

Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi

Yıl 2025, Cilt 3, Sayı 1

International Journal of Unique Glance at Education

Year 2025, Volume 3, Issue 1



ISSN: 2988-1176

Editörden

Değerli Yazarlarımız/Okurlarımız,

Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi (UEÖBD) ailesi olarak beşinci sayımızı 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 paylaşabilmelerine olanak sağlamaktır.

Dergimizin bu sayısında sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalara ve çatışma yönetimi stratejileri, okul yöneticilerinin okullarda yürütülen iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına ilişkin görüş ve değerlendirmeleri, z kuşağı öğrencilerinin öğretmenlere ilişkin algıları ve beklentileri ile eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel değişimi mercek altına alınmaktadır. Bu sayımız da diğer sayılarımız gibi eğitimcilerin, araştırmacıların, eğitim yöneticilerinin ve eğitime ilişkin karar mekanizmalarının eğitime ilişkin güncel konularda bilgi sahibi olmalarına katkı sunma çabasıdır. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların, eğitim uygulamalarına ve eğitim bilimleri alanındaki kuramsal bilgi birikimine katkı sunmasını diliyoruz.

Dergimizin beşinci 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 Editor

Dear Authors/Readers,

As the International Journal of Unique Glance at Education (IJUGE) family, we are proud to have published our fifth issue. 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, the conflicts experienced in the classrooms of classroom teachers and their conflict management strategies, the opinions and evaluations of school administrators regarding occupational health and safety practices carried out in schools, the perceptions and expectations of Generation Z students about teachers, and the structural and functional changes of educational institutions are examined. 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 fifth 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 MİNAZ
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

Editörler/Editors

Doç. Dr. Ahmet SAYLIK
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ali ÇETİN
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ayça KARTAL
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

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

Doç. Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Halim Güner
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

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

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Recep MİNAZ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mithat Takunyacı
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

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

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Sedat BARAN
Batman Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Veysel OKÇU
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Yaşar ÇELİK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Dr. Abdurrahman KARDAŞ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Ahmet KUŞÇI
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Aytekin Hamdi BAŞKAN
Giresun Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ahmet Celalettin ŞEN
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Erdal SÖNMEZ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Erkan GÖKTAŞ
Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Dr. Hüseyin ASLAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Dr. Hasan AKREŞ
Batman Üniversitesi, Türkiye

Dr. Mehmet ARSLAN
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Malik DURMAZ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Mehmet CAN
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Meryem KARATAŞ
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Dr. Nesibe KANTAR
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Dr. Şeref Yiğit AKPINAR
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Tuğba DURMUŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Dr. Ümit Doğan
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Yusuf ÖZDEMİR
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Michael KUNG
University of Florida, ABD

Dr. Mustafa OBAY
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Dr. Neslihan Dilşad DİNÇ
Bitlis Eren Üniversitesi, Türkiye

Dr. Tomicka WILLIAM
Purdue University Global, ABD

Dr. Tuncay ZORBA
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Yunus Emre AVCI
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Bilim Kurulu
[Editorial Advisory Board]

Prof. Dr. Ahmet Kara
İnönü Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cevat Elma
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Bozok 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

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Fırat Üniversitesi, Türkiye

Dizinleme

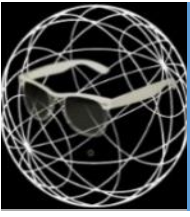
[Abstracting - Indexing]



İçindekiler

[Contents]

Editörden.....	I
<i>From the Editors in Chief</i>	
Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaşanan Çatışmalara ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bir İnceleme.....	1
<i>A Study on Conflicts Experienced in Classrooms of Primary School Teachers and Conflict Management Strategies</i> <i>Eda Tiryaki, Emel Bayrak Özmutlu</i>	
Okul Yöneticilerinin Okullarda Yürütülen İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Değerlendirmeleri	33
<i>Opinions of School Administrators on Occupational Health and Safety Practices in Schools</i> <i>Halil İbrahim Altunel, Yeliz Pekacar, Elif Altunel</i>	
Perceptions and Expectations of Generation Z Students Regarding Teachers.....	50
<i>Z Kuşağı Öğrencilerinin Öğretmenlere İlişkin Algıları ve Beklentileri</i> <i>Özlem Taş, Mahmut Yılmaz</i>	
Eğitim Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Değişimi	68
<i>Structural and Functional Change of Educational Institutions</i> <i>Kerem Çiçekçe</i>	



Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Yaşanan Çatışmalara ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bir İnceleme*

Eda Tiryaki¹ - Emel Bayrak Özmutlu²

Öz

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalara ilişkin görüşlerini ve çatışma yönetimi stratejilerini belirlemektir. Nitel bir çalışma olarak desenlenmiş olan bu çalışmada temel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 6 kamu okulunda (ilkokul) görev yapan 32 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın yapılacağı okulların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme; katılımcıların belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çatışma kavramına genelde olumsuz anlam yükledikleri ve çatışma kavramını "iletişimsizlik", "fikir ayrılığı", "kişilik" ve "çakar" sorunu olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Araştırmada, sınıfta yaşanan çatışmaların "kişilik", "aile", "teknoloji/medya", "okul/sınıf ortamı" ve "çevre" kaynaklı olduğu; en sık yaşanan çatışmaların ise "sözel", "fiziksel" ve "toplumsal" çatışma türleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, çatışmaların öğretmenler ve öğrenciler üzerinde "performans düşüklüğü", "motivasyon kaybı", "stres", "mutsuzluk", "kaygı" ve "tükenmişlik" gibi olumsuz etkileri olduğu gibi, "iletişim artışı", "güdülenme", "yenilenme", "çaba artışı" ve "sorgulama" gibi olumlu etkileri de olduğu; sınıf öğretmenlerinin sınıfta yaşanan çatışmaları yönetmek için sırasıyla uzlaşma, hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullandıkları ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıftaki çatışmaları yönetebildiğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çatışma, Örgütsel çatışma, Çatışma yönetimi, Çatışma yönetimi stratejileri, Sınıf öğretmeni

A Study on Conflicts Experienced in Classrooms of Primary School Teachers and Conflict Management Strategies

Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of primary school teachers regarding conflicts in their classrooms and their conflict management strategies. In this research, which was designed as a qualitative study, the basic research method was preferred. The study group of the research consists of 32 primary school teachers working in 6 public schools (primary schools). Maximum diversity sampling in determining the schools where the research will be conducted; criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. Research data was collected with a semi-structured interview form developed by the researcher and the obtained data was analyzed with the content analysis technique. In the research, it was determined that primary school teachers generally attributed a negative meaning to the concept of conflict and defined the concept of conflict as "miscommunication", "difference of opinion", "personality" and "interest" problem. In the research, the conflicts experienced in the classroom are due to "personality", "family", "technology/media", "school/classroom" and "environment"; it has

* Bu çalışma; Eda Tiryaki'nin, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Doç. Dr. Emel Bayrak Özmutlu'nun danışmanlığında hazırladığı Yüksek Lisans Tezinden türetilmiştir.

¹ Öğretmen, Çatalpınar Şehit Salim Güneş İlkokulu, edax_52@hotmail.com, Orcid: 0009-0003-8494-7778, Türkiye

² Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, emelozmutlu@odu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1222-3557, Türkiye

been determined that the most frequently experienced conflicts are "verbal", "physical" and "social conflict types". In the research, conflicts have negative effects on teachers and students such as "low performance", "loss of motivation", "stress", "unhappiness", "anxiety" and "burnout", as well as "increase in communication", "motivation", "renewal". It has positive effects such as "increased effort" and "questioning"; it was concluded that classroom teachers use compromise, domination and avoidance strategies respectively to manage conflicts in the classroom and that the majority of teachers believe that they can manage conflicts in their classrooms.

Keywords: Conflict, Organizational conflict, Conflict management, Conflict management strategies, Classroom teacher

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 10.11.2024	Kabul Tarihi: 03.02.2025
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Tiryaki, E. & Bayrak Özmütlu, E. (2025). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalara ve çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 3(1), 1-32, Doi: 10.5281/zenodo.14638312

Giriş

İnsanların gerçekleştirmek istedikleri amaçları, ulaşmak istedikleri hedefleri bulunmaktadır. Ancak çoğu zaman, belirlenmiş olan bu hedeflere ve amaçlara bireysel çabayla ulaşmak olanaklı olmayabilmektedir. İnsanlar ortak hedeflerine ulaşabilmek ya da amaçlarını gerçekleştirebilmek için başkalarının yardımına gereksinim duyarlar. İnsanların bir araya gelerek güç birliği yapmaları örgütlerin ortaya çıkış felsefesini açıklar. Çünkü örgütler, belirlenmiş olan hedeflere ulaşabilmek veya ortaya konmuş olan amaçları gerçekleştirmek için insanların, bir grubun, kurumun ya da yapının çatısı altında birleşmelerinin bir sonucudur. Örgüt ortak amaçları gerçekleştirmek amacıyla eldeki insan ve madde kaynaklarının katkılarının koordine edilmesini sağlayan yapı olarak tanımlanabilir.

Örgütleri oluşturan bireyler birçok açıdan birbirlerinden farklılıklar gösterirler. Bu insanların; ilgi alanları, becerileri, olay ve durumları algılamaları, benimsedikleri değerleri, ileriye dönük beklentileri, karakter ve kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Bireyler arasındaki bu farklılıklar, örgüt içerisinde bazen anlaşmazlıklara ve çatışmalara neden olabilmektedir. Bu anlaşmazlıklar ve çatışmalar örgütü çok yönlü olarak doğrudan etkileyen olgulardır. Bu nedenle örgütlerde meydana gelen anlaşmazlıkların ya da çatışmaların dikkate alınmaları ve önemsenmeleri gerekir. Çünkü örgütsel verimliliğin ve başarının bu çatışmaların varlığından ciddi şekilde etkilendikleri söylenebilir. Çatışmaların örgütü doğrudan etkileme özelliğinin, çatışmaların örgütün lehine kanalize edilmeleri ve kontrol edilmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

İnsansal örgütlerdeki çatışmaların daha önemli sonuçlar doğurabilecekleri söylenebilir. Bu nedenle, insani yönü ve insan ilişkileri boyutu ön planda olan okulların, çatışmaların yaşanması ve çatışma yönetimi konularında daha hassas örgütler oldukları açıktır. Bu nedenle okul yöneticilerinin okullarında yaşanan çatışmalara ilişkin tecrübeleri ve çatışmaları yönetmede tercih ettikleri stratejileri çok önemlidir. Okulların insansal örgütler olmalarından kaynaklanan hassasiyetlerinin, “çatışma” kavramının eğitim yönetimi literatüründe kayda değer bir yer edinmesini sağladığı söylenebilir.

Okulların insan merkezli örgütler olmaları, diğer örgütlerle karşılaştırıldığında daha karmaşık insan ilişkilerinin yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Bu karmaşık insan ilişkilerinin okullarda çok çeşitli anlaşmazlıkların ve çatışmaların doğmasına neden oldukları söylenebilir. Okullarda çatışmaya taraf olabilecek birçok bileşenin (yönetici, öğretmen,

öğrenci, veli vb.) varlığı çatışma olasılığını yükselttiği gibi, çatışma yönetimi kavramı da daha önemli hale getirmektedir. Çünkü okulun kendisine yüklenen misyonu istendik yönde gerçekleştirebilmesi, okulda bulunan söz konusu bileşenler arasındaki ilişkilerin iyi bir biçimde yönetilmesini gerektirmektedir. Bu görevin ise okul yöneticisinin asli görevleri arasında olduğu söylenebilir. Bu durumda, okulun yönetiminden sorumlu kişilerin çatışma yönetimine ilişkin algılarının, görüşlerinin ve deneyimlerinin yadsınamaz bir önemi olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar, tercih edilen ÇYS'nin öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulun verimliliği üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Atay, 2014; Genç, 2017; Himmetoğlu, 2014).

Çatışma kavramıyla ilgili ortak kabul görmüş net bir tanımdan söz etmek güçtür. Alanyazında çatışmanın; zıtlık, uyuşmazlık, uyumsuzluk olarak tanımlandığına çok sık rastlanmaktadır (Tengilimoğlu, Atilla ve Bektaş, 2016). Başaran'a (2008) göre çatışma, bağdaşmayan görüş ve düşüncelerden veya uzlaşılabilen bireysel veya grupsal farklılıklardan doğan bir etkileşim durumudur. Gümüşeli'ye (1994) göre çatışma; anlaşamama, uyum sağlayamama, birbirlerine zıt olma şeklinde kendini gösteren ve iyi yönetilmediğinde hem kuruma hem de kişiye zarar verebilen bir etkileşim sürecidir. Tüm bu tanımlamalarda; anlaşmazlık, zıtlık, ters düşme, uyumsuzluk, engelleme, amaç-çıkarcı ilişkisi kullanılan ortak kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Koçel, 2015; Özkalp ve Kırel, 2021).

Sosyal sistemin önemli bir parçası olan okullarda çatışmaların güçlü bir şekilde yaşanması doğaldır. İletişim ve etkileşim odaklı olan okullarda, öğretmen, veli, yönetici, öğrenci gibi çatışmanın ortaya çıkmasını güçlendirecek farklı iletişim grupları bulunmaktadır. Okullardaki çatışmaların iyi yönetilememesi durumunda olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı açıktır. Okul sistemi içerisinde önemli bir yer tutan sınıflarda yaşanan çatışmalar eğitim sistemini olumsuz yönde etkileyecek boyutlarda olabileceğinden yönetilmesi önemlidir.

Sınıfın üretime dayalı bir kültüre sahip olabilmesinin, öğrenciler arasında etkili bir iletişim ve iş birliğinin tesis edilmesinin, öğretmenlerin çatışmaları yönetme yeteneklerine bağlı olduğu söylenebilir. Aksi durum, sınıfta ve dolayısıyla okulda verimsizlik, kalitesizlik, üretim düşüklüğü, moralsizlik ve başarı azlığıyla sonuçlanabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin sınıflardaki çatışmalara ilişkin algılarının, beklentilerinin ve stratejilerinin belirlenmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenin, belirlenmiş olan amaçlara ulaşmak için sınıfını eşgüdümleyen, öğrencilerini aynı hedefe yönlendiren kişi olması (Çelik, 2015; Türkmen, 2011), sınıftaki bütün öğelerin sınıfa yarar sağlayacak şekilde yönetilmesi konusunda kendisine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluk, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları ve bunlara dayalı çatışmaları yönetmelerini önemli hale getirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çatışma yönetimine ilişkin algıları, görüşleri, tecrübeleri ve stratejileri bu anlamda yadsınmaz bir önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarındaki çatışmalara ilişkin algılarının ortaya konması, çatışmalardan ne anladıklarının, çatışmaları nasıl görüp değerlendirdiklerinin belirlenmesi, sınıfların ortaya çıkan çatışmaların türlerini tespit edebilmeleri ve çatışmaların kaynaklarına inebilmeleri önemlidir. Öğretmenlerin sınıflarında ortaya çıkan çatışmalara ilişkin algılarının ve bu algılar ışığında tercih edilecek stratejilerin belirlenmesi, çatışmaların iyi yönetilmesi ve olumlu sonuçlar alınması bakımından önemlidir. Öğretmenlerin sınıflarında yaşanan/yaşanabilecek çatışmalara ilişkin bilgi düzeylerinin yükseltilmesi ve çatışma yönetimi becerilerinin belirlenerek geliştirilmesi, sınıfta yaşanan çatışmaların büyüyen sonuçlarının telafisi

imkansız olumsuzluklara neden olmasını da önleyecektir. Bundan dolayı, eğitim örgütlerinin asli unsuru olan öğretmenlerin bu anlamda görüşlerinin tespit edilmesi ve stratejilerinin deneyimlenmesi önem taşımaktadır.

Sorunsuz bir okul düşünülemez gibi, sorunu olmayan bir sınıf da düşünülemez. Sınıflarda meydana gelen/gelecek sorunların birincil çözüm makamı sınıfın öğretmenidir. Gerek yasal metinlerde gerekse bireysel algıda sınıftaki öğrencileri belirlenmiş olan amaçlar yönünde eğitime ve yönetme sorumluluğu birinci derecede sınıfın öğretmenine verilmiş bir sorumluluktur. Öğretmenin, sınıfının çok yönlü olarak niteliğini, başarısını, üretim gücünü, verimini yakından etkileyen ana unsurlardan biri olarak algılanması, öğretmenlerin görüş ve önerilerini önemli kılmaktadır. Öğretmenlere verilen bu önemin, bu çalışmaya da önem kattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin, sınıflarında yaşanan çatışmalara ilişkin görüş ve çözüm stratejilerinin ortaya konmasının, bu sorunlarla karşılaşabilecek diğer eğitimcilere/yöneticilere, karar mercilerine ve eğitim politikacılarına farklı ve önemli bir ufuk çizebileceği varsayımı da araştırmayı önemli kılmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmanın, öğretmenlerin öğrenciler arasındaki çatışmaları yönetirken kullandıkları stratejilerin farkına varmalarına ve hatalı strateji kullanıyorlar ise bu durumu düzeltmeleri konusunda katkı sunması umulmaktadır.

Bu çalışma; öğretmenlerin sınıflarında yaşanan çatışmaları çözmede/yönetmede kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinde hangi faktörleri dikkate almaları gerektiği konusunda fikir vermek, sınıfta yaşanan çatışmaların önemsiz olmadıklarının ve doğru yönetilememesi durumunda daha ciddi sonuçlara neden olabileceklerinin anlaşılmasına katkı sunmak açısından önemlidir. Ayrıca, alanyazında ilkökul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıflarda yaşanan çatışmaları ve sınıf öğretmenlerinin bu çatışmaları yönetme stratejilerini konu alan başka çalışmaya rastlanmamış olması da çalışmaya önemli hale getirmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalara ilişkin görüşlerini ve çatışma yönetimi stratejilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri çatışmaları nasıl tanımlamaktadırlar?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların kaynaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları çatışma türleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmalara ilişkin çatışma yönetimi stratejileri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetebilme becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden temel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Ne ve nasıl sorularının cevaplarının araştırıldığı temel araştırma yönteminde bir olgu araştırılırken o olguyla ilgili gerçekliğe ulaşmak hedeflenir. Temel araştırma; anlamayı, açıklamayı ve araştırma olgusuna dair örüntüleri ortaya koymayı amaçlar (Patton, 2015). Bu araştırmada sınıf

öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları nasıl tanımladıklarını, sınıflarında ne tür çatışmaların yaşandığını, bu çatışmalara ilişkin görüşlerinin neler olduğunu, bu çatışmaları nasıl yönettiklerini, çatışma yönetim stratejilerini belirlemelerinde etkili olan unsurların neler olduğunu ve çatışma yönetimine ilişkin hangi deneyimlere sahip olduklarını ortaya koymak amaçlandığından temel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kamu okullarında (özel okullar hariç) görev yapan 32 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma altı okulda yürütülmüş olup, söz konusu okulların ikisi köyde, ikisi ilçe merkezinde, ikisi de il merkezinde bulunmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, katılımcıların belirli niteliklere sahip kişi, olay, nesne veya durumlardan seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022). Araştırmada, en az 10 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip olmak ve sınıf öğretmeni olmak örnekleme seçme ölçütü olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Yerleşim yeri	Okul	Katılımcı Sayısı	Cinsiyet		Ortalama Kıdem
			Kadın	Erkek	
İl merkezi	Okul A	6	3	3	33
	Okul B	6	4	2	30
İlçe merkezi	Okul A	6	3	3	34
	Okul B	6	2	4	31
Köy	Okul A	4	2	2	27
	Okul B	4	3	1	25
Toplam	6	32	17	15	30

Tablo 1 incelendiğinde; il merkezinden iki, ilçe merkezinden iki ve köy yerleşim yerinden iki olmak üzere toplam altı okuldan 32 katılımcının belirlendiği; katılımcıların 17’sinin (%53.12) kadın, 15’inin (%46.87) erkek olduğu ve ortalama mesleki kıdemlerinin 30 yıl olduğu; en yüksek kıdeme sahip katılımcıların ilçe merkezinde en düşük kıdeme sahip katılımcıların ise köyde görev yapan katılımcılar oldukları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında görüşme yönteminin kullanılmasına karar verilmiş ve bu amaçla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Söz konusu form belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar sorulara verdikleri cevaplarla kişisel görüş ve düşüncelerini açıklamaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında yaşanan çatışmaları nasıl tanımladıkları, sınıflarında yaşanan çatışmaların kaynaklarının neler olduğu, sınıflarında ne tür çatışmalar yaşandığı, çatışmaların öğretmen ve öğrenciye ilişkin etkileri, sınıflarında yaşanan çatışmaları yönettiğine inanıp inanmadığı, sınıflarında yaşanan çatışmalara ilişkin yönetim stratejilerinin neler olduğu konusundaki düşüncelerini irdelemek amacıyla açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Görüşme formu geliştirme sürecinde çatışma kavramına ait temel özellikler odak alınmıştır. Çatışma, öğretmen, sınıf içi istenmeyen davranışlar, sınıf yönetimi gibi konular merkeze alınmıştır. Görüşme formu; kuramsal dayanaklarının oluşturulması, görüşme türünün

belirlenmesi, görüşme sorularının oluşturulması, deneme uygulaması, uzman görüşünün alınması ve görüşme formuna son şeklinin verilmesi adımları takip edilerek oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasına; Ordu Üniversitesi'nden Etik Kurulu izni, Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ise araştırma izni alınarak başlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan altı okulda 32 öğretmenle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler okul yönetimi tarafından belirlenen alanlarda/bölgelerde (kütüphane, veli görüşme odası, toplantı odası, müdür yardımcısı odası) yapılmıştır. Araştırmacının kimlik ve iletişim bilgileri katılımcılarla paylaşılmış; görüşmelere katılmada gönüllülüğün esas olduğu, katılımcının görüşmeye katılma ile ilgili kararını istediği zaman değiştirebileceği, görüşmeden çekilebileceği ve istemediği sorulara cevap vermeyebileceği ifade edilmiş; katılımcıların kimliklerinin kayıt altına alınmayacağı belirtilmiştir. Katılımcılara yedi soru sorulacağı, görüşmenin yaklaşık 15-20 dakika sürebileceği ve kendilerinin onayından geçmeyen hiçbir ifadenin araştırmada kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşme yapılan katılımcıların isimleri Ö1, Ö2,... Ö32 şeklinde kodlanmıştır. En kısa görüşme 13 dakika en uzun görüşme ise 24 dakika sürmüştür. Veri toplama süreci sekiz hafta, görüşmeler ise toplam 581 dakika sürmüştür.

Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Araştırma sürecinin detaylı olarak planlanması, araştırma sürecinin tamamının alan uzmanlarınca izlenmesi, verilere esas olacak görüşme sorularının uzman(lar)ca incelenmesi, elde edilen verilerin tekrar incelemeye olanak sağlayacak şekilde korunması ve bulguların dayanaklarının belirtilmesi nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği için alınabilecek önlemlerdir (Büyüköztürk vd., 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlılık” ve “teyit edilebilirlik” geçerlik ve güvenilirlik sağlama ilkelerindedir (Lincoln ve Guba, 1985).

Araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi stratejileri tercih edilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2018; Patton, 2015). Araştırmanın sekiz hafta sürmesi araştırmacı ile veri kaynakları arasında uzun süreli bir etkileşim sağlamıştır. Araştırmada temalara ve kategorilere ilişkin uzman görüşü alınmış; katılımcıların cevap formları iki farklı zamanda çözümlenmiş ve çözümlenmelerdeki uzlaşma oranı %94 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, doktora yapmış bir öğretmen araştırmada eş uzman olarak görev almış ve katılımcı görüşlerinin yer aldığı formlar hem araştırmacı hem de eş uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş; katılımcıların yanıtlarına, olası kodlara ve temalara yönelik hazırlanan listelerde %92 düzeyinde bir tutarlılık saptanmıştır.

Nitel araştırmalarda katılımcı doğrulaması (teyit) inandırıcılığı artırmanın bir diğer yoludur (Silverman, 2006). Bu amaçla görüşmelerin yazılı kayıtları katılımcılara incelettirilmiş ve sadece onayladıkları ifadeler kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda “aktarılabirlik” için detaylı betimleme ve örnekleme gibi yöntemler tercih edilmektedir (Merriam, 2018). Bu amaçla zaman zaman katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde çeşitlilik sağlanması da araştırmacının aktarılabirliğini artıran unsurlardandır (Merriam, 2018). Bu amaçla, üç farklı yerleşim yerinden (il, ilçe, köy) altı okul seçilmiş ve bu okullardan farklı cinsiyetlerde ve kıdemlerde 32 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; benzer verileri belli kategoriler ve temalar altında bütünleştirerek düzenleyen ve yorum yapmaya imkân sağlayan bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2022). İçerik analizinde temel amaç, verileri daha ayrıntılı bir işlemde geçirerek betimsel analizde ortaya konamayan kavram ve temaları ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel veri analizi süreci; verilerin analize hazırlanmasını, verilerin kodlanmasını, kodların bir araya getirilerek kategorilere ve temalara dönüştürülmesini, bu kategorilere, tema ve alt temalara isim verilmesini, elde edilen verilerin şekillerden, grafiklerden ve tablolardan yararlanılarak bir karşılaştırma, yorumlama ve tartışma halinde sunulmasını kapsamaktadır (Creswell ve Poth, 2018). Analiz sürecinde, katılımcılarla yapılan görüşmelere ait deşifreler, araştırmacı tarafından, kodları, kategorileri ve temaları belirleyecek şekilde düzenlenmiş olan Excel programına aktarılmıştır. Analizlerin tamamı bu program üzerinden gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda 19 tema, 98 kategori belirlenmiştir. Verilerin analizinde; açık kodlama, verileri kategoriler ve alt kategorilere göre sınıflama, temalara ulaşma, verilerin tablolar halinde sunulması ve verilerin yorumlanması süreçleri uygulanmıştır.

Bulgular

Birinci araştırma alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusunda “Sınıf öğretmenleri çatışmaları nasıl tanımlamaktadırlar?” sorusunun cevabı aranmış ve ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Çatışma Kavramına İlişkin Tanımlamaları

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
İletişimsizlik	İletişim kuramamak	1,2,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,26,27,30	26
	Empati yapamamak	2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,13,14,16,17,19,20,21,23,24,26,27,29,30	23
	Dinlememek	1,2,7,8,9,12,14,15,17,18,20,22,24,25,26,28,32	17
	Sosyalleşmemek	3,6,9,14,17,19,24,30,31	9
Fikir Ayrılığı	Farklı düşünmek	1,3,4,6,7,10,11,12,13,15,16,17,20,21,23,26,30,32	18
	Anlaşmazlık	1,3,4,5,7,9,10,13,15,17,19,21,22,24,27,29	16
	Saygısızlık	1,2,4,5,7,8,12,13,15,17,19,21,24,31	14
	Hoşgörüsüzlük	2,4,9,10,15,17,21,26,29,31	10
Kişilik	Tahammülsüzlük	3,4,6,12,13,15,18,29	8
	Hırs	2,4,5,7,9,10,11,14,16,19,21,22,23,25,26,28,32	17
	Bencilik	1,3,4,10,12,16,17,18,20,21,24,27,31	13
	Kıskançlık	1,5,7,9,10,13,16,19,21,23,27	11
Çıkar	Uyumsuzluk	4,5,8,10,21,23,29	7
	Rekabet	1,4,5,6,8,9,10,11,12,14,15,17,19,20,21,31	16
	Paylaşmak istememek	2,3,9,11,13,17,18,20,21,23,27,28,30	13
	Öne geçme çabası	4,5,9,11,12,14,15,16,23,25,32	11
	Kazanma isteği	3,5,8,24,28	5

Tablo 2 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin çatışmanın tanımına ilişkin görüşlerinin en çok “iletişimsizlik” ($f=75$) temasında tekrarlandığı, bu temayı sırasıyla “fikir ayrılığı” ($f=66$), “kişilik” ($f=48$) ve “çıkar” ($f=45$) temalarının izlediği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çatışmanın tanımlanmasına ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Tema: İletişimsizlik

Ö17. Çatışma insanların amacına uygun bir iletişim kuramamalarıdır. Çoğu zaman insanların kendilerini doğru ifade edemedikleri durumlarda çatışmaların çıkması da bunu göstermektedir.

Ö2. Bir insan kendini başkasının yerine koyarak düşündüğü zaman çatışma olmaz. Demek istediğim, çatışma aslında empati yapamamaktır. Empati karşıdaki insanı anlamaktır ve birini anladığımızda onunla çatışmazsınız.

Ö32. Çatışma sosyal olamayan kişilerin işidir. Sosyal olmayan, daha doğrusu sosyalleşemeyen insanların genelde çatışma yanlısı ve şiddete eğilimli olduklarını söyleyebilirim.

Tema: Fikir ayrılığı

Ö30. Çatışmaların çıkış kaynağı farklı düşünmektir. Çatışma aynı fikirde olmamak, aynı şekilde düşünememektir bence.

Ö9. Çatışma anlaşmazlıktır, anlaşamamaktır. Zaten insanlar anlaşabilse çatışma olmaz. Sınıf ortamında öğrenciler üzerinde anlaşamayacakları bir şeyler mutlaka buluyorlar.

Ö31. Çatışma bir hoşgörüsüzlük sorunudur. Hoşgörünün olmadığı yerde çatışma başlar. İnsanlar birbirlerini hoş gördükleri sürece çatışma yaşanmaz.

Ö3. Tahammülsüzlük çatışmanın ta kendisidir bence. Çünkü tahammül edemediğiniz zaman çatışırsınız. Ancak tahammül sabrı ve empatiyi sağlayarak çatışmayı ortadan kaldırır.

Tema: Kişilik

Ö30. Çatışma hırstır, aşırı hırslı olmaktır. Öğrenciler arasındaki sınav hırsları, kazanma hırsları da bunun gibidir. Kısaca çatışma hırstır, aşırı hırslı olmaktır.

Ö1. Çatışmayı bencillik olarak tanımlayabiliriz. Çünkü sadece kendini düşünmek ya da kendisi her şeyin merkezine almak diğer bireylerle çatışmaya neden olur.

Ö16. Kıskançlık çatışma yaratır. Öğrenciler arasında çok yaygın olan kıskançlık duygusu çoğu çatışmanın ana nedenidir.

Ö10. Bir başkasına ya da kendinden olmayana, farklı düşünene zarar verme isteği çatışma kaynağıdır.

Tema: Çıkar

Ö27. Okullarda acımasız bir rekabet yapılmaktadır. Bu rekabet duygusu arkadaşlık duygusuna galip geldiğinden çatışmalar yaratabilmektedir.

Ö21. Çatışma önde olma çabasının bir sonucudur bence. Öne geçme, yönetme, lider olma kaygısı ve çabası çatışma yaratmaktadır.

Ö8. Çatışma sürekli kazanan taraf olma isteğidir. Çocuklar arasındaki oyunlarda bile sürekli kazanan taraf olma isteği çatışmalara neden olmaktadır.

İkinci araştırma alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusunda “Sınıf öğretmenlerine göre sınıflarında yaşanan çatışmaların kaynakları nelerdir?” cevabı aranmış ve ulaşılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıflarda Yaşanan Çatışmaların Kaynaklarına İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Kişilik	Bireysel farklılıklar	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,19,20,21,22,23,26,27,28,29,30	26
	Bencilik	1,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,15,16,19,21,22,23,25,27,29,32	21
	Kıskançlık	2,3,5,7,8,9,10,11,14,16,18,19,21,23,25,27,29,30	18
	İnatçılık	1,2,3,5,6,7,8,9,14,16,21,25,26,28,31	15
	Beceri eksikliği	2,4,6,7,9,11,13,16,18,23,27,30	12
	Sosyalleşememe	1,4,9,15,18,21,24,27	8
	Psikolojik sorunlar	5,6,11,15,30	5
	Davranış bozukluğu	3,5,15	3
Aile	İletişimsizlik	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12,14,15,16,17,18,20,22,23,24,25,27,31	23
	Baskı ve şiddet	1,2,4,5,6,7,8,10,11,12,14,15,16,17,18,19,21,23,24,27,30	20
	Sevgi eksikliği	1,3,4,5,6,7,9,13,14,15,17,19,21,22,24,25,32	17
	İlgisizlik	1,3,5,9,10,13,14,17,20,22,23,25,26,28	14
	Paylaşım eksikliği	2,4,6,8,10,12,15,19,21,25,30	11
	Ebeveyn ayrılmaları	1,3,6,9,11,19,23,27	8
	Ekonomik durum	4,5,11,17,27	5
Teknoloji/ Medya	İnternet	1,2,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,21,22,23,24,26,27,29,30	24
	Sosyal medya	2,5,6,7,8,10,11,12,14,15,16,17,21,22,23,24,26,27,28,31	20
	Dizi filmler	3,5,6,7,8,9,10,12,15,16,19,21,22,23,24,26,27	17
	TV programları	1,4,5,7,9,10,12,15,17,19,21,22,26,28,29	15
	Cep telefonları	4,5,9,17,20,23,26	7
Okul/ Sınıf	Rekabet ortamı	1,3,4,6,7,8,10,12,13,15,17,19,20,22,24,25,26,27,29,30	20
	İletişim eksikliği	2,4,5,6,8,9,10,13,15,16,18,20,22,24,25,28,29,32	18
	Kalabalık ortam	1,3,5,6,9,10,11,13,14,17,19,21,22,26,27	15
	Katı kurallar	3,4,6,10,14,15,16,19,26,29,30	11
	Ödül/ceza sistemi	4,5,6,7,14,17,23,31	8
	Fiziksel yapı	5,9,15,24	4
Çevre	Düşünce ayrılıkları	1,2,3,4,6,7,8,10,11,12,13,14,16,17,18,19,21,22,25,27,29	21
	Eğitim düzeyi	4,5,6,7,9,10,12,15,16,17,19,21,22,24,26,28,29	17
	Sosyo-kültürel yapı	1,3,8,10,11,16,19,21,23,25,29	11
	Değer yargıları	2,5,7,9,17,19,29	7
	İnançlar	5,7,9,18,20	5
	Gelir durumu	1,9,18,29	4
	Etnik yapı	12,21,30	3

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri tarafından, sınıflarında yaşanan çatışmaların kişilik özelliklerinden kaynaklandığının 108 kez, aileden kaynaklandığının 98 kez, teknoloji/medyadan kaynaklandığının 83 kez, okul/sınıf ortamından kaynaklandığının 76 kez, çevreden kaynaklandığının ise 68 kez tekrarlandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların kaynaklarına ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Tema: Kişilik

Ö4. Öğrenciler arasında ciddi bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Çatışmaların önemli bir kısmının kişilik özelliklerinden meydana geldiğini söylemek istiyorum.

Ö15. Sadece kendini düşünmek ve karşısındakini önemsememek çatışmalara neden olabilmektedir. Bencilğin çatışma yaratma özelliği olduğunu kolaylıkla söyleyebilirim.

Ö23. Sınıfta yaşanan çatışmaların genelde kıskançlıktan kaynaklandığını söyleyebilirim. Kıskançlık öğrenciler arasındaki uyumu bozmakta, öğrencileri birbirine düşman etmektedir.

Ö9. Sosyalleşemeyen ve dolayısıyla sosyal bir çevre oluşturamayan öğrencilerin agresif davranışlar sergiledikleri ve çok basit nedenlerle arkadaşlarıyla çatıştıkları doğrudur.

Ö3. Gözlemlerime dayanarak çatışmanın asıl kaynağının öğrencilerdeki davranış bozuklukları olduğunu söyleyebilirim. Çünkü davranış bozukluğu sınıfa ve diğer öğrencilere yansiyabilmektedir.

Tema: Aile

Ö30. Çatışmaların çıkış kaynağı bence iletişimsizliktir. İyi bir iletişim bütün yanlış anlaşılmaları ve bilgi yanlışlarını ortadan kaldıracaktır.

Ö7. Baskı ve şiddet önemli bir çatışma kaynağıdır. Ailede baskı ve şiddet gören öğrencide bu durumun davranışa dönüştüğü söylenebilir.

Ö3. Sevgi her sorunun çözüm kaynağıdır. Sevgi eksikliği ise her sorunun ana kaynağıdır bence. Ailedeki sevgi eksikliği, sınıf içi çatışmaların ana kaynağıdır bence.

Ö26. Ailede ilgi görmeyen çocuğun çatışmalara yatkın ve hazır olması şaşırtıcı olmasa gerek. İlgisiz büyümüş bir çocuk arkadaşlarıyla uyum sağlayamaz ve sorunların kaynağı olur.

Ö27. Ailenin gelir durumunun iyi olmaması veya zamanla kötüleşmiş olması öğrencide saldırganlık ya da suskunluk yaratabilmektedir.

Tema: Teknoloji/Medya

Ö16. Öğrencilerin kontrolsüz bir internet kullanıcısı olmaları, oradan kötü davranışlar ve sözler edinmelerini ve bunları arkadaşlarına karşı kullanmalarına sebep olabilmektedir.

Ö3. Çocuklar dizi film karakterlerine özenmekte, filmde gördükleri sahneleri arkadaşlarına uygulamaya çalışmakta, oradan öğrendikleri sözleri arkadaşlarına karşı kullanabilmektedirler. Bu durum da sınıfta çatışmalara neden olmaktadır.

Ö20. Cep telefonları vasıtasıyla öğrencilerin birçok kötü davranış ve kötü söz öğrendikleri açıktır. Buradaki sorun, bu öğrenilen kötülüklerin sınıf ortamına taşınması ve öğrencilerin bunları birbirleri üzerinde denemeye çalışarak çatışmalara neden olmalarıdır.

Tema: Okul/Sınıf

Ö13. Birer yarışmacıya dönüşmüş öğrenciler, diğer çocukları arkadaşları olarak değil rakipleri olarak görmektedirler. Bu durum da ciddi anlaşmazlıklara ve çatışmalara neden olmaktadır.

Ö2. Sınıf ortamında kurulamayan iletişim ciddi çatışma yaratma potansiyeline sahiptir. Öğrencilerin kendileriyle ya da öğretmenleriyle iletişim halinde olmaları önemlidir.

Ö26. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğretmen kontrolünün ortadan kalkmasına neden olduğu gibi iletişimi de engellemektedir. Kalabalık sınıflar kuralların işletilemediği, düzenin sağlanamadığı, planlamanın yapılamadığı sınıflardır.

Ö24. Sınıfın fiziksel yapısı çatışmaya zemin hazırlayabilir. Çünkü fiziksel ortamlar insan psikolojisi üzerinde etkilidir. Sınıfın boyası, sınıftaki araç-gereçler, sınıfın oturma düzeni öğrenciler üzerinde çok etkilidir.

Tema: Çevre

Ö31. Bir konu, bir olay ya da bir birey hakkında farklı düşünmek çoğu zaman çatışmaya kaynaklık edebilmektedir. Aslında bu da normal. Çünkü bütün çocukların her konuda aynı düşüncelerini beklemek olanaksızdır.

Ö29. Öğrencinin yaşamını sürdürdüğü çevrenin eğitim düzeyi çatışmalarda belirleyici rol oynayabilmektedir. Daha eğitilmiş bir çevrede büyüyen öğrencilerin sorunlarını çatışarak değil konuşarak ve uzlaşarak çözdüklerine çok kez şahit olmuşumdur.

Sınıflarda Yaşanan Çatışmalara ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bir İnceleme

Ö1. Bazen öğrencilerin sahip oldukları inançlar çatışmalara neden olmaktadır. Sahip olunan inançlar olayların ve durumların farklı yorumlanmasına neden olduğundan çatışma zemini oluşturabilmektedir.

Ö3. Öğrencinin doğup büyüdüğü çevrenin ekonomik durumu çatışmaya kaynaklık edebilmektedir. Gelir seviyesi yüksek bir çevre, çatışmaların az yaşanmasını sağlayabilmektedir.

Üçüncü araştırma alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda “Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları çatışma türleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmış ve ulaşılan bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıfta Karşılaşılan Çatışma Türlerine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Sözel çatışma	Tartışma	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,19,20,21,22,23,25,26,27,28,29,30	27
	Küfür etme	2,3,4,5,6,8,9,10,11,14,15,16,17,20,22,25,26,27,28,32	20
	Alay etme	1,2,3,6,7,8,10,12,14,15,16,19,22,23,25,27,29,	17
	Aşağılama	3,4,5,6,8,9,10,11,12,14,17,20,22,27,29	15
	Lakap takma	4,5,9,14,16,17,19,20,21,25,27	11
	Hakaret etme	2,6,9,15,16,20,22,26,28	9
	İftira atma	4,12,31	3
Fiziksel çatışma	İtme	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30	27
	Çelme takma	2,3,4,5,6,8,9,10,12,14,15,16,18,19,20,21,22,23,25,26,28,31	22
	Kavga etme	1,2,3,5,6,8,9,11,12,14,17,20,21,22,23,25,26	17
	Saygısız davranma	4,5,9,14,17,19,22,25,26,27,29,30	12
	Eşyasına zarar verme	6,12,19,23,27	5
Toplumsal çatışma	Küsmeye	1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,19,20,21,22,23,25,26,27,28,29,30	26
	Gruplaşma	2,4,5,7,8,9,10,11,12,14,15,16,17,19,20,22,23,26,29	19
	Dışlama	4,5,9,10,11,14,16,19,20,22,23,26,32	13
	İspiyonlama	1,4,7,12	4
	Ayrımcılık	9,27	2

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri tarafından, sınıflarında yaşanan çatışma türlerinin sözel çatışma türü olarak 102 kez, fiziksel çatışma türü olarak 83 kez ve toplumsal çatışma türü olarak 64 kez tekrarlandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların türlerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Tema: Sözel çatışma

Ö19. Tartışma sınıfımda en çok karşılaştığım bir çatışma türüdür. Bazen bu tartışmaların dozunun çok yükseldiği de olur. Tartışma konusu bulmak konusunda çocukların üstüne yok.

Ö2. Küfür etme en sevimsiz çatışma türü bence ve okullarda çocuklar arasında sık rastlanan bir çatışma şekli. Küfür sanırım öğrencinin kendini kabaca ifade etmek için başvurduğu bir şey.

Ö30. Öğrenciler arasında akranlarıyla alay etmek çok yaygın. Arkadaşlarının en küçük bir yanlışını veya eylemini alay konusu yapabilmektedirler.

Ö21. Bir başkasını aşağılama ciddi bir çatışma nedenidir okullarda. Bu bir çatışma türüdür aslında. Birine karşı aşağılayıcı sözler söyleyerek onunla çatışırsınız.

Ö4. Lakap takma bir çatışma türüdür. Lakap takıp veya takılmış bir lakapla kişiye hitap etmek onunla çatışmada kullanılan bir silahtır aslında.

Tema: Fiziksel çatışma

Ö1. İtişip kakışma çok sık rastladığım bir çatışma türüdür. Göğsünden itme, arkasından iterek bir yerlere çarpmasına neden olmak ya da düşmesini sağlamak en yaygınıdır.

Ö8. Çelme takma çatışma türü özellikle erkek öğrenciler arasında olmaktadır. Öğrencilerin sorun yaşadıkları veya husumet besledikleri arkadaşlarına çelme takarak zarar verme davranışı mevcut.

Ö15. Kavga önemli bir çatışma türüdür. Öğrenciler arasında azımsanamayacak oranda var bu çatışma. Bireysel kavgalar olabildiği gibi grup kavgaları da yaşanabilmektedir.

Ö17. Saygısız davranmak sınıfta yaygın bir çatışma türüdür bence. Öğrenciler bazen arkadaşlarını cezalandırmak ya da onları küçük düşürerek ezme için bilerek saygısız davranışlarda bulunurlar.

Tema: Toplumsal çatışma

Ö11. Küsmeye davranışı öğrencilerim arasında çok sık görülen bir çatışma türüdür. Öğrencilerin en ufak bir olayda birbirlerine küstüklerine çok tanık olmuştum.

Ö20. Sınıfta bazı öğrencilerin kendi aralarında gruplaştıklarının farkındayım. Çatışmada güçlü olmak adına yapılan bir harekettir gruplaşma.

Ö32. Öğrencilerin sorun yaşadıkları ya da istemedikleri arkadaşlarını dışladıkları gözlemlediğim çatışma türlerinden biridir. Bu çocuklarda psikolojik sorunlara neden olacak kadar etkili bir çatışma türüdür aslında.

Ö7. Bir arkadaşının ya da bir grubu ispiyonlama şeklinde bir çatışma da yaşanmaktadır. Çocuk diğer çocukları hem bana hem de idareye şikayet etmek suretiyle zarar vermek istemektedir.

Dördüncü araştırma alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusunda “Sınıf öğretmenlerine göre sınıflarında yaşanan çatışmaların öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmış ve ulaşılan bulgular Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5. Çatışmaların Öğretmenler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Olumsuz	Performans düşüklüğü	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16 17,19,20,22,23,25,26,28,29,32	26
	Motivasyon kaybı	2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,15,16,17,19 20,22,23,25,26,28,29	22
	Stres	1,3,5,6,7,9,10,13,14,16,17,20,22,23,26 28,30	17
	Mutsuzluk	3,6,7,8,9,10,14,16,17,20,22,23 26,30	14
	Kaygı	6,8,9,10,14,17,20,22,28,31	10
	Tükenmişlik	2,8,12,27	4
Olumlu	Güdülenme	3,5,6,8,10,11,13,14,16,20,21,23,26,28,30	15
	Yenilenme	1,3,6,7,9,10,12,14,17,20,26,32	12
	Çaba artışı	2,5,8,17,19,22,23,28	8
	Sorgulama	3,9,15,21	4

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf içi çatışmaların öğretmenler üzerindeki etkilerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında toplandığı; olumsuz etkilerinin sınıf öğretmenleri tarafından “performans düşüklüğü”, “motivasyon kaybı”, “stres”, “mutusuzluk”, “kaygı” ve “tükenmişlik” başlıkları altında 93 kez tekrarlandığı; olumlu etkilerin ise “iletişim artışı”, “güdülenme”, “yenilenme”, “çaba artışı” ve “sorgulama” başlıkları altında 39 kez tekrarlandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Sınıflarda Yaşanan Çatışmalara ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bir İnceleme

Tema: Olumsuz

Ö12. Sınıftaki çatışmalar öğretmenlerin enerjilerini adeta emmekte ve yok etmektedir. Bazen çatışmaları çözmek öğretmen için birinci amaca dönüşmekte bu da öğretmenin motivasyonunu düşürmektedir.

Ö6. Sınıfta yaşanan çatışmalar kaygı kaynağıdır. Çünkü öğretmen sürekli sınıfta bir çatışma yaşanması ya da öğrenciye bir zarar gelmesi kaygısı gütmektedir.

Ö27. Çatışmalar çoğu zaman öğretmeni öğrenciyle, veliyle ve okul idaresiyle karşı karşıya getirerek yıldırılmaktadır. Bu çatışmalar bir süre sonra öğretilerde bir boş vermişliğe neden olmakta ve öğretmeni tüketmektedir.

Tema: Olumlu

Ö32. Sınıfta yaşanan çatışmalar bazen öğretmenlerin güdülenmelerine, daha fazla hırslanmalarına ve çabalamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle çatışmaları her zaman kötülemek doğru olmaz bence.

Ö14. Çatışmaların öğretmenlerin kendilerine çeki düzen vermelerini sağladığını söyleyebilirim.

Ö15. Çatışmaların eğitim sisteminin, okulun ve sınıftaki uygulamaların sorgulanmasını sağladığını, hatta öğretmenlerin kendi kendilerini sorgulamalarına neden olduğunu söyleyebilirim.

Tablo 6. Çatışmaların Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Katılımcılar	f
Olumsuz	Başarıda düşüş	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,23,25,26,28,29,30	26
	Disiplin sorunları	2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,15,16,17,19 20,22,23,25,26,28,29	22
	Gruplaşma	1,3,5,6,7,9,10,13,14,16,17,20,22,23 28,32	16
	Hedeften sapma	3,6,8,9,10,14,16,17,20,22,23 26,30	13
	Belirsizlik yaşama	3,6,9,15,19,24	6
Olumlu	Sorgulama	1,4,7,9,11,12,15,16,17,19,22,23,25,26,28,29	16
	Çabada artış	3,5,6,10,13,14,17,23,28,30	10
	Ufuk genişliği	2,8,9,16,17,22,23,31	8
	Sosyalleşme	1,3,19	3

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf içi çatışmaların öğrenciler üzerindeki etkilerinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında toplandığı; çatışmaların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinin sınıf öğretmenleri tarafından “başarıda düşüş”, “disiplin sorunları”, “gruplaşma”, “hedeften sapma” ve “belirsizlik yaşama” başlıkları altında 83 kez tekrarlandığı; olumlu etkilerin ise “sorgulama”, “çabada artış”, “ufuk genişliği” ve “sosyalleşme” başlıkları altında 37 kez tekrarlandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaların öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Tema: Olumsuz

Ö30. Sınıfta yaşanan çatışmalar öğretmenlerin performanslarını düşürdüğünden bu durum öğrencilerin akademik başarılarına da yansımaktadır.

Ö2. Sınıfta yaşanan çatışmalar öğrencilerin başıboş kalmalarına ve disiplin problemlerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Çatışmalar öğrencilerin disiplinsiz ve düzensiz olmalarına neden olmaktadır.

Ö3. Çatışmalar öğrencilerin okula geliş hedeflerinde ve sınıfta bulunma amaçlarında sapmalara neden olmaktadır.

Tema: Olumlu

Ö1. Çatışmaların okulun ve sınıftaki uygulamaların sorgulanmasını sağladığını, hatta öğrencilerin yaptıklarını, tutum ve davranışlarını sorgulamalarına neden olduğunu söyleyebilirim.

Ö31. Çatışmaların öğrencileri sorun çözme ve başarıma konularında daha fazla çabaya yönelttiğini söyleyebilirim. Sınıfta yaşanan çatışmaların bu anlamda öğrenciler üzerinde hızlandırıcı etki yaptığını ifade etmem gerek.

Ö8. Öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların, bazı öğrencilerin ufuklarını geliştirdiğini, bakış açılarını değiştirdiğini, yorum yapma ve değerlendirme yeteneklerini artırdığını söyleyebilirim.

Beşinci araştırma alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt sorusunda “Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında yaşanan çatışmalara uyguladıkları çatışma yönetimi stratejilerinin neler olduğu” sorusuna cevap aranmış ve ulaşılan bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Çatışmalara İlişkin Yönetim Stratejileri

Tema	Kategori	Katılımlar	f
Uzlaşma	Hakemlik yapma	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,23,25,26,28,29,32	26
	Tarafları görüştürme	2,3,4,5,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19 20,22,23,25,26,28,29,30	23
	Öğüt verme	1,2,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,19,20 22,23,25,28,29,31	21
	Barıştirma	1,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,17,19,20,22 23,25,28,29	19
	İkna etme	3,5,8,9,10,13,14,15,17,20,22,23,28,29	14
	Veli ile görüşme	1,8,10,14,15,20,22,29	8
Hükmetme	Yetke kullanma	1,5,8,9,10,11,12,13,15,17,19,20,22,23,25 28,29	17
	Kural hatırlatma	3,5,8,9,10,13,14,15,17,20,22,23,28,29	14
	Uyarma	3,5,8,9,10,13,14,15,17,20,22,28	12
	İdareye gönderme	5,8,10,14,15,20,23,29	8
Kaçınma	Yok sayma	3,5,8,9,10,13,14,15,17,20,22,28,29	13
	Sabretme	1,8,9,10,14,15,20,22,29	9
	Zamana yayma	2,8,10,14,15,22	6

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki çatışmaları yönetmek için sırasıyla “uzlaşma”, “hükmetme” ve “kaçınma” stratejilerini kullandıkları görülmektedir. “Uzlaşma” stratejisinin sınıf öğretmenleri tarafından 111 kez, “Hükmetme” stratejisinin 51 kez, “Kaçınma” stratejisinin ise 28 kez tekrarlandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetme stratejilerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Tema: Uzlaşma

Ö5. Bence çatışmaları çözmeye hakemlik en doğru stratejidir. Ancak burada önemli olan hakemliğinizin karşındakiler tarafından kabul edilmesidir.

Ö20. Sınıfın öğretmeni olarak öğüt vererek ve deneyimlerimi aktararak çatışan tarafları uzlaştırıyorum. Öncelikle bir büyük olarak sözümün dinlenmesi iyi bir avantaj.

Ö29. Çatışan tarafları ikna etmek önemlidir. Çünkü ikna olduklarında çatışma sonlandırılabilir.

Ö15. Çatışmaların hızlı çözümünde velilerden yardım almayı ve dolayısıyla velilerle görüşmeyi tercih ederim. Çünkü öğretmen olarak yetemediğiniz zamanlar ve alanlar olabilmektedir.

Tema: Hükmetme

Ö5. Çatışmalarda derhal yasal yetkilerimi kullanarak çatışmayı ortadan kaldırıyorum. Mademki sınıfın öğretmeniym ve devlet bana sınıfı yönetme yetki vermiş, o halde yetkimi kullanmaktan geri durmam.

Sınıflarda Yaşanan Çatışmalara ve Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Bir İnceleme

Ö28. Sınıfların kuralları vardır. Dolayısıyla sınıfta herhangi bir çatışma olması durumunda taraflara kuralları ve kurallara uymadıkları takdirde alacakları cezaları hatırlatarak derhal çatışmayı bitirmelerini isterim

Ö3. Sınıfta yaşanan çatışmanın faydalı olduğunu düşünmüyorum. Bu nedenle çatışan öğrencileri ya da grupları çatışmayı derhal sonlandırmaları ya da sorunları her ne ise halletmeleri konusunda uyarırım.

Tema: Kaçınma

Ö30. Sınıfta çatışma yaşanmamış ya da herhangi bir çatışma yokmuş gibi davranırım. Bu durumda çatışmaya taraf olmayarak çatışmanın kendiliğinden sönmelerini...beklerim.

Ö8. Sınıfta çatışma yaşandığı zamanlar oluyor elbette. Ancak ben bu durumlarda sabretmeyi yeğliyorum. Panik olmaya, ortalığı karıştırmaya gerek yok.

Ö22. Büyüklerimiz zamanın en iyi ilaç olduğunu söylerler. Sınıfta bir çatışma olduğunda çatışmanın kendiliğinden bitmesini beklerim.

Altıncı araştırma alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt sorusunda “Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetip yönetemedikleri” sorusunun cevabı aranmış ve ulaşılan bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Çatışmaları Yönetebilme Becerilerine İlişkin Görüşleri

Soru	Görüş	Katılımcılar	f
Sınıfınızdaki çatışmaları etkili yönetebildiğinize inanıyor musunuz?	Evet	1,2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,19,20,21,22,23,26,28,29,30,31	26
	Hayır	6,18,24,25,27,32	6

Tablo 8 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin 26’sının sınıfta yaşanan çatışmaları yönettiğine inandığını, 6’sının ise sınıfta yaşanan çatışmaları yönettiğine inanmadığını belirttiği anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetip yönetemediklerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Tema: Evet (Olumlu)

Ö2. Sınıftaki çatışmaları iyi yönettiğime inanıyorum. Çünkü sınıfta yaşanan çatışmaların sınıfa, öğretmen arkadaşlarıma veya öğrenciye yönelik herhangi bir olumsuz etkisi olmadı şimdilik.

Ö28. Çatışmaları iyi yönettiğimi düşünüyorum. Bugüne kadar gerek velilerden ve gerekse idarecilerden bu konuda sınıfa ya da şahsıma yönelik yapılmış bir eleştiri yok.

Ö15. Çatışmaları iyi yönettiğimi veliler ve okul idarecileri söylüyor. Sanırım yılların verdiği bir tecrübe.

Tema: Hayır (Olumsuz)

Ö18. Sınıfta yaşanan çatışmaları iyi yönettiğimden emin değilim. Çünkü birkaç çatışmanın okulun geneline yayıldığını, okul idaresinin ve velilerin dahil olduklarını biliyorum.

Ö6. Çatışmaları yönetmek basit bir iş değil. Artık sert öğretmen tipi de işe yaramıyor. Sınıfta meydana gelen çatışmalara etkili müdahalede bulunamadığımı düşünüyorum.

Ö24. ...Sınıfta bir çatışma yaşansın istemem. Çünkü bu konuda yeterli olmadığımı ve çatışmayı iyi yönetemeyeceğimi düşünüyorum.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Birinci araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çatışmaları “iletişimsizlik” olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin çatışma kavramını, aralarında iyi bir iletişim bulunmayan kişi veya gruplar arasında ortaya çıkan uyuşmazlıklar/anlaşmazlıklar, görüş ayrılıkları olarak tanımladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin iletişimsizlik olarak tanımladıkları çatışmanın alt boyutlarını, çatışan tarafların iletişim kuramamaları, empati yapamamaları, karşı tarafı dinlememeleri, içine kapanıklık ve sosyal olamamak olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Çatışmaları anlayabilmek, çözebilmek ve çatışmalara ilişkin olumsuz düşünceleri değiştirebilmek için öncelikle çatışmanın ne olduğunun ve hangi durumlarda çıkabileceğinin bilinmesi gerekir (Ergül, 2008). Çünkü bu kavramda, fiziksel şiddet içerikli bir kavga çatışma olarak tanımlanırken, herhangi bir uyuşmazlık veya sözel tartışma da çatışma olarak tanımlanabilmektedir (Karip, 2021).

Alanyazında iletişim ve çatışma konularının birlikte ele alındığı birçok araştırmanın bulunması ve bu araştırmaların iletişim yeterlilikleri ile çatışma yönetimi arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaları (Casiadi, 2017; Demirkaya, 2012; Kaymak, 2015; Polat, 2009; Şahin, 2007) araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde, Roselle (2018) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların çatışmayı iletişimde yaşanan sorunlar olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Sevimli ve Sezen-Gültekin (2023) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların çatışmaların genelde iletişimsizlik olarak tanımlanması ve iletişim kuramamayı, empati yapamamayı, dinlememeyi ve güven duymamayı iletişim eksikliğinin alt boyutları olarak ifade etmeleri araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. İllez (2006) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan çatışmaların temelinde iletişim becerisindeki eksiklik olduğu ve çatışmanın bir iletişim kuramama sorunu olduğu sonucu, araştırma bulgularını desteklemektedir. Konu ile ilgili olarak bir katılımcının (Ö17) “Çatışma amaca uygun bir iletişim kuramamadır. ...Bir yerde çatışma varsa orada iyi bir iletişim sağlanamamış demektir bence...” sözleri konuya açıklık getirmektedir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çatışmaya ilişkin tanımlamalarının, ikinci olarak fikir ayrılığı kategorisinde birleştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre farklı düşünmek, anlaşmazlık yaşamak, saygısızlık, hoşgörüsüzlük ve tahammülsüzlük çatışmaların fikirsiz boyutunu oluşturmakta ve boyutlarda meydana gelen sorunlar çatışma yaratmaktadır. Tapan (2006) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların çatışmayı fikir ayrılıklarından kaynaklanan bir sorun olarak tanımlamaları, araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Başsayın (2022) tarafından yapılan çalışmada, görüşme yapılan öğretmenlerin yaptığı tanımların daha çok fikir ayrılığında yoğunlaşmaları ve çatışmayı anlaşmazlık, uyuşmazlık, ters düşme ve zıtlık gibi düşünce farklılığından kaynaklanan uyumsuzluk olarak tanımlamaları araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırmamıza katılan bir katılımcının (Ö30) “Çatışmaların çıkış kaynağı farklı düşünmektir. ...Çatışma aynı fikirde olmamak, aynı şekilde düşünememektir bence. Yani iki farklı düşünce varsa sonuçta bir çatışma olması kaçınılmazdır.” sözleri çatışmanın bir fikir ayrılığı olduğu konusuna açıklık getirmektedir.

Öğretmenlere göre çatışma, kişilerin düşüncelerinin ve duygularının farklı oluşundan kaynaklanan bir zıtlama durumudur (Bayraktar, 2023). Donat (2019) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, çatışmanın görüş, inanç, düşünce, değer, amaç farklılığı olduğu sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Topaloğlu ve Boylu'ya (2006) göre insanların sahip oldukları inançlar, takındıkları tutumlar, ulaşmak istedikleri amaçlar ve sergiledikleri davranışlar bireysel farklılıkları oluşturmada ve bu bireysel farklılıklar da çatışma doğurabilmektedir. Türnüklü (2007) ise yaptığı çalışmada, araştırma bulgularıyla benzer olarak öğretmenlerin çatışma kavramına ilişkin çağrışımlarının farklı düşüncelere sahip olma eğesi üzerinde yoğunlaştığını belirlemiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çatışmaya ilişkin tanımlamalarının üçüncü olarak kişilik kategorisinde birleştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre hırs, bencillik, kıskançlık ve uyumsuzluk çatışmaların kişilik boyutunu oluşturmaktadır. Bu tanımlamadan yola çıkarak; sınıf öğretmenlerine göre kişisel özelliklerde istenmeyen durumların varlığının çatışma yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Erdoğan'a (1999) göre kişilik; bireyin bilişsel ve psikomotor niteliklerindeki farklılıkların bireyin tutum, davranış ve düşüncelerine yansıtış şeklidir. İnsanların gereksinimleri farklı olduğu gibi inançları ve benimsedikleri değerler de birbirinden farklıdır. Bireyler arasındaki bu farklılıklar, çatışmaların yaşanmasında ve sürmesinde etkili olan nedenlerdendir (Durak, 2010).

Kişilik özelliklerinin bireysel farklılıkları da içinde barındırıyor olması çatışma zemini oluşması açısından önemlidir. Mukazhanova (2023a) ve Şentürk (2006) tarafından yapılan çalışmalarda, kişiliği oluşturan bireysel farklılıkların çatışma nedeni olduğu ve çatışmanın kişilik farklılığı olarak tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Başsayın (2022) tarafından yapılan ve öğretmenlerinin çatışmayı kişilik özelliklerinden kaynaklanan bir sorun olarak tanımladıkları ve bu sorunun kaynağı olarak ise kişilik ve bakış açısı farklılığını, bencilliği, empati eksikliğini, kıskançlığı, hırsı ve rekabeti dile getirdikleri araştırma sonucu, araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Türnüklü (2007) ise yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çatışma kavramına ilişkin çağrışımlarının kişilik özellikleri üzerinde yoğunlaştığını tespit etmiştir. Bir katılımcının (30) "*Çatışma hırstır, aşırı hırslı olmaktır. İnsanların doyumsuzluğu, daha fazlasına sahip olma çılgınlığı çatışmaya neden olmaktadır. Öğrenciler arasındaki sınav hırsı, kazanma hırsı da bunun gibidir...*" sözleri ile çatışmayı bir kişilik sorunu olarak tanımlamaktadır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çatışmaya ilişkin tanımlamalarının dördüncü olarak çıkar kategorisinde birleştiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre haksız rekabet, paylaşmak istememe, öne çıkma çabası ve kazanma isteği çatışmanın çıkar boyutunu oluşturmaktadır. Bu tanımlamadan yola çıkarak; sınıf öğretmenlerine göre çıkar ilişkisinin veya çıkarın varlığının çatışma yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Bir katılımcının (Ö27) "*Okullar artık bir yarış alanına dönmüş durumdadır ve acımasız bir rekabet yapılmaktadır. ...Bu aşırı rekabet duygusu çatışmalar yaratabilmektedir*" sözleri ile bir diğer katılımcının (30) "*...Çatışma az olanın paylaşılmaması ya da birinin paylaşılması gerekenin tamamını almaya çalışmasıdır bence....*" sözleri sınıf öğretmenlerinin çatışmaları çıkar kavramıyla ilişkilendirme nedenlerine açıklık getirmektedir. Karip'e (2021) göre de insanların çıkar farklılıkları ve istekleri çatışmayı doğallaştırmakta; çıkara dayalı rekabet, işlemsel ve psikolojik çıkar farklılıkları çatışmanın kendisini oluşturmaktadır. Göçer (2021) tarafından yapılan çalışmada, çıkar elde edememe çatışma olarak tanımlanırken; Özmen ve Aküzüm (2010)'ün yaptıkları çalışmalarda, çıkarın çatışmaların çıkış kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güllüoğlu (2013) ise, çıkarıcılığı ve yaranma kaygısını en fazla çatışma yaşama nedenini olarak ifade etmektedir.

İkinci araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma bulguları, sınıflarında yaşanan çatışmaların kaynaklarının sınıf öğretmenleri tarafından kişilik, aile, teknoloji/medya, okul/sınıf ortamı ve çevre temaları altında ifade edildiğini göstermektedir. Korkmaz, Gönül ve Eyigün-Odabaşı (2024) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin çatışma nedenlerini; akademik farklılık, öğretmen tutumu, fiziksel koşullar, kişisel özellikler, sınıf içi kurallar, kalabalık sınıflar, aile, teknoloji/medya, çevre ve sosyo-kültürel koşullar olarak ifade etmeleri araştırma bulgularıyla desteklemektedir. Akçadağ'a (2005) göre; yaşanan çevrede geçerli olan sosyo-kültürel yapı, bireysel özellikler, internet ve sosyal medya, ailenin eğitim ve gelir düzeyi ile okul ortamı çatışma kaynaklarından bazılarıdır.

Sınıf öğretmenlerine göre bireysel farklılıklar, bencillik, kıskançlık, inatçılık, beceri eksikliği, sosyalleşememe, psikolojik sorunlar ve davranış bozuklukları sınıflarda yaşanan çatışmaların kişilik kaynaklı nedenleridir. Kişilik özellikleri ve bireysel farklılıklar, kişilerin aynı uyarana çok farklı tepkiler göstermelerine neden olabilmektedir. Olay ve durumlara kişilik özelliklerinden kaynaklı olarak farklı tepkiler vermek çatışmaya neden olarak, bireylerin ilgi ve hedeflerinin farklılaştığını, kişilik yapılarının değişiklik gösterdiğini ve bireylerin uyuşmayan bazı kişilik özellikleri taşıdıklarını göstermektedir. Siyez (2009) ile Sökmen ve Yazıcıoğlu'na (2005) göre, bireysel farklılıklar çatışmaya ortam hazırlayan nedenlerin başında yer almaktadır. Bir katılımcının (Ö4) "*Öğrenciler arasında ciddi bireysel farklılıklar bulunmaktadır... çatışmaların önemli bir kısmı kişilik özelliklerinden kaynaklanmaktadır*" sözleri, kişilik özelliklerinin ve bireysel farklılıkların çatışmanın önemli kaynaklarından biri olduğunu göstermektedir. Sarpkaya'ya (2002) göre öne çıkma çabası, benmerkezci yaklaşım, en güçlü olma kaygısı sınıf içinde çatışmaya yol açmaktadır. Türnüklü (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin kişilik özelliklerini öğrenci çatışmalarının nedenleri arasında saydıklarını belirlemiştir. Durak (2010) ile Dülger ve Dülger'in (2022) yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları, okullarda yaşanan çatışmaların kişisel farklılıklardan kaynaklandığı sonucu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada, ailenin sınıfta yaşanan çatışmaların ikinci sırada önemli kaynağı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ailedeki iletişimsizliğin, baskı ve şiddetin, sevgi eksikliğinin, ilgisizliğin, paylaşım eksikliğinin, ebeveyn ayrılımlarının ve ekonomik durumun öğretmenler tarafından aileden kaynaklanan çatışma nedenleri olarak ifade edildiği görülmektedir. Ailenin çocuk üzerindeki yadsınamaz önemi ve etkisi, çatışma yaratma potansiyelini de artırmaktadır. Bir katılımcının (Ö30) "*...Aile ortamında dikkate alınmamak, fikri sorulmamak, kendisini ifade etmesine olanak tanınmamak, duygu ve düşüncelerini dışa vurmasına izin verilmemek... çatışmalara neden olmaktadır.*" sözleri, aile içerisindeki olumsuzlukların çatışmalara neden olduğunu ifade etmektedir. İllez (2006) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan; ailenin terbiye vermemesinin, aile içindeki iletişim eksikliğinin, aile ortamında var olan baskı ve şiddetin, ebeveyn ayrılıklarının ve ailenin ekonomik durumunun çatışmalara kaynaklık ettiği sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Levent (2005) ve Türnüklü (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin aileyi öğrenci çatışmalarının önemli bir kaynağı olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrenci üzerinde yadsınamaz etkileri bulunan aile kültürü, çatışmaların yaşanmasında başat bir öge olarak ele alınmaktadır. Aile ortamının sağlıklı olması, iletişimsizliğin yaygınlığı, aile içi şiddetin ve baskının varlığı, sevgi ve ilgi eksikliği, ekonomik sorunlar, parçalanmış aileler öğrenci

çatışmalarına kaynaklık eden öğelerdir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007). Gökyer ve Doğan'a (2016) göre, ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması, ekonomik durumlarının kötü olması, çocuklarına karşı ilgisiz olmaları, ebeveynlerin ayrılmış olması, aile içi sevgisizlik, huzursuzluk, iletişimsizlik, baskı ve şiddet sınıfta yaşanan çatışmaların nedenlerindedir.

Araştırmada, "teknoloji/medyanın" sınıfta yaşanan çatışmaların üçüncü sırada önemli kaynağı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada internetin, sosyal medyanın, dizi filmlerin, televizyon programlarının ve cep telefonunun öğretmenler tarafından teknolojiden/medyadan kaynaklanan çatışma nedenleri olarak belirtildiği görülmektedir. Teknoloji bireyleri robotlaştırabilmekte, onları duygularından ve değerlerinden kopararak esir alabilmektedir. Bu durumdaki bir bireyin ise okul gibi insancıl yönü ön planda olan kurumlardan hoşnut olması, yaşamında insani ilişkileri incelemesi, iş ve işlemlerinde erdemli davranması ve evrensel değerleri gözetmesi güçleşmektedir (Bayrak ve Cihan, 2021). İleri derecede teknolojiye bulaşmanın, kişinin hayatından zevk almamasına ve mutsuz olmasına neden olduğu bilinmektedir (Myers ve Deiner, 2018). Bu mutsuzluğun ve keyifsizliğin çatışmalara kaynaklık ettiği söylenebilir.

Yapılan çalışmalar, teknolojik alet kullanımı ile anksiyete, depresyon, sosyal yalıtım, düşük benlik saygısı, utangaçlık ve beceri eksikliği arasında dikkate değer bir ilişki olduğunu açıklamakta (Morahan-Martin, 2005); bu ilişki ise bireyleri mutsuz etmekte yaşam doyumlarını azaltmaktadır (Altınok, 2021). Azalmış olan yaşam doyumunu ve artmış olan mutsuzluk bireyin öğrenim hayatına, iş yaşamına, özel yaşantısına yansıtılabilmekte ve bu durum kişinin okula, okuldan yapılan etkinliklere ve akranlarına karşı soğukluğuna ve sevgisizliğine neden olabilmektedir (Altınok, 2021; Telef, 2011). Bu durum da çatışma yaşanmasına kolay bir zemin hazırlamaktadır. Gerek televizyon dizilerinin ve programlarının ve gerekse sosyal medya araçlarının kişiler üzerinde bir uyuşturucu etkisi yaptığı kolaylıkla söylenebilir (Kılıçbay, 2005).

Araştırmada, "okulun/sınıfın" sınıfta yaşanan çatışmaların dördüncü sırada önemli kaynağı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada sınıftaki rekabet ortamının, iletişim eksikliğinin, kalabalık sınıf mevcutlarının, okulda/sınıfta uygulanan katı kuralların, okulun/sınıfın fiziksel yapısının, geçerli olan ödüllendirme ve cezalandırma sisteminin öğretmenler tarafından okuldan/sınıftan kaynaklanan çatışma nedenleri olarak ifade edildiği görülmektedir. Okul ya da sınıf koşullarının öğrencilere hitap etmemesi ya da onların gereksinimlerini karşılayamaması, taleplerine cevap vermemesi çatışmalara neden olabilmektedir. Çakır (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenin yanlı davranması, öğrenciye değer verilmemesi, katı sınıf kuralları, iletişim eksikliği, adaletli davranılmaması çatışma nedenleri olarak belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerine göre iletişimsizlik, acımasız rekabet, adil olmayan ödüllendirme ve cezalandırma sistemi, yetki karmaşası, katı kurallar okullarda yaşanan çatışmaların nedenlerini oluşturmaktadır (Sevimli ve Sezen-Gültekin, 2023). Ören (2021) ve Yılmaz (2014) yaptıkları araştırmalarda, araştırma sonuçlarımıza benzer şekilde, öğretmenlerin ödüllendirmeye veya cezalandırmaya ilişkin tutum ve davranışlarında adalet sağlayamamalarının çatışmalara kaynaklık ettiği sonucuna ulaşmıştır. Nartgün ve Atik'in (2014) yaptığı çalışmada da öğretmenin öğrenciye verdiği değer, iletişim becerisinin, öğretmenin yanlı davranmasının sınıf içi çatışmalara kaynaklık ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Sınıfta uygulanan katı kuralların öğrenciler tarafından anlamlandırılmaması çatışmalara kaynaklık edebilmektedir. (Göçer, 2021). Akgöz ve Cemaloğlu (2020) yaptıkları araştırmada,

okullardaki çatışmaların önemli bir kısmının katı kuralların fazlalığından kaynaklandığını ortaya koymuşlardır. Ören (2021) ise yaptığı araştırmada, araştırma sonuçlarını destekler şekilde okullardaki çatışmaların okul kurallarının net ve anlaşılır olmamasından ve yetki karmaşasının varlığından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Bir katılımcının (Ö3) “*Katı kurallar ve katı disiplin anlayışı çatışmalara neden olmaktadır. ...kurallar öğrencilerin özgür davranmalarını kısıtlayacağından öğrenciler çatışmalar yoluyla kendilerini ifade etme yolu seçeceklerdir. Katı kuralların sıkıntılarını öğrenciler sınıf ortamına ve birbirlerine yansıtmaktadırlar...*” sözleri katı kuralların çatışma yaratma potansiyellerinin yüksekliğine vurgu yapmaktadır.

Ada’ya (2013) göre, sınıfların büyüklüğü ve fiziksel yapısı, öğrenci mevcudu, okulun coğrafik konumu gibi faktörler sınıf içi çatışmalara neden olabilmektedir. Çünkü sınıf/okul büyüdükçe karmaşıklığı ve yapısallığı da artmakta ve bu karmaşıklık çatışmaları beraberinde getirmektedir. Ayrıca okulun büyüklüğünün ve kalabalık oluşunun, okulda şiddetin görülme sıklığını da artırdığı bilinmektedir (Klonsky, 2002; Leung ve Ferris, 2008). Tümnüklü (2007) tarafından yapılan çalışmada; katılımcıların okulun ve sınıfın fiziksel yapısını öğrenci çatışmalarının nedenleri arasında saymaları, araştırma bulgularını desteklemektedir. Bir katılımcının (Ö24) “*Okulun ve sınıfın fiziksel yapısı çatışmaya zemin hazırlar. ...Çünkü fiziksel ortamlar insan psikolojisi üzerinde etkilidir...*” sözleri, okulun ya da sınıfın öğrencileri çok boyutlu olarak etkilediğini ve bunların fiziksel yapısından algılanan bir sorunun öğrenciler arasında çatışma yaşanmasına neden olacağını açıklamaktadır.

Araştırmada, “çevrenin” sınıfta yaşanan çatışmaların beşinci sırada önemli bir kaynağı olduğu belirlenmiştir. Araştırmada düşünce ayrılıklarının, eğitim düzeyinin, sosyo-kültürel yapının, değer yargılarının, inançların, gelir durumunun ve etnik yapının öğretmenler tarafından çevreden kaynaklanan çatışma nedenleri olarak ifade edildiği görülmektedir. Yaşanılan ortamdaki bireyler, iş ortamındaki bireyler, okul ortamındaki bireyler, akran grupları insanların çevrelerini oluşturmaktadır. Çevrenin yetişkin insanlar üzerinde ciddi etkileri varken; ilkökul düzeyinde bir küçük çocuğun bu etkilerden kaçınması beklenemeyeceği gibi bundan daha fazla etkilenmesi de olasıdır. Bir katılımcının (Ö29) “*Öğrencinin yaşamını sürdürdüğü çevre çatışmalarda belirleyici rol oynayabilmektedir. ...eğitim seviyesi düşük çevrelerden gelen öğrencilerin çatışmaya daha yatkın olduklarını söyleyebilirim...*” sözleri, çevrenin sınıf içi çatışmalarda önemli bir kaynak olduğunu açıklamaktadır.

Tümnüklü (2007) tarafından yapılan araştırmada; katılımcıların değer yargılarını öğrenci çatışmalarının nedenleri arasında saymaları araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Eren’e (2000) göre, bireylerin amaçları ve değerleri arasında uyumsuzluklar veya benzersizlikler örgütte çatışmaları artıran önemli nedenlerdir. Farklı gelir durumları, farklı eğitim düzeyleri ve farklı sosyo-kültürel yapılar da anlaşmazlık ve çatışma nedeni olabilmektedir. Bayar (2015) tarafından yapılan çalışmada, farklı değer yargıları ve görüşler ile bireysel farklılıklar okullarda yaşanan çatışmaların kaynağı olarak ifade edilmesi araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bilgir (2018) tarafından yürütülen ve hoşgörü eksikliğinin, değer farklılıklarının, düşünce ayrılıklarının okullarda çatışmaya neden olan durumlar olduğu sonucuna ulaşılan çalışma, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yurdunkulu ve Oktay’ın (2020) yaptıkları araştırmada ulaştıkları, eğitim ve kültür farklılıklarının çatışma nedeni olduğu sonucu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Üçüncü araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada, sınıflarında yaşanan çatışma türlerinin sınıf öğretmenleri tarafından, “sözel çatışma”, “fiziksel çatışma” ve “toplumsal çatışma” olmak üzere üç kategoride ifade edildiği; sözel çatışmaların ise “tartışma”, “küfür etme”, “alay etme”, “aşağılama”, “lakap takma”, “hakaret etme” ve “iftira atma” olarak ayrıntılandırıldığı tespit edilmiştir. En fazla karşılaşılan çatışma türünün sözel çatışma olmasında, sözel çatışmanın alt boyutunu oluşturan çatışmaların daha sık ve daha kolay yaşanmasının etkili olduğu söylenebilir. Genellikle bireyler arası iletişime dayalı olan bu çatışma türünde kullanılan yanlış bir sözcüğün, amacını aşan bir ifadenin veya doğru anlaşılmayan bir açıklamanın çatışma yaratma potansiyeli her zaman bulunmaktadır. Ayrıca ilkökul öğrencilerinin yaşları itibariyle kendilerini bazen sağlıklı ifade edememelerinin de çatışmalara neden olduğu söylenebilir. Karataş, Özkal ve Durmuş (2023) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, en sık rastlanan çatışmaların sözel çatışmalar olduğu tespiti araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Türnüklü ve Şahin’e (2002) göre hakaret etme, küfürlü konuşma, lakap takma, kıskanma, sık şikayetçi olma, alay etme sınıflarda en sık yaşanan sözel çatışmalardır.

İllez (2006) yaptığı araştırmada; küsme, küfretme, şikayet etme, kırıncı sözler söyleme, sözlü kavga, ağız dalaşı, ispiyonlama ve dedikodu yapmanın ilkökul öğrencileri arasında en sık yaşanan sözel çatışma türleri olduğunu ortaya koymuştur. Türnüklü ve İllez (2006) yaptıkları araştırmada da öğrenciler arasında en çok yaşanan sözel çatışmaların küfretmek, aşağılamak ve dedikodu yapmak olduğunu tespit etmişlerdir. Çayak (2013) ve Kapucuoğlu-Tolunay (2008) tarafından yapılan çalışmalarda, sürekli arkadaşlarını şikâyet etmek ve arkadaşlarına lakap takmak sınıfta yaşanan sözel çatışmalar arasında sayılmıştır. Çetin (2013) ve Aktaş’ın (2019) yaptıkları araştırmalarda ulaştıkları, öğrencilerin sınıf içerisinde en fazla sözlü disiplin sorunları oluşturduklarına ilişkin sonuç araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Korkmaz, Gönül ve Eyigün-Odabaşı’nın (2024) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıfta en fazla yalan söyleme, şikâyette bulunma, küfürlü konuşma, alay etme ve inkâr etme davranışlarıyla karşılaştıklarını ifade etmeleri araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada, sınıflarında en çok yaşanan ikinci çatışma türünün fiziksel çatışma olduğu; fiziksel çatışmaların ise öğretmenler tarafından “itme”, “çelme takma”, “kavga etme”, “saygısız davranma” ve “eşyasına zarar verme” şeklinde detaylandırıldığı belirlenmiştir. Sınıfta yaşanan fiziksel çatışmaların öğrencilerin kendilerini ifade edememelerinden ya da yanlış ifade etmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca fiziksel çatışmaların, sözel açıklama yapmaktan daha kolay ve bir nevi daha kesin sonuçlara ulaşmayı sağlaması nedeniyle de tercih edilmiş olabileceği ifade edilebilir.

Türnüklü ve İllez (2006) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, sınıflarda en sık yaşanan çatışma türlerinin itişip kakışma, çelme takma, fiziksel kavga, saygısız davranma ve güç gösterisinde bulunma olduğu sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ağasoğlu ve Özdaş (2021) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin en çok karşılaştıkları olumsuz öğrenci davranışlarının kavga, fiziksel şiddet ve akran baskısı olduğunu belirlemişlerdir. Türnüklü ve Şahin’in (2002) yaptıkları araştırmada, araştırma bulgularıyla paralel olarak kavga etme, el şakaları yapma, arkadaşının eşyasını izin almadan kullanma ve yer paylaşımı kavgası en çok karşılaşılan çatışma türleri olarak belirlenmiştir. Korkmaz, Gönül ve Eyigün-Odabaşı (2024) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin en fazla gürültü yapma, akran zorbalığı, kavga etme ve saygısızlıkta bulunma davranışlarıyla karşılaştıklarını belirlemiştir.

Araştırmada, sınıflarında en çok yaşanan üçüncü çatışma türünün toplumsal çatışma olduğu; toplumsal çatışmaların ise öğretmenler tarafından “küsme”, “gruplaşma”, “dışlama”, “ispiyonlama” ve “ayrımcılık” şeklinde detaylandırıldığı belirlenmiştir. Şentürk’ün (2006) yaptığı ve araştırma bulgularıyla örtüşen araştırmada da okullarda en sık rastlanan çatışma türünün sosyal çatışma türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgir’in (2018) yaptığı araştırmada dışlama, kayırmacılık ve gruplaşma en sık görülen sosyal çatışma türleri olarak ifade edilmiştir. Cloke ve Goldsmith (2011) ise dışlamaları, çıkar ve amaç farklılığına dayalı gruplaşmaları çatışma türleri arasında saymaktadır. Bir katılımcının (Ö11) “*Küsme davranışı öğrencilerim arasında çok sık görülen bir çatışma türüdür. Öğrencilerin en ufak bir olayda birbirlerine küstüklerine çok tanık olmuşumdur. ...Öğrenciler bir diğer arkadaşlarına küserek onu bir süre cezalandırmaktadırlar bence.*” sözleri küsmenin bir sosyal çatışma türü olduğunu açıklamaktadır.

Dördüncü araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu sınıflarında yaşanan çatışmaların öğretmenler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmenlerin sınıflarında yaşanan çatışmaların öğretmenlere yönelik etkilerine ilişkin değerlendirmelerinin negatif yönde olduğu ifade edilebilir. Katılımcı sınıf öğretmenlerine göre, sınıflarda yaşanan çatışmalar öğretmenlerin performanslarını düşürmekte, motivasyon kaybına neden olmakta, öğretmenleri strese sokmakta, onları mutsuz etmekte, öğretmenlerde kaygı yaratmakta ve mesleki tükenmişliğe neden olmaktadır. Çatışmalar örgütsel amaçlarda sapmalara, tarafları yoran mücadelelere, vakit, emek ve paranın boşa harcanmasına, strese ve bıkkınlığa, iletişimin ve iş birliğinin azalmasına, örgütte güvensizliğin ve şüpheciliğin hâkim olmasına neden olmaktadır (Mukazhanova, 2023b).

Vaiz (2017) ve Yüksel (2020) tarafından çatışmalarda çatışmaların öğretmenlerin motivasyonu üzerinde olumsuz etkileri olduğu sonucu, araştırma bulgularıyla örtüşürken; Göçer (2021) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, okullarda yaşanan çatışmaların öğretmenlerin performanslarını ve motivasyonlarını düşürdüğü, strese ve mutsuzluğa neden olduğu sonucu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Sevimli ve Sezen-Gültekin (2023) tarafından yapılan çalışmada, çatışmaların öğretmenler üzerinde performans düşüklüğüne, motivasyon kaybına, stres, korku ve mutsuzluğa sebep olduğu açıklanmıştır. Övün (2007), Atay (2014), Durak (2010) ve Genç (2011) tarafından yürütülen araştırmalarda da ulaşılan, çatışmaların öğretmenlerin stres düzeylerini yükselttiği, performanslarını ve motivasyonlarını düşürdüğü sonucu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bir katılımcının (Ö3) “*Sınıf içi çatışmaların öğretmenlerin performanslarını düşürdüğü kesin. Bu çatışmalar öğretmenlerin heveslerini kaçırmakta, heyecanlarını azaltmakta ve başarılarına gölge düşürmektedir....*” sözleri, sınıfta yaşanan çatışmaların öğretmenlerin performansını düşürdüğünü ve motivasyon kabına neden olduğunu açıklamaktadır.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerin az bir kısmının sınıfta yaşanan çatışmaların güdülenme, yenilenme, çaba artışı ve sorgulama gibi olumlu etkileri olduğunu dile getirmesi, sınıfta yaşanan çatışmaların öğretmenler üzerinde daha çok olumsuz etki yaptığını ortaya koymaktadır. Sevimli ve Sezen-Gültekin (2023) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, çatışmaların öğretmenlerin güdülenmelerini, yenilenmelerini, çabalarını artırmalarını ve sorgulama becerilerini geliştirmelerini sağladığı sonucu araştırma bulgularını desteklemektedir. Çatışmaların her zaman olumsuz sonuçlar doğurması bir kural değildir. Öğretmenlerin

sınıflarında yaşana çatışmaların nedenlerini anlamaları ve etkili çözüm yolları geliştirebilmeleri için olaya ve duruma dahil olmaları olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Başsayın (2022) tarafından yapılan çalışmada; farklı bakış açısı kazandırması, eksiklerin görülmesini sağlaması, öz eleştiri yapılmasını ve kişisel gelişimi artırması çatışmaların olumlu etkileri olarak ifade edilmiştir. Bir katılımcının (Ö30) *“Sınıfta yaşanan çatışmalar bazen öğretmenlerin güdülenmelerine, daha fazla hırslanmalarına ve çabalamalarına neden olmaktadır. ... Bu nedenle çatışmaları her zaman kötülemek doğru olmaz bence.”* sözleri, çatışmaların öğretmenler üzerinde olumlu etkilerini örneklendirmektedir.

Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu, sınıflarında yaşanan çatışmaların öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda, öğretmenlerin sınıflarında yaşanan çatışmaların öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin değerlendirmelerinin negatif yönde olduğu söylenebilir. Öğretmenlere göre, sınıflarda yaşanan çatışmalar öğrencilerin başarılarında düşürmekte, disiplin sorunlarına kaynaklık etmekte, gruplaşmalara neden olmakta, öğrencilerin hedeflerinde sapmalarına sebebiyet vermekte ve belirsizlik yaşamasına ortam hazırlamaktadır. Bir katılımcının (Ö30) *“Sınıfta yaşanan çatışmalar ...öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz yansımaktadır. ...Çatışmalar öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini derslerine yoğunlaştırmalarını engelleyerek başarısızlığa neden olmaktadır.”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö2) *“Sınıfta yaşanan çatışmalar öğrencilerin başıboş kalmalarına ve disiplin problemlerinin ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir.... Çatışmaların düzen bozma özelliği buna neden olmaktadır.”* sözleri çatışmaların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini açıklamaktadır.

Göçer'e (2021) göre öğrencilerin gelişim dönemlerine bağlı olarak yaşanan çatışmaların kendileri üzerinde duygusal etkileri fazla olmakta ve bu durum derslere ve öğretmenlere yönelik olumsuz tutum geliştirilmesine sebebiyet vermektedir. Sürücü ve Ünal'ın (2018) yaptıkları ve araştırma bulgularıyla örtüşen araştırmada da çatışmaların öğrencilerin derse karşı ilgilerini yitirmelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gürses-Kürçe (2015) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, çatışmaların kargaşa ortamının oluşması, sapmaların meydana gelmesi, kuruma bağlılıkta düşüşlerin yaşanması gibi olumsuz etkilerinin olduğu sonucu araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Sevimli ve Sezen-Gültekin (2023) tarafından yapılan çalışmada, çatışmaların öğrenciler üzerinde gruplaşmalara, akademik başarının düşmesine, disiplin sorunlarına, hedeflerden sapmalara ve belirsizliklere sebebiyet verdiği belirlenmiştir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerin az bir kısmının sınıfta yaşanan çatışmaların öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirdiği, çabada artışına neden olduğu, öğrencilerin ufkunu açtığı ve sosyalleşmelerini sağladığı gibi bazı olumlu etkilerinin olduğunu dile getirmeleri, sınıfta yaşanan çatışmaların öğrenciler üzerinde daha çok olumsuz etki yaptığını ortaya koymaktadır. Göçer'e (2021) göre, çatışmalarda tarafların iyi niyet göstererek çatışmaları olumlu yönde yönlendirmeleri durumunda, çatışmalardan öğrenci yararına olabilecek bazı sonuçlar üretilebilir. Sevimli ve Sezen-Gültekin (2023) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, çatışmaların öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirdiği, ufuklarını genişlettiği ve sosyalleşmelerini sağladığı sonucu araştırma bulgularını desteklemektedir. Bir katılımcının (Ö1) *“Çatışmaların okulun ve sınıftaki uygulamaların sorgulanmasını sağladığını, ...öğrencilerin sorgulama, araştırma ve çözüm bulma yeteneklerini artırdığını söylemek yanlış olmasa gerek.”* sözleri ile bir diğer katılımcının (Ö30) *“Çatışmaların öğrencileri sorun çözme ve başarıma konularında daha fazla çabaya yönelttiğini söyleyebilirim....”* sözleri çatışmaların olumlu yönleri olarak ifade edilmiştir.

Beşinci araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetmede çoğunlukla uzlaşma stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir. Sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetmek için uzlaştırma stratejisini kullanan sınıf öğretmenlerinin, sırasıyla “hakemlik yapma”, “ tarafları görüştürme”, “öğüt verme”, “barıştırma”, “ikna etme” ve “veli ile görüşme” stratejisini kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin, çatışma durumlarında çatışan taraflara eşit, adil ve tarafsız davranmayı tercih ettikleri; sınıf ortamının ve öğrencilerin çatışmadan olumsuz etkilenmemeleri için tarafların mantıklı ve makul bir noktada buluşmalarını temin etme çabasına girdikleri ifade edilebilir. Dülger ve Dülger (2022) tarafından yapılan çalışmada da araştırma sonuçlarını destekler biçimde, öğretmenlerin çatışmaları çözmek için en çok uzlaşma stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kunduracıoğlu (2008) da yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin çatışma çözmeye ilişkin yaklaşımlarının uzlaştırma yönünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzlaşma stratejisi, taraflar arasında kazananın veya kaybedenin olmadığı, taraflardan eşit ölçüde özverinin istendiği, sonuçtan her iki tarafın da hoşnut olabildiği bir stratejidir (Bilgin, 2000). Koç (2016), Levent (2005) ve Ören (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenler tarafından en fazla kullanılan çatışma yönetimi stratejisinin uzlaşma stratejisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Göçer’e (2021) göre çatışmalarda uzlaşma stratejisinin tercih edilmesinin nedeni, okuldaki ilişkilerin sürdürülmesi, olumsuzlukların bertaraf edilmesi ve çatışmanın olumsuz etki alanının genişlemesi önleme isteğidir. Atay (2014) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların çatışmaları tarafların memnun olacakları orta bir yol bularak veya iş görenleri ikna ederek çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularını destekler şekilde, Bayraktar (2023), Ural (1997) ve Varlık (2008) tarafından yapılan çalışmalarda da çatışma durumlarında okullarda öğretmenler tarafından en fazla uzlaşma stratejisinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında, sınıfta yaşanan çatışmaları yönetmede çoğunlukla uzlaşma stratejisinin kullanıldığına ilişkin bulgumuzu destekleyen başka çalışmalar da (Abacıoğlu, 2005; Eyri, Güngör ve Eyri, 2023; Yıldırım, 2003; Yıldızoğlu, 2013) bulunmaktadır. Çatışmaların yönetiminde uzlaşmaya yönelik stratejilerin kullanılması; çatışmanın çözümüne ilişkin yüzleşmeyi ve tarafların yararına olan yapıcı ve akılcı anlaşmayı ön plana çıkarır (Maral, 2016).

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetmede kullandıkları ikinci stratejinin “hükmetme” stratejisi olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin sınıflarında yaşanan çatışmalarda kendilerini kuralların ve standartların koruyucusu ve uygulayıcısı olarak konumlandıkları söylenebilir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerinin çatışmaları yasal yetkilerinin kullanarak, sınıf/okul kurallarını hatırlatarak, çatışan tarafları uyararak ve olayı/kişiyi okul idaresine havale ederek yönetmeyi tercih ettikleri ifade edilebilir. Bir katılımcının (Ö5) “Çatışmalarda derhal yasal yetkilerimi kullanarak çatışmayı ortadan kaldırıyorum. Mademki sınıfın öğretmeniyim ve devlet bana sınıfı yönetme yetki vermiş, o halde yetkimi kullanmaktan geri durmam...” sözleri, sınıf öğretmenlerinin çatışmaları çözmeye hükmetme stratejisini neden ve nasıl kullandıklarını açıklamaktadır.

Arslan (2020), Göçer (2021) ile Eyri, Güngör ve Eyri (2023) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımıza benzerlik gösteren çalışmalarda da okullarda yaşanan çatışmaların yönetiminde ikinci sırada “hükmetme” stratejisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu yönelimin, sınıf öğretmenlerinin durumu kontrol altında tutma ve otoritelerini sarsmama gayretinden

kaynaklandığı söylenebilir. Bir katılımcının (Ö3) “...çatışan öğrencileri ya da grupları çatışmayı derhal sonlandırmaları ya da sorunları her ne ise halletmeleri konusunda uyarırım. Uyarım dikkate alınmadığı takdirde sert yaptırımlar uygulanacağını bilirler.” sözleri konuya açıklık getirecek niteliktedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu tercihlerinin altında çatışmanın şiddeti artmadan, daha keskin müdahaleler ile çatışmayı olanaklı olabilecek en kısa sürede ortadan kaldırmak isteğinin yattığı da ifade edilebilir.

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları yönetmede kullandıkları üçüncü stratejinin “kaçınma” stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında yaşanan çatışmaları yok sayarak, sabrederek ve zamana yayarak yönettikleri anlaşılmaktadır. Bu durumda, kaçınma stratejisinde öğretmenlerin çatışmanın yönetiminde/çözümünde etkin rol almamayı yeğledikleri, genellikle olaylara kayıtsız kalmayı ve müdahil olmamayı seçtikleri söylenebilir. Bir katılımcının (Ö30) “Sınıfımda çatışma yaşanmamış ya da herhangi bir çatışma yokmuş gibi davranırım. Bu durumda çatışmaya taraf olmayarak çatışmanın kendiliğinden sönmesini, öğrencilerin sorunlarını kendi aralarında halletmelerini beklerim...” sözleri, öğretmenlerin kaçınma stratejisini kullanma nedenlerini açıklamaktadır. Allison (1991), Şentürk (2006), Batool, Khattak ve Saleem (2016) ile Eyri, Güngör ve Eyri (2023) yaptıkları çalışmalarda, okullarda yaşanan çatışmalarda en az kaçınma stratejisinin kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu tespitler, araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Kaçınma stratejisi; çatışmanın sayısını ve dozunu düşürme, mevcut problemden kaçma, çekinik davranma, cesur olmama, görmezden gelme ve geri adım atma gibi taktikleri içerir (Makaye ve Ndofirepi, 2012).

Altıncı araştırma alt problemine ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sınıfında yaşanan çatışmaları yönettiğine inandığını belirttiği tespit edilmiştir. Bu durumun, sınıf öğretmenlerinin kendi sınıf yönetim anlayışlarına ve yönetim stratejilerine olan güvenlerini ifade ettiği söylenebilir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin sınıfta yaşanan çatışmaları ortadan kaldırmayı yönetmek olarak algıladıkları da düşünülebilir. Çünkü sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun sınıfta yaşanan çatışmaları öğretmen ve öğrenci için zararlı eylemler olarak algıladıkları/tanımladıkları bilinmektedir (Göçer 2021; Ören, 2021). Sevimli ve Sezen-Gültekin’in (2023) yaptıkları araştırmada da katılımcıların önemli bir kısmının çatışmaları yönettiklerine inandıklarını ifade etmeleri araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bir katılımcının (Ö31) “Sınıfımdaki çatışmaları genelde sorun büyümeden çözmeye çalışırım. Sınıfımda çatışan taraflar olmaktadır ancak şu ana kadar çocuklar hakkında herhangi bir yasal süreç başlatmadım...” sözleri; öğretmenlerin çatışmaları yönetmeyi, yaşanan çatışmaları fazla büyümeden ve yayılmadan ivedilikle ortadan kaldırma olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Öneriler

1. Etkili bir çatışma yönetimiyle çatışmalardan çeşitli kazanımlar elde edilebileceği konusunda öğretmenler ayrıntılı olarak bilgilendirilmelidirler.
2. Öğretmenlere hizmet içi eğitim aracılığıyla etkili ve sonuç alıcı iletişim seminerleri/kursları verilmelidir.
3. Öğretmenlere çatışmaların potansiyel kaynaklarına ilişkin ayrıntılı bilgiler verilmeli ve çatışmaların olası olumsuz etkilerinden sınıfı ve öğrencileri korunmak adına önleyici tedbirlere ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır.

4. Sınıfların mevcutları ve fiziksel koşulları, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde planlanmalı, eğitim-öğretim ortamı çatışma doğmasına imkan vermeyecek şekilde dizayn edilmelidir.

5. Çatışma yönetimi konusunda sınıf öğretmenlerine özellikle hizmet içinde uygulamalı eğitimler verilerek, sınıflarında yaşanan çatışmalara uygulayacakları çatışma yönetimi stratejilerini daha doğru ve daha bilinçli seçebilmeleri sağlanmalıdır.

6. Okullarda akran zorbalığının ve her türlü şiddetin azaltılması/önlenmesi için öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ailelere uygulamaya dönük yapıcı ve barışçıl çatışma çözüme/yönetme becerileri eğitimi verilmelidir.

7. Bu araştırma kamu ilkokullarında gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma özel ilkokullarda çalışan öğretmenler örneklem alınarak yapılabilir ve sonuçlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılabilir.

8. Benzer bir çalışma ortaokullarda ve ortaöğretim okullarında da yapılabilir.

Kaynakça

- Abacıoğlu, M. (2005). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ada, N. (2013). Örgütlerde çatışma nedenleri ve çözüm önerileri: Bir literatür çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(1), 59-74.
- Ağasoğlu, M. ve 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 içinde* (ss.277-311). Ankara: Anı Yayıncılık
- Akgöz, E. E. ve Cemaloğlu, N. (2020). Ortaokullarda çatışma nedenleri ve çözümüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(7), 60-84.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Allison, J. F. (1991). *Perceptions of conflict resolution strategies, levels of conflict, and administrator interaction in high schools*. (Unpublished master's thesis). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Altınok, M. (2021). Investigation of high school students' digital addiction and life satisfaction. *The Journal of Turkish Educational Science*, 19(1), 262-291. [doi:10.37217/tebd.689774](https://doi.org/10.37217/tebd.689774)
- Arslan, G. (2020). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Atay, A. (2014). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin öğretmenlerin stres düzeyleriyle ilişkisinin incelenmesi: İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başsayın, N. (2022). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çatışma ve çatışma yönetimine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans projesi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Batool, S., Khattak, S. R. ve Saleem, Z. (2016). Impact of principal's age and administrative experience on conflict management styles at secondary school level. *City University Research Journal*, 6(2), 229-241.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Bayrak, T. ve Cihan, B. (2021). The phenomenon of digital obesity as a result of addiction in the new media: Netflix Türkiye. *e-Journal of New Media*, 5(1), 78-94.
- Bayraktar, G. (2023). İlkokullardaki müdürlerin çatışmayı yönetmede kullandıkları çatışma yönetme stratejilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Babür*, 2(1), 159-171.
- Bilgin, A. (2000). Çatışma çözme taktikleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 85-94.
- Bilgir, D. (2018). *İlkokullarda yönetici-öğretmen çatışmaları ve çözüm yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Casiadi, S. (2017). *Öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ve çatışma yönetimi konusunda görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Cloke, K. ve Goldsmith, J. (2011). *Resolving conflicts at work: Ten strategies for everyone on the job*. Jossey-Bass Publisher.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 4st edition. California: Sage publications, inc.
- Çakır, S. (2019). *Mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğrencilerinin okula bağlılığı ile sınıf içi çatışma yaşama nedenleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce
- Çayak, S. (. (2013). *Öğretmen-veli iş birliği ile ilkokul öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- 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.

- Demirkaya, Y. (2012). *Okul müdürlerinin çalışma stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Donat, S. (2019). *Yükseköğretim kurumlarındaki bölüm başkanlarının çatışma yönetimi stilleri ile akademik personelin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durak, M. A. (2010). *İlköğretim okullarında örgütsel çatışma ve örgüt performansı üzerine etkisi: Niğde merkez ilköğretim okulları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Dülger, İ. ve Dülger, Ş. (2022). Okul müdürlerinin görüşlerine göre okullarda karşılaşılan çatışmalar ve çözüm yöntemlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi-ULUDER*, 2(2), 444-46
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını
- Eren, E. (2020). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergül, H. (2008). *Müzakere ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, atılgnlık becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eyri, O., Güngör, E. ve Eyri, Z. Z. (2023). Okullarda Yaşanan Çatışmalarda Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 44-59.
- Genç, N. (2017). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Genç, O. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi (Gebze ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göçer, O. (2021). *Ortaokul müdürlerinin çatışmalara ilişkin görüşleri ve çalışma yönetimi stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya
- Gökkyer, N. ve Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-105
- Güllüoğlu, Ö. (2013). Kayseri’de hizmet veren özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma faktörlerinin ve çatışma yönetimi stratejilerinin analizi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 36, 193-218.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Gürses-Kürçe, S. G. (2015). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri: Ankara örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Himmetoğlu, B. (2014). *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İlleez, M. (2006). *The conflicts of the 4th and 5th-year primary education students and the observation of the solution strategies for these conflicts based on social constructivist theory*. (Unpublished master's thesis). Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences, Izmir
- Kapucuoğlu-Tolunay, A. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı kullandıkları baş etme yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Karataş, F., Özkal, Ö. ve Durmuş, V. (2023). Eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenler arasındaki çatışmanın incelenmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(2), 135-144
- Karip, E. (2021). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaymak, M. S. (2015). *Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki (Kartal ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçbay, B. (2005). Bir teknoloji söyleminden parçalar: enformasyon ve iletişim teknolojileri kuramlarına tarihsel bakış. M. S. Kayaoğlu (Haz.). *İnternet Toplum Kültür* içinde (ss.15-31), Ankara: Epos Yayınları.
- Klonsky, M. (2002). How smaller schools prevent school ve violence. *Educational Leadership*, 59(5), 65-70.
- Koç, C. N. (2016). *İlkokul öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejileri ile iş doyumları arasındaki ilişki (Tekirdağ/Kapaklı ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, T., Gönül, E. ve Eyigün-Odabaşı, H. (2024). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışları önleme stratejileri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(1), 112-128
- Kunduracioğlu, H. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin çatışmaya ilişkin yaklaşımları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Leung, A. ve Ferris, J. S. (2008). School size and youth violence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 65(2), 318-333.
- Levent, F. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin velilerle yaşadıkları bireylerarası çatışmaları yönetme stilleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

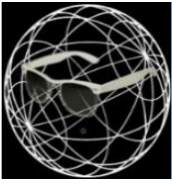
- Lincoln, Y. S. ve Guba, G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publication.
- Makaye, J. ve Ndofirepi, A. (2012). Conflict resolution between heads and teachers: A case of four schools in Masvingo Zimbabwe. *Greener Journal of Educational Research*, 2(4), 105-110.
- Maral, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Morahan-Martin, J. (2005). Internet abuse: Addiction? Disorder? Symptom? Alternative explanations? *Social Science Computer Review*, 23(1), 39-48. doi:10.1177/0894439304271533
- Mukazhanova, A. (2023a). *Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre okullarda yaşanan örgütsel çatışma nedenlerinin ve çatışma yönetim biçimlerinin incelenmesi (Kazakistan-Öskemen örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara
- Myers, D.G. ve Diener, E. (2018). The scientific pursuit of happiness. *Perspectives on Psychological Science*, (13), 218-225.
- Nartgün, Ş. ve Atik, Ö. N. (2014). Teknik ve endüstri meslek liselerinde sınıf içi çatışma yaşama nedenleri (Tuzla ilçesi örneği). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 283-294.
- Ören, D. (2021). *Okul müdürü ile öğretmenler arası çatışmalarda yöneticiler tarafından kullanılan çatışma yönetim tarzlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul
- Övün, Y. (2007). *Okul müdürlerinin algılanan çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyi (Gebze örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2021). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın.
- Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışmaların çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(2), 65-75.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & Evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications, Inc.
- Polat, M. (2009). *Çatışma yönetimi ve etkili iletişim: Karşılaşılan çatışma biçimleri; gereksinimler, beceriler ve öğrencilerin çatışma yönetimine olan tutumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Roselle, D. C. (2018). *Elementary school principals' perceptions of conflict with teachers in elementary schools: a phenomenological study*. (Unpublished master's thesis). Nova Southeastern University, Florida.

- Sarpkaya, D. R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 414-429.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. ve Bodine, R. J. (2002). *Creating peaceable school: A comprehensive program for teaching conflict resolution*. Illinois: Research Press.
- Sevimli, A. ve Sezen-Gültekin, G. (2023). Okul müdürlerinin okullarında yaşanan sendikal çatışmalara ilişkin görüşleri ve çatışma yönetimi Stratejileri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(2), 237-264
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25),67-80.
- Sökmen, A. ve Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve tekstil işletmelerinde bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 1-19
- Sürücü, A. ve Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 253-295. DOI: 10.26466/opus.404122
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çalışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şentürk, N. (2006). *İlköğretim okullarında yaşanan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Tengilimoğlu, D., Atilla, E. A. ve Bektaş, M. (2016). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Topaloğlu, C. ve Boylu, Y. (2006). Örgüt içi çatışmaların türleri: Otel işletmeleri açısından ayrıntılı bir inceleme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 1-27
- Türkmen, Ş. (2011). *Okullarda yönetim etkinlikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 49(13), 129-159.
- Türnüklü, A. ve İllez, M. (2006). Öğretmenlerin, öğrenci çatışmalarını çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturmacılik perspektifinden incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(22), 221-232.

- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (30),283-302.
- Ural, A. (1997). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Vaiz, M. E. (2017). *İlköğretim okullarında okul yönetici ve öğretmenlerin çatışma durumlarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Varlık, S. (2008). *İlköğretim okullarında yöneticilerle öğretmenler arasındaki örgütsel çatışma ve uzlaşma alanları (Konya ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimleri ve empatik becerileri ile çatışma yönetimi ve stratejileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, Ş. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, Y. M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Etik Beyan

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Ordu Üniversitesi Etik Araştırmaları Kurulu'ndan 23/02/2024 tarihli ve 2024/27 sayılı Etik Kararı alınmıştır.



Okul Yöneticilerinin Okullarda Yürütülen İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Değerlendirmeleri

Halil İbrahim Altunel¹ - Yeliz Pekacar² - Elif Altunel³

Öz

Bu araştırmanın amacı, okullarda yürütülen iş sağlığı ve güvenliği (İSG) uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüş ve değerlendirmelerini belirlemektir. Niteliksel olarak tasarlanmış bu çalışmada, bütünsel tek durum modeli benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu kamu okullarında görev yapan 22 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşmelerde katılımcılara beş soru sorulmuştur. Verilerin analizinde tümdengelimli içerik analizi tekniğinin kullanıldığı çalışmada temalar ve kodlar belirlenmiştir. Araştırmada, mevcut İSG uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşlerinin "Uygulamaların Değerlendirilmesi" ve "Sorumluluk ve Farkındalık"; açık alanların iyileştirilmesine ilişkin görüşlerinin "Eğitim" ve "Güvenlik"; öğretmenlerin bu konuda eğitime ihtiyaçları olup olmadığına ilişkin görüşlerinin "Acil Durum Müdahalesi", "İlk Yardım", "Ekipman Kullanımı", "Farkındalık"; İSG uygulamalarının etkinliğini artırmaya yönelik görüşlerinin ise "Eğitim", "Destek ve Yardım" ve "Denetim" temalarında toplandığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İş sağlığı ve güvenliği, Okul yönetimi, Okul güvenliği, Okul sağlığı

Opinions of School Administrators on Occupational Health and Safety Practices in Schools

Abstract

The aim of this research is to determine the opinions and evaluations of school administrators regarding occupational health and safety (OHS) practices carried out in schools. In this qualitatively designed research, a holistic single case model was adopted. The study group of the research consists of 22 school administrators working in public schools. Conveniently accessible sampling method was used to determine the study group. Research data was collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. During the interviews, participants were asked five questions. Themes and codes were determined in the research where deductive content analysis technique was used to analyze the data. In the research, the opinions of school administrators about current OHS practices were united under the themes of "Evaluation of Practices" and "Responsibility and Awareness". Opinions on the improvement of open spaces were collected under the themes of "Education" and "Security". Opinions on whether teachers need training on this subject are united in the themes of "Emergency Response", "First Aid", "Equipment Use" and "Awareness". Opinions on increasing the effectiveness of OHS practices are "Training", "Support and Assistance" and "Supervision".

Keywords: Occupational health and safety, School management, School safety, School health

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 23.10.2024	Kabul Tarihi: 16.02.2025
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Altunel, H. İ., Pekacar, Y. ve Altunel, E. (2025). Okul yöneticilerinin okullarda yürütülen iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına ilişkin görüş ve değerlendirmeleri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 3(1), 33-49, Doi: 10.5281/zenodo.14824005

¹ Müdür Yardımcısı, Altınordu Merkez Ortaokulu, hialtunel2000@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-3047-4858, Türkiye

² Müdür Yardımcısı, Altınordu Şehit Ali Şahin Odabaşı İlkokulu, yaksuu@hotmail.com, ORCID: 0009-0007-9934-2658, Türkiye

³ Öğretmeni, Adil Karlıbel Özel Eğitim Meslek Okulu, caclar_elif_52@hotmail.com, ORCID: 0009-0003-4558-8098, Türkiye

Giriş

Okullar, bireylere sundukları eğitim-öğretim hizmetleri sayesinde onların kendilerini tanımalarına, potansiyellerini geliştirmelerine ve bir yaşam vizyonu oluşturmalarına katkı sağlayan önemli kurumlardır. Okullarda öğrencilere sağlanan hizmetler ile iyi bir insan, iyi bir vatandaş ve karakter sahibi nesiller yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bireysel anlamda kazanılacak bu nitelikler beraberinde ülkelerin geleceğini de etkileyeceğinden okulların nitelikli, sağlıklı, üretken ve güvenli birer ortam olmaları büyük önem taşımaktadır (Günay & Özbilen, 2023). Bu özelliklere sahip olabilmeleri ve olası olumsuzluk durumlarının önüne geçilmesi ise okullarda sistemli ve planlı olarak yürütülmesi gereken güvenlik çalışmaları sayesinde mümkündür. Dolayısıyla iş sağlığı ve güvenliği kavramları okullar için hayati önem taşımaktadır.

"İş güvenliği" terimi, çalışanların teknik tehlikelerden korunmasını ifade ederken, "iş sağlığı" çalışma ortamında sağlıklarını etkileyebilecek risk faktörlerinin varlığında çalışanların refahının korunmasını kapsar (Keleş, 2004). İş sağlığı, tüm çalışanların fiziksel, zihinsel, sosyal ve ahlaki refahının en üst düzeyde korunmasını ve geliştirilmesini kapsar. Çalışma ortamlarında bu amaca ulaşmak için standartların altındaki sağlık koşullarının ortadan kaldırılması ve olumsuz koşullara karşı koruyucu önlemlerin uygulanması esastır. Ayrıca, çalışanların fiziksel ve psikolojik olarak uygun pozisyonlara atanması ve görevin hem bireye hem de role göre uyarlanmasının garanti edilmesi çok önemlidir. İş güvenliği, işyerindeki tehlikeli iş uygulamalarından kaynaklanabilecek araçlara, çalışma koşullarına ve malzemelere yönelik her türlü zararı veya rahatsızlığı tespit etmek ve azaltmak için yürütülen bilimsel ve metodik araştırmaları ifade eder (Demir, 2006).

İş sağlığı ve güvenliği (İSG), iş yeri ile ilgili çeşitli nedenlerle çalışanın sağlığına zarar verebilecek durumları önlemek için yapılan çalışmalardır. İş sağlığı, sanayinin büyümesi ve sanayileşmenin artması nedeniyle gerekli bir araştırma alanı hâline gelmiştir. İSG kavramı Avrupa Birliği'nde (AB) 1980'li yıllardan beri tartışılmakta ve Türkiye'de cumhuriyet döneminden bu yana önemli kabul edilmektedir. Türkiye'de 22 Haziran 1945 tarihinde Çalışma Bakanlığına bağlı olarak İş Sağlığı Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Tokpınar, 2019). 4857 sayılı İş Kanunu, Aralık 1999'da Avrupa Birliği zirvesinde alınan kararlara uygun olarak Türkiye'nin adaylık statüsünü tanıyarak 2003 yılında kabul edilmiştir. Ayrıca, İSG Kanunu'nun yürürlüğe girmesi ve 1 Ocak 2013 tarihinden itibaren uygulanmaya başlamasıyla birlikte Türkiye'deki İSG kanunu Avrupa Birliği standartlarıyla uyumlu hale getirilmiştir. Daha sonra bu standartlara uyumu sağlamak için kurallar çıkarılmıştır. Az sayıda madde dışında bu mevzuatın İSG gereklilikleri, 1475 sayılı İş mevzuatından taşınmıştır. Sonuç olarak, İSG düzenlemeleri artık okullar gibi eğitim kurumları da dahil olmak üzere tüm işyerlerinde uygulanmaktadır.

Sanayi Devrimi sırasında işçiler tehlikeli çalışma koşullarıyla karşılaşmış ve yüksek iş kazası ve meslek hastalığı riskiyle karşı karşıya kalmışlardır. Teknoloji ve koruyucu ekipmanlar geliştikçe daha güvenli bir çalışma ortamı oluşmuştur. Ancak, zaman içinde işçilerin iş sağlığı ve güvenliğini tehdit eden yeni tehlikeler ortaya çıkmıştır. Geliştirilmiş önlemlerin uygulanmasına rağmen, güçlü bir iş sağlığı ve güvenliği kültürünün eksikliği, yetersiz mevzuat ve operasyonel sorunlar gibi süregelen eksiklikler işle ilgili kaza ve hastalıkların meydana gelmesini etkili bir şekilde önleyememiştir (Kılıkış, Alper, Şen & Alper, 2014).

Yirminci yüzyıl boyunca iş sağlığı ve güvenliği (İSG) konusu küresel bir ilgi kazanmış ve Uluslararası Çalışma Örgütü'nün (ILO) Birleşmiş Milletler (BM) bünyesinde önemli

Okul Yöneticilerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

araştırmalar yapmasına yol açmıştır. 1946 yılında BM ile ILO arasında bir anlaşma imzalanması, ILO'nun bir uzmanlık kuruluşu haline gelmesiyle sonuçlanmıştır. ILO, Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve işbirliği yaptığı kurumlar işyeri sağlığı ve güvenliği konusunda önemli araştırmalar yürütmüştür. Ülkemizin de üyesi olduğu ILO tarafından kimyasal maddeler için "işyerlerinde maruziyet değerlerinin" belirlenmesi, iş sağlığı ve güvenliği konusunda yapılan seçimler ve uluslararası sözleşmelerin oluşturulması, İSG konularının ele alınmasında önemli rol oynamıştır (Çetindağ, 2010).

Okul ortamında İSG'nin amacı, tehlikelerden, şiddetten, zararlı bağımlılıklardan ve korkudan arındırılmış bir okul ortamı oluşturmak ve bunu sürdürmektir. Bu ortam, öğretmenlerin etkili bir şekilde ders vermesine ve öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmeye katılmasına, başarıların kabul edilmesine ve tüm öğrencilerin gelişmesine olanak tanır (Fişek, 2014). Okul yöneticilerinin okul güvenliği ile ilgili olarak uygulaması gereken tüm güvenlik protokolleri, olumlu bir okul ortamı kültürü ve eğitimde mükemmelliği teşvik etmek için gerekli adımlardır. Okul güvenliği için hazırlık yapmanın amacı, öğrencilerin ve personelin güvenliğini ve refahını sağlamaktır. Modern dünya hızla ve sürekli bir değişme ve gelişme süreci yaşamaktadır. Bu değişme ve gelişmeyle birlikte yeni zorluklar ortaya çıkmaktadır. Bu zorluklar, eğitim, öğretim, sağlık ve güvenlik de dahil olmak üzere toplumun çeşitli yönlerini kapsamaktadır. Ayrıca, yiyecek, içecek, giyecek ve barınma gibi temel malların üretiminin de kendine has sorunları bulunmaktadır. Mevcut salgın sırasında eğitim ve öğretim sektöründe görülen kesintiler, okullardaki İSG politikalarının önemini vurgulamıştır. Yüz yüze eğitimin tamamen durmasına neden olan bu durumun normalleşme aşamasında okul yönetiminin okul içi sağlık ve güvenlik konusundaki sorumlulukları önceki duruma kıyasla önemli ölçüde artacaktır.

Okulların hem çalışanları hem de öğrencileri için sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamına sahip olması gerekir. Bu durum insanları yangın, vandalizm, yaralanma ve hastalık gibi potansiyel tehlikelerden koruyarak sağlanabilir. Okulda İSG yönetimi, okulun her alanında çalışanların sosyal ve ekonomik refahını korur. Öğretmenler çoğu zaman okuldadır, bu nedenle okuldaki kalite yönetim sisteminde İSG yönetimi çok önemli olarak görülmelidir. İyi okullar, çalışanlarını bilimsel olarak tanımlayarak ve uygun güvenlik önlemleri alarak çeşitli risk ve tehlikelerden koruyabilir. Öte yandan İSG ile endüstriyel güvenlik yönetim sistemi, okul yönetim stratejisine göre sistematik ve sürekli iyileştirme şeklinde ele alınmalıdır. Ancak, okul yönetimlerine bu konulara genellikle ek maliyetler yüklediği için sağlanması güçleşmektedir. Başarılı bir iş güvenliği yönetim sistemi, okulun ilgili taraflara olan bağlılığını yalnızca yasal gereklilikleri karşılayarak değil, aynı zamanda olumlu bir organizasyonel iklim, itibar ve iş yeri başarısı ile de arttıracaktır. Ayrıca herhangi bir olumsuz durumda maddi ve manevi zararı en aza indirir (Karadeniz-Aydın, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı meslek yüksekokulları çerçevesinde örgün ve yaygın eğitim veren 164 meslek bölümü vardır. Meslek liselerinde iş sağlığı ve güvenliği riskleri artmakta ve her mesleğin kendine göre riskleri bulunmaktadır. Bu durum sadece bu kurumlarda görev yapan öğretmenleri değil, öğrencileri de ilgilendirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı meslek liselerinde uygun bir güvenlik kültürünün oluşturulması, okul çalışanlarının iş sağlığı ve güvenliğine katkı sağladığı gibi öğrencilerin olumlu bir iş güvenliği kültürü geliştirmelerini de sağlar (Karadeniz-Aydın, 2020).

Okulu etkileyen iç (bina, araç-gereç, öğrenci vb.) ve dış (okulun dış çevre öğeleri, belediye vb.) birçok faktör vardır. Bu faktörler okullar için zararlı ya da yararlı etkilere

bulunabilmektedir (Toprakçı, 2001). Söz konusu faktörler sebebiyle okullarda bazen güvenliği tehdit edici çeşitli kazalar yaşanabilmektedir. Bu kazalar Kök-Sevdalı'nın (2019) araştırmasında da ele alındığı şekliyle zehirlenme, elektrik, yangın, ihmal, servis, doğal afet, dikkatsizlik şiddet ve malzeme kaynaklı olabilmektedirler. Bu tür olumsuzluklar, okul ortamının güvenliğini zedeleyebilmekte ve yöneticiden öğretmene, öğrenciye ya da velilere kadar okulda bulunan herkesi etkileyebilmektedir. Diğer taraftan alanyazındaki birtakım araştırmalarda da belirtildiği üzere okullarda kullanılan çeşitli araç, gereç ve ekipmanlar sebebiyle çeşitli iş kazaları ortaya çıkmaktadır (Aydemir, 2022a; Aydemir, 2022b; Kizirgil, 2018). Dolayısıyla ne çeşit olursa olsun karşılaşılabilecek tüm kazalara yönelik İSG çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Alanyazında okullarda iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları üzerine araştırmalar bulunsa da (Akdoğan, 2022; Gümüş, 2016; Kök-Sevdalı, 2019; Öz, 2019; Özgüler ve Koca, 2013; Ustaoglu, 2020, Uzun, 2019; Yılmaz, 2009), Bülbül'ün (2016) de belirttiği üzere bu alanda yeterli bir farkındalık oluşmamıştır. Bu farkındalığın oluşması çalışan personele iş sağlığı ve güvenliği üzerine verilecek eğitimlerle sağlanabilir. Nitekim bu eğitimlerin amacı, iş yerleri ve çalışma alanlarının güvenli bir hal alması, bu alanlarda karşılaşılabilecek çeşitli iş kazaları ya da mesleğe yönelik ortaya çıkabilecek hastalıkların daha aza indirgenmesi, iş yerlerinde çalışan personelin sahip olduğu temel haklar ile ilgili bilgi sahibi olmalarının sağlanması ve bu alanlarda riskli durumlar ile ilgili çeşitli önlemlerin alınmasını sağlamaktır (Topgül ve Alan, 2017).

Diğer taraftan kazanılacak İSG bilinciyle birlikte çalışma alanlarında yaşanan deneyimlerin tespit edilmesi ve beraberinde alandaki eksiklik ve ihtiyaçların ortaya çıkarılması İSG'nin bir kültür haline gelmesinde faydalı olacaktır. İSG uygulamalarının yasal bir dayanağa bağlı kalınarak yürütülmesi ve bu uygulamaların okulları da kapsamaları sebebiyle eğitim yöneticileri ve araştırmacıların okullardaki İSG çalışmalarını farklı bir bakış açısıyla ele almaları gerektiği durumu da ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada okullardaki İSG uygulamalarının yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan eğitim yöneticilerinin okullarda yürütülen İSG uygulamaları hakkında neler düşündükleri ve nasıl bir bakış açısına sahip oldukları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

İş sağlığı ve güvenliği, her çalışma ortamında yaşamsal bir öneme sahip olan ve özellikle okul ortamlarında dikkatle ele alınması gereken bir konudur. Okul yöneticilerinin iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına yönelik görüşleri, bu konunun önemini vurgulamak adına oldukça değerli ve dikkate değerdir. Bu görüşler, okullarda sağlıklı ve güvenli bir çalışma ortamının oluşturulması için alınması gereken önlemlerin belirlenmesine ve uygulanmasına yönelik kılavuz niteliğindedir. İlk olarak, iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri, çalışanların ve öğrencilerin güvenliğini sağlamak adına yapılması gerekenlerin belirlenmesine yardımcı olur. Bu görüşler, okul yöneticilerinin deneyimleri ve gözlemleri üzerine kurulmuş olduğundan mevcut riskleri ve potansiyel tehlikeleri belirleme konusunda önemli bir kaynak oluşturur.

Okul yöneticilerinin iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına yönelik görüşleri, gelecekteki stratejilerin belirlenmesi ve karar verme süreçlerinin iyileştirilmesi için önemli bir referans noktası sağlar. Bu görüşlerin dikkate alınması, okul ortamlarında daha güvenli ve sağlıklı bir çalışma ortamının oluşturulmasına katkı sağlar ve sonuç olarak öğrenci başarısı ve memnuniyetini artırır. Bu nedenle, iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına yönelik okul

yöneticilerinin görüşleri, okul yönetimleri ve ilgili paydaşlar için önemli bir kaynak oluşturur ve bu konuda yapılacak çalışmaların temelini oluşturur. Bu görüşlerin dikkate alınması, okul ortamlarında güvenliği ve sağlığı sağlamak için gerekli adımların atılmasına ve etkili stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlar.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin okullarda yürütülen iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mevcut iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
2. İş sağlığı ve güvenliği konusunda açık alanların iyileştirilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda eğitime ihtiyaçları olup olmadığı konusunda okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
4. İş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının etkinliğini artırmaya yönelik okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel yöntem ve durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin öznel deneyimleri ve anlamlandırmalarını yansıttığı için yorumlayıcı paradigma olarak ifade edilmektedirler. Dolayısıyla araştırmacıların bir durum hakkındaki kişisel görüşleri, araştırmanın sonuçları açısından büyük önem taşımaktadır (Starman, 2013). Durum çalışmaları, özünde sınırlı sayıda olan olay ya da durumların birbiri ile detaylı bir bağlamsal analizini yaparak gerçek yaşamdaki karşılığını araştırmaktadır (Zainal, 2007). İncelenen durum, okullarda yürütülen İSG uygulamaları olduğundan araştırmada bütüncül tekli durum deseni benimsenmiştir. Bütüncül tekli durum desenleri, olguların daha derinden anlaşılmasını sağlamaktadır (Wright, 2011). İSG uygulamalarına yönelik derinlemesine bir anlayış ortaya konulabilmesi amacıyla birinci derecede sorumlu olan okul yöneticileriyle çalışılmasına karar verilmiştir. Dolayısıyla yapılan uygulamalar, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda nitel bir bakış açısıyla derinlemesine analiz edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu kamu anaokulu, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 22 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde araştırmanın amacı ve sahip olunan kaynaklar dikkate alınmıştır. Nitel araştırmalarda verilerin derinlemesine analiz edilmesi hedeflenmektedir. Bu yönüyle çok sayıda bireyin çalışma grubunun içerisine dahil edilmesi mümkün görülmemektedir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, maliyet açısından avantajlı olması ve diğer örnekleme stratejilerine kıyasla daha az zaman alması sebebiyle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi hem nicel hem de nitel araştırmalarda kullanılan bir örnekleme türüdür (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		N
Cinsiyet	Erkek	15
	Kadın	7
Eğitim Durumu	Lisans	16
	Lisansüstü	6
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl arası	4
	11-20 Yıl arası	8
	21-30 Yıl arası	6
	31 yıl ve üzeri	4
Görev Yapılan Okul Türü	Anaokulu	3
	İlkokul	6
	Ortaokul	8
	Lise	5

Tablo 1'e göre çalışma grubunun büyük çoğunluğunun erkek olduğu, lisans düzeyinde eğitime sahip olanların çoğunlukta olduğu, katılımcıların büyük çoğunluğunun 11-20 yıl arasında kıdeme sahip oldukları ve katılımcıların çoğunluğunun ortaokulda yönetici olarak görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Söz konusu form belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar sorulara verdikleri cevaplarla kişisel görüş ve düşüncelerini açıklamaktadırlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise araştırmanın amacına yönelik olarak hazırlanmış olan dört görüşme sorusu ile okul yöneticilerinin eklemek istediği herhangi bir görüş olup olmadığı ile ilgili bir soru yer almaktadır. Görüşmelerde katılımcılara “mevcut iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?”, “İş sağlığı ve güvenliği konusunda açık alanların iyileştirilmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?”, “Öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda eğitime ihtiyaçları olup olmadığı konusunda neler düşünüyorsunuz?”, “İş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının etkinliğini artırmaya yönelik görüşleriniz nelerdir?” ve “Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” soruları sorulmuştur. Alan uzmanı iki öğretim üyesinin onayından geçirilmiş olan görüşme formu çalışma grubunda olmayan 3 okul yöneticisine uygulanarak test edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Görüşmenin esasları ve görüşme verilerinin saklanma şekilleri hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Katılımcılara, bu araştırma için ilgili makamlardan gerekli izinlerin alındığı açıklanmıştır. Araştırma sürecinin etik gereklilikleri konusunda açıklamalar yapılmış; görüşmelere katılmada gönüllülüğün esas olduğu belirtilmiştir. Katılımcılara beş soru sorulacağı, görüşmenin yaklaşık 25-35 dakika sürebileceği ve kendilerinin onayından geçmeyen hiçbir ifadenin araştırmada kullanılmayacağı açıklanmıştır. Üniversiteden 10/08/2024 tarihli ve 5/17 sayılı etik kararı alınmış olan araştırmada, katılımcıların ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermemeleri nedeniyle, yapılan görüşmelerde sadece notlar alınabilmektedir. Araştırma verileri katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmelerin tamamı okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür.

Okul Yöneticilerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tümdengelimli içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Tümdengelimli içerik analizinde, tüm veriler içerik açısından gözden geçirilir ve belirlenen kategorilere karşılık gelebileceği düşünülen kodlar ile bir kategorileştirme gerçekleştirilir (Polit & Beck, 2012). Verilerin analizinde ilk olarak görüşme formlarının her birine bir sıra numarası verilerek formlar sıralanmıştır. Sonrasında okul yöneticilerine “Y1, Y2, Y3Y22” şeklinde kodlar verilerek görüşme formlarının üzerine yazılmıştır. Bulgular bölümünde okul yöneticilerinin ifadeleri bu kodlara göre verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde; her bir sorunun sıra ile okunması, adlandırılması, kodlanması, kodların tasnif edilmesi ve kategorileştirilmesi aşamaları izlenmiştir. Kodlar ve kategoriler bulgular bölümünde birbirinden bağımsız bir şekilde yapılandırılarak araştırma bulgularının daha açık, net ve anlaşılır olması sağlanmıştır.

Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Mevcut iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Mevcut İş Sağlığı ve Güvenliği Politikaları ve Uygulamalarına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Uygulamaların Değerlendirilmesi	Uygulamaların etkinliği	2,4,5,6,7,9,11,12,14,15,17,18,19,20,21,22	16
	Güncelleme gereksinimi	1,3,4,5,7,9,10,11,14,16,17,19,21,22	14
	Kaynak ve destek temini	1,5,7,9,12,14,15,17,20,21,22	11
	Denetim ve değerlendirme	3,6,9,14,17,19,20	7
Sorumluluk ve Farkındalık	Personel sorumluluğu	1,3,4,6,7,10,11,12,13,15,16,17,20,21,22	15
	Önlem alma	3,5,7,9,10,13,15,17,19,20,21,22	12
	Farkındalık oluşturma	1,2,5,7,8,12,13,17,19,21	10
	İletişim	2,4,7,9,10,12,15,17,21,	9
	Geri bildirim	3,4,6,12,13,15,18	7

Tablo 2 incelendiğinde; mevcut iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşlerinin "Uygulamaların Değerlendirilmesi" ve "Sorumluluk ve Farkındalık" temalarında toplandığı; uygulamaların değerlendirilmesi temasının "uygulamaların etkinliği", "güncelleme gereksinimi", "kaynak ve destek temini" ve "denetim ve değerlendirme" olmak üzere dört kod altında birleştiği görülmektedir. "Sorumluluk ve Farkındalık" temasının "personel sorumluluğu", "önlem alma", "farkındalık oluşturma", "iletişim" ve "geri bildirim" olmak üzere dört kod altında birleştiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin mevcut iş sağlığı ve güvenliği politikaları ve uygulamaları hakkındaki görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Tema: Uygulamaların Değerlendirilmesi

Y17. Mevcut iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının oldukça kapsamlı ve etkili olduğunu düşünüyorum.

Y4. Her şey değişiyor. Bundan dolayı bazı alanlarda iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının da gelişmelere göre güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.

Y14. Günümüzde birçok şeyim maddi güçle olduğu açıktır. Bu nedenle iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının amacına ulaşabilmesi için maddi destek sağlanmalı ve kaynak temin edilmeli.

Y9. Mevcut iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının sık sık denetlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü denetim iş ve işlemlerin daha sağlıklı yürütülmesini sağlamaktadır.

Tema: Sorumluluk ve Farkındalık

Y1. İş sağlığı ve güvenliği önemli ve hassas bir konudur. Bu nedenle bu uygulamaların sorumluluğunun iyi paylaşılması gerekir. Bir personelin bu sorumluluğu alması zordur. Bu konuda çok iyi eğitim verilmesi de gerekir.

Y13. İş sağlığı ve güvenliği bir anlamda önleyici bir uygulamadır. Dolayısıyla önleyici bir iş sağlığı ve güvenliği uygulaması personelde farkındalık oluşturacaktır.

Y7. Her konuda olduğu gibi iş sağlığı ve güvenliği konusunda da etkili eğitimler ve uygulamalarla farkındalık yaratmak gerekir. Bu durum bu konunun önemsenmesini ve herkesin daha dikkatli olmasını sağlayacaktır.

Y21. İletişim hem personelin hem de yönetenin birbirinden ve kurumdan haberdar olması anlamına gelir. Dolayısıyla iş sağlığı ve güvenliği gibi bir konuda iletişimsizlik çok kötü sonuçlar doğurabilir. O halde iletişim kanallarının bu anlamda açık tutulması gerekir.

Y3. İş sağlığı ve güvenliği konusunda her fırsatta geri bildirim sağlanmalıdır ki hatalar düzeltilebilsin, iyi ve kötü yönler görülerek önlem alınabilsin.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusunda “İş sağlığı ve güvenliği konusunda açık alanların iyileştirilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. İş Sağlığı ve Güvenliği Konusunda Açık Alanların İyileştirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Eğitim	Etkili personel eğitimleri	1,3,4,5,7,9,11,12,14,15,16,17,18,19,20,21,22	17
	Acil eylem planları	2,3,4,5,7,9,10,11,15,16,17,19,21,22	14
	İletişim sağlama	1,6,7,9,12,13,15,19,22,21	10
	Paydaşları bilgilendirme	4,6,9,14,17,19,20,21	8
Güvenlik	Ekipmanların bakımı ve yenilenmesi	3,4,5,6,7,10,11,12,13,15,16,17,18,19,20,21	16
	Laboratuvar güvenlik önlemleri	1,5,7,9,10,13,14,15,17,19,21,22	12
	Güvenlik alanlarının iyileştirilmesi	2,5,7,8,12,15,17,19,20	9
	Tatbikatların artırılması	7,9,10,12,15,17,22,	7
	Denetimlerin sıklaştırılması	2,6,12,13,15,21	6

Tablo 3 incelendiğinde; iş sağlığı ve güvenliği konusunda açık alanların iyileştirilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin “Eğitim” ve “Güvenlik” temalarında toplandığı; Eğitim temasının “Etkili personel eğitimleri”, “Acil eylem planları”, “İletişim sağlama” ve “Paydaşları bilgilendirme” olmak üzere dört kod altında birleştiği görülmektedir. “Güvenlik” temasının ise “Ekipmanların bakımı ve yenilenmesi”, “Laboratuvar güvenlik önlemleri”, “Güvenlik alanlarının iyileştirilmesi”, “Tatbikatların artırılması” ve “Denetimlerin sıklaştırılması” olmak üzere beş kod altında birleştiği görülmektedir. Okul yöneticilerinin iş sağlığı ve güvenliği konusunda açık alanların iyileştirilmesine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Tema: Eğitim

Y4. Her şeyin başarısı eğitilmiş personele bağlıdır. Eğitimli personelin iş sağlığı ve güvenliği konusunda riskleri azaltacağı, daha güvenli bir çalışma ortamı oluşturacağı söylenebilir.

Y20. Kurumların iş sağlığı ve güvenliği konusunda acil eylem planlarının hatta alternatiflerinin olması gerekir.

Y15. İletişim birçok sorunun çözüm yolu, bir çok başarının anahtarıdır. İş sağlığı güvenliği konusunda da iletişim kanallarının açık tutulması çok önemlidir..

Y22. İş sağlığı ve güvenliğinden etkilenecek her kesin bu konu hakkında bilgilendirilmesi, gelişmeler, olay ve durumlar hakkında bilgilendirilmeleri gerekir. Böylece önlem almak kolaylaşacaktır.

Okul Yöneticilerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Tema: Güvenlik

Y10. İş sağlığı ve güvenliği ekipmanlarının bakımı yapılmalı ve ekipmanlar sürekli hazır ve çalışır durumda tutulmalıdır. Eskiyen, bozulan ya da teknolojisi eskimiş ekipmanlar derhal yenilenmelidir.

Y13. İş sağlığı ve güvenliği risklerinin en çok yaşandığı yerler laboratuvarlardır. Bu nedenle laboratuvar güvenlik önlemlerinin iyileştirilmesi önemlidir.

Y22. İş sağlığı ve güvenliği konusunda güvenlik alanları iyileştirilmeli ve gerekli önlemler üst düzeyde alınmalıdır.

Y21. İletişim hem personelin hem de yönetenin birbirinden ve kurumdan haberdar olması anlamına gelir. Dolayısıyla iş sağlığı ve güvenliği gibi bir konuda iletişimsizlik çok kötü sonuçlar doğurabilir. O halde iletişim kanallarının bu anlamda açık tutulması gerekir.

Y7. İş sağlığı ve güvenliği konusunda her fırsatta tatbikatlar yapılmalıdır. Tatbikat sayısının artırılması olay ve durumlara hazırlıklı olmayı sağlar. Tatbikat gerçeğin bir provasıdır çünkü.

Y2. İş sağlığı ve güvenliği konusunda denetimler sıklaştırılmalı, etkili ve sonuç alıcı denetimler yapılmalıdır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda “Öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda eğitime ihtiyaçları olup olmadığı” sorusunun cevabı aranmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimine İhtiyaçları Olup Olmadığına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Acil Durum Müdahalesi	Acil eylem planları	1,4,5,7,9,11,12,14,15,16,17,19,20,21,22	15
	Tahliye usul ve yöntemleri	2,3,4,5,9,10,11,15,17,18,19,21	12
	Hızlı ve etkili iletişim	1,6,7,12,13,15,19,22	8
	Arama-kurtarma faaliyetleri	6,9,14,17,19,20,22	7
İlk Yardım	İlk yardım eğitimi	1,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21	19
	İlk yardım ekipleri/kuruluşları	1,2,5,6,7,9,12,13,14,15,16,17,18,19,21,22	16
	Aranacak telefonlar	2,4,5,7,8,10,12,15,17,19,20,21	12
	İlk yardım ekipmanlarını kullanma	3,7,8,10,12,13,15,17,21,22	10
Ekipman Kullanımı	İSG ekipmanlarını tanıma	4,5,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22	17
	İSG ekipmanlarını kullanma	1,2,3,4,5,7,9,10,11,15,16,17,18,19,20,21	16
	İSG ekipmanlarını koruma	1,2,6,7,8,9,12,13,15,16,19,22,21	13
	İSG ekipmanlarını onarma	3,4,5,6,9,14,17,19,20,22	10
Farkındalık	İSG'nin önemi	1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21	20
	İSG'nin riskleri	2,3,4,5,7,9,11,13,14,15,17,19,20,21,22	15
	İSG bilinci	3,5,7,8,10,12,13,15,17,18,19,20,22	13

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda eğitime ihtiyaçları olup olmadığına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin "Acil Durum Müdahalesi", "İlk Yardım", "Ekipman Kullanımı", "Farkındalık" temalarında toplandığı görülmektedir. Acil Durum Müdahalesi temasının "Acil eylem planları", "Tahliye usul ve yöntemleri", "Hızlı ve etkili iletişim" ve "Arama-kurtarma faaliyetleri" olmak üzere dört kod altında; İlk Yardım temasının "İlk yardım eğitimi", "İlk yardım ekipleri/kuruluşları", "Aranacak telefonlar" ve "İlk yardım ekipmanlarını kullanma" olmak üzere dört kod altında; Ekipman Kullanımı temasının "İSG ekipmanlarını tanıma", "İSG ekipmanlarını kullanma", "İSG ekipmanlarını koruma" ve "İSG ekipmanlarını onarma" olmak üzere dört kod altında; Farkındalık temasının ise "İSG'nin önemi", "İSG'nin riskleri", "İSG bilinci" ve "İSG'nin faydaları" olmak üzere dört kod altında birleştiği görülmektedir. Öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliği konusunda eğitime ihtiyaçları olup olmadığına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Tema: Acil Durum Müdahalesi

Y4. Öğretmenlerin acil eylem planları hakkında ayrıntılı bilgilerinin olması lazım. Öğretmenler iş sağlığı ve güvenliği konusunda alternatif planları bilmelidirler.

Y17. Öğretmenler tahliye yöntemlerini ve usullerini çok iyi bilmelidirler. Çünkü okullarda binlerce öğrenci bulunmakta ve olaya ilk müdahale edecek en yakın kişiler öğretmenlerdir.

Y22. Hızlı ve etkili iletişim hayat kurtarır. Bu nedenle öğretmenlerin riskli ve acil durumlarda iletişim ağlarını nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekir..

Y1. Arama-kurtarma faaliyetleri iş sağlığı ve güvenliği açısından hayati öneme sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerini enkazlardan çıkarmaları gerekebilir, onları aramaları gerekebilir. Bu nedenle arama-kurtarma konusunda bilgi sahibi olmaları çok önemlidir.

Tema: İlk Yardım

Y5. İlk yardım hayat kurtarmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin acil durumlarda ilk yardım yapabilecek donanımına sahip olmaları gerekir. Bu da ilk yardım eğitimiyle olur

Y13. Öğretmenlerin ilk yardım ekiplerini ve ilk yardım kuruluşlarını bilmeleri, acil durumlarda kimleri ya da nereleri aramaları gerektiği konusunda bilinçli hareket etmelerini sağlayacaktır.

Y19. Acil durumlarda kullanılacak ekipmanların gerekirse öğretmenler tarafından muhafaza edilmeleri önemlidir. Öğretmenler bu konuda eğitim almalıdırlar.

Y22. İlk yardım ekipmanlarını kullanabilmek acil durumlarda çok önemlidir. Öğretmenlerin de bu durumlarda hem kendilerine hem de öğrencilerine faydalı olabilmeleri için ilk yardım ekipmanlarını kullanabilmeleri gerekir. Böylece sağlık elemanlarının işlerini de kolaylaştırmış olurlar.

Tema: Ekipman Kullanımı

Y21. Öğretmenler öncelikle iş sağlığı ve güvenliği ekipmanlarını tanımalıdırlar. Çünkü bir aleti kullanmak onu öncelikle tanımayı gerektirir.

Y1. Öğretmenlerimizin iş sağlığı ve güvenliği ekipmanlarının iyi derecede kullanıyor olmaları beklenir. Çünkü kendilerine emanet edilmiş olan çocuklara acil durumlarda yardımcı olabilmeleri için bu gerekli.

Y9. İş sağlığı ve güvenliği ekipmanlarını muhafaza etmek önemlidir. Ancak doğru bir muhafaza için eğitim almak gerekir. Çünkü bu ekipmanlar hassas ekipmanlar oldukları gibi kullanıma da hazır durumda olmalıdırlar..

Y19. İş sağlığı ve güvenliği ekipmanlarını onarabilmek önemlidir. Bu ekipmanların her zaman kullanıma hazır halde bulundurulabilmeleri için öğretmenlerin bu ekipmanları onarmayı ve bakım yapmayı bilmeleri gerekir.

Tema: Farkındalık

Y2. Öğretmenlerin öncelikle iş sağlığı ve güvenliğinin öneminin farkında olmaları gerekir. Çünkü bu başlangıçtır.

Y15. İş sağlığı ve güvenliği risklerin bulunduğu bir alandır. Öğretmenlerin riskleri bilmeleri önlem almaları ya da müdahalede bulunmaları açısından önemlidir.

Y3. İş sağlığı ve güvenliği konusunda öğretmenler bilinçlendirilmelidir. Bu işin önemi, riskleri, yöntemleri konusunda öğretmenlere bilinçlendirici etkinlikler yapılmalıdır.

Okul Yöneticilerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusunda “İş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının etkinliğini artırmaya yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinin neler olduğu” sorusunun cevabı aranmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarının Etkinliğini Artırmaya Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
Eğitim	Bütün personelin eğitimi	1,2,4,5,6,7,8,9,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22	20
	Öğrencilerin eğitimi	2,3,4,5,7,8,9,10,11,12,15,16,17,19,20,21	16
	Velilerin eğitimi	3,4,6,7,10,12,13,14,15,16,18,19,20,22	14
	Tatbikatlar	1,3,5,8,9,12,16,18,19,20,22	11
	Farkındalık eğitimi	3,5,6,9,14,17,19,20,22	9
	Uygulamalı eğitimler	2,6,9,11,14,19,20,21	8
Destek ve Yardım	Parasal destek	1,3,2,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22	21
	Ekipman desteği	1,3,4,6,7,9,10,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22	18
	Personel desteği	2,4,5,6,7,9,10,11,13,16,18,19,20,21,22	15
	Uzman yardımı	1,2,6,7,8,9,12,13,15,16,19,22,21	13
Denetim	Sık denetim	2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21	20
	Etkili denetim	1,2,4,5,7,9,11,12,13,14,15,17,19,20,21,22	16
	Uzman denetimi	2,3,5,7,8,10,12,15,17,18,19,20,21,22	14

Tablo 5 incelendiğinde; iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının etkinliğini artırmaya yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinin "Eğitim", "Destek ve Yardım" ve "Denetim" temalarında toplandığı görülmektedir. Eğitim temasının "Bütün personelin eğitimi", "Öğrencilerin eğitimi", "Velilerin eğitimi", "Tatbikatlar", "Farkındalık eğitimi" ve "Uygulamalı eğitimler" olmak üzere altı kod altında; Destek ve Yardım temasının "Parasal destek", "Ekipman desteği", "Personel desteği" ve "Uzman yardımı" olmak üzere dört kod altında; Denetim temasının "Sık denetim", "Etkili denetim" ve "Uzman denetimi" olmak üzere üç kod altında birleştiği görülmektedir. İş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının etkinliğini artırmaya yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Tema: Eğitim

Y4. İş sağlığı ve güvenliği okuldaki bütün personeli ilgilendiren bir konu olduğundan yöneticiden hizmetliye kadar bütün personelin bu konuda eğitilmesi gerekir.

Y16. Okuldaki en kalabalık insan grubu öğrencilerdir. Ayrıca en yüksek risk grubu olduklarını söyleyebilirim. O yüzden öğrencilerin bu konuda eğitilmeleri önemlidir.

Y20. Veliler de okulun önemli paydaşlarıdır. O nedenle iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları hakkında bilgili olmaları gerekir.

Y22. Tatbikatlar bir çeşit prova olduğundan, olay olmadan önce nasıl davranılacağını test eder. Bu nedenle tatbikatların sık yapılarak eğitime evrilmeleri gerekir.

Y19. Okulda bulunan ya da okulla ilgisi olan her kеше bu konuda farkındalık eğitimi verilmeli ve herkes bilinçlendirilmelidir. Çünkü ülkemiz çok sık olayların yaşandığı bir ülkedir.

Y2. İş sağlığı güvenliği konusunda verilecek eğitimlerin uygulamaya dönük olması gerekir. Teorik eğitimlerin bu konuda yeterli olmayacağını düşünüyorum.

Tema: Destek ve Yardım

Y20. İş sağlığı ve güvenliği parasal harcamaları gerektirmektedir. Ekipmanları pahalıdır. Bu nedenle ciddi parasal desteğe ihtiyaç vardır.

Y15. İş sağlığı ve güvenliğinde ekipman hayati önem taşımaktadır. Bu ekipmanları bulmak, edinmek, yenilemek ve korumak çok zor ve çok önemlidir. O yüzden destek almak gerekli.

Y21. Eksik personelle acil durumlara müdahale etmeniz mümkün değil. Bu nedenle eğitilmiş iş sağlığı ve güvenliği personeline ihtiyaç vardır. Bu konuda Bakanlık başta olmak üzere yerel birimlerin de destek vermesi gerekir.

Y7. İş sağlığı ve güvenliği bir uzmanlık alanıdır. Bu nedenle uzman desteğine ihtiyaç vardır.

Tema: Denetim

Y2. Her alanda olduğu gibi İSG alanında da denetimler hayati önem taşımaktadır. Bu denetimler sık yapılması önemlidir.

Y22. İSG konusunda yapılacak denetimlerin etkili olması gerekir. Sadece denetim yapmak için denetim yapılmamalı etkili ve sonuç alıcı denetimler yapılmalıdır.

Y3. İSG denetimlerinin bu konuda uzman ekipler tarafından yapılması gerekir. Uzman olmayan denetim elemanlarının etkili bir denetim yapmaları beklenemez.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada mevcut iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşlerinin "Uygulamaların Değerlendirilmesi" ve "Sorumluluk ve Farkındalık" temalarında toplandığı; Uygulamaların Değerlendirilmesi temasının "politikaların kapsayıcılığı ve etkinliği", "güncelleme gereksinim", "kaynak ve destek temini" ve "denetim ve değerlendirme" olmak üzere dört kod altında birleştiği; Sorumluluk ve Farkındalık temasının ise "personel sorumluluğu", "önlem alma", "farkındalık oluşturma", "iletişim" ve "geri bildirim" olmak üzere dört kod altında birleştiği görülmektedir. Bu sonuçlar, literatürdeki benzer çalışmalarla kıyaslandığında tutarlılık göstermektedir. Sheehan, Donohue, Shea, Cooper & Cieri (2016) tarafından iş sağlığı ve güvenliği politikalarının etkinliği üzerine yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Gümüş (2016) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının sorumluluk ve farkındalık artırma temalarına işaret ettiği belirlenmiştir. Okullarda iş sağlığı ve güvenliği konusunda birinci derecede sorumlu olanlar okul yöneticileridir. Okul yöneticileri, yasal düzenlemeler çerçevesinde iş sağlığı ve güvenliği mevzuatına uygun olarak öngörülen önleyici faaliyetleri yürütmekle yükümlüken diğer okul personeli (memur, hizmetli, öğretmen) önlem almalı ve uygulamalıdır (Tokpınar, 2019). İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu hem işverenlerin hem de işgörenlerin ne yapmaları gerektiğini, yetkilerini, hak ve sorumluluklarını düzenler ve iş yerinde sağlık ve güvenliği korumayı amaçlar (Dere, 2021).

Araştırmada, iş sağlığı ve güvenliği konusunda açık alanların iyileştirilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin "Eğitim" ve "Güvenlik" temalarında toplandığı; eğitim temasının "Etkili personel eğitimleri", "Acil eylem planları", "İletişim sağlama" ve "Paydaşları bilgilendirme" olmak üzere dört kod altında birleştiği; güvenlik temasının ise "Ekipmanların bakımı ve yenilenmesi", "Laboratuvar güvenlik önlemlerinin iyileştirilmesi", "Güvenlik alanlarının iyileştirilmesi", "Tatbikatların artırılması" ve "Denetimlerin sıklaştırılması" olmak üzere beş kod altında birleştiği tespit edilmiştir. Díaz-Vicario ve Gairín Sallán (2017) yaptıkları çalışmada iş sağlığı ve güvenliğinde donanım ve fiziksel güvenlik önlemlerinin önemine dikkat çekmişlerdir. Araştırma bulgularımız destekleyen bu sonuç donanımın ve fiziksel güvenliğin önemini vurgulayarak bu alana daha fazla dikkat edilmesini ve kaynak aktarılmasını teşvik etmektedir. Uzun (2019) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin çoğunluğunun İSG uygulaması olarak okullarda risk faktörlerini belirleyip, tehlike oluşturabilecek durumları bertaraf etmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gökdemir, Büyük, Kaçira ve Akbaba (2023)

tarafından yapılan çalışmada da araştırma sonuçlarımızla paralel olarak iş sağlığı ve güvenliği konusunda eğitimin ve güvenliğin önemli olduğu açıklanmıştır. Günay ve Özbilen (2023) tarafından yapılan çalışmada da iş sağlığı ve güvenliği konusunda personel eğitimlerinin, acil eylem planlarının, etkili iletişim sağlamanın, bilgilendirmelerin, güvenlik önlemlerinin iyileştirilmesinin, tatbikatların ve denetimlerin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada; öğretmenlerin acil eylem planları, tahliye usul ve yöntemleri, hızlı ve etkili iletişim, arama-kurtarma faaliyetleri, ilk yardım eğitimi, ilk yardım ekipleri/kuruluşları, aranacak telefon numaraları ve ilk yardım ekipmanlarını kullanma, İSG ekipmanlarını tanıma, İSG ekipmanlarını kullanma, İSG ekipmanlarını koruma, İSG ekipmanlarını onarma, İSG'nin önemi, İSG'nin riskleri, İSG bilinci ve İSG'nin faydaları konularında eğitim almaları gerektiği tespit edilmiştir. Çetindağ (2010) tarafından yapılan araştırma, araştırma bulgularımızı destekler şekilde iş sağlığı ve güvenliği konusunda düzenli eğitimlerin ve bilgilendirmenin önemine vurgu yapmıştır. Uzun (2019) tarafından yapılan araştırmasında, iş sağlığı ve güvenliğinin boyutlarının çok fazla olması sebebiyle bu konuda yaşanabilecek problemlerin çözümünde personele İSG bilincinin kazandırılması, bu bilinç için de kullanılan eğitici materyal ve araç-gereçlere daha kolay erişim sağlanabilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Günay ve Özbilen (2023) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin okullarda yürütülen İSG uygulamalarını; risk faktörlerinin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması, personele İSG eğitimleri verilmesi, tehlikeli durumlara ilişkin personel ve öğrenci bilgilendirmesi yapılması, okulun ilgili bölümlerine uyarıcı ve bilgilendirici levhaların asılması, İSG kapsamında tatbikatlar yapılması, tehlikeli durumlar için gerekli ekipman kullanımı, acil durum eylem planı hazırlanması ve risk değerlendirme ekibinin kurulması gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri çalışanlarının iş sağlığı ve güvenliği eğitimi almasını sağlamalı, bu eğitimler iş başında, iş yeri ve iş değişikliği, iş ekipmanlarının değişmesi ve teknolojik gelişmelere uğraması durumunda daha sık ve daha düzenli yapılmalıdır (Dere, 2021). Okullarda eğitim, MEB tarafından görevlendirilen, iş sağlığı ve güvenliği konusunda bilgili ve donanımlı kişiler tarafından verilmektedir. Alınan iş sağlığı ve güvenliği eğitimleri ücretsiz olup ortaya çıkan risklere göre eğitimler yinelenmektedir (Tokpınar, 2019). Acil durum eylem planında yer alan ekiplere tehlike ve acil durumlarda nasıl hareket edecekleri, ne yapacakları ve hangi eğitimleri yapacakları konusunda eğitim verilerek, İSG çalışmalarının etkili olması sağlanabilir. Tekin, Tekin, Suvaydan, Güler ve Hafızoğlu'nun (2021) araştırma sonuçları da iş güvenliğine yönelik okullarda oluşan kültürün kurumlar açısından önemli olduğunu; bu alanda verilecek eğitimlerin öğrencilerin de İSG konusunda bilgilerini artırdığını ve bu sürece olumlu tutum takınmalarını desteklediğini ortaya koymuştur. Deliönü ve Utlu (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğrenciden, öğretmenlere ve diğer çalışanlara kadar okuldaki herkese İSG ile ilgili eğitim verilmesi gerektiği üzerinde önemle durulmaktadır.

Araştırmada, iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının etkinliğini artırmak için bütün personelin, öğrencilerin, velilerin eğitilmeleri, tatbikatlar yapılması, farkındalık eğitimleri verilmesi, uygulamalı eğitimler yapılması, parasal destek sağlanması, ekipman desteği sağlanması, personel desteği verilmesi, uzman yardımı alınması, uzmanlar tarafından sık ve etkili denetimlerin yapılması gerektiği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarımıza benzer olarak, Topgül ve Alan (2017) tarafından yapılan çalışmada, okulların sağlıklı ve düzenli kurumlar olmaları ve çalışanlardan öğrencilere kadar herkesin üretken ve verimli bir ortamda bulunabilmesi açısından İSG bilincinin önemli olduğu ve bunun da bu alanda verilecek

eğitimlerle sağlanabileceği ortaya konmuştur. Günay ve Özbilen (2023) tarafından yapılan çalışmada, okullarda yürütülen İSG uygulamaları için risk faktörlerinin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması, personele İSG eğitimleri verilmesi, tehlikeli durumlara ilişkin personel ve öğrenci bilgilendirmesi yapılması gerektiği belirlenmiştir. İSG'nin amacı, çalışanlar için güvenli bir çalışma ortamı oluşturmak, iş hayatının tehlikeli yönlerini ortadan kaldırarak veya iş yerinde güvenlik önlemleri ile riskleri azaltarak sağlıklarını ve hayatlarını korumaktır.

Ödenek temininde yaşanan sorunlar, İSG konusunda uzmanlaşmış personel eksikliği, İSG eğitimlerinin yetersizliği, eğitim öğretim sürecini aksatabilmesi, sözel anlatıma dayalı eğitimin yetersizliği, uygulamalara yeterli zaman ayrılamaması, uygulamalarda yaşanan tüm olumsuzluğun yöneticilere mal edilmesi iş sağlığı ve güvenliği konusunda sorun teşkil eden alanlar olarak sıralanabilir. Günay ve Özbilen (2023) tarafından yapılan çalışmada da İSG ile ilgili ödenek temini ve uzmanlaşmış personel eksikliği, okul yöneticilerinin en fazla üzerinde durdukları sorunlar olarak dikkat çekmektedir. Deliönü ve Utlu (2016) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin mali durumlar sebebiyle okullarda bu alandaki uygulamaların zaman alabildiğini açıkladıkları belirlenmiştir. Kök-Sevda (2019) tarafından yapılan çalışmada, maddi destek yetersizliği, ekipman yetersizliği, uzman personel eksikliği, okulun yapısının İSG uygulamaları için elverişli olmaması, ekipmanların pahalı olması, denetim eksikliği, ekipmanların uzun süreli kullanıma uygun olmaması, personelin uygulamalara yönelik dikkatsiz ve isteksiz olması ve yaşanan tehlikeli durumların kurum personeline mal edilmesi İSG uygulamalarının zayıf yönleri olarak açıklanmıştır. Bu süreçte okulun daha sağlıklı ve güvenli bir yönetim standardına ulaşabilmesi için kurumda İSG uygulamalarına aktif katılım önemli bir yer tutmakta (Hughes & Ferrett, 2016), İSG uygulamaları için okullarda teknik ve alt yapı ile ilgili gereksinimlerin karşılanması bu alandaki personelin yeterli bir eğitimden geçirilmesi ve doğru bir planlamanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Cereci & Çetin, 2019; Özay, Sarı-Çavdar & Tekir, 2020). Yapılan araştırmalar (Günay & Özbilen, 2023; Yılmaz, 2009), araştırma bulgularımıza benzer şekilde, okullardaki İSG'ye yönelik uygulamaların yetkili bir denetim kurulu tarafından denetlenmesi ve değerlendirilmesinin süreçte karşılaşılabilecek olası olumsuzlukları engelleyebileceğine vurgu yapmaktadır

5.2. Öneriler

1. İSG eğitimleri kuramsal bilgi aktarmaktan çok uygulamaya dönük olacak şekilde planlanmalıdır.
2. Okullarda İSG uygulamaları kapsamında tüm ekipman, personel ve maddi gereksinimler üst makamlar tarafından ivedilikle karşılanmalıdır.
3. Yeni yapılan okul binaları İSG kapsamında belirlenen yasal ölçütlere uygun olarak tasarlanıp inşa edilmelidir.
4. Olası riskli durumlarda ortaya çıkabilecek sorumluluğu bütün kurum personeli ve üst makamlarca ortak paylaşılmalıdır.
5. Okullardaki İSG'ye yönelik uygulamaların yetkili bir denetim kurulu tarafından denetlenmeli ve denetim sonuçları ivedilikle değerlendirilerek bu süreçte karşılaşılabilecek olası olumsuzlukların önüne geçilmelidir.
6. Okullar ile diğer resmi kurumlardaki İSG uygulamalarını karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar yapılabilir.
7. Kamu okulları ile özel okullardaki İSG uygulamalarını karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akdoğan, K. (2022). *Öğretmenlerin iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin tutumlarının incelenmesi: İç Anadolu Bölgesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı
- Aydemir, A. (2022a). Okullarda yaşanan olası iş kazalarının türleri ve sebepleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(25), 209-225. DOI: 10.52096/usbd.6.25.13
- Aydemir, A. (2022b). Okullarda yaşanan olası iş kazalarının maliyetleri ve sonuçları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 8(16), 370-379.
- Bülbül, M. (2016). İş sağlığı ve güvenliği mevzuatının okullar açısından incelenmesi. 8. *Uluslararası İş Sağlığı ve Güvenliği Konferansı* içinde (2.60), 08 Mayıs 2016, İstanbul
- Cereci, C., & Çetin, R. B. (2019). İş sağlığı ve güvenliği mevzuatından kaynaklanan sorumluluklarına ilişkin okul müdürü görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 151-162.
- Çetindağ, Ş. (2010). *İş sağlığı ve güvenliğinin tarihsel gelişimi ve mevzuattaki güncel durum*. <http://www.toprakisveren.org.tr/2010-86-serifcetindag.pdf>
- Deliönü, Ö., & Utlu, Z. (2016). Lise ve dengi okullarda iş sağlığı ve güvenliği ile iş sağlığı ve güvenliği dışındaki tehlikeler. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1514-1531. DOI: 10.14687/ijhs.v13i1.3434
- Demir, G.(2006), *İş sağlığı ve güvenliğinin sağlanmasında işyeri İSG kurallarının etkinliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ üniversitesi, Bursa
- Dere, M. (2021). *Yatılı bölge ortaokullarının iş sağlığı ve güvenliği açısından risk değerlendirmesi (Karakoyunlu İğdir örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İğdir Üniversitesi, İğdir.
- Díaz-Vicario, A., & Gairín Sallán, J. (2017). A comprehensive approach to managing school safety: Case studies in Catalonia, Spain. *Educational Research*, 59(1), 89–106
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Fişek, A. G. (2014). *Çalışma yaşamında sağlık güvenlik*. Ankara: Fişek Enstitüsü Çalışan Çocuklar Bilim ve Eylem Merkezi Vakfı Yayınları, Yayın No: 3/2
- Gökdemir, M. H., Büyük, M., Kaçira, M. & Akbaba, Ş. (2023). Okullara yönelik iş sağlığı ve güvenliği uygulamalarının değerlendirilmesi. *Asya Studies-Academic Social Studies*, 7(24), 121-130.
- Gümüş, B. (2016). *Okullarda iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları ve öğretmenlerin bu konudaki bilgi düzeylerinin irdelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul
- Günay, G. & Özbilen, F. M. (2023). Investigation of school principals' views on occupational health and safety practices carried out in schools, *E-International Journal of Educational Research*, 14(4), 288-303. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1294416>

- Hughes, P., & Ferrett, E. (2016). *Introduction to health and safety at work*. New York: Routledge
- Karadeniz-Aydın, E. (2020). *Meslek lisesi öğretmenlerinde iş sağlığı ve güvenliği performansının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Keleş, H. (2004). İş sağlığı ve güvenliği kültürü oluşturma: Türkiye’de eğitim kurumlarının karşılaştıkları zorluklar. *Milli Eğitim Dergisi*, (162), 50-67
- Kılıkış, İ., Alper, Y., Şen, Ş. & Alper, E. C. (2014). 6331 Sayılı Kanun’da iş güvenliği uzmanlığı: nitelikleri, görevlendirilmeleri ve yetkilendirilmeleri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 4(2), 43-68.
- Kızırgil, G. (2018). *Teknik bilimler meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş güvenliği algularının değerlendirilmesi Fırat Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ
- Kök-Sevda, N. (2019). *Okul yöneticilerinin iş sağlığı ve güvenliği çalışmaları ve karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu
- Öz, F. (2019). *Ortaokullarda iş sağlığı ve güvenliği kültürü üzerine sosyolojik bir inceleme: Diyarbakır örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır
- Özay, A. D., Sarı-Çavdar, P., & Tekir, Ö. (2020, Haziran). *Okul sağlığı uygulamalarının iş sağlığı ve güvenliği açısından değerlendirilmesi*. İzmir Demokrasi Üniversitesi Uluslararası Sağlık Bilimleri Kongresi’nde sunulmuştur.
- Özgüler, A. T., & Koca, T. (2013). Meslek yüksekokullarında iş sağlığı ve güvenliği eğitiminin gerekliliği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, (UMYOS Özel Sayı), 15-20.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2012). *Nursing research: Principles and methods*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Sheehan C, Donohue R, Shea T, Cooper B. & Cieri, H.D. (2016). Leading and lagging indicators of occupational health and safety: The moderating role of safety leadership. *Accid Anal Prev*. 2016 Jul; 92:130-8. doi: 10.1016/j.aap.2016.03.018.
- Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies*, (1), 28-43.
- Tekin, A., Tekin, F., Suvaydan, F., Güler, G., & Hafızoğlu, E. (2021). İlkokul öğrencilerinin iş sağlığı ve güvenliği eğitimi algısının değerlendirilmesi. *MCBÜ Soma Meslek Yüksekokulu Teknik Bilimler Dergisi*, 32(2), 9-18.
- Tokpınar, M. (2019). *Eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Topgül, S. & Alan, Ç. (2017). Öğrencilerin iş güvenliği ve iş güvenliği eğitimi algısının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 587-598.

Okul Yöneticilerinin İş Sağlığı ve Güvenliği Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

- Toprakçı, E. (2001). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(26), 277-287
- Ustaoğlu, E. (2020). *Eğitim kurumlarında iş sağlığı ve güvenliği üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çankaya Üniversitesi, Ankara
- Uzun, S. S. (2019). *Mesleki ve teknik okullarda iş sağlığı ve güvenliği bilinci*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tarsus Üniversitesi, Mersin
- Wright, S. (2011). The learning station: A holistic single-case study of an after school program to address the achievement gap. *Theses and Dissertations--Educational Policy Studies and Evaluation*. https://uknowledge.uky.edu/epe_etds/33
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Qualitative research methods*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Yılmaz, F. (2009). İş sağlığı ve güvenliğinde okul eğitiminin önemi: Modern örnekler ışığında iş sağlığı ve güvenliği lisans eğitiminin ülkemizde uygulanabilirliği. *Kamu-İş*, 11(1), 107-138.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, (9), 1-6.

Etik Beyan

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla 10/08/2024 tarihli ve 5/17 sayılı Etik Kurulu Kararı alınmıştır.



Perceptions and Expectations of Generation Z Students Regarding Teachers

Özlem Taş¹ - Mahmut Yılmaz²

Abstract

The purpose of this research is to determine the perceptions and expectations of Generation Z students regarding school administrators. The phenomenological pattern was used in this research, which was designed as a qualitative study. Research data was obtained with a semi-structured interview form developed by the researchers. The collected data were subjected to content analysis. Maximum diversity sampling was used to determine the study group in the research. The study group of the research consists of 26 students who continue their education in three secondary education institutions (high schools) at different levels (low-middle-high) in terms of social, cultural and economic aspects. While schools are determined based on the information obtained from the directorate of national education. For the research, care was taken to select students who predominantly showed the characteristics of Generation Z. In the study, the perceptions of Generation Z students about school administrators were gathered under the themes of leader, authority, communication and interaction and support, respectively; it has been determined that the expectations of Generation Z students regarding school administrators are grouped under the themes of communication and interaction, education-training, technology and discipline, respectively.

Keywords: Generation Z, Teacher, Student perceptions, Student expectations

Z Kuşağı Öğrencilerinin Öğretmenlere İlişkin Algıları ve Beklentileri

Öz

Bu araştırmanın amacı, Z kuşağı öğrencilerinin öğretmenlere ilişkin algılarını ve beklentilerini belirlemektir. Nitel bir çalışma olarak desenlenmiş olan bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sosyal, kültürel ve ekonomik bakımdan birbirinden farklı (düşük-orta-yüksek) düzeyde olan üç ortaöğretim kurumunda (lise) öğrenimlerini sürdüren 26 öğrenci oluşturmaktadır. Okullar milli eğitim müdürlüğünden edinilen bilgiler dâhilinde belirlenirken; öğrencilerin belirlenmesinde ise rehberlik öğretmenleri başta olmak üzere okulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri esas alınmıştır. Araştırma için Z kuşağının özelliklerini baskın olarak gösteren öğrencilerin seçimine özen gösterilmiştir. Araştırmada, Z kuşağı öğrencilerinin öğretmenlere ilişkin algılarının sırasıyla lider, otorite, iletişim ve etkileşim ve destek temaları altında toplandığı; Z kuşağı öğrencilerinin öğretmenlere ilişkin beklentilerinin ise sırasıyla iletişim ve etkileşim, eğitim-öğretim, teknoloji ve disiplin temaları altında toplandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Z kuşağı, Öğretmen, Öğrenci algıları, Öğrenci beklentileri

Type: Research article	Sending Date: 04.11.2024	Acceptance Date:
-------------------------------	---------------------------------	-------------------------

Cite: Taş, Ö. & Yılmaz, M. (2025). Perceptions and expectations of generation z students regarding teachers. *International Journal of Unique Glance at Education*, 3(1), 50-67. doi:10.5281/zenodo.14844029

¹ Teacher, Gülyalı Turnasuyu Secondary School, ocobantas@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1186-1378, Turkey,

² Teacher, Altınordu Züver Kaya Vocational and Technical Anatolian High School, myilmaz52@gmail.com, ORCID: 0009-0002-6403-1757, Turkey

Introduction

Generation refers to a group of individuals who were born in approximately the same years, experienced the conditions, problems, positive and negative aspects, and basic characteristics of the same period, and acquired similar duties and responsibilities. The word generation, which comes from the Latin root “generire”, is also used in French in the sense of “generation” (lineage, family tree) (Oral, 2013). As a biological term, generation refers to the average time interval between the birth dates of children and the birth dates of their parents (Gündüz and Pekçetaş, 2018). As a sociological term, generation is explained as groups that were born in recent times, felt the effects of similar social, political, cultural, and economic events and phenomena, assumed close responsibilities due to the circumstances, and had common beliefs and values (Süral-Özer, Eriş, & Timurcanday-Özmen, 2013).

In today’s organizations, individuals from each of the generations X, Y and Z can work at the same time (Arslan & Staub, 2015). Because it is not easy to separate and sort out generations with clear lines. It can also be said that generations are intertwined structures in terms of their birth dates and ages. These generations can be listed as; Silent Generation-Traditionalists (birth range: 1925-1945), Baby Boomers (birth range: 1946-1964), Generation X (birth range: 1965-1980), Generation Y (birth range: 1980-2000), Generation Z (birth range: 2000 and later) (Acılioğlu, 2015):

People born between 1925-1945 are called the “silent generation” or “traditionals” (Erden-Ayhün, 2013). In terms of dates, it can be said that this generation consists of those born during the Second World War. The keywords of traditional are “war”, “difficulty”, “famine” and “struggle” (Srinivasan, 2012). This generation, which consists of those born during the period when poverty and economic depression dominated the world, suffered financial difficulties due to the war and their lives were spent in effort and struggle (Oral, 2013). Members of this generation do not change jobs frequently and have difficulty adapting to technology (Adıgüzel, Batur & Ekşili, 2014). This generation is hardworking, does not like waste, is careful and cautious (Demirkaya, Akdemir, Karaman & Atan, 2015). This generation, which is dedicated to their work, is loyal to norms, obeys power, is loyal to the leader and respects him without question, is self-sacrificing and patient (Aka, 2017).

The Baby Boomer Generation is a generation that includes those born between 1946-1964 (Erden-Ayhün, 2013). It can be said that the baby boom was caused by people starting to have children in order to increase the human population that decreased due to World War II and the economic development that followed (Demirkaya, Akdemir, Karaman & Atan, 2015). This generation emphasizes gender equality, excludes racism and is sensitive to the environment. Open communication, sharing, joint decision-making and taking joint responsibility are essential in this generation (Çetin, Aydın & Başol, 2014). “Bomers” are individualistic, inquisitive, eager to explore the world, focused on living, positive, open to all kinds of innovations and fond of their freedom (Çinkılıç, 2018). Important struggles against racial discrimination and gender inequality began during the Baby Boomers' era, and they were also very sensitive to the environment (Göksel & Güneş, 2017).

Generation X is a generation formed by those born between 1965-1979. This generation is prone to technology, has an entrepreneurial spirit, acts purposefully and is fond of their independence (Adıgüzel, Batur & Ekşili, 2014). Generation X has also been called the “intermediate generation” or “children of the transition period” (Erden-Ayhün, 2013). This

generation has harsh political views, unusual clothing styles and strong musical understandings. This generation shows respect and wants to be respected both in business and private life (Çetin-Aydın & Başol, 2014). This generation, which likes to hang out individually, questions power, prefers to be independent and is in favor of change, prefers to be free rather than to have a position and money (Gürbüz, 2015). Generation X members, who have developed social responsibilities, are people with developed self-confidence (Akdemir, Konakay & Demirkaya, 2014). Students in Generation X are people who have little patience and are work-centered (Çetin-Aydın & Başol, 2014), obey power, and have high levels of motivation (Öz, 2015).

This generation, Generation Y, who was born between 1980-1999, is called the “post-80s generation” in Turkey. It can be said that this generation is a generation that loves having fun, traveling, pursuing innovations, trying different things, success, material powers such as money, unlimited shopping, dreaming and pursuing their dreams (Erden-Ayhün, 2013). This generation, which has the ability to actively use technology in business life, is a generation that does not accept authority, does not like to work for long periods of time and asks the question “why” very often (Gürbüz, 2015). Members of Generation Y have a structure that challenges authority, criticizes their parents and bosses. This generation, which does not have much sense of loyalty and is selective, is a generation that prefers individual work and is an entrepreneur (Oral, 2013). People in Generation Y are less committed to their jobs, do not accept authority easily, are fond of their freedom (Çetin-Aydın & Başol, 2014), and have a developed team spirit (Uslu & Kedikli, 2016).

People born after 2000 are called Generation Z. Individuals in Generation Z can be defined as people who do not like details, focus on goal-oriented actions, and do their work with enthusiasm and by directing their energy (Çetin & Karalar, 2016). Individuals belonging to Generation Z accept digitalization as a natural part of life, have difficulty being patient, focus on more than one subject at the same time, and have high motor skill adaptation. These are individuals who add variety to their activities and work, are result-oriented, and have high self-confidence (Berkup, 2014). Generation Z also has very developed communication skills (Tuncer, 2016). Generation Z is a generation that is intertwined with digital life. This feature has enabled this generation to master technology, use technology easily in every aspect of their lives, and have open communication (Acılıoğlu, 2015). This generation does their jobs quickly and meticulously due to the high adaptation in their motor skills. This generation, which is fond of freedom, prefers to live individually and values justice, peace, and tolerance. This generation, which is sensitive to environmental problems and social events, is skilled in adapting to economic activities, technological developments, and changes (Çevik & Kırmızı, 2020). Generation Z is a generation that closely follows shopping campaigns, evaluates technological opportunities, loves to research and question, is not obsessed with brands, but cares about quality (Taş, Demirdöğmez, & Küçükoğlu, 2017). Believing that their dreams can come true through work, this generation wants to get a good job and guarantee their future (Özkan & Solmaz, 2015).

Their predisposition to technology and their intertwinedness with technology have also led to this generation being called the “Internet Generation”, “Next Generation” or “iGen”. This generation, which is constantly online, is a generation where individualization and loneliness are at a high level (Çetin-Aydın & Başol, 2014). Generation Z, as a generation that has managed to fit all kinds of technology into its pocket, continues its life intertwined with digital life

(Demirkaya, Akdemir, Karaman & Atan, 2015). The lifestyles of this generation, which is constantly online, are shaped according to their technological devices and internet speeds. Therefore, it can be said that this generation, which is the technology generation, lives life at a fast pace in general. This generation, also called the “Internet Generation”, can be members of various networks, unlike the previous generations. Since this generation can access and communicate remotely thanks to technology, they do not care much about face-to-face communication and being together. This situation may cause this generation to prefer living alone and hanging out individually. As a versatile generation, Generation Z is a generation that can deal with more than one subject, event and phenomenon at the same time (Adıgüzel, Batur & Ekşili, 2014).

Small digital devices, computers, music players, iPods, mobile phones, tablets, video players, and game devices are indispensable for this generation (Oral, 2013). It may be correct to define this generation as people who care about worldly pleasures, internalize technology, and are meticulous and fast in business life (Erden-Ayhün, 2013). Generation Z can also be considered as a generation whose future is not yet fully known. The fact that this generation has a history of 22 years does not provide enough clues about what kind of a generation they will evolve into in the future. Generation Z prefers to be “online” rather than face to face. They prefer meetings and solidarity on social media instead of real social solidarity. This generation prefers virtual friendships rather than real friendships, and they are free, stubborn, and self-interested (Erden-Ayhün, 2013). Generation Z is a generation that is ahead of other generations in terms of healthy living due to the developments in the field of health (Çetin-Aydın & Başol, 2014). The generation born after 2000 in our country is also called the "Crystal Generation" (Adıgüzel, Batur & Ekşili, 2014).

The strengths of Generation Z are that they have higher living standards compared to previous generations, use technology very well, have a planned education from an early age, have high visual perception, can do more than one job at a time, can be motivated to do more than one job, have the ability to focus on complex information and analyze this information, can benefit from the internet instantly, can communicate easily, have high hand, eye and ear skills, can think globally, are entrepreneurs, have high self-confidence, are result-oriented and can produce practical solutions to difficulties (Bayraktar, 2020). The weaknesses of Generation Z are being overly individualistic and preferring loneliness, being emotional and fragile, having a very short attention span, being dissatisfied, getting bored easily and giving up quickly, being hasty, not appreciating what they have, having low commitment to family and social norms, not being a good team member, being a bad listener and having low verbal and face-to-face communication skills (Halisdemir, 2015).

Different generations differ not only in the time period they were born in, but also in their perception of life, values, attitudes and communication styles. In order to avoid intergenerational harmony problems, it is important for individuals to know and understand each other closely. Therefore, perceptions that cause problems should be determined and constructive solutions should be produced. What is important here is to allow different generations to increase their strengths by supporting each other's strengths (Angeline, 2011). It is necessary for all generations to listen to each other and try to understand each other in order to make healthy decisions (Taş, Demirdöğmez & Küçüköğlü, 2017). Knowing and understanding each other can be considered as the first step to prevent intergenerational conflicts.

Knowing how Generation Z students, equipped with different values, who have embraced technology and integrated with digital life, perceive teachers and what they expect from them has an undeniable importance in terms of teachers having good educational attitudes and behaviors (Taş & Minaz, 2024). It is clear that students and teachers from different generations in the same educational environment will have different values. In this case, it is always possible for the roles of teachers to conflict with the roles that students assign to them. Determining the perceptions and expectations of Generation Z students, who can be informed about the changes and developments in the world through the internet and computer technology, regarding teachers is important in terms of establishing mutual effective communication and providing positive guidance.

Generation Z is a generation that does not like traditional methods in education, works with a creativity orientation, likes to be active, is in favor of activity-oriented education, is not happy with being passive, and is against memorization and is in favor of games (Oral, 2013). Since Generation Z has the opportunity to benefit from educational opportunities at a high level, it also has the characteristic of having many diplomas. This generation is a result-oriented generation, and likes to specialize and make inventions. It can also be said that this generation, which does not care much about authority, will be an emotional generation. Therefore, it is important for schools to appeal to the emotions of this generation in order for them to achieve success (Erden-Ayhün, 2013).

In order for this generation to receive a good education, schools need to actively use technology and create electronic environments. Virtual libraries, virtual laboratories, databases, animation shows, video recordings, interactive teaching methods, online programs are the teaching materials, methods and techniques that this generation wants (Beyers, 2009). This generation, which prefers electronic books instead of printed books, handles all of its school-related work and transactions over the internet. This generation is a generation that loves and manages to learn in a virtual environment on its own rather than with a teacher. Therefore, virtual opportunities need to be offered to the service of children belonging to this generation. Since this generation can actively use internet trends, internet networks, social media tools and loves to use these opportunities, education and training activities need to be provided in this manner. Traditional schools, traditional principals and teachers are the reason why Generation Z is disillusioned with school. This generation expects their teachers and administrators to be as technologically prone as they are.

The changes and transformations that have occurred in every field in the twenty-first century have made it inevitable for there to be changes in the perceptions and expectations of teachers. In the past century, it was considered sufficient for effective teachers to mostly deal with issues such as protecting the system, maintaining classroom order, and providing security; however, it is stated that teachers today have more critical duties related to education and training (Halisdemir, 2015). Today, teachers are expected to lead learning, focus on education and training, create environments that support development, make decisions based on data, and use resources effectively and efficiently (King, 2002). Good teachers are expected to set clear goals for students, draw a new horizon, and focus on the multifaceted development of students. Teachers need to guide activities that increase the effectiveness of education and training activities, motivate learners to learn collaboratively, create a good learning environment,

provide trust, care for and support learners, and have open communication skills that achieve results (Stronge, Richard & Canato, 2008).

In the study conducted by Güleç-Bekman and Gündüz (2022), it was determined that Generation Z students and educational administrators need to adapt. In the study conducted by Tunç-Şahin, Turan, and Karadeniz (2021), it was determined that Generation Z defines education in the context of social relations, states that teachers should be patient, and wants students to be respectful. In the study conducted by Bayraktar (2020), it was concluded that teachers have strong communication with Generation Z students and understand this generation. In the study conducted by Halisdemir (2015), it was concluded that Generation Z students seriously challenge school principals and Generation Z needs good mentoring. It is important for teachers to know the characteristics of Generation Z students in terms of creating a happy and successful classroom environment. Similarly, knowing the perceptions and expectations of Generation Z students regarding teachers makes it easier to understand the teacher's practices, attitudes, and actions. This is important in terms of creating mutual understanding and resolving conflicts.

Generation Z students are individuals who can go beyond details, focus on their goals and direct their actions according to these goals (Çetin & Karalar, 2016). Generation Z, who have internalized digital life, do not like to be patient, can focus on more than one subject, can add variety to their work, enjoy getting results and are confident in themselves (Berkup, 2014). The interpersonal communication skills of Generation Z are also very developed (Tuncer, 2016). In order to prevent intergenerational incompatibility, it is important for individuals to be aware of each other's perceptions and expectations. It is important for both students to know their teachers and teachers to know their students in order to create a positive and successful classroom environment and climate.

Obtaining information about how Generation Z students, who have adopted different values compared to other generations, perceive teachers and what they expect from them is important, especially in terms of teachers exhibiting an effective educational approach. It should be considered natural for students and teachers from different generations to have different values in the same educational environment. In fact, it should be considered normal for the roles that teachers assign to themselves to conflict with the roles that students assign to them. Determining the perceptions and expectations of Generation Z students regarding teachers is important in terms of establishing effective mutual communication, resolving problems and channeling conflicts in a positive way. This is necessary in terms of creating an effective classroom climate and culture, exhibiting effective educational leadership and balancing organizational goals with individual needs. It can be said that this requirement adds special importance to the study.

The fact that teachers are an important element that affects schools in many ways makes it important to understand what teachers mean to students. This importance also makes the research important. In addition, the idea that the perception and expectation of teachers revealed by students, who are important stakeholders in education, can provide undeniable information and perspective to all educators and decision-makers in education has also paved the way for this study. At the same time, the limited number of qualitative studies in the literature that reveal the perceptions and expectations of Generation Z students about teachers also adds originality and importance to this study.

It is thought that the results obtained in this study will contribute to the reduction of generational conflicts between teachers and Generation Z students. This study also aims to create awareness in teachers about the generation they are educating and in Generation Z students about teachers. In light of this purpose/objective, it is aimed for teachers and Generation Z students to get to know each other with scientific data and evidence, to reveal their expectations, to review their paradigms regarding education, to conduct performance evaluations regarding themselves, to capture the emotional attachment between generations and, as a result, to increase the quality and efficiency of the education provided. It is hoped that the data obtained regarding the perceptions and expectations of teachers and Generation Z students regarding each other will contribute to future research and therefore to the literature.

The aim of this study is to determine the perceptions and expectations of Generation Z students regarding teachers. For this aim, the following questions were sought.

1. What are the perceptions of Generation Z students regarding teachers?
2. What are the expectations of Generation Z students from teachers?

Method

Research Model

In this study, which aimed to determine the perceptions and expectations of Generation Z students regarding teachers, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was preferred. Phenomenology, a research strategy designed to determine human experiences about a phenomenon (Creswell & Poth, 2018), focuses on events, experiences, concepts, perceptions and orientations encountered in daily life, allowing people to better understand phenomena they are familiar with but do not have detailed information about (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Study Group

In this study, the maximum variation sampling method was preferred. In maximum variation sampling, which is one of the purposeful sampling methods, it is aimed to reach common facts between different situations (Yıldırım & Şimşek, 2018). The study group of the research consists of 26 students studying in three secondary education institutions that are socially, culturally and economically different from each other (low-medium-high). While the schools were determined within the information obtained from the district national education directorate; the opinions of the school teachers, especially the guidance teachers, were taken as basis in determining the students. Based on this, care was taken to select students who showed the characteristics of Generation Z students dominantly. Personal data regarding the study group are given in Table 1.

Table 1. *Personal Information of the Participants*

	Variables	f	%
Gender	Female	12	46,15
	Male	14	53,85
Age	15 Years	4	15,38
	16 Years	7	26,92
	17 Years	6	23,08
	18 Years	9	34,62
Grade Level	High School 1 (9th grade)	4	15,38
	High School 2 (10th grade)	7	26,92
	High School 3 (11th grade)	6	23,08
	High School 4 (12th grade)	9	34,62
Schools	Low	7	26,92
	Medium	10	38,46
	High	9	34,62

According to Table 1; 46.15% of the participants were female and 53.85% were male; 15.38% of the participants were 15 years old, 26.92% were 16 years old, 23.08% were 17 years old, and 34.62% were 18 years old; 15.38% of the participants were in the first year of high school, 26.92% were in the second year of high school, 23.08% were in the third year of high school, and 34.62% were in the fourth year of high school; it was seen that 26.92% of the participants were selected from low, 38.46% were selected from medium, and 34.62% were selected from high school.

Data Collection Tools

The data in the study was obtained through a semi-structured interview form. This form was developed by the researchers. The semi-structured interview form consists of a certain number of questions, and the participants in the study express their personal opinions and thoughts through the answers they give to these questions (Yıldırım & Şimşek, 2018). Before developing the semi-structured interview form, the literature was reviewed and possible questions that would serve the purpose of the study were determined. The determination of the questions was followed by obtaining the opinions of 3 experts on the subject. In addition, the interview form that was created was checked by 2 Turkish teachers in terms of language and comprehensibility. The prepared form was tested on 5 students who were not within the scope of the study.

Data Collection

In this study, where face-to-face interviews were conducted, students were asked open-ended questions about how they perceived teachers, what their expectations were from teachers. Open-ended questions are questions that allow participants to express their opinions and views (Ekiz, 2016).

In this study, scientific ethical principles were meticulously followed and the authors signed the Ethics Declaration Form for this purpose. The real names of the participants were not used in the study, and the student names were coded as S1, S2,... S26. In the study, audio and video recordings could not be made due to the participants' lack of permission, only notes were taken by the researchers.

Data Analysis

The data obtained from the interviews were subjected to content analysis. Content analysis enables the obtained data to be subjected to a detailed analysis process and to identify themes and categories that cannot be determined through descriptive analysis. This analysis method is an analysis technique in which a text can be summarized with smaller content categories by coding (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2022). The research data were analyzed by focusing on the steps of coding, theming, organization, definition and interpretation. The findings obtained as a result of the analyzes were tabulated and the frequencies of the categories in the table were determined. In the research, direct quotes from the participants' views were also included here and there.

Findings

1. Findings Regarding the Perceptions of Generation Z Students Regarding Teachers

The perceptions of Generation Z students regarding teachers are given in Table 2.

Table 2. *Perceptions of Generation Z Students about Teachers*

Theme	Code	<i>f</i>	Total
Leader	Managing	24	167
	Protecting	23	
	Exemplary person	21	
	Problem solving	20	
	Fair	18	
	Charismatic	17	
	Guiding	16	
	Hardworking	15	
	Stylish and handsome	13	
Authority	Overly strict	23	100
	Strong	20	
	Hard	20	
	Disciplined	18	
	Stimulating	16	
	Robot	13	
Communication and interaction	Sociable	19	91
	Explaining	18	
	Understanding	16	
	Empathizing	14	
	Humane	10	
	Humble	8	
Support	A lot of talkative	6	77
	Guiding	20	
	Advising	17	
	Guiding	15	
	Helping	13	
	Collaborating	12	

When Table 2 is examined, it is seen that the perceptions of Generation Z students about teachers are gathered under the themes of leader, authority, communication and interaction, and support; the perceptions of Generation Z students about teachers are mostly gathered under the

theme of leader ($f=167$); the student perceptions are united under the themes of authority ($f=100$), communication and interaction ($f=91$), and support ($f=77$), respectively. According to the perceptions of Generation Z students, the main characteristics of teachers under the theme of leadership are listed as managing, protecting, exemplary person, problem solver, fair, charismatic, directing, hardworking, stylish, and handsome; while the characteristics under the theme of authority are listed as overly prescriptive, strong, tough, disciplined, stimulating, and robot. The communication and interaction theme consists of the codes of sociable, explanatory, understanding, empathizing, humane, modest, and talking too much; while the support theme consists of the codes of guiding, advising, guiding, helping, and collaborating.

2. Findings Regarding Generation Z Students' Expectations from Teachers

Data on Generation Z students' expectations from teachers are given in Table 3.

Table 3. *Generation Z Students' Expectations From Teachers*

Thema	Code	<i>f</i>	Total
Communication and interaction	He/she should establish good communication with students	25	163
	He/she should be easily accessible	23	
	He/she should know how to listen	21	
	He/she should meet with students frequently	19	
	He/she should be understanding	18	
	He/she should be empathetic	15	
	He/she should be patient	13	
	He/she should be respectful	11	
	He/she should be an example	9	
	He/she should have good communication with parents	7	
Education	He/she should renew and improve himself/herself	21	131
	He/she should provide educational tools	20	
	He/she should provide a good educational environment	18	
	He/she should beautify the physical structure of the school	16	
	He/she should give a lot of space to social-sports activities	15	
	He/she should reward successful students	13	
	He/she should check the homework he/she gives	11	
	He/she should meet with parents frequently	9	
He/she should renew and improve himself/herself	8		
Technology	He/she should provide all kinds of technology to the school	24	99
	He/she should provide unlimited internet access	23	
	He/she should provide electronic educational tools	21	
	He/she should use social media actively	18	
	He/she should educate himself/herself in technology	13	
Discipline	He/she should be tolerant	25	84
	He/she should be fair and consistent	20	
	He/she should solve problems by talking	18	
	He/she should not call the parents to the school for discipline	10	
	He/she should abolish the disciplinary board	8	
	He/she should not be in favor of punishment	3	

When Table 3 is examined, it is seen that Generation Z students are gathered under the themes of communication and interaction, education-training, technology and discipline from teachers; Generation Z students' expectations from teachers are mostly gathered under the theme of communication and interaction ($f=163$); student expectations are united under the themes of education-training ($f=131$), technology ($f=99$) and discipline ($f=84$), respectively.

The expectations of Generation Z students under the communication and interaction theme are listed as establishing good communication with students, being easily accessible, knowing how to listen, getting together with students frequently, being understanding, showing empathy, being patient, being respectful, being a role model and communicating well with parents; while the expectations under the education-training theme are listed as renewing and improving oneself, providing educational tools and equipment, providing a good educational environment, beautifying the physical structure of the school, giving much space to social and sporting activities in the school, rewarding successful students, entering and checking teachers' lessons and meeting with parents frequently. The technology theme consists of the codes of providing all kinds of technology to the school, providing unlimited internet access, providing electronic games and educational tools, using social media actively and educating oneself on technology; while the discipline theme consists of the codes of not being pro-punishment, being tolerant, being fair and consistent, solving problems by talking, not calling parents to school for discipline and abolishing the disciplinary board.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Conclusion and Discussion

In the study, it was determined that the perceptions of Generation Z students about teachers were gathered under the themes of leader, authority, communication and interaction, and support, respectively; the leadership theme consisted of the codes of managing, protecting and trusting, exemplary person, problem solver, fair, charismatic, directing, hard-working, stylish, and handsome; the authority theme consisted of the codes of overly prescriptive, strong, tough, disciplined, stimulating, and robot; the communication and interaction theme consisted of the codes of sociable, explanatory, understanding, empathizing, humane, modest, and talking too much; and the support theme consisted of the codes of guiding, advising, guiding, helping, and cooperating.

The research findings show that Generation Z students perceive teachers as people who have an important position in the school. The words of one participant (T2), *“Our teacher was born to manage. He wants to manage the school, everyone and everything. He is actually good at this job.”* are remarkable in this sense. The research findings show that Generation Z students perceive teachers as effective leaders, take as an example the administrator who values and understands, and can adjust student-administrator relations appropriately. While Generation Z students have the perception that teachers should not adopt an authoritarian attitude in order to strengthen their authority, it is also clear that they are influenced by charismatic, stylish and authoritative teachers. The words of a participant (S16), *“The teacher is a very strong person in every way. He has the national education behind him and that is why everyone in the school is afraid of him.”* are of a nature to clarify the issue. In the study conducted by Halisdemir (2015), our research findings are also supported, and it was concluded that Generation Z students perceive teachers as leaders, supporters, helpers, guides, strong and problem solvers. In the study conducted by Tunç-Şahin, Turan and Karadeniz (2021), it was determined that Generation Z students perceive teachers as reliable, patient and caring.

Although schools prefer to focus on the similarities of all their students, the biggest obstacle to this is interpersonal differences. It should not be forgotten that each generation has

different expectations and perceptions (Angeline, 2011). In this case, there will always be a situation where people cannot understand each other, cannot communicate, and have wrong perceptions (Altimier, 2006). What is important here is the fact that Generation Z students generally have positive perceptions about teachers. The study conducted by Önen and Eryılmaz-Ballı (2020) and supporting our research findings concluded that Generation Z students mostly have positive perceptions about teachers. Of course, it is also natural for some students to perceive teachers as a source of authority and power, as a disciplinarian and a rule enforcer. The words of one participant (T19), *“Our teacher is a very disciplined man. He cares a lot about order and discipline and never wants discipline to be disrupted at school. Sometimes he thinks that the school is a military barracks.”* summarize the issue. In their study, Yalçın and Erginer (2014) concluded that students have an overly prescriptive perception of teachers.

The research results show that the Z generation students perceive teachers as people who manage, protect and inspire trust, are exemplary people, solve problems, are fair, charismatic, direct, hard-working, stylish and handsome, sociable, explain, understanding, empathic, humane, modest, guiding, giving advice, providing guidance, helping and cooperating. The fact that the same students perceive teachers as overly prescriptive, strong, tough, disciplined, stimulating and robotic is important for teachers to be aware of their perceptions and to provide a good education-teaching environment by taking these perceptions into account in their attitudes and behaviors. The finding in the study conducted by Helvacı and Aydoğan (2011) that teachers are perceived as leaders who care about justice, develop positive relationships, are stable, behave with understanding, can empathize, suggest solutions, are open to change, approach events and situations with sensitivity, and are well-dressed and well-groomed also supports our research findings.

The fact that Generation Z students perceive teachers as leaders, sources of authority and support providers can be considered as a reflection of teachers' multifaceted duties and responsibilities. The fact that teachers' attitudes and behaviors are shaped according to the tasks, orders and instructions they receive can cause students to perceive the administrator in different ways. What is important is that teachers provide the necessary innovations, changes and developments based on students' perceptions. Indifference to students' perceptions can lead to the elimination of a healthy education-training environment and irreparable problems. In studies conducted (Güleç-Bekman & Gündüz, 2022), it is a noteworthy result in this sense that the vast majority of administrators state that Generation Z's perceptions are important to them.

In the research, it was determined that the expectations of Generation Z students from teachers were gathered under the themes of communication and interaction, education-training, technology and discipline, respectively; the communication and interaction theme consisted of the codes of establishing good communication with students, being easily accessible, knowing how to listen, getting together with students frequently, being understanding, showing empathy, being patient, being respectful, being an example and communicating well with parents; the education-training theme consisted of the codes of renewing and improving oneself, providing educational tools and equipment, providing a good educational environment, beautifying the physical structure of the school, giving much space to social and sportive activities in the school, rewarding successful students, entering and checking teachers' lessons and meeting with parents frequently; the technology theme consisted of the codes of providing all kinds of technology, providing unlimited internet access, providing electronic games and educational tools, using social media actively and educating oneself about technology; and the discipline

theme consisted of the codes of not being in favor of punishment, being tolerant, being fair and consistent, solving problems by talking, not calling parents to school for discipline and abolishing the disciplinary board.

Having high living standards, using technology very well, having high visual perception, being versatile, having high motivation, having the ability to focus on complex information and analyze this information, being able to benefit from the internet instantly, being able to communicate easily, having high hand, eye and ear skills, being able to think globally, being entrepreneurial, having high self-confidence, being result-oriented and being able to produce practical solutions to difficulties also differentiate the expectations of Generation Z students from teachers. Being children of the technology age brings their expectations from teachers regarding technology to the forefront. The words of a participant (S9), *“There should be unlimited internet in school. This is a must so that we can research topics in lessons. In fact, this is also needed for social media. Social media is not a bad thing, actually.”* express their expectations regarding technology. Perhaps one of the most important expectations regarding technology is their expectation that teachers should train themselves in using technology. A participant (S20) said, *“Teachers should be able to use technology actively. In this age, who does not use technology and does not follow social media?”* His words are noteworthy in this sense.

Taking into account the expectations of Generation Z students is important for teachers to evaluate themselves. The existence of students' expectations from teachers who belong to a different generation and the fulfillment of these expectations are important for a successful and qualified education (Taş & Kiroğlu, 2018). Indifference to student expectations will pave the way for problems such as student dissatisfaction, disciplinary problems, increased absenteeism, and decreased communication. Focusing on students' legitimate expectations such as being listened to, understood, accepted, respected, helped, guided, shown, and having solutions produced for their problems will also enable teachers to develop more effective and result-oriented management approaches and strategies. In the study conducted by Halisdemir (2015), the expectations of Generation Z students to be loved, valued, treated fairly, to ensure their participation in decisions, to communicate, not to be pressured, to be treated sincerely, not to be punished immediately, to be seen as an individual, to be cared for, to be treated equally and not to be insulted are similar to our research results. In the study conducted by Güleç-Bekman and Gündüz (2022), similar to our research results, the expectations of Generation Z from teachers were listed as caring about private life, being pro-student, not seeing mistakes, valuing, being respectful, being polite and relevant, not humiliating, being able to manage, being reliable, patient, cheerful, disciplined, questioning and researching.

Failure of teachers to take into account the expectations of Generation Z students can lead to disagreements and conflicts, especially between Generation Z students and teachers, on issues such as leadership style, motivation, teamwork, communication, and social interaction (Gabriellova & Buchko, 2021). Because, as seen in our research results, Generation Z students expect teachers not to pressure them, to respect them, to show understanding, and not to immediately involve the disciplinary committee or call families to school every time a problem occurs. The words of one participant (S24), *“When a disciplinary incident occurs, it is a humiliation for the student to be called to school...”* can clarify the issue. In the study conducted

by Halisdemir (2015), it was determined that students who encountered disciplinary problems at school expressed that informing their parents about the issue caused them uneasiness.

It is known that students who are appreciated, understood, valued and cared for by teachers are more productive and efficient. Teachers play a critical role in ensuring harmony among students. However, it can be said that many teachers do not receive any training on generational problems, which can lead to differences turning into conflict environments. Teachers correctly identifying students' interests, desires and needs and producing effective solutions will reduce intergenerational conflicts. In this case, it is important for teachers to learn the expectations of Generation Z students, adopt these expectations as a roadmap and develop solutions. Because being understood, respected, accepted, loved, valued and communicated with by teachers is very important for students. The words of one participant (S26), *“Teachers need to empathize in order to understand us. In other words, they should think like us and put themselves in our shoes. Otherwise, this will not work.”* and the words of another participant (S7), *“Teachers should establish good communication with students. This is very important for us.”* support our inferences on this subject.

Recommendations

1. In order to achieve the goals set in education, it is important for teachers to analyze generations and the period they belong to well, and to observe the differences/diversity that can inevitably exist between generations, so teachers should be given training on the interests, desires and characteristics of generations.

2. Teachers should avoid exhibiting authoritarian, harsh, degrading and exclusionary attitudes and behaviors in their communication with students; they should create channels where students can share freely and communicate without hesitation, and they should be aware of the changing expectations and needs of students.

3. The understanding of obeying rules based on authority and fear should be ended, and the rules that will make living together easier should be determined with a common understanding and harmony with teachers and students, taking into account the characteristics, demands and needs of Generation Z, and the problem of discipline and punishment in schools should be eliminated.

4. Students' participation in decisions taken at school should be ensured, students' expectations of democratic participation in school should be met, and thus the perception that rules are unilateral impositions should be destroyed.

5. Teachers who cannot adapt to the age and change, ignore technological developments, and stay away from social media will have difficulty perceiving Generation Z, so effective and practical in-service training should be provided to teachers so that they can use technology and social media effectively.

6. Bureaucratic obstacles should be eliminated and democratic and scientific environments should be created where teachers and Generation Z can get to know each other better and socialize, and guidance services of schools should be utilized to a high level in this regard.

7. This research was conducted in public schools. Conducting similar studies in private schools and comparing the results with public schools could contribute to the literature.

References

- Acılıoğlu, İ. (2015). *Here is Generation Y*. İstanbul: Elma Yayınevi.
- Adıgüzel, O., Batur, H. Z. & Ekşili, N. (2014). The changing face of generations and the new working style that emerged with Generation Y: Mobile collars. *Süleyman Demirel University Journal of Social Sciences Institute*, 1(19), 165-182.
- Aka, B. (2017). *Examining the relationship between generation differences and organizational commitment levels of managers working in public and private sectors: A research in İzmir province*. (Unpublished doctoral dissertation). İzmir Katip Çelebi University, İzmir
- Akdemir, A., Konakay, G. & Demirkaya, H., (2014). Investigating the career perception, career change and leadership style expectations of Generation Y. *Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Economics and Administrative Sciences Journal of Economics and Management Research*, 2(2), 11-42.
- Altimier, L. (2006). Leading a new generation. *Newborn and Infant Nursing Review*, 6(1), 7-9.
- Angeline, T. (2011). Managing generation diversity at the workplace: expectations and perceptions of different generations of employees. *African Journal of Business Management*, 5(2), 249-255.
- Arslan, A. & Staub, S. (2015). A study on generation theory and intrapreneurship. *Kafkas University Faculty of Economics and Administrative Sciences Journal*, 6(11), 1-24.
- Bayraktar, O. (2020). *Views and expectations of secondary school teachers regarding generation Z*. (Unpublished master's thesis). Marmara University, İstanbul
- Berkup, S.B. (2014). Working with generations X and Y in generation Z period: Management of different generations in business life. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 218-229.
- Beyers, R.N. (2009). A five dimensional model for educating the net generation. *Educational Technology, Society* 12(4), 218–227.
- Büyüköztürk, S., Kılıç-Cakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2019). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem Academy Publishing
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage publications, inc.
- Çetin, C. & Karalar, S. (2016). A study on the multifaceted and limitless career perceptions of generation X, Y and Z students. *Journal of Management Sciences*, 14(28), 157-197.
- Çetin-Aydın, G. & Başol, O. (2014). Generation X and Y: Is there a change in the meaning of work? *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4(4), 1-15

- Çevik, O. & Deniz, V. (2021). A study on work motivation and career perceptions of generation Z. *Journal of Bartın University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 12(24), 287-312
- Çevik, O. & KIRMIZI, C. (2020). The effect of mindfulness on subjective happiness in generation Z: the mediating role of self-compassion. *Bingöl University Social Sciences Institute Journal*, (20), 183-202.
- Çinkılıç, M. A. (2018). *A field study on the comparison of professional ethics perceptions of teachers from generation X and Y*. (Unpublished master's thesis). Hitit University Institute of Social Sciences, Çorum.
- Demirkaya, H., Akdemir, A., Karaman, E. & Atan, Ö., (2015). Investigation of management policy expectations of generations. *Journal of Business Research*, 7(1), 186-204.
- Ekiz, D. (2016). *Introduction to research methods and methods in education*. Ankara: Anı Publishing
- Erden-Ayhün, S. (2013). Differences between generations and organizational reflections. *Çanakkale Onsekiz Mart University, Journal of Economics and Management Research*, 2(1), 93-112
- Gabrielova, K. & Buchko, A. A. (2021). Here comes generation Z: Millennials as managers. *Business Horizons*, 64(4), 489-499.
- Goksel, A. & Gunes, G. (2017). Differentiation between generations: Analysis of generations X and Y in the context of organizational silence behavior. *Gazi University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 19(3), 807-828.
- Güleç-Bekman, O. & Gündüz, S. (2022). Managers' expectations from generation Z and the work life expectations of generation Z. *International Journal of Management Economics and Business*, 18(2), 649-682
- Gündüz, S. & Pekçetaş, T. (2018). Generations and organizational silence/voice. *Journal of Business Science*, 6(1), 89-115.
- Gürbüz, S. (2015). Generation differences: Myth or reality. *Business and Human Journal*, 2(1), 39-57.
- Halisdemir, M. (2016). *Teachers' attitudes towards Generation Z and Generation Z's perception of school administrators* (Unpublished master's thesis). Maltepe University, Istanbul
- Helvacı, M.A. & Aydoğan, İ. (2011). Teachers' views on effective schools and effective teachers. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 4(2), 41-60
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational leadership*, 59(8), 61-63.

- Oral, G. A. (2013). *Generations and conflicts in working life*. (Unpublished master's thesis). Bahçeşehir University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Önen, Ö. & Eryılmaz-Ballı, F. (2020). Investigation of the perceptions of generation Z middle school students about school principals. *Ekev Academy Journal*, 24(84), 529-550
- Öz, Ü. (2015). *Characteristics of generations X Y Z and analysis of organizational commitment level of generation Y*. (Unpublished master's thesis). Atılım University, İstanbul.
- Özkan, M. & Solmaz, B. (2015). The changing face of the employees- generation Z and their perceptions of work (a study applied to university students). *Procedia Economics and Finance*, (26), 476-483.
- Srinivasan, V. (2012). Multi generations in the workforce: Building collaboration. *IIMB Management Review*, 24(1), 48-66.
- Stronge, J. H., Richard, H. B. & Canato, N. (2008). *Qualities of effective principals*. USA: ASCD Publications.
- Süral-Özer, P., Eriş, E. D. & Timurcanday-Özmen, Ö. N. (2013). An emic study on the differentiating work values of generations. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, 38(38), 123-142.
- 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. Y., Demirdöğmez, M. & Küçükoğlu, M. (2017). Possible effects of our future generation Z on working life. *OPUS International Journal of Society Research*, 7(13), 1031-1048.
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2024). The effects of learning style-based differentiated instructional activities on academic achievement and learning retention in the social studies course. *SAGE Open*, 14(2), 1-14. doi: 10.1177/21582440241249290
- Tuncer, M. U. (2016). Children of the network society: A multidimensional analysis of interpersonal communication skills of generation Z. *Atatürk Communication Journal*, (10), 33-46.
- Tunç-Şahin, C., Turan, S. & Karadeniz, O. (2021). Perceptions of generations X, Y and Z on education, teachers and students. *OPUS-International Journal of Society Research*, 18(43), 6295-6327.
- Uslu, Y. D. & Kedikli, E. (2016). Development of work environments for innovation and creativity activities and the importance of generations: Generation Y. In *I. International Black Sea Business Administration Symposium Proceeding* (pp. 522-530).

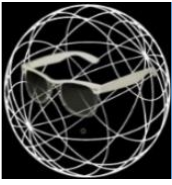
Perceptions and Expectations of Generation Z Students Regarding Teachers

Yalçın, M. & Erginer, A. (2014). Drawings of primary school students regarding teacher perceptions. *Education and Science*, 39(171), 270-285

Yıldırım, Ş. & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.

Ethical Declaration

In this study, scientific ethical principles were meticulously followed and the authors signed the Ethics Declaration Form for this aim.



Eğitim Kurumlarının Yapısal ve İşlevsel Değişimi

Kerem Çiçekçe¹

Öz

Bu çalışma, eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel özelliklerini tarihsel bir perspektifle incelemektedir. Bu çalışmada eğitim kurumlarının toplumsal, ekonomik ve bireysel gelişime katkıları ele alınırken, bu kurumların tarih boyunca geçirdiği değişim süreçleri de kapsamlı bir şekilde değerlendirilmektedir. Çalışma, Türk eğitim sisteminin yasal ve yönetsel çerçevesini inceleyerek, merkezi ve yerel düzeydeki yönetim yapılarının etkisini de analiz etmektedir. Bu çalışmada Osmanlı'dan Cumhuriyet dönemine kadar uzanan süreçte, eğitimde modernleşme çabalarının ve reformların yapıma süreçleri ve etkileri de mercek altına alınmıştır. Ayrıca, eğitim kurumlarının ekonomik, kültürel ve siyasal işlevleri irdeleyerek, bireylerin toplumsal hayatta aktif bir şekilde yer almalarını destekleyen mekanizmaların değerlendirildiği bu çalışmada, eğitim kurumlarının etkililiğini artırmaya yönelik stratejilere ışık tutacak ve gelecekteki eğitim politikalarına temel oluşturacak değerlendirmelerde de bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim kurumları, Yapısal değişim, İşlevsellik, Türk eğitim sistemi, Eğitim tarihi, Modernleşme.

Structural and Functional Change of Educational Institutions

Abstract

This study examines the structural and functional characteristics of educational institutions from a historical perspective. While the contributions of educational institutions to social, economic and individual development are addressed in this study, the transformation processes that these institutions have undergone throughout history are also comprehensively evaluated. The study examines the legal and administrative framework of the Turkish education system and analyzes the impact of central and local administrative structures. This study also examines the processes and effects of modernization efforts and reforms in education from the Ottoman to the Republican period. In addition, the economic, cultural and political functions of educational institutions are examined, and the mechanisms that support individuals to take an active part in social life are evaluated. In this study, it sheds light on strategies to increase the effectiveness of educational institutions and provides a basis for future educational policies.

Keywords: Educational institutions, Structural transformation, Functionality, Turkish education system, Education history, Modernization.

Türü: Derleme	Gönderim Tarihi: 04.10.2024	Kabul Tarihi: 28.02.2025
---------------	-----------------------------	--------------------------

Atf: Çiçekçe, K. (2025). Eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel değişimi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 3(1), 68-87, Doi:10.5281/zenodo.14960494

¹ Uzman öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, keremcicekce@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4803-3405, Türkiye

Giriş

Eğitim kurumları, toplumların sosyal ve ekonomik gelişiminde kritik bir rol oynar ve bireylerin bilgi, beceri ve değerlerini kazanmalarını sağlar. Eğitim kurumları, öğrencilere bilgi aktarımının yanı sıra kişisel ve toplumsal gelişimlerine katkıda bulunur ve bu da toplumların ilerlemesine ve refah düzeyinin artmasına yardımcı olur. Eğitim kurumları, genellikle okullar, üniversiteler, kolejler, meslek okulları ve diğer eğitim kurumlarını içerir. Bu kurumlar, öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerinin yanı sıra sosyal, duygusal ve pratik yetkinliklerini de geliştirmelerine olanak tanır. Aynı zamanda, eğitim kurumları, öğretmenlerin eğitim ve rehberlik rollerini üstlenerek, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için çeşitli öğrenme ortamları sağlar. Eğitim kurumlarının temel işlevleri arasında öğretim, öğrenme, araştırma ve toplumsal hizmet bulunur. Öğretim işlevi, öğrencilere temel ve uzmanlık alanlarında bilgi ve beceri aktarımını sağlar. Öğrenme işlevi, öğrencilerin bilgiyi anlama, uygulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Araştırma işlevi, yeni bilgi ve keşiflerin yapılmasına katkıda bulunurken, toplumsal hizmet işlevi ise eğitim kurumlarının toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesini sağlar.

Eğitim kurumlarının yapısal ve yönetsel özellikleri, kurumların etkililiğini ve verimliliğini belirler. Bu özellikler arasında kurumun fiziksel altyapısı, idari yapısı, personel politikaları ve mali yönetim stratejileri bulunur. Bu faktörler, eğitim kurumlarının öğrencilere kaliteli eğitim sağlama yeteneğini etkiler. Eğitim kurumları, toplumun her kesiminden bireylere eşit ve adil bir şekilde erişim sağlayarak toplumsal adaletin ve eşitlik ilkesinin gerçekleşmesine katkıda bulunur. Bu nedenle, eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel özelliklerinin incelenmesi, toplumsal kalkınma ve refahın sağlanması açısından son derece önemlidir. Eğitim kurumlarının yapısını ve işlevlerini anlamak, eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve eğitim sistemlerinin iyileştirilmesinde kritik bir rol oynar (Sertel, Karataş & Karadağ, 2022). Bu bağlamda, eğitim kurumlarının mevcut durumlarını değerlendirmek, potansiyel sorunları tanımlamak ve çözüm önerileri geliştirmek için yapılan araştırmaların önemi büyüktür. Eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel özelliklerini anlamak, aynı zamanda eğitim sisteminin toplum üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi de sağlar. Bu değerlendirme, eğitim politikalarının etkinliğini değerlendirme, eğitim kurumlarının kalitesini ve öğrenci başarısını artırma gibi konularda önemli katkılar sunabilir.

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmış olup, araştırma kapsamında tarihsel ve betimsel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, literatür taraması ve belge incelemesi yöntemleri temel alınmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel özelliklerini detaylı bir şekilde incelemektir. Araştırma, eğitim kurumlarının mevcut durumlarını değerlendirmek, potansiyel sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmak açısından önem taşımaktadır. Çalışma kapsamında, eğitim kavramının genel çerçevesi ve eğitim kurumlarının yasal-yönetsel yapıları analiz edilecek, dünyadaki ve Türkiye'deki eğitim kurumlarının tarihsel gelişimi ele alınacaktır.

Araştırmanın bulguları, eğitim araştırmacılarına ve politika yapımcılarına önemli bilgiler sunmayı hedeflemektedir. Eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konması, mevcut sorunlara yönelik yenilikçi çözümler geliştirilmesine olanak tanıyabilir. Ayrıca, eğitim kurumlarının etkinliğini artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi, öğrenci başarısını ve toplumsal refahı olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda, çalışma hem teorik hem de uygulamalı alanlarda önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Eğitim Kavramı

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri, değer ve davranışlarını belirli bir yönde değiştirmeyi amaçlayan, planlı ve sistematik bir süreç olarak tanımlanır. Bu süreç, bireyin çevresiyle etkileşim halinde olduğu her ortamda gerçekleşebilir ve yaşam boyu devam edebilir. Eğitim, genellikle formel (okul, üniversite gibi kurumsal eğitim) ve informal (aile, arkadaşlar, çevre gibi kurumsal olmayan eğitim) olarak iki temel yöntemle gerçekleştirilir. Eğitim, bireylerin bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimine katkı sağlar ve toplumun kültürel, ekonomik ve sosyal yapısını etkiler (Özdemir, 2017). Bu tanımlamadan yola çıkarak eğitimin hem bireysel hem de toplumsal bir olgu olduğu söylenebilir. Taş (2024), eğitimin amacının yalnızca kuramsal bilgileri aktarmak, işlevselliğini yitirmiş beceriler kazandırmak, bireyleri sınavlara hazırlamak veya para kazanabilecekleri bir meslek edinmelerini sağlamak olmadığını ve olmaması gerektiğini ifade etmektedir. Eğitimin öncelikli görevinin; sorumluluklarının bilincinde olan, bu sorumlulukları yerine getiren, duyarlı, iyi bir birey ve yaşadığı topluma değer katan aydın bir yurttaş yetiştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Taş ve Minaz'a (2024) göre eğitimin nihai amacı, bireyleri hayata hazırlamak, onlara sorun çözme yetkinlikleri kazandırarak yaşamla uyum sağlamalarını desteklemektir. Okullar ise, bu amaçlara ulaşılabilen ve bu görevlerin gerçekleştirilebildiği birer eğitim ortamıdır.

Eğitim programları, milletlerin özelliklerine göre şekillenir ve tarihsel süreç içinde çeşitli düzenlemelerle değişir. Eğitimdeki bu değişimlerin tarihsel süreç içinde incelenmesiyle eğitim tarihi oluşur. Eğitim tarihi, bir dönemi ele alarak her türlü eğitim sistemi, eğitim kurumu, eğitime yön veren kişiler ve eğitim faaliyetlerinin incelenmesi olarak tanımlanabilir. Eğitimin ana hedeflerinden biri, bireylerin toplum içinde etkin bir şekilde yer alabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Bunun yanı sıra, eğitim kişisel gelişimi desteklemeyi, insanın potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı ve yaşam kalitesini artırmayı da amaçlar. Eğitim genellikle resmi ve gayri resmi olarak iki kategoride incelenir. Resmi eğitim, okul ve üniversiteler gibi kurumsal yapılar aracılığıyla yapılan eğitimi kapsarken, gayri resmi eğitim aile, arkadaş çevresi, medya ve diğer toplumsal etkileşimler yoluyla gerçekleştirilen öğrenmeyi ifade eder. Eğitimin yöntemleri ve içeriği, toplumun kültürel, ekonomik ve siyasi yapısına bağlı olarak farklılık gösterebilir. Dolayısıyla, eğitim sistemleri ve müfredatlar genellikle belirli bir ülkenin veya toplumun değerleri, ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda şekillenir. Sonuç olarak, eğitim bireylerin bilgi ve becerilerini artırmanın yanı sıra, onların kişisel ve toplumsal gelişimine katkıda bulunan karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir.

Eğitim Kurumlarının Yasal ve Yönetimsel Çerçevesi

Eğitim kurumlarının yasal ve yönetimsel çerçevesi, eğitim sisteminin temelini oluşturan önemli bir konudur. Eğitim kurumlarının yasal çerçevesi, genellikle ülkenin eğitim politikalarını belirleyen yasal düzenlemelerden oluşur. Bu düzenlemeler, eğitim kurumlarının kuruluşundan işleyişine, müfredatından öğretmen niteliklerine kadar birçok konuyu kapsar. Örneğin, bir ülkedeki eğitim yasaları genellikle eğitim kurumlarının nasıl kurulacağını, hangi standartlara göre işleyeceğini ve öğrencilerin haklarını ve sorumluluklarını belirler. Eğitim yasaları genellikle eğitimde adaletin sağlanması, eğitim kalitesinin artırılması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gibi amaçlar doğrultusunda oluşturulur. Bu yasalar, eğitim kurumlarının toplumun ihtiyaçlarına uygun şekilde işlevselliğini sağlamak için düzenlemeler içerir (Çalışkan, 2017). Türkiye'de eğitim kurumlarının yasal çerçevesi, çeşitli yasal düzenlemeler ve yönetmelikler tarafından belirlenir. Bu düzenlemeler, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen genel prensiplere dayanır ve eğitim kurumlarının kuruluşundan işleyişine kadar

Yapısal ve İşlevsel Anlamda Eğitim Kurumları

birçok konuyu kapsar. Örneğin, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türkiye'deki eğitim sisteminin temelini oluşturan yasal bir belgedir ve eğitim kurumlarının kuruluşu, yönetimi, personel politikaları ve öğrenci hakları gibi konuları düzenler.

Eğitim kurumlarının yönetsel çerçevesi ise, kurumların yönetim yapısı ve işleyişini düzenleyen kurallar bütünüdür. Bu çerçeve, genellikle eğitim kurumlarının idari yapısını, yöneticilerin görev ve yetkilerini, personel politikalarını ve mali yönetimi kapsar. Eğitim kurumlarının yönetiminde etkin bir liderlik ve iyi bir yönetim yapısı, kurumun başarılı olması için kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, yönetsel çerçeve, kurumun etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesini sağlamak amacıyla önemlidir (Yıldız, 2019). Türkiye'deki eğitim kurumlarının yönetsel çerçevesi, genellikle Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili yerel yönetimler tarafından belirlenen yönetmelikler ve prosedürler tarafından belirlenir. Bu çerçeve, eğitim kurumlarının idari yapısını, yöneticilerin görev ve yetkilerini, öğretmen niteliklerini, personel politikalarını ve mali yönetimi kapsar. Örneğin, eğitim kurumlarının yönetici atama ve terfi süreçleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kriterlere göre yürütülür.

Eğitim kurumlarının yasal ve yönetsel çerçevesi, eğitim sisteminin temel taşlarından birini oluşturur. Bu çerçeve, eğitim kurumlarının kuruluşundan işleyişine kadar birçok konuyu düzenleyerek, eğitimde kalite ve adaletin sağlanmasına katkıda bulunur. Bu nedenle, eğitimdeki gelişmeleri ve yenilikleri değerlendirirken, eğitim kurumlarının yasal ve yönetsel çerçevesinin önemi göz önünde bulundurulmalıdır.

Dünyada Eğitim Kurumlarının Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Eğitim kurumlarının tarihsel evrimi, insanlığın bilgi ve kültürle olan ilişkisinin derinlikli bir incelemesini sağlar. Antik dönemlerden günümüze kadar uzanan bu süreçte, farklı medeniyetlerin eğitim anlayışı ve uygulamaları büyük çeşitlilik göstermiştir. Antik Yunan ve Roma'dan Orta Çağ'a, Rönesans'tan modern döneme kadar, eğitim kurumlarının ortaya çıkışı ve gelişimi, toplumların değerleri, teknolojik ilerlemeler ve ekonomik yapıdaki değişikliklerle yakından ilişkilidir.

İlk insan topluluklarında eğitim, bilgi ve becerilerin bir sonraki nesle aktarılmasına yönelik doğal bir süreç olarak gelişmiştir. Avcı-toplayıcı topluluklarda bu süreç daha çok aile ve topluluk içinde gerçekleşirken, sistematik bir eğitimin varlığından bahsetmek mümkün değildir. Ancak tarım toplumuna geçişle birlikte yazının bulunması, bilginin kaydedilmesini ve aktarılmasını sağlamış; bu da eğitim kurumlarının temelini atmıştır (Bozkurt, 2009). Bilinen ilk eğitim kurumları Sümer tapınaklarında ortaya çıkmıştır. Bu okullar, rahipler tarafından yönetilir ve matematik, astronomi, tarım bilgisi gibi dersleri içerirdi. Eğitim, genellikle yönetici sınıf ve yazıcıların eğitilmesine yönelikti (Aytaç, 2018).

Antik dönemler, eğitim kurumlarının gelişiminin temelini oluşturan önemli bir dönemdir. Antik Yunan ve Roma medeniyetleri, bilgi ve bilgelik arayışında önemli rol oynamıştır. Antik Yunan'da Sokrates, Platon ve Aristo gibi filozoflar, felsefe okulları kurarak bilgiyi yaymış ve öğrenciler yetiştirmiştir. Platon'un Akademi'si ve Aristoteles'in Lykeion'u, Antik Yunan'daki eğitim kurumlarından bazılarıdır. Benzer şekilde, Roma İmparatorluğu'nda da okullar ve öğretim merkezleri gelişmiştir (Aytaç, 2018). Romalılar, özellikle hukuk, mühendislik ve askeri eğitim alanlarında ilerlemişlerdir. Antik dönemlerde eğitim, genellikle bireyin topluma uyum sağlaması ve bilgi edinmesi amacıyla sağlanıyordu (Yörük, 1989). Antik Yunan'da eğitim, bireyin fiziksel ve zihinsel gelişimini esas alıyordu. Atina'da eğitim, felsefe ve sanat temelli bir sistem üzerine inşa edilirken, Sparta'da askeri disipline dayanıyordu

(Braudel, 2013). Platon'un Akademisi ve Aristoteles'in Lykeion'u gibi okullar, bireylerin bilgiye dayalı bir şekilde yetiştirilmesini amaçlıyordu. Antik Roma'da ise eğitim, vatandaşlık bilinci ve yönetim kadrolarını yetiştirmeye yönelik bir yapıya sahipti (Gellner, 2023).

Orta Çağ'da eğitim, büyük ölçüde dini temellere dayalıydı ve kilise kontrolünde yürütülüyordu. Kilise ve manastır okulları, dönemin temel eğitim kurumlarıydı. Bu kurumlar, okuma-yazma öğretmenin ötesinde dini ritüellerin ve inançların aktarılmasına odaklanıyordu (Acar, 2001). Orta Çağ'da skolastik eğitim anlayışı, bilgiye teolojik bir çerçevede yaklaşarak dinin otoritesini koruyordu. Bologna, Paris ve Oxford gibi üniversiteler, bu dönemde ortaya çıkan en önemli eğitim kurumlarıydı. Üniversiteler başlangıçta ilahiyat, hukuk ve tıp gibi alanlara odaklanmıştı ve eğitim yöntemleri genellikle ezbere dayanıyordu (Aytaç, 2018). Orta Çağ boyunca İslam dünyasında eğitim, geniş bir toplumsal kesime ulaşmıştır. Medreseler, sadece dini değil, aynı zamanda matematik, tıp ve astronomi gibi seküler bilimlerde de eğitim veriyordu. İslam dünyasındaki eğitim kurumları, bilgi üretimi ve aktarımı konusunda Avrupa'dan daha ilerideydi (Makdisi, 2015).

Rönesans ve Reform hareketleri, eğitimde köklü değişimlere yol açmıştır. Rönesans ile birlikte insan merkezli bir düşünce sistemi olan hümanizm eğitime yansımış, bireyin özgür düşünce ve yaratıcılık kapasitesine odaklanılmıştır. Matbaanın icadı, bilginin yayılmasını kolaylaştırmış ve eğitim kurumlarının işlevselliğini artırmıştır (Burke, 2000). Reform hareketleri, kilisenin eğitim üzerindeki tekeli sorgulamış ve özellikle Protestan ülkelerde laik eğitim anlayışlarının gelişmesine zemin hazırlamıştır. Martin Luther'in halkın ana dilinde okuma-yazma öğrenmesini teşvik etmesi, eğitimin yaygınlaşmasını sağlamıştır (Acar, 2001).

Sanayi Devrimi, eğitimde önemli bir dönüşüm başlatmıştır. Endüstriyel üretimin artışı, iş gücünün daha nitelikli hale gelmesini gerektirmiş ve zorunlu eğitim uygulamaları başlamıştır (Hobsbawm, 2020). Bu dönemde Avrupa'da modern sınıf ortamları oluşturulmuş, eğitim içerikleri bilim ve teknik ağırlıklı hale gelmiştir. Eğitim, sadece bireylerin gelişimini değil, aynı zamanda ekonomik büyümeyi destekleyen bir araç haline gelmiştir. 20. yüzyıl, ulus-devletlerin eğitimi vatandaşlık bilinci oluşturmanın bir aracı olarak kullandığı bir dönemdir. Fransız Devrimi'nin etkisiyle eğitimin millileşmesi, bireylerin ulusal kimlik kazanmalarını sağlamış, okullar birer ideolojik araç olarak kullanılmaya başlanmıştır (Uysal, 2020). Bu dönemde eğitim sistemleri, fırsat eşitliğini sağlamayı ve toplumsal bütünleşmeyi hedeflemiştir. Özellikle 2. Dünya Savaşı sonrası dönemde, pek çok ülkede ücretsiz ve zorunlu eğitim politikaları benimsenmiştir (Aydın, 2018). 21. yüzyılda eğitim, dijitalleşmenin etkisiyle yeniden şekillenmiştir. Çevrimiçi eğitim platformları, yapay zekâ destekli öğrenme araçları ve uluslararası iş birlikleri, eğitimi daha erişilebilir ve bireysel hale getirmiştir. Örneğin, açık kaynaklı çevrimiçi dersler, öğrencilere dünya genelinde bilgiye ulaşma imkânı sunmaktadır (Şimşek, Küçük & Topkaya, 2012).

Türkiye'de Eğitim Kurumlarının Tarihçesi

Eğitim, bireyin ve toplumun gelişiminde hayati bir rol oynar ve tarih boyunca toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarının şekillenmesinde önemli bir araç olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim, Tanzimat Dönemi'ne kadar dini temelli bir sistem üzerine kurulmuş ve uzun yıllar bu temele bağlı olarak faaliyet göstermiştir. Bu dönemdeki eğitim sistemi, toplumun dini ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmış, ancak zamanla değişen koşullara ve modernleşme taleplerine yanıt verememiştir (Akyüz, 2016). Tanzimat'a kadar olan dönemde

Yapısal ve İşlevsel Anlamda Eğitim Kurumları

Osmanlı eğitim kurumları, sıbyan mektepleri, medreseler ve Enderun Mektebi gibi farklı eğitim yapılarından oluşmuştur. Osmanlı eğitim sistemi, İslam geleneği çerçevesinde şekillenmiş ve erken dönemlerde toplumsal birliği güçlendiren bir araç olarak işlev görmüştür (Ersoy, 2023).

Eğitim, öncelikle sıbyan mektepleri ile başlamış, ardından medrese eğitimiyle devam etmiştir. Sıbyan mektepleri, çocuklara okuma-yazma öğretmenin yanı sıra temel dini bilgilerin aktarılmasını amaçlamıştır. Akyüz'e (2016) göre bu okullar, toplumun temel eğitim ihtiyacını karşılamış olsa da metodolojik ve içerik bakımından oldukça sınırlı kalmıştır. Eğitim daha çok ezbere dayalı bir yapıya sahip olmuş, analitik düşünceye yeterince yer verilmemiştir. Medreseler ise Osmanlı'nın eğitim sisteminde merkezi bir konuma sahipti. Bu kurumlarda İslam hukuku, tefsir, hadis ve kelim gibi dini ilimlerin yanı sıra, dönemine göre astronomi, tıp ve matematik gibi alanlarda da eğitim verilmiştir (Kuşci, 2021). Ancak Akyüz'e (2016) göre medreseler, 16. yüzyıldan itibaren durağan bir yapıya bürünmüş ve değişen bilimsel ve toplumsal ihtiyaçlara karşılık veremez hale gelmiştir. Bu durum, Osmanlı'nın Batı karşısında bilim ve teknoloji alanında geri kalmasının önemli nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir (Tirfil, 2022). Osmanlı eğitim sistemi, sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda toplumsal normların ve dini değerlerin korunmasını hedeflemiştir. Medrese ve sıbyan mektepleri, toplumu dini temeller üzerinden bir arada tutma işlevi görmüştür. Ancak bu kurumlar, genellikle sadece belirli sosyal sınıfların erişimine açık olmuş, halkın geniş kesimleri yeterli eğitime ulaşamamıştır (Pınar, 2016).

Osmanlı'da toplumsal elitlerin eğitimi için ise daha farklı yapılar mevcuttu. Bunların başında, saray görevlilerinin yetiştirilmesi amacıyla kurulan Enderun Mektebi gelmekteydi. Enderun, Osmanlı yönetici sınıfını ve saray bürokrasisini yetiştiren özel bir kurum olarak işlev görmüştür. Kartal'a (2020) göre Enderun, dönemin diğer eğitim kurumlarından farklı olarak hem akademik hem de mesleki eğitim sunan bir yapıya sahipti. Bu durum, Osmanlı'nın yönetim kadrosunun kalitesini artırmasına olanak tanımışsa da bu kurumun erişilebilirliği yalnızca seçkin bir kesimle sınırlı kalmıştır. Osmanlı'da eğitim faaliyetleri, genellikle vakıflar aracılığıyla finanse edilmiştir. Vakıflar hem medrese hem de sıbyan mekteplerinin inşa edilmesinde ve sürdürülmesinde kritik bir rol oynamıştır. Akyüz (2016), bu yapıların devletin eğitim üzerindeki merkezi kontrolünü sınırladığını ve eğitimin çeşitliliğini artırdığını belirtmiştir. Ancak bu durum, eğitimde standartlaşmayı ve eşitliği sağlamayı zorlaştırmıştır (Ersoy, 2023).

Osmanlı eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri, 16. yüzyıldan itibaren medreselerin durağan bir yapıya bürünmesi olmuştur. Bilginin aktarımı büyük ölçüde ezbere dayalı hale gelmiş ve bilimsel yeniliklere açık bir sistem oluşturulamamıştır. Kuşci'ye (2021) göre bu durum, Batı'daki bilimsel devrimlerin etkilerinden yalıtılmış bir eğitim anlayışını beraberinde getirmiştir. Akyüz (2016), bu statik yapının Osmanlı'nın askeri ve ekonomik alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da rekabet gücünü düşürdüğünü ifade etmektedir. Tanzimat'a kadar Osmanlı eğitim sistemi, İslam dünyasının geleneksel eğitim anlayışına dayanmış, dini temelli bir yapıyı korumuştur. Sıbyan mektepleri, medreseler ve Enderun gibi kurumlar, dönemin ihtiyaçlarına belli ölçüde cevap verebilmiş ancak değişen koşullara ve modernleşme gereksinimlerine uyum sağlamakta yetersiz kalmıştır. Bu durum, Tanzimat

Dönemi’nde eğitim reformlarının kaçınılmaz hale gelmesine neden olmuştur. Akyüz’ün (2016) belirttiği gibi, Osmanlı’nın eğitim sistemi, modernleşme hamlelerine kadar süren durağan yapısıyla toplumsal ve bilimsel ilerlemeyi sınırlayan bir yapı sergilemiştir.

Modernleşme Penceresinden Eğitimde Yeni Dönem: Tanzimat Dönemi Eğitim Kurumları

19. yüzyılda Osmanlı Devleti, siyasi, sosyal ve ekonomik anlamda büyük dönüşümlerin yaşandığı bir döneme girmiştir. Tanzimat Fermanı (1839) ve Islahat Fermanı (1856), modernleşme sürecini yönlendiren önemli yasal düzenlemeler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda eğitim, yapının yeniden yapılandırılmasında temel bir araç olarak görülmüş; Tanzimat Dönemi’nde ise geleneksel eğitim sistemi yerini modern ve merkezi bir yapıya bırakmıştır. Osmanlı’nın modernleşme sürecindeki eğitim reformları, Batı’dan ilham alarak yenileşmeyi sağlamış ve eğitim anlayışını kalıcı bir şekilde değiştirmiştir (Tirfil, 2022). Tanzimat öncesinde Osmanlı eğitim sistemi medresede bireysel bir yapıdaydı ve bu kurumlar, dinî eğitimle sınırlı kalıyordu. Medreselerdeki eğitimin sınırlandırılması, pozitif bilimlerin yeterince yer bulamaması ve müfredatın modernleşememesi, Tanzimat Dönemi öncesinde eğitim sisteminin eleştirilmesine yol açmıştır (Kuşci, 2021). Osmanlı toplumunun Batı’ya karşı ekonomik ve askeri alanda zayıflaması, eğitimin bu alanlardaki katkısını sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi anlayışını beraberinde getirmiştir (Ersoy, 2023).

Eğitim işlerinin doğrudan kabine içinde bir nezaret altında toplanması 1857’de “Maarif-i Umumiye Nezareti”nin kurulmasıyla gerçekleşmiştir (Mahmud, 2001). Maarif-i Umumiye Nezaretinin kurulması, Türk modernleşmesinin eğitim boyutunda köklü bir adımını oluşturmuştur. Bundan sonra eğitim işleri bu merkezi idare tarafından koordine edilmiş, bu miras cumhuriyet Türkiye’sine de intikal ederek günümüze kadar ulaşmıştır. Eğitimde merkezileşmeyle birlikte, ders kitaplarının da merkezi eğitim tarafından düzenlenmesi gündemde olmuştur. Bunun yanı sıra okullardaki müfredatlar da merkezi eğitim kurumları tarafından belirlenmeye başlamıştır (Çam, 2023). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Tanzimat Dönemi’nin en önemli düzenlemelerinden biri olmuştur. Bu nizamname ile eğitim kurumları ilkokuldan üniversite düzeyine kadar bir hiyerarşi içinde düzenlenmiş, eğitimde merkeziyetçilik ve devlet denetimi esas alınmıştır. Nizamname, eğitimin halka açılmasını sağlayarak modern bireylerin yetiştirilmesi için temel oluşturmuştur.

Tanzimat Dönemi’nde modern eğitim kurumlarının en bilinen örneklerinden biri sultanilerdir. 1868’de açılan Mekteb-i Sultanî (bugünkü Galatasaray Lisesi), çok kültürlü bir yapıda eğitim sunarak Batılı tarzda eğitimin sembolü olmuştur. Sultanilerin müfredatında Türkçe, Fransızca, matematik, fen bilimleri ve tarih gibi dersler bulunmuş; bu durum, Osmanlı’nın Batılılaşma sürecindeki kararlılığını göstermektedir (Engin, 2018). Tanzimat reformlarının bir diğer önemli adımı, kadınların eğitime katılımını artırmaktır. İnâs Sultanîleri (kız liseleri), bu hedef doğrultusunda kurulmuş ve kadınların sosyal hayata katılımını teşvik etmiştir. Bu okullar, kadınların temel eğitimin ötesinde akademik bilgi edinmesini sağlamış ve modernleşmenin toplumsal boyutuna katkıda bulunmuştur (Şişman, 1986).

Meslekî eğitimin geliştirilmesi Tanzimat reformlarının önemli unsurlarından biridir. 1827’de kurulan Tıbhane-i Amire ve 1834’te kurulan Mekteb-i Harbiye, modern askeri ve tıbbi eğitimin Osmanlı İmparatorluğu’ndaki ilk örnekleridir. Bu kurumlar, uzmanlaşmış insan gücünü yetiştirmek üzere Batılı metotlarla eğitim vermiştir (Kodaman, 1980). Eğitim reformları, Osmanlı toplumunda önemli değişikliklere yol açmıştır. Medreseler ve modern

Yapısal ve İşlevsel Anlamda Eğitim Kurumları

okullar arasında ideolojik bir çatışma ortaya çıkmış, "mektepli-medreseli" ayrımı Tanzimat Dönemi'nin karakteristik özelliklerinden biri olmuştur. Modern okulların devlet desteğiyle yaygınlaşması, geleneksel medrese eğitiminin gerilemesine neden olmuştur (Şişman, 1986). Tanzimat Dönemi'nde başlatılan reformlar, Osmanlı eğitim sistemini modernleştirmenin ötesinde, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikalarına da zemin hazırlamıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile başlayan düzenlemeler, Cumhuriyet Dönemi'nde geliştirilen eğitim yapısının temelini oluşturmuştur (Kodaman, 1980).

Cumhuriyet Dönemi Eğitim Kurumları

Cumhuriyet Dönemi, Türkiye'de eğitim alanında önemli dönüşümlerin yaşandığı bir zaman dilimini ifade eder. Bu dönemde, Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşüyle birlikte başlayan modernleşme hareketleri, eğitim alanında da önemli reformları beraberinde getirmiştir. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte, Türkiye'de eğitim sistemi köklü bir değişime uğramış ve modern bir ulus inşa etme hedefiyle yeni eğitim kurumları kurulmuştur (Yıldırım, 2012). Cumhuriyet Dönemi eğitim kurumları, toplumun genel eğitim seviyesini yükseltmek, bilimsel düşüncüyü yaymak ve çağdaş bir eğitim anlayışını benimsemek amacıyla oluşturulmuştur. Bu eğitim kurumları, Türkiye'nin çağdaşlaşma sürecinde önemli bir role sahip olmuş ve ülkenin sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimine katkıda bulunmuştur (Şimşek, Küçük & Topkaya, 2012).

1920-1923 yılları arasında Maarif Vekaleti'nin kurulması, Maarif kongresinin toplanması, Misak-ı Maarif'in yayımlanması ve Birinci Heyet-i İlmiye'nin toplanması gibi eğitim alanında önemli faaliyetler gerçekleşmiştir. Bu faaliyetlerin cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleşen eğitim ile ilgili yeniliklerin temelini oluşturduğu söylenebilir (Kuşçi, 2021). Cumhuriyet döneminde eğitim politikalarında yapılan reformlar ve yenilikler, toplumun genel eğitim seviyesini yükseltmeyi ve modern bir ulus inşa etmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim de önemli bir yer tutmuş ve çocukların erken yaşlardan itibaren eğitim almaları teşvik edilmiştir. Okul öncesi eğitim, çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen bir süreçtir (Phillips, 2008). Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de okul öncesi eğitimin önemli olduğunu görmekteyiz. Bu dönemde, çocukların okul öncesi dönemde eğitim almalarının önemi vurgulanmış ve bu doğrultuda çeşitli uygulamalar geliştirilmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de okul öncesi eğitim uygulamaları, anaokulları ve kreşler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kurumlar, çocukların oyun temelli ve etkileşimli bir ortamda eğitim almalarını sağlamıştır. Özellikle, Anaokulları Yasası'nın 1933 yılında kabul edilmesiyle birlikte anaokulları yaygınlaşmış ve çocukların erken yaşlardan itibaren eğitim almaları teşvik edilmiştir (Arseven, 2002).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklara temel becerilerin yanı sıra Atatürk ilke ve inkılapları ile vatan sevgisi gibi milli değerler de öğretilmiştir. Bu sayede, çocukların milli kimliklerini güçlendirmek ve toplumun temel değerlerini benimsemeleri sağlanmıştır. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine de önem verilmiş ve özgüvenlerinin artırılması hedeflenmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de okul öncesi eğitimin etkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu eğitimin çocukların akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Özdemir, 2015). Okul öncesi eğitim alan çocukların ilköğretimine daha iyi hazırlandıkları ve daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitimin çocukların sosyal becerilerini ve özgüvenlerini artırdığı ve topluma daha uyumlu bireyler yetiştirdiği ifade edilmektedir (Yıldırım, 2018). Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de okul öncesi eğitim, çocukların erken yaşlardan itibaren eğitim almalarını teşvik eden

ve gelişimlerine önem veren bir yaklaşımı benimsemiştir. Anaokulları ve kreşler aracılığıyla sağlanan okul öncesi eğitim, çocukların akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemiş ve toplumun genel eğitim seviyesini yükseltmeye katkıda bulunmuştur.

İlkokul eğitimi, Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren Türkiye'de eğitimin temel taşlarından birini oluşturmuştur. Bu dönemde, ilkokul eğitimi, tüm çocuklara zorunlu ve ücretsiz olarak sunulmuş ve bu sayede toplumun genel eğitim seviyesinin yükseltilmesi hedeflenmiştir. 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sisteminde yapılan reformlar çerçevesinde ilkokul eğitimi zorunlu hale getirilmiş ve tüm çocuklar için eşit bir eğitim fırsatı sunulmuştur (Türkkan, 2005). Bu dönemde, ilkokulların sayısı artırılmış ve kırsal bölgelere de ilkokul açılması teşvik edilmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de ilkokul eğitimi, ulusal bir eğitim programı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Atatürk ilke ve inkılapları ile milli değerler, ilkokul müfredatının önemli bir parçasını oluşturmuştur. Bu dönemde, ilkokulda Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, beden eğitimi ve sanat gibi dersler verilmiş ve çocukların temel bilgi ve becerileri kazanmaları sağlanmıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de ilkokul eğitiminin etkileri üzerine yapılan araştırmalar, bu eğitimin toplumun genel eğitim seviyesini yükselttiğini ve okuryazarlık oranlarının artmasına katkı sağladığını göstermektedir (Bilge, 2010). Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de ilkokul eğitimi, ülkenin eğitim sisteminin temel taşlarından birini oluşturmuş ve toplumun genel eğitim seviyesinin yükseltilmesine önemli bir katkı sağlamıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de ortaokul eğitimi, ülkenin genel eğitim politikalarıyla şekillenmiştir. 1936'da kabul edilen İlköğretim Kanunu ile birlikte ortaokul eğitimi, zorunlu ve ücretsiz hale getirilmekte ve tüm bölümler eşit bir eğitim olanağı sunulmaktadır (Kaya, 2008). Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de ortaokul eğitimi, ulusal bir eğitim programı kapsamında hayata geçirilmiştir. Ortaokul müfredatında, Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, yabancı dil, beden eğitimi ve sanat gibi dersler yer almaktadır. Ayrıca, mili ve manevi değerlerin yanı sıra Atatürk ilke ve inkılapları da öğretilmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'de ortaokul eğitiminin sonuçlarıyla ilgili yapılan akademik araştırmalar, bu eğitimin başarılarını olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Ortaokul eğitimi alan öğrencilerin, lise eğitimine daha iyi hazırlandıkları ve üniversiteye giriş sınavlarında daha başarılı oldukları belirtilmektedir. (Göçer, 2014).

1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte tüm eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlandı ve liseler 4 yıllık bir eğitim sürecine dönüştürüldü. Pehlivan ve Koşar (2022) bu kanunun eğitimde birliği sağlayarak milli bir eğitim sisteminin temellerini attığını vurgulamaktadır. 1963 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu'nun kabulü ile liseler fen, edebiyat, matematik ve klasik liseler gibi farklı dallara ayrıldı. Çetin (2014) bu ayrımın liselerde çeşitliliğe ve uzmanlaşmaya yol açtığını belirtmektedir. 1980'li yıllarda mesleki ve teknik liseler de eğitim sistemine dahil edildi. 2000'li yıllarda ise liselerde çeşitli reformlar yapıldı, seçmeli dersler ve proje çalışmaları gibi yeni uygulamalar eğitim programına eklendi (Akdeniz, 2014). Köksal (2012) bu reformların liseleri daha güncel ve işlevsel hale getirmeyi amaçladığını savunmaktadır. Cumhuriyet dönemi lise eğitimi, akademik alanda da birçok tartışmaya konu olmuştur. Liselerde hangi eğitim felsefesinin hakim olması gerektiği, laik ve milli eğitim anlayışının nasıl yorumlanması gerektiği gibi konularda farklı görüşler mevcuttur. Aytaç (1984) laik ve milli eğitim anlayışının modern ve bilimsel bir eğitimi savunduğunu vurgulamaktadır. Pehlivan ve Koşar (2022) ise bu anlayışın Türk milletinin değerlerini ve kültürünü de göz önünde bulundurması gerektiğini savunmaktadır.

Yapısal ve İşlevsel Anlamda Eğitim Kurumları

Lise müfredatının içeriği ve güncelliği, hangi derslerin verilmesi gerektiği ve hangi becerilerin kazandırılması gerektiği gibi konularda da farklı görüşler mevcuttur. Çetin (2014) müfredatın sürekli güncellenmesi ve yenilenmesi gerektiğini savunmaktadır. Köksal (2012) ise müfredatın beceri odaklı olması gerektiğini ve öğrencilerin 21. yüzyılın ihtiyaçlarına göre yetiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Liseye giriş ve geçiş sınavlarının adil ve objektif olup olmadığı, sınav sisteminin öğrenmeyi nasıl etkilediği gibi konularda da tartışmalar devam etmektedir. Aytaç (1984) sınav sisteminin öğrencileri strese soktuğunu ve yaratıcılıklarını engellediğini savunmaktadır. Pehlivan ve Koşar (2022) ise sınav sisteminin adil ve objektif olması gerektiğini ve tüm öğrencilere eşit fırsat sunması gerektiğini savunmaktadır.

Cumhuriyetin ilanının öncesinde, mesleki eğitim Türkiye'de devlet politikası olarak belirlenmemişti ve bölgesel kuruluşlar tarafından yönlendiriliyordu. Ancak, Cumhuriyetin ilanından sonra, Birinci Dünya Savaşı ve Milli Mücadele sürecinde teknik bilgiye ve beceriye sahip elemanlara duyulan ihtiyaç, toplumsal ve ekonomik gelişme için bireylerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkardı (Çetin, 2014). Bu dönemde devlet, mesleki eğitime ilgi göstermeye başladı. Ancak, Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkedeki üretimin niteliği göz önüne alındığında, mesleki ve teknik eğitim konusunda önemli bir atılım yapılamamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında, sanayileşmenin ve modernleşmenin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli meslek liseleri ve sanat enstitüleri kurulmuştur. 1950'li yıllarda, mesleki eğitime daha fazla önem verilmesi ve bu alandaki altyapının geliştirilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde, mesleki liselerin sayısı artmış ve müfredatları güncellenmiştir (Akdeniz, 2014). 1960'lı yıllarda, mesleki ve teknik eğitimde mesleki ve teknik liselerin yanı sıra meslek yüksekokulları da kurulmaya başlamıştır. 1970'li yıllarda ise çıraklık eğitimi teşvik edilmiş ve mesleki eğitimde iş-kur işbirliği modeli geliştirilmiştir. 1980'li ve 1990'lı yıllarda, mesleki ve teknik eğitim sistemi yeniden yapılandırılmış ve Avrupa Birliği standartlarına uyumlu hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde, mesleki ve teknik eğitimde çeşitli reformlar yapılmış ve yeni eğitim modelleri geliştirilmiştir. 2000'li yıllarda, mesleki ve teknik eğitimde kalitenin artırılması ve işgücü piyasası ile uyumunun sağlanması için çalışmalar devam etmiştir. Bu dönemde, mesleki ve teknik eğitimde yeni meslekler ve programlar açılmış ve mesleki becerilerin geliştirilmesine önem verilmiştir (Yıldıran, 2012).

1915 yılında yayımlanan Özel Okullar Yönetmeliği, matbu nüshası kalmadığı için ve istek üzerine bazı değişiklikler yapılarak 11 Ağustos 1941 tarihinde Tebliğler Dergisinde tekrar yayımlanmıştır. Bu yönetmelikten sonra 1950'ye kadar azınlık ve yabancı okullarla ilgili herhangi bir çalışma yapılmamıştır (Yılmazlar, 2007). 1915 yönetmeliği yabancı kurum ve kuruluşlara okul açma izni vermezken, yabancı şahıslara bu izin verilmiştir. 1941 yönetmeliğinde ise bu durum tersine çevrilmiş ve yabancılardan hiç kimsenin okul açamayacağı belirtilmiştir. Bu değişikliğin arkasındaki nedenler, siyasi ve ideolojik değişimler ile yabancılar üzerinde artan kontrol ihtiyacı olarak yorumlanabilir. 1915 yönetmeliğinde Osmanlı tarihi ve coğrafya dersinin okulun eğitim diliyle öğretilbileceği kararı alınmışken, 1941 yönetmeliğinde bu derslerin Türk öğretmenler tarafından Türkçe öğretilmesi hükme bağlanmıştır. Bu değişiklik, milliyetçilik ideolojisinin güçlenmesi ve Türkçenin ulusal dil olarak kabul görmesi ile bağlantılıdır (Kartal, 2020). 1941 yönetmeliğinde, 1915 yönetmeliğinde yer almayan bazı yeni düzenlemeler de yer almaktadır. Örneğin, özel okulların müfredatlarının Milli Eğitim Bakanlığı'na onaylanması, özel okul öğretmenlerinin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeleri ve lise diplomasına sahip olmaları gibi şartlar getirilmiştir. 1915 ve 1941 yönetmelikleri arasındaki karşılaştırmalı inceleme, azınlık ve yabancı okullara ilişkin devlet politikasındaki değişimleri

açıkça ortaya koymaktadır. Bu değişimler, siyasi ve ideolojik dönüşümlerin yanı sıra, milliyetçilik ve eğitimde merkezîyetçilik gibi eğilimlerden de etkilenmiştir. 1941 yönetmeliği, bu eğilimlerin zirveye ulaştığı bir dönemin ürünü olarak değerlendirilebilir (Yılmazlar, 2007).

Türk Eğitim Kurumlarının Yapı ve İşleyişi

Türk eğitim sistemi, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana önemli değişimler ve dönüşümler geçirmiştir. Bu değişimler, ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik yapılarının yanı sıra, eğitim sistemine yönelik politika ve uygulamalarda da derin etkiler yaratmıştır. Türk eğitim sistemi, merkezi ve yerel düzeyde farklı kurumlar tarafından yönetilir. Milli Eğitim Bakanlığı, merkezi düzeyde eğitim politikalarını belirler ve uygular. Ayrıca, valilikler ve ilçe milli eğitim müdürlükleri gibi yerel yönetim birimleri de eğitim sürecinin yönetiminde rol oynar. Türk eğitim sistemi, çeşitli politika belgeleri ve yasal düzenlemeler tarafından yönlendirilir. Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Milli Eğitim Temel Kanunu ve Eğitim Strateji Belgesi gibi belgeler, eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli rol oynar. Bu çalışmalar ilkokuldan üniversiteye kadar geniş bir yelpazede öğretim programları ve müfredatlar sunar. Bu programlar, ulusal eğitim standartlarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak belirlenir ve sürekli olarak güncellenir.

Türk eğitim sistemi, çeşitli sosyo-ekonomik arka planlardan gelen öğrencileri kapsar. Eğitim kurumları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve potansiyellerine uygun olarak çeşitli eğitim ve destek hizmetleri sunar. Millî Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat yapısı, 30 Nisan 1992 tarihli ve 3797 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun" a göre "Merkez örgütü", "Taşra Örgütü", "Yurtdışı Örgütü" ve "Bağlı kuruluşlar" olmak üzere dört bölümden oluşturulmuştur. 14 Eylül 2011 tarihinde 28054 sayılı resmi gazete de yayımlanan 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiş ve Türk Milli Eğitiminin Örgüt yapısı, "Merkez Teşkilatı", "Taşra Teşkilatı" ve "Yurtdışı Teşkilatı" olarak üç bölümden oluşturulmuştur (Gülşen & Gökyer, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten, koordine eden ve denetleyen en üst devlet kurumudur. Bakanlığın merkez teşkilatı, bakanlık politikalarının oluşturulması ve uygulanmasından sorumlu birimlerden oluşur. Bu teşkilatın görev ve sorumlulukları, 14 Eylül 2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile belirlenmiştir.

- ✓ Milli eğitim ve öğretim politikalarını belirlemek ve uygulamak
- ✓ Eğitim ve öğretim müfredatlarını hazırlamak ve geliştirmek
- ✓ Eğitim ve öğretim materyallerini hazırlamak ve dağıtmak
- ✓ Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimi için çalışmalar yapmak
- ✓ Eğitim kurumlarının açılması, kapatılması ve denetlenmesi
- ✓ Burs ve öğrenci kredisi imkanları sunmak
- ✓ Yurt dışında eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmek
- ✓ Uluslararası eğitim ve öğretim iş birliklerine katılmak
- ✓ Özel eğitim ve öğretim kurumlarını denetlemek

Yapısal ve İşlevsel Anlamda Eğitim Kurumları

- ✓ Eğitim ve öğretimle ilgili araştırma ve geliştirme çalışmaları yapmak
- ✓ Eğitim ve öğretimle ilgili istatistikleri toplamak ve yayınlamak

MEB'in merkez teşkilatı, bakanlık makamı, bakan yardımcıları, genel müdürlükler, başkanlıklar ve daire başkanlıkları gibi birimlerden oluşmaktadır. MEB'in merkez teşkilatı, hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Bakanlık makamı, en üst yetkilidir ve diğer tüm birimlere talimat verme yetkisine sahiptir. Bakan yardımcıları, belirli alanlarda bakanlık makamına yardımcı olurlar. Genel müdürlükler, belirli bir eğitim ve öğretim alanıyla ilgili tüm iş ve işlemleri yürütürler. Başkanlıklar, belirli bir konudaki çalışmaların koordinasyonundan sorumludur. Daire başkanlıkları ise genel müdürlüklerin veya başkanlıkların alt birimleridir ve belirli bir alandaki iş ve işlemleri yürütürler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2023).

MEB Taşra Teşkilatı, 652 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" uyarınca kurulmuş olup Türkiye genelinde eğitim hizmetlerinin yerel düzeyde yürütülmesinden sorumlu olan birimlerden oluşur. Bu teşkilat, MEB'in merkezi politikalarını yerel düzeye indirerek uygulamak ve denetlemekle görevlidir. Taşra teşkilatı, eğitim hizmetlerinin etkin bir şekilde sunulmasını sağlamak için il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri birimlerinden oluşmaktadır. MEB'in taşra teşkilatı, aşağıdaki gibi çok sayıda görev ve sorumluluğu yerine getirmektedir:

- ✓ Merkez teşkilatı tarafından belirlenen eğitim ve öğretim politikalarını illerde ve ilçelerde uygulamak
- ✓ Eğitim ve öğretim kurumlarını denetlemek
- ✓ Öğretmenlerin atamalarını ve görevlendirmelerini yapmak
- ✓ Eğitim ve öğretimle ilgili istatistikleri toplamak ve merkez teşkilatına göndermek
- ✓ Okul binalarının yapım ve onarımını yapmak
- ✓ Eğitim ve öğretimle ilgili diğer iş ve işlemleri yürütmek

Türk Milli Eğitimi, kültürel mirasının yurt dışında da tanıtılması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yurtdışı teşkilatların kurulmasına yetki verilmiştir. Bu kapsamda 52 Türk konsoloslukunda 86 eğitim müşavirlikleri bulunmaktadır (MEB, 2025). Ayrıca Türk vatandaşlarının yoğun olarak yaşadığı bölgelerde eğitim atışelikleri hizmet vermektedir. Bu teşkilatlar, buldukları bölgelerdeki Türk vatandaşlarının eğitim ihtiyaçlarıyla ilgilenmekte ve MEB'in denetimi altında faaliyet göstermektedir. Özellikle Türk Cumhuriyetleri'nde kurulan okullar, MEB'in gözetimi ve denetimi altında eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir (Gülşen & Gökyer, 2012).

Yurtdışı teşkilatların en önemli görevlerinden biri, Türk vatandaşlarının eğitim haklarını korumak ve yurtdışındaki eğitim süreçlerinde destek olmaktır. Bu kapsamda, özellikle Türk öğrencilerin eğitim alacakları ülkelerdeki eğitim sistemleri hakkında bilgi sağlamak, eğitim kurumlarına başvuru süreçlerinde rehberlik etmek ve eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmak gibi faaliyetler yürütülmektedir. Ayrıca, yurtdışındaki Türk okullarının ve Türk kültür merkezlerinin koordinasyonu ve denetimi de yurt dışı teşkilatların önemli görevleri arasında yer almaktadır (Akman, 2017).

MEB'in yurt dışı teşkilatları, Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 314. maddesi gereğince Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel

Müdürlüğünün yetki ve görevleri kapsamında Türkiye'nin eğitim politikalarının uluslararası alanda tanıtılması ve Türk eğitim sisteminin uluslararası standartlara uygun olarak geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu teşkilatlar, Türkiye ile diğer ülkeler arasında eğitim alanında iş birliğini artırmak, eğitimde kalite standartlarının yükseltilmesini desteklemek ve Türk vatandaşlarının yurtdışındaki eğitim imkanlarından en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamak amacıyla faaliyet göstermektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yurt dışı teşkilatları, Türk eğitim sisteminin uluslararası alanda tanıtılması ve Türk vatandaşlarının yurtdışındaki eğitim haklarının korunması için önemli bir rol oynamaktadır. Bu teşkilatlar, Türk öğrencilerin yurtdışındaki eğitim süreçlerinde destek olmak, Türkiye'nin eğitim politikalarını uluslararası alanda temsil etmek ve Türk kültürünün yurtdışında tanıtılmasını sağlamak gibi görevleri yerine getirmektedirler (Akman, 2017).

Eğitim Kurumlarında Yapısal ve İşlevsel Değişimin Dinamikleri

Eğitim kurumları, bir toplumda sadece bilgi ve beceri aktarımının ötesinde, çok yönlü işlevler üstlenen önemli kurumlardır. Bu işlevler, sadece bireysel düzeyde değil, toplumsal, politik ve ekonomik düzeyde de önemli etkilere sahiptir. Eğitim sisteminin işleyişinin ve politikalarının belirlenmesinde bu işlevlerin göz önünde bulundurulması ve farklı işlevler arasındaki dengeye dikkat edilmesi oldukça önemlidir (Çakmak, 2008). Eğitim kurumlarının işlevselliği, öğrencilere sunulan eğitim ve öğretimin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Kaliteli bir eğitim süreci, öğrencilerin bilgi ve becerilerini artırmalarını, problem çözme yeteneklerini geliştirmelerini ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını sağlar. Ayrıca, eğitim kurumlarının işlevselliği, öğrenci başarısı üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Meraler, 2010). Başarılı bir eğitim süreci, öğrencilerin akademik ve sosyal alanlarda başarılı olmalarını ve potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmalarını sağlar. Eğitim kurumlarının işlevselliği aynı zamanda toplumsal değerlerin aktarımı ve bireylerin gelişimi üzerinde de etkilidir. Toplumsal değerlerin aktarımı, öğrencilere hoşgörü, saygı, adalet, işbirliği gibi değerleri öğretmek toplumun birlik ve dayanışmasını güçlendirir. Bireylerin gelişimi ise kişisel, sosyal ve duygusal alanlarda gerçekleşir ve özsaygı, empati, liderlik gibi önemli niteliklerin kazanılmasını sağlar (Argon, 2015).

Eğitim kurumlarının etkililiği, hedeflenen amaçlara ulaşma derecesiyle belirlenir. Etkili bir eğitim kurumu, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını, bilgi ve becerilerini geliştirmelerini ve potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmalarını sağlar. Bununla birlikte, etkili bir eğitim kurumu, kaynakların etkin kullanımını da sağlar (Karip & Köksal, 1996). Kaynakların etkin kullanımı, sınıf içi materyallerin ve teknolojik araçların optimal şekilde kullanılmasını ve öğrenci başarısını artırmak için gereken destek hizmetlerinin sağlanmasını içerir. Eğitim kurumlarının etkililiği ayrıca, eğitim sürecinin verimliliği ve toplumsal fayda sağlama yeteneği ile de ilişkilidir. Verimli bir eğitim süreci, öğrencilerin zamanlarını en iyi şekilde değerlendirmelerini sağlar ve öğrenme çıktılarının artmasına katkıda bulunur. Ayrıca, eğitim kurumlarının toplumsal fayda sağlama yeteneği, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli bilgi ve becerileri sağlayarak sosyal ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunur (Elvan & Mutlubaş, 2020). Eğitim kurumlarının işlevselliği ve etkililiği, toplumun gelişimi ve ilerlemesi için hayati öneme sahiptir. Kaliteli bir eğitim süreci, bireylerin bilgi ve becerilerini artırırken, toplumsal değerlerin aktarımını ve bireylerin gelişimini destekler. Ayrıca, etkin bir eğitim kurumu, hedeflenen amaçlara ulaşma derecesiyle belirlenir ve kaynakların etkin kullanımını sağlar.

Yapısal ve İşlevsel Anlamda Eğitim Kurumları

Türk eğitim sisteminin toplumun kültürel yapısının genç kuşaklara aktarılması, çocuğun toplumsallaştırılması, bireylerin çevreye uyum sağlaması, toplumsal yenileşmeyi sağlaması gibi işlevi bulunmaktadır (Kavas & Bugay, 2009). Türk eğitim sistemi, öğrencilere Türk kültürü, tarihi ve değerlerini öğretme görevini üstlenir. Dil, edebiyat, tarih ve sanat gibi dersler aracılığıyla öğrencilere Türk kültür mirasının aktarılması sağlanır. Bu sayede genç kuşaklar, milli ve manevi değerlerini öğrenir ve benimserler. Eğitim kurumları, öğrencilere toplum içindeki rollerini ve sorumluluklarını öğretir. Öğrencilere doğru davranış biçimleri, sosyal ilişkiler, etik kurallar ve toplumsal normlar öğretilir. Bu sayede öğrenciler, toplumsal yaşamda etkili bir şekilde yer alabilirler (Topkaya, Kalkar, Günen, Kütler, Bozkurt & Doğan, 2022). Eğitim, bireylerin topluma entegrasyonunu sağlayarak toplumsal uyumu destekler. Eğitim süreci, farklı sosyal ve ekonomik arka planlardan gelen öğrencilerin bir araya gelmesini ve ortak bir paydada buluşmalarını sağlar. Bu da toplumsal uyum ve dayanışmanın güçlenmesine katkıda bulunur. Türk eğitim sistemi, öğrencilere çevrelerinde yaşamaları için gerekli becerileri kazandırır. Sürdürülebilirlik, çevre bilinci, doğal kaynakların korunması gibi konular eğitim programlarına entegre edilerek, öğrencilerin çevreye duyarlı bireyler olmaları hedeflenir. Eğitim, toplumsal gelişmenin ve yenileşmenin temel aracıdır. Türk eğitim sistemi, teknolojik, ekonomik, kültürel ve sosyal alanlarda toplumsal yenileşmeyi teşvik eder; yenilikçi düşüncüyü destekler, girişimcilik ruhunu güçlendirir ve toplumsal değişime öncülük eder (Tanrıverdi, 2009).

Eğitim, bireylere devletin varlığını ve otoritesini kabul etmeyi öğretir. Bu, toplumun siyasi istikrarını ve güvenliğini sağlar. Eğitim kurumları, devletin kurumlarına ve yöneticilerine saygı duymanın önemini vurgular ve vatandaşların devlete olan bağlılığını pekiştirir. Uluğ'a (1998) göre, Türk eğitim sistemi, devletin varlığını kabul eden bireyler yetiştirmeyi amaçlar ve bu amaç doğrultusunda yapılan işlevsel değişimler, eğitim kurumlarının iç işleyişini etkiler. Eğitim kurumlarında yapısal ve işlevsel değişimin gerçekleşmesi, birçok faktörün etkileşimiyle gerçekleşir. Hükümetlerin eğitim politikaları, eğitim reformları ve ekonomik kaynakların dağılımı, eğitim kurumlarında değişimin en önemli itici güçlerinden biridir. Teknolojinin gelişmesi ve yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, eğitim kurumlarının işleyişini ve eğitim yöntemlerini doğrudan etkilemektedir. Toplumların değişen ihtiyaçları ve beklentileri, eğitim kurumlarının işlevlerini ve müfredatlarını yeniden gözden geçirmelerini ve yenilemelerini zorunlu kılmaktadır. Eğitimcilerin değişime açık olmaları, yenilikleri benimsemeleri ve uygulamada aktif rol almaları, yapısal ve işlevsel değişimin başarısı için kritik önem taşımaktadır (Elvan & Mutlubaş, 2020). Eğitim kalkınma için bir yatırım aracıdır. Dolayısıyla ekonomik kalkınmanın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmek eğitimin ekonomik işlevidir (Uluğ, 1998). Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, ekonominin rekabet gücünün artırılması ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması açısından önemlidir. Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirerek ekonomik büyümeye katkıda bulunur. Ekonomik kalkınma sürecinde, işgücünün niteliği ve yetkinliği büyük önem taşır. Eğitim, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde temel bir rol oynar. Nitelikli işgücü, yenilikçilik, teknolojiye uyum ve verimlilik artışı gibi unsurlarla ekonomik kalkınmayı destekler (Topkaya ve diğerleri, 2022).

Eğitim kurumları, toplumların gelişmesinde ve dönüşmesinde kritik rol oynayan kurumlardır. Değişen dünya ve toplum ihtiyaçlarına ayak uydurmak için bu kurumların da yapısal ve işlevsel açıdan sürekli olarak yenilenmesi ve dönüşmesi gerekmektedir Ersoy'a (2023) göre eğitim kurumlarında yapısal değişim, kurumların organizasyon yapılarında,

yönetim sistemlerinde ve finansman modellerinde yapılan değişiklikleri ifade eder. Bu değişimler, merkeziyetçilikten ademi merkeziyetçiliğe geçiş, okulların özerkliklerinin ve sorumluluklarının artırılması, yeni finansman kaynaklarının geliştirilmesi gibi farklı şekillerde olabilir. Eğitim kurumlarında işlevsel değişim, eğitim müfredatında, öğretim yöntemlerinde ve değerlendirme sistemlerinde yapılan değişiklikleri ifade eder. Bu değişimler, 21. yüzyıl becerilerine odaklanan bir müfredat geliştirmek, aktif ve katılımcı öğretim yöntemlerini kullanmak, öğrenci merkezli değerlendirme sistemleri oluşturmak gibi farklı şekillerde olabilir. Türk eğitim sisteminde işlevsel değişimler, özellikle eğitim kurumlarının amaçları, hedefleri ve öğrenme süreçlerindeki değişimleri ifade eder.

Eğitim kurumlarında yapısal ve işlevsel değişimin önünde birçok engel bulunmaktadır. Değişime karşı direnç, eğitimcilerin, velilerin ve diğer paydaşların yeni uygulamalara karşı tereddütlü veya olumsuz tutum sergilemeleri anlamına gelir. Yapısal ve işlevsel değişimin gerçekleştirilmesi için gerekli olan finansal, insan ve altyapı kaynaklarının yetersizliği önemli bir engeldir. Karmaşık ve bürokratik işlemler, değişim süreçlerinin yavaşlamasına ve gecikmesine neden olabilir. Farklı paydaşlar arasında koordinasyon eksikliği, değişim sürecinin tutarsız ve etkisiz olmasına yol açabilir (Aktaş, 2018).

Eğitim kurumlarında yapısal ve işlevsel değişimler, eğitim sistemlerinin ve kurumlarının doğası gereği sürekli olarak yaşanan bir olgudur. Bu değişimler, eğitim kurumlarının fiziksel yapısı, öğretim metotları, müfredat ve yönetim anlayışı gibi birçok açıdan etkileyebilir. Yapısal ve işlevsel değişimlerin eğitim kurumları üzerindeki genel etkileri, eğitim sisteminin bütünsel performansı ve etkililiği üzerinde önemli bir rol oynar. Bu değişimler, eğitim kurumlarının topluma ve iş dünyasına daha iyi hazırlanmasını, öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasını ve eğitim kalitesinin artmasını sağlar. Ayrıca, yapısal ve işlevsel değişimler, eğitim kurumlarının sürdürülebilirliğini ve rekabet gücünü artırır, geleceğe yönelik stratejik hedeflerin belirlenmesine katkı sağlar (Argon, 2015).

Eğitim kurumlarında yapısal ve işlevsel değişimler, eğitim kalitesinin artırılması, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesi ve toplumun değişen beklentilerine uyum sağlanması gibi önemli amaçları gerçekleştirmeye yöneliktir. Bu değişimler, eğitim sisteminin sürekli olarak gelişmesini ve yenilenmesini sağlayarak, geleceğe daha hazırlıklı bir şekilde ilerlemesine olanak tanır. Pınar'a (2016) göre yapısal ve işlevsel değişimler, eğitimde kalitenin artmasına katkıda bulunabilir. Örneğin, okulların özerkliğinin artırılması ve müfredatın yenilenmesi, daha etkili ve öğrenci merkezli bir eğitim ortamının oluşmasını sağlayabilir. Yapısal değişimler, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına ve eğitime erişimin artmasına katkıda bulunabilir. Örneğin, yeni finansman modelleri ve uzaktan eğitim imkanları, dezavantajlı grupların eğitime erişimini kolaylaştırabilir. Yapısal ve işlevsel değişimler, eğitimde verimliliğin artmasına katkıda bulunabilir. Örneğin, teknolojinin kullanımı ve yeni yönetim sistemleri, kaynakların daha etkin kullanılmasını sağlayabilir. Yapısal ve işlevsel değişimlerin olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz etkileri de bünyesinde barındırabilir. Aktaş'a (2018) göre yapısal ve işlevsel değişimler, eğitimcilerin, velilerin ve diğer paydaşların direnciyle karşılaşabilir. Bu durum, değişim sürecinin gecikmesine ve kargaşaya yol açabilir. Yapısal değişimler, eğitimde eşitsizliklerin artmasına neden olabilir. Örneğin, okulların özerkliğinin artırılması, daha iyi kaynaklara sahip okulların daha da avantajlı hale gelmesine yol açabilir. Yapısal ve işlevsel değişimler, eğitim sisteminin maliyetini artırabilir. Örneğin, yeni teknolojilerin kullanımı ve öğretmenlerin eğitimi için ek kaynaklara ihtiyaç duyulabilir.

Sonuç

Eğitim kurumları, tarihsel süreçte önemli bir değişim ve dönüşümden geçmiştir. Araştırmada, eğitim kurumlarının tarihi gelişimi, yapı ve işleyişi, işlevselliği ve etkinliği, yapısal ve işlevsel değişimin dinamikleri ve eğitim kurumları üzerindeki etkileri gibi temel unsurlar ele alınmıştır. Bu araştırmada eğitim kavramı genel bir çerçevede ele alınmış ve eğitim kurumlarının yasal ve yönetsel çerçevesi incelenmiştir. Ardından, dünyada eğitim kurumlarının ortaya çıkışı ve gelişimi antik dönemlerden başlayarak modern döneme kadar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme, eğitim sistemlerinin evrimini anlamak ve günümüz eğitim kurumlarının temellerini anlamak için önemli bir perspektif sunmaktadır.

Antik çağlardan günümüze kadar eğitim kurumlarının yapı ve işleyişi, toplumların sosyo-kültürel, siyasal ve ekonomik değişimlerinden önemli ölçüde etkilenmiştir. Modern dönemde eğitim kurumları, ulus devletlerin inşasında ve modernleşme süreçlerinde önemli bir rol oynamıştır. Türkiye'de de eğitim kurumları, Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana önemli bir dönüşümden geçmiştir. Eğitim sistemi, laik, bilimsel ve modern bir temele oturtulmuş ve her vatandaşa eşit eğitim imkanı sunulması hedeflenmiştir. Eğitim kurumları, bireylere toplumsal normları, değerleri ve davranış biçimlerini kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim kurumlarının işlevselliği ve etkinliği, eğitim sisteminin genel başarısını doğrudan etkilemektedir. Kaliteli bir eğitim sistemi için eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel açıdan iyi organize olması ve güncel ihtiyaçlara cevap verebilmesi gerekmektedir. Araştırmada ayrıca, eğitim kurumlarında yaşanan yapısal ve işlevsel değişimlerin dinamikleri ve eğitim kurumları üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Eğitim sistemlerindeki değişimler, genellikle teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve toplumdaki değişimlere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu değişimler, eğitim kurumlarının yapı ve işleyişini de etkilemektedir. Yapısal ve işlevsel değişimlerin eğitim kurumları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabilir. Olumlu etkiler arasında, eğitim sisteminin daha modern ve etkin hale gelmesi, eğitim imkanlarının artması ve eğitimde çeşitliliğin sağlanması yer almaktadır. Olumsuz etkiler arasında ise, eğitimde eşitsizliklerin artması, eğitim sisteminin ticarileşmesi ve eğitimde geleneksel değerlerin erozyonu yer almaktadır.

Araştırmada Türkiye'de eğitim kurumlarının tarihçesi de ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Osmanlı dönemi eğitim kurumlarından Cumhuriyet dönemi reformlarına kadar olan süreç, Türk eğitim sisteminin evrimini anlamak açısından önemlidir. Cumhuriyet döneminde özellikle okul öncesi eğitimin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, Türk eğitim kurumlarının yapı ve işleyişi, merkez teşkilatı, taşra teşkilatı ve yurt dışı teşkilatı olmak üzere üç ana başlık altında incelenmiştir. Eğitim kurumlarının işlevselliği ve etkinliği sosyo-kültürel, siyasal ve ekonomik açılardan ele alınarak yapısal ve işlevsel değişimin dinamikleri üzerinde durulmuştur. Bu değişimlerin eğitim kurumları üzerindeki etkileri derinlemesine analiz edilmiştir. Eğitim kurumlarının tarihsel gelişimi, yapı ve işleyişi ile işlevselliği ve etkinliği üzerine yapılan bu çalışma, eğitim sisteminin köklü bir anlayışını sunmaktadır. Geçmişten günümüze kadar olan süreçte yaşanan değişimlerin ve reformların ışığında, eğitim kurumlarının geleceğe yönelik daha etkin ve verimli hale getirilmesi için önemli ipuçları sunmaktadır.

Eğitim kurumları, toplumların gelişmesinde ve kalkınmasında önemli bir rol oynayan karmaşık ve dinamik yapılardır. Eğitim sistemlerinin başarısı, eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel açıdan iyi organize olmasına ve güncel ihtiyaçlara cevap verebilmesine bağlıdır. Eğitim kurumlarında yaşanan yapısal ve işlevsel değişimlerin dinamiklerini ve eğitim kurumları üzerindeki etkilerini anlamak, eğitim sistemlerini geliştirmek için önemli bir adımdır.

Kaynakça

- Acar, S. (2001). Martin Luther'in İncil çevirisinin ortak Alman dilinin oluşmasındaki rolü. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 2-8.
- Akdeniz, A. (2014). Cumhuriyet döneminde mesleki ve teknik eğitim politikaları (1923-2013). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52(2), 437-456.
- Akman, Y. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı yurtdışı teşkilatında görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Ege Eğitim Dergisi*, (18) 1, 345-375.
- Aktaş, H. İ. (2018). *Türk eğitim sisteminin sorunlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Argon, T. (2015). Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetimi işlevlerinin uygulanabilirliğine ilişkin eğitim çalışanlarının görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Arseven, A. (2002). Türkiye'de Anaokulu eğitimi ve sorunları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 407-419.
- Aydın, R. (2018). Ulus, uluslaşma ve devlet: Bir modern kavram olarak ulus devlet. *Siyasal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 229-256.
- Aytaç, K. (2018). *Avrupa eğitim tarihi: Antikçağ'dan 19. yüzyılın sonlarına kadar* (7. baskı). Doğu Batı Yayınları.
- Aytaç, Ş. (1984). Türkiye'de eğitim tarihi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 42(1-2), 25-45.
- Bilge, N. (2010). Türkiye'de okuryazarlık ve okul öncesi eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 67-84.
- Bozkurt, V. (2009). *Değişen dünyada sosyoloji* (4. Basım). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Braudel, F. (2013). *Kapitalizmin kısa tarihi*. İ. Yergüz (Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Burke, P. (2000). *Rönesans Avrupa'sı*. Ö. Akpınar (Çev.). İstanbul: Babil Yayınları.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, Resmî Gazete, 30474, 10.07.2018.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.
- Çalışkan, A. (2017). *Eğitim yönetimi ve denetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çam, İ. D. (2023), A study on the preparation of textbooks for the Ottoman sibyan schools in the late 19th century. *Journal of Human and Social Sciences*, 6 (Education Special Issue), 99-116.
- Çetin, G. (2014). Cumhuriyet döneminde lise eğitimi (1923-2014). *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 457-478.

Yapısal ve İşlevsel Anlamda Eğitim Kurumları

- Elvan, D. & Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100-109.
- Engin, V. (2018). Batı'ya Açılan Pencere: Galatasaray Lisesi'nin 150. Yılı. İstanbul Araştırmaları Merkezi Yayınları, 92-123.
- Ersoy, F. (2023). *1980 sonrası Türk eğitim sisteminin paradigma dönüşümü açısından çözümlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gellner, E. (2023). *Uluslar ve ulusçuluk*. (4. Baskı). B. E. Behar ve G. G. Özdoğan (Çev.). Hil Yayınları.
- Göçer, A. (2014). Ortaokul eğitiminin ekadematik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(175), 279-295.
- Gülşen, C. & Gökyer, N. (2012). TES ve okul yönetimi. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hobsbawm, E. J. (2020). *Milletler ve milliyetçilik*. (8. Baskı). A. E. Pilgir (Çev.). Ayrintı Yayınları.
- Karip, E. & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-260.
- Kartal, S. (2020). Türkiye'de eğitim politikalarının dönüşümü: 1980 ve sonrası. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(9), 1-18.
- Kartal, S. (2020). Eğitimde ideolojik yaklaşımlar. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 9(3), 55-70.
- Kavas, A. & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 13-21.
- Kaya, M. (2008). *Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde eğitim ve ideoloji: (1938-1946)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kodaman, B. (1980). *II. Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Köksal, M. N. (2012). *Türkiye'de eğitim reformları ve öğretmenlik mesleği*. Anı Yayıncılık.
- Kuşçi, A. (2021). *Türk eğitim tarihi (1923-1950)*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Kuşçi, A. (2021). Milli mücadele dönemi Türk eğitim tarihi (1920-1923). *Kafdağı*, 6(2), 147-164. <https://doi.org/10.51469/kafdagi.1014129>
- Mahmud, C. (2001). *Maarif-i umumiye nezareti tarihçe-i teşkilat ve icraatı*. T. Kayaoğlu (Haz.). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Makdisi, G. (2015). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Meraler, S. (2010). *Eğitim kurumlarının başarısı açısından kalitenin önemi*. *Mukaddime*, (2), 177-188.

- MEB. (2023). *Teşkilat yapısı*. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php>
- MEB. (2025). *Yurt dışı temsilciliklerimiz*. Erişim adresi: <https://abdigm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-temsilciliklerimiz/icerik/27>
- Özdemir, M. (2017). *Eğitim felsefesi: Kuramlar, yaklaşımlar, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2015). Okul öncesi eğitimin çocukların akademik başarısı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 15(3), 1023-1040.
- Parlak, Ş. (2015). Türk Eğitim Sisteminin Sorunları ve Önerilen Çözümler. Yüksek lisans tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pehlivan, Ü., & Koşar, D. (2022). Türk Eğitim Sisteminin Tarihi Gelişimi. Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları (pp.30-51), Pegem Akademi.
- Phillips, D. (2008). *Quality in early childhood care and education settings: A compendium of measures*. (2th ed.) Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pınar, Ş. (2016). Günümüz Türk Eğitim Sistemi ve Öğrenci Profili. Yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sertel, G., Karataş, S. ve Karadağ, E. (2022). Yönetim süreçlerinin etkililiğinin incelenmesi: yönetim anlayışı, bürokratik yapı ve kültürel değerler bağlamında çoklu ve bütüncül bir bakış açısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 72-99.
- Şimşek, U., Küçük, B. & Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *Turkish Studies*, 7(4), 2809-2823.
- Şişman, A. (1986). Mekteb-i Osmanî (1857-1864). *The Journal of Ottoman Studies*, (5), 83-160.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89-103.
- Taş, H. (2024). *Okul eğitiminin iflası*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Taş, H. & Minaz, M. B. (2024). The effects of learning style-based differentiated instructional activities on academic achievement and learning retention in the social studies course. *SAGE Open*, 14(2), 1-14. doi: 10.1177/21582440241249290
- Tirfil, T. (2022). *Osmanlı modernleşme sürecinde eğitim yapısında değişim ve dönüşüm*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Topkaya, Y., Kalkar, F., Günen, T., Kütler, M., Bozkurt, E., & Doğan, B. (2022). Sınıf içi öğretim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri (Hatay il örneği). *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 198-212.
- Türkkan, E. (2005). Türkiye’de ilköğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin okul dışı eğitim etkinliklerine katılım düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 166-177.

Yapısal ve İşlevsel Anlamda Eğitim Kurumları

- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(2), 153-166.
- Uysal, A. (2020). Milli eğitimin ortaya çıkışı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 747-781.
- Yıldıran, G. (2012). Cumhuriyet döneminde eğitim ve eğitim kurumları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 29(2).
- Yıldırım, A. (2018). Okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimi üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 268-285.
- Yıldız, A. (2019). *Türkiye'de eğitim hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Yılmazlar, H. (2007). *Türkiye'de özel okulların gelişimi (1923-1950)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yörükkan, Y. Z. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: MEB Yayınları.