

Editörden

Değerli Yazarlarımız/Okurlarımız,

Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi (UEÖBD) adlı dergimizin üçüncü sayısını yayımlamış olmanın gururunu yaşamaktayız. Dergimiz Mart ve Eylül olmak üzere yılda iki kez yayımlanan ücretsiz bir dergidir. Dergimizin amacı; dünyanın her yerinden kabul edilecek makaleler aracılığıyla, eğitim sistemlerinin ve eğitim bilimlerinin geliştirilmesinin sağlanmasına; araştırmacıların bilimsel makalelerini bilimsel süreçlerden geçirerek yayınlamalarına; öğretmenlerin, öğretim elemanlarının, araştırmacıların, eğitim yöneticilerinin, uygulamacıların gelişmelerine katkı sağlayacak eğitim bilimsel gelişmeleri, yenilikleri ve eğitim araştırmalarını izleyebilmelerine ve paylaşılabilmelerine olanak sağlamaktır.

Dergimiz bu sayısında okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeyleri, toplumsal cinsiyet algısının kadın yöneticilere karşı tutumlara etkisi ve okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşleri mercek altına alınmakta; öğretmenlik meslek imajı veli ve öğrenci gözünden değerlendirilirken, eğitim-öğretim sorunları öğretmen gözünden çok boyutlu olarak incelenmektedir. Ayrıca bu sayımızda öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyen nedenler öğrenci görüşleri bağlamında geniş bir perspektifle ele alınmakta, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışları önleme stratejileri hakkında bilgi verilmektedir. Bu sayımız da diğer sayılarımız gibi eğitimcilerin, araştırmacıların, eğitim yöneticilerinin ve eğitime ilişkin karar mekanizmalarının eğitime ilişkin güncel konularda bilgi sahibi olmalarına katkı sunma çabasıdadır. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların, eğitim uygulamalarına ve eğitim bilimleri alanındaki kuramsal bilgi birikimine katkı sunmasını diliyoruz.

Dergimizin üçüncü sayısına değerli çalışmalarıyla katkı sunan yazarlarımıza; görüş ve önerileriyle dergimizin kalitesinin artmasına ve makalelerin olgunlaşmasına katkı sunan değerli hakemlerimize; dergimizi değerli görüş ve önerileriyle destekleyen, bizleri daha iyi ve daha güzel işler yapma konusunda yüreklendiren Editörler Kurulumuzun ve Bilim Kurulumuzun değerli üyelerine sonsuz şükranlarımızı sunuyoruz.

Doç. Dr. Halil TAŞ
Doç. Dr. Muhammet Baki MİNAZ
Baş Editörler

From the Editors in Chief

Dear Authors/Readers,

We are proud to have published the second issue of our International Journal of Unique Glance at Education (IJUGE). Our journal is a free journal published twice a year, in March and September. The aim of our journal; ensuring the development of education systems and educational sciences through articles to be accepted from all over the world, for researchers to publish their scientific articles by passing them through scientific processes; to enable teachers, lecturers, researchers, educational administrators, and practitioners to follow and share educational scientific developments, innovations and educational research that will contribute to their development.

In this issue of our journal, school administrators' levels of media and technology usage, the impact of gender perception on attitudes towards female administrators, and school administrators' views on peer bullying are scrutinized; while the image of the teaching profession is evaluated from the perspective of parents and students, education-training problems are examined multidimensionally from the perspective of the teacher. In addition, in this issue, the reasons affecting students' career choices are discussed from a broad perspective in the context of student opinions, and information is given about the undesirable student behaviors encountered by primary school teachers and strategies to prevent these behaviors. This issue, like our other issues, strives to contribute to the knowledge of educators, researchers, education administrators and education-related decision makers on current issues related to education. We hope that these studies conducted in various fields of educational sciences will contribute to educational practices and theoretical knowledge in the field of educational sciences.

To our writers who contributed to the third issue of our journal with their valuable works; to our valuable referees who contributed to increasing the quality of our journal and maturing the articles with their opinions and suggestions; we would like to express our endless gratitude to the valuable members of our Editorial Board and Scientific Board, who support our journal with their valuable opinions and suggestions and encourage us to do better and more beautiful work.

Assoc. Prof. Halil TAŞ
Assoc. Prof. Muhammet Baki MINAZ
Editors in Chief

Editörler Kurulu
[Editorial Board]

Baş Editör

Doç. Dr. Halil TAŞ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Baş Editör

Doç. Dr. Muhammet Baki MİNAZ
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Ahmet SAYLIK
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Abdurrahman KARDAŞ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Ali ÇETİN
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Aytekin Hamdi BAŞKAN
Giresun Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Ayça KARTAL
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Erkan GÖKTAŞ
Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Bilal YILDIRIM
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Erdal SÖNMEZ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Hasan AKREŞ
Batman Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Halim Güner
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Hüseyin ASLAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN
Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Malik DURMAZ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Meryem KARATAŞ
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mehmet Recep MİNAZ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Mustafa OBAY
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mithat Takunyacı
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Neslihan Dışad DİNÇ
Bitlis Eren Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Tuğba DURMUŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Tuncay ZORBA
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Sedat BARAN
Batman Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Ümit Doğan
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Veysel OKÇU
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Yunus Emre AVCI
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Yaşar ÇELİK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Yusuf ÖZDEMİR
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Bilim Kurulu
[Editorial Advisory Board]

Prof. Dr. Ahmet Kara
İnönü Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cevat Elma
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY
Ordu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Murat BAŞAR
Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Kasım KIROĞLU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Dizinleme

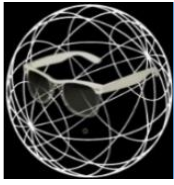
[Abstracting - Indexing]



İçindekiler

[Contents]

Editörden.....	I
<i>From the Editors in Chief</i>	
Okul Yöneticilerinin Medya ve Teknoloji Kullanma Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme.....	1
<i>A Study on School Administrators' Media and Technology Usage Levels</i>	
Mehmet İzci, Cihan Çuçi, Hacı İsmail Kapan, Zeynep Atay	
Eğitim-Öğretim Sorunlarına Öğretmen Gözünden Çok Boyutlu Bir Bakış	19
<i>A Multidimensional View of Educational Problems from the Teacher's Perspective</i>	
Elif Asar, Beyza Büşra Köksal, Sezen Şanlı	
Toplumsal Cinsiyet Algısının Kadın Yöneticilere Karşı Tutumlara Etkisi: Eğitim Örgütleri Örneği	35
<i>The Impact of Societal Gender Perception on Attitudes Toward Female Managers: A Sample of Educational Organizations</i>	
Zeynep Konaş, Fatmanur Özen	
Öğrencilerin Meslek Seçimlerini Etkileyen Nedenlerin Öğrenci Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi.....	63
<i>Evaluation of the Reasons Affecting Students' Career Choices in the Context of Student Opinions</i>	
Furkan Şahin, Berna Kurt, Mustafa Önder Sevindik	
Öğretmenlik Meslek İmajının Veli ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi.....	77
<i>Evaluation of the Teaching Profession Image in the Context of Parent and Student Opinions</i>	
Nurettin Odabaş, Şenol Sevindik, Rabia Erdaş, Mirsad Demirbaş	
Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.....	93
<i>Examining School Administrators' Views on Peer Bullying</i>	
İrfan Dursun, Hasan Şanlı, Seyfi Akkuş	
Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışları Önleme Stratejileri.....	112
<i>Unwanted Student Behaviors Encountered by Primary School Teachers and Strategies to Prevent These Behaviors</i>	
Tarık Korkmaz, Erkan Gönül, Hülya Eyigün Odabaş	



Okul Yöneticilerinin Medya ve Teknoloji Kullanma Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

Mehmet İzci* - Cihan Çuçi* - Hacı İsmail Kapan* - Zeynep Atay*

Öz

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeylerini çeşitli değişkenler (Cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, eğitim durumu, Bilişim Teknolojileri (BT) ile ilgili hizmet içi eğitim alma) açısından belirlemektir. Araştırma tarama modelinde tasarlanan betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle belirlenen 94 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Medya ve Teknoloji Kullanımı ve Tutumları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Medya ve Teknoloji Kullanımı ve Tutumları Ölçeği puanlarının görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi; cinsiyet, öğrenim durumu ve BT ile ilgili hizmet içi alıp almadığı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t-Testi kullanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin medya, teknoloji kullanımı ve tutumları ölçeğinin alt boyutlarından; akıllı telefon kullanma, sosyal ağ kullanma, internette araştırma yapma, e-posta kullanma, çevrimiçi arkadaşlık ve sosyal ağ arkadaşlığı arasında olumlu yönde çok güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul yöneticisi, Teknoloji, Eğitim teknolojisi, Teknoloji liderliği, Medya

A Study on School Administrators' Media and Technology Usage Levels

Abstract

The aim of this study is to determine the media and technology usage levels of school administrators in terms of various variables. The research is a descriptive research designed in the survey model. The study group of the research consists of 94 school administrators determined by easily accessible case sampling method. Media and Technology Use and Attitudes Scale was used to collect research data. SPSS 22 package program was used to analyze the data. Kruskal Wallis-H Test to determine whether Media and Technology Use and Attitudes Scale scores differ according to the type of school and professional seniority variables; t-Test was used to determine whether there were any differences according to the variables of gender, education level and whether or not they received information Technologies-related in-service. In the research, sub-dimensions of the school administrators' media, technology use and attitudes scale; it has been determined that there is a very strong positive relationship between using smartphones, using social networks, researching on the internet, using e-mail, online friendship and social network friendship.

KeyWords: School administrator, Technology, Educational technology, Technology leadership, Media

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 30.10.2023	Kabul Tarihi: 25.02.2024
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: İzci, M., Çuçi, C., Kapan, H. İ., & Atay, Z. (2024). Okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 1-18, doi: 10.5281/zenodo.10519534

* Müdür Yardımcısı, Ergani Bilim ve Sanat Merkezi, mehmet_izci@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-8764-878X, Türkiye

* Okul Müdürü, Ergani Kömürtaş İlkokulu, cucu_cihacuci@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-2354-2306, Türkiye

* Okul Müdürü, Ergani Şehit Öğretmen Aynur Sarı İlkokulu, i23kapan@hotmail.com, ORCID: 0009-0003-2735-0692, Türkiye

* Öğretmen, Ergani Kömürtaş İlkokulu, zeynep213522@gmail.com, ORCID: 0009-0002-2708-0648, Türkiye

Mehmet İzci-Cihan Çuçi-Hacı İsmail Kapan-Zeynep Atay

Giriş

Eğitim kavramının insanın var oluş tarihi kadar eski bir geçmişi olduğu söylenebilir. İnsanların yaşamlarını sürdürdükleri toplumun normlarını, inançlarını, yaşam tarzlarını ve felsefesini edinmesinde etkili olan bütün sosyal süreçleri genel anlamda eğitim olarak tanımlamak olanaklıdır. Eğitim, kişinin bedensel, zihinsel, duygusal ve toplumsal becerilerinin ve davranışlarının doğru biçimde veya arzu edilen yönde geliştirilmesi, kişiye yeni beceriler, davranışlar, bilgiler kazandırılması amacıyla yapılan çalışmaların tamamıdır (Akyüz, 2018).

Teknoloji; insansal bir amacı gerçekleştiren bir araç, uygulamalar ve bileşenler topluluğu olduğu gibi bir kültürün elinde bulunan aletler ve mühendislik uygulamalarının da toplamıdır. Kısaca teknoloji olguların amaçlarımız doğrultusunda programlandırılması olayıdır (Yengin, 2015). Teknoloji, bilimsel bulguların, yenilikçi düşünceleri esas alan süreçlerde işlenerek, ürüne dönüştürülmesinin ve kullanılmasının analiz edilmesini kapsayan bir süreç olarak tanımlanabilir (MEB, 2013). Teknoloji insanoğlunun tabiata üstün gelmek amacıyla bilimi kullanarak tasarladığı bir disiplin olarak da tanımlanabilir (Alpar, Batdal & Avcı, 2007). İnsan hayatını kolaylaştırma özelliği, teknolojinin birey ve toplum tarafından pozitif bir kavram olarak kabul edilmesini sağlamaktadır.

Teknoloji, üretim ilişkilerinin bir bileşeni olduğu kadar aynı zamanda toplumsal ve siyasal ilişkilerin de bir bileşenidir. Bu açıdan teknoloji, toplumsal değişimin bir nedeni olduğu gibi bu değişimin sonucudur da. Teknoloji toplumların şekillenmesinde ve iktidarın kullanılmasında, siyasal mücadelenin içeriğinin ve örgütlenmesinin belirlenmesinde önemli bir etkidir (Foucault, 2020). Bu açıdan teknolojinin salt bir teknik faaliyet olmayıp iktisadi, felsefi, hukuksal, sosyolojik ve pedagojik boyutları olan çok yönlü bir birikim olduğu söylenebilir (Ellul, 2003). Teknoloji, insanın doğaya bakış açısını ve hayatını devam ettirebilmek amacıyla başvurduğu üretim sürecini açıklayarak, toplumsal ilişkilerin meydana gelme şeklini, bu ilişkilere dair kavramları ve düşünce formlarını meydana çıkarır (Marx, 2011).

Eğitim teknolojisi, eğitim bilimlerinin eğitim öğretim ortamlarında gerçekleştirilen uygulamalı faaliyetlerle sağlanan bilgiler bütünü olarak tanımlanabilir. Eğitim teknolojisinin, öğrenme öğretme ilke ve prensiplerinin uygulanabilmesi için oluşturulmuş yöntem ve teknikler olduğu söylenebilir. Eğitim teknolojisi, eğitim öğretim sürecini geliştirmek amacıyla ortaya konan bütün sistem, teknik ve yardımları kapsar. Eğitim uygulamalarında hem öğretene hem de öğrenene önemli kolaylıklar ve yararlar sağlaması eğitim teknolojinin okullarda başat öge olmasını sağlamaktadır (Alpar, Batdal & Avcı, 2007).

Yönetim kavramı, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için yöneticinin insan kaynağını ve diğer maddi kaynakları eşgüdümleyerek işe koşmasını ifade eden bir kavramdır (Taş & Minaz, 2021). Bu durumda yönetimin temel işlevlerinden birinin örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını eşgüdümlemek olduğu söylenebilir (Bayrak, 2019). Eğitim örgütlerinin insan yoğunluklu örgütler olmaları, bu örgütlerin yönetim anlayışlarını ve tarzlarını da değiştirmektedir (Ağaoğlu, 2008). Önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak amacıyla kaynakların örgütlendiği ve gelecekteki faaliyetlerin saptanması amacıyla varılan sonuçların değerlendirildiği süreçte yönetim denilebilir. Eğitim yönetimi, yönetim biliminin eğitime uygulanması olarak nitelendirilebilen disiplinler arası bir alandır (Bayrak, 2019). Eğitim yönetimi, insan yoğunluklu ve etki alanı yetki alanından geniş olan eğitim

Okul Yöneticilerinin Medya ve Teknoloji Kullanma Düzeyleri

örgütlerinin idaresi ile alakalı bir alandır. Eğitim yönetimi; sosyoloji, siyaset, iktisat, işletme gibi birçok farklı disiplinden etkilenen ve bunları etkileyen bir bilim alanıdır (Bakioğlu, 2016).

Gerek bireysel ve gerekse toplumsal getirileri yüksek olan eğitim olayının bütüncül bir yaklaşımla ele alınması ve bireysel gereksinimlerle örgütsel beklentileri dengelemesi gerekir. Bu dengenin odağında eğitim yöneticisinin olduğunu ifade etmek doğru olacaktır. Bu sebeple eğitim yöneticileri eğitimsel uygulamalarını ve yönetsel davranışlarını örgütsel amaçları gerçekleştirici yönde şekillendirirken bireysel beklentileri de karşılayacak şekilde organize etmek zorundadırlar (Bakioğlu, 2016). Eğitim yönetimi; fiziki koşul, donanım, materyal ve insan kaynağı gibi eğitim sürecinde yer alan öğelerin tamamının etkili bir şekilde eşgüdümlemesi olarak tanımlanabilir (Turan, 2002). Yönetici, örgütü belirlenmiş olan hedefe vardırmak amacıyla var olan kaynakları uyumlu, aktif ve üretime dönük bir biçimde kullanabilecek, karar verme ve alınan kararları pratiğe dökme süreçlerini yönetebilen birey olarak tanımlanmaktadır (Paşaoğlu, 2013).

Bilgi teknolojilerinin okullarda yaygın olarak kullanılması, dersliklerin dijital ortamlara dönüşmesi, teknolojinin eğitimdeki payının giderek artması, eğitim paydaşlarının teknolojiye ilişkin yeni roller edinmeleri, okul müdürlerini teknolojik yenilikleri ve gelişmeleri izlemeye zorlamıştır denebilir. Bu gelişmeler, aynı zamanda okul müdürlerinin teknolojik gelişmeleri yönettikleri okullarına uyarlamayabilmeleri konusunda bazı yeterliliklere sahip olmaları gereksinimi de ortaya çıkarmıştır (Turan, 2002). Teknoloji liderinin, eğitim ortamlarında teknoloji uyumu temin edebilecek bir okul kültürü ve iklimi oluşturulabilmesi için gereksinim duyulan bilgi ve yeteneğe sahip olması ve teknolojiyi aktif olarak kullanabilecek becerilerle donanmış olması gerekmektedir (Gürsel, 2020).

Teknolojik gelişmeler, eğitime evrensel ve küresel bakış, eğitim siyasasındaki değişimler ve yenilikler, eğitim yatırımları hem bireylerin hem de kurumların okullardan beklentilerini artırmıştır. Bu durum, okullar arası rekabetin meydana gelmesine, yeni eğitim stratejilerinin ortaya çıkmasına ve okul müdürlerinden beklenen görev ve rollerin artarak farklılaşmasına neden olmuştur. Beklentilerin artması ve amaca hizmet edici öğrenme öğretme ortamları oluşturulmasının gerekliliği okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı ve üretimi hususlarında liderlik rollerini ön plana çıkarmıştır (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz & Dalgıç, 2010). Çünkü günümüzde okul müdürlerinin yöneticilik yeteneklerinin ve görevlerinin gereklerini yapma yeterliliklerinin yanında okullarını gelişen ve çeşitlenen teknolojiye ne oranda uygun hale getirebildikleri sorgulanmaktadır (Gürsel & Yıldız, 2020).

Teknoloji konusunda beklenen düzeyde bilgi ve yeteneği bulunan ve bu konuda kendisini geliştirme çabasında olan bir yöneticinin, çağımızın gereksinim duyduğu bütün eğitim teknolojilerini aktif kullanabileceği söylenebilir. Okul yöneticisinin iyi bir teknoloji kullanıcısı olması, okulunda yeni teknolojilerin aktif ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için uygun ortamlar yaratmasını sağlar (Ulukaya, Yıldırım & Özeke, 2017). İyi bir teknoloji kullanıcısı olmayan bir okul yöneticisinin okuldaki iş ve işlemleri amaca uygun şekilde yönetebilmesinin olanaksız olduğu söylenebilir. Çünkü sosyal medya başta olmak üzere, bütün teknolojik uygulamalar ve araçlar öğretmen, veli ve öğrenciler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

Sosyal medya; kullanıcı olan insanların birbirleriyle bilgi, belge, görüş, düşünce ve hobilerini paylaşarak interaktif bir iletişim ve etkileşim içinde olmalarına olanak sağlayan bir alandır. İnternet vasıtasıyla sanal bir iletişim ortamı temin eden sosyal medya, son zamanlarda bir iletişim ağı olmanın ötesinde günlük yaşamın olmazsa olmazı haline gelmiştir. Sosyal

medyanın iletişim imkânları çok kısa bir süre içerisinde çok fazla insana ulaşım ve etkileşim olanağı vermektedir (Çalışkan & Mencik, 2015). Okul yöneticilerine düşen görev ve sorumluluk; eğitim paydalarının neredeyse tamamınca yoğun bir biçimde kullanılan sosyal medya araçlarının eğitim amaçlı kullanılmasını sağlamaktır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin sosyal medya ağları ve teknoloji kullanımı hususlarındaki yeterliklerini artırmaları günümüzde bir zorunluluk halini almıştır.

Teknolojinin eğitim öğretim faaliyetlerinde yer almasının 20. yüzyılın başlarında radyo ve televizyon gibi iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla başladığı söylenebilir. Kişisel bilgisayarların yaygınlaşması ve bilgi teknolojilerinde ciddi yükselişlerin meydana gelmesi eğitimde teknoloji kullanma olanağını ve oranını artırmıştır (Günbayı & Cantürk, 2011). Türkiye’de bilgisayara ilişkin derslerin okullarda okutulmak üzere öğretim programlarına alınması 2000’li yılların başına denk gelmektedir. 2010 yılında ise Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesinin uygulamaya konmasıyla bütün okullarda teknoloji altyapısı yaygınlaştırılmıştır (Aktaş, 2016).

Teknoloji eğitimin ve dolayısıyla eğitim kurumlarının vazgeçilmez bir parçasına dönüşürken, yaşanan teknoloji yoğun sürecin bütün insanlar tarafından kabul görmesi ve eğitim yöneticilerinin de bu sürece uyum sağlama gereksinimi duymaları dikkate değer bir gelişmedir. Devletler tarafından teknolojiye büyük yatırımlar yapılmış ve her fırsatta teknoloji kullanımı teşvik edilmiştir. Dünyadaki bu gelişmelere kayıtsız kalması beklenmeyen Türkiye’de de çeşitli projelerle eğitim kurumlarında ileri teknolojik araçların kullanılmasına olanak sağlanmıştır. Ancak bir eğitim kurumuna teknoloji sağlamak kadar o teknolojiyi aktif kullanacak bireylerin bulunması da önemlidir. Okul yöneticilerinin okuldaki kilit rolleri, yöneticilerin teknolojiye ilişkin görüş, düşünce ve yaklaşımlarını önemli hale getirmektedir. Okul yöneticileri eğitim öğretim süreçlerinin birçok alanında liderlik rolü üstlendikleri gibi, teknoloji alanında da okulun teknoloji lideri olmak durumundadırlar. Bundan dolayı, okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeylerinin belirlenmesi, eğitime yapılan büyük bütçeli yatırımlarının etki oranları ve istikrarlı olup olmayacakları hususlarında fikir verecektir.

Teknoloji alanında meydana gelen baş döndürücü hız ve internetin kapsayıcılığı, akıllı/mobil cihazların, giyilebilir teknolojilerin, yapay zekâ ve sanal gerçekliğin hayatımızı bütün boyutlarıyla sarmasını sağlamıştır (Brett, 2019). Yaşanan bu gelişmeler nedeniyle gerek özel sektörde gerekse de kamu kurumlarında teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, robotik kodlama ve yapay zekâ gibi konularda çok sayıda çalışmalar yapılmaktadır. Buna bağlı olarak eğitim kurumlarında, bütün dünyada meydana gelen değişim ve dönüşümü anlamlandırıp içselleştirmenin, gelişen teknoloji ile ilgili olarak farkındalık yaratabilmenin, geleceği şekillendirmek adına öğrenciler üzerinde etkilerinin büyük olduğu söylenebilir. Bu durumda okul yöneticilerinin teknolojiye ilişkin yeterliklerinin ve teknolojiyi kullanma düzeylerinin belirlenerek geliştirilmesinin, sağlıklı ve ileriye dönük başarılı bir eğitim-öğretim eylemi için yararlı olacağı söylenebilir.

Okulun amaçlarına ulaşabilmesi için okulda iyi bir iletişim, etkileşim ve eşgüdüm gereklidir. Bu durumda, söz konusu özellikleri taşıyan teknolojik araç-gereçlerin ve teknolojik ortamların, eğitim ve öğretim eylemlerinde etkin bir biçimde kullanılabilmesinin, okul yöneticilerinin bu alanlardaki yeterliklerine bağlı olduğu ifade edilebilir (Taş & Kıroğlu, 2018). Bu nedenle, okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeylerini ortaya koyarak,

Okul Yöneticilerinin Medya ve Teknoloji Kullanma Düzeyleri

eğitimcilere ve eğitime ilişkin karar vericilere önemli bakış açıları kazandırması bakımından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin teknoloji yoğun öğretim stratejilerine ve yöntemlerine vakıf olmaları, hem teknolojiyi derslerinde aktif olarak kullanmaları hem öğrencilerine ufuk çizmeleri hem de öğrencilerinin teknolojiyi istendik yönde kullanabilmelerinin sağlanması bakımından önemlidir. Öğretmenlerin teknolojiyi benimseyerek etkili kullanmalarında, teknoloji konusunda diğer paydaşlarla iş birliği yapmalarında, teknoloji temelli bir okul kültürü ve ilimi oluşturmalarında kendilerine yol gösterecek, yardımcı olacak ve destek sağlayacak olan okul yöneticilerinin rolü yadsınamaz. Ancak okul yöneticilerinin, teknolojiyi içselleştirme, aktif kullanma ve üretme gibi konularda öğretmenlerden talepte bulunabilmeleri için öncelikle kendilerinin teknolojinin aktif birer kullanıcısı olmaları gerekir. Bu özelliklere sahip yöneticilerin öğretmenlere rol model olma ve yol gösterme sorumluluklarını yerine getirebilecekleri söylenebilir.

Okulların fiziki ve teknik yeterlilikleri oldukça önemli olmakla birlikte, okulların teknoloji uyumu sürecinde yöneticilerin bir teknoloji liderliği geliştirmeleri de aynı oranda önemlidir. Çünkü eğitime yapılan teknoloji kaynaklı büyük yatırımların beklenen sonuçları verebilmesinde okul yöneticilerinin kilit rol oynadıkları bilinmektedir (Banoğlu, 2011). Türkiye’de eğitime yapılan teknoloji temelli büyük bütçeli yatırımlar ve Türkiye’nin öğrenci potansiyeli dikkate alındığında, okul yöneticilerinin teknolojiye ilişkin algı ve kullanma düzeylerinin bilinmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonucunda ortaya konan verilerin, yapılan analiz ve yorumların, ulaşılan sonuçların, okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeylerine ilişkin çalışma yapacak araştırmacılara katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca bu araştırma sonuçlarının ve geliştirilen önerilerin, ileride okul yöneticileri için düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarının planlanmasına ve içerik belirlenmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeyleri nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeyleri ile
 - a. Okul türü arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - b. Mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - c. Cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - d. Eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - e. Bilişim Teknolojileri (BT) ile ilgili hizmet içi eğitim alma arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde tasarlanan betimsel bir araştırmadır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, kişi veya nesne kendi şartlarında ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve onları herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2023).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kamu okullarında görev yapan ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle belirlenen 94 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi, mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan ögelere dayanan bir örneklem seçme yöntemidir (Baltacı, 2018). Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	56	59,57
	Kadın	38	40,43
Eğitim Durumu	Lisans	60	63,83
	Lisansüstü	34	36,17
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl arası	32	34,04
	6-10 Yıl arası	42	44,68
	11 Yıl ve üstü	20	21,28
BT ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma	Aldı	39	41,49
	Almadı	55	58,51
Görev Yapılan Okul Türü	İlköğretim	57	60,64
	Genel Lise	16	17,02
	Meslek Lisesi	13	13,83
	Diğer	8	8,51

Tablo 1’e göre çalışma grubunun büyük çoğunluğunun erkek olduğu, lisans düzeyinde eğitime sahip olanların çoğunlukta olduğu, katılımcıların büyük çoğunluğun 6-10 yıl arasında kıdeme sahip oldukları; çalışma grubundan bilişim teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim alanların sayısının daha az olduğu ve katılımcıların çoğunluğunun ilköğretim okulunda görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla, Özgür (2016) tarafından geliştirilen *Medya ve Teknoloji Kullanımı ve Tutumları Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek 60 maddeden ve 15 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 1-40 arası soruları 10’lu, 41-44 arası soruları 9’lu, 45-60 arası soruları 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları .89 ile .71 arasında değerler almakta ve ölçeğin alt faktörlerine ilişkin iki yarı test korelasyonları ise .71 ile .85 arasında değerler almaktadır. Ulaşılan bulgular söz konusu ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu ölçeğin kullanılabilmesi için ölçeği geliştirmiş olan bilim insanlarından gerekli izinler alınmıştır. Bu araştırmanın etik açıdan uygun olduğu, 21.06.2023 tarihli ve 2023/24 nolu

Okul Yöneticilerinin Medya ve Teknoloji Kullanma Düzeyleri

kararla onaylanmıştır. Araştırmaya katılmada gönüllük esas alınmış olup bu amaçla katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır. Ölçek katılımcılara yüz yüze uygulanmış ve ölçeğin yanıtlanma süresi 15 dakika olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizine başlanmasından önce, kullanılacak istatistiki teknikleri belirlemek amacıyla veri gruplarının normallik (parametrik veya non-parametrik) dağılımları basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre ölçek puanlarının normal dağılım gösterdikleri, görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine ise ölçek puanlarının normal dağılım göstermedikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, analizler için hem parametrik hem de non-parametrik testler kullanılmıştır. Medya ve Teknoloji Kullanımı ve Tutumları Ölçeği puanlarının görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için non-parametrik Kruskal Wallis-H Testi; cinsiyet, öğrenim düzeyi ve BT ile ilgili hizmet içi alıp almadığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup oluşmadığını tespit etmek için ise parametrik t-Testi kullanılmıştır.

Bulgular

1. Okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeylerine ilişkin bulgular.

Yöneticilerin medya ve teknoloji kullanma puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yöneticilerin Medya ve Teknoloji Kullanma Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	$\bar{X}$	ss
Akıllı telefon kullanma	6,34	1,55
Genel sosyal ağ kullanma	4,98	2,43
İnternette araştırma yapma	5,69	2,34
E-Posta kullanma	5,81	2,08
Medya paylaşımı	3,12	2,60
Kısa mesaj (SMS) kullanma	5,94	2,15
Video oyunu oynama	2,98	2,49
Telefon görüşmesi yapma	7,65	1,97
Televizyon izleme	3,61	2,01
Çevrimiçi arkadaşlık	1,63	1,17
Sosyal ağ arkadaşlığı	4,12	2,13

Tablo 2’ye göre; okul yöneticilerinin en çok telefon konuşması yaptıkları ($\bar{X}$ Telefon görüşmesi yapma=7,65±1,97), bunu akıllı telefon ($\bar{X}$ Akıllı telefon kullanma=6,34±1,55) ve kısa mesaj kullanımının ($\bar{X}$ Kısa mesaj (SMS) kullanma=5,94±2,15) takip ettiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin en az kullandıkları ilk üç teknolojinin ise sırasıyla, video oyunu oynama ($\bar{X}$ Video oyunu oynama=2,98±2,49), medya paylaşımı yapma ($\bar{X}$ Medya paylaşımı=3,12±2,60) ve televizyon izleme ($\bar{X}$ Televizyon izleme=3,61±2,01) olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin teknoloji kullanım düzeylerine bakıldığında ise; çok düşük düzeyde çevrimiçi arkadaşlık ($\bar{X}$ Çevrimiçi arkadaşlık=1,63±1,17) için teknolojiyi kullandıkları, sosyal ağ arkadaşlığının ($\bar{X}$ Sosyal ağ arkadaşlığı=4,12±2,13) ise orta düzeylerde olduğu görülmektedir.

Mehmet İzci-Cihan Çuçi-Hacı İsmail Kapan-Zeynep Atay

2. Okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeyleri ile okul türü, mesleki kıdem, cinsiyet, eğitim durumu ve bilişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular.

Okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeyleri ile okul türü, mesleki kıdem, cinsiyet, eğitim durumu ve bilişim teknolojileri ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenleri arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 3. Yöneticilerin Medya ve Teknoloji Kullanma Puanlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Boyut	Okul kademesi	Betimsel		Kruskal-Wallis H			M-W
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	
Akıllı telefon kullanma	İlköğretim (1)	57	58,92	3,42	3	0,308	-
	Genel Lise (2)	16	47,95				
	Meslek Lisesi (3)	13	65,46				
	Diğer (4)	8	45,83				
Genel sosyal ağ kullanma	İlköğretim (1)	57	60,93	3,73	3	0,261	-
	Genel Lise (2)	16	47,85				
	Meslek Lisesi (3)	13	54,58				
	Diğer (4)	8	45,03				
İnternette araştırma yapma	İlköğretim (1)	57	57,87	1,62	3	0,622	-
	Genel Lise (2)	16	65,55				
	Meslek Lisesi (3)	13	54,96				
	Diğer (4)	8	48,60				
E-Posta kullanma	İlköğretim (1)	57	58,77	3,02	3	0,372	-
	Genel Lise (2)	16	40,50				
	Meslek Lisesi (3)	13	61,92				
	Diğer (4)	8	54,67				
Medya paylaşımı	İlköğretim (1)	57	56,41	1,35	3	0,685	-
	Genel Lise (2)	16	48,80				
	Meslek Lisesi (3)	13	65,19				
	Diğer (4)	8	58,40				
Kısa mesaj (SMS) kullanma	İlköğretim (1)	57	80,56	9,23	3	0,025*	1 > 2, 3, 4
	Genel Lise (2)	16	38,30				
	Meslek Lisesi (3)	13	43,96				
	Diğer (4)	8	45,13				
Video oyunu oynama	İlköğretim (1)	57	60,15	2,34	3	0,467	-
	Genel Lise (2)	16	55,50				
	Meslek Lisesi (3)	13	48,88				
	Diğer (4)	8	48,87				
Telefon görüşmesi yapma	İlköğretim (1)	57	59,75	2,62	3	0,427	-
	Genel Lise (2)	16	56,05				
	Meslek Lisesi (3)	13	55,58				
	Diğer (4)	8	44,73				
Televizyon izleme	İlköğretim (1)	57	55,55	2,18	3	0,546	-
	Genel Lise (2)	16	64,50				
	Meslek Lisesi (3)	13	66,23				
	Diğer (4)	8	51,47				
Çevrimiçi arkadaşlık	İlköğretim (1)	57	56,95	0,96	3	0,712	-
	Genel Lise (2)	16	54,10				
	Meslek Lisesi (3)	13	52,19				
	Diğer (4)	8	63,37				
Sosyal ağ arkadaşlığı	İlköğretim (1)	57	61,38	5,68	3	0,115	-
	Genel Lise (2)	16	37,90				
	Meslek Lisesi (3)	13	46,81				
	Diğer (4)	8	56,10				

*p<.05

Okul Yöneticilerinin Medya ve Teknoloji Kullanma Düzeyleri

Tablo 3'e göre okul yöneticilerinin, medya ve teknoloji kullanma düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında sadece Kısa mesaj (SMS) kullanma boyutu açısından anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($X^2_{(3)}=9,23$; $p=0,025$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; ilköğretimde görev yapan okul yöneticilerinin (Sıra Ortalaması ilköğretim=80,56) Kısa mesaj (SMS) kullanma düzeyleri, diğer okullarda görev yapan yöneticilerden (Sıra Ortalaması Genel Lise=38,30; Sıra Ortalaması Meslek Lisesi=43,96; Sıra Ortalaması diğer=48,87) daha yüksektir.

Tablo 4. Yöneticilerin Medya ve Teknoloji Kullanma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyut	Mesleki kıdem	Betimsel		Kruskal-Wallis H			M-W
		n	Sıra Ort.	χ^2	sd	p	
Akıllı telefon kullanma	1-5 yıl (1)	32	57,58	9,56	3	0,005**	1, 2 > 3
	6-10 yıl (2)	42	54,65				
	11 ≥ yıl (3)	20	34,01				
Genel sosyal ağ kullanma	1-5 yıl (1)	32	62,35	7,00	3	0,017*	1 > 3
	6-10 yıl (2)	42	48,62				
	11 ≥ yıl (3)	20	36,16				
İnternette araştırma yapma	1-5 yıl (1)	32	55,40	9,45	3	0,007**	1, 2 > 3
	6-10 yıl (2)	42	54,98				
	11 ≥ yıl (3)	20	36,66				
E-Posta kullanma	1-5 yıl (1)	32	48,08	0,06	3	0,953	-
	6-10 yıl (2)	42	46,51				
	11 ≥ yıl (3)	20	46,27				
Medya paylaşımı	1-5 yıl (1)	32	56,27	7,45	3	0,012*	1, 2 > 3
	6-10 yıl (2)	42	58,03				
	11 ≥ yıl (3)	20	38,43				
Kısa mesaj (SMS) kullanma	1-5 yıl (1)	32	45,54	0,19	3	0,867	-
	6-10 yıl (2)	42	48,94				
	11 ≥ yıl (3)	20	45,68				
Video oyunu oynama	1-5 yıl (1)	32	43,84	1,46	3	0,480	-
	6-10 yıl (2)	42	51,37				
	11 ≥ yıl (3)	20	43,88				
Telefon görüşmesi yapma	1-5 yıl (1)	32	46,03	0,74	3	0,687	-
	6-10 yıl (2)	42	51,84				
	11 ≥ yıl (3)	20	43,34				
Televizyon izleme	1-5 yıl (1)	32	43,34	0,92	3	0,630	-
	6-10 yıl (2)	42	50,16				
	11 ≥ yıl (3)	20	46,77				
Çevrimiçi arkadaşlık	1-5 yıl (1)	32	41,49	2,88	3	0,236	-
	6-10 yıl (2)	42	52,84				
	11 ≥ yıl (3)	20	44,73				
Sosyal ağ arkadaşlığı	1-5 yıl (1)	32	65,52	9,12	3	0,011*	1 > 3
	6-10 yıl (2)	42	44,78				
	11 ≥ yıl (3)	20	30,20				

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4'e göre, mesleki kıdem, Akıllı telefon kullanma, Genel sosyal ağ kullanma, İnternette araştırma yapma, Medya paylaşımı ve Sosyal ağ arkadaşlığı boyutları bakımından anlamlı farklılıklara sebep olmaktadır. Buna göre; Yöneticilerin, mesleki kıdeme göre Akıllı telefon kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($X^2_{(2)}=9,56$; $p=0,005$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; 1-5 ve 6-10 yıl kıdemi olan okul yöneticilerinin (Sıra

Mehmet İzci-Cihan Çuçi-Hacı İsmail Kapan-Zeynep Atay

Ortalaması $_{1-5 \text{ yıl}}=57,58$; Sıra Ortalaması $_{6-10 \text{ yıl}}=54,65$) Akıllı telefon kullanma düzeyleri, 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan yöneticilerden (Sıra Ortalaması $_{11 \geq \text{ yıl}}=34,01$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, mesleki kıdeme göre Genel sosyal ağ kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=7,00$; $p=0,017$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; 1-5 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin (Sıra Ortalaması $_{1-5 \text{ yıl}}=62,35$) Genel sosyal ağ kullanma düzeyleri, 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan yöneticilerden (Sıra Ortalaması $_{11 \geq \text{ yıl}}=36,16$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, mesleki kıdeme göre internette araştırma yapma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=9,45$; $p=0,007$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin (Sıra Ortalaması $_{1-5 \text{ yıl}}=55,40$; Sıra Ortalaması $_{6-10 \text{ yıl}}=54,98$) internette araştırma yapma düzeyleri, 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan yöneticilerden (Sıra Ortalaması $_{11 \geq \text{ yıl}}=36,66$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, mesleki kıdeme göre medya paylaşımı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=7,45$; $p=0,012$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; 1-5 ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin (Sıra Ortalaması $_{1-5 \text{ yıl}}=56,27$; Sıra Ortalaması $_{6-10 \text{ yıl}}=58,03$) medya paylaşımı düzeyleri, 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan yöneticilerden (Sıra Ortalaması $_{11 \geq \text{ yıl}}=38,43$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, mesleki kıdeme göre sosyal ağ arkadaşlığı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=9,12$; $p=0,011$). Post-hoc Mann-Whitney U testine göre; 1-5 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin (Sıra Ortalaması $_{1-5 \text{ yıl}}=65,52$) sosyal ağ arkadaşlığı düzeyleri, 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olan yöneticilerden (Sıra Ortalaması $_{11 \geq \text{ yıl}}=30,20$) daha yüksektir.

Tablo 5. Yöneticilerin Medya ve Teknoloji Kullanma Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	Betimsel İst.			t-test		
		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>P</i>
Akıllı telefon kullanma	Erkek	56	6,11	1,71	2,24	3	0,014*
	Kadın	38	6,82	1,80			
Genel sosyal ağ kullanma	Erkek	56	4,17	2,12	2,27	3	0,011*
	Kadın	38	5,02	2,47			
İnternette araştırma yapma	Erkek	56	5,18	2,50	2,60	3	0,006**
	Kadın	38	6,22	2,62			
E-Posta kullanma	Erkek	56	5,41	2,14	2,35	3	0,09*
	Kadın	38	6,40	1,97			
Medya paylaşımı	Erkek	56	2,34	2,44	3,10	3	0,000***
	Kadın	38	3,69	2,61			
Kısa mesaj (SMS) kullanma	Erkek	56	5,85	2,02	0,61	3	0,476
	Kadın	38	6,13	2,10			
Video oyunu oynama	Erkek	56	2,83	2,80	2,15	3	0,034*
	Kadın	38	1,70	2,63			
Telefon görüşmesi yapma	Erkek	56	6,79	1,78	2,28	3	0,011*
	Kadın	38	7,61	1,87			

Okul Yöneticilerinin Medya ve Teknoloji Kullanma Düzeyleri

Televizyon izleme	Erkek	56	3,84	2,10	0,84	3	0,350
	Kadın	38	3,45	2,13			
Çevrimiçi arkadaşlık	Erkek	56	1,50	1,67	2,85	3	0,003**
	Kadın	38	1,31	0,80			
Sosyal ağ arkadaşlığı	Erkek	56	3,75	2,53	2,26	3	0,024*
	Kadın	38	4,42	2,25			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 5'e göre; cinsiyet, Akıllı telefon kullanma, Genel sosyal ağ kullanma, İnternette araştırma yapma, E-Posta kullanma, Video oyunu oynama, Telefon görüşmesi yapma, Çevrimiçi arkadaşlık ve Sosyal ağ arkadaşlığı alt boyutları bakımından anlamlı farka sebep olmaktadır. Buna göre; yöneticilerin, cinsiyetlerine bağlı olarak akıllı telefon kullanma düzeyleri arasında, kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,24$; $p=0,014$]. Kadın yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=6,82$) akıllı telefon kullanma düzeyleri, erkeklerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=6,11$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, cinsiyetlerine bağlı olarak genel sosyal ağ kullanma düzeyleri arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,27$; $p=0,011$]. Kadın yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=5,02$) genel sosyal ağ kullanma düzeyleri, erkeklerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=4,17$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, cinsiyetlerine bağlı olarak internette araştırma yapma düzeyleri arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,60$; $p=0,006$]. Kadın yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=6,22$) internette araştırma yapma düzeyleri, erkeklerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=5,18$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, cinsiyetlerine bağlı olarak E-Posta kullanma düzeyleri arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,35$; $p=0,09$]. Kadın yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=6,40$) E-Posta kullanma düzeyleri, erkeklerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=5,41$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, cinsiyetlerine bağlı olarak *medya paylaşımı* düzeyleri arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=3,10$; $p<.000$]. Kadın yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=3,69$) medya paylaşımı düzeyleri, erkeklerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=2,34$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, cinsiyetlerine bağlı olarak video oyunu oynama düzeyleri arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,15$; $p=0,034$]. Erkek yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=2,83$) *video oyunu oynama* düzeyleri, kadınlardan ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=1,70$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, cinsiyetlerine bağlı olarak telefon görüşmesi yapma düzeyleri arasında, kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,28$; $p=0,011$]. Kadın yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=7,61$) telefon görüşmesi yapma düzeyleri, erkeklerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=6,79$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, cinsiyetlerine bağlı olarak çevrimiçi arkadaşlık düzeyleri arasında, kadınlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,85$; $p=0,003$]. Kadın yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Kadın}}=1,31$) çevrimiçi arkadaşlık düzeyleri, erkeklerden ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=1,50$) daha yüksektir.

Mehmet İzci-Cihan Çuçi-Hacı İsmail Kapan-Zeynep Atay

Tablo 6. Yöneticilerin Medya ve Teknoloji Kullanma Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Boyut	Eğitim düzeyi	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	P
Akıllı telefon kullanma	Lisans	60	6,04	1,78	2,17	3	0,037*
	Lisansüstü	34	6,82	1,71			
Genel sosyal ağ kullanma	Lisans	60	4,50	2,10	0,54	3	0,581
	Lisansüstü	34	4,73	2,40			
İnternette araştırma yapma	Lisans	60	5,80	2,46	0,83	3	0,404
	Lisansüstü	34	5,40	2,67			
E-Posta kullanma	Lisans	60	5,42	2,15	2,10	3	0,036*
	Lisansüstü	34	6,23	1,98			
Medya paylaşımı	Lisans	60	2,37	2,19	2,43	3	0,007**
	Lisansüstü	34	3,64	2,74			
Kısa mesaj (SMS) kullanma	Lisans	60	5,37	1,97	2,47	3	0,007**
	Lisansüstü	34	6,64	2,12			
Video oyunu oynama	Lisans	60	2,22	2,42	0,76	3	0,443
	Lisansüstü	34	2,62	3,11			
Telefon görüşmesi yapma	Lisans	60	7,06	1,85	0,50	3	0,610
	Lisansüstü	34	7,24	1,82			
Televizyon izleme	Lisans	60	3,47	1,84	1,15	3	0,247
	Lisansüstü	34	3,93	2,35			
Çevrimiçi arkadaşlık	Lisans	60	1,59	0,87	2,71	3	0,002**
	Lisansüstü	34	1,98	1,85			
Sosyal ağ arkadaşlığı	Lisans	60	5,21	2,35	0,03	3	0,966
	Lisansüstü	34	5,19	2,53			

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 6'ya göre eğitim düzeyi, Akıllı telefon kullanma, E-Posta kullanma, Medya paylaşımı, Kısa mesaj (SMS) kullanma, Çevrimiçi arkadaşlık ve Teknolojiye yönelik olumlu tutum alt boyutları açısından anlamlı bir fark oluşmasına neden olmaktadır. Buna göre;

Yöneticilerin, eğitim düzeylerine bağlı olarak akıllı telefon kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,17$; $p=0,037$]. Lisansüstü mezunu yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}=6,82$) akıllı telefon kullanma düzeyleri, lisans mezunu yöneticilerden ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=6,04$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, eğitim düzeylerine bağlı olarak e-posta kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,10$; $p=0,036$]. Yüksek lisans veya doktora mezunu yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}=6,23$) E-Posta kullanma düzeyleri, lisans mezunu yöneticilerden ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=5,42$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, eğitim düzeylerine bağlı olarak medya paylaşımı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,43$; $p=0,007$]. Yüksek lisans veya doktora mezunu yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}=3,64$) medya paylaşımı düzeyleri, lisans mezunu yöneticilerden ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=2,37$) daha yüksektir.

Okul Yöneticilerinin Medya ve Teknoloji Kullanma Düzeyleri

Yöneticilerin, eğitim düzeylerine bağlı olarak kısa mesaj kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,47$; $p=0,007$]. Yüksek lisans veya doktora mezunu yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}=6,64$) kısa mesaj kullanma düzeyleri, lisans mezunu yöneticilerden ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=5,37$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, eğitim düzeylerine bağlı olarak çevrimiçi arkadaşlık düzeyleri arasında, anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,71$; $p=0,002$]. Yüksek lisans veya doktora mezunu yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Lisansüstü}}=1,85$) çevrimiçi arkadaşlık düzeyleri, lisans mezunu yöneticilerden ($\bar{X}_{\text{Lisans}}=0,87$) daha yüksektir.

Tablo 7. Yöneticilerin Medya ve Teknoloji Kullanma Puanlarının Bilişim Teknolojileri ile İlgili Hizmet İçi Eğitim Almaya Göre Karşılaştırılması

Boyut	Hizmet İçi Eğitim	Betimsel İst.			t-test		
		n	$\bar{X}$	ss	t	sd	p
Akıllı telefon kullanma	Evet	39	6,96	1,58	2,44	3	0,008**
	Hayır	55	5,91	1,88			
Genel sosyal ağ kullanma	Evet	39	4,55	2,34	0,33	3	0,734
	Hayır	55	4,69	2,17			
İnternette araştırma yapma	Evet	39	6,12	2,30	2,28	3	0,017*
	Hayır	55	5,10	2,76			
E-Posta kullanma	Evet	39	6,35	2,11	2,19	3	0,019*
	Hayır	55	5,39	2,02			
Medya paylaşımı	Evet	39	3,06	2,36	0,14	3	0,877
	Hayır	55	2,98	2,62			
Kısa mesaj (SMS) kullanma	Evet	39	6,19	1,80	1,12	3	0,262
	Hayır	55	5,76	2,23			
Video oyunu oynama	Evet	39	2,40	2,60	0,08	3	0,928
	Hayır	55	2,45	2,88			
Telefon görüşmesi yapma	Evet	39	7,44	1,66	1,56	3	0,118
	Hayır	55	6,90	1,93			
Televizyon izleme	Evet	39	3,62	1,90	0,41	3	0,675
	Hayır	55	3,79	2,29			
Çevrimiçi arkadaşlık	Evet	39	1,00	1,38	0,17	3	0,858
	Hayır	55	1,05	1,54			
Sosyal ağ arkadaşlığı	Evet	39	4,76	2,45	2,53	3	0,005**
	Hayır	55	3,67	2,37			

* $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 7'ye göre Bilişim Teknolojileri (BT) ile ilgili hizmet içi eğitim almak, Akıllı telefon kullanma, İnternette araştırma yapma, E-Posta kullanma, Sosyal ağ arkadaşlığı ve Teknolojiye yönelik olumlu tutum alt boyutları açısından anlamlı bir fark oluşmasına olmaktadır. Buna göre; yöneticilerin, BT ile ilgili hizmet içi eğitim almalarına bağlı olarak akıllı telefon kullanma düzeyleri arasında, eğitim alanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,44$; $p=0,008$]. BT ile ilgili hizmet içi eğitim alan yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=6,96$) Akıllı

telefon kullanma düzeyleri, BT ile ilgili hizmet içi eğitim almayan yöneticilerden ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=5,91$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, BT ile ilgili hizmet içi eğitim almalarına bağlı olarak internette araştırma yapma düzeyleri arasında eğitim alanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,28$; $p=0,017$]. BT ile ilgili hizmet içi eğitim alan yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=5,12$) internette araştırma yapma düzeyleri, BT ile ilgili hizmet içi eğitim almayan yöneticilerden ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=5,10$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, BT ile ilgili hizmet içi eğitim almalarına bağlı olarak E-Posta kullanma düzeyleri arasında eğitim alanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,19$; $p=0,019$]. BT ile ilgili hizmet içi eğitim alan yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=6,35$) E-Posta kullanma düzeyleri, BT ile ilgili hizmet içi eğitim almayan yöneticilerden ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=5,39$) daha yüksektir.

Yöneticilerin, BT ile ilgili hizmet içi eğitim almalarına bağlı olarak sosyal ağ arkadaşlığı düzeyleri arasında eğitim alanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(113)}=2,53$; $p=0,005$]. BT ile ilgili hizmet içi eğitim alan yöneticilerin ($\bar{X}_{\text{Evet}}=4,76$) sosyal ağ arkadaşlığı düzeyleri, BT ile ilgili hizmet içi eğitim almayan yöneticilerden ($\bar{X}_{\text{Hayır}}=3,67$) daha yüksektir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, okul yöneticilerinin en çok telefon konuşması yaptıkları, bunu akıllı telefon ve kısa mesaj kullanımının izlediği tespit edilirken; okul yöneticilerinin en az kullandıkları teknolojinin ise sırasıyla, video oyunu oynama, medya paylaşımı yapma ve televizyon izleme olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada okul yöneticilerinin çevrimiçi arkadaşlık için çok düşük düzeyde teknolojiyi kullandıkları, sosyal ağ arkadaşlığının ise orta düzeylerde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeyleri ile akıllı telefon kullanma, genel sosyal ağ kullanma, internette araştırma yapma, e-posta kullanma, sosyal ağ arkadaşlığı arasında pozitif yönlü “güçlü” bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin telefonda konuşma, akıllı telefon kullanma, kısa mesaj atma, genel sosyal ağ kullanma, internette araştırma yapma, e-posta kullanma amacıyla teknolojiyi sıklıkla kullandıkları söylenebilir. Bu durum, okul yöneticilerinin medyayı ve teknolojiyi daha çok resmi amaçlı iletişim aracı olarak kullandıklarını, ancak sınırlı da olsa sosyal medyanın bazı özelliklerinden de yararlandıklarını göstermektedir. Uygun (2023) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da okul yöneticilerinin medya ve teknolojiyi görev yoğunluklu olarak resmi amaçla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, cinsiyet değişkeni ile ölçeğin alt boyutlarından akıllı telefon kullanma, genel sosyal ağ kullanma, internette araştırma yapma, e-posta kullanma, medya paylaşımı, video oyunu oynama, telefon görüşmesi yapma, çevrimiçi arkadaşlık yapma boyutları arasında kadın yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çevrimiçi arkadaşlık boyutunda görülen anlamlı farklılık ise erkek okul yöneticilerinin lehinedir. Okul yöneticilerinin ölçeğin diğer alt boyutlarına yönelik algılarında cinsiyet açısından bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Gürsel (2020) tarafından yapılan ve okul müdürlerinin medya ve teknoloji kullanma düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik benzer sonuçları içeren çalışma da araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Erbakırcı (2008) tarafından yapılan

Okul Yöneticilerinin Medya ve Teknoloji Kullanma Düzeyleri

araştırmada, teknolojiyi içselleştirme boyutunda erkek okul yöneticileri lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, mesleki kıdem değişkeni ile ölçeğin alt boyutlarında akıllı telefon kullanma, genel sosyal ağ kullanma, internette araştırma yapma, medya paylaşımı ve sosyal ağ arkadaşlığı boyutları arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen fark, mesleki kıdemi az olan okul yöneticileri lehindir. Bu durum, düşük olan kıdemin teknolojiye daha fazla yatkın olmasıyla ve teknolojiyi daha kolay öğrenebilmeyi ve kullanabilmeyi sağlamasıyla açıklanabilir. Gürsel (2020) tarafından yapılan çalışmada da okul müdürlerinin medya ve teknoloji kullanma düzeyleri ile akıllı telefon kullanma, internette araştırma yapma, e-posta kullanma, kısa mesaj kullanma değişkenleri arasında 1-5 yıl kıdemi olan okul yöneticileri lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Menteşe (2013) ve Öztürk (2021) tarafından yapılan araştırmalarda da hizmet yılı az olan öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda hizmet yılı fazla olan öğretmenlere oranla daha yeterli oldukları tespit edilmiştir.

Araştırmada, eğitim durumu değişkeni ile ölçeğin alt boyutlarından akıllı telefon kullanma, e-posta kullanma, medya paylaşımı, kısa mesaj kullanma ve çevrimiçi arkadaşlık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oluşan farklılık lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora) alan okul yöneticilerinin lehindedir. Başka bir deyişle, lisansüstü eğitim alan okul yöneticilerinin lisans eğitimi almış yöneticilerden daha fazla teknolojiyle iç içe oldukları söylenebilir. Burada eğitimin, teknolojiyi benimseme ve kullanma konusunda önemli bir hızlandırıcı görevi gördüğü de söylenebilir. Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin teknoloji yeterliklerinin önlisans eğitimi almış öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Gencay (2018) tarafından yapılan çalışmada, araştırma sonuçlarımızı destekler nitelikte genel teknoloji liderliği algısında eğitim durumu değişkeninin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, okul türü değişkeni ile ölçeğin kısa mesaj kullanma alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticilerinin kısa mesaj (SMS) kullanma düzeyleri diğer okullarda görev yapan okul yöneticilerinden daha yüksektir. Çağtaş (2019) tarafından yapılan çalışmada da ilköğretim yöneticilerinin bilişim teknolojileri yeterliklerinin diğer okul yöneticilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürsel (2020) tarafından yapılan çalışmada ise okul türü değişkeni ile ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergiş (2005) ise yaptığı çalışmada, ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerinin, teknolojiye ilişkin ana kavramları anlama, bilgisayar donanımlarını ve program yazılımlarını kullanma yeterliklerinin ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Okul türleri arasındaki bu farklılık, Bakanlık tarafından okullara teknolojinin entegre edilmesi tarihi ve önceliğiyle açıklanabilir. Ayrıca ilköğretim okulu müdürlerinin bireysel olarak teknolojiye daha yatkın olmalarının da bu sonuçta rol oynadığı söylenebilir.

Araştırmada, bilişim teknolojileri (BT) hakkında hizmet içi eğitim alma değişkeni ile ölçeğin alt boyutlarından akıllı telefon kullanma, internette araştırma yapma, e-posta kullanma ve sosyal ağ arkadaşlığı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar, okul yöneticilerine yönelik yapılan teknoloji içerikli hizmet içi eğitim çalışmalarının, yöneticilerin medya ve teknoloji kullanmaya ilişkin bilgilerini ve bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Medya ve teknoloji konusunda amaca yönelik ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitim çalışmalarının eğitici, bilgilendirici ve güncelleyici etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Yıldız, Tüysüz ve Öztürk (2021) tarafından

Mehmet İzci-Cihan Çuçi-Hacı İsmail Kapan-Zeynep Atay

yapılan çalışmada bilişim teknolojileri hakkında hizmet içi eğitim alma ile okul yöneticilerinin teknoloji kullanımına ilişkin tutumları ve algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Eren-Şişman (2010) yaptığı çalışmada, bilişim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitime katılan okul müdürlerinin teknoloji kullanımı konusunda daha özgüvenli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

1. Okul yöneticilerinin medyayı ve teknolojiyi eğitimde aktif kullanabilmelerini sağlamaya dönük uygulama ağırlıklı etkili hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
2. Okul yöneticisi adayı olan öğretmenlere lisans eğitimi sırasında (hizmet öncesi) medyanın ve eğitim teknolojilerinin etkili kullanımı konusunda sonuç alıcı eğitimler verilmelidir.
3. Okul yöneticileri, eğitimde sosyal medyanın kullanılması hususlarında bilgilendirilmeli, sosyal medya ortamlarına ve araçlarına ilişkin var olan olumsuz algıları pozitif yönde şekillendirilmelidir.
4. Okul yöneticileri, teknolojiye ilişkin gelişme ve değişimleri sürekli izleyerek çalışanlarını da bu yönde harekete geçirmelidir.
5. Eğitim düzeyinin yükselmesi okul yöneticilerinin medya ve teknoloji kullanma düzeylerini yükselttiğinden, bütün okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim almaları sağlanmalıdır.
6. Bakanlık tarafından sağlanacak destekle, okul yöneticilerinin teknolojiye ilişkin olumsuz tutumları yok edilmeli, teknolojiyi kullanabileceklerine ilişkin özgüvenleri geliştirilmeli ve teknolojinin maliyetine ilişkin kaygıları giderilmelidir.
7. Araştırmacılar tarafından, okul yöneticilerinin teknoloji yeterlikleri ile okullara yapılan teknoloji yatırımları arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak çalışmalar yapmaları alana katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Aktaş, N. (2016). *Ortaöğretim kurumları okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Akyüz, M. (2018). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 - M.S.2018*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-31
- Baltacı, A. (2018). Araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.

Okul Yöneticilerinin Medya ve Teknoloji Kullanma Düzeyleri

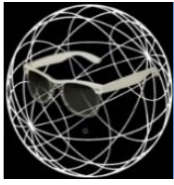
- Bayrak, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 568-586.
- Brett, J. (2019). *Evolving digital leadership: How to be a digital leader in tomorrow's disruptive World*. New South Wales: Apress.
- Çağtaş, Ö. (2019). *Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri kullanım öz yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Çalışkan, M. ve Mencik, Y. (2015). Değişen dünyanın yeni yüzü: Sosyal medya. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 254-277.
- Ellul, J. (2003). *Teknoloji toplumu*. M. Ceylan (Çev.). İstanbul: Bakış Kitaplığı.
- Erbakırcı, A. M. (2008). *Ankara ili ortaöğretim okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumları ve yönetim bilişim sistemini kullanma durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara
- Eren-Şişman, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Ergişi, K. (2005). *Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale
- Foucault, M. (2020). *Society must be defended*. New York: Picador Publication
- Gencay, A. (2018). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Günbayı, İ. ve Cantürk, G. (2011). Bilgisayar teknolojisinin okul yönetiminde kullanımında okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisine karşı tutumları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 47-70.
- Gürsel, R.S. (2020). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile medya ve teknoloji kullanımı ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Gürsel, R.S. ve Yıldız, K. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile medya ve teknoloji kullanımı ve tutumları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(69), 3871-3884
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 145-166.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Marx, K. (2011). *Das kapital*. London: Createspace Independent Publishing

Mehmet İzci-Cihan Çuçi-Hacı İsmail Kapan-Zeynep Atay

- MEB, (2013). *İlköğretim teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Menteşe, M. (2013). *Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Özgür, H. (2016). Adapting the media and technology usage and attitudes scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1711-1735
- Öztürk, D. (2021). *Lise yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Paşaoğlu, D. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Taş, H. & Kiroğlu, K. (2018). Assessment of the 2017 primary school social studies curriculum according to teachers' views. *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716
- Taş, H. & Minaz, M. B. (2021). Knowledge levels of teachers with refugee student(s) in their class related to classroom management. *SAGE Open*, 11(4), 1-12. doi:10.1177/21582440211061369
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 8(30): 271-281.
- Ulukaya, F., Yıldırım, N. ve Özeke, V. (2017). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 125-149.
- Uygun, P. (2023). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile medya ve teknoloji kullanımı tutumları üzerine ilişkisel bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yengin, D. (2015). *Yeni medya ve dokunmatik toplum*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Yıldız, B. B., Tüysüz, H. ve Öztürk, M. (2021). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile yenilik yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 16(3), 1087-1108. Doi: 10.7827/TurkishStudies.50790
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici liderlik*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Etik Beyan ve Kurul Onayı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla yazarlar tarafından 21.06.2023 tarihli Etik Beyan Formu imzalanmıştır.



Eğitim-Öğretim Sorunlarına Öğretmen Gözünden Çok Boyutlu Bir Bakış

Elif Asar* - Beyza Büşra Köksal* - Sezen Şanlı*

Öz

Eğitim-öğretim sürecini etkileyen birçok sorun olduğu kuşkusuzdur. Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunların belirlenerek ortaya konması, sorunlara çözüm üretebilmenin öncelikli şartıdır. Öğretmenlerin gözünden eğitim-öğretim sorunlarını çok boyutlu olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiş olan 89 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler tablolastırılırken ve bulgular raporlanırken nicelleştirme (sayısallaştırma) yoluna gidilmiştir. Araştırmada, öğretmenler tarafından; öğretmenlerden, okuldan, öğrencilerden, velilerden, eğitim yöneticilerden ve eğitim sisteminden kaynaklanan 49 belli başlı sorunun dile getirildiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim sorunları, Öğretim sorunları, Eğitim sistemi, Öğretmen, Yönetici, Öğrenci, Veli

A Multidimensional View of Educational Problems from the Teacher's Perspective

Abstract

There is no doubt that there are many problems affecting the education process. Identifying and presenting the problems experienced in the education-training process from the teachers' perspective is a primary condition for being able to produce solutions to the problems. A descriptive research approach was adopted in this study, which aims to examine education-training problems multidimensionally from the perspective of teachers. The study group of the research consists of 89 teachers. The study group of the research was determined through easily accessible sampling, one of the purposeful sampling methods. Research data was collected with a survey form developed by the researchers and consisting of open-ended questions. The data obtained was analyzed with content analysis. In addition, quantification was used when tabulating the data obtained and reporting the findings. In the research, by teachers; it was determined that 49 main problems arising from teachers, schools, students, parents, education administrators and education system were expressed.

Keywords: Educational problems, Teaching problems, Education system, Teacher, Administrator, Student, Parent

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 24.11.2023	Kabul Tarihi: 23.02.2024
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atıf: Asar, E., Köksal, B. B., & Şanlı, S. (2024). Eğitim-öğretim sorunlarına öğretmen gözünden çok boyutlu bir bakış. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 19-33, doi: 10.5281/zenodo.10527763

* Sınıf Öğretmeni, Bandırma Edincik İlkokulu, elf.dursun@gmail.com, ORCID: 0009-0004-1472-4648, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Perşembe 75.Yıl Anaokulu, beyza52200@gmail.com, ORCID: 0009-0006-1189-4478, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Perşembe Kırılı İlkokulu, sezenkulhan@gmail.com, ORCID: 0009-0001-2552-9483, Türkiye

Giriş

Eğitim, bireyin kendi potansiyelini ve yaratıcı gücünü keşfetmesine yardımcı olarak; insani gelişimini sağlar, içinde yaşadığı topluma ve dünyaya yönelik duyarlılığını ve uyumunu artırır, vatandaşlık bilincini geliştirir, ulusal ve uluslararası işgücü piyasalarının gerektirdiği yetenekleri, becerileri ve donanımı kazandırır. Eğitim, bireylerin öğrendiklerini gerçek hayata uygulayabilme kapasitesini artırdığı gibi, günün koşullarına göre yeni bilgi ve teknolojileri etkin olarak kullanabilmelerini ve daha üretken olmalarını sağlar (Gül, 2008).

Türk Eğitim Sistemi, yaklaşık 18 milyon öğrencisi ve 1.2 milyonun üzerinde öğretmeni olan (MEB, 2022) çok büyük bir sistemidir. Bu sistemin geliştirilmesi, eksikliklerin giderilmesi, yanlışların düzeltilmesi için birçok düzenleme yapılsa da eğitim sisteminin bazı sorunları hala devam etmektedir. Bu sorunlar daha önce yapılan birçok çalışmada belirlenmiştir. Bu sorunlar arasında özellikle sistemin aşırı merkeziyetçi yapısı, eğitim yöneticiliğinin mesleklaşmaması, öğretmen yetiştirme sistemi, eğitime erişimde yaşanan eşitsizlikler, mesleki teknik eğitim gibi sorunlarda herhangi bir iyileşme görülmemektedir (Karataş & Çakan, 2018). Bakanlıkta tekrarlanan işler ve aynı görevleri gerçekleştiren birimlerin olması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, ikili öğretimin ve birleştirilmiş sınıf uygulamasının devam etmesi, öğretmen yetiştirme ve istihdamında arz-talep dengesinin yeterince kurulamaması ve bazı bölgelerde yaşanan hızlı öğretmen değişimi, eğitim planlamalarının kısa dönemli yapılması ve sık sık değişiklik yapılması, sınıf mevcudu standartlarının ülkenin her tarafında sağlanamaması, eğitime erişimde istenilen düzeye ulaşamaması ve okullarda sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin aynı düzeyde olmaması, hizmet öncesi eğitim veren yükseköğretim programları ile Bakanlığın istihdam stratejilerinin örtüşmemesi Türk Eğitim Sistemi'nin zayıf yönleri olarak belirlenmiştir (MEB, 2023).

Öğretmen, öğrencilerine önemli bilgiler veren ve öğrencilerine bilgiye ulaşmanın yollarını öğreten kişi olarak nitelendirilebilir (Taş & Minaz, 2021). Öğretmenler medeniyetin korunmasında, kültürün geliştirilip genç kuşaklara aktarılmasında, toplumun inanç ve değer yargılarının güçlendirilmesinde, gelişme ve kalkınma bilincinin toplum bilincine dönüştürülmesinde ve demokratik toplum düzeninin yerleşmesinde önemli sorumluluklar üstlenen kişilerdir (Özyılmaz, 2013). Bu bakımdan eğitim sisteminde öğretmenlerin sahip olduğu genel mesleki yeterlikleri, özel alan yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları çok önemli bir yer tutmaktadır (Karataş & Çakan, 2018).

Öğrencilerinde bilgi ve becerilere yönelik ilgi ve istek uyandıran, onlara bilgiye ulaşma yollarını gösteren ve edindikleri bilgileri nasıl kullanacaklarını öğreten kişi olan öğretmen toplumu okuyan, şekillendiren, yön veren ve kitleleri arkasından sürükleyen önemli aktörlerdendir (Başar & Doğan, 2015). Öğretmen, sadece görev yaptığı okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan kişidir. Dolayısıyla öğretmenin hizmet verdiği bölge ve toplumun kültürel yapısı, öğretmenden beklentileri de değiştirebilmektedir. Öğretmen üzerinde taşıdığı bu sorumlulukları sorunsuz biçimde yerine getirmesi başta okul yöneticileri ve ebeveynler olmak üzere diğer eğitim paydaşlarından destek görmesine bağlı olduğu düşünülmektedir (Gökçe, 2013). Dolayısıyla öğretmenin eğitim

sürecinde verimliliğinin artması ve performansının üst düzeye çıkması, eğitim bileşenlerinin sorunsuz uyumu ve işlemesine bağlıdır.

Öğretmenlerin mesleki hayatlarında karşılaştıkları bazı olumsuz durumlar mesleklerinin icrasını güçleştirmektedir. İlgili alanyazında bu sorunlar; okulun fiziki yapısı, çevrenin koşulları, sınıf yönetimi, öğrencilerin eğitim öğretime hazırbulunuşluk düzeyleri, paydaşlarla ve çevreyle ilişkiler, öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki itibarını kaybetmesi, ilgili makamların öğretmen sorunlarına duyarsız kalması, görev yapılan yerdeki halkın ekonomik, sosyal ve kültürel yapısı, öğretmene yönelik politikaların tutarsızlığı, öğretmen üzerindeki veli ve toplum baskısı, öğretmenin gösterdiği gayretin veli ve toplum tarafından yeterince desteklenmemesi ve takdir edilmemesi, birleştirilmiş sınıflı okullarda yöneticilik ve öğreticilik görevi vb. olarak yer almaktadır (Aydın, 2009; Dağlı & Han, 2017; Tösten, Han & Ergül, 2016). Yılmaz ve Altinkurt (2011) tarafından yapılan çalışmada, merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksikliği, mevcut öğretmenlerin niteliği, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, siyaset, öğretmen atama sistemi, finansman sorunları ve mesleki teknik eğitim Türk milli eğitimin sisteminin başlıca sorunları olarak belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerlerinin özelliklerine göre sorunları da değişiklik göstermektedir (Taşkaya, Turhan & Yetkin, 2015). Şehirlerdeki yaşam standartlarıyla köylerdeki yaşam standartları arasında var olan büyük farklılıklar çoğu zaman öğretmenlerin karşısına olumsuzluk ya da sorun olarak çıkabilmektedir (Palavan & Donuk, 2015).

Günümüzde sosyal devletin belki de en temel ve önemli görevlerinden biri, temel eğitimin tüm vatandaşlara ücretsiz olarak sağlanmasıdır. Bu durum, sadece kişinin niteliklerini ve yeteneklerini geliştirmek ve sosyal ve iktisadi fayda sağlamak bakımından önemli değildir. Bunun yanında, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, devlete ve demokrasiye olan güvenin korunması ve sosyal adalet, barış ve huzurun sürdürülmesi bakımından da çok önemlidir (Taş & Minaz, 2021). Bu amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğinin sorgulanarak eğitimin kalitesinin yükseltilebilmesi için, Türk Eğitim Sistemi'nin temel sorunlarının açıkça ortaya konması ve tartışılması çok önemlidir. Eğitim öğretimin etkililiğinin ve başarısının, bir anlamda eğitim sisteminin odağında görülen öğretmenlerin sorunlarının çözümüne bağlı olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları tanımlamak, sorunların çözümüne ilişkin yetkililerde farkındalık yaratmak ve eğitim-öğretim sürecinin niteliğinin artırılmasına hizmet etmek amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları olumsuz durumları belirlemek, yaşadıkları sorunları incelemek ve sorunların çözümüne ilişkin farkındalık oluşturmak var olan sorunların çözümü açısından önemli bir aşamadır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmanın alanyazına katkı sağlamakla birlikte, öğretmen ve öğretmen adaylarının görev yaparken karşılaşılabilecekleri sorunlara ilişkin önceden bilgi sahibi olmaları noktasında yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada eğitim-öğretime ilişkin sorunlar, bizzat eğitim-öğretim emekçilerinin bakış açılarından ele alınmış ve eğitim-öğretime ilişkin sorunların öğretmen bakış açısıyla çok boyutlu olarak mercek altına alınması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
2. Eğitim-öğretim sürecinde okuldan kaynaklanan sorunlar nelerdir?
3. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
4. Eğitim-öğretim sürecinde velilerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
5. Eğitim-öğretim sürecinde eğitim yöneticilerinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
6. Eğitim-öğretim sürecinde eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin gözünden eğitim-öğretim sorunlarını çok boyutlu olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Betimsel araştırma, var olan bir olayı/olguyu nicel veya nitel yönden betimleyen araştırma türüdür (McMillan & Schumacher, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılında Ordu ilinde görev yapan 89 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacılar tarafından çalışmalarına uygunluk durumu, kolay ve hızlı veri sağlama durumu dikkate alınarak tercih edilmekte ise de kritik durumlar hakkında önemli bilgilerin ortaya çıkmasını da sağlayabilir (Patton, 2014). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan öğelere dayanan bir örneklem seçme yöntemidir (Baltacı, 2018). Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	47	52,81
	Kadın	42	47,19
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl arası	16	17,98
	11-20 Yıl arası	25	28,09
	21-30 Yıl arası	29	32,58
	31 yıl ve üstü	19	21,35
Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	37	41,57
	Ortaokul	23	25,84
	Lise	29	32,58
Görev Yaptığı Yerleşim yeri	Köy	17	19,10
	İlçe	32	35,96
	İl	40	44,94

Tablo 1’e göre çalışma grubundaki öğretmenlerin %52,81’i erkek, %47,19’u kadındır. Öğretmenlerin %17,98’i 1-10 yıl arası, %28,09’u 11-20 yıl arası, %32,58’i 21-30 yıl arası, %21,35’i 31 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. %41,57’si ilkokulda, %25,84’ü ortaokulda, %32,58’i ise lisede görev yapana katılımcıların %19,10’u köydeki okullarda, %35,96’sı ilçe merkezindeki okullarda, %44,94’ü ise il merkezindeki okullarda görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Açık uçlu anket formu, katılımcılardan yazılı olarak görüşlerinin alınmasında kullanılmaktadır (Creswell, 2015). Açık uçlu sorulardan oluşan anket formunun geliştirilmesi sürecinde alan uzmanı 2 öğretim üyesinden, farklı branşlardan 6 öğretmen ile 3 okul müdüründen görüş alınmıştır. Anket araştırmaya katılan öğretmenlerin

cinsiyet, branş, görev yaptığı okul türü, okulunun bulunduğu yerleşim yeri, mesleki kıdemi bilgilerinin yer aldığı birinci bölüm ile öğretmenlerin öngördükleri, deneyimledikleri veya yaşadıkları eğitim-öğretim sorunlarını maddeler halinde listeledikleri ikinci bölümden oluşmaktadır. Katılımcıların anket formunu doldurmaları yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere titizlikle uyulmuş ve bu amaçla yazarlar tarafından Etik Uygunluk formu imzalanmıştır. Araştırmaya katılmada gönüllük esas alınmış; elde edilen veriler, nesnel bir yaklaşımla ve bilimsel kaygılardan ödün vermeksizin analiz edilmiş ve raporlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nitel veriler tümevarımcı içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Katılımcılardan sağlanan veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlendikten sonra kodlanmıştır. Elde edilen verilerin anlamlı parçalara ayrılmasının ve veri birimlerine dönüştürülmesinin ardından, taslak kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Ayrıca elde edilen veriler analiz edilirken ve bulgular raporlanırken nicelleştirme (sayısallaştırma) yoluna gidilmiştir. Nitel verinin nicelleştirilmesi; görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi yoluyla elde edilen yazılı verinin, belli süreçlerden geçirilerek sayılara ya da rakamlara dökülmesidir. Nitel verilerin nicelleştirilmesinin nedeni, verilerin yorumlanmasının adil biçimde yapılmasına ve temaların karşılaştırılmasına olanak sağlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği

Bu araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini artırmak için uzman görüşünün alınması, veri analiz sürecinin açıklanması, nitel verilerinin sayısallaştırılması, çalışma grubunun nasıl seçildiğinin açıklanması, verilerin tutarlı bir şekilde yansıtılması gibi stratejiler izlenmiştir. Araştırmada çoklu kodlayıcı güvenirliği sağlamak için araştırmacılara ek olarak eğitim bilimleri alanından bir uzmana da kodlayıcı görevi verilmiş, araştırmacıların ve görevlendirilen kodlayıcının hazırladıkları metinler (kategoriler/temalar) karşılaştırılmış ve yapılan karşılaştırmada %92 oranında bir tutarlılık tespit edilmiştir. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles, Huberman & Saldan 2014). Ayrıca Merriam'a (2013) göre bir araştırmanın geçerliği ve güvenirliği önemli ölçüde araştırmacı etiğine bağlıdır. Bu bağlamda kişisel bilgilerin gizlenmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi sürecinde etik ilkelere özellikle özen gösterilmiştir. Toplanan verilerin ve ulaşılan sonuçların katılımcılara götürülüp üzerinde çalışılması, araştırmanın güvenirliğini ve geçerliğini güçlendirdiğinden (Silverman, 2006), araştırmacılar tarafından toplanan veriler ve ulaşılan sonuçlar katılımcılara kontrol ettirilerek teyit edilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgular

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Veriler

Tema	Alt Temalar	N	%
Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar	Öğretmen eksikliği (derslerin boş geçmesi)	78	87,64
	Öğretmen değişiminin (tayin/yer değiştirme) çok fazla olması	69	77,53
	Öğretmenlerin maddi sıkıntılar çekmeleri	65	73,03
	Öğretmenlik mesleğine yönelik saygının azalması	60	67,42
	Öğretmenlerin kendilerini güncellememeleri	58	65,17
	Öğretmenler arasındaki siyasi ve ideolojik kutuplaşmalar	52	58,43
	Öğretmenlerin Bakanlıkça desteklenmemesi	45	50,56
	Öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri	41	46,07
	Ücretli öğretmen çalıştırılması	39	43,82
	Öğretmenlerin mesleklerini sevmemeleri	28	31,46

Tablo 2’ye göre; katılımcılar, öğretmen eksikliğini, öğretmen değişiminin (tayin/yer değiştirme) çok fazla olmasını, öğretmenlerin maddi sıkıntılar çekmelerini, öğretmenlik mesleğine yönelik saygının azalmasını, öğretmenlerin kendilerini güncellememelerini, öğretmenler arasındaki siyasi ve ideolojik kutuplaşmaların varlığını, öğretmenlerin Bakanlıkça desteklenmemesini, öğretmenlerin mesleki yetersizliklerini, ücretli öğretmen çalıştırılmasını ve öğretmenlerin mesleklerini sevmemelerini öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar olarak ifade etmektedirler.

2. Okuldan kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgular

Eğitim-öğretim sürecinde okuldan kaynaklanan sorunlara ilişkin veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okuldan Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Veriler

Tema	Alt Temalar	N	%
Okuldan Kaynaklanan Sorunlar	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	81	91,01
	Ders araç-gereçlerinin yeterli olmaması	77	86,52
	Okulların donanım eksikliği bulunması	75	84,27
	Okulların yeterince temiz ve hijyen olmaması	72	80,90
	Okullara verilen mali desteğin yetersizliği	70	78,65
	İnternet ve teknolojik alt yapının yetersizliği	65	73,03
	Okullardaki çevre düzenlemesinin çocuklar için uygun olmaması	63	70,79
	Okulda ikili öğretim yapılması	61	68,54
	Birleştirilmiş sınıf uygulamasının devam etmesi	51	57,30
	Okulların bakım ve onarımlarının yapılmaması	43	48,31
	Okul binalarının engelli erişimine uygun olmaması	40	44,94
	Okullarda kütüphane, laboratuvar, ışık ve atölye bulunmaması	38	42,70
	Okul binalarının çok katlı olması	30	33,71

Tablo 3'e göre; katılımcılar, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını, ders araç-gereçlerinin yeterli olmamasını, okulların donanım eksikliğinin bulunmasını, okulların yeterince temiz ve hijyen olmamasını, okullara verilen mali desteğin yetersiz olmasını, internet ve teknolojik alt yapının yetersizliğini, okullardaki çevre düzenlemesinin çocuklar için uygun olmamasını, ikili öğretim yapılmasını, birleştirilmiş sınıf uygulamasının devam etmesini, okulların bakım ve onarımlarının yapılmamasını, okul binalarının engelli erişimine uygun olmamasını, okullarda kütüphane, laboratuvar, işlik ve atölye bulunmamasını ve okul binalarının çok katlı olmasını okuldan kaynaklanan sorunlar olarak ifade etmektedirler.

3. Öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgular

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Veriler

Tema	Alt Temalar	N	%
Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar	Okulu ve öğretmeni önemsememe	78	87,64
	Teknoloji bağımlılığı	75	84,27
	Toplumsal ve kültürel değerlerde aşınma	71	79,78
	Hedefsiz yaşama	66	74,16
	Motivasyon eksikliği	60	67,42
	Aileler tarafından aşırı şımartılma	58	65,17
	Sınav odaklı çalışma	55	61,80
	Zararlı alışkanlıklar edinme	47	52,81
	Okula ulaşma güçlüğü	38	42,70

Tablo 4'e göre; katılımcılar, okulun önemsememesini, teknoloji bağımlılığını, toplumsal ve kültürel değerlerde aşınmayı, hedefsiz yaşamayı, motivasyon eksikliğini, aileler tarafından aşırı şımartılmayı, sınav odaklı çalışmayı, zararlı alışkanlıklar edinmeyi ve okula ulaşma güçlüğü çekmeyi öğrencilerden kaynaklanan sorunlar olarak ifade etmektedirler.

4. Velilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgular

Eğitim-öğretim sürecinde velilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Velilerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Veriler

Tema	Alt Temalar	N	%
Velilerden Kaynaklanan Sorunlar	Velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olmaları	82	92,13
	Velilerin okuldaki faaliyetlere yeterince katılım sağlamamaları	80	89,89
	Velilerin okulun ve öğretmenlerin taleplerine duyarsız kalmaları	77	86,52
	Velilerin eğitim-öğretim sürecine müdahalede bulunmaları	71	79,78
	Velilerin okul çalışanlarına karşı saygısız davranışlar sergilemeleri	66	74,16
	Velilerin eğitim düzeylerinin düşük olması	61	68,54
	Velilerin eğitim-öğretim konusunda çocuklarına yeterince destek olmamaları	55	61,80
	Velilerin eğitimin önemine inanmamaları	50	56,18
	Velilerin çocukları arasında cinsiyet ayrımı yapmaları	36	40,45

Tablo 5'e göre; katılımcılar, velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olmalarını, velilerin okuldaki faaliyetlere yeterince katılım sağlamamalarını, velilerin okulun ve öğretmenlerin taleplerine duyarsız kalmalarını, velilerin eğitim-öğretim sürecine bilinçsizce müdahalede bulunmalarını, velilerin okul çalışanlarına karşı saygısız davranışlar sergilemelerini, velilerin eğitim düzeylerinin düşük olmasını, velilerin eğitim-öğretim konusunda çocuklarına yeterince destek olmamalarını, velilerin eğitimin önemine inanmamalarını ve velilerin çocukları arasında cinsiyet ayrımı yapmalarını velilerden kaynaklanan sorunlar olarak ifade etmektedirler.

5. Eğitim yöneticilerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgular

Eğitim-öğretim sürecinde eğitim yöneticilerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Eğitim Yöneticilerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Veriler

Tema	Alt Temalar	N	%
Yöneticilerden Kaynaklanan Sorunlar	Yöneticilerin yetersiz olmaları	79	88,76
	Yöneticilerin çalışanlar arasında ayırım yapmaları	77	86,52
	Yöneticilerin mevzuat dışı keyfi uygulamalarda bulunmaları	73	82,02
	Yöneticilerle öğretmenler arasında etkili iletişim sağlanamaması	68	76,40
	Yöneticilerin yeniliklere açık olmamaları	60	67,42
	Yöneticilerin ideolojik davranmaları	55	61,80
	Yöneticilerle öğretmenler arasındaki yeterince iş birliği yapılamaması	50	56,18
	Yöneticilerin inisiyatif almamaları	47	52,81

Tablo 6'ya göre; katılımcılar, yöneticilerin yetersiz olmalarını, yöneticilerin çalışanlar arasında ayırım yapmalarını, yöneticilerin mevzuat dışı keyfi uygulamalarda bulunmalarını, yöneticilerle öğretmenler arasında etkili iletişim sağlanamamasını, yöneticilerin yeniliklere açık olmamalarını, yöneticilerin ideolojik davranmalarını, yöneticilerle öğretmenler arasında yeterince iş birliği yapılamamasını ve yöneticilerin inisiyatif almamalarını eğitim yöneticilerinden kaynaklanan sorunlar olarak ifade etmektedirler.

6. Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgular

Eğitim-öğretim sürecinde eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Veriler

Tema	Alt Temalar	N	%
Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar	Öğretmenliğin önemsenmemesi	83	93,26
	Öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması	82	92,13
	Kariyer ve liyakatin dikkate alınmaması	76	85,39
	Alt yapısı oluşturulmadan kararlar alınması	71	79,78
	Sistemin çok sık değiştirilmesi	68	76,40
	Siyasi ve ideolojik yaklaşımların esas alınması	60	67,42
	Bütçenin verimli kullanılmaması	56	62,92
	Eğitim politikasının olmaması	45	50,56
	Ülke gerçeklerinden kopukluk	42	47,19

Tablo 7'ye göre; katılımcılar, öğretmenliğin önemsenmemesini, öğretmenlerin görüşlerinin alınmamasını, kariyer ve liyakatin dikkate alınmamasını, alt yapısı oluşturulmadan kararlar alınmasını, sistemin çok sık değiştirilmesinin, siyasi ve ideolojik yaklaşımların esas alınmasını, bütçenin verimli kullanılmamasını ve eğitim politikasının olmamasını eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar olarak ifade etmektedirler.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim öğretim sürecinde yaşanan sorunlar belirlenmeye çalışılmış ve sonuç olarak öğretmenlerin öğretmenlerden, okuldan, öğrencilerden, velilerden, yöneticilerden ve eğitim sisteminden kaynaklanan birçok sorun yaşadıkları görülmüştür. Belirlenmiş olan bu sorunların birçok alt soruna da neden olduğu söylenebilir. Niteliğine ve çıkış kaynağına bakılmaksızın öğretmenler tarafından ifade edilen bu sorunların eğitim sürecini olumsuz etkiledikleri bir gerçektir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bütün sorunların tek tek ele alınarak tartışılması olanaklı olmadığından, bu çalışmada en çok dile getirilen ve çözümü önem arz eden sorunlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerle ilgili alt temalarda en çok dile getirilen sorunların öğretmen eksikliği ve öğretmen değişiminin (tayin/yer değiştirme) çok fazla olması olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sağlıklı bir eğitim-öğretim süreci yaşayabilmeleri için her dersin bizzat dersin öğretmeni tarafından verilmesi gerektiği tartışmasızdır. Yasal metinlerde de “bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanan öğretmenliğin, özel bir uzmanlık alanı olduğu gerçeği, derslerin o konuda eğitim almamış kişi (vekil öğretmen, ücretli öğretmen vb.) veya diğer branşlardan öğretmenler tarafından doldurulmaması gerektiğini açıklamaktadır. Türkiye’de yapılan çalışmada öğretmen adayları tarafından eğitim fakültesi mezunu olmayan kişilerin öğretmen olarak görev almaları önemli bir sorun olarak ifade edilmiştir. Gürbüzürk’e (1990) göre eğitimde niteliğin ve öğrencinin başarısının sağlanması, öğretim programının gerekliliklerinin zamanında yerine getirilmesi ve uygulanmasına bağlıdır. Bundan dolayı öğretmenlerin öğretim yılı içerisinde sık sık görev yeri değiştirmeleri öğrenciler açısından olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Sürekli öğretmen değişikliğine maruz kalan öğrencilerin de akademik ve duyuşsal olarak sorunlar yaşamaları kaçınılmazdır (Karataş & Çakan, 2018). Salman (2015) tarafından yapılan çalışmada, sık öğretmen değiştirmekten kaynaklı olarak öğrencilerin akademik anlamda mağduriyet yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin dile getirdikleri bir diğer önemli sorunların ise öğretmenlerin maddi sıkıntılar çekmeleri, öğretmenlik mesleğine yönelik saygının azalması, öğretmenlerin kendilerini güncellememeleri olduğu görülmektedir. Maddi sorunlarını çözmemiş bir öğretmenin mesleğine yoğunlaşması beklenemez. Dolayısıyla öğretmenden istenen düzeyde verim alınabilmesi için maddi sorunlarının, öğretmenin zihnini meşgul etmeyecek şekilde çözülmesi gerekir. Öğretmenlerin aldıkları ücretler yoksulluk sınırında yer almakta, ek ders ücretleri ile sorun hafifletilmeye çalışılmaktadır (Gül, 2008). Öğretmenlerin meslek dışı maddi gelir getirici işlerle uğraşmaları eğitim öğretim sürecinde nitelik sorunu oluşturan bir olgu olarak görmektedirler (Karataş & Çakan, 2018).

Öğretmenlik mesleğinin gün geçtikçe saygınlığını yitirdiği bilinmektedir. Öğretmenlerin aldıkları ücret, geçim standartlarının düşüklüğü bu saygınlığın yitirilmesinde büyük rol oynamaktadır. İnsanların evleriyle, arabalarıyla, giyimleriyle ve takıldıkları sosyal ortamlarıyla değerlendirildikleri günümüzde öğretmenin aldığı maaş, kirasını ödemekte zorlandığı evi, yakıtını dolduramadığı arabası bir statü göstergesi olmaktan çıkmıştır. Öğretmenlerin ikinci iş yapmak zorunda kalmaları da öğrenci ve veli nezdinde değerlerini azaltmaktadır. Bakanlık tarafından öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması, kararlara katılımlarının çok alt düzeyde kalması öğretmenlerin saygınlıklarını zedelemektedir (Kıroğlu, 2021). Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının aşınması eğitimde şiddet olaylarının artmasına neden olmakta ve bu durum öğretmenin zedelenmiş olan saygınlığını yok etmektedir. Karakütük ve Özdoğan-Özbal (2019)

tarafından yapılan çalışmada da öğretmene gereken değerin verilmemesi önemli bir eğitim sorunu olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin çeşitli nedenlerle kendilerini güncelleyemedikleri de bir gerçektir. Yılmaz ve Altinkurt (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin önemli bir bölümünün kendisini geliştirmediği, yeniliklere uyum sağlamadıkları ve okulda öğrendikleriyle yetindikleri tespit edilmiştir. Doğan (2014) ülkemizdeki öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki formasyon bilgilerini geliştirmek gibi bir önceliğinin olmadığını, alanlarını ve alanlarındaki değişimleri izlemediklerini, kendilerini yenileyecek kültürel yoğunlaşma, istek ve girişimleri de göstermediklerini ifade etmektedir. İfade edilen bu durumun öğretmenin niteliğini düşürdüğü ve eğitim-öğretim sürecinin verimini azalttığı söylenebilir. Nitekim Altun (2009) yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin kendilerini geliştirmemelerinin ve eğitime önem vermemelerinin bir sonucu olarak öğrencilerin başarısızlığa uğradıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde öğretmenlerin niteliklerinin anahtar bir role sahip olduğu düşünüldüğünde (Kavak, Aydın & Akbaba-Altun, 2007), öğretmen niteliklerinin eğitim öğretimin başarısının veya başarısızlığının önemli bir belirleyicisi olduğu söylenebilir.

Okul ile ilgili sorunlar alt teması bağlamında öğretmenlerin en çok dile getirdikleri ve dikkat çektikleri sorunlar; sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders araç-gereçlerinin yeterli olmaması, okulların donanım eksikliğinin bulunması, okulların yeterince temiz ve hijyen olmaması ve okullara verilen mali desteğin yetersiz olması şeklinde sıralanmaktadır. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalarda da bu durum dile getirilmekte; okulların hem fiziki açıdan hem de araç-gereç açısından yetersiz kaldığı; bu durumun ise öğrenme ve öğretme sürecini olumsuz yönde etkilediği ve öğrencilerin istedik yönde davranışlar gösterememelerine sebep olduğu tespit edilmiştir (Altun, 2009; Özpınar & Sarpkaya, 2010; Taşkaya, Turhan & Yetkin, 2015). Ayrıca, yapılan çalışmalarda eğitimde nitelik ile ilgili birçok sorunun temelinde mali destek yetersizliği sorununun yattığı ifade edilmiştir (Gül, 2008). Taş ve Kiroğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada, eğitim kurumlarının fiziksel ve donanım sorunlarının eğitim için ayrılan kaynakların yetersizliğinde, derslik, birim ve bölümlerin kapasite yetersizliğinde, ikili öğretim yapılmasında, birleştirilmiş sınıf uygulamasında, binaların bakımsız ve onarım gerektirmesinde, eğitim ortamlarının tertip, düzen ve temizliğinin istenen düzeyde olmamasında, okul bahçeleri ile diğer bölüm ve birimlerinin donatılarının yetersizliğinde, engelli bireyler için alınan tedbirlerin eksikliğinde birleştiği tespit edilmiştir. Yılmaz ve Altinkurt (2018) tarafından yapılan çalışmada, eğitime ayrılan pay ile donanım ve fiziksel yetersizliklerin, sınıfların kalabalık olmasının Türk Eğitim Sistemi'nin önemli sorunları arasında olduğu belirlenmiştir. Yardımcı personelde (Korkmaz, 2005), derslik, okul, araç-gereç, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphanede yetersizlikler bulunmaktadır (Gedikoğlu, 2005). Eğitime ayrılan kamusal kaynakların yetersizliği eğitimde nitelik sorununa neden olabilmektedir. Bundan dolayı, eğitimin kamusal niteliği, toplumsal ve kültürel getirileri göz önünde tutularak eğitimin vazgeçilmezliği dikkate alınmalıdır. Sosyal devlet anlayışı bağlamında eğitimin mali olarak desteklenmesi, yeni finansal kaynakların yaratılması sağlanmalıdır.

Öğrencilerle ilgili sorunlar alt teması bağlamında öğretmenlerin öğrencilerle ilgili olarak dikkat çektikleri sorunlar; okulu önemsememe, teknoloji bağımlılığı, toplumsal ve kültürel değerlerde aşınma, hedefsiz yaşama ve motivasyon eksikliği şeklinde sıralanmaktadır. Okulu, öğretmeni, toplumsal ve kültürel değerleri önemsememenin, amaçsız yaşamının ve motivasyon eksikliğinin öğrencinin toplumsal bağlarını kopartarak içine kapanması, kendini çaresiz ve yalnız hissetmesi şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durum ise, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinden uzaklaşması veya bu süreçten soğuması şeklinde tezahür edebilmektedir. Başka bir deyişle okulu ve öğretmeni önemsememe, eğitim-öğretim sürecinden soğuma, hedefsiz ve değerlere bağlı olmadan yaşama ve motivasyon eksikliği; öğrencinin okula zayıf bağlılığını, olumsuz tutumunu, okulun sosyal ve akademik boyutunu anlamsız görmesi, okuldan ve öğrenme sürecinden duygusal anlamda kopuşunu ifade eder. Ünsal (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğrencileri toplumsal değerlere yönelik kayıtsız olma nedenleri; medyanın etkisi, öğrencinin değer görmemesi, öğrencinin yetiştirme tarzı, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar, başarı kaygısı ve popüler kültür şeklinde sıralanmıştır. Aile öğrencinin toplumsal değerlere yönelik ilişkisini belirleyen önemli bir faktördür. Aile üyelerinin çocuklara yönelik umursamaz tutumunun, çocuğun okuldan soğumasına, hedefsiz yaşamasına, kendine, ailesine ve okuluna yabancılaşmasına neden olduğu söylenebilir (Avcı, 2012).

Veliler ile ilgili sorunlar alt teması bağlamında öğretmenlerin velilerle ilgili olarak tespit ettikleri sorunlar; velilerin çocuklarına karşı ilgisiz olmaları, velilerin okuldaki faaliyetlere yeterince katılım sağlamamaları, velilerin okulun ve öğretmenlerin taleplerine duyarsız kalmaları ve velilerin eğitim-öğretim sürecine bilinçsizce müdahale bulunmaları şeklinde sıralanmaktadır. Araştırmalar, öğrencilerin okul başarısı ile onların aile ve sosyal çevresinin nitelikleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010). Öğrencilerin aileleri eğitimin önemli bir paydaşı olarak görülmekte ve okulda verilen eğitimin bütünleyicisi olarak kabul edilmektedir. Veliler ve öğretmenler arasında kurulacak olan iş birliği, çocukların daha bilinçli olmasına katkı sağlayacağı ve öğrenci başarısına olumlu yönde etkileyeceği öngörülmektedir (Ocak & Gündüz, 2011). Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen, öğrenci ve veli üçlüsünün iş birliği ve iletişiminin eğitimsel başarı için çok önemli olduğu bilinmektedir. Bu durumda, velilerin eğitime, eğitim çalışanlarına ve eğitim kurumlarına yaklaşımı önem arz etmektedir.

Velilerin okula destek sağlamaları, okuldan yana tutum geliştirmeleri, öğretmen ve öğrenciye yönelik yapıcı insancıl ilişkiler içinde olmaları istendik ve başarılı bir eğitim süreci için vazgeçilmez değerdedir. Taş ve Kiroğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada, okul ve veli ilişkilerinin yeterli düzeyde sağlanamaması, sosyal ve kültürel etkinliklere aile katılımının yeterli düzeyde olmaması, veli toplantılarının ve veli ziyaretlerinin amacına uygun işlevsel olarak yapılmaması eğitim sistemindeki önemli sorunlar arasında sayılmıştır. Yapılan başka çalışmaların sonuçları da ülkemizde okul-veli ilişkilerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Aytaç, 2013; Balcı, 2014; Gül, 2013). Ekinci (2010) tarafından yapılan çalışmada da velilerin okula yeterince destek olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada eğitim paydaşları tarafından iş birliği yapılarak sorunların çözülmesi için gerekli adımların hızlı bir şekilde atılması, özellikle aileleri bilinçlendirme çalışmalarının daha amaca yönelik yürütülmesi gerekmektedir.

Eğitim yöneticileri ile ilgili sorunlar alt teması bağlamında öğretmenlerin yöneticilerle ilgili olarak belirttikleri sorunlar; yöneticilerin yetersiz olmaları, yöneticilerin çalışanlar arasında ayırım yapmaları, yöneticilerin mevzuat dışı keyfi uygulamalarda bulunmaları ve yöneticilerle öğretmenler arasında etkili iletişim sağlanamaması şeklinde sıralanmaktadır.

Yapılan farklı araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmaktadır (Çermik, 2003; Çoban, 2009; Semerci & Çelik, 2002). Politika yapıcılarının ve yöneticilerin önemli bir bölümünün, birer öğretmen/educator gibi davranmaması; bireyin ve toplumun eğitsel-kültürel-demokratik gelişimini sorun edinmemesi önemli bir yönetsel sorundur (Okçabol, 2015). Yönetici atamalarında siyasi kayırmacılığın ve ideolojik yaklaşımların esas alınması; konuyla ilgili hukuki gereklerin dikkate alınmaması, atamalarda yandaş anlayışının öncelenmesi eğitimde niteliğin ve kalitenin arka planda kalmasına neden olmaktadır (Gül, 2008). Altun ve Çakan (2008) yaptıkları çalışmada, eğitimin sadece öğretmenlerin değil, eğitimle ilgili tüm paydaşların sorumluluğu altında olması gerektiğini ve bu sorumluluk sahiplerinden olan okul yöneticilerinin de eğitimsel liderlik rollerini etkili olarak gerçekleştirerek iş birliğine dayalı vizyon çizmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişiminde destek sağlama, öğretmenler için eğitimsel bir kaynak olma, öğrenme kültürüne dayalı bir okul kültürü ve iklimi oluşturarak okul toplumunda ortak bir anlayış geliştirmek gibi alanlara yönelik davranışlar sergilemelidirler (McEvan, 2003). Okul yöneticilerinin adil davranmamaları veya keyfi uygulamalarla öğretmenler arasında ayırım yapmaları, öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirmede sorun yaşamalarına neden olabilmektedir (Başar ve Doğan, 2015; Gökçe, 2013). Bu durumda eğitim yöneticilerinin, bir eğitimci kimliği ile empatik düşünerek yönetsel eylemlerde bulunmalarının sonuç alıcı bir tutum ve davranış olacağı söylenebilir.

Öğretim programlarını uygulayan, eğitimsel süreci yöneten, genel ve özel çerçevede eğitimsel amaçlara ulaşmada en kritik rolü üstlenen öğretmenlerin bakış açılarıyla eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunların belirlenerek ortaya konması, sorunlara çözüm üretilmesinin önemli bir aşaması olarak kabul edilmektedir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada sonuç olarak; eğitim sürecinde öğretmenlerin karşı karşıya olduğu çok sayıda sorun bulunduğu, sorunların bir kısmının kökleşmiş, bir kısmının ise geçici ya da yerel nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında, çözilemeyen bazı sorunların zamanla başka sorunların oluşmasına neden olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle zamanında çözilemeyen eğitimsel sorunlar birbirine bağlı olarak gelişmekte ve kronik hale gelebilmektedir.

Eğitim sistemi ile ilgili sorunlar alt teması bağlamında öğretmenlerin eğitim sistemiyle ilgili olarak belirttikleri sorunlar; öğretmenliğin önemsenmemesi, öğretmenlerin görüşlerinin alınmaması, kariyer ve liyakatin dikkate alınmaması, alt yapısı oluşturulmadan kararlar alınması, sistemin çok sık değiştirilmesi, siyasi ve ideolojik yaklaşımların esas alınması, bütçenin verimli kullanılmaması ve eğitim politikasının olmaması şeklinde sıralanmaktadır. Karakütük ve Özdoğan-Özbal (2019) tarafından yapılan çalışmada da sistemin sürekli değişmesi; sistemin yapısının, öğretim programlarının, hukuksal düzenlemelerin (mevzuatın), sınav sisteminin sürekli değişmesi, eğitimin bir devlet politikası olarak ele alınmaması, ülkeye özgü bir eğitim sisteminin olmaması ve eğitim sisteminde değişiklikler yapılırken eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin alınmaması eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar olarak ifade edilmiştir.

Öneriler

Türk Milli Eğitim Sistemi, geçici ve günü kurtarma adına yapılacak çalışmalarla çağdaşlaşamaz. Duygusallıktan, çekingenlikten ve korkulardan uzak; objektif ve bilimselliğe vurgu yapan, uygulamayı hedef edinen ve evrenseli yakalamaya çalışan ciddi bir reform programı hazırlayıp uygulamak sorunların çözümü için önemli bir aşama olabilir. Bunun yanında özellikle öğretmen yetiştirme konusundaki uygulamaların gözden geçirilmesi ve sık değişen uygulamalar yerine geleneği olan ve kurumsallaşmış uygulamaların yapılması gerekmektedir. Çocukların ilk eğitimcilerinin anne babaları olduğu görüşünden hareketle, ailelerin çocuklarının eğitimi desteklemesi ve katkıda bulunmasını sağlamak üzere, sistematik ve kurumsal bir eğitim veren okul ile evdeki eğitimi uyumlu hale getirecek bir yaklaşım sergilenmelidir.

Eğitim sorunlarının sistemik bir yapı sergilediği ve birbirine bağlı olarak bu sorunların sorun yumağı haline dönüştüğü düşünüldüğünde; sorun çözme makamındaki yetkililerin söz konusu okulda veya bölgede öncelikli olarak çözülmeyi bekleyen sorunlara odaklanmaları, sorunların çözümüne ilişkin ilgili eğitim paydaşlarıyla iş birliği yapmaları ve çözmek için yasal çerçevede yetkilerini sonuna kadar kullanmaları gerekmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetinin kesintiye uğramadan sorunsuz bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, mevcut sorunların giderilmesine bağlıdır. Eğitim-öğretimi olumsuz yönde etkileyen sorunların çözümü için bütün paydaşların samimi bir şekilde gerekli çabayı göstermeleri önemlidir. Ayrıca sorunların çözümü için bürokratik engellerin aşılması, eğitim öğretim paydaşları arasında iş birliğinin sağlanması, üst düzey karar vericilerin desteklerinin alınması ve sorunların üstesinden gelmek için kamuoyu oluşturulması gerekir. Mevcut sorunların görmezden gelinmesi veya çözümsüz bırakılması, sorunların çözülemeyecek derecede derinleşip kökleşmesine neden olacaktır.

Eğitimin planlanması, yönetim kademelerinin yeterliğe dayalı belirlenmesi, eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında eğitim alması, sistem içerisinden yönetici seçilmesi, etkili yönetici seçilmesi, eğitim sisteminin sık değiştirilmemesi, milli bir eğitim sisteminin oluşturulması ve sistemin yeniden yapılandırılması, kaynak yetersizliğinin giderilmesi, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen yetiştirmeye özgü kurumların açılması, özlük haklarının iyileştirilmesi, öğretmene değer verilmesi, şikayet mekanizmalarının kaldırılması, aile eğitiminin yapılması, kuram-uygulama işbirliğinin sağlanması önceliklidir. Eğitime ilişkin düzenlemelerde okul çalışanlarının görüşlerinin alınması, eğitimin öncelikli olarak üretime yönelik olması, eğitimin yaparak-yaşayarak uygulamalı olması, okul binalarının güncellenmesi, öğrencilerin özel yeteneklerine göre yönlendirilmesi, evrensel değerlerin hedeflenmesi önerilmiştir.

Çağımız eleştirel düşünebilen, yaratıcı düşünceye sahip, karşılaştığı problemleri çözümleyebilen, başkaları ile iş birliği yapabilen, iletişim gücü yüksek, teknolojiyi etkin kullanarak bilgiye erişim sağlayan, sorumluluk alabilen, öz yönetimli, sosyal ve kültürel becerileri gelişmiş, üretken, yeni fikirlere karşı açık, girişken, esnek ve uyumlu, liderlik becerilerine sahip olması beklenmektedir. Günümüzde eğitimin ve eğitim örgütlerinin en temel görevi, farklı koşullara uyum sağlayabilecek esnek düşünce yapısına ve sorgulama yeteneğine sahip, yaratıcı yönü güçlü, eleştiriye ve çok yönlü düşünceye sıcak bakan, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek olmalıdır.

Öğretim programları başta olmak üzere bütün eğitim sistemi zihinsel bir değişim ve dönüşüm gerçekleştirmeli, bu becerilerin kazandırılmasına ilişkin gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri ve öğretim programları bilimsel bir bakış açısıyla incelenip/izlenip

değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin akademik bilgiyi aktarma, öğrencilerin ise bu bilgiyi ezberleme telaşlarına son verilmeli, eğitim sistemi sadece test başarısına ve sınavda daha fazla net yaptırmaya odaklanmaktan vazgeçmeli, öğrenci merkezli ve öğrencideki gizil potansiyeli açığa çıkarıcı bir program anlayışı benimsenmelidir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Aktaş, N. (2016). *Ortaöğretim kurumları okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Akyüz, M. (2018). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S.2018*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 19-31.
- Baltacı, A. (2018). Araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Bayrak, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 568-586.
- Brett, J. (2019). *Evolving digital leadership: How to be a digital leader in tomorrow's disruptive World*. New South Wales: Apress.
- Çağtaş, Ö. (2019). *Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri kullanım öz yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Çalışkan, M., & Mencik, Y. (2015). Değişen dünyanın yeni yüzü: Sosyal medya. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 254-277.
- Ellul, J. (2003). *Teknoloji toplumu*. M. Ceylan (Çev.). İstanbul: Bakış Kitaplığı.
- Erbakırcı, A. M. (2008). *Ankara ili ortaöğretim okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumları ve yönetim bilişim sistemini kullanma durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eren-Şişman, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

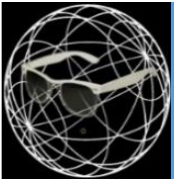
- Ergişi, K. (2005). *Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Foucault, M. (2020). *Society must be defended*. New York: Picador Publication.
- Gencay, A. (2018). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Günbayı, İ., & Cantürk, G. (2011). Bilgisayar teknolojisinin okul yönetiminde kullanımında okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisine karşı tutumları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 47-70.
- Gürsel, R.S., & Yıldız, K. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri ile medya ve teknoloji kullanımı ve tutumları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(69), 3871-3884.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği öz yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 145-166.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kıroğlu, K. (2021). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel, Z. Kaya & K. Kıroğlu (Ed.). *Eğitime Giriş* içinde (ss. 273-292). Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Marx, K. (2011). *Das kapital*. London: Createspace Independent Publishing.
- MEB, (2013). *İlköğretim teknoloji ve tasarım dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Menteşe, M. (2013). *Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özgür, H. (2016). Adapting the media and technology usage and attitudes scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1711-1735.
- Öztürk, D. (2021). *Lise yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Paşaoğlu, D. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2021). Knowledge levels of teachers with refugee student(s) in their class related to classroom management. *SAGE Open*, 11(4), 1-12.
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2022). The Acquisition level of 21st century skills in the primary education 4th grade social studies curriculum. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 600-611
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 8(30), 271-281.

Eğitim-Öğretim Sorunlarına Öğretmen Gözünden Çok Boyutlu Bir Bakış

- Ulukaya, F., Yıldırım, N., & Özeke, V. (2017). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 125-149.
- Uygun, P. (2023). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile medya ve teknoloji kullanımı tutumları üzerine ilişkisel bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yengin, D. (2015). *Yeni medya ve dokunmatik toplum*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Yıldız, B. B., Tüysüz, H., & Öztürk, M. (2021). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile yenilik yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 16(3), 1087-1108. Doi: 10.7827/TurkishStudies.50790.
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici liderlik*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Etik Beyanı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla yazarlar tarafından 21.10.2023 tarihli Etik Beyan Formu imzalanmıştır.



Toplumsal Cinsiyet Algısının Kadın Yöneticilere Karşı Tutumlara Etkisi: Eğitim Örgütleri Örneği*

Zeynep Konaş* - Fatmanur Özen*

Öz

Toplumsal cinsiyet, kültürel ve toplumsal normlar tarafından belirlenen kadın ve erkek rollerini ifade eder. Cinsiyet eşitliği, cinsiyet temelli ayrımcılığı ortadan kaldırmayı ve her iki cinsiyetin de eşit haklara ve fırsatlara sahip olmasını savunur. Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerinde toplumsal cinsiyet algıları ile kadın okul yöneticilerine ilişkin tutumları arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bu algının kadın yöneticilere ilişkin tutumlara etkisini tespit etmektir. Yordayıcı ilişkisel modelin benimsendiği bu çalışmada veriler Ordu ili kamu okullarında görev yapan, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 196 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında geçerliği ve güvenirliği eğitim örgütleri üzerinde de sınanmış: Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği ve Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, alt problemlere ilişkin analizler için betimsel istatistikler, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için ise Pearson korelasyon analizi ve bağımsız değişken olan öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarının bağımlı değişken olan kadın okul yöneticilerine olan tutumları üzerindeki etkisini incelemek için ise çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği alt boyutlarından “düşmanca cinsiyetçilik” puanı ile öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Yine öğretmenlerin çelişik duygulu cinsiyetçilik algılarının kadın yöneticilere karşı tutumlarını yordadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin kadına ve kadın yöneticilere ilişkin bazı olumsuz kalıp yargılarının bulunduğunu; kadınların birçok sektörde olduğu gibi eğitimde de ayrımcı uygulamalara, ayrımcı tutum ve davranışlara maruz kaldıklarını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Toplumsal cinsiyet, Toplumsal cinsiyet algısı, Toplumsal cinsiyet tutumu, Kadın yönetici, Okul yöneticisi

The Impact of Societal Gender Perception on Attitudes Toward Female Managers: A Sample of Educational Organizations

Abstract

Gender refers to the roles assigned to women and men by cultural and societal norms. It aims to achieve equality by eliminating gender-based discrimination and ensuring equal rights and opportunities for both genders. The purpose of this research is to examine the relationships between societal gender perceptions in educational organizations and attitudes toward female school managers from various perspectives, as well as to determine the impact of this perception on attitudes toward female managers. In this research, which adopts a predictive relational model, data were collected from 196 teachers working in public schools in the Ordu province using the criterion sampling method. The validity and reliability of the research data were also tested within educational

* Bu çalışma; Zeynep Konaş'ın Doç. Dr. Fatmanur Özen danışmanlığında hazırladığı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi'nden türetilmiştir

* Müdür Yardımcısı, Perşembe Beyli Ortaokulu, 25balca.52@gmail.com, ORCID: 0009-0003-0495-0046, Türkiye

* Doç. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3232-7484, Türkiye

organizations: The Ambivalent Sexism Inventory and Attitudes Toward Women Managers Scale were used in the collection of research data. Descriptive statistics were used for analyses related to sub-problems, Pearson correlation analysis was employed to determine relationships between variables, and multiple linear regression analysis was used to examine the influence of teachers' societal gender perceptions, as independent variables, on their attitudes toward female school managers, as the dependent variable. The findings of this research indicate a significant negative relationship between the "hostile sexism" score from the Ambivalent Sexism Inventory sub-dimensions and teachers' attitudes toward female managers. It was also found that teachers' ambivalent sexist perceptions predict their attitudes toward female managers. The results of the study reveal that teachers hold some negative stereotypes about women and female managers. They further highlight that, similar to various sectors, women in education are subjected to discriminatory practices and attitudes.

Keywords: Social gender, Perception of social gender, Attitude towards social gender, Female administrator, School administrator

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 30.12.2023	Kabul Tarihi: 19.02.2024
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Konaş, Z. & Özen, F. (2024). Toplumsal cinsiyet algısının kadın yöneticilere karşı tutumlara etkisi: Eğitim örgütleri örneği. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 35-62, doi: 10.5281/zenodo.10611526

Giriş

İnsan etrafında gördüğü şeyleri belli kalıplara sokmaya ya da kategorilere ayırmaya meyillidir. Bu kategorileştirmenin genelden özele doğru gittiği söylenebilir. İnsanın ilk kategorileştirildiği temel öğelerden biri ise cinsiyettir (Çıtak, 2008). İnsanın her şeyden önce kadın ve erkek olarak algılanması, cinsiyetinin ilk ve en önde gelen ayrılma noktası olarak dikkat çekmesi cinsiyet kategorisinin belirleyici gücünü ortaya koymaktadır. İnsanın toplumsal olarak kadın ve erkek olarak kategorize edilmesi ve özellikle bu ayrıma uygun olarak rollerin ve görevlerin belirlenmesi birçok sorunun temel nedenini oluşturmaktadır (Sakallı-Uğurlu, 2003). Kadının bu kategorileştirmede cinsiyetçiliğe maruz kalarak dışlanan ve ötekileştirilen konumunda kaldığı söylenebilir.

Bireyin cinsiyetini esas alarak yapılan ayrımcılığı ifade eden cinsiyetçilik kavramı bilim insanları tarafından çoğu zaman kadına yönelik olumsuz tutum ve davranışlar olarak ele alınmaktadır. İnsanları birbirlerinden ayırmada önemli bir argüman olarak işlev gören toplumsal cinsiyet, bireylerin kadın veya erkek olarak kimliklerini kesin sınırlarla belirlemelerine ve bu belirlemeye bağlı olarak çeşitli toplumsal roller üstlenmelerine ve kalıp yargılara sahip olmalarına neden olur. Bireyler toplumun belirli bir cinsiyetten beklediklerini bilinçli veya bilinçsizce yerine getirirken, olumlu veya olumsuz anlayışları içeren kalıp yargıların da sürekliliğini sağlarlar. Böylece toplumsal cinsiyet içinde yaşanan toplumun kültürel bir ürünüdür (Özen, 2018).

Cinsiyetçilik; kadın ve erkek arasındaki biyolojik ve toplumsal rol farklılıklarının ön plana çıkarılarak; erkeğin fiziksel gücünün yüksek statü ve üstünlük algısıyla birleştirilmesiyle kadınların siyasal, sosyal ve ekonomik yönden daha zayıf konuma itilmeleri ve ayrımcılığa uğramaları olarak tanımlanmaktadır (Sakallı-Uğurlu, 2003). Başka bir ifadeyle; kadınların ekonomi, toplum ve siyaset gibi birçok alandan dışlanmaları ve erkeklerin üstünlüğünün dayatılması olarak ele alınan cinsiyetçilik, erkeği "norm" olarak yapılandırmaktadır (Glick ve Fiske, 1999). Cinsiyetçilik, cinsiyetler arasında ciddi farklılıkların olduğu ve erkeğin önemli ve öncelikli olduğu geleneksel algının onaylanması ve cinsiyetlerin toplumda yer etmiş olumsuz kalıp yargılar bağlamında tanımlanması olarak da ifade edilebilir.

Erkeklerin kadınlardan daha üstün olduklarına ve buna bağlı olarak daha üst konumda bulunmaları gerektiğine vurgu yapan anlayışı ifade eden cinsiyetçilik; bireysel anlamda kadınlara farklı muamelede bulunulmasını ve kadınların sosyal, ekonomik ve psikolojik yönlerden zorluklar yaşamaları gerektiğini içermektedir (Engels, 1884/2018'den akt. Toraman ve Özen, 2019). Cinsiyetçilik; erkeğin üstün olduğu yargısını içselleştirmiş yönetim anlayışlarıyla kadına her fırsatta zayıf olduğunu anımsatacak ayrımcı ve ötekileştirici eylemleri kapsar (Brant, Mynatt ve Doherty, 1999). Kalıp yargıların kadın ve erkeğe yönelik tutumların oluşmasında önemli bir etkisi bulunmakta ve çoğu toplumda erkekler güç timsali olmak gibi olumlu yargılarla, kadınlar ise zayıflık sembolü olmak gibi olumsuz yargılarla tanımlanmaktadır.

Kadına ve erkeğe ilişkin yargılar her iki cinsiyetin de iş yaşamlarını, iş başarımları, eğitim tercihlerini, eğilimlerini ve toplumsal ilişkilerini etkilemektedir. Kadınlara öğretmenlik, hemşirelik, hosteslik gibi hizmet ağırlıklı mesleklerin; erkeklere ise mimar, mühendis, müteahhit, yönetici ve siyasetçi gibi güç ve liderlik odaklı mesleklerin yakıştırılması bu kalıp yargıların bir sonucudur (White ve diğ., 1989). Toplumun kadından beklediği, erkeğe oranla pasif bir konumda kalması, erkeğin korumasında olması ve ihtiyaçlarının erkek tarafından karşılanmasıdır. Erkeğin aldığı kararlara uyması ve ona bir tür itaat etmesi toplumun kadına biçtiği roldür. Toplum, kadından erkeğe yardımcı olmasını, bulunduğu durumdan memnun olmasını, otoriteyi sorgulamamasını, karşı çıkmamasını, insanları mutlu etmeye çabalamasını istemekte ve dayatmaktadır (Kahraman, 2010). Bu talepler ve dayatmalar, kadının ayrımcılığa maruz kalmasıyla sonuçlanmaktadır.

Toplumsal cinsiyet algısı, bazı kişilik özelliklerini, bazı toplumsal görev ve rolleri kadınlara, bazılarını ise erkeklere uygun görür. Toplumsal cinsiyet sınıflamasında genel olarak kadından beklenen şefkatli, yapıcı ve pozitif bir birey, iyi bir eş ve anne olmasıdır (Yılmaz, 2016). Bu sınıflama, kadına yüklediği görevler ve rollerden dolayı doğal olarak kadının toplumda ayrımcılığa uğramasına zemin hazırlamaktadır. Bu algı, fiziksel olarak erkeğe göre daha güçsüz ve daha duygusal gördüğü kadının yönetimini daha güçlü ve rasyonel olan erkeğe vermeyi tercih eder. Böylece toplumda genel olarak cinsiyetçi tutum ve davranışlar gelişerek yaygınlaşır.

Toplumsal cinsiyetçilik, kadına yönelik olumsuz algıların, tutum ve davranışların yaşama ayrımcılık olarak yansması sonucu kadının toplumsal, siyasal, psikolojik ve ekonomik anlamda erkeğe göre alt statüde kalmasına neden olan bir kavramdır (Sakallı-Uğurlu, 2002). Toplumsal cinsiyetçilik; “düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik” olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Düşmanca cinsiyetçilik; önyargıya, yanlış ve katı genellemelere dayanan olumsuz bir tutumdur. Düşmanca cinsiyetçilik; kadınları erkeklere oranla daha zayıf gören ve kadınları erkeklere bağımlı olmaları gerektiği algısına dayanır. Düşmanca cinsiyetçilik, erkekten aşağı konumda gördüğü kadına yönelik açık bir ayrımcılığı savunur. Korumacı cinsiyetçilik ise, kadının “korunması gerektiğine, yüceltilmesi ve sevilmesi gerektiğine” ilişkin olumlu tutumlar içeriyor görünse ve ilk bakışta olumlu gibi algılansa da, bu görüş de kadının erkeğe göre daha düşük düzeyde ve *muhtaç* olduğu önyargısı taşımaktadır (Glick ve Fiske, 1999).

İş hayatı başta olmak üzere birçok alanda ayrımcılığa uğrayan kadın erkeklerden daha az istihdam edilmekte, işyerinde erkekle aynı işi yapmasına rağmen daha düşük ücret

alabilmektedir (Çıtak, 2008). Toplumda yaygın olan cinsiyetçi kalıp yargılar genelde kadınlardan evde oturup çocuk bakmalarını beklemektedir. Bu beklentinin dışına çıkarak iş yaşamına adım atmış olan kadınlar ise haklarını alamamakta, iş sahipleri tarafından takdir edilmemekte ve aldıkları düşük kazançları eve ek gelir olarak değerlendirilmektedir. Ancak son yıllarda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yıkmak ve kadınlara karşı yapılan ayrımcılığa son vermek için büyük gayretler gösterilmiş ve bu gayretler doğrultusunda, kadınlar yavaş da olsa bazı kazanımlar elde etmeyi başarmışlardır. Gün geçtikçe kadınların birçok hakka sahip olmaları ve seslerini yükseltmeleri olanaklı olmuşsa da günümüzde hala kadınlarla erkekler arasında özlem duyulan eşitliğin sağlandığı söylenemez (Berkman, 2005).

Cinsiyetçi yaklaşım; toplumsal cinsiyetçiliği, cinsiyetçi bakış açısını, cinsiyete dayalı sömürüyü ve baskıyı artırmayı hedefleyen bir durumdur (Hooks, 2000). Kadının toplumsal açıdan sürekli bir anne figürüyle özdeşleştirilmesi, meslek olarak da kayıplarla karşılaşmalarına neden olmuştur. Çünkü anne olan kadının ancak öğretmenlik, hemşirelik, bakıcılık gibi anneliğiyle ilişkili mesleklerde başarılı olabileceği düşünülmüştür. Söz konusu olan yöneticilik ise bu kesinlikle mantığıyla hareket eden, rasyonel kararlar alan ve işine duygularını katmayan erkeğin işidir (Yılmaz, 2016).

Yönetim, “amaçları gerçekleştirmek için eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını eşgüdümleme sürecidir” (Bayrak, 2019). Yönetim, bir örgütte veya toplumda, belirlenmiş olan amaçların gerçekleştirilebilmesi için geliştirilmiş olan sistemlerin düzenliliğini sağlamak, iş/görev bölümünü yapmak ve işlerin sağlıklı bir şekilde sürekliliğini sağlama amacı taşır (Yıldız, Tüysüz ve Öztürk, 2021). Toplumumuzda yöneticilik erkeğe uygun bir meslek olarak algılanmaktadır. Çünkü yöneticilik sertlik, kararlılık, dışa dönüklük, rasyonellik gerektirmektedir ve bunlar erkekte bulunmaktadır. Ancak son zamanlarda yapılan çalışmalar, yöneticiliğin kadınların kendilerine özgü özelliklerini içerecek şekilde yapılmasının olumlu sonuçlar verdiğini; cinsiyetin, ırkın, dil, din gibi çeşitli farklılıkların herhangi bir öneminin olmadığını ortaya koymuştur (Uçan, 2012).

Kadınlar her dönemde ve her toplumda erkeklerle birlikte çalışmalarına karşın sürekli erkeğin gölgesinde kalmaya mahkûm olmuşlardır. Kadınların daha alt düzeyde işlerde görev almaları tarih boyunca toplumlarca normal görülmüş, daha üst düzey işlerde çalışmaları ve konumlarını yükseltmeleri ise hep engellenmiştir (Asar, 2014; Terzioğlu ve Taşkın, 2008). Cinsiyete ilişkin kalıp yargıların çalışma yaşamında kadınların önündeki en büyük engeli oluşturduğu dünya istatistiklerinden bugün bile kolayca izlenebilmektedir. Örneğin dünyanın en büyük şirketlerinin yönetiminde kadın üst düzey yönetici oranı %10’dan az, yönetim kurullarında kadın temsili ise %26,7’dir (Johnson, 2022). Yöneticilik başta olmak üzere, birçok mesleğin erkeklere tahsis edilmiş olması, birçok kadının erkeğe özgü olduğu düşünülen işler konusunda cesaretlerinin kırılmasına neden olmuştur.

Kadınların cinsiyet eşitsizliğine dayalı olarak toplumsal alanda görülme ve birçok sektöre dâhil olma konusunda ciddi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Asat ve Deniz, 2022). Dünyada meydana gelen çok boyutlu değişim ve dönüşüm, kadınların da kamusal alanda üstlendikleri rollerin ve görevlerin değişime uğramasına neden olmuştur. Bu durumun kadının ekonomik ve toplumsal alanda daha fazla görülmesiyle sonuçlandığı söylenebilir (Taş ve diğ., 2023). İş yaşamında kadın sayısı artmakla birlikte, Türk toplumunda geçerli olan ataerkil normlar kadınların iş yaşamındaki konumlarının durağanlaşmasına neden olmuştur (Tanrısevdi, 2015). Dünyada olduğu gibi ülkemizde de kadınların iş yaşamında yönetici olarak görev alma oranları -özellikle eğitim kurumlarında- oldukça düşüktür (Bulut ve Çelikten, 2021).

Bütün çabalarına ve başarılarına rağmen kadınların iş yaşamında erkeklerden geride kaldıkları, özellikle yönetici konumuna ise nerdeyse ulaşamadıkları bir gerçektir. Bu “kadınların ciddi bir cinsiyet ayrımcılığına uğradıkları” ile açıklanabilir. Kadın yönetici sayısının erkek yönetici sayısına oranla çok düşük düzeyde olması, durumun eğitim kurumları açısından da iç açıcı olmadığını göstermektedir (Arıkan, 2003). Kadınlar eğitim olanaklarından da erkeklere oranla daha az yararlanmakta, yasal metinlerdeki eksikler ve yanlışlar da kadın-erkek eşitsizliğini körüklemektedir (Asar, 2014). Kadın ile erkek arasında fırsat eşitliği açısından da bir denge bulunmamaktadır. Kadın yöneticilerin fikirlerine önem verilmemekte, kadınların sözünü dinlemek erkeklere yakıştırılmamaktadır. Hâlbuki, kadınların bakış açıları topluma başka bir pencereden bakılmasını sağlar ve farklı bir perspektif sunar. Aksi durum sadece erkeklerin söz sahibi olduğu tek sesli bir toplumun ya da yönetimin oluşması anlamına gelir (Schwartz, 1989).

Çalışma yaşamında zamanla farklı unsurların ortaya çıkmasıyla birlikte kadınlar son zamanlarda çalışma yaşamında ve toplumsal yaşamda varlıklarını daha çok hissettirmeye başlamışlardır. Erkeklerin tekeline verilmiş birçok işin kadınlar tarafından başarıyla yapılabildiği ortaya çıkmıştır. Güçlü iletişim kurabilme yönleri, yeniliğe açık olmaları, işlerinde titiz olmaları, girişimci ruha sahip olmaları ve adalete önem vermeleri kadınlara iş yaşamında önemli avantajlar sağlamıştır (Aktan ve diğ., 2023).

Cinsiyetçi kalıp yargılar, ataerkil aile yapısı, sorumluluklar, örgütsel yapılanma, kadın cinsiyetine ilişkin toplumsal algılar ve önyargılar kadınların yönetici olmalarının önündeki engeller olarak sıralanabilir (Sezen, 2008). Geçmişte yönetim bir güç olarak algılanmış ve bu gücü gerçek anlamda taşıyabilecek cinsiyetin ise erkek olduğu ön kabulü günümüze kadar varlığını sürdürmüştür (Aktan ve diğ., 2023). Etkili karar almak, cesur davranmak, rekabet gücüne sahip olmak gibi yöneticide bulunması gereken özelliklerin erkeklere özgü olduğu; kadınların ise kırılganlıkları ve duygusallıkları nedeniyle yöneticilik yapacak durumda olmadıkları varsayılmıştır (Üstün ve Bahçivan, 2021). Açıklanan nedenler ve ileri sürülen argümanlar tamamen erkek egemen bir kültürün önyargıları olarak değerlendirilebilir. Toplumların çok boyutlu olarak gelişebilmeleri, dünyaya barış ve huzurun egemen olabilmesi için kadınların yönetimde söz sahibi olmaları gerektiği açıktır.

İnsan haklarına, bireysel tercihlere ve doğaya saygılı, cinsiyet ayrımcılığı başta olmak üzere her türlü ayrımcılığa karşı çıkacak insanlar yetiştirmek, daha yaşanılır ve daha anlamlı bir hayat için kaçınılmaz bir gerekliliktir. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ile kadın okul yöneticilerine karşı tutumları arasındaki ilişki ve etkisini inceleyen bu çalışmada, kadın ayrımcılığına ve cinsiyetçiliğe dikkat çekilmesi ve bu konularda farkındalık yaratılması belirlenmiş önemli bir hedeftir. Öğretmenlerle kadın okul yöneticiler arasındaki hiyerarşik ilişkinin ve kadın yöneticilerin davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığının ortaya konmasının, eğitim örgütlerine ve alanyazına önemli bir katkı sunması da beklenmektedir. Kadın yöneticilere karşı, birlikte görev yaptıkları meslektaşlarının ve hemcinslerinin toplumsal cinsiyet algılarını ve tutumlarını ortaya koymak bu anlamda büyük önem taşımaktadır.

Erkek ve kadın olmanın bir cinsiyet farkından öte gitmediği kabul edilmelidir. Dişiliğin ve erilliğin, erkek ya da kadın olmaktan öte psikolojik bir süreç olduğunu ifade eden Gökalp'e (2008) göre, kişilerin dişil veya eril özellikler taşımaları farklı cinsiyete sahip olmalarıyla

ilişkili değil, sadece toplumların kadınları değil, erkekleri eril olarak tanımlamalarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarının ve kadın okul yöneticilerine karşı tutumlarının ortaya konmasının; okul yöneticiliğindeki erkek egemen yapının devam etme nedenlerini de ortaya koyacağı ve bu erkek güvenlik duvarının yıkılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen toplumsal cinsiyet algılarının belirlenmesinin ve kadın yöneticilere ilişkin tutumlarının ortaya konmasının, liderliğin ve yöneticiliğinin sadece erkeklerin tekelinde olan beceriler olmadıklarının farkına varılmasına katkı sağlayacağı düşüncesi de araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, eğitim kurumlarına kadın yönetici atamanın hem kurum hem de yönetici açısından getirilerinin mercek altına alınması bakımından da alana katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları, tutum ve davranışlarını yönlendirme gücüne sahiptir. Öğretmenlerin kadın-erkek algıları ve bu kimliklere yükledikleri anlam iş yaşamlarını bir bütün olarak ve çok boyutlu bir şekilde etkiler. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları okuldaki kadın yöneticilere ilişkin tutumlarında belirleyici rol oynar. Bu nedenle, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarının ortaya konmasının ve bu algının kadın okul yöneticilerine ilişkin tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesinin; konuyla ilgili eğitimcilere, karar mekanizmalarına ve yasa koyuculara önemli bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

Alanyazında kadın yöneticilerin liderlik algıları veya kadın yöneticilerin yaşadıkları engelleri konu alan birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Berberoğlu, 1989; İmamoğlu-Akman ve Akman, 2016; Limon ve Paçacı, 2022; Yılmaz ve diğ., 2021). Ancak öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarını ve kadın okul yöneticilere karşı tutumlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamış olması araştırmaya özgünlük katmaktadır. Bu araştırma sonucunda ortaya konan verilerin, ulaşılan sonuçların, yapılan analiz ve yorumların, toplumsal cinsiyetçilik ve kadın yöneticilere ilişkin tutumlar konusunda çalışma yapacak araştırmacılara katkı sunacağı söylenebilir. Ayrıca bu araştırma sonuçlarının ve geliştirilen önerilerin; ileride öğretmenler için düzenlenecek hizmet içi eğitim çalışmalarının planlanmasına ve içerik belirlenmesine de katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ile kadın okul yöneticilerine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü) açısından incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyetçiliğe ilişkin algıları ve kadın yöneticilere ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyetçiliğe ilişkin algıları ve kadın yöneticilere ilişkin tutumları: cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ile kadın yöneticilere ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları kadın yöneticilere yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ve kadın okul yöneticilerine karşı tutumları arasındaki ilişki ve etkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yaklaşımlarından yordayıcı ilişkisel tarama modelindedir. Yordayıcı ilişkisel tarama “Bağımsız değişkenden meydana gelen değişimlerin, bağımlı değişkenden meydana gelen değişimlerin ne kadarını açıkladığını” bulmak amacıyla kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Özdemir ve Abaslı, 2020, s. 849). Bu araştırma da bağımsız değişken öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları iken bağımlı değişken kadın okul yöneticilerine karşı tutumlardır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ordu ilindeki kamu okullarında görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 196 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların “belirli özelliklere sahip kişi, olay, nesne veya durumlardan seçilmesi” yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2022, s. 17). Bu yöntem, “önceden ortaya konmuş bir dizi ölçütü karşılayan durumların ele alınması” olarak da tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 109). Okulunda kadın yöneticinin bulunması ve bir kadın yöneticiyle en az dört yıl çalışmış olmak, bu çalışmada katılımcı seçme ölçütü olarak belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Katılımcılar	
		N	%
Cinsiyet	Erkek	101	51.53
	Kadın	95	48.47
Eğitim Durumu	Lisans	137	69.90
	Lisansüstü	59	30.10
Mesleki Kıdem (yıl)	5-10	31	15.82
	11-20	52	26.53
	21-30	70	35.71
	31-40	43	21.94
Branş	Branş Öğretmeni	92	46.94
	Sınıf Öğretmeni	104	53.06
Okul Türü	İlkokul	82	41.84
	Ortaokul	69	35.20
	Lise	45	22.96

Tablo 1 incelendiğinde ölçüt örnekleme göre seçilmiş veri toplama grubunda kadın katılımcılar grubun %48,47’sinin oluşturmuşken, erkek katılımcılar %51,53’ünü oluşturmuştur. Katılımcıların çoğu lisans mezunu (%69,90) iken, büyük çoğunluğun 21-30 yıl arasında kıdeme sahip oldukları (%35,71) ve grubun çoğunlukla ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinden (%53,06) oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Sakallı-Uğurlu (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği (ÇDCÖ)” ve Aycan, Bayazit, Berkman ve Boratav (2011) tarafından geliştirilen “Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği (KYKTÖ)” kullanılmıştır.

Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği (ÇDCÖ): Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır: “düşmanca cinsiyetçilik” ve “korumacı cinsiyetçilik” ölçeğin iki ana alt boyutudur. Korumacı cinsiyetçiliğin “koruyucu ataerkillik”, “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” ve “heteroseksüel yakınlık” alt faktörleri bulunmaktadır. Yirmi iki maddeden oluşan bu ölçeğin 11 maddesi “düşmanca cinsiyetçiliği”, diğer 11 maddesi ise “korumacı cinsiyetçiliği” ölçmektedir.

İlgili ölçeğin bu araştırma kapsamında ölçülen iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin tümü için .85; alt boyutları için sırası ile .87, .78 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirliği .87 değerinde olan ölçek 6’lı Likert tipindedir. ÇDCÖ’nün puan aralıkları ve bu aralıkların belirttiği algı düzeyleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. ÇDCÖ Puan Aralıkları

Seçenekler	Puan Aralığı	ÇDC Algı Düzeyi
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00 – 1.83	Çok düşük
Katılmıyorum	1.84 – 2.67	Biraz Düşük
Biraz Katılmıyorum	2.68 – 3.51	Düşük
Biraz Katılıyorum	3.52 – 4.35	Biraz Yüksek
Katılıyorum	4.36 – 5.19	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	5.20 – 6.00	Çok Yüksek

Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği (KYKTÖ): Ölçek 14’ü olumsuz, 13’ü olumlu olmak üzere toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından “görevi yürütme davranışları” 14 maddede, “ilişkileri yönetme” dokuz maddede ve “iş etiği” dört maddede ele alınmıştır. Yedili Likert tipinde olan ölçeğin ölçeğin bu araştırma kapsamında ölçülen iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin tümü için .91; alt boyutları için sırası ile .91, .90 ve .70 olarak bulunmuştur. KYKTÖ’nün puan aralıkları ve başarı düzeyleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. KYKTÖ Puan Aralıkları

Seçenekler	Puan Aralığı	KK Tutum Düzeyi
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00 - 1.85	Çok düşük
Katılmıyorum	1.86 - 2.71	Biraz Düşük
Biraz Katılmıyorum	2.72 - 3.57	Düşük
Ortadayım	3.58 - 4.43	Orta
Biraz Katılıyorum	4.44 - 5.29	Biraz Yüksek
Katılıyorum	5.30 - 6.15	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	6.16 - 5.00	Çok Yüksek

Araştırma İzni

Araştırmanın etik açıdan uygun olduğu, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu’nun 16/11/2023 tarihli ve 2300007820 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Ordu Milli Eğitim Müdürlüğünden 29/11/2023 tarihli ve 90826019 sayılı karar ile veri toplama izni alınmıştır. Araştırmaya katılmada gönüllük esas alınmış olup bu amaçla katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Ölçekler 203 katılımcıya uygulanmış, ölçekler üzerinde yapılan incelemede tam doldurulmayan ya da hatalı doldurulan ölçekler ayıklanmış ve 196 ölçeğin doğru/uygun bir şekilde yanıtlandığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla 196 katılımcı tarafından yanıtlanan anketler istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Araştırmada verilerin analizinde SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizlerine başlamadan önce, hangi istatistiksel tekniklerin (parametrik veya non-parametrik) kullanılacağını kararlaştırmak amacıyla veri gruplarının normallik değerleri hesaplanmıştır. Veri gruplarının normallik dağılım değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Veri Gruplarının Normallik Dağılım Değerleri

Ölçekler	Kolmogorov Smirnov			Basıklık	Çarpıklık	Mod	Medyan
	İstatistik	sd	p				
ÇDCÖ							
Düşmanca cinsiyetçilik	.055	196	.052	.456	.276	2.68	2.56
Heteroseksüel yakınlık	.080	196	.051	.670	-.210	2.73	2.84
Koruyucu ataerkillik	.070	196	.053	.701	-.149	2.60	2.79
Cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma	.076	196	.055	.554	-.098	2.54	2.50
Çelişik duygulu cinsiyetçilik	.071	196	.053	.590	-.184	2.64	2.67
KYKTÖ							
Görevi yürütme davranışları	.058	196	.057	.432	.265	2.64	2.67
İlişkileri yönetme davranışları	.076	196	.055	-.657	-.208	2.68	2.75
İş ahlakı	.081	196	.056	.498	-.167	2.89	2.98
Kadın yöneticilere karşı tutum	.072	196	.056	.364	-.213	2.74	2.80

Tablo 4 incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testine göre; ÇDCÖ ile KYKTÖ ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Söz konusu testte $p > .050$ olması durumunda, puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2021). Ölçeğin çarpıklık katsayısının +1 ile -1 değerleri sınırları içinde kalması, “mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın değerler olması” puanların normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Sezgin, 2009, s. 83; Tavşancıl, 2019). Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin bulgular

Öğretmenlerin (katılımcıların) ÇDCÖ verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin ÇDCÖ Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

AB	ÇDCÖ Maddeleri	n	<i>X</i>	SS	Düzey	
Düşmanca Cinsiyetçilik	Gerçekte birçok kadın “eşitlik” arıyoruz maskesi altında işe alınmalarda kendilerinin kayırılması gibi özel muameleler arıyorlar.	196	2.70	1.49	Düşük	
	Birçok kadın masum söz veya davranışları cinsel ayrımcılık olarak yorumlamaktadır.	196	2.79	1.64	Düşük	
	Kadınlar çok çabuk alınırlar.	196	4.40	1.40	Yüksek	
	Feministler gerçekte kadınların erkeklerden daha fazla güce sahip olmalarını istemektedirler	196	4.34	1.98	Yüksek	
	Birçok kadın erkeklerin kendileri için yaptıklarına tamamen minnettar olmamaktadırlar.	196	1.89	1.70	Biraz Düşük	
	Kadınlar erkekler üzerinde kontrolü sağlayarak güç kazanmak hevesindeler.	196	1.63	2.12	Çok Düşük	
	Kadınlar işyerlerindeki problemleri abartmaktadırlar.	196	2.89	1.79	Düşük	
	Bir kadın bir erkeğin bağlılığını kazandıktan sonra genellikle o erkeğe sıkı bir yular takmaya çalışır.	196	1.60	1.66	Çok Düşük	
	Adaletli bir yarışmada kadınlar erkeklerle karşı kaybettikleri zaman tipik olarak kendilerinin ayrımcılığa maruz kaldıklarından yakınır.	196	2.69	1.62	Düşük	
	Erkeklerle cinsel yönden yaklaşılabılır olduklarını gösterircesine şakalar yapıp daha sonra erkeklerin tekliflerini reddetmekten zevk alan birçok kadın vardır.	196	1.70	1.55	Çok Düşük	
	Feministler makul olmayan istekler sunmaktadırlar.	196	3.43	2.03	Düşük	
Korumacı Cinsiyetçilik	Heteroseksüel Yakınlık	Ne kadar başarılı olursa olsun bir kadının sevgisine sahip olmadıkça bir erkek gerçek anlamda bütün bir insan olamaz.	196	4.69	1.29	Yüksek
		Karşı cinsten biri ile romantik ilişki olmaksızın insanlar hayatta gerçekten mutlu olamazlar.	196	1.10	2.25	Çok Düşük
		Her erkeğin hayatında hayran olduğu bir kadın olmalıdır.	196	4.58	1.16	Biraz Yüksek
		Erkekler kadınsız eksiktirler.	196	3.02	1.95	Düşük
	Koruyucu Ataerkillik	Bir felaket durumunda kadınlar erkeklerden önce kurtarılmalıdır.	196	3.14	1.98	Düşük
		Kadınlar erkekler tarafından el üstünde tutulmalı ve korunmalıdır.	196	5.40	1.89	Yüksek
		İyi bir kadın erkeği tarafından yüceltilmelidir.	196	4.60	2.10	Biraz Yüksek
		Erkekler hayatlarındaki kadın için mali yardım sağlamak için kendi rahatlarını gönüllü olarak feda etmelidirler.	196	1.23	2.15	Çok Düşük
Cinsiyetler Arası Tamamlayıcı Farklılaştırma	Birçok kadın çok az erkekte olan bir saflığa sahiptir.	196	1.74	1.21	Biraz Düşük	
	Kadınlar erkeklerden daha yüksek ahlaki duyarlılığa sahip olma eğilimindedirler.	196	3.01	1.88	Düşük	
	Kadınlar erkeklerden daha ince bir kültür anlayışına ve zevkine sahiptirler.	196	5.34	1.99	Yüksek	

Tablo 5’e göre; öğretmenlerin çelişik duygulu cinsiyetçilik algılarına ilişkin en yüksek ortalamaya sahip ilk beş madde; “Kadınlar erkekler tarafından el üstünde tutulmalı ve korunmalıdır.”, “Kadınlar erkeklerden daha ince bir kültür anlayışına ve zevkine sahiptirler.”, “Ne kadar başarılı olursa olsun bir kadının sevgisine sahip olmadıkça bir erkek gerçek anlamda

bütün bir insan olamaz.”, “İyi bir kadın erkeği tarafından yüceltilmelidir.” ve “Her erkeğin hayatında hayran olduğu bir kadın olmalıdır.” şeklinde sıralanmaktadır. En düşük ortalamaya sahip ilk beş madde ise; “Karşı cinsten biri ile romantik ilişki olmaksızın insanlar hayatta gerçekten mutlu olamazlar.”, “Bir kadın bir erkeğin bağlılığını kazandıktan sonra genellikle o erkeğe sıkı bir yular takmaya çalışır.” ve “Erkekler hayatlarındaki kadın için mali yardım sağlamak için kendi rahatlarını gönüllü olarak feda etmelidirler.”, “Kadınlar erkekler üzerinde kontrolü sağlayarak güç kazanmak hevesindeler.” ve “Birçok kadın çok az erkekte olan bir saflığa sahiptir.” şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin ÇDCÖ'nün Alt Boyutlarına Göre Kendilerini Değerlendirme Durumlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	SS
Düşmanca cinsiyetçilik	196	3.21	1.18
Heteroseksüel yakınlık	196	3.70	1.39
Koruyucu ataerkillik	196	3.50	1.31
Cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma	196	3.33	1.25

Tablo 6'ya göre; öğretmenlerin ÇDCÖ'ye ilişkin görüşlerine ait puanların aritmetik ortalamalarının 3.21 ile 3.70 arasında değiştiği; öğretmenlerin ölçekte en yüksek ortalama ile “heteroseksüel yakınlık” ($\bar{X}=3.70$) alt boyutunu, en düşük ortalama ile da “düşmanca cinsiyetçilik” ($\bar{X}=3.21$) alt boyutunu değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetçilik düzeyleri incelendiğinde, “düşmanca cinsiyetçilik”, “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” ve “koruyucu ataerkillik” düzeylerinin “düşük”, “heteroseksüel yakınlık” düzeylerinin “biraz yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ÇDCÖ'ye verdikleri yanıtların kişisel değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, okul türü) bağlamında fark analizlerine ait bulgular

ÇDCÖ alt boyutları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan *t*-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. ÇDCÖ'nün Cinsiyet Değişkenine İlişkin *t*-Testi Sonuçları

ÇDCÖ	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Düşmanca cinsiyetçilik	Erkek	101	3.68	1.12	8.923	194	.000*
	Kadın	95	2.44	1.03			
Heteroseksüel yakınlık	Erkek	101	3.98	1.25	5.127	194	.000*
	Kadın	95	3.19	1.30			
Koruyucu ataerkillik	Erkek	101	3.91	1.17	6.510	194	.000*
	Kadın	95	3.10	1.20			
Cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma	Erkek	101	3.04	1.21	-2.793	194	.007*
	Kadın	95	3.69	1.19			

* $p < 0.05$

Tablo 7'ye göre ÇDCÖ'nün tüm alt boyutlarında kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı fark olduğu; erkeklerin “düşmanca cinsiyetçilik” ($\bar{X}_E=3.68$, $\bar{X}_K=2.44$), “heteroseksüel yakınlık” ($\bar{X}_E=3.98$, $\bar{X}_K=3.19$), “koruyucu ataerkillik” ($\bar{X}_E=3.91$, $\bar{X}_K=3.10$) düzeylerinin kadınlara göre daha “yüksek”; kadınların ise “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” düzeylerinin erkeklere göre daha “yüksek” düzeyde ($\bar{X}_K=3.69$, $\bar{X}_E=3.04$) olduğu anlaşılmaktadır.

ÇDCÖ alt boyutları ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan *t*-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. ÇDCÖ Öğrenim Durumu Değişkenine Göre *t*-Testi Sonuçları

ÇDCÖ	Öğrenim Durumu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Düşmanca cinsiyetçilik	Lisans	137	3.12	1.13	7.152	194	.073
	Lisansüstü	59	3.15	1.16			
Heteroseksüel yakınlık	Lisans	137	3.88	1.20	5.341	194	.000*
	Lisansüstü	59	3.04	1.18			
Koruyucu ataerkillik	Lisans	137	3.95	1.21	5.982	194	.000*
	Lisansüstü	59	3.10	1.19			
Cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma	Lisans	137	3.12	1.20	5.793	194	.000*
	Lisansüstü	59	3.79	1.09			

**p*<0.05

Tablo 8’e göre ÇDCÖ’nün “heteroseksüel yakınlık”, “koruyucu ataerkillik” ve “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” alt boyutları için araştırmaya katılanların öğrenim durumlarına göre fark olduğu; lisans mezunlarının “heteroseksüel yakınlık” ($\bar{X}_L=3.88$, $\bar{X}_{LÜ}=3.04$), “koruyucu ataerkillik” ($\bar{X}_L=3.95$, $\bar{X}_{LÜ}=3.10$) düzeylerinin lisansüstü mezunu olanlara göre daha “yüksek” düzeyde olduğu; “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” ($\bar{X}_L=3.12$, $\bar{X}_{LÜ}=3.79$) alt boyutunda lisansüstü mezunu olanların lisans mezunu olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu; “düşmanca cinsiyetçilik” ($\bar{X}_L=3.12$, $\bar{X}_{LÜ}=3.15$) alt boyutu ile öğrenim durumu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmaktadır.

ÇDCÖ alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. ÇDCÖ Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

ÇDCÖ	Kıdem (yıl)	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffe</i>
Düşmanca cinsiyetçilik	5-10	31	3.40	1.18	2	.998	.368	
	11-20	52	3.54	1.27				
	21-30	70	3.32	1.48				
	31-40	43	3.26	1.32				
Heteroseksüel yakınlık	5-10	31	3.75	1.20	2	8.327	.000*	1-4, 2-4
	11-20	52	3.73	1.30				
	21-30	70	3.67	1.31				
	31-40	43	3.01	1.18				
Koruyucu ataerkillik	5-10	31	3.43	1.21	2	6.375	.002*	1-4
	11-20	52	3.45	1.11				
	21-30	70	3.15	1.30				
	31-40	43	3.75	1.19				
Cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma	5-10	31	3.12	1.20	2	7.129	.001*	1-4
	11-20	52	3.49	1.17				
	21-30	70	3.52	1.21				
	31-40	43	3.69	1.19				

**p*<0.05

Tablo 9’a göre; ÇDCÖ’nün “düşmanca cinsiyetçilik” alt boyutu için mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı (*p*>0.05) anlaşılmıştır. Ölçeğin “heteroseksüel yakınlık” alt boyutu için kıdeme göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (*F*=8.327; *p*<0,05). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için yapılan Scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın 5-10 yıl arası ve 11-20 yıl arası ile 31-40 yıl arası kıdeme

sahip gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. 5-10 yıl arası ($\bar{x}=3.75$) ve 11-20 yıl arası kıdemi ($\bar{x}=3.73$) olanların “heteroseksüel yakınlık” düzeylerinin 31-40 yıl arası kıdemi olanlara ($\bar{x}=3.01$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “Koruyucu ataerkillik” alt boyutu ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F=6.375$; $p<0,05$). Scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın 21-30 yıl arası ile 31-40 yıl arası kıdeme sahip gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. 31-40 yıl arası kıdemi olanların ($\bar{x}=3.75$) “koruyucu ataerkillik” düzeylerinin 21-30 yıl arası kıdemi olanlara ($\bar{x}=3.15$) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. “Cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” alt boyutu ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F=7.129$; $p<0,05$). Scheffe testi sonucuna göre anlamlı farklılığın 5-10 yıl arası ile 31-40 yıl arası kıdeme sahip gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. 31-40 yıl arası kıdemi olanların ($\bar{x}=3.69$) “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” düzeylerinin 5-10 yıl arası kıdemi olanlara ($\bar{x}=3.12$) göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

ÇDCÖ alt boyutlarına ilişkin görüşlerin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA Testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. ÇDCÖ Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

ÇDCÖ	Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	P	Scheffe
Düşmanca Cinsiyetçilik	İlkokul	82	3.50	1.17	2	4.213	.091	
	Ortaokul	69	3.53	1.20				
	Lise	45	3.47	1.18				
Heteroseksüel Yakınlık	İlkokul	82	3.65	1.10	2	3.978	.098	1-4, 2-4
	Ortaokul	69	3.63	1.20				
	Lise	45	3.60	1.21				
Koruyucu Ataerkillik	İlkokul	82	3.43	1.11	2	4.102	.075	
	Ortaokul	69	3.45	1.01				1-4
	Lise	45	3.38	1.20				
Cinsiyetler Arası Tamamlayıcı Farklılaştırma	İlkokul	82	3.32	1.10	2	3.739	.087	1-4
	Ortaokul	69	3.41	1.23				
	Lise	45	3.45	1.20				

* $p<0.05$

Tablo 10’a göre; ÇDCÖ alt boyutları için öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmaktadır ($p>0,05$).

KYKTÖ'ye ilişkin bulgular

Öğretmenlerin (katılımcıların) KYKTÖ maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları Tablo 11 ve Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin KYKTÖ Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

AB	KYKTÖ	n	$\bar{X}$	SS	Düzye
Görevi Yürütme Davranışları	Kadın yöneticiler;				
	Karar alırken duygusal davranırlar.	196	5.41	2.09	Yüksek
	Zorluklarla bahsetmekte sıkıntı çekerler.	196	4.71	2.54	Biraz yüksek
	Detaylara odaklandıkları için sonuca ulaşmaları zaman alır.	196	3.60	1.60	Orta
	İnsan ilişkilerinde profesyonel davranamazlar.	196	3.10	2.18	Düşük
	Olaylara objektif yaklaşamazlar.	196	1.89	1.02	Biraz düşük
	Olaylara genel bakamaz, detaylarda kaybolurlar.	196	2.01	1.62	Biraz düşük
	Özel hayatlarındaki sorumluluklar nedeniyle işlerine odaklanamazlar.	196	1.75	1.10	Çok düşük
	Sorunlar karşısında dinamik değildirler, pasif kalırlar.	196	1.80	1.06	Çok düşük
	Ödün vermemeleri gereken noktalarda ödün verirler.	196	2.69	1.12	Biraz düşük
	Üzerinde aile sorumlulukları olduğu için iş hayatlarını ön planda tutamazlar.	196	3.10	1.25	Düşük
	İşleri başkalarına devretmekte etmekte zorlanırlar.	196	2.90	1.03	Düşük
	Karar alırken aceleci davranırlar.	196	3.90	1.38	Orta
İlişkileri Yürütme Davranışları	Kendi çıkarları doğrultusunda politik davranırlar.	196	1.60	1.01	Çok düşük
	Gerektiğinde sert olmakta zorlanırlar.	196	2.95	1.10	Düşük
	Problemler karşısında çalışanlarına güler yüzle yardımcı olurlar.	196	5.37	1.19	Yüksek
	Çalışanlarının hissettiklerini anlayabilirler ve ona göre davranırlar.	196	4.46	1.25	Biraz yüksek
	Çalışanlarının hangi zorlukları yaşayabileceklerini anlarlar ve onlara destek olurlar.	196	3.60	1.16	Orta
	Çalışanlarının yasadıkları sıkıntıları anlayışla karşılarlar.	196	3.02	2.05	Düşük
	Çalışanlarıyla nasıl konuşmaları gerektiğini iyi bilirler.	196	3.50	1.26	Düşük
	Rahat iletişim kururlar.	196	2.89	1.09	Düşük
İş Etiği	Çalışanlarının istek ve sorunlarını zamanında hissederler.	196	3.61	1.20	Orta
	Sosyal yönleri kuvvetlidir.	196	3.80	1.10	Orta
	Duygusallığı, onların profesyonelliğini artırır.	196	1.45	2.00	Çok düşük
	Çok çalışırlar.	196	3.14	1.12	Düşük
	Özel hayatlarından fedakârlık ederek işlerine asılırlar.	196	3.58	1.20	Orta
	Düzenlidirler.	196	5.61	1.10	Biraz yüksek
	İşlerin yürüdüğünden emin olmak için çalışanlarını takip eder ve sorgularlar.	196	1.77	1.05	Çok düşük

Tablo 11'e göre; öğretmenlerin KYKTÖ maddelerine verdikleri yanıtlara göre kadın yöneticilere karşı tutumlarının "biraz yüksek" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutumlarına ilişkin en yüksek ortalamaya sahip ilk beş madde; "Kadın yöneticiler düzenlidirler.", "Kadın yöneticiler karar alırken duygusal davranırlar.", "Kadın yöneticiler problemler karşısında çalışanlarına güler yüzle yardımcı olurlar.", Kadın yöneticiler zorluklarla bahsetmekte sıkıntı çekerler." ve "Kadın yöneticiler çalışanlarının hissettiklerini anlayabilirler ve ona göre davranırlar." şeklinde sıralanmaktadır. En düşük ortalamaya sahip ilk beş madde ise; "Kadın yöneticilerin duygusallığı, onların profesyonelliğini artırır.", "Kadın yöneticiler kendi çıkarları doğrultusunda politik davranırlar.", "Kadın yöneticiler özel hayatlarındaki sorumluluklar nedeniyle işlerine odaklanamazlar.", "İşlerin yürüdüğünden emin olmak için çalışanlarını takip eder ve sorgularlar." ve "Sorunlar karşısında dinamik değildirler, pasif kalırlar." şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin KYKTÖ Alt Boyutları ve Ölçek Toplamı Açısından Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

KYKTÖ ve Alt Boyutlar	n	$\bar{X}$	SS
Görevi Yürütme Davranışları	196	4.64	1.10
İlişkileri Yönetme Davranışları	196	4.86	1.19
İş Etiği	196	4.72	1.11
KYKTÖ (Toplam)	196	4.78	1.01

Tablo 12’ye göre; öğretmenlerin KYKTÖ alt boyutlarına ilişkin görüşlerine ait puanların aritmetik ortalamalarının 4.64 ile 4.86 arasında değiştiği; öğretmenlerin ölçekte en yüksek ortalama ile “ilişkileri yönetme davranışları” ($\bar{X}$ =4.86) alt boyutunu, en düşük ortalamayla da “görevi yürütme davranışları” ($\bar{X}$ =4.64) alt boyutunu değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutumları incelendiğinde; “görevi yürütme davranışları” ($\bar{X}$ =4.64) düzeylerinin, “ilişkileri yönetme davranışları” ($\bar{X}$ =4.86) düzeylerinin, “iş etiği” ($\bar{X}$ =4.72) düzeylerinin ve KYKTÖ toplamına ilişkin düzeyin ($\bar{X}_T$ =4.78) biraz yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin KYKTÖ’ye verdikleri yanıtların kişisel değişkenler (cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, okul türü) bağlamında fark analizlerine ait bulgular

KYKTÖ alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-Testi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. KYKTÖ’nün Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

KYKTÖ	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Görevi Yürütme Davranışları	Erkek	101	3.34	1.10	5.639	194	.000*
	Kadın	95	3.89	1.13			
İlişkileri Yönetme Davranışları	Erkek	101	3.28	1.15	4.271	194	.002*
	Kadın	95	3.79	1.20			
İş Etiği	Erkek	101	3.21	1.15	4.107	194	.001*
	Kadın	95	3.60	1.21			
KYKTÖ (Toplam)	Erkek	101	3.40	1.13	5.290	194	.000*
	Kadın	95	3.79	1.20			

*p<0.05

Tablo 13’e göre; Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinin “görevi yürütme davranışları” alt boyutuna ilişkin görüşlerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu ($t=-5.639$; $p<0,05$) ve kadınların ($\bar{X}=3.89$) “görevi yürütme davranışları” boyutuna verdikleri yanıtların ortalamasının erkeklere ($\bar{X}=3.34$) göre daha yüksek olduğu; ölçeğin “ilişkileri yönetme davranışları” alt boyutuna ait görüşlerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu ($t=-4.271$; $p<0,05$) ve kadınların ($\bar{X}=3.79$) “ilişkileri yönetme davranışları” boyutuna verdikleri yanıtların ortalamasının erkeklere ($\bar{X}=3.28$) göre daha yüksek olduğu; ölçeğin “iş etiği” alt boyutuna ilişkin görüşlerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu ($t=-4.107$; $p<0,05$) ve kadınların ($\bar{X}=3.60$) “iş etiği” boyutuna verdikleri yanıtların ortalamasının erkeklere ($\bar{X}=3.21$) göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamı için de cinsiyet değişkenine kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ($t=-5.290$; $p<0,05$) ve kadınların ($\bar{X}=3.79$) ölçek toplamına verdikleri yanıtların ortalamasının erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=3.40$) daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği alt boyutları ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan *t*-testi sonuçları Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. KYKTÖ’nün Öğrenim Durumu Değişkenine Göre *t*-Testi Sonuçları

KYKTÖ	Öğrenim Durumu	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Görevi yürütme davranışları	Lisans	137	3.13	1.03	6.263	194	.073
	Lisansüstü	59	3.11	1.06			
İlişkileri yönetme davranışları	Lisans	137	3.47	1.18	5.671	194	.080
	Lisansüstü	59	3.54	1.15			
İş etiği	Lisans	137	3.09	1.11	4.219	194	.000*
	Lisansüstü	59	3.86	1.14			
KYKTÖ (toplam)	Lisans	137	3.02	1.10	5.419	194	.000*
	Lisansüstü	59	3.89	1.19			

**p*<0.05

Tablo 14’e göre; KYKTÖ’nün “iş etiği” alt boyutu ile ölçek toplam puan ortalamaları için öğrenim durumu değişkenine göre lisans ve lisansüstü düzey mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu ($t=4.219$, $t_{\text{Toplam}}=5.419$ $p<0,05$;) ve lisans mezunlarının “iş etiği” alt boyutuna verdikleri yanıtların ortalamasının ($\bar{X}=3.88$) lisansüstü mezunu ($\bar{X}=3.86$) olanlara göre daha düşük olduğu; ölçeğin tamamı için de lisans mezunu olanların toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.02$) lisansüstü mezunu katılımcılara ($\bar{X}=3.89$) göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

KYKTÖ alt boyutlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyen ANOVA Testi sonuçları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. KYKTÖ’nün Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

KYKTÖ	Kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Scheffe</i>
Görevi yürütme davranışları	5-10 Yıl arası	31	3.41	1.12	2	.920	.487	
	11-20 Yıl arası	52	3.40	1.17				
	21-30 Yıl arası	70	3.38	1.28				
	31-40 Yıl arası	43	3.47	1.12				
İlişkileri yönetme davranışları	5-10 Yıl arası	31	3.05	1.10	2	5.209	.000*	1-4, 2-4
	11-20 Yıl arası	52	3.21	1.20				
	21-30 Yıl arası	70	3.24	1.11				
	31-40 Yıl arası	43	3.70	1.28				
İş etiği	5-10 Yıl arası	31	3.13	1.11	2	6.345	.000*	1-4
	11-20 Yıl arası	52	3.25	1.21				
	21-30 Yıl arası	70	3.29	1.20				
	31-40 Yıl arası	43	3.75	1.10				
KYKTÖ (toplam)	5-10 Yıl arası	31	3.11	1.20	2	7.229	.000*	1-3
	11-20 Yıl arası	52	3.49	1.17				
	21-30 Yıl arası	70	3.82	1.21				
	31-40 Yıl arası	43	3.51	1.19				

**p*<0.05

Tablo 15’e göre; KYKTÖ’nün “görevi yürütme davranışları” alt boyutu için mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($p>0.05$) anlaşılmıştır. Ölçeğin “ilişkileri yönetme davranışları”, “iş etiği” ve ölçek toplamı için kıdeme göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmış ($F=5.209$, $F=6.345$, $F=7.229$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçları farklılığın 5-10 yıl ve 11-20 yıl arası ile 31-40 yıl arası kıdeme sahip gruplar arasında olduğunu göstermektedir. 31-40 yıl arası kıdemi olanların ($\bar{x}=3.70$), “ilişkileri yönetme davranışları” boyutuna verdikleri yanıtların

Toplumsal Cinsiyet Algısının Kadın Yöneticilere Karşı Tutumlara Etkisi

ortalamalarının 5-10 yıl arası ($\bar{x}=3.05$) ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip olanlara ($\bar{x}=3.21$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin “iş etiği” alt boyutu için ise anlamlı farklılığın 5-10 yıl ile 31-40 yıl arası kıdeme sahip gruplar arasında olduğu; 31-40 yıl arası kıdemi olanların ($\bar{x}=3.75$) 5-10 yıl arası kıdemi olanlara ($\bar{x}=3.13$) göre ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için ise anlamlı farklılığın 5-10 yıl ile 21-30 yıl arası kıdeme sahip gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. 21-30 yıl arası kıdemi olanların ($\bar{x}=3.82$) kadın yöneticilere karşı tutum düzeyine ilişkin ortalamarı 5-10 yıl arası kıdeme sahip olanlara ($\bar{x}=3.11$) göre daha yüksektir.

KYKTÖ alt boyutlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren ANOVA Testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. KYKTÖ’nün Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

KYKTÖ	Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	P
Görevi yürütme davranışları	İlkokul	82	3.32	1.13	2	4.347	.080
	Ortaokul	69	3.35	1.10			
	Lise	45	3.30	1.15			
İlişkileri yönetme davranışları	İlkokul	82	3.75	1.17	2	3.609	.079
	Ortaokul	69	3.72	1.21			
	Lise	45	3.70	1.19			
İş etiği	İlkokul	82	3.43	1.10	2	4.217	.085
	Ortaokul	69	3.41	1.09			
	Lise	45	3.45	1.16			
KYKTÖ (Toplam)	İlkokul	82	3.30	1.19	2	3.641	.081
	Ortaokul	69	3.47	1.13			
	Lise	45	3.40	1.14			

* $p<0.05$

Tablo 16’ya göre; KYKTÖ toplamı ve alt boyutları için öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Öğretmenlerin ÇDCÖ verdikleri yanıtlar ile KYKTÖ’ye verdikleri yanıtlar arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular

Öğretmenlerin (katılımcıların) toplumsal cinsiyet algıları ile kadın yöneticilere karşı tutumları arasındaki ilişkiye ilişkin veriler Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeği ile Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği ve Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Düşmanca cinsiyetçilik	1	.488**	.485**	.229**	-.592**	.021	.146**	-.251**
2. Heteroseksüel yakınlık		1	.560**	.390**	-.409**	.265**	.360**	.098
3. Koruyucu ataerkillik			1	.470**	-.321**	.227**	.331**	.110*
4. Cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma				1	-.228**	.395**	.409**	.300**
5. Görevi yürütme davranışları					1	.061	-.98*	.419**
6. İlişkileri yönetme davranışları						1	.649**	.698**
7. İş etiği							1	.596**
8. KYKTÖ (toplam)								1

n =196, * $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 17'ye göre; öğretmenlerin ÇDCÖ'nün "düşmanca cinsiyetçilik" alt boyutu puanı ile KYKTÖ'nün "görevi yürütme davranışları" alt boyutu arasında negatif yönde, "iş etiği" alt boyutu arasında pozitif yönde, KYKTÖ toplam puanı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, ÇDCÖ'nün "heteroseksüel yakınlık" alt boyutu puanı ile KYKTÖ'nün "görevi yürütme davranışları" alt boyutu puanı arasında negatif yönde, "ilişkileri yönetme davranışları" alt boyutu ile "iş etiği" alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, ÇDCÖ "koruyucu ataerkillik" alt boyutu puanı ile KYKTÖ'nün "görevi yürütme davranışları" alt boyutu arasında negatif yönde, "ilişkileri yönetme davranışları" alt boyutu ile "iş etiği" alt boyutu arasında pozitif yönde, "kadın yöneticilere karşı tutum ölçeği (Toplam) puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, ÇDCÖ "cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma" alt boyutu puanı ile KYKTÖ'nün "görevi yürütme davranışları" alt boyutu arasında negatif yönde, "ilişkileri yönetme davranışları" alt boyutu ile "iş etiği" alt boyutu arasında pozitif yönde, KYKTÖ toplam puanı arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ÇDCÖ'ye verdikleri yanıtların KYKTÖ'ye verdikleri yanıtları yordamasına ilişkin bulgular

Tablo 18. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	SHB	β	t	p
Sabit	4.33	.12		27.63	.00
Düşmanca Cinsiyetçilik	-.29	.03	-.39	-7.01	.00
Heteroseksüel Yakınlık	.06	.02	.10	1.90	.06
Koruyucu Ataerkillik	.06	.04	.08	1.59	.11
Cinsiyetler Arası Tamamlayıcı Farklılaştırma	.21	.02	.29	6.10	.00

$n=196$, $R=.40$, $R^2=.16$, $F=26.134$ $p<.01$

Tablo 18'e göre; ÇDCÖ'nün "düşmanca cinsiyetçilik" alt boyutunun puanı öğretmenlerin KYKTÖ puanlarını negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. ÇDCÖ'nün "cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma" alt boyutunun puanı öğretmenlerin KYKTÖ'yü pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. ÇDCÖ alt boyutlarının kadın yöneticilere yönelik tutumların %16'sını açıkladığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin “düşmanca cinsiyetçilik”, “koruyucu ataerkillik” ve “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” algılarının orta düzeyde (ortadayım), “heteroseksüel yakınlık” algılarının ise biraz yüksek düzeyde (biraz katılıyorum) olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu alt boyutların öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algılarının olumsuz alt boyutları olduğu dikkate alındığında, belirlenmiş olan orta ve biraz yüksek düzeydeki algının kadın cinsiyetine ilişkin olumsuz cinsiyetçi bir yaklaşımın varlığını gösterdiği söylenebilir. Tespit edilen bu sonuçlar, öğretmenlerin kadınlara karşı belli önyargılara sahip olduklarını, kadınların korunma ve yüceltmeye gereksinim duyan zayıf varlıklar olduklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayan (2014) tarafından yapılan çalışmada da “düşmanca cinsiyetçilik”, “koruyucu ataerkillik” ve “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Ayrıca araştırma bulguları, öğretmenlerin erkek cinsiyeti açısından kadınların sadece cinsel yönden gereksinim duyulan duygusal varlıklar olduklarına ilişkin heteroseksüel bakış açılarını da vurgulamaktadır. Yılmaz (2016) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla örtüşen çalışmada da söz konusu boyutlarda öğretmenlerin yüksek düzeyde cinsiyetçi yaklaşımlara sahip oldukları belirlenmiştir. Özkan (2006) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyet farklılıklarının kadınlara ilişkin tutumları açıklamada anlamlı etkisinin olduğu ortaya konmuştur. Güney (2022) tarafından yapılan çalışmada ise olumsuz toplumsal cinsiyet algısının kadınların iş yaşamında ve kariyer gelişim sürecinde güçlükler yaşamalarına neden olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin olumlu tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde, kadın yöneticilere ilişkin tutumları oluşturan “görevi yürütme davranışları”, “ilişkileri yönetme davranışları” ve “iş etiği” alt boyutlarında öğretmenlerin yüksek düzeyde olumlu tutum içinde oldukları görülmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, kadın yöneticilerin meslek yaşantılarında profesyonel yaklaşım sergileyebildiklerini, insan ilişkilerine değer verdiklerini, iletişim becerilerinin gelişkin ve güçlü olduğunu, iş ahlakına, çalışma kural ve normlarına sahip olduklarını düşündüklerini göstermektedir. Asar (2014) ve Uçan (2012) tarafından yapılan ve öğretmenlerin kadın yöneticilerin mesleki profesyonelliğe, güçlü bir iletişim ve iş birliğine, iyi bir kurum kültürüne sahip oldukları algısını taşıdıkları sonucu araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin toplumsal cinsiyetçilik algıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu ve erkeklerin “düşmanca cinsiyetçilik” düzeylerinin kadınlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kalıp önyargılar ve esnek olmayan genellemeler içeren “düşmanca cinsiyetçilik”, kadının erkeğe oranla zayıf olduğunu ve ona bağımlı olması gerektiğini vurgular. Kadının erkeğe göre zayıf algılanması ve cinsiyet ayrımcılığına maruz kalması düşmanca cinsiyetçilik kavramını ifade eder (Sakallı-Uğurlu, 2002). Ulaşılan sonuç, erkek öğretmenlerin (katılımcıların) baskıya dayalı ataerkil yapıyı, cinsiyetler arası ayrımcı farklılaştırmayı ve heteroseksüel yaklaşımı daha fazla yeğlediklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada “heteroseksüel yakınlık” ve “koruyucu

ataerkillik” alt boyutlarında da erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir. Zayıf olduğu gerekçesiyle kadına yardım edilmesi gerektiğini, kadının erkek tarafından destekleme gereksiniminin olduğunu ve erkeğin kadına bakmak için çalışması gerektiğini içeren “koruyucu ataerkillik” ilk bakışta olumlu gibi görülmekle birlikte, kadının erkeğe göre zayıf yapıda olduğuna vurgu yapan bir önyargıdır. Heteroseksüel yakınlık ise cinsellik, romantizm, duygusallık ve sevgi öğelerini içermektedir (Sakallı-Uğurlu, 2003).

Araştırma sonuçları, katılımcıların kadını erkeğe bağımlı ve muhtaç bir varlık olarak algıladıklarını göstermektedir. Asıl olan, düşmanca cinsiyetçilik kadar korumacı ataerkilliğin ve heteroseksüel yakınlığın da olumsuz bir durum olduğudur. Araştırmada, kadınların “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç; ölçekte yer alan, kadınların temiz bir saflığa, yüksek bir duyarlılığa, ince bir anlayışa ve zevke sahip oldukları maddelerinde kadınların aynı düşüncede olduklarını göstermektedir. Araştırma sonuçlarımızı destekler şekilde, Yılmaz (2016) ve Alptekin (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da erkeklerin “düşmanca cinsiyetçilik” düzeyleri ile “heteroseksüel yakınlık” düzeyleri kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Kadınların “görevi yürütme davranışları”, “ilişkileri yönetme davranışları”, “iş etiği” ve “kadın yöneticilere karşı tutum (toplam)” düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın yöneticilere karşı tutum ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu Asar (2014), Balcı (2016), Berkman (2005), Beydoğan (2001), Çelik (2008), Özkan (2006), Uçan (2012) ve Tat (2015) tarafından yapılan çalışmaların da ulaştığı sonuçlardandır. Söz konusu çalışmalar, kadın yöneticilere karşı kadınların erkeklere oranla daha olumlu tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, erkek egemen bir ataerkil yapıda yetişen erkeklerin, kadınların kamusal alana inmelerine veya yönetici konumunda bulunmalarına ilişkin olumsuz tutuma sahip olmalarıyla açıklanabilir. Çelikten (2005) ve Özçifçi (2013) tarafından yapılan ve çalışma sonuçlarımızla farklılık gösteren araştırmalarda ise kadın öğretmenlerin kadın yöneticilerle çalışmayı daha zor buldukları ve kadın yöneticilere ilişkin olumlu tutumlarının erkeklerden daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Can (2013) tarafından yapılan çalışmada ise yöneticilikte cinsiyet faktörünün önemli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin toplumsal cinsiyetçilik düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmada “heteroseksüel yakınlık” alt boyutunda düşük kıdeme sahip öğretmenlerin düzeylerinin yüksek kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, heteroseksüel yakınlığın; duygusallık, cinsellik, sevgi ve romantizm içermesi ve kıdemi düşük genç öğretmenlerin de bu duygulara daha açık ve yakın olmalarıyla açıklanabilir. Araştırmada “koruyucu ataerkillik ve “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaşma” boyutlarında kıdemli öğretmenlerin tutum düzeylerinin kıdemsiz öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz (2016) tarafından yapılan çalışmada da araştırma bulgularımıza paralel olarak “koruyucu ataerkillik” ve “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaşma” alt boyutlarında kıdemi yüksek olan katılımcıların tutum düzeylerinin kıdemi düşük olan katılımcılara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, uzun yıllar görev yapan öğretmenlerin, yaşlarına bağlı olarak kadını koruma içgüdülerinin daha geliştiği, kadın ve erkek arasında ayrımcılık yapılmasını istemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeyleri ile kıdemleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. “İlişkileri yönetme davranışları” ve “iş etiği” alt boyutları ile “kadın yöneticilere karşı tutum ölçeği (toplam)” puanları arasında kıdemli öğretmenler lehine anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, mesleğinde ilerleyen ve dolayısıyla yaşı da ilerlemiş olan öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı daha olumlu bir tutum içerisinde olduklarını göstermektedir. Asar (2014) ve Çelik (2008) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmalarda da kıdemli öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum puanı ortalamalarının kıdemi düşük öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Balcı (2016) tarafından yapılan çalışmada ise kıdemli öğretmenlerin “görevi yürütme davranışları” ve “ilişkileri yönetme davranışları” alt boyutlarında kıdemsiz öğretmenlere göre daha olumsuz tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özçifçi (2013) ve Uçan (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise mesleki kıdemin ve yaşın, kadın yöneticilere karşı tutumları etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin toplumsal cinsiyetçilik düzeyleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, lisansüstü mezunu olan katılımcıların “heteroseksüel yakınlık”, “koruyucu ataerkillik” ve “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” düzeylerinin lisans mezunu olanlara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “Düşmanca cinsiyetçilik” alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin kadınlara yönelik olumsuz cinsiyetçi yaklaşımlardan uzaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir. Eğitim düzeyinin yükselmesinin, geleneksel yapıların kırılmasını ve kalıp yargıların devre dışı bırakılmasını sağladığı, bu durumun da doğal olarak kadına ilişkin toplumsal cinsiyet algılarını etkilediği söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeyleri ile öğrenim durumları arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin “iş etiği” ve “kadın yöneticilere karşı tutum (toplam)” düzeylerinin lisans mezunu olanlara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin “görevi yürütme davranışları” ve “ilişkileri yönetme davranışları” alt boyutları ile öğrenim durumu arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Toplumsal cinsiyetçilik algılarında olduğu gibi, kadını tanıma ve kadına ilişkin tutum belirleme sürecinin de eğitim düzeyinden etkilendiği açıktır. Eğitimli insanların bireyleri cinsiyetlerine göre değil, üretim güçlerine, bilimsel tutum ve davranışlarına göre değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu anlamda araştırma sonuçlarının beklenen sonuçlar olduğu söylenebilir. Balcı (2016), Uçan (2012) ve Tat (2015) tarafından yapılan çalışmalarda eğitim seviyesinin yüksekliğinin kadınlara ilişkin tutum ve davranışlara olumlu yansımaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik (2008) ve Özçifçi (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yükselmesiyle kadın yöneticilere ilişkin tutumlarının olumlu yönde arttığı belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin toplumsal cinsiyetçilik düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında da anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, onların toplumsal cinsiyet algıları ve kadınlara ilişkin tutumları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, görev yapılan okul türünün öğretmenlerin düşünce, tutum ve davranışlarının önemli bir belirleyicisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Asar (2016) ve

Özçifçi (2013) ise yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı tutum düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasında lise öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada, öğretmenlerin “düşmanca cinsiyetçilik” algıları ile kadın yöneticilere karşı genel tutumları arasında negatif yönde düşük düzeyde (Biraz Katılıyorum); tutum ölçeğinin “görevi yürütme davranışları” alt boyutu arasında negatif yönde yüksek düzeyde (Katılıyorum), “iş etiği” alt boyutu arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde (Biraz Katılıyorum) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçları, öğretmenlerin “düşmanca cinsiyetçilik” algılarının kadın yöneticilere karşı genel tutumun %6’sını, “görevi yürütme davranışları” alt boyutuna ilişkin tutumun ise %35’ini açıklama gücüne sahip olduğunu göstermektedir. “Görevi yürütme davranışları” alt boyutu kadınların yöneticilik konumunun gerektirdiği tutum ve davranışlarına odaklanması olarak açıklanmakta ve bu nitelendirme negatif yönlü yüksek düzeydeki ilişkiyi anlamlandırmaktadır.

Araştırmada, Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeğinin “heteroseksüel yakınlık” alt boyutu ile “görevi yürütme davranışları” alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, “heteroseksüel yakınlık” algılarının “görevi yürütme davranışları” alt boyutuna ilişkin tutumun %16’sını açıklayabildiğini göstermektedir. Heteroseksüel yakınlık, erkeklerin kadınlara sadece duygusal, cinsel romantik ve üreme amaçlı ilgilerini/bağılılıklarını ifade etmektedir (Aktan ve Yalçındağ, 2022). Kadınlarla erkeklerin cinsellik ve üreme amaçlı birbirlerine bağımlı olduklarını ifade eden bu anlayış, sadece özel hayata ilişkin beklentileri olan/olması gereken kadınların profesyonel iş yaşamında başarıyı elde edemeyecekleri algısını temel almaktadır (Sakallı-Uğurlu, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin “heteroseksüel yakınlık” algıları ile kadın yöneticilerin “görevi yürütme davranışları” arasındaki negatif yönlü ilişki beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin “heteroseksüel yakınlık” algıları ile “ilişkileri yönetme davranışları” alt boyutu arasında pozitif yönde biraz yüksek düzeyde, “iş etiği” alt boyutu arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. “Heteroseksüel yakınlık” alt boyutunun, kadınların özellikle kadınsı özelliklerini (duygusallık, romantizm vb.) ön planda tutması ve ölçeğin “ilişkileri yönetme davranışları” alt boyutunun kadın yöneticilerin çalışanlarına güler yüzle yardımcı olmaları, çalışanlarını anlayabilmeleri, çalışanlarına karşı anlayışlı olmaları, kolay iletişim kurabilmeleri ve sosyal yönlerinin güçlü olması maddelerinden oluşmasının bu sonucun elde edilmesinde etkili olduğu söylenebilir. “Heteroseksüel yakınlığın” kadınsallığa vurgu yapması, “ilişkileri yönetme davranışları” alt boyutunun da bu özelliği ön plana çıkarıcı sorulardan oluşması bir uyumun oluşmasını sağlamıştır denebilir. Aynı şekilde “iş etiği” alt boyutunun da kadınların fedakârlıklarına, düzenli oluşlarına ve işlerini takip edişlerine vurgu yapmasının “heteroseksüel yakınlık” alt boyutu ile pozitif yönde bir ilişki kurulmasını sağladığı söylenebilir.

Araştırmada, Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeğinin “koruyucu ataerkillik” alt boyutu ile “görevi yürütme davranışları” alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, “koruyucu ataerkillik” algılarının “görevi yürütme davranışları” alt boyutuna ilişkin tutumun %10’unu açıklayabildiğini göstermektedir. Ayrıca araştırmada, “koruyucu ataerkillik” alt boyutu ile “ilişkileri yönetme davranışları” alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, “iş etiği” alt boyutu arasında pozitif yönde orta düzeyde ve “kadın yöneticilere karşı tutum ölçeği (toplam)” puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde

anlamli ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin “koruyucu ataerkillik” alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça kadın yöneticilere karşı tutum ölçeğinden aldıkları puanlar da artmaktadır. Beydoğan (2001) tarafından yapılan ve “korumacı cinsiyetçilik” alt boyutunun kadın yöneticilere ilişkin olumlu tutumlarla pozitif yönde ilişkili bulunduğu araştırma sonucu, araştırma bulgularımızla benzerlik göstermektedir

“Koruyucu ataerkillik” alt boyutunun zor zamanlarda kadınlara öncelik tanınmasına, kadınların el üstünde tutulmaları gerektiğine, kadınların yüceltilmeleri gerektiğine ve erkeklerin kadınlar için fedakârlıkta bulunmalarına vurgu yapması kadınların bir tür korunması gereken zayıf varlıklar olduğu algısı yaratmaktadır. “Koruyucu ataerkillik”, erkeklerin daha yüksek bir konuma ve daha yüksek bir güce sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir (Aktan ve Yalçındağ, 2022). Bu algı kadın yöneticilerin profesyonel çalışma yaşamında başarılı olamayacakları, becerikli davranamayacakları görüşünü pekiştirmektedir. Kadının zayıflığını ve güçsüzlüğünü içeren “koruyucu ataerkillik”, kadın için çalışıp kazanma ve kadınlara yardım etme anlayışıyla erkek egemenliğine hizmet etmektedir (Sakallı-Uğurlu, 2002). “Koruyucu ataerkillik” alt boyutunun kadınsı özellikleri önelemesinin, “ilişkileri yönetme davranışları” alt boyutu ile “iş etiğı” alt boyutunda yer alan kadına özgü niteliklerle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada, Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeğinin “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” alt boyutu ile Kadın Yöneticilere Karşı Tutum Ölçeğinin “görevi yürütme davranışları” alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamli ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” alt boyutu ile “ilişkileri yönetme davranışları” alt boyutu, “iş etiğı” alt boyutu ve “kadın yöneticilere karşı tutum ölçeğı (toplam)” puanı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamli ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” algıları “ilişkileri yönetme davranışları” alt boyutunun %16’sını ve “iş etiğı” alt boyutunun ise %17’sini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” boyutuna ilişkin maddeler kadın ve erkeğı bir bütünün parçaları olarak algıladığından ve kadınların erkeklere oranla daha yüksek duyarlılığa sahip olduklarını belirttiğinden “iş etiğı” boyutuyla aralarında pozitif yönde bir ilişkinin bulunması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. “Cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” kadınların ve erkeklerin farklı ancak birbirini tamamlayan rolleri yerine getirmelerini ifade eder (Aktan ve Yalçındağ, 2022). Dolayısıyla, öğretmenlerin “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” alt boyutundan aldıkları puanlar arttıkça kadın yöneticilere yönelik tutum puanları da artmaktadır.

Araştırmada, Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeğinin “düşmanca cinsiyetçilik” alt boyutunun, öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarını negatif yönde anlamli olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, kadınlara karşı önyargı ve olumsuz tutumlara sahip öğretmenlerin yönetici konumundaki kadınlara karşı da bu düşüncelerini sürdürdükleri söylenebilir. Karakaya (2019) yaptığı çalışmada, kadınların erkeklere oranla daha güçsüz oldukları, daha az başarılı oldukları ve erkeğı bağımlı olmaları gerektiğı ön kabulüne sahip bireylerin, kadınların yönetici konumunda bulunmalarına da olumsuz yaklaşıklarını ortaya konmuştur. Beydoğan (2001) tarafından yapılan ve “düşmanca cinsiyetçiliğı” sahip bireylerin cinsiyetçi olmayan bireylere oranla kadın yöneticilere yönelik daha olumsuz tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılan çalışması araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Özkan

(2006) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, “düşmanca cinsiyetçilik” temasında erkeklerin kadın yöneticilere yönelik daha olumsuz bir tutum sergiledikleri sonucu araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Ayrıca araştırmamızda, Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeğinin “cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma” alt boyutu puanın öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumlarını pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Bu sonuç, kadın ve erkeğin birbirinin alternatifi veya acımasız rakipleri değil, birbirini tamamlayan unsurlar oldukları anlayışına sahip öğretmenlerin, kadınların yönetici konumunda olmalarına karşı da olumlu bir tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Toplumsal cinsiyetçilik algısının küçük yaşlarda kazanıldığı ve süreç içerisinde değişime uğrayarak yerleştiği dikkate alındığında, eğitimin her basamağında ve her aşamasında öğrencilere yönelik “cinsiyet eşitliği”ne vurgu yapan dersler konabilir.
2. Cinsiyetçi tutum ve davranışlardan uzak ve toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümleri için toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı eğitim programları hazırlanabilir ve bu amaca hizmet edecek dersler konabilir.
3. Kadınların toplumsal yaşama aktif katılmalarının ve kamusal alanda daha fazla görülmelerinin toplumda var olan olumsuz cinsiyetçi kalıp yargıların kırılmasına katkı sağlayabileceği dikkate alınarak, eğitim örgütleri başta olmak üzere bütün sektörlerde ve örgütlerde kadın yöneticilere yer verilebilir ve bu konuda kadınlara yönelik pozitif ayrımcılığa dayalı bazı uygulamalar yapılabilir.
4. Kadınların eğitim başta olmak üzere kamu yönetiminde üst konumlarda görev almalarını sağlayacak yasal düzenlemeler yapılabilir ve kadınların ev ile iş yaşamına ilişkin üzerlerindeki sosyal ve kültürel baskılar ve sorumluluklar azaltılabilir.
5. İş yaşamı başta olmak üzere, toplumsal yaşamın her alanında cinsiyetler arası eşitsizlikleri gidermek amacıyla; cinsiyetler arası farklılıkları ön plana çıkarma amacı taşıyan katı cinsiyetçi tutum ve uygulamalar ile yasal düzenlemeler ortadan kaldırılabilir.
6. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ve kadın yöneticilere karşı tutumları arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler (yaş, branş, medeni durum, yerleşim yeri, eşin çalışması vb.) açısından ele alan çalışmalar yapılabilir.
7. Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet algıları ve kadın yöneticilere karşı tutumlarını daha derinlemesine analiz edebilmek ve ulaşılan nicel bulguları daha iyi açıklayabilmek amacıyla nitel çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Aktan, M., Poyraz-Sarı, Y., Çilci, S. & Şentürk, A. (2023). Kadın okul yöneticilerinin liderlik rollerinin öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 110-127. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7633859>
- Aktan, T., & Yalçındağ, V. (2022). Çelişik duygulu cinsiyetçilik ölçeğinin (ÇDCÖ) yeniden gözden geçirilmesi: Korumacı cinsiyetçiliğin yapı geçerliliği ve ÇDCÖ'nun ölçüm değişmezliği. *Psikoloji Çalışmaları*, 42(1), 199-230.
- Alptekin, D. (2014). Çelişik duygularda toplumsal cinsiyet ayrımcılığı sorgusu: Üniversite gençliğinin cinsiyet algısına dair bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 203-211.
- Arıkan, S. (2003). Kadın yöneticilerin liderlik davranışları ve bankacılık sektöründe bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 5(1), 1-19
- Asar, R. (2016). Eğitim kurumlarında kadın yöneticilere karşı tutumların değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 47-66.
- Asat, M., & Deniz, L. (2022). Devlet okullarındaki kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 5(2), 468-502
- Ayan, S. (2014). Cinsiyetçilik: Çelişik duygulu cinsiyetçilik. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 36, 147-156. <https://doi.org/10.7197/1305-0028.2533>
- Aycan, Z., Bayazit, M., Berkman, Y., & Boratav, H.B. (2011). Attitudes towards women managers: Development of a new measure. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(3), 426-455.
- Balcı, N. (2016). *Eğitim kurumlarında kadın yöneticilere karşı tutumlar* (Tez no 443059) [Yüksek lisans tezi, T.C. Mersin Çağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bayrak, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 568-586.
- Berberoğlu, G. (1989). Kadın yöneticiler: iş hayatındaki yeri ve sorunları. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 287-305.
- Beydoğan, B. (2001). *Attitudes toward women in managerial positions: The effects of ambivalent sexism, patriarchy and gender differences on these attitudes* (Tez no 105129) [Yüksek lisans tezi, T.C. Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Brant, C. R., Mynatt, C. R. ve Doherty, M. E. (1999). Judgments about sexism: A policy capturing approach. *Sex Roles*, 41(5/6), 347-374.

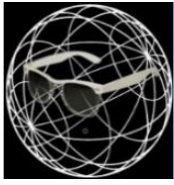
- Bulut, S., & Çelikten, M. (2021). Türk eğitim sisteminde kadın okul yöneticiliği. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 886-894
<http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.621>
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, İ. (2013). Tarih, toplum ve kültür bağlamında aile ve kadın. M. Aydın (Ed.). *Sistematik Aile Sosyolojisi* içinde (ss. 215-249). Çizgi.
- Çelik, Ö. (2008). *Ataerkil sistem bağlamında toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin belirlenmesi* (Tez no 227048) [Yüksek lisans tezi, T.C. Ankara Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çelikten M. (2005). The women principals in Turkey. *Journal of American Academy of Busines*, 6(1), 85-94
- Çıtak, A. (2008). *Kadınların çalışmasına yönelik tutum: Cinsiyet, cinsiyet rolü ve sosyoekonomik düzeye göre bir karşılaştırma* (Tez no 228255) [Yüksek lisans tezi, T.C. Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Glick, P., & Fiske, T. S. (1999). The ambivalence toward men inventory: Differentiating hostile and benevolent beliefs about men. *Psychology of Women Quarterly*, 23, 519-536.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1999.tb0037>
- Gökalp, İ. E. (2008). *Türkiye'de kadın girişimciler ve kadın yöneticiler* (Tez no 226667) [Yüksek lisans tezi, T.C. Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Güney, E. (2022). *Toplumsal cinsiyet algısının kadın yöneticilerin kariyer gelişimine etkisi: Turizm sektöründe bir araştırma* (Tez no 737295) [Yüksek lisans tezi, T.C. Düzce Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Hooks, B. (2000). *Feminism for everybody*. South End.
- İmamoğlu-Akman, G., & Akman, Y. (2016). Kraliçe arı sendromu bağlamında kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(3), 748-763.
- Johnson, A. (2022). *Women in business*. Grant Thornton.
<https://www.grantthornton.global/globalassets/1.-member-firms/global/insights/women-in-business/2022/women-in-business-2022-opening-the-door-to-diverse-talent.pdf>
- Kahraman, S. D. (2010). Kadınların toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3(1), 30-35.
- Karakaya, Ş. (2019). *Erkek egemen dünyada kadın yönetici olmak: kadın yönetici çevresi üzerine bir araştırma* (Tez no 587793) [Yüksek lisans tezi, T.C. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Limon, S., & Paçacı, M. (2022). Kadın hekimlerin gözünden kadın yöneticiliğinin röntgeni: kadın olmak güzel, yönetici olmak zor. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 56, 202-220.
- Özçifçi, İ. (2013). *Kadın yöneticilere yönelik tutumlar ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Tez no 340205) [Yüksek lisans tezi, T.C. Kayseri Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özdemir, M., & Abaslı, K. (2020). Liderlikte araştırma yaklaşımları. K. Yılmaz (Ed.). *Liderlik: Kuram-araştırma-uygulama içinde* (ss. 847-856). Pegem.
- Özen, F. (2018). Investigation of the experiences of classroom teacher candidates in the reconstruction of gender role a case study in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(8), 29–43. <https://dx.doi.org/10.11114/jets.v6i8.3211>
- Özkan, D. (2006). *The relationship between attribution related to aquisition of managerial position by women, attitudes toward women managers, sexism and sex differences* (Tez no 205095) [Yüksek lisans tezi, T.C. Ankara Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sakallı-Uğurlu, N. (2002). Çelişik duygulu cinsiyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 47-58
- Sakallı-Uğurlu, N. (2003). Cinsiyetçilik: Kadınlara ve erkeklere ilişkin tutumlar ve çelişik duygulu cinsiyetçilik kuramı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 6(11-12), 1-20.
- Schwartz, F. N. (January-February, 1989). Management women and the new facts of life. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/1989/01/management-women-and-the-new-facts-of-life>
- Sezen, B. (2008). *Örgütlerde kadın çalışanların karşılaştıkları cam tavan engeli: Orta ve büyük ölçekli otel işletmelerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Sezgin, F. (2009). Ölçme ve değerlendirmede temel istatistiksel işlemler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı) içinde (ss. 51-88). Pegem Akademi.
- Tanrısevdi, F. (2015). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromu* (Tez no 421768) [Yüksek lisans tezi, T.C. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Taş, D., Taşdelen, M., Güneş, Ö. & Aybar, Y. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında kadın yönetici olmak: Güçlü ve zayıf yönler, avantajlar ve dezavantajlar. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 193-216. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7694980>
- Tat, F. (2015). *Kadın yöneticilerle çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin, kadın yöneticilerin yeterliliklerine ilişkin görüşleri* (Tez no 396666) [Yüksek lisans tezi, T.C. Elazığ Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tavşancıl, E. (2019). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademi.

- TDK (Türk Dil Kurumu Sözlüğü). (2023). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 18.07.2023'te alındı. Erişim Tarihi:18.07.2023
- Terzioğlu, F. ve Taşkın, L. (2008). Kadının toplumsal cinsiyet rolünün liderlik davranışlarına ve hemşirelik mesleğine yansımaları. *C. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 62-67.
- Toraman, Ç., & Özen, F. (2019). An investigation of the effectiveness of the gender equality course with a specific focus on faculties of education. *Education Policy Analysis and Strategic Research*, 14(2), 6–28. <https://dx.doi.org/10.29329/epasr.2019.201.1>
- Uçan, M. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları ile kadın yöneticilerde algıladıkları liderlik stilleri arasındaki ilişki: İstanbul ili Kadıköy ilçesi* (Tez no 313320) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Yedi Tepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Üstün, A., & Bahçivan, H. Z. (2021). Kadın okul yöneticilerinin liderlik becerilerine ve yönetim süreçlerinde karşılaştıkları cinsiyetçi yaklaşımlara ilişkin tutumları. *Social Sciences Research Journal*, 10(3), 657-677.
- White, M. J., Kruczek, T. A., Brown, M. T., & White, G. B. (1989). Occupational sex stereotypes among college students. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 289-298.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, B. B., Tüysüz, H. ve Öztürk, M. (2021). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile yenilik yönetimi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 16(3), 1087-1108. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.50790>
- Yılmaz, S. (2016). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin toplumsal cinsiyetçiliğe ve kadın yöneticilerin liderlik becerilerine yönelik görüşleri* (Tez no 438239) [Doktora tezi, T.C. Eskişehir Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yılmaz, A., Kandak, M., Demir, E., Çelik, A., Kaya, H., Demir, M. (2021). Eğitim alanında kadın yöneticilerin kariyer engellerinin incelenmesi. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 90-104. <https://doi.org/10.46236/jovosst.891723>

Etik Beyanı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Giresun Üniversitesi'nden 16/11/2023 tarihli ve 2300007820 sayılı Etik Kurulu Kararı alınmıştır.



Öğrencilerin Meslek Seçimlerini Etkileyen Nedenlerin Öğrenci Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Furkan Şahin* - Berna Kurt* - Mustafa Önder Sevindik*

Öz

Ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin meslek seçimlerinde etkili olan nedenleri ve bu nedenlerin önem derecesini/sırasını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modelinde tasarlanmış bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 9, 10, 11, ve 12. sınıf öğrencilerinden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 48 Anadolu lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yarısı erkek yarısı kız öğrencidir. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak "Meslek Seçiminde Etkili Olan Değerler" anketi; nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri karma yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde frekanslar ve yüzdelere; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, meslek seçimlerini etkileyen nedenleri "Maddi kazanç sağlama", "Yardımlaşma imkanı sunma", "Sosyal statü sağlama", "Kariyer olanağı sunma", "Güvence sağlama" ve "Zamanı etkili kullanma" olarak önem sırasına koydukları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Meslek, Meslek seçimi, Meslek seçme nedenleri, kariyer, sosyal statü

Evaluation of the Reasons Affecting Students' Career Choices in the Context of Student Opinions

Abstract

This study, which aims to determine the reasons that affect the career choices of high school students and the degree/order of importance of these reasons, is a research designed in the survey model. The study group of the research consists of 48 Anatolian high school students selected by simple random sampling method from 9th, 10th, 11th and 12th grade students. Half of the participating students are boys and half are girls. "Values Effective in Career Choice" survey as a quantitative data collection tool in the research; a semi-structured interview form developed by the researchers was used as a qualitative data collection tool. Research data was analyzed using mixed method. Frequencies and percentages in the analysis of quantitative data; content analysis technique was used to analyze qualitative data. As a result of the research, it was determined that the students ranked the reasons affecting their career choices as "Making financial gain", "Offering opportunities for cooperation", "Providing social status", "Offering career opportunities", "Providing security" and "Using time effectively".

Keywords: Profession, Career choice, Reasons for choosing a profession, career, social statuses

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 20.11.2023	Kabul Tarihi: 25.02.2024
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Şahin, F., Kurt, B., & Sevindik, M. Ö. (2024). Öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyen nedenlerin öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 63-76, doi: 10.5281/zenodo.10611649

* Okul Müdürü, Akkuş Cumhuriyet İlkokulu, sahinfurkan2502@gmail.com, ORCID: 0009-0005-6203-9503, Türkiye

* Sınıf Öğretmeni, Akkuş Cumhuriyet İlkokulu, berna_52_kurt@hotmail.com, ORCID: 0009-0008-2613-6623, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Akkuş Cumhuriyet İlkokulu, mustafasevindik_52@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-1148-8446, Türkiye

Giriş

Meslek seçimi insan yaşamını birçok yönden önemli oranda etkileyen bir seçimdir. Bu süreç ani karar vermenin çok ötesinde çok boyutlu analiz gerektiren bir süreç olarak değerlendirilebilir. Meslekler, bireyin sosyal kimliğinin en önemli statü kaynağı olup, onun çevresinden saygı görmesine, toplumda bir yer edinmesine ve işe yaradığı duygusunu yaşamasına olanak veren bir etkinlik alanıdır (Kuzgun, 2003). Her insanın, içinde doğup büyüdüğü toplumda hayatını sürdürebilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için bir meslek sahibi olması gerekir (Yüksel-Şahin & Hotaman, 2009). Bu nedenle, bireyin yaşamını biçimlendiren en önemli olgulardan birisi, tercih ettiği meslektir. Bireyin kendine uygun bir meslek seçmesi, ona karşı tutumlarının olumlu olması kendini mutlu edeceği gibi, başkalarının mutluluğuna da katkı getirici olabilir (Bozdoğan, Aydın & Yıldırım, 2007).

Günümüzde meslek seçimine gereken değerin ve önemin verilmesinin gerekliliği daha da artmıştır (Akan, Çelik & Diş, 2014). Meslek seçimi bireylerin belli bir yaştan sonraki yaşamlarında onların başarılı ve mutlu olarak gelişmelerini ve böylece kendilerini gerçekleştirmelerini etkileyecek en önemli olaylardan biridir (Kepçeoğlu, 1993). Bireylerin meslek seçimi gelir, statü, çevre, yetenek, olanaklar, kişilik gibi birçok değişkenin etkisi altındadır. Bireyin özellikle kişiliği ile uyumlu meslek tercihinde bulunması işini severek yapmasında önemli bir etkiye sahiptir. Kişilik ile mesleki yönelim arasındaki ilişki tüm meslekler için geçerli olsa da, özellikle çalışma konusu ve uygulama koşulları açısından “kendini adamayı” gerektiren meslek türlerinde daha da önemli olduğu söylenebilir (Hotaman, 2011).

Meslek seçimindeki faktörler bireyin o meslekteki verimi ve doyumunu hakkında kestirimde bulunmayı olanaklı kılar (Üstün, Erkan ve Akman, 2004). Bu nedenle bireylerin kendilerine uygun meslek seçmeleri önemlidir. Özellikle bireylerin kendi benlik algıları ile uyumlu meslek seçimi yapabilmeleri daha da önemlidir. Mesleki gelişim, kişisel ve çevresel değişkenlerin bir etkileşimidir. Bireylerin meslek seçiminde kişilik özellikleri ve değerlerin önemli bir etkisi vardır (Can, 2005). Bireyin meslek seçiminde etkili olan birçok değişken vardır. Bireyin seçeceği meslek, bireyin çaba ve eğiliminin temel yönünü, ayrıca kendi değerler kataloğunun en üst köşesinde yer alan değerleri gösterir. Meslekler, bireyin gözünde ihtiyaçlarına yanıt verdiği oranda değerlidir. Her insanın ihtiyacı farklı olduğu için meslek değerleri de farklıdır. Bu nedenle herkes için geçerli olabilecek ortak meslek değerlerinden söz edilemez (Pişkin, 2012).

Gençlerin çalışma ve meslek algılama biçimlerinde sosyo-ekonomik ve sosyo-politik faktörlerin yanında ailenin ve çevrenin önemli rol oynadığına dair araştırmalar bulunmaktadır (Olamide & Olawaiye, 2013; Razon, 1983; Yüksel, 2015). Yapılan araştırmalarda etkinlik oranı belirlenmemiş olmakla birlikte istidat, yetenek, beceri, gibi bireysel özelliklerle, kuvvetli, belirgin ve devamlı ilgi ve isteklerin meslek seçiminde rol oynadıkları bilinmektedir (Razon, 1983). Bazı araştırmacılara göre, bir mesleğin seçiminde, toplumsal cinsiyet klişeleri gibi oldukça katı faktörlere bağlı olabileceği gibi (Gottfredson, 1981), ekonomik veya toplumsal güç gibi sosyo-yapısal etkiler (Brown, 2000), kişilik tipleri (Holland, 1997) ve genel olarak kişisel ve sosyal etkilerin (Patton & McMahon, 1999) etkili olduğu ifade edilmektedir. İş tercihlerini etkileyen faktörlerin karışımı ne olursa olsun, nasıl çalıştıkları hakkında bazı bilgiler hem birey hem de toplum için önemlidir. Almeida ve Pinho'ya

(2008) göre, meslek seçimi yetişkin yaşamı için bir proje geliştirme zamanıdır. Bir mesleği seçmek, kişisel ve mesleki kimlik, dünya görüşü ve diğer kararlarla ilgilidir. Ancak öğrenciler için meslek seçimi, aile etkisi ve sosyal baskıyı içeren önemli bir geçiş sürecine dönüşür. Çoğu zaman rastlantıların, aile veya çevre koşullarının, meslek seçimini etkiledikleri görülür (Razon,1983; Dubar, 2005; Santos, 2005; Almeida ve Pinho, 2008).

Mesleki gelişim çocuğun aldığı genel eğitimden ayrı düşünülemez. Mesleki gelişim, çocuğun doğuşuyla birlikte onun doğasına veya gelişimin akışına bırakılacak bir süreç değildir (Deniz & Erözkan, 2006). Meslek gelişiminin çok erken yaşlarda başladığı gerçeği, bu gelişimi hızlandırmak ve yönlendirmek için okulun ilk döneminden itibaren özel etkinliklerin oluşturulması, öğretim programlarının bu anlayışla yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Kuzgun, 2003). İlkokuldan itibaren öğrencileri arzu ettiği mesleğe hazırlayacak eğitim-öğretim kurumuna yöneltmek gerekir. Öğrencilere, yeteneklerini ve ilgilerini geliştirme olanakları sunmak ve bu olanaklardan yararlanmalarını sağlamak gerekir (Razon, 1983). Çocukların kişilik özelliklerine uygun okul, ders ve meslek seçebilmeleri için bu konularda bilgi sahibi olmaları gerekir (Bacanlı, 2015).

Meslekler, bireyin sosyal kimliğinin en önemli statü kaynağı olup, onun çevresinden saygı görmesine, toplumda bir yer edinmesine ve işe yaradığı duygusunu yaşamasına olanak veren bir etkinlik alanıdır. Meslek seçimi bireylerin belli bir yaştan sonraki yaşamlarında onların başarılı ve mutlu olarak gelişmelerini ve böylece kendilerini gerçekleştirmelerini etkileyecek en önemli olaylardan biridir. İlkokul döneminin, çocukların meslekleri tanımaya başladığı ve ileride seçeceği mesleğin ana hatlarını belirlemeye başladığı önemli bir dönem olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okul döneminde kendi yetenek, ilgi ve mesleki değerleri doğrultusunda seçecekleri meslek alanlarına yönelik ilk adımı atmaları ve bu konuda karar vermeleri beklenmektedir. Bu dönemde yapılan seçim, öğrencilerin öğrenimlerine devam edeceklerse hangi meslekle ilgili okula yönelecekleri veya öğrenimlerine devam etmeyeceklerse ne tür iş alanlarına yöneleceklerine ilişkin kararlar vermelerinde etkili olacaktır (Yeşilyaprak, 2000).

Bireyin meslekleri tanınması; seçmeyi tasarladığı meslek veya mesleklerin nitelikleri hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Bütün meslekleri tanımak mümkün olmadığından, birey, hoşlandığı, ilgi duyduğu, yetenekli olduğuna inandığı meslekler hakkında bilgi toplamalıdır. Bir mesleği tanımak, o mesleğin evrimini, o meslek alanında yapılan işin niteliğini, çalışma ortamını, mesleğe hazırlanma koşullarını, meslekte aranan özellikleri, çıraklık süresini, kazanç durumunu, yükselme ve ilerleme şansını, işin ülkedeki geçerliliğini ve iş bulma olanaklarını bilmek demektir. Meslekler hakkında bilgi edinmek için birey, o meslek dalında çalışanlarla görüşmeli, ilgili iş alanlarını gezmeli, çalışma ortamını ve koşullarını gözlemlemeli, meslekleri tanıtan kitap ve broşürlerden yararlanmalı, o mesleğe hazırlayıcı eğitimi veren kurum ve kuruluşları tanımalıdır.

Meslek seçimi, bireyin yaşamında son derece önemli bir karardır. Çünkü meslek, bireyin hayatını kazanmak için yaptığı geçici bir iş değil, belli bir formasyonu gerektiren, ilgi, bilgi ve beceri isteyen sürekli bir uğraştır. Bireyin mesleğini seçmesi, ömrünün büyük bir kısmının geçeceği çalışma ortamını ve yaşam biçimini belirlemesi demektir. Birey meslek seçimi sırasında yetenek, ilgi ve isteklerini göz önünde tuttuğu oranda başarılı ve mutlu olur, ülke ekonomisine katkıda bulunur. Ancak, ülkemizde meslek seçimi daima bireyin yetenek ve ilgileri doğrultusunda yapılmamakta, rastlantılar, işsizlik, aile baskısı, çevre koşulları ve

Öğrencilerin Meslek Seçimlerini Etkileyen Nedenler

ekonomik olanaksızlıklar, bireyin meslek seçimini etkilemektedir. Bir yandan meslek sayısının giderek artması, her meslek dalında en yetenekli elemanın tercih edilmesi, pek çok alanda meslek eğitiminin zorunlu tutulması, bu eğitimin uzun ve masraflı olması, bunların yanı sıra, üniversiteye girmeyi başaran her öğrencinin yetenek ve ilgileri doğrultusunda öğrenim görememesi, her mezunun da uzmanlık alanında iş bulamaması, çalışmayı tasarladığı alanı ve diğer meslekleri ile seçeceği mesleğin nitelikleri arasında uygunluk olup olmadığını aramaması, onun iş hayatında başarısız, mutsuz ve verimsiz olmasına yol açmaktadır.

Çağımızın hızlı gelişimi, bilim ve teknolojiadaki ilerlemeler meslek çeşitlerinin artmasına, mesleklerin niteliklerinin değişmesine ve karmaşıklaşmasına neden olmaktadır. Meslek seçimi aşamasında bulunan lise öğrencileri mesleklerin aradıkları niteliklerin farklılaşması ve en önemlisi de mesleklerin iş bulma olasılıklarının hızla değişimi nedeniyle zorluklar yaşamaktadırlar. Söz konusu değişimler meslek seçiminde yaşanan kararsızlığı arttırmaktadır. Bu nedenlerle lise öğrencilerinin meslek tercihlerinin nedenlerinin ve ideal mesleklere ilişkin algılarının belirlenmesi bu hızlı değişimin daha kolay anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin meslek seçimlerinde etkili olan nedenleri ve bu nedenlerin önem sırasını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyen nedenler nelerdir?
2. Öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyen nedenlerin önem derecesi/sırası nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Lisede öğrenim gören öğrencilerin meslek seçimlerinde etkili olan nedenleri ve bu nedenlerin önem derecesini/sırasını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma tarama modelinde tasarlanmış bir araştırmadır. Tarama modeli, araştırma konusuyla ilgili mevcut durumu geçmiş ya da var olan zaman diliminde belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama araştırmalarında değişkenler, durumlar ya da olaylar değiştirilmeden mevcut haliyle tanımlanmaya çalışılır. Bu çalışma yaklaşımında konuyla ilgili kişilerin görüş, düşünce, algı ve tutumları belirlenir (Tuncer, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 48 Anadolu lisesi öğrencisi oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, evrendeki her bir unsurun eşit biçimde seçilme olasılığı olduğu ve rastlantısal olarak örnekleme dahil edildiği örnekleme türüdür (Yıldız, 2017). Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	24	50,00
	Kadın	24	50,00
Sınıfı	9. sınıf	12	25,00
	10. sınıf	12	25,00
	11. sınıf	12	25,00
	12. sınıf	12	25,00

Tablo 1’e göre, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin hem cinsiyet hem de sınıf düzeylerine göre sayılarının birbirine eşit oldukları anlaşılmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, nicel veri toplama aracı olarak, Gelişli, Kazykhankyzy ve Shauyenova (2018) tarafından geliştirilen ve 15 maddelik üçlü likert tipinde yapılandırılmış “Meslek Seçiminde Etkili Olan Değerler” anketi kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Söz konusu form “Meslek seçiminizi etkileyen nedenleri önem sırasına koyar mısınız?” ve “Meslek seçiminizi etkileyen nedenleri bu şekilde sırlama nedeninizi açıklar mısınız?” sorularından oluşmaktadır.

Araştırmaya katılmada gönüllük esas alınmış olup bu amaçla katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır. Araştırmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla yazarlar tarafından 18.12.2023 tarihli Etik Beyan Formu imzalanmıştır. Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcı isimleri Ö1, Ö2,...Ö48 olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri karma yöntem kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle anketten elde edilen verilerle öğrencilerin meslek seçmelerine etki eden değerlerin frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Frekans analizi, verilerin sayısal ve oransal görülme sıklığını belirler (Bilgin, 2016). Anketten elde edilen verilerle öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyen nedenler belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerle yapılan görüşmelerle öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyen nedenlerin önem sırası ve bu sıralamanın nedenleri belirlenmiştir. Verilerin analizinde nitel analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmış ve yer yer öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

Bulgular

1. Öğrencilerin meslek seçimlerinde etkili olan nedenlere ilişkin bulgular

Öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyen nedenlere ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Meslek Seçimlerinde Etkili Olan Değerler

Maddeler	Az Önemli		Önemli		Çok Önemli	
	f	%	f	%	f	%
1. Meslek seçimimde, maddi kazanç önemlidir	4	7,69	17	32,69	31	59,62
2. Mesleğin, toplumdaki yeri önemlidir	5	9,62	19	36,54	28	53,85
3. Mesleğin, ailemin geçimini sağlayacak imkânlar	3	5,77	13	25,00	36	69,23
4. Meslekte, yükselme imkânları olmalıdır.	3	5,77	27	51,92	22	42,31
5. Meslek, becerilerimi geliştirecek imkânlarla sahip	5	9,62	25	48,08	22	42,31
6. Meslekte bağımsız çalışmak benim için önemlidir	6	11,54	30	57,69	16	30,77
7. Meslekte başkalarını yönetmek isterim	29	55,77	18	34,62	5	9,62
8. Mesleğin çalışma saatleri düzenli olmalıdır.	17	32,69	19	36,54	16	30,77
9. Mesleğin farklı yerlere iş gezileri gerektirmesinden	7	13,46	25	48,08	20	38,46
10. Mesleğin sorumluluk gerektirmesi gerekir	26	50,00	15	28,85	11	21,15
11. Meslek takım çalışması gerektirmelidir.	28	53,85	18	17,00	6	11,54
12. Meslek güvenli çalışma koşullarına sahip olmalıdır.	5	9,62	17	32,69	30	57,69
13. Meslek başkalarına yardım etmeyi gerektirmelidir	6	11,54	14	26,92	32	61,54
14. Çalışma koşulları özel hayata zaman ayırmaya	21	40,38	18	34,62	13	25,00
15. Meslek yeniliklere açık olmalıdır.	13	25,00	20	38,46	19	36,54

Öğrencilerin Meslek Seçimlerini Etkileyen Nedenler

Tablo 2'ye göre; öğrencilerin meslek seçiminde mesleğin ailenin geçimini sağlayacak imkânlar sunmasını, mesleğin başkalarına yardım etmeyi gerektirmesini, mesleğin maddi kazanç sağlamasını, mesleğin güvenli çalışma koşullarına sahip olmasını ve mesleğin, toplumdaki yerinin “çok önemli” nedenler arasında; meslekte bağımsız çalışmayı, meslekte yükselme imkânını, mesleğin farklı yerlere iş gezileri gerektirmesini, mesleğin yeniliklere açık olmasını, mesleğin çalışma saatlerinin düzenli olmasını, mesleğin becerileri geliştirecek imkânlarla sahip olmasını “önemli” nedenler arasında; mesleğin takım çalışması gerektirmesini, meslekte başkalarını yönetmek istediğini, mesleğin sorumluluk gerektirmesini, çalışma koşullarının özel hayata zaman ayırmaya uygun olmasını “az önemli” nedenler arasında saydıkları anlaşılmaktadır.

2. Öğrencilerin meslek seçimlerinde etkili olan nedenlerin önem sırasına ilişkin bulgular

Öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyen nedenlerin önem sırasına ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Meslek Seçimlerinde Etkili Olan Nedenlerin Önem Sırası

Tema	Alt Temalar	N	%
Nedenler	Maddi kazanç sağlama	91,67	91,67
	Yardımlaşma imkanı sunma	81,25	81,25
	Sosyal statü sağlama	77,08	77,08
	Kariyer imkanı sunma	64,58	64,58
	Güvence sağlama	52,08	52,08
	Zamanı etkili kullanma	27,08	27,08

Tablo 3'e göre; öğrenciler meslek seçimlerini etkileyen nedenleri “Maddi kazanç sağlama”, “Yardımlaşma imkanı sunma”, “Toplumsal saygınlık sağlama”, “Kariyer olanağı sunma”, “Güvence sağlama” ve “Zamanı etkili kullanma” olarak önem sırasına koymaktadırlar.

Öğrencilerin “Meslek seçiminizi etkileyen nedenleri bu şekilde sırlama sebebinizi açıklar mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları özetle aşağıda sunulmuştur.

Tema 1. Maddi kazanç sağlama

Ö5. Maaşı yüksek olan bir meslek seçmeliyim. Çünkü günümüzde parasız hiçbir şey yapılamamaktadır. Paranız yoksa işiniz çok kötü demektir...

Ö2. Yüksek bir ücret yoksulluktan kurtulmanın tek yoludur. İyi bir maaşınız varsa fakir bir hayat yaşamaktan kurtulursunuz. Maalesef artık para her şeydir.

Ö17. Maaşı dolgun bir meslek konforlu bir hayat anlamına gelir. O yüzden iyi para kazanabileceğim bir mesleğim olmalı diye düşünüyorum. Parasız bir mesleğin bir anlamı yok günümüzde. Maaşınız düşükse size kız bile vermezler.

Ö11. Bu dünya parası olanların dünyasıdır. O yüzden oldukça iyi para kazabileceğim bir mesleğim olmalı. Çevrede iyi geliri olan bir mesleğe sahip olmak hayata önde başlamaktır.

Ö44. İnsan olarak ihtiyaçlarımız var ve yarın bir ailemiz olacak, bu nedenle paraya ihtiyacınız olacak. Her şeyin çok pahalı olduğu günümüzde az parayla iyi bir hayat sağlayamazsınız ailenize.

Tema 2. Yardımlaşma imkanı sunma

Ö11. Çok para kazanmayı biraz da aileme yardım edebilmek için istiyorum. Yıllarca annem ve babam bana baktı. Biraz da ben onlara bakmak istiyorum. Bunun için de iyi bir mesleğim olmalı.

Ö5. Çevremde çok yoksul insan var. Bu insanların iyi bir gelirleri olmadığı için yaşamları çok kötü ve sorunları bitmiyor. Zengin olup bu insanlara yardım etmek isterim. Bu yüzden iyi maaşı olan bir meslek istiyorum aslında.

Furkan Şahin-Berna Kurt-Mustafa Önder Sevindik

Ö33. Okulumda ekonomik sorunlardan dolayı okul ihtiyaçlarını karşılayamayan ya da kafeye gidemeyen arkadaşlarım var. Bu arkadaşlarıma çok üzülüyorum. Aslında yüksek gelirli bir mesleğim olsa bu arkadaşlarıma yardım ederim.

Ö20. Bol para kazanabileceğim bir mesleğim olsa annemi asla çalıştırmam ve babamın da bütün borçlarını öderdim. Çünkü onlar bunu hak ediyorlar.

Ö41. İyi bir gelir sağlarsam ülkedeki bütün yetim çocuklara yardım ederdim. Yetimhaneler çok kötü durumda. Çocuk yuvaları da iyi değil. Kimsesiz çocuklara sahip çıkardım. Bunun içinde parası çok olan bir meslek şart.

Tema 3. Sosyal statü sağlama

Ö45. Toplumda değerli bir insan olarak değer görmek istiyorsanız iyi bir mesleğinizin olması şart. Bu yüzden her açıdan iyi bir mesleğimin olması gerektiğini düşünüyorum.

Ö8. Arkadaşlar arasında bile babanızın mesleğine göre çevre ediniyorsunuz. Bu durumda, yarın çocuklarımla bile benim mesleğime göre çevreleri olacağına göre toplumda iyi bir mesleğim olmalı.

Ö34. Günümüzde insanlar mesleğinize göre size davranmaktadırlar. İyi bir mesleğiniz varsa siz iyi bir insansınız. Ancak sıradan bir meslek yapıyorsanız kimsenin umurunda olmuyorsunuz.

Ö27. Bence mesleğin toplum içindeki saygınlığı parasından filan daha önemli. Çünkü insanlar cebinizdeki paraya değil, mesleğinizin önemine ve saygınlığına bakıyor. Kızlar da öyle.

Ö1. İnsanlar arasında saygın bir yeriniz olsun istiyorsanız herkesin kolayca ulaşamayacağı ya da yapamayacağı bir meslek edinmelisiniz bence. O zaman size daha çok saygı duyulur.

Tema 4. Kariyer imkanı sunma

Ö43. Seçeceğim mesleğin yükselme imkanı veren bir meslek olmasını isterim. Çünkü yıllarca hep aynı statüde çalışmak istemem. Başarılı oldukça yükselmeliyim. Bu yükselişin adil olması önemli.

Ö12. Mesleğim kariyer yapmaya uygun olmalı. Bu durumda kariyerimin artması maaşımın da artması ve saygınlığının da çoğalması demektir. Günümüzde kariyer olmadan değeriniz yok.

Ö8. Başarıyı ödüllendiren ve emeğiyle yükselmeye uygun olan bir meslek seçmek isterim. Öyle ki çalıştıkça ve başardıkça emeğinizin karşılığını alacağınızı görürsünüz. Bu da insanı mutlu eder.

Ö22. Mesleğim kariyer imkanı sunacak bir meslek olmalıdır. Mesleğimde gelişmeleri takip edebilmeliyim ve öğrendiklerimi uygulayacak ortam bulmalıyım. Aksi halde küflenir gidersiniz.

Tema 5. Güvence sağlama

Ö47. Mesleğimde özgür olmak isterim. Ayrıca işime çok fazla karışılmasını da istemem. Hem patronun hem de iş arkadaşlarımla bana güvenmelerini isterim.

Ö10. Aslında mesleğimde çok yetkili biri olmak ve dolayısıyla her şeyi kontrol edebilmek isterim. Yani patron olmalıyım ki iş güvencesi benim elimde olsun.

Ö18. Mesleğim bana güvence vermeli. Yani her an işten atılacak korkusu yaşamadan çalışmalıyım. İş ortamı güvenli ve huzurlu olmalı, patron güvenilir biri olmalı ve gelecek güvencesi olmalı işimin.

Ö2. İşyerindeki çalışanlar arasında iyi ilişkiler olmalıdır. Kendimi işyerinde güvende hissetmeliyim. Mesleğimin doğası bana bu güveni vermelidir.

Ö48. Birlikte çalıştığım insanlar bana güven vermelidirler. Sürekli bir kaygı ve kuşku içinde mesleğimi yapamam. Bu durum zaten başarısızlığa neden olur. Çalışırken içiniz rahat olmalı.

Tema 6. Zamanı etkili kullanma

Ö6. İşimin çalışma saatleri düzenli olmalı, işimde bir düzen olmalıdır. Rasgele bir çalışma şekli kaos neden olur ve ben de düzenli yaşamayı seven biriyim.

Ö15. Bütün hayatımı işe adayamam. Benim de özel hayatım olmalı. Bunun için de işten artan zamanımın olmasını isterim.

Ö14. İşimden dolayı ailemi ihmal etmek istemem. Bu nedenle çalışma saatlerim esnek olmalı, aileme zaman ayırmamı sağlamalıdır.

Ö48. Benim de eğlenmeye ve dinlenmeye hakkım var. Mesleğim arkadaşlarımla ve ailemle vakit geçirmemi, onlarla eğlenmemi engellememelidir.

Ö26. Zamanımın çoğunu işyerinde geçirmek istemem. Aslında evden de çalışma imkanı sağlayan bir mesleğim olmasını isterim. Böylece daha özgür olurum çünkü. Günümüzde teknoloji sayesinde işe gitmeye gerek yok aslında.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğrencilerin meslek seçiminde mesleğin ailenin geçimini sağlayacak imkânlar sunmasını, mesleğin başkalarına yardım etmeyi sağlamasını, mesleğin maddi kazanç sağlamasını, mesleğin güvenli çalışma koşullarına sahip olmasını ve mesleğin toplumdaki yerini “çok önemli” nedenler arasında; meslekte bağımsız çalışmayı, meslekte yükselme imkânını, mesleğin farklı yerlere iş gezileri olanağı tanınmasını, mesleğin yeniliklere açık olmasını, mesleğin çalışma saatlerinin düzenli olmasını, mesleğin becerileri geliştirecek imkânlarla sahip olmasını “önemli” nedenler arasında; mesleğin takım çalışması gerektirmesini, meslekte başkalarını yönetme isteğini, mesleğin sorumluluk gerektirmesini, çalışma koşullarının özel hayata uygun olmasını “az önemli” nedenler arasında saydıkları tespit edilmiştir.

Gelişli, Kazykhankyzy ve Shauyenova (2018) tarafından yapılan çalışmada da araştırma bulgularımıza benzer şekilde, öğrencilerin meslek seçiminde; meslekte yükselme imkânlarının olmasını, mesleğin toplumdaki yerini, mesleğin çalışma saatlerinin düzenli olmasını, çalışma koşullarını, özel hayata zaman ayırmaya uygun olmasını “çok önemli” düzeyde, maddi kazanç sağlama ve iş gezileri ve takım çalışmasını “az önemli” düzeyde gördükleri tespit edilmiştir. Jonston, Mckeown & Mcewen (1999) tarafından yapılan çalışmada ise araştırma bulgularımızla paralellik gösterecek şekilde, algılanan iş memnuniyeti, mesleğin topluma katkısı, iş güvencesi, maaş, tatil olanakları, aile desteği ve makam gibi faktörlerin meslek seçiminde etkili nedenler olduğu belirlenmiştir. Kıyak (2006) tarafından yapılan çalışmada, iş bulma olanağı, yetenek, ilgi, değerler, kişilik özellikleri, mesleğin getirdiği ödüller (para, saygınlık, şöhret vb.) ve ailenin isteklerinin öğrencilerin meslek seçiminde etkili olan faktörler oldukları tespiti araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Yelken (2008) yaptığı çalışmada, öğrencilerin mesleki tercihlerinin, onların okul türüne, anne-babalarının mesleklerine ve öğrenim durumlarına, ailelerinin aylık ortalama gelirine göre farklılık gösterdiğini belirlemiştir.

Çalışmada, öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyen nedenlerin önem sırası incelendiğinde, birinci sırada maddi kazanç sağlama, ikinci sırada yardımlaşma imkanı sunması, üçüncü sırada sosyal statü sağlama, dördüncü sırada kariyer imkanı sunması, beşinci sırada güvence sağlama ve altıncı sırada zamanı etkili kullanmayı sağlama nedenlerinin yer aldığı görülmektedir. Bu sonuca göre çalışma gurubundaki öğrencilerin maddi gelir elde etme, yardım etme ve toplumsal saygınlık kazanma faktörlerini meslek seçiminde ilk sıralardaki tercih nedenleri olarak gördükleri söylenebilir. Taş ve Minaz (2019) ve Evans (2008) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen araştırmalarda da meslek seçiminde maaşın, kazançların ve sosyal statünün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sarıkaya ve Khorshid (2009) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, öğrencilerin yüksek gelir getiren ve iş doyumu sağlayan meslekleri seçtikleri tespiti araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Pekkaya ve Çolak (2013), öğrencilerin meslek seçerken sırasıyla iş güvencesini, mesleki kazançları ve kariyer olanaklarını çok önemsediklerini tespit etmiştir.

Maddi kazanç sağlama teması, öğrencilerin rahat ve standartları yüksek bir yaşam sürdürmek amacıyla meslek seçimlerinde maddi kazanç faktörünü önceliklediklerini ortaya koymaktadır. Özellikle günümüzde yüksek enflasyonun ve artan hayat pahalılığının öğrencilerde paranın ön plan çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Pandemi sonrası bütün

dünyada meydana gelen ekonomik zorlukların ve Türkiye’de buna bağlı olarak yaşanan ekonomik krizin öğrencilerde maddi kazancı önceleyici bir algının oluşmasını sağladığı ifade edilebilir. Kaldı ki, yapılan görüşmelerde öğrenciler, maddi getirisi yüksek bir mesleği daha rahat bir yaşamamın ve yoksulluktan kurtulmanın yolu olarak ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin (Ö2), “Yüksek bir ücret yoksulluktan kurtulmanın tek yoludur. İyi bir maaşınız varsa fakir bir hayat yaşamaktan kurtulursunuz. Maalesef artık para her şeydir.” sözleri konuya açıklık getirecek türdendir. Bir başka öğrencinin (Ö17), “Maaşı dolgun bir meslek konforlu bir hayat anlamına gelir. O yüzden iyi para kazanabileceğim bir mesleğim olmalı diye düşünüyorum. Parasız bir mesleğin bir anlamı yok günümüzde. Maaşınız düşükse size kız bile vermezler.” sözleri bu anlamda dikkate değerdir.

Yapılan birçok araştırma, bireylerin meslek seçimlerinde en fazla önem verdikleri değerlerden birinin “kazanç” değeri olduğunu göstermektedir (Brown, 2003; Duffy & Sedlacek, 2007; Kuzgun, 2006; Murphy, 2000). Kuzgun (2004) mesleği “para kazanmak için yapılan” etkinlik olarak tanımlamaktadır. Para değeri ile sosyal statü ve mutlu olma gibi değerler birbiri ile ilişkilidir. Dolayısıyla yüksek gelire sahip bir mesleğe sahip olmak birey için birçok avantajın oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum lise öğrencilerinin meslek seçiminde ilk sırada yer alan ideal meslek özelliğini yüksek gelir olarak düşünmesi ile ilişkili olabilir. Razon’a (1983) göre para ve makam hırsı bireylerin meslek seçiminde etkili olan faktörlerdir. Ensari ve Alay (2017) yaptıkları çalışmada, bireylerin daha yüksek kazanç için meslek seçtiklerini belirlemiştir. Ahmed, Sharif ve Ahmad (2017) tarafından yapılan çalışmada, finansal sonuç ve meslek seçimi arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Atli ve Gür (2019) tarafından yapılan çalışmada, lise öğrencilerinin ideal bir meslekte aradıkları en önemli özellikleri “iyi gelirinin olması”, “mutluluk getirmesi” ve “kolay olması” olarak sıralamaktadır.

Yardımlaşma imkanı sunması teması, öğrencilerin hem kendi ailelerine hem de diğer yoksul insanlara yardım etmek için iyi bir mesleğe sahip olmak istediklerini ortaya koymaktadır. Bir öğrencinin (Ö11) “Çok para kazanmayı biraz da aileme yardım edebilmek için istiyorum. Yıllarca annem ve babam bana baktı. Biraz da ben onlara bakmak istiyorum.” Sözleri ile bir başka öğrencinin (Ö5) “Çevremde çok yoksul insan var. Bu insanların iyi bir gelirleri olmadığı için yaşamları çok kötü ve sorunları bitmiyor. Zengin olup bu insanlara yardım etmek isterim. Bu yüzden iyi maaşı olan bir meslek istiyorum” sözleri anlamlıdır. Öğrencilerin yardımlaşma imkanı sunacak bir meslek seçmek istemeleri, öğrencilerin sosyal sorumluluk duygusuyla hareket ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bir öğrencinin (Ö33) “Okulumda ekonomik sorunlardan dolayı okul ihtiyaçlarını karşılayamayan ya da kafeye gidemeyen arkadaşlarım var. Bu arkadaşlarıma çok üzülüyorum. Aslında yüksek gelirli bir mesleğim olsa bu arkadaşlarıma yardım ederim.” sözleri ile bir diğer öğrencinin (Ö41) “İyi bir gelir sağlarsam ülkedeki bütün yetim çocuklara yardım ederdim. Yetimhaneler çok kötü durumda. Kimsesiz çocuklara sahip çıkardım. Bunun içinde parası çok olan bir meslek şart.” sözleri dikkate değerdir.

Sosyal statü sağlama teması; öğrencilerin saygın bir mesleği paradan daha fazla önemsediklerini, toplumda saygın bir konum elde edebilmek için toplumda sosyal statüsü olan ve saygı gören bir mesleğe sahip olmak istediklerini göstermektedir. Bir öğrencini (Ö45) “Toplumda saygın bir insan olarak değer görmek istiyorsanız iyi bir mesleğinizin olması şart.” sözleri ile bir başka öğrencinin (Ö27) “Bence mesleğin toplum içindeki saygınlığı parasından filan daha önemli. Çünkü insanlar cebinizdeki paraya değil, mesleğinizin önemine ve

Öğrencilerin Meslek Seçimlerini Etkileyen Nedenler

saygınlığına bakıyor.” sözleri konuya açıklık getirecek türdendir. Dinç (2008) yaptığı çalışmada, öğrencilerin bölüm tercihlerinde sosyal statü elde etme faktörünün etkili olduğunu ortaya koyarken; Ekşi, Özçalıcı ve Büyükkonuklu (2011) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin meslek seçiminde, mesleğin itibarlı bir meslek olarak algılanmasının etkili olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma bulgularımızı destekler nitelikte, Sathapornvajana ve Watanapa (2012) tarafından yapılan çalışmada, toplumsal bakışın, kariyer olanaklarının ve itibarın öğrencilerin meslek seçimlerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bir öğrencini (Ö34) “Günümüzde insanlar mesleğinize göre size davranmaktadırlar. İyi bir mesleğiniz varsa siz iyi bir insansınız. Ancak sıradan bir meslek yapıyorsanız kimsenin umurunda olmuyorsunuz.” sözleri, mesleğe ilişkin sosyal statünün önemini ortaya koymaktadır.

Kariyer imkanı sunmalıdır teması; öğrencilerin meslekte ilerleme imkânını, mesleki becerilerini ve kişisel gelişimlerini sergileyebilmeyi, emeklerinin ve başarılarının karşılığı olarak meslekte yükselebilmeyi meslek seçimi nedenleri arasında saydıklarını göstermektedir. Bir öğrencinin (Ö43) “Sececeğim mesleğin yükselme imkanı veren bir meslek olmasını isterim. Çünkü yıllarca hep aynı statüde çalışmak istemem. Başarılı oldukça yükselmeliyim.” sözleri ile bir diğer öğrencinin (Ö8) “Başarıyı ödüllendiren ve torpille değil emeğiyle yükselmeye uygun olan bir meslek seçmek isterim. Öyle ki çalıştıkça ve başardıkça emeğinizin karşılığını alacağınızı görürsünüz.” sözleri konuya açıklık getirmektedir. Araştırma bulgularımızla paralel olarak, Erdem ve Kayran (2013) tarafından yapılan çalışmada da kişisel özelliklerin, mesleki deneyim ve kariyer beklentisinin öğrencilerin meslek seçimini etkileyen nedenler oldukları ortaya konmuştur. Çelik ve Üzmez (2012) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ilgi duydukları, yeteneklerine uygun olan, yükselme ve kendini geliştirme olanağı bulunan meslekleri tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Bir öğrencinin (Ö12) “Mesleğim kariyer yapmaya uygun olmalı. Bu durumda kariyerimin artması maaşımın da artması ve saygınlığımın da çoğalması anlamına gelir. Kariyer önemli yani.” sözleri ile bir başka öğrencinin (Ö22) “Mesleğim kariyer imkanı sunacak yeniliklere açık bir meslek olmalıdır. Mesleğimde gelişmeleri takip edebilmeliyim ve öğrendiklerimi uygulayacak ortam bulmalıyım.” sözleri dikkate değerdir.

Güvence sağlama teması; öğrencilerin sorumluluk yüklenmeyi, takım çalışmasını, iş yerinin güvenli olmasını, güvence sağlamasını, kişisel gelişimi, iş birliği ve bağımsız çalışmayı meslek seçiminde önemsediklerini göstermektedir. Konuyla ilgili olarak bir öğrencinin (Ö47) “Mesleğimde özgür olmak isterim. Ayrıca işime çok fazla karışılmasını da istemem. Hem patronun hem de iş arkadaşlarımın bana güvenmelerini isterim.” sözleri ile bir diğer öğrencinin (Ö18) “Mesleğim bana güvence vermeli. Yani her an işten atılacak korkusu yaşamadan çalışmalıyım. İş ortamı güvenli ve huzurlu olmalı, patron güvenilir biri olmalı ve gelecek güvencesi olmalı işimin.” sözleri meslek seçiminde güvence talep edilmesinin gerekçelerini açıklamaktadır. Aslan (2002) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin mesleklerini seçerken daha çok güvenli iş yerinde çalışmaya yönelik planlar yaptıklarını tespit ederken; Koca (2010), öğrencilerin meslek seçiminde güvence, rahatlık, yönetim ve girişimcilik gibi değerlere önem verdiklerini tespit etmiştir. Batur ve Adıgüzel (2014) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada, kişilerin güvenlik ve istikrar konusuna büyük önem verdiklerini belirlemiştir. Ekinci (2017) tarafından yapılan ve katılımcıların iş güvencesini meslek seçiminde önemli bir faktör olarak algıladıkları sonucu araştırma bulgularımız desteklemektedir. Bir öğrencinin (Ö2) “...Kendimi işyerinde güvende hissetmeliyim. Mesleğimin doğası bana bu güveni vermelidir.” sözleri ile bir diğer öğrencinin (Ö48) “Birlikte

çalıştığım insanlar bana güven vermelidirler. Sürekli bir kaygı ve kuşku içinde mesleğimi yapamam.” sözleri araştırmanın nicel bulgularıyla örtüşmektedir.

Zamanı etkili kullanma teması; öğrenciler için zamanının önemli olduğunu, bütün zamanlarını işyerinde geçirmek istemediklerini, kendilerine, ailelerine ve çevrelerine zaman ayırmak istediklerini ortaya koymaktadır. Bu durumu, öğrencilerin yaşları itibari ile aileleriyle ve özellikle arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirmek istemeleriyle açıklamak olanaklıdır. Bir öğrencinin (Ö15) “Bütün hayatımı işe adayamam. Benim de özel hayatım olmalı. Bunun için de işten artan zamanımın olmasını isterim.” sözleri ile bir diğer öğrencinin (Ö14) “İşimden dolayı ailemi ihmal etmek istemem. Bu nedenle çalışma saatlerim esnek olmalı, aileme zaman ayırmamı sağlamalıdır.” sözleri konuya açıklık getirecek türdendir. Gelişli, Kazykhankyzy ve Shauyenova (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin ailelerine zaman ayırabilecekleri iş olanaklarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Cantor (1992) da meslek seçiminde ailenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bir öğrencinin (Ö48) “Benim de eğlenmeye ve dinlenmeye hakkım var. Mesleğim arkadaşlarımla ve ailemle vakit geçirmemi, onlarla eğlenmemi engellememelidir.” Sözleri ile bir diğer öğrencinin (Ö26) “Zamanımın çoğunu işyerinde geçirmek istemem. Aslında evden de çalışma imkanı sağlayan bir mesleğim olmasını isterim. Böylece daha özgür olurum çünkü.” Sözleri nicel verileri destekler ve konuyu açıklar niteliktedir.

Öneriler

1. Öğrencilere yönelik, mesleklerin sosyo-ekonomik özelliklerinin tanıtımını içeren etkili mesleki rehberlik yapılmalıdır.
2. Meslek elemanları okula çağrılarak meslekler hakkında birinci ağızdan bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.
3. Öğrenciler meslek/iş alanlarına götürülerek, meslek/iş olanaklarını yerinde görmeleri ve gözlem yapmaları sağlanmalıdır.
4. Okullarda yapılacak mesleki rehberlik çalışmalarında, son dönemlerde etkisini daha belirgin bir şekilde gösteren iş güvencesi değerinin dikkate alınarak mesleki yönlendirme hizmeti sunulmalıdır.
5. Özellikle okul rehberlik servisi, meslek seçiminde kritik bir dönemde olan lise öğrencilerinin ebeveynlerine yönelik meslek seçimi sürecinin zorlukları, etkili faktörleri ve olası psikolojik sonuçları hakkında seminer verilmelidir.
6. Meslek, kişinin hayatını kazanmak için yaptığı geçici bir iş değil, belli bir bilgi birikimi gerektiren, ilgi ve beceri isteyen sürekli bir uğraştır. Bireyin mesleğini seçmesi, ömrünün büyük bir kısmının geçeceği çalışma ortamını ve yaşam biçimini belirlemesi anlamına geldiğinden, meslek seçiminde rastlantılara, aile ve çevre baskısına izin verilmemelidir.

Kaynakça

- Ahmed, K. A., Sharif, N., & Ahmad, N. (2017). Factors influencing students' career choices: empirical evidence from business students. *Journal of Southeast Asian Research*, 1-15.
- Akan, D., Çelik, Z & Diş, O. (2014). İlköğretimde yöneltme yönergesi uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 58(58), 59-72.
- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Almeida, M. E. G. G., & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184.
- Arslan, K. (2002). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *Doğus University Journal*, 1(6), 1-11.
- Atli, A. & Gür, S. H. (2019). Lise öğrencilerinin meslek tercihleri ve bu tercihlerine etki eden faktörler. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 32-53.
- Bacanlı, F.(2015). Ergenlerin kariyer gelişiminde ebeveynler: bilişsel bilgi işleme kuramı temelli bir yaklaşım, *II. Uluslararası, İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi*, 26-27 Kasım 2014, Antalya-Türkiye.
- Batur, H. Z., & Adıgüzel, O. (2014). Schein'in kariyer değerleri perspektifinde öğrencilerin kariyer tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma: Isparta ili fen lisesi öğrencileri örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(42).
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknik ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal
- Brown, D. (2003). *Career information, career counseling and career development*. ABD: Pearson Education, Inc
- Brown, M. T. (2000). Blueprint for the assessment of socio-structural influences in career choice and decision making. *Journal of Career Assessment*, (4), 371-378.
- Can, G. (2005). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cantor, M. H. (1991). Familyandcommunity: Changingroles in an agingsociety. *The Gerontologist*, 31(3), 337-346.
- Çelik, N., & Üzmez, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi: Çağrı merkezi hizmetleri örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOİR)*, 2(1),94-105.
- Deniz, M. E., & Erözkan, A. (2006). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Dinç, E. (2008). Meslek seçiminde etkili faktörlerin incelenmesi: meslek yüksek okulu-muhasebe programı öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2), 90-106.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

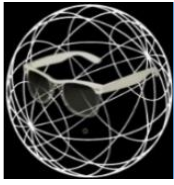
- Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2007). The work values of first-year college students: Exploring group differences. *The Career Development Quarterly*, (55), 359-364.
- Ekşi, İ. H., Özçalıcı, M., & Büyükkonuklu, B. (2011). Meslek Algılanmasında Etkili Olan Faktörler: Muhasebecilik Örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (52), 67-80.
- Ensari, M. Ş. & Alay, H. K. (2017). Meslek seçimini etkileyen faktörlerin demografik değişkenler ile ilişkisinin araştırılması: İstanbul ilinde bir uygulama. *Humanitas*, 5(10), 409-422.
- Erdem, B. & Kayran M. F. (2013). Balıkesir üniversitesi turizm işletmeciliği ve otelcilik yüksekokulu öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14 (1), 81-106.
- Evans, M. W. (2008). Self-monitoring as a determinant of job selection in the workplace. UNF Master's Thesis and Dissertations Paper 183. <http://digitalcommons.unf.edu/etd/183>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counselling Psychology*, (28), 545-579.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Hsiao, J., & Nova, S. P. D. C. C. (2016). Generational approach to factors influencing career choice in accounting. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27(72), 393-407.
- Huang, W. T., & Ho, H. F. (2017). Selection Determinants in Education Major Graduates Occupations. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(2), 77-86.
- Işık, M., & Ayan, E.A.(2015). Danışmanlık faaliyetlerinde profil temelli yaklaşım geliştirilmesi, II. Uluslararası, İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi, 26-27 Kasım 2014, Antalya-Türkiye.
- Jonston, J., Mckeown, E. & Mcewen, A. (1999). Choosing primary teaching: the perspectives of males and females in training. *Journal of Educating for Teaching*, 25 (1), 55-64.
- Kepçeoğlu, M. (1993). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Kıyak, S. (2006). *Genel lise öğrencilerinin meslek seçimi yaparken temel aldığı kriterler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Koca, A. İ. (2010). Kariyer seçiminde kariyer değerleri ile demografik faktör ilişkisi: Çukurova Üniversitesi'nde bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1).
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2004). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Murphy, S. A. (2000). *The study of career values by generation and gender* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Fielding Institute, USA.

Öğrencilerin Meslek Seçimlerini Etkileyen Nedenler

- Olamide, S. O., & Olawaiye, S. O. (2013). The factors determining the choice of career among secondary school students. *The International Journal of Engineering and Science*, 2(6), 33-44.
- Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory. A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Pekkaya, M. & Çolak, N. (2013). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin önem derecelerinin ahp ile belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6 (2), 797-818.
- Pişkin, M. (2012). Kariyer gelişim sürecini etkileyen faktörler. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Razon, N. (1983). Meslek seçimi ve mesleğe yöneltme. *Türk Eğitim Dergisi*, 8, 23-31.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 57-66.
- Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Sathapornvajana, S. & Watanapa, B. (2012). Factors affecting student's intention to choose IT program. *Procedia Computer Science*, (13), 60-67.
- Taş, H. & Minaz, M. B (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin meslek seçimlerine etki eden faktörler. E. İslamoğlu & S. Yıldırım (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Yeni Araştırmalar içinde* (ss. 315-330). Ankara: Berikan Yayınevi
- Yelken, K. (2008). *Orta Öğretim Son Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Tercihlerini ve Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler: Sakarya İl Merkezi Örneği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örneklem sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örneklem kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442
- Yüksel, G. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin çalışma kavramına ilişkin algıları, II. *Uluslararası, İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi*, Antalya-Türkiye.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Yüksel-Şahin, F. & Hotaman, D. (2009). Vocational guidance aid in the orientation to teaching profession and teacher education. *European Journal of Social Sciences*, 10(1), 25-35.

Etik Beyanı

Araştırmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla yazarlar tarafından 18.12.2023 tarihli Etik Beyan Formu imzalanmıştır



Öğretmenlik Meslek İmajının Veli ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Nurettin Odabaş* - Şenol Sevindik* - Rabia Erdaş* - Mirsad Demirbaş*

Öz

Öğretmenlik meslek imajı, eğitim sisteminin işleyişi ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Olumlu bir meslek imajı, öğretmenlerin özverili çalışmalarını teşvik edebilir, öğrenciler arasında öğretmene yönelik güven ve saygı oluşturabilir ve toplumun eğitim sistemine olan güvenini artırabilir. Diğer taraftan, olumsuz bir meslek imajı, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürebilir, öğrenci-öğretmen ilişkilerini olumsuz etkileyebilir ve eğitim politikalarının uygulanmasını güçleştirebilir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik meslek imajının veli ve öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Tarama modelinde tasarlanmış olan bu araştırmanın çalışma grubunu, basit tesadüfi (basit seçkisiz) örnekleme yöntemiyle belirlenen 98 veli ve 118 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında "Öğretmenlik Meslek İmajı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ortalama, frekans, yüzde ve standart sapma gibi betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin kişisel özelliklerine ve mesleki özelliklerine ilişkin imajlarının hem veliler hem de öğrenciler nezdinde yüksek olduğu; toplumsal statü ile meslek tercihlerine ilişkin imajlarının ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İmaj, Meslek imajı, Öğretmen, Veli, Öğrenci

Evaluation of the Teaching Profession Image in the Context of Parent and Student Opinions

Abstract

The image of the teaching profession has a direct impact on the functioning of the education system and student success. A positive professional image can encourage the dedication of teachers, create trust and respect for teachers among students, and increase society's confidence in the education system. On the other hand, a negative professional image can reduce teachers' motivation, negatively affect student-teacher relationships, and make it difficult to implement educational policies. The purpose of this research is to evaluate the image of the teaching profession in the context of parent and student opinions. The study group of this research, designed in a survey model, consists of 98 parents and 118 students determined by simple random sampling method. "Teaching Profession Image Scale" was used to collect research data. Descriptive statistical methods such as mean, frequency, percentage and standard deviation were used in the analysis of the data obtained. In the study, it was found that teachers' images regarding their personal characteristics and professional characteristics were high in the eyes of both parents and students; It was concluded that their images regarding social status and career choices were low.

Keywords: Image, Professional image, Teacher, Parent, Student

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 01.12.2023	Kabul Tarihi: 25.02.2024
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Odabaş, N., Sevindik, Ş., Erdaş, R., & Demirbaş, M. (2024). Öğretmenlik meslek imajının veli ve öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 77-92, doi:10.5281/zenodo.10611690

* Okul Müdürü, Gülyalı Turnasuyu İlkokulu, n.odabas52@hotmail.com, ORCID: 0009-0004-3302-8066, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Gülyalı Turnasuyu İlkokulu, senol_sevindk@hotmail.com, ORCID: 0009-0009-2925-4788, Türkiye

* VHKİ (Memur), Gülyalı Turnasuyu Ortaokulu, rabiaaksuerdas@hotmail.com, ORCID: 0009-0005-3747-3914, Türkiye

* Öğretmen, Akkuş Cumhuriyet İlkokulu, mirsademirbas@hotmail.com, ORCID: 0009-0001-3305-7180, Türkiye

Giriş

Öğretmenler, toplumdaki bireylerin hayata başladıkları ve sosyal sürecin hızlandığı ilk dönem olan okul hayatlarında en çok birlikte vakit geçirdikleri kişilerdir. Son yıllarda özellikle anne ve babaların çoğunlukla tüm gün ve vardiyalı çalıştıklarından dolayı çocuklar ebeveynlerinden çok öğretmenleriyle vakit geçirmektedir. Böyle bir durum toplumun ve ailenin öğretmene yönelik beklentilerini artırmaktadır. Bu beklentilerin bir sonucu olarak öğretmen ailedeki boşlukları dolduran bir aile üyesi haline gelmiş, görev kapsamı artmış ve sorumluluğu artmıştır. Bu beklentilerin ne ölçüde karşılandığı, toplumun öğretmen algısını ve öğretmene bakış açısını şekillendirmektedir (Doğan, 2020). Öğretmenler dünyanın asil mesleklerinden biri olarak eğitim hizmetini sunan (Ansari & Malik, 2013), sunulan eğitimin niteliğini belirleyen ve genel olarak eğitim sisteminin vazgeçilmez aktörleridir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005; Kiroğlu & Elma, 2009).

Bir eğitim sisteminin niteliği ancak sistem içindeki öğretmenlerin niteliği kadar iyidir. Öğretmenlerin eğitime olan katkıları yeterince bilinmemektedir (Karaman & Çelik, 2020). Bu nedenle günümüzde ve gelecekte öğretmen ve öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından nasıl algılandığı ve toplumun tümüne eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin mesleki imajı daha çok önem kazanmaktadır (Bağçeci, Çetin & Ünsal, 2013). Başka bir ifade ile öğretmenlerin toplum üzerinde bıraktıkları izlenimler yani toplumun öğretmenliğe yönelik algıları, onların mesleki imajını belirlemektedir (Polat & Arslan, 2015). Toplumdaki öğretmen imajı, öğretmenlere duyulan güven ile öğretmenlik mesleğine yönelik gösterilen saygınlığın ifadesidir (Tengelimoglu ve Öztürk, 2004). Mesleki imaj ise bir mesleğin içerisinde bulunan toplum tarafından değerlendirilmesi, bu değerlendirmenin genel kabul görmesi veya insanların bir meslek hakkında sahip olduğu inançların, fikirlerin ve izlenimlerin toplamıdır (Bağçeci, Çetin & Ünsal, 2013; Roberts, 2003).

Bireyin yaşamında eğitim-öğretim sürecinde karşılaştığı öğretmenler yaşamsal bir rol oynamaktadır. Örneğin, öğretmenin vereceği kötü bir karar bireyin eğitimini yarım bırakmasına neden olabilmektedir (Hargreaves, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim sistemlerindeki öneminin ve gerekliliğinin hem toplumlar hem bireyler hem de devletler tarafından farkına varılması, nitelikli öğretmen yetiştirmenin sadece yüksek maaş ödeme ile olamayacağının göz önünde bulundurulması ve toplumsal saygının ön plana çıkarılması gerekir. Bir toplumda bir mesleğin imajını belirleyen çok sayıda etken vardır. Bu etkenlere mesleğin toplum tarafından algılanan önemi veya çekiciliği, ücret ve çalışma koşulları, gelenek, güven, sosyal durumu ve toplum tarafından tercih edilmesi örnek olarak verilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki imajlarının geliştirilmesi veya iyileştirilmesi önemli bir adım olarak görülebilir. Öğretmenlerin mesleki imajlarını geliştirmek veya iyileştirmek için okul ile toplum arasında güçlü bir ilişki kurulmalı, okullar toplum tarafından ziyaret edilmeli, topluma öğretmenlerin çalışmalarını izleme fırsatı verilmeli, medyada olumlu iletiler verilmeli, öğretmenlik mesleğinin sosyal ve eğitsel önemi vurgulanmalı, öğretmenlik mesleğini tanıtmaya programları düzenlenmeli, topluma olumlu öğretmen modelleri sunulmalı ve olumsuz mesleki algılar düzeltilmelidir (Hoyle, 2001).

Öğretmen, öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliği sağlayan profesyonel kişidir (Sönmez, 2004). Yeni nesillerin topluma faydalı hale getirilmesi ve ülkenin ihtiyaç duyduğu yeterliklerde insan gücünün yetiştirilmesi eğitim sisteminin başat değişkeni öğretmenin sorumluluğundadır. Okulun ve öğretmenin görevi çocuğun yetişmesini sağlamak ve onun bazen

Nurettin Odabaş-Şenol Sevindik -Rabia Erdaş-Mirsad Demirbaş

çevreyle etkileşimi sonucu kazandığı eğitsel olmayan tecrübelerini eğitsel yöne çevirmektedir (Küçükahmet, 2003). Bunun yanında öğretmen, okul ve sınıf ortamını öğrenciler için uygun, dikkat çekici ve eğlenceli hale getiren, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini düzenleyen, onların öğrenme deneyimlerine atılmalarına rehberlik eden ve istenilen davranışların değerlendirmelerini yapan bir öğretim ögesidir (Ada & Küçükali, 2009). Öğretmenlik mesleği denince; bu mesleğin tanım ve kapsamı, mesleği icra edenlerin görev ve sorumlulukları ile toplumun öğretmenlerden beklentileri kadar, bu mesleğin zihinlerde şekillenen imajı da akla gelmektedir.

İmaj, kişinin bir diğeri (kişiler, kurumlar, meslekler, sivil toplum örgütleri, gruplar, devletler vb.) hakkında yargıda bulunma süreci (Ünsal, 2018), herhangi bir birey, kurum ya da durumun bireyde ve toplumda uyandırdığı etki ile bütünleşen karşılığı (Bektaş, 2010), bir kişi, kurum, marka, obje ya da düşüncenin zihinlerde isteyerek ya da istemeyerek bırakmış olduğu düşünce ya da izlenimler (Özdemirci, 2012), bireyin zihninde oluşan bir imge (Dinçer, 2001) şeklinde tanımlanmaktadır. Gerek kişiler, gerekse de özel ve kamu kurumları için vazgeçilmez ve yönetilmesi gereken bir olgu olan imaj kavramına araştırmacılar tarafından farklı anlamlar yüklenmiştir. Bazı araştırmacılar konuya olumlu yaklaşırken, bazıları da imajın gerçeğin reddi, değiştirme ve saptırma olduğu şeklinde açıklamaktadır (Geçikli, 2012).

Bilgi taşıyıcı olarak tanımlanabilen imaj, bireylerin sahip olduğu bilgilerin önemli bir kısmını sağlar. Dolayısıyla bireyler ve kurumlar ister istemez insanlarda bir imaj oluştururlar (Özüpek, 2005). Herkesin, her nesnenin, çeşitli kurum ve kuruluşların istese de istemese de, imaj yaratma konusunda çaba sarf etse de etmese de bir imajı olacaktır (Yavuz, 2006). İmaj; iyi, kötü, alelade olabilir, ancak iyi bir imaj konusundaki dikkat çeken özellik, iyi imajın kazanılmış olmasıdır (Peltekoğlu, 2004). İmaj kavramının bir kişi veya örgütün ortaya koydukları bir mal, ürün ya da hizmet sonucunda iç ve dış çevrelerinde tanınma ve tercih edilir konuma gelmelerinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Akbulut, 2015).

Mesleki imaj, bir iş görenin yeterliliğine ve karakterine ilişkin müşteriler, patronlar, üstler, astlar ve meslektaşlar gibi temel ilgili kişilerin algılarının toplamıdır (Roberts, 2005). İnsanlar bir mesleğin imajıyla ilgili değerlendirme yaparken, o mesleği icra edenlerin görünüşleri, davranışları, konuşmaları, beden dilleri, giyim-kuşamları, başarıları vasıtasıyla gönderdikleri mesajları göz önünde bulundururlar. Bu mesajlar mesleki imajı oluşturmaktadır (Bağçeci, Çetin & Ünsal, 2013). Öğretmenlik mesleğinin, yeni nesillerin ülkenin refah ve kalkınmasına katkıda bulunacak nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesi doğrultusunda önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Celep'e (2010) göre, toplumsal yaşamda önemli sayılan görevleri icra eden meslekler daha değerli ve saygın meslekler olmaktadır. Toplumlara ve kültürlerle göre statü ve saygınlığı değişen öğretmenlik mesleği, doğrudan insanla ilişkili olmasından dolayı sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak da görülmektedir. Türk eğitim tarihinde bilge kişilere ve öğretmenlere saygı duyulmuş, öğretmen denince toplumda davranış modeli, örnek insan anlaşılmıştır (Şişman, 2006).

Öğretmenlik meslek imajı, eğitim sisteminin işleyişi ve öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Pozitif bir meslek imajı, öğretmenlerin özverili çalışmalarını teşvik edebilir, öğrenciler arasında güven ve saygı oluşturabilir ve toplumun eğitim sistemine olan güvenini artırabilir. Öte yandan, negatif bir meslek imajı, öğretmenlerin motivasyonunu

Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

düşürebilir, öğrenci-öğretmen ilişkilerini olumsuz etkileyebilir ve eğitim politikalarının uygulanmasını zorlaştırabilir. Eğitim, bir toplumun temel taşıdır ve bu süreçte öğretmenler, bilgi ve değerleri aktaran önemli figürlerdir. Toplumun eğitim sistemine ve öğretmenlere yönelik algısı, eğitim politikaları ve uygulamalarını etkiler. Öğretmenlerin meslek imajı, bu algının bir parçasıdır. Toplum, öğretmenleri eğitim kalitesinin belirleyicileri olarak görür ve bu nedenle öğretmenlik mesleğinin algılanan kalitesi, eğitim sistemini şekillendirir.

Öğretmenlik mesleği, farklı bakış açılarıyla hem çok popüler bir meslek hem de toplumun yüklediği görev ve sorumluluklar nedeniyle çok eleştiri alan bir meslek haline gelmiştir. Çocuğun hayatının ilk yıllarından itibaren tanıştığı ve örnek aldığı öğretmenin toplumda zaman zaman farklı imajları olmuştur. Çünkü mesleğe ilişkin imaj, çağın gereklerine göre belirli aralıklarla oluşmaktadır (Akyüz, 2019). Toplumsal ve kültürel alanda geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinin kutsallığı vurgulanmasına rağmen toplumsal imaj algısı hep aynı kalmamıştır. Öğretmenlerin kendi imaj algılarını ekonomik şartlarına ve toplum tarafında algılanma biçimine göre tanımlamıştır (Kahraman & Çelik, 2020). Orhan ve Özdemir'in (2020) çalışmasında öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin imaj algısının geçmişe göre daha olumsuz olduğu; Ünsal ve Bağçeci'nin (2016) çalışmasında ise öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olduğu; Sönmez ve Cemaloğlu'nun (2017) çalışmasında öğretmenlerin mesleğin genel imajına ilişkin algılarının olumsuz olduğu vurgulanmıştır.

Çağımızda teknolojinin eğitim araçlarını geliştirmesi ve öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırıcı yeni tekniklerin bulunması hem öğretmenlik mesleğinin önemini artırmıştır hem de statüsünü değiştirmiştir (Hargreaves, 2009). Öğretmenlerin ve mesleki imajlarının toplumun okul temsilcisi olan veliler tarafından nasıl algılandığı ve mesleğe yönelik düşünceleri öğretmenlerin performansını etkileyen en önemli etkenden biri olarak kabul edilebilir. Çünkü öğretmenler, mesleki imajlarına uygun davranışlarda bulunurlar (Akyüz, 2019; Ünsal & Bağçeci, 2016).

Öğretmenler, mesleklerinin saygın ve değerli olduğunu düşünmesine karşın (Hargreaves, 2009), değişen toplumsal yapı doğrultusunda öğretmenlik mesleğine yüklenen rol ve sorumluluklar değişmektedir. Bu değişim, toplumun ve velilerin öğretmene verdiği değer ve önemin değişmesine de neden olmaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmalarda ise öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından saygın bir meslek olarak algılanmadığını ve öğretmenlerin çoğunluğu toplumsal statülerinin düştüğünü ifade etmişlerdir (Karamustafaoğlu & Özmen, 2004). Ayrıca öğretmenlerin niteliği (Yetim & Göktaş, 2004), mesleki özellikler (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005), öğretmenlerin sorunları (Yaman, Yaman & Eskicumalı, 2001), mesleki statü (Torun, 2010) ve öğretmenlik mesleği imajını etkileyen çeşitli etkenlere (Ünsal ve Bağçeci, 2016) yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Belirtilen araştırmalar değerlendirildiğinde ülkelerin öğretmenlik mesleği imajlarına yönelik algılarının farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda toplumun öğretmenlik mesleğinin imajı ile ilgili algılarının belirlenmesi önemli ve değerli görülmektedir.

Öğretmenlik toplumu şekillendiren en önemli ve en eski mesleklerdendir (Kıroğlu & Elma, 2009). Öğretmenlik mesleğinin imajının olumlu olarak algılanması, toplumda saygınlığı ve statüsünün artması, nitelikli kişiler tarafından tercih edilmesi öğretmen imajının olumlu algılanması açısından oldukça önemlidir (Kıroğlu, 2021). Tüm toplumu yetiştiren öğretmenlerin toplumda olumlu ve başarılı bir meslek grubu olarak görülmesinin topluma

Nurettin Odabaş-Şenol Sevindik -Rabia Erdaş-Mirsad Demirbaş

katkıları yüksek olacaktır. Toplumun mimarı olan öğretmenlerin mesleki imajının olumlu algılanması oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleğinin olumlu bir imaja sahip olması mesleğin başarılı olmasının sağlamasının yanı sıra toplumun gelişmesi üzerinde de önemli bir etmendir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artırılması ve imajının olumlu algılanması için öğretmenlerin topluma verdiği eğitim hizmetinin niteliğinin politikacılar, araştırmacılar, öğretmenler ve toplum tarafından doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve tam olarak anlaşılması gerekir. Öğretmenlerin ve toplumun öğretmenlik mesleğine yönelik imaj algıları, öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini artırabilir. Başka bir ifade ile öğretmenlik mesleğinin imajını belirlemenin ve şekillendirmenin ilk ve belki de en önemli yolu, toplumu temsil eden ve eğitim hizmeti alan öğrenci velileri tarafından nasıl algılandığını ölçebilmektir.

Veliler, çocuklarının eğitim sürecinde önemli bir rol oynarlar. Çocukların öğretmenleriyle olan ilişkileri ve eğitimden beklentileri, veli görüşleri tarafından şekillenir. Velilerin öğretmenlik meslek imajı, çocuklarının eğitime yönelik tutumlarını etkileyebilir. Bu nedenle, velilerin öğretmenler hakkındaki görüşlerinin anlaşılması, eğitim politikalarının ve uygulamalarının daha etkili bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin imajını belirlemek amacıyla öğretmen algılarına göre çalışmalar yapıldığı, ancak toplumun okul temsilcisi olan velilerin ve öğrencilerin algılarını ölçmeye yönelik yeterli çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu noktada, veli ve öğrenci algılarına göre öğretmenlik mesleğinin imajını ortaya koymak önemlidir. Bu çalışmanın, öğretmenlik mesleğinin imajı ile ilgili yapılacak çalışmalara ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik meslek imajının veli ve öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Velilere göre öğretmenlik meslek imajı nasıldır?
2. Öğrencilere göre öğretmenlik meslek imajı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlik meslek imajını veli ve öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modelinde tasarlanmış bir çalışmadır. Tarama modeli, araştırma konusuyla ilgili mevcut durumu geçmiş veya mevcut zaman diliminde belirlemeyi hedefleyen bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama araştırmaları, doğadaki değişkenleri, durumları veya olayları değiştirmeden, mevcut haliyle tanımlamayı amaçlar. Tarama araştırmaları, araştırma örneklemini oluşturan gruptaki kişilerin konuyla ilgili bilgilerini, algılarını ve tutumlarını belirlemek için kullanılır (Tuncer, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Basit tesadüfi (Basit seçkisiz) örnekleme yöntemiyle belirlenen 98 velisi ve 118 öğrenci oluşturmaktadır. Basit tesadüfi (Basit seçkisiz) örnekleme yöntemi, evrendeki her bir unsurun eşit biçimde seçilme olasılığı olduğu ve rastlantısal olarak örnekleme dahil edildiği örnekleme türüdür (Yıldız, 2017). Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler			Katılımcılar	
			n	%
Veli	Cinsiyet	Erkek	55	53,06
		Kadın	43	46,94
Öğrenci	Cinsiyet	Kadın	47	47,96
		Erkek	51	52,04
Öğrenci	Okul	İlkokul	38	38,78
		Ortaokul	49	50,00
		Lise	31	31,63

Tablo 1'e göre, çalışma grubunu oluşturan velilerin ve öğrencilerin cinsiyet olarak birbirine yakın oldukları, katılımcı öğrencilerin çoğunun ortaokul öğrencisi oldukları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Özgenel, Işık ve Bahat (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeği geliştiren bilim insanlarından ölçek kullanma izni alınmıştır. Ölçek dört boyuttan ve 19 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör Kişisel Özellikler (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Maddeler), ikinci faktör Mesleki Özellikler (9, 10, 11, 12. Maddeler), üçüncü faktör Toplumsal Statü (13, 14, 15, 16. Maddeler) ve dördüncü faktör Mesleki Tercih (17, 18, 19. Maddeler) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin genel Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliği için bağımsız gruplar t-testi sonucunda, alt-üst %27'lik gruplar arasında madde ve faktörlerin ayırt edici olduğu; madde toplam ve madde kalan korelasyon değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları ve test-tekrar test çalışması sonucunda korelasyon katsayısı, ölçeğin tümü için anlamlı bulunmuştur. 5'li Likert tipinde olan ölçek Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğe ilişkin puan aralığı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleği İmaj Ölçeği Derecelendirme Puan Aralığı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt düzey
Kısmen Katılıyorum	3	2.61-3.40	Orta düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst düzey
Tamamen Katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok üst düzey

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında “Öğretmenlik Meslek İmajı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılmada gönüllük esas alınmış olup bu amaçla katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır. Ölçek 113 veliye ve 132 öğrenciye uygulanmış, tam doldurulmayan ya da hatalı doldurulan ölçekler ayıklanmış ve veliler tarafından 98, öğrenciler tarafından 118 ölçeğin doğru/uygun bir şekilde yanıtlandığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla 98 veli ve 118 öğrenci tarafından yanıtlanan anketler istatistiksel analize tabi tutulmuştur.

Nurettin Odabaş-Şenol Sevindik -Rabia Erdaş-Mirsad Demirbaş

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada verilerin analizinde ortalama, frekans, yüzde ve standart sapma gibi betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Frekans analizi, verilerin sayısal ve oransal görülme sıklığını belirler (Bilgin, 2016).

Bulgular

1. Veli görüşlerine göre öğretmenlik meslek imajına ilişkin bulgular

Velilerin öğretmenlik meslek imajına ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Velilerin Öğretmenlik Mesleği İmajına İlişkin Görüşleri

Faktörler	Madde No	Maddeler	n	$\bar{X}$	ss
Kişisel Özellikler	1	Öğretmenler, alçakgönüllü kişilerdir.	98	4,36	0,864
	2	Öğretmenler, yardımsever kişilerdir.	98	4,20	1,160
	3	Öğretmenler, anlayışlı ve hoşgörülü kişilerdir.	98	4,14	0,689
	4	Öğretmenler, güler yüzlü kişilerdir.	98	3,62	0,920
	5	Öğretmenler, örnek alınan kişilerdir.	98	2,81	0,600
	6	Öğretmenler, eleştiri ve öneriye açıktır.	98	3,60	0,821
	7	Öğretmenler, adaletli kişilerdir.	98	3,67	0,671
	8	Öğretmenler, güvenilir kişilerdir.	98	4,08	1,459
Mesleki Özellikler	9	Öğretmenlik, sorumluluk gerektiren bir meslektir.	98	4,47	0,890
	10	Öğretmenlik, özveri gerektiren bir meslektir.	98	4,57	1,298
	11	Öğretmenlik, sabır gerektiren bir meslektir.	98	4,17	1,790
	12	Öğretmenlik, fedakârlık gerektiren bir meslektir.	98	4,21	1,418
Toplumsal Statü	13	Öğretmenler, toplum tarafından önemsenmektedir.	98	3,19	0,670
	14	Öğretmenler, toplum tarafından sevilmektedir.	98	3,62	0,899
	15	Öğretmenlik, toplumda prestijli bir meslektir.	98	2,60	1,318
	16	Öğretmenlerin, toplumda olumlu bir imajı bulunmaktadır.	98	3,28	1,261
Mesleki Tercih	17	Öğretmenlik, güvencesi olan bir meslektir.	98	4,21	1,198
	18	Öğretmenlik, rahat bir meslektir.	98	4,17	0,807
	19	Öğretmenlik, toplumda saygın bir meslektir.	98	2,98	1,011

Tablo 3'e göre; öğretmenlik meslek imajına ilişkin en yüksek ortalamaya sahip ilk beş madde; "Öğretmenlik, özveri gerektiren bir meslektir", "Öğretmenlik, sorumluluk gerektiren bir meslektir", "Öğretmenler, alçakgönüllü kişilerdir", "Öğretmenlik, fedakârlık gerektiren bir meslektir" ve "Öğretmenler, yardımsever kişilerdir", şeklinde sıralanmaktadır. En düşük ortalamaya sahip ilk beş madde ise; "Öğretmenlik, toplumda prestijli bir meslektir", "Öğretmenler, örnek alınan kişilerdir", "Öğretmenlik, toplumda saygın bir meslektir", "Öğretmenler, toplum tarafından önemsenmektedir" ve "Öğretmenlerin, toplumda olumlu bir imajı bulunmaktadır" şeklinde sıralanmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

2. Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlik meslek imajına ilişkin bulgular

Öğrencilerin öğretmenlik meslek imajına ilişkin görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleği İmajına İlişkin Görüşleri

Faktörler	Madde No	Maddeler	n	$\bar{X}$	ss
Kişisel Özellikler	1	Öğretmenler, alçakgönüllü kişilerdir.	118	4,36	0,931
	2	Öğretmenler, yardımsever kişilerdir.	118	4,48	1,114
	3	Öğretmenler, anlayışlı ve hoşgörülü kişilerdir.	118	4,14	0,733
	4	Öğretmenler, güler yüzlü kişilerdir.	118	3,62	0,827
	5	Öğretmenler, örnek alınan kişilerdir.	118	4,81	0,651
	6	Öğretmenler, eleştiri ve öneriye açıktır.	118	3,29	0,735
	7	Öğretmenler, adaletli kişilerdir.	118	4,44	0,645
	8	Öğretmenler, güvenilir kişilerdir.	118	4,59	1,389
Mesleki Özellikler	9	Öğretmenlik, sorumluluk gerektiren bir meslektir.	118	4,37	0,859
	10	Öğretmenlik, özveri gerektiren bir meslektir.	118	4,35	1,240
	11	Öğretmenlik, sabır gerektiren bir meslektir.	118	4,40	1,760
	12	Öğretmenlik, fedakârlık gerektiren bir meslektir.	118	4,21	1,398
Toplumsal Statü	13	Öğretmenler, toplum tarafından önemsenmektedir.	118	2,92	0,651
	14	Öğretmenler, toplum tarafından sevilmektedir.	118	4,01	0,809
	15	Öğretmenlik, toplumda prestijli bir meslektir.	118	2,68	1,300
	16	Öğretmenlerin, toplumda olumlu bir imajı bulunmaktadır.	118	3,01	1,211
Mesleki Tercih	17	Öğretmenlik, güvencesi olan bir meslektir.	118	3,21	1,297
	18	Öğretmenlik, rahat bir meslektir.	118	4,01	0,850
	19	Öğretmenlik, toplumda saygın bir meslektir.	118	2,89	1,005

Tablo 4’e göre; öğretmenlik meslek imajına ilişkin en yüksek ortalamaya sahip ilk beş madde; “Öğretmenler, örnek alınan kişilerdir”, “Öğretmenler, güvenilir kişilerdir”, “Öğretmenler, yardımsever kişilerdir”, “Öğretmenler, adaletli kişilerdir” ve “Öğretmenlik, sabır gerektiren bir meslektir” şeklinde sıralanmaktadır. En düşük ortalamaya sahip ilk beş madde ise; “Öğretmenlik, toplumda prestijli bir meslektir”, “Öğretmenlik, toplumda saygın bir meslektir”, “Öğretmenler, toplum tarafından önemsenmektedir”, “Öğretmenlerin, toplumda olumlu bir imajı bulunmaktadır” ve “Öğretmenlik, güvencesi olan bir meslektir” şeklinde sıralanmaktadır.

Nurettin Odabaş-Şenol Sevindik -Rabia Erdaş-Mirsad Demirbaş

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlik meslek imajına ilişkin en yüksek puana sahip olumlu veli ve öğrenci görüşlerinin öğretmenliğin özveri ve sorumluluk gerektiren bir meslek olduğu, öğretmenlerin alçakgönüllü, fedakar, adil, örnek alınacak ve yardımsever kişiler oldukları görüşünde toplandığı belirlenmiştir. Öğretmenlik meslek imajına yönelik olumlu veli ve öğrenci algılarının öğretmenlerin kişisel özelliklerine ve mesleki özelliklerine yönelik olduğu anlaşılmaktadır. İnsanların yetişmişlik düzeylerinin, öğretmenlerin yetişmişlik düzeyi ile doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde, bilgi çağının gerekleri ile uyumlu bir eğitim sisteminin oluşturulmasının nitelikli öğretmenlerin varlığıyla olanaklı olabileceği söylenebilir. Çünkü öğretmenler; bireylerin akademik gelişimlerinin yanı sıra, onların psikolojik iyi olma hallerinin, sosyal uyum ve iletişim becerilerinin dahil olduğu tüm gelişim alanlarına, insani özellik ve yeterlikleri kapsamında doğrudan etki etmektedir. Veliler ve öğrenciler tarafından olumlu anlamda yüksek olarak puanlanan kişilik özelliklerinin ve mesleki özelliklerin öğretmenlik mesleğinin doğasından kaynaklandığı söylenebilir.

Birbirinden farklı özelliklere sahip yüzlerce hatta binlerce öğrenciyle günün yaklaşık sekiz saati birlikte olan öğretmenin gösterdiği sabrın veliler ve öğrenciler tarafından dikkate değer bulunmuş olması önemlidir. Öğretmenin öğrencilere yönelik eğitime ve öğretme çabaları, sergiledikleri özveri veliler ve öğrenciler açısından olumlu olarak karşılanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik koruyucu-kollayıcı tutum ve davranışları, gereksinim duyan öğrenciye derhal gereken maddi veya manevi yardımı sunma çabasına girmeleri velilerin ve öğrencilerin gözünde öğretmenleri adil, güvenilir, fedakar ve yardımsever olarak algılanmalarını sağlamıştır.

Araştırmada, öğretmenlik meslek imajına ilişkin en düşük puan ortalamasına sahip veli ve öğrenci görüşlerinin öğretmenliğin toplumda prestijli bir meslek olduğu, öğretmenliğin toplumda saygın bir meslek olduğu için tercih edildiği, öğretmenlerin toplum tarafından önemsendikleri ve öğretmenlerin toplumda olumlu bir imajlarının bulunduğu görüşünde toplandığı belirlenmiştir. Velilerin ve öğrencilerin öğretmenlere yönelik olumsuz algılarının genelde öğretmenlerin sosyal statüleri ve mesleki tercihleri kapsamında yer aldığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin sosyal statü açısında veliler ve öğrenciler nezdinde iyi bir imajının olmadığını göstermektedir. Aydın, Canavar ve Akkın (2018) ve Gökırmak (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün düşük olduğu belirlenmiştir. Torun'un (2010) yaptığı çalışmada katılımcılar öğretmenlik mesleğine gereken değerin verilmediğini ifade etmişlerdir. Karaman, Acar, Kılıç, Buluş ve Erdoğan (2013) konuyla ilgili yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleklerinin yeterince saygın görülmediği görüşüne sahip olduklarını belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin aldıkları düşük ücretlerin sosyal statülerinin düşüklüğünde en büyük rolü oynadığı söylenebilir. Düşük maaş öğretmenlerin yaşam standartlarını düşürmekte, bu durum da dışarıda öğretmene yönelik algıyı olumsuz etkilemektedir. İkinci bir iş yapmak, öğrencisinden daha aşağı bir yaşam kalitesine sahip olmak, velinin sahip olduklarının birçoğuna sahip olamamak öğretmenlik mesleği açısından statü kaybı nedenleridir. Sözer (2015) yaptığı

Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

çalışmasında, öğretmenlik mesleğinin toplum içerisinde değersizleştiğini, saygınlığını yitirdiğini, hak ettiği değeri görmediğini, değerinin içselleştirilmediğini ve bunlara ekonomik statüsünün düşüklüğünün neden olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Ünsal ve Bağçeci (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmenlik mesleğinin imajını genel olarak olumsuz olduğunu tespit ederken; Ulutaş (2017) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla paralellik gösteren çalışmada, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşük buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Mutluer (2018) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün düşük düzeyde olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bozkurt ve Kutlu (2021) tarafından yapılan çalışmada ise ekonomik koşulların istenilen düzeyde olmaması öğretmenlerin imajını zedelediği tespit edilmiştir.

İmaj, bir kurum için bireyler tarafından kuruma kazandırılan izlenimlerin (algıların) toplamı iken (Peltekoğlu, 2004) meslek imajı ise mesleği icra edenlerin, mesleğe kazandırdıkları algıların toplamı olarak ifade edilebilir. Mesleki imaj, bir mesleğin hem iç paydaşlar hem de dış paydaşlar tarafından nasıl algılandığını ifade eder (Bozkurt & Kutlu, 2021). İmaj, bireyden kaynaklı olabileceği gibi bir etkileşim sonucunda imaj kaynağından gelen bir etkileşimle de olabilir. İmaj olumlu veya olumsuz olabileceği gibi zaman içerisinde de değişebilen bir kavramdır (Polat & Arslan, 2015). Günümüzde öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve başarısı, öğretmenlerin mesleki bilgisi ve yetenekleri kadar imajına da bağlıdır (Bağçeci, Çetin & Ünsal, 2013). Yeni çağcıl gelişmeler toplumun farklı katmanlarının düşüncelerini değiştirmekte, diğer taraftan bu değişim eğitim sisteminin önemli bir ögesi olan öğretmenlik mesleğini ve mesleğin toplum içindeki yerini etkilemektedir. Toplumun öğretmene ve öğretmenlik mesleğine bakışı, öğretmenin mesleğinden beklentileri ve mesleki algıları değişiklik göstermekte, böylece öğretmen imajını etkileyen faktörler de değişmektedir. Özellikle son yıllarda eğitim sisteminde oluşan aksaklıkların öğretmene bağlanması öğretmen algılarında olumlu ya da olumsuz değişikliklere neden olabilmektedir.

Öğretmenlerde mesleki imajın olumlu algılanmasında mesleğin statüsünün de önemli bir yeri vardır. Statü, kişinin ya da grubun toplumda sahip oldukları ya da kazandıkları yer veya pozisyon ile ilgilidir (Şimşek, Akgemici & Çelik, 2008). Mesleki statüsünün belirlenmesinde mesleğin sosyal ve ekonomik durumu oldukça önemli bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Mesleğin statüsünü belirleyen önemli bir etmen de mesleklerin kendilerinin sahip olduğu statü ve diğer mesleklere olan durumu oluşturmaktadır (Seçer, 2009). Öğretmenlik mesleğinin statüsünün belirlenmesinde öğretmenin bilgi birikimi, sahip olması gereken nitelikler, ekonomik durum ve atama şekilleri (Ünsal, 2015), öğretmenin sahip olduğu kabiliyet, performans, öğretmenlerin eğitimi, mesleğe yönelik araştırmaların sayısı ve sahip olduğu hakların etkili olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği profesyonellik gerektiren bir meslek olmasına rağmen seçilme ve mesleğe atanmada özel koşullarının olmaması ve sağladığı ekonomik getirisi sebebiyle yeterli saygınlığı görmediği ifade edilebilir (Bozkurt & Kutlu, 2021). Öğretmen imajında etkili olan etmenlerden biri olan toplumsal algı, mesleğin toplum tarafından çağrıştırdığı ifadelerdir. Öğretmenlerin eğitime ilişkin karar alma süreçlerine katılamamalarından ve profesyonel meslekler arasında değerlendirilmemesinden kaynaklı olarak toplum tarafından gün geçtikçe statüleri ve saygınlıkları azalmaktadır (Özoğlu, Gür & Altunoğlu, 2013). Türkiye’de

Nurettin Odabaş-Şenol Sevindik -Rabia Erdaş-Mirsad Demirbaş

öğretmenler mesleklerini severek yapsalar da toplumda öğretmenlik meslek algısının düşük olmasından dolayı öğretmenlik imajı olumsuz etkilenmektedir .

Bugün Türkiye’de öğretmenlik mesleği statüsü düşük meslek grupları arasında yer almaktadır (Özdemir & Orhan, 2019). Bu durumun sebepleri olarak öğretmenlerin gelir düzeyinin düşüklüğü, öğretmenlerin yaptığı işin birçok kişi tarafından sıradan ve herkesin yapabileceği bir iş olarak değerlendirilmesi ve tarih boyunca çeşitli nedenlerden öğretmenlik için gerekli niteliklerden yoksun insanların, gerek meslek içerisinden gerekse de dışarıdan öğretmenlik mesleğine girmeleri sayılabilir (Eskicumalı, 2004). Öğretmenlerin gelir düzeyinin düşük olması, eğitim hizmeti verdikleri kesimin yaş ve bilgi düzeyinin az olması gibi hususlar öğretmenlerin mesleki statüsünü düşürmektedir (Erden, 2017). Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin çalışma yaşamına katılmasında yaşanan sıkıntılar ile öğretmenlik mesleğinin statik ve oldukça sınırlı bir kariyer ilerlemesine izin veren yapısı da öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü belirleyen diğer etkenlerdir (Güven, 2010). Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin olmaması da öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz yönde etkileyen bir diğer faktör olmaktadır (Göker ve Gündüz, 2017). Öğretmenlerin bir kısmı, ekonomik durumunun ve sosyal statüsünün yüksek olmaması nedeniyle ya daha yüksek maaşlı ve yüksek statülü mesleklere geçmekte ya da boş zamanlarında ek işler yapmaktadır. Bu durum hem öğretmenlik mesleğinin saygınlığını düşürmekte hem de eğitimin kalitesini azaltmaktadır (Çeliköz, 2004).

Öğretmenlik mesleğinin birçok ülkede saygınlığını kaybetmesi Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından öğretmenliğin “kuşatma altındaki meslek” olarak nitelendirilmesine yol açmıştır (Yurdakul, 2019). Öğretmenlik meslek imajının zedelenmesinde yazılı-görsel ve sosyal medya, özlük hakları, bakanlığın yönetim politikaları, veli baskısı, öğretmenlerin kendilerini geliştirmemeleri gibi pek çok faktör rol oynamaktadır (Çetin & Ünsal, 2018; Demir & Arı, 2013; Ünsal & Bağçeci, 2016). Toplumu dönüştüren, bilgiyle özdeşleşmiş, entelektüel yönü baskın, iyiyi, doğruyu, ahlaklı ve erdemli olanı öğreten ve bu özellikleriyle öğrencilerinin hayatlarını değiştirme gücünü elinde bulunduran öğretmen yerine artık sınava hazırlayan öğretmen imajı baskın hale gelmiştir (Yıldız, 2014). Öğretmenliğin mesleki pratiklerinde gözlenen bu radikal dönüşümle beraber mesleğin toplum nezdinde saygınlığını muhafaza eden değerlerin de aşınmasıyla bir itibar kaybı söz konusu olmaktadır. Bu kaybı hızlandıran diğer bir faktör ise Yıldız’a (2014) göre eğitimde uygulanan neoliberal politikalar. Neoliberalizmle beraber piyasa endeksli bir anlayışa geçen eğitim, öğretmenin rollerini değiştirdiği gibi öğretmenden beklentileri de farklı bir forma dâhil etmiştir. Öğretmen, idealist-toplumcu öğretmenden zamanla sınava hazırlayan teknisyene dönüşmüştür.

Öğretmenlerin toplumsal saygınlığına ve imajına olumsuz etki eden önemli faktörler arasında ise özlük haklarının farklı kariyer mesleklerine göre daha düşük profilde seyretmesi gösterilmektedir. Öğretmenlerin özellikle büyük şehirlerde geçim kaygısı yaşamaları ve ekonomik gelirlerinin büyük şehrin refah seviyesinin altında kalması bu algının ortaya çıkmasında önemli bir etkidir (Atmaca, 2020). Bayram (2009) ve Ünsal’ın (2018) çalışmalarında da benzer bulgulara yer verilmiş ve öğretmen görüşlerine göre mesleğin düşük statüde değerlendirilmesinin ilk nedeni olarak maaşların düşüklüğüne işaret edilmiştir.

Öneriler

1. Öğretmen yetiştiren fakülte ve bölümlere öğrenci alımında alternatif seçme ve değerlendirme usullerinin belirlenmesi, akademik ve sosyal yönü güçlü kişilerin bu mesleğe yönlendirilmesi ve üniversite eğitimi esnasında oldukça donanımlı şekilde bir eğitim hayatının sunulması mesleğin saygınlığına katkı sunacaktır. Sürekli öğrenmeyi, öğretmenin en önemli yönünün topluma yön verecek entelektüel ve lider vasfının olduğunu, mesleki gelişim ve öğrenmeleri prensip haline getirmeyi üniversite öğrenimi sırasında adaylara ve mesleğin içindeki öğretmenlere benimsetmek profesyonelliğin artmasına destek sunacaktır.

2. Öğretmenlerin dışsal iş doyumlarını etkileyen kişisel imaj ve toplumsal statüye ilişkin çalışmaların basın yayın organları tarafından desteklenmesi, toplumdaki öğretmen imajına yönelik olumsuz algıların iyileştirilmesi için kurumsal iletişim çalışmalarına ağırlık verilebilir. Medyanın meslek etiği çerçevesinde ve toplumsal rolünün ve sorumluluğunun farkında olarak öğretmen temalı haberlerin servisinde reyting kaygısı gütmeden ve toplumsal infiale neden olacak bir üslup kullanmadan paylaşım yapması isabetli olacaktır.

3. Kamuda görev yapan öğretmenlerin özlük haklarını cazip hale getirecek planlama ve politikaların hayata geçirilmesi öğretmenlik mesleğinin toplumdaki karşılığının yükselteceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki imaja yönelik olarak algılarını etkileyen toplumsal statü ve sosyal imaja yönelik algılarının olumlu yönde değişmesi ücret ile ilişkilidir. Türk eğitim sisteminde öğretmen maaşlarının OECD ortalamalarına göre iyileştirilmesi öğretmenlerin toplumsal statüsüne ilişkin algılarını olumlu yönde etkileyebilir.

4. Toplumun öğretmenlik mesleğini daha fazla takdir etmesi ve anlaması için, okullarda ve eğitim kurumlarında toplum katılımını artırmak önemlidir. Bu nedenle, aileler ve topluluk üyeleri, eğitim sürecine daha fazla dahil edilmelidir.

5. Öğretmenlerin, mesleki görüşlerini ve önerilerini paylaşabilecekleri platformlar oluşturulmalıdır. Eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı nedeniyle öğretmenlerin mesleki imaj ve dışsal doyum düzeylerinin artırılması için karar alma süreçlerine katılımlarının etkinleştirilmesi faydalı olabilir. Özellikle, okul içinde öğretmenlerin eğitim ve öğretime yönelik kararlarda söz sahibi olması özellikle dışsal iş tatmini açısından önemli bir adım olarak görülebilir.

6. Öğretmenlik mesleğinin imajının toplumsal düzeyde artırılması açısından başarılı öğretmenlerin kişisel gelişimlerine önem verecek şekilde hizmet içi eğitim programlarına alınması yurt dışı eğitimler ile öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin örnek olacak şekilde bütünsel düzeyde yaklaşım önemlidir.

Nurettin Odabaş-Şenol Sevindik -Rabia Erdaş-Mirsad Demirbaş

Kaynakça

- Ada, Ş. & Küçükali, R. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Y. (2019). Türkiye'de öğretmenin «öğretmen» ve meslek imajı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 11(1), 115-121.
- Ansari, S. U. & Malik, S. K. (2013). İmage of an efective teacher 21stcentury classroom. *Journal of Educational and Instructional Studies In The World*, 3(4), 61-68.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Aydın, R., Canavar, O. ve Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), 965-990
- Bağceci, B., Çetin, B. & Ünsal, S. (2013). Öğretmenlerin mesleki imaj ölçeği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*,12(1), 34-48.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, F. (2010). Örgütsel imaj ve örgüt kültürü: Öğretmen adayı örneğinde nedensel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 1(2), 5-18.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknik ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bozkurt, E. & Kutlu, H. (2021). öğretmenlik mesleğinin imajı: toplumsal algı, mesleğin doğası, saygınlık ve gelecekteki durumuna ilişkin deneyimler. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 114-142
- Celep, C. (2010). Meslek olarak öğretmenlik. C. Celep (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (ss.45-74). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çeliköz, N. (2004). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etiği. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss.333-394). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Çelikten, M., Şanal, Y. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.

Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

- Çetin, A. & Ünsal, S. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672.
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Dinçer, M. K. (2001). *Kişisel imaj*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Doğan, Ö. (2020). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erden, M. (2017). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eskicumalı, A. (2004). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss.1-32). Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Geçikli, F. (2012). *Kurum imajı*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Göker, S. D. & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Gökırmak, A. (2006). *Öğretmen statüleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In L.J. Saha & A.G. Dworkin (Eds.). *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 217-229). Springer International Handbooks of Education, Boston, MA, Springer
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29(2), 139-152.
- Kahraman, Ü. & Çelik, O. T. (2020). The status of teaching profession from teachers' points of view. *Educational Administration: Theory & Practice*, 26(3), 519-564.
- Karaman, M., Acar, A., Kılıç, O., Buluş, U. & Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin gözüyle “öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı”. VI. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* içinde (104-110). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Karamustafaoğlu, O. & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 34-49.
- Kıroğlu, K. & Elma, C. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kıroğlu, K. (2021). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel, Z. Kaya & K. Kıroğlu (Ed.). *Eğitime Giriş* içinde (ss. 273-292). Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

Nurettin Odabaş-Şenol Sevindik -Rabia Erdaş-Mirsad Demirbaş

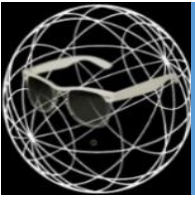
- Küçükahmet, L. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. L. Küçükahmet (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss.1-26). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mutluer, Ö. (2018). *Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü: Bir olgubilim çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Özdemir, T. C. & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846
- Özdemirci, A. (2012). *Popüler kültür, tüketim psikolojisi ve imaj yönetimi: Türkiye (1950-1980)*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Özgenel, M., Işık, M. & Bahat, İ. (2019). Öğretmenlik imajı: bir ölçek geliştirme çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 869-890.
- Özoğlu, M., Gür. B. S. & Altunoğlu, A. (2013). Türkiye’de ve Dünyada öğretmenlik. *Eğitim Bir-Sen Yayınları Araştırma Dizisi*, 10.
- Özüpek, M. N. (2005). *Kurum imajı ve sosyal sorumluluk*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Peltekoğlu, F. B. (2004). *Halkla ilişkiler nedir?* İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Polat, S. & Arslan, Y. (2015). *Örgütsel yaşamda imaj: Geliştirme ve yönetimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Roberts, L. M. (2005). Changing faces: Professional image construction in diverse organizational settings. *Academy of management review*, 30(4), 685-711.
- Seçer H. Ş. (2009), Mesleki yaşam modelinin oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı, *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1),35-56.
- Sönmez, E. & Cemaloğlu, N. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki imaj algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2117-2141.
- Sönmez, V. (2004). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (ss. 25-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, Z. (2015). *Köy ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sosyolojik profilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Mersin örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Şimşek, Ş., Akgemici, T. & Çelik, A. (2008), *Davranış bilimine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.

Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet işletmelerinde liderlik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 23-45.
- Torun F. (2010). *Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral & A. Çoban (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 205-228). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Ünsal, S. & Bağçeci, B. (2016). Teachers' views on professional image and influential factors. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3905-3926.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir Pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Yaman, E., Yaman, H. & Eskicumalı, A. (2001) Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü/bu mesleğin bir bayan mesleği haline dönüşmesi durumu ve eğitim fakültesi üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 53-67.
- Yavuz, C. (2006). *Halkla ilişkiler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yetim, A. & Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldız, A. (2014). Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. A. Yıldız (Ed.), *Öğretmenliğin Dönüşümü* (ss. 13-26) içinde. İstanbul: Kalkedon Yayınevi.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örneklem sorunu: nicel ve nitel paradigmalardan örneklem kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442
- Kıroğlu, K. (2021). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel, Z. Kaya & K. Kıroğlu (Ed.). *Eğitime Giriş* içinde (ss. 273-292). Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık
- Yurdakul, İ. H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1205-1221.

Etik Beyanı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla yazarlar tarafından 14.12.2023 tarihli Etik Beyan Formu imzalanmıştır.



Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

İrfan Dursun* - Hasan Şanlı* - Seyfi Akkuş*

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerini incelemektir. Nitel bir çalışma olarak desenlenen bu çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 28 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma verileri okul yöneticileriyle yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Bu çalışmada, görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, katılımcıların akran zorbalığını fiziksel zarar verme, sözlü zarar verme, psikolojik baskı yapma, şiddet uygulama, dışlama, aşağılama, anlaşmazlık, taciz ve alay etme olarak tanımladıkları; katılımcıların akran zorbalığı hakkında eğitim almadıkları; akran zorbalığının çocuklar üzerindeki etkilerini zorba, kurban ve tanık açısından olmak üzere grupladıkları; katılımcıların vurma, çelme takma, çarpma, aletle yaralama, itme, tükürme, küfür etme, hakaret etme, yüksek sesle bağırma, iftira atma, alay etme, lakap takma, korkutma, sindirme, baskı altına alma, dışlama, küsme ve kıskançlık davranışlarıyla karşılaştıkları; katılımcıların akran zorbalığının kaynağının aile, medya ve çocuk olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Zorbalık, Akran zorbalığı, Akran ilişkileri, Zorbalık davranışı, Okul yöneticisi

Examining School Administrators' Views on Peer Bullying

Abstract

The purpose of this research is to examine school administrators' views on peer bullying. The case study method was used in this research, which was designed as a qualitative study. The study group of the research consists of 28 school administrators. The study group was determined through easily accessible sampling. In the study, data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. Research data was collected through face-to-face interviews with school administrators. In this study, the data obtained from the interviews were analyzed using the content analysis method. In the study, participants defined peer bullying as physical harm, verbal harm, psychological pressure, violence, exclusion, humiliation, disagreement, harassment and ridicule; the participants did not receive training about peer bullying; grouped the effects of peer bullying on children in terms of bully, victim and witness; Participants encountered behaviors such as hitting, tripping, crashing, injuring with a tool, pushing, spitting, swearing, insulting, shouting loudly, slandering, mocking, name-calling, intimidating, oppressing, excluding, being offended and jealousy; it was concluded that the participants stated that the sources of peer bullying were family, media and children.

Keywords: Bullying, Peer bullying, Peer relations, Bullying behavior, School administrator

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 05.10.2023	Kabul Tarihi: 02.02.2024
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Dursun, İ., Şanlı, H., & Akkuş, S. (2024). Okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 93-111, doi: 10.5281/zenodo.10611718

* Müdür Yardımcısı, Toplu Konutlar Ortaokulu, irfandursun@gmail.com, ORCID: 0009-0002-9342-7929, Türkiye

* Kurum Müdürü, Gürgentepe Halk Eğitim Merkezi, hasansezi@hotmail.com, ORCID: 0009-0001-7816-9215, Türkiye

* Müdür Yardımcısı, Fatih Sultan Mehmet İmam Hatip Ortaokulu, seyfiakkuss@gmail.com, ORCID: 0009-0001-4750-1625, Türkiye

Giriş

Tarih boyunca en ilkel toplumlardan en uygar toplumlara kadar uzanan saldırganlık, günümüzde de yaygın biçimde karşılaşılan bir sorun olarak kabul edilmektedir (Gökler, 2009). Saldırganlık kavramının şiddet ve zorbalık gibi boyutları da vardır (Uysal & Dinçer, 2012). Fiziksel veya sözel olarak gerçekleştirilen ve zorbalık, saldırganlık, şiddet gibi çeşitli biçimlerde tanımlanan bu eylemlerin varlığı tarih boyu devam etmiş ve günümüze kadar uzanmıştır. Belirtilen tüm bu davranış biçimleri, okul öncesi dönemden başlayarak, yetişkinlik döneminde ve hatta iş hayatında da etkisini sürdürebilen bir süreç haline gelebilmektedir.

Çocukların akranları ile olan ilişkilerinde okul yıllarının kısa ve uzun süreli etkileri bulunmaktadır. Yaşlıları ile sorun yaşayan, dışlanan ve olumlu yönde akran ilişkisi kuramayan bireylerin problem çözme becerisinde yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sorunları yaşayan çocukların ileride ki yıllarda sosyal, duygusal, ruh sağlığı ve akademik başarı alanlarında birçok sorun yaşadıkları gözlenmektedir (Şen, 2009).

Akranlar arasında yaşanan olumsuz ilişkilere bakıldığında, bireylerin saldırgan davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Yaşamın var olduğu ve kişiler arası etkileşimin gerçekleştiği tüm alanlarda, saldırganlık ve şiddet olgusu karşımıza sürekli çıkan eylemlerdir. Saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramları çoğunlukla eş anlamlı kavramlar olarak kullanılmaktadırlar, ancak zorbalık davranışlarını, saldırganlık ve şiddetten ayıran bariz özellikler vardır (Totan, 2008). Bir davranışın zorbalık olarak ifade edilebilmesi için üç ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütlerden ilki, kasıtlı olumsuz davranışın olması; ikincisi, kasıtlı olan bu olumsuz davranışın tekrarlı olması ve üçüncüsü ise olumsuz davranışa maruz kalan kişinin kendini savunamaması yani güç dengesizliğinin olmasıdır (Olweus, 2011). Yıllarca çocuklar arasında gözlenen bu zorbalık davranışları, akran ilişkilerinde yaygın olarak görülmeye başlanmış fakat uzun bir süre boyunca büyümenin doğası olarak kabul edilmiştir. Yaklaşık otuz yıldır yapılan araştırmalar ışığında akran zorbalığının yıkıcı etkileri net ve çarpıcı bir sonuç ortaya çıkarmaktadır (Gültekin-Akduman, 2012).

Üç türde incelediğimiz; fiziksel, sözel, ilişkisel zorbalık davranışlarını doğrudan ve dolaylı olarak da iki ana gruba ayırmak mümkündür (Alıkaşifoğlu, 2011). Türkiye’de yapılan çalışmalarda erkeklerin en çok fiziksel zorbalığı; kızların ise sözel zorbalık ve ilişkisel zorbalık yaptığı ortaya çıkmaktadır (Pişkin, 2010). Gökler (2009), Çinkır ve Karaman-Kepenekçi (2003); fiziksel ve sözel zorbalığa ek olarak dışlama, dedikodu ve eşyalarına zarar verme davranış tiplerinin de yaygın olarak gözüken zorbalık türü olduklarını belirtmişlerdir. Pişkin (2010) çalışmasında, en çok görülen zorbalık türünün sözel zorbalık olduğunu da vurgulamaktadır.

Bayraktar’a (2012) göre; çocukluk döneminde örselenen bireyler, gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde potansiyel şiddet uygulayıcısı olabilmektedirler. Yapılan diğer bir çalışmada ise, iş yerinde psikolojik taciz uygulayıcılarının ve çocukluğunda zorbalık yapmış bireylerin kişiliklerinin benzer nitelikte olduğu bulunmuştur (Uluğ & Beydoğan, 2009). Zorbalığın okul öncesi dönem de dâhil olmak üzere her yaş grubunda yaygın olarak görüldüğü belirtilmektedir. Zorbalık davranışlarını uygulayan çocukların, bu davranışlara maruz kalan çocukların ve zorbalık davranışlarına tanıklık eden çocukların, kişilik özelliklerini ve toplumsal ilişkilerini olumsuz etkileyen birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Okulda yaşanan bu davranışlar,

çocukların değerlilik ve yeterlilik duygularını olumsuz şekilde etkilerken, özsaygı gelişimlerini de engellediği görülmektedir (Gün & Koç, 2006).

Ayrıca yapılan araştırmalarda, zorbalığa maruz kalan çocukların psikosomatik bozukluklar ve depresyon gibi belirtiler gösterdikleri görülmüştür (Dake, Price & Telljohann, 2003). Kısaca özetlemek gerekirse, zorba davranışlar okullarda yaşanan şiddetin en yaygın şekli olup hem okul ortamını hem de öğrencilerin öğrenme yaşantılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Kartal & Bilgin, 2009). Bu nedenle akran zorbalığına ilişkin göstergelerin öğretmenlerce erken fark edilmesi, uygun stratejiler ve önleyici programlarla ortadan kaldırılıp önüne geçilmesi için gerekli çalışmalar yapılması büyük önem taşımaktadır.

Yönetim kavramı, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için yöneticinin insan kaynağını ve diğer maddi kaynakları eşgüdümleyerek işe koşmasını ifade eden bir kavramdır. Bu durumda yönetimin temel işlevlerinden birinin örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarını eşgüdümlemek olduğu söylenebilir (Bayrak, 2019). Eğitim örgütlerinin insan yoğunluklu örgütler olmaları, bu örgütlerin yönetim anlayışlarını ve tarzlarını da değiştirmektedir. Eğitim, hem bireysel hem de toplumsal yaşamı etkileyen, bireysel ilişkileri ve toplumsal yaşantıyı düzenleyen bir sistem olarak tanımlanabilir. Eğitim örgütlerinde insan ögesinin başat olması ve insansal ilişkilerinin odağa alınması, genel yönetim kuramlarının okul yönetimine uygulanmasını sağlamıştır (Ağaoğlu, 2008). Eğitim örgütünün belirlenmiş olan amaçları eğitim örgütünün yönetsel tarzını biçimlendirir. Toplumsal değişimlerin yaşandığı, sosyal felsefenin değişime uğradığı ve yeni toplumsal stratejilerin önem kazandığı günümüzde, eğitim örgütleri de sosyal yapılarında ve felsefik anlayışlarında değişimi gerçekleştirecek yöneticilere gereksinim duyar (Boyacı, 2011).

Eğitim toplumlar için olan yadsınamaz önemi, önemli bir yatırım alanı olmasını sağlamaktadır. Eğitim bütçelerinin büyüklüğü de bunun bir belirtisidir. Gerek bireysel ve gerekse toplumsal getirileri yüksek olan eğitimin bir bütün olarak ele alınması ve örgütsel amaç ile bireysel gereksinimleri dengelemesi gerekir. Bu dengenin odağında eğitim yöneticisinin olduğunu söylemek yanlış olmasa gerek. Bu nedenle eğitim yöneticileri eğitimsel uygulamalarını ve yönetsel davranışlarını örgütsel amaçları gerçekleştirici yönde kanalize ederken bireysel beklentileri de karşılayacak şekilde organize etmek zorundadırlar (Bakioğlu, 2016). Eğitimin niteliğinin yükselmesinin ön şartı ise eğitim sisteminin niteliğini ve en önemli alt sistemi olan okulun niteliğini yükseltmekle olabilir.

Okulda öğretmenleri, diğer eğitim örgütlerinde ise eğitim uzmanlarını ve diğer iş görenleri belirlenmiş olan eğitimsel hedefler doğrultusunda motive etmekten, yönlendirmekten, koordine etmekten ve verimli çalıştırmaktan sorumlu kişi eğitim yöneticisidir (Minaz, 2019). Bundan dolayı, eğitim yöneticisinin örgütsel amaçları gerçekleştirecek, bireysel gereksinimleri karşılayacak, örgütün verimliliğini artıracak, çalışanların mutluluğunu sağlayacak, işyerinde barış ve huzuru tesis edecek bazı niteliklere sahip olması gerekir (Taş, 2018). Okul yöneticisi; karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı bir eğitimsel ortam yaratma, güvenlik önlemleri alma, iş görenlerin haklarını muhafaza etme, uygun bir fiziksel eğitim ortamı tesis etme, çalışanları izleme ve değerlendirme, kuruma ait stratejik plan hazırlama ve kurumda eşgüdüm sağlama konularında görev ve sorumlulukları olan kişidir (Taş & Kıröğlu, 2018).

Okulu yönetmek sadece mevzuatı yerine getirmekle sınırlı olmayıp, okulu belirlenmiş olan örgütsel amaçlar ve bireysel talepler doğrultusunda dengeli olarak yaşatmak, okulu

Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

oluşturan insan kaynağını en iyi şekilde değerlendirmektir (Bursalıoğlu, 2012). Okul yöneticisi, eğitim örgütü olan okulun ortaya konmuş olan amaçlarını gerçekleştirmek için karar veren, planlama yapan, iletişim sağlayan, iş birliği yapan, çalışanları örgütleyen kişidir (Minaz, 2019). Okul, eğitim-öğretim etkinliklerinin bir amaca ilişkin olarak sistemli ve bilimsel esaslı olarak devletin gözetimi ve denetimi altında yapıldığı yerdir (Başaran, 2000). Okul aynı zamanda eğitime ilişkin uygulamaların gerçekleştirildiği, eğitim sisteminin bir alt sistemidir. Dolayısıyla okul yöneticisinin başarılı veya başarısız olması bütün eğitim sistemini etkiler. Eğitim sistemin önemli bir alt bileşeni olan okulda meydana gelen bir aksaklığın veya sorunun, sistemin bir bütün olarak amaçlarından uzaklaşmasına neden olabilir (Bursalıoğlu, 2012). Bundan dolayı okulların belirlenmiş olan amaçları gerçekleştirme yönünde iyi bir uyum içinde faaliyet göstermeleri gerekir. Bu da birinci derecede okul yöneticilerinin sorumluluğundadır.

Okul yöneticisinin etkili karar verme, problem çözme, süreci yönetme, iş birliği ve iletişim sağlama yeteneği gelişmiş olmalıdır (Taş & Minaz, 2021). Okul yöneticisinin yasal yetkisinden çok bireysel etkisini kullanması, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde ve bireysel gereksinimlerin yerine getirilmesinde daha etkili olacaktır (Erdoğan, 2010). Okul yöneticisinin ana amacı ve görevi, kendisine emanet edilmiş olan çocukların davranışlarını istendik yönde değiştirmek ve eğitimsel amaçlarına ulaşmalarına zemin hazırlamak olmalıdır (Boyacı, 2011). Okullarda hiçbir eğitimsel uygulama ya da yönetsel tavır tesadüflere bırakılamaz. Yöneticilerin yönetsel tutum ve davranışları eğitim sisteminin temel ilkeleri ile ülkede geçerli olan yasal düzenlemelerle koşut bir yapı göstermelidir (Bayrak, 2019). İyi bir eğitim öğretim ortamı, iyi bir yöneticinin varlığını gerekli kılmaktadır.

Akran zorbalığı, 2000’li yılların başından başlayarak günümüze kadar artan oranlarda ilgi gösterilen ve araştırılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar zorbalık davranışları ile birbirlerine psikolojik ve fiziksel zararlar verebilmektedirler. Zorbalığın önüne geçilebilmesi için bu tür davranışlara neden olan etmenlerin tespit edilmesi ve bu doğrultuda önlemler alınması gerekmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin zorbalığı nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşlerini ve kullandıkları stratejileri belirlemek büyük önem taşımaktadır. Okulda görülen zorbalık davranışlarının incelenmesi, bu davranış türlerinin görülme sıklığı ve biçimlerinin, çocuklar üzerindeki etkilerinin anlaşılması için, okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin farkındalıklarının arttırılması büyük önem taşımaktadır.

Akran zorbalığının göz ardı edilmesi durumunda çocukların sosyal, duygusal, ruh sağlığı ve akademik başarı alanlarında birçok sorun yaşayacakları bilinmektedir (Şen, 2009). Bu açıdan bu çalışma, gelecekte alanda yürütülecek çalışmalar için akran zorbalığının anlaşılması ve erken müdahale açısından bir veri oluşturmayı amaçlamaktadır. Çalışma yoluyla ayrıca okul yöneticilerinin akran zorbalığını ne oranda tanıdıklarının ve önemsediklerinin, hangi tür müdahale stratejileri uyguladıklarının ve gereksinimlerinin de belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri akran zorbalığını nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Okul yöneticilerine göre akran zorbalığı çocukları nasıl etkilemektedir?
3. Okul yöneticileri okullarında akran zorbalığı ile ilişkili hangi tür davranışlarla karşılaşmaktadır?
4. Okul yöneticilerinin akran zorbalığının ortaya çıkma nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Okul müdürlerinin akran zorbalığı ile başa çıkmaya konusunda uyguladıkları yöntemler nelerdir?
6. Okul müdürlerinin zorbalık davranışları ile baş etme konusunda eğitim alma durumları nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi; doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi yöntemlerin kullanıldığı, olayların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına olanak tanıyan bir sürecin izlediği araştırma modelidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmada sözel veriler toplanır, analiz edilir ve yorumlanır (Karataş, 2017). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması yöntemi” kullanılmıştır. Gerçek hayattan örneklerle, öğrenci kitlesine öğretimde bulunan sistematik hiyerarşi anlayışını zenginleştirmek amacıyla kullanılan bir teknik olan durum çalışması (Şahin, Atasoy & Somyürek, 2010), herhangi alanda sınırlı durumları ortaya çıkararak, onların gelişimini sağlayacak alt yapıyı oluşturmak amacıyla sistematik bir araştırma ortaya koymaktadır (Subaşı & Okumuş, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 28 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacılar tarafından çalışmalarına uygunluk durumu, kolay ve hızlı veri sağlama durumu dikkate alınarak tercih edilmekte ise de kritik durumlar hakkında önemli bilgilerin ortaya çıkmasını da sağlayabilir (Patton, 2018). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan ögelere dayanan bir örneklem seçme yöntemidir (Baltacı, 2018). Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	17	52,81
	Kadın	11	47,19
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl arası	4	17,98
	11-20 Yıl arası	7	28,09
	21-30 Yıl arası	12	32,58
	31 yıl ve üstü	5	21,35
Çalıştığı Okul Türü	İlkokul	11	41,57
	Ortaokul	9	25,84
	Lise	8	32,58
Unvan	Müdür	10	
	Müdür Baş Yardımcısı	5	
	Müdür Yardımcısı	13	

Tablo 1’e göre çoğunluğu erkek olan katılımcıların çoğu 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Çoğu ilkokulda görev yapan katılımcıların çoğunluğu müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, önceden belirlenen temaya bağlı kalınıp açık uçlu soruların görüşmeler süresince katılımcıların verdikleri cevaplara göre belirlenmesidir (Mertkan, 2015). Görüşme Formu geliştirilirken soruların açık, net, anlaşılır ve içerik bakımından konuya uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla sorular 3 uzmana gönderilmiştir. Uzman önerileri doğrultusunda soruların daha iyi anlaşılabilmesi için ifade düzeltmeleri yapılmış, soru sayısı azaltılmış, bazı sorulardaki anlatım bozuklukları giderilmiş ve soru sıralarında değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra görüşme formu, 4 okul yöneticisine uygulanarak pilotlama yapılmıştır. Gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılarak nihai şekli verilen Görüşme Formu 7 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu nedenle formda; “Akran zorbalığını tanımlar mısınız?”, “Okulunuzda öğrenciler arasında akran zorbalığı olarak kabul edilebilecek ne tür davranışlar gözlediniz?”, “Sizce akran zorbalığının ortaya çıkma sebepleri nelerdir?”, “Zorbalık davranışlarının çocukların gelişimi üzerindeki etkileri nelerdir?”, “Öğrencilerin zorbalık davranışları ile baş etme konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı?” şeklinde sorular yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formunda ise okul yöneticisinin cinsiyeti, yaşı, görev yaptığı okulun türü, öğrenim durumu, mesleki kıdemi ve unvanı ile ilgili bilgiler yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri okul yöneticileriyle yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Okul yöneticilerine; akran zorbalığını nasıl tanımladıkları, öğrenciler arasında akran zorbalığı olarak kabul edilebilecek ne tür davranışlar gözlemledikleri, akran zorbalığının ortaya çıkma sebeplerinin neler olduğu, zorbalık davranışlarının çocukların gelişimi üzerindeki etkilerinin neler olduğu, zorbalık davranışları ile baş etme konusunda herhangi bir eğitim alıp almadıklarına ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorular, katılımcılara düşüncelerini, duygularını, inançlarını ve tercihlerini açıklamalarına olanak tanıyan sorulardır (Ekiz, 2016). Görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere titizlikle uyulmuş ve bu amaçla yazarlar tarafından Etik Uygunluk formu imzalanmıştır. Araştırmaya katılmada gönüllük esas alınmış; elde edilen veriler, nesnel bir yaklaşımla ve bilimsel kaygılardan ödün vermeksizin analiz edilmiş ve raporlanmıştır. Görüşme gerçekleştirilen katılımcıların isimleri kullanılmamış, katılımcı yöneticilerin isimleri M1, M2,... M28 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi; benzer verileri belli kategoriler ve temalar etrafında bir araya getirerek anlaşılabilir bir şekilde düzenleyen ve çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlayan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2022). Bu çalışmada veri analizi; verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması basamaklarına göre yapılmıştır. Bu süreçte sorulara verilen yanıtlar alt kategoriler halinde gruplanmış; ulaşılan bulgular tablo halinde sunulmuş, alt kategorilerin karşısında frekansları gösterilmiştir. Araştırmada, yer yer katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

1. Akran zorbalığının tanımlarına ilişkin bulgular

Okul müdürlerine “Okulunuzda yaşanan akran zorbalığını nasıl tanımlarsınız?” sorusu sorularak akran zorbalığını tanımlamaları istenmiştir. Yapılan tanımlardan elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Tanımları

Tema	Alt Temalar	N	%
Akran Zorbalığı	Fiziksel zarar verme	26	92,86
	Sözlü zarar verme	24	85,71
	Psikolojik baskı yapma	20	71,43
	Şiddet uygulama	19	67,86
	Dışlama	15	53,57
	Aşağılama	13	46,43
	Anlaşmazlık	10	35,71
	Taciz	8	28,57
	Alay etme	5	17,86

Tablo 2’ye göre; katılımcıların sırasıyla akran zorbalığını fiziksel zarar verme, sözlü zarar verme, psikolojik baskı yapma, şiddet uygulama, dışlama, aşağılama, anlaşmazlık, taciz ve alay etme olarak tanımlamışlardır. Okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin tanımlarından bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

- M4. “Bence akran zorbalığı, yakın yaş grubundaki çocukların birbirlerine fiziksel olarak zarar vermeleridir.”
- M7. “Akran zorbalığı, yaşıt olan çocukların birbirlerine sözlü hakaretlerde bulunmaları, birbirlerini aşağılamaları ve alay ederek karşdakini rahatsız etmeleridir.”
- M9. “Aslında akran zorbalığı yaşıtların birbirlerini bir tür psikolojik baskı altına almalarıdır. Buna psikolojik şiddet de diyebiliriz belki.”
- M10. “Akran zorbalığı, bir grup çocuğun bir diğer kişiyi veya grubu dışlaması, onunla ya da onlarla herhangi bir paylaşımda bulunmaması, onları tecrit etmesidir.”
- M13. “Akran zorbalığı fiziksel, sözlü ve psikolojik tacizdir bence.”
- M15. “Akran zorbalığını karşı tarafa şiddet uygulama olarak tanımlayabiliriz. Çünkü akran zorbalığının temelinde birilerine zarar verme düşüncesi yatmaktadır. Bu şiddet fiziksel ya da duygusal olabilir.”
- M19. “Akran zorbalığı, çocuklar arasında ortaya çıkan anlaşmazlığın dışa yansımasıdır. Akran zorbalığı bir tür anlaşmazlıktır. Anlaşmazlık baş gösterince dışa vurumları farklı şekillerde kendini göstermektedir.”
- M20. “Bana göre akran zorbalığı çocuğun bilinçli veya bilinçsiz olarak arkadaşları üzerinde baskı kurması ya da akran gruplarının birbirine karşı belli konularda üstünlük kurmaya çalışmasıdır.”
- M21. “Akran zorbalığı, kişiyi istemediği bir şeyi yapmaya zorlamak, zor kullanarak devamlı istenmeyen şeyleri yapmaya mecbur bırakmaktır.”
- M24. “Akran zorbalığı akranların birbirlerini alaya almaları, özellikle daha pasif durumdaki akranlarına karşı acımasız ve devam eden bir alaya alma durumudur.”
- M27. “Akran zorbalığı okulun düzenini bozan ve çocukları mutsuz eden istenmeyen kötü tutum ve davranışlardır.”

2. Akran zorbalığının çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular

Okul yöneticilerine “Okulunuzda yaşanan akran zorbalığının çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusu sorularak akran zorbalığının çocuklar üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini açıklamaları istenmiştir. Yapılan açıklamalardan elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Akran Zorbalığının Çocuklar Üzerindeki Etkilerine İlişkin Veriler

Tema	Alt Temalar	N	%
Zorba	Sosyalleşememe	23	82,14
	Alışkanlığa dönüşme	20	71,43
	Psikolojik bozukluk	18	64,29
	Kötülükten zevk alma	15	53,57
	Kendine zarar verme	10	35,71
Kurban	Korku	27	96,43
	Kaygı	24	85,71
	İçine kapanma	21	75,00
	Şüpheli olma	18	64,29
Tanık	Korku	20	71,43
	Kaygı	18	64,29
	Model alma	15	53,57
	Eğlenceli görme	9	32,14

Tablo 3’e göre; katılımcıların zorba açısından akran zorbalığının sosyalleşmeyi engellediğini, alışkanlığa dönüştüğünü, psikolojik bozukluğa neden olduğunu, kötülükten zevk alır hale getirdiğini, kendine zarar vermeye neden olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar kurban açısından akran zorbalığının korkuya, kaygıya, içine kapanmaya, şüpheliğe neden olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılar tanık açısından akran zorbalığının korkuya, kaygıya, zorbayı model almaya ve zorbalığı eğlenceli görmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin akran zorbalığının çocuklar üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Zorba açısından

M8. “Akran zorbalığı yapan çocukların arkadaşları olmaz ve bu çocuklar sosyal bir çevrede yaşayamazlar. Bunların sosyalleşememek gibi bir sorunları ömür boyu devam eder.”

M12. “Akran zorbalığı zorbalık yapan kişide alışkanlığa dönüşebilir. Bu da toplumda istenmeyen bir kişi olmasına neden olur.”

M24. “Aslında akran zorbalığı yapan kişilerin pek normal olmadıkları söylenebilir. Çünkü zorbalık kişilerin psikolojileri üzerinde olumsuz etki yaparak psikolojilerini bozar.”

M27. “Zorba davranışlar gösteren kişilerin zamanla çevrelerine zarar verdikleri gibi kendilerine de zarar vermeye başladıkları bilinmektedir. Bu kişiler bu davranıştan hem fiziksel hem de duygusal zarar görebilmektedirler.”

Kurban açısından

M16. “Akran zorbalığı kurban açısından ciddi korkulara neden olmaktadır. Çünkü kendisine uygulanan zorbalığı unutamamakta ve tekrarlanması korkusu yaşayabilmektedir.”

M19. “Zorbalıkla karşılaşmış kurbanda ciddi bir kaygı oluşur. Çocuğun kaygı düzeyini yükselten zorba davranışlar, bu kaygılı yapının bireyde sürekli hale gelmesine de neden olabilmektedir.”

M21. “Akran zorbalığıyla karşılaşan kurbanların genellikle içlerine kapandıkları ve sindikleri bilinmektedir.”

M27. “Akran zorbalığı kurbanda şüpheli olma oluşturmaktadır. Çünkü kurban her an kendisine zorbalık uygulanabileceği kaygı ve korkusuyla yaşadığından herkesten ve her şeyden şüphelenebilmektedir.”

Tanık açısından

M1. “Akran zorbalığına tanık olan kişide korkuya dayalı ciddi travmalar oluşabilmektedir. Kötü bir olaya tanık olmak elbette ki kişiyi korkutmaktadır. Bu kişi çocuk olunca korku düzeyi daha da yükselmektedir.”

M4. “Akran zorbalığı tanık açısından kaygı verici bir durumdur. Kişi geleceğinden ve rahat yaşamaktan kaygı duymaya başlar ve bu da psikolojisini olumsuz etkiler.”

M7. “Bazen tanıkların zorbalık yapan akranlarını gözlerinde büyütür ve kahramanlaştırdıkları ve onları model aldıkları da görülmektedir. Bu da çocuklar üzerindeki olumsuz bir etkidir.”

M28. “Akran zorbalığına tanık olan kişilerin, uygulanan zorbalığı bir film izler gibi izledikleri ve bunu bir eğlenceye dönüştürdükleri de gözlenebilmektedir. Bu çok kötü bir durumdur. Bir başkasının mutsuzluğunu eğlence bilmek yanlıştır.”

3. Okullarda karşılaşılan akran zorbalığı türlerine ilişkin bulgular

Okul yöneticilerine “Okulunuzda ne tür akran zorbalığı davranışlarıyla karşılaşmaktasınız?” sorusu sorularak okullarda yaşanan akran zorbalığı türlerini açıklamaları istenmiştir. Yapılan açıklamalardan elde edilen veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Okullarında Karşılaştıkları Akran Zorbalığı Türlerine İlişkin Veriler

Tema	Alt Temalar	N	%
Fiziksel zorbalık	Vurma	25	89,29
	Çelme takma	22	78,57
	Çarpma/omuz atma	20	71,43
	Aletle yaralama	13	46,43
	İtme	10	35,71
	Tükürme	5	17,86
Sözel zorbalık	Küfür etme	27	96,43
	Hakaret etme	25	89,29
	Yüksek sesle bağırma	20	71,43
	İftira atma	14	50,00
	Alay etme	11	39,29
	Lakap takma	6	21,43
Duyusal Zorbalık	Korkutma	22	78,57
	Sindirme	19	67,86
	Baskı altına alma	17	60,71
	Dışlama	12	42,86
	Küsme	9	32,14
	Kıskançlık	5	17,86

Tablo 4’e göre; katılımcıların fiziksel zorbalık kapsamında öğrencilerin sırasıyla, vurma, çelme takma, çarpma, aletle yaralama, itme ve tükürme davranışlarında bulunduklarını; sözel zorbalık kapsamında sırasıyla küfür etme, hakaret etme, yüksek sesle bağırma, iftira atma, alay etme ve lakap takma davranışlarında bulunduklarını; duygusal zorbalık kapsamında ise sırasıyla korkutma, sindirme, baskı altına alma, dışlama, küsme ve kıskançlık davranışlarında bulunduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin okullarında karşılaştıkları akran zorbalığı türlerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Fiziksel zorbalık

M11. “Okulmda en sık karşılaştığım zorbalık türü vurmadır. Akran zorbalığı davranışı gösteren zorba çocukların arkadaşları olmaz ve bu çocuklar sosyal bir çevrede yaşayamazlar. Kavga ve vurma davranışı okulda ciddi bir akran zorbalığı olarak karşımıza çıkmaktadır.”

M13. “Bazı zorba çocukların durup dururken diğer çocuklara çelme taktıkları ve onların düşerek yaralanmalarına neden oldukları bilinmektedir. Çelme takma suçu örtbas etmede kullanılan bir zorbalık davranışdır bence.”

Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

M19. “Çarpma ya da omuz atma okulda sıkça karşılaşılan bir zorbalık davranışıdır. Aralarında husumet olmuş çocuklar arasında sıkça görülen bu çarpma ya da omuz atma davranışı çoğu zaman kavgalara neden olabilmektedir.”

M25. “Aletle yaralama en kötü zorbalık davranışıdır bence ve günümüzde okullarda sık görülmeye başlamıştır. Bıçak ya da silahtan öte kalemle veya başka eğitim araç gereçleriyle de bu davranış gösterilebilmektedir.”

M26. “İtme okulda çok sık gözlemlediğim bir zorbalık davranış türüdür. Öğrencilerin birbirlerini merdivenlerden ya da yüksek yerlerden iterek zarar verdikleri vaka sayısı oldukça fazladır.”

M28. “Zorba öğrencilerin diğer öğrencilere tükürdükleri ve bu durumu bir fiziksel şiddete dönüştürdükleri bir gerçek. Tükürmek aslında fiziksel şiddetin bir başlangıcıdır ve çok yaygın bir akran zorbalığı davranışıdır maalesef.”

Sözel zorbalık

M2. “Küfür etmek okullarda en sık görülen bir sözel zorbalık türüdür. Öğrencilerin bu küfürleri sosyal medyadan öğrendiklerini düşünüyorum.”

M9. “Zorba öğrenciler sorun yaşadıkları akranlarına ağıza alınmayacak hakaretlerde bulunabilmektedirler. Bu hakaretler bir süre sonra öğrenciler üzerinde kalıcı hale gelmektedir.”

M20. “Akran zorbalığının bir türü de yüksek sesle bağırma. Çünkü zorba öğrenciler yüksek sesle bağırarak diğer öğrencileri sindirmekte ve korkutmaktadırlar.”

M22. “İftira atmak bence ciddi bir zorbalık türüdür. Çünkü hedef alınan kişiye çok yönlü zarar verebilen kötü bir davranıştır ve öğrenciler bu davranışı grup halinde yapmaktadırlar.”

M26. “Zorba öğrencilerin en belirgin davranışlarından biri diğer öğrencilerle alay ederek onları sindirmektedir. “Ezik”, “zavallı” gibi alay sözleri özellikle öğrenciler arasında yaygındır.”

M27. “Zorba öğrenciler özellikle fiziksel yapısından yola çıkarak akranlarına lakap takabilmektedirler. Bir süre sonra bu lakaplar isim gibi çocuklar üzerine yapışmaktadır. Takılan lakaplar da genellikle kötü lakaplar olmaktadır.”

Duygusal zorbalık

M5. “Akran zorbalığının özünde korkutma vardır. Zorba çocuklar sıra dışı tutum ve davranışlarıyla diğer çocukları korkutmakta ve onlara istediklerini yaptırmaktadırlar.”

M8. “Akran zorbalığına maruz geçen çocuklarsa sinme davranışı oluşur. Zorbalar da kullandıkları enstrümanlarla diğer çocukları sindirerek rakip olmaktan çıkarmaktadırlar.”

M11. “Zorba çocukların uyguladığı bir zorbalık türü de baskı altına almaktır. Bu çocuklar akranlarını baskı altına alarak kendilerine itaat etmelerini sağlamaktadırlar.”

M18. “Dışlama akran zorbalığının en sık kullanılan türüdür. Hiçbir öğrenci diğer arkadaşları tarafından dışlanmak istemez çünkü.

M23. “Küsme davranışı zorbalığa dönüşebilmektedir. Zorba çocuklar diğer çocuklarla küserek onları yalnız bırakma ve tecrit etmektedirler.”

M25. “Zorba davranışların biri bence kıskançlıktır. Kıskanç öğrenciler genellikle diğer öğrencilere zorba davranışlar uygulamaktadırlar. Kıskançlık güçlü bir duygudur ve çocukların rakiplerine zorba davranışlar göstermelerine neden olmaktadır.”

4. Akran zorbalığının ortaya çıkma nedenlerine ilişkin bulgular

Okul yöneticilerine “Okulunuzda yaşanan zorbalık davranışlarının çıkış nedenleri nelerdir?” sorusu sorularak akran zorbalığının çıkış nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Yapılan açıklamalardan elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Akran Zorbalığının Ortaya Çıkma Nedenlerine İlişkin Veriler

Tema	Alt Temalar	N	%
Aile	Yetiştirme tarzı	27	96,43
	Ekonomik durum	25	89,29
	Aile bütünlüğü	21	75,00
	Kardeş sayısı	17	60,71
Medya	İnternet	26	92,86
	Sosyal medya	24	85,71
	Tv programları	21	75,00
	Elektronik oyunlar	10	35,71
Çocuk	Psikolojik sorunlar	27	96,43
	Kavgacı kişilik	22	78,57
	Kıskançlık	18	64,29
	Sosyal olamama	11	39,29

Tablo 5'e göre; katılımcıların akran zorbalığının ortaya çıkışında aileyi, medya ve çocuğun kendisini sorumlu tuttukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar yetiştirme tarzını, ekonomik durumu, aile bütünlüğünü ve kardeş sayısını aileden kaynaklanan nedenler olarak sıralarken; interneti, sosyal medyayı, Tv programlarını ve elektronik oyunları medya kaynaklı nedenler arasında; psikolojik sorunları, kavgacı kişiliği, kıskançlığı ve sosyal olmamayı ise çocukta kaynaklanan nedenler arasında saymaktadırlar. Okul yöneticilerinin okullarında karşılaştıkları akran zorbalığının ortaya çıkış nedenlerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Aile

M3. "Aile çocuğu nasıl yetiştirirse o da öyle davranır. Ailesinden şiddeti öğrenen şiddet uygular bu kadar basit aslında."

M8. "Ailenin ekonomik durumunun çocuklarda zorbalık davranışlara neden olduğunu söyleyebilirim. Yoksulluk çocukta diğer insanlara karşı bir nefret geliştirmesine neden olabilmektedir."

M12. "Boşanmış ebeveynlerin çocuklarında daha fazla akran zorbalığı davranışları gözlemlenebilmektedir. Bu yüzden aile bütünlüğü çok önemlidir."

M21. "Bazı ailelerdeki çocuk sayısının fazlalığı da zorbalığa neden olabilmektedir. Ailede kardeşler paylaşım konusunda sürekli rekabet halinde olduklarından bu durum günlük hayatlarına da olumsuz yansiyabilmektedir."

Medya

M6. "İnternet birçok konuda faydalıdır. Ancak çocukların zorbalık davranışların çoğunu internetten öğrendikleri açıktır."

M18. "Sosyal medya araçlarında izlenen videolara, okunan yazılar, atılan tweetler çocukları zorbalığa yönlendirebilmektedir. Sosyal medyanın bu anlamda faydadan çok zarar verdiği söylenebilir."

M25. "Tv programları rayından çıkmış durumdadır. Ailece izlenebilecek bir şey kalmadı televizyonda. Özellikle diziler gençlere ve çocuklara çok kötü örnek olmaktadır."

M28. "Elektronik oyunlar ve özellikle elektronik oyunların oynandığı yerler çocuklar için çok kötü örnekler oluşturabilecek yerler. Her türlü zararlı alışkanlığın ve faaliyetin icra edildiği yerlerdir oralar. Çocuklar savaş, ölüm, öldürme konulu oyunlara kendilerini kapıtararak aynı davranışları arkadaşlarına uygulayabilmektedirler."

Çocuk

M9. "Akran zorbalığı yapabilmesi için çocuğun psikolojik sorunlarının olması gerekir. Çünkü bu davranışlar normal bir çocuğun yapabileceği davranışlar olamaz."

M22. "Akran zorbalığı biraz da karakter meselesidir. Kişilik sorunu olan, kavgacı yapısı olan kişilerde bu tür davranışlar daha sık görülebilmektedir."

Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

M26. “Kıskanç çocuklar daha fazla zorba davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu çocuklar bir şeye ulaşamadıklarında, ona ulaşmış olan çocukları kıskanarak onlara zarar vermeye çalışmaktadırlar.”

M27. “Sosyal yönü zayıf olan öğrencilerin, çevre edinebilmek için zorba davranışlar gösterdikleri bilinmektedir. Çocuk bu sayede adından söz ettirmekte ve çevre edinebilmektedir.”

5. Akran zorbalığı ile başa çıkma konusunda uygulanan yöntemlere ilişkin bulgular

Okul yöneticilerine “Okulunuzda yaşanan akran zorbalığı ile başa çıkabilmek için ne tür yöntemler uyguluyorsunuz?” sorusu sorularak akran zorbalığıyla başa çıkma konusunda uyguladıkları yöntemleri açıklamaları istenmiştir. Yapılan açıklamalardan elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Akran Zorbalığıyla Başa Çıkma Yöntemlerine İlişkin Veriler

Tema	Alt Temalar	N	%
Yöntemler	Konuşma	26	92,86
	Eğitsel etkinlikler düzenleme	24	85,71
	Sportif faaliyetler düzenleme	21	75,00
	Ödüllendirme	17	60,71
	Cezalandırma	15	53,57
	Uzman desteği alma	12	42,86
	Ailelerden destek alma	7	25,00

Tablo 6’ya göre; katılımcılar konuşmayı, eğitsel etkinlikler düzenlemeyi, sportif faaliyetler düzenlemeyi, ödüllendirmeyi, cezalandırmayı, uzman desteği almayı ve ailelerden destek almayı zorba davranışlarla başa çıkma yöntemleri arasında saymaktadırlar. Okul yöneticilerinin akran zorbalığıyla başa çıkma yöntemlerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

M5. “Konuşmanın birçok sorunu çözeceğine inandığımdan zorbalık davranışı gösteren çocuklarla da konuşmayı tercih ederim ve bu bence etkili bir çözüm yöntemi.”

M7. “Okulda eğitsel etkinlikler düzenlediğinizde ve öğrenciler bu etkinliklerde görev aldıklarında daha az sorun yaşanmaktadır.”

M12. “Sportif faaliyetler çocukların enerjilerini atmalarını sağlamaktadır. Böylece sakinleşen çocukların zorba davranışlarda bulunma oranları azalmaktadır.”

M13. “İyi davranışlarda bulunan öğrencileri ödüllendirdiğinizde kendisine değer verildiğini fark etmekte ve bu da kötü davranışlarda bulunmalarını engellemektedir.”

M20. “Bence cezalandırmak en iyi yöntemdir. Atalarımız da hep öyle yapmıştır.”

M27. “Zorbalık uzman desteği alınarak çözülebilecek ciddi bir sorundur. Bir uzmandan yardım almak gerekir.”

M28. “Çocuğun ailesiyle görüşmek ve aileden destek almak akran zorbalığını çözmede etkili bir yöntemdir bence.”

6. Okul müdürlerinin akran zorbalığı ile baş etme konusunda eğitim alma durumlarına ilişkin bulgular

Okul yöneticilerine “Okulunuzda yaşanan akran zorbalığı ile baş etme konusunda eğitim aldınız mı, bu konuda ne tür bir eğitim almak istersiniz?” sorusu sorularak okul yöneticilerinin akran zorbalığı ile baş etme konusunda eğitim alıp almadıklarını ve ne tür bir eğitim almak istediklerini açıklamaları istenmiştir. Yapılan açıklamalardan elde edilen veriler Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Aran Zorbalığına Dair Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Veriler

Tema	Alt Temalar	N	%
Eğitim Alma Durumu	Eğitim aldım	6	21,43
	Eğitim almadım	22	78,57

Tablo 7’ye göre; katılımcıların büyük çoğunluğunun (%78,57) akran zorbalığına ilişkin eğitim almadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığı Hakkında Almak İstedikleri Eğitim Şekline İlişkin Veriler

Tema	Alt Temalar	N	%
Uygulamalı Eğitim	Örnek etkinlikler	26	92,86
	Konulu filmler	21	75,00
	Tiyatrolar	17	60,71
	Canlandırmalar	11	39,29
Teorik Eğitim	Seminer	19	67,86
	Konferans	15	53,57
	Panel	11	39,29
	Broşürler	6	21,43

Tablo 8’e göre; katılımcılar, akran zorbalığına ilişkin eğitimleri uygulamalı ve teorik eğitim olmak üzere ikiye ayırmakta; örnek etkinlikleri, konulu filmleri, tiyatroları ve canlandırmaları uygulamalı eğitim; seminer, konferans, panel ve broşürleri teorik eğitim kapsamında değerlendirmektedirler. Tablo, okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun uygulamalı eğitim almak istediklerini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin almak istedikleri eğitim şekline ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Uygulamalı eğitim

M1. “Konuyla ilgili örnek etkinlikler üzerinden giderek eğitim almak daha etkili olur.”

M21. “Akran zorbalığını konu alan sosyal içerikli filmlerin konunun kavranması açısından önemli olacağını düşünürüm.”

M26. “Tiyatrolarda seyredilen temsiller kalıcı olur. O yüzden akran zorbalığına ilişkin tiyatral bir eğitim iyi olur.”

Teorik eğitim

M19. “Seminlerde birçok konuyu öğrenmek mümkün.”

M23. “Akran zorbalığına ilişkin konferanslara meslektaşlarımla katılmasının iyi olacağını düşünüyorum.”

M28. “Zorbalık konusunda aydınlatıcı broşürler veya yayınlar dağıtılabilir bence.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin zorbalığı tanımlarken çoğu zaman fiziksel, psikolojik ve sözlü zarar vermeyi bir arada kullandıkları görülmüştür. Bu tanımlara ek olarak okul yöneticilerinin akran zorbalığını tanımlarken; baskı yapma, şiddet uygulama, dışlama, aşağılama, anlaşmazlık, taciz ve alay etme gibi farklı tanımlar kullandıklarına da rastlanmıştır. Şahin, Demirağ ve Aykaç (2009) yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin zorbalığı tanımlarken özellikle fiziksel zorbalık davranışına vurgu yaptıklarını ve sıklıkla zorbalık kavramını kaba kuvvet ve şiddet uygulama olarak betimledikleri belirtilmiştir. Katılımcılar, sınıfta çocukların en sık fiziksel zorbalık davranışlarından vurma ve itmeye yönelik davranışlar sergilediklerini, bununla birlikte sözel

Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

zorbalık davranışlarından küfürlü kelimeler kullanma davranışlarını da gösterdiklerini ve duygusal zorbalık davranışlarından oyuna almama, oyuncak paylaşmama, alay etme davranışlarının sınıf içerisinde daha sık gözlediklerini ifade etmişlerdir.

Özgöker (2018) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun akran zorbalığını tanımlarken “fiziksel zarar verme” kavramı üzerinde durdukları görülmüştür. Danacı ve Çetin (2016) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada çocukların çoğunlukla fiziksel zorbalık davranışlarına ve buna ek olarak dışlama ve alay etme gibi duygusal zorbalık davranışlarına maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Tepetaş, Akgün ve Akbaba-Altun (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin zorbalık davranışlarını daha çok fiziksel şiddet ve söz dinlemezik, nadiren ise sözel ve psikolojik zorbalık olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

Okul yöneticileri zorbalık davranışlarının çocukların gelişimi açısından risklerini “zorba”, “kurban” ve “tanık” çocukları göz önünde bulundurarak ayrı yarı tanımlamışlardır. Okul yöneticileri zorba açısından akran zorbalığının sosyalleşmeyi engellediğini, alışkanlığa dönüştüğünü, psikolojik bozukluğa neden olduğunu, kötülükten zevk alır hale getirdiğini, kendine zarar vermeye neden olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri kurban açısından akran zorbalığının korkuya, kaygıya, içine kapanmaya, şüpheliğe neden olduğunu ifade etmektedir. Okul yöneticileri tanık açısından akran zorbalığının korkuya, kaygıya, zorbayı model almaya ve zorbalığı eğlenceli görmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Özgöker (2018) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, zorbalık davranışlarının çocukların çocukları duygusal yönden risk altında bıraktığı sonucu araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Okul yöneticileri, zorbalık davranışlarını gerçekleştiren çocuklarda sıklıkla davranışların kalıcı olması riski ile sosyal gelişimlerinde olumsuzluk yaşamalarına etkisinin olduğu üzerinde durmuşlardır. Mermer (2012) tarafından yapılan çalışmada, zorbalık davranışları gerçekleştiren çocukların başkaları ile olumlu davranışlar geliştirmekte güçlük çektikleri ve bireyler arası olumlu etkileşimlerin verdiği mutluluk, manevi tatmin gibi hislerden mahrum kaldıkları, zorbalığa tanıklık eden çocukların ise korku, umutsuzluk, mutsuzluk gibi duygular yaşadıklarını, bulundukları ortamlarda tedirgin oldukları ve kendilerini güvende hissetmedikleri üzerinde durulmuştur. Arıman (2007) çalışmasında, zorbalığa maruz kalan çocukların akranları arasında kabul görmekte sorun yaşadıkları ve sosyal ilişkilerden kaçındıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sürekli zorbalığa maruz kalan bireylerin, öfkelerini kontrol etmekte zorlandıkları, daha sıklıkla saldırganlık içeren tepkiler verdikleri ve bu bireylerin akranları arasında daha az sevildikleri sonucuna ulaşmıştır. Oktay (2000) çalışmasında benzer sonuçlar elde ederek bu tür davranışlarla karşılaşan çocukların yüksek düzeyde kaygı yaşamakta olduklarını ve yalnızlık hissi duyduklarını belirtmiştir. Araştırmanın bulgularına paralel olarak, zorbalığa maruz kalan çocukların psikosomatik bozukluklar ve depresyon belirtileri gösterdikleri görülmüştür (Dake, Price & Telljohann, 2003).

Okul yöneticilerinin okullarında gözlemledikleri zorbalık davranış türlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, çoğunlukla fiziksel, duygusal ve sözel zorbalık davranışlarına rastladıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin fiziksel zorbalık kapsamında öğrencilerin sırasıyla, vurma, çelme takma, çarpma, aletle yaralama, itme ve tükürme davranışlarında bulunduklarını; sözel zorbalık kapsamında sırasıyla küfür etme, hakaret etme, yüksek sesle

bağırma, iftira atma, alay etme ve lakap takma davranışlarında bulunduklarını; duygusal zorbalık kapsamında ise sırasıyla korkutma, sindirme, baskı altına alma, dışlama, küsme ve kıskançlık davranışlarında bulunduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgulara benzer olarak Çubukçu ve Dönmez (2012) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin sıklıkla fiziksel, sonrasında sözel ve psikolojik şiddet tanımlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Zorbalık ve şiddet söz konusu olduğunda eğitimcilerin genellikle fiziksel boyutun üzerinde daha çok durdukları görülmektedir. Yöneticiler, zorbalık türleri arasında en çok fiziksel zorbalığın üzerinde durmuşlardır. Bunun nedeni ise, fiziksel zorbalık türünün daha kolay gözlemlenebilir olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları ile örtüşen Gültekin-Akduman (2012) çalışmasında, öğretmenler çocuklar arasında çoğunlukla fiziksel saldırı gördüklerini ifade etmişlerdir. Kepenekçi ve Çinkır (2003) çalışmalarında, okullarda en çok fiziksel ve sözel zorbalık davranışları ile karşılaşıldığını, en az ise duygusal ve cinsel zorbalığın gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Fiziksel zorbalık en yaygın olan ve en kolay fark edilen zorbalık davranış türüdür. Doğrudan temasa dayalı vurma, tekme atma gibi davranışlardan oluşmaktadır. Sözel zorbalığa maruz kalan bireyleri kullanan sözler küçük düşürüp incitebilmektedir. Duygusal zorbalık ise sosyal ilişkilerde red edilmeye yol açan zorbalık türüdür (Donnellan & Firth, 2006). Yapılan çalışmalarda, katılımcılar ağırlıklı olarak fiziksel zorbalık davranışlarına ilişkin vurgulamalarına karşın, öğrencilerin duygusal ve sözel zorbalık davranışlarına da sıklıkla maruz kaldıkları görülmektedir.

Araştırmada, okul yöneticilerinin akran zorbalığının ortaya çıkışında aileyi, medya ve çocuğun kendisini sorumlu tuttıkları tespit edilmiştir. Okul yöneticileri yetiştirme tarzını, ekonomik durumu, aile bütünlüğünü ve kardeş sayısını aileden kaynaklanan nedenler olarak sıralarken; interneti, sosyal medyayı, Tv programlarını ve elektronik oyunları medya kaynaklı nedenler arasında; psikolojik sorunları, kavgacı kişiliği, kıskançlığı ve sosyal olmamayı ise çocuktan kaynaklanan nedenler arasında saymaktadırlar. Okul yöneticileri tarafından çocukların zorbalık davranışı sergileme nedenlerinin çoğunlukla ailesel faktörlerden kaynaklandığı, buna ek olarak bireylerin zorbalığa maruz kalma nedenlerinin ise çoğunlukla kişisel özelliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Akman, Yıldız ve Akyol (2018) çalışmasında benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bireylerin zorbalık davranışı gösterme nedenlerinin öğretmenler tarafından çoğunlukla ailesel faktörlere dayalı olarak açıklandığı görülmektedir. Yine aynı çalışmada, öğretmenler zorbalığın ailesel nedenlerden kaynaklandığını düşünürken; bireylerin kurban olma sebebinin ise kişisel faktörlerden kaynaklandığına inanmaları ilgi çekici bir sonuç olarak yorumlanmaktadır (Akyol, Yıldız ve Akman, 2018). Dölek (2001) çalışmasında, zorba çocukların genellikle ailelerinden ilgi ve sevgi görmediklerini ve bu nedenle kendilerini kabul ettirebilmek için zorba davranışlara başvurduklarını belirlemiştir. Gültekin-Akduman (2010) çalışmasında, aile yapısının akran zorbalığı üzerinde önemli bir etken olduğunu tespit etmiştir. Çubukçu ve Dönmez (2012) çalışmasında ise, okulda yaşanan şiddetin çoğunlukla, aile içi şiddetten kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin zorbalık davranışlarını önleme konusunda uyguladıkları yöntemlere bakıldığında, yöneticilerin konuşmayı, eğitsel etkinlikler düzenlemeyi, sportif faaliyetler düzenlemeyi, ödüllendirmeyi, cezalandırmayı, uzman desteği almayı ve ailelerden destek almayı zorba davranışlarla başa çıkma yöntemleri arasında saydıkları görülmektedir. Tepetaş, Akgün ve Akbaba-Altun (2010); öğretmenlerin, zorba davranışları sonlandırmak için aileler ile konuşarak, çocukları cezalandırarak, çocuklarla konuşup problemi kendilerinin çözmesine

Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

yardım ederek müdahale ettiklerini ifade etmişlerdir. Şahin, Demirağ ve Aykac (2009), çalışmalarında zorbalığı önlemek için öğretmenlerin çoğunlukla, velilerle konuşarak ve onlara bilgi vererek sorunu çözdüklerini belirtmişlerdir. Sadık ve Aslan (2015), çalışmalarında öğretmenlerin derste değişiklikler yapma, öğrenciler ile kural belirleme ve öğrenciye sevgi gösterme yöntemlerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun akran zorbalığı hakkında eğitim almadıkları belirlenmiştir. Özgöker (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun zorbalık davranışları ile baş etme konusunda daha önce herhangi bir eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri akran zorbalığına ilişkin eğitimleri uygulamalı ve teorik eğitim olmak üzere ikiye ayırdıkları; örnek etkinlikleri, konulu filmleri, tiyatroları ve canlandırmaları uygulamalı eğitim, seminer, konferans, panel ve broşürleri teorik eğitim kapsamında değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Uygulamalı eğitim almak isteyen öğretmenlerin okuldaki zaman ve yoğunluklarına dikkat çekerek çözüm odaklı ve örnek etkinlikler içeren eğitimler almak istediklerini ifade ederken, bir kısım öğretmen ise bilgilendirmeye dayalı seminer ve konferanslar aracılığı ile akran zorbalığı hakkında bilgilendirilmeye gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Öneriler

1. Okul yöneticilerinin eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerce gerçekleştirilecek zorbalık davranışlarını tanıyabilmeleri ve etkili müdahalede bulunabilmeleri için davranış izleme ve değerlendirme teknikleri konusunda eğitilmelidirler.
2. Okullarda akran zorbalığına yönelik “sıfır tolerans” anlayışı benimsenmeli, bu doğrultuda sadece okul yöneticileri değil, bütün okul çalışanları zorbalık konusunda bilinçlendirilmelidir.
3. Eğitim-öğretim ortamlarındaki zorbalık davranışları ile başa çıkma ve erken müdahale konularında yetkinliklerinin artırılabilmesi için okul yöneticilerinin etkili uygulamaya dönük hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır.
4. Okul yöneticileri, akran zorbalığıyla etkin mücadele edebilmeleri amacıyla yasal açıdan desteklenmelidirler.
5. Okul aile iş birliği zorbalık davranışlarının engellenmesi açısından kritik önem taşıdığından, ailelere zorbalık davranışları konusundaki bilgi düzeylerini ve farkındalıklarını artırıcı uygulama temelli eğitimler verilmelidir.
6. Nitel bir araştırma olarak desenlenmiş olan bu çalışmada okul yöneticilerinin akran zorbalığına ilişkin farkındalıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Gelecekte bütün okul çalışanlarının akran zorbalığına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini belirleyici çalışmalar yapılabilir.
7. Akran zorbalığı sorunu okul yöneticilerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu gibi değişkenler açısından da incelenebilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Akyol, N. A., Yıldız, C. & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459.
- Alikaşifoğlu, M. (2011). Akran istismarı. *Türk Pediatri Arşivi Dergisi*, (46), 31-34.
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bakioğlu, A. (2016). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Nobel yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başaran, İ.E. (2000). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayrak, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(1), 568-586.
- Bayraktar, S. (2012). *Psikolojik travma*. İstanbul: Nobel Tıp Yayınevi
- Boyacı, A. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çinkır, Ş. & Karaman-Kepeneci, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (34), 236-253.
- Çubukçu, Z. & Dönmez, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki şiddet üzerine görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 89-108
- Dake J. A., Price, J. H. & Telljohann, J. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173-181.
- Danacı, M. O. & Çetin, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların kişisel/sosyal-dil-motor gelişimleri ile olan ilişkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(2).53-72
- Donnellan, C. & Firth, L. (2006). *Bullying*. Cambridge: Independence. Educational Pub.
- Dölek, N. (2001). *ilk ve orta öğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbacı davranışların incelenmesi ve "Zorbalığı önleme Tutumu Programı"nın etkisinin araştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ekiz, D. (2016). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık

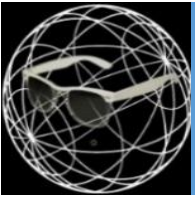
Okul Yöneticilerinin Akran Zorbalığına İlişkin Görüşleri

- Erdoğan, İ. (2010). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilim Dergisi*, 6(2), 511-537
- Gültekin-Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 121-137.
- Gün, N. & Koç, S. (2006). *Özsaygı, öncelikler listesinde kaçınıcı sıradasın?* İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 70-87
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539-562.
- Kepenekci, K.Y. & Cinkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (34), 236-253.
- Mermer F. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinde akran çatışmasının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Minaz, M.B. (2019). Okul yönetiminde etik liderlik. M. A. Akın (Ed.). *Etik Liderlik içinde* (ss. 57-191). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151-156.
- Özgöker, S. (2018). *Okulöncesi öğretmenlerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs
- Patton, M. Q. (2018). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Sadık, F. & Aslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 115-138
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahin, M., Demirağ, S. ve Aykac, F. (2009). Anasınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-16.
- Şahin, S. , Atasoy, B. & Somyürek, S. (2010). Öğretmen eğitiminde örnek olay yöntemi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 227-253.

- Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Taş, H. (2018). Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri kolunda faaliyet gösteren sendikaların yenilenen öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin programın öğeleri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 440-454
- Taş, H. & Kiroğlu, K. (2018). Assessment of the 2017 primary school social studies curriculum according to teachers' views. *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716
- Taş, H. & Minaz, M. B. (2021). Knowledge levels of teachers with refugee student(s) in their class related to classroom management. *SAGE Open*, 11(4), 1-12. doi:10.1177/21582440211061369
- Tepetaş, Ş.G., Akgün, E. & Akbaba-Altun, S. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1675-1679.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Uluğ, F. & Beydoğan, B. (2009). Kamu örgütlerinde psikolojik taciz. *Amme İdaresi Dergisi*, 42(1), 55-86.
- Uysal, H. & Dinçer, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Yıldırım, Ş. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Etik Beyanı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla yazarlar tarafından 05.12.2023 tarihli Etik Beyan Formu imzalanmıştır.



Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışları Önleme Stratejileri

Tarık Korkmaz* - Erkan Gönül* - Hülya Eyigün Odabaşı*

Öz

Sınıf öğretmenlerinin en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını, bu davranışların nedenlerini ve bu davranışları önleme stratejilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada durum incelemesi yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırmancının çalışma grubunu kamu okullarında görev yapan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 18 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş, yer yer katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin en çok güdültü yapma, yalan söyleme, sık şikâyet etme, küfürlü konuşma, alay etme, dikkat eksikliği, inkar etme, akran zorbalığı, kavga etme, saygısızlık, önemseme, derse ilgisizlik ve inatlaşma davranışlarıyla karşılaştıkları ve istenmeyen davranışları önlemek için öğrenciyle konuşma, kural koyma, veliyle görüşme, idareye bildirme, sorumluluk verme, cezalandırma, ödüllendirme, kendini sorgulama ve yok sayma stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İstenmeyen davranışlar, Önleme stratejileri, Okul, Öğretmen, Öğrenci

Unwanted Student Behaviors Encountered by Primary School Teachers and Strategies to Prevent These Behaviors

Abstract

The case study approach was preferred in this study, which aims to determine the most common undesirable student behaviors encountered by primary school teachers, the reasons for these behaviors and the strategies to prevent these behaviors. The study group of the research consists of 18 primary school teachers working in public schools and determined by the criterion sampling method. Research data was collected with a semi-structured interview form. This form was developed by researchers. The data obtained in the research were analyzed with the content analysis technique, and direct quotations were made from the participants' opinions in some places. In the research, the most common behaviors that teachers encounter are making noise, lying, complaining frequently, using swear words, mocking, lack of attention, denial, peer bullying, fighting, disrespect, disregard, lack of interest in the lesson and stubbornness and they stated that to prevent undesirable behaviors, talking to the student, setting rules, meeting with the parents. It was concluded that they used the strategies of reporting to the administration, giving responsibility, punishing, rewarding, questioning themselves and ignoring.

Keywords: Unwanted behaviors, Prevention strategies, School, Teacher, Student

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 09.01.2024	Kabul Tarihi: 01.03.2024
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atıf: Korkmaz, T., Gönül, E. & Eyigün-Odabaşı, H. (2024). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışları önleme stratejileri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 112-128, doi:10.5281/zenodo.10688681

* Müdür Yardımcısı, 75.Yıl Cumhuriyet Ortaokulu, tarik_korkmaz52@hotmail.com, ORCID: 0009-0008-5415-4001, Türkiye

* Öğretmen, Eskipazar Ortaokulu, gunbey@hotmail.com, ORCID: 0009-0009-6306-7089, Türkiye

* Öğretmen, 75.Yıl Cumhuriyet Ortaokulu, hulyaeyigun@hotmail.com, ORCID: 0009-0001-8471-1154, Türkiye

Giriş

İstenmeyen öğrenci davranışı, sınıfta öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının; öğrenmesini, güvenliğini ve sosyalleşmesini engelleyen, sınıfın ve arkadaşlarının eşyalarına zarar veren, sınıfta olumlu bir öğrenme ikliminin sürdürülmesini kısıtlayan ve öğretmenlerin moralini bozan, sınıfta iletişimi bozarak zihinsel, duygusal ve fizyolojik değişmelere neden olan psikolojik gerilim durumudur (Gökyer & Doğan, 2016). Öğrencilerdeki istenmeyen davranışlar, eğitim öğretimin hedefine ulaşmasına engel olan, etkili ve kaliteli bir ortamının sağlanması için baş edilmesi gereken sorunlardır (Akpınar & Özdaş, 2018). İnsanlar gereksinimlerini karşılayabilmek için doğasında var olan istemsiz davranışlar gösterebilirler. Bu davranışlar, toplum tarafından hoş karşılanmayan bir yönde eğilim gösterebilir. İstenen davranışlar ise, bireyin içinde bulunduğu toplumsal koşullara, insanların değer yargılarına ve toplumda oluşan kurallara göre değişebilmektedir (Saritaş, 2006).

Sınıf; geçmiş yaşantıları, değer yargıları, kültürleri, ilgileri, yetenekleri ve zeka düzeyleri bakımından farklı özelliklere sahip öğrencilerden meydana gelen bir toplumsal gruptur. Sınıfta yer alan öğrencilerin gereksinimleri, beklentileri, öncelikleri, hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, öğrenme biçimleri, çalışma alışkanlıkları, tutumları, duyguları farklılık gösterir (Öztürk, 2019; Saritaş, 2006). Farklılıklar kendini sınıfta değişik öğrenci davranışları biçiminde gösterir. Farklılıklar, bazı durumlarda sınıfın havasına hoş bir renk, güzel bir anı katarken bazı durumlarda ise sınıfın psikolojik, toplumsal ve duygusal yapısına zarar verebilmektedir. İşte bu tür davranışlar istenmeyen davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Saritaş, 2006; Tertemiz, 2006).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının fazla görülmesi, sadece öğretmenleri değil okul yöneticilerini ve öğrenci ailelerini de zor durumda bırakabilir. Karşılaşılan bu davranışlar, eğitim ve öğretimde aksaklığa yol açarken, bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. Sınıftaki istenmeyen davranışlar; sınıf düzenini ve eylemlerini bozar, amaçlara ulaşmayı engeller ve özellikle zaman kaynağının kötü kullanımına neden olur (Başar, 2016). İstenmeyen öğrenci davranışları, sınıf ortamında eğitsel amaçların gerçekleştirilmesinde engel olarak karşımıza çıkan ve sınıf üyelerini de etkileyen her türlü davranış kapsamaktadır (Akçadağ, 2005). Öğrencideki olumsuz davranışların sınıf ortamında eğitime engel olması, sınıf arkadaşları ve kendisinin güvenliğini olumsuz yönde etkilemesi, sınıf araç gereçlerine zarar vermesi ve toplum içinde benimsenmesine engel olması durumu olarak sıralanabilir.

Sınıfta istenmeyen davranışların nedenleri şunlardır; sınıfın fiziksel özelliklerinin yetersizliği, öğrencilere sorumluluk verme biçimi, öğretmenin sınıf yönetim becerisi, öğrenciden kaynaklanan nedenler, öğretim etkinliklerinin öğrencilerinin ihtiyaç ve ilgilerine uygun olmaması, öğretim etkinliklerinin planlanmaması, sınıfta sorunlu özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bulunması, öğrencilerin gelişim özelliklerine bağlı değişikliklerden oluşan sorunlar, öğrencilerin birbirleriyle ilişkisidir (Akçadağ, 2005; Ataman, 2000; Çetin, 2013).

Öğrenci davranışlarını etkileyen çok fazla faktör vardır. Yiğit (2004) bu faktörleri sınıf içi ve sınıf dışı etkenler olarak sınıflandırmaktadır. Sınıf dışı etmenler çevre ve özellikleri, okuldaki bireyler arasındaki uyumsuzluk ve geçimsizlik, akademik başarısızlık, okuldaki sıra dışı öğrencilerin çokluğu, öğrenciler için öğrenme fırsatlarının eşit olmayışı, öğretmenin sosyal ve akademik deneyimi olarak sıralanmaktadır. Öğrenme ortamı etkileri ise, öğrenme ortamının sağlıklı olması, sınıfta öğrencileri olumsuz davranışlara yönlendirebilecek öğrenci varlığı,

İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Stratejileri

öğretmenlerle ilgili öğrencilerde egemen olan yanlış inançlar. Öğretmenin öğrencinin tepkisini çekecek türden davranışları sıklıkla sergilemesi şeklinde sıralamaktadır (Korkmaz, Korkmaz ve Özkaya, 2009).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülmesinde öğrencinin derslerdeki başarısızlığının etkisi çok büyüktür. Akademik anlamda belirli bir seviyede olan öğrencilerde olumsuz olarak adlandırılan davranışlara daha az rastlandığı söylenebilir (Sarıtış, 2006). Öğrencilerin kişilik yapısına, sosyo-ekonomik durumu, yaş aralığı, cinsiyetleri, öğrenim gördükleri eğitim kademeleri davranışlarını farklılaştırmaktadır. Bu sebeple, her istenmeyen davranışın, aynı koşullar altında değerlendirilmemesi, bu davranışların diğer tüm öğrenciler için aynı nedene bağlanmaması ve bu davranışların çeşitli kategoriler altında değerlendirilmemesi gereklidir (Özer, Bozkurt & Tuncay, 2014).

Sınıf içinde önemli ya da önemsiz istenmeyen birçok öğrenci davranışının altında mutlaka bir neden bulunmaktadır. Sınıf ortamında bulunan öğelerin karşılıklı olarak birbirini etkilemeleri bu nedenlerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin mesleğine bakışı, karakter özellikleri, öğrencilerin sahip oldukları yeterlilikler ile sınıfın fiziki ortamı, sınıf içerisindeki iletişim ve etkileşim bu kaynaklardan bazılarıdır (Özer & Bozanoğlu, 2016). Olumsuz öğrenci davranışları öğrencilerden, sınıfın fiziki ortamından ve öğretmenlerden kaynaklanabildiği gibi; sosyal nedenlerden, geçmiş yaşantılardan, eğitim öğretim programlarından ve yöntemlerinden, sınıftaki düzensizliklerden de kaynaklanabilmektedir (Balay, 2016). Herhangi bir davranışın sorun olarak değerlendirilmesinde öğretmenin tutumu da önemlidir. Kontrolü elinde tutmaya çalışan bir öğretmenin, öğrencilerin küçük hatalarını görmezden gelemeyip tepki göstermesi sorunları daha karmaşık bir hale getirebilir. Bununla birlikte sınıf kontrolünü elinde tutamayan bir öğretmenin duyarsız tavrı da öğrenci davranışlarının olumsuz yönde değiştirebilir.

Öğretmen sorunları sınıflandırma yanlısına düşmemelidir. Sorunlu davranışın sebeplerini iyi araştırmalı ve bu davranışlara göre hareket etmelidir. Sorunu doğru çözebilme için doğru anlamak gereklidir. Sınıf ortamında karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışları genellikle öğrencilerin derslerde sıkılmasından, güce karşı koymasından, kurallara uymak istememesinden, dikkat çekme ihtiyacından ve kuralları yeteri kadar bilmemesinden kaynaklanabilir.

Öğrencilerde istenmeyen bir davranış görüldüğü zaman hemen müdahale etmek gibi yanlış bir davranış gösterilmemelidir. Her şeyden önce istenmeyen davranışın nelerden kaynaklandığı tespit edilmeli sonra bu davranışla baş etme yoluna gidilmelidir (Tertemiz, 2006). Sınıf içerisinde veya okul ortamında istenmeyen davranışlarla baş çıkmak için planlı çalışmalar yapılmalı, davranışlarda tutarlı olunmalı, öğretmen öğrenciyi kontrol altında tutmalı, sınıf içinde kurallar belirlemeli ve öğrencileri hedefe yönlendirme yapmalıdır (Ünal & Ada, 2000).

İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmede; öğretmenler öğrencileri kontrol altında tutmak için öğrencilere otoritelerini göstermeye çalışmakta, öğrencileri ödüllendirme ve ceza verme gibi yollara başvurmaktadır (Başar, 2016). Öğretmen öğrencisini tanımalı, öğrencinin davranışını olumlu yönde nasıl değiştirebileceğini belirleyerek istendik davranış oluşturma yoluna gitmelidir. Öğrencinin olumlu davranışlarının ardından öğrenciyi ödüllendirmek, okul ortamında sosyal sorumluluklar vermek, öğrencinin kendisine olan özgüveni oluşturmak ve başkalarının düşüncelerinin de önemli olduğunu farkında olması da olumsuz davranışlarla baş

etmede etkilidir. İstenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmek, istenmeyen davranışların neler olduğunun tespit edilerek kontrolün elde tutulması olarak tanımlanabilir. İstenmeyen davranışlara karşı her zaman hazırlıklı olunmalı, bu tür davranışların neler olduğu bilinmeli, davranışların sebepleri araştırılmalı, olumsuz davranışlara anında müdahale edilmeli ve öğrencilerin yaptıkları istenmeyen davranışların farkındalığı sağlanmalıdır (Tertemiz, 2006).

Alanyazında istenmeyen öğrenci davranışlarını belirlemeye yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak ilköğretim dönemini kapsadığı görülmektedir (Boyras, 2007; Danaoğlu, 2009; Kocabey, 2008; Öz, 2012; Özer, Gelen & Kahramanoğlu, 2010; Sadık, 2008; Sadık & Doğanay, 2007; Yüksel, 2005). Yapılan bu araştırmaların sonuçlarına göre en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları arasında derse karşı ilgisizlik, arkadaşını şikâyet etme, izinsiz konuşma, derste başka şeylerle uğraşma gibi davranışların yer aldığı görülmektedir. Yine bu araştırmaların bulgularına göre; öğretmenlerin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışları ile karşılaştığında çocuğun davranışını görmezden gelme, çocuğu sözlü uyarma, öğrenciyi notla korkutma, çocuğun ailesi ile görüşme, fiziksel müdahale, ders sonrası öğrenciyle konuşma, öğrenciyi idareye gönderme gibi farklı disiplin stratejileri kullandığını göstermektedir.

Öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları istenmeyen davranışlar; öğrencilerin derste söz almadan konuşması, derse karşı ilgisiz olmaları, arkadaşlarına şiddet uygulaması, sınıfta gezinmeleri, küfredmeleri, saldırgan tavır içinde olmaları, kıskançlık yapmaları, etkinliklere katılmak istememeleri, gereksiz yere ağlama ve bağırmaları, arkadaşlarını sürekli şikâyet etmeleri, saygısız hareketler içinde olmaları ve öğretmenlerine karşı inatçılık yapmaları gibi davranışlar tespit edilmiştir. Bu tür davranışların yanlış veli tutumları, öğrencinin kişisel özellikleri ve çevrenin etkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntem olarak en çok uyarı, ödüllendirme, ceza verme, görmezden gelme ve rehberlik servisine yönlendirme yapmaları görülmektedir (Civelek, 2001).

İstenmeyen öğrenci davranışlarının olmadığı bir sınıf düşünülemez. Öğretmenlerin sınıfın çok yönlü olarak niteliğini, başarısını, üretim gücünü, verimini yakından etkileyen ana unsurlardan biri olarak algılanması, öğretmenlerin görüş ve önerilerini değerli kılmaktadır. Öğretmenlere atfedilen bu değerin/önemin, bu çalışmaya da değer/önem kattığı söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüş ve önleme stratejilerinin ortaya konmasının, bu sorunlarla karşılaşabilecek eğitimcilere/yöneticilere, karar mercilerine ve politika yapıcılara farklı ve önemli bir ufuk çizebileceği varsayımı da bu çalışmayı önemli hale getirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin sınıfta en sık karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğunu ve karşılaştığı bu davranışların üstesinden gelmede nasıl bir strateji kullandıklarını ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin okulda en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye ilişkin stratejileri nelerdir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını, bu davranışların nedenlerini ve öğretmenlerin bu davranışları önlemeye yönelik stratejilerini ortaya koymak amaçlandığından durum incelemesi yaklaşımı tercih edilmiştir. Durum incelemesi; incelenen olayın ya da durumun sınırlarının açık ve net olarak ortaya konduğu, yaratıcı çalışmalara ve yeni bulgulara ulaşılmasının sağlandığı, belirli bir olayın ya da durumun daha iyi anlaşılmasının temin edildiği bir yöntemidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kamu okullarında görev yapan 18 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 10'u erkek, 8'i kadındır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi, çalışma grubunu oluşturan katılımcıların belirli özelliklere sahip kişi, olay, nesne ya da durumlardan seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022). Bu örneklem seçme yöntemi, önceden ortaya konmuş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak tanımlanır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada, sınıfında istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşmış olmak örneklem seçme ölçütü olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar sorulara verdikleri yanıtlarla kendi kişisel görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktadırlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme soruları hazırlanırken amaca uygun olmalarına, kolaylıkla anlaşılır olmalarına ve araştırmada ihtiyaç duyulan verileri sağlayacak türden olmalarına özen gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmeden önce alanyazın taraması yapılmış ve araştırmanın amacı ile alt amaçlarına hizmet edebilecek olası görüşme soruları saptanmıştır. Bu aşamadan sonra taslağı oluşturulan forma ilişkin olarak 2 uzmandan görüşü alınmıştır. Hazırlanmış olan görüşme formu taslağı, dil ve anlaşılabilirlik açısından 3 Türkçe Öğretmeninin kontrolünden geçirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Sınıf öğretmenlerine; sınıfta en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğuna, istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerinin neler olduğuna ve istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye ilişkin stratejilerinin neler olduğuna ilişkin açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorular, katılımcılara düşüncelerini, duygularını, inançlarını ve tercihlerini açıklama imkan sunan sorulardır (Ekiz, 2016).

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla yazarlar tarafından Etik Beyan Formu imzalanmıştır. Çalışmada görüşme gerçekleştirilen katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcıların isimleri K1, K2,... K18 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada, katılımcıların izin vermemeleri nedeniyle görüntü ve ses kaydı yapılamamış, sadece araştırmacı tarafından görüşmeler sırasında notlar alınabilmektedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi; benzer verileri belli kategoriler ve temalar etrafında bir araya getirerek anlaşılabilir bir şekilde düzenleyen ve çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlayan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2022). Bu çalışmada veri analizi; verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması basamaklarına göre yapılmıştır. Bu süreçte sorulara verilen yanıtlar alt kategoriler halinde gruplanmış; ulaşılan bulgular tablo halinde sunulmuş, alt kategorilerin karşısında frekansları gösterilmiştir. Frekanslar; verilerin sayısal ve oransal görülme sıklıklarını ifade ederken; kategorisel analiz, bir iletinin birimlere ayrılmasını ve daha sonra da bu birimlerin belirli ölçütler esas alınarak temalar-kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder (Bilgin, 2014). Araştırmada, yer yer katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

Bulgular

1. En çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin En Çok Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Öğrenciye yönelik	Gürültü yapma	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K13,K15,K17,K18	16
	Yalan söyleme	K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K13,K15,K16, K17	15
	Sık şikâyet etme	K1,K2,K3,K5,K7,K8,K9,K11,K12,K14,K15,K17,K18	13
	Küfürli konuşma	K2,K4,K5,K6,K8,K9,K10,K11,K12,K15,K16	11
	Alay etme	K1,K3,K4,K5,K9,K11,K13,K15,K17,K18	10
	Dikkat eksikliği	K3,K4,K8,K11,K12,K15,K16,K17	8
	İnkâr etme	K3,K6,K8,K10,K11,K14	6
	Akran zorbalığı	K3,K6,K12,K13,K18	5
	Kavga etme	K1,K9,K11,K15	4
Öğretmene yönelik	Saygısızlık	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K8,K9,K10,K11,K13,K14,K16,K17,K18	15
	Önemseme	K3,K4,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K15,K16,K18	11
	Derse ilgisizlik	K1,K2,K5,K7,K10,K11,K16,K17	8
	İnatlaşma	K2,K6,K8,K12,K14,K17	6

Tablo 1’e göre; öğretmenlerinin en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarını “Öğrenciye yönelik” ve “Öğretmene yönelik” olmak üzere iki temaya ayırdıkları; 16 öğretmenin öğrenciye yönelik istenmeyen davranışları “gürültü yapma”, 15 öğretmenin “yalan söyleme”, 13 öğretmenin “sık şikâyet etme”, 11 öğretmenin “küfürli konuşma”, 10 öğretmenin “alay etme”, 8 öğretmenin dikkat eksikliği/dağınıklığı”, 6 öğretmenin “inkâr etme”, 5 öğretmenin akran zorbalığı”, 4 öğretmenin “kavga etme” olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. 15 öğretmenin öğretmene yönelik istenmeyen davranışları “saygısızlık”, 11 öğretmenin “önemsememe”, 8 öğretmenin “derse ilgisizlik” ve 6 öğretmenin de “inatlaşma” olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Stratejileri

Sınıf öğretmenlerinin en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin derste kendi aralarında konuşmaları uğultuya ve gürültüye neden oluyor. Bu da ders işlenmesini engelliyor (K3).

Bazı öğrenciler çok sık yalan söylüyorlar. Sanırım bu biraz da aileden edindikleri bir davranış. Her davranışlarını yalanla açıklamak ya da arkadaşlarını sürekli yalanlamak psikolojik bir sorun. Yalan söyleme davranışı öğrenciler arasında çok yaygın olan bir kötü davranıştır. Bunun engellenmesi gerekir (K11).

Öğrenciler bazen öğretmenden taktir almak için bile olsa birbirlerini şikayet etmektedirler. Ancak arkadaşlarını şikayet etmeyi alışkanlığa dönüştürmüş öğrencilerimiz var. Sorun olan bu alışkanlığa dönüştürülmüş olan şikayet etme huyudur (K2).

Küfürli konuşmak sık rastladığım bir kötü davranıştır. Son yıllarda argo ve küfürli konuşmak öğrenciler arasında gittikçe yaygınlaşmaktadır (K8).

Arkadaşlarıyla alay etmek, istenmeyen bir davranıştır ve okullarda sıkça karşılaştığımız bir davranıştır. Öğrenciler birbirlerinin açıklarını bulup alay etmeye bayılıyorlar. Özellikle de özel çocuklarla alay edilmesi beni çok üzüyor (K18).

Son yıllarda dikkat eksikli ve dikkat dağınıklığı öğrencilerde çok sık görülür oldu. Sanırım bunda elektronik uyanların çokluğunun etkisi var. Bu istemediğimiz bir davranıştır. Başarısızlığa neden olan bu davranışın tedavi edilmesi gerekir (K4).

Aslında inkarcılık biraz da yalan söylemeye benziyor. Öğrenciler olumsuz davranışlarının sorumluluğunu almak yerine inkar etmeyi tercih ediyorlar. Bu da ciddi sorunlara neden oluyor (K6).

Akran zorbalığı son yıllarda okullarda ciddi bir sorundur. Öğrenciler arkadaşlarına fiziksel ya da psikolojik zorbalık uyguluyor diyebilirim. Bu davranış hem uygulayan hem de kurban açısından çok rahatsız edici (K13).

Kavga öğrenciler arasında görülen bir şiddet davranışı olarak yaygınlaşmaktadır. Öğrenciler sorunlarını konuşarak çözmek yerine kavga etmeyi tercih ediyorlar. Bu kavgaların ciddi sorunlara neden olduğu zamanlar da olmaktadır. Velilerin de bazen işe karıştığı oluyor. Zorbalık düzeyine ulaşan durumlar olabiliyor bazen (K1).

Öğretmen saygısızlık öğrenciler arasında yiğitlik göstergesi olarak görülebilmektedir. Bu saygısızlık sözlü olduğu gibi fiili saygısızlık da olabilmektedir (K8).

Öğretmenler artık okullarda hem öğrenciler hem de veliler tarafından önemsenmemektedirler. Öğrenciler öğretmenlerin maaşlarını, yetkilerini, sıkıntılarını çok iyi bilmektedirler. Bu da öğretmenleri küçümsememelerine, önemsememelerine neden olmaktadır (K12).

Öğrencilerin derse ilgi göstermeyerek öğretmeni cezalandırma yöntemleri bulunmaktadır. Derse ilgisizlik, ödev yapmamak yaygın bir olumsuz davranıştır bence. Öğrencilerin öğretmeni mutsuz etme yöntemi olarak bunu seçmeleri kendilerine zarar vermektedir (K2).

Öğrencilerin bizimle inatlaştıkları zaman çok oluyor. Öğrenciler bazen öğretmenle birebir çatışmaya, direnmeye giriyorlar. İnatla öğretmenin dediklerini yapmama ya da tam tersini yapma davranışı söz konusu (K17).

2. İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerine ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Nedenlerine İlişkin Veriler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Sınıf içi	Akademik farklılıklar	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K11,K12,K13,K15,K16,K17	15
	Öğretmen tutumu	K3,K4,K5,K6,K8,K9,K10,K11,K12,K13,K15,K17	12
	Fiziksel koşullar	K1,K2,K3,K7,K8,K9,K11,K14,K15,K18	10
	Kişilik özellikleri	K2,K4,K5,K6,K9,K10,K12,K15	8
	Sınıf içi kurallar	K3,K4,K9,K11,K5,K18	6
	Kalabalık sınıflar	K4,K8,K12,K15	4
Sınıf dışı	Aile	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K13,K16,K17	14
	Teknoloji/Medya	K4,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K14,K16,K18	11
	Çevre	K1,K2,K5,K7,K10,K11,K16,K15,K17	9
	Sosyo-ekonomik Koşullar	K2,K4,K6,K9,K12,K14,K15,K17	8

Tablo 2’ye göre; öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini “Sınıf içi” ve “Sınıf dışı” nedenler olmak üzere iki temaya ayırdıkları; 15 öğretmenin sınıf içi teması altında istenmeyen davranışları “akademik farklılık”, 12 öğretmenin “öğretmen tutumu”, 10 öğretmenin “fiziksel koşullar”, 8 öğretmenin “kişisel özellikler”, 6 öğretmenin “sınıf içi kurallar”, 4 öğretmenin “kalabalık sınıflar” olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. 14 öğretmenin sınıf dışı teması altında istenmeyen davranışların nedenlerini “aile”, 11 öğretmenin “teknoloji/medya”, 9 öğretmenin “çevre” ve 8 öğretmenin de “sosyo-kültürel koşullar” olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Öğrenciler arasındaki akademik başarı farklılıkları istenmeyen davranışların oluşmasına neden olabilmektedir. Çok başarılı ve az başarılı öğrencilerin aynı sınıfta olmaları bazen kıskançlık, aşağılama, alay gibi istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir (K12).

Meslektaşlarının tutumları da istenmeyen davranışların gösterilmesine neden olabilmektedir. Sınıf disiplinin sağlayamamak, sınırları iyi koyamamak, kendini kabul ettirememek, saygı uyandıramamak gibi durumlar buna neden olmaktadır (K4).

Sınıfın donatımı, fiziksel koşulları öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Fiziksel koşulları uygun olmayan sınıflarda istenmeyen davranışların gösterilme oranı artmaktadır (K9).

Öğrencilerin kişilik özellikleri ve bireysel farklılıkları da istenmeyen davranışları tetiklemektedir. Bazı öğrenciler kavgacı iken bazı öğrenciler sakin olabilmektedirler (K15).

Sınıfta uyulması gereken kurallar ve normlar var. Bazen bu kurallar öğrencilerde asilik ya da yaramazlık nedeni olabilmektedir. Kuralların çok sıkı ya da çok gevşek olması sorunlara neden olabilmektedir (K18).

Bütün sorunun kaynağı sınıf mevcutlarının kalabalık olmasında. Sınıfların kalabalık olması öğretmen kontrolünü zayıflatma ve sınıfta bir başıboşluğa neden olmaktadır. Bu düzensizlik de öğrenciler de istenmeyen davranışların baş göstermesine neden olabilmektedir (K5).

Aile öğrencinin hayatında önemli bir yere sahiptir. Ailede iyi eğitim almış ya da aile tarafından sevgi gösterilmiş öğrencilerde çoğu zaman sorun olmamaktadır. Özellikle boşanmış aile çocuklarında istenmeyen davranışlar daha fazla görülmektedir (K6).

İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Stratejileri

Teknolojinin gelişmesi güzel olmakla birlikte, özellikle sosyal medya araçlarının öğrencilerin huylarını değiştirildiğini söyleyebilirim. Öğrenciler izledikleri videoları okulda uygulamaya kalkmakta bu da istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (K11).

Çocuklar çevrelerinden etkilenen yaşıtlarıdır. Gerek arkadaş grubu ve gerekse okul dışındaki çevre öğrenci davranışlarını yönlendirmektedir (K1).

Ailelerin sosyo-ekonomik yapılarının öğrenci davranışları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik yönden iyi durumda olan aile çocuklarının istenmeyen davranış gösterme oranları daha azdır. Yoksulluk ve cehalet bu olumsuz davranışları artırmaktadır (K6).

3. İstenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye ilişkin stratejilere dair bulgular

Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye ilişkin uyguladıkları stratejilere ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Yönelik Stratejiler

Tema	Katılımcılar	f
Öğrenciyle konuşma	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K14,K15,K16,K17,K18	17
Kural koyma	K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11,K12,K13,K14,K15,K17	15
Veliyle görüşme	K1,K2,K3,K7,K8,K9,K11,K14,K15,K16,K17,K18	12
Sorumluluk verme	K1,K2,K4,K5,K6,K9,K10,K12,K14,K15	10
İdareye bildirme	K3,K4,K6,K9,K11,K15,K17,K18	8
Cezalandırma	K1,K4,K6,K7,K12,K15,K17	7
Ödüllendirme	K3,K4,K8,K12,K15,K16	6
Kendini sorgulama	K5,K8,K14,K15	4
Yok sayma	K2,K13	2

Tablo 3'e göre; öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme stratejilerini; "öğrenciyle konuşma", "kural koyma", "veliyle görüşme", idareye bildirme, "sorumluluk verme", "cezalandırma", "ödüllendirme", "kendini sorgulama" ve "yok sayma" olarak sıraladıkları; 15 öğretmenin öğrenciyle konuşmayı, 12 öğretmenin kural koymayı, 10 öğretmenin veliyle görüşmeyi, 10 öğretmenin durumu idareye bildirmeyi, 10 öğretmenin öğrenciye sorumluluk vermeyi, 10 öğretmenin öğrenciyi ödüllendirmeyi, 10 öğretmenin öğrenciyi cezalandırmayı, 10 öğretmenin kendini sorgulamayı ve 10 öğretmenin istenmeyen davranış yok saymayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme stratejilerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerle konuşmak çoğu zaman sorunların çözümü için etkili bir yoldur. Öğrencilerle konuştuğunuzda hatasının farkına varabilmekte ve yanlış davranışları terk edebilmektedir (K10).

İşin başında kurallarınızı koymanız ve kurallara uymayı sağlamanız gerekir. Öğrenciler kuralları bildiklerinde ve sizin kuralları önemseyişinizi anladıklarında daha dikkatli olmaktadır (K18).

İstenmeyen davranışları engellemek için veliyle görüşmeyi tercih ediyorum. Çünkü veliler bazen öğrencilerini öğretmenden daha iyi ikna edebilmektedirler (K6).

Öğrenciler genelde idareden çekindiklerinden, istenmeyen bir davranışta bulunmaları halinde idareye gönderilmeleri etkili bir yoldur bence (K15).

Çocuklara sorumluluk verildiğinde işleriyle meşgul olmakta ve yanlış davranışlarda bulunmak için zaman bulamamaktadırlar (K11).

Öğrencileri cezalandırmak etkili bir yöntemdir. Çünkü yanlış yapan cezasını çekmelidir. Cezalandırma istenmeyen davranışları terk etme konusunda caydırıcıdır (K5).

Öğrencileri iyi davranışlarından dolayı ödüllendirmek, iyi davranışlarını artırırken kötü davranışların da azalmasını sağlar. O yüzden iyilikleri sürekli ödüllendirmek iyi bir yöntem olabilir (K17).

Öğretmenler öğrencilerin istenmeyen davranışlarından dolayı kendilerini sorgulamalıdır bence. Çünkü öğretmenin öğrenci üzerinde olumlu ve olumsuz çok etkileri olmaktadır (K15).

Öğrencilerin her davranışına takılmamak gerekir. Bazen yanlış davranışları görmezden gelmek, yok saymak etkili bir strateji olabilir (K2).

Ailelerin sosyo-ekonomik yapılarının öğrenci davranışları üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik yönden iyi durumda olan aile çocuklarının istenmeyen davranış gösterme oranları daha azdır. Yoksulluk ve cehalet bu olumsuz davranışları artırmaktadır (K6).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin sınıfta öğrencilere yönelik en çok gürültü yapma, yalan söyleme, sık şikâyet etme, küfürlü konuşma, alay etme, dikkat eksikliği, inkar etme, akran zorbalığı ve kavga etme istenmeyen davranışlarıyla karşılaştıkları; öğretmenlere yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarının ise saygısızlık, önemseme, derse ilgisizlik ve inatlaşma olduğu tespit edilmiştir. Dağlı ve Baysal (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin izinsiz konuşmaları, ders içerisinde dersle alakalı olmayan konularda konuşulması ve birbirlerini sürekli ve gereksiz yere şikâyet etmeleri sınıf içerisinde disiplin sorunu olarak en çok karşılaşılan davranışlar olduğu sonuca ulaşmışlardır. Çayak (2013) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde; derslerde ders dışı konularda konuşma, öğretmenlere karşı saygısızlık gösterme, yalan söyleme, küfür etme, kavga etme en çok karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışları olarak tespit edilmiştir. Sağlam, Adıgüzel ve Güngör (2008) çalışmalarında öğrencilerin en çok derste parmak kaldırmadan veya söz istemeden konuşma ve arkadaşlarını dinlememe/sözünü kesme davranışlarında bulunduğunu belirlemişlerdir. Yine benzer şekilde Akkök, Aşkar ve Sucuoğlu (1995) ile Türnüklü ve Galton (2001) yaptıkları çalışmalarda gürültü yapmayı ve izinsiz konuşmayı Türkiye'deki okullarda en sık karşılaşılan problemler olarak belirlemişlerdir. Çetin (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen davranışlar; sınıf kurallarına uymama, küfürlü konuşma, derste izinsiz konuşma, çekingenlik, hiperaktivite ve dikkat eksikliği şeklindedir. Çapri, Balcı ve Çelikkaleli (2010) tarafından yapılan araştırmada; sınıf öğretmenleri sınıf içinde sıklıkla görülen istenmeyen öğrenci davranışlarından bir tanesinin “söz verilmeden konuşma” olduğunu ifade etmişlerdir.

Erol, Özaydın ve Koç (2010) tarafından yapılan araştırmada, sınıfta yaşanan olaylara öğretmenlerin genellikle olumsuz tepkiler verdikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin sınıf ortamında çıkan problemlere karşı etkili olamadıklarını göstermektedir. Yazar tarafından yapılan bu araştırmada da, öğrenciler öğretmenlerini tecrübesiz, plansız bulmaları nedeniyle ders anlatmalarını yetersiz bulduklarını, mesleki bıkkınlık içinde olduklarını, sınıfa hakimiyetlerinin iyi olmadığını ifade etmişlerdir. Akın'ın (2002) İstanbul'daki okullarda yaptığı bir çalışmada da öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi ve sınıfta uyum sağlama konusunda beceri eksiklikleri olduğu ortaya çıkmış ve öğretmenlerin disiplinsiz öğrencilere informal cezalar verdiği belirlenmiştir. Erol, Özaydın ve Koç (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin meydana gelen olaylara çoğunlukla fiziksel ceza uygulayarak tepki

İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Stratejileri

gösterdikleri, sözlü hakarete bulundukları ve düşük not vererek cezalandırmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Özer, Bozkurt ve Tuncay (2014) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin, sınıf içinde istenmeyen davranışlardan en sık arkadaşlarını şikâyet etmek, sınıfta izin almadan konuşmak ve ders dışı şeylerle uğraşmak, yalan söylemek, küfürlü konuşmak davranışları ile karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ağasoğlu ve Özdaş (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışların akran şiddetine maruz kalma, öğrenciler arasında yaşanan kavgalar, öğretmenlerin fiziksel şiddeti ve akran baskısı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini; sınıf içi nedenler bazında akademik farklılık, öğretmen tutumu, fiziksel koşullar, kişisel özellikler, sınıf içi kurallar ve kalabalık sınıflar olarak ifade ettikleri; sınıf dışı nedenler bazında ise aile, teknoloji/medya, çevre ve sosyo-kültürel koşullar olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Özkılınç-Nezihoğlu ve Sabancı (2010) tarafından yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenler istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerini; öğrencilerin ailelerinin eğitim ve gelir düzeylerinin düşük olmasına, ailelerin ilgisiz olmasına, yanlış yönlendirmelere bağlanmıştır. Akçadağ'a (2005) göre; öğrencinin ailesinin durumu, arkadaşlarıyla oynadığı oyunlar, oturduğu yerin sahip olduğu kültürü, arkadaşlarının hangi çevreden olduğu, internet ve sosyal medyanın amacı dışında kullanımı, öğrencinin okula geliş ve gidiş koşulları, veli ve öğretmen ilişkileri, okul idaresinin öğrenci veya öğretmenlere karşı tutumları, maddi imkânsızlıklar ve öğrencilere rehberlik edilmesinde yetersiz kalınmasını istenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerdini bazılarısıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, akademik düzeyleri, okulun ve sınıfın fiziki olanakları, uygulanan eğitim yöntemleri ve öğretim programları, öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özellikleri sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Başar, 2016; Sarıtaş, 2006).

İstenmeyen öğrenci davranışların nedenleri; aile, çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi, kalabalık sınıflar ve çocuğun gelişim özellikleri şeklinde sıralanabilir (Siyez, 2009). Sadık (2008) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, araştırmada öğretmenlerin istenmeyen davranışların nedenlerinin başında aile etmeninin rol aldığını belirtilmiştir. Sayın (2001) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere göre istenmeyen davranışların nedenleri; aile, sınıfın fiziksel eksiklikleri, medya, öğretmenin tutum ve davranışları ve öğrenciye bağlı etmenler olarak ifade edilmiştir. Özer (2013) tarafından yapılan araştırmasında ise öğrencilerin sınıftaki davranışlarının öğretmenler tarafından istenmeyen davranış olarak değerlendirilmesinin bir sebebi olarak öğretmen ve öğrencilerin sınıf içerisinde özgürlük anlayışlarının farkından kaynaklanmaktadır. Özer, Bozkurt ve Tuncay'a (2021) göre; öğretmenler, ailelerin ilgisizliklerinden yakınmakta ve ailelerin öğrenciyle ilgilenmelerinin, öğretmen-veli iş birliğinin, çocuklarına örnek davranışlar sergilemelerinin ve öğrenciyi sürekli takip etmenin gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Gökyer ve Doğan'a (2016) göre, öğrencilerin ailelerinin eğitim ve gelir düzeylerinin düşük olması, ailelerin ilgisiz olması, yanlış yönlendirmeler; anne ve babanın ayrı olması, aile içi sorunlar, sevgi yetersizliği, disiplinsizlik, huzursuzluk, iletişimsizlik, yetiştiği çevreye, arkadaş ortamı, baskı veya şiddet görme, medya organlarındaki olumsuz davranış örnekleri, internet, cep telefonu, alkol ve uyuşturucu kullanımı sınıfta istenmeyen davranışların nedenleridir.

Araştırmada, öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme stratejilerini; öğrenciyle konuşma, kural koyma, veliyle görüşme, idareye bildirme, sorumluluk verme, cezalandırma, ödüllendirme, kendini sorgulama ve yok sayma olarak sıraladıkları tespit edilmiştir. Velilerle iletişim kurmak, ortak hareket edilmesi için kural koymak, öğrencilerle birebir konuşup çözüm yolları aramak, öğrencilere kaldırabilecekleri düzeyde sorumluluk vererek duygusal anlamda desteklemek, öğrencilerin olumlu ve güzel davranışlarını ödüllendirmek, öğrencilere hoşgörüyle yaklaşmak istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmada etkili yöntemler olarak değerlendirilebilir. Tertemiz (2001) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, öğrencilere hoşgörüyle ve sevgiyle yaklaşılmasının sınıf ortamında olumlu bir rüzgâr esmesini sağladığı, tüm olumlu durumların istenmeyen davranışları azaltacağı ve öğrencilerin başarılarında artış yaşanacağı sonucu araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir.

Öğrencilere değer verilmesi, yaptıkları basit hatalarının görmezden gelinmesi, onlarla iletişim halinde olunması öğrencilerdeki istenmeyen davranışların gösterilme sıklığını azaltacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarının, sınıf içinde ya da dışında istenmeyen davranışların gösterilmesinde veya son bulmasında etkilidir. Öğrencilerle iletişim halinde olmak ve onları dinlemek, gereksinimlerinin farkında olmak, taleplerini bilmek, tutarlı ve adil kurallar koymak, cezalandırmak yerine ödüllendirmeyi teşvik etmek, öğrencilere fiziksel yaptırımlardan kesinlikle kaçınmak, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilecek kurumsal nedenleri ortadan kaldırmak, olumlu davranışları pekiştirmek istenmeyen davranışları önlemede önemli eğitimsel davranışlardır (Balay, 2016).

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları zaman öğrenci ve velilerle iletişim kurdukları, öğrencilere nasihatte bulundukları, onları uyardıkları, disiplin kuruluna sevk etme gibi resmî işlemlere başvurdıkları ve bu davranışlara karşı tepkisel davrandıkları tespit edilmiştir (Ağasoğlu & Özdaş, 2021). Medikoğlu ve Dalaman (2018) tarafından yapılan araştırmada istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmek için öğretmenlerin kuralları hatırlattıkları, öğrencileri uyardıkları ve aileler ile iletişime geçtikleri tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada istenmeyen davranışlara karşı kullanılan yöntemlerin başında, öğrencilerle konuşma ve onları sözsüz uyarma geldiği tespit edilmiştir (Korkut, 2018). Benzer araştırmalarda öğretmenlerin öğrencileri uyardıkları ve veliler ile görüşme yaptıkları tespit edilmiştir (İnci, 2014; Külekçi-Akyavuz, 2019; Özmen, 2017; Tunç, Yıldız & Doğan, 2015). Başka bir araştırmada da öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmek için öğrencilere sorumluluk verme, olumlu davranışlarını ödüllendirme, sözel uyarı ve bireysel görüşme yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir (Gökden-Kaya & Ataman, 2017).

Özer, Bozkurt ve Tuncay (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin disiplin sorunlarının çözümünde aile-okul öğretmen iş birliğini esas aldıkları, öğrenci ile birebir iletişim kurmayı ve etkin bir ceza sistemi getirmeyi yeğledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özer (2009) ise sözlü uyarı, kuralları hatırlatma ve göz teması sağlama yöntemlerinin en çok kullanılan yöntemler olduğunu ifade etmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışları hakkında Çankaya (2011) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar da araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Kılıç-Özmen (2009) ise araştırmalarında öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için sözlü uyarı ve birebir konuşma yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Aydın (2012), Sipahioğlu (2008) ve Tolunay (2008) yaptıkları araştırmalarda, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetirken sözlü müdahale yöntemini

İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Stratejileri

kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları, ilgili alanyazın ile karşılaştırıldığında, geçmişte yaşanan sorunların günümüzde de yaşandığı, bu sorunları çözmek için benzer yönetmelere başvurulduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Öneriler

1. Öğrencilere, istenmeyen davranışlarının neden olduğu sonuçlar drama, tiyatro, oyun gibi etkinliklerle bizzat gösterilmeli; öğrencilerin empati yeteneklerini geliştirmek ve kendi aralarında etkili iletişim kurmaları sağlanmalıdır.
2. Okul ve sınıf kuralları açık ve net bir şekilde öğrencilerle birlikte belirlenmeli, kuralların uygulanmasında eşit, adil ve tutarlı davranılmalı, kurallara uyulmadığı durumlarda gereken yaptırımlar ayırım gözetilmeden uygulanmalıdır.
3. Arkadaş ortamı, medya organlarındaki olumsuz davranış örnekleri, TV dizileri ve internetin bilinçsizce kullanımının öğrenci davranışlarında bozulmalara neden olduğu dikkate alınarak, hem velilere hem de öğrencilere bu konularda etkili eğitimler verilmelidir.
4. İstenmeyen öğrenci davranışlara karşı öğretmenler ortak bir tutum ve tavır içinde olmalı, bu konuda öğretmenler ve okul idaresi birbirini destekleyici bir iş birliği içerisinde olmalıdır.
5. Hem okul idaresi hem de öğretmenler öğrencilerin ilgi, talep ve gereksinimlerine karşı daha duyarlı olmalıdır.
6. Okul yöneticileri ve öğretmenler sevecen, güven verici, destekleyici ve cesaretlendirici bir tutum ve davranış içerisinde olmalı; öğrencilere özsaygı ve özgüven kazanmaları ve bunu sürdürebilmeleri konusunda yardımcı olmalıdırlar.
7. Sınıfların mevcutları ve fiziksel koşulları, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde planlanmalı, eğitim-öğretim ortamı huzur verecek ve mutluluk oluşturacak şekilde dizayn edilmelidir.
8. Okuldaki rehberlik servislerine işlevsellik kazandırılmalı ve bu amaçla rehberlik servisleri fiziksel yapı ve donatım açısından ilgi çekici ve huzur verici bir şekilde oluşturulmalı; öğrencilerin rehberlik servislerine erişimleri kolaylaştırılmalı ve desteklenmelidir.
9. Öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci arasında çok yönlü bir iletişim sağlanmalı ve iletişim kanalları sürekli açık tutulmalıdır.
10. Okulda çözülemeyecek sorunlara sahip olduğu belirlenen öğrencilerin uzaman yardımı alabilmeleri sağlanmalıdır.
11. Medyanın öğrencileri olumsuz etkileyen içerik ve yayınlarına karşı önlem alınmalı, bilişim suçları ve internet güvenliği konusunda öğrenciler, veliler ve öğretmenler eğitilmelidir.
12. Öğrencilerde istenmeyen davranışlar oluşturma potansiyeline sahip ortamlar/mekanlar okullardan uzaklaştırılmalı ve bu tür yerler çok sık denetlenmelidir.
13. Öğrencilere, öğretmenlere ve velilere uzmanlar tarafından akran zorbalığı hakkında ayrıntılı ve etkili eğitimler verilmelidir.
14. Okullarda değerler eğitime daha fazla yer verilmeli, bu amaçla farklı yöntem ve teknikler, farklı araç-gereçler ve farklı ortamlar kullanılarak etkili çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Ağasoylu, M. & Özdaş, F. (2021). Öğretmen anlatılarında istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 278-294
- Akçadağ, T. (2005). Sorun davranışların yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss.277-311). Ankara: Anı Yayıncılık
- Akın, G. (2002). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve baş etme yolları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akkök, F., Aşkar, P. & Sucuoğlu, B. (1995). Safe schools require the contributions of everybody: The picture in Turkey. *Thresholds in Education*, 21, 29-33.
- Akpınar, B. & Özdaş, F. (2012). An analysis of high school students' misbehaviors and the punishments given (The case of Diyarbakır province). *International Journal of Arts and Commerce*, 1(2), 37-47.
- Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde (ss. 171-191). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Balay, R. (2016). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Boyras, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Civelek, K. (2001). *İlköğretimde sınıf öğretmenlerinin sınıf içi disiplini sağlamada kullandıkları yöntemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çankaya, İ. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *Turkish Studies*, 6(2), 307-316.
- Çapri, B., Balcı, A. & Çelikkaleli, Ö.(2010). İlköğretim öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 89-102.

İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Stratejileri

- Çayak, S. (. (2013). *Öğretmen-veli iş birliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıfta istenmeyen davranışları arasındaki ilişki* . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 255-269.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2011). İlköğretim II. kademede görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ve bunların çözüm yollarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 61-78
- Danaoğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin ilköğretim 5. sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ekiz, D. (2016). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Erol, O., Özaydın, B. & Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 25-47.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gökden-Kaya, N. & Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 835-853.
- Gökkyer, N. & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıfta içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kılıç-Özmen, Z. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleriyle öğrencilerin istenmeyen davranışlarını algılamaları ve başa çıkma yöntemlerinin arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kocabey, A. (2008). *İlköğretim programının uygulanması sırasında sınıfta öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Korkmaz, N. H., Korkmaz, F. & Özkaya, G. (2009). Elementary school physical education teachers' strategies against discipline problems (Bursa province case). *İlköğretim Online*, 8(1), 119-128
- Külekçi-Akyavüz, E. (2019). İlkokul öğrencilerinin sergiledikleri istenmeyen davranışlar. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 30-40.

- Medikoğlu, O. & Dalaman, O. (2018). Öğretmenlerinin derste karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik çözüm stratejileriyle ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Öz, E. Z. (2012). *Öğretmen, öğrenci ve ailelerin ilköğretim u. kademedeki gözlenen disiplin problemleri ve baş etmede kullanılan stratejiler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özer, B., Bozkurt, N. & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin kullandıkları başa çıkma stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 152-189
- Özer, B., Gelen, İ. & Kahramanoğlu, R. (2010). İlköğretim 2. devre öğrencilerinin şikâyet etme davranışlarının öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 425 -457.
- Özer, G. (2009). *Öğretmen adaylarının sınıf içinde gözlemledikleri istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla baş etmede kullanılabilecek stratejilere ilişkin görüşler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak
- Özer, N. & Bozanoğlu, B. (2016). Öğretim elemanları tarafından sergilenen istenmeyen davranışların üniversite öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 245-266.
- Özkılınç-Nezihoğlu, G. & Sabancı, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 41-53.
- Özmen, Z. K. (2017). Öğretmenlerin, öğrencilerin istenmeyen davranışlarında kullandıkları başa çıkma yöntemleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(4),55-71.
- Öztürk, B. (2019). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.) *Sınıf yönetimi içinde* (149-192), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sadık, F. (2008), İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 232-251
- Sadık, F. & Doğanay, A. (2007). Sınıf içi istenmeyen davranışlarla ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 539 – 560.
- Sağlam, M., Adıgüzel, A. & Güngör, Ö. (2008). İlköğretim okullarında sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme yaklaşımları. *International Conference on Educational Sciences*. Famagusta, North Cyprus.
- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIX(1), 167-187.

İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Önleme Stratejileri

- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sipahioğlu, E. (2008). *İlköğretim I. kademe sınıfı içi istenmeyen öğrenci davranışları ve çözüm önerileri (Narlidere örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 67-80.
- Tertemiz, N. (2006). Sınıf yönetimi ve disiplin modelleri. N. Tertemiz ve L. Küçükahmet (Ed.) *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 110-131). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Tunç, B., Yıldız, S. & Doğan, A. (2015). Meslek liselerinde disiplin sorunları, nedenleri ve çözümü bir durum analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 384-403.
- Türnüklü, A. & Galton, M. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms. *Educational Studies*, (27), 291-305.
- Ünal, S. & Ada, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayını.
- Yıldırım, Ş. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, B. (2004). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.). *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 155-179). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. kademe 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar

Etik Beyanı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla yazarlar tarafından 09.01.2024 tarihli Etik Beyan Formu imzalanmıştır.