United States. In J. D. Groof, & G. Lauwers (Eds.), *Special education* (pp. 51-68). Springer Science + Business Media Dordrecht.

Salend, S. J., & Duhaney, L. (2011). Historical and philosophical changes in the education of students with exceptionalities. In A. F. Rotatori, F. Obiakor, & J. Bakken (Eds.), *History of special education* (pp. 1-20). Bingley: Emerald.

Scott, W. R., & Davis, G. (2007). *Organizations and organizing, rational, natural, and open system perspectives*. London: Routledge.

Shapiro, J. P. (1994). *No pity, people with disabilities forging a new civil rights movement*. New York: Three Rivers Press.

Skrtic, T. M. (1987). *An organizational analysis of special education reform*. The Educational Resources Information Center.

UNICEF. (2023, June). *Children with disabilities*. Retrieved from <https://data.unicef.org/topic/child-disability/overview/>

Willenberg, E. P. (1966). Organization, administration, and supervision of special education. *Review of Educational Research*, 36(1), 134-150.

Wisland, M. V., & Vaughan, T. (1964). Administrative problems in special education. *Exceptional Children*, 31(2), 87-89.

World Bank. (2011). *World report on disability*. Retrieved 09 25, 2023, from <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability>

World Bank. (2023). *Disability*. Retrieved 09 27, 2023, from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

World Bank. (2025, April). *Disability inclusion*. Retrieved 06 09, 2025, from <https://www.worldbank.org/en/topic/disability>

Yell, M. L., Katsiyannis, A., & Bradley, M. (2011). The individuals with disabilities education act, the evaluation of special education law. In J. M. Kauffman, & D. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 61-76). New York: Taylor & Francis.

BÖLÜM 5

ORGANIZATIONAL DEMOCRACY IN HIGH SCHOOLS OF FINLAND AND TÜRKİYE WITHIN THE SCOPE OF HOFSTEDE’S CULTURAL THEORY

**1. ŞÜKRÜ GÜLER-(TEACHER, MONE,
DOCTORAL STUDENT AT EGE UNIVERSITY,
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL
ADMINISTRATION, 0000-0001-6714-7224)¹**

**2. OSMAN FERDA BEYTEKİN-(PROF. DR., EGE
UNIVERSITY, DEPARTMENT OF EDUCATIONAL
ADMINISTRATION, 0000-0003-3934-0814)²**

Introduction

Educational organizations are the units that consist of the complex constituents and processes each of which has a direct or indirect influence on the attainment of the aims or targets pre-described by the management or leadership of the institution (Bush,

¹ Teacher, MoNE, Doctoral Student at Ege University, Department of Educational Administration, Orcid: 0000-0001-6714-7224.

² Prof. Dr., Ege University, Department of Educational Administration, Orcid: 0000-0003-3934-0814.

2020; Fullan, 2021; Leithwood et al., 2020; Day & Gu, 2021; Chapman et al., 2022). In that respect, one of the utmost important stakeholders of the educational institutions, are teachers due to the fact that their feeling motivated, dedicated and eager to contribute to their schools play a significant role in achieving the organizational targets more easily (Kim et al., 2023; Liu et al., 2023; Yin & Zheng, 2022). Hereby, as the literature points out too, the management style of the school affects the performance and commitment of the teachers as for their schools (Berkovich & Eyal, 2021; Ng & Chan, 2022; Shaked & Schechter, 2020; Arar & Nasra, 2019; Supovitz et al., 2021; Al-Harbi, 2023). Within this context, one of the relevant concepts to illustrate this phenomenon is organizational democracy, which dates back to the advent of the Industrial Revolution, during which the workers at factories started to loud their voices against the lack of participation in the management, right to criticism and equal and fair treatment by the owners and managers of the factories (Dahlgreen, 2022; Pateman & Ali, 2023; Weber & Cuninghame, 2021). In time, the concept has evolved into a broader understanding of conceptual context and has also been used within the educational management and leadership for a long time (Turan & Bektas, 2022; Apple & Beane, 2021; Ingram & Allen, 2023).

Organizational democracy, as Harrison & Freeman (2004) indicates, is a concept which focuses on the stakeholders' active participation in the management and the procedures of the organization as well as emphasizing the mechanisms of collobarative decision – making and equal and fair improvements within the economical benfits or profits. With regard to organizational democracy, Fenwick (2005) emphasizes the concept of the rising voice of employees through the implementation of democratic principles stressing the fact that working in an organizational environment that allows the voices of employees

regarding organizational processes and management practices to be heard increases the likelihood of employees complying with decisions, reducing undesirable behaviors, and thereby fostering higher levels of organizational commitment in addition to the fact that by developing the skills and abilities of employees, an enhanced organizational performance and efficiency can exist.

According to Clarke and Butcher (2006), organizational democracy is defined as the acceptance and adoption of stages such as questioning, interpreting, decision-making, and taking action, allowing for the necessity of individual autonomy and the transfer of individuals' inherent qualities. On the other hand, Hatcher (2006) emphasizes that organizational democracy can be regarded as the process where employees, especially those directly affected and involved, have authority in making decisions and discussing matters within the organization, which involves employees having a say in controlling the organization's functioning at every level and ensuring the development of employee rights.

Luhman (2000), in the context of key concepts related to organizational democracy, incorporates expressions such as community solidarity, consciousness, control over tasks, decision-making process, procedural formality, accountable hierarchy, access to information, specialized management roles, perception of meaningful work, versatile skills, non-hierarchical controls, collective management roles, self-commitment norm, rights, and tolerance and emphasizes the contributions of these expressions to organizational efficiency.

In his modelling of organizational democracy, Yazdani (2010), suggests that for the positive realization of organizational democracy practices in institutions, a correlation should be considered between the principles of organizational democracy and

an organizational structure where flexibility and natural functioning prevail, rather than rigid rules and also attaches the importance of acknowledging the correlational relationship with a strengthened strategic leadership approach in the organizational environment characterized by uncertainty, disorder, and complexity.

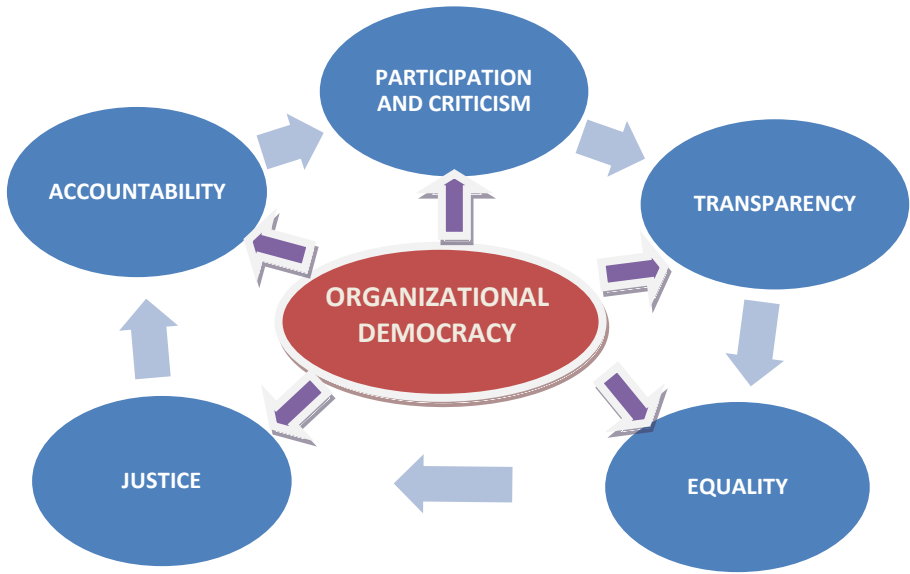
In their study emphasizing organizational democracy, Witteloostuijn and Jong (2007) state that the democratization of an organization fundamentally means implementing decision-making processes democratically, allowing employees - regardless of their positions, roles, or ranks - to have equal rights in the context of the institutional administrative policies.

As illustrated with the given examples above, it can be emphasized that organizational democracy can lead to positive outcomes and results that contribute to the attainment of the pre – determined goals of the organization (Zhang & Liu, 2022; González-Romá & Hernández, 2023; Cornforth & Spear, 2021). To support the fundamentality of this situation, as Harrison and Freeman (2004) signifies, organizational democracy is often associated with increased employee satisfaction, a higher level of innovation, increased stakeholder commitment, and as a result, enhanced organizational performance.

As for the modelling of the dimensions of the organizational democracy, the classification put forward by Geçkil and Tikici (2015) is seen to have aroused a considerable interest among the researchers and implementers. Thereby, so as to enable a comprehensive understanding of the organizations within the perspective of democratic management and leadership implementations, the model focusing on the five distinct dimensions of the organizational democracy, namely participation

– criticism, transparency, equality, justice and accountability is given in the following figure:

Figure 1. The dimensions of the organizational democracy



Source: Geçkil and Tikici (2015).

In accordance with the categorization of the concept of the organizational democracy, explicitly clarified in the modelling of Geçkil and Tikici (2015), each dimension might be briefly identified as follows:

Participation and Criticism can be interpreted as having a say in the decisions made regarding management practices within the organization, being able to provide assessments related to decisions, and actively participating in decision-making processes to contribute to management (*participation*) in addition to employees' easily expressing criticism of organizational practices and decisions within the organization, and the norms and

competencies of the organization being critiqued and discussed not only by employees but also by external entities (*criticism*) (Yazdani, 2010; Forcadell, 2005).

Transparency, as Schnackenberg and Tomlinson (2016) points out, being one of the dimensions of organizational democracy, is a factor that contributes to the increase in organizational trust levels among organizational stakeholders besides their noting that organizational transparency has positive effects in terms of enabling employees to be involved in organizational practices and processes, as well as enhancing their commitment to the organization.

Equality is described by Kūlahçılar (2021) as one of the most crucial elements of organizational democracy and is emphasized within the outline of main framework for the dimension of equality by stating the necessity for the functioning and practices of organizational management to be carried out, without any discrimination among the stakeholders constituting the organization, in a way that encompasses all, considering certain standards that are already determined or agreed upon.

Justice, as a concept in organizations and a striking dimension of the organizational democracy, can be utilized concerning the effects perceived by institutional employees, which is related to the occurrence and observation of justice in organizational processes, as Geçkil (2017) suggests. Organizational justice at the organizational level is associated with the extent to which the practices or treatments to which organizational stakeholders are exposed in their work environments align with justice; hereby, it is crucial to emphasize that the criteria underlying the distribution of added values resulting from organizational performance or efficiency to organizational

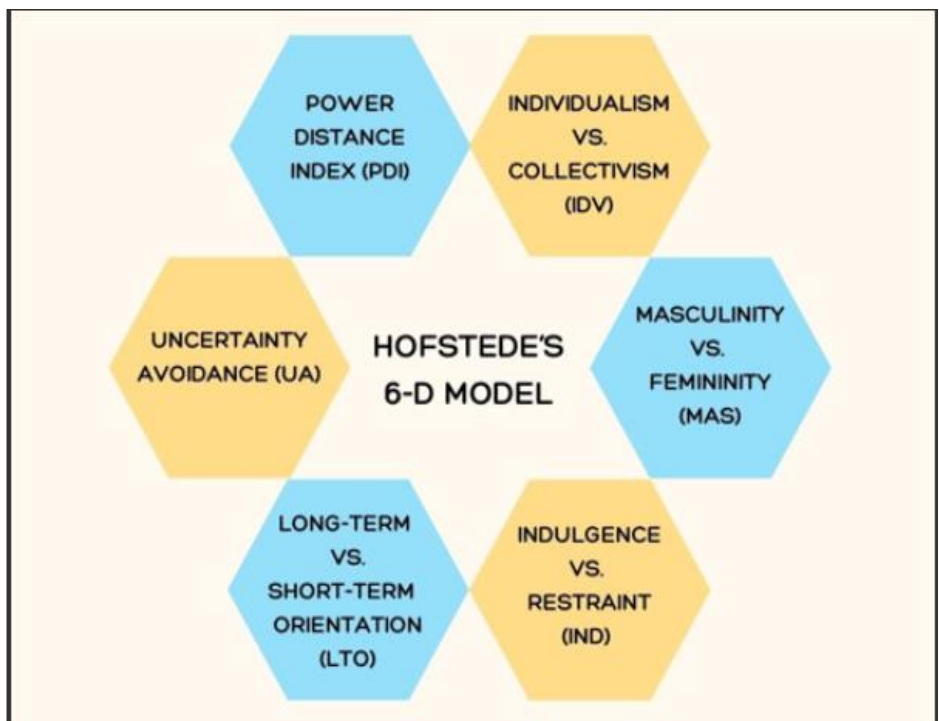
employees, as well as the criteria for promotion or rewards, are of significant importance in the context of the justice dimension of organizational democracy (Geçkil, 2017).

Accountability, seen as a crucial component of the fundamental structuring of organizations by Vosselman (2016), emphasizes the necessity for organizational stakeholders, including organizational leaders or managers, to be accountable for the evaluation of their individual performances and the outcomes that will result from these performances. Additionally, it is suggested that such practices in the management dimension strengthen the systematic structuring of accountability essence in organizations, which, consequently, can be considered that these practices may also be beneficial in the context of organizational democracy (Vosselman, 2016).

As well as the determining influence of organizational democracy on an organization's achievement of its targets, the phenomenon of culture within the organizations might as well affect the efficacy and efficiency of the organization in that it probably builds up the belonging, motivation or performance of the stakeholders, which might lead to make some coherent relevance regarding the two distinct aspects of organization (Schein & Schein, 2023; Chatman & O'Reilly, 2022; Hartnell et al., 2023; Alvesson & Sveningsson, 2023). In that respect, it can be underlined that culture is a pervasive force that shapes the fabric of societies, influencing the way people think, behave, and interact. In the realm of organizational studies, Geert Hofstede's Cultural Classification provides a valuable framework for understanding how cultural dimensions impact the dynamics within institutions (Minkov & Hofstede, 2023; Taras, Steel, & Kirkman, 2023; Beugelsdijk & Welzel, 2022). This relationship between cultural classification and organizations is multifaceted, influencing everything from

leadership styles to communication norms and organizational structures (Hofstede, G., & Hofstede, G.J. 2005). To focus on the preliminary categorization in terms of the culture – oriented factors, the following modelling is presented in the six dimensions as *Power Distance*, *Individualism vs. Collectivism*, *Masculinity vs. Femininity*, *Indulgence vs. Restraint*, *Long-Term vs. Short-Term Orientation* and *Uncertainty Avoidance* (Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M., 2010).

Figure 2. The dimensions of Hofstede's Cultural Classification Model



Source: Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2010).

According to the modelling given above, the dimensions of Hofstede's Cultural Classification Model can be handled on the whole as follows:

Power Distance, focusing on how societies, organizations or institutions take authority and hierarchy into consideration, emphasizes that organizations proceeding in high power distance cultures might probably centralize decision – making processes and strong hierarchical structures, while those in low power distance cultures might emphasize more egalitarian structures, fostering open communication and participative decision – making (Khatri, 2009).

Individualism vs. Collectivism, having a significant influence on organizational dynamics, underlines the basic difference between individualistic and collectivistic cultures in that individualism - oriented cultures generally prioritize individual goals, autonomy and personal achievements whereas collectivism – based cultures might possibly enhance a sense of community, teamwork and shared responsibilities within the organizational context (Ramamoorthy & Flood, 2004).

Masculinity vs. Femininity, within the context of organizational procedures, affects management and leadership styles and workplace values in that masculine – oriented organizations may emphasize competitiveness, assertiveness and achievement, while feminine – oriented organizations may

prioritize collaboration, quality of life, and nurturing work environments (Gallego & Pucheta, 2020; Jandt, 2020).

Uncertainty Avoidance influences how organizations operate change and innovation in that organizations with high uncertainty avoidance might probably be based upon more structured and rule – oriented environments with less risk – taking manners upon logic and likely pessimism, whereas those with low uncertainty avoidance might be possibly more adaptable and open to experimentation with more risk – taking behaviours upon intuition and optimism (Chang, 1996).

Long-Term Orientation vs. Short-Term Orientation, reflecting an organization's time horizon, underlines the fact that long – term oriented organizations might probably focus on sustainability, strategic planning, and cultivating relationships, while short – term oriented organizations probably tend to prioritize immediate results and responsiveness to the changes experienced (Lumpkin, Brigham & Moss, 2010).

Indulgence vs. Restraint, despite being a later addition to the framework by Hofstede, plays a crucial role in organizational cultures in that indulgence oriented organizations might likely encourage positive attitudes, creativity, risk – taking, and self – expression, whereas restraint based ones might possibly emphasize discipline, adherence to norms and a more controlled work environment (Hofstede, et al., 2010).

The relationship between Hofstede's Cultural Classification and organizations focuses on the significance of cultural comprehension in today's management and leadership practices, that is, organizations that recognize and adapt to the cultural dimensions relevant to their operations are better – equipped with navigating cross – cultural challenges, which is crucial for effective leadership, communication, and organizational design, fostering an inclusive and culturally sensitive work environment (Thomas, 2023; Nguyen et al., 2023; Primecz et al., 2022). In brief, as for the modelling of Hofstede, it might be emphasized that this classification provides organizations with a perspective into which they can grasp and direct the complexities of cultural diversity experienced within the organization, as well as aiding the organizations to build up strategies that align with the values and expectations of their workforce or stakeholders and enhancing overall performance and promoting a harmonious organizational culture (Hosftede, et al., 2010).

Methodology

The study, which is essentially a case research, has been carried out via the semi – structured interview technique which is one of the preliminary qualitative research methods. Herein, it is aimed to get a comprehensive and deep accumulation of knowledge related to the present situation of the schools in Finland and Türkiye. By requesting teachers' views about their own schools

considering the concept of organizational democracy and dimensions of power distance and individualism vs. collectivism within Hofstede's Cultural Classification. The reason for including Hofstede's just two dimensions, namely power distance and individualism vs. collectivism, lies in the fact that these dimensions are considered to make more likely relevance to the phenomenon of organizational democracy. Hereby, relying on the views of the teachers, it is aimed to make a comparative educational management assessment focusing on two high schools, one of which is an academic high school in Türkiye and the other one is an academic high school in Finland. Türkiye is included in the study as the authors' hometown besides its being a developing country while the main reason for including Finland within the study is its being a developed country with its renowned and distinguished educational system so that there could be a systematical comparative analysis into the current situation for the context of the study.

In line with the given knowledge above, so as to gain a more wholistic view of some topic and analyze the topic from many different standpoints, the study group has been formed in accordance with the maximized variety sampling technique, consisting of a total of 20 participants, 10 of whom are currently working at an academic high school in Türkiye, while 10 of whom are now carrying out their profession at an academic high school in Finland. The participants have been determined, as previously

stated, among those who have various qualities among the others in terms of educational status, professional seniority, age, term of office at the institution and gender so as to create diversity within the comprehension of the present case of the schools.

In that respect, the questions of the form have been formed in accordance with the research problem and themes of the study. The answers obtained from the study group have been classified into the categories related to the theoretical framework of the study and the recommendations have been made in the conclusion by making an overall assessment.

Within the study, it has been aimed to put forward how organizational democracy and Hofstede's power distance and individualism vs. collectivism are comprehended by the teachers in Finland and Türkiye regarding the current case at their own schools and to make a broader comparative understanding of the concepts based upon the findings of the study. In that respect, the problem statement of the study has been determined as "How do the teachers in Finland and Türkiye comprehend organizational democracy and Hofstede's power distance and individualism vs. collectivism at their school?". In terms of sub-problems of the study, the following have been identified:

1. How do the teachers in Finland comprehend organizational democracy at their school?
2. How do the teachers in Finland comprehend Hofstede's power distance and individualism vs. collectivism at their school?

3. How do the teachers in Türkiye comprehend organizational democracy at their school?
4. How do the teachers in Türkiye comprehend Hofstede's power distance and individualism vs. collectivism at their school?

Table 1 is given below with focusing on the semi interview questions based on the five dimensions of organizational democracy emphasized within the study of scale development by Geçkil and Tikici (2015) and the two pre-determined dimensions of Hofstede's Cultural Classification. While the dimensions of the organizational democracy, namely participation – criticism, transparency, equality, justice and accountability, and power distance and individualism vs. collectivism are presented on the left column of the table, questions prepared on the basis of the context of the dimensions are given on the right side. In the process of preparing the interview questions, a comprehensive insight and a deep understanding of each dimension has been tried to enable the coherence and cohesion of the questions in order that the participants of the study might easily grasp the key points of each dimension and thereby respond to the questions by reflecting them into the present case of their schools. As seen in Table 1, the questions have been formed in the way that prevents the participants from giving simple and short answers by demanding the reasons or examples for their answers.

As for the labelling of the participants of the study, the technique of giving the capital letter of the participants' hometowns

has been applied, that is, for instance, for the participants from Finland, it has been preferred to name the participants as F1, F2, F3, and etc., while T1, T2, T3, and so on have been used for those from Türkiye. Last but not the least, within the general framework of the study, Finland has been used before Türkiye in view of the fact that the alphabetical order has been based upon while referring to the countries, focusing on the letters of F (Finland) and T (Türkiye). Thus, it has been targeted that any prejudice or ethical misconceptions might be hindered.

Table 1. Organizational Democracy and Hofstede’s Cultural Classification: Related Dimensions and Questions

Organizational Democracy And Hofstede’s Cultural Classification	
Dimensions Of Organizational Democracy	Related Questions
1. Participation – Criticism	Do you experience the fact that the processes of decision – making at your school enable teachers’ active participation and teachers are provided with the opportunity to criticize about decisions taken or practices by the school administrators? Please exemplify your answer.
2. Transparency	In terms of administrative and educational functioning and performance assessments of teachers; do you experience the fact that it is acted in accordance with the principle of clarity and transparency, required elucidating about important news is periodically provided and

communication is not in a hierarchical structure but is based on two - sided model of exchanging opinions? Please exemplify your answer.

3. Equality

Do you experience the fact that discrimination or favouritism among the personnel is not made by attaching importance to factors such as gender, language, religion, race, political views, and ethos; thus, your school is a democratic organization where the contributions of the teachers to the students and the school, rather than such factors mentioned above, are prioritised? Please exemplify your answer.

4. Justice

In your school, do you experience the fact that reward system, distribution of tasks and criteria of assessment are carried out in accordance with the factors of justice, merit and standardization, besides, the views of teachers are also effective in determining the success levels of administrators? Please exemplify your answer.

5. Accountability

In the context of works and practices carried out; do you experience the fact that your school is an organization, the accountability culture of which is advanced, and where the policies and procedures can always be interrogable and the staff at every rank, regardless of their position, are accountable? Please exemplify your answer.

Two Dimensions Of
Hofstede's Cultural
Classification

Related Questions

6. Power Distance

Within your professional experience at your school, working within different organizational structures, can you provide examples of situations where the power dynamics were clearly defined or, conversely, situations where power was more evenly distributed; additionally, how these power structures impacted communication, decision-making processes, and overall team dynamics? Please exemplify your answer with your reasons.

7. Individualism vs.
Collectivism

Within your professional experience at your school, can you share the indicators of the balance between individualism and collectivism in the workplace and specific examples of how the cultural orientation towards individualism or collectivism influences teamwork, collaboration, and the overall work environment; additionally, how individuals navigate their roles within the organization, considering the cultural inclination towards individual achievement or group harmony? Please exemplify your answer with your reasons.

Table 2. The Demographic Variables of the Participants from Finland

Participants	Gender	Age	Term Time in the Institution	Professional Seniority	Educational Status
F1	Male	30 years and under	3 – 5 years	6 – 10 years	M.A.
F2	Female	31 – 40	3 – 5 years	11 – 20 years	M.A.
F3	Female	31 – 40	6 years and over	11 – 20 years	M.A.
F4	Male	30 years and under	3 – 5 years	6 – 10 years	M.A.
F5	Male	30 years and under	6 years and over	6 – 10 years	M.A.
F6	Female	31 – 40	3 – 5 years	11 – 20 years	M.A.
F7	Female	30 years and under	3 – 5 years	6 – 10 years	M.A.

F8	Female	31 – 40	3 – 5 years	6 – 10 years	M.A.
F9	Female	51 – 60	6 years and over	21 years and over	M.A.
F10	Male	31 – 40	6 years and over	11 – 20 years	M.A.

Table 3. The Demographic Variables of the Participants from Türkiye

Participants	Gender	Age	Term Time in the Institution	Professional Seniority	Educational Status
T1	Male	41 - 50	6 years and over	21 years and over	M.A.
T2	Male	31 - 40	3 – 5 years	6 – 10 years	B.A.
T3	Female	31 – 40	0 – 2 years	11 – 20 years	M.A.
T4	Female	41 – 50	6 years and over	21 years and over	B.A.

T5	Male	41 – 50	6 years and over	21 years and over	B.A.
T6	Male	51 – 60	3 – 5 years	21 years and over	M.A.
T7	Female	31 – 40	3 – 5 years	11 – 20 years	B.A.
T8	Male	51 - 60	6 years and over	21 years and over	B.A.
T9	Female	41 – 50	6 years and over	21 years and over	B.A.
T10	Female	31 – 40	3 – 5 years	11 – 20 years	M.A.

Findings

Findings related to the first sub-problem as “How do the teachers in Finland comprehend organizational democracy at their school?” are presented in Table 4 as follows:

Table 4. Findings Related to the First Sub - Problem

Dimensions of Organizational Democracy	Some Replies of the Participants Regarding the Questions Related to the First Sub – Problem
Participation – Criticism	F1 says “In Finland, decision-making processes at our school truly embrace teachers' active participation. Our opinions are valued, and we have a platform to express concerns or criticism about school practices. This collaborative approach enhances the overall educational environment.”
Transparency	F2 says “The principle of transparency is evident in our school's administrative and educational processes. Information is shared clearly and regularly. The communication structure is not hierarchical; instead, it encourages a two-way exchange of opinions, promoting a supportive and inclusive environment.”
Equality	F3 says “Our school's commitment to equality is evident in how promotions and opportunities are distributed. Personal characteristics are never a determining factor; instead, the emphasis is on recognizing the hard work and positive impact each teacher has on students.”
Justice	F4 says “Standardization is present in our assessment methods, helping to maintain consistency across different classes and

teachers. This ensures that students are held to a uniform set of expectations, contributing to a more objective evaluation process.”

Accountability

F5 says “The advanced accountability culture in our school ensures that policies and procedures are not set in stone. There's always room for improvement, and everyone, regardless of their rank, is encouraged to provide input and question existing practices.”

Findings related to the second sub-problem as “How do the teachers in Finland comprehend Hofstede’s power distance and individualism vs. collectivism at their school? are presented in Table 5 as follows:

Table 5. Findings Related to the Second Sub – Problem

Two Dimensions of Hofstede’s Cultural Classssification	Some Replies of the Participants Regarding the Questions Related to the First Sub – Problem
Power Distance	F6 says “Our school consciously embraces a flatter power structure, allowing for shared decision-making. This positively impacts communication, as teachers feel more comfortable expressing their opinions. The collaborative decision-making process also fosters a sense of teamwork and shared responsibility.” F7 says “In situations with clearly defined power dynamics, there was a noticeable impact on communication. Teachers felt hesitant to share their perspectives, and decision-making was concentrated among a few individuals. On the other hand, more evenly distributed power promotes open communication and a collaborative approach to decision-making.”

	F8 says “I’ve observed that when power dynamics are clearly defined, communication tends to be less transparent, and decision-making can be less inclusive. In contrast, a more balanced power structure encourages open dialogue, leading to better-informed decisions that consider the collective expertise of the teaching staff.”
Individualism vs. Collectivism	F9 says “Our school’s cultural inclination towards collectivism is evident in our professional development activities. Teachers willingly share successful strategies, contributing to a collective improvement mindset. This collaborative spirit enhances the overall quality of teaching and learning, creating a positive work environment. The cultural balance between individualism and collectivism ensures that both personal and collective achievements are valued.” F10 says “In our school, the coexistence of individualism and collectivism is exemplified by a shared commitment to the school’s mission. While teachers are encouraged to pursue their professional goals and unique teaching approaches, there is also a collective sense of purpose. This cultural balance fosters an environment where individual achievements contribute to the collective success of the team and the school as a whole. The appreciation for both individualism and collectivism creates a positive and collaborative work atmosphere, where diverse perspectives are valued and celebrated.”

Findings related to the third sub-problem as “How do the teachers in Türkiye comprehend organizational democracy at their school? are presented in Table 6 as folllows:

Table 6. Findings Related to the Third Sub – Problem

Dimensions of Organizational Democracy	Some Replies of the Participants Regarding the Questions Related to the First Sub – Problem
Participation – Criticism	T1 says “ I think that teachers’ council meetings comprise the most significant and concrete environment for the process of decision – making. Though I do not think that there is some problem in having a say or expressing suggestions and opinions, I observe that the implementation of these is not considered so much. I see that we have positive criticisms towards the decisions taken; however, in the final stage of decision – taking, the school administration implements these in some issues while they do not in another ones.”
Transparency	T2 says "Announcements, through one – sided communication style, are made via DYS (official online information and document sharing platform) and whatsapp groups of the school. Although the performances are assessed in a clear and transparent manner, an opponent teacher is not emphasized in the way that he / she deserves a certificate of achievement even if he / she is reported to the above. Due to the fact that democrat teachers are generally present at the school, the pressure is prevented. Written communication is susceptible to uncertainty and the fact that this method is generally used hinders communication."
Equality	T3 says “Due to the elements such as gender, language, religion, race, political views, and ethos, discrimination or favouritism is not applied among the personnel." T4 says “During awarding or task – distributing processes, it is alleged to have behaved as just; however, a small minority is always favored. This situation causes separations, divisions and unrest.

Justice	Administrators who are merit holders with having a high power of observation, being aware of the functioning at the school, producing solutions, and analyzing the people accurately. As the principle of “justice” is wandered, most teachers are offended and consequently, become unproductive.”
---------	---

Accountability	T5 says "Within my school, I cannot say that accountability has improved.”
----------------	--

Findings related to the fourth sub – problem as “How do the teachers in Türkiye comprehend Hofstede’s power distance and individualism vs. collectivism at their school?” are presented in Table 7 as follows:

Table 7. Findings Related to the Fourth Sub – Problem

Two Dimensions of Hofstede’s Cultural Classsification	Some Replies of the Participants Regarding the Questions Related to the First Sub – Problem
Power Distance	T6 says "An approach based upon hierarchical and oppressive sense of power exists. We can call it as the situation of “Might makes right.” The one who speaks in a high and loud manner might feel justified. As for the staff, they refrain from the person whose voice is high and loud and look up to him / her. Even though he / she suffers an affront and is humiliated, he / she does not react to it, he / she cannot. Because the power dynamics might become a threat risk in various ways.” T7 says "While carrying out the tasks of club, commission or different working teams (project team), it functions within a democratic sense – based system.” T8 says "Instead of power, in a democratical sense – based way, it is preferred to be able to solve through communication. Against a problem, it is tried to reach the solution via talking.

Individualism vs. Collectivism

T9 says "We are at a school where individual works exist and team work is not mostly regarded as necessary. Team work is not performed, individual achievement and works remain at the forefront. As open communication does not exist, performances based on individual achievement are exhibited. Everyone attends their class, does the necessary tasks and proceedings. Team works are carried out within programme preparation in certain days and weeks, trip works. No disharmony has been experienced within them. Awarding based on the performance is ignored by the school administrations, it is not uttered."

T10 says "Team works make it successful with many factors. Not the teams where there are people who love one another much, but the ones which are powerful in every field and where there are differences are closer to the achievement. I do not witness such a kind of team work at our school."

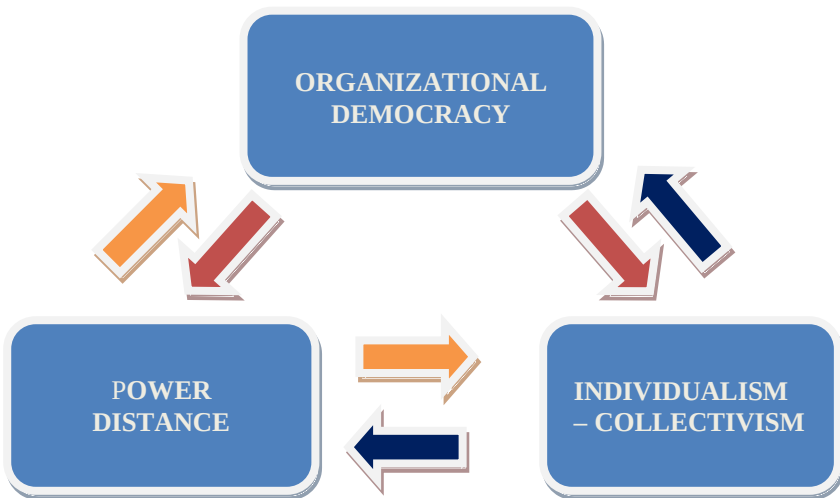
Discussion And Recommendations

With regard to the sub – problems of the study, relying on the selection of the responses of the participants, comparative analysis in the context of the present case of the study might be made. As for the organizational democracy and Hofstede's power distance and individualism – collectivism, the participants of the study, working as teachers at different types of high schools in Finland and Türkiye might be emphasized as mostly differentiating from each other. That is, the tables in the part of findings illustrate that a more perceived organizational democracy, a low power distance and collectivist cultural comprehension are dominant

according to the interpretations of the teachers from Finland with regard to the current situation at their school. Nevertheless, with respect to the analysis of the teachers from Türkiye, it is not possible to underline the fact that a high level of organizational democracy, a low power distance at school and a collectivist cultural comprehension exist at their schools within the context of our the present study.

To clearly illustrate the points emphasized above, the following modelling can provide some guidance so that the framework and findings of the present study could become more coherent and comprehensive.

Figure 3. Interaction of Power Distance, Individualism - Collectivism and Organizational Democracy



Source: Designed by the authors of the study (Beytekin and Güler, 2025).

When the figure above is to be carefully analyzed, it can be observed that organizational democracy, power distance and individualism are correlated to each other. This also signifies the fact that teachers from Finland attaches importance to the three components of the figure, as organizational democracy can be better experienced in an organization in which there is a culture of low power distance and collectivist cultural tendencies. Thus, low power distance and collectivism can also lead to participative management style, power distribution, non – centralized decision – making processes, which are, in fact, main components of organizational democracy.

While stressing the fact above, regarding the collectivist tendency of the participants in Finland towards their institutions in accordance with their views in our study, it would also be coherent to underline that although Hofstede's cultural classification is reflected in Finland as individualist, in our case, the participants refer their opinions about this dimension in organizational context as collectivist way. Thus, it can be considered that the individuals' general attitudes within the society and their specific experiences towards their working environment might vary. In addition, the fact that the classification of Hofstede's analysis into the cultural clusters of the societies has been more than a 40 year – old study, the periodical or conjunctural variations can be regarded as plausible.

Taking the aforementioned points into the consideration, some recommendations, considered likely to assist the organizational management procedures and well – being of the stakeholders of the organization in terms of commitment, motivation and efficiency, are presented as follows:

- School leaders should avoid using the hierarchical management styles through administrative implementations.
- As the democratically – led organizations contribute to the stakeholders and organization itself in many ways, it should not be ignored.
- School leaders should also consider the fact that schools are cultural entities in which the policies and strategies of the school administration culturally affect the whole structure of the organization due to the fact that preferences such as low / high power distance or individualism or collectivism orientation might directly influence the general climate of the organization in a positive or negative manner.
- Teachers' effective performance and commitment can be ascertained in an organizational concept that emphasizes the perception of low power distance, collectivist cultural comprehension and democratic perspective. In that respect, what the school administrators should primarily focus on their managerial processes is to benefit from these key points for an ideal organization.

REFERENCES

- Al-Harbi, F. A. (2023). School leadership and teacher performance: The mediating role of motivation and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 37(2), 280–295.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2022-0112>
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2023). *Organizational Culture and Leadership: Studies for a Critical Perspective* (2nd ed.). Sage Publications.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2021). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education* (2nd ed.). Heinemann.
- Arar, K., & Nasra, M. A. (2019). Leadership style, occupational perception and organizational commitment: A comparison between Arab and Jewish teachers. *Journal of Educational Administration*, 57(1), 127–142.
<https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0011>
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2021). Ethical educational leadership: The concept, its antecedents and consequences. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 537–552.
<https://doi.org/10.1177/1741143220915894>
- Beugelsdijk, S., & Welzel, C. (2022). Dimensions and dynamics of national culture: Synthesizing Hofstede with Inglehart. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 53(4), 372–393.
<https://doi.org/10.1177/00220221211065861>

- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management* (5th ed.). SAGE Publications.
- Chang, E. C. (1996). Cultural Differences in Optimism, Pessimism, and Coping: Predictors of Subsequent Adjustment in Asian American and Caucasian American College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 113-123. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.113>
- Chapman, C., Muijs, D., Sammons, P., Armstrong, P., & Collins, A. (2022). *School Effectiveness and Improvement: Research, Policy and Practice*. Routledge.
- Chatman, J. A., & O'Reilly, C. A. (2022). Culture change in organizations: Theory and practice. *Research in Organizational Behavior*, 42, 100159. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2022.100159>
- Clarke, M., & Butcher, D. (2006). Reconciling hierarchy and democracy: The value of management learning. *Management Learning*, 37(3), 313-333. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/reconciling-hierarchy-democracy-value-management/docview/209878250/se-2?accountid=10699>
- Cornforth, C., & Spear, R. (2021). The governance of democratic organizations: Current issues and future directions. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 92(2), 177–200. <https://doi.org/10.1111/apce.12289>

- Dahlgreen, W. (2022). *Democratic Workplaces: Rethinking Participation, Inclusion and Equity in Organizations*. Palgrave Macmillan.
- Day, C., & Gu, Q. (2021). *The New Lives of Teachers*. Routledge.
- Fenwick, T. (2005). Conception of critical human resource development: Dilemmas for theory and practice. *Human Resource Development International*, 8(2), 225 – 238.
<https://doi.org/10.1080/13678860500100541>
- Forcadell, F.J. (2005). Democracy, cooperation and business success: The case of Mondragón corporación cooperativa. *Journal of Business Ethics*, 56, 255–274.
<https://doi.org/10.1007/s10551-004-5094-5>
- Fullan, M. (2021). *Leading in a Culture of Change* (Updated ed.). Jossey-Bass.
- Gallego-Álvarez, & Pucheta-Martínez, M. C. (2020). Hofstede's cultural dimensions and R&D intensity as an innovation strategy: a view from different institutional contexts. *Eurasian Business Review*, 11(2), 191–220.
<https://doi.org/10.1007/s40821-020-00168-4>
- Geçkil, T. & Tikici, M. (2015). Örgütsel demokrasi ölçeği geliştirilmesi çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 48(4), 41-78.
- Geçkil, T. (2017). *Örgütsel demokrasi* (1. bs.). Ankara: Detay Yayıncılık.

- González-Romá, V., & Hernández, A. (2023). Organizational democracy and team effectiveness: The mediating role of psychological empowerment. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(1), 23–35.
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2022.2055205>
- Jandt, F. E. (2020). *An Introduction to Intercultural Communication*. SAGE Publications.
- Harrison, J. S., & Freeman, R. E. (2004). Is organizational democracy worth the effort? *The Academy of Management Executive*, 18(3), 49–53.
<http://www.jstor.org/stable/4166091>
- Hartnell, C. A., Kinicki, A. J., Lambert, L. S., Fugate, M., & Collins, C. J. (2023). Integrating organizational culture and climate: A review and directions for future research. *Journal of Management*, 49(1), 42–74.
<https://doi.org/10.1177/01492063221109656>
- Hatcher, T. (2006). Democratizing the workplace through professionalization of human resource development. *International Journal of Training and Development*, 10(1), 67-82.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind. 3 rd Edition*. USA: McGraw-Hill.
- Ingram, D., & Allen, S. J. (2023). Organizational democracy and educational leadership: A framework for inclusive decision-making in schools. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2049823>
- Khatri, N. (2009). Consequences of power distance orientation in organisations. *Vision*, 13(1), 1–9.
- Kim, H., Lee, Y., & Kang, S. (2023). The effect of teachers' organizational commitment on school performance: A multilevel analysis. *Asia Pacific Education Review*, 24(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09769-1>
- Külahçılar, İ. Ç. (2021). *Örgütsel demokrasi ve örgütsel yabancılaşma ilişkisi: Antalya ve Giresun'da kurulu işletmeler arasında bir karşılaştırma*. Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2023). Principal leadership and teacher commitment: The mediating role of teacher

- empowerment. *Educational Studies*, 49(2), 234–251.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1969047>
- Luhman, J. T. (2000). *Searching for organizational democracy in labor-managed firms: A narrative study of the literature*. Doctoral dissertation, (UMI No. 9993795), Dissertation Abstracts International, 61, 4457.
- Lumpkin, G. T., Brigham, K. H., & Moss, T. W. (2010). Long-term orientation: Implications for the entrepreneurial orientation and performance of family businesses. *Entrepreneurship & Regional Development*, 22 (3-4), 241-264.
- Minkov, M., & Hofstede, G. (2023). A replication of Hofstede's uncertainty avoidance dimension across nationally representative samples from 56 countries. *Cross Cultural & Strategic Management*, 30(1), 1–23.
<https://doi.org/10.1108/CCSM-06-2022-0132>
- Ng, F. S. D., & Chan, K. (2022). Principals' transformational leadership and teacher commitment: The mediating role of teacher leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 21(2), 246–261. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1728702>
- Nguyen, H. V., Grover, S. L., & Hennings, J. (2023). Cultural intelligence and leadership effectiveness in multinational organizations: The moderating role of cultural tightness–looseness. *The International Journal of Human Resource Management*, 34(4), 623–650.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2022.2049503>

- Pateman, C., & Ali, T. (2023). Organizational democracy revisited: Worker participation, power-sharing and the crisis of liberal institutions. *Journal of Political Theory and Practice*, 5(2), 134–152.
<https://doi.org/10.1080/26323256.2023.1142073>
- Primecz, H., Romani, L., & Sackmann, S. A. (2022). Cross-cultural management studies: State of the field in the era of the new normal. *International Studies of Management & Organization*, 52(2), 97–114.
<https://doi.org/10.1080/00208825.2022.2037437>
- Ramamoorthy, N., & Flood, P. C. (2004). Individualism/Collectivism, Perceived Task Interdependence and Teamwork Attitudes among Irish Blue-Collar Employees: a Test of the Main and Moderating Effects? *Human Relations*, 57(3), 347-366.
<https://doi.org/10.1177/0018726704043274>
- Schnackenberg, A. K., & Tomlinson, E. C. (2016). Organizational transparency: A new perspective on managing trust in organization-stakeholder relationships. *Journal of Management*, 42(7), 1784–1810.
<https://doi.org/10.1177/0149206314525202>
- Schein, E. H., & Schein, P. A. (2023). *Organizational Culture and Leadership* (6th ed.). Wiley.

- Shaked, H., & Schechter, C. (2020). *Systems Thinking for School Leaders: Holistic Leadership for Excellence in Education*. Springer.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2021). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3–38. <https://doi.org/10.1177/0013161X20972912>
- Taras, V., Steel, P., & Kirkman, B. L. (2023). Three decades of research on national culture in the workplace: Do we move beyond Hofstede? *Journal of International Business Studies*, 54(1), 17–35. <https://doi.org/10.1057/s41267-022-00515-7>
- Thomas, D. C. (2023). Cultural intelligence at work: Applications of Hofstede's dimensions to global leadership and organizational effectiveness. *Journal of World Business*, 58(1), 101349. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2022.101349>
- Turan, S., & Bektas, F. (2022). Revisiting organizational democracy in schools: A theoretical lens for participative leadership. *Educational Administration: Theory and Practice*, 28(2), 215–232.
- Van Witteloostuijn, A., & G. de Jong (2007). Organizational democracy. S.R. Clegg & J.R. Bailey (Eds.), In *International encyclopedia of organization studies volume 3* (pp. 1039-1042). London: Sage Publishers.

- Vosselman, E. (2016). Accounting, accountability, and ethics in public sector organizations: Toward a duality between instrumental accountability and relational response-ability. *Administration & Society*, 48(5), 602–627. <https://doi.org/10.1177/0095399713514844>
- Weber, J., & Cuninghame, P. (2021). Theoretical foundations of workplace democracy: Revisiting historical movements and current frameworks. *Economic and Industrial Democracy*, 42(4), 895–914. <https://doi.org/10.1177/0143831X20983856>
- Yazdani, N. (2010). Organizational democracy and organization structure link: Role of strategic leadership & environmental uncertainty. *Business Review*, 5(2), 51-74. Retrieved from <https://doi.org/10.54784/1990-6587.1244>
- Yin, H., & Zheng, X. (2022). Teacher emotions and commitment: The role of perceived school climate and principal support. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103647. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103647>
- Zhang, T., & Liu, Y. (2022). Participative decision-making and organizational performance: A democratic management perspective. *Management Decision*, 60(7), 1867–1882. <https://doi.org/10.1108/MD-08-2021-1103>

KURAMDAN UYGULAMAYA EĞİTİM YÖNETİMİ

